

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

GÖÇ ÇALIŞMALARI, TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
(ÖRGÜN ÖĞRETİM)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ALGININ
KAYNAKLARI:

TÜRK ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLER

HİLÂL ÇAKMAK

2501170231

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ AYNUR ERDOĞAN COŞKUN

İSTANBUL – 2021

ÖZ

SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ALGININ

KAYNAKLARI: TÜRK ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLER

HİLÂL ÇAKMAK

Bu çalışmanın ana konusu, okuldaki kültürel uyum süreçlerindeki algının temel kaynakları olan Türk öğretmen ve velilerin, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında kurulan ilişki üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda etnografik olarak desenlenen nitel araştırma yöntemi ile araştırma mekânı olan İstanbul Beykoz'daki bir ilkokulda 1. ve 4. sınıf aralığında bulunan, Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören 10 Türk öğrenci, onların velileri (anneleri) ve sınıf öğretmenleri ile 3 ayrı yarı yapılandırılmış soru formu kullanılarak derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Sahanın araştırma mekânı olan ilkokul üzerinden okuldaki kültürel uyum sürecindeki algıya etki eden temel belirleyiciler ortaya çıkarılmaya çalışılmış, okuldaki kültürel uyum hikâyeleri gözlenmiştir. Araştırma kapsamında öğrenciler arasındaki ilişkinin olumlu veya olumsuz yön kazanmasında ve Suriyeli öğrencilere yönelik belirli kalıp yargıların oluşmasında en önemli role, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin velileri ile kurdukları sıkı ilişki ve velilerin de öğretmenle kurduğu güven ilişkisi nedeniyle, zaman zaman Türk velilerin de Suriyeli öğrencilere yönelik algılar üzerinde etkili oldukları görülmüştür.

Çalışma kapsamında öncelikle temel göçmen uyumu tartışmaları, kökeninde yatan teorilerle birlikte ele alınmış, ardından bazı göçmen eğitim teorilerine, yaklaşımlarına ve politika düzeyinde kendisine yer bulmuş uygulamalara değinilerek göçmenler için çok kültürlü bir eğitim yapısının imkânı sorgulanmıştır. Ayrıca yapılan saha araştırmasının konusu, amacı, kapsamı, sınırlılıkları, yöntemi ve bulguları anlatılarak okul içindeki kültürel uyuma etki eden mevcut algının kaynakları ile bu etkinin yönü incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Göç, Göçmen, Uyum, Okuldaki Kültürel Uyum, Eğitim, Göçmen Eğitimi, Çok Kültürlü Eğitim, Suriyeli Çocukların Uyum Süreçleri.

ABSTRACT
PERCEPTION SOURCES TOWARDS SYRIAN STUDENTS:
TURKISH TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS

HILAL CAKMAK

The key focus of this thesis is to investigate the process of cultural integration at school and the impact of Turkish teachers and parents, who are expected to be the fundamental factors in this process, on the relationship between Turkish and Syrian students. In this regard, 10 primary Turkish pupils, in the same course as Syrians, parents and classroom teachers where in-depth interviews were conducted using the qualitative analysis approach using three different semi-structured questionnaires from 1st to 4th grades in Beykoz, Istanbul. With the observation and the ethnographic method used, the main sample, the stories were taken into consideration of the cultural integration. Accordingly, it was found that the most important determinant in the study was classroom teachers who had the most important role in the impacts of the relationship between students. It was also observing, in view of their close ties with parents, and their confidence relationships between parents and teachers, that teachers from classroom have an impact on Turkish parents' impressions of Syrian students.

Within the scope of the study, firstly, the basic migrant integration negotiations were discussed together with the theories underlying it, and then some migrant education theories, approaches and practices that have taken place at the policy level were discussed, and the possibility of a multicultural education structure for migrants was questioned. Finally, by explaining the subject, purpose, scope, limitations, method and findings of the field research, it was focused on the "stories of cultural integration" that took place in the school.

Keywords: Migration, Migrant, Integration, Cultural Integration at School, Education, Migrant Education, Multicultural Education, Syrian Children's Integration Process.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın içeriğinin belirlenmesinde çeşitli vesilelerle tanıştığım, zaman zaman komşum, öğretmenim, öğrencim veya arkadaşım olup uyum sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıklarına bizzat şahit olduğum Suriyeli göçmenlerin payı büyüktür. Özellikle yıllardır Türkiye’de yaşamasına, MEB kontrolünde olan bir Geçici Eğitim Merkezi’nde (GEM) eğitim görmesine rağmen hiç Türkçe konuşamayan Suriyeli bir öğrenci ile karşılaşmam göçmen eğitimi meselesine yoğunlaşmama neden olmuştu. O zamana kadar kendi çevresi içerisinde tercüman rolü oynayan Suriyeli çocuklarla karşılaşmaya alışkındım ancak 11-12 yaşlarında bir Suriyeli çocuğun hiç Türkçe konuşamadığına daha önce şahit olmamıştım. Kendisiyle biraz konuşup eğitim materyallerine bakmayı rica edip kendisiyle biraz sohbet ettiğimde kaynaklarının tamamının Arapça olduğunu, derslerinde tamamen Arapça konuşulduğunu, okul dışında ise mahallede sosyal bir çevresi olmadığını öğrendim. Bu durum, eğitimin kültürel uyumu kolaylaştırıcı etkisine dair yapılan tartışmaları getirdi aklıma. Acaba Türkiye’de göçmen eğitimi nasıl uygulanıyordu ki bu çocuk yıllardır burada yaşamasına rağmen ev sahibi toplumun dilini hiç öğrenememişti?

Göçmen eğitimi, kültürel uyum süreçleri, okuldaki uyum sürecindeki temel sorun alanlarına vs. ilişkin oluşturulmuş literatürde yaptığım araştırma, alanında uzman kişilerle yaptığım görüşmeler ve tez danışmanımla yaptığımız tartışmalar bizi okullarda kültürel uyuma etki eden bazı kalıp yargılar ve ön yargılar bulunduğu sonucuna götürmüştü. Bu nedenle tezimin sahası kapsamında okul içerisinde bu tür algılama biçimlerinin kaynaklarını aramaya yöneldik. Bu dönemde GEM’lerin kademeli olarak kapatılması kararı alınmış, tüm Suriyeli öğrenciler hızla devlet okullarına kaydediliyordu. Ayrıca devletin Suriyeli göçmenlerin evlerine geri döneceklerine ilişkin düşünceleri yerini Türkiye’de kalıcı olmaya başladıkları düşüncesine bırakmış, bu durum Suriyeli göçmenlere ilişkin çıkarılan yasalara da yansımaya başlamıştı. Ev sahibi toplum üyelerinde ise başlangıçtaki merhamet hissinin yerini ırkçı düşünce biçimlerinin aldığı, toplumdaki Suriyelilere ilişkin algının negatif yönde değişmekte olduğu literatürde vurgulanmaya başlamıştı. Bu süreçte Suriyeli öğrenciler öncesinde herhangi bir oryantasyona tabi tutulmadan doğrudan devlet okullarına alınmış, bu durum ise okullarda uyum sorunlarına neden olmuştu.

Bu süreçte yaptığım literatür taramasında ise öğrencilerin birbirine ve okula uyum sağlayamamalarına neden olan temel algıya ilişkin yapılan kapsamlı bir araştırmanın bulunmadığını görmüştük. Bu durum, tezin sahasını oluşturan araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı okul ortamında Suriyeli ve Türk öğrencilerin uyum süreçlerinde etkili olan algının kaynaklarının tespit edilmesi ve bu algı üzerindeki belirleyicilerin ortaya konulmasıdır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi kullanılarak İstanbul Beykoz’da bulunan bir ilkokulda 1. ve 4. sınıf aralığında bulunan, Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören 10 Türk öğrenci, onların velileri (anneleri) ve sınıf öğretmenleri ile derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Toplamda 30 kişi ile görüşülmüş, ayrıca saha boyunca okulun çeşitli yerlerinde katılımsız gözlem yapılarak bu gözlemler, analize dâhil edilmiştir. Bu şekilde “Suriyeli öğrencilerin uyum süreçlerinde belirleyici olduğu varsayılan sınıf öğretmenlerinin ve Türk velilerin tavırlarının Türk-Suriyeli öğrenciler arasındaki ilişki biçimine ne şekilde yansımakta ve bu yansıma okuldaki kültürel uyum sürecine ne kadar etki etmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada öncelikle sahadaki araştırmaya ve gözleme kuramsal altlık olabilecek literatür taranarak ilişkili görülen, merkezî role sahip olduğu düşünülen göçmen uyumu ve eğitimi yaklaşımları tartışılmış, ardından araştırmanın konusu, amacı, kapsamı, sınırlılıkları, yöntemi ve bulguları anlatılmıştır.

Bu tez çalışması gerçekleştirilirken birçok insanın maddi-manevi desteğini yanımda bulduğumu belirtmeliyim. Onlar olmasaydı, süreç çok daha zor olurdu. Bu nedenle hiçbir zaman akademik bilgi, birikim ve yönlendirmelerini; psikolojik moral, motivasyon ve desteklerini üzerimden eksik etmeyen tüm hocalarıma; başta saygı değer bölüm başkanımız Prof. Dr. İsmail Coşkun’a, sevgili tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aynur Erdoğan Coşkun’a, değerli yüksek lisans program koordinatörümüz Prof. Dr. Yusuf Adıgüzel’e ve kıymetli hocam Doç. Dr. Murat Şentürk’e gönülden teşekkür ediyorum.

Yıllardır sabırla ve heyecanla tezimin bitmesini bekleyen, her düştüğümde “vazgeçme” diyerek ellerimi daha güçlü bir şekilde tutan sevgili geniş aileme de sonsuz teşekkür borçluyum. Özellikle her daim öğrenme arzusunu kendilerinden öğrendiğim sevgili annem ve babama gönülden teşekkürlerimi iletiyorum.

Her konuda arkamda dimdik durup desteğini yanımda bulduğum kıymetli ağabeyim Ahmed Cemal'e, her canım çektiğinde pastasını-böreğini eksik etmeyen sevgili yengem Esra'ya, tezimi daha hızlı bitireyim diye sürekli Erzurum ve çağ güzellemesi yapan kardeşim Muhammed ve değerli eşi Merve'ye, evdeki iş yükünün bölüşümünde tezimden dolayı bana pozitif ayrımcılık yapan biricik kız kardeşim Hatice Beyza'ya, süreç boyunca her nazımı çeken en küçük kardeşim Mustafa Emin'e, hiçbir zaman evde tez yazmamı istemeyen evimizin neşesi sevgili yeğenim Ömer Yavuz'a ve motivasyonumu yüksek tutabilmek için bin bir çeşit vaatle bulunan değerli arkadaşlarıma can-ı gönülden teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Son olarak hazırladığım bu tezi hep ismiyle müsemma olsun, hep iftihar etsin diye kıymetli annem Zürbiye'ye ithaf ediyorum.

İSTANBUL, 2020

HİLÂL ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ LİTERATÜRÜNDE GÖÇMEN UYUMU

1.1. Şikago Okulu'nda Göç ve Göçmen Uyumu	14
1.1.1. Birinci Şikago Okulu	16
1.1.2. (İkinci) Şikago Okulu ve Sembolik Etkileşimcilik	20
1.1.3. Etiketleme Teorisi	23
1.1.4. Amerikanlaştırma	28
1.2. Asimilasyon	30
1.2.1. İngilizliğe Uyum/Uygunluk	34
1.2.2. Eritme Potası	34
1.2.3. Kültürel Çoğulculuk	35
1.3. Entegrasyon	37
1.3.1. Sistem Entegrasyonu ve Sosyal Entegrasyon	39
1.3.2. Kültürel ve Ekonomik Entegrasyon	40
1.4. Çok Kültürlülük	42
1.5. Kültürleşme	46
1.6. Sosyal Uyum	49

İKİNCİ BÖLÜM

GÖÇMEN EĞİTİMİ

2.1. Amerikan Tarihinde Göçmen Eğitimi.....	54
2.2. Temel Bir “Hak” Olarak Göçmen Eğitimi	57
2.3. Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği	60
2.4. Çok Kültürlü Eğitim	65
2.4.1. Yapısal-İşlevselci Eğitim	66
2.4.2. Çok Kültürlü Eğitim.....	70
2.5. Göçmen Eğitim Politikaları	75
2.6. Farklılığın Birlikteliği ve Yönetimi.....	77
2.7. Göçmen Eğitiminde Ana Dil ve Kültür	81
2.7.1. İki Dilli Eğitim.....	82
2.7.2. Kültürün Taşıyıcısı Olarak Ana Dil Eğitimi	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ALGININ KAYNAKLARI: TÜRK ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLER

3.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi.....	89
3.2. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	94
3.3. Araştırmanın Yöntemi	96
3.3.1. Araştırma Deseni	98
3.3.2. Çalışma Grubu ve Mekânı.....	100
3.3.3. Veri Toplama Süreci.....	101
3.3.4. Verilerin Analizi.....	103
3.4. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	104
3.5. Araştırmanın Bulguları ve Analizi.....	109
3.5.1. İlişkiler Ağı ve Karşılıklı Etkilenme.....	111
3.5.1.1. Sınıf Öğretmeni ve Öğrenciler	112
3.5.1.2. Sınıf Öğretmeni ve Veliler.....	116
3.5.1.3. Veliler ve Öğrenciler.....	120
3.5.2. İletişimde Dilin Etkisi	126

3.5.3. Karma Sınıf Deneyimi	132
3.5.3.1. Uygulamada “Karma” Sınıf	133
3.5.3.2. “Suriyeliler” Sınıfı	135
3.5.3.3. Öğrenciler Arası Kültürel Etkileşim	136
3.5.4. Türk Eğitim Sisteminde “Yabancı” Olmak	138
3.5.4.1. Suriyeli Öğrencilerin Başarı Durumları	139
3.5.4.2. Suriyeli Öğrencilerin Meslek ve Gelecek Hayalleri	145
SONUÇ	148
KAYNAKÇA	156
EKLER	180

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 : Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	106
Tablo 2 : Katılımcı Velilerin Demografik Bilgileri	107
Tablo 3 : Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri	108



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : Çalışma Grubu ve Aralarındaki İlişki Biçimi	101
---	-----



KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
AJS	: American Journal of Sociology Dergisi
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Çev. Ed.	: Çeviri Editörü
Der	: Derleyen
Ed.	: Editör
Ed. By.	: Editör
Haz.	: Hazırlayan/ hazırlayanlar
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
No	: Sayı
s.	: Sayfa
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
Vb.	: Ve benzeri
Vol.	: Volume

Vs. : Vesaire

Yay. Haz. : Yayına Hazırlayan

YÖBİS : Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi

YUKK : Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

p. : Page

PIKTES : Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun
Desteklenmesi Projesi

GİRİŞ

“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nın temel konusu, okuldaki kültürel uyum sürecindeki algının en önemli temel kaynağı olarak tespit edilen Türk öğretmen ve velilerin, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında kurulan ilişkideki etkilerinin incelenmesidir. Buna göre ilişkiler belli ön yargı ve kalıp yargılar üzerinden kurulmakta ve tüm bunların arkasında olumlu veya olumsuz bir algı yatmaktadır. Bu algının kaynakları ilköğretim çağındaki olan çocuklar üzerinde özellikle ebeveynleri ve sınıf öğretmenleridir. Bu bağlamda Türk öğrencilerin Suriyeli sınıf arkadaşları ile kurdukları ilişkilerde, sınıf öğretmeni ve velilerinin etkisi incelenerek öğrencide bırakılan algının onların görüşlerine göre nasıl değiştiği izlenmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul Beykoz’da bulunan bir ilkokulda 1. ve 4. sınıf aralığında bulunan, Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören 10 Türk öğrenci, onların velileri (anneleri) ve sınıf öğretmenleri ile derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Toplamda 30 kişi ile görüşülmüş, ayrıca öğretmenler odası, kantin, bahçe gibi okulun çeşitli yerlerinde teneffüs aralarında ve ders saatlerinde katılımsız gözlem gerçekleştirilmiştir. Sahada uygulanan, etnografik olarak desenlenen nitel araştırma yöntemi ile okuldaki kültürel uyum süreci izlenmiş, uyum sürecini etkileyen algının kaynakları olan öğretmen ve velilerin ilişkilerdeki belirleyici etkisi gözlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamında en temel belirleyicinin sınıf öğretmenleri olduğu görülerek öğrenciler arasındaki ilişkinin pozitif veya negatif yön kazanmasında en önemli role sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin velileri ile kurdukları sıkı ilişki nedeniyle zaman zaman Türk velilerin Suriyeli öğrenciler yönelik algıları üzerinde de etkili oldukları görülmüştür.

Araştırma kapsamında üç farklı yarı yapılandırılmış soru formu kullanılarak sınıf öğretmenlerine çok kültürlü bir sınıfı idare etme biçimleri, öğrencilerinin sınıf içi ilişkileri, Suriyeli öğrencilerinin başarı ve derse katılım durumları, sınıftaki diğer Türk arkadaşları ile kaynaşma düzeyleri, meslek ve gelecek hayalleri, Suriyeli velilerin okulla ve kendileriyle ilişkileri, çocuklarının eğitimleriyle ne kadar ilgili oldukları, Suriyeli ve Türk velileri arasındaki ilişki düzeyi vb. konular hakkında sorular sorulmuştur. Türk öğrencilerin velilerine okulla ve çocuğunun sınıf öğretmeni ile

ilişkinin nasıl olduğu, çocuğunun Suriyeli sınıf arkadaşları ile birlikte öğrenim görmesine ilişkin ne düşündüğü, Suriyeli sınıf arkadaşları hakkında çocuğunun evde neler sorduğu ve ne tür yanıtlar aldığı, Suriyeli velilerle iletişiminin nasıl olduğu, başka Suriyeli bireylerle tanışıp tanışmadığı gibi konular hakkında sorular yöneltilmiştir. Ek olarak hem öğretmenlere hem de velilere Suriyelilere ilişkin genel algılarını ölçecek kritik sorular da sorularak bu konulardaki fikirleri öğrenilmeye çalışılmıştır¹. Bu şekilde, onların genel algılarının çocukları ya da öğrencileri üzerindeki etkisinin gözlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan Türk öğrencilere ise hem genelde tüm sınıf arkadaşları hem de özelde Suriyeli sınıf arkadaşları ile mevcut ilişkilerine dair sorular sorularak ilişki biçimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte kaç tane Suriyeli sınıf arkadaşı olduğu, onlarla ne tür konularda sohbet ettiği, dışarıda görüşüp görüşmediği, ailelerini tanıyıp tanımadığı, arkadaşları ile nasıl vakit geçirdiği gibi sorular sorularak birbirlerine alışma süreçleri ile kaynaşma durumları incelenmiştir. Ayrıca okul dışında başka Suriyeli sınıf arkadaşı olup olmadığı, evde ailesiyle ve sınıfta öğretmeniyle Suriyelilere ilişkin ne tür konularda, nasıl konuşulduğu ile bu konuşmaların çocuk üzerindeki yansımaları irdelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılacak öğrenciler için Suriyeli sınıf arkadaşına sahip olmak, öğretmenler için ise Suriyeli öğrencilere sahip olmak şartı aranmıştır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar üçüncü bölümde detaylıca anlatılmakla birlikte kişilerin konunun hassasiyeti nedeniyle başlangıçta Suriyeli göçmenlere dair gerçek düşüncelerini anlatmakta direndikleri ifade edilebilir. Görüşme başında Suriyelilere yönelik anlatımlarında son derece olumlu bir söylem kullanan katılımcıların görüşmenin devamında vatandaşlık ve ülkede kalıcı olmaya dair sorular sorulduğunda zaman zaman öfkelerine hâkim olamayarak nefret söylemleri ile düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Devlet memuru olduklarını ifade edip eleştirel konuşmalarının çok doğru olmadığını ifade eden öğretmen katılımcılar olduğu gibi çocuklarını etkilememek için onların yanında siyasi fikirlerini, Suriyelilere ilişkin olumsuz düşüncelerini konuşmadıklarını ifade eden veliler de olmuştur. Ayrıca bazı öğrenciler mülakat sırasında boş bulunup annelerinin görüşme esnasında olumlu konuşmaları gerekliliğine dair kendilerini uyardığını da belirtmiştir.

¹ Bkz. Ek 1

Mülakatlarda ifade edilen bu tür bilgilerin doğruluğunun ölçülmesinde ise soru formu içerisindeki kontrol sorularının, çalışma grubunun üçlü olmasının (görüşülen öğrencinin kendi sınıf öğretmeni ve kendi velisi ile görüşülmesinin) ve sahada yapılan gözlemin oldukça katkısı olmuştur.

“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nın başladığı dönemde literatürde uyum süreçlerinin okul kısmının çoğunlukla eksik bırakıldığı görülmüştür. Öyle ki yapılan araştırmaların genelinde uyum sorununun kaynağı olarak Suriyeli öğrencilere odaklanılmış ve onların okuldaki sosyal çevreleri kapsam dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda söz konusu araştırmanın literatürde önemli bir konuya temas edeceği ve bu temasın göçmen uyumu konusunda farklı bir perspektif açacağı umut edilmektedir. Ayrıca araştırma mekânında yer alan Türk öğretmen ve velilerin etkisiyle Türk öğrencilerde oluşan algının temel kaynaklarının araştırılması ise bir başka önemli araştırma konusu olup bu araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi

Türkiye, Suriye’de 2011 yılında çıkan iç savaşın akabinde ülkelerini terk etmek zorunda kalan milyonlarca insana kapılarını açmıştır. O günden bu yana ülkemize toplam 3,6 milyon Suriyeli gelmiş ve bunların %13.9’u 0-4, %17.6’sı 5-11, %12.8’i 12-17 yaş aralığında çocuklardan oluşmaktadır (UNHCR, 2020). Kasım 2020 MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü verilerine göre okul çağında Suriyeli çocuk sayısı toplamda 1.197.124’tür (MEB, 2020). Ayrıca toplam okullaşan Suriyeli çocuk sayısı ise 768.839 olup bu rakam, okul çağındaki Suriyeli çocukların %64.22’sine tekabül etmektedir (MEB, 2020). Türkiye’deki Suriyeli çocukların çağ nüfuslarına göre okullaşma oranları ise ana okulda %30.77, ilkokulda %79.53, ortaokulda %78.89 ve lisede %39.74’tür (MEB, 2020). Birkaç yıl önceki okullaşma oranlarına bakıldığında ise 2016 yılında toplamda 1.028.882 çocuk temel eğitim çağında olmasına karşın (GİGM, 2017: 76) Mart 2017 itibariyle bunların yalnızca %45’i (459.521 kişi) eğitim sistemine dâhil edilebildiği görülmektedir (GİGM, 2017: 81). Bu bakımdan özellikle son üç yıl içerisinde eğitime katılan Suriyeli çocuk sayısında ciddi bir artış olduğu söylenebilmektedir.

İlköğretim ve lise çağında olan Suriyeli çocukların Türkiye’de eğitim görebilecekleri alternatif eğitim kurumları olarak 3 farklı seçenek mevcuttur. Bu alternatif kurumlar: Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Devlet Okulları ve Özel Okullar’dır. Geçici Eğitim Merkezleri, MEB’in *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri* (2014) başlıklı genelgesine göre milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak valilik oluru ile oluşturulan göçmen eğitim kurumlarıdır. Amacı, kitlesel bir şekilde Türkiye’ye göç eden yabancı öğrencilerin yarım kalan eğitimlerine devam etmesi ve döndüklerinde ya da devlete bağlı eğitim kurumlarından birine geçtiklerinde sene kaybını önleyecek nitelikte bir eğitim verilmesidir (MEB, 2014). Bunun için gerekli öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri ise bakanlık tarafından hazırlanmaktadır. Özellikle bu merkezler, yoğun Suriyeli göçünün akabinde çoğunlukla sivil toplum kuruluşlarının (STK) çabalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu tip bir göçmen eğitim modeli, ilk olarak Türkiye’de görülmekle birlikte dünyada benzer örneklerine rastlanmamaktadır (Coşkun ve Emin, 2016: 7).

GEM’ler daha ziyade Suriyeli göçmenlerin “geçici” olduğu düşüncesinin bir ürünü olup bir nevi geçiş kurumları olarak yorumlanabilmektedir. 2017’de GEM’lerin kademeli olarak kapatılmasına ve Suriyeli öğrencilerin tamamının devlet okullarına alınmasına karar verilmiştir (MEB, 2017; “MEB'den Suriyeliler”, 2017; “Geçici eğitim, 2017). Bu durum 2014 sonrasında iyice hâkim olmaya başlayan Suriyelilerin “kalıcı” olacakları düşüncesinin sosyal politikalara yansımalarının bir tesiri olarak görülebilmektedir. Ayrıca bu merkezlerde ortaya çıkan denetimsizlik, merkezi yönetimin olmayışı, keyfi uygulamalar, bina ve derslik yetersizlikleri gibi nedenler (Coşkun ve Emin, 2016) de kapatılmasına giden süreci hızlandırmıştır. Bununla birlikte GEM’lerin kapatılmasında, -Türkçe derslerinin olmasına rağmen- eğitim dilinin Arapça, müfredatın Suriye müfredatı oluşunun Suriyeli çocukların topluma entegrasyonunda geciktirici bir rolü olduğu düşüncesi önemli ölçüde etkili olmuştur. Geçici Eğitim Merkezleri’nin kademeli olarak kapatılma süreci devam etmekle birlikte Kasım 2020 itibarıyla Geçici Koruma Altında bulunan toplam 1.197.124 Suriyeli öğrencinin 768.839’unun Türk eğitim sistemine erişimi sağlanmıştır (MEB, 2020). Bu bakımdan e-okul sisteminde kayıtlı 757.259 öğrenci bulunurken Yabancı Öğrenci

Bilgi İşletim Sistemi'nde (YÖBİS) ise 11.580 öğrenci kaydı bulunmaktadır (MEB, 2020).²

Türkiye'ye ilk geldiklerinde çocuklarını devlet okullarına kaydettirme tercihi Suriyeli ebeveynlere bırakılmışken Geçici Eğitim Merkezleri'nin kapatılması kararı ile birlikte tüm Suriyeli çocukların Türk devlet okullarında eğitim görmelerine karar verilmiştir (MEB, 2017). Önceleri her okulda görülen farklı uygulamalar, öğretmenlerin ayrımcı tutumu, diğer arkadaşlarının dışlayıcı tavırları, eğitim dilinin Türkçe oluşu ve öğrencilerin Türkçe bilmemesi gibi birtakım nedenlerle Suriyeli öğrenciler tarafından devlet okulları pek tercih edilmemekte, GEM'ler daha fazla talep görmekteydi (Coşkun ve Emin, 2016: 11; Sever, 2020: 5). Yaşanan bu sorunların MEB'in gerçekleştirdiği "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PIKTES) Projesi³ ile azalmış olduğu ifade edilebilmektedir. Bu süreç karmaşık ve bir miktar sancılı bir şekilde gerçekleşse de bu proje ile tüm GEM'lerin koordinasyonu MEB'e geçmiş, özel girişimlerle kurulmuş GEM'ler tamamen kapatılmıştır (Sever, 2020: 6). Merkezlere bir Türk müdür ile Türkçe bilen -en az- bir Suriyeli müdür yardımcısı atanmış, Suriyeli öğretmenler ön bir eğitime katıldıktan sonra sınava tabi tutularak merkezî sınav sistemi ile merkezlere gönderilmişlerdir.

Sonuçta eğitim çağında olan Suriyeli çocukların doğrudan "devlet okulları"na yönlendirildiği, daha önce Suriyelilerin devlet okullarını tercih etmeme nedenlerinin ortadan kaldırılabilmesi için MEB tarafından çeşitli çalışmalar yapıldığı, bu konuların önemsendiği de ifade edilebilmektedir. Bu bakımdan giriş bölümümün devamında, Suriyeli çocukların eğitim haklarından faydalanma ve Türk eğitim sistemine dâhil edilme süreçleri incelenecektir.

Suriyelilere Yönelik Eğitim Politikaları

Devletler tarafından bazı göçmenler "geçici", bazıları ise "kalıcı" görülmektedir. Bu fark kendilerine tanınan haklar üzerinden okunabilmektedir

² E-okul, MEB'e bağlı devlet okullarındaki öğrencilerin kayıtlı olduğu sistemdir. Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) ise Suriyeli öğrenciler için ayrıca kurulmuş öğrenci kayıt sistemi olup oradaki öğrencilerin kaydı da kademeli olarak e-okul sistemine aktarılmaktadır.

³ Bölümün ilerleyen kısmında daha detaylı anlatılacaktır.

(İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014: 69). Buna göre geçici görülen göçmenlere yerleşme, sosyal ve siyasal haklar daha sınırlı bir şekilde verilirken kalıcı olması tercih edilen göçmenlere ise toplumsal ve siyasal haklar daha geniş kapsamlı bir şekilde sunulmaktadır. Söz edilen hakların en kapsamlısı ise “vatandaşlık hakkı” olup göç sürecinin son halkasını oluşturmaktadır. Bu iki göçmen grup literatürde “makbul” ve “makbul olmayan” göçmenler olarak da anılmaktadır (Dağdelen, 2015: 178). Bu ayrım temelde sınıfsal konumlardan ortaya çıkmakta ve girişimci ya da nitelikli özelliklere sahip toplumsal sınıflardan gelen göçmenler makbul sayılırken tam tersi özelliklere sahip toplumsal sınıflardan gelen göçmenler “makbul olmayan” göçmen grubuna dâhil edilmektedir (Dağdelen, 2015: 193).

“Kalıcılık” düşüncesinin Türkiye’de sosyal politikalara yansımaları ise daha ziyade 2013 – 2014 yıllarına denk gelmiştir. Bu dönemde geçici tedbirler yerine Suriyeli çocukların okullara kaydolmasına ve diploma alabilmelerine yönelik uygulamalara geçilmesi için çalışılmıştır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016: 200). Bu politikalardan belki de en önemlisi Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’dur (YUKK). 11 Nisan 2014 tarihinde yürürlüğe girmiş olan 6458 sayılı bu kanun, göçmenlere yönelik uygulamalar bakımından en temel yol gösterici ve göç yönetimine ilişkin atılan en faydalı adımlardan biri olmuştur. Suriyelilere “geçici koruma” statüsü verilmiş, bu statü ile eğitim, sağlık, çalışma, barınma gibi birçok haktan faydalanmaları sağlanmıştır (YUKK, 2013). Ayrıca göçe ilişkin her türlü meseleler ile ilgilenmek üzere “Göç İdaresi Genel Müdürlüğü” kurulmuş, daha önce Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nın (AFAD) sorumluluğunda olan birçok görev buraya aktarılmıştır.

Sözü geçen kanun ile birlikte ülkede özellikle politikacılar tarafından oldukça yaygın bir şekilde kullanılmakta olan “misafir” söylemi ortadan kaldırılarak Suriyelilerin mevcut statüsü yasallaştırılmış, meşrulaştırılmıştır. Bu bakımdan Suriyeliler, “Geçici koruma statüsüne sahip kişiler” olarak adlandırılarak (YUKK, 2013) sosyal hizmetlerden “inisiyatif” olarak değil, “hak” olarak faydalanmaya başlamıştır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında tanınan hakların “geçici koruma” statüsü altında verilmesi ve buradaki geçiciliğin tanımının yapılmaması, çeşitli eleştiriler almıştır. Özellikle uzun dönem ikamet iznine sahip

göçmenler için tanımlanan birçok hakkın uluslararası koruma statüsünde sayılan göçmenler için geçerli olmadığı vurgulanarak “*kalıcı ve sürdürülebilir haklara sahip olmanın göçmenlerin uyumu üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde, YUKK ile yapılan düzenleme ile uluslararası koruma statüsündeki kişilerin Türkiye’de kalıcı olmalarının hedeflendiğini*” söylemenin oldukça zor olduğuna dikkat çekilmektedir (Ark Yıldırım ve Özer Yürür, 2019: 35). Buna binaen geçici koruma statüsüne sahip olup sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan göçmenlerin daha ziyade kendi grupları içinde özgürleşmelerine izin verildiği, her zaman ev sahibi toplumla uyumlarını arttıracak politikalar uygulanmadığı ifade edilmektedir (Ark Yıldırım ve Özer Yürür, 2019: 39). Aksine daha yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri ve beşerî sermayeleri olup daha fazla menkul ve gayrimenkul yatırım yapma olanaklarına sahip göçmenlerin Türkiye’deki sisteme uyumlarının vatandaşlık hakkı kazanmaları kolaylaştırılarak teşvik edildiği belirtilmektedir.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun yanı sıra özel olarak Suriyeli çocukların eğitime katılmasına ilişkin de bazı düzenlemeler yapılmış, doğrudan MEB tarafından birtakım yönetmelikler çıkarılmıştır. 2013 yılında MEB tarafından yayınlanmış “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” adlı genelge, Suriyelilerin eğitime ilişkin atılan ilk adım olarak gösterilmektedir. Sonrasında 26 Eylül 2013’te yayınlanan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi ise bu konuda en kapsamlı kararları içermektedir. Bu genelge ile “*Suriyeli çocukların sene kaybı yaşamalarını önleyecek nitelikte bir eğitimin sunulması, yürütülecek eğitim hizmetlerinin MEB koordinasyonunda gerçekleşmesi, eğitimin MEB ile “Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu” tarafından birlikte hazırlanması, Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılması*” (Hopyar, 2017: 73-74) gibi konular gündeme getirilmiştir.

Suriyelilere verilen eğitimin müfredat bakımından standartlaştırılması ise 23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” isimli genelge ile mümkün olmuştur (MEB, 2014). Bu genelge ile Suriyeli çocuklar esasen Geçici Eğitim Merkezleri’ne yasal olarak kayıt olma hakkı kazanmış ve onların

MEB’e bağı devlet okullarına akredite olmaları sağılanmıştır (Özer ve diğlerleri, 2016: 201).

Varsa ölkelerindeki eğıtim durumlarını gösterir bir belgeyle, yoksa sözlü veya yazılı bir sınav ile Suriyeli çocukların denklik durumlarına karar verilip kayıtları yapılmıştır (Özcan, 2018(a): 25). Ayrıca sene kaybetmelerini önleyebilmek adına kamplarda ve dışında bulunan GEM’lere denklik verilerek orada da Türkçe eğıtiminin verilmesi bu genelge ile kararlaştırılmıştır. Bu şekilde Suriyeli çocukların eğıtime katılmalarında önemli bir adım atılmış olup sonraki yıl, 2015-2016 eğıtim öğretim yılında önceki yıla göre okullaşan Suriyeli çocuk sayısı %50 artmış, 325 bin çocuğun daha okullara kaydı yapılmıştır (Özer ve diğlerleri, 2016: 201-202). Bununla birlikte “Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi” (YÖBİS) kurulmuş, GEM’lerde ve devlet okullarında Suriyeli öğrencilerin takibi öğretmenleri tarafından bu sistem üzerinden yapılmıştır. Henüz kaydı yapılmamış, yabancı kimlik numarası olmayan, kayıt dışı ikamet etmeye devam eden Suriyeli çocuklar ise sisteme “misafir öğrenci” olarak kayıt edilmiştir.

Milli Eğıtim Bakanlığı’nın 2015-2019 Stratejik Planı’nda ise Türkiye’deki vatansız, mülteci ve geçici koruma altındaki kişilerin eğıtimi ele alınarak onların eğıtim sistemine uyumlarının sağılanmasına dair çalışmalar yapılacağı, buna ilişkin genel sıkıntılıların ve denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliğı içinde olunacağı ifade edilmiştir (MEB, 2015: 37, 74). Bu şekilde ilk kez MEB, bir stratejik planında mültecilere ve Suriyeli öğrencilere yer vermiş olduğı ifade edilebilmektedir (Hoppyar, 2017: 75).

Suriyeli çocukların eğıtim sistemine entegrasyonuna ilişkin en kapsamlı proje onların devlet okullarındaki eğıtime katılmalarını, sisteme uyum sağılamalarını amaçlayan, “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) kapsamında imzalanan sözleşme ile Kasım 2016’da kabul edilen “Suriyeli Çocukların Türk Eğıtim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi”dir (PIKTES). Projeye başlangıcından itibaren oldukça umut verici görölmüş, iki yıl süreli planlanarak başlanmasına karşın 2018 yılının Aralık ayında 3 yıl daha uzatılarak 2021 yılının sonuna kadar devam etmesine karar verilmiştir (“PIKTES Projesi Nedir?”,

2020). Bununla birlikte, PIKTES Projesi bugün Türkiye'nin 26 ilinde hâlen sürdürülmektedir.

PIKTES Projesi kapsamında Türkçe öğretimi, Arapça dil eğitimi, öğretmen eğitimleri, okul/GEM'lere güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması, Suriyeli çocuklara kırtasiye, ders kitabı ve eğitim materyali temini, Suriyeli çocukların okula taşınması, öğretim materyalleri, destekleme kursları, telafi kursları, eğitim ekipmanları, Türkçe dil sınav sistemi, okul rehberlik faaliyetleri, izleme ve değerlendirme, idari ve diğer personeli için eğitimler, farkındalık faaliyetleri vs. yapılmaktadır ("PIKTES Proje Faaliyetleri", 2020). Bu bakımdan hâla geçerliliğini koruyan PIKTES Projesi, oldukça kapsamlı bir çalışma olarak Suriyeli çocukların eğitime katılmalarının önünü açmış, okullaşma oranlarını ciddi miktarda arttırmıştır. Ayrıca projede hem Suriyeli öğrencilere hem Türk öğrencilere hem de onlarla ilgilenen tüm öğretmen ve idarecilere psiko-sosyal destek sağlaması bakımından PIKTES Projesi, eğitim süreçlerindeki kopukluğun önüne geçilmesi, eğitimde sürekliliğin sağlanması bakımından da oldukça faydalı bir işlev görmektedir.

Görüldüğü gibi Türkiye'de Suriyelilere yönelik uygulanan eğitim politikalarında, onların topluma entegre edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda MEB tarafından 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyelilere yönelik "Kapsayıcı Eğitim" modeline geçiş yapılmıştır (Özcan, 2018(a): 24-26). Bu model UNESCO tarafından "öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci" (Aktekin, 2017: 7) şeklinde tanımlanmakla birlikte bu eğitimin "eğitimsel, sosyal ve ekonomik" olarak üç farklı gerekçesi olduğu görülmektedir (Aktekin, 2017: 16). Eğitimsel gerekçe, öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak "farklılaştırılmış ve çeşitlendirilmiş bir öğretim" sunarak tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını amaçlamaktadır. Sosyal gerekçe, bu eğitim modelinin "daha adil ve kapsayıcı bir toplum"un temelini oluşturabileceğine; ekonomik gerekçe ise farklı göçmen gruplar için farklı okullar kurmaktansa aynı okulda eğitim vermenin maliyeti daha da azaltılabileceğine işaret etmektedir. Ancak sonuçta kapsayıcı eğitimin asıl gerekçesini ayrımcılığın önlenmesi oluşturmaktadır. Bu şekilde kapsayıcı eğitim modeli ile okuldaki öğretmen ve idarecilere Suriyelilere

yalnızca Türkçe öğretmelerinin dışında Suriyeli öğrencilerine karşı ayrımcılığın nasıl önleneceği, öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurularak nasıl eğitim verilebileceğinin anlatılması amaçlanmaktadır.

Çıkarılan tüm bu genelge, yönerge, plan ve projeler sonucunda Suriyeli çocukların eğitime katılım oranları tam olarak istenilen seviyeye gelememiş olsa da son yıllarda okullaşma oranlarında artış görülmektedir. Bu bakımdan okullaşan Suriyeli çocuk sayısı 2015-2016 eğitim öğretim yılında 311.259 (çağ nüfusunun %59.09'u) iken bu sayı 2016-2017 döneminde 492.544 (çağ nüfusunun %59'u), 2017-2018 döneminde, 610.278 (çağ nüfusunun %62,52'si); projenin yenilenmiş olduğu 2018-2019 döneminde 643.058 kişiye (çağ nüfusunun %61.39'u), 2019-2020 döneminde, 686.581 (çağ nüfusunun %63,23'ü); 2020-2021 döneminde ise 768.839 (çağ nüfusunun %64,22'si) olmuştur (MEB, 2020). Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlası eğitime erişmiş olsa da eğitim süreçlerinde birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Suriyeli Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Suriyeli çocukların eğitimi meselesinde onların okullaştırılması temel bir konu olmakla birlikte eğitime erişimi sağlanan öğrencilerin eğitim süreçlerinde okula tutunabilmeleri ve okuldan kopmamalarının sağlanması da çaba gerektirmektedir. Suriyeli çocukların hem eğitime erişimde hem de eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar, literatürde kendisine geniş bir yer bulmuştur (Sever, 2020; Şimşek, 2019; Tanrıku, 2017; Coşkun ve Emin, 2016; Özer ve diğerleri, 2016). Zira Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde sınıftaki arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, idarecileriyle yaşadıkları sorunlar/anlaşmazlıklar ya da ailevi sıkıntıları ve/veya geçim sorunları onların eğitim süreçlerinden kopmalarına neden olabilmektedir.

Özellikle eğitime erişimde mevzuatın işleyişine ilişkin iki temel engel bulunmaktadır ki bunlar; kayıt sürecinin nasıl işlediğine dair bilgilendirme yapılmaması, uygulama farklılıkları ve mevzuata dair Suriyeli velilerin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayışı olarak ifade edilebilir (Özer ve diğerleri, 2016: 202-203). Uygulama farklılıkları yalnızca ilçeler arasında vs. değişmemekte, aynı ilçede dahi artan talepler karşısında altyapı ve kaynak eksikliği nedeniyle birbirinden farklı

uygulama biçimleri görülebilmektedir. Ayrıca Suriyeli velilerin ve çocuklarının kayıt sürecine ilişkin haklarına dair yeterince bilgiye sahip olmayışları, okuldaki personelin farklı tutum ve davranışları ile birleşince bu durum eğitim süreçlerinden caydırıcı bir hâl alabilmektedir. Bununla birlikte Suriyelilere ilişkin uygulamalarda sorumluluğun ve inisiyatifin -netliğin olmaması nedeniyle- okul idaresi ile öğretmene bırakılması da sorun teşkil etmektedir.

Okula kayıt sırasında/öncesinde yaşanan problemlerin yanı sıra eğitim sürecinde yaşanan birtakım sorunlar nedeniyle de Suriyeli aileler 2016 öncesinde Türk devlet okullarına çocuklarını göndermek istememekteydiler (Özcan, 2018(a): 26; Coşkun ve Emin, 2016: 11; Sever, 2020: 5). Bu sorunların başında Türk öğrencilerde ve öğretmenlerde görülebilen Suriyelilere yönelik ayrımcı tutumlar bulunmaktadır. Ayrıca ülkelerinden zorunlu bir göç ile gelen Suriyeli öğrencilerin bu süreçte sene kaybetmiş olması, devlet okullarında sınıf arkadaşları ile uyum sorunları yaşaması, burada yalnız kalmaları ve özgüvensizlik yaşamaları gibi psikolojik sorunları da devlet okullarına başvurma sürecinde ketleyici etkenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Özellikle dil sorunu Suriyelilerin devlet okullarını tercih etmemelerinin başında gelmekte, ortak bir dilin bulunmayışı aradaki iletişimin oluşmasında engel teşkil ettiğinden göçmen eğitiminde birincil sorunu oluşturmakta, özellikle ilköğretim sonrası dönemde daha büyük sorunlara yol açmaktadır (Özer ve diğerleri, 2016: 207-209; Coşkun ve Emin, 2016: 26; Tanrıkulu, 2017: 137; Sever, 2020: 2-5). Ayrıca dil engeli yalnızca Suriyeli çocuklar için değil aynı zamanda Türk öğrenciler ve öğretmenler için de uyum sorunu hâline gelebilmektedir. Çocukların okula ulaşmaları, okuldaki rehberlik hizmeti eksikliği ve burs olanaklarının sınırlılığı da Suriyeli çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlar arasındadır (Akpınar, 2017: 28). Özellikle Suriyeli öğrencilere ilişkin sistematik bir destek mekanizması olmadığında öğretmenlere daha fazla sorumluluk düşmekte, bu durum da kendilerini yetersiz hissetmeleri gibi (Özer ve diğerleri, 2016: 207-208) sorunlar doğurabilmektedir.

Sonuçta Türkçe öğrenimi, materyal yetersizliği, bina yetersizlikleri gibi fiziki sorunlar; zorunlu göç ve savaştan kaçmış olmanın getirdiği psiko-patolojik sorunlar; okulda yaşanan akran zorbalığı, ayrımcı tutumlar nedeniyle yaşanan sorunlar Suriyeli

göçmen çocukların eğitim sürecine katılımlarında en büyük engelleri oluşturmaktadır. Bu durum okuldaki kültürel uyum sürecini de etkilemektedir. Hâlbuki eğitimin farklı kültürlerden gelen öğrenciler için ev ile okul arasında arabuluculuk yapması gerekmektedir (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014: 202). Eğitimin bu arabuluculuk görevi sayesinde öğrenciler çok kültürlü bir okul ortamında kültürel uyum gerçekleştirebilmektedir. Bu anlamda okullar hem idareci, öğretmen ve öğrenci arasındaki dikey uyumdan hem de öğrencilerin kendi aralarındaki yatay uyumdan (Ergün, 1992: 188) hem de öğrencilerin topluma uyumundan sorumlu tutulmaktadır. Okulun söz konusu görev ve sorumluluklarını düzgün bir şekilde yerine getirebilmesi içinse okullardaki söz konusu sorunların bir an önce çözülüp eğitim süreçlerindeki kültürel uyumun önündeki engellerin kaldırılması gereklidir.

Bu tez çalışmasının “Sosyoloji Literatüründe Göçmen Uyum” başlıklı ilk bölümünde göçmen uyumuyla ilgili temel literatür değerlendirilmektedir. Göçmen uyum teorilerinin kendisi ile bir şekilde ilişki kurduğu Şikago Okulu’ndaki göç, göçmen ve göçmen uyumu tartışmaları sembolik etkileşimcilik kuramıyla birlikte tartışılacak, kendine has bir uyum yaklaşımı olan “Amerikanlaştırma”, Kıta Avrupa’sındaki farkları ile değerlendirilecektir. Ardından devletlerin göçmenlere yönelik politika geliştirmelerinde baz aldıkları asimilasyon, entegrasyon, çok kültürlülük, kültürleşme ve sosyal uyum gibi uyum teorileri anlatılacaktır.

Çalışmanın “Göçmen Eğitimi” başlıklı ikinci bölümünde, bazı göçmen eğitim teorilerine, yaklaşımlarına ve uygulamalarına değinilerek göçmenler için çok kültürlü bir eğitim yapısının imkânı sorgulanacaktır. Bu anlamda öncelikle uyum teorilerinin kökenini oluşturan Şikago Okulu’nda göçmen eğitime ilişkin yapılan tartışmalar ele alınarak eğitimde uzun yıllar hâkim yaklaşım olan yapısal işlevselci eğitim anlayışı, bu anlayışa getirilen eleştiriler, çok kültürlü eğitim yaklaşımının doğuşu ve aldığı tepkiler tartışılacaktır. Ayrıca göçmen eğitiminin uygulamada temel bir “hak” olarak kendisine yer bulması temel sosyolojik kavramlar üzerinden anlatılarak eğitimde fırsat eşit(siz)liği tartışmalarına yer verilecek, farklılıkların birlikteliği ve yönetimi, göçmenlerde ana dil ve kültür eğitimi ilgili literatür ışığında değerlendirilecektir.

Çalışmanın son bölümünde ise saha araştırmasının bulguları anlatılarak okul içinde gerçekleşen kültürel uyum sürecindeki algının kaynaklarına odaklanılacaktır. Bu bağlamda özellikle Türk öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin Suriyeli öğrencilerle aynı okul ortamında kurdukları ilişkiler ağı içerisinde karşılıklı etkilenme hâlleri, iletişimlerinde dilin etkisi, çok kültürlü sınıf ortamında yaşanan deneyimler, zorluklar ve etkileşimler incelenerek Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki kültürel etkileşimin boyutu irdelenecektir. Ayrıca Türk eğitim sisteminde yabancı olma tecrübesi yorumlanacak; Suriyeli öğrencilerin akademik başarı durumlarından, meslek ve gelecek hayallerinden bahsedilecektir.



BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ LİTERATÜRÜNDE GÖÇMEN UYUMU

Göçmenlerin göç ettikleri topluma uyumu geçmişten günümüze çeşitli kavramlarla ve teorilerle ifade edilmiştir. Bazen devlet, çeşitli politikalarla göçmenlerin ev sahibi topluma uyumunu gerçekleştirmeye çalışırken bazen de hâlihazırdaki göçmen uyumuna ilişkin geliştirilen teoriler, devleti politik çözümler üretmeye zorlamıştır. Bu bakımdan göçmen uyumu politikaları ülkeden ülkeye değişiklik göstererek birbirinden farklılaşmıştır. Toplumsal uzlaşi içinde bu çeşitliliğin ana nedenlerinden birini, göçmen ve ev sahibi toplumların sosyo-kültürel farklılıkları oluşturmaktadır. Göçmen uyumu meselesi, genel olarak göç alan her ülkede önemsenmiş ve ülke içinde eksiksiz bir toplumsal bütünleşme sağlanabilmesi için şart olarak görülmüştür. Bu yönüyle tezin odaklandığı konulardan biri olarak göçmen uyumu konusu, 2011'den bu yana yoğun ve kitlesel bir göç dalgasıyla karşılaşan Türkiye için de son derece önemli görülmektedir.

Tezin bu bölümünde birçok göçmen uyumu teorilerine kaynak teşkil eden, bu konuda birçok ilki içeren ve belki de göçmen uyumu çalışmaları için mihenk taşıyı oluşturan Şikago Okulu'ndaki göçmen uyumu çalışmaları incelenecektir. Şikago Okulu'nun kısaca tanıtılmasının ardından, okulun genel olarak göçmen uyumuna ilişkin üretmiş olduğu teorilere ve konuya ilişkin geliştirmiş olduğu literatüre odaklanılacaktır. Ayrıca yakın tarihte tecrübe ettiği hızlı ve yoğun göç dalgası bakımından ilklerden olan ve göçmenlerin uyum meselesine dair düşünce ve politika üreten Chicago kentinin sorunlarına odaklanan Şikago Okulu teorisyenlerinin bu konulara nasıl bir bakış açısıyla yaklaştıkları da irdelenecektir. Akabinde “asimilasyon”, “entegrasyon”, “çok kültürlülük”, “kültürleşme” ve “sosyal uyum” gibi göçmenlerin hedef ülkedeki uyumlarını inceleyen diğer teori ve politikalar ele alınacaktır.

1.1. Şikago Okulu'nda Göç ve Göçmen Uyumu

Chicago, tarihinde kısa süre içerisinde çok yoğun bir göç dalgası ile karşılaşmış bu değişime ayak uydurma tecrübesi edinmiş bir şehir olarak dikkate değer görülmektedir. Kaldı ki nüfusu sadece yüzyıl içerisinde 1830 yılından 1930 yılına

kadar ciddi bir artış göstermiş, 100 kişi civarından 3.373.753 kişiye kadar ulaşmıştır (Bal, 2008: 184'den akt. Serter, 2013: 68). Bu göç artışında gelişen ulaşım olanaklarının, ekonomik kalkınmanın, şehrin jeopolitik konumunun etkisi oldukça fazladır (Serter, 2013: 68-69). Bu durum Amerika'nın en küçük şehirlerinden biri olması bakımından Chicago'ya birtakım sorunları da beraberinde getirmiş ve böylece bu sorunlar üzerine eğilmek gerekliliğini doğurmuştur.

Chicago şehrinin çok hızlı ve kontrol edilemeyen bir biçimde büyümesi beraberinde toplumsal nitelikleri, norm ve uygulamaları da dönüştürmüştür (Serter, 2013: 69). Özellikle Güneyli siyahiler bölgeye büyük kalkınma umutlarıyla gelerek burayı en fazla göçmen grubun yaşadığı şehir konumuna getirmiştir (Bal, 2008: 184'ten akt. Serter, 2013: 69). Artan göçmen yoğunluğu ırkçı söylemleri arttırarak ırk ayrımcılıklarını gözler önüne sermiş; bu durum göçmenleri birbirlerine yakın oturmaya mecbur bırakarak 1920'lerin sonunda "siyah kuşak" (*black belt*) denilen siyahi yerleşim bölgesini oluşturmuştur (Hinton, 2002: 315-316'dan akt. Serter, 2013: 69). Son derece hızlı bir şekilde inşa edilen bu yerleşim bölgeleri, yeni problemlerin de kaynağını teşkil etmiş ve tüm bu sorunlara çözüm bulmak gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Serter, 2013: 69).

Bu yoğun göç dalgasıyla birlikte ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve düzeltilmesine ilişkin Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü akademisyenleri sosyal sorumluluk üstlenmiş ve saha araştırmaları yaparak çözüm önerileri üretmişlerdir. 1890 yılında John D. Rockefeller tarafından fonlanarak kurulan ("The University of Chicago", 2019) Chicago Üniversitesi, 1892 yılından itibaren Sosyoloji bölümü üzerinden hızla şehrin toplumsal sorunlarına eğilerek yönetim birimleri için kullanışlı olabilecek veriler üretmeye başlamıştır (Cavan, 1983; Kaya, 2011(a); Morva, 2011; Serter, 2013). Genel olarak "*Chicago kentinin yoğunlaştığı problemlere odaklanan*" (Kaya, 2011(a): 368), saha tarama geleneğine sahip (Abbott, 2009: 33) Chicago Üniversitesi Sosyoloji bölümü böylelikle giderek ekolleşmiştir. Bu nedenle Chicago Sosyoloji; sosyoloji literatüründe genellikle Türkçe ifadeyle "Şikago Ekolü" ya da "Şikago Okulu" olarak anılmaktadır. Bu kavramlar, çalışma kapsamında da aynı anlamıyla kullanılmaktadır. Tabi 1920'lerde bu bölüm Şikago Okulu olarak anılmamış, bu şekilde anılması ise 1930'ları bulmuştur (Cavan, 1983: 408). Abbott'a

(2009: 24) göre, “Şikago Okulu” isminin modern anlamına yakın bir şekilde kullanımı Luther L. Bernard’ın 1930’da yayımladığı “Sosyoloji Okulları” başlıklı makalesine kadar dayanmaktadır.

Şikago Okulu, bölüm tarihindeki yükseliş ve düşüş eğilimlerine binaen temelde üç döneme ayrılarak ele alınmaktadır. Bu anlamda Birinci Şikago Okulu jenerasyonunda Albion W. Small (d. 1854 – ö. 1926), William I. Thomas (d. 1863 – ö. 1947); ikinci jenerasyonda Ellsworth Faris (d. 1874 – ö. 1953), Robert E. Park (d. 1864 – ö. 1944), Ernest W. Burgess (d. 1886 – ö. 1916) bulunmaktadır ve bu ikinci dönem (Morva, 2011: 47) 1915 – 1935 yıllarını, yani iki büyük savaş arası dönemi kapsamaktadır (Abbott, 2009: 21). Abbott’a göre 1934’te Robert Park’ın bölümden ayrılışı okulun sonu olarak görülse de eski öğrencilerden Hughes ve Warner’in çabalarıyla Chicago geleneği yeniden canlandırılmaya çalışılmıştır (2009: 23). İkinci Şikago Okulu olarak adlandırılan bu dönemde ise ilk jenerasyonda Louis Wirth (d. 1897– ö. 1952), Ewerett Hughes (d. 1897 – ö. 1983), Herbert Blumer (d.1900 – ö. 1987); ikinci jenerasyonda William F. Whyte (d. 1914 – ö. 2000), Howard S. Becker (d. 1928 – ...), Erving Goffman (d. 1922 – ö. 1982), Anselm Strauss (d. 1916 – ö. 1996) ve Gary A. Fine (d. 1950 – ...) gibi isimler bulunmaktadır (Morva, 2011: 47). Okul, İkinci Şikago Okulu sayesinde 1950’lerde tekrar güç kazanmaya başlamıştır.

Chicago Sosyoloji Bölümü’nün 1945-1960 arasındaki dönemde esasen üç entelektüel geleneğe ayrıldığı ifade edilmektedir, bunlar: “*Wirth-Blumer ve Hughes-Warner arasındaki ayrılığın kademeli olarak ortaya çıkması, Hauser ve Riesman arasındaki kutuplaşma ve Hauser’in hegemonyası*” olarak gösterilmektedir (Abbott, 2009: 93). 1960’lara gelindiğinde de Şikago Okulu, Morris Janowitz tarafından yeniden canlandırılmaya çalışılmış ve bu dönem de Üçüncü Şikago Okulu olarak adlandırılmıştır (Abbott, 2009: 23).⁴

1.1.1. Birinci Şikago Okulu

Şikago Okulu Sosyoloji bölümünün ilk bölüm başkanı Albion Small olup 1925’e kadar görevine devam etmiş, güncel felsefi yaklaşım yerine nesnel bir yaklaşım

⁴ Çalışma kapsamında, özellikle ilk iki Şikago Okulu’na odaklanılmaktadır.

benimsemiş ve sosyolojinin amacını insan davranışlarını anlamak olarak tanımlamıştır (Cavan, 1983: 409). Aslında Kurtz’a göre kurucu bölüm başkanı göreviyle A. Small, “izlenecek yolun kurulmasına öncülük” etmiş görünmektedir (akt. Morva, 2011: 46). Sonraki dönemlerde de yine A. Small’ın düşüncesine göre şekillenmeye devam etmiş ve bir geleneğe dönüşmüştür. Hatta Abbott’a göre (2009: 53); Şikago Okulu, ilerleyen dönemde bu şekilde “sosyal, kültürel ve şahsi bir yapı” olarak şekillenerek oluşumunu tamamlamıştır.

Şikago Okulu için 1918 – 1933 yılları arasındaki dönem “Altın Çağ” olarak anılmakta olup William I. Thomas’ın Florian Znaniecki ile birlikte yazdığı “*The Polish Peasant in Europe and America*” (Avrupa ve Amerika’da Polonyalı Köylü, 1918) adlı kitabı ile başlamış; Robert Park’ın bölümden emekli olması ile de sonlanmıştır (Cavan, 1983: 407). Martin Blumer’e göre bu çalışma; “*sosyolojiyi yalnızca kütüphane çalışması olmaktan çıkarıp gözlemlenebilir dünyaya yönlendirmiş*”, bu yönüyle bir dönüm noktası niteliğinde görülmüştür (akt. Kaya, 2011(a): 375). Artık yerleşim yerlerinin içinde, doğrudan sahada bireysel örnekler üzerinden araştırmalar gerçekleştirilmekte ve bunun üzerinden bazı davranış tipleri belirlenerek genellemeler yapılmaktaydı. Ayrıca bu çalışmada göçmenlerin asimilasyonu meselesinden ziyade onların kurdukları etnik cemaatlere odaklanılarak nitel ve nicel yöntemlerle sorun tespiti ve çözümüne yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Bostan, 2012: 43). Ancak bununla birlikte Abbott (2009: 46) tarafından bu eserin hiçbir dönemde Amerika’da rağbet görmediğine de dikkat çekilmiştir. Şikago Sosyoloji Okulu’nu esas anlamda şekillendirenin ise Park ve Burgess’ın “*The Polish Peasant*” (Polonyalı Köylü) adlı ders kitabı olduğu, kitapta toplumun belirli yönlerinin uygulamalı olarak çalışılması gerekliliği vurgulandığı ve özellikle ırk ve etnik grupların birleşmesi meselesinin tartışıldığı belirtilmiştir (Cavan, 1983: 411). Bu şekilde aslında Thomas, Park ve Burgess gibi isimlerin öncülüğünde göçmen uyumu meseleleri gündeme getirilmiş bu durum yeni çalışmalara da kapı aralamıştır.

Park, Burgess ve dönemin akademisyenleri daha sonraki çalışmalarını araştırdıkları konular için en önemli saha/çalışma alanı olan Chicago kenti üzerine yoğunlaşarak gerçekleştirmişlerdir. Çünkü o dönemde kent, çok farklı etnik kökenlerden gelen insanlara ev sahipliği yapan hareketli dokusu nedeniyle adeta

toplumsal bir laboratuvar olarak görülmekteydi (Bostan, 2012: 44; Kaya, 2011(b): 43). Kentte yaşanan sorunlar temelde bu hareketliliğe bağlanmakta, burada yaşayan göçmenlerin ülkeye uyumu sağlanmadığı sürece yaşanan sorunlara çözüm bulunamayacağı ve suç oranlarının azaltılamayacağı düşünülmekteydi. Bu açıdan Şikago Okulu akademisyenleri, kentteki mevcut sorunları öncelikle kent güvenliği, kentsel suç, sosyal düzensizlik, ahlak, toplumsal düzen gibi kavramlar üzerinden anlamaya çalışmıştır. Ayrıca göç, toplumsal sapma, toplumsal değişme, toplumsal hareketler ve ırklar arası ilişkiler gibi konular da araştırma yapılan konular arasında bulunmaktadır (Bostan, 2012: 44).

Şikago Okulu düşünürleri hâkim pozitivist anlayışı nedeniyle araştırmalarına daha çok doğa bilimleri çerçevesinden bakmakta, kentteki hayatı ve sosyal ilişkileri “ekoloji” terimi ile ilişkilendirerek açıklamaktadırlar (Çobangil, 2018: 677). Aslında pozitivist deneysel yaklaşımı bireyselle indirgeyerek yorumcu bir paradigmaya ulaştıkları belirtilebilmektedir. Hâkim yaklaşıma göre; doğada rekabet ve uyum ilişkileri üzerinden nasıl bir denge kuruluyorsa, kentteki sosyal ilişkiler için de aynı durum söz konusudur. Zira doğadaki canlı türleri arasındaki dengenin konumlanması gibi kente gelen yeni göçmenler ile de mevcut toplumsal denge bozulmakta, aradaki rekabet ilişkileri düzenlenerek ve uyum sağlanarak denge tekrar sağlanabilmektedir. Bu bağlamda Şikago Okulu tarafından, kentin salt fiziksel özelliklerinin ötesinde kentteki toplumsal düzene atıf yapılarak kentin gelenek ve adetler bütününe içeren bir örgütlenme biçimi olduğu vurgulanmaktadır (Çobangil, 2018: 677).

Şikago Okulu’na göre kent ekolojisi içerisinde, sahip olduğu toplumsal düzen bakımından birbirinden farklı bölgeler bulunmaktadır. Bu bölgeler; temelde kent güvenliği ve suç konularına odaklanılarak yapılan bireysel, deneye dayalı araştırmalar sonucunda elde edilen çıkarım ve genellemeler ile tespit edilmekte, sorunların çözümüne yönelik olarak kullanılmaktaydı (Çobangil, 2018: 678). Örneğin Park, kent girişindeki geçiş alanlarında toplumsal düzeni bozma potansiyelinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Çobangil, 2018: 678). Zira geçiş alanlarındaki göç hareketliliği, göçmenlerin buraya geliş, kalış ve ayrılış hızlarının yüksek olması ona göre suç potansiyelini de arttırmaktadır. Buradaki temel sorun; uyum sorunudur, kente uyum tam olarak sağlanamadığı için suç oranları artmaktadır. İşte bu noktada Şikago

Okulu akademisyenlerine göre sorunların tespiti ve çözümü de yine aynı alanda, sahada, kent içinde olmalıdır.

Buraya kadar anlatılan tüm çalışma yöntemi, sorun ve çözümü odaklı çalışma konuları, analiz biçimleri Şikago Okulu’nu Amerikan sosyoloji geleneği içerisinde hâkim bir pozisyona yerleştirmiştir (Bostan, 2012; Çobangil, 2018; Kaya, 2011(b)). Hatta öyle ki 1930’lu yıllara gelindiğinde Amerika’da sosyoloji, Şikago Okulu anlamına gelmekteydi (Bostan, 2012: 44). O döneme kadar Amerika’daki sosyolojik araştırmaların genel niteliğini belirleyen “tek-el” konumunda bulunmaktaydı (Kaya, 2011(b): 44). Amerika’da “sosyolojiye dair” söz söyleme ihtiyacı temelde Şikago Okulu ile karşılanmaktaydı (Kaya, 2011(b): 47).

1930’lardan sonra ise Şikago Okulu üstünlük pozisyonunu kaybetmeye başlamıştır. Elbette bu durumun başlıca nedenlerinden söz etmek mümkündür. Şöyle ki 1920’lerde yapılan araştırmalar, 1930’lara gelene kadar hâla basılmamış; 1920’lerde doğurgan bir alan olan etnik grup çalışmaları, 1930’lara gelindiğinde bunalıma girmiş; yeni metotlar geliştirilememiş ve ayrıca 1923’te Rockefeller fonu sonlanmıştı, bunlar da Şikago Okulu’nun üstünlük pozisyonunu kaybetmesine neden olmuştu (Cavan, 1983: 416-417). Ayrıca Chicago kentine yapılan göç yoğunluğu azalmış, göç hızı yavaşlamıştı. Amerika hükümeti de uyum politikalarını hayata geçirmeye başlamıştı. Bu şekilde, Chicago kenti en önemli araştırma sahası olma özelliğini, Şikago Okulu ise mevcut öncü konumu yavaş yavaş kaybetmeye başlamıştı.

Üstünlük pozisyonunu kaybetmesi, Şikago Okulu’nun önem kaybettiğini göstermemektedir. Ancak bu, gelişiminin ve hızlı ilerleyişinin durma noktasına geldiğine işaret etmektedir. Zira Şikago Okulu uzunca bir süre sosyolojiye “*sosyal problem çözme bilimi*” olarak ihtiyaç duyduğu sahayı sağlamış, bilimsel araştırmalara hareketlilik getirmiştir (Morva, 2011: 51). 1950’li yıllara gelindiğinde ise Şikago Okulu’nun temel taşı sayılabilecek olan American Journal of Sociology’nin karşısında American Sociological Review’in güçlenmesi, bölümün zayıflamasına neden olan bir başka faktör olarak gösterilebilmektedir. Bu durum, o dönemde Şikago Okulu’nun üzerine bir “alacakaranlık dönemi” getirmiştir (Abbott, 2009: 191).

American Journal of Sociology Dergisi (AJS); Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1895 yılından itibaren çıkarılmaya başlanan, Şikago Okulu'nun özeti niteliğinde sayılabilecek olan bir dergidir (Kaya, 2011(a): 366). AJS hem bölümün bir parçası hem de ondan ayrı olarak Şikago Okulu'nun ağ yapısını ve bölüm ile disiplin arasındaki ilişkiyi gösteren en önemli unsurlardan biri olmuştur (Abbott, 2009: 17). Hatta öyle ki; AJS'nin "tam olarak bir disiplinin dergisi" olmaktan ziyade aslında "disiplini oluşturan" bir dergi olduğu da belirtilmektedir (Abbott, 2009: 146). Ayrıca daha sonraları *American Sociological Review* Dergisi (ASR)⁵ de kurulmuş; bu iki dergi Amerika'da sosyoloji biliminin kurumsallaşmasında oldukça etkili olmuştur.

AJS'nin göç ve eğitim gibi ana konularda 1896-1917 yılları arasında yayımladığı yazıların içeriğine bakıldığında temelde; Yerli Amerikalı, Çinli ve Meksikalı göçmenlere odaklanıldığı görülmektedir. Özellikle "göç" ana temasına dair çoğunlukla Amerikanlaşma, asimilasyon, sosyal entegrasyon, sosyalizasyon, yenilenme, yerli Amerikan-Japon-İtalyan-Çinli-Yahudi-Siyahi-Filipinli göçmenler ve ırkçılık gibi konulara değinilmiştir. "Eğitim" temasına ilişkin ise anaokulu-kadın-siyahi eğitimi, mesleki eğitim, sosyal eğitim, eğitimde birlik, özgürleşme için okulların önemi, güneyde eğitim ve eğitim tarihi gibi konulara dair yazılar yazıldığı görülmektedir. Ayrıca derginin esas bölümlerinden birini "Değerlendirme" bölümü oluşturmakta, bu bölüm birçok konuya ilişkin dönemin çalışmalarını yansıtmaktadır. Ancak içeriğine bakıldığında konuyu çok kısa ele almaktan öteye gitmediği dikkat çekmektedir. Zira Abbott'a göre (2009: 168) erken dönemde derginin bu bölümü, üstü kapalı bir şekilde birilerinin kayırılmasından ibaret olarak görülmekteydi.

1.1.2. (İkinci) Şikago Okulu ve Sembolik Etkileşimcilik

Şikago Okulu, 1934 yılında Robert Park'ın bölümden ayrılmasından sonra Amerika'daki popüler konumunu iyice kaybetmiştir. Okulun kendini yeniden toplaması, İkinci Şikago Okulu olarak adlandırılan dönemde gerçekleşmiştir (Abbott,

⁵ *American Sociological Review* Dergisi (ASR); 1930'lu yıllarda Şikago Okulu karşıtları tarafından kurulmaya başlanmış olup 1935 yılında yapılan bir oylama sonucu American Sosyoloji Derneği'nin resmi dergisi olmuştur (Abbott, 2009: 150). 1936 yılında resmen yayın faaliyetlerine başlayan ASR; -o dönemde yayınevine en çok kazandıran dergi AJS olmasına rağmen- dernekteki yoğunlaşan talep ve Şikago Okulu karşıtlığından dolayı daha baskın bir konuma gelerek AJS'nin önem kaybetmesine neden olmuştur (Abbott, 2009: 150-163).

2009: 23). Bölümün dışarıdan fark edilmeye başlaması ise 1950’li yılları bulmuştur (Kaya, 2011(b): 46). Söz konusu dönem, soğuk savaş yıllarına tekabül etmekteydi. Amerika’nın içinde bulunduğu sosyal-siyasal-ekonomik durumdan sosyoloji de etkilenmiş, yapılan çalışmalar kısıtlanmıştı (Kaya, 2011(b): 47). Bu dönemde (1950-1960 yılları arasında) Şikago sosyologları arasında “sembolik etkileşimcilik⁶” fikri yayılmaya başlamış; bu fikir, Amerika’nın diğer şehirlerine de dağılan Şikago Okulu akademisyenleri sayesinde yerel bir söylem olmaktan çıkıp ulusal çapta kendisine yer bulmaya başlamıştır (Bostan, 2012: 41).

Sembolik etkileşimcilik, özellikle İkinci Şikago Okulu temsilcileri ile şekillenmiş, Üçüncü Şikago Okulu temsilcileri ile devam etmiştir. Birinci Şikago Okulu daha ziyade hâkim araştırma yöntemini yıkarak yeni bir araştırma yöntemi geliştirme çabası içerisindeydi. Ancak bunu yaparken Şikago Okulu, bir ekol olarak son derece dağınık bir görünüm sergilemekteydi. Farklı akımlar ve çeşitli türler bir arada bulunmaktaydı (Bostan, 2012: 44). Bu bakımdan Şikago Okulu’nun ilk döneminde yekpare bir sosyoloji geleneğinden söz etmek mümkün değildir. Ancak İkinci Şikago Okulu dönemi ile birlikte geleneğin kendisine de bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde, İkinci Dünya Savaşı sonrası Amerika’da yorumcu nitelikte sosyoloji yayılmaya başlamış; Şikago Okulu’nda da daha baskın bir şekilde Weber ve Durkheim’in yorumcu etkisi görülmeye başlamıştır (İnal, 2019: 220-221). Bu bakımdan özellikle William Isaac Thomas (d. 1863 – ö. 1947), Robert Ezra Park (d. 1864 – ö. 1944), George Herbert Mead (d. 1863 – ö. 1931), Ewerett Hughes (d. 1897 – ö. 1983), Herbert Blumer (d.1900 – ö. 1987), Erving Goffman (d. 1922 – ö. 1982), Anselm Strauss (d. 1916 – ö. 1996) gibi Şikago Okulu akademisyenleri sembolik etkileşimciliğin önemli isimlerinden olmuştur (İnal, 2019: 222).

Sembolik etkileşimcilik, toplumsal süreçleri pozitivistin makro genellemeleri yerine mikro düzeyde bireysel süreçler üzerinden ele almış; 1940’lı yıllardan sonra, 19. yüzyılın sonlarında, 20. yüzyılın başlarında İkinci Şikago Okulu ile birlikte dönemin yorumlayıcı yaklaşımlarından biri olarak ortaya çıkmıştır (İnal, 2019: 220-222; Morva, 2017: 141; Gökulu, 2019: 174). Sembolik etkileşimci yaklaşım, insan

⁶ Başka bir ifade ile “simgesel etkileşimcilik”.

davranışları ile toplumsal hareketliliği anlayabilmek için kişilerin “*olaylara ve nesnelere yüklediği anlam ve sembollerin araştırılması*” gerekliliğini savunmaktadır (Gökulu, 2019: 179). Yaklaşımın isim babası H. Blumer’dir (Morva, 2017: 142; Gökulu, 2019: 175). Ona göre, yaklaşımın dayandığı temel ilke, insan eylemlerinin aktörle karşılaştığı durumlara göre şekil aldığı ve aktörün bu durumları yorumlayarak eyleme geçtiği düşüncesidir (Morva, 2017: 142). Yani bu durumda; kişilerin eylemleri, durumlara/olaylara göre oluşmakta ve bunda bir sabite bulunmamaktadır.

Yaklaşımın temel ilkelerini ortaya koyan kişinin temelde G. H. Mead olduğu kabul edilmekle birlikte, metodolojinin geliştirilmesine ilişkin çabayı ise H. Blumer’in ortaya koyduğu belirtilmektedir (Morva, 2017: 142). Blumer, yaklaşımın ana hatlarını çizmeye çalışırken öncelikle anlamlara odaklanılması gerektiğini savunmuştur (İnal, 2019: 223; Gökulu, 2019: 174-175; Morva, 2017: 142). Blumer’e göre; anlamlar, kişilerin etkileşimlerinde tanımlayıcı etkinlikler aracılığıyla oluşturdukları sosyal ürünlerdir. Anlamların kullanımı ise yorumlama süreçleriyle gerçekleşmektedir. Bu bakımdan öncelikle kişi, kendisi için anlamlı gördüğü şeyleri belirlemektedir. Sonrasında ise duruma ve eyleme göre bu anlamları seçip denetlemekte, dönüştürmekte, yeniden gruplandırmaktadır. Burada “yorumlama”, kişiye durumlara göre anlamların ve eylemlerin oluşabilmesi için rehberlik eden süreci oluşturmaktadır. Ayrıca anlamlandırma sürecinin tamamı kişinin benlik algısının gelişimini ve kendi kimliğinin oluşmasına katkı sağlar (Gökulu, 2019: 175). Bu şekilde kişiler bebeklikten itibaren etkileşimlerinden aldığı dönüşler üzerinden kendi kimliğini ve benlik algısını oluşturmaktadır.

Sembolik etkileşimcilik yaklaşımında “benlik”e yapılan atıflar temelde sosyal psikolojik bir bakış açısına sahip olan G. H. Mead’dan esinlenmektedir (Tan, 2019: 73-74). Ona göre insanın değişik durumlara göre değişen “ben”leri bulunmaktadır. Burada ifade edilen “benlik” hem özne (*I*) hem de nesne (*me*) konumunda bulunmakta, bu bakımdan da hem kişinin bireyselliğini hem de toplumsallığını ifade etmektedir. Doğduğu andan itibaren toplumsal ilişkiler içinde bulunan bireyler, bu şekilde etkileşim süreci içerisinde kişilerin kendisine verdiği tepkiler üzerinden benzer tepkileri göstermeyi öğrenir. Esasen bu etkileşim süreci, bireylerin toplumsallaşmasını ifade etmektedir. Bu durum bir tiyatro sahnesine benzetilmektedir (Tan, 2019: 75).

Nasıl ki aktörler farklı rollerine göre şekil alıp oyuna uyum sağlamaktadır; bireyler de toplumsal rolleri bakımından aynı şekilde sürekli bir uyum süreci içinde bulunmaktadır. Ancak burada sembolik etkileşimciler, tüm bu benlik algısının ve toplumsal kimliğin oluşma sürecini açıklarken kişilerin etkileşimlerindeki ortak simgelerin “aracı etkisi”ni öne çıkarmaktadırlar (Tan, 2019: 75).

Sembolik etkileşimciler, uyarıcı ile kişiler arasındaki ilişki biçimini, bu ilişkide simgelerin/sembollerin etkisini, “yaratıcı bireylerin kendi yaşamlarını kurabileceği” düşüncesine dayanarak durumlar üzerinden tanımlamaya çalışmışlardır (Larson, 1977: 112-117’den akt. İnal, 2019: 224). Onlara göre, “*toplumun kültür, sosyal sistem, sosyal sınıf ya da sosyal roller gibi yapısal özellikleri, bireyin içinde eylemini oluşturduğu koşulları hazırlamakla birlikte, eylemin belirleyicileri değildir*” (Morva, 2017: 143). Burada esas olan bireyler arasındaki tartışma ve münazara olarak görülmektedir. Örneğin öğretmen ile öğrencisi gibi birbirine eşit olmayan iki taraf tartışma esnasında gözlenerek tartışma sonunda kişilerin ulaşacağı denge ve uzlaşma durumu incelenmekte, buna yönelik çıkarımlarda bulunmaktadır (İnal, 2019: 224). Kısacası sembolik etkileşim yaklaşımına göre bireyler sistem karşısında pasif bir konumda bulunmamakta, aktif bir aktör olarak rol almaktadır. Burada bireylerin aktif rolü yorumlanarak çeşitli sosyolojik çıkarımlarda bulunmaktadır.

1.1.3. Etiketleme Teorisi

Sembolik etkileşim yaklaşımının en önemli akademik çıktılarından biri de “etiketleme/etiketlenme ya da damga/damgalama/damgalanma teorisi” olarak farklı kaynaklarda Türkçeye çevrilen “*theory of stigma*”dır⁷. Etiket/damga (*stigma*) ilk olarak Antik Yunan’da toplumdan dışlanan, ahlaken kabul görmeyen, toplumsal normlara uymayan davranışları sergileyen kişiler için kullanılmıştır (Marshall, 2009: 129; Özmen ve Erdem, 2018: 186). Bu sayede toplum için uygun olmayan davranışları sergileyen kişilerin bedenlerine bir tür işaret kazınarak lekelenmiş durumlarının bir ömür boyu başkaları tarafından görülmesi sağlanmıştır (Özmen ve Erdem, 2018: 186). Kısacası bu kişiler toplumsal alanlarda düzeni bozan kişiler olarak görülmüştür.

⁷ Çalışma genelinde “etiketleme” çevirisinin kullanımı tercih edilmiştir.

Vücutlarındaki işaret sayesinde ise mevcut suçun ilanı, tüm topluma yapılmış olmaktadır.

Etiketleme kavramını bir kuram olarak, suç ve sapma çalışmaları çerçevesinde kullanan ilk kişi Howard Becker'dir (Mutluer, 1998: 222; Özmen ve Erdem, 2018: 189). Becker bu kavramsallaştırma ile genelde sosyal gruplar tarafından belirlenen kurallara uymayan bireylerin toplum tarafından nasıl “dışarıdakiler” olarak suça ve suçlu olmaya yatkın kişi şeklinde etiketlendiğini açıklamaktadır (Mutluer, 1998: 223). Toplum tarafından belirlenen kurallara uygun davrananlar sosyal ağların içinde konumlandırılırken bu kurallara uygun davranmayanlar ise dışlanmakta, dışarıda tutulmaktadır (Özmen ve Erdem, 2018: 189). Zira bir kez bu şekilde etiketlenen kişiye yönelik toplumun tavrı da değişmekte belirsiz her suç vakasında etiketlenmiş kişiler, “günah keçisi” ilan edilerek potansiyel suçlu olarak görülmektedir (Özmen ve Erdem, 2018: 192).

Etiketleme kuramına göre bir kişi bir suçu ilk işlediğinde etiketlenir, bu etiket nedeniyle toplumsal hayat içerisinde zorlanır, sosyal yaşamında dışlanır, bu nedenle de bir tepki olarak suçu tekrarlama eğilimi gösterir (Fıncıoğulları, 2018: 370). Çünkü bir kere mahkûm edilmek; kişiyi lekeleyerek onun mesleğine, sosyal statüsüne, ailesine vs. zarar verip düzeltilmesi zor bir imaj yaratacaktır (Fıncıoğulları, 2018: 370). Bu nedenle kişi, zaten bu kötü imajı düzeltemeyeceği ön kabulü ile kendisine yapıştırılan etiketi kabul edip ona uygun davranmaktadır. Örneğin (Özmen ve Erdem, 2018: 188); daha okul dönemlerinde bazı yanlış davranışlar sergileyen bir öğrenciye “suça eğilimli” etiketi yapıştırılırsa bu etiket onunla bir ömür taşınabilmektedir. Zira bu etiket onu güvenilir bir biri olarak gösterdiğinden çocuk psikolojik olarak kendi etiketine alışıp suça daha eğilimli bir hâle gelecektir. Aslında temelde bu çocuk, başka bir seçeneği olmadığını düşündüğünden, koşulların onu yönlendirdiği yola girip bir suçluya dönüşecektir.

Marshall'a göre (2009: 129), etiketleme kuramını sosyolojiye esas olarak Erving Goffman'ın çalışmaları kazandırmıştır⁸. Ona göre; “etiketleme” sabit bir

⁸ Özellikle 1960 yılında yayımladığı “Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity” (Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar) isimli kitabı, kurama ilişkin temel çalışma olarak görülmüştür.

özelliği yansıtanın ötesinde, kişiler arası etkileşimdeki değer kaybı ilişkisini de göstermektedir. Sembolik etkileşimcilerden biri olan Goffman, onlar gibi günlük yaşantıyı insanların etkileşimleri üzerinden değerlendirmekte, çalışmalarını günlük sosyal etkileşim deneyimleri üzerine oturtmaktadır (Atmaca, 2020: 2). Bu anlamda diğer sembolik etkileşimcilerde de görüldüğü gibi toplum bireylerini içerisinde kategorilere ayırmaktadır. Ancak bunu yaparken yine toplumdaki bireylerin kendilerinin oluşturduğu “sanal sosyal kimlikler” üzerine odaklanmaktadır (Atmaca, 2020: 1). Bu, mikro sosyolojik bir çalışmadır. Bu anlamda Özmen ve Erdem (2018: 189) Goffman’ın; toplumun etiketlediği sapmış olarak yorumladığı kişilere dair fikir edinilmesi ve onların sistem dışı bırakılması sürecini “çekirdek sosyal sapma” teorisi ile ifade eden ilk kişi olduğunu savunmaktadır.

Goffman’a göre 3 tip “etiketleme” türü bulunmaktadır (Fırıncioğulları, 2018: 370; Atmaca, 2020: 2). İlk tipte çeşitli fiziki deformasyonlardan, “diğerlerinden farklı” görüntüsünden kaynaklı etiketlemelerden söz edilmektedir. İkincisinde iradedeki zayıflık, sapkın ya da baskın inançlar, ahlaksızlık içeren kişisel karakter bozuklukları vs. nedeniyle yapılan etiketlemeler bulunmaktadır. Üçüncü tipte ise kişinin ırkı, ulusu, dini tercihleri gibi etiketleme nedenleri mevcut olup bu etiket özelliklerinin kuşaktan kuşağa ailedeki tüm bireylere aktarılabilceği vurgulanmaktadır. Marshall’a göre (2009: 129) bu üç tip sırasıyla “bedensel, ahlaki ve kabilesel” etiket olarak isimlendirilebilmektedir. Sözü edilen etiketleme türleri temelde kişilerin hangi nedenle etiketlendiğine atıf yapmaktadır. Bu nedenlerin/etiketleme tiplerinin farklılığına göre, toplumun etiketlenmiş olan kişiye ilişkin tavır ve tutumu da değişecektir. İşte Goffman tüm bu etiketleme türlerini inceleyerek etiketlerin, kişiler arasındaki ilişkiler üzerindeki etkisini değerlendirmiştir (Marshall, 2009: 129).

Kalabalık insan gruplarının bulunduğu okul, hapishane, askeri kamp alanı gibi yerlerde toplumsal norm dışı, mevcut sistemi bozabilecek hareketler sergileyen kişilerle karşılaşma olasılığı daha yüksektir (Atmaca, 2020: 3). Hâliyle bu gibi mekânlarda daha fazla etiketleme durumu ya da etiketlenmiş kişi ile karşılaşmak mümkündür. Goffman da özellikle okul içerisinde karşılaşılan etiketleme durumlarını incelemiştir. Okullarda öğrenciler tarafından olumsuz bir davranış sergilendiğinde şayet sistem onu “sapkın” olarak tanımlarsa disiplin kurallarına göre normalleştirmeye

çalışır (Atmaca, 2020: 3). Eğer öğrenciler davranışlarında direniş gösterirse aradaki savaş karşılıklı olarak bir çıkmaza girer ve çatışma büyür. Sapkın davranışların devamlılığında diretme hâli, Goffman’a göre daha çok ders başarısı ve okul aidiyeti düşük öğrencilerde görülmektedir. Zira bu tip öğrenciler okul yönetiminden çekinmemekte, okula bir zorunluluk olarak bakarak orada özgürlüklerini engellediklerini düşündükleri her kurala direnmektedirler. Etiketleme teorisi bu noktada devreye girmektedir ki okul normlarına uymayan öğrenciler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ayrıştırılır, etiketlenir. Bu etiketler genelde öğrencileri utandırıp ve aşağılamak için yapılsa bile sapkın etiketi okulun bulunduğu sosyal ortamdan da oldukça etkilenmektedir. Keza şiddetin yaygın ve normal görüldüğü bir ortamda bu etiket utanç verici değil, onur verici olarak görülecektir.

Birçok sembolik etkileşimci Şikago Okulu akademisyenleri de etiketleme teorisinde olduğu gibi çalışmalarını mikro alanda, etnografik yöntemle daha çok “eğitim” alanında gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda içinde bulundukları yorumcu yaklaşıma uygun olarak; okul ve derslik içlerindeki mikro toplumsal süreçlerle ilgilenerek “*derslik içi etkileşim, öğretmen ve öğrencilerin durum tanımlamaları ve dil gibi konulara*” odaklanmış (Tan, 2019: 68), daha çok sınıf içi etkileşim süreçlerini inceleyen araştırmalar yapmışlardır (İnal, 2019: 227-238). Okulda müzakere yolları, özgür öğretim süreçleri, eğitimde kişiler arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin benliklerine ilişkin yaptıkları kavramsallaştırmalar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaptıkları kategorileştirmeler, öğrencilerin okula adapte olma biçim ve süreçleri, öğrencilerin öğretmenlere yönelik beklentileri gibi pek çok konuda Şikago Okulu akademisyenleri tarafından araştırmalar yapılmıştır.

Sonuçta; Goffman, Becker, Mead, Blumer gibi sembolik etkileşimcilerin temelde kişiler arasındaki ilişki biçimleri inceleyerek buradaki karşılıklı etkileşim ve eylemsellik üzerinden çeşitli yorumlamalar yaptığı söylenebilmektedir. Bu çalışma biçiminin kendisi ise temelde Şikago Okulu’nun temel çalışma yöntemi olan etnografi yöntemiyle örtüşmektedir. Zira bu yaklaşıma uygun bir şekilde yapılan araştırmalar, hem etnografik bir metoda hem de bireydeki kültürel arka planı kişinin bakış açısı üzerinden analiz edebilmeye imkân tanıyacak teorik bir alt yapıya sahip olmaktadır

(Morva, 2017: 144). Bu bakımdan etnografik çalışmaların “teori, metot ve araştırma” temelleri arasındaki uyum ve tutarlılık, sembolik etkileşim yaklaşımı ile sağlanmaktadır (Morva, 2017: 144).

Tüm bu çalışma konuları ve çalışma metodu sayesinde Şikago Okulu, sosyoloji içerisinde özel bir öneme sahip olmuştur. Çünkü toplumsal problemlerin çözümünde deneysel veri ihtiyacına dikkat çekerek birçok çalışma yapmış, bireysel olanın nasıl ve ne şekilde genel toplumsal sorunların çözümü için kullanılabileceğinin yolunu göstermiştir. Bu bakımdan nesnel ve bilimsel çalışmalar yürüten Şikago Okulu akademisyenleri kendilerine has bir sosyoloji yapmayı hedeflemişlerdir (Bostan, 2012: 42). Özellikle Robert Park ve Ernest Burgess gibi Şikago Okulu sosyologları dönemin kuramsal parçalı sosyoloji anlayışını değiştirerek sınırları belirgin, daha profesyonel bir sosyoloji anlayışı geliştirmiştir (Bostan, 2012: 43). Hiçbir Şikago Okulu akademisyeni Kıta Avrupası’nın tartıştığı temel meseleler üzerine çalışmamış; ancak benimsedikleri deneysel araştırma metodunun sosyolojide yaygınlaşmasını sağlamışlardır (Kaya, 2011(b): 45-46).

Şikago Okulu, çalışma konuları bakımından da sosyoloji içerisinde özel bir yere oturmaktadır. Zaten akademisyenlerinin de temel amacının çağdaş sosyolojinin gelişmesini sağlayacak düşünsel birikimi oluşturmak olduğu söylenebilmektedir (Abbott, 2009: 262). Günlük yaşamın içinden araştırma konularını belirleyerek Chicago kentinin sorunları üzerinden teorilerini geliştirmişlerdir. Bu amaçla genellikle kent ve etnisite gibi çalışma konularına odaklanılmıştır (Abbott, 2009: 41). Bununla birlikte Robert Park öncülüğünde özellikle Amerika’ya yönelen yoğun göçler sonrasında Amerikan ulusal birliğinin nasıl sağlanacağı üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış olması, asimilasyon teorisi üzerinden göçmenlerin gittikleri ülkenin kültürüne nasıl uyum sağladıkları konusuna odaklanmaları (Şan ve Haşlak, 2012: 34) da Şikago Okulu’nu sosyoloji içerisinde önemli bir yere oturtmaktadır. Zira en önemli sorun alanlarından birini teşkil etmesine rağmen göç ve göçmen uyumu çalışmaları, o dönemde henüz sosyoloji içinde kendisine bir yer bulamamıştı. Göç ve göçmen çalışmaları Şikago Okulu tarafından benimsenen etnografik araştırma metodu ile birleştğinde karşılıklı problemlerin tespiti sağlanmış, kentin sorunlarına çözüm geliştirilmiştir.

Ayrıca belki de ilk kez “toplumsal örgütlenme, toplumsal düzensizlik ve değişim, sosyal psikoloji ve kolektif davranış, nüfus ve insan ekolojisi, kuram ve yöntemler” gibi konu başlıklarının da Chicago Sosyoloji Bölümünün müfredatında yer aldığı görülmektedir (Abbott, 2009: 97). Zira bu konular içerisinde “göç ve göçmenlik” başlıklarının esas olarak araştırma nesnesinin kendisine dönüştüğü, kavramsal açıdan bu konu başlıklarının ne olduğunun tartışılması aşamasının çoktan geçildiği, gelen göçmenlerin varlığının kabulü ve uyumu temeli üzerine araştırmaların kurulduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle Şikago Okulu’nun asıl çalışma alanlarını göçmenlerin ülkedeki konumları, eğitime/ekonomiye/iş hayatına entegrasyonları, etnik farklılıkların nasıl üst bir kimlikte toplanabileceği, uyum yöntemlerinin neler olabileceği gibi konular oluşturmaktadır. Zaten hâlihazırda çok büyük bir çoğunluğu göçmenlerden oluşan Amerikan toplumunda öncelikle “Amerikalı” olma kimliği yüceltilerek “Amerikanlaştırma” olarak adlandırılan uyum çalışmaları yürütülmüştür. Buna yönelik çaba da öncelikle söz konusu küçük grupları tanımayı, özelliklerini bilmeyi gerektirdiği için Amerikan sosyolojisinin daha çok saha ağırlıklı olmasına, sosyolojinin içeriğinin/sınırlarını genişletmesine vesile olmuştur (Kaya, 2011(b): 34).

1.1.4. Amerikanlaştırma

Göçmen uyumunun önemli bir boyutu, Amerika’da “Amerikanlaştırma” ya da başka bir çeviri ile “Amerikalılaştırma” (*Americanization*) olarak uygulanmıştır. Bu nedenle Amerikan sosyolojisi içerisinde, “Amerikanlaştırma”, asimilasyonun kendisi olarak görülerek göçmen uyumu tartışmaları bu kavram üzerinden ilerlemiştir. Amerika’daki söz konusu göçmen uyum sürecini, Amerikan Politikacı William Jennings Bryan şu cümlelerle özetlemektedir: “Yunan, Latin, Slav, Kelt, Cermen ve Sakson muhteşemdi; ama bunların hepsinden daha muhteşem olanı, hepsinin erdemlerini bir araya toplayan “Amerika”dır” (akt. Park ve Burgess, 2017: 10). Asimilasyon ile Amerikanlaştırma esasen, göçmen bireylerin geçmişte ve gelecekte kendi mizaçları, kültür ve yaşam felsefeleriyle Amerikan medeniyetine katkı sağlamalarına olanak tanımlanmaktadır (Park ve Burgess, 2017: 10).

Amerikanlaştırma, eski gelenek-görenek ve değerlerden kurtulmak anlamına gelmektedir (Tyack, 1968: 228). Özünde; “geçmişin reddi” bulunmaktadır (Shumsky,

1975: 31). Ancak iyi bir Amerikalı olabilmek için etnik kökenlerin tamamen yok edilmesi gerekli değildir; zira etnik kökenlerin tikelliği ve kişilerin ona bağlı oluş tarzları onları “Amerikalı” yapmaktadır (Zizek 2001: 161). Yani bir birey hem İtalyan, Alman, Yunan, Koreli, Yahudi ya da Siyahi hem de Amerikalı olabilmektedir (Zizek 2001: 161). İşte Amerikanlaştırma, tam olarak bu durumu sağlamaya çalışmaktadır.

Carnegie Cooperation’un “Amerikanlaştırma Yöntemleri Araştırması”na göre Amerikanlaştırma, göçmenlerin ev sahibi toplumun yaşantısına katılmasıdır (akt. Park ve Burgess, 2017: 15). Bu bakımdan toplum yaşantısına katılım, bir ön koşul olarak (Park ve Burgess, 2017: 41), asimilasyon sürecinin hem amacı hem de aracı konumundadır (Park ve Burgess, 2017: 15). Ayrıca süreç içinde, göçmenin en çok ihtiyaç duyduğu fırsat da toplumsal hayata “katılım fırsatı”dır. Bunun için ise öncelikle dil edinimi ilk şart olarak görülmektedir (Park ve Burgess, 2017: 15).

Şikago Okulu’nun önemli teorisyenleri arasında yer alan Park ve Burgess da (2017: 41-42; 1921: 763), Amerikanlaştırmayı temelde bir asimilasyon sorunu olarak görmektedir. Onlara göre, Amerikanlaştırma ile ifade edilmeye çalışılan aslında; sadakat, sağduyu ve vatanseverliğin sadece entelektüel süreçlerle oluşturulamadığı veya başka bir deyişle aktarılamadığıdır. Zira; hedeflenen duygu ve fayda toplumunu oluşturabilmek için insanlar birlikte yaşamalı, çalışmalı ve mücadele etmelidir. Amerikanlaştırma, “*yeni ve yerel Amerikalıları en yüksek refah olan kendi kendini yönetme sayesinde tam bir ortak anlayışta ve şükran duygusunda birleştirmektir*” (Allen T. Burns’dan akt. Park ve Burgess, 2017: 53). Aynı zamanda o dönemde göçmenler için “Amerikalılık” ve “Amerikalı olmak” devasa ideolojik bir proje olarak “Amerikan rüyası”nın bir parçasını oluşturmaktadır (Zizek, 2001: 161-162).

Amerika’ya 19. yüzyılda yaklaşık olarak 35 milyon göçmen gelmiş (Pulliam, 1968: 88) ve Turner’a göre gelenler öncelikle ülke sınırının potasında Amerikanlaştırılmıştır; bu nedenle de sınır, Amerikan halkı için aslında karma bir milliyet oluşumunu teşvik etmiştir (akt. Gordon, 1961: 272). Varış ülkesi olan Amerika’ya gelen göçmenler ise sınırların içinde genellikle, devlet okullarında Amerikanlaştırılmıştır (Pulliam, 1968: 88). Bu nedenle aslında okullar, asimilasyon sürecinde Amerikan kültürünü yeni gelenlere aktarabilmek için ana araç hâline

gelmiştir (Pulliam, 1968: 68). Bu doğrultuda kültür aktarımının bir yansıması olarak “Amerikanlaştırma” uygulaması yeni gelenlere karşı sınırsız bir şekilde uygulanmıştır (Pulliam, 1968: 68). Bu uygulamadaki amaç; tüm ekonomik, sosyal, ırksal, etnik ve dini farklılıklara rağmen insanların tamamının tek, bölünemez ulus içerisinde birleştiği ya da birlik olduğu demokratik bir eğitim sisteminin altında birleştirilmesi olmuştur (Pulliam, 1968: 88).

Şayet göçmenler bazı temel yönergelere uyarlarsa büyük Amerikan ailesinin tam olarak bir üyesi olup ev sahibi toplum tarafından memnuniyetle karşılanacaklardır (Şan ve Haşlak, 2012: 39). Bunun için onlardan öncelikle İngilizceyi ulusal dilleri olarak kabul etmeleri, sonra da Amerikan kimlikleriyle gurur duyup Amerika’nın eşitlikçi ve liberal demokrat prensiplerini sahiplenmeleri beklenmektedir (Şan ve Haşlak, 2012: 39). Park ve Burgess’a göre; Avrupa’da zora dayalı bir şekilde uygulanan “ulussuzlaştırma” (etnik kökenden kopararak asimile etme) politikaları başarısız olurken; ABD’de Amerikanlaştırma, erken dönemdeki pasif aşamasında dahi daha büyük bir başarı elde etmiştir (2017: 15).

Sonuçta; Amerika’nın bir göçmen ülkesi olması nedeniyle birçok göçmenin gelip oluşturduğu bir yapılanmaya sahip olduğu ve bunun da ilerleyen süreçlerde sorunların çözüm arayışlarını çeşitlendirdiği ifade edilebilmektedir (Şan ve Haşlak, 2012: 36). Bu kapsamda sunulan “çözüm önerileri”, asimilasyondan kültürel çoğulculuğa (*cultural pluralism*), oradan da çok kültürcülüğe (*multiculturalism*) kadar uzanmaktadır (Şan ve Haşlak, 2012: 36). Bu bölümün devamında da “asimilasyon, entegrasyon, çok kültürlülük, kültürleşme ve sosyal uyum” gibi göçmen uyum teorileri ele alınacaktır.

1.2. Asimilasyon

Genelde “benzeşme” ve “değiştirerek kendine benzetme” anlamı taşıyan asimilasyon kelimesi, göçmenin zamanla egemen kültürün kimliğine sahip olmasına doğru giden bir süreci belirtir (Hopyar, 2017: 12). Uluslararası Göç Örgütü’nün (IOM) Göç Terimleri sözlüğünde asimilasyon, kültürel uyumun en aşırı hâli olarak ifade edilmektedir. Ayrıca etnik grupların kültürel uygulamalarını tam olarak bırakmasalar da asimilasyon süreçleri, grupların sosyal bakımdan “toplumun diğer fertlerinden ayırt

edilemez” bir hâle gelmesine yol açacağı vurgulanmaktadır (IOM Göç Terimleri Sözlüğü, No 31: 10). Bir başka tanımda da “*göçmenler ile yerli halk arasındaki etnik farklılığın azalması (ya da ortadan kalkması) ile sonuçlanan, göçmenlerin yerli halka benzemesi süreci*” olarak ifade edilmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 39). Kısacası asimilasyon, sonucunda toplumu tam bir benzeşmeye götüren bir “süreç” olarak açıklanabilir. Ancak bütün düşünürler asimilasyon kavramını bu anlamı ile kullanmamaktadır. Örneğin istisnaları olmakla birlikte birçok Avrupalı gözlemci bu anlamı ihtiva ederek “entegrasyon” kelimesini kullanırken göç çalışan çoğu Amerikalı akademisyen ise “asimilasyon” kelimesini tercih etmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 40). Bunun nedeninin temelde kültürel farklılıklar olup uyum süreçlerinin toplumsal karşılığı olduğu belirtilebilmektedir.

Genel olarak asimilasyon süreçleri iki temel unsura sahiptir: egemen topluma/kültüre benzemek isteyen ve benzetilmek isteyen kişi veya toplum (Hopyar, 2017: 12). Burada türdeş bir toplum yaratmak tasavvuru temel amaç olurken yakın tarihte bu amaca hizmet eden şiddet olaylarının da yaşandığı bilinmektedir (Yalçın, 2017: 19). Zaten Giddens, asimilasyon kavramını “baskıyla birlikte işleyen bir süreç” olarak değerlendirmektedir (2000: 251). Bunun nedeni olarak gittikçe daha küreselleşen ve hızlanan göçlerle birlikte toplumların homojenliklerinin bozularak farklı kültürel unsurlarla birlikte yaşamaya mecbur kalmaları (Adıgüzel, 2016: 162) ile ulus devletlerin bütünlük ideallerinin zarar görmesi gösterilebilmektedir. Zira özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan yoğun göçler, imparatorlukların yıkılışından sonra uyku dönemine giren çok kültürlülük düşüncesinin de tekrar ortaya çıkmasına neden olmuştur (Topçu ve Menek, 2019: 109). Başlangıçta bu çeşitliliğe direnen ülkeler tarafından ise farklı olanları tek tipleştirmeye çalışan, farklı olan herkesi tek potada eriterek bir ulus bütünlüğü sağlamaya çalışan asimilasyon politikaları ortaya konulmuştur.

Asimilasyonun tam olarak gerçekleşebilmesi için Löffler’e göre kültürel, yapısal, sosyal ve psikolojik seviyelerin içselleştirilmiş olması gerekmektedir (Hopyar, 2017: 13). Burada kültürel seviye, dil ve değerler sistemini; yapısal seviye istihdam, eğitim ve toplumsal konumları; sosyal seviye, yerel toplumun üyeleriyle temasları; psikolojik seviye ise yeni vatan ve toplumun üyeleriyle bireysel temasları

ifade etmektedir (Hopyar, 2017: 13). Ayrıca asimilasyon yaklaşımını benimseyenlere göre; başlangıçta ev sahibi ve göçmenler birbirlerinden oldukça keskin çizgilerle ayrılmış olmasına rağmen sonrasında bu iki grubun kimliklerinin tam bir uyumla ulus devletin ortak kimliği altında buluşmaları beklenmektedir (Adıgüzel, 2016: 162).

Alba ve Nee'ye göre asimilasyona neden olan 3 belirgin süreç vardır, bunlar: “sınır geçişi”, “bulanık sınırlar” ve “sınırların yer değiştirmesi”dir (Bartham ve diğerleri, 2017: 42). Burada “sınır geçişi” aslında asimilasyonun geleneksel olan yapısını yansıtmakta olup göçmenler yeni bir dil öğrenme yoluyla ve/veya önceki etnik değerlerini reddederek ev sahibi toplumda ana akıma katılmaktadırlar (Bartham ve diğerleri, 2017: 42). “Bulanık sınırlar” ise toplumsal düzeydeki etnik farklılıkların azaldığı süreç olup bu süreçte toplumdaki gruplar arasındaki sınırların geçirgenliği ve görünmezliği dikkat çekmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 42). Ayrıca bu tarz asimilasyon süreçleri Amerika’da bir dönüşüm özelliği taşıırken Alba’ya göre Avrupa’da aynı şekilde gerçekleşmemektedir (akt. Bartham ve diğerleri, 2017: 42). Sınırların ayırıcı ya da dâhil edici şekilde yeniden düzenlendiği aşama ise “*sınırların yer değiştirmesi*” aşamasıdır ki bu süreç ile geniş etkide bir dönüşüm nadiren görülmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 42).

Asimilasyon modelinin ilk olarak Amerika’da açıklanmış ve geliştirilmiş olduğu literatürde yaygın bir kabuldür (Hopyar, 2017: 14; Yalçın, 2017: 18; Göker, 2013: 106). Teorinin geliştirilmesinde Park ve Burgess’in etkisi büyüktür. Ancak aynı zamanda göç ile oluşmuş bir ülke olarak Amerika Birleşik Devletleri’nin kendisinin oldukça fazla kültürel çeşitliliğe sahip olması da bu konunun çalışılmasını zorunlu kılmıştır. Bu anlamda ülkenin idamesi için “birlikte olma hâli”nin baskın bir gâye hâline geldiği belirtilebilmektedir. Zira 19. yüzyılda Amerika’ya yaklaşık 35 milyon göçmenin geldiği (Pulliam, 1968: 88) düşünüldüğünde, ülke içindeki farklı göçmen gruplarının birbiri ile uyum içinde yaşaması gerekliliğinin önemi dikkat çekmektedir. Özellikle Amerikan toplumunda azınlıkların etnik grup üyeleri kendi etnisitelerini bırakabiliyor, ev sahibi toplum içinde asimile olmaya çalışabiliyor ya da ayrımcılıktan kaçabilmek adına ana kültüre adapte olabiliyordu. Gerçekten de böyle olmuş, göçmenler baskın olan ana kültüre adapte olmuş ve asimile olan etnik gruplar ise sıklıkla kendi kültürlerini kaybetmiştir. Bununla birlikte Amerika uzun süre insanların

zihinlerinde farklı etnik grupların, ırkların ve dinlerin çekirdeğinden oluşan bir toplum ve ülke olarak resmedilmiştir. Özellikle orada Avrupa ülkelerinden daha çok çoğulcu ve çeşitli fırsatlar sunulduğu düşünülmüştür (Rich, 1992: 354, 182).

Asimilasyon ile ilgili sosyolojik tartışmaların ilk örnekleri Şikago Okulu düşünürlerinde görülmektedir (Hopyar, 2017: 14). Farklı gruplar arasındaki ilişkiler incelenerek göçlerin Amerikan toplumunun ulusal birliğini nasıl etkileyeceği konusu önemli bir tartışma konusu olmuştur. Özellikle Şikago Okulu'nun öne çıkan isimlerinden Robert Park ve Ernest Burgess, göçmenlerin ev sahibi toplum kültürünün içinde asimile olmaları konusuna odaklanmış, Avrupalı göçmenlerin ve sonraki jenerasyonların Amerikan toplumuna nasıl dâhil edilebileceği konusunu sorgulamışlardır (Yalçın, 2017: 21). Onlara göre asimilasyon; *“kişilerin ve grupların diğer kişi ve grupların hatıralarını, duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, deneyimlerini, baskın kültürel hayatın parçası olarak tecrübelerini ve tarihlerini paylaştıkları bir nüfuz etme, yayılma ve benzeşme süreci”*dir (Park ve Burgess, 1921: 735).

Park ve Burgess'in asimilasyon dediği aşamayı göçmenlerin kimliklerinden sıyrılıp toplum içinde erimeleri olarak algılamak yanlış olacaktır. Zira onlara göre asimilasyon, *“bir toplumun ya da ülkenin kültürünün, vatandaş olarak kabul edilmiş bir kimseye aktarılmasına aracı olan süreç”* olarak tanımlanabilmektedir. Asimilasyon kavramının negatif anlamı olan “ulussuzlaştırma süreci” ise onlara göre; daha sonraları Avrupa’da oluşmuştur ve başarısız olmuştur (Park ve Burgess, 2017: 9, 15). Ayrıca Park'ın daha sonraları “ırk ilişkileri döngüsü” olarak anılacak olan teorisine göre; gruplar bir seri hâlinde çatışma, rekabet, uyum safhalarından geçerek sonunda asimilasyon evresine geçecek (Cavan, 1983: 411) ve bu şekilde topluma tam bir uyumları gerçekleşecektir. Bu anlamda ev sahibi toplum ile göçmen gruplar arasındaki uyuma, rekabet, yok etme ve dışlama yoluyla asimilasyon gerçekleştirilmiş olacaktır (Marshall, 2009: 42). Ek olarak; Amerika’da asimilasyon fikri genelde üçüncü nesil için başarılı görülmüştür. Zira geleneksel asimilasyon süreçleri fakir mahallelerde ikamet eden ikinci nesil göçmenlere açık görülmemektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 44).

Gordon’a göre tarihsel süreç içerisinde 41 milyonun üzerinde farklı göçmenin ülkeye uyumunun sağlanması için Amerika’da üç farklı asimilasyon modeli ortaya çıkmıştır, bunlar: İngilizliğe Uyum/İngilizleşme (*Anglo-conformity*), Eritme Potası (*Melting Pot*) ve Kültürel Çoğulculuk’tur (*Cultural Pluralism*) (1961: 263).

1.2.1. İngilizliğe Uyum/Uygunluk

İngilizliğe uyum kavramı, James A. Crispino tarafından ortaya atılmış olup Anglo-Sakson nüfusun Amerika’ya yerleştirilmesini ifade etmektedir (Hopyar, 2017: 15; Yalçın, 2017: 21). Zira 18. yy. boyunca Amerika’ya gelen göçmenlerin büyük çoğunluğu Kuzey Avrupa ve Anglo-Sakson kültürüne sahip toplumlardan (Yalçın, 2017: 21). Amerikan yaşam standartlarının belirleyicisi olarak İngiliz değerlerinin, kurumsallığının ve dilinin benimsenmesi anlamını taşımaktadır (Göker, 2013: 106).

İngilizliğe uyum/uygunluk asimilasyon ve göç ile ilgili çeşitli bakış açılarını içeren geniş bir terim olmakla beraber “*Amerikan kurumlarında İngiliz kurumlarının, İngiliz dilinin ve İngiliz odaklı kültürel kalıpların baskın ve standart olarak sürdürülmesini*” hedeflemiştir (Gordon, 1961: 265). Bu yapı üzerine belirlenen İngilizliğe Uyum modeli ABD, Kanada ve Avusturalya gibi ülkelerde toplumsal uyumu sağlamak için belli bir süre kullanılmıştır (Hopyar, 2017: 15). 1900’lü yıllara kadar Amerika’da da İngilizliğe uyum yaygın bir uygulama olmuş, okullarda Anglo (beyaz İngilizce konuşan Protestan Amerikan)⁹ değerleri hâkim olmuştur (Rich, 1992: 354).

1.2.2. Eritme Potası

Eritme Potası yaklaşımı birçok farklı din, kültür ve etnik gruba ait olan göçmenlerle melez, kültürel ve toplumsal formda yeni bir toplum üretileceği düşüncesidir (Marshall, 2009: 206). Göçmenlerin kültürel farklılıklarının yok edilmesini ve bu şekilde toplumdaki çatışmaların önlenmesini amaçlamaktadır (Yalçın, 2017: 22). İsmi esasen metallerin oldukça yüksek bir ısıda eritildiği, bazen başka bileşimlerle birbirine katıldığı bir kaptan alır (Marshall, 2009: 206).

⁹ Bu yaygın değerler literatürde kısaca “WASP” yani “White Anglo-Saxon Protestants” olarak anılmaktadır.

İngilizliğe uyumdan tek farkının göçmenlerin kültürlerinin eritilerek yok edilmesi olduğu kabul görmektedir (Göker, 2013: 90). Toplumda bir nevi mikser işlevi görmektedir, nasıl ki sebze çorbası mikserden geçirildiğinde hiçbir sebzeden özgün tat alınmaz; eritme potası da onun gibi bir bileşimdir (Vatandaş, 2001: 4). Burada göçmenlerin değerlerinde bir yok oluş söz konusu olup toplumsal bir bütünleşme modeli olarak tanımlanmaktadır (Hoppyar, 2017: 16). Eski Amerikan düşüncesinde “eritme noktası” yaklaşımı, göçmenlerden kendi istekleriyle ev sahibi topluma adapte olmalarını ve kendi kimliklerini geride bırakarak topluma karışmalarını beklemektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 41). Bu tarz bir gözlem “doğrusal asimilasyon” olarak olgunlaştırılmıştır (Bartham ve diğerleri, 2017: 41).

Ayrıca Amerika’da başka bir ifadeyle bu yaklaşım, alaşım (*amalgamation*) olarak da anılmıştır (Rich, 1992: 354). 1870-1910 yılları arasında göçmen sayılarının iyice artış göstermesiyle artan Amerikanlaştırma çabası; Israel Zangwell’in 1908’teki “the melting pot” isimli popüler oyunu ile sahip oldukları farklı kültürleri eriterek Amerikanlaştırılan göçmenler dramatize edilmiştir (Rich, 1992: 354). Bu süreç, o dönemde alaşım (*amalgamation*) olarak isimlendirilmiştir (Rich, 1992: 354). Bu yaklaşım Brezilya, Hawaii ve Meksika’da oluşmuş olup literatürde matematiksel olarak “ $A+B+C=X.A$ ” formülü ile gösterilmiştir (Rich, 1992: 354). Öyle ki Gordon’a (1961: 273) göre, Amerika adeta Avrupa’nın tüm ırklarının eriyip yeniden şekillendiği Tanrı’nın büyük bir eritme potası olmuştur.

1.2.3. Kültürel Çoğulculuk

Kültürel çoğulculuk (*cultural pluralism*) özellikle Amerika’da ortaya çıktığı anlamı ile toplumdaki herkesi tüm etnik grupların haklarına saygı göstermeye teşvik etmektedir (Rich, 1992: 354). Bu görüşte en uygun yolun; farklı toplumların bir arada yaşaması için içindeki sayısız alt kültürün eşit derecede geçerli sayılması ve gerçekten çoğulcu bir toplumun gelişimi için çaba gösterilmesi olduğu savunulmaktadır (Giddens, 2000: 251). Aslında kültürel çoğulculuk kavramının temelinde bir bakış açısı, bir algılama ve/veya yaklaşım biçimini ifade ettiği belirtilebilmektedir. Siyasi bir politika olarak çok kültürlülük (*multiculturalism*) yaklaşımının temelini, çıkış noktasını ya da ilk versiyonunu oluşturmaktadır.

“Kültürel çoğulculuk” yaklaşımı sonrasında evrilerek siyasi bir ideolojiye, bir devlet politikasına dönüşmüş ve “çok kültürlülük” olarak anılmaya başlanmıştır. Bu politik anlamıyla çok kültürlülük ilk kez 1971 yılında Kanada tarafından kullanılmış ve kavramın önde gelen savunucusu Kanadalı Charles Taylor’a (d. 1931 – ...) göre bu durum “tanınma politikası” olarak adlandırılarak kültürel çeşitliliğin tanınmasını/kabul edilmesini ifade etmiştir (Canatan, 2009: 82). Bu ifade biçimi, cemaatçi bir bakış açısını yansıtmaktadır (Barın, 2016: 81). Zira Taylor’a göre; bireyler kimliklerini topluluk içerisinde başkaları ile olan diyaloglar ya da çatışmalar üzerinden kurmaktadır, bunun içinse herkese eşit haklar ve imkânlar tanınmalıdır (Say, 2017: 33). Bu da en başta kişilerin farklılıklarının tanınması ile gerçekleşecektir. Bu nedenle ona göre devletler, bir politika olarak çok kültürlülüğü içselleştirmeli ve uygulamaya geçirmelidir.

Aslında bir teori hâline gelmeden önce kültürel çoğulculuk, Amerikan toplumunda uygulanmış ve bir bütün olarak ulus için bir yaklaşım şeklinde İngilizce konuşan Amerikan entelektüel çevrelerce betimlenmiştir (Gordon, 1961: 274-275). ABD’de ve İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise Britanya’da toplum, kültürel çoğulculuk ile karakterize edilmiştir (Marshall, 2009: 126). Zira Amerikan deneyimindeki asimilasyon, üst bir kimlik olarak “Amerikalı”yı oluşturabilmek adına, aracı bir süreci ifade etmektedir. Bu bakımdan Amerikalı kimliğinin içerisinde yer alan farklı etnik kökenler asimilasyon süreci için bir engel olarak görülmemektedir. Ancak çok kültürlülük ise hayatın her alanında farklılığın fazlaca vurgulanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bazı düşünürler tarafından temelde kaynaşmaya da engel olduğu savunulmaktadır (Bartram ve diğerleri, 2017: 224). O dönemde Amerika’da da bu tür bir eleştiri ile karşılaşmış; farklılıkları belirginleştirerek çok kültürlülüğün aslında paylaşılan Amerikan kimliğini zayıflattığı ve bu nedenle belki de demokratik yönetilebilme şansını riske attığı belirtilmiştir (Bartram ve diğerleri, 2017: 224).

Eğitim kurumlarında ise “kültürel çoğulculuk”, tüm grupların topluma katkılarını takdir etmek ve kendi kültürleri ile kültürel arka planlarını tanımalarına olanak sağlama anlamına gelmiştir (Rich, 1992: 354). Bu bakımdan okullarda kültürel

çoğulculuk; “öğretmenlerin farklı öğrenme şekillerini kabul etmesi/fark etmesini” de ifade etmektedir (Rich, 1992: 354).¹⁰

Son 20 yılda asimilasyon kavramı daha az referans alınmakla birlikte ağır bir yük taşımaktadır; zira ev sahibi toplum üyelerinin çoğu bu terimi göçmenlerden beklentilerinin ne olduğunu ifade etmek için de kullanmaktadır (Bartham ve diğerleri, 2017: 40). Tabi bu durumun sıklıkla yabancı düşmanlığı nedeniyle doğan birtakım ön yargılardan kaynaklandığı yorumu da yapılabilmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 40). Ancak nasıl yorumlanırsa yorumlansın asimilasyon kavramının öncelikli olarak Amerika’da sonrasında ise Avrupa’da akademik çevrelerde farklı şekillerde anılmış, içerisinde farklı anlamlandırmalarla doldurulmuş olduğu gözlemlenmektedir. Bu bakımdan ilk olarak Amerika’da ortaya çıkan “asimilasyon” politikasının önceki göçmenlerce doğal bir süreç olarak karşılandığı söylenebilse de bugün bir “tabu” hâline gelerek oldukça anti-demokratik görüldüğü kabul edilmektedir (Göker, 2013: 93). Böylece asimilasyon yaklaşımı yerini günümüzde entegrasyon, çok kültürlülük, kültürleşme ve sosyal uyum gibi açılımlara bırakmıştır. Bu açıdan, bölümün devamında bu tür politikalar ele alınacaktır.

1.3. Entegrasyon

Entegrasyon bir kavram olarak aynı toplumsal yapı içerisindeki bireylerin ve kurumların aynı şekilde davranmalarına olanak tanıyan süreçleri belirtmektedir (Borlandi, Boudon, Cherkaoui ve Valade, 2011: 232). İşlevselci kurama göre; sistemin bozulmasını önleyen ve istikrarını kolektif bir biçimde koruyan, ayrıca sistemin birlik hâlinde işlemlerini sağlamak için “iş birliği yapan” bir sistemin birimleri arasındaki “ilişki tarzı”dır (Parsons, 1954’ten akt. Marshall, 2009: 201). Başka kuramsal geleneklerde ise entegrasyon daha esnek bir şekilde “toplumsal uzlaş”nın eş anlamlısı olarak ifade edilmiştir (Marshall, 2009: 201). Ayrıca farklı etnik gruplar arasında görülebilen ayrımcılığı azaltıp birlikte çalışmaya teşvik ederek eşitliği sağlamaya yönelik bir hareket olduğu da görülmektedir (Rich, 1992: 355). Temelde çeşitli elementlerle birlikte toplum nasıl bir arada tutulup farklı gruplar nasıl birbirine uyum sağlar sorusu bağlamında entegrasyon kavramı; klasik sosyoloji teorilerinin de bitmez

¹⁰ Detaylı bilgi için bkz. İkinci Bölüm: Göçmen Eğitimi.

tükenmez problemlerinden birini teşkil etmektedir (Abercrombie, Hill ve Turner, 1988: 125).

Entegrasyon teorisine bir başka bakış açısı ise “sosyal üyelik” üzerinedir. Bu tanımlamaya göre entegrasyon; “*göçmenlere sosyal üyelik kazandıran ve onların hedef ülkede temel kurumlara katılma kabiliyetlerini geliştiren süreçtir*” (Bartham ve diğerleri, 2017: 181). Yani aslında göçmenlerin hedeflerindeki ülkeye varışlarından sonra yaşadıkları değişimi nitelendirmek için “entegrasyon” kavramı kullanılmaktadır (Bartham ve diğerleri, 2017: 181). Bu anlamda entegrasyon; iki yolu olan bir süreç olarak görülmüş ve bu süreç üzerinden yapılan çalışmalar bu iki yol üzerine devam etmiştir: varıştan önce ve varıştan sonraki süreçler (Bartham ve diğerleri, 2017: 181). Yani entegrasyon üzerine yapılan araştırmaların pek çoğu ya göçü belirleyen etmenler ya da ev sahibi ülkede göçmenlerin yaşadıkları tecrübeler üzerine odaklanmıştır (Bartham ve diğerleri, 2017: 181).

Esasında entegrasyon kavramı; kendi bütünlüğü içerisinde “toplumsal kendiliğe referans”ı göstermektedir (Borlandi ve diğerleri, 2011: 235). Tersinden anlamlandırmaya çalışılırsa da entegrasyon; uyumsuzluğun, dışlanmanın, bölünmenin ve dağılmanın zıddı olarak var olmaktadır (Borlandi ve diğerleri, 2011: 232). Zaten bir göçmen ev sahibi toplumda artık farklılıkları nedeniyle dışlanmıyorsa bu, entegrasyon sürecinin başarıyla tamamlanmış olduğu anlamına gelmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 183). Bu bakımdan entegrasyon kavramına bağlı olarak dört adet sorunsal olduğu yorumu yapılabilmektedir, bunlar: kendi içinde toplumsal var oluşu, temel unsurlarıyla ilişkisi, bu unsurların toplumsal var oluşlarıyla ilişkisi ve toplumsal kendiliğin kendi benzerleriyle ilişkisi ile ilgilidir (Borlandi ve diğerleri, 2011: 235).

Entegrasyon; zaman zaman birbiri ile çelişki barındırabilecek biçimlerde oldukça farklı anlamlarda kullanılabilmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 181). Özellikle politika-yapıcılar için hâla entegrasyon kavramının anlamı tam olarak netleşmemiştir (Kislev, 2016: 185). Bu durum entegrasyon kavramının asgari düzeyde de olsa asimilasyon kavramı ile örtüşebilir (Bartham ve diğerleri, 2017: 182) olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü sosyal üyelikle ilişkilendirilen entegrasyon; göçmenlerin ev sahibi toplum üyelerine kültürel olarak “çok benzer hâle gelme”den

de (asimile olmadan) gerçekleşebilmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 182). Bu bakımdan aslında asimilasyon ile farklılık göstermektedir. Entegrasyon kelimesi başka bir ifade ile “göçmenin adaptasyonu” olarak kullanılabilirken; asimilasyon bu anlamı ihtiva etmez (Göker, 2013: 93). Asimilasyon, esasen adaptasyonun olabilecek sonuçlarından biridir (Faist, 2003: 307). Ayrıca asimilasyon teorisinin “eritme ve yok etme yoluyla” göçmenleri ev sahibi topluma benzeştirme stratejisi de entegrasyon modelinde bulunmamakta, bunun yerine göçmenlerin toplum fertleriyle “uyumlu bir yol izlemesi” gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Göker, 2013: 93).

Entegrasyon; ekonomik ve politik alanda ya da eğitimde göçmenlerin farklı kazanımlar elde etmesine işaret ederken “dil yeterliliği” edinmek, entegre olabilmek için temel kabiliyet olarak görülmektedir (Bartham ve diğerleri, 2017: 183). Aynı şekilde “vatandaşlık” hakkı elde etmek de entegrasyon için en önemli kilometre taşlarından birini gösterir ki çeşitli durumlarda göçmenlerin vatandaşlığa kabul edilmesi için bir ön koşulu veya entegre edilmeleri için kullanılan bir mekanizmayı oluşturur (Bartham ve diğerleri, 2017: 181).

Göçmenlerin topluma entegrasyonunun “*psikolojik, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik, politik ve dinsel*” gibi (Hopyar, 2017: 23-24) birçok farklı boyutu vardır. Entegrasyonun bu anlamda çeşitli yollarla ve farklı düzeylerde gerçekleştiği varsayılmaktadır. Buna göre entegrasyon modelleri en temelde; sosyal-sistem entegrasyonu ve kültürel-ekonomik entegrasyon olarak kategorileştirilmiştir. Bölümün devamında bu kategoriler ele alınacaktır.

1.3.1. Sistem Entegrasyonu ve Sosyal Entegrasyon

Sistem entegrasyonu, “*göç alan bir ülkede, toplumun yeni ve eski birey ve grupları arasında ciddi bir gerilim ya da çatışma olmadan göçmenlerin topluma dâhil edilmesi*” olarak tanımlanabilmektedir (Hopyar, 2017: 25). Göçmen bireylerin yasal olarak çalışma ve oturma hakkına sahip olmaları, vergi vermeleri, dil öğrenmeleri, barınma, eğitim, istihdam ve sağlık gibi temel bazı haklardan faydalanmaları sürecine; yani daha teknik bir sürece işaret etmektedir (Adıgüzel, 2018: 59). Söz konusu göçmenler; ev sahibi toplumun çalışma hayatına katkıda bulunup vergilerini ödemektedir (Hopyar, 2017: 25). Ayrıca söz konusu süreçte göçmenlerin her zaman

egemen toplumun kültürüne uyum sağlamaları, onlarla etkileşime geçmeleri veya toplumun ana dillerini bilmeleri zorunlu görülmemektedir (Hopyar, 2017: 25).

Sosyal entegrasyonda ise sistem entegrasyonuna göre daha farklı bir süreç işlemekle beraber entegrasyonun sadece ekonomik ya da yasal sorumluluklar kısmında değil, diğer alanlarında da göçmenlerden beklenen sorumluluklar bulunmaktadır (Hopyar, 2017: 25). Bu süreç esasen göçmenlerin ev sahibi toplum içinde kendilerini oraya ait hissederek orada bir gelecek hayal etmeleri, yeni yurtları içinde çatışma, gettolaşma olmaksızın toplumun tüm üyeleriyle uzun vadede uyum sağlamasını ifade etmektedir. Sisteme uyum, göçmenler nezdinde daha kolay ve kısa bir süre içerisinde gerçekleşmekte iken, kültürel uyum daha zor ve çoğunlukla birkaç kuşak sonrasında gerçekleşen bir süreci gerektirmektedir (Adıgüzel, 2018: 59).

Esser'e (2000'den akt. Şahin, 2010: 107) göre sosyal entegrasyon, dört aşamanın birbirleriyle etkileşimine bağlıdır, bunlar ise: "kültürleşme, etkileşim, kimlik ve sosyal-ekonomik-politik konum" olarak sınıflandırılabilir. Kültürleşme, *"dil, kimlik gibi konularda toplumun yenileriyle etnik kültürün etkileşimine bağlı"* olup etkileşim aşaması, *"topluma yeni katılanların toplumun diğer üyeleriyle olan etkileşimlerini"* kapsamaktadır. Ayrıca kimlik aşamasında, kişinin aidiyet duygusuna vurgu yapılmaktadır (Hopyar, 2017: 25). Bu bağlamda toplumun yeni üyelerinin sosyal, ekonomik, politik konumu ve haklarını da içermektedir (Hopyar, 2017: 25).

1.3.2. Kültürel ve Ekonomik Entegrasyon

Kültürel entegrasyon; göçmenlerle yerli halkın birbirlerinin sahip olduğu kültüre saygı göstererek ve dahi karşılıklı etkileşim ve iletişim yoluyla kültürel bir alışveriş sağlayarak birbirlerinin sosyo-kültürel varlığı ile "bir senteze ulaşma süreci" anlamına gelmektedir (Göker, 2013: 93). Aslında; Andrew M. Greeley'in (d. 1928 – ö. 2013) asimilasyonun karşısında konumlandırarak onun yerine kullanılmak üzere ortaya attığı bir teoridir (Hopyar, 2017: 26). Ona göre entegrasyon süreci toplamda altı aşamadan oluşmaktadır (Greeley, 1971: 53-58'den akt. Yalçın, 2002: 49). Bunlar: *"kültürel şok, organize olma ve kimlik bilincinin gelişmesi, elitlerin asimilasyonu, militanlık, kendinden nefret ve anti-militanlık ile uyumun başlaması"* aşamalarıdır (Yalçın, 2002: 49-50). Buna göre; göçmenler ev sahibi ülkeye ulaştıklarında kendi öz

kültürlerinin tehlikede olduğunu hissederek bir korku duymaya başlarlar. Bu, “kültürel şok” aşamasıdır. Ancak burada göçmen gruplar içinde herhangi bir organize olma hâli söz konusu değildir. İkinci aşamada göçmen grup organize olmaya ve bir kimlik bilinci geliştirmeye başlar. Burada beyaz yakalı göçmen işçiler lider rolü üstlenmektedir. Ayrıca bu aşamada göçmenler ev sahibi toplumun dilini öğrenmekte; onların çocukları ise okullarda iki dilli bir eğitimle melezleşmeye başlamaktadır. Burada özellikle elitler için asimilasyona uğrama korkusu baskın görülmekte ve “elitlerin asimilasyonu” aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada grup üyeleri içinde çelişkiler bulunmakla birlikte gruptaki özellikle elit ve yetenekli olan kişiler içinde yaşadıkları topluma adapte olmaya başlarlar. Burada göçmen elitler artık orta sınıfa yükselerek çocuklarını iyi okullara göndermektedir.

Akabinde “militanlık” aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada grup üyelerinin neredeyse tamamı orta sınıfa geçmiş hatta bazıları, üst sınıfa yükselerek yabancı toplum üyelerinin hoşuna gitse de gitmese de yaşadıkları kente aidiyet hissetmeye başlamıştır. Söz konusu bu militan ruh nedeniyle, ülkede etnik çatışma çıkma riski artmaktadır. Sonraki aşama ise “kendinden nefret ve anti-militanlık”tır. Burada modernleşmeye büyük önem verilmekte ve militan düşünce yapısından utanılmaya başlanmıştır. Yapılan hatalar ise genellikle dar görüşlü olmaya bağlanmaktadır. Bu kültürel entegrasyon sürecinde son aşama ise “uyumun başlaması”dır. Bu aşamada göçmen grup içerisindeki bireyler atalarını, geçmişlerini ve yaşadıklarını kabul etmekte; bununla birlikte göç ettikleri ülkeye gidip gelmekte, o dönemi anlamaya çalışmaktadırlar. Bu durum göçmen grup içerisinde yeni bir kuşağın oluşmasını sağlamış ve artık tam bir entegrasyon gerçekleşmiştir. Bu şekilde Greeley altı aşamada kuşaktan kuşağa tam bir uyum sürecini anlatmaktadır (Yalçın, 2002: 50).

Ekonomik entegrasyon modeli ise “*göçmenlerin, ev sahibi toplum içindeki asıl varlık sebeplerinin bir karşılığı olarak iktisadi etkinliğe, üretim ve tüketim ilişkilerine ev sahibi toplumun işleyişine uygun bir şekilde dâhil olmaları*” şeklinde tanımlanmaktadır (Göker, 2013: 93). Göçmenlerin temelde göç ettikleri ülkede istihdama katılıp iş hayatına başlamaları ile ekonomik entegrasyon süreci başlamaktadır. Göçmenlerin ekonomik faaliyetlere katılımı, özellikle onların birçok dezavantajlı durumunun ortadan kalkmasına vesile olması nedeniyle başarılı bir

entegrasyon için oldukça önemli görülmektedir (Çetin, 2016: 1004). Bu göçmenlerin hayatını idame ettirebilmeleri için bir zorunluluk olarak gösterilebilmektedir (Çetin, 2016: 1013). Bununla birlikte göçmenlerin ekonomik olarak topluma entegrasyonuna; dil, kültür, ön yargı ve eğitim gibi konularda da ilave destek sağlandığında (Koçak ve Gündüz, 2016: 73) yani kültürel entegrasyonla bütünleştirildiğinde onlar için daha kapsamlı ve sağlıklı bir uyum ortamı sağlanmış olacağı belirtilebilmektedir.

Ekonomik entegrasyon; iki ya da daha çok ülke arasındaki ticari engellerin ortadan kaldırılması anlamında da kullanılmaktadır (Yapıcı, 2007: 134). Bu anlamıyla ilke olarak ise esasen “piyasaların bütünleştirilmesi”ni ifade etmekte ve belli ticaret anlaşmalarını, ekonomik/ parasal iş birliğini vs. kapsamaktadır (Yapıcı, 2007: 134).

1.4. Çok Kültürlülük

Bir çevirisi ile “çok kültürlülük” başka bir çevirisi ile de “çok kültürcülük” olarak adlandırılabilir olan *multiculturalism*; “*bir toplumda kültürel çoğulculuk (farklı kültürel anlayışlar, kültürel hoşgörü, kültürel çeşitlilik ve yansımaları) gerçeğinin onaylanması ve resmi politikalarla*” teşvik edilerek destek görmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Seyyar, 2007: 205). İçerisinde farklılığı ve çeşitliliği barındıran bir göç yönelimi olarak göçmen bireylerin asimile olması gerektiği düşüncesinin karşıtı olarak ortaya çıkmıştır (Bartram ve diğerleri, 2017: 221). Bu bakımdan çok kültürlülük, esasen erken dönemdeki göç, ırk ve etnisite çalışmalarında vurgulanan asimilasyon düşüncesine karşıt bir model olarak betimlenmektedir (Marshall, 2009: 126).

Modern anlamıyla çok kültürlülük Kuzey Amerika çıkışlı olup 1960’lı yıllarda özellikle ABD ve Kanada gibi farklı diller konuşan, “kendilerine ait” olduğuna inandıkları topraklarda yaşayan insanların kendi kültürlerini tanıma arzu ve talepleri sonucu ortaya atılmış bir kavramdır (Bağlı ve Özensel, 2013: 46). Kültürel çoğulculuktan farklı olarak temelde bir çeşit “yönelim” ve “ideoloji” olarak göçmen grupların ev sahibi ülkede “nasıl entegre olacaklarını” ve yönetim nezdinde “onlardan nasıl entegre olmaları beklendiğini” gösteren bir yol olarak görülmektedir (Bartram ve diğerleri, 2017: 221). Bir nevi “birlikte yaşama formu” şeklinde göçmenlere sunulmakta ve “farklılıklar içinde birlik” olma hâlini ifade ederek toplumu oluşturan

her dini, etnik ve kültürel grubun bulunduğu ülkede uyum içinde varlığını sürdürebilmesi amacını taşımaktadır (Adıgüzel, 2016: 165). Aslında kısaca çok kültürlülük, “*ayrı etnik ve dini grupların birlikte yaşamasını ifade eden bir tasarımın adı*” olarak ifade edilmektedir (Bağlı ve Özensel, 2013: 46).

Çok kültürlülük teorisinde; kültürlerarası bir eşitliğe vurgu yapılarak farklı kültürel grupların birbiri ile uyum içerisinde yaşaması gerekliliği vurgulanmaktadır (Kabakuşak, 2018: 114). Başka bir deyişle; farklı kökenlere sahip kişilerin aynı toplumda barış içinde bir arada yaşamalarının önünde aslında bir engel olmadığını ifade etmektedir (Perşembe, 2009: 239). Zaten bu vurguya binaen her iki taraf için de yararlı olacağı düşünülen, diyaloga girmelerini kolaylaştıracak ortamlar oluşturulmaktadır (Perşembe, 2009: 240).

Çok kültürlülük politikasını benimsemiş toplumlarda bireyler kendilerinin kimlik oluşumuna yardımcı olabilecek kültürel yapıların değer yargılarına uygun davranıp diğer kimlikler ve kültürel yapılar ile karşılıklı bir ilişki kurmak zorundadır (Perşembe, 2009: 237). Bu şekilde esasen çok kültürlülük politikaları, toplumdaki bireyleri, kendi kültürlerindeki çeşitliliğe dair de bilgilendirmiş olur (Perşembe, 2009: 237). Ülkedeki göçmenler eritme potasında eritilmektense göçmenlerin dâhil olduğu toplum bir “kültürel mozaik” ya da “salata kâsesi” hâline gelmekte ve çok kültürlülük politikaları da buna yardımcı olmaktadır (Bartram ve diğerleri, 2017: 222).

Tam olarak bir siyaset biçimini ifade etmek üzere çok kültürlülük politikası 1971 yılında Kanada Hükümeti tarafından hayata geçirilmiştir (Canatan, 2009: 82). Burada yurttaşların eşitliği ile kültürel çeşitliliğin kabul edilmesi bu politikanın temelini oluşturmuştur (Canatan, 2009: 82). Ayrıca çok kültürlülük politikasının merkezî değerleri günümüzde şu ilkelerle özetlenebilmektedir: kültürel çeşitliliğin tanınması, toplumsal eşitlik ve toplumsal bütünleşme (Vermeulen ve Slijper, 2003: 8-11’den akt. Canatan, 2009: 82). Bu üç ilkedен bağımsız olarak çok kültürlülük politikası düşünülememektedir.

Kymlicka’ya (2012: 304-5) göre ülkelerin çok kültürlülük politikalarını ölçen, bu süreci karşılaştırmalı olarak araştırmaya imkân tanıyan, standart bir formata sahip olan “Çok Kültürlü Politika İndeksi” bulunmaktadır. Bu indeks çok kültürlülük

politikalarının en sembolik ve yaygın formlarını temel almakta ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla şu şekilde maddelerden oluşmaktadır:

1. “Çok kültürlülüğün merkezi ve/veya bölgesel seviyede ve belediye seviyesindeki anayasa, mevzuat ya da parlamento tarafından onayı”
2. “Çok kültürlülüğün okul müfredatında benimsenmesi”
3. “Kamu medyası ya da medya için lisans alınırken etnik temsilin/hassasiyetin dâhil edilmesi”
4. “Kıyafete yönetmelikte ya da yasalarla veya davalarla muafiyet tanınması”
5. “Çifte vatandaşlığa izin verilmesi”
6. “Kültürel aktiviteler için etnik grup organizasyonlarına maddi destek sağlanması”
7. “İki dilde eğitimin ya da ana dilde dersin finansmanının sağlanması”
8. “Dezavantajlı (zor durumda) konumda olan göçmen grupları için pozitif ayrımcılık yapılması”.

Çok kültürlülük teorisine birtakım eleştiriler de getirilmektedir. Eleştiri yöneltenlerin başında siyahi azınlıklar, İspanyollar, yerli Amerikalılar, belirli Avrupalı azınlıklar ve doğulular gibi farklı etnik arka planlara sahip kişilerden oluşan (Pulliam, 1968: 220) Amerika’nın bazı politikacı ve teorisyenleri bulunmaktadır. Zira Amerikan uyum politikalarında tüm bu karma nüfus, tek çatı altında birleştirilerek benzeştirilmeye çalışılmaktadır. Onlara göre; çok kültürlülük politikaları farklılıkları belirginleştirerek göçmenlerce paylaşılmakta olan Amerikan kimliğini zayıflatmaktadır. Kymlicka ise bu yorumu son derece yersiz bulmakta ve çok kültürlülüğün bölücü olmaktan ziyade göçmenleri “makul terimlerle” entegre olmaya teşvik ettiğini savunmuştur (Bartram ve diğerleri, 2017: 224). Bu bakımdan çok kültürlülük eleştirileri, bu politikanın toplum içindeki grupları parçalamaya mı yoksa bütünleştirmeye mi neden olduğu tartışmaları üzerine kuruludur (Perşembe, 2009: 242).

Bir başka eleştiri ise çok kültürlülüğün kişilerin kendilerini özgür hissetmelerine olanak tanırken ekonomik katılımı sağlamadığına dairdir. Bu politika göçmenlerin ekonomik üretim ve bölüşüm ilişkilerine eklemlenmelerini engellemekte ve sadece kültürel değerleri koruyarak geleneklerin devam ettirebileceği alanları artırmaktadır (Kabakuşak, 2018: 115). Ancak bu eleştiriler, ana akım göç sosyolojisi literatüründe kendisine yer bulamamış görünmektedir.

Ayrıca çok kültürlülüğe yapılan eleştiriler öncelikle herkese eşit haklar tanınmasına yönelik olmuş, bu hususun aslında 21. yüzyılın en büyük sorunu olarak küresel bir tehdit oluşturduğu ifade edilmiştir (Tekinalp, 2005: 75). Çok kültürlülüğü eleştirenlere göre eşit tanınma ya da fırsat eşitliği demokrasinin bir zorlaması olarak toplumda yer almakta ve dezavantajlı kültürlerin çoğunluk kültürüne karşı çeşitli haklar verilerek korunmasını gerekli kılmaktadır (Tekinalp, 2005: 84). Burada temelde hak tanınması durumunun gerçekten eşitlik olup olmadığı tartışması gündeme getirilerek bu durumun bütünleştirici değil, ayrıştırıcı ve bölücü bir etki yapabileceğine dikkat çekilmektedir. Bu anlamda “çok kültürlülük” kavramı daha ziyade “küresel kapitalizmin yeni bir tuzağı” olarak tanımlanmakta ve hatta “milli birlik ve beraberlik ruhuna aykırı” bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Ünal, 2004: 1).

Çok kültürlülük kavramına eleştirel yaklaşan kişilerin görüşleri genel hatlarıyla toplandığında ise bazı konu başlıkları öne çıkmaktadır (Canatan, 2002: 331). Bunlardan ilki çok kültürlü toplumun kültürel çatışmaları beraberinde getirdiği görüşüdür. Buna göre farklı kültürler kendi içinde uzlaşmayı mümkün kılmayan çelişkiler taşımaktadır, bu da çatışmaya neden olmaktadır. İkinci eleştirel yaklaşım, kültürel farklılıkların göçmen grupların ev sahibi topluma uyum sağlamasına engel olduğu görüşüdür. Bu düşünceye göre göçmenlerin kendi kültürleri ile bağlılıklarının fazla olması, kendilerini toplumdan dışlamalarına neden olmaktadır. Bu da toplumsal uyuma engel olmaktadır. Üçüncü eleştirel yaklaşım ise batı kültürünü üstün gören yaklaşımdır. Buna göre diğer kültürler katkı sağlamak geri dursun, mevcut üstün kültüre de zarar vermektedir. Canatan’a göre sonuncu eleştirel yaklaşım ise kültürel uyum sorununun asimilasyon ile çözülebileceğini savunan görüştür. Bu görüşe göre göçmenlerin ve azınlık gruplarının mevcut egemen değer ve normlara özellikle de kamusal alanlar içerisinde uyması zorunlu görülmektedir.

Sonuç olarak; “etnisite”, “azınlıklar”, “farklılıklar”, “kültürel çoğulculuk”, “çok kültürlülük” gibi konuların sosyolojide, özellikle Kuzey Amerika sosyolojisinde 1970’lerden bu yana tartışılacağı ifade edilebilmektedir (Bağlı ve Özensel, 2013: 52). Bu minvalde “çok kültürlülük” birbirinden farklı etnik ve dini grupların bir arada yaşam sürmesini ifade eden bir tasarım olarak ortaya konulmuş (Bağlı ve Özensel, 2013: 46) ancak uygulamada birçok sorun ile karşılaşmıştır. Yaklaşımın

temeli dönemin baskın işlevselci anlayışına yapılan eleştiriler üzerine kurulmuş olmasına rağmen çok kültürlülük ve bunun eğitime yansımaları da uygulamada yaşanan başarısızlıklar nedeniyle pek çok eleştirinin hedefi olmuştur. Özellikle iddia edilen şekilde farklı kültürel gruplara tanınan hak özgürlükleri ve bu özgürlüklerin yaşanan fırsat eşitsizliklerine engel olamamış olması oldukça dikkat çekicidir.

1.5. KÜLTÜRLEŞME

Kültürleşme (*acculturation*) kavramı iki ya da daha fazla sayıda kültürel grubun birbirleriyle etkileşimi ile ortaya çıkan “kültürel ve psikolojik süreç” şeklinde tanımlanmaktadır (Hopyar, 2017: 10). Kültürleşme süreci temelde, kültürel öğelerin karşılıklı bir şekilde alışverişini gerekli kılmakta ve bu karşılıklı etkileşim sonucunda bir değişim gerçekleşmektedir (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 275). Değişimin gerçekleştiği söz konusu süreç ise çoğu zaman grupların kültürel açıdan birbirlerinden daha az farklı olmasıyla sonuçlanmaktadır (Bartram ve diğerleri, 2017: 23).

Kültürleşme kavramının; özellikle yirminci yüzyıl sonunda Amerika’ya gelen ikinci büyük göç dalgası ile daha da önem kazandığı ifade edilebilmektedir (Bartram ve diğerleri, 2017: 23). Çok kültürlü ideoloji ile tanımlanan toplumlara yöneltilen eleştiriler sonucunda Kuzey Amerika ve Avrupa kaynaklarında kültürleşme terimi çokça kullanılmaya başlanmıştır (Bartram ve diğerleri, 2017: 23). Kültürleşme, Amerika’da yaygın olan asimilasyon kavramı ile benzeşse de (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 43) ondan farklı bir süreçtir. Zira asimilasyon sürecinde kültürel farklılıklar tamamen yok edilirken tüm kültürler tek kültür içerisinde erimektedir (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 276). Bu bakımdan kısaca kültürleşme, farklı kültürlerin birbirlerini “etkilemesi” olarak ifade edilebilmektedir (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 276).

Geleneksel görüş kültürleşmeyi, asimilasyon sürecinin bir önceki adımı olarak görerek dil öğrenmenin kurumlar ve bireyler ile temel ilişkinin kurulup sürdürülebilmesi için ilk ve gerekli bir adım olduğunu iddia etmektedir (Bartram ve diğerleri, 2017: 25). Zira bu şekilde toplum daha homojen bir hâl alarak daha uyumlu bir görünüm sergileyecektir. Biraz da bu nedenle kültürleşmeyi, asimilasyonun önceki adımı olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır. Ancak Alba ve Nee’ye göre; çok kültürlü toplumlar, öyle heterojen bir hâle gelir ki kültürleşme, asimilasyonun bir

önceki adımı olarak savunulamaz (Bartram ve diğerleri, 2017: 26). Zira onlara göre artık birçok yeni göçmen, eski göçmenlere göre çok daha zengin bir beşerî sermaye (İngilizce bilmeleri ve daha eğitilmiş olmaları gibi) ile hedef ülkeye göç etmektedir. Yani göçmenler yeni ülkelerine gittiklerinde zaten belli bir dil seviyesine ve kültürlerarası uyum becerisine sahip olmaktadır. Göç ettikleri ülkeler de çok kültürlülüğe alışkın bir şekilde onları karşılamaktadır. Bu durum, göçmenlerle ev sahibi toplum arasında asimilasyondan ziyade bir kültürleşme sürecinin gerçekleşeceğini göstermektedir. İşte bu nedendir ki, kültürleşmeyi asimilasyonun bir önceki evresi olarak tanımlamak son derece eksik ve yetersiz olacaktır.

Kültürleşme kavramına en büyük eleştiri; Milton Gordon tarafından 1964 yılında yayımladığı “Asimilasyon ve Amerikan Yaşamı” adlı kitabında yapılmıştır (Bartram ve diğerleri, 2017: 24). Gordon, kültürleşme süreci içerisinde bir grubun kültürünün baskın konumda olduğunu ileri sürerek bu durumda kültürler arasında eşit olmayan bir değiş-tokuş ya da etkileşim olmuş olacağını savunmaktadır (Bartram ve diğerleri, 2017: 24). John M. Rich de aynı sebeple kültürleşme sürecini, bir grubun (göçmen) başka bir grubun (ev sahibi) kültürel özelliklerini öğrenip onlara adapte olması olarak tanımlamaktadır (1992: 184).

Literatürde genelde iki tür kültürleşme modeli bulunmaktadır, bunlar tek ve iki boyutlu kültürleşme modelleridir. Tek Boyutlu Kültürleşme Modeli; Gordon tarafından 1964 yılında ortaya atılmıştır. Ona göre, *“kişi ya kendi kültürüne, etnik kökenine, değerlerine, davranışlarına ve tutumlarına bağlılığını sürdürmekte ya da kendi kültürel özelliklerinden feragat edip ana akım kültürün özelliklerini benimsemektedir”*. Bu model temelde; tek dil, tek kültür, tek ulus ve tek din görüşünü vurgulamaktadır. Ancak Berry’e göre bu tür bir ülkenin var olduğunu söylemek imkânsıza yakındır, zira bu modelde bir kişinin kültürleşme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için kendisine ait tüm etnik özelliklerinin yok olması gerekmektedir. Bu nedenle Bourhis ve arkadaşları’nın da ifade ettiği gibi (1997) söz konusu model daha çok “asimilasyon” olarak gerçekleşmektedir (Saygın ve Hasta, 2018: 313-4).

Tek Boyutlu Kültürleşme Modeli’nin yetersiz görülmesi ve eleştirilmesi, Berry’nin (1970, 1980) “İki Boyutlu Kültürleşme Modeli”ni ortaya çıkarmıştır. Diğer

modelin tersine, kültürleşmeyi daha kapsamlı bir şekilde ele alan bu modele göre; azınlık ya da göçmen gruplar, ev sahibi toplumla sosyal ilişkilerini sürdürürken bir taraftan da öz kültürlerini ya da öz kültürel kimliklerini sürdürebilmektedirler (Berry 2006a'dan akt. Saygın ve Hasta, 2018: 314).

Berry'e (1997: 15) göre ise kültürleşme grup ya da bireysel seviyede olabilmektedir. Ona göre grup seviyesinde kültürleşme; politik arka plana, ekonomik duruma ve demografik faktörlere bağlı olarak gerçekleşebilmekle birlikte grup kültürleşmesine dönüşerek fiziksel, biyolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutta etkilere sahip olabilmektedir. Bireysel düzlemde ise kültürleşme, psikolojik bir süreçte tekabül etmektedir. Psikolojik kültürleşme, Berry'e (1997: 18-20) göre beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama karşılıklı olarak iki kültürün de taleplerinin oluştuğu; ikinci aşama ise hissedilen ihtiyaçların ve yaşanan deneyimlerin değerlendirildiği aşamadır. Eğer bu aşamada ortak ihtiyaçların problem oluşturmadığına kanaat getirilirse değişimler başlamaktadır. Bu aşamaya “uyarlama” aşaması da denilmektedir. Değişim başladıktan sonra üçüncü aşamaya geçilir. Bu aşama “çatışma” aşaması olup bu aşamada, sorunlu olarak değerlendirilen deneyimlerle başa çıkılmaya çalışılmaktadır. Lazarus'tan (1990) ödünç aldığı kavramlaştırmayla “yaşam koşullarına tepki” meydana gelirse dördüncü aşamada stres yoğun bir şekilde yaşanırken bireylerde çokça psikolojik ve duygusal reaksiyon görülmektedir. Psikolojik kültürleşmenin son aşaması ise “uzun vadeli adaptasyon” sürecidir ve bu süreçte bireylerde ya da gruplarda talepleri doğrultusunda çeşitli değişimler görülmektedir.

Ek olarak kültürleşme sürecinin başarılı olarak gerçekleştirilememesinin, kısacası bireylerin kültürleşmemesinin de bir tür “uyumsuzluk” hâli oluştuğu ifade edilmelidir (Adıgüzel, 2016: 161). Öyle ki Ogburn'un (d. 1886 – ö. 1959) ifadesiyle bu durum, “kültürel boşluk” ya da bir tür “kültürel gecikme” (*cultural lag*) olarak ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2016: 161). Ona göre kültürel gecikme kuramı; bazı toplumlardaki teknik gelişme ile ahlaki ve hukuki kurumların arasında bir uçurum bulunduğunu anlatmaktadır (Marshall, 2009: 445). Kavramsal açıdan kültürel bir değişim yaşanırken kültürün maddi unsurları ile manevi unsurlarının aynı anda değişmemesi ya da maddi unsurların daha geç bir şekilde değişime uğraması; “kültürel

gecikme” olarak tanımlanmaktadır (Öztürk ve Seyhan, 2016: 43). Aslında maddi kültür hızlı bir şekilde değişirken zihinsel olarak ona hazır olmayan bireylerin bu değişime uyum sağlama sürecinde yaşadıkları sorunlara, çarpıklıklara ve zorluklara işaret etmektedir (Köse, 2016: 133). Bu durum göçmenler için de aynı şekilde gerçekleşmektedir. Zira göçmen bireyler de hem maddi hem de manevi kültür öğeleri için belli bir hazırbulunuşluk düzeyi ile göç etmektedir. Hâliyle ev sahibi topluma uyum sağlamaları da bu birikimleri üzerinden olmaktadır. Göçmenlerin ev sahibi topluma uyum sağlayamaması da aynı şekilde kültürel bir boşluk oluşturarak toplumdaki bütünlüğü bozma riski taşımaktadır. Bu durum ise toplum düzeni içerisinde birtakım sorunlara sebebiyet verebilmekte, bireyler arasındaki huzur ve refahı bozabilmektedir.

1.6. Sosyal Uyum

Sosyal uyum (*social cohesion*) kavramı, göçmenler ile ev sahibi toplum arasındaki farklılığı sorunsallaştırarak hükümet politikaları aracılığıyla ortak kimlikleri ve değerleri teşvik etmek suretiyle uyum problemini çözme arayışına işaret etmektedir (Bartram ve diğerleri, 2017: 293). Buna göre toplumlar, asgari düzeyde de olsa “uyumlu” olmak zorundadır; zira sosyal uyum eksikliği toplumda dağılma ve bozulmalara neden olabilmektedir.

Göçün Avrupa toplumları üzerindeki etkisi ile ilgili olarak sıklıkla kullanılan sosyal uyum kavramı; genel olarak dini, dilsel, kültürel veya etnik gruplar arasındaki bölünmeler nedeniyle tehdit altında olduğu düşünülen ulusal bir topluluğun niteliği olarak tanımlanabilmektedir. Temelde bu kavram, iki kamu politikası hedefi ile ilgili olarak açıklanmaktadır; bunlar: “sosyal ilişkilerin güçlendirilip farklı gruplara mensup bireyler arasındaki karşılıklı tanınma ve kabul” ile “*toplumdaki belirli risk altındaki grupların sosyal dışlanma oranını ve gruplar arasındaki farklılıkları azaltmak*”tır (European Commission, 2005: 70).

Sosyal uyum kavramı, Kuzey Amerika’dan daha ziyade Avrupa’da birtakım endişeler sonucu, çok kültürlülük politikalarının başarısızlık ve aşırılıklarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle İngiltere’de meydana gelen bazı ayaklanmalar sonrası 2001 yılında, bir politika önerisi olarak kendisine yer bulmuştur (Bartram ve

diğerleri, 2017: 294). Burada esas çıkış noktasının aslında ev sahibi toplum üyeleri arasında ırkçılığın yükselmesi, yerli bireylerin devlet eliyle göçmenlere iltimas gösterildiğini düşünmesi ve bu duruma tepki göstermeleri olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra 2005 yılında Londra Metrosunun bombalanması olayından sonra sosyal uyum, artık devletin bir güvenlik meselesi olarak da gündeme getirilmiştir (Bartram ve diğerleri, 2017: 294). Zira Robert Putnam tarafından 2006 yılında ABD’de yapılan etkili bir araştırma da büyük ölçekli göçlerin ev sahibi topluluklarda karşılıklı güveni zayıflatabileceğini göstermiştir (Fanning, 2009: 281).

Uygulamada ise sosyal uyum politikası; göçmenleri ve yerleşik azınlık gruplarını etkileyen program ve uygulamalarla, farklı inanç gruplarını aynı şemsiye altında toplayan organizasyon buluşmalarıyla vs. güçlendirilmeye çalışılmıştır (Bartram ve diğerleri, 2017: 295). 2016 yılında Avrupa Birliği üyeleri tarafından konuya ilişkin “Güvenli, Sistemli ve Düzenli Göç için Küresel İlkeler Sözleşmesi” (*the Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration – GCM*) isimli bir anlaşma imzalanmış, burada üye devletler kendi arasında uluslararası göçle ilgili bir dizi ilke, taahhüt ve anlayış belirlemiştir. Bu sözleşmede sosyal uyum ve entegrasyon; öncelikle ulusal ve yerel düzeyde yetki alanına giren politika alanları olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, çeşitli uluslararası normları, etkili ulusal uygulamaları, uluslararası ve küresel düzeyde olası ortak eylem alanları vs. belirleyebilmek için de tüm ortaklara bir referans noktası sağlaması hedeflenmiştir (IOM, 2017: 2).

Göçmen entegrasyonu ve sosyal uyumun kendine has uluslararası yasal araçları olmasa da uluslararası hukuk ve statü normlarına bakılmaksızın tüm insanların haklarının korunmasını salık veren yerleşik normlar, bu yaklaşımın hayata geçirilmesini desteklemektedir. Tüm bu çabalar göçmen entegrasyonu ve sosyal uyum ile ilgili etkili politika ve programların önemli bir belirleyicisi sayılmaktadır (IOM, 2017: 2).

Sosyal uyum politikası, temelde “ortak değerler” söyleminin göçmenler üzerinde egemenlik kurduğu ifade edilerek eleştirilmiştir. Örneğin İngiltere vatandaşı olabilmek için göçmenlerden dil yeterliliklerini girdikleri sınavlarda ispat etmelerinin yanı sıra İngiltere’de yaşamaya da aşina olduklarını ispat etmeleri beklenmiştir

(Bartram ve diğ erleri, 2017: 295). Zira toplumu ve g   menleri uzlaştırmak için alınacak tüm önlemlerin sosyal uyum için kritik derecede önemli bir sosyal entegrasyon vizyonuna dönüştürülmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir (Fanning, 2009: 281). Ayrıca kavramın anlamının başka birçok kavram ile benzeşmesi de eleştiri konusu olmuştur. Temelde entegrasyon ve sosyal uyum kavramlarının terminolojik yakınlığı tartışma konusu olmuştur. “Entegrasyon”un (*integration*), “dâhil etme” (*inclusion*) ile ilişkili olma durumunun yanı sıra, eğer “sosyal içerme” (*social inclusion*) ile entegrasyon kavramı eş anlamlı ise “sosyal uyum” (*social cohesion*) kavramının daha tarafsız olup olmadığı sorgulanmaktadır (IOM, 2017: 1). Bu anlamda genel olarak “sosyal uyum” kavramının daha küresel bağlamda kullanılması önerilmektedir (IOM, 2017: 1).

Uluslararası bağlamda ve güvenlik meselelerini de içeren anlamıyla sosyal uyum tartışmaları, Amerika’da daha çok “sosyal sermaye” kavramı üzerinden yürütülmüştür (Bartram ve diğ erleri, 2017: 297). Toplumsal bağlantılar ve toplumsal ağlardan türeyen değerler sosyal sermayeyi oluşturmaktadır. Bu kavram temelde toplumsal ilişkilerin önemi ve bu ilişkilerin toplumsal yaşamda güce dönüştüğü anlamı üzerine kuruludur (Field, 2003: 1). Bu yaklaşıma göre bireyin toplumsal ilişkileri, başarısını belirleyebilmektedir (Aydemir, 2011: 3). Ayrıca insanların birbiri ile ilişki kurarak ve ilişkilerini uzun vadede devam ettirerek kendi baş edemedikleri işleri gerçekleştirmek için birlikte çalışabildikleri ifade edilmektedir (Field, 2003: 1). Amerika’da sosyal uyum tartışmalarının sosyal sermaye üzerinden ilerlemesi biraz da bu nedenledir. Zira g   menler de kendi sosyal sermayelerini kullanarak g   ettikleri ülkelere uyum sağlayabilmekte, karşılaştıkları problemlerle bu şekilde başa çıkabilmektedirler. Başka bir deyişle yerlilerle karşılaştırıldığında sosyal sermayeleri daha zayıf olduğu için toplumsallaşmaları, topluma uyum sağlamaları ve başarı elde etmeleri zorlaşmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

GÖÇMEN EĞİTİMİ

Tezin bu bölümünde, ilk bölümde anlatılan uyum teorilerinin bir yansıması olan göçmen eğitim teorileri ve uygulamaları ele alınacaktır. Zira eğitim, giriş bölümünde de detaylandırıldığı gibi bir entegrasyon aracı olarak öncelikle aynı okulda/sınıfta öğrenim gören göçmen öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyalleşmesi için önemli bir basamaktır. Ayrıca eğitim ve eğitim kurumları, göçmen çocukların ev sahibi ülkenin sosyal hayatına ve toplumsal normlarına uyum sağlamalarında doğrudan veya dolaylı bir etki göstermektedir. Bu bakımdan tezin bu bölümünde “göçmen eğitimi”ne odaklanılarak entegrasyon ile göçmen eğitiminin ne şekilde ilişkilendirildiği irdelenecektir. Öncelikle eğitimde göçmenlere açılan yer, işlevselci eğitim teorisi tartışmaları üzerinden incelenerek göçmen uyum meseleleri bağlamında birinci bölümde detaylı olarak tartışılan çok kültürlülüğün, eğitim modeline yansıması ve uygulama biçimleri tartışılacaktır. Sonrasında göçmen çocukların eğitim hakları, ev sahibi ülkelerde uygulanan göçmen eğitim modelleri ve göç/göçmenler ile eğitimi ilişkilendiren birtakım teoriler, ilkeler ve modeller sosyolojik yansımaları ile birlikte incelenecektir. Bu bağlamda; göçmenlere verilen temel bir “hak” olarak göçmen eğitimi, eğitimde fırsat eşit(siz)liği, işlevselci eğitim anlayışı ve eleştirisi, çok kültürlü eğitim modelleri ve buna yöneltilen eleştiriler ile farklılık birlikteliği-yönetimi, kültürel yansıması bakımından göçmenlerde ana dil ve kültür eğitimi gibi konular tartışılacaktır.

Dünyada artan göç, oluşturduğu karma nüfuslar ile farklılıkların zorunlu birlikteliğini meydana getirmiştir. Bu farklılıkların birlikte yaşayabileceği ortak kamusal alanlar oluşturmak yönetim birimleri ve toplumlar için her zaman pek mümkün olmamakta, çoğu zaman göçmenler baskın kültüre göre yaşamak zorunda bırakılmaktadır. Bu durum da göçmen bireylerin kendi kültürel alışkanlıklarından uzaklaşmalarına neden olmaktadır. 7.594 milyarlık dünya nüfusu (The World Bank, 2018) içerisinde 271,6 milyon göçmen (Migration Data Portal, 2019) olduğu düşünüldüğünde ise göçmenlerle birlikte yaşama kültürünün ve farklı kültürleri içeren, esnek bir yapıya sahip ortak uygulamalar bütünü inşa etmenin ehemmiyeti dikkat çekmektedir.

Hayatın her alanında farklı kültürel sermayeye sahip insan toplulukları, farklı uygulama biçimlerini ve buna ilişkin çeşitli talepleri ortaya çıkarabilmektedir. Özellikle eğitim, sağlık, hukuk, tüketim (yeme – içme, alışveriş vs.) ve sosyal faaliyet alanları (müzeler, kültür merkezleri, oyun alanları, parklar vs.) gibi alanlarda göçmenler kendi farklılıklarını ifade etme imkânı tanıyan birtakım hak ve hizmet taleplerinde bulunmaktadır. Göçmenler gittikleri ülkelerde zaman zaman kendi talep ve baskıları ile bazı hizmetlerden faydalanabilmektedirler. Ancak özellikle eğitim ve sağlık hizmetlerine ilişkin haklar daha hukuki temelli olup sosyal refah devletleri tarafından uygulamaya konulması gereken özellikler taşımaktadır.

Göçmenler için eğitim hizmetleri, çocuklarının topluma uyum sağlayabilmesi ve geleceklerini inşa edebilmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Ev sahibi ülke açısından bu durum göçmen grupların toplumsal normları ve milli değerleri sahiplenmesini, toplumsal refahın artmasını sağlamaktadır. Devlet okulları, göçmenlerin çocuklarının çoğuna ulaşma imkânına sahip bir yapı olarak genellikle egemen toplumun ilgileri, hassasiyetleri ve ulusal değerlerini tüm öğrencilere taşımaktadır. Zaten temelde bir toplumsal sistemin devamının, üyelerinin birbirlerine bağlılıklarına ve bir bütün oluşturacak biçimde birbirine uymuş ve/veya uydurulmuş bulunmasına bağlı olduğu ifade edilebilmektedir (Tezcan, 2000: 9). Bu durum da sosyal bir bütünleşmeye işaret etmektedir. Sosyal bütünleşme ise tüm ulus devletlerinin en önemli amaçlarından birini oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmadaki en büyük pay ise tarih boyunca eğitim kurumlarına verilmiştir. Modernleşme öncesinde dini eğitim kurumlarının taşıdığı bu görev modern toplumlarda ise okullara verilmiştir (Althusser, 2014: 63-64). Bu bakımdan gerek sosyal bütünleşmenin sağlanması gerekse toplum içindeki tüm farklı grupların toplumsallaşması ile sosyal uyumun sağlanmasında en önemli görev eğitime ve eğitim kurumlarına verilmektedir.

Joseph Fichter, sosyo-kültürel bütünleşmenin bir boyutu olarak “davranış örnekleri bütünleşmesi”ni göstermekte olup insanların belli davranış örneklerine göre hareket ettiklerini, karşılıklı ilişkilerde karşı taraftan beklenen bu davranış biçimleri görülmediğinde ise bütünleşmenin yarım kaldığını ifade etmektedir (Tezcan, 2000: 9). Yine bu davranış kalıplarının ülke içindeki göçmenlere aktarılabilmesi bakımından da göçmen eğitim süreçlerinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilmektedir. Zira Dewey

de okulların, sosyal değişimin üretilmesinde oldukça etkili olduğunu ve eğer istenirse sosyal değişmeyi kolaylaştıracağını savunmaktadır (Rich, 1992: 247). Tabi ki bu değişim çift taraflıdır; okul göçmeni değiştirirken göçmen de okulu değiştirmektedir (Tyack, 1968: 231).

Hele ki dünyadaki göçmenlerin 33 milyonunun 18 yaşından küçük çocuk olduğu (Unicef, 2020), bu çocukların eğitiminin ise en temel insani haklarından biri olduğu düşünüldüğünde göçmen eğitiminin toplumsal uyum bakımından oldukça stratejik ve üzerine çalışılması gereken en önemli konulardan biri olduğu ifade edilebilmektedir.

2.1. Amerikan Tarihinde Göçmen Eğitimi

Çalışmanın ilk bölümünde; göçmen uyum teorileri anlamında sosyoloji literatüründe öncü bir role sahip olan Şikago Okulu'ndaki göçmen söylemi ve buna bağlı gelişen göçmen uyum modelleri anlatılmıştı. Göçmen uyumu meselelerinde öncü sayılabilecek Amerika; göçmen eğitimi teorilerinin geliştirilmesinde de aynı öncü konumunu korumuştur. Bu nedenle ikinci bölüm kapsamında öncelikle Amerika tarihindeki göçmen eğitimi meselesi tartışılacaktır. Zira göçmen eğitimi meselesi, göçmen uyumuna katkı sağlayacak en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Ki tarihi temelde göç ile şekillenmiş ve 19. yüzyıldaki en büyük göç akınlarına maruz kalmış olan Amerika'da göçmen eğitimi konusu oldukça önemsenmiş ve eğitim politikalarına etki etmiş olan en önemli göçmen eğitim modelleri yine burada geliştirilmiştir.

Amerika, tarihindeki en büyük göçü 1815 yılını takip eden yüzyıl boyunca almış; 35 milyonun üzerinde göçmene ev sahipliği yapmıştır. Bu dönemde Almanya'dan İtalya'dan, İrlanda'dan, Büyük Britanya'dan, Rusya'dan, Avusturya-Macaristan'dan, Rusya'dan ve diğer ülkelerden birçok insan gelmiştir (Tyack, 1968: 228). Amerika farklı din, ırk ve etnik gruplara ev sahipliği yapıyor oluşunu ayrıcalıklı bir konum olarak sunduğu bir söylem oluşturmuş, birçok Avrupa ülkesinden daha çeşitli ve çoğulcu oluşuna dikkat çekmiştir (Rich, 1992: 182). Göçmenlerin ülkeye uyumu kapsamında, onlarca farklı dil konuşan, kaynak ülkelerin geleneksel davranış kalıplarına bağlı ve çeşitli aidiyetliklere sahip bu göçmenleri tek topluluk içinde "değiştirme" görevi ise eğitim kurumlarına verilmiştir (Tyack, 1968: 228).

Ulus devletler tarafından eğitim kurumlarına, vatandaşlarına ve göçmenlere ulusal kültürü aktarma işlevi yüklenmiştir (Pulliam, 1968: 220). Devlet okulları gençlerin çoğuna ulaşan bir yapı olduğu için Amerika’da okullar, asimilasyon sürecini hızlandırmıştır (Tyack, 1968: 228). Amerika’da okulların erken dönemdeki amaçları, Amerikanlaştırma ve göçmen çocuklara İngilizce öğretebilme olarak belirmiştir (Pulliam, 1968: 220). Zira eğitim kurumları gettolarda yaşayan göçmen çocuklara kadar uzanabildiği için oldukça işlevsel görülmüştür. Ancak elbette okullar aracılığıyla göçmen çocukların topluma uyum sağlaması, öncelikle bu tecrübenin kalitesi ile çocuğun istek durumuna da bağlıydı (Tyack, 1968: 232). Zira o dönemde birçok göçmen grubun çocuklarını; kendi etnik ve dini mirasını sürdürebilecek şekilde programlanmış özel okullara göndermeyi tercih ettiği görülmüştür (Tyack, 1968: 231).

Amerika’da göçmen eğitiminin üç temel hedef kitlesi bulunmaktaydı, bunlar: yerli Amerikalılar, siyah Amerikalılar ve Meksikalı Amerikalı azınlık gruplarıydı. Yerli Amerikalılar için eğitimdeki esas amaç; onları “medenîleştirmek”ti. Zira eğitim reformları, yirminci yüzyılın başlarında başlamış olmasına rağmen yüzyılın sonunda yerli Amerikalılara hâla düzgün bir şekilde ulaştırılamamıştı. Eğitim süreci çok daha geriden yani kölelik döneminden gelen siyah Amerikalılar’ın eğitimlerini, başlangıçta beyaz Amerikalılar reddetmiş ve böylece köleler üzerindeki kontrolü sürdürmeye çalışmışlardır. Sonrasında siyahi kölelere okuma yazma öğretmenin ilk nedenleri arasında sahiplerinin statülerini yükseltmeleri ve kölelere İncil okuma olanağı tanınması olmuştur (Rich, 1992: 184-194). Daha sonraları ise Siyahi göçmen grubun kendi çabaları ve hukuki yollarla haklarını aramalarıyla eğitime katılım olanaklarında artış gerçekleşmiştir. Siyahiler için eğitim, onları kendilerine vaat edilen fırsatlar ülkesine yaklaştıracak, mahrum edildikleri haklarını onlara geri verecek, içinde bulundukları aşağılanma durumundan onları çekip çıkaracak bir araç olarak görülmüştür (Tyack, 1968: 264). Meksikalı Amerikalıların eğitim süreçleri ise diğer azınlıklardan daha farklı olmuştur. Zira onlar için öncelikli seçim eğitimden önce Meksika vatandaşlığını korumak ile Amerika vatandaşı olmayı kabul etmek arasında olmuştur (Rich, 1992: 192-3). Uygulamada ise beyazlar, siyahi ve Meksikalılara göre daha yüksek statülü mesleklere ve görece daha yüksek eğitim başarısına sahip olmuştur (Rich, 1992: 341).

Hem Amerikanlaştırma hem de “eritme potası” (*melting pot*) idealine rağmen asimilasyonu ve tek tip kültürelliği hedefleyen eğitim sisteminden istenilen sonuç alınamamıştır. Zira temelde okullarda Beyaz, Protestan Anglo Sakson grupların temel istek, talep ve kültürel değerleri baskın norm olarak görülüp diğer göçmen gruplara da dayatılmaktaydı. Bu durum da azınlıkların ortak bir idealde birleşmelerine engel olmaktadır. Bununla birlikte ayrımcılığa uğramış olan siyahiler ve ev sahibi toplum tarafından tam olarak kabul edilememiş olan Kızılderililer ve İspanyollar, asimilasyon sürecine dâhil bile edilmiyordu. Bu bakımdan ilk fırsat eşitliği talebi Siyahilerden gelmiş, onları ise İspanyollar ve yerli Amerikalılar takip etmiştir.

Amerika’da sonraki aşamada çok kültürlü ve iki dilli eğitimin gerekliliğine, ülkede çok sayıda farklı kültürel arka plana sahip insan bulunduğuna vurgu yapılmıştır. Zira orada Siyahi azınlık grubu, İspanyollar, yerli Amerikalılar, belirli Avrupalı azınlıklar ile Doğulular Amerikan nüfusunun bir parçası olarak eğitimde yer almaktaydı (Pulliam, 1968: 220). Bu nedenledir ki, çoğulcu bir yapıya sahip Amerikan toplumu, eğitimde farklı grupların da ihtiyaçlarını cevaplayabilecek “çok kültürlü eğitim” ve “çok kültürlü program” gibi uygulamalara başvurmuştur.

ABD’de 1960’lı yıllara kadar eğitilmiş nüfus oranının yükseltilmesi amaçlanmıştır. 1910’dan 1960’a kadar sadece 17 yaşında olan gençlerin okullaşma oranı yüzde 35’ten yüzde 70’e yükselmiştir. 1960 yılı itibarıyla ise 190 milyon nüfusa sahip Amerika, 450 bin yükseköğretilmiş nüfusa sahipti (Şahin, 2009: 116). Özellikle Amerika’da okullar, yabancı ülke doğumlu çocukların çoğuna ulaşmakla birlikte dolaylı olarak onların ailelerini de etkilemiştir. 20. yüzyılın başlarına kadar yetişkin göçmenlerin resmi olarak okullaşmasına çok dikkat edilmemişti. 20. yüzyılın devamında ancak federal hükümet ve yerel yönetimler, yetişkin göçmenlerin Amerikalılaşması ile ilgilenebilmiştir (Tyack, 1968: 232-3).

Amerika’nın çağdaş eğitim sisteminin temel ilkeleri ise 1991 yılında kabul edilerek burada vurgulanan temel ilke; “herkes için eğitimde fırsat eşitliği” olmuştur. Ayrıca tüm kültürlerden gelen bireylerin kendi kültürlerine uygun şekilde gelişimlerinin sağlanması da eğitim sisteminin diğer ilkeleri arasında bulunmaktadır (Şahin, 2009: 117). Bu sistemde; dine, ırka, sosyo-ekonomik duruma, cinsiyete ve aile

yapısına göre herhangi bir ayırım yapılması ise doğrudan kanunlar ile yasaklanmaktadır (Fiske ve O’Grady: 2000’den akt. Şahin, 2009: 117).

2.2. Temel Bir “Hak” Olarak Göçmen Eğitimi

Dünyadaki birçok anayasaya göre “eğitim” bireylerin en temel haklarından biri sayılmaktadır. Bu bakımdan her nerede yaşarlarsa yaşasınlar, göçmen de olsalar çocukların eğitim hayatına katılımlarının yönetimler tarafından sağlanması, bunun için gerekli düzenlemeler yapılması ve uygun koşulların oluşturulması bir hak olarak görülmektedir. Göçmenler de dâhil tüm çocuklara temel eğitim verme yükümlülüğünün devletlerin en önemli yükümlülükleri arasında bulunduğu kabul edilmektedir.

Çocukların temel eğitime erişim hakkı, hem ulusal kanun, yasa ve yönetmeliklerle hem de uluslararası sözleşmelerle korunmaktadır. Bu konuda özellikle 1990’da Birleşmiş Milletler tarafından imzaya açılan ve aynı yıl uluslararası yasa gücüyle yürürlüğe giren, Türkiye’nin de aynı yıl imzalamış olduğu “Çocuk Hakları Sözleşmesi” (Oktay, 2007: 110) oldukça önem arz etmektedir. Zira bu sözleşmede çocukların her alanda sahip olduğu haklara ilişkin çeşitli yaptırımlar bulunmakla birlikte, çocukların eğitim haklarına da dikkat çekilmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin özellikle 28. maddesinde taraf olan devletlerin, çocuğun eğitim hakkını kabul ettiği ve bu hakkın da fırsat eşitliği temelinde tedricen uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte eğitim hakkının kapsamı da yine sözleşme kapsamında açıklanmıştır (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, Madde 29). Bu çerçevede “*çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi*” olup (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, Madde 29, 1-c) özellikle göçmen çocuklara yönelik olarak uygulanacak eğitimin niteliğine dikkat çekilmektedir. Bu bakımdan çocuk haklarına dair yapılan bu sözleşme, devletlerce yapılacak ve yapılması gereken bir dizi köklü değişime de zemin hazırlayarak bu konudaki en temel yasal metin olarak görülmüştür (Oktay, 2007: 112). Türkiye’nin taraf olduğu, 1951 yılında imzalanan doğrudan göçmenlerle (mültecilerle) alakalı en kapsamlı uluslararası sözleşme ise “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin

Sözleşme”dir. Bu sözleşmede temel eğitim konusunda taraf devletlerin, kendi vatandaşlarına karşı uyguladıkları muamelenin aynısını uygulaması gerekliliği vurgulanmıştır (22. madde). Ayrıca mültecilerin din eğitimi özgürlüğünde de aynı muamele şartı getirilmiştir (Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme, 4. madde).

Eğitim hakkı, en önemli kültürel haklardan biri olarak yalnızca uluslararası hukuk ile değil; Türkiye mevzuatında da güvenceye alınmaktadır. Eğitime erişim, bir hak olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 7. maddesi ile de korunmaktadır (Kaya, 2012: 221). Anayasada ilgili madde “*kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*” (madde 42) şeklinde ifade edilirken; Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bu hak, Türk vatandaşları ile sınırlandırılmış (madde 7), daha sonraları çeşitli genelgelerle bu hakkın kapsamı genişletilmiştir. Bunun dışında Türkiye’de ulusal düzeyde geçerliliği bulunan ve ülkedeki göçmenlere ilişkin en kapsamlı kanun ise şüphesiz 2014 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK, 2013)’dur. Bu kanunun birçok maddesinde temel bir hak olan “eğitim”e atıf yapılmakla birlikte, doğrudan eğitim hakkı açıklanmamaktadır. Ancak bağlı olduğu uluslararası anlaşmaları da destekler biçimde, ülkedeki yükümlülüklerine uymama durumlarında ya da geri gönderme merkezlerinde tutulma durumlarında dahi göçmenlerin/mültecilerin eğitim ve temel sağlık haklarından mahrum edilmemelerine ilişkin hükümler bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri hem kamplarda hem de kamp dışında yaşayan Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyelilerin erişebileceği gibi düzenlenmiştir (Sakız, 2016: 67). Ancak tüm bu çabalara rağmen ülkedeki etnik, dinî ve dilsel toplulukların eğitim haklarından yararlanma durumlarının uluslararası standartlar düzeyine yeterince ulaşamamış olduğu ifade edilebilmektedir (Kaya, 2012.: 214; Güllüpınar, 2015: 208).

Hukuki temelde bir “hak” olmasının yanı sıra özellikle göçmen çocukların eğitiminin sosyal teorisyenler tarafından da sosyal hayata katılım, topluma uyum sağlama, ev sahibi toplumun normlarının edinilmesi bakımından önem arz etmekte olduğu vurgusu yapılmaktadır. Özellikle bu durumu Hannah Arendt “haklara sahip olma hakkı”, Seyla Benhabib ise “ötekilerin hakları” şeklinde kavramsallaştırmış;

ayrıca Immanuel Kant “kozmopolit hak”, Jacques Derrida “misafirperverlik/koşullu misafirperverlik”, Zygmunt Bauman ise “postmodern belirsizlik” gibi kavramlar üzerinden göçmenlerin hakları konusuna değinmiştir (Özer ve diğerleri: 2016).

Kozmopolit hak meselesini Kant, “konukseverlik/misafirperverlik” üzerinden okumaktadır. Kant’a göre konukseverlik; *“ülkeye gelen yabancının düşman olarak muamele görmeme hakkı”* anlamına gelmektedir (Benhabib, 2006: 37). Konukseverliği; dünya cumhuriyetinin bir katılımcısı olarak dünya üzerinde yaşayan tüm insanların hakkı olarak görmekle birlikte, bu hakkın tanınmasını devletler için koşulsuz bir görev olarak görmemektedir (Özer ve diğerleri, 2016: 188). Zira ona göre, sürekli ikamet hakkı verilmesi, kendi kendisini yöneten cumhuriyetlerde yaşayan toplulukların bir ayrıcalığı olarak kalmalıdır. Çünkü vatandaşlığa kabul, hükümrana ait bir ayrıcalıktır (Benhabib, 2006: 59). Derrida ise koşullu ve koşulsuz misafirperverlik arasında ayrım yaparak Kant’ın bu kavramı “geçici ikamet hakkı” ile kısıtlamasını eleştirip mutlak konukseverlik anlayışı ile devletin egemenliğinde olan konukseverlik arasında ayrım yapmaktadır (Özer ve diğerleri, 2016: 188).

Kant’tan sonra bu konuya eğilen Arendt olmuştur (Benhabib, 2006: 60). Hannah Arendt, uyruksuz ve devletsiz olma hâlini yalnızca vatandaşlık haklarından mahrumiyet değil; aynı zamanda “haklara sahip olma hakkı”ndan da mahrum edilme olarak açıklamaktadır. Ona göre insanlar aslında; *“özgürlük hakkından değil hareket hakkından; istediklerini düşünme hakkından değil, görüş bildirme hakkından mahrum”* bulunmaktadır (Arendt, [1951], 1968: 177’den akt. Benhabib, 2006: 61). Arendt bu durumu, “Totalitarizmin Kaynakları: Emperyalizm” adlı kitabında anlatmış; “insan hakkı” denilen kavramı tirana karşı durabilmekle özdeşleştirmiştir. Zira ona göre köleliğin insan hakları açısından en büyük kusuru, özgürlüğün yok edilmesinden ziyade özgürlük için mücadele etme olasılığından dışlanmalarıdır (Arendt, 1998: 305).

Zygmunt Bauman (d. 1925 – ö. 2017); bu durumu modern dönemden, postmodern döneme geçişte ulus devletlerin krizi ve postmodern bir belirsizlik olarak yorumlamaktadır. Bununla birlikte devletlerin kendisini; *“düzenli yaşamın kaynağı, gardiyanı ve tek garantörü”* ve *“yabancıları tanıma gereği, düzeltilmesi gereken garabetler olarak”* gördüklerini ancak yine de bir arada yaşamak zorunda kaldıklarını belirtmektedir (Özer ve diğerleri, 2016: 189). Bu durum da “biz” ile

“yabancılar/ötekiler” arasındaki farkın netliğini ortadan kaldırmakta, her iki taraf için de sürekli yeniden inşa edilen bir süreç gerçekleşmektedir (Bauman, 2000: 29-40). Bauman’ın ifadesiyle “küreselleşmenin insan atıkları” (*human waste of globalization*) yani geçmiş kimliklerini kaybetmiş, işlevsiz, dışlanmış, geçmişi ile geleceği arasında sıkışıp kalan göçmenler burada devreye girmektedir (Bauman, 2005: 66’dan akt. Özer ve diğerleri, 2016: 190).

Modern toplumlarda eğitimin en temel işlevlerinden biri “biz” ve “diğerleri”nin inşası olup bu şekilde devletler, kendilerini tanımlayan ortak bir anlayış oluşturmakta ve nesilden nesile aktarabilmektedirler (Özer ve diğerleri, 2016: 192). Zira Bauman’a göre “biz ve onlar” ayrımı, insanların zihinlerindeki ayrımlar ve bölünmeler arasında en önde gelen, en etkili ve davranışlarında da somutlaşmış olan bir ayrımdır (Bauman, 2013: 51). Bu ayrım, “biz” grubu üzerinde bütünleştirici bir etki oluştururken “onlar” grubu ile temel bir çatışma düzlemi oluşturmaktadır. Göçmenler için bu durum, toplumsal bütünleşmeye engel olarak ev sahibi toplumla karşılıklı uyumun bir türlü sağlanamaması anlamına gelmektedir. Bu nedenle de toplum içinde eşitsizliklerin artışı sorunu ile karşılaşilmektedir. Söz konusu “biz ve onlar” ayrımı, eğitim kurumları içinde veya eğitime erişimde fırsat eşitsizliğine neden olmakta, uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir. Temelde ise göçmen çocuklara eğitim haklarından faydalanabilme fırsatının sunulması; onların topluma uyum sağlayabilmeleri, kendilerini topluma ait hissedebilmeleri, geleceğe dair hayaller kurabilmeleri ve seslerini duyurabilmeleri bakımından oldukça önem arz etmektedir.

2.3. Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği

İnsanlar doğuştan farklı yeteneklere sahiptir. Yoksa belli bir ırktan ya da belli bir toplumsal sınıftan olmak insanın yetenekleri üzerinde etkili olmamakta, burada önemli olan ırkların ve toplumsal sınıfların içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar olarak görülmektedir (Saylan, 2015: 107). Bu koşullar da kişiler arasında eşitsizlik oluşturarak bazı grupların avantajlı, bazı gruplarınsa dezavantajlı olmasına neden olmaktadır. Göçmenler ise genellikle egemen toplum içerisinde bir adım daha geride bulunmakta, gerek resmi dili edinmemiş olmalarından gerek getirdikleri sosyo-kültürel sermayenin yetersiz kalışından gerekse de çoğunlukla sosyo-ekonomik olarak ev sahibi topluma göre daha dezavantajlı olduklarından dolayı birçok konuda ev sahibi

toplum üyeleriyle yarışa aynı çizgiden başlayamamaktadırlar. Bu durum fırsat eşitsizliğine sebep olmakta ve göçmenler bu durumla daha sık karşılaşmaktadırlar. Aynısı eğitim süreçleri için de geçerli olup göçmen çocukların eğitime katılımlarının önündeki en önemli engellerden biri olarak gösterilmektedir.

Eşitlik, toplumdaki her bireyin aynı haklara, özgürlüklere sahip olmasına dönük bir isteğe ve düşünceye işaret etmektedir (Doğan, 2011: 294). Bu düşünce kişilerin ırkı, ten rengi, cinsiyeti, ana dili ya da doğuştan gelen özellikleri gibi “doğal” farklılıkları nedeniyle toplumdaki diğer bireylerden ayrı tutulmamasına vurgu yapmaktadır (Doğan, 2011: 294). Bu durumun eğitim süreçlerine yansımaları ise “eğitimde fırsat eşitliği” olarak kavramsallaştırmasıyla ve eğitim fırsatlarından tüm insanların eşit şekilde yararlanma olanaklarına dikkat çekilmesiyle olmuştur (Saylan, 2015: 110). Bir toplum içinde “*ırk, cins, dil, din, şehirli, köylü, sosyal sınıf veya tabaka ayrımı gözetilmeksizin toplumun bütün üyelerine, her eğitim basamak ve alanında, eşit koşullar içinde eğitim görme olanaklarının sağlanması*” eğitimde fırsat eşitliği olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 1978: 149). Uluslararası Değerlendirme Programı olan PISA’da ise, eğitimde fırsat eşitliği “*tüm öğrencilere, cinsiyete, ailenin geçmişine veya sosyo-ekonomik statüsüne bakılmaksızın, eğitimden yararlanmak için yüksek kaliteli fırsatlar sağlamak*” şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2015: 43). Bu eşitlik, herkesin aynı sonuçları alacağı veya bütün öğrencilerin eğitimde “tek tip herkese uyan” bir uygulamaya maruz kalacağı anlamına gelmemekle birlikte, öğrencilerin sosyo-ekonomik statülerinin etkilerini ve/veya göçmen kökenli öğrencilerin performanslarına etki eden olumsuzlukları en aza indirmek için koşulların oluşturulması gerekliliğine işaret etmektedir (MEB, 2015: 43). Kısacası en kapsamlı anlamıyla “fırsat eşitliği” toplumdaki statü yarışının adaletli olması ile okullarda ayrıcalıklara değil liyakate değer verilmesi anlamına gelmekte ve okullar aracılığıyla dezavantajlı durumların ortadan kaldırılarak dikey sosyal hareketlilik imkânının oluşturulması inancını içermektedir (Hurn, 2018: 16-17).

Temelde dört tür eğitim eşitsizliğinden söz edilmektedir. Bunlar: herkes için eşit oranda öğretimin sağlanması, her çocuğa belli düzeyde asgari öğrenim hakkının verilmesi, herkesin kendi yeteneklerinin ve potansiyellerinin yararlanabilecek şekilde bir öğrenim olanağına eriştirilmesi ile her ülkede ekonomik kaynakların eğitime

maksimum düzeyde ayrılmasıdır (Tezcan, 1981: 120). James Coleman (d. 1926 – ö. 1995) ise eğitimde çıkış kaynağına ya da başka bir ifade ile tetikleyicisine göre beş tür eşitsizlik sıralamaktadır (Doğan, 2011: 299). Bunlardan ilki okula yapılan katkı üzerinden gerçekleşen eşitsizlik olup öğrencilere düşen harcama miktarı, okul malzemelerine erişim ve kütüphane kullanım imkânı üzerinden gözlenmektedir. İkincisi okulun mevcut etnik ve ırksal dağılımıdır. Burada mevcut kompozisyon eşitsizliğin yönünü ve biçimini belirlemektedir. Okuldaki öğretmenler ile öğrencilerin eğitim motivasyonları ise üçüncü eşitsizlik türüdür ki bu motivasyonun pozitif veya negatif oluşu, içerdiği beklenti ve ümit düzeyi eşitsizliğin bir boyutu olarak ortaya konulmaktadır. Dördüncü eşitsizlik türü kişilerin kişisel katkılarıyla ortaya koydukları farkları içermektedir. Zira sosyal ortamları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetenekleri farklı olan öğrenciler için okulun etkisi de farklı olacaktır. Coleman'ın tanımladığı son eşitsizlik türü ise eğitime yapılan bireysel girdilerin sonuçlarının farklı oluşundan doğmaktadır. Burada ise temelde entelektüel birikim açısından yetersiz olan ailelerin çocuklarının eğitimdeki başarı şanslarının düşük olduğuna vurgu yapılmaktadır. Tüm bu türleri açıklarken Coleman, eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin aşılmasında toplumun ve okulun rolünü pasif gören düşünceyi de eleştirmekte, eğitimdeki bu eşitsizliklerin azaltılarak başarının sağlanması görevinin öncelikle eğitim kurumlarına ait olduğunu belirtmektedir (Doğan, 2011: 300).

Coleman'a göre okulların, öğrencilerin eşitsizliklerini yok edebilmek için etkili çalışmalar yapması gerekmektedir (Ergün, 1992:110). Bunların başında tüm öğrenci değerlendirmelerinin eşit olarak yapılması gelmektedir. Özellikle zekâ ve motivasyon değerlendirmeleri eşit bir şekilde yapılmalı; çocukların doğuştan gelen ırk, sosyal köken, cinsiyet gibi özelliklerinin okul hayatlarına ve başarılarına etki etmesinin önüne geçilmelidir. Bu bakımdan eşitsizlikler her ne kadar sürekli olarak yeniden üretiliyor olsa da önemli olanın okulların eşitsizliği üreten değil, yok eden tarafta yer alması gerektiği belirtilebilmektedir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği sorunsalında coğrafi, bölgesel, toplumsal ve siyasi etkenler de belirleyici olabilmektedir (Saylan, 2015: 110). Bu anlamda özellikle göçmen çocukların hem coğrafi farklılıklar hem toplumsal farklılıklar hem de ekonomik olanakları bakımından ev sahibi toplum üyelerinin çocuklarından farklı

düzeylerde, fırsatların eşitsizliği ile eğitim hayatlarına başladıkları görülmektedir. Zira birçok sosyolog modern toplumların hepsinde eşitsizliklerin yine “fırsat eşitliği” ilkelerinin kendisi tarafından üretildiğine dikkat çekmektedir (Hurn, 2018: 16). Eğitime özellikle “kültürel yeniden üretim merkezli” bir bakış açısı ile bakan Pierre Bourdieu (d.1930 – ö. 2002) da bu sosyologlardan biridir. Ona göre öğrencilerin kökenleri bakımından bağlı oldukları sosyal çevreden gelen sosyal kökenleri ve kültürel alışkanlıkları, toplumsal eşitsizlikleri meşru kılarak mevcut etkiyi arttırmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 33). Bourdieu “Vârisler: Öğrenciler ve Kültür” adlı kitabında eğitime erişimdeki engellerin genel bir kaide olarak kendisini imtiyazlı sınıflardan ziyade alt sınıflara, erkek öğrencilerden ziyade kız öğrencilere daha fazla dayattığını; en ağır sonuçların ise toplumsal köken kaynaklı olan dezavantajlarla ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 19). Bu bakımdan göçmen çocukların eğitime katılma süreçlerinde söz konusu engel ve dayatmalar ile karşılaşması fırsat eşitliği oluşmasını engellemektedir. Merkezî milli eğitim sistemleri tarafından eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak uygulamalar hayata geçiriliyor olsa dahi sosyal ve kültürel habitustan¹¹ kaynaklanan eşitsizlikler ortaya çıkmakta bu durum da göçmen çocukların ya okula erişememesine ya okuldan kopmasına ya da başarısız bir şekilde süreci zorlayarak devam ettirmeye çalışmasına neden olmaktadır.

Bourdieu’ya göre eşitsizlikler yalnızca dışsal nedenlerle gerçekleşmemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ve ailelerinin sahip olduğu kültürel sermaye de eşitsizliklerin oluşmasında büyük role sahiptir. Ona göre kültürel sermaye, “*aktörlerin sahip olduğu meşru bilgi çeşitleri*”dir (Ritzer ve Stepnisky, 2015: 156) ve

¹¹ Habitus, Pierre Bourdieu’nün en önemli kavramlarından biri olarak bireylerin sosyal dünya içinde yaşamlarını sürdürürken kullandıkları “zihinsel ve bilişsel yapılar”ı ifade etmektedir. Temelde sosyal dünyanın yapıları içselleştirildiğinde ortaya çıkmaktadır. İçselleştirilmiş sosyal yapılar olarak da belirtilebilmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2015: 154). Habitus, bireylerin anlam dünyalarındaki bir tür temel bilgi stoğu olup belli bir kültür ya da alt kültür içinde oluşmaktadır. Kişiler zihinlerinde oluşturdukları habituslara göre davranış kalıplarını belirleyerek özellikle mensubu oldukları sosyal sınıfların beklentilerini ön görüp olası durumlara karşı tepkilerini tahmin edebilmektedir. Kısacası Bourdieu’ya göre, bireyler dış dünyaya dair zihinlerinde oluşturdukları habituslar üzerinden ve ona bağlı bir şekilde hayatlarını sürdürmektedir. Bu nedenle habitus, insanların kişisel kararları ile mevcut değerleri arasındaki ilişki üzerinden tezahür etmektedir (Palabıyık, 2011: 128-130). Bourdieu’nün 1977 tarihli “Outline of a Theory of Practice” adlı kitabında açıklanan habitus kavramı ile aynı zamanda yapısal eşitsizlik durumuna kültürel bir bakışla yaklaşma imkânı da oluşturulmuştur (Marshall, 2009: 291). Habitus kavramı bu açıdan da oldukça önemli görülmektedir.

toplumsallaşma süreci içerisinde, bazen aile ve okul ortamı içinde bazen de dışında oluşmaktadır (Nohl, Schittenhelm, Schmidtke ve Weib, 2011: 15-16). Süreç içerisinde toplum tarafından onaylandığında “kurumsallaşmış” ya da “resmen onaylanmış” kültürel sermayeden söz edilirken uzun vadede kişinin içine işlediğinde ise “bedenselleşmiş” kültürel sermayeden söz edilmektedir. Bu durumda kişi artık bu özellikleri eğitimle dahi değiştirilemeyecek şekilde içselleştirmiş, kültürel habitusu içine yerleştirmiş olur. Bourdieu, orta sınıfa mensup olan ailelerin kendi çocuklarını dilsel ya da kültürel birçok farklı beceriden oluşan “kültürel sermaye ile donattıklarını” ifade etmekte, okulda başarılı olabilmek için söz konusu becerilere sahip olunması gerekliliğini vurgulamaktadır (Marshall, 2009: 448). Ona göre işçi sınıfından gelen kişilerin çocukları ise bu becerileri okulda edinememektedir. Bu durumda da Bourdieu, tarafsız olduğu iddia edilen okulların öğrencilerde sosyokültürel beceri eksikliğini yeteneğe bağlı bir başarısızlıkmiş gibi göstererek mevcut eşitsizliği meşrulaştırdığını belirtmektedir.

Bourdieu ve Coleman’ın çalışmaları da dâhil olmak üzere pek çok çalışma, eğitimin ve eğitim kurumlarının toplumdaki eşitsizliği düzeltereğine olan inancı kırmış; bilakis eşitsizliğin okullar tarafından tekrar tekrar üretilmekte olduğuna vurgu yapmıştır. Bu durum dönemin hâkim eğitim anlayışı olan yapısal işlevselciliği sorgulatmış, okulların gerçekleştirdiği iddia edilen birçok pozitif rol ve sorumluluğa eleştirel yaklaşılmasına neden olmuştur. İlerleyen bölümlerde daha detaylı anlatılacak olan bu eleştirel bakış sayesinde özellikle 1970’li yıllar, “eğitimde fırsat eşitliği” kavramının en radikal değişimler geçirdiği dönem olmuştur (Hurn, 2018: 115).

Ayrıca birçok çalışma da gelişmekte olan ülkelere göç eden kişilerin çoğunlukla eğitim eşitsizliği ile karşılaştığını (Docquier ve Rapoport, 2004’ten akt. Ereş, 2015: 21), özellikle Batı Avrupa eğitim sisteminde ayrımcılığın yaygın olduğunu, Birleşik Krallık’ta ise siyah ve Asyalı göçmen öğrencilerin öğretmenlerinin ön yargılarından ve diğer arkadaşlarının ırkçı tacizlerinden dolayı daha yüksek oranda okul ayrımcılığına maruz kaldıklarını ifade etmektedir (Kislev, 2016: 185). Hâlbuki modern dönemde göçmenler için de aynı seviyede eğitim maliyeti tanımlandığı iddia edilmekte, ancak uygulamaya bakıldığında göçmenlerin eğitim aldıkları kurumların genellikle daha az saygın olduğu görünmektedir (Kislev, 2016: 186). Bu durum

göçmen eğitimi için ayrılan maliyetin daha az olmasından dolayı alınan eğitimin de kalitesinin düştüğünü göstermektedir. Bu da temelde eğitime erişimde sözde eşitlik sağlanırken eğitime erişim olanaklarında başka eşitsizliklerin belirmekte olduğuna dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak teoride ve/veya politika düzeyinde çoğu zaman göçmenlerin eğitime erişiminde ve eğitim süreçlerinde ev sahibi toplum ile eşit hak ve hizmetler verilmesi öngörüldüğü ifade edilebilmektedir. Ancak bu durumun uygulamada her zaman için geçerli olmadığı söylenebilir. Zira göçmenler hak ve hizmetlerden eşit derecede faydalandığında dahi sosyo-ekonomik koşulların oluşturduğu okul dışı etmenlerin göçmen öğrencileri dezavantajlı hâle getirdiği görülmektedir. Bu bakımdan toplumun her bir ferdi için olduğu gibi göçmenler için de en temel haklardan biri olan eğitimden faydalanma hakkının önündeki tüm engeller tespit edilip bunları kaldırmak adına her ev sahibi ülkenin harekete geçmesi, politika üretmesi ve var olan yasalarını da eşitsizliği ortadan kaldıracak bir biçimde değiştirmeleri gerekmektedir.

2.4. Çok Kültürlü Eğitim

Göçmen çocuklar, topluma katılım süreçlerinde hassas davranılması gereken bir grup olup özellikle onların eğitime katılımları, birtakım modeller geliştirilmesiyle kolaylaştırılıp desteklenebilmektedir. Teorisyenler ile yönetimlerin sorumluluğunda olan bu tür modelleri geliştirmek, son derece önem arz etmektedir. Zira artık birçok ülkede farklı din, kimlik, kültür ve milletten insanlar birlikte yaşamakta; sürekli büyümekte olan farklı kültür ve kimliklere sahip insanların bir arada yaşadığı ülkeler, çok kültürlülük politikaları konusunda birleşmektedirler. Bunun doğal bir sonucu olarak ülkelerin eğitim anlayışlarını ve eğitim politikalarını değiştirdiği yadsınamaz bir gerçek olarak görülmektedir (Genç, 2017: 45). Zira çok kültürlülük kavramı ve bununla birlikte ortaya çıkan tartışmalar, mevcuttaki eğitim politikalarının sorgulanması ve yeni eğitim programlarının düzenlenmesinde itici gücü oluşturmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013: 358). Bu anlamda çok kültürlülük politikası, aynı ülkede yaşayan tüm farklı göçmen gruplara kendilerini evlerinde hissettirmesi amacına uygun bir şekilde, herkesin kendine ait kültürel özelliklerini ifade edebildiği

ve bundan gurur duyacağı çok kültürlü bir eğitimi gerekli kılmaktadır (Polat ve Ceylan, 2012: 1036).

“Çok kültürlü eğitim” kavramının temelde eğitim uygulamalarındaki hâkim görüşlerden biri olan yapısal işlevselci eğitim anlayışının sorgulandığı, ağır eleştiriler aldığı ve bu nedenle de kuramın kökünden sarsılmakta olduğu bir dönemde gündeme gelmiş olduğu ifade edilebilmektedir. Bu nedenle alt bölümlerde öncelikle yapısal işlevselcilik yaklaşımı “eğitim anlayışı” üzerinden anlatılacak, kendisine yöneltilen eleştiriler tartışılacaktır. Ardından alternatif eğitim yaklaşımlarından olduğu belirtilen çok kültürlü eğitim, ana hatlarıyla açıklanarak kendisine yöneltilen eleştiriler değerlendirilecektir.

2.4.1. Yapısal-İşlevselci Eğitim

İşlevselci kuram, makro bir yaklaşım biçimi olarak eğitimi ana toplumsal kurumlar, çeşitli toplumsal olay ve olgularla açıklamakta; eğitimi hukuk, siyaset, ekonomi, toplumsal sınıf, aile vb. toplumsal kategoriler ile ilişkisi üzerinden değerlendirmektedir (Doğan, 2011: 88). İşlevselci kuramın “kalbi” modern toplumlarda eğitime atfedilen önemin neden bu kadar hayati olduğu sorusunun yanıtında yer almaktadır (Hurn, 2018: 52). Zira bu sorunun yanıtı eğitimin üstlendiği pek çok işleve dikkat çekmektedir. İşlevselcilere göre yanıt, temelde eğitimin iki “çok önemli” işlevi üzerinde toplanmaktadır (Hurn, 2018: 47-48). Bunlardan ilki eğitimin liyakate göre insanların hak ettikleri en yüksek konumlara yerleştirilmesi ile yetenekli kişilerin rasyonel bir şekilde seçilip sınıflandırılmalarına fırsat sağladığı düşüncesidir. Buna göre toplumdaki fırsat eşitliğinin sağlanmasında okullar, bireylerin aile geçmişinden getirdiği özelliklerinden ziyade kendi yetenek ve becerilerinin temel belirleyici olmasına olanak tanımaktadır. Onlara göre eğitimin toplumda hayati derecede önemli olmasında etkili olan ikinci işlevi ise okullar aracılığı ile kişilerin yetişkinliklerinde üstlenecekleri roller için gerekli bilgi, beceri ve normlar ile donatılmasıdır. Bu işlev önemli görülür çünkü modern toplumdaki ekonomik büyümenin sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi bu kurumlarda öğretilmektedir.

İşlevselci eğitim kuramının en önemli temsilcisi, eğitim sosyolojisinin de kurucusu olarak kabul edilen Emile Durkheim’dır. Ona göre eğitim, “yetişkin

nesillerin toplumsal yaşam için daha olgunlaşmamış zihinler üzerinde uyguladığı etki”dir (Durkheim, 2016: 53-55). Ona göre toplumlar sadece kendi varlığı için gerekli olan ilkeleri çocukların kalbinde yerleştirmek için bir araç olarak eğitimi kullanılmaktadır. Zira toplum için her yeni nesil, toplumsallaştırılması gereken “boş bir levha”dır. Yeni doğan her çocuk toplum tarafından bencil ve asosyal varlıklar olarak görüldüğünden onlara hızlıca ahlaki ve toplumsal hayata katılabilecekleri donatıları kazandırmak gerekmektedir. Söz konusu toplumsallaştırma görevi ise eğitime yüklenerek toplum ideallerini bireylere aktarmak, eğitimin temel direği olarak görülmüştür. Durkheim bu anlamda eğitimin temel amacını *“bir bütün olarak politik toplumun ve çocuğun bilhassa yazgılı olduğu özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği birtakım fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içinde harekete geçirmek ve geliştirmek”* olarak vurgulamaktadır.

İşlevselci kuram temelde Durkheim’in eğitim hakkındaki görüşlerine dayansa da “yapısal işlevsel” vurguları ile Talcott Parsons ve Robert Merton’in eğitim görüşleri de oldukça etkili olmuştur. Parson’un eğitim anlayışı içinde okul, bir tür “sosyal sistem” olarak değerlendirilmektedir (Ergün, 1992: 8). Buna göre okullar içerisinde bulunan aktörlerin etkileşimlerinin bir sonucu olarak meydana gelmektedir. Bu anlamda okul, Parsons’a göre sosyalleşmeyi sağlayan bir kurum olarak kişilerin hem şahsi ihtiyaçlarını karşılamakta hem de toplumsal rollerini öğretmekle onlara şahsiyetlerini kazandırmaktadır. Merton ise daha ziyade okulların eşitsizliklerin yeniden üretilmesi gibi “işlev bozucu” olan etkilerine odaklanmaktadır (Tezcan, 1993: 10; Tan, 1981: 560; Kendall, 2010: 23). Zira ona göre işlevler her zaman açıkça ortaya çıkmamakta, bazen örtük bir şekilde görülürken bazen amacına ulaşamayıp bozuk bir işlev olarak kalabilmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2015: 76-78). Eğitimde görülen bozuk işlev ise istenmeyen sonuçlardan biridir (Kendall, 2010: 23-24).

Ayrıca Pierre Bourdieu ve James Coleman da yine yapısal işlevselci eğitim anlayışı içerisinde anılmaktadır. Onlar da Merton’un açtığı yoldan giderek eğitimin eşitliği “giderici” etkisine değil de “üretici” etkisine vurgu yapmışlardır (Doğan, 2011: 88). Fırsat eşitsizliğinin anlatıldığı bölümde detaylıca tartışılmış olan bu yorumlama biçimi, işlevselci eğitim yaklaşımının yönünü değiştirici temel bir rol oynamıştır. Zira işlevselci kuram 1970’lere kadar eğitimde baskın olan neredeyse tek eğitim kuramı

olmuştur (Doğan, 2011: 87). Kuramlardaki artış ve çeşitlenme ise işlevselcilik kuramına yapılan eleştirilerle 1970'li yıllarda gerçekleşmiştir. Bu dönemde işlevselci yaklaşımın eğitim görüşlerine birçok eleştiri getirilmiş, kuramın temelinde yatan liberal iyimser algı zedelenmeye başlamıştır (Hurn, 2018: 48). Bu dönemde -Coleman ve Bourdieu gibi isimlerin de aralarında bulunduğu- birçok teorisyen farklı sosyal çevrelerden gelmiş olan öğrencilerin okul başarıları arasındaki keskin farklılıklardan rahatsız olmuş ve özellikle de siyahi öğrenciler ile beyaz öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarına dikkat çekmeye başlamışlardır.

İşlevselci yoruma yapılan eleştiriler temelde birkaç ana sav etrafında toplanabilmektedir (Doğan, 2011: 89-90). Bunlardan ilki işlevselci yaklaşımın modern sanayi toplumlarının son derece liyakate dayalı olduğu vurgusudur. Buna göre kişilerin özel çabası ve çalışması, toplumsal sınıf aidiyetlerinin üstünde gelmektedir. Ancak çatışmacı teorisyenlerin yaptığı araştırma sonuçları işleyişin hiç de bu şekilde pozitif olmadığını göstermiş, tersine toplumsal sınıf aidiyetleri ile eğitim düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre işlevselciliğin iddiası olan eğitim yoluyla fırsat eşitliği sağlanarak dikey sosyal hareketlilik imkânı oluşturulduğu görüşü eleştirilmiş; toplumsal kökenlerin ekonomik kazancı belirleyen bir etmen olarak eğitim seviyesi ve başarının önüne geçtiği savunulmuştur.

Yapısal işlevselci eğitim anlayışına yönelik yapılan bu eleştiriler 1970'li yılların sonlarına doğru çatışmacı kuramın doğmasına neden olmuştur (Hurn, 2018: 49). Çatışmacı eğitim anlayışında, işlevselci kuramın tersine toplumsal düzen ve verimlilik değil; toplumsal özgürlük kavramı, okul ile seçkinler arasındaki ilişki ve eğitim ile itaat kavramı arasındaki bağ gibi konular tartışma konusu edilmiştir (Meşeci Giorgetti, 2016: 48-49). Temelde okullar, mevcut eşitsizlikleri pekiştiren kurumlar olarak görülerek bireyleri siyasi iktidarların çıkarlarına uygun bir şekilde eğittikleri iddia edilmektedir. Bu anlayışa göre bilişsel becerilerin öğretimi, okulların açık işlevidir. Uygun görülen davranış kalıpları ile yaygın kabul gören toplumsal değer yargılarının öğrencilere öğretilerek var olan toplumsal düzenin devamının sağlanması ise okulların gizli işlevi olarak ifade edilmektedir.

Çatışmacı eğitim yaklaşımı temelde Marx ve Weber'in düşünceleri üzerinden ilerlemektedir (Doğan, 2011: 90; Meşeci Giorgetti, 2016: 48; Hurn, 2018: 63).

Marksist kuram içinde yapısal işlevselci eğitim anlayışına eleştirileri ile başı çekenler neo-marksist kuramcılar olmuştur. Samuel Bowles (d. 1939 – ...) ve Herbert Gintis (d. 1940 – ...) Amerikalı neo-marksist kuramcılar kanadında yer almış olup özellikle 1977 yılında birlikte yayımladıkları “Kapitalist Amerika’da Eğitim” (*Schooling in Capitalist America*) isimli çalışmaları bu konuda en açık ve radikal eğitim yorumlamalarından biri olarak kabul edilmektedir. Onlara göre toplumu üreten, kapitalist ekonominin kendisidir (Bowles ve Gintis, 2011: 53-54). Bu üretim ise iki önemli mekânda gerçekleşmektedir: okullar ve iş yerleri. Buralarda kişilere kapitalist üretim ilişkilerinde ihtiyaç duyulan belli başlı değerler ve kişilik özellikleri öğretilmektedir. Örneğin mavi yakalı olması beklenen öğrencilere dakik olma, talimatlara uyma, itaatkarlık gibi özellikler aşılanırken; beyaz yakalı olması beklenen kişilere ise esneklik, ılımlı olma, başarılı seçimler yapabilme gibi özellikler aşılanmaktadır (Meşeci Giorgetti, 2016: 51). Bu durum eğitimin “meşrulaştırma” ve “toplumsallaştırma” işlevleriyle alakalıdır, zira onlara göre kapitalist sınıf, eğitimi temelde kendi egemen konumunun içselleştirilmesi için kullanmaktadır (Meşeci Giorgetti, 2016: 51).

Ayrıca Fransız neo-marksist düşünür Louis Althusser (d.1918 – ö. 1990) de çatışmacı kuram içinde anılmaktadır. Althusser’e göre (2014: 60-64) okullar, devletin ideolojik aygıtlarından (DİA) bir tanesi olup kapitalist toplumların egemen DİA’sıdır. Okullar, üretim ilişkilerinin ve yeni kapitalist sömürü düzeninin sürekli olarak yeniden üretilmesi hedefine hizmet ederek bireyleri devletin taşıdığı siyasi ideolojiye uydurmaktadır. Bu hedef, okul ideolojisi içine iyice gizlenmiş olup egemen sınıfın öngördüğü becerilerin öğrencilere dayatılması ile gerçekleştirilmektedir. Althusser’e göre bu durum orta çağda kilisenin oynadığı “devletin egemen ideolojik aygıtı” olma rolünün okulun üzerine devredilmesinden ibarettir.

Ivan Illich (d. 1926 – 2002) de yine eğitimin işlevselci yaklaşımını eleştiren düşünürler arasında ele alınmaktadır. Ancak görüşlerinin Durkheim’ın dinin yerini modern dönemde toplumun aldığı iddiasının farklı bir sentezini içermekte olduğu ifade edilebilmektedir (Meşeci Giorgetti, 2016: 54). Illich’e göre (2013) okullar, devletin kurumu olmaktan çıkarılmalıdır. Zira dezavantaj, okulun içindeki eğitimle giderilememektedir çünkü temel problem okul kurumunun kendisidir (Illich, 2013:

18). Ona göre eğitimde eşitlik gerçekten uygulanabilir bir amaçtır ancak zorunlu bir okullaştırma ile mümkün değildir (Illich, 2013: 23). Zira okullar modern köleliğin dünya dini hâline gelmiş olup fakir insanlara faydası olmayan boş kurtuluş vaatlerinde bulunmaktadır. Ancak eğitim temelde “öğrenmeyi kolaylaştıran yolların seçimi” olarak görülmelidir (Illich, 2013: 25). Bu yolda seçim yapılırken öğretmenler ise yalnızca yol gösterici olmalı, öğrencilerin ortaya koyduğu öğrenme biçimi fark etmelerine yardım etmeli ve aynı öğrenme yolunu tercih eden öğrencileri bir araya getirmelidir (Illich, 2013: 32).

Sonuçta günümüzde eğitim kurumlarında işlevselci eğitim yaklaşımının etkileri hâla görülüyor olsa da 1970’lerden bu yana aldığı ağır eleştiriler; işlevselciliğin baskın konumunu yıkmıştır. O günden bugüne daha eşitlikçi bir eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceği tartışmaları devam ederken birçok modern toplumun eğitim yaklaşımında “çok kültürlülük” kendisine yer edinmeye başlamıştır.

2.4.2. Çok Kültürlü Eğitim

Göçmenlerin din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ekonomik düzey bakımından farklılıklarından bağımsız olarak eğitime eşit derecede erişiminden söz edildiğinde öncelikli olarak akla ABD’de ortaya çıkan “çok kültürlü eğitim” kavramı gelmektedir (Günay ve Aydın, 2015: 2). Bu kavram, ilk olarak sivil haklar ve kadının özgürleşmesi hareketlerinin olduğu 1960’larda kullanılmıştır (Rich, 1992: 358). Bu dönemde Siyahiler ve diğer etnik gruplar, kendi müfredatlarının onların tarih, kültür ve tecrübelerini daha iyi yansıtacak şekilde değişmesini talep etmiştir (Rich, 1992: 358-359). Öncelikle eğitim programlarındaki çok kültürlü değişiklik; etnik tatiller ve özel etkinliklerin eklenmesi ile başlamış, daha sonra Afrikalı Amerikanlar ve İspanyolların kültürlerine ve tarihlerine odaklanan seçmeli derslerin eklenmesi ile devam etmiştir (Rich, 1992: 359). Bu anlamda çok kültürlü eğitim, oldukça çeşitli kültürlerin bulunduğu bu dünyada öğrencilerin etkili bir şekilde sosyal donatılarını kazanmalarına yardım edecek şekilde planlanmış ve geliştirilmiştir (Rich, 1992: 194). Çok kültürlü eğitim üzerine çalışan Nieto, Bennet, Gay, Banks ve Gorski gibi isimler çeşitli tanımlamalar yapmakla birlikte bu tanımların ortak noktaları “*toplumdaki farklılıklara karşı saygıyı ve hoşgörüyü artırma, herkese eşit eğitim olanakları sunma, ırkçılığı ve asimilasyonu reddetme, kültürel çoğulculuğu sağlama gibi öğeler*”

oluşturmaktadır (Özcan, 2018(a): 22). Çok kültürlülüğün en önemli amacının; okullarla eğitim sistemini tekrar yapılandırarak öğrencilere farklı etnik gruplara karşı nasıl davranmaları gerektiğinin bilgi ve becerisini kazandırmak olduğu ifade edilebilmektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 36).

Çok kültürlü eğitim, toplumların daha adil ve demokratik bir şekilde yeniden yapılanmasını sağlayan bir yaklaşım olarak çoğulculuk ve çeşitlilik kavramlarıyla; demokrasi, eşitlik ve adalet gibi ilkelere dayanmaktadır (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014: 202). *“Entelektüel merak, özeleştir, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler”* şeklinde de ifade edilebilmektedir (Parekh, 2002’den akt. Polat ve Kılıç, 2013: 359). Ayrıca çok kültürlülüğün bir alt boyutu olarak da görülen (Günay ve Aydın, 2015: 2) çok kültürlü eğitim esasen; temelinde yatan değerler, kurallar ve müfredata göre mevcut öğretim materyallerini, organizasyon yapısını ve yönetim politikalarını değiştirmeyi hedefleyen bir tür eğitim reformu hareketi ya da eğitim kurumlarının yapısını değiştirip tüm öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek durumlar karşısında eşit şansa sahip olabilmeleri için uğraşılan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir (Gay, 1994: 6).

Temelde çok kültürlü eğitim, tek tip bireyler yetiştirmeye karşı olup herkesin kültürel farklılıklarına saygılı, herkese eşit derecede gelişim fırsatı sunan, kültürel farklılıklara duyarlı olan bir eğitim politikasıdır (Polat ve Kılıç, 2013: 359). Zira okullar; farklı kültüre sahip olan öğrencilere okudukları okullarla ev kültürleri arasında arabuluculuk yaparak ve ait oldukları öz toplum kültürlerini eğitim programlarına yansıtarak yardımcı olabilmektedir. Eğitim programları; kendi kültür, yaşantı ve bakış açılarını yansıttığı durumlarda öğrenciler daha yüksek bir motivasyona sahip olarak öğrenmektedir. Bu nedenle de eğitimde baskın kültürün merkezde olduğu ülkelerde mevcut eğitim programlarının, farklı kültürleri de dikkate alır biçimde çok kültürlülük temelinde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014: 202).

Çok kültürlü eğitim; temelde öğrencilerin bireysel gelişimlerinin sağlanmasını, farklı kültürlere sahip kişilerin değer ve tutumları anlatılarak diğer kişilerin bu kültürleri tanımalarını ve ona saygı duymalarının sağlanmasını amaçlamaktadır.

Bununla birlikte öğrencilere çok kültürlü sosyal yeterlilik kazandırma, farklı kültürden gelen öğrencilere okuma-yazma, matematik gibi temel yeterliliklerin kazandırılması ve öğrencilerin kültürel-etnik okuryazarlıklarının geliştirilmesini de hedeflemektedir (Gay, 1994'ten akt. Cırık, 2008: 31-2). John Banks ve Cherry Banks'e (2016: 26) göre ise çok kültürlü eğitimde öğrencilerin tamamına dilsel, kültürel ve etnik alternatifler sağlanması; kendi toplumlarında ve diğer etnik kültürler içinde geçerli olabilecek bilgi, beceri ve yaklaşımların kazandırılması; kendi ırk, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı bazı etnik grupların yaşadıkları ayrışmanın azaltılması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuma, yazma ve matematiksel becerileri edinmelerine yardımcı olunması; onlara daha demokratik ve adil bir toplum için gerekli tüm bilgi, duyarlılık ve hareketlilik becerilerinin öğretilmesi de çok kültürlü eğitimin amaçları arasındadır.

Çok kültürlü eğitim programlarının eğitim-öğretim süreçleri içerisinde amaçlarına ulaşabilmesi için tüm paydaşların ortaklaşa sorumluluk alması gerekmektedir (Polat, 2009: 157). Burada özellikle programın gerçekten göçmenlere uygun şekilde geliştirilmesi, okulun bu programa uygun bir şekilde yönetilip öğretmenlerin çok kültürlü eğitime uygun bir sınıf ortamı hazırlaması ve öğrencileri buna uygun olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Gay, 1994: 17). Ayrıca bu süreçte velilerin de çok kültürlü eğitime dair bilgilendirilmesi ve çok kültürlü eğitim sürecine dâhil edilmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilmektedir.

Çok kültürlü eğitim sürecinde sanılanın aksine; kendi kültürünü öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları başka kültürleri değerlendirirken zorlanmadığı; zira her iki kültür arasındaki benzerlikler aracılığıyla, baskın kültüre ait öğeleri daha rahat algılayıp yorumlayabildikleri ifade edilmektedir (Cırık, 2008: 32). Ayrıca böyle bir eğitimin belli yararları olduğu belirtilmekte; üretkenliği arttırdığı, farklı bakış açılarıyla problem çözme becerisi geliştirdiği, okul içindeki olumlu ilişkileri arttırdığı, kalıp ve ön yargıları azalttığı, barındırdığı çeşitlilik sayesinde toplumsal gelişmişliğini arttırdığı ifade edilmektedir (Ameny-Dixon, 2004: 4-5).

Çok kültürlü eğitim modelleri, ülkeden ülkeye değişmekle birlikte bu ülkeler incelendiğinde temelde dört model ile karşılaşılmaktadır; bunlar: geçiş modeli, idame modeli, zenginleştirici model ve kapsayıcı eğitim modelidir. Geçiş modelinde eğitime ana dilde başlanırken sonraki yıllarda resmi egemen dile geçileceği, böyle bir geçiş

sürecinin resmi dil edinimini kolaylaştıracağı düşünölmekle (Özcan, 2018(a): 22) birlikte bu modelde azınlık diline sahip olanların egemen dile sahip olanlara göre daha az başarılı olduğu gözlemlenmektedir. İdame modelinde öğrencilerin ana dillerinin ve kültürlerinin güçlendirilmesi amaçlanarak temelde eğitimin en az %50'sinin ana dilde yapılması ve bu şekilde çocuğun egemen dile geçişı daha uzun vadeye yayılarak ana dilinde daha yetkin bir şekilde temel eğitimi daha iyi anlaması hedeflenmektedir. Zenginleştirici modelde ise azınlık dilinin sadece göçmenler için korunması değil aynı zamanda topluma da yayılması amaçlanmakta, böylelikle egemen dile sahip kişilerin bu dilleri öğrenmeleri için imkânlar oluşturularak toplumun birbirlerini ve çok kültürlölüğü kabul etmesi yaygınlaştırılmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014: 60-2).

İlk üç modelde farklı ana dile sahip öğrenciler eğitime, ayrı sınıflarda ve kendi dillerinde başlamakta iken; kapsayıcı eğitim modelinde ise göçmen öğrenciler yerli halk ile aynı sınıflarda ve resmi dil ile eğitime başlamaktadırlar. Göçmen eğitiminde ana dilden egemen dile geçiş ne kadar uzun vadeye yayılıyorsa eğitimde başarı da o kadar artış göstermekte (Özcan, 2018(a): 22), iki dilli eğitimlerin tamamında egemen dile geçiş sağlanmakla birlikte sürecin nasıl işlediğı ise farklılık göstermektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 63).

Nohl'a (2009: 5-7) göre ise çok kültürlü eğitim politikası içerisinde dört farklı kültürlerarası pedagoji yaklaşımı vardır. Bunlardan ilki; "asimilasyonist eğitim" olarak görölmektedir ki burada etnik grupların çocuklarının eksikliklerinin telafi edilmesi ve bu şekilde onların egemen toplumun kültürel standartlarına uydurulması amaçlanmaktadır. İkincisi "klasik kültürlerarası pedagoji" olup burada etnik grupların ve onların çocuklarının kültürü eksik görölmemekte; bu durum ev sahibi toplumun çoğunluğunun sahip olduğu kültür ile farklılıkları çerçevesinde ele alınıp eğitime katılan tüm bireyler bu çeşitlilikle birlikte yaşamaya hazır hâle getirilmektedir. Üçüncüsü ise "ayrımcılık karşıtı pedagoji" olup bu yaklaşımda her türlü ayrımcılığa karşı durulması gerekliliğı ifade edilmektedir. Temelde "noksanlık", "fark" ve "ayrımcılık" vurgusu yapan bu üç yaklaşım da Nohl'a göre sorunludur. O tüm bunların yerine dördüncü model olarak "kolektif aidiyetler pedagojisi" yaklaşımını önermektedir. Nohl'a ait olan bu yaklaşımda, kültürel heterojenlik kavramından hareket edilerek kültür yalnızca etnik değil aynı zamanda çok boyutlu bir unsur olarak

vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu şekilde kültürün toplumsal cinsiyete, nesle, sınıfa vs. özgü olan tüm boyutlarından bahsedilerek çok boyutlu kültürel bir yaklaşım benimsenmektedir. Ayrıca kolektif aidiyetler yaklaşımına göre kültürel heterojenlik göç üzerinden kurgulansa da kurgulanmasa da tüm modern toplumlarda bir fenomen olarak bulunmaktadır.

Çok kültürlü eğitim hareketinin kendi içinde karşılaştığı bazı sorunları vardır; bunlardan biri de öğretmenlerin, yöneticilerin, politika yapıcıların ve halkın konsepti aşırı basitleştirme eğilimidir. Zira çok kültürlü eğitim kavramı, karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olup birçok insan bu kavramın çoğunlukla sadece bir boyutuna odaklanmaktadır (Banks, 1993: 25). Oysa Banks (1993: 25), çok kültürlü eğitimin ana bileşenlerini tanımlamak için beş boyuttan söz etmektedir ki bunlar: “içerik entegrasyonu” (*content integration*), “bilgi oluşturma süreci” (*the knowledge construction process*), “ön yargı azaltma” (*prejudice reduction*), “bir eşitlik pedagojisi” (*an equity pedagogy*) ve “güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı” (*an empowering school culture and social structure*)dır. “İçerik entegrasyonu”, öğretmenlerin kendi disiplinlerindeki ilkeleri, temel kavramları, genellemeleri ve teorileri göstermek için ne ölçüde farklı kültür ve gruplardan örnekler, veriler ve bilgiler kullandığını ele almaktadır. Çok kültürlü eğitim, neredeyse tamamen sadece içerik entegrasyonundan oluşuyormuş gibi gösterilmektedir. Ancak Banks, bunun tek başına yetersiz bir açıklama olacağını düşünmektedir.

Çok kültürlü eğitimin “bilgi oluşturma süreci” boyutu; sosyal, davranışsal ve doğa bilimcilerinin disiplinlerinde bilgi yaratma prosedürlerini kapsamakta ve bu süreçte öğretmenler, öğrencilerinin bilginin nasıl oluşturulduğunu ve ırk, etnik köken, cinsiyet ile sosyal sınıf gibi faktörlerden nasıl etkilendiğini anlamasına yardımcı olmaktadır. “Ön yargı azaltma” boyutu ise çocukların ırk ve etnik köken karşısında daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunabilmesi için kullanılabilecek stratejilere odaklanmaktadır. Bununla birlikte; “eşitlik pedagojisi” boyutu, öğretmenler tarafından farklı ırksal ve etnik gruplara sahip öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştıran teknikler ile çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak oluşturulmaktadır. Son olarak “güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı” boyutunda ise; farklı ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin eğitim eşitliği ve

güçlenme duygusu yaşayabilmeleri için okul kültürünün ve organizasyonunun yeniden yapılandırılması ifade edilmektedir (Banks, 1993: 25-7).

Görüldüğü gibi çok kültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını da beraberinde getirmektedir. Ancak bu eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması meselesinin oldukça tartışmalı olduğu, birçok teorisyenin ise modern toplum yapılanmasında fırsat eşitsizliğinin sürekli olarak üretilip yaygınlaştırıldığına dikkat çektiği bir önceki bölümde belirtilmişti. Bunun yanı sıra çok kültürlü eğitim anlayışı, “çok kültürlülük” politikalarının kendisine yöneltilen hemen hemen tüm eleştirilerle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bu anlamda çok kültürlü eğitim anlayışı toplumsal birliğe yönelik bir tehdit olarak görülerek etnik kökenleri güçlendirip ortak kültürü zayıflatmakla ve bu nedenle toplumsal birliğe engel olmakla eleştirilmiştir (Kart ve Şimşek, 2019: 7).

Çok kültürlü eğitime yapılan bir diğer eleştiri ise kuramsal alt yapısının güçlü olmamasıdır (Akınlar, 2018: 18). Bu eleştiriye göre, çok kültürlü eğitimde birbirinden farklı tanımlamalar, modeller ve uygulama biçimleri bulunmaktadır. Ayrıca çoğu öğretmenin “farklılık tabanlı” bir müfredata göre öğretim yapabilme bilgi ve tecrübesine sahip olmaması da eleştirilerek bu durumun çok kültürlü eğitimin önünde bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda çok kültürlü eğitim eleştirilerini azaltabilmek için çok kültürlü eğitim anlayışının ve bu düşünce biçiminin çok kültürlülük programı içine işlemesi gerekmekte olduğu vurgulanmaktadır.

2.5. Göçmen Eğitim Politikaları

Göçmenlerin eğitime katılabilmeleri, eğitim haklarını elde edebilmeleri, eğitim sürecinde faydalanabilecekleri hizmetler vs. tek başına eğitim kurumlarının veya kişilerin inisiyatifi ile sağlanabilecek haklar olarak görünmemektedir. Bu bakımdan göçmen eğitiminde iyi bir seviyeye gelinebilmesi için doğrudan devlet destekli politikaların üretilmesi de son derece önemlidir. Bu politikalar, göçmen çocukları eğitim hayatına entegre edip onlara toplum içerisinde fırsat eşitliği sunacak şekilde düzenlenmelidir. Zira göçmen çocukların geleceğe dair hayal kurabilmeleri, endişelerinden uzaklaşıp kendilerine güvenebilmeleri ve özgüven kazanabilmeleri çoğunlukla iyi bir eğitim alabilmelerine bağlı görünmektedir.

Kislev (2016: 185) iki tip göçmen eğitim politikasından söz etmektedir: hedefli destek politikası ve kültürlerarası politikalar. Hedefli destek politikaları, ailelerdeki eğitim kaynağı eksikliğinin giderilmesi gibi göçmenlerin özel ihtiyaçlarına ve yaşadıkları zorluklara odaklanırken; kültürler arası politikalar ise göçmenlerin ana topluma entegre olmalarına dair teşvik edici özellikte olup yerlileri ve azınlıkları birbirlerinin kültürlerini tanımaya ve kabul etmeye teşvik etmektedir.

Günümüz toplumları, etnik, kültürel, inançsal, siyasal, kültürel farklılıklar üzerine kurulmuş olduğundan özellikle Avrupa'ya yapılan göçlerle göçmen çocukların eğitim ihtiyaçları ve bu çocuklara karşı uygulanmakta olan ayrımcı yaklaşımlar “kültürlerarası eğitim” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu şekilde, farklılıkların içerildiği toplumlarda gelecek nesillerin farklılıklara saygılı bir şekilde yetiştirilebilmesi için eğitimin nasıl biçimlendirilmesi gerektiği tartışmaya açılmıştır. Kültürlerarası eğitimin en temel amaçlarından biri, toplum içinde kültürel farklılıklardan dolayı oluşan ön yargı ve ayrımcı davranışların yok edilmesini ve farklı grupların ortak yaşama katılımlarını sağlayabilmektir.

Okul ortamı içinde çocukların sahip oldukları farklılıklar arasındaki din, dil, kültür gibi ayrıcalıkları önemsemeden birbirleriyle oyunlar oynamasına ve birlikte çalışmasına olanak sağlamak, kültürlerarası eğitimin gereğidir. Bunun için de her çocuğun öncelikle kendi kültürünü ve dinini öğrenmesi şart olarak görülmektedir (Topcubaşı, 2016: 35-7). Buna kendi dilini öğrenmesi de eklenebilmektedir. Bu yaklaşıma göre, bireylerin özgün kültürlerinden kaynaklı değer yargıları ve ikinci dilleri ana dili ile aynı düzeyde desteklenip eğitim ve öğretim programları ile okul kitaplarının içeriklerinde bu hususlara dikkat edilmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarının içeriği, yabancı kişilerin toplum tarafından kabul edilmesine engel teşkil edecek unsurlar içermemelidir (Coşkun, 2016: 39).

Hedefli destek politikaları göçmenleri tecrit ettiği, toplumlar arası gerginlikler ürettiği ve göçmenlerin daha fazla dışlanmışlık duygusu hissetmelerine neden olduğu düşüncesiyle eleştirilmektedir. Bu sorunların aşılması içinse göçmenlere ve göçmen olmayanlara “dolaylı destek politikaları” önerilmekte; bu şekilde etnik kökenlerine, tabiiyetlerine bakılmaksızın tüm topluma özel yardımlar yapılabileceği iddia edilmektedir (Kislev, 2016: 185).

Kislev'in (2016: 192-4) yaptığı çalışma, kültürlerarası politikaların Batı Avrupalı göçmenlere kıyasla neredeyse tüm göçmen gruplarının eğitim başarılarını önemli ölçüde artırdığını göstermesi bakımından önemli görünmektedir. Bu çalışmaya göre Doğu Avrupalılar, hedefli destek politikalarının etkisinden önemli ölçüde faydalanmakla birlikte bu politikaların göçmenlere olan faydasının kültürlerarası eğitim politikalarına göre daha az olduğu belirtilmektedir. Çalışma sonuçları; hedefli destek politikalarının etkisinin önemsiz ve zayıf olduğunu, kültürlerarası eğitim politikalarının etkisinin ise Sahra-altı Afrikalılar ve Doğu Avrupalılar arasında pozitif ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Kısacası bu politikalar ev sahibi toplumun ve göçmenlerin, mevcut durum ve ihtiyaçlarına göre, yerel ve genel yönetimlerce seçilip uygulanmalıdır.

Kislev'e (2016: 195) göre becerilerin aktarılması temel sorunsa, o hâlde hedefli destek politikalarının göçmenlerin ilerlemesi üzerindeki etkisi kanıtlanmalıdır. Çünkü kültürlerarası politikalar göçmenler üzerinde pozitif ve önemli bir etkiye sahip iken; hedefli destek politikaları ise göçmenlerin gelişiminde önemsiz bir etkiye sahip olmaktadır. Zira ona göre çok düzeyli analizler, bir vatandaşlığa sahip olmanın ve yerel dile hâkim olmanın göçmenlerin eğitim başarıları üzerinde zayıf ve önemsiz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Altaş'a (2003: 18) göre de kültürlerarası eğitim, çok kültürlü eğitim modeline geçişte bir basamak oluşturmıştır. Öyle ki kültürlerarası eğitim barış için iş birliği şeklinde düşünülürse bunun ileriki aşamasında, her kültürün kendisini koruması gerekliliği ortaya çıkarak çok kültürlülüğe geçişin sağlanacağı ifade edilmektedir.

2.6. Farklılığın Birlikteliği ve Yönetimi

Göçmenler, başka bir ülkeye göç ettiklerinde ev sahibi toplum içinde bir çeşitlilik oluşturup çok kültürlü bir ortamın doğmasına öncülük etmektedirler. Aynı şekilde göçmen çocuklar da eğitime katıldıklarında okullarda bir çeşitlilik oluşturmaktadır. Farklı kültürden olan bireylerin karşılaştıkları bu tür mekânlarda birlikteliği tesis edebilmek, farklılıkları yönetebilmek oldukça önem arz etmektedir. Eğitim ortamlarında, okullarda bu birliği tesis edebilmenin ise öncelikli olarak idarenin ve öğretmenlerin yüklenmesi gereken bir sorumluluk olduğu ifade edilmektedir.

Belli bir göçmen nüfusa sahip olan ülkelerin eğitim için hazırlayacakları tüm öğretim programları içinde kültürlerarası öğrenmeye yer vermesi bir zorunluluk olarak görülmekle birlikte farklılığın yönetimi meselesinin, eğitimin her düzeyindeki örgütsel politikaların yönetim ve kültür anlayışının içinde de yer alması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu görüşün temel dayanağı ise çok kültürlülük politikaları ve “fırsat eşitliği” meselesidir. Farklılığın yönetiminde temel kavram “eşitlik”tir ve Amerika’daki Siyahi ile beyaz öğrenciler arasındaki tartışmalarla başlayıp sonraları Avrupa’ya yayılmış görünmektedir (Ereş, 2015: 24).

Farklılığın yönetimi kavramı; insan kaynakları yönetimine farklı bir bakış açısı kazandırabilmek için ilk olarak 1990’lı yıllarda ABD’de ortaya çıkmıştır (Memduhoğlu, 2011: 117). Kökeni ise 1960’lardaki ABD’de yaşanan ayrımcılık karşıtı hareketlerden doğan felsefi ve politik tartışmalara kadar dayanmaktadır (Sürgevil ve Budak, 2008: 66). Disiplinler arası bir alana işaret eden bu kavram, insan kaynakları yönetimi, ekonomi, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, örgütsel davranış ve politika bilimi gibi birçok uygulamalı davranış biliminin açıklamalarında kullanılmaktadır (Brazzel, 2003: 51). Temelde çalışanlar arasındaki her türlü farklılığın tanınmasını/kabul edilmesini, onlara saygı duyulmasını ve farklılıklara açık olmayı içermektedir (Memduhoğlu, 2011: 117). Özellikle farklı etnisite, ırk ve uluslardan bireyleri toplum içinde barındıran Anglo-Sakson toplumlar için farklılıkların yönetimi yaklaşımı bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir (Memduhoğlu, 2007: 12).

Farklılıkların yönetiminde amaç; herkesin tüm yeteneklerini kurumun/örgütün amaçlarına katkı sağlayacak biçimde geliştirmesi; ırk, milliyet, cinsiyet, yaş gibi grup kimliklerine bakılmadan gerçek potansiyellerine ulaşmalarına imkân sağlanması olarak açıklanmaktadır (Cox, 1994). Her örgüt veya kurum, birbirinden farklı özelliklere sahip insanlardan oluşmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2010: 26). Tüm bu farklılıklar temelde dört başlık altında toplanmaktadır, bunlar: “kişilik (bireysel özellikler, beceriler ve yetenekler gibi), içsel (cinsiyet, ırk, etnisite, zekâ seviyesi gibi), dışsal (kültür, milliyet, din, evlilik ve ebeveyn durumu gibi) ve örgütsel (pozisyonu, çalıştığı birimi ve sendikalı olup olmaması gibi) unsurlar” olarak ifade edilmektedir (Kreitz, 2008: 102). Bu farklılıkların problem çözme ve karar alma süreçlerinde

beraberinde getirdiği bazı avantajlar olmakla birlikte, içerisinde farklı kimlikler barındıran gruplar içinde, problemlere yaklaşım biçiminin daha geniş ve zengin bir bakış açısıyla gerçekleşip analiz ve değerlendirmelerin daha sağlıklı şekilde yapılabildiği görülmektedir (Memduhoğlu, 2011: 127). Farklılık kurumlarda zaman zaman sorun çıkarıcı bir unsur olarak da ortaya çıkabilmekte, bu durumda ise sorunların savuşturulabilmesi için farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi ve iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Memduhoğlu, 2011: 130).

Farklılıkların yönetimi; temelde bir amaca hizmet eden kurumlarda/örgütlerde çalışan kişilerin demografik, sosyo-kültürel ve bireysel farklılıklara saygı duyulmasını; kimseye ayrımcılık yapılmamasını; farklılıkların hem kişisel hem de örgütsel amaçlara göre değerlendirilmesini, yararlanılmasını; tüm çalışanlara göre pozitif bir çalışma ortamı oluşturulup farklılıklara dair potansiyel avantajların artırılmasını ve ihtimal dâhilindeki sakıncalarının azaltılmasını temel alan bir yönetim yaklaşımı olarak görülmektedir. Aynı zamanda bir örgütteki/kurumdaki tüm çalışanların potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefleyen kapsamlı bir yönetim felsefesi olarak da tanımlanmaktadır. Demografik farklılıkların yanında kişilerin kültürel özellikleri, sosyal durumları, bireysel yetenekleri ile sahip oldukları engellerini de içeren oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Memduhoğlu, 2007: 7-12).

Eğitim yönetimi açısından bakıldığında; günümüzde eğitimcilerin oldukça artmakta olan farklılıklarla karşı karşıya bulundukları ifade edilebilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2010: 27). Okullar da birçok farklı özelliklere sahip kişinin bir araya geldiği, karşılıklı saygının, toleransın ve uyumun sağlanması için model olabilecek mekânlardır (DEED, 2011: 2). Bu anlamda okullar, toplumdaki tüm “düzensizlik, belirsizlik ve karmaşıklığa karşı güvenli, durağan, alışılmış yaşama dönüşü” simgelemekte, çocuklardaki var olan travmatik etkileri azaltıp topluma uyumlarını kolaylaştırmakta ve çocukları “bir yabancıdan”, “diğerlerine benzer bir öğrenciye” dönüştürmektedir (Şeker ve Aslan, 2015: 94). “Öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet kurumları” olarak okullar, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği önemli bir sosyal sistemdir (Doğan ve diğerleri, 2015: 123). Bu açıdan bakıldığında önemli örgütsel yapılardan biri olan okullarda farklılıkların değerlendirilmesi oldukça önemli bir olgudur.

Farklılıkların değerlendirilmesi; okullar açısından tüm çalışanların hesaba katılarak herhangi bir farklılık nedeniyle hiç kimsenin katkılarının kısıtlanmaması durumunun okul kültürü hâline getirilmesidir (Balay ve Sağlam, 2004: 33). Bunun için okullarda “öğrenmeyi teşvik eden liderler” bulunmalıdır (Doğan ve diğerleri, 2015: 123). Bu şekilde okulların, yönetim politikaları bakımından farklılıkları avantaj olarak kullanarak sürekli öğrenmeyi ön plana çıkarmaları; okul içinde bireysel farklılıklara saygı kültürünü oluşturmaları gerekmektedir (Doğan ve diğerleri, 2015: 123). Ayrıca okulda farklılığın yönetimi, etkili bir kültürel alışverişi mümkün kılıp değerli deneyimler yaşanmasına olanak sağlayabilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2010: 27).

Okulda farklılığın birlikteliğine ilişkin kültürü yaşam biçimi olarak benimsemiş olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler bu durumu zenginlik olarak algıladıklarında sonraki deneyimlerinde de farklılıkları doğal yaşamları içine kabul edeceklerdir. Bu anlamda okul yöneticilerine oldukça iş düşmektedir. Okul yöneticilerinin, farklı grupların zihninde kalıp yargı şeklinde bulunan kültürel farklılıklara dair düşünceleri değiştirip güçlendirerek bunları okulun ortak hedeflerine yönlendirmek gibi bazı sorumlulukları mevcuttur. Öğretmen ve öğrenciler açısından güvenli ve rahat bir öğrenme ortamının mevcudiyeti, farklı gruplara mensup kişilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanımakta; bu durum da onlara kendilerini değerli hissettirmektedir. Bu noktada sınıf ortamının, öğretmenlerin ve yöneticilerin gözlem ve müdahalelerinin önemi oldukça fazladır (Balyer ve Gündüz, 2010: 27-8).

Göçmenlerin eğitime düşük oranda katılım göstermesi ve resmi dili edinmedeki yetersizliği bu grupların entegrasyonunda temel sorunlar olarak görülmektedir. Bununla birlikte eğitim politikalarının yetersiz olmasından kaynaklı göçmen çocukların okulda eşitsizliklerle mücadele etmesi, öğretmen ve okul çevresine yönelik beklentilerinin karşılanamamış olması, olumsuz sosyo-kültürel arka planlara sahip oluşları ve dil yetersizliklerinin mevcudiyeti okul başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Heckmann, 2008: 3-4). Ayrıca bu tür eşitsizlik durumlarının göçmen çocukların başarısızlıklarını bu denli etkiliyor oluşu; esasında farklılığın doğru yönetilmesinin önemini de gözler önüne sermektedir.

Göçmenlerin eğitiminde farklılığın yönetilmesi, “*genel eğitim sistemi düzeyinde politikalar ve okul düzeyinde politikalar belirleme ve uygulamaya yönelik*”tir (Nusche, 2009: 6). Bu uygulama için yöneticiler çok kültürlü politikalarını hayata geçirmektedirler (Ereş, 2015: 25). Zira farklılıkların yönetilmesi, kişisel farklılıkların göz önünde bulundurarak kişinin kurumdaki konumuna değer verip saygı gösterilmesini gerektirmektedir (Balyer ve Gündüz, 2010: 27). Bu bakımdan devletler açısından politika belirlemek için ilk basamak eğitimde ayrımcılığı en aza indirmek, ikinci basamak ise göçmen eğitimi için kaynak ayırabilmektir (Ereş, 2015: 26). Tüm bunlar uzun ve zorlu bir süreçte gerçekleşir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler göçmen çocukları bu anlamda desteklemeli, göçmen çocuklar da mevcut heterojen yapı göz önünde bulundurularak sorumluluk paylaşmalıdır (Ereş, 2015: 26).

Sonuçta; kültürel farklılıkların bolluğunun bazı toplumlar için zenginleştirici ve geliştirici, bazıları için ise üstesinden gelinmesi gereken bir tehdit olarak algılandığı ifade edilmektedir (Rich, 1992: 183). Yönetimlerin benimsediği bakış açısına göre de farklılıklar iyi yönetildiğinde, daha yüksek düzeyde değişime uyum sağlama yeteneğinin gelişmekte ve kişilerin topluma katılımının sağlanmakta olduğu belirtilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2010: 29). İyi yönetilmediğinde ise çalışanlarda grup bağlılığının azaldığı, iletişim sorunlarının ortaya çıktığı, grup içinde çatışmaların baş gösterdiği, ayrımcılığın meşruiyet kazandığı ve birtakım istismarların yaşandığı görülmektedir (Balyer ve Gündüz, 2010: 29).

2.7. Göçmen Eğitiminde Ana Dil ve Kültür

İnsanın önce yakın aile çevresinden, daha sonra ise ilişkili olduğu diğer çevrelerden öğrendiği, bilinçaltına yerleşen ve toplum ile bağlarını güçlendiren dil kişinin ana dilidir (Sinan, 2006: 2). Bu bakımdan küçük yaşlardan itibaren benimsenmiş olan ana dilin kuruluş ve işleyiş düzeni, insanın düşünme yeteneğinin geliştirebilmesi, sağlıklı düşünebilmesi, dış dünyayı algılayış biçimi ve kendi fikrini oluşturulabilmesi için oldukça önemli görülmektedir (Ergenç, 1993: 61). Dil aynı zamanda kültürün de bir taşıyıcısı olarak kültürel çeşitlilik içerisinde kendisini en somut şekilde gösteren unsurdur. Dilin kültürü taşıma yetkinliğinin gelişimi, dili taşıyan kişinin diğer kültürlerle ilişkisini de etkilemektedir. Bu anlamda, “*göçmen çocuklarının ana dil gelişim düzeyi düşükse kendi kültürlerini taşıyamayacakları gibi,*

diğer kültürlerle olan ilişkilerinde de başarılı olamayacakları” ifade edilmektedir. Göçmenlere yönelik ana dil eğitimi denildiğinde, literatürde “iki dillilik” kavramı ile karşılaşılacaktır. Zira göçmen çocuk evde ana dilini öğrenirken okulda ikinci dili öğrenmek zorundadır.

2.7.1. İki Dilli Eğitim

İki dillilik (*bilingualism*) “*çocuğun doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalması ve çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması durumudur*” (Yılmaz, 2014: 1643). İki dilli kişilerde birinci dil ailesi ve yakın çevresinden öğrendiği ana dili, ikinci dilse okul ve arkadaşları gibi ikinci düzey çevresinden öğrendiği dildir (Gurbuz, 2017: 188). İlkece iki türlü sağlanabilmektedir; ya doğumdan itibaren çocuk ile iki dilde de iletişim kurulmakta ya da çocuk önce tek dilli bir şekilde yetişip sonradan ikinci dili öğrenmektedir (Huber, 2009: 22). Kendi içinde çok farklı şekillerde tanımlamalar yapılan iki dilliğin tanımlanmasında bir güçlük olduğu ifade edilebilmektedir. Bu durumun da temelde olgunun durağan bir yapısının olmamasından kaynaklı olduğu belirtilebilmektedir. Ancak günümüzde bir birey, günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı seviyede yetkinse iki dilli sayılabilmektedir. Konuştuğu tüm dillerde farklı seviyelerde yetkin olduğu durumda ise günlük yaşamda her iki dili birlikte kullanması gereklidir (Yılmaz, 2014: 1643). Bu anlamda iki dilli olabilmek için her iki dilin de etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Gurbuz, 2017: 188).

İki dilli eğitim öğrencilerin ilk dilini sürdürmelerine, ikinci dilde de yeterlilik kazanabilmelerine olanak tanıyacak şekilde tanımlanmış olup 1960’larda Amerika’da test edilmiş, 1970’lerde ise yayılmaya başlamıştır (Rich, 1992: 194). 1960’lara kadar iki dilli eğitim için hâkim olan görüş, çocukların iki dili birden öğrenmeye sarf edecekleri çabayı tek dillerini mükemmelleştirmek için kullanmaları iken; 1960’lardan sonra iki dilli olan çocukların kavramsal bir esneklik kazanmada net bir üstünlük kazandıkları düşüncesi ön plana çıkmıştır (Kaya ve Aydın, 2014: 53). Bu yıllarda göçmen çocukların ana dil eğitiminin hem dilsel hem de akademik başarıları için oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Bingöl ve Özdemir, 2014: 139). Zira birçok araştırma ana dilinde yetkin olan çocukların derslerinde daha çok başarılı olduklarını ve ikinci dili daha düzgün ve kolay bir şekilde öğrendiklerini göstermektedir (Gurbuz,

2017: 182; Yılmaz, 2014: 1643). ABD iki dillilik bürosuna göre iki dilliliğin avantajları; “ekonomik ve ticari”; “kişisel ve sosyal”; “kavramsal ve akademik” faydalar olarak özetlenmiştir (Cengiz, 2006: 41-42).

Göçle birlikte oluşan iki dillilik; sosyal ve ekonomik nedenlere, ticari olgulara, politik ve dini sebeplere, milliyetçilik ve politik federalizme, eğitim ve kültürel nedenlere dayalı olarak ortaya çıkabilmektedir (Cengiz, 2006: 35-37). Bununla birlikte iki dilli kişiler, kurdukları iletişimin türüne göre yazarken, okurken, konuşurken ve dinlerken iki dil arasında seçim yapmaktadırlar (Yılmaz, 2014: 1644).

Eğitimciler ana dil ve kültürün etkisini genellikle hafife almaktadırlar, ancak akademik olarak eğitime devam etmeye çalışan öğrenciler sıklıkla miras ve baskın kültür arasında seçim yapmaya zorlandıklarından dolayı bu durum kimi zaman çocuğun kendi kültüründen ve ailesinden ayrılmasına neden olmaktadır (Rich, 1992: 314). Zira iki dilliliğin avantajlarından faydalanılabilmesi için göçmen çocuğun, öncelikle ana dilini çok iyi öğrenmesi gerekmektedir. Küçük yaşlarda ana dilini iyi bir şekilde öğrenemeyen göçmen çocuklar, ikinci dili öğrenmede de başarısız olarak her iki dili de eksik kullanmaktadırlar ve böylece Bloomfield’in “yarı dillilik” olarak tanımladığı durum ortaya çıkmaktadır (Gurbuz, 2017: 189). Bu anlamda göçmenler için ana dil eğitimi son derece önemli görülmektedir. Ayrıca göçmenler için ana dil eğitimi, toplum içinde dezavantajlı oldukları durumların azalması bakımından da önem arz etmektedir (Bingöl ve Özdemir, 2014: 139). Zira nihayetinde; okulların öğrencilerin topluma uyum sağlanmasına imkân tanımak zorunda olduğu, bunun da temel faktörünün ev sahibi toplumun dilini eksiksiz bir şekilde öğrenmek olduğu ifade edilmekte ve önemi vurgulanmaktadır (Ültanır, 2003: 304-305).

İki dilli göçmen çocuklara yönelik uygulanan eğitim modelleri ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Ancak bu modeller arasında “Submersiyon” (batırma) ve “İmmersiyon” (daldırma) modellerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Submersiyon modelinde; göçmen çocuğun ana dilinin okuldaki başarıya engel olacağı düşünülmekte ve bu nedenle ana dilin ortadan kaldırılmasını hedeflenmektedir. Bu kavramı açıklamak için literatürde “havuz” metaforu kullanılmaktadır. Göçmen çocuğun ikinci dilin havuzundaki derin suya atılarak hiç yardım edilmeden olabilecek en kısa sürede havuzun içinde rahatça yüzebilmesi, yani ikinci dili öğrenmesi beklenmektedir. Bu

şekilde, zaman içinde göçmen çocukların ortak kültür potası içinde eritilerek ve asimile edilerek, dilsel ve kültürel bakımdan ev sahibi toplum ile bütünleşmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. İmmersiye modelinde ise öncelikle eğitimin tamamen ev sahibi toplumun diliyle verilmesi ve akabinde bir süre sonra ana dil derslerinin de programa dâhil edilmesi esastır (Yılmaz, 2014: 1646-7). Bu bakımdan, söz konusu modelde her iki dilin de gelişiminin sağlandığı ifade edilebilmektedir.

2.7.2. Kültürün Taşıyıcısı Olarak Ana Dil Eğitimi

Kültür, toplumların öğrenilmiş ve sembolik olan yönlerini anlatan bir kavram olarak genelde aynı disiplindeki “*toplumsal yapıdan ayrılan fikirlerle sembollerin bir toplamı olarak*” görülmektedir (Marshall, 2009: 442). Amerika’da kültür kavramının bazı zamanlarda inanç sistemlerini, insanların davranışlarını, değerleri, ideolojileri ve ayrıca kültürlere has kişilik tiplerini anlayıp açıklayabilmeye imkân tanıdığı ifade edilmektedir (Marshall, 2009: 442). Kültürün aynı zamanda geniş bir bakış açısıyla; insanların dışında mevcut bulunmayan, “orada bir yerde” şeklinde görünmeyen ancak bireylerin arasında bulunan şüursuz bir varlığı da yönettiği belirtilebilmektedir (Kaymakcan, 2006: 61-62). Başka bir tanımlama ile kültür kavramı, insan davranışının öğrenilen kısmını oluşturmaktadır (Tezcan, 1992: 67). Bu bakımdan toplumsal olana alışma/toplumsal olanı öğrenme sürecinde çocuklara kültürel bir eğitim verilmesi son derece önemli görülebilmektedir.

Çocuk için sosyalleşme, kişilik oluşumu ve toplumsallaşma kültür ile gerçekleşmekte; çocuklar doğdukları andan itibaren sosyal bir inşa sürecine girmektedir. Toplumda yeniliğe en açık özne olarak çocuklar, bir taraftan da toplum içinde kültürel devamlılık sağlamakta ve kültür ile sosyalleşmektedirler. Çocukların bu kültürel işlevlerini yerine getirebilmelerinde aile, ev, mahalle, okul, medya ve sosyal çevre etkisi yoğun şekilde görülmektedir. Çocukların toplumsallaşmalarında ve kültür edinmelerinde en önemli etken aile olup önem sırasında aileden sonra okul ve medya gelmektedir (Özcan, 2017: 9-10).

Eğitim süreci içerisinde birbiriyle çelişmekte olan kültür öğelerine dünyanın birçok yerinde rastlanmaktadır (Ültanır, 2003: 298). Bu çelişkili unsurların eğitim plânlamaları içinde öğrenmeye ön koşul teşkil edecek meselelerde engel

oluşturmaması pedagojik olarak önemlidir. Modern dönemde ülkelerin kültürel çeşitlilik barındıran sosyal yapılara sahip oldukları düşünüldüğünde eğitimin, kişilere etnik davranış örneklerine ilişkin yeterlilik kazandırması da gerektiği vurgulanmalıdır (Ültanır, 2003: 306). Eğitimin temel sorumluluklarından biri toplumun kültürel mirasını genç kuşaklara aktarmak; bu bakımdan temel amacı ise mevcut kültürü nakletmektir (Tezcan, 1992: 67). Kültürel aktarımın aracı olarak eğitim, toplumun kültür yapısına göre şekillenmekte ve aynı zamanda toplumsal denetim aracı olma özelliği göstermektedir. Zira yeni kuşaklar toplumsal normların neler olduğunu ve bunlara uyulmadığı takdirde ne tür bir ceza ile karşılaşacaklarını eğitim yoluyla öğrenmektedirler (Tezcan, 1992: 70).

Bununla birlikte toplum içerisinde dili, dini ve ırkı farklı azınlık gruplar da bulunmaktadır ki bu gruplar genellikle egemen olan kültürün dışında kalmaktadırlar. Eğitim, ev sahibi baskın ana grubun değerleriyle donatılmış olduğundan dolayı bu gruplar eğitim sisteminde kendilerini bir nevi “engelli” konumunda görerek yabancı hissetmektedirler. Zira anlatılan okul değerleri bu azınlıkların kültürel kökenlerine ait değildir ve bunlar yerli orta sınıf çocuklarıyla da tam anlamıyla eşit sayılmazlar (Tezcan, 1992: 71-2). Bu nedendir ki özellikle Batı’da eğitimin azınlık gruplarına mensup olan öğrencileri topluma değil de “toplumun alt sınıfına” dâhil etme işlevi yüklendiği belirtilmektedir (Kaymakcan, 2006: 75). Başka bir deyişle eğitim, toplum içinde dezavantajlı olan grupları toplumun parçası kılmak yerine onların eşitsizlik içeren toplumsal konumlarını pekiştiren bir işlev yüklenmektedir.

Eğitim, kültürel olarak azınlık gruplarının ev sahibi toplum kültürüne katılmasını sağlayan bir araç olmakla birlikte, onların kendi kültürel kimliklerini korumasına da olanak sağlamalıdır (Kaymakcan, 2006: 80). Bu bakımdan eğitim programları hazırlanırken göçmen çocuklar da gözetilerek programın buna göre biçimlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için göçmen çocukların özel değerlerine dokunmadan kültürel farklılıklarının giderilmesi, başarılarının yerli orta sınıfın başarı düzeyine yükseltilmesi; öğretmen tarafından bu çocukların içinde yaşamakta olduğu alt kültürleri incelemesi, buradan tipolojiler çıkarıp kültürel belirleyicileri tespit etmesi; ayrıca öğretmenlerin de iki dilliliğe ve araştırmaya teşvik edilmesi önem arz etmektedir (Tezcan, 1992: 72-73).

Avrupa toplumlarında göçmen çocukların menşei ülkelerindeki kültürü benimsiyor oluşunun, ev sahibi toplumun kültürüne ise kısmen entegre olmuş olmalarının eğitim politikalarını etkileyerek göçmen çocukların eğitimi meselesini gündeme getirdiği görülmektedir. Şayet bu göçmen çocuklar, ülkede kalmaya devam edeceklerse onların ev sahibi topluma tam olarak katılmaya hazırlanmaları gerektiği düşünülmektedir. Avrupa toplumlarının eğitim politikası yaklaşımı, resmi eşitlik ile göçmen çocuğun sadece ev sahibi ülkenin diline ve kültürüne maruz kaldığı pasif bir asimilasyona dayanmaktaydı. Ancak bu anlayış kısmen değişmiş ve göçmen çocukların doğrudan okuldaki düzenli sınıflara entegre edilmesi politikasının giderek yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bakımdan kültürlerarası bir eğitimden söz edildiğinde göçmenler ile yerli gruplar arasındaki ayrımı en aza indirmesi hedeflenen ortak bir Avrupa vatandaşlığının geliştirecek “herkes için kültürlerarası eğitim”den söz edilmektedir. Bunun için de göçmenlerin geldikleri ülkenin dili ve kültürü ile bağlantılarını sürdürmesinin teşvik edilmesi, bu hedefe ulaşmak için en iyi yöntem olarak görülmüştür. Bu düşünce, bir taraftan da özellikle göçmen işçilerin ev sahibi ülkede kalıcı olmayacakları, birçoğunun aileleriyle birlikte menşei ülkelerine geri dönecekleri düşüncesine dayanmaktadır. Temelde bu amaca binaen göçmenlerin çocuklarına ebeveynlerinin dilini ve kültürünü öğretme fikri gelişmiştir. Bu şekilde göçmen çocuklara ana dillerinin ve menşei kültürlerinin öğretilmesinin sadece öz kimliklerinin güçlendirilmesine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda ev sahibi ülkenin dilinin de öğrenilmesine yardımcı olarak bir tür entegrasyon aracı olacağı savunulmaktadır (Cullen, 1996: 110-126).

Tezin bu bölümünde geçmişten günümüze göçmen eğitimi meselesinde baskın olan kuram ve yaklaşımlardan söz edilmiş; uygulamadaki başarı ve başarısızlıkları değerlendirilmiştir. Bu bakımdan ilk göçmen uyumu tartışmalarının ortaya çıktığı Amerika’daki göçmen eğitiminin tarihinden başlayarak göçmenlere eğitimin temel bir “hak” olarak verilmesi çabaları anlatılmıştır. Göçmenlerin eğitim hakkı kazanmalarının ardından eğitim süreçlerinde yaşadıkları fırsat eşitsizliklerine dair tartışmalar aktarıldıktan sonra günümüzde de aktif bir tartışma alanı olan çok kültürlü eğitim anlayışı, eleştirisi üzerine kurulduğu işlevselci eğitim anlayışı ile birlikte değerlendirilmiştir. Tüm bunların yanı sıra dünyada göçmen eğitimi meselelerinde

gündeme gelen “farklılığın birlikteliği ve yönetimi” tartışmaları ile göçmen eğitiminde ana dil ve kültür aktarımı gibi konulara da bu bölüm kapsamında değinilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ALGININ

KAYNAKLARI: TÜRK ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLER

Uyum, tek taraflı ilerleyen bir süreç olmayıp göçmenlerle ev sahibi toplum üyelerinin ortak katılımıyla gerçekleşmektedir. Uyum süreçlerine ortak katılım, çift taraflı bir dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Göçmenler, göç ettikleri ülkede rahat bir şekilde yaşamlarını idame ettirebilmek için ev sahibi toplumun hem gündelik hayatına hem de kültürel ortamına uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Göçmen bireyler tüm bunlara uyum sağlamaya çalışırken ev sahibi toplum bireyleri de öncelikle alıştıkları toplumsal işleyiş içerisinde onların var oluşlarına, sonra da onlarla birlikte yaşamaya alışmak durumundadırlar. Aksi hâlde bu alışma süreci gerçekleşmediğinde, toplum içerisinde sosyal bir çatışma ortamı doğmakta ve bu durum da toplumsal uzlaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, öncelikle toplum ve resmi yönetimler düzeyinde farklılıkların/farklı olanın kabul edilmesi ve normal görülmesi gerekmektedir. Hele ki 19. yüzyıl sonrası ülkelerin ulus devlet şeklinde yapılandığı, azınlık grup isyanları nedeniyle çok uluslu devletlerin parçalandığı düşünüldüğünde ülkelerdeki göçmen gruplar ile ev sahibi toplum arasındaki uyum süreçlerinin ve farklılıkların yönetilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Çocuklar, uyum süreçlerinde yeni topluma en hızlı ayak uydurabilen grubu oluşturmaktadır. Özellikle okullaşma süreçlerinde göçmen çocuklar, yeni toplumun kültürel yaşamını, işleyişini ebeveynlerine göre daha kolay öğrenebilmektedir. Bu nedenle özellikle göçmen çocuklar için okullaşma süreçleri oldukça önemlidir. Ancak bunun için göçmen çocukların hem psikolojik hem akademik desteğe hem de dil desteğine ihtiyacı bulunmaktadır. Aksi takdirde uyum süreçlerinde kolaylaştırıcı ve destekleyici bir etkiye sahip olabilecek okullar, göçmen çocuklar için dezavantajlarını artırıcı bir hâle gelebilmektedir. Böyle bir durumda okulların destekleyici rolü yerini ev sahibi toplumdan uzaklaştırıcı bir role bırakmaktadır. Bu da göçmen çocukların kontrollü ve destek mekanizmaları ile birlikte okullaştırılmasının önemini gözler önüne sermektedir.

Türkiye’de bu konuda en açık örneklik teşkil eden grubu Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeliler oluşturmaktadır. Göç eden Suriyeli çocukların 1.197.124 kişisi okul çağında olup bunların sadece 768.839’u yani %64.22’si okullaşmıştır (MEB, 2020). Okullaşma düzeyi ilkokul çağında ise %79.53’tür (MEB, 2020). Ancak burada önemli olan, eğitime erişimden ziyade sürdürülebilirliktir. Çünkü eğitime erişim, sürdürülebilir olduğu takdirde tam bir uyum sağlanarak problemlerin çözümüne yönelik bütünsel dönüş alınabilecektir. Hâliyle Suriyelilerin Türkiye’ye geldiklerinden beri en önemli sorun alanlarından birini teşkil eden “eğitim” konusunun da sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesi bir gerekliliktir. Çünkü Suriyeli çocukların Türkiye’de eğitime erişimlerinin sağlanmasının ardından okula tutunabilmeleri için okuldan kopmalarına neden olan unsurları giderilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bunun için Suriyeli çocukların okuldan kopmasına, eğitimlerini yarıda bırakmalarına neden olan unsurlar başka bir araştırmanın daha konusu olmalı, söz konusu sorun alanları tespit edilmeli, bu konuda çözüm arayışına girilmelidir.

Bu bölümde öncelikle “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nın konusu, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, yöntemi, verilerin analiz metodu, katılımcıların demografik bilgileri gibi genel bilgiler anlatılacaktır. Akabinde araştırmanın bulgularına geçilerek özellikle Türk Sınıf öğretmeni, veliler ve öğrencilerin; Suriyeli öğrenci ve velilerle olan iletişimlerinde karşılıklı etkileşim hâlleri, bu iletişimde Suriyelilerin Türkçe bilip bilmemesinin önemi, öğretmenlerin ve öğrencilerin karma sınıf deneyimleri ile Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sisteminde “yabancı” olma deneyimleri irdelenecektir.

3.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi

Araştırmanın konusunu okul ortamında Suriyeli ve Türk öğrencilerin uyum sürecine etki ettiği düşünülen algının kaynaklarını incelemek, merkezdeki ilişkinin çeperindeki dış etkiyi gözlemlemek oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında özellikle okulda yaşanan uyum süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen sınıf öğretmenleri, çocuklarının hareketleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen Türk veliler ve ilişkinin bizzat içinde yer alan, dış etkilere maruz kaldığı

durumlar bakımından incelenen Türk öğrenciler ile görüşülmüştür. Ayrıca bunların Suriyeli öğrenciler ile ilgili olumlu ya da olumsuz düşünceleri ve bu düşüncelerin kaynaklarını tespit edebilmek için sorgulanmıştır. Bu kapsamda Suriyeli öğrencilerin okul süreçlerine ve topluma uyumunu etkileyen en önemli etmenlerin çevrelerinin onlarla ilişkisini belirleyen düşünceleri olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Suriyeli öğrenciler yerine en yakın okul çevreleri araştırma konusu yapılması da yine bu sebeple olup temelde “Suriyeli öğrencilerin uyum süreçlerinde belirleyici olduğu varsayılan Türk öğrencilerin, Türk öğrencilerin velilerinin ve sınıf öğretmenlerinin göçmenlerle uyum düzeyleri; Suriyeli öğrencilerin toplumsal uyumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Zira özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların davranış kalıpları üzerinde ailelerinin ve öğretmenlerinin düşünceleri, hâl ve hareketleri oldukça etkilidir (Uykan ve Akkaynak, 2019: 1624; Yetim ve Göktaş, 2004: 543). Buna göre çocuklar, ebeveynleri ile kurdukları köprü üzerinden davranışlarını şekillendirmektedir (Uykan ve Akkaynak, 2019: 1624). Ayrıca okulda öğrendiklerinin çoğunu da öğretmenin “*bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gözleyerek*” öğrenmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004: 543). Bu durumda okul ortamında Türk çocukların, Suriyeli sınıf arkadaşlarına yönelik tutumlarını da temelde bu iki etmen (aile ve öğretmen etkisi) belirleyecektir. Zira ilk etapta kendisine göre “farklı olan” ile karşılaşan Türk öğrenci, ona karşı nasıl davranması gerektiğini etrafını gözlemleyerek, ailesine ve öğretmenine sorular yönelterek öğrenmektedir. Burada alacağı cevaplar, çocukları ya farklılığın kabul edilmesine ya da reddedilmesine sevk etmekte, bu durum ise okul içerisindeki uyum sürecine doğrudan yansımaktadır.

Özellikle öğretmenler, ilkokul çağlarında olan çocukların çoğu zaman bir numaralı rol modelleri olarak konumlanmakta ve öğretmenin söyledikleri öğrenciler için çoğu zaman en doğru olarak kabul edilebilmektedir. Bu nedenledir ki Suriyeli ve Türk öğrencilerin okul ortamındaki kültürel uyumlarından söz edildiğinde uyumun veya uyuşmazlığın öncelikle küçük ölçekte sınıf içerisinde gerçekleştiği, burada da en önemli etmenin sınıf öğretmeni olduğu gözlenmektedir. Okul dışında ise çocukların ailesinin özellikle de annelerinin, öğretmenin bu etkisine benzer bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Zira çoğu zaman anneler, çocuklarının soruları ile en

çok muhatap olan kişilerdir. Bu nedenle de çocuklarının Suriyeli sınıf arkadaşlarına ilişkin sorduğu sorulara verdikleri cevaplar, oldukça önem arz etmektedir.

Suriyeli çocukların eğitimine odaklanan literatürde genellikle onların okula erişimi ve okula erişimde yaşadıkları sorunların tespiti gibi konulara odaklanılmıştır. Tezin giriş bölümünde bu sorunlar daha detaylı olarak ele alınmakla birlikte bu tür sorun tespiti yapan çalışmalar, tek yönlü olup genellikle Suriyeli çocukların ve ailelerinin maddi sorunlarını sorunsallaştırmaktadır. Ancak eğitim süreçlerinde Suriyeli çocukların okuldaki kültürel uyum sorunları ve akademik başarılarının düşük oluşu yalnızca maddi temelli olmayıp bu durum, sosyo-psikolojik bir arka plana da sahiptir. Özellikle çocukların göç öncesinde iç savaş ve çatışma ortamı nedeniyle yaşadıkları psikolojik problemler okulda oluşturulmaya çalışılan çok kültürlü eğitim ortamına engel olabilmekte, bilişsel süreçleri etkileyip akademik olarak başarısızlıklarına neden olabilmektedir (Kart ve Şimşek, 2019: 6). Ayrıca Suriyeli çocukların yaşadıkları dil ve iletişim problemleri, göç sürecinde yaşadıkları anksiyete, depresyon, travma ve güvensizlik gibi- başka sorunları da okuldaki kültürel uyumlarına negatif yönde etki ederek akademik başarılarını düşürmektedir (Şimşir ve Dilmaç, 2018: 1121; Şeker ve Aslan, 2014: 98-99). Bu kapsamda öğretmenler öğrencilerinin eğitim hayatı, kültürel uyumu ve okulla kurduğu bağ açısından oldukça önemli rol ve sorumluluklara sahiptir (Şeker ve Aslan, 2014: 99). Bunun için okullarda kültürel uyumun sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesinde öğretmenlerin edineceği çok kültürlü bakış açısının ve ön yargısız düşünme yeteneğinin önemi büyük görülmektedir.

Göçmen çocukların eğitimi konusu ayrıca Türkiye'deki çok kültürlü eğitimin uygulanabilirliği üzerinden de ele alınmış, bu bağlamda yaşanan uygulama ve sorun alanları incelenmiştir (Yiğit, 2015; Özcan, 2018(b)). Bu kapsamda Yiğit'in 2015 yılında yaptığı araştırmada Kırşehir ve Nevşehir illerinde, dört farklı ilkokulda göçmen çocuklar, Türk öğretmenler ve idarecilerle görüşülmüş Türkiye'deki göçmen çocukların eğitiminin nasıl olduğu araştırılmıştır. Buna göre; göçmen çocuklara yönelik tam olarak nasıl bir eğitim yapılacağının MEB tarafından belirtilmemiş olduğu, öğretmenlerin ders programı dışında kalan vakitte onlara Türkçe öğretmeye çalıştığı, eğitimlerinde bakanlıktan gelen kitapların dışında başka destekleyici

kaynakların kullanılmadığı, sınıflarda dil ve kültür farklılıklarının, derse katılımda isteksizliklerin ve uyum sorunlarının yaşandığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda da Türkiye’de çok kültürlü bir eğitimin bu koşullarda söz konusu olamayacağına dikkat çekilmiştir¹². Özcan’ın 2018 yılında yaptığı araştırmada ise Türkiye’deki kapsayıcı eğitim modeli, özellikle Kymlicka’nın “çok kültürlü yurttaşlık” kavramı üzerinden ele alınarak Türk ve Suriyeli eğitimcilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Buna göre okullarda Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunun dil problemi olduğuna vurgu yapılarak bunun kültürel uyumun önündeki en büyük engel olduğu belirtilmiştir. Ancak bununla birlikte uygulanan kapsayıcı eğitim modelinin okullarda çok kültürlü eğitim ortamının oluşmasına katkı sağladığı, bu ortamın kültürel uyum sağlanması için pozitif bir etki oluşturduğu da vurgulanmaktadır.

Çok kültürlü eğitim ortamının belirleyicileri olarak bu tezin sahası kapsamında görüşlerine yer verilen öğretmen, öğrenci, veli ve idarecilerin görüşlerine başka araştırmalarda da çeşitli problemler etrafında başvurulduğu görülmektedir (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Çerçi ve Canalcı, 2019; Yüce, 2018). Bu kapsamda Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer’in 2017 yılında yayımladığı çalışma, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunları yönetici, öğretmen ve veli görüşleri üzerinden tespit etmiştir. Buna göre en önemli sorunun yine dil sorunu olarak görüldüğü ve uyum sorununun, ikinci önemli sorun olduğu belirtilmiştir. Bu iki sorunun da aşılmasında okullara çokça görev düşmekte olduğu belirtilerek okulların yüklendiği işlevi tam olarak yerine getirilebilmesi için Suriyeli öğrencilere uyum sürecinde destek olunması, akran dışlanmasının önüne geçilip çocukların benlik gelişimine katkıda bulunulması gerekliliği vurgulanmıştır.

Çerçi ve Canalcı’nın 2019’da yayımladığı çalışmada ise Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara “iletişim” ekseninde bakılarak Suriyeli öğrencilerin kendileriyle mülakatlar yapılmış, onların gözünden eğitimdeki uyum sorunlarına dikkat çekilmiştir. Gaziantep’te iki ortaokulda gerçekleştirilen bu araştırmaya göre Suriyeli öğrenciler, Türk sınıf arkadaşlarıyla pozitif bir ilişki kurmuş olmalarına rağmen sınıftaki diğer Suriyeli arkadaşlarıyla pek fazla iletişim

¹² Ayrıca bu konuya Kart ve Şimşek’in makalesinde de dikkat çekilmiştir (2019: 6-7).

kurmamaktadır. Okuldaki en önemli sorunlarının ise derslerde yazı yazarken Türk arkadaşlarının gerisinde kalmaları olduğu belirtmekle birlikte zaten derslere çok fazla katılım göstermedikleri ifade edilmiştir. Ancak söz konusu araştırmanın kapsamının oldukça eksik kaldığı, bu nedenle de okuldaki kültürel uyum sürecini kapsamlı olarak ele alamadığı söylenebilir. Zira okul içinde pozitif bir ortam oluştuğu ifade edilirken öğrencilerin kendi etnik grupları ile neden iletişim kurmak istemedikleri, Türk sınıf arkadaşlarına dair pozitif düşüncelerinin karşılıklı olup olmadığı gibi sorulara yanıt vermekte yetersiz kalındığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını, okula etki eden sosyal çevreyi de içerir bir çalışma grubu ile ele alan en kapsamlı çalışmalardan biri ise Yüce'nin 2018 yılında yayımlanan çalışmasıdır. Bu çalışmada Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde çeşitli ilkokul ve ortaokullarda Türk öğretmenler, idareciler, rehber öğretmenler ile Türk ve Suriyeli öğrencilerle görüşülmüştür. Buna göre her çalışma gruplarının görüşleri etrafında okula uyuma etki eden sorun alanları tespit edilmiştir. Ardından bu sorun alanlarına dair düzenlemelerin yapılması gerekliliği, aksi takdirde okuldaki uyum sorunlarının ileride toplumda oluşabilecek büyük sorunlara da zemin hazırlayabileceği vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi Suriyeli çocukların okulda ve eğitim ortamlarında yaşadıkları sorunların tespiti ve giderilmesi çalışmaları, onların önce okula sonra da topluma uyum sağlamaları için oldukça önemli bulunmaktadır. Söz konusu “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nda sözü edilen birçok çalışmadan farklı olarak okula uyum sağlamadaki sorunlardan ziyade, okuldaki kültürel uyumun tesis edilmesindeki sorunun temelinde yatan algının kaynaklarına dikkat çekilmektedir. Bu minvalde okuldaki uyumun tek taraflı olarak sadece Suriyeli öğrenciler üzerinden ilerlemediği, çift taraflı bir şekilde sürece etki eden ev sahibi toplum üyelerini de içerdiği düşüncesiyle okuldaki uyum süreci Türk öğretmenler, Türk öğrenciler ve onların velileri döngüsü etrafında izlenmektedir. Burada Suriyeli öğrenci ve onların velileri ise Türk öğretmenlerle ve öğrencilerle kurdukları ilişki üzerinden ele alınmıştır. Bu yönüyle hem uyum araştırmalarına hem de Suriyeli göçmen eğitime ilişkin yapılmış araştırmalara yeni bir bakış açısı getirilmesi hedeflenmektedir.

3.2. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında 1. ve 4. sınıf aralığında bulunan, Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören Türk öğrenciler, onların velileri (anneleri) ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerine karma bir sınıfı idare etme biçimleri, öğrencilerinin sınıf içi ilişkileri, Suriyeli öğrencilerinin başarı ve derse katılım durumları, sınıftaki diğer Türk arkadaşları ile kaynaşma düzeyleri, meslek ve gelecek hayalleri, Suriyeli velilerin okulla ve kendileriyle ilişkileri, çocuklarının eğitimleriyle ne kadar ilgili oldukları, Suriyeli ve Türk velileri arasındaki ilişki düzeyi vb. konular hakkında sorular sorulmuştur. Türk öğrencilerin velilerine okulla ve çocuğunun sınıf öğretmeni ile ilişkisinin nasıl olduğu, çocuğunun Suriyeli sınıf arkadaşları ile birlikte öğrenim görmesine ilişkin ne düşündüğü, Suriyeli sınıf arkadaşları hakkında çocuğunun evde neler sorduğu ve ne tür yanıtlar aldığı, Suriyeli velilerle iletişiminin nasıl olduğu, başka Suriyeli bireylerle tanışıp tanışmadığı gibi konular hakkında sorular yöneltilmiştir. Ek olarak hem öğretmenlere hem de velilere Suriyelilere ilişkin genel algılarını ölçecek kritik sorular da sorularak bu konulardaki fikirleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Zira bu şekilde, onların genel algılarının çocukları ya da öğrencileri üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan Türk öğrencilere ise hem genelde tüm sınıf arkadaşları hem de özelde Suriyeli sınıf arkadaşları ile mevcut ilişkilerine dair sorular sorularak ilişki düzeyleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte kaç tane Suriyeli sınıf arkadaşı olduğu, onlarla ne tür konularda sohbet ettiği, dışarıda görüşüp görüşmediği, ailelerini tanıyıp tanımadığı, arkadaşları ile nasıl vakit geçirdiği gibi sorular sorularak birbirlerine alışma süreçleri ile kaynaşma durumları incelenmiştir. Ayrıca okul dışında başka Suriyeli sınıf arkadaşı olup olmadığı, evde ailesiyle ve sınıfta öğretmeniyle Suriyelilere ilişkin ne tür konularda, nasıl konuşulduğu ile bu konuşmaların çocuk üzerindeki yansımaları irdelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılacak öğrenciler için Suriyeli sınıf arkadaşına sahip olmak, öğretmenler için ise Suriyeli öğrencilere sahip olmak şartı aranmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yaşanan birtakım sınırlılıkları da vardır. Bunların başında; araştırmanın gerçekleştirildiği okulun öğrenci velilerinin genelde

benzer sosyokültürel ve sosyoekonomik seviyede olmalarıdır. Zira okulla ilişkili velilerin birçoğu ev hanımı anneler olup çalışan anne ve babalar okula vakit ayırmakta zorlanmaktadır. Bunu aşmak için velilerle iş çıkışlarında dışarıda veya iş yerlerinde görüşülmesi teklif edilse de müsaitlik durumları ayarlanamamıştır. Bu nedenle kendi iş yerinde görüşmeyi kabul eden bir veli (anne) dışında görüşme yapılan tüm veliler ev hanımlarından oluşmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenleriyle görüşüldüğünde ise çalışan velilerin tekstil, ayakkabı imalatı, ticaret gibi ve genelde asgari ücretli işlerle meşgul oldukları ifade edilmiş, bu nedenle sosyokültürel ve sosyoekonomik seviye olarak birbirlerinden çok da farklılaşmadıkları vurgulanmıştır.

Bunun dışında ebeveynlerin çocukları ile mülakat öncesi konuşup ne tür konularda konuşmaları gerektiğine dair bilgilendirme yapması ve çocuğunu uyarması da araştırmanın bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu sorunu aşabilmek için ise sahada genellikle; önce öğretmenlerle görüşülmüş, akabinde öğretmenin velisiyle görüşülüp izin aldığı öğrenci ile görüşülmüş; en son da söz konusu veli ile görüşülmüştür. Bu şekilde birbirleriyle tutarlı bilgiler edinilmiş ve söylenenlerin doğruluğu/geçerliliği tespit edilebilmiştir. Yalnızca bir öğrenci ile görüşme esnasında velisinin Suriyelilere ilişkin birtakım bilgileri özellikle söylemesi için çocuğunu uyardığı fark edilmiştir. Ancak yine bu durumlar da araştırma kapsamında farklı veriler elde edilmesine vesile olmuştur. Ayrıca konumuz açısından bu örnek, öğrencilerin Suriyeli arkadaşlarına yönelik tutumlarında ailelerin belirleyici etken olduğuna dair savımızı güçlendirmektedir.

“Evinizde Suriyelilerle alakalı ne konuşulur? Mesela özellikle de dün akşam Suriyeliler konusunda ne diyeceğim konuşuldu. Ve böyle Suriyelilerle ilgili açıklamalar... Ne söylemen gerekiyormuş mesela onlarla ilgili? Mesela Suriyelilerin bizim ülkemizde olması bizim ülkemizi rahatsız etmiyor. Ama Suriyelilerin temizliğine dikkat etmeyip Türklerin vatandaşlarına ve mallarına zarar vererek bizim güvenimizi kırması bizi birazcık rahatsız ediyor. Ama Suriyelilerin ülkemizden gitmesi bizim için bir mutluluk değil. Ama kötü davranışları bizi biraz mutsuz edebiliyor. Bunları söylemen gerektiğini mi söyledi annen? Evet. Başka mesela ne söylemen gerektiğini söyledi? Suriyelilere kötü bir şey söylemememi, Suriyelilerin ülkemizden gitmesini falan... Suriyelilerle ilgili olumsuz bir şey söylemememi söyledi.” [Öğr.1]

*“Peki, gerçekten sen kendin ne düşünüyorsun? Sence gitsinler mi, yoksa burada seninle birlikte mi kalsınlar? Ben de öyle (düşünüyorum)... Böyle kötü davranışlar sergilemedikleri sürece kalsınlar. Ama Suriyeliler böyle kötü davranışlar sergilemeye devam ettikleri sürece bazen diyorum. **Bazen ne diyorsun?** Dikkat etsinler ya da gitsinler.” [Öğr.1]*

Ayrıca öğretmenler, Suriyeli öğrencisi olmakla; öğrenciler, Suriyeli sınıf arkadaşı olmasıyla; veliler ise çocuklarının Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla birlikte öğrenim görüyor oluşu ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle öğretmenin kendi sınıfından bir öğrencisi ve o öğrencinin velisi şeklinde bir sınırlandırma yapılmıştır. Çalışma grubu temelde üçlü bir ilişki ağından oluşan araştırmada, bu ağa dâhil olan kişilerin ortasında kalan Suriyeli öğrencileri kabulleri ve onlarla uyum süreçlerine odaklanılmaktadır.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nda kültürel çoğulcu bir bakış açısından hareket edilerek eğitimde göçmen çocukların da kültürel olarak var oluşlarının kabulü ile araştırma problemine uygun şekilde nitel araştırma yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. Bu şekilde derinlemesine mülakat tekniği kullanılarak araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu aslında sorun-merkezli ve odaklanmış bir görüşmeyi, yarı yapılandırılmış nitel bir tekniği yansıtmaktadır (Mayring, 2011: 73; Punch, 2005: 167). Temelde birçok görüşme türü bulunmakta ve bunlar farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Hangi görüşme türü kullanılırsa kullanılsın aradaki farklılığı belirleyen temelde görüşmenin yapılandırılmışlık düzeyi, ne kadar derinlemesine bir görüşme olduğu, farklı kişiler ve durumlar için ne düzeyde standart kalabildiği olmaktadır (Punch, 2005: 166).

Nitel bir görüşme yapmak temelde açık uçlu soruları veya genel maddeleri içeren bir form ile araştırmacıya çokça inisiyatif ve girişkenlik imkânı tanımaktadır. Ayrıca araştırmacının özgürce yeni sorular sorarak konuyu sondajlamasına, yaptığı gözleme bir görüş derinliği kazandırmasına ve belki de öncesinde düşünmemiş olduğu durumlara ilişkin yeni bilgiler edinmesine olanak sağlamaktadır (Güven, 2006, 170).

Bu nedenle söz konusu araştırmada yarı yapılandırılmış soru formu tercih edilmiş, bu şekilde araştırma sorusuna cevap aranırken araştırmacıya ve görüşmecilere esnek bir alan oluşturularak sondajlama işlemine destek olunması amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemi kullanan araştırmacı için faydalı olabilecek verilerin neler olduğu ve bunlara ulaşmak için hangi veri toplama tekniğini tercih edeceğinin belirlenmesi için tercih skalası oldukça geniştir. Nitel araştırmanın en önemli özelliği, olayları, insanları, varlıkları kendi ortamlarında inceleyebilmesidir (Punch, 2005: 142). Ayrıca erevesi netleştirilmiş bazı usul ve tekniklerin doğrudan kullanılması yerine sahanın içerdiği olguya göre yeniden düzenlenerek uygulanabilme esnekliği kazandırmasıdır (Mayring, 2011: 149).

Nitel araştırmada elde edilebilecek en iyi bilgi, katılımcılardan elde edildiğinden burada amaç ifadelerine ve araştırma sorularına yer verilmektedir (Creswell, 2017: 22). Bu araştırma türünde araştırmacı, öncelikle araştırmayı tasarlar, ona ilişkin verileri toplar, topladığı verileri analiz edip yorumlar (Neuman, 2013(1): 22). Bu süreçte metinsel bir veri tabanı oluşmakta olup veri analizi, bu metinler üzerinden belli bir metin parçalama veya cümlelerin gruplara ayrılması şeklinde; cümle gruplarının ifade ettiği anlamların açıklanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2017: 23). Bu esnada araştırmacı, hem var olan bir kurama dayanmaya hem de yeni bir kuram üretmeye çalışmaktadır (Neuman, 2013(1): 22-23).

Bu araştırma kapsamında öncelikle bir araştırma planı oluşturulmuş ve bu plana göre sahanın tüm aşamaları belirlenmiştir. Zira bu, nitel araştırma yönteminin olguya uygun bir şekilde esnek kullanım şekillerinden yararlanabilmek için oldukça önemli olup hazırlanan araştırma planı ile seçilen araştırma tekniklerinin bir kombinasyon içinde uygulanması gerekmektedir (Mayring, 2011: 45). Bu anlamda oluşturulmuş araştırma planı ile araştırmanın önemi, amaı, kapsamı, sınırlılıkları, varsayımları, ana problemi ve alt problemleri belirlenmiştir. Bu bilgiler hem araştırmanın soru formuna hem de uygulama aşamasına kaynak teşkil etmiştir.

3.3.1. Araştırma Deseni

“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması sürecinde nitel araştırma desenlerinden etnografik desen kullanılmıştır. Araştırma sorusuna uygun bir şekilde araştırma kapsamındaki okulun öğretmenler odası, koridorları, bahçesi, kantini, bazı derslikleri gibi çeşitli yerlerinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birbirleriyle olan ilişkileri gözlenmiş; aradaki etkileşim türü ve etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Zira etnografik desenler, *“bir grup insanın yaşadığı, çalıştığı yeri incelemek ve birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını betimleyen bir tablo oluşturmak”* için kullanılmaktadır (Creswell, 2017: 27). Bu desen türünde araştırmacı, bir kültürü paylaşan bir grubun detaylı bir tasvirini sunarak ve bu grubu kendi ortamlarında çeşitli etkileşim ve temalar üzerinden inceleyerek bu grubun bir tür portresini çizmektedir (Creswell, 2017: 28). Bu çerçevede etnografik desen kullanılarak araştırma kapsamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin ortak mekânları olan okul ve sınıf içlerinde ne tür bir uyum süreci yaşandığı gözlenerek bu gözlemlere dair notlar tutulmuştur. Ayrıca tutulan bu notlar daha sonra araştırma analizine dâhil edilerek sürecin tasvir edilmesinde kullanılmıştır.

Bu bağlamda araştırma boyunca öğretmenler odasında, okul içinde, teneffüs aralarında bolca vakit geçirilmiş; nitel araştırma tekniklerinden olan katılımsız bir gözlem gerçekleştirilmiştir. Güven’e (2006, 86-100) göre alan araştırmalarında gözlemin birkaç çeşidi bulunmakta, bunlardan biri de basit gözlem olup katılımlı ve katılımsız olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna göre araştırmacının, çalışma grubunun doğrudan bir parçası hâline gelmeksizin kendi kimliğiyle bir gözlem yapması “katılımsız gözlem” olarak tanımlanmaktadır. Aslantürk’e (2001: 120) göre ise araştırmada gözlem, dışarıdan ve katılarak gözlem olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışarıdan gözlem, çalışma grubunun araştırmacıyı görmediği durumlarda olurken katılarak gözlemlerde ise araştırmacı, çalışma grubunun içerisinde onlardan biri gibi bulunmaktadır.

Söz konusu araştırmada katılımsız gözlem tekniği ile öğretmenler odasında Suriyeli öğrencilere ilişkin neler konuşulduğu, Suriyeli öğrencilerin ne tür durumlarda problem olarak görüldüğü, genel olarak ne tür konuların gündemi oluşturduğu, hangi

durumlarda velilerle iletişime geçilmesine ihtiyaç duyulduğu, hangi iletişimsizlik sorunlarının idareye veya rehberlik servisine yansıtıldığı vs. gözlemlenmiştir. Bu teknik, derinlemesine mülakat yapılmamış sınıf öğretmenleriyle de görüşülmesine; Suriyeli ve Türk öğrencileriyle kültürel uyumun nasıl sağlandığı, öğrencilerinin sınıf içi ilişkilerinin ve karma sınıf tecrübesinin nasıl olduğu, bunun olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu gibi konularda konuşulmasına vesile olmuştur. Zaman zaman öğretmenler okula ve sınıflarına dair kaygılarını, derste veya teneffüste yaşadıkları sorunlarını gelip araştırmacıya anlatmışlardır. Suriyeli öğrencileriyle yaşadıkları sorunları anlattıkları gibi onlarla yaşadıkları pozitif tecrübeleri de araştırmacıyla paylaşarak öğrencilerinin kendilerine çizdiği resimleri, yazdığı mektupları vs. araştırmacıya göstermişlerdir. Ayrıca araştırmacı tarafından teneffüste Türk-Suriyeli öğrenci gruplarının kavgalarına şahit olunmuş, akabinde konuya ilişkin öğretmenlerden, idareden veya rehber öğretmenlerden bilgi alabilme imkânı olmuştur. Bu durum da derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilirken besleyici bir alt yapı oluşturarak anlatılan parçaların birleştirilmesine katkıda bulunmuştur.¹³

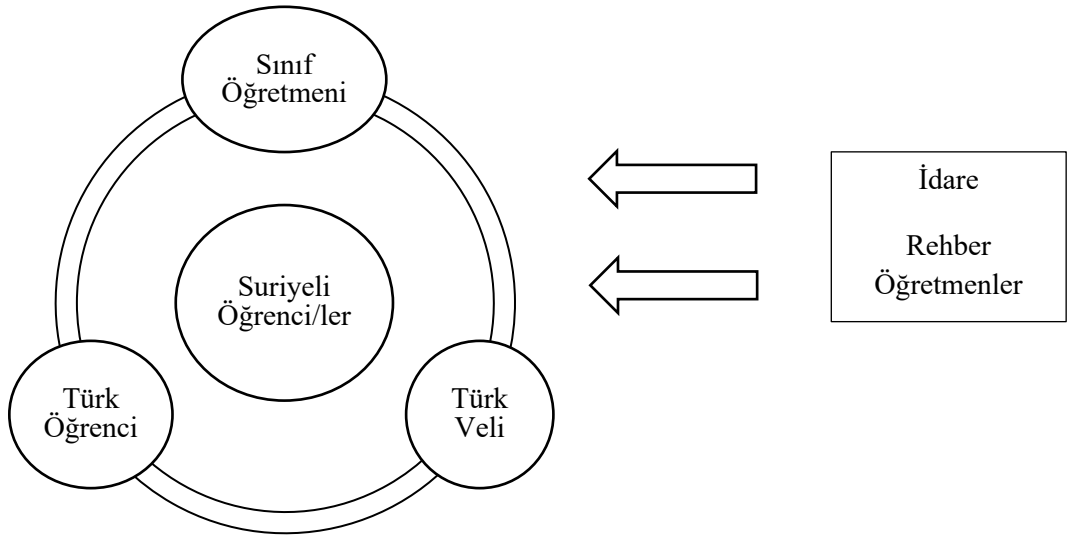
“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nda nitel olarak planlanan derinlemesine mülakat tekniği ile katılımsız gözlem tekniğinin birlikte kullanılması, araştırmayı güçlü kılan etkenlerden biri olmuştur. Ayrıca araştırma sorusuna yanıt aranırken birbiri ile ilişkili üç farklı çalışma grubu (öğretmen-öğrenci-veli) ile görüşülmesi; araştırmacıya verilerin analizinde kapsamlı bir bakış kazandırarak Türk-Suriyeli öğrenciler arasındaki ilişkinin tüm taraflarıyla iletişim kurulmasını sağlamıştır. Bu durum mülakatlarda özellikle anlatılmış olan bazı durumların ve olayların teyit edilmesine, katılımcılar tarafından yapılan bazı yanıltmaların ise tespit edilmesine fırsat tanımıştır. Bu da araştırmanın doğruluk ve güvenilirlik oranını arttırmaktadır. Ek olarak araştırmanın temel konusunu oluşturan okuldaki kültürel uyumu etkileyen algının kaynakları sorgulanırken doğrudan bu algının belirleyicisi olduğu düşünülen Türk öğretmen, öğrenci ve veliler ile doğrudan görüşülmesi, konunun daha net anlaşılmasına ve temel

¹³ Örneğin öğretmenler odasında Suriyeli öğrencileri hakkında hiçbir şey konuşmak istemediğini ifade eden bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerine karşı ırkçı ve ayırıcı tutumlarının bulunduğu, eski öğrenci ve velileri ile mülakatlarda karşılaşıldığında öğrenilmiştir.

belirleyicinin aradaki iletişim ağıyla birlikte tespit edilmesine de katkıda bulunmuştur. Bu tespit, okuldaki kültürel uyum sürecinin tüm hatlarıyla ortaya konulmasına imkân sağlamıştır.

3.3.2. Çalışma Grubu ve Mekânı

Bahsi geçen araştırmanın araştırma mekânı, İstanbul Beykoz'da bulunan bir ilkokuldur. Çalışma grubu ise öncelikle 1 ila 4. sınıflardaki 7-10 yaş aralığında, Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören 10 Türk öğrenci, onların velileri (anneleri) ve sınıf öğretmenleridir. Üç farklı çalışma grubu ile karşılaştırmalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplamda 30 kişi ile görüşülmüş olup öğretmen-öğrenci-veli çalışma gruplarının her biri için ayrı bir soru formu hazırlanmış, üç adet yarı yapılandırılmış soru formu¹⁴ kullanılmıştır. Ayrıca okul idarecileri ve rehber öğretmenleriyle de görüşülmüş ve bu durum mülakatlar esnasında edinilen bilgilerin merak edilen detaylarının öğrenilmesinde, görüşmelere ilişkin ayrıntılar belirtilmeksizin birtakım bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesinde oldukça fayda sağlamıştır.



Şekil 1: Çalışma Grubu ve Aralarındaki İlişki Biçimi

¹⁴ Öğretmen, Öğrenci ve veliler için kullanılmış olan yarı yapılandırılmış soru formları için ayrıca bkz. Ek 1.

Söz konusu araştırmanın mekânı seçilirken öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı AR-GE birimi ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, sorumlu personellerle sahaya ilişkin istişare edilerek kendilerinin fikir ve düşünceleri alınmıştır. Buna binaen araştırma mekânı olarak İstanbul'un Beykoz ilçesi seçilmiştir. 2019 verilerine göre; 2037 Geçici Koruma Altındaki Suriyeliye ev sahipliği yapmasına ve bu sayının genel ilçe nüfusunun sadece %0,83'üne tekabül etmesine rağmen (IstanPol, 2020: 11) Beykoz'da Suriyeli göçmenlerin gözle görülür şekilde yerleşik bir yaşamları bulunmaktadır. Bunda da özellikle bölgeye çalışmak için gelen öncü göçmenlerin etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yoğun göçlerin başladığı ilk zamanlarda bölgeye gelip yerleşmiş olan, ekonomik ve sistemsel entegrasyonunda epey yol katetmiş bu öncü göçmenlerin yeni gelenlerin yerleşimini kolaylaştırdığı gözlenmektedir. Öncü göçmenler, yeni gelen tanıdıklarını ve akrabalarını ilçeye yerleştirerek, onlara ev ve iş bulma konusunda destek olmuştur. Bu da ilçedeki zincirleme göçün devamını sağlamıştır (Adıgüzel, 2019: 489) Ayrıca ilçede bulunan ayakkabı üretim ve tekstil atölyelerindeki işçi ihtiyacı ile bölgedeki yerli halkın kucaklayıcı ve yardımsever tutumu da etkili olmuş, Suriyeliler özellikle Tokatköy ve Ortaçeşme Mahalleleri'nde yoğunlaşmıştır (Adıgüzel, 2019: 488)

“Ben Suriye’deyim gibi hissediyorum bu Tokatköy’de. İnandırılmaz Suriyeli var. ... Çok var Tokatköy hattında, çok fazla var.” [Veli 9]

3.3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma mekânının İstanbul Beykoz ilçesi seçilmesinin ardından Beykoz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek araştırmanın amacı, kapsamı ve temel problemi kendilerine anlatılmış; araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesi hususunda destek istenmiştir. Ardından gerekli izinler alınarak Beykoz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yönlendirmesi ile Beykoz'un en çok sayıda Suriyeli öğrenciyi içeren ilkokulu¹⁵, araştırma okulu olarak belirlenmiştir.¹⁶ Beykoz ilçesi toplamda 366 Suriyeli öğrenciye ev sahipliği yapmakta olup araştırmanın yapıldığı okulda ise 1.183 öğrencinin 1.118'i

¹⁵ Sadece ilkokul değil, aynı zamanda ilçenin en çok Suriyeli öğrenci bulunan okulu.

¹⁶ Yapılan istişareler ve saha uzman görüşü neticesinde araştırma mekânı olarak bir okulun seçilmesinin yeterli olacağı, önemli olanın etkin çalışma grupları ile ayrı ayrı görüşme olanaklarının sunulması olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle araştırma mekânı olarak birden fazla okul belirlemektense bir okulda derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Türk, 62'si ise Suriyeli öğrencidir¹⁷ (Beykoz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019-2020).¹⁸ Bununla birlikte okuldaki hemen hemen her sınıfta ortalama 1-3 kişi arasında Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Bu durum da her yaş grubundan Suriyeli sınıf arkadaşına sahip olan, onlarla okul dışında da iletişim kurabilecek Türk öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine ulaşmayı daha kolay bir hâle getirerek araştırmanın uygulanabilirliğini arttırmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında özellikle ilkokul yaş grubu (7-10) seçilmiştir. Zira bu yaş grubunda bulunan çocukların üzerinde anne-babaları ile öğretmenlerinin etkisinin daha net bir şekilde gözlemlenebileceği varsayılmıştır. Böylece Suriyeli öğrencilere yönelik algının kaynaklarının daha açık bir şekilde tespit edilebileceği düşünülmüştür. Gerçekten de bu konuda hedeflenen verim -ilerleyen bölümlerde görüleceği gibi- çoğunlukla alınabilmektedir.

Ek olarak araştırma süreçlerinde etik kurallara uygun davranmanın oldukça önem arz ettiği ifade edilmelidir. Yapılmak istenen araştırmalar için kurumsal değerlendirme kurullarından onay almak, araştırma yürütmede önem taşıyan etik meselelerden birini teşkil etmektedir. Üniversite bünyesinde oluşturulmuş kurumsal değerlendirme kurulları da bu kapsamda değerlendirilmektedir (Creswell, 2017: 29). Bu kapsamda “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması için de saha uygulaması öncesinde hazırlanmış olan araştırma planı, soru formları ve katılımcı izin belgeleriyle İstanbul Üniversitesi'nin kurumsal değerlendirme kurullarından olan Sosyal ve Beşerî Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve kurul onayı alınmıştır.¹⁹ Bu kurul onayına binaen her derinlemesine mülakat öncesi, tüm katılımcılara onam belgesi imzalatılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler için ise 18 yaşın altında bulundukları için hâlihazırda araştırmaya katılan ebeveynlerinden imza alınmıştır. Saha öncesinde ayrıca iki adet uzman görüşü de alınmış, gelen yorumlara binaen soru formları ve araştırma planı tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca araştırma uygulaması öncesinde okul idaresi, rehber ve

¹⁷ Bu okuldan sonra diğer ilkokullarda azdan çoğa sırasıyla 17, 16, 15, 14, 13, 9, ... Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın yapıldığı okul, açık ara farkla en fazla Suriyeli öğrenci istihdam eden ilkokuldur. Ayrıca Beykoz'da lise düzeyinde olup en fazla Suriyeli öğrenci barındıran okulda ise sadece 36 kişi bulunmakta olduğu dikkat çekmektedir (Beykoz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019-2020).

Ayrıca araştırmanın yapıldığı okulda, 1 Sudanlı ve 2 Surinamlı öğrenci de bulunmaktadır.

¹⁸ Verilere doğrudan Beykoz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 27 Mart 2020 tarihinde ulaşılmıştır.

¹⁹ İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Araştırmalar Etik Kurulu Onay Belgesi için ayrıca bkz. Ek 2.

sınıf öğretmenleri ile de görüşülerek pilot görüşme yapılmış, formlar üzerinde düzenleme yapılmaya devam edilmiştir.

Söz konusu araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler, bir veli mülakatı dışında²⁰, araştırma mekânı olan okul içerisinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı, 1. Dönem’de gerçekleştirilmiştir. Ailesinin izni alınmış olmasına rağmen, çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerin biri hariç²¹ tamamı rehberlik servisinde, birçoğu rehber öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Zira saha öncesi müdürle yapılan görüşmede araştırmacıya bu konuda bir talep iletilmiş, bunun daha etik olacağı özellikle belirtilmiştir. Ancak araştırmanın ilerleyen süreçlerinde bunun çok da gerekli olmayan bir koşul olduğu gözlenmiştir. Zira beklenildiği gibi okuldaki rehber öğretmenlerin rahatlatıcı bir etkisi olmadığı, esasında görüşmelerde öğrencilerin rahatça kendilerini ifade edebilmelerinin daha ziyade araştırmacının öğrenci üzerinde bıraktığı güven ve samimiyet hissi ile ilişkili olduğu tecrübe edilmiştir.

3.3.4. Verilerin Analizi

“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması kapsamında gerçekleştirilen tüm derinlemesine mülakatlarda ses kaydı alınmış, tüm ses kayıtları verilerin analizinde kullanılmak üzere deşifre edilmiştir. Akabinde araştırmada kullanılan soru formlarına, araştırma sorusuna ve amaçlarına göre belli temalar çıkarılmıştır. Deşifreler, temalara göre kendi çalışma grubuna ait alıntılar gruplandırılarak kodlanmış²² ve analizlerde kullanılmıştır. Kodlama temelde, geniş temalar oluşturabilmek ve betimlemeler yapabilmek için veri metinlerinin parçalara ayrılıp etiketlenmesi süreci olarak tanımlanabilmektedir (Creswell, 2017: 314). Nitel araştırmalarda kodlama, veri analizinin ayrılmaz bir parçası olarak araştırma sorusu tarafından yönlendirilerek yeni sorulara yol açmaktadır. Bu şekilde araştırmacı, ham verilerin yoğunluğu içinde boğulmaktan

²⁰ Yalnızca bir veli okula gelemediğinden mülakat yapabilmek için kendisinin iş yerine gidilmiştir.

²¹ Yalnızca bir öğrencinin görüşmesi yakın zamanda rehberlik servisinde yaşadığı bir sorun nedeniyle, velisinin talebiyle okul içinde başka bir odada gerçekleştirilmiştir.

²² Araştırma kapsamında demografik bilgiler içerilerek yapılan kodlama detaylı bir şekilde “Katılımcıların Demografik Bilgileri” bölümünde anlatılmıştır.

kurtularak elde ettiği veriler hakkında daha üst düzeyde düşünmeye teşvik edilmektedir (Neuman, 2013(2): 663).

Söz konusu araştırma analizi yapılırken Geçici Koruma Altında Bulunan Kişiler statüsü ile Türkiye’de yaşayan Suriyelilerden söz edilirken “Suriyeli” ifadesi tercih edilmektedir. Bu ifade literatürde de yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Zira ülkemizin imzalamış olduğu bazı uluslararası anlaşmalarda²³ yapılan tanımlamalara göre; Suriyeliler “mülteci, şartlı mülteci ya da ikincil koruma” statüsünde bulunmamaktadır. Bu nedenle analizde göçmen ve ev sahibi toplumu ifade ederken anlam kaymalarına da engel olabilmek adına “Suriyeli” ve “Türk” ifadeleri kullanılmakta; bu kullanımda kavramların taşıdığı ırk anlamlarına bir gönderme yapılmamaktadır. Ayrıca araştırma etiği açısından katılımcıların gizliliğini koruyabilmek adına analizin hiçbir yerinde katılımcıların isim – soy ismi gibi kişisel bilgileri zikredilmemiştir. Katılımcıların mülakatlarından alıntılanan ifadelerde ise bahsi geçen kişilerin kimlik bilgilerinin güvenliğinin sağlanması açısından zikredilen isimler “???” şeklinde belirtilmektedir. Bu şekilde saha süresince araştırmaya doğrudan katılan, dolaylı olarak destek olan ya da mülakatlar esnasında kendisinden giyaben bahsedilmiş olanlar, belirsizleştirilmiştir.

3.4. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamında 10 sınıf öğretmeni, 10 öğrenci ve 10 veli olmak üzere toplamda 30 katılımcı ile farklı ancak temelde ortak konulara cevap arayan yarı yapılandırılmış 3 soru formu ile derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Öncelikle sınıf öğretmenleri ile görüşülerek her sınıf öğretmenin velilerinin de izni olan bir Türk öğrencisi ve onun velisi ile görüşülmüştür. Ayrıca rehber öğretmenleri ve idareci ile de ek görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Yapılan tüm bu görüşmeler okulda gerçekleşen kültürel uyum süreci içerisinde sürece doğrudan etki eden algının kaynaklarının tespit edilmesinde araştırmacıya görüş açıklığı kazandırmıştır.

²³ 1921 Cenevre Sözleşmesi

Katılımcı öğretmenlerde araştırmaya katılabilmeleri için aranan temel şart, şu anda aktif olarak karma bir sınıfta Suriyeli ve Türk öğrencilere birlikte eğitim veriyor olmasıdır. Bu temel şart sağlandıktan sonra 1. ve 4. sınıf aralığında tüm sınıf düzeylerinde yakın sayıda öğretmen ile görüşülmeye çalışılmış, Suriyeli öğrenci sayısı yüksek olan sınıflar tercih edilmeye dikkat edilmiştir. Bu anlamda 1. sınıf öğretmenlerinden iki, 2. sınıf öğretmenlerinden üç, 3. sınıf öğretmenlerinden üç ve 4. sınıf öğretmenlerinden de iki kişi ile görüşülmüştür.²⁴ Ayrıca yapılan gözlemlerde öğretmenler odasında Suriyeli öğrencileri ile çatışma veya uyum çerçevesinde anlattıkları ile dikkat çeken öğretmenler, bilinçli olarak seçilip gönüllü oldukları sürece araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı 35-45 yaş aralığında olup en az 8 yıl olmakla birlikte 10 ila 23 yıl arasında milli eğitime bağlı devlet okullarında mesleki deneyimleri bulunmaktadır. Sahanın gerçekleştiği okulda kadın öğretmenlerin sayısı gözle görülür bir şekilde erkek öğretmenlerden fazladır. Bu durum araştırmanın çalışma grubuna da yansımış, toplamda 7 kadın öğretmenle görüşülürken yalnızca 3 erkek öğretmenle görüşülebilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin detaylı bilgi tablo 1’de verilmektedir.

²⁴ Tüm öğretmenlerin sınıfında ortalama 2 ya da 3 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Yalnızca görüşme yapılan bir sınıf öğretmenin 1 adet Suriyeli öğrencisi bulunmaktadır ki bu öğrenci de okulda yaramazlığı ve şiddet eğilimi ile ün salmıştır.

<i>Öğrt.</i>	<i>Yaş</i>	<i>Medeni Hâli</i>	<i>Mesleki Tecrübe (yıl)</i>	<i>Okuttuğu Sınıf Düzeyi</i>	<i>Sınıf Mevcudu</i>	<i>Sınıfındaki Suriyeli Öğrenci Sayısı</i>
<i>Öğrt.1</i>	37	Evli	14	4. sınıf	33	3
<i>Öğrt.2</i>	? ²⁵	Evli	23	3. sınıf	31	3
<i>Öğrt.3</i>	37	Evli	14	3. sınıf	30	2
<i>Öğrt.4</i>	48	Evli	22	2. sınıf	35	3
<i>Öğrt.5</i>	34	Evli	10	2. sınıf	36	3
<i>Öğrt.6</i>	40	Evli	18	3. sınıf	32	2
<i>Öğrt.7</i>	35	Evli	13	2. sınıf	38	2
<i>Öğrt.8</i>	45	Evli	20	1. sınıf	26	2
<i>Öğrt.9</i>	30	Evli	8	1. sınıf	32	2
<i>Öğrt.10</i>	45	Evli	23	4. sınıf	34	1

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Çalışma grubu içerisinde bulunan velilerin tamamı araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinden oluşmaktadır. Bir veli dışında, velilerin tamamı ev hanımı olup 35-48 yaş aralığında bulunan ilkokul ya da lise mezunu kadınlardır. Ayrıca tüm velilerin benzer sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyeye sahip oldukları görülmektedir.²⁶ Türk velilere ilişkin detaylı bilgi tablo 2’de verilmektedir.

²⁵ Belirtmek istemedi.

²⁶ Detaylı bilgi için bkz. “Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları” başlığı.

<i>Veli</i>	<i>Yaş</i>	<i>Medeni Hâli</i>	<i>Meslek</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Çocuğunun Sınıfı</i>
<i>Veli 1</i>	35	Evli	Satış elemanı	Lise	4. sınıf
<i>Veli 2</i>	31	Evli	Ev hanımı	İlkokul	3. sınıf
<i>Veli 3</i>	30	Evli	Ev hanımı	İlkokul	3. sınıf
<i>Veli 4</i>	48	Evli	Ev hanımı	Lise	2. sınıf
<i>Veli 5</i>	46	Evli	Ev hanımı	Lise	2. Sınıf
<i>Veli 6</i>	37	Evli	Ev hanımı	İlkokul	3. sınıf
<i>Veli 7</i>	39	Evli	Ev hanımı	Lise	2. sınıf
<i>Veli 8</i>	36	Evli	Ev hanımı	İlkokul	1. sınıf
<i>Veli 9</i>	37	Evli	Ev hanımı	Lise	2. sınıf
<i>Veli 10</i>	40	Evli	Ev hanımı	Lise	4. sınıf

Tablo 2: Katılımcı Velilerin Demografik Bilgileri

Araştırmaya katılan Türk öğrenciler, 7-10 yaşları arasında bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 4'ü erkek, 6'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin kendilerine de sınıflarındaki Suriyeli öğrenci sayısı sorulmuştur. Ancak neredeyse tamamının sınıflarında kaç tane Suriyeli sınıf arkadaşları olduğunu bilmediği fark edilmiştir²⁷. Türk öğrencilerin demografik bilgileri ise tablo 3'te gösterilmiştir.

²⁷ Bu nedenle Tablo 3'te "Sınıfındaki Suriyeli Arkadaş Sayısı" sütununun altında "öznel ve nesnel" sayılar ayrıca belirtilmektedir. Burada öznel sayılar katılımcı öğrencilerin verdikleri cevapları, nesnel sayılar ise asıl sınıf mevcudunu göstermektedir.

<i>Öğr.</i>	<i>Yaş</i>	<i>Sınıfı</i>	<i>Sınıfındaki Suriyeli arkadaş sayısı</i>	
			<i>Öznel Sayı</i>	<i>Nesnel Sayı</i>
<i>Öğr. 1</i>	9	4. sınıf	1	3
<i>Öğr. 2</i>	9	3. sınıf	2	3
<i>Öğr. 3</i>	8	3. sınıf	2	2
<i>Öğr. 4</i>	8	2. sınıf	3	3
<i>Öğr. 5</i>	7	2. sınıf	2	3
<i>Öğr. 6</i>	8	3. sınıf	2	2
<i>Öğr. 7</i>	7	2. sınıf	1	2
<i>Öğr. 8</i>	6	1. sınıf	1	2
<i>Öğr. 9</i>	7	1. sınıf	0	2
<i>Öğr. 10</i>	10	4. sınıf	1	1

Tablo 3: Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Araştırmanın bulguları anlatılırken derinlemesine mülakat deşifrelerinden de alıntılar yapılmaktadır. Metin içerisinde bu alıntılar, katılımcı bilgilerini içeren bazı kodlamalarla kullanılmıştır. Öğretmenler için “Öğrt.1, Öğrt.2, Öğrt.3...” gibi isimlendirmeler kullanılırken, Türk veliler için “Veli 1, Veli 2, Veli 3...” ve söz konusu velilerin öğrencileri ise “Öğr.1, Öğr.2, Öğr.3...” şeklinde bir isimlendirme yapılarak köşeli parantez içerisinde belirtilmiştir.

Ek olarak Öğretmen, Öğrenci ve veli kodlamalarında yer alan numaralandırmalar; üçlü bir gruplandırmaya işaret etmektedir. Örneğin “Öğrt.1” kodu ile verilen kişi, “Öğr.1”in sınıf öğretmeni olmaktadır. Ayrıca; “Veli 1” ise, “Öğrt.1”in sınıfında okuyan “Öğr.1”in velisidir. Bu şekilde hem rahatça eşleştirme yapabilmek hem de bilgi bütünlüğünü ve/veya tezatlığını fark edebilmek amaçlanmaktadır.

3.5. Araştırmanın Bulguları ve Analizi

Bu bölümde “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması’nın bulguları anlatılacaktır. Araştırma, Türkiye Cumhuriyeti’ne bağlı devlet okullarında Türk öğrencilerle bir arada karma bir sınıf ortamında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin kültürel uyum sürecini olumsuz yönde etkileyen birtakım negatif algılar, ön yargı ve kalıp yargılar olduğu varsayımına dayanmaktadır. Zira ön yargı ve kalıp yargılar çok küçük yaşlarda öncelikle ailede sosyal öğrenme yoluyla edinilen bir davranış biçimi olup ve hayatı boyunca tüm davranış biçimlerine yansıyabilmektedir (Gürses, 2005: 149). Bu aslında kişiliğin bir boyutu olarak anne ve babaların çocukları üzerinde bıraktığı etkilerden biri olarak görülmekte, “*farklı insanlar, milliyetler ve etnik gruplar hakkında katı ve kapalı kanaatleri*” kapsamaktadır (Gürses, 2005: 146).

Bu varsayımla ilkokuldaki çocuklar üzerinde negatif bir algı oluşturabilecek potansiyelde iki önemli kaynak olan sınıf öğretmenleri ve Türk veliler ile ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiş, onların Suriyelilere yönelik ifade ettikleri düşüncelerin yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu öğretmen ve velilerin öğrencileri ile de görüşülerek taşıdıkları algı ve düşüncenin, çocukların Suriyeli sınıf arkadaşlarına yönelik olan tutum ve davranışlarına nasıl etki ettiği sorgulanmıştır. Kaldı ki literatürde eğitim problemlerinin çözülmesinde en önemli sorunlardan biri olarak sadece öğrenciye odaklanılması, çocukların sosyal çevrelerinin görmezden gelinmesi gösterilmiştir (Dağ, 2018: 31). İşte bu nedenle okuldaki kültürel uyum sürecine etki ettiği düşünülen Türk sınıf öğretmenleri ve veliler de araştırmaya katılarak araştırmanın görüş açısı arttırılmıştır.²⁸ Buna göre önceki bölümlerde entegrasyon sürecindeki kolaylaştırıcı etkisine binaen önemine vurgu yapılan eğitim kurumlarının öğrenciler üzerindeki aynı etkisinin araştırma mekânını oluşturan okul üzerinde de görülüp görülmediği incelenmiştir.

²⁸ Araştırma kapsamında Suriyeli veliler ile görüşülmesi, bilinçli olarak tercih edilmemiştir. Zira çocuklarının eğitim ortamlarında pek aktif olmadıkları gözlenen Suriyeli veliler, bu nedenle aradaki ilişki biçimlerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Bununla birlikte Suriyeli velilerin çocuklarını okula göndermede oldukça istekli olmalarına rağmen çocuklarının okullarıyla olan bağlarının zayıflığı ve bunun arkasında yatan etmenlerin neler olduğu ise bir başka araştırmanın sorusunu oluşturmaktadır.

Okulda yapılan görüşmelerin yanı sıra yapılan gözlem sayesinde okuldaki kültürel uyum sürecinin kendisi de gözlenmiş, bu süreçteki algının kaynakları olan öğretmen ve velilerin ilişkilerdeki belirleyici etkisi izlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamında en temel belirleyicinin sınıf öğretmenleri olduğu görülerek öğrenciler arasındaki ilişkinin pozitif veya negatif yön kazanmasında en önemli role, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, velileri ile kurdukları karşılıklı ve güvene dayalı ilişki nedeniyle zaman zaman Türk velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik algıları üzerinde de etkili oldukları görülmektedir.

Bu bağlamda okuldaki kültürel uyum süreci, “hikâye kurgusu” metaforu üzerinden anlatılabilmektedir. Her hikâyenin bir yazarı, yeri, zamanı, bir bakış açısı, dili/üslubu, akış içerisinde bir olay örgüsü, ana karakteri ve yan karakterleri mevcuttur. Okul içerisinde gerçekleşen kültürel uyum süreci de bu şekilde bir “hikâye kurgusu” olarak düşünülebilmektedir. Zira okuldaki her sınıfta ayrı bir kültürel uyum hikâyesi yazılmakta, her birinde birbirinden farklı ya da birbirine benzer bir dil ve üslup oluşturulmaktadır. Genel çerçeveden bakıldığında ise okul içerisinde farklı farklı hikâyelerden oluşan bir hikâye kitabı oluşmaktadır. Bu hikâye kitabına “Kültürel Uyum Hikâyeleri” adı verilebilir. Her hikâyenin ana karakteri, hangi sınıfın uyum hikâyesi anlatılıyorsa o sınıfın kendi sınıf öğretmenidir. Aynı zamanda hikâyenin yazarı da sınıf öğretmenleridir aslında. Zira bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin diğer yardımcı karakterler olan veliler ve öğrenciler üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni bir taraftan kurguyu oluştururken bir taraftan da aradaki neden-sonuç ilişkisini oluşturup hikâyenin çatışma veya uzlaşma üzerine kurulu olmasında yönlendirici ana karakteri teşkil etmektedir.

“Kültürel Uyum Hikâyeleri”nin en edilgen karakterleri Suriyeli öğrencilerdir, zira kendileri olay örgüsü içerisinde her aşamada çoğunlukla etkilenen durumundadır. Hikâyenin değişken karakterleri ise sınıftaki Türk öğrencilerdir. Çünkü Türk öğrenciler hem öğretmenlerinden hem de velilerinden en yüksek derecede etkilenen grup olarak bu etkiyi davranış değişikliği şeklinde Suriyeli sınıf arkadaşlarına en çok yansıtan grubu oluşturmaktadır. Söz konusu hikâyede ilişki ve etkileşim sarmal bir şekilde meydana gelmektedir. Zira her grup bir toplumsal küme olarak düşünüldüğünde; her küme içinde ayrı ayrı olaylar yaşanmakta, bireyler ve gruplar

arasında farklı farklı etkilenmeler olmakta ve nihai aşamada tüm bunların tezahürü, kesişim kümesi olan “sınıf” içerisinde görülmektedir.

Bu bölümde de öncelikle katılımcı sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişki biçimleri, bu ilişkiler üzerinden katılımcıların birbirini etkileme ve karşılıklı etkilenme durumları incelenerek bu şekilde süreçteki baskın algı ve bu algıya etki eden kişiler analiz edilmeye çalışılacaktır. Akabinde ise dilin ilişki düzeylerini belirleyici etkisi ile öğretmenlerin ve öğrencilerin karma sınıf deneyimlerinden söz edilerek karma bir sınıfta öğrenim görmenin hem Türk hem de Suriyeli öğrenciler üzerindeki etkisi irdelenecektir. Bu etkinin kültürel etkileşim ve kültürel aktarım bakımından tesirinin nasıl olduğu, Türk eğitim sistemi içerisinde yabancı bir öğrenci olmanın nasıl yansımaları olduğu tartışılacaktır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin okuldaki başarı durumları, başarılarına etki eden faktörler ile meslek ve gelecek hayallerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yorumları değerlendirilecektir. Tüm bunlar üzerinden temelde okuldaki kültürel uyum süreçleri açıklanmaya çalışılacaktır.

3.5.1. İlişkiler Ağı ve Karşılıklı Etkilenme

Okul, ilişkiler ağının toplamıdır. Onu sıradan bir yapıdan farklı kılan da içindeki ilişkiler ağıdır. Okullar; toplumsallaşmanın yaşandığı yerler olarak öğrencilerin içinde bulundukları toplumun değerlerini tanıyıp kültürel ve evrensel değerleri benimseyip farklılıklara saygı duymayı, farklılıklarla birlikte uyum içerisinde yaşamayı öğrenip tecrübe ettikleri mekânları oluşturmaktadır (Özcan, 2017: 28). Bu nedenle okuldaki kültürel uyum sürecinde karşılıklı etkilenme hâlini ve bu etkilenme içindeki algının kaynaklarını en çok da söz konusu ilişkiler ağı, karşılıklı yaşanan etki-tepki durumları ile kültürel etkileşim ve kültürel aktarım sürecinde yaşananlar açıklamaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri ile öğrencileri; sınıf öğretmenleri ile öğrencilerin velileri ve veliler ile öğrenciler arasında yaşanan olaylar, anılar, tecrübeler, tartışmalar, gerilimler vs. kültürel uyum sürecinin anlaşılması için çeşitli veriler sunmaktadır. Zira okul, bilgi aktarıcı en önemli kurum olsa da bu bilginin işlenmesi ve davranışa dönüşmesi ailenin katkısıyla gerçekleşmektedir (Aydın, 2007). Bu sebeple araştırmada, çocuğa etkisi bakımından okulun yanı sıra aile etkisi de öğrencilerin arasındaki uyum sürecinde bir etken olarak incelenmektedir.

3.5.1.1. Sınıf Öğretmeni ve Öğrenciler

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta Suriyeli öğrencilerine yönelik hâli, tavrı, tutumu ve buna ilişkin sınıf içi konuşmaları doğrudan öğrencilerin sınıf içi ilişkilerini belirlemektedir. Özellikle Türk öğrencilerin Suriyeli sınıf arkadaşlarına ilişkin davranışları, öncelikli olarak sınıf öğretmeninden etkilenmektedir. Öğretmenin pozitif ve bütünleştirici tavırları, öğrencilerin ilişkilerine pozitif yönde yansırken ırkçı ve ayrımcı tutumları ise bu ilişkilere negatif yönde yansımaktadır. Genellikle ilkokula gelene kadar “kendisinden farklı olan” ile neredeyse hiç karşılaşmamış öğrenciler için ilkokullar, bu farklı olana karşı nasıl davranılması gerektiğinin öğrenildiği önemli ve genelde ilk mekânlarıdır.²⁹ İşte bu davranış edimi esnasında sınıf öğretmenleri, en önemli yönlendiriciler olmaktadır. Zira eğitim yönetimi penceresinden bakıldığında, okullarda farklılıkların oldukça artmış olduğu ve bu anlamda eğitimcilerin farklılıklara nasıl baktığı, kültürel uyum süreci için oldukça önemli görülmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin farklılıkları çeşitlilik olarak görmesi, öğrencilerin bu süreci doğal yaşamlarının bir parçası olarak kabul etmelerini sağlamaktadır. Burada öğretmenlerin, öğrenciler arasında etkin bir şekilde kültürel alışveriş sağlanabilmesi için uygun bir ortam oluşturması gerekmektedir (Balyer ve Gündüz, 2010: 27). Ayrıca sınıf öğretmenleri, toplumsal normları ve hayat içerisinde yazılı olmasa da bireylerin uyması gereken kuralları daha çocukluk çağında kişilere aktaran aile dışındaki belki de ilk kişileri olabilmektedir.

“Çocuğa hemen bir okul resmi, okul önünde çocuk resmi, el yıkama resmi, şu bu... Çocuğa bunları göstererek sınıf kurallarını ... (öğretiyoruz). En basitinden çünkü okula girişte bu kurallarla başlıyoruz. Okula girdiklerinde kurallara da başlıyorlar ve bu kuralların hepsi yazılı değil. Yani yazılı olan kurallarımız var yazılı olmayan kurallarımız da var. Yazılı olanları daha çabuk görüyorlar. Ama yazılı olmayanları kabul edemiyorlar. Çünkü topluma karışmıyorlar henüz, okul yaşına gelene kadar ailede topluma karışamıyorlar.” [Öğrt.5]³⁰

²⁹ Sadece bir görüşmeci öğrenci, anasınıfında iken de Suriyeli bir sınıf arkadaşına sahip olduğunu ifade etmiştir. Hâliyle onun için farklılıklarla ilk karşılaşma ilkokulda değil, anasınıfında gerçekleşmiştir. Ancak onun dışında katılımcı öğrenciler için Suriyeli yaşlıları ile ilk yakın karşılaşma ilkokul sıralarında gerçekleşmiştir.

³⁰ Burada Öğretmen 5’in de ifade ettiği yazılı ve yazısız kuralların öğrenciye farklı şekillerde aktarılması ikinci bölümde anlatılan okulun “gizli” müfredat oluşturulması tartışmalarıyla da ilişkilidir. Zira

Gerginliğin olduğu sınıf ortamları içerisinde öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu nedenle okulda huzurun bozulmaması gerekmektedir. Bu ise yine öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf ortamlarında rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlı görünmektedir. Zira eğer öğretmenlerle yöneticiler herkese eşit şekilde saygılı davranırlarsa, herkesin temelde insan olarak değerli olduğunu hissettirirlerse öğrenciler de onları rol model alacaktır (Balyer ve Gündüz, 2010: 28). Yapılan bu araştırmada da öğrencilerin öğretmenlerini sevdikleri ölçüde onları taklit ettikleri, onlar gibi davranma, “onlar gibi olma” eğilimi gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bu anlamda velilerden biri dışında tamamı çocuklarının öğretmenlerini örnek aldığını ifade etmiştir.

“İşte şunu yapın, bunu yapın, sen kalk, sen git... Yani bildiğiniz öğretmencilik oynuyor şu an. Eskiden sadece veteriner olmak istiyordu. Şimdi diyor ki anne hem veteriner hem öğretmen olabilir miyim? ... Bu durumda kendine rol model olarak onu seçmiş.” [Veli 5]

Çocuklardaki öğretmenini örnek alma durumu, öğretmenin sergilediği hâl ve davranışa göre pozitif veya negatif yönde olabilmektedir. Özellikle Türk öğrencilerin Suriyeli sınıf arkadaşlarına yönelik davranışlarında, bu bakımdan öğretmenin örnek oluşu önemli görülmektedir. Zira sınıf öğretmenin “onlar da sizin arkadaşlarınız yalnızca farklı bir dil konuşuyorlar” demesi çocukların kaynaşmasına pozitif bir etki ederken, “onlar pis, onlarla oynamayın” demesi ise çocukların kaynaşmasına negatif yönde etki etmektedir. Örneğin öğrencilerden biri, bu sınıfında Suriyeli arkadaşları ile oynarken önceki sınıfında Suriyeli arkadaşları ile bitli/pireli oldukları için oynamadığını ifade etmiştir. Bit kontrolünü yapan kişi bu öğrencinin velisi olmakla birlikte bu veli, mülakat sırasında öğrencilerin aslında bitli olmadığını bunun öğretmenin ırkçı tutumundan kaynaklandığını ve kendisinin de bu nedenle müdüre şikâyetle bulunduğunu ifade etmiştir. Veli her ne kadar bunu tasvip etmese de bu durumun öğrenciler arasındaki ilişkiye yansıdığı gözlenmektedir. Hatta öyle ki bu

Bourdieu ve Passeron gibi çatışmacı görüşü savunan sosyologlar, okulların var olan müfredatlarının yanı sıra gizli bir müfredata daha sahip olduklarını ve bunun öğrencilere sahip olunan ideolojiye göre aktarılmakta olduğuna dikkat çekmektedirler (Meşeci Giorgetti, 2016: 50).

ilişki kur(a)mama biçiminin aynı sınıfta olup birbirini tanımayan öğrencilerin olmasına dahi sebep olduğu görülmektedir.

“(Suriyeli sınıf arkadaşlarımdan biri) ???, onu tanıyorum ama diğerini tanımıyorum. **Ne yapıyordun onlarla sınıfta?** Onlar hep yaramazlık yapıyorlardı. Öğretmeni hep üzüyorlardı. ... Mesela arkadaşları hep kapıya çekiyorlardı, onlara kızılıyordu (öğretmen) onlara hiçbir şey yaptırmıyordu mesela. ... Mesela ceza veriyordu bir yerde montların olduğu yerde böyle duruyorlardı kafalarını arkaya gelecek gibi. **Ne yaptıklarında o cezayı alıyorlardı genelde?** Yaramazlık yaptıklarında. Mesela ayağa kalkıp gizli gizli arkadaşlarının yanına gitmek... **Onlarla ilgili size bir şeyler söylüyor muydu öğretmenin?** Bize Suriyeli arkadaşlarınızla konuşmayın diyorlardı artık onlarla arkadaş olmayın diyorlardı. **Siz neden diye sormadınız mı?** Yok biz öğretmene bir şey diyemiyorduk ki. **Neden?** Çünkü ben biraz o zaman korkuyordum ceza verecek diye. Çünkü hiç ceza almadım, alırım diye korkuyordum. ...” [Öğr.9]

Yapılan mülakatlarda da görüldüğü üzere öğretmenin sınıfta, Suriyelilere ve Suriyeli öğrencilerine ilişkin nasıl konuştukları öğrencilerin ilişkileri üzerinde son derece etkilidir. Örneğin sınıftaki öğrencileri arasında iletişim kopukluğu olduğunu ve Suriyeli öğrencilerin kendi içlerinde diğer sınıftaki arkadaşları ile gruplaştığını gören sınıf öğretmenlerinin, çoğunlukla bu duruma seyirci kalmayıp kendilerine göre yöntemler geliştirdikleri gözlenmektedir. Sınıftaki tüm öğrencilere teneffüslerde yalnızca kendi sınıf arkadaşı ile oynama zorunluluğu getirmenin ve teneffüste öğrencilerin oyun oynayacakları kişiyi kura ile belirlemenin bu önlemlerden bazıları olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bu duruma hiçbir yöntem geliştirmeyen sınıf öğretmenlerinin ise en çok ifade ettikleri durumun bu gruplaşma ve bununla birlikte yapılan yaramazlıklar sonucu diğer öğretmenlerden gelen şikâyetler olduğu dikkat çekmektedir.

“**Öğretmenin size ne diyordu onlar hakkında?** Onlara iyi davranın, onlarla arkadaş olun. Onlar bizim her şeyimiz... Sen bir daha başka arkadaşlarıyla oynama... Sonra da hep arkadaşlarıyla oyna... Suriyeli arkadaşlarıyla oynayabilirsin.” [Öğr.2]

“(Suriyeli öğrencilerimden biri) sadece Suriyeli arkadaşlarıyla oynuyor onun dışında kimseyle oynamıyordu. Okulda işte kendi kuzeni de var burada birlikte oynadığı bir 4-5 tane Suriyeli arkadaş var biraz da hareketliler bir durum oluyor... ... Daha sonra ben ???’i (Suriyeli öğrenci) ayırdım o gruptan. ??? de şimdi arkadaş kurasında kim

çıkarsa onlarla oynuyor diğer Suriyeli öğrencilerle okuldan çıktıktan sonra oynamasına izin veriyorum. Burada tamamen kendi sınıf içinde kendi sınıf arkadaşları ile oynuyorlar.” [Öğrt.7]

Ayrıca, araştırma kapsamında yapılan gözlem sırasında ise bir öğretmenin Suriyeli öğrencilerine ilişkin hiç konuşmak istemediği, kendisine Suriyeli öğrencilerle ilgili sorular sorulduğunda agresif tavırlar sergilediği görülmüş, bu konunun üstüne gidilmiş ancak söz konusu öğretmen mülakat yapmaya gönüllü olmamıştır. Kendisine tüm gün Suriyeli öğrencileri ile nasıl vakit geçirdiği sorulduğunda ise çocukların hiçbir şey yapmadıklarını, bütün gün sınıfta uyuduklarını ifade etmiştir. Mülakatlar esnasında bu öğretmenin sınıfından ayrılmış iki ayrı veli ve onların çocukları ile karşılaşmış, öğretmenler odasında gözlenen öğretmen ile velilerin sözünü ettiği öğretmenin aynı kişi olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşmelerde; öğretmenin ırkçı ve şiddet içerikli davranışlarının öğrenciler arasındaki ilişkileri negatif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca şikâyetle bulunan Türk veliler, çocuklarının sınıf öğretmenlerinin uyguladığı bu ırkçı davranışları öğrenmesini istemeyerek müdür ile görüşmüş, gerekli yerlere şikâyetlerini bildirmiş ve çocuklarını sözü geçen sınıftan almıştır.

“Öğretmenimiz vardı ??? Hanım ırkçılık yaptı çocuğa, pislik dedi. Suriyeli çocuğumuza pislik dedi. Bu Suriyeli çocuğumuz şimdi masum ama 20 sene sonra bu ırkçılığı hatırlar, kalkar bir dağa çıkar, eline silah alır, kin dolar. ... İnsanı insan eden insandır. Güzel davransak o insan da hani meyveye güzel baksan, ağaca, hani elma ağacına (*baksan*) güzel meyve alırsın. Eğitim, öğretmen çok önemli.” [Veli 8]

“Öğretmen değişikliği yapmak zorunda kaldık. ... Diğer öğretmeni nasıl söyleyeyim yani öğretmenin kendi egolarıyla alakalıydı. Ayrımcılığıyla, ırkçılığıyla, özellikle ırkçılığıyla... Maddi gelir düzeyi çok önemliydi o öğretmen için. Ben yapamadım, benim çocuğumu iki ay boyunca el üstünde tuttu. Ama bu beni çok rahatsız ediyordu.” [Veli 9]

Öğrenciler, belki de ilk kez okul ortamında karşılaştığı “kendilerinden farklı olan kişiler” ile ilişkilerini nasıl kurmaları gerektiğine dair ilk direktifleri sınıf öğretmenlerinden almaktadır. Okullarda, farklı olanla iletişim kurmayı öğrenebilen çocuklar için Suriyeli sınıf arkadaşları ile aralarında kültürel bir akış gerçekleşmekte ve bu şekilde okuldaki kültürel uyum süreci belki de ilk olarak sınıf içerisinde başlamış olmaktadır. Bunu öğrenemeyen öğrenciler içinse durum tam tersi yönde işlemekte ve

uyum süreci zorlaşmaktadır. Aslında göçmen gruplar ile ev sahibi toplumun aynı ortamda bulunmaya başlamasıyla birlikte kültürel uyum sürecinin başladığı belirtilebilmektedir. Ancak temelde önemli olan bu sürecin pozitif veya negatif yönlü oluşudur. Kültürel uyum sürecinin başarılı bir şekilde pozitif bir yönde gelişmesi için okul içerisindeki en belirleyici aktörünün sınıf öğretmenleri olduğu gözlemlenmektedir.

“Öğrencinin kendi ailesi ve çocuğun kendi sosyal becerileri ile ilgili. Bazı öğrenciler gerçekten çok güzel entegre oluyorlar sınıfa. Ama bazıları da sıkıntı yaşıyorlar ciddi anlamda. Şu anda benim 1 tane (*Türk öğrencim*) var demiştim. İşte (*Allah*) Suriyeli mi Türkiyeli mi (*tartışmasını*) diye size anlatmıştım. ... Öğrenciler arası tartışma oldu, sıra arkadaşıyla. İşte diyor ki biz Suriyeliyiz, biz Türkiyeliyiz işte... Sonuçta olay şuraya geldi Allah, Suriyeli. Allah zaten Arapça konuşuyor, Kur'an da Arapça falan. Diğer çocuk da diyor işte hayır Allah Türk, eğer Suriyeli olsaydı sizi buraya göndermezdi. Allah Türkiyeli siz buraya gelmek zorunda kaldınız, o kadar sorun yaşadınız falan diye. Böyle bir şey de oldu.” [Öğrt.4]

Ayrıca sınıfta üstteki örnekte de olduğu gibi (Öğrt.4) zaman zaman kültürel çatışmadan kaynaklı tartışmalar da yaşanabilmektedir. Yapılan başka araştırmalarda da taşıdıkları farklılıklardan ötürü okullarda farklı etnik gruplar arasında çatışmalar yaşandığı, bunun da arkadaşlık kurup uyum sağlamada negatif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür (Yiğit, 2015: 148). Bu tür durumlarda öğretmenler, arabulucu bir rol üstlenerek öğrenciler arasında uzlaşmayı sağlamak ve dengeyi kurmak durumundadır. Aksi takdirde anlaşılmazlıklardan doğan çatışmalar büyüyerek fiziksel kavga durumuna gelebilme riski taşımaktadır.

5.1.1.2. Sınıf Öğretmeni ve Veliler

Sınıf öğretmenlerinin veliler üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Zira eğitim faaliyetinin parçası olan velileri yöneten/yönlendiren de yine sınıf öğretmenleri olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Suriyelilere bakış biçimleri, karma sınıfta olmaya ilişkin fikrî ve eylemsel duruşları Türk velilere de yansımaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki görülen öğretmen-veli yakınlığı ve iletişim sıklığı, sınıf öğretmenlerini veliler için en önemli başvuru kaynaklarından biri hâline getirmektedir. Bu anlamda Türk velilerin, Suriyeli öğrencilere ve velilere karşı davranışlarının niteliği çoğu zaman sınıf

öğretmenlerinin yönlendirmesi ile şekillenmektedir. Öğretmenlerin inisiyatifinde olan bu yönlendirme, sahanın gerçekleştirildiği okul örneğinde veliler tarafından başarılı görülmektedir. Zira sınıf öğretmenlerinin Türk velileri “öğütleme” biçiminin pozitif veya negatif yönlü oluşunun veliler arasındaki iletişimi doğrudan etkilediği gözlenmiştir. Bu durum da dolaylı olarak Suriyeli sınıf arkadaşı olan çocuklarının sınıf içi iletişimlerine yansımaktadır.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin yaş grubundan dolayı velileri ile sık sık görüşmekte, hemen hemen her durumda veli ile iletişim hâlinde olmaktadır. Bu nedenle veli üzerinde sınıf öğretmenin genel kabul gören bir etkisi bulunmaktadır. Okulda yapılan gözlem de bunu desteklemektedir, zira okula sürekli girip çıkan velilerin olduğu, teneffüs aralarında ve belirlenen saatlerde veli görüşmeleri yapıldığı sıkça görülmüştür.

“... Ne gerekiyorsa... Öğretmenimizin istediği her şeye katılırız. Faaliyetler, tiyatro olsun her anlamda %100 katılırız yani uyum sağlarız. Öğretmenimizin bir dediğini iki etmeyiz, ne derse o. Sınıf olarak öyle ama bizim sınıfın geneli öyle. Öğretmenimiz de çok iyi Allah razı olsun. Kendi çocuğu gibi çocuklarımızı gördüğü için, biz de o elektriği aldığımız için bir dediğini iki etmeyiz, kırmayız onu, hiçbir şekilde kırmayız. O bir ister, biz iki verimiz.” [Veli 6]

Ayrıca öğretmenler, Türk velilerle Suriyeli velilere ilişkin de konuşabilmekte, onları pozitif yönde ilişki kurmaları için teşvik edebilmektedir. Bu konuda özellikle bir öğretmenin [Öğrt.5] velilerinin pozitif yönde ilişki kurmalarını çok önemseydiği, Türk velilerinin Suriyeli velilerine karşı tutumunu yönlendirdiği gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin aradaki ilişkiye her zaman doğrudan olmasa da muhakkak dolaylı olarak etki etmekte olduğu dikkat çekmektedir.

“Olumlu bir ilişki var (*veliler*) bir araya geldiklerinde. Ama Türkçe konuşamadıkları için özellikle anneler genelde geride durma çabasındalar ama diğer (*Türk*) velilerim yönergelerle biliyorlar artık bu konudaki dünya görüşümüzü de biliyorlar. Biraz da şey var hani öğretmen bizi bu konuda yönlendirdi, biz bu konuda çaba göstermeliyiz. Okul dışında belki evet, çok fazla görüşmüyorlar ama okul etkinliklerinde bir araya geliyorlar ve bir araya geldiklerinde bana ihtiyaç duymamaya gayret gösteriyorlar. Ya aslında veli de şunu bekliyor. “Bakın ben iletişim kuruyorum.” Evet. Ama bu da bir şey bence olumlu bir şey ve faydasını da görüyoruz. Çocuklar sınıfta oyun oynuyorlar.

Evet, oyun oynarken bazen olumsuz durumlar yaşayabiliyorlar. Ama hiçbir velimden Suriyeli öğrenci benim çocuğuma şunu yaptı gibisinden bir şey şimdiye kadar henüz gelmedi. *Siz ama bunları başından beri konuşuyorsunuz, öyle mi?* Konuşuyorum tabii ki de.” [Öğrt.5]

Suriyeli velilerin çekingenliklerinin geçmesinde, okuldaki işleyiş ve duruma adapte olabilmelerinde de sınıf öğretmenleri aktif rol almaktadır. Zira çocukta görülen tüm problemlere ilişkin ilk olarak veliyle iletişime geçen kişi sınıf öğretmenleri olmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Suriyeli velileri ile olan ilişkisi; velilerin çocuklarına ve onun okuluna/derslerine ilişkin ilgi ve alakalarına, okula gelip gitme sıklıklarına, sosyo-kültürel seviyelerine, Türkçe düzeylerine vs. göre de değişiklik gösterebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin iletişim kurmaya ilişkin gösterdikleri çaba ile arka planda Suriyelilere ilişkin taşıdıkları ön yargı veya kalıp yargıların da Suriyeli velilerle aralarındaki iletişimi etkilemekte olduğu görülmektedir.

“Anında geri dönüş alırsınız. Veliler biraz bilinçli mesela birinin annesi kuaför, birinin ev hanımı eğitim almış bir bayan, yani yardımcı oluyorlar çocuklarına da. ... Mesela bizim de öyle velilerin okula bakış açısına göre çocuğun durumuna göre de şekilleniyor. Türklerde de aynı şekilde bence.” [Öğrt.3]

Sınıf öğretmenleri tarafından genel olarak Suriyeli velilerin daha çekingen oldukları, bu nedenle de diğer velilerin arasına pek katılmadıkları, kendilerini biraz geri çektikleri ifade edilmektedir. Zira ihtiyaç hâllerinde, öğretmen özel olarak görüşmek istediğinde vs. okula hemen geldikleri ancak çoğunlukla veli toplantısı, piknik, ev oturmaları gibi toplu organizasyonlara katılmamayı tercih ettikleri belirtilmektedir.

“Yani hani veliler katılıyorlar toplantılara olsun etkinliklere olsun. Ama diğer velilerle çok iç içe olmuyorlar. Kendi hâllerinde kalıyorlar. Diğer velilerle görüşeyim onlarla dışarıda buluşayım ya da konuşayım. Öyle bir şeyleri yok kendi hâllerindeler daha çok. *Bunun bir nedeni var mı?* Ya velilerin biraz da Suriyelilere bakış açısından kaynaklı. Mesela bir Türk öğrenci çocuğuna bir şeyler yaptığında problem olmuyor ama Suriyeli bir öğrenci ona bir şey söylese ya da bir şey yapsa hemen şikâyet edip büyük tepkiler veriyor. Yani aslında velilerin onlara bakış açısıyla alakalı.” [Öğrt.9]

Ancak bazı Suriyeli velilerin bu durumun tersi bir davranışla etkinliklere son derece özenli bir şekilde katılarak Türk veli ve öğretmenlerdeki genel kanıyı kırmakta oldukları dikkat çekmektedir. Bu bakımdan Suriyeli velilerin Türk velilerin arasına karışıp karışmamalarının, çekingen bir tavır sergileyip sergilememelerinin ve ne kadar sosyalleştiklerinin temelde kişisel tercihlerle ilişkili olduğu gözlenmektedir. Kişisel tercihlerin yanı sıra diğer velilerle iletişim kuramama/anlaşamama ve etkinliklerde sohbet ortamlarından dışlanma korkusunun da Suriyeli velilerin çekingenlik nedenleri arasında olduğu görülmektedir. Velilerdeki tüm bu kişisel farklılıklara rağmen, katılımcı öğretmenlerde Suriyeli velileri “çekingen” olarak tanımlama ve genelleme eğilimi dikkat çekmektedir. Yapılan gözlem de mülakatlardan çıkan bu bulguyu desteklemektedir. Zira öğretmenler odasında, öğretmenler birbirini etkilerken farkında olmadan genelleme yapma eğitimi sergülemekte, bu durum da genel kanılarını değiştirecek özel örnekleri görmelerine engel olmaktadır.

“Hatta velilerin gözünde çok ilginç bir şey anlatayım; veliler şimdi Suriyeli deyince çok fakir çok perişan hâlde birini bekliyorlardı. Pikniğe geldik, (*Suriyeli*) bayan geldi. Her şeyi böyle piknik çantası, böyle kâğıt kartondan kulplu bardağı... İşte böyle şarj cihazı böyle hemen o an şey için... Yani onlardan daha donanımlıydı, durumu iyi gibiydi. Veliler çok şaşırırmıştı, aa bak durumu iyi demek ki her şeyi almış, yapmış... Suriyeli deyince öyle bir algı var işte daha fakir daha perişan gibi bir algı var. Ama bazılarının durumu gerçekten iyi hani maddi anlamda iyi. O velimin de öyleydi.” [Öğrt.1]

İki veli grubunun da kendi aralarında iletişim kurmaları temelde Türk ebeveynin bu vesile ile belki de ilk kez bir Suriyeli ile yakın bir etkileşim içine girip “tanış olması”na zemin hazırlamaktadır. Bu etkileşim kurma durumu literatürde de uyum süreçleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Zira yaygın göç teorilerine göre göçmenlerle hiç etkileşim kurmayan veya çok az etkileşim kuran yerli halkta ırkçılık daha fazla görülmektedir. Örneğin Almanya’nın en göçmen karşıtı gruplarından olan Pegida’nın ülkenin en az göçmen bulunan şehrinde, Dresden’de kurulmuş olması ve gruptaki kişilerin çoğunun herhangi bir mülteci ile tanış olmadıkları ve hatta onlarla günlük hayatta dahi karşılaşmamış olmaları dikkat çekicidir (Adıgüzel, 2016: 145).

“... Bizim belirli gün ve haftalarımız var. Onlarda bütün sınıf ortak katılım -yani maddi manevi her şekilde herkese destek olarak- bütün sınıfı ortak kattığımızda, velilerde birbirlerini tanıdığında, “ne kadar iyi insanlarmış” [*deyip*] ne kadar temiz insanlar olduklarını gördüklerinde bu durumlar [*ön yargılar*] ortadan kalkıyor.” [Öğrt.5]

Özetle göçmen çocukların okul içi uyumlarında ailelerinin de oldukça etkisi bulunmakta olduğu söylenebilmektedir. Sadece eğitime katılımda değil eğitimin devamlılığında da önemli olan aile, çocukların eğitimlerine katkı sağlasa da sorunların çözümünde tek başına yeterli olamamaktadır (Kart ve Şimşek, 2019: 4). Bu durumda okulun ve sınıf öğretmeninin desteği oldukça önemli görülmektedir.

5.1.1.3. Veliler ve Öğrenciler

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki doğrudan etkisinin yanı sıra sınıf içi kültürel uyum süreçlerinde Türk velilerin dolaylı da olsa etkisi bulunmaktadır. Velilerin Suriyelilere karşı davranış, tutum ve konuşmaları çocuklarını etkilediği için onların Suriyeli sınıf arkadaşlarına olan davranışlarında belirleyici olabilmektedir. Özellikle Suriyelilere ilişkin evde ne konuşulduğu, nasıl konuşulduğu, çocukların sorularına ne şekilde cevap verildiği vs. bu anlamda önemli görülmektedir. Zira çocuk eve gidip okulda yaşadıklarını anlattığında, velilerine Suriyeli arkadaşlarına ilişkin sorular da yöneltmektedir. Bu sorulara aldıkları yanıtların ise sonraki süreçte arkadaşları ile olan ilişkilerine yansımakta olduğu gözlenmektedir.

“Tabii çocuktan çocuğa da değişiyor. Ailesinin politik şeyi ile çocuğunun tutumu da değişiyor. Ebeveyn tutumu ile çocuğun tutumu paralel. ... ***Peki ne şekilde yansıyor ilişkilerine?*** Yani şöyle; aile sıcak bakıyorsa, bunların savaştan kaçtıklarını, misafir olduklarını [*bilip onların*] gözüyle bakıyorsa daha ılımlı. Oyunlarına alıyor, yiyeceğini paylaşıyor. Diğer şekildeki etki; onlar niye Suriyeli, bunlar niye buradalar, niye geldiler, ne zaman gidecekler falan şeklinde sorular sorulması oluyor. Onlar farklı bir ülkeden geldiler, bize yük onlar, yardım ediliyor. Ciddi anlamda zaten okuldaki sıkıntıların yaşanmasının arka planında bu var. Sosyal medya da var. Velilerin çoğu kullanıyor ve yoğun olarak kullanıyor.” [Öğrt.4]

“Haber izler dedem, Dedem izliyor diye de annem de izler. Ya annem ağlar. Annem böyle gördükçe bir şey yapamıyor. Üzülüyor. Nasıl kıyıyorsunuz? Onlara neden para

vermiyorsunuz? Diye üzüliyor. Anne ne oldu diyorum. Anne bir şey mi var bunda diyorum. Mesela Suriyeliler ara sıra böyle terliksiz oluyorlar. Parası olmuyor da sokaklarda kalıyorlar ya. Öyle şeyleri gördükçe içi yanıyormuş. ... Dedem bakıyor öyle haber izliyor. Annem orada ağlıyor. Anneannem uyumuş. Ben tabletle oynuyordum. Annemin sesini duyup kafamı kaldırdım. Anne ne oluyor? diyorum. Annem üzüliyor onlara.” [Öğr.3]

“Mesela Suriyelilerin savaşının ne zamandır devam ettiğini, Suriyelilerin savaşının ne kadar ağır devam ettiğini, neden ülkelerinde kahramanca savaşarak durmayıp Türkiye'ye göç ettiğini, merak edip sormuştum. Anneme, babama.” [Öğr.1]

Yapılan çapraz görüşmelerden, sınıf öğretmenlerinin derste söyledikleri ve eylediklerinin çocuklar tarafından içselleştirilmeden önce bir süre kuluçkada beklediği, akabinde evde velilerinin söylem ve davranışları ile karşılaştırılmakta olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu karşılaştırma durumunun gözlem ya da soru sorma şeklinde tezahür ettiği dikkat çekmektedir. Özellikle bazı sınıf öğretmenleri ve veliler, bu durumdan rahatsız olduklarını ve bu negatif yönlü akışa engel olmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

“Arka planda evet, sınıfı kontrol ediyorsunuz, ders süresini kontrol ediyorsunuz, serbest zamanı, “okulda” kontrol ediyorsunuz, sosyal anlamda... Ama evde kontrol çok fazla bizim elimizde olmuyor. Siz burada kaynaşmak, bir arada olmak ortak kültür oluşturmak adına çocuklara yönerge veriyorsunuz ama evde veli eğer normal velilerden [*Türk*] bahsediyorum. Onlarla oynamayacaksın, aman hasta olursunuz, aman şu hastalık onlardan geliyormuş, televizyonda izledim bilmem ne hastalığı Suriyelilerden gelmiş gibi cümleler evde konuşulduğu zaman çocuk da ister istemez bir adım geri atıyor. Okula geliyor öğretmenim diyor, arkadaşlarımız onlar da sizin öğrenciniz, onlar da insan diyor. Eve gidiyor, diyor ki ama öğretmenim annem babam oynama dedi. Peki neden oynama dedi? Onlar hastalıklıymış. Bu tarz şeyler çocuklarda bazı şeylerin önüne ket vuruyor. [Öğrt.5]

“Çocuklar daha merhametli diyebilirim sınıfımda bir tane engelli öğrencim vardı. Onun annesi başında duruyordu sürekli hani tuvaletine götürüp getiriyordu. Bir gün veli dedi ki Suriyeliler için: “Siz Suriyelisiniz, siz ülkenize dönün. Biz sizi burada istemiyoruz.” Hani ben öğrencilerim arasında hiç böyle bir şey yaşanmazken öğrenciler kabullenmişken bir veli gelip sınıfın huzurunu bozabiliyor... Onlar daha acımasız bence bilmiyorum. Hani neden bu şekilde yapıyor... Akıllı, akli başı

yerinde... Sonra fark etti hatasını o da anladı. Engelli bir öğrenci sınıf ortamında yardıma ihtiyaç duyuyor. Veli dedi ki hocam, benim oğlumu şu kızla [*Suriyeli öğrencilerden biri*] oturabilir misiniz? Öyle işte ama ilk başta Suriyeli olduğu için tepkisi “ülkenize dönün”dü ve bunu öğrenciye söyledi. Ön yargılı yaklaşmamak gerekiyor diye düşünüyorum.” [Öğr.3]

Tüm bu etkilenme süreçlerinde zaman zaman öğrenciler de velilerini etkileyebilmektedir. Zira Türk öğrenciler eve gelip Suriyeli sınıf arkadaşlarına yönelik sorular sormakta, zaman zaman velilerinden onlara ilişkin bazı konularda yardım talep etmektedirler. Örneğin, öğrencilerden birinin Suriyeli arkadaşının ödevini yaptığı, kendince onun eksikliklerini kapatmaya çalıştığı gözlemlenmiş, bunları yapabilmek için annesi ile konuşup onu tetiklediği görülmüştür.

“Çünkü çok üstü yırtıktı yani ayakkabısı falan yırtıktı. Üzüldüm. Öğretmen, ???'ya [*Suriyeli öğrenci*] bir tane beslenme örtüsü getirmişti. Kardeşi de onu kesmişti. Ben de iki tane getirdim. Getirmeye başlamıştı ama artık getirmiyor. ... “Anne, ???'ya bez örtü getirebilir miyim?” dedim. Tamam, dedi.” [Öğr.6]

“???’nın (*Suriyeli öğrenci*) mı birisinin bezi yokmuş, beslenme bezi. Öğretmen ona bez almış ama ben de almak istiyorum dedi. Biz de alalım annecim, dedi. Onun da eksikleri vardır, dedi. Birinin kalemi yokmuş birinin silgisi bitmiş. Ben hediye almak istiyorum, dedi. Sınıf içinde çok fazla gözlemcidir. Hiç çaktırmaz arkadaşını kırmaz ama. Öyle gözlemler sonra gelir. Ben de öğretmene gizliden mesaj çekerim böyle böyle bir durum varmış, nasıl yapalım, size mi verelim hocam kızım mı versin diye. Gerektiği yerde hoca der bana verin, ben hani gururunu kırmadan veririm ya da verilmesi gereken yerde de ??? arkadaşına versin der, o şekilde yaparız.” [Veli 6]

Bahsi geçen tüm ilişki ağları içinde ve tüm bu etkilenme hâlleri üzerinde bireylerin (hem öğretmenlerin hem de velilerin) dünya görüşleri, dinî yaşayışları, ideolojik duruşları, destekledikleri siyasi partiler, benimsedikleri ahlaki görgü kuralları, kendinden başkasına karşı duydukları saygı, benimsedikleri üslup, Suriyelilere ilişkin haiz oldukları bilgiler, ön yargı ve kalıp yargıları vs. belirleyici etkenler olarak uyum sürecindeki algının temel değişkenleri olabilmektedir. Özellikle öğretmenlerin ve velilerin sosyo-kültürel arka planları, henüz benliklerini tam olarak oluşturamamış 7-10 yaş arasındaki bu öğrencilerin davranışlarında oldukça etkili görülmektedir. Zira Türk öğrencilerin velileri tarafından anlatılan olaylar,

yaygınlaştırılmış efsaneler, görsel ve işitsel olarak medyada yayılan ayrıştırıcı ve ötekileştirici dil öncelikle ebeveynlere, onların üzerinden de öğrencilere yansımaktadır. Bu durum da kültürel çatışma ortamı oluşturarak Suriyeli ve Türk öğrencilerin arasında bir bariyer oluşmasına neden olmaktadır (Atmaca, 2018: 209).

“... Onların (*öğretmenlerin*) da ön yargısı olduğunu düşünüyorum. Yani haklı haksız diyemem ama herkesin politik kültürü, herkesin sosyal açıdan bakış açısı farklıdır, bir şey diyemeyiz. Bu da ister istemez çocuklara yansıyor. Çocuklara üzülüyorum ben ama yapacak bir şey yok.” [Öğrt.4]

Velilerin ve öğretmenlerin olumlu veya olumsuz etkisi sınıf içerisindeki kültürel uyum sürecine yansımaktadır. Bu anlamda Türk öğrencilerin evde veya sınıfta duyduğu ırkçı, ayrımcı, dışlayıcı söylemler Suriyeli sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerine olumsuz yönde etki ederken; merhameti öğütleyen, yardım etmeye teşvik eden, farklılıkları ile kabul edip sosyal ortamlarda içermeye yönelik işittiği söylemler ise olumlu yönde etki etmektedir.

“O Suriyeli çocuk da benim öğrencim, diğeri de benim öğrencim hiçbir ayırım yapmıyorum ama toplumda bir ırkçılık şeyi var, herkese karşı var. Yani bir ötekileştirme var ama benim için a şahsı da b şahsı da c şahsı da aynı. Türk de Kürt de Çerkez de başörtülü de Atatürkçü de... Benim için hiçbir şey fark etmiyor herkese eşit davrandığım için bir sıkıntı yaşamadım. 13 senedir buradayım. Hiçbir sıkıntı yaşamadım.” [Öğrt.8]

“Ne olursa olsun o çocuk, altı buçuk yaşında yedi olacak işte. O çocuğa hoşlanıp hoşlanmadığını, annesinden hoşlanıp hoşlanmadığını, ona yansıtamazsın. Benim anlayışımda hani din, dil, ırk ayrımı yapılmaması lazım. Asla. Ben çocuğumu teslim ediyorum sana, şimdi sen bunu yaparsan... O zaman şöyle yapalım, gücü gücü yetene.” [Veli 9]

“Devletten şey isterdim kısırlaştırsınlar bunları. 5-6-7-8 bu kadar olmaz. Sadece buraya af edersin aşk yaşamaya, çocuk doğurmaya gelmişler Türkiye’ye bazıları. Bu nedir ya? Paso doğuruyorlar. Minibüste binmeye yer yok.” [Veli 6]

Saha süresince genel olarak mülakatlarda ve yapılan gözlem esnasında hem sınıf öğretmenleri hem de veliler; Suriyelilere ilişkin genel algıları, düşünce yapıları, dini ve siyasi bakış açıları ile sınıftaki Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ve

davranışları arasında “sıkışmış” görünmektedir. Zira Suriyelilere ilişkin sorulan genel sorulara verdikleri cevapların birçok katılımcı için olumsuz olduğu görülmekle birlikte Suriyeli çocuklara ilişkin sorularda hemen hemen hepsi onları “çocuk” oldukları için tenzih etmiştir.

“Yani vatandaşlık verilmesi konusunda hiç bilmiyorum... (güldü) verilebilir de verilmeyebilir de yani o konu da ben biraz kararsızım. Yani artıları eksileri var sonuçta bizim için. **Hangi yönleri?** Yani verilmesin diyorum ama o zaman ne yapacaklar zor durumda kalacaklar. Verilse bir farklı verilemese bir farklı... Hem verilsin istiyorum hem verilmesin istiyorum. **Yani tam karar veremediniz?** Evet, evet aynen. (Güldü)” [Öğrt.9]

“(Cevap vermeden önce uzun uzun düşündü.) Benim burada tek düşündüğüm çocuklar. Çocuklar için Türkiye’ye gelmeleri iyi ama Türk halkı için de baya bir sıkıntı. Öyle değil mi? Yani farklı bir kültür, farklı bir çehre, farklı bir yaşam tarzı ve o insanlar için de aslında çok zor ama çocuklarının gelecekleri açısından, savaş ortamından uzaklaşmaları açısından düşündüğümüz tek obje zaten çocuklar. Benim için. Ben o şekilde düşünüyorum. Çocuklara bir şey olmasın da ama farklı bir yer sunulabilirdi. Hani Türkiye içerisinde yine yardım edilebilirdi ama bu Suriyeli insanların farklı bir yer sağlanıp orada yaşamalarını sürdürmelerini devam ettirmeleri de sağlanabilirdi. Bilmiyorum ki yani hakikaten karışık bir durum. Zor bir durum. Onlar içinde zor ama bizim için de zor. Gerçekten zor. Yani ama ülkemizde de çok rahat yaşadıklarını düşünüyorum. Baya da rahatlar. Değiller mi?” [Öğrt.10]

Ayrıca medya ve siyasilerin söylemlerinden oldukça etkilenmiş görünen öğretmen ve velilerin Suriyeli öğrenciler ve onların velileriyle kurdukları ilişki ile medya etkisi arasında kaldıkları da gözlemlenmiştir. Zira velilerin de öğretmenlerin de birçoğu Suriyelilere ilişkin edindikleri bilgileri sosyal medya üzerinden edinmekte ve günlük yaşantılarında herhangi bir Suriyeli ile de görüşmemektedir. Velilerin sadece birkaçı etraflarında gördükleri düzeyde Suriyelilere ilişkin bilgi edindiklerini ifade etmektedir.

“Toplumun bir ön yargısı var. Benim çocuğum Suriyelilerle arkadaş olmasın. Medyada bunu pohpohluyor. Medya, bunu doğru yönlendirirse bence çocuklar arasında bir sıkıntı yok. Mesela oturuyorlar, birbiriyle kaynaşıyorlar. Ama ilk başta

böyle bir şey vardı; o Suriyeli ben onunla arkadaşlık yapmam, oturmuyordu (*yanına*) falan, öyle bir ön yargı vardı.” [Öğrt.8]

Görüşmeci öğretmen ve velilerin bu konulardaki söylemleri bolca tezatlık içermektedir. Mülakatlarda; “ülkelerinden çıkmasınlar ama ölmesinler, ülkelerinden çıkacaklarsa Türkiye’ye gelemesinler, diğer ülkeler almıyorsa biz de almayalım, onlar da insan kimse bunları yaşamayı ya da bu şekilde ölmeyi hak etmez ama ülkemize gelmesinler, madem geldiler yenileri gelmesin, madem geldiler gelenler doğurmasın, geldilerse çalışsınlar ama dükkân açmasınlar, dükkân açtılsalar sadece kendi dükkânlarından alışveriş yapmasınlar, ülkelere geri dönseler keşke ama dönmeyecekler, ülkelere dönmeyeceklerse bile vatandaş olmasınlar, vatandaş olmasınlar ama onlar da bizim evlatlarımız gibi askere gitsinler, çok uzun kalacaklarsa vatandaş olsunlar ama onlar da kalifiye insanlardan seçilsin, gerçi kalifiye insanları da Avrupa aldı bize vasıfsızlar kaldı ama...” gibi tezat içeren ifadeler bolca görülmektedir.

“Tek isteğim ne biliyor musun? Şimdi bu ülkeye geldiler tamam kalacaklarsa bizim ülkemizde sonuna kadar, askerlik yaşı da tutuyorsa, askere gitsinler kardeşim. Benim gençlerim gibi onlar da gitsin askere. Gitsin. Yatmasın yan gelip. Gitsin kardeşim gitsin. 10 gün de olsa 5 gün de olsa gitsin yani.” [Veli 6]

“Yolda yürüdüğüm zaman balkonun altında ben bir Suriyeli vatandaş bir Türk vatandaşıyla küfürlü konuşsa müdahale ederim. Ben ki Suriyelilere küfür etmişliğim de var. ... Ben ne yapacağım, ben haklıyım bitti gitti. Karakola giderim şikâyet ederim çok rahat olmaları... Yani rahatsızım ondan, ben bayansam bana hangi dinden ırktan olursa olsun, bayana saygıdır yoldan çekilirsin yolun ortasında böyle durmazsın. O zaman sinirleniyorum, o zaman dile de vuruyorum. Ben Suriye’deyim gibi hissediyorum. Bu Tokatköy’de. İnanılmaz Suriyeli var. ... Çok rahatlar, bu rahatlıkları geriyor beni. Beni değil herkesi geriyor, uff diyorsun, hani hoşlanmıyorum. Evet onların o rahatlıklarından hoşlanmıyorum çocuk bakımından değil ama büyükler bakımından görüp de sinirlendiğim birçok şey olabiliyor ama bu bizim Türkler de yapmıyor mu yapıyor ama Türklere bu kadar rahat öfkelenemiyorum çünkü Türk (*gülüyor*). Yani bizim buralı, buranın kadını diyorsun. Ama onlardan çok rahatsızım.” [Veli 9]

Okulda hiyerarşik olarak sınıf öğretmenlerinin üstünde etkili olan idarecilerdir. İdarenin olaylara bakışı ve davranış biçimi de öğretmene yansımaktadır. Bu etki zaman zaman doğrudan olmakla birlikte zaman zamansa dolaylı yollardan olabilmektedir. Bununla birlikte aynı şekilde rehber öğretmenler de ihtiyaç hâlinde başvurulacak, yardım istenecek kişiler olarak görülmesinin yanı sıra onların etkisi öğrenci ve veli ile sınırlı kalmaktadır. Saha süresince belli aralıklarla idaredaki personellerle de görüşülmüş, konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. İdarenin genel olarak “ayrıştırıcı” değil, “birleştirici” tutumu olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte idare tarafından artık bu öğrencilerin toplumun bir parçası olduğu, birçoğunun geri dönmeyip burada yerleşik kalacaklarının düşünüldüğü ifade edilerek “Suriyeli” sözcüğünün dillerden kaldırılmasının vakti geldiği sıkça vurgulanmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere daha fazla ilgi gösterebilmeleri ve kültürel uyumlarının kolaylaştırılması için okuldaki Suriyeli öğrencilerin mümkün mertebe tüm sınıflara eşit sayıda dağıtılmaya çalışıldığı da okul idaresi tarafından belirtilmektedir.

Sonuçta, görüldüğü gibi okuldaki kültürel uyum süreçlerindeki algının oluşmasında hem tüm öğrenciler hem de tüm veliler için kilit role sahip olan ana karakter “sınıf öğretmeni” olmaktadır. Sınıf öğretmenin rol ve sorumluluklar bu anlamda idare ve rehber öğretmenlerinden daha çok göz önünde bulunmaktadır. Özellikle sorunların tespit edilmesi, tanımlanması ve çözülmesi aşamalarında sınıf öğretmenleri, öncelikli olarak rol almaktadır. Zira sınıftaki tüm öğrencileri tek tek tanıyan, onların aileleriyle tek tek ve sık sık iletişime geçen kişinin de sınıf öğretmenleri olduğu gözlenmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerine ve onların velilerine yönelik davranışları, Suriyeli öğrencilerin kültürel uyum süreçleri içerisinde kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir etken hâline gelebilmektedir.

3.5.2. İletişimde Dilin Etkisi

Genellikle Suriyelilerle iletişim kurmaya ilişkin temel problem, öncelikle “dil sorunu” ile açıklanmaktadır. Literatürde hem okullardaki hem de sosyal hayattaki Suriyeli bireylere ilişkin birçok sorun, çeşitli iletişim ve dil sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Kart ve Şimşek, 2019: 6). Bunlar arasında öncelikle Suriyeli

öğrencilerin Türkçe bilmemeleri, Türk sınıf arkadaşlarıyla iletişim kuramamaları, Türk öğretmenlerin Suriyeli velilerle iletişim kuramaması vs. gösterilmektedir.

Bu nedenle tezin sahası kapsamında okullarda Türk öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin; Suriyeli öğrenci ve velilerle kurdukları iletişimde dilin ne kadar etkili olduğu irdelenmiş, yapılan mülakatlarda en çok hangi durumlarda “dil bilmeme”ye atıf yapıldığı incelenmiştir. Hem sınıf öğretmenleri hem Türk öğrenciler hem de Türk veliler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde, Suriyeli veliler ve öğrencilerle iletişimin eğer gerçekten “istenirse”, karşılıklı olarak biraz çaba gösterilirse, bireyler tarafından geliştirilen çeşitli yöntemlerle sağlanabildiği gözlenmektedir. Bu bakımdan temelde insani bir bakış açısıyla farklılıkları kabul etmek, bütünleştirici bir tavırla, biraz müsamaha ve hoşgörü ile okullarda kültürel uyumun gerçekleşmesi ve gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri açısından dilin özellikle Suriyeli öğrencilere okuma-yazma öğretirken bir probleme dönüşebildiği belirtilmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından özellikle yabancı bir öğrenciye Türkçe öğretilmesi hususunda materyal eksikliği yaşadıkları belirtilerek, Milli Eğitim Bakanlığı’nca Suriyeli/Afgan vb. milletlere mensup öğrencilere yönelik Türkçe öğrenimi için materyal desteği sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte seminerlerde özellikle bu konuda verilecek eğitimlere yoğunlaşılması, yalnızca öğretmenlerin değil alanında uzman pedagog, sosyolog, dil bilimci gibi kişilerin de kendilerine seminer vermeleri önerilmiştir. Bu ihtiyaç, literatürde de kendisine yer bulmuş görünmektedir. Bu anlamda ana dili farklı olan çocuklar için dil desteği verilmesi oldukça önemli görülerek “*destekleyici dil dersleri, yeni öğretmen görevlendirilmesi veya mevcut öğretmenlerin yeterliliğinin artırılması*” gibi önerilerde bulunmaktadır (Sakız, 2016: 69). Ayrıca Suriyeli öğrencilerin daha verimli ve uyumlu bir örgün eğitim almaları için eğitim sisteminin de düzenlenerek müfredatın farklılıklara uygun hâle gelmesi ve öğretmenlere de yabancılara eğitim verilmesi hususunda bilgi-becerilerini geliştirecek eğitimler verilmesi önerilmektedir (Duman, 2019: 348-351).

“Çocuklara hiç öğretilmiyor yani. ... Türkçe eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani hem kendi hem Milli Eğitim müfredatında bu çocukların yeni dillerini geliştirecek herhangi bir materyalleri yok, sıfır. Normal sınıf ortamında

verdiğimiz materyaller yetersiz. Almanya’da mesela Almanca öğretmek için -benim çocuklarım gidiyordu- onların bir dil sınıfları vardı. Kesinlikle bizdeki gibi yazarak çizerek değil tamamen oyun... Çok güzel de öğretiyorlardı benim çocuğum buraya geldiğinde hem Türkçeyi hem Almancayı çok güzel konuşuyordu yani.” [Öğrt.4]

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin de Türkçe bilmeyen öğrencilere görsel-işitsel malzemeler kullanarak da olsa okuma-yazma öğretmeye çalıştığı, öğrencilerin arka sıralarda kalmasına müsaade etmediği görülmektedir. Burada esasen sınıf öğretmenlerinin sınıftaki Suriyeli öğrencilerine ders saatleri içerisinde ne kadar vakit ayırabildiklerinin, diğer öğrencilerden kalan zamanda Suriyeli öğrencilerinin eksikleri üzerine ne kadar eğilebildiklerinin temel faktör olduğu gözlemlenmektedir. Zira ilkokulda ders işleme şeklinin, müfredat takibinin yanı sıra özellikle okuma-yazmayı öğrenme süreçlerinde biraz daha bireysel/öğrenci odaklı ilerlemekte olduğu görülmektedir.

“3. sınıftaydı çocuk, hiç okuma yazma bilmiyordu. Ama gururlu ve akıllı bir çocuktı. İşte 1. sınıf setleriyle onu aldım yanıma çalıştırdım. ... Hemen öğrendi ve hatta yetiştirdi [diğer öğrencilere]. Matematikte bile bize yetiştirdi. Ama zor mu, zor. Çok zor. Yani bizim için hakikaten büyük bir külfet. Bak hem o çocuklara yazık oluyor. Hem sınıftaki öğrencilerin vaktinden çalmak durumunda kalıyorum hem de her iki psikolojiyle de uğraşmak zorunda kalıyorum. Çünkü onun psikolojisi bambaşka, sınıftaki diğer Türk çocukların psikolojisi bambaşka. İnanılmaz bir kaos oluyor. Yani ben zorlandım.” [Öğrt.10]

“Çoğu öğrencim kendisini ifade etmeye önce resimlerle başladı. Çünkü bu tekniği hep kullandım. Elimde hep görseller oldu. Onlara ilk yaklaşım şeklim hep görseller oldu. Günlük yaşamdan görseller, okul, ev, okulun bölümleri, evin bölümleri, günlük yaşam becerileri, toplumsal yaşam becerileri, kişisel temizlik anlamındakiler... Bunların tamamını görseller üzerinden gösterdim. Bu açıdan okulun fiziki imkânları açısından da şanslıydım. İnternetimiz, akıllı tahtamız mevcuttu. Hızlı bir şekilde çocuğa görsel ve video yayın olarak gösterdiğimde gözlerinin parladığını, “aa evet bunu anlıyorum” dediğini [gördüm] ve o görsel, o video üzerinden de çocuğa onun Türkçe [karşılığını söyledim]”. [Öğrt.5]

Sınıf öğretmenlerine göre, yabancı dil öğretmek ile okuma-yazma öğretmek farklı anlamlar ifade etmektedir. Bu iki durum başta yöntem ve teknikler bakımından,

sonrasında ise işaret ettikleri anlam dünyaları bakımından birçok farklılık içermektedir. Bu bakımdan ilkokul süreçlerine doğrudan herhangi bir Türkçe eğitimi almadan dâhil edilmiş Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamlarında yeni bir dil öğrenirken, aynı zamanda kavram dünyalarına henüz tam olarak yerleşmemiş bir dilde okuma-yazma öğrenmeye çalıştıkları gözlenmektedir. Bu süreçte hem Suriyeli öğrencilerin hem de sınıf öğretmenlerinin oldukça zorlandıkları belirtilmektedir. Zira bu durumun sınıf öğretmenlerine de iki kat sorumluluk yüklemekte olduğu, daha Türkçeyi öğrenememiş öğrencilere okuma yazma öğretilmek zorunda kalındığı ifade edilmiştir.

“Ülkemizde biz yeni ses sistemi ile okuma yazma öğretiyoruz. Biz okuma yazma öğretiyoruz seslerle, okul düzeyinde diyorlar ki çocuk okuma yazma öğrenirse kültüre uyum sağlar. Hayır, bu değil sadece öğretmenlere ve velilere yani Suriyeli gelen öğrencilere de toplumumuzu öğretmek için çalışmalar yapılmalı. ... Dil adına söylediğim bu sadece yabancı dil öğretimi ile okuma yazma öğretimi aynı şey değil. Eğer öyle olsaydı, Bizler Türkiye’de yabancı dil de öğretiyoruz öğrencilere okullarımızda müfredatımızda da var. İngilizce temel dildir. Çünkü evrensel bir dildir. Peki, niye birinci sınıfta başlamıyor öğrenciler İngilizce öğrenmeye niye okul öncesinde başlamıyor. O zaman bu soruyu da soruyorum. Madem Suriyeli öğrenciler sadece okuma yazma öğrenerek kültür alabiliyorlarsa, o dili çok benimseyebiliyorlarsa bizim öğrencilerimiz de İngilizceye, bütün dünyaya hâkim olabilirler. Niye anasınıfında, okul öncesi [*İngilizce dersi*] verilmiyor? Bu da bir soru olsun.” [Öğrt.5]

“2 tane öğrencim var, Suriyeli. Ama benim sınıf düzenimi bozan öğrenciler değiller. Bir tanesi en önce okumaya geçen oldu. Yani şu anda çocuk Türkçe bilmiyor ama on numara okuyor. ... Anlamadan okuyor. Mesela getirin şu kelimeyi okur ama anlamını bilmez.” [Öğrt.8]

Yabancı öğrencilere okuma-yazma ve Türkçe öğretme süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin “Doğu görevi” tecrübelerinden de çokça yararlanmakta oldukları gözlenmektedir. Birçok sınıf öğretmeni, Doğu görevi süresince ana dili Kürtçe olup Türkçe bilmeyen, evlerinde neredeyse hiç Türkçe konuşulmayan birçok öğrenciye Türkçe öğrettiklerini ve o dönemde geliştirdikleri bazı yöntemleri şimdi de Suriyeli öğrencileri için uyguladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen ise Almanya’da

daha önce Türkçe öğretmenliği yaptığını ifade ederek orada yaşadığı tecrübelerden oldukça faydalandığını belirtmiştir.

“Mesela Almanya'da şey çok hoşuma gitmişti, doktora götürmüştüm çocuğumu orada Doktor şey dedi, ailenizde ne konuşuyorsunuz? ... Dedim anne Türkçe, Ben Almanca konuşuyorum. Adam, siz böyle Almanca işine karışmayın, çocuğunuzu tamamen kendi kültürüne ait, tamamen ana dili ile yetiştirin. Siz de Türkçe konuşun, dedi. ... Ana dilini öğrenmez ise zaten Almancayı da öğrenemez, dedi. ... Yani burada da öğrenilmesi lazım ... Okul olarak da öğretmen arkadaşlar olarak da.” [Öğrt.4]

“Ben bir ayrım yapmadım. Daha önce de Doğu'da çalışmışım. 45 kişilik bir sınıf Türkçe bilmeyen öğrenciler çoğunlukta idi. Ben ders anlatırken çoğunlukla görsel anlatmayı çok severim. Videolarla, panolarla, etkinliklerle bu şekilde yaptığım için mi bilmiyorum Doğu'da da okuma yazmaya geçemeyen öğrencim olmamıştı. Biz burada da birinci sınıftan beri [*Suriyeli öğrenci*] aldık. Zorlandıkları konu olmadı. Aksine sınıfının en iyileriyle her yerden hem el becerileri olsun... İkisi de benim kız öğrencim ve her şeye eli yatkınlar, becerikliler, o yüzden ben hiçbir sıkıntı yaşamadım. Ne çocuklarla, ne aileleri ile. ... Ben onlara farklı bir eğitim uygulamadım. En baştan beri en basite indirgeyerek görsellerle desteklemeye çalıştım ve şu an çok iyi Türkçe konuşuyorlar.” [Öğrt.3]

Ek olarak yapılan başka araştırmalarda da Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimindeki materyal eksikliğine vurgu yapılarak MEB'den bu konuda bir beklenti ve öneri sunulmadığı ifade edilmiştir (Yiğit, 2015: 148-150). Ayrıca yine söz konusu araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik farklı bir eğitim programı bulunmadığı, mevcut programın ise şu anki duruma uygun bulunmadığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin de çok kültürlü bir sınıfta eğitim vermeye ve böyle bir sınıfın nasıl idare edileceğine dair herhangi bir kurs veya eğitim almadıklarına ve bunun da büyük bir ihtiyaç olarak görüldüğüne dikkat çekilmektedir.

“Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” Araştırması kapsamında Suriyeli velilerle kurulan iletişimde dilin etkisine bakıldığında ise bu durumda öncelikle, bireylerin kişisel yönelimlerinin etkili olduğu görülmektedir. Sonrasında ise ilişki kurabilmek, iletişime geçebilmek için karşılıklı olarak gösterilen çaba oldukça önemli olmaktadır. Yani eğer Suriyeli velilerin iletişime açık bir yapısı varsa -ortada bir ön yargı veya ırkçılık olmadığı sürece- diğer

Türk velilerle de sınıf öğretmeniyle de iyi bir iletişim kurabildikleri gözlenmektedir. Elbette ki dil öğrenimi hem Suriyeli öğrenciler için hem de onların aile bireyleri için kendilerini rahat ifade edebilme ortamı oluşturacağından bu durum kendilerine ev sahibi toplumla daha kolay sosyalleşme imkânı sağlayacaktır (Duman, 2019: 358). Ancak araştırmamızın da gösterdiği gibi iletişim kurmanın tek yolu, ev sahibi toplumun dilini edinmek olarak görülmemelidir.

İletişimde ev sahibi toplumun dilini bilmemek, zaman zaman arada engel teşkil etse de ihtiyaç hissedildiğinde iletişim kurmak isteyenlerin çeşitli yöntemler geliştirilebilmekte olduğu dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerin başında tercüme yapabilecek öğrencilerden, komşulardan, arkadaşlardan vs. yardım almak gelmektedir. Burada başka saha araştırmalarında da rastlandığı gibi (Duman, 2019: 358) Türkçe bilen, tercümanlık rolünü üstlenmiş olan Suriyeli öğrenciler, oldukça aktif bir şekilde rol almaktadır. Bunun dışında bazı öğretmenler ise bir şekilde işaretleşerek anlaştığını ifade etmekte, bu nedenle Suriyeli velileri ile kesinlikle telefonda görüşmediğini, daima okula çağırıp yüz yüze görüşme talep ettiğini vurgulamaktadır. Zira onlara göre Türkçesi iyi olmayan birileriyle telefonda görüşmek yanlış anlaşılmalara da mahal vermektedir.

“Toplantılara katılıyor yabancı uyruklu velilerim. Bazılarını anlayamayacakları için onları önceden diyorum ki sınıftaki öğrenciler ile gelebilirsiniz, ki öğrenci her zaman toplantıya almak tercih sebebi değildir. Ama onlar özeller. Ya da Türkçeyi daha iyi anlayan bir kişiyle gelebilirsiniz, diyorum ve bunu önceden söylüyorum ki hani veli çekinmesin rahatlıkla gelebilsin. Çünkü bütün velileri tanıyoruz yanında bir yabancıyı gördüğümüzde bedensel dilimizde onlara olumsuz bir şey vermeyeceğimize emin olsunlar ve kendilerini rahat hissetsinler, diye.” [Öğrt.5]

“...Benim kız öğrencilerim okulun tercümanı olabiliyorlar. Herkese çevirebiliyorlar birisi geldiğinde hemen çağırıyoruz ve ne demek istediğine yardımcı oluyor. [Öğrt.3]

Suriyeli velilerin Türkçe bilip bilmemeleri, zaman zaman çocuklarının ders başarısı üzerinde de etkili olmaktadır. Zira Türkçe bilmeyen anne-babalar, çocuklarının ev ödevlerine yardım edememekte ve okuma-yazma edinimi yalnızca okulda ders saatleri ile sınırlı kalmaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin de belirttiğine göre, “çocuklarının dersleriyle ilgili bir veli” olmak, dil bilip bilmemekten başka bir

duruma işaret etmektedir. Türkçe bilmeseler dahi çocuklarının okul durumları ile ilgilenerek ellerinden geldiğince derslere/ödevlere yardım etme ve çocuklarının problemleri ile ilgilenme düzeyinin, veliden veliye değişiklik göstermekte olduğu ve bu durumun bireylerin hangi dili konuştuğu ile ilişkili olmadığı belirtilmektedir.

“Annesi zaten okuma yazmasını çok istiyor. ... Baba zaten çok geç geliyor, sabah erken gidiyor, geç geliyor. Babanın ilgilenme durumu olmuyormuş. Anne uğraşiyor. ... ???’in okumasını istediğini söylüyor ama hiçbir ders konusunda yardımcı olamıyor, yazma yok hiç. İşte ablası birazcık, sürekli ben yanıma çağırıyorum ablasını, birazcık gayrete getiriyorum. Ama bu kez de o yapmayınca oturuyor ablası yapıyor (ödevi), onu getiriyor bana.” [Öğrt.7]

Temelde Suriyeli çocuklar için dil öğrenimi, sosyalleşip topluma ve okula uyum sağlamaları için oldukça önemli görülmektedir. En başta iki dilli bir eğitimin onların dezavantajlı durumlarını da ortadan kaldıracığı belirtilmektedir. Özellikle burada doğan çocuklar için hem Arapçayı hem de Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenememelerinin okulda da başarısız duruma düşmelerine neden olacağı ifade edilmelidir (İşigüzel ve Baldık, 2019: 488). Bu nedenle dil eğitiminin kültür eğitimi ile de birleştirilmesi gerekliliği, literatürde sıkça vurgulanmakta (Özcan, 2017: 28; Çakırer Özservet, 2015: 107) ve yapılan araştırmalara göre dil ile kültürün öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Cırık, 2008: 28).

3.5.3. Karma Sınıf Deneyimi³¹

Devlet okulları, karma sınıf ortamları oluşturmaktadır. Bu ortamlar da öncelikle velilerin ve öğrencilerin kaynaşmasını sağlayarak toplumsal uyum için önemli bir adımın atılmasına imkân tanımaktadır (Duman, 2019: 350). Bu bakımdan karma bir sınıfta eğitim vermek, sınıf öğretmenleri açısından farklı bir deneyim olmakla birlikte bu deneyimin sınıftaki öğrenciler arasında da çeşitli etkileri bulunmaktadır. Tezin saha araştırması kapsamında öğretmenlere karma sınıf tecrübelerine ilişkin sorular da sorulmuş, bu uygulamayı nasıl yorumladıkları, kendi

³¹ Sahanın başından itibaren Suriyeli ve Türk öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi, “karma sınıf deneyimi” olarak tanımlanmıştır. Ancak MEB tarafından bu durum “kapsayıcı eğitim” başlığı altında da ele alınmaktadır (Alptekin, 2017). Uygulamada ise oluşan sınıf ortamının çok kültürlü bir sınıf ortamı olduğu ifade edilebilmektedir.

sınıflarında buna ilişkin ne gözlemledikleri olumlu veya olumsuz buldukları yönlerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Ayrıca bu uygulamaya yönelik olarak velilerden ve öğrencilerden ne tür geri dönüşler aldıkları, karma sınıfta eğitim görme durumunun Suriyeli öğrencileri açısından ne tür yansımaları olduğu kendilerine sorulmuş, çeşitli yanıtlar alınmıştır. Bu alt bölümde tüm bu sorulara alınan yanıtlar üzerinden sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin karma sınıf tecrübeleri üzerinde durulacaktır.

“Benim çocuğumun Suriyeli bir çocukla aynı sınıfta olmasından kesinlikle bir sakınca yok. Sadece Suriyeli çocuk açısından üzüldüğüm bir de öğretmenler, öğretmenlere üzüldüğüm. Zorluk çekiyorlar.” [Veli 8]

3.5.3.1. Uygulamada “Karma” Sınıf

Tüm sınıf öğretmenlerinin birbirinden farklı şekillerde karma sınıf tecrübeleri yaşadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin karakteri; Suriyeli öğrencilerinin karakteri, dil seviyesi, yaramazlık durumu; sınıf içi uyum ve anlaşma düzeyleri gibi birçok unsurun bunda etkili olduğu görülmektedir. Karma eğitimde, öğretmenlere çokça rol ve sorumluluk düşmektedir. Zira sınıfta farklı kültürlerden insanların bulunması, öğretmenleri bu farklı kişisel ve kültürel özelliklere göre sınıfta alternatif öğretim modelleri denemeye teşvik etmektedir (Arslan, 2016: 416). Araştırma kapsamında da sınıf öğretmenlerine öncelikle karma sınıf uygulamasını nasıl buldukları sorulmuş ve sonuçta öğretmenlerin bu uygulamayı doğru bulanlar ve doğru bulmayanlar şeklinde ikiye ayrıldığı görülmüştür.

“Yani bence karma sınıf olması daha mantıklı. Hani Suriyelilere ayrı bir sınıf olmasındansa bizim sınıflara dağıtılması daha mantıklı. Çünkü diğer türlü olduğunda çocuklarda gruplaşmalar, Suriyelileri daha fazla dışlama olacak çocuklar arasında. Bu şekilde kaynaşıyorlar en azından iyi arkadaşlıklar edinirlerse diğer Suriyelilere de iyi gözle bakıyorlar.” [Öğrt.9]

“Ya ben bir uygulama olduğunu düşünmüyorum. Suriyeli öğrencilerin kaydı alınıyor direkt bizim sınıflarımıza... Bazen yaşa bakılmadan okuma bilmiyor da olsa yaşı büyük de olsa direkt 1. sınıftan ... Bu konuda bir politika uygulandığını düşünmüyorum. Direkt gelip direkt bizim sınıfımıza veriliyor çocuklar.” [Öğrt.1]

Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte öğrenim görmesini doğru bulan öğretmenler, bu öğrencilerin bir şekilde Türkçeyi öğrenip konuşabilmeleri ve topluma uyum sağlayıp birlikte yaşama kurallarını öğrenebilmeleri için başka bir seçenek olmadığını savunmaktadır. Ancak bununla birlikte okula alınmadan önce Türkçe dil eğitimi almaları gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Zira önceki alt bölümde de anlatıldığı gibi daha Türkçeyi bilmeden doğrudan okula birinci sınıftan başlayan öğrenciler için okuma-yazma öğreniminde, sınıf öğretmenleri için ise okuma-yazma öğretiminde zorluklar yaşandığı görülmektedir.³² Bu nedenle birinci sınıf öncesi hazırlık eğitimi gibi bir Türkçe eğitimi aldıktan sonra okullara alınmaları, okullara dil bilmeden alınmışlarsa da en azından dil öğrenimi için öğrencilere takviye dil derslerinin verilmesi önerilmektedir.

“Bunlar Türkiye'ye geldiklerinde ilk başlarda veya okula başlamadan önce bizimkiler anaokuluna bir sene gidiyorsa onlar iki sene gidebilir. Okul öncesi hazırlık yapılmalı. Okul öncesi hazırlık yapılırsa sonrası için bir şey yapılması gerektiğini düşünmüyorum.” [Öğrt.3]

“Sınıfımızda Suriyeli öğrenci diye bir tanım olmamalı. Çünkü kaynaştırma öğrencilerimiz var bizim, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimiz var. Üstün yetenekli öğrencilerimiz de var o zaman onları da ayırştıralım. Hani bütün herkes bir arada olmalı. Ortak yaşamda ortak kültür sınıfta ayırştıralım, ama toplumda ister istemez karışacak ya da sınıfta kaynaştırmadığımda bu çocuk toplumda ayırştırılabilir. İşte bu yüzden temelden başlıyoruz. Bu yüzden velilere de ulaşmaya çalışıyoruz.” [Öğrt.5]

Bir öğretmen dışında öğretmenlerin tamamı birinci sınıf öncesi ya da eş zamanlı olarak Türkçe eğitimi verilmesi parantezi ile karma eğitim uygulamasının olması gerektiğini savunmaktadır. Yalnızca bir öğretmen bu uygulamayı desteklemediğini belirtmiş, bunun nedeni olarak da yine aynı sebebe, yani dil engeline dikkat çekmiştir. Bu bakımdan temel meselenin, öğrencinin okuma-yazma öğretilmesi için gönderildiği ilkokul birinci sınıfa geldiğinde Türkçeyi anlayıp konuşabilme

³² Detaylı bilgi için bkz. “İletişimde Dilin Etkisi” başlığı.

düzeyi olduğu gözlemlenmektedir. Zira Türkçe konuşup anlayabilen Suriyeli öğrenciler diğer öğrencilerden farklı görülmemektedir.

“Karma bir şekilde eğitime katılmaları, uyum sağlamaları doğru bir uygulama mı?

Bence doğru değil. ***Nasıl bir yöntem izlenmelidir sizce?*** Ayrı okullarda... Yani kendi öğretmenleri ile bence daha doğru.” [Öğrt.2]

“Yani onlar sınıfta zaten Suriyeli, Türk diye bir ayırım yapmıyor ki. Öyle bir şey yok yani şimdi. Bakınca yani hepsi aynı gibi. Aynen devam ediyoruz yani biz onlara bir şey görmüyoruz zaten.” [Öğrt.2]

3.5.3.2. “Suriyeliler” Sınıfı

Okulda, kapısında “Suriyeliler Sınıfı” yazan, kullanılmayan, boş bir sınıf da bulunmaktadır. Hem yapılan ön görüşmeler hem mülakatlar hem de yapılan gözlem esnasında öğretmenler tarafından “öğrenciler karma sınıfta mı, ayrı sınıfta mı öğrenim görmeli” tartışması yürütülürken bu sınıfın örneği verilmiş olup esasen önceki yıllarda PİCTES³³ destekli olarak Suriyeli öğrencilere takviye Türkçe dil dersleri verilmesi için kurulmuş olduğu belirtilmiştir. Geçen yıllarda bu uygulama ile MEB’den gönderilen bir Türkçe öğretmenin, belli gün ve saatlerde okuma-yazma seviyelerine göre gruplandığı Suriyeli öğrencileri toplayıp onlara okuma-yazma ve Türkçe dersleri vermekte olduğu, ancak bu yıl devam etmediği ifade edilmiştir.

“Geçen sene bu hocamız (*PİCTES kapsamında gelen öğretmen*) geldiğinde bütün öğrencilerine bir sınav uyguladı, okuma yazma düzeyleri ne biliyorlar ne bilmiyorlar... Bunu uyguladıktan sonra grupladı. 10 öğrenci okuma yazma biliyor, orta biliyor... Bu şekilde grupladı. Belirlediği günlere ve saatlere böldü. Mesela o saatler ve günlerde o grubu çağırıyordu, bütün okul genelindeki öğrencilerden. O grup gidiyordu okuma yazma çalışması yapıyordu. Ya onlar için de iyi oluyordu bizim için de öğrenciler için de. Çünkü orada, biz ikide üçte gelen bir çocuğa okuma yazma çalışması yapsak yavaşlıyor çalışma. Çünkü aynı zamanda 30-35 kişi ile uğraşırken bir yandan da tutup okuma yazma yapmak çok zor bir şey. Yani ilgi tabii ki az oluyor.” [Öğrt.1]

³³ Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. Detaylı bilgi için bkz. “piktes.gov.tr”

Bazı öğretmenler bu uygulamanın oldukça verimli olduğunu belirterek devam etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler ise Suriyeliler Sınıfı uygulamasını doğru bulmamakta, kendi öğrencileri için gerekli görmemekte, bu nedenle de takviye dersler yapıldığında kendi Suriyeli öğrencilerini göndermediklerini ifade etmektedir.

“Bu herhâlde Suriyece (*Arapça*) bilen bir öğretmen geliyor okuma yazma bilmeyen öğrencileri, Suriyeli öğrencileri bir sınıfta toplayıp onlara okuma yazma öğretmeye çalışıyor. O da pek verimli olmuyor. Çünkü sınıfında hem Türkçe bilen öğrencilerle çalışacak, kaynaşacak. Hem en azından bir “kalem” diyorsun o kalemin ne olduğunu konuşa konuşa, göre göre anlayacak. Ama Suriyeliler sınıfına gidiyor öyle bir şey yok. Yine kendi aralarında bir grup oluşturmuşlar zaten gerek kalmıyor. Bir şey öğrenmesine, çünkü birbirlerine yetiyorlar. Ama sınıf ortamında öğrenmeye gayretliler. Nasıl bir yurt dışına gittiğinizde biz aynı duruma düşüyorsak... Bir tanıdığımız olsa hiçbir şeye gerek kalmaz, o bizim yerimize anlatır her şeyi. Kimse olmasa bir şeyler öğrenmek için gayret gösterirsin. O yüzden ben çok verimli bulmadım. ... O yüzden [*öğrencilerimi*] göndermedim.” [Öğrt.3]

3.5.3.3. Öğrenciler Arası Kültürel Etkileşim

Karma eğitim uygulaması, yalnızca Türkçe dil öğrenimi için değil aynı zamanda öğrenciler arasında kültürel etkileşim sağlanması açısından da önemli bir fırsat sunmaktadır. Sınıf öğretmenlerine öğrencileri arasında kültürel bir etkileşimin yaşanıp yaşanmadığı, buna yönelik ne tür gözlemlerinin olduğu sorulduğunda çok azı dışında hemen hemen hepsi öğrencileri arasında herhangi bir kültürel etkileşim gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bunun nedeni sorgulandığında ise Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde kültürel farklılıkları üzerine çok konuşulmadığı, dil/kültür/oyun/yemek gibi farklılıkların üzerinde pek fazla durulmadığı belirtilmiştir.

“Ben bir önceki sınıfta şey yapmıştım mesela çocuğa dedim ki annen gelsin sınıfa, okula çocuğun evde oynadığı oyun var mı? Gelsin öğretsin nasıl oynanıyor? Bizdeki mendil kapmaca gibi... Kadın gelmedi yani bir şeyler falan yazdım kaç kere davet etmeme rağmen gelmedi.” [Öğrt.4]

“İş anlamında ciddi farklılıklar var, yani geçinme anlamında ciddi farklılıklar var. Aile kurma düşüncelerinde farklılıklar var. Yemek kültürlerimiz de farklılıklar var, bu yüzden beslenme çeşitliliklerimiz farklı. Onun haricinde temel eğitim okul

eğitimlerine bakış açısında farklılıklarımız var. ... ***Peki bu farklılıkların sınıf içinde nasıl bir yansıması oldu?*** Bir kere bu çocuk kendisini oraya ait hissetmedi. Yani bir bireyin kendisini herhangi bir topluluğa ait hissetmediği zaman, kendisini orada güvende hissetmiyor. Doğal olarak kendisini güvende hissetmediği için kendisini ifade etmek istemiyor. Çekingenlik yaşıyor, sıkıntılar yaşıyor. Böyle bir problem oldu. Kendisini güvende hissetmeyen bir öğrenciye hiçbir şey veremezsiniz.” [Öğrt.5]

“Sınıf ortamı iyi oluyor açıkçası mesela ülkeleri ve özel isimleri işliyoruz. Özel isimlerde çıkarımlar yapabiliyorlar. Bunlardan örnek teşkil ediyor onlara. Mesela bizim sınıfımızda Suriyece (*Arapça*) de konuşabiliyor. Hani farklı kültürler tanımak adına öğrendiği bildiği Suriyece (*Arapça*) öyle biliyor. Hani biz de onun kültürünü tanıyoruz.” [Öğrt.3]

Türk öğrencilerin Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla ne kadar yakın olsalar da onlardan Arapça kelimeler/cümle kalıpları, yeni oyunlar, yemekler vs. öğrenmedikleri gözlemlenmiştir. Hatta bir öğrenci sınıfında Suriyeli arkadaşları olmadığını iddia etmiş, ancak “İngilizce konuşan” arkadaşlarının varlığından söz etmiştir. Burada temelde öğrencilerin yaş gruplarının küçük oluşundan ve farklı olana karşı duyarlılıklarının çok gelişmemiş olduğundan dolayı gözle görülür bir kültür akışı bulunmadığı yorumu yapılabilir.

“Yani ben çok fazla bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Yani onları etkilediğini düşünmüyorum. Sınıftaki öğrenci aşırı yaramaz ya da sınıfta problem çıkaran bir öğrenci değil ise hiçbir şekilde etkilemiyor. ***Kültürel bir etkileşim gözlemlemiyor musunuz arada?*** Yok hiç fark etmedim kültürel anlamda.” [Öğrt.9]

“Öğretmedim [*Türkçe*]. Ben Suriyelilerle hiç takılmıyorum ki umurumda bile değil. Çünkü sevmiyorum İngilizce konuşanları. Çünkü erkek İngilizce konuşanları sevmiyorum kızları da sevmiyorum çünkü onlar hiç benle oynamıyorlar. Bir de Türkçe konuşmadığı için hiç anlamıyorum hiçbir şey. ***Anlamadığın için mi sevmiyorsun?*** Evet. Anlasaydım severdim yani. [Öğr.9]

“Arapçayı ara sıra isteyene. İsteyenlere öğretiyor. ... Hiçbir şey anlamıyorum Arapçadan. Kelimeler... Kelimeleri anlatıyor. Çok az. Zora benziyor ben aklımda tutamadım hiçbirini.” [Öğr.3]

Karma sınıf uygulaması içerisinde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin Suriyeli öğrencileri ile onların ailelerini daha yakından görme fırsatı

buldukları görülmektedir. Zira onların sosyo-ekonomik düzeylerini, ihtiyaçlarını, yaşadıkları sorunları yakından görebildikleri, onlara ayni veya nakdî olarak destek olmaya çalıştıkları da gözlenmektedir. Türk öğrencilerin Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla yemeklerini paylaştığı, Türk velilerin Suriyeli öğrencilerin kıyafet ve kitap gibi ihtiyaçlarını görüp öğretmen aracılığıyla yardım etmeyi teklif ettikleri ya da öğretmenlerin gizlice öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşıladıkları anlaşılmaktadır.

“Biz Türk insanı olarak çok yardım severiz, yani benim öğrencilerim açıkçası onlara çok anlayışlı davranıyorlar. Mesela beslenme örtüsü yok, hemen bir tanesi ertesi günü ona beslenme örtüsü alıp getiriyor. Bu da onun olsun diyor. Mesela geçen gün, genelde erkek olan ödevlerini yapmaz ilgisiz biraz. ... bir tanesi ??? [*Suriyeli öğrencilerden biri*] adına da yapmış. Öğretmenim ben ??? yapmaz diye onun ödevini de yaptım dedi. Neden, dedim. O hani yapamaz, yapmamıştır diye yaptım, dedi.” [Öğrt.6]

“Sınıf olarak biz onlara çok sahip çıkıyoruz, veliler... Veliler olarak da ihtiyaçlarını karşılıyor. Ondan sonra bu tür etkinliklerde onları kıyafetlerinde maddi durumlarında her türlü yardımı yapıyoruz. ... Veliler de zaten bunları görüyor. Zaten çok çocuklular... Ya bunlar maddi imkânları da yok o yüzden maddi destek çok sağlanıyor.” [Öğrt.2]

3.5.4. Türk Eğitim Sisteminde “Yabancı” Olmak

Okullarda “yabancı olma hâli” öncelikle okuldaki yabancı öğrencilerin Türkçe bilip bilmemeleri ile ilgilidir. Hem sınıf öğretmenlerinin hem de Türk öğrencilerin Türkçeyi ana dilleri gibi konuşan Suriyeli öğrencilerin farklılıkları ya da farklı oluşları üzerinde çok durmadıkları, onları farklılıkları üzerinden tanımlamadıkları görülmektedir. Zira bir çocuğun kendisiyle aynı dili konuşan bir insanın yabancı olduğunu fark etmesi, bariz fiziki bir farklılığı da yoksa görece daha zor olacaktır. Bu anlamda sınıfında Türkçesi çok iyi olan Suriyeli öğrenciler bulunan Türk öğrencilerin sınıf içi ilişkilerinde yabancılık çekmediği ve daha hızlı bir şekilde uyum sağladıkları gözlenmektedir. Bu süreçte yaşananların öğrencilerin başarıları ve geleceğe ilişkin kurdukları hayaller üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Zira en başta eğitime ulaşmanın kendisi, insanların kendi hayatlarını kurup geleceklerini şekillendirerek yaşamlarına devam ederken bir umut ve vizyon kazanmaları açısından oldukça önemlidir (Duman, 2019: 348). Bu nedenledir ki derinlemesine mülakatlarda sınıf öğretmenlerine Suriyeli

öğrencilerin başarı durumları, geleceğe ve mesleklere ilişkin hayalleri de sorulmuştur. Bu bölümde, Suriyeli öğrencilerin başarı durumları, geleceğe ve mesleklere ilişkin hayalleri üzerinde durulacak; göçmenlik deneyimleri ile okul deneyiminin onların başarıları üzerindeki etkisi irdelenecektir.

3.5.4.1. Suriyeli Öğrencilerin Başarı Durumları

Suriyeli öğrencilerin genel olarak diğer sınıf arkadaşlarına göre başarılarının daha düşük olduğu, birçoğunun sınıfı geriden takip ettiği sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmektedir. Bu duruma etki eden faktörler öğretmenlerce farklı şekilde açıklansa da öğrencinin Türkçe bilmemesi nedeniyle okuma-yazmaya geçememesi, devamsızlık yapması ve Türkçe okuma-yazma bilmeyen velilerin de ev ödevlerine destek olamaması öne çıkan nedenler olarak gösterilebilmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler ise Suriyeli öğrencilerinin okul başarılarının yüksek olduğunu, Türkçeyi öğrendikleri için derslerde sorun yaşamadıklarını vurgulamaktadır.

“Zekiler ama şöyle Türkçe derslerinde, anlamada güçlük çektikleri için sıkıntı yaşıyorlar. Matematik işlemini çok güzel yapıyor ama probleme geldiği zaman takılıyor. Çünkü tam anlayamıyor ne demek istediğini, bana soruyor ben anlatıyorum ama benim anlatmam da ona iyi gelmiyor, yine de anlamıyor. İkisi de o konuda sıkıntı yaşıyorlar.” [Öğrt.6]

“Şimdi farklı bir ülkeye geliyorsunuz, farklı bir yaşantıya dâhil oluyorsunuz, ister istemez çocuklar arasında da ailelerden empoze edilen bir bakış açısı var, Suriyeli öğrenciler üzerinde. Yani kolay bir şey değil. Kimi ilk geldiğinde Türkçeyi bilmiyor, zaten adaptasyon süreci Türkçeyi öğrenmek ile geçiyor. O esnada birçok şeyi kaçırıyorlar. Üst sınıfa geçiyor ama temelde bir şey alamadan geçmiş oluyor. Bu da akabinde ne oluyor, çocuğu etkiliyor. Ama dediğim gibi temelde Türkçeyi bilip gelse yüzde sekseninin, hepimizin çocuklarından farkı olmaz. [Öğrt.7]

Bunun dışında bazı öğrencilerde okula karşı bir ilgisizlik bulunduğu, bunun da ders başarılarına etki ettiği belirtilmektedir. Bu ilgisizlik, zaman zaman öğrencinin psikolojik problemleriyle ilgili olabileceği gibi mevcut rahatsızlığı ya da pek fazla zora gelememesi ile alakalı olabilmektedir. Tüm bunların yanında temelde öğrencilerin motivasyonu hem sınıf öğretmeni hem de velileri tarafından yüksek tutulduğunda,

genellikle Suriyeli öğrencilerin de bu ilgiye pozitif bir dönüş yaparak daha fazla çaba gösterdikleri gözlenmektedir.

“Başarıları düşük... İşte yani ilgisiz oldukları için genel anlamda başarı düşüyor. Belki daha ilgili olsalar bir matematikte mesela işlemleri yapabilir -çoğu yapabiliyor da yani- ama isteksiz olan onu da yapmıyor. Ama istekleri varsa yapıyorlar matematikte başarılı olabiliyorlar.” [Öğrt.1]

“Çocuktaki istek, onun burayı sevmesi, yaşadığı çevreyi sevmesi daha önemli olan. Kendilerini burada nasıl gördükleri önemli tabii ki ülkede. Biraz onlardan herhâlde yani çocukta o istek, heves varsa biraz onlarda da başarılı oluyor.” [Öğrt.1]

Literatüre göre akademik başarının en önemli belirleyicilerinden bir tanesi de öğrencinin kendi motivasyonudur. Motivasyon ya da güdülenme, öğrencilerin öğreniminde en önemli öğelerden biri olup akademik başarı ile oldukça ilişkilidir (Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018: 4; Akbaba, 2006: 343). Buna göre öğrenci motive olduğu sürece başarılı olmaktadır. Bu bakımdan da öğrencilerin okula ve derslere ilişkin sorunlarının giderilmesi ile akademik başarısının artırılması için öncelikle çocukların motivasyon sorunlarına odaklanılması önerilmektedir. Ayrıca motivasyon öğrencinin okuldaki davranışları üzerinden de oldukça etkili olup eğitim ortamındaki hedefe ulaşmadaki hızın da temel belirleyicisidir (Akbaba, 2006: 343). Bu anlamda okulda ve sınıfta gözlemlenen disiplin olayları ile öğrencilerdeki öğrenme güçlüklerinin en önemli kaynaklarından birinin de yine bu motivasyon olduğu ifade edilmektedir.

Tezin sahasını oluşturan araştırma kapsamında öğretmenlere Suriyeli velilerin çocuklarını okula göndermesindeki istek durumları sorulduğunda ise neredeyse tamamının çocuklarını okula göndermek istedikleri, ancak burada çocuklarının çabasının da önemli olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin çoğu, Suriyeli velilerin çocuklarının okula gitmesini, Türkçeyi öğrenmesini arzu etmekte olduğunu ve çoğu Suriyeli öğrencilerinin derse devam sorunu yaşamadıklarını ifade etmektedir. Bu düşünce başka araştırmalar tarafından da desteklenerek göçmen ailelerin yeni yerleşim yerlerinde tüm gün çalışmak zorunda oluşları nedeniyle çocuklarının eğitimleri ile pek fazla ilgilenememelerine rağmen çocuklarının Türkçeyi

güzelce öğrenmeleri ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi konusunda istekli oldukları vurgulanmıştır (Kart ve Şimşek, 2019: 4).

Bununla birlikte Kızılay tarafından yapılacak yardımı alabilmeleri için okul çağındaki çocuklarını okula göndermeleri gerekliliği³⁴ de sınıf öğretmenleri ve Türk veliler tarafından belirtilmektedir. Bu durum temelde Suriyeli velilerin çocuklarını okula zorla gönderdikleri anlamına gelmemekte, ancak devamsızlık konusunda daha dikkatli olmalarına, raporsuz veya önemli bir gerekçeleri olmaksızın okula devamsızlık yapmamalarına neden olmaktadır.

“Annesine kalsa annesi her zaman getirir okula. Çok istiyor okumasını, en azından kendi ayakları üstünde durmasını istiyor annesi. Ama ??? sıkıya geldiği zaman maalesef kaçıyor.” [Öğrt.7]

“İstekliler gelsin istiyorlar, okusun istiyorlar, hani öğrensin çocuklar, Türkçeyi okumayı, yazmayı, o konuda istekliler anne-baba çok istekli ama ödevlerine yardım edemiyorlar.” [Öğrt.6]

Ayrıca karma bir sınıfta eğitim gören Suriyeli öğrencilerin başarı durumları da yine sınıf öğretmenin tavrı ve ilgisi ile ilişkili bir şekilde gelişmektedir. Zira Suriyeli öğrencileri ile özel olarak ilgilenen öğretmenlerin öğrencilerinin görece daha yüksek başarı düzeyine sahip oldukları görülürken, ilgisiz veya ayrımcı davranışlarda bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin ders başarılarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca bu durum Suriyeli öğrencilerin psiko-davranışsal özelliklerine de yansımaktadır ki bu öğrencilerde en çok ifade edilen durum şiddet eğilimi olmaktadır. Zira Suriyeli öğrencilerde şiddet eğilimi görülmekte olduğu öğretmenler, idare ve veliler tarafından çokça vurgulanmaktadır. Ancak detay sorularla davranış biçimlerinin arka planları sorulduğunda aslında şiddet eğiliminin daha çok “kendini ifade edemeyen, kendisini ifade etmesine müsaade edilmeyen, oyunlara alınmayan, arkadaş/ders ortamlarından dışlanan...” Suriyeli öğrencilerde

³⁴ Burada ifade edilen yardım aslında kısaca “ŞEY” olarak isimlendirilen “Şartlı Eğitim Yardımı”dır (UNİCEF, t.y.; Türk Kızılay, 2017). 2003 yılından beri uygulanan bu yardımın kapsamı 2017 yılında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Kızılay ve UNICEF işbirliği ile genişletilmiş, okul çağındaki Suriyeli çocuklar da bu yardımdan faydalanmaya başlamıştır. Bu kapsamda ilköğretim çağındaki Suriyeli bir öğrenciye aylık 35-40 TL arasında bir eğitim yardımı yapılmakta ve bu yardımı alabilmek için de çocuğun bir ayda 4 günden fazla devamsızlık yapmaması gerekmektedir.

görüldüğü gözlenmektedir. Bu durumun yapılan başka araştırmalarda da görüldüğü, idare ile öğretmenlerin okullarda şiddet içerikli hareketlerden rahatsız oldukları ve hatta okullarda kesici-delici aletlere dahi rastlamakta oldukları kaydedilmiştir (Atmaca, 2018: 217).

“E şimdi gruplaşma yapıyorlar kendi içlerinde. Bizim en büyük yaşadığımız sorun bu. Suriyeli çocukların yüzde sekseni birlikte oynuyorlar burada. Ve birlikte oynadıkları zamanda birisi ezkaza çarpsın onlara, bir durum olsun, hep birlikte çocuğa saldırmaya başlıyorlar. Yani bizim birlikte, karmada yaşadığımız en büyük sorun davranış sorunları. Bu kez ne yapıyor bizim çocuklar da aynı onlar gibi davranmaya başlıyor. ... Yani iki etnik çatışma gibi bir durum ortaya çıktı. Ama onun dışında yani sınıf içerisinde sanmıyorum gidip de sınıf arkadaşı ile bir sıkıntı yaşadığını. Ama bir araya geldikleri zaman olay değişiyor. Bireyselken bir sorun yok, hiçbir problem çıkmıyor, hiçbir arkadaşına zarar vermeye çalışmıyorlar. Ama bir araya geldiklerinde, hele aralarında baskın tipler çok fazla var. O zaman işte işi çıkırından çıkartabiliyorlar.” [Öğrt.7]

“Bir de şey var ????. ???’la hiç anlaşılamıyorum. Mesela bir keresinde benim Büşra arkadaşım var yani kız, onun kolunu çevirdi, acıttı. Ben de onu öğretmene söyledim. Parmak kaldırdım sınıfa girince. Büşra’nın ağladığını görünce yanına gidip ne oldu Büşra, diye sordum. Büşra dedi ki ??? kolumu çevirdi, acıttı dedi. Çok fazla şikâyet var. Öğretmen şöyle bir ceza verdi. Yerli Malı Haftası için hani resimde maske giyen çocuklar var ya onu yazdırdı hepsini. Çok cezası olduğu için.” [Öğr.4]

Bahsi geçen Suriyeli çocuklardaki şiddet eğilimi birçok sebebe dayanabilmekle birlikte sınıf içi dışlanma, ayırıcı söylemler ve kendilerine yöneltilen hakaretler bu sebeplerin başında gelmektedir. Bu durum öğrenciler arasındaki gruplaşmayı tetiklemekte ve bununla birleştğinde ise okul içerisinde Türk ve Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu etnik grup çatışmaları görülmektedir. Bu tür durumlarda tetikleyici unsurun temelde Suriyeli öğrenci grupları olduğu vurgusu yapılsa da Türk öğrenci gruplarının hakareti ile başlayan kavgaların olduğu da görülmektedir. Tüm bu gruplaşma hâlini önlemek, okul bütünlüğü açısından oldukça önemlidir. Zira okullar çocukların yalnızca bilgiye eriştikleri fiziksel mekânları değil, aynı zamanda sosyalleşip bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçlarını da karşıladıkları yerleri oluşturmaktadır (Sakız, 2016: 69). Bu mekânlarda ayrımcılığı yok edip öğrenciler

arasındaki sosyal etkileşimi arttırmak içinse literatürde tüm akranların, okul çalışanlarının ve okulla etkileşimi bulunan tüm paydaşların eşit ortaklar kabul edildiği bütünleştirici okul kültürleri oluşturulması gerekliliği vurgulanmaktadır (Sakız, 2016: 73).

“Suriyeli Muhammed diye çağırıyor, Suriyeli Yusuf diye çağırıyor. Mesela bu da şey oluyor sınıfta 2 isim olduğu zaman birbirinden ayırt etmek için öyle söylüyorlar. Bu da çocuğun kendisini dışlanmış hissetmesine neden olduğu için tepki gösteriyorlar ve genelde de bu çocuklar kendilerine şiddete de başvuruyorlar.” [Öğrt.4]

“Üç kişi bir olup bir Suriyeliyi dövdüklerini söyledi, ona ben çok kızdım. Çok yanlış olduğunu söyledim. Azınlıkta olan bir insana bu yapılamaz. Onu anlattım biraz ceza da aldı bunu yaptığı için. Bir daha da böyle bir şey yaptıklarını duymadım. Mantığı yok. Suriyeli diye yabancı diye, başka biri söylemiştir herhâlde çünkü bizim evde öyle yabancılara karşı bir şey konuşulmuyor. Herhâlde bir etkileşim oldu arkadaşlarıyla arasında öyle bir şey yapılmış ben de kızdım, bir daha yapmaması gerektiğini söyledim. ... Bunun yanlış olduğunu anlattım. Bir daha yapmayacağına söz verdi. Öyle bir şey daha duymadım. Dörtlerde çok oluyordu. Bu sene görmedim de geçen sene gördüm. Hakaret oluyordu geçen sene kızım dördü okuduğu için gözlemlerim onun sınıfından 3-5 çocuğun bir çocuğu sıkıştırmışlar aşağılama filan okuldan çıktı Suriyeli çocuk o da kendi arkadaşlarını topladı, geri geldi bir tanesini haşat etti. Engel olduk velilerle ama çocuk da kendini korudu bir şekilde. Okul içerisindeyken önce dövmüşler. Sonra yollarını bildiği için çocuk da bekledi onları, ileride o da onlara (*aynısını*) yaptı.” [Veli 7]

Sınıf/okul içerisinde şiddet durumları gözlemlendiğinde öncelikli olarak sınıf öğretmenlerine sonrasında da rehber öğretmenlere önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Zira psikolojik destek alamadıklarında dokuz yıldır ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların kayıp bir nesil oluşturma riski bulunmaktadır. Bunu önlemek için özellikle kamu kurumlarının da çocuk hakları temelinde sorun çözücü, koruyucu ve önleyici bir bakış açısıyla tüm kamu kurumlarının koordine içerisinde çalışması gerekmektedir (Gencer, 2017: 849).

Saha kapsamında ise rehber öğretmenlerinin psikolojik destek noktasında yeterli olamadıkları, ayrıca Suriyeli öğrencilere dışarıdan bir destek de sağlanmadığı gözlenmektedir. Zira öncelikle rehber öğretmenlerinin göçmenlerin kültürel uyum

süreçlerine, çocuklardaki travma durumlarına dair bilgi sahibi olması ve çok kültürlü psikolojik danışma ile hak savunuculuğu gibi yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kağnıcı, 2017: 1768). Bunun için de hem rehber öğretmenleri hem idareciler hem de öğretmenler buna uygun eğitimler almalıdır. Özellikle literatürde rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma, kriz müdahale, veli görüşmeleri yöntemleri, konsültasyon ve izleme çalışmaları gibi birçok konuda eğitim alması gerekliliği vurgulanmaktadır (Kağnıcı, 2017: 1773). Tüm bu eğitimlerin eksikliği ise son derece riskli görülmektedir. Zira özellikle yetişkinlere göre çok daha hassas ve savunmasız olup risk altında bulunan çocuklar için göç başlı başına zor bir süreç olmaktadır (Gencer, 2017: 839). Göç sürecinde Suriyeli çocuklar kültürlerinden, anılarından ve sosyal ortamlarından koparılmış olduklarından bu durum onlarda çoğu zaman travmatik etkiler bırakabilmektedir (Gencer, 2017: 839). Bu nedenle de kültürel uyum süreçlerine “travmatik durumlara maruz kalmış” bir şekilde katılmaktadırlar ki zaten yapılan araştırmaların çoğu genelde Suriyeli çocukların ruh sağlığı açısından da birtakım sorunlar yaşamakta olduğuna işaret etmektedir (Kağnıcı, 2017: 1170).

“Pedagog yok. Rehber öğretmenler var. Öğretmenler ara ara görüşmeler yapıyor. Tabii, yönlendirilen çocuklarla. Sene başında velilere seminerler düzenliyorlar. Tabii genelde Suriyelilere yönelik, gelmiyorlar. Gelseler daha iyi ama. Çağırınca işte çocuklarına bir şey olunca geliyorlar.” [Öğrt.1]

“Temel problem ???”ın bence psikolojik bir tedaviye ihtiyacı olması. Çünkü inanılmaz bir şiddet eğilimi var. Onunla birlikte başka bir sınıfta yine aynı kafada olan birkaç çocuk daha var onlar da Suriyeli. Siz bunları teneffüste görseniz var ya inanılmaz. O tekmeler havada uçuyor. Birbirlerine de zarar veriyorlar. Başka çocuklara da zarar veriyorlar. ... **Psikolojik destek için bir şey yaptınız mı? Bir yere yönlendirdiniz mi?** Rehber öğretmenle görüşüyoruz. Sürekli bakın ben sürekli müdür beyin yanındayım bununla ilgili ve ben açık söyledim dedim ki hocam ben çok kötüyüm bu çocuğu lütfen benim sınıfımdan alın çünkü benim takatim kalmadı.” [Öğrt.10]

Yukarıda kendisine atıfta bulunulan Öğrt. 10, öğrencilerin psikolojik sorunlarına dayalı olarak şiddet eğilimi gösterdiklerinin ve ayrıca bu sorunun çözümüne yönelik okulların eksik kaldığını gösteren önemli bir örnektir. Bununla birlikte yapılan gözlem sırasında öğretmenin sık sık müdüre, diğer öğretmenlere, araştırmacıya vs. bu Suriyeli öğrencisi hakkında şikayette bulunduğu görülmüş;

mülakat esnasında ise bu durumun arkasında esasen ciddi psikolojik problemler yattığı ancak öğretmenin sorunun teşhisi ve çözümü konusunda son derece eksik kaldığı fark edilmiştir. Ek olarak bu durum, öğretmenin diğer görece daha “sakin, uslu ve başarılı” olan Suriyeli öğrencisini hiç görmemesine, “Suriyeli öğrencilerin sorunlu olduğu” genellemesini yapmasına ve diğer öğretmenlerin de bu genellemeden etkilenmesine neden olmaktadır. Kaldı ki başarılı öğrencisinden ise yalnızca araştırmacının sorularına mukabil bahsetmiştir.

Özetle öğrenciden öğrenciye değişmekte olan başarı durumunun Suriyeli öğrenciler için de geçerli olduğu, ancak birçok Suriyeli öğrencinin başarısının önünde temelde bir dil engeli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte mevcut sistem içerisine entegre olup kültürel açıdan uyum sağlama çabası ve çocuklardaki bazı psikolojik sorunlar/travmalar da Suriyeli çocukların okul başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumu aşmak için ise özellikle sınıf öğretmenlerine ve akabinde rehber öğretmenlerine çok daha fazla rol ve sorumluluk düşmekte olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi için onların bireysel motivasyonlarının da artırılması gerektiği dikkat çekmekte ve bunun için ise aile ve sınıf öğretmeni etkenlerinin oldukça etkili olduğu gözlenmektedir.

3.5.4.2. Suriyeli Öğrencilerin Meslek ve Gelecek Hayalleri

Sınıf öğretmenlerine, sınıfta Suriyeli öğrencilerinin meslek ve gelecek hayallerine dair konuşup konuşmadıkları sorulmuş ve alınan yanıtlara göre göç ettikleri varış ülkesi olan Türkiye’de gelecek hayalleri kurup kurmadıkları, bunun üzerinden de kendilerini Türkiye’ye ne kadar ait hissettikleri irdelenmiştir. Zira Suriyeli çocukların eğitim yoluyla edinecekleri meslekler, ileride onlara ekonomik bağımsızlık kazandıracak ve istismar içeren tehlikelere karşı onları daha korunaklı kılacaktır. Temelde bu yaş gruplarının meslek tercihi yapmak için küçük olduğu görülmekle birlikte, ilkokul düzeyinde olan çocukların eğitimi ve bunun meslek edindirme sonucunu görebilmek için çok uzun yıllar beklemek gerekmektedir (Duman, 2019: 359).

Yapılan çalışma kapsamında Suriyeli öğrencilerin birçoğunun Türkiye’de bir gelecek hayal ettikleri belirtilmiştir.

“En son meslekler konusunda mesela ??? [*Suriyeli öğrencilerden biri*] doktor olmak istiyordu. ??? isimli [*Suriyeli öğrencilerden diğeri*] öğrencim öğretmen olmak istiyordu. Bu şekilde konuşuyoruz yani. ... Biz burayı sevdik diyorlar. Ben diyorum hani siz de gidecek misiniz? Yok, diyor. Biz burayı sevdik. Biz burada kalacağız.” [Öğrt.3]

“Yani hani konular geldikçe. Hayat bilgisi derslerinde falan yeri geldikçe konuşuruz. ... Yani biz şu an 1. sınıf olduğumuz için aslında daha çok okuma yazmayla ilgili şeyler yaptığımız için onlar daha çok geri planda kalıyor.” [Öğrt.9]

Suriyeli öğrencilerin genel olarak öğretmenlik, doktorluk, polislik, pilotluk gibi meslekî hayalleri olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, öğrencilerin hedefledikleri mesleklerin şu anki ve Suriye’de geride bıraktıkları yaşantıları ile de ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle aile üyelerinden bazıları hâla Suriye’de olan çocukların oraya kolaylıkla gidip gelecekleri meslekleri hayal etmekte oldukları gözlenmektedir.

“2 tanesi öğretmen olacağım der her zaman. Akademik anlamda çok daha iyi olan biri geçenlerde ben pilot olacağım, dedi. ... Zaten gideceklerine dair düşünce yok kafalarında. Bir tanesini Suriye'den haberi bile yok konuşmuyor hiçbir şekilde o konuyu. ... Hani orada bir bağlantıları yok anladığım kadarıyla, ama bir diğerrinin var anneannesinin orada olduğunu, babaannesinin orada, onun dedesinin orada olduğunu söylüyor. Anne de bu konuda sanırım sürekli evde ağlıyor uzakta olduğu için. Onun için pilot olmayı istemesindeki sebeplerinden birini de buna bağlıyorum.” [Öğrt.5]

Sonuçta üçüncü bölüm kapsamında göçmenlerin topluma uyum sağlamalarında en önemli aracı kurumlardan biri olduğu düşünülen okulların uyum süreci içindeki rolü ve etkisi, saha çalışması kapsamında incelenmiştir. Aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde etkili olan -pozitif veya negatif- algıya Türk öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yaptığı etki de irdelenerek ilişkideki temel belirleyiciler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmaya göre okul süreci içerisinde Türk öğrencilerin zihnindeki algının temel kaynakları Türk öğretmen ve velilerdir. Ancak Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında sosyal uyumun sağlanmasındaki temel belirleyici ise bizatihi sınıf

öğretmenleridir. Zira sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrencilerine yönelik kapsayıcı ve içerici tavırlarıyla onların uyumlarını kolaylaştırırken dışlayıcı ve tecrit edici tutumlarıyla onların uyumlarını zorlaştırabilmektedir. Aynı zamanda onların Suriyeli öğrencilerine yönelik tutum ve davranışları da öğrenciler arasındaki sınıf içi ilişkiye doğrudan etki ederek sınıf içindeki kültürel uyum sürecine yön vermektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin Türk veliler üzerinde de dolaylı bir etkisi bulunmaktadır ki velilerin kapsayıcı bir davranış biçimini benimseyerek çocuklarına da bunu aktarmaları için öğretmenler yönlendirici telkinlerde bulunabilmektedir. Aynı şekilde Türk velilerin kendi çocuklarına Suriyelilere ilişkin aktardıkları bilgiler, aşılacakları ön yargı ve kalıp yargılar da aradaki ilişkide belirleyici olabilmektedir. İşte tüm bu çapraz ilişki biçimlerinin okuldaki kültürel uyum sürecine etki etmekte olduğu görülmektedir. Bu etki, pozitif bir yönde geliştiğinde sağlıklı bir şekilde kültürel uyumun gerçekleşmesine ve daha donanımlı nesiller yetişmesine katkı sağlamakta; negatif bir yönde geliştiğinde ise kültürel uyumun önünde engel oluşturarak donanımsız, kendini geliştirememiş kayıp bir nesil oluşturulmasına neden olabilmektedir.

Ek olarak okuldaki kültürel uyum sürecinde Türk öğrenciler üzerinde belirleyici etkileri olduğu görülen Türk öğretmenlerin ve velilerin Suriyelilere yönelik algılarının kaynaklarının neler olduğu sorusu ise ayrı bir araştırma konusu karşımıza çıkmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmanın ana konusu, Suriyeli öğrencilere yönelik olan ve onların okullarına uyum süreçlerini etkileyen algının kaynaklarını ve mahiyetini tespit etmektir. Bu amaçla Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki okul arkadaşlığı ilişkisi üzerinde etkileri olduğu varsayılan Türk öğretmen ve velilerinin Suriyeli öğrencilere yönelik algıya etkileri incelenmiştir. Bu çerçevede etnografik olarak desenlenen nitel araştırma yöntemi kullanılarak derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiş ve saha kapsamında çeşitli notlar tutularak gözlem yapılmıştır. Sahanın araştırma mekânı olan okul üzerinden okuldaki kültürel uyum sürecine etki eden algının kaynakları ve temel belirleyicileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada öncelikle sahadaki araştırmaya ve gözleme kuramsal altlık olabilecek literatür taranarak ilişkili görülen, merkezî role sahip olduğu düşünülen göçmen uyumu ve eğitimi yaklaşımları anlatılmıştır. Baskın göçmen uyumu ve eğitimi yaklaşımları araştırılırken birçoğunun temel çıkış noktasında ya da kuramsal alt yapısının oluşmasında Şikago Okulu sosyolojik kuramlarının oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın kuramsal bölümlerinde öncelikle Şikago Okulu'ndaki göç, göçmen, göçmen uyumu ve eğitimi meseleleri tartışılmıştır.

Şikago Okulu güncel göçmen uyumu tartışmalarında egemen olan “asimilasyon, entegrasyon, çok kültürlülük” gibi göçmen uyum teorilerinin mihenk taşıını oluşturan sosyoloji okuludur. Zira 1800'lü yıllarda Amerika'nın Chicago kenti yoğun bir göç dalgasıyla karşılaşmış, göç akışı koordineli ve sistemli bir şekilde sürdürülemediğinden kentte ciddi sorunlar yaşanmıştır. Bu sırada Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü akademisyenleri, 1892 yılından itibaren kendilerini bir anda had safhaya çıkan toplumsal sorunların içinde bulmuşlardır. Bu durum onları kentte göçle birlikte yaşanan toplumsal sorunlara odaklanmaya yöneltmiş, saha çalışmalarıyla sorunların tespiti ve çözüm önerileri için çalışmışlardır. 1930'lara gelindiğinde ise yapmış oldukları çalışmalar ve odaklandıkları konular Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü Amerika'da bir numaralı sosyoloji okulu hâline getirmiş, bu bölüm zamanla “Şikago Okulu” olarak anılmaya başlamıştır.

Şikago Okulu'nun en önemli akademik çıktılarından biri sembolik etkileşimcilik yaklaşımı olmuştur. Bu yaklaşım, yaşanan toplumsal hareketliliğin ve bununla birlikte oluşan insan davranışlarının anlaşılmasında insan eylemlerine, durumlara/olaylara ve aktörlere odaklanılarak mikro düzeyli saha araştırmalarının önü açmıştır. Bu sayede doğrudan göçmen bireylerin hikâyelerine, sorunlarına, yaşamlarına ışık tutan akademik saha çalışmaları ön plana çıkmaya başlamıştır.

Etiketleme teorisi ise Şikago Okulu'nun bir başka önemli çıktısıdır. Bu teoriye göre göçmenlik de toplumsal bir etikettir ve toplumun göçmenlere yönelik davranışları üzerinde etkilidir. Bu da hem göçmen uyumu çalışmaları hem de göçmen eğitimi çalışmaları için önemli bir bulgudur. Zira toplumsal etiketler hem toplum içindeki gündelik hayatta hem de okul içerisindeki ilişki ağlarında bireyleri takip etmektedir.

Şikago Okulu için “göç ve göçmenlik” konuları doğrudan araştırma nesnesinin kendisine dönüşmüştür. Bu nedenle Şikago Okulu'nun asıl çalışma alanlarını göçmenlerin ülkedeki konumları, eğitime/ekonomiye/iş hayatına entegrasyonları, etnik farklılıkların nasıl üst bir kimlikte toplanabileceği, uyum yöntemlerinin neler olabileceği gibi konular oluşturmuştur. Bunların hepsi temelde tek bir ideale hizmet etmektedir: “Amerikalı” bir Amerikan toplumu oluşturmak. Yani toplumsal uyumun sağlanarak her göçmen bireyin vatandaş olma vazifesi etrafında birleştirilerek ortak ideale sahip bir toplum ortaya çıkarmak... Şikago Okulu'nun birçok uyum teorisi ile ilişkisinin kurulabilmesi en çok da bu nedenledir. Çünkü ilk göçmen uyum teorileri buradan çıktığından, devamında gelecek teoriler ya bunları destekleyici ya da eleştireci nitelikte olmuştur.

Göçmen uyum teorilerinden asimilasyon yaklaşımı temelde Şikago Okulu ve tüm Amerika'da yaygın olan “Amerikanlaştırma” yaklaşımı ile benzerlik göstermiş, bu okulun akademisyenlerinden Park ve Burgess, asimilasyon yaklaşımının geliştirilmesinde önemli ölçüde rol almıştır. Benzer şekilde İngilizliğe uyum, eritme potası, kültürel çoğulculuk gibi uyum teorileri de ilk olarak Amerika'da gündeme gelmiş ve sonrasında dünyanın pek çok yerine yayılmıştır. Entegrasyon ve çok kültürlülük yaklaşımları ise bu teorilerin dünya genelinde devlet politikaları düzeyinde bir yansımaları oluşturmaktadır. Ayrıca “kültürleşme” tartışmalarının özellikle Amerika'ya gelen ikinci büyük göç dalgası ile alevlendiği, “sosyal uyum” politikasının

ise bir dönem Amerika'ya Kıta Avrupası'ndan ithal edilip daha ziyade sosyal sermaye kavramı üzerinden yorumlanıp uygulanmaya çalışıldığı da ifade edilebilmektedir.

Göçmenlerin ev sahibi toplum üyeleriyle birlikte yaşayıp çok kültürlü bir toplum oluşturma idealinin eğitime yansması çok kültürlü eğitim yaklaşımı içinde kendisine yer bulmuştur. Çok kültürlü eğitim yaklaşımı göçmenlerin din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ekonomik düzey bakımından farklılıklarından bağımsız olarak eğitime eşit derecede erişimini savunan, ABD'de ortaya çıkan eğitim yaklaşımlarından biridir. Temelde “fırsat eşitliği” ilkesine dayanmakla birlikte en çok eleştiriye de özellikle Coleman ve Bourdieu gibi önemli sosyologlardan, yine bu konuda almıştır. Zira çok kültürlü eğitim yaklaşımı okullara erişimde kısmen bir fırsat eşitliği sağlasa da eğitim süreci boyunca, eğitimin kendisi tarafından göçmen çocuklar için çeşitli fırsat eşitsizlikleri üretmekle suçlanmış, ciddi eleştiriler almıştır. Oysaki çok kültürlü eğitim yaklaşımı, -ulus devlet eğitim sisteminin hâkim yaklaşımlarından biri olan- yapısal işlevselci eğitim anlayışının okullarda eşitsizliği yeniden ürettiğine yönelik ağır eleştirilerin hedefi olduğu ve bundan ötürü kuramın kökünden sarsıldığı bir dönemde ortaya konulmuştur. Buna rağmen çok kültürlü eğitim de diğer eğitim yaklaşımları gibi özellikle göçmenler ile ev sahibi toplum üyeleri arasındaki fırsat eşit(siz)liği sorununu çözememiş, okulların devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak kapitalist üretim ilişkileri içinde dezavantajlı gruptaki çocukların önüne görünmez sınırlar çizmesine engel olamamıştır.

Göçmen uyumu ve eğitimine ilişkin teorik arka plan ele alındıktan sonra bu konular, araştırmanın sahasını oluşturan okullar özelinde irdelenmiştir. “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Algının Kaynakları: Türk Öğretmen, Öğrenci ve Veliler” başlıklı araştırma, saha çalışmasının bulgularına dayanmaktadır. İstanbul Beykoz'da bulunan bir ilköğretim okulunda 1-4. sınıf aralığındaki Türk öğrenciler, onların velileri ve öğretmenleri ile görüşülerek okuldaki kültürel uyum sürecindeki ilişkilere yansıyan algının temel kaynakları sorgulanmıştır.

Okuldaki kültürel uyum süreci, “hikâye kurgusu” metaforu üzerinden anlatılabilmektedir. Her hikâyenin bir yazarı, yeri, zamanı, bir bakış açısı, dili/üslubu, akış içerisinde bir olay örgüsü, ana karakteri ve yan karakterleri mevcuttur. Okul içerisinde gerçekleşen kültürel uyum süreci de bu şekilde bir “hikâye kurgusu” olarak

düşünülebilmektedir. Zira okuldaki her sınıfta ayrı bir kültürel uyum hikâyesi yazılmakta, her birinde birbirinden farklı ya da birbirine benzer bir dil ve üslup oluşturulmaktadır. Genel çerçevede bakıldığında ise okul içerisinde farklı farklı hikâyelerden oluşan bir hikâye kitabı oluşmaktadır. Bu hikâye kitabına “Kültürel Uyum Hikâyeleri” adı verilebilir.

Bu çalışma kapsamında uyum hikâyesinin ana karakterinin sınıfların öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda hikâyenin yazarı da sınıf öğretmenleridir aslında. Zira bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin diğer yardımcı karakterler olan veliler ve öğrenciler üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni bir taraftan kurguyu oluştururken bir taraftan da aradaki neden-sonuç ilişkisini oluşturup hikâyenin (uyum sürecinin) çatışma veya uzlaşma üzerine kurulu olmasında yönlendirici ana karakteri teşkil etmektedir.

“Kültürel Uyum Hikâyeleri”nin en edilgen karakterleri Suriyeli öğrencilerdir, zira kendileri olay örgüsü içerisinde her aşamada çoğunlukla etkilenen durumundadır. Hikâyenin değişken karakterleri ise sınıftaki Türk öğrencilerdir. Çünkü Türk öğrenciler hem öğretmenlerinden hem de velilerinden en yüksek derecede etkilenen grup olarak bu etkiyi davranış değişikliği şeklinde Suriyeli sınıf arkadaşlarına en çok yansıtan grubu oluşturmaktadır. Söz konusu hikâyede ilişki ve etkileşim sarmal bir şekilde meydana gelmektedir. Zira her grup bir toplumsal küme olarak düşünüldüğünde; her küme içinde ayrı ayrı olaylar yaşanmakta, bireyler ve gruplar arasında farklı farklı etkilenmeler olmakta ve nihai aşamada tüm bunların tezahürü, kesişim kümesi olan “sınıf” içerisinde görülmektedir.

Söz konusu kültürel uyum hikâyeleri içerisinde tüm sürece ve ilişkiler ağına etki eden bir algı bulunmakta, bu algının temel kaynağı olarak ise sınıf öğretmenleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Suriyelilere ve/veya Suriyeli öğrencilerine ilişkin düşünceleri, yaklaşım biçimi ve davranışları hem öğrencileri hem de velileri üzerinde oldukça etkilidir.

Türk öğrenciler, Suriyeli sınıf arkadaşlarına genellikle öğrendikleri gibi muamele etmektedir. Bu anlamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin davranışları onlar için belirleyici örnekliktir. Öğretmenlerinin sınıf içinde göçmen arkadaşlarına

yönelik hâl, hareket, tavır ve sözlerini gözlemleyen Türk öğrenciler bunları taklit etme eğilimindedir.

Bunun yanı sıra Türk öğrencilerin velileri de çocuklarının rol modelleri olarak Suriyeli sınıf arkadaşlarına yönelik söylemlerinde ve davranışlarında etkili bir konumdadır. Ailesi Suriyelilere yardım faaliyetlerinde bulunan, savaş haberlerini acıyla izleyen ve bunu gören Türk öğrencilerin Suriyeli sınıf arkadaşlarına karşı daha az dışlayıcı tutum sergiledikleri görülmüştür. Durumun tersi de geçerlidir; Suriyeli göçüne ilişkin eleştirel bir tavır alan ve bu konuları evde ailesiyle de tartıştığını belirten Türk velilerin çocuklarının mülakatlarında da benzeri bir eleştirel söylem bulunduğu gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin velileri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Özellikle ortak etkinliklerde, veli toplantılarında vs. sınıf öğretmenleri, hem Suriyeli öğrencileri hem de onların velilerini dışlayıcı bir tutum sergilememeleri, onlarla da iletişim kurmaları için Türk velilere telkinlerde bulunma imkânına sahiptirler. Aynı şekilde Suriyeli velilere de etkinliklere daha fazla katılmaları, okula daha sık gelip gitmeleri, Türkçelerini geliştirecek ortamlarda bulunmaları gibi bazı tavsiyelerde bulunabilmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin velileri üzerinde negatif etkileri de bulunduğu, sınıftaki Suriyeli öğrencilerine yönelik dışlayıcı tavır ve söylemlerini velilere de yansıttığı görülmektedir. Bu durumun zaman zaman bazı Türk velileri rahatsız ettiği, öğretmenin hem Suriyeli öğrencilere hem de velilere yönelik dışlayıcı tutumundan hoşlanmadıkları ve bu durumun çocuklarına kötü örnek olduğu gerekçesiyle okul idaresine şikâyetle bulundukları da gözlenmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin ise velileri kaynaştırmak için hiçbir etkinlik yapmadıkları, aradaki ilişkilere müdahale etmemeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Tüm bu ilişki ağları içerisinde dilin belirtildiği kadar çok etkisi bulunmadığı, geçekten iletişim kurup meramını anlatmak isteyen sınıf öğretmenlerinin istediklerinde Suriyeli öğrencileriyle ve onların velileri ile iletişim kurabildiği gözlenmiştir. Bu iletişim, sınıf öğretmenleri tarafından zaman zaman Türkçesi iyi olan bir başka Suriyeli öğrencinin tercümanlığı ile sağlanırken zaman zaman ailenin en iyi

Türkçe bilen bireyi ile zaman zamansa yalnızca işaretleşerek sağlanmaktadır. Bu nedenle Türk sınıf öğretmenleri Suriyeli velileri ile yüz yüze görüşmeyi özellikle önemsediklerini, yüz yüze olduklarında çabaladıkları takdirde bir şekilde iletişim kurabildiklerini ifade etmektedirler.

Türk sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencileri üzerinde de oldukça etkili olduğu görülmektedir. Öğrencinin başarı durumu, okuldaki kültürel uyum hızı, diğer arkadaşları tarafından kabul edilmesi, sevilip sayılması vs. öncelikle sınıf öğretmenlerinin kendisine muamelesine bağlıdır. Zira kendisine saygı duyulan ve ayrımcı tutumlara maruz kalmayan Suriyeli öğrencilerin sınıfta daha aktif, özgüvenli, girişken ve başarılı oldukları görülmektedir. Bizzat sınıf öğretmenleri tarafından dışlanan, sayılmayan, önemsenmeyen Suriyeli öğrencilerin ise daha içine kapanık, özgüvensiz, başarısız ve zaman zaman saldırgan oldukları gözlenmiştir. Özellikle sınıflarında dışlanan Suriyeli öğrencilerin kendilerinin dâhil edilmediği grup oyunlarını bozma, okuldaki ortak kullanım alanlarında gruplaşma, grup kavgalarına karışma gibi davranışlarda bulundukları izlenmiştir.

Çok kültürlü sınıf deneyiminin başarılı olup olmaması öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir. Bunda sınıf öğretmenin Suriyeli göçmen öğrencilerine karşı ırkçı bir tutum sergileyip sergilememesinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin “Doğu görevi” adını verdikleri taşrada görev yaparken yaşadıkları tecrübelerin, çok kültürlü sınıf ortamında kendilerine yardımcı olduğu kendileri tarafından ifade edilmiştir. Özellikle ana dili Kürtçe olup hiç Türkçe bilmeden ilkokula başlayan öğrencilere okuma-yazmayı, okul derslerini ve kurallarını öğretmenin Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları eğitimden pek farkı olmadığı; aynı sorunları, materyal eksikliğini ve müfredat uyumsuzluğunu bugün de yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerine çok kültürlü sınıfta eğitim vermeye ilişkin seminerler verilmesinin, materyal desteği sağlanmasının; Suriyeli öğrencilere ise ek derslerle takviye yapılmasının önemi özellikle vurgulanmıştır.

Saha araştırmasının gerçekleştirildiği okulda “Suriyeliler Sınıfı” isimli boş bir sınıf bulunduğu görülmüş, ne amaçla kullanıldığı hem sınıf öğretmenlerine hem de okul idarecilerine sorulmuştur. Bu soruya cevaben Suriyeli öğrencilerin GEM’lerden

devlet okullarına geçişlerinde takviye dersler verildiği, bunun da MEB'den atanan bir başka öğretmen tarafından okuldaki tüm Suriyeli öğrenciler toplanarak belli saatlerde Suriyeliler sınıfında gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Şu an devam etmeyen bu uygulamayı bazı öğretmenler olumlarken sınıf öğretmenlerinin geneli olumsuz değerlendirmiştir. Aynı bir şekilde eğitim verilmesinin okuldaki Suriyeli öğrencileri gruplaştırdığı ve asıl sınıflarındaki derslerini kaçırmalarına neden olduğu gibi gerekçelerle okul idaresi tarafından bu uygulama tecrit edici ve uyumu zorlaştırıcı olarak yorumlanmış, devam ettirilmemiştir.

Aynı sınıfta eğitim görmek, Suriyeli ve Türk öğrencilerin kültürel etkileşimde bulunmaları için tek başına yeterli değildir. Bunda söz konusu öğrencilerin yaş gruplarının 7 ila 10 yaş arasında değişmesinin etkisi büyüktür. Zira bu yaş gruplarında baskın kültürel kodlar pek fazla bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin zaman zaman kültürel paylaşımların gerçekleştirilebileceği -yerli malı haftası, ülkelerin tanıtıldığı etkinlikler gibi- ortamlar sağlamaya çalıştığı görülse de yaş itibarıyla öğrencilerin buna çok fazla rağbet etmedikleri gözlenmektedir.

Suriyeli öğrencilerin okula tutunup akademik açıdan başarılı olabilmeleri, bunun için çaba göstermeleri, motive olmaları temelde sınıf öğretmenlerinin üstün çabası ve Suriyeli velilerin çocuklarına verdikleri destek ile sağlanmaktadır. Onların bu ülkede bir gelecek düşleyip bazı mesleklere yönelik hayaller kurması da bu desteğe bağlı olup onların hayata tutunmaları için en önemli etmenlerden birini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerinin akademik başarısı için çoğu zaman sınıf içerisinde onlara özel zaman ayırmaları gerektiği, bunun ise müfredat yetiştirme kaygısı ile her zaman gerçekleştirilemediği gözlenmiştir. Sınıf mevcudunun fazla oluşu, sınıftaki her öğrencinin ayrı ayrı ihtiyaçlarının olması sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerine özel olarak vakit ayırmasının önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıca Suriyeli velilerin ise çocuklarını okula göndermekte istekli, eğitimlerine devam etmeleri için teşvik edici olduğu görülmekle birlikte okul derslerinde yardımcı olamadıkları gözlenmiştir. Bu durum da sınıf öğretmenlerinin üstüne bir kat daha yük bindirmektedir.

Sonuçta Suriyeli göçmen çocukların Türkiye'de hayata tutunabilmelerinin, topluma uyum sağlayabilmelerinin öncelikle kendilerini bu ülkeye ait hissetmelerine

bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca politika düzeyinde bakıldığında ise bir neslin kaybolup gitmemesi, toplumsal sorunlara sebep olacak sorunlu bir neslin oluşmaması için öncelikle okuldaki ve aynı zamanda toplumdaki kültürel uyum süreçleri oldukça önemlidir. Bununla birlikte ev sahibi toplumun bir üyesi olarak Türk çocukların da daha erken yaşlarda farklılıklarla ve farklı olanla birlikte yaşamayı öğrenmesi, kültürel olarak farklı olana daha olumlu bakış geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu şekilde ise ev sahibi toplumun algı ve tutumlarının pozitif yönlü olması, toplumsal kaynaşma düzeyini artırarak toplumsal uyum ortamını tesis edecektir.



KAYNAKÇA

- Abbott, Andrew: **Bölüm ve Disiplin: 100. Yılında Şikago Okulu**, Çev. Suna Gülfer İhlamur-Öner, İstanbul, Küre Yayınları, 2009.
- Abercrombie, Nicholas; Hill, Stephen and Turner, Bryan S.: **Dictionary of Sociology**, USA: Penguin Books, 1988.
- Acar Çiftçi, Yasemin ve Aydın, Hasan: “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, No: 33, 2014, s. 197-218.
- Adıgüzel, Yusuf: **Göç Sosyolojisi**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2016.
- Adıgüzel, Yusuf: “Sosyal ve Kültürel Entegrasyon”, **Geçici Koruma Statüsü Altındaki Suriyeli Kadınların Profil Tarama Çalışması**, Ed. Sare Aydın Yılmaz, İstanbul, KADEM ve AFAD, 2018, s. 57-78.
- Adıgüzel, Yusuf: “Beykoz’da Cumhuriyet Sonrası Dış Göçler: Afganlar ve Suriyeliler”, **Beykoz 2019 Sempozyumu Tebliğler Kitabı**, Ed. Şefik Memiş, İstanbul: Beykoz Kitaplığı, 2019, s. 485-495.
- Akbaba, Sırrı: “Eğitimde Motivasyon”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:13, 2006, s. 343-361.
- Akınlar, Aylin: “Türkiye’de Azınlık ve Devlet Liselerinde Çokkültürlü Eğitim Anlayışının Araştırılması: Çoklu Durum Çalışması”, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018.
- Akpınar, Teoman: “Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların ve Kadınların Sosyal Politika Bağlamında Yaşadıkları

- Sorunlar”, **Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi**, C.: 3, No: 3, 2017, s. 16-29.
- Aktekin, Semih: **Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı**, Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Altaş, Nurullah: **Çokkültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2003.
- Althusser, Louis: **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çev. Alp Tümerterkin, İstanbul: İthaki, 2014.
- Ameny-Dixon, Gloria M.: “Why Multicultural Education is More Important in Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective”, **International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity**, Vol: 6, 2004, p. 1-12.
- Arendt, Hannah: **Totalitarizmin Kaynakları / 2: Emperyalizm**, İstanbul: İletişim Yayınları, 1998.
- Ark Yıldırım, Ceren ve Özer Yürür, Yeşer Yeşim: “Uluslararası Göçmenlerin Türkiye’ye Uyumunu Yasal Düzenlemeler Ne Derece Uyumu/Entegrasyonu Hedefliyor?”, **Uluslararası Siyaset Bilimi ve Kentsel Araştırmalar Dergisi**, C.: 7, No: 1, 2019, s. 19-41.
- Arslan, Seyfettin: “Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C.: 15, No: 57, 2016, s. 412-428.
- Arslantürk, Zeki: **Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001.
- Atmaca, Taner: “An Examination of Oppositional Student Behavior Against School Norms in the Context of Erving Goffman’s Theory of Stigma”, **International Online**

Journal of Educational Sciences, Vol: 12, No: 1, 2020, p. 1-18.

Atmaca, Taner: “Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Birlikte Yaşama Pratikleri: Etkileşim, Kabul ve Dışlanma”, **I. Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri**, Ed. Ali Ertuğrul ve Mehmet Emin Uludağ, Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları, 2018, s. 207-222.

Aydemir, Mehmet Ali: **Sosyal Sermaye: Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması**, Konya: Çizgi Kitapevi, 2011.

Aydın, Mehmet Zeki: “Çocuğun Eğitiminde Ailenin Önemi”, **Hanımefendi**, Sayı: 4, 2007, s. 6-9.

Bağlı, Mazhar ve Özensel, Ertan: **Çokkültürlü Vatandaşlık**, Konya: Çizgi Kitapevi, 2013.

Bağrıyanık, Engin ve Ömerustaoğlu, Adnan: “İlkokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörler”, **Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.: 2, 2018, s. 1-11.

Balay, Refik ve Sağlam, Miraç: “Eğitimde Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Uygulanabilirliği”, **SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.: 5, No: 8, 2004, s. 32-46.

Balyer, Aydın ve Gündüz, Yüksel: “Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, No: 32, 2010, s. 25-43.

Banks, James A. and Banks, Cherry A. McGee: **Multicultural Education: Issues and Perspectives**, United States of America: Wiley, 2016.

Banks, James: “Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challeges”, **Phi Delta Kappan**, Vol: 75, No:1, 1993, p. 22-28.

- Barın, Taylan: “Farklılıkların Bir Arada Yaşamasında Liberal Bir Yaklaşım: Çokkültürlülük Teorisi”, **Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi**, No: 2, 2016, s. 57-88.
- Bartham, David; Poros, Maritsa V. ve Monforte, Pierre: **Göç Meselesinde Temel Kavramlar**, Çev. İtir Ağabeyoğlu Tuncay, Ankara: Hece Yayınları, 2017.
- Bauman, Zygmunt: **Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları**, Çev. İsmail Türkmen, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000.
- Bauman, Zygmunt: **Sosyolojik Düşünmek**, Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.
- Benhabib, Seyla: **Ötekilerin Hakları: Yabancılar, Yerliler, Vatandaşlar**, Çev. Berna Akkıyal, İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Berry, John W.: “Immigration, Acculturation, and Adaptation”, **Applied Psychology: An International Review**, Vol: 46, No: 1, 1997, p. 5-34.
- Bingöl, Aslıhan Selcen ve Özdemir, Çağatay: “Almanya ve Hollanda’da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.:12, No: 2, 2014, s. 134-157.
- BM: “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi”, 1989
- BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme”, 1951.

- Borlandi, Massimo;
Boudon, Raymond;
Cherkaoui, Mohamed ve
Valade, Bernard:
Sosyolojik Düşünce Sözlüğü, Çev. Bülent Arıbaş,
İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.
- Bostan, Mesut:
“C. Wright Mills’in Sosyoloji Anlayışı”, İstanbul:
İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Bourdieu, Pierre ve
Passeron, Jean- Claude:
Varisler: Öğrenciler ve Kültür, Çev. Levent Ünsaldı
ve Aslı Sümer, Ankara: Heretik Yayıncılık, 2014.
- Bowles, Samuel and
Gintis Herbert:
**Schooling in Capitalist America: Educational
Reform and the Contradictions of Economic Life**,
Chicago: Haymarket Books: 2011.
- Brazzel, Michael:
“Historical and Theoretical Roots of Diversity
Management. In Plummer”, **Handbook of Diversity
Management: Beyond Awareness to Competency
Based Learning**, Ed. By. Deborah L., New York:
University Press of America, 2003, p. 51-93.
- Canatan, Kadir:
“Hollanda’da Çokkültürlü Toplum Tartışmaları ve
Karşı-Çokkültürcü Söylemin Analizi”, **Avrupa
Günlüğü**, No: 2, 2020, s. 317-332.
- Canatan, Kadir:
“Avrupa Toplamlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik
Bir Yaklaşım”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar
Dergisi**, C.: 2, No: 6, 2009, s. 80-97.
- Cavan, Ruth Shonle:
“The Chicago School of Sociology: 1918-1933”,
Urban Life, January 1983, p. 407-420.
- Cengiz, Alim Koray:
“Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik”,
Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Yüksek Lisans
Tezi, 2006.

- Chicago University: **The University of Chicago: The Early Years**, Chicago University, t.y., (Çevrimiçi) <https://www.uchicago.edu/about/history/>, 19 Mart 2019.
- Cırık, İlker: “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, No: 34, 2008, s. 27-40.
- Coşkun, Hasan: **Kültürlerarası Eğitim: Türkiye ve Almanya Örneği**, Ankara: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2016.
- Coşkun, İpek ve Emin, Müberra Nur: **Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar**, İstanbul: SETA Yayınları, 2016.
- Cox, Taylor: **Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice**, San Francisco: Brett-Koehler, In McMahan, 1994. (Çevrimiçi) https://books.google.com/books/about/Cultural_Diversity_in_Organizations.html?hl=tr&id=Dr7IIIpVGJYC, 24 Ekim 2020.
- Creswell, John W.: **Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi**, (Çev. Ed.) Halil Ekşi, İstanbul: Edam Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, 2017.
- Cullen, Holly: “From Migrants to Citizens? European Community Policy on Intercultural Education”, **International and Comparative Law Quarterly**, No: 45, 1996, p. 109-129.

- Cumhuriyet: “MEB'den Suriyeliler için açılan eğitim merkezlerine kapatma kararı”, Cumhuriyet, 28.03.2017, (Çevrimiçi)
http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/708584/MEB_den_Suriyeliler_icin_acilan_egitim_merkezlerine_kapatma_karari.html, 20 Nisan 2019.
- Çerçi, Arif ve Canalcı, Meryem: “Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sürecinde Yaşadığı İletişim Sorunları”, **Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.: 3, No: 1, 2019, s. 57-66.
- Çetin, İhsan: “Suriyeli Mültecilerin İşgücüne Katılımları ve Entegrasyon: Adana-Mersin Örneği”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.:15, No: 4, 2016, s. 1001-1016.
- Çobangil, Orçun: “Pozitivizm, Chicago Kent Ekolojisi Okulu ve Kent Güvenliği”, **Kent Akademisi**, C.: 11, No: 4, 2018, s. 673-682.
- Dağ, Adem: **Akran Gruplarında Dışlanma: Okul Sosyal Hizmeti & Sakarya Örneği**, İstanbul: Kitâbî Yayınları, 2018.
- Dağdelen, Görkem: “Türkiye’nin Değişen Vatandaşlık Rejimi ve Emek Göçü”, **idealkent**, No: 15, 2015, s. 172-197.
- DEED: **Human Resources: Cultural ve Linguistic Diversity**, Victoria: Department of Education and Early Childhood Development, 2011.
- Doğan, İsmail: **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011.

- Doğan, Soner; Uğurlu, Celal Tayyar; Topçu, İhsan ve Yiğit, Yakup: “Farklılıkların Yönetimi ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.: 16, No: 2, 2015, s. 121-140.
- Duman, Tuba: “Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye’deki Suriyeliler Örneği”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, No: 41, 2019, s. 343-368.
- Durkheim, Emile: **Eğitim ve Sosyoloji**, Çev. Pelin Ergenekon, İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016.
- Ereş, Figen: “Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi”, **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.: 6, No: 2, 2015, s. 17-30.
- Ergenç, İclal: “Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu”, **Dil Bilim Araştırmaları**, No: 4, 1993, s. 61-70.
- Ergün, Mustafa: **Eğitim ve Toplum: Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ankara: Ocak Yayınları, 1992.
- European Commission: **Study on Immigration, Integration and Social Cohesion**, European Commission: Employment And Social Affairs DG, Final Report, 2005.
- Faist, Thomas: **Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar**, Çev. Azat Zana Gündoğan ve Can Nacar, İstanbul: Bağlam Yayınları, 2003.
- Fanning, Bryan: “Immigration and Social Cohesion”, **Studies: An Irish Quarterly Review**, Vol: 98, No: 391, 2009, p. 273-283.

- Fırıncıoğulları, Seyra: “Suç, Sapma ve Toplumsal Kontrol”, **Sosyoloji: Toplumbilim – İktisat**, Ed. Durmuş Ali Arslan ve Gülten Arslan, İstanbul: Paradigma Akademi, 2018, s. 365-377.
- Field, John: **Sosyal Sermaye**, Çev. Bahar Bilgen ve Bayram Şen, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.
- Gay, Geneva: “A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education: Urban Education Program”, **North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)**, 1994.
- Gencer, Tahir Emre: “Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.: 10, No: 54, 2017, s. 838-851.
- Genç, Salih Zeki: **Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması**, Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Giddens, Anthony: **Sosyoloji**, Çev. Hüseyin Özel ve Cemal Güzel, Ankara: Ayraç Yayınevi, 2000.
- GİGM: **2016 Türkiye Göç Raporu**, Ankara, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, 2017.
- Gordon, M. Milton: “Assimilation in America: Theory and Reality”, **Daedalus, Ethnic Groups in American Life**, Vol: 90, No: 2, 1961, p. 263-285.
- Göker, Göksel: “Göç, Kimlik, Aidiyet: Kültürlerarası İletişim Açısından İsveçli Türkler”, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

- Gökulu, Gökhan: “Sembolik Etkileşimci Teorinin Gündelik Yaşam Sosyolojisine Katkıları”, **EKEV AKADEMİ Dergisi**, C.: 23, No: 80, 2019, s. 173-190.
- Gurbuz, Okan: “Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Göçmen Çocukların Türkçeye Karşı Tutumları ve Fransa’daki Ana Dil Eğitim Politikaları”, **SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi**, C.: 4, No: 12, 2017, s. 182-206.
- Güllüpnar, Fuat: “Göç Olgusunun Ekonomi-Politiği ve Uluslararası Göç Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme”, **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi**, No: 4, 2012, s. 53-85.
- Güllüpnar, Fuat: “Türkiye’de İktisadi Dönüşümler ve Eğitim Politikaları”, **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, Ed. Arife Gümüş, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015, s. 187-212.
- Günay, Rafet ve Hasan Aydın: “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması”. **Eğitim ve Bilim**, C.: 40, No: 178, 2015, s.1-22.
- Gürses, İbrahim: “Önyargının Nedenleri”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C.: 14, No:1, 2005, s. 143-160.
- Güven, Sabri: **Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri**, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları, 2006.
- Heckmann, Friedrich: **Education and the Integration of Migrants**, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture, EFMS, Bamberg, 2008.
- Hopyar, Zehra: “Türkiye’de Suriyelilere Yönelik Uygulanan Entegrasyon Politikaları”, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

- Huber, Emel: “Dil Edinimi, Dil Öğrenimi, Dil Öğretimi”, **Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu 2009**, Yay. Haz. Zeynep Korkmaz, Kunter Engin ve Ozan Dağhan, Essen: Die Gaste Yayınları, 2010, s. 22-28.
- Hurn, Christopher J.: **Eğitim Sosyolojisi: Okulun İmkân ve Sınırları**, Çev. Ahmet Kaysılı ve Ayşe Soylu, Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Hürriyet: “Geçici eğitim merkezlerine 4 yıl süre”, Hürriyet, 19.09.2017, (Çevrimiçi) <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/gecici-egitim-merkezlerine-4-yil-sure-40583490>, 20 Nisan 2019.
- Illich, Ivan: **Okulsuz Toplum**, Çev. Mehmet Özay, İstanbul: Şule Yayınları, 2013.
- IOM: “Integration and Social Cohesion: Key Elements For Reaping The Benefits Of Migration”, **Global Compact Thematic Paper**, 2017.
- IOM: **Göç Terimleri Sözlüğü**, No 31, Uluslararası Göç Örgütü (IOM), İkinci baskı, t.y., (çevrimiçi) http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf, 22 Nisan 2020.
- IstanPol: **İstanbul’da Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Turumlar**, Araştırma Raporu, İstanbul: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020.
- İnal, Kemal: “Sosyolojik Açıdan Yorumcu (Interpretative) Paradigma ve Eğitime Uygulanması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.: 27, No: 1, 2019, s. 211-242.

- İşigüzel, Bahar ve Baldık, Yüksel: “Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi”, **Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi**, C.: 9, No: 2, 2019, s. 487-503.
- Kabakuşak, Damla: “Kültürel Çeşitliliğin Yönetim Modelleri Üzerine Bir İnceleme: İltica ve Göç Ulusal Eylem Planı”, **Sosyoloji Araştırma Dergisi**, C.: 21, No: 1, 2018, s. 102-130.
- Kağnıcı, Dilek Yelda: “Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar”, **İlköğretim Online**, C.: 16, No: 4, 2017, s. 1768-1776.
- Kart, Mehmet ve Şimşek, Hüseyin: “Çokkültürlü Eğitim Mümkün mü?”, **Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.: 1, No: 2, 2019, s. 1-11.
- Kaya, İlhan ve Aydın, Hasan: **Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.
- Kaya, Nurcan: “Türkiye’nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar”, **Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar**, Der. Kenan Çayır ve Müge Ayan Ceyhan, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012, s. 213-229.
- Kaya, Tülay: “Şikago Okulu: Chicago’ya Özgü Bir Perspektif”, **Sosyoloji Dergisi**, C.: 3, No: 22, 2011(a), s. 367-383.
- Kaya, Tülay: “Türk Sosyolojisinin Amerikan Sosyolojisi ile İlişkisi ve Bu İlişkinin Gelişimi”, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011(b).

- Kaymakcan, Recep: **Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi**, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2006.
- Kendall, Diana: **Sociology in Our Times**, 8. Edition, Wadsworth: Cengage Learning, 2011.
- Keskinkılıç Kara, Sultan Bilge ve Şentürk Tüysüzer, Buse: “Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.: 5, No: 44, 2017, s. 236-250.
- Kızılçelik, Sezgin ve Erjem, Yaşar: **Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Atilla Kitapevi, 1994.
- Kislev, Elyakim: “The Effect of Education Policies on Higher-Education Attainment of Immigrants in Western Europe: A Cross-Classified Multilevel Analysis”, **Journal of European Social Policy**, Vol: 26, No: 2, 2016, p. 183 – 199.
- Koçak, Orhan ve Gündüz R. Demet: “Avrupa Birliği Göç Politikaları ve Göçmenlerin Sosyal Olarak İçerilmelerine Etkisi”, **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi**, C.: 6, No: 12, 2016, s. 66-91.
- Köse, Aynur: “Geleneksel ile Modern Arasındaki Kültürel Boşluk: 80’lerdeki Toplumsal Değişimi Mizah Üzerinden Okumak”, **Milli Folklor**, C.: 28, No: 111, 2016, s. 116-135.
- Kreitz, Patricia: “Best Practices for Managing Organizational Diversity”, **The Journal of Academic Librarianship**, Vol: 34, No: 2, s. 101-120.
- Kymlicka, Will: “Çok kültürlülük: Başarı, Başarısızlık ve Gelecek”, Çev. Fatih Öztürk, **İÜHFM**, C.: 70, No: 2, 2012, s. 297-332.

- Marshall, Gordon: **Sosyoloji Sözlüğü**, Çev. Osman Akınbay ve Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2009.
- Mayring, Philipp: **Nitel Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel Düşünce İçin Bir Rehber**, Çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun, Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2011.
- MEB: “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi”, 2014.
- MEB: **Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu**, (Haz.) Barış Özgürlük, Hatun Betül Ozarkan, Özge Arıcı, Umut Erkin Taş, 2015.
- MEB: **MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” Yazısı**, 2017, (Çevrimiçi) http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf, 20 Nisan 2019.
- MEB: **Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri**, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Ekim 2018, (çevrimiçi) https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018_Yinternet_BYlteni.pdf, 20 Nisan 2020.
- MEB: **Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri**, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, İstatistik Sunumu, Kasım 2020, (Çevrimiçi) https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11

- Memduhoğlu, Hasan Basri ve Akyürek, Osman: “Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Anaokullarında Farklılıkların Yönetimi”, **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, C.: 4, No: 1, 2014, s. 175-188.
- Memduhoğlu, Hasan Basri: “Okullarda Farklılıkların Örgütsel Doğurguları: Bir Örnekolay İncelemesi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.: 30, No: 2, 2011, s. 115-138.
- Memduhoğlu, Hasan Basri: “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi”, Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2007.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: **Eğitim Ritüelleri**, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2016.
- Migration Data Portal: **Migration Data Portal**, 2019, (Çevrimiçi) https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2019,2 Şubat 2020.
- MEB: Milli Eğitim Kanunu, 1973.
- Morva, Oya: “Chicago Sosyoloji Okulu ve Sosyal Teoride İletişimin Keşfi”, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Doktora Tezi, 2011.
- Morva, Oya: “Chicago Sosyoloji Okulu’nun Etnografik Mirasını Yeniden Okumak: Dijital Etnografi Çağında Sembolik Etkileşimcilik”, **Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi**, C.: 4, No: 1, 2017, s. 135-154.

- Mutluer, Ferhan: “Sapma Kuramlarına Bir Bakış”, **Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi**, No: 12, 1998, s. 217-229.
- Neuman, W. Lawrence: **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar – I. Cilt**, Çev. Sedef Özge, Ankara: Yayın Odası, 2013(1).
- Neuman, W. Lawrence: **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar – II. Cilt**, Çev. Sedef Özge, Ankara: Yayın Odası, 2013(2).
- Nohl, Arnd-Michael, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke ve Anja Weib: “Göç, Kültürel Sermaye ve İşgücü Piyasasına Statü Geçişleri”, **Göç ve Kültürel Sermaye: Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya’da Yüksek Vasıflı Göçmenler**, Ed. Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke ve Anja Weib, Çev. Türkiş Noyan, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2011, s. 11-50.
- Nohl, Arnd-Michael: **Kültürlerarası Pedagoji**, Çev. R. Nazlı Somer, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.
- Nusche, Deborah: “What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options”, **OECD Education Working Papers**, No: 22, Paris: OECD Publication, 2009.
- Oktay, Ayla: **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007.
- Özcan, Abdullah Said: “Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye’nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası”, **PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Şubat 2018(a), C.: 9, No: 1, s. 17-29.

- Özcan, Abdullah Sait: “Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu”, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018(b).
- Özcan, Vildan: **III. Milli Kültür Şurası: Çocuk ve Kültür Komisyon Raporu**, Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017.
- Özer, Yeşer Yeşim, Ayşegül Komşuoğlu ve Zeynep Özde Ateşok: “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.: 4, No: 37, 2016, s. 34-42.
- Özmen, Sümeyye ve Erdem, Ramazan: “Damgalanmanın Kavramsal Çerçevesi”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.: 23, No: 1, 2018, s.185-208.
- Öztürk, Emine ve Seyhan, Ahmet Emin: “Maddî Terakki, Kültürel Değişme, Gecikme ve Kültürel Buhranlarımız”, **Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, No: 5, 2016, s. 41-59.
- Öztürk, Hüseyin: **Modern Eğitim Sosyolojisi**, İstanbul: Çevre Yayınevi, 1978.
- Palabıyık, Adem: “Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine”, **Liberal Düşünce**, C.: 16, No: 61-62, 2011, s. 121-141.
- Park, Robert ve Burgess, Ernest Watson: **Introduction to Science of Sociology**, Chicago: Chicago University Press, 1921, The Project Gutenberg EBook, 2009, (Çevrimiçi) http://www.gutenberg.org/files/28496/28496-h/28496-h.htm#Page_663, 14 Nisan 2020.
- Park, Robert ve Burgess, Ernest Watson: **Asimilasyon ve Sosyal Kontrol: Sosyoloji Bilimine Giriş II**, Çev. Pınar Sayar Kızılçalı, İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2017.

- Perşembe, Erkan: “Almanya’da Çokkültürlü Yapının Ayrıştırılan Unsuru Olarak Müslümanlar ve Entegrasyon Deneyimleri”, **Milel ve Nihal**, C.: 6, No: 2, 2009, s. 233-263.
- Polat, İlhan ve Kılıç, Eylem: “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri”, **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.:10, Sayı: 1, 2013, s. 352-372.
- Polat, Murat ve Ceylan, Yılmaz: “Alman Eğitim Sisteminde Çokkültürlülüğün İzleri: Osnabrück Üniversitesi Örneği”, **e-Journal of New World Sciences Academy**, C.: 7, No: 4, 2012, s. 1032-1044.
- Polat, Soner: “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri”, **International Online Journal of Educational Sciences**, C.: 1, No: 1, 2009, s. 154-164.
- Pulliam, John D.: **History of Education in America**, United States of America: Merill Publishing Company, 1968.
- Punch, Keith F.: **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlara Giriş**, Çev. Durdun Bayrak, H. Bader Arslan ve Zeynep Akyüz, Ankara: Siyasal Kitabevi, 2005.
- PIKTES: **PIKTES Projesi Nedir?**, PIKTES, t.y. (Çevrimiçi) <https://piktes.gov.tr/>, 21 Kasım 2020.
- Rich, John Martin: **Foundation of Education: Perspective on American Education**, United States of America: Macmillan Publishing Company, 1992.

- Ritzer, George ve Stepnisky, Jeffrey: **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çev. Irmak Ertuna Howison, Ankara: De Ki Basım Yayım Ltd., 2015.
- Sakız, Halis: “Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi”, **Göç Dergisi**, C.: 3, No: 1, 2016, s. 65-81.
- Say, Ömer: “Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu”, **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.: 7, No: 1, 2017, s. 29-39.
- Saygın, Sezel ve Hasta, Derya: “Göç, Kültürleşme ve Uyum”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, C.: 10, No: 3, 2018, s. 312-333.
- Saylan, Nevin (Ed.): **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- Serter, Gencay: “Şikago Okulu Kent Kuramı: Kentsel Ekolojik Kuram”, **Planlama**, C.: 23, No: 2, 2013, s. 67-76.
- Sever, Mürşide Beyza: “Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Durumu ve Sosyal Uyum Örnekleme”, **Journal of European Education**, Vol: 10, No: 1-2, 2020, p. 1-16.
- Seyyar, Ali: **İnsan ve Toplum Bilimleri Sözlüğü (Ansiklopedik Sosyal Bilimler Sözlüğü)**, İstanbul, Değişim Yayınları, 2007.
- Shumsky, Neil Larry: “Zangwill's ‘The Melting Pot’: Ethnic Tensions on Stage”, **American Quarterly**, Vol: 27, No: 1, 1975, p. 29-41.
- Sinan, Ahmet Turan: “Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, C.: 4, No: 2, 2006, s.75-78.

- Sürgevil, Olca ve Budak, “İşletmelerin Farklılıkların Yönetimi Anlayışına Yaklaşım Tarzlarının Saptanmasına Yönelik Bir Araştırma”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.: 4, No: 4, 2008, s. 65-96.
- Şahin, Birsen: “Almanya’daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırması: Kültürleşme”, **Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, No: 55, 2010, s. 103-134.
- Şahin, Sevilay: “Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi”, **Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış**, Ed. Sefer Ada ve Nurdan Baysal, Ankara: Pegem Akademi, 2009, s. 115-133.
- Şan, Mustafa Kemal ve Haşlak, İrfan: “Asimilasyon ile Çokkültürlülük Arasında Amerikan Anaakımını Yeniden Düşünmek”, **Akademik İncelemeler Dergisi**, 2012, s. 29-53.
- Şeker, Betül Dilara ve Aslan, Zafer: “Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, C.: 8, No: 1, 2015, s. 86-105.
- Şimşek, Doğuş: “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi: Engeller ve Öneriler”, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, C.: 17, No: 65, 2019, s. 10-32.
- Şimşir, Zeynep ve Dilmaç, Bülent: “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **İlköğretim Online**, C.: 17, No: 2, 2018, s. 1116-1134.
- Tan, Mine: “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.: 23, No: 2, 1981, s. 557-571.

- Tan, Mine: “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.: 26, No: 1, 2019, s. 65-89.
- Tanrikulu, Faik: “Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri”, **Liberal Düşünce Dergisi**, C.: 22, No: 86, 2017, s. 127-144.
- Tekinalp, Şermin: “Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük”, **Journal of İstanbul Kültür University**, No: 1, 2005, s.75-87.
- Tezcan, Mahmut: **Dış Göç ve Eğitim**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Tezcan, Mahmut: **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: Zirve Ofset, 1992.
- Tezcan, Mahmut: **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981.
- Tezcan, Mahmut: **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1993.
- The World Bank **Population, total**, 2017, (Çevrimiçi) <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>, 2 Şubat 2020.
- Topcubaşı, Tolga: “Türkiye’de ve Dünyada Kültürlerarası Eğitim”, **International Journal of Education Technology and Scientific Researches**, No:1, 2016, s. 34-45.
- Topçu, Emel ve Menek, İbrahim Halil: “Ulus-devlet Düşüncesi ve Çokkültürlülük”, **G. Ü. İslâhiye İİBF Uluslararası E-Dergi**, 2019, C.: 3, No: 3, s. 106-120.

- Türk Kızılay: “Sığınmacı Çocuklara Şartlı Eğitim Yardımı”, 2017, (Çevrimiçi)
<https://kizilay.org.tr/Haber/HaberArsiviDetay/3635>,
12 Nisan 2019.
- T.C. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.
- Tyack, David B.: **Turning Points in American Educational History**, Toronto-United States: Xerox Corporation, 1968.
- İçduygu, Ahmet; Erder Sema ve Gençkaya, Ömer Faruk: **Türkiye’nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere**, İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi, MiReKoç Proje Raporları 1, 2014.
- UNHCR: **Operational Portal**, 4 November (Online)
<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113>, 18 Kasım 2020.
- UNİCEF **Child Migration**, 2020, (Online)
<https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>, 13 Ocak 2021.
- UNİCEF: “Şartlı Eğitim Yardımı Programı (Ş.E.Y)”, t.y., (Çevrimiçi)
<https://www.unicef.org/turkey/%C5%9Far1%C4%B1-e%C4%9Fitim-yard%C4%B1m%C4%B1-program%C4%B1-%C5%9Fey>, 4 Kasım 2020.
- Uykan, Eda ve Akkaynak, Mine: “Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi**, C.: 6, No: 3, 2019, s. 1620-1644.

- Ültanır, Gürcan: “Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.: 23, No: 3, 2003, s. 291-309.
- Ünal, Işıl: **Çok Dilli, Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim**, Eğitim Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, Komisyon Raporu, 2004.
- Vatandaş, Celalettin: “Çokkültürlü Yapıda Ulusal/ Etnik Kimlikler (Kanada Örneği)”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 2001, s. 101-115.
- Yalçın, Cemal: “Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa Ülkelerine Göç”, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, C.: 26, No:1, 2002, s. 45-60.
- Yalçın, Fatma: “İstanbul’da Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitime Katılımları Bağlamında Uyum ve Kültürleşme Süreçleri”, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Yapıcı, Merve İrem: “Uluslararası İlişkiler Disiplininde Entegrasyon Teorilerinin Yeri ve Etkinliği”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.: 9, No: 3, 2007, s. 130-157.
- Yetim, A. Azmi ve Göktaş, Zekeriya: “Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.: 12, No: 2, 2004, s. 541-550.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın: “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”, **Turkish Studies**, C.: 9, No: 3, 2014, s. 1641-1651.

- Yiğit, Tuğba: “Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir Örneği”, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013.
- Yüce, Erdi: “Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Zizek, Slavoj: “Çokkültürcülük ya da Çokuluslu Kapitalizmin Kültürel Mantığı”, **Defter Dergisi**, Sayı: 44, 2001, s. 145-175.

EKLER

EK 1: Yarı Yapılandırılmış Soru Formları

EK 1.1. Türk Öğretmen Soru Formu

Çalışma Grubu: MEB’e bağlı bir ilkokulda Suriyeli öğrencilere sahip toplamda yaklaşık 10 öğretmen

Demografik Bilgiler

1. Biraz kendinizden bahseder misiniz? Yaşınız, isminiz, medeni hâliniz, mezun olduğunuz bölüm, öğretmenlik deneyiminiz? Hangi sınıfın öğretmenisiniz şu an?

Suriyeli Öğrencilerle Birlikte Olmak

2. Kaç Türk, kaç Suriyeli öğrenciniz var? Başka yabancı uyruklu öğrenciniz var mı?
3. Öğrencilerinizin sınıf içi ilişkilerini nasıl yorumlarsınız?
4. Karma bir sınıfı nasıl idare ediyorsunuz? Nasıl bir deneyim? Bu deneyimden biraz bahseder misiniz?
5. Okullarda uygulanan yabancılarla karma eğitim yapılması uygulamasını nasıl yorumluyorsunuz? Karma eğitimin özelliklerini değerlendirir misiniz?
6. Sizce yabancı öğrencilerle aynı sınıfta okumanın Türk öğrenciler açısından etkileri nelerdir? Sizce bu öğrenciler açısından ne tür deneyimleri beraberinde getirmektedir? (artı ve eksi yönleri?)
7. Sınıfta nasıl bir oturma düzeni uyguluyorsunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz?
 - a. Bu oturma düzeninde Suriyeli öğrencileriniz ile Türk öğrencilerinizi nasıl konumlandırıyorsunuz? Neden? (ayrı mı, karma mı?)
8. Grup oyunları, 23 Nisan gösterileri, yerli malı etkinlikleri gibi etkinlikleri nasıl yapıyorsunuz? Anlatır mısınız?

- a. Bu etkinlikleri ne sıklıkla düzenliyorsunuz? Suriyeli öğrencileriniz de aktif bir şekilde katılım sağlıyor mu?

Evetse; nasıl ve hangi rollerle? / Etkinliklere katılan Suriyeli öğrencilerinizden ne tür geri dönüşler alıyorsunuz?

Hayırsa; nedeni sizce ne olabilir?

- b. Bu tür etkinliklerin sınıfta kurulan ilişkiler bakımından etkilerini değerlendirir misiniz?

9. Okuldaki Suriyeli öğrencilerinizin derse katılım ve başarı durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?

- a. Mevcut durumlarının gerekçeleri ne/ler olabilir?
- b. Türk öğrencilerinizle Suriyeli öğrencilerinizin başarılarını kıyaslarsanız neler söyleyebilirsiniz?

10. Suriyeli öğrencilerinizin derslere devam durumları nasıldır? Devamsızlık yaptıklarında genelde ne tür mazeretleri olur, anlatır mısınız?

11. Suriyeli öğrencilerinizin meslek ve gelecek hayallerine ilişkin hiç konuşur musunuz? Ne tür hayalleri ve beklentileri mevcut? Gözlem ve konuşmalarınızdan örneklendirebilir misiniz?

Suriyeli Veliler

12. Suriyeli velilerin okulla ve sizinle ilişkisi ve/veya iletişimi nasıl?

13. Çocukları ile ilgili bilgileri kendilerine ilettiğinizde; ne tür geri dönüşler alıyorsunuz?

14. Suriyeli veliler, ne tür konularda problemlerini iletirler size? Anlatır mısınız?

15. Suriyeli veliler, çocuklarını okula göndermek konusunda ne kadar istekli davranıyorlar sizce? Neden?

16. Tüm öğrencilerinizin velilerinin de dâhil olduğu etkinlikler yapıyor musunuz, anlatır mısınız?

Varsa;

- a. Bu etkinliklere Suriyeli ebeveynler ne kadar katılım gösteriyor?
- b. Bu etkinliklerin velilerin birbirleriyle ilişki kurmalarında nasıl bir etkisi vardır? Suriyeli ve Türk ailelerin kaynaşmasına/ilişki kurmasına zemin hazırlıyor mu sizce, açıklar mısınız?

Yoksa;

- c. Bu tür etkinlikler kurgulama ihtiyacı hissetmediniz mi hiç? Neden?

Türk ve Suriyeli velilerin kendi aralarında kurmuş oldukları bir ilişki ağı gözlemliyor musunuz?

Evetse; örneklendirerek anlatır mısınız?

Hayırsa; nedenine dair bir yorumunuz var mı, anlatır mısınız?

Suriyelilere İlişkin Genel Algıları

17. Suriyelilere ilişkin bir konu hakkında diğer öğretmen arkadaşlarınızla veya sosyal çevrenizle konuşurken hangi terminolojiyi kullanırsınız? Onlardan ne diye bahsedersiniz? (Sığınmacı, göçmen, mülteci, misafir, muhacir vs.)
18. Genel olarak Suriyeli göçünü nasıl yorumlarsınız?
19. Suriyelilerin edindikleri haklara ilişkin herhangi bir bilginiz var mı? Biraz bahsedebilir misiniz? (Sağlık, eğitim, çalışma, oturma hakları gibi)
20. Suriyelilere vatandaşlık verilmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
21. Suriyelilere ilişkin edindiğiniz bu bilgileri nereden/hangi mecralardan edindiniz? (Medya/ sosyal medya/ TV/ arkadaş ortamları vs. ?)
22. Tüm bu konulara ilişkin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 1.2. Türk Veli Soru Formu

Çalışma Grubu: MEB'e bağlı bir ilkokulda Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla birlikte 1. – 4. sınıf aralığında öğrenim gören Türk öğrencilerin ebeveynleri, toplamda yaklaşık 10 kişi

Demografik Bilgiler

1. Biraz kendinizden bahseder misiniz? Yaşınız, isminiz, medeni hâliniz, mesleğiniz, eğitim durumunuz?

Okulla İlişkilerine Dair

2. Çocuğunuzun okuluyla (öğretmen, müdür vb.) sizin ilişkiniz nasıldır?
3. Çocuğunuz okulda yaşadıklarını sizinle paylaşır mı? Neler paylaşır, neler anlatır?
4. Çocuğunuzun öğretmeni ile ilişkisi nasıldır?
5. Öğretmenini örnek alır ya da taklit eder mi? Nasıl taklit eder?
6. En çok kimi örnek alır/ taklit eder? Neden sizce? (Anne/ baba/ öğretmen ?)
7. Çocuğunuzun sınıf arkadaşlarıyla iletişimi nasıldır? Onlarla nasıl iletişim kuruyor?
8. Problem yaşadığı arkadaşları oluyor mu?

Oluyorsa; ne tür konularda problem yaşar? Olmuyorsa; sizce neden?

Çocuklarının Suriyeli Sınıf Arkadaşına Sahip Olmasına İlişkin

9. Çocuğunuzun sınıfındaki Suriyeli arkadaşlarıyla iletişimleri nasıl?
 - a. Evetse; Buluştuklarında neler yaparlar? Birlikte nasıl vakit geçirirler?
 - b. Hayırsa; neden görüşmüyorlar?

- c. Çocuğunuz Suriyeli sınıf arkadaşlarının evine gidip gelir mi? Onlarla dışarıda görüşürler mi?
- d. Çocuğunuzun Suriyeli arkadaşları size gidip gelir mi? Siz onları tanır mısınız?

10. Çocuğunuzun Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla birlikte eğitim görmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?

11. Çocuğunuzun Suriyeli sınıf arkadaşlarının ebeveynlerini tanıyor musunuz?

Evetse; nasıl bir ilişkiniz var? Birlikte neler yaparsınız?

Hayırsa; tanıdığınız başka herhangi bir Suriyeli aile var mı?

Varsa; nasıl bir ilişkiniz var?

Yoksa; hiç etrafınızda Suriyeli bir aile olmadı mı? Komşunuz vs. yok mu?

Suriyelilere İlişkin Genel Algıları

- 12. Suriyelilere ilişkin bir konu hakkında arkadaşlarınızla veya sosyal çevrenizle konuşurken hangi terminolojiyi kullanırsınız? Onlardan ne diye bahsedersiniz? (Sığınmacı, göçmen, mülteci, misafir, muhacir vs.)
- 13. Genel olarak Suriyeli göçünü nasıl yorumlarsınız?
- 14. Suriyelilerin edindikleri haklara ilişkin herhangi bir bilginiz var mı? Biraz bahsedebilir misiniz? (Sağlık, eğitim, çalışma, oturma hakları gibi)
- 15. Suriyelilere vatandaşlık verilmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 16. Suriyelilere ilişkin edindiğiniz bu bilgileri nereden/hangi mecralardan edindiniz? (Medya/ sosyal medya/ TV/ arkadaş ortamları vs. ?)
- 17. Çocuğunuzla Suriyelilerle yaşadığınız veya onlara ilişkin tanık olduğunuz olayları nasıl paylaşırsınız? Örnek verebilir misiniz?
- 18. Tüm bu konulara ilişkin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 1.3. Öğrenci Soru Formu

Çalışma Grubu: MEB'e bağlı bir ilkokulda Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla birlikte 1. – 4. sınıf aralığında okuyan Türk öğrenciler, toplamda yaklaşık 10 kişi

Demografik Bilgilere İlişkin

1. Bana biraz kendini anlatabilir misin? Yaşın kaç, ismin ne, kaçınıcı sınıfa gidiyorsun, nerede yaşıyorsun, anne ve baban ne iş yapıyor? vs.
2. Okuldaki en yakın arkadaşların kimler? Neler yapıyorsunuz onlarla? Dışarıda da görüşüyor musunuz?

Suriyeli Sınıf Arkadaşlarına İlişkin

3. Sınıfınız kaç kişi? Arkadaşlarıyla ilişkin nasıl?
4. Daha çok kimlerle arkadaşlık edersin? Arkadaşlarından biraz bahseder misin?
5. Arkadaşlarıyla neler yaparsın okulda?
6. Okul dışında arkadaşlarıyla neler yaparsın?
7. İçinde kaç Suriyeli arkadaşın var? Kaç yaşlarındalar?
8. Anlaşabiliyor musun onlarla? Ne düşünüyorsun onlar hakkında?
9. Seviyor musun onları? Neden?
10. Okulda birlikte oyun oynuyor musunuz?

Evetse; en çok ne zaman eğlendiniz, en komik anınız nedir, anlatır mısın?

Hayırsa; neden?

11. Suriyeli arkadaşlarıyla birlikte ödev yapıyor musunuz? Anlatır mısın?
12. Suriyeli arkadaşlarının Türkçeleri nasıl? Seninle ve sınıf arkadaşlarıyla konuşabiliyorlar mı? Nasıl sohbet ediyorsunuz? Genelde ne tür konularda konuşuyorsunuz?
13. Onlardan hiç Arapça öğrendin mi?

Evetse; Ne kadar?

Hayırsa; Arapça öğrenmek istemez miydin? Neden?

14. Peki, sen onlara Türkçe öğretebildin mi?

Evetse; nasıl öğrettin?

Hayırsa; Neden?

15. Suriyeli arkadaşlarının okula ilk geldiği günü hatırlıyor musun? Anlatır mısın?

16. Suriyeli arkadaşlarının okula alışma süreçleri nasıl oldu? Neler yaşadılar?

17. En büyük yaşadıkları sorun neydi sence? Bu sorunla alakalı senden yardım istediler mi hiç? Ya da sen onlara yardım ettin mi? Anlatır mısın?

18. Okul dışında da Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla görüşür müsün?

Evetse; neler yaparsınız birlikte?

Hayırsa; neden?

19. Suriyeli sınıf arkadaşlarından birinin evine gittin mi hiç? Neden?

Evetse; ne yaptınız birlikte?

20. Suriyeli sınıf arkadaşlarından birinin ailesini tanıyor musun?

Evetse; nerede tanıştınız? Senin ailen tanıyor mu onları? Nasıl tanıştılar?

Hayırsa; Ailenin tanıdığı, görüştüğü başka bir Suriyeli aile var mı?

21. Başka Suriyeli arkadaşların da var mı?

Evetse; nerede, nasıl tanıştınız? Birlikte neler yaptınız bu zamana kadar?

Hayırsa; etrafında, mahallende başka bir yerde Suriyeli çocuklar yok mu hiç?

22. Okul dışında gördüğün ama arkadaş olmadığını Suriyeli çocuklar var mı etrafında? Neden onlarla arkadaş olmayı tercih etmedin?

- 23.** Öğretmeninle aran nasıl? Nasıl anlaşıyorsunuz? Nasıl davranır sana ve arkadaşlarına?
- 24.** Öğretmeninle birlikte neler yapıyorsunuz?
- 25.** Aklına gelen, anlatmak istediğin başka bir şey var mı?



EK 2: Etik Kurul Onay Belgesi

Tarih ve Sayı: 13/01/2020-5810



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :35980450-663.05-
Konu :Hilal ÇAKMAK

Sayın Hilal ÇAKMAK

İlgi :26/12/2019 tarihli, 90416 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2020/12 dosya numaralı "Suriyelilere Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının Uyum Sürecine Etkileri" başlıklı çalışma Kurulumuzun 06.01.2020 tarih 01 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

EK :
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEACH5FZL>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Süleyman ARIK Dahili : 10689

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü
34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul
Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88
e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.