



**TÜRKİYE’DEKİ BİR GEÇİCİ BARINMA MERKEZİNDE SURİYELİ
ÇOCUKLARIN YAŞAMI: İLKOKUL EĞİTİMİ ÜZERİNE ETNOGRAFİK BİR
ÇALIŞMA**

Doktora Tezi

Mehmet FANSA

Eskişehir 2021

**TÜRKİYE’DEKİ BİR GEÇİCİ BARINMA MERKEZİNDE SURİYELİ
ÇOCUKLARIN YAŞAMI: İLKOKUL EĞİTİMİ ÜZERİNE ETNOGRAFİK BİR
ÇALIŞMA**

Mehmet FANSA

DOKTORA TEZİ

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos 2021**

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ BİR GEÇİCİ BARINMA MERKEZİNDE SURİYELİ ÇOCUKLARIN YAŞAMI: İLKOKUL EĞİTİMİ ÜZERİNE ETNOGRAFİK BİR ÇALIŞMA

Mehmet FANSA

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2021

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Bu araştırma, Suriye’deki savaş ortamından kaçarak Türkiye’ye sığınan ilkokul çağındaki çocukların geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısı ile betimlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, etnografik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, Hatay ili Altınözü ilçesinde geçici barınma merkezinde konaklayan ve 2018-2019 öğretim yılında geçici eğitim merkezinde eğitim alan dördüncü sınıf öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve yakın sosyal çevresinden oluşmaktadır. Çocukların geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimlerini betimleyen veriler, Şubat 2019-Kasım 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem, görüşme, saha notu, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğraf kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, geçici barınma merkezinde günlük yaşamın doğası, çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri etnografik bakış açısı ile betimlenmiştir. Araştırma; geçici koruma kapsamındaki çocuklarla daha çok etnografik araştırma yürütülerek onların yaşam öykülerinin ve yerli bakış açılarının betimlenmesini, çokkültürlü eğitim politikalarının benimsenmesini, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Etnografya, Geçici Koruma, Geçici Barınma Merkezi, Geçici Eğitim Merkezi, Suriye Uyruklu Öğrenci.

ABSTRACT

THE LIFE OF SYRIAN CHILDREN IN A TEMPORARY SHELTER CENTER IN TURKEY: AN ETHNOGRAPHIC STUDY ON PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Mehmet FANSA

Department of Primary Education
PhD Program in Elementary Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, August 2021

Supervisor: Prof. Dr. Ali ERSOY

This research aims to describe the life and education experiences in temporary shelter center of primary school children who took refuge in Turkey by escaping from the civil war in Syria with ethnographic perspective. The study was conducted with ethnographic research design. The participants of the research consist of fourth -grade students who accommodate in the temporary shelter center and receive education in the temporary education center in 2018-2019 academic year in Altınözü district of Hatay province, their teachers, parents and close social circle. Data describing children's life and education experiences in the temporary shelter center were collected between February 2019 and November 2019. Observation, interview, field note, researcher's diary and ethnographic photography were used to collect research data. Content analysis technique was used in the analysis of research data.

As a result of the analysis of the data, the nature of daily life in the temporary shelter center, the life and educational experiences of children were depicted with an ethnographic perspective. The research recommends to carry out more ethnographic researches with children under temporary protection to describe their life stories and indigenous perspectives, to adopt multi-cultural education policies and to organize in-service trainings on teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Ethnography, Temporary Protection, Temporary Shelter Center, Temporary Education Center, Syrian Student.

ÖNSÖZ

Bitmek bilmeyen savaş, çocuklarını ya da ebeveynlerini kaybetmiş insanlar, helikopterlerden atılan bombalardan kaçarak okulun bodrum katına sığınan öğrenciler, şarapnel parçalarına tanık olan çocuklar, uçak seslerinin oluşturduğu travmalar, saldırılarda yaralanan ancak kurtarılmak için gittikleri hastanelerde bombalananlar, bilinmeyen bir dilin ve kültürün olduğu topraklara sığınmacı, mülteci, göçmen lakapları ile sığınarak yeni yaşamlarına tutunanlar ve daha niceleri... Muğla'nın Bodrum ilçesinde 2015 yılında Aylan bebeğin sahile vuran cansız bedeni, Suriye'de yaşanan dramı yeniden dünya gündemine taşımıştı. 2011 yılının Mart ayında Suriye'de başlayan savaş, 2021 yılında maalesef devam etmektedir. Kim ülkesini terk ederek mülteci, sığınmacı olarak yaşamak ister ki üstelik bir mülteci kampında?

Türkiye'ye göçün başlaması ile sahada etkin rol alarak insani yardım faaliyetlerinde bulunmuş ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitim işlerinden sorumlu koordinatör olarak görevlendirilmiştim. 2014 yılında resmi olarak koordinatörlük görevine başlamıştım ancak 2011 yılında göçün başlamasıyla Suriyeliler ile tanışmıştım. Arapçayı onlarla birlikte yaşayarak öğrenmiş ve onların günlük yaşamlarına araştırma öncesinde ve sürecinde dahil olmuştum. İşim gereği günümün büyük vaktini geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ile birlikte geçiriyordum. Dahası, işimin yanı sıra onların evlerini ziyaret ediyor, gönüllü olarak yardımlarına koşuyor, çocukların oyunlarına katılıyor ve yaşam öyküleri üzerine sohbetler gerçekleştiriyordum. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerle kurduğum iletişim bağı, araştırmamın konusunu oluşturmama zemin hazırlamıştı. Bu araştırmayı, Türkiye'deki ilkökul çağındaki Suriyeli çocukların geçici barınma merkezindeki günlük yaşamlarının doğasını ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısıyla yansıtmak için gerçekleştirdim.

Araştırma süreci boyunca bana destek olan araştırmamı planlamamda ve yürütmemde akademik alanda gelişime katkı sağlayan çok değerli hocalarımdan başta danışmanım Prof. Dr. Ali ERSOY'a, Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI'ya ve Prof. Dr. Adile Aşkın KURT'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmasında görüşleri ile araştırmama katkı sunan değerli hocalarımdan Prof. Dr. Ahmet SABAN ve Dr. Taner ATMACA'ya, doktora eğitimim süresince manevi desteğinden ötürü hocam

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve Arş. Gör. Mediha GÜNER ÖZER'e teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde yönlendirmeleri ile destek olan arkadaşım Dr. Celal BOYRAZ'a teşekkür ederim. Ayrıca, tez uygulama süreci boyunca sahada görevli arkadaşlarım Koordinatör Ahmet ZÜMRE, Ali ÖLMEZ, Mesut ÖLMEZ, Erdem SÖZER, Türkçe öğreticisi Gökçe KARAKUŞ'a, Eskişehir'de misafirperverliğinden ve yakınlığından ötürü arkadaşım Okan BATCIK'a, tez sürecinde düşünceleri ile destek olan arkadaşlarım Aleksandra OKSENIUK ile Mehmet SAYICI'ya ve araştırmanın tüm katılımcılarına teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımda hep yanımda olan aileme, yakınlarıma, öğrencilerime, meslektaşlarıma ve bu sahada birlikte çalıştığım ancak 2020 yılında vefatı ile aramızdan ayrılan dostum Mehmet ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Mehmet FANSA

Hatay / 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Mehmet FANSA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi	2
1.1.1. Araştırma bağlamında Hatay.....	5
1.1.2. Altınözü Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezi	7
1.1.3. Boynuyoğun Geçici Eğitim Merkezi	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.3.1. Geçici barınma merkezinde olmak	12
1.4. Araştırmanın Organizasyonu	15
2. ALANYAZIN	17
2.1. Göç: Genel Bir Bakış	18
2.1.1. Göç yolculuğunda çocuklar	20
2.2. Türkiye’de Göçün ve Sığınmanın Tarihsel Gelişimi.....	22
2.2.1. Zorunlu kitlesel göç ile Türkiye’ye sığınan Suriyeliler	25
2.2.2. Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişiler	30
2.3. Suriye Göçü Sonrası Türkiye’de Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Çıkarılan Kanun ve Yönetmelik.....	34
2.3.1. Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu (YUKK).....	35

2.3.2. Geçici koruma yönetmeliği.....	36
2.4. Göç Terimleri: Göçmen, Yabancı ve Vatansız, Sığınmacı, Mülteci, Şarhlı Mülteci, İkincil Koruma, Geçici Koruma	37
2.4.1. Göçmen	38
2.4.2. Yabancı ve vatansız	39
2.4.3. Sığınmacı.....	39
2.4.4. Mülteci	40
2.4.5. Şarhlı mülteci.....	40
2.4.6. İkincil koruma	41
2.4.7. Geçici koruma.....	41
2.4.7.1. Geçici koruma kapsamındaki kişilerin Türkiye'ye kabulü	42
2.4.7.2. Geçici koruma kimlik belgesi	43
2.4.7.3. Geçici koruma sağlanacak yabancılar	45
2.4.7.4. Geçici koruma kapsamına alınmayacak yabancılar	45
2.4.8. Türkiye'deki Suriyeliler	46
2.5. Suriyelilere Sağlanan Yardımlar ve Türkiye'de Suriyelilerin Konaklaması	48
2.5.1. Geçici koruma kapsamındaki kişilere sağlanan yardımlar	48
2.5.2. İkamet izni	51
2.5.3. Geçici barınma merkezi	52
2.6. Günlük Yaşam Sosyolojisi ve Çocuklar	56
2.7. Etnografyada Kültür ve Uyum.....	59
2.8. Etnografya Araştırmasında Söylem Analizi	63
2.9. Göçmen Çocuklar ve Eğitim.....	66
2.9.1. Göçmen çocuklar ve ilköğretim.....	70
2.9.2. Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim hakkı	72
2.9.3. Geçici eğitim merkezi	74

Sayfa

2.9.3.1. <i>Kamp (geçici barınma merkezi) dışı geçici eğitim merkezleri</i>	77
2.9.3.2. <i>Kamp (geçici barınma merkezi) içi geçici eğitim merkezleri</i>	78
2.9.4. Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimi	79
2.9.4.1. <i>Geçici eğitim merkezine kayıt</i>	88
2.9.4.2. <i>Devlet okullarına kayıt</i>	88
2.9.5. Öğretim yaklaşımı	90
2.9.5.1. <i>İkinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi</i>	94
2.9.5.2. <i>Öğretmen yeterlilikleri</i>	98
2.9.6. Mülteci öğrencilerin eğitiminde entegrasyon ve kapsayıcılık	101
2.9.6.1. <i>Bütünsel yaklaşım modeli</i>	104
2.10. Suriyeli Çocukların Yoğun Olduğu Ülkelerde Eğitim: Almanya, Ürdün ve Lübnan	111
2.10.1. Almanya	111
2.10.2. Ürdün	113
2.10.3. Lübnan	113
2.11. Araştırmanın Alanyazın İlişkisi.....	114
3. YÖNTEM	119
3.1. Araştırma Deseni: Etnografya.....	119
3.1.1. Bu araştırmada etnografi	125
3.1.2. Günlük yaşam çalışmaları.....	128
3.1.2.1. <i>Kültürel ekoloji</i>	128
3.1.2.2. <i>Bağlamdaki anlam</i>	131
3.1.2.3. <i>İletişim dili</i>	132
3.2. Katılımcılar	133
3.3. Veri Toplama Araçları.....	135
3.3.1. Gözlem	137

	<u>Sayfa</u>
3.3.1.1. <i>Katılımsız gözlem</i>	137
3.3.1.2. <i>Katılımcı gözlem</i>	138
3.3.1.3. <i>Mekanik gözlem</i>	139
3.3.1.4. <i>Saha notları</i>	141
3.3.2. <i>Görüşme</i>	142
3.3.2.1. <i>Yapılandırılmamış görüşme</i>	143
3.3.3. <i>Araştırmacı günlüğü</i>	146
3.4. <i>Verilerin Analizi</i>	147
3.4.1. <i>İnandırıcılık</i>	149
3.4.2. <i>Kapsayıcılık</i>	149
3.5. <i>Araştırmada Etik Yaklaşım</i>	150
3.5.1. <i>Katılımcıların üye oluşu</i>	150
3.5.2. <i>Öğrenci ailelerinin izni</i>	152
3.5.3. <i>Etik değer</i>	152
3.5.4. <i>Araştırma izin süreci</i>	153
3.5.5. <i>Araştırmacı rolü</i>	155
4. <i>BULGULAR</i>	156
4.1. <i>Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Yaşam Deneyimleri</i>	156
4.1.1. <i>Suriye’den geçici barınma merkezine göç</i>	157
4.1.1.1. <i>Sığınma öncesi yaşam</i>	158
4.1.1.2. <i>Savaştan kaçış</i>	161
4.1.1.3. <i>Geçici barınma merkezi ile tanışma</i>	164
4.1.2. <i>Geçici barınma merkezinde günlük yaşam</i>	168
4.1.2.1. <i>Boynuyğun Geçici Barınma Merkezinin yerleşim yapısı</i>	169
4.1.2.2. <i>Çocukların günlük yaşam pratikleri</i>	184
4.1.2.3. <i>Geçici barınma merkezinde sosyo-ekonomik yaşam</i>	188

4.1.2.4. Çocukların sosyal yaşamı	200
4.1.2.5. Çocukların yaşamında oyun: “Üstaz bu gil şok güzel?”	206
4.1.2.6. “Ya üstaz, bu tercüman”	213
4.1.2.7. Çocukların inanç söylemleri: “Üstaz valla de”	215
4.2. Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Eğitim Deneyimleri	219
4.2.1. “Türkçe güzel, Arapça güzel ama seneye tek Türkçe”:GEM ve Devlet Okulu.....	220
4.2.2. GEM’de öğrenciliğe ilk adım	228
4.2.3. GEM’de Arapça öğretim.....	230
4.2.4. Türkçe öğrenme süreci ve sınıf söylemleri.....	235
4.2.4.1. Telaffuz	243
4.2.4.2. Ortak kökenli sözcükler.....	246
4.2.4.3. Yanlış kullanılan cümle yapısı	247
4.2.4.4. Eklerin eksik ve yanlış kullanımı	248
4.2.4.5. Diller arası ifade zorluğu.....	249
4.2.4.6. Yazı yönü.....	251
4.2.4.7. Deyim ve atasözlerini anlamama.....	253
4.2.4.8. Farklı şiveleri anlamama	253
4.2.4.9. Sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması.....	255
4.2.4.10. Dikte uygulamada zorluk	257
4.2.5. PUBG ve Türkçe: “Üstaz valla çok seviyor babci babci”	257
4.2.6. Burada Türkçe konuşan kimse yok!	260
4.2.7. Türkçe öğreniyorum çünkü.....	261
4.2.8. Geçici barınma merkezinde “Ensi” ve “Üstaz” olmak.....	265
4.2.8.1. Türkçe öğreticisi: “Ensi Emine”.....	265
4.2.8.2. Gönüllü Eğitici: “Ben de onlar gibi bir sığınmacıyım.”	269

4.2.9. Velilerin eğitime bakışı: Korku, belirsizlik, endişe, ilgi ve iyimserlik	272
4.2.10. Sosyal yaşamın eğitim yansımaları	284
4.2.10.1. Suskunluğun bağlamı: “Hocam, bize kahveye gel.”	285
4.2.10.2. Bedeninde savaştan kalan izlerle babasına yardım eden Khaled.....	287
4.2.10.3. “Biz de diğer çocuklar gibi bayram kutlayacağız.”	289
4.2.10.4. Yöresel yemek sohbetlerinde eğitim	294
4.2.10.5. Geçici barınma merkezinden göç	299
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	302
5.1. Öneriler	323
5.2. Etnografik Yansımalar	326
KAYNAKÇA.....	330
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. En Fazla Suriyeli Sığınmacı ve Mülteciye Ev Sahipliği Yapan Ülkeler (UNHCR, 2020)	29
Tablo 2. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriye Uyraklı Kişilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı (G.İGM., 2020).....	31
Tablo 3. Geçici Barınma Merkezi İçinde ve Dışında Kalan Suriyeli Sığınmacı Sayısı (GİGM, 2020)	55
Tablo 4. GEM Haftalık Ders Çizelgesi (MEB, 2017)	91
Tablo 5. Araştırmanın Katılımcı Öğrenci Bilgileri	134
Tablo 6. Boynuyogun Barınma Merkezi GEM'e İlişkin Sayısal Veriler	222

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Entegrasyonunda Bütünsel Model (Cerna, 2019)	105
Şekil 2. Araştırmanın Metodolojik Mantığı (Crotty, 1998, s. 4)	124
Şekil 3. Etnometodolojinin Temel Kavramları (Coulon, 2015)	126
Şekil 4. Araştırma Uygulama İzni Başvuru Süreci	154
Şekil 5. Araştırma Bulgularını Betimleyen Temalar	156
Şekil 6. Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Yaşam Deneyimleri	157
Şekil 7. Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Eğitim Deneyimleri.....	220

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 1. Hatay İl Sınırlarını Gösteren Harita (http-1).....	5
Görsel 2. Altınözü Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezi (http-2).....	7
Görsel 3. Geçici Barınma Merkezi İçindeki GEM Binası	8
Görsel 4. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Sayısı (GİGM, 2020) ..	30
Görsel 5. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Bölgesel Nüfusu (GİGM, 2020).....	32
Görsel 6. Geçici Koruma Kimlik Kartları (http-5).....	44
Görsel 7. Pttkart ve AFADKART Görseli.....	49
Görsel 8. KIZILAYKART Görseli (http-14).....	51
Görsel 9. İlkokul Çağındaki Çocukların Eğitime Erişim Oranları (UNHCR, 2016)	72
Görsel 10. Türkiye’de Okullara Göre Öğrenim Gören Suriye Uyraklı Öğrenci Sayıları (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.6).....	77
Görsel 11. Türkiye’deki Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancı Öğrenci Sayıları (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.2)	80
Görsel 12. Yıllara Göre Türkiye’de Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.4).....	81
Görsel 13. Türkiye’de Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.8)	84
Görsel 14. Mülteci Öğrencilerin Kademelere Göre Eğitime Erişim Oranları (UNHCR, 2017).....	85
Görsel 15. Geçici Koruma Kapsamındaki Çocuklara Yönelik Yapılan Çalışmalar (MEB, 2017, s. 61)	87

Görsel 16. YOBİS ve e-okul sistem paneli (MEB,2020)	89
Görsel 17. GEM’de Okutulan Türkçe Dersi Materyali	93
Görsel 18. Araştırma Öncesi Velilerle Buluşma	151
Görsel 19. Geçici Barınma Merkezi Girişindeki Konteyner Evlerin Dış Cephesine Asılı Afiş	161
Görsel 20. Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezinin Yol Güzergahı.....	163
Görsel 21. Geçici Barınma Merkezinde Bir Sokak ve Meydan Görüntüsü.....	165
Görsel 22. GEM Bahçesinde Yakan Top Oyunu	166
Görsel 23. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Gözetleme Kulesi	170
Görsel 24. Numaralandırılmış Konteynerlerden Oluşan Bir Sokak Görüntüsü.....	171
Görsel 25. Geçici Barınma Merkezinde Etrafı Örtülü Konteyner Evler	172
Görsel 26. Geçici Barınma Merkezinde Konteyner Ev	173
Görsel 27. Gönüllü Eğiticinin Evinin Oturma ve Çocuk Odası Bölümleri	174
Görsel 28. Konteyner Evin Kiler Olarak Kullanılan Bölümü.....	175
Görsel 29. Konteyner Evin Mutfak, Banyo ve Tuvalet Bölümü.....	176
Görsel 30. Konteyner Evin Isınma Sistemi.....	176
Görsel 31. Boynuyoğun Göçmen Sağlığı Merkezi.....	177
Görsel 32. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Suriye’ye Özgü Yöresel Yemeklerin Yapıldığı Dükkân	178
Görsel 33. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Berber ve Kozmetik Dükkânı.....	179
Görsel 34. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Telefon Dükkânı.....	180

Görsel 35. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Kızılay Çocuk Dostluk Alanı	181
Görsel 36. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Kütüphane	182
Görsel 37. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Ana Okul ve Yetim Merkezi	183
Görsel 38. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Futbol ve Basketbol Sahası	184
Görsel 39. GEM Bahçesinde Sek Sek Oynayan Çocuklar	186
Görsel 40. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Market	191
Görsel 41. Mozaik Kursuna Katılan Yetişkinlerin Çalışmaları	193
Görsel 42. Milattan Önce 3. Yüzyıla Ait Üzerinde “Neşeli ol, hayatını yaşa” Yazılı Mozaik	194
Görsel 43. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Kuaför Kurs Ortamı	194
Görsel 44. Geçici Barınma Merkezinde Kilim ve Halı Kursundan Bir Kare	195
Görsel 45. Bebek Şiş, Tığ Örücülüğü Kursuna Katılan Yetişkinlerin Çalışmaları	196
Görsel 46. Gelinlik Dikim Kurs Yeri	197
Görsel 47. Gelinlik Dikim Kursu Katılımcıların Kurs Sonu Çalışması	198
Görsel 48. Geçici Barınma Merkezinin Bitişigindeki Sera Alanı	199
Görsel 49. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Çardaklı Çay Bahçesi	200
Görsel 50. Konteyner Evin Girişine Yapılmış Suni Şelale: Nahura	201
Görsel 51. Konteyner Evin Pencere Kenarına Yerleştirilen Kuş Kafesi	205
Görsel 52. Geçici Barınma Merkezinde Otizimli Bir Çocuk İle Fiziksel Engelli Bir Çocuğa Yardım Eden Arkadaşları.....	206
Görsel 53. Geçici Barınma Merkezinden Çocuk Fotoğrafları	207

Sayfa

Görsel 54. Konteyner Evde Çocuklar İçin Hazırlanmış Oyun Alanı	208
Görsel 55. Barınma Merkezinde Parkta ve Sokak Aralarında Oynayan Çocuklar	209
Görsel 56. Oyun Parkında Spor Aletleri İle Oynayan Çocuklar	210
Görsel 57. Misket Oynayan Çocuklar	210
Görsel 58. Geçici Barınma Merkezinde Öğrencilerle Bisiklet Turu	212
Görsel 59. Öğrencilerin Oynadıkları Oyuncak Maket Uçak.....	213
Görsel 60. Teneffüs Vaktinde Öğrencilerin Birbirlerini Şikâyetini Türkçe Anlatısı ...	215
Görsel 61. Evin İç Cephesine Çizili Kâbe Resmi.....	216
Görsel 62. Geçici Barınma Merkezinde Cuma Günü	217
Görsel 63. Geçici Barınma Merkezinde Gecedен Bir Kare	218
Görsel 64. GEM ve Devlet Okulu Binaları.....	221
Görsel 65. GEM ve Devlet Okulu Teneffüs Anı.....	223
Görsel 66. Okul Çıkışı Evlere Dağılan Öğrenciler.....	224
Görsel 67. Öğrenciler Beştaş Oyun Anı	227
Görsel 68. Öğrencilerin Arapça Dersinden Bir Kare.....	231
Görsel 69. Gönüllü Eğitici İle Beden Eğitimi Dersi.....	234
Görsel 70. Öğrencilerin El Kaldırarak Söz Almak İstemesi	233
Görsel 71. Barınma Merkezinde Gözetleme Kulesinin Karşısında Kitap Okuyan Çocuklar.....	237
Görsel 72. Geçici Barınma Merkezinde Sinema: Türkçe Animasyon Film İzleyen Öğrenciler	238

Görsel 73. Türkçe Dersinde Duyguların Yüz İfadeleri İle Tasviri ve Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Görsel Etkinlik Örnekleri.....	239
Görsel 74. Tiyatro Çalışması Yapan Öğrenciler	240
Görsel 75. Öğrencilerin Parmak Boyası Etkinliği.....	241
Görsel 76. Türkçe Dersinde Sesi Telaffuz Etmeye Çalışan Öğrenci	245
Görsel 77. Arkadaşlarına Sesleri Telaffuz Ettiren Öğrenci	246
Görsel 78. Öğrencinin Türkiye Sevgisini Anlattığı Görsel.....	252
Görsel 79. Teneffüs Vaktinde Duvarı Temizleyen Seyfettin.....	256
Görsel 80. Dijital Oyun PUBG Oynayan Kardeşler.....	258
Görsel 81. Annesine Nasıl Türkçe Öğrettiğini Anlatan Öğrenci	264
Görsel 82. Öğrencilerin Türkçe Öğreticisine Doğum Günü Sürprizi.....	267
Görsel 83. Emine Öğretmenin Türkçe Dersinden Bir Kare	268
Görsel 84. Gönüllü Eğiticinin Dersinden Bir Kare	270
Görsel 85. Barınma Merkezinin Karşısında Uzaktan Görünen Suriye'nin Bir Köyü ..	271
Görsel 86. Veli Ziyaretinde Çocukların Eğitimi Üzerine Konuşmadan Bir Kare.....	274
Görsel 87. Konteyner Bahçesinde Türkçe Üzerine Söyleşi	278
Görsel 88. Çocuğunun Türkçe Öğrenmesini Önemseyen Veli ve Ailesi	279
Görsel 89. GEM'de Öğrenim Gören Kardeşlerinin Türkçe Üzerine Rekabet	281
Görsel 90. Ders Öncesi Veli Ziyareti ve Uyuyan Öğrenci	282
Görsel 91. Öğrencinin Öğretmen Dedesinin Anlatıları	283

Sayfa

Görsel 92. Rabia'nın Evine Ziyaretten Bir Kare	286
Görsel 93. Savaşın İzini Kolunda Taşıyan Öğrenci Yakını	288
Görsel 94. Çocukların Reyhani Dansını Öğrenme Anı	291
Görsel 95. Öğrencilerin Anneleri Tarafından Hazırlanan Çocuk Bayramı Kıyafetleri	292
Görsel 96. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Töreninde Oyun Anı	293
Görsel 97. “Sembusek” Adlı Yöresel Yemek Hazırlığından Bir Kare.....	295
Görsel 98. Kuruması İçin Serilen Ekmekler	296
Görsel 99. “Mluhia” [Mühliye] Adlı Bitkinin Kışlık Olarak Hazırlanması	297
Görsel 100. Geçici Barınma Merkezinde Felafel Yemeği	298

1. GİRİŞ

Bu araştırma, 2011 yılında Suriye’deki savaş sebebi ile Türkiye’ye göç ederek bir geçici barınma merkezine sığınan Suriye uyruklu öğrencilerin geçici barınma merkezindeki sosyal ve eğitim yaşantılarını incelemektedir. Araştırmaya konu olan geçici barınma merkezi, Türkiye’ye sığınanların Hatay’daki ilk barındıkları yerleşim yerlerinden biridir. Araştırma sürecinin başında geçici barınma merkezinde yaşayan 12 yaşında Türkmen asıllı ama Türkçe bilmeyen Bilal isimli bir çocuk ile tanışmıştım. Bilal ile onun geçici barınma merkezine gelmeden önce Suriye’de ve barınma merkezinde yaşadıklarına ilişkin Arapça sohbet etmiştim. Bilal ile yaptığım sohbetin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

Adım Bilal. Aslında Türkmeniz ama Türkçe bilmiyorum. Çünkü Türkiye’de yaşamadım. Eğer Türkiye’de yaşasaydım Türkçe bilirdim. Babam, annem ve kardeşlerim ile bir yıl önce geldik barınma merkezine. Suriye’nin Halep şehrinde yaşıyordum. Buraya geldik çünkü orası çok kötüydü. Gözümün önünde motor süren bir adam yolda bombaya basınca havaya uçtu, parçaları üzerime geldi. Sonra biliyor musun ne oldu? Uçaklardan bombalar atıldılar ve çok insan öldü. Burası çok güzel, bir abim Avrupa’da, bir kardeşim Ankara’da, biz de buradayız. Suriye’de halen akrabalarım var. Orada okullar sürekli tatil olurdu. Bombalar patladığı zaman bizi saklardı. Okulları da kapatırlardı. Burada ise her gün okula gidiyoruz. İlk geldiğimde hiç Türkçe bilmiyordum. Şimdi birkaç kelime olsa da konuşabiliyorum. Tabi öğretmenim de çok yardımcı oluyor. Kampta herkes Suriyeli, bu yüzden sınıfta tek Türkçe bilmeyen ben değilim. Arkadaşlarım da bilmiyor (Görüşme, Şubat, 2019).

Yorumlamanın amacı açıklamak değildir aksine anlamaktır. Anlama eylemi, bizlere hikâyelerin ne hakkında olduğunu söyleyen anlatılar sayesinde gerçekleşir. Dünyamızı yorumlama ve anlama yollarından biri de bizlere kişilerin hikâyelerinin ne hakkında olduğunu söyleyen anlatılardır (Bruner, 1996, s. 90). Bilal’in anlattıkları aslında geçici barınma merkezinde kalanların neler yaşadıklarını, neden barınma merkezinde olduklarını, neden göç ettiklerini ve yaşamlarında nelerin değiştiğinin bir kısmını gözler önüne sermekteydi. Bilal’in hikâyesi anlatılardan sadece biri. Gençlerin sosyal dünyalarına odaklanan, sığınmacı çocukların yaşam tecrübeleri hakkında daha derinlemesine bir anlayış kazanmamızı sağlayan kimi etnografik araştırmalar yapılmıştır (Bryan ve Denov, 2011; Chase, 2013; Engebrihtsen, 2011; Heidbrink, 2014; Wernesjö, 2012). Bu çalışma, Türkiye’de bir geçici barınma merkezindeki geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bir bakış açısı ile betimlemektedir.

1.1. Araştırma Problemi

Dünyada yaşanan zorlu süreçler, göç olgusunun ve devamındaki olumsuzlukların çeşitli boyutlardan incelenmesini gerektirmiştir. Özellikle 1980’lerden itibaren yaşanan insani krizlerle birlikte dünya genelinde başka bir ülkeye sığınma isteyen göçmenlerin sayısında büyük oranda artış meydana gelmiştir. Bu ülkelerde yaşanan politik istikrarsızlıklar ise zorunlu göç hareketi olan kitlesel sığınmacı akımlarına neden olmuştur (Castles ve Miller, 2008, s. 11). UNHCR verilerine göre dünyada 2018 yılı sonu itibariyle 70.8 milyon insan zorla yerinden edilmiştir. Bunların 25.9 milyonu mülteci, 41.3 milyonu kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş kişi ve 3.5 milyonu sığınmacı olarak ifade edilmektedir (UNHCR, 2018).

Türkiye’nin güney sınırında Suriye’de başlayan çatışmalar da Türkiye’ye göçün başlamasına sebep olmuştur. Suriye’de olayların başlangıcını konu alan “The boy who started the Syrian war” (Suriye savaşını başlatan çocuk) başlığı ile youtube internet sayfasında yayımlanan belgeselde anlatılanlar şöyle özetlenebilir: Suriye’de iç savaşın sebebi olan olaylar, henüz 7. sınıfta öğrenim gören ve 14 yaşında bir çocuk olan Muavia ile başlamıştır. Muavia, haberlerde Mısır ve Tunus’taki olayları izlemiş ve izlediklerinden etkilenerek 2011 yılının şubat ayında spreya boyası almış ve arkadaşları ile birlikte okula gitmiştir. Suriye’nin Dera kentinde bir okul duvarına arkadaşları ile birlikte “Sıra senin doktor [Esad]” yazısını yazmışlardır. Muavia, belgeselde duvara yazdıklarından sonra olabileceklerini bilmediğini ifade etmiştir. Duvara yazı yazan çocuk ve arkadaşları sabah 4’te tutuklanmış ve 45 gün alıkoymuştur. Bu günler içinde eller ve ayakları kelepçe ile bağlı şekilde vücudunun her yerine elektrikle işkence görmüştür. Çocuğun alıkoyması sonucunda ailesi ve Dera halkı çocuğu geri almak için ayaklanma başlatmıştır. Ayaklanma ile devam eden gösterilerde ordunun kalabalığa kullandığı ateş, iç savaşın başlangıcını tetiklemiştir. Ateş sonucu iki kişi ölmüştür. Sonraki günlerde olaylar büyüyerek devam etmiştir (http-3). Bu olaylardan sonra gösteriler, ülkenin neredeyse tamamına yayılmış ve olaylar sonrasında kimi Suriyeliler, iç savaştan kaçarak zorunlu ve kitlesel olarak sınır ülkelere göç etmeye başlamıştır. Araştırmada bahsi geçen göç türünü tanımlayan zorunlu göç, insanların zulüm, çatışma, savaş, baskı, doğal ya da insan eliyle ortaya çıkan afetler, ekolojik değişim ve bunun gibi insan hayatını ya da özgürlüğünü tehlikeye sokan durumlar altında bir yerden başka bir yere olan zorunlu hareketliliğidir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2013). Zorla yerinden edilen küresel nüfus, 2018’de 2.3 milyon kişi artmıştır. Bu insanlar zulüm,

çatışma, şiddet veya insan hakları ihlalleri nedeniyle dünya çapında zorla yerinden edilmiştir. Türkiye, son yıllarda en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ülke olmuştur (UNHCR, 2018).

Suriye’de yaşanan savaştan en çok etkilenen nüfusun çocuklar olduğu Uluslararası Mülteci Hakları Derneği raporunda şöyle açıklanmıştır (Uluslararası Mülteci Hakları Derneği [UMHD]; 2017, s. 5).

- 2.5 milyon Suriyeli (18 yaş ve altı) çocuk dünyanın çeşitli yerlerinde mülteci olarak yaşamak zorunda bırakılmıştır.
- Yaklaşık 4 milyon Suriyeli çocuk ülke içinde yerlerinden edilmiştir.
- Suriye’de 2.6 milyon çocuk okula gidememektedir.
- Suriyeli çocukların birçoğu tehlikeli işlerde, çok düşük ücretlerle çalıştırılmaktadır.
- Suriyeli çocuklar cinsel istismara ve sömürüye daha sık maruz kalmaktadır.
- Almanya’da 9.000, Yunanistan’da 13.000 Suriyeli çocuğun nerede olduğu hâlâ bilinmemektedir.
- Kayıp olan çocukların organ ve fuhuş mafyası tarafından kaçırıldığı tahmin edilmektedir.

Türkiye’deki geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişiler, ilk geldiklerinde geçici barınma merkezlerine sığınmış ancak sonrasında sığınan nüfusun artışı ile barınma merkezi dışında da yaşamaya başlamıştır. Aileleriyle birlikte göç ederek geçici barınma merkezlerinde konaklayan çocukların günlük yaşamı hakkında çok az şey bilinmektedir. Bir toplumun düzeninin bozulması sonucunda bireyler kendilerini sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerinden yoksun bulabilirler. Özellikle bu bozulmanın sonuçlarından en çok çocukların etkilendiği bilinmektedir. Normal şartlar altında, ebeveynler, çocuklarının kimliklerinin gelişimine birincil rol model olarak katkı sağlarlar. Ancak iç savaş sebebi ile annesini, babasını veya her ikisini savaş sürecinde kaybetmesi sonucunda çocuklar, model alacakları kişilerden yoksun büyümek zorunda kalabilmektedir. Pinson ve Arnot (2010, s. 258) araştırmasında, mülteci öğrencilere yönelik şu sözleri ifade etmiştir: “Neredeyse hayal edilemez zorluk ve travma karşısındaki cesaretleri hepimiz için bir ilham kaynağıdır.” Ebeveynlerden biri eksik olduğunda, bir çocuğun yetişkin sorumluluklarını üstlenmesi gerekebilir. Bir anne ev dışında eksik bir babanın görevlerini, evin küçük kızı ise çocuklara annelik görevini veya evin erkek çocukları evin temel ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveyn rolünü üstlenebilir. Bu rol görevlerin üstlenilmesi çocukların yeni yaşam düzenlerinde

sorumluluklarını ve bürüneceği kimliği etkileyebilmektedir. Araştırmanın 4. bölümünde bu sorumluluğu üstlenen çocukların anlatıları yer almıştır.

Suriyeli çocuklar, doğdukları ülkelerinde hayalleri ve geleceğe yönelik fırsatları iç savaş sebebi ile sarsılmış ‘kayıp bir nesil’ olma riski ile karşı karşıyadır (UNICEF, 2013b). Türkiye’ye sığınan geçici koruma kapsamındaki çocuklar da bu riski taşımaktadır. Sahada koordinatörlük yapan bir araştırmacı olarak onların günlük yaşamlarına katıldım, ihtiyaçlarını ve yaşama bakış açılarını anlamlandırmaya çalıştım. Ancak bu çocuklarla çalışmak ve onların günlük yaşamlarına dahil olmak özel bir çaba da gerektirmektedir. Savaşa maruz kalan mülteci çocuklarda sıklıkla bildirilen diğer sorunlar arasında somatik (bedensel) şikâyetler, uyku sorunları, davranış bozukluğu, sosyal yoksunluk, dikkat sorunları, genelleştirilmiş korku, aşırı bağımlılık, huzursuzluk ve sinirlilik gibi akran ilişkilerindeki güçlükler yer almaktadır (Almqvist ve Brandell-Forsberg, 1997; Mollica vd., 1997; Tousignant vd., 1999). Araştırma sürecimde geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocuklarla çalışırken çocukların psiko-sosyal durumlarını önemseyen ve bu durumlarının farkında olan bir tutumu sergilemeye gayret ettim.

Sığınmacı veya geçici koruma kapsamındaki çocukları anlamak ve onları olduğu gibi betimleyebilmek için onlarla olmak, onların günlük yaşamlarına katılmak önemlidir. Block vd., (2014) mültecilerin potansiyellerini tanımak ve güçlerini artırmak yerine onların mağdur olarak görülme eğiliminin olduğunu savunmaktadır. Sığınmacılara yönelik algılar, çocukların yeni yaşam düzenlerini etkileyebilmektedir. Bu sebeple, çocuklar hakkında varsayımlarda bulunmaktan kaçınılmalıdır (Hopkins ve Hill 2010). Mülteci çocuklara yönelik varsayımlarda bulunmak yerine bu çocukları mağdur etmekten kaçınmalı ve onların okullaşmalarına yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Şirin ve Rogers-Şirin (2015, s. 1) Suriyeli mülteci çocukların eğitim ve ruh sağlığı ihtiyaçlarının karşılanması için Ürdün, Lübnan ve Türkiye gibi ilk iltica edilen ülkeler için önemli bir uluslararası kaynağın ve destek ihtiyacının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın giriş başlığında Bilal’in anlatısında olduğu gibi geçici koruma kapsamındaki birçok öğrenci, barınmada, okula kayıt olmada, dil öğrenmede ilk sığındıkları ülkelerde sorun yaşamaktadır. Kimi aileler, bu durumdan ötürü çocuklarının okul kaydını gerçekleştirememekte veya kaydını gerçekleştirse de çeşitli sebeplerden dolayı çocukların okula devamlılığını sağlayamamaktadır. Araştırmada bu öğrencilerin

okula erişim sürecine yönelik deneyimleri de anlatılmıştır. Bu araştırma, araştırmacının sahada koordinatörlük görevini yaptığı Hatay şehrinde gerçekleştirilmiştir.

1.1.1. Araştırma bağlamında Hatay

Hatay, Türkiye'nin en güneyindeki ilidir. Güneyde ve doğuda Suriye, kuzeyde Adana ve Osmaniye illeri ve batısında Akdeniz ile sınırlanmıştır. Yayladağı ve Reyhanlı ilçesinde Suriye ile sınır geçiş noktaları bulunmaktadır. Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Hatay, Türkiye'nin en eski yerleşim birimlerinden biridir. Türkiye-Suriye sınırı 877 km uzunluğunda olup, Türkiye kara sınırlarının %31,8'ini oluşturur. Aynı zamanda Suriye ile sınırı bulunan Şırnak, Mardin, Şanlıurfa, Gaziantep ve Kilis illeri arasında en uzun kara sınırı 276,9 km (%31,5) ile Hatay iline aittir (Atasoy, Geçen ve Korkmaz, 2012). Hatay il sınırlarını gösteren harita Görsel 1'de verilmiştir.



Görsel 1. Hatay İl Sınırlarını Gösteren Harita (<http-1>)

Suriye'de şiddetli çatışma ortamının iç savaşa dönüşmesi ile Suriye'de yaşayan halk kabileler biçiminde Türkiye'ye doğru göç yolculuğuna başlamıştı. Hatay ili, Suriye'den sığınmak için gelenlerin ilk barındıkları yerd. Türkiye, göçün devam etmesi sebebi ile açık kapı politikasını uygulayarak birçok Suriyeliye ev sahipliği yapmıştır. 14 Haziran 2011'de Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD] geçici koruma

kapsamındaki kişilerle ilgili ilk açıklamasını yaptığında Hatay'ın Yayladağı ve Altınözü ilçelerinde kurulan kamplarda 8.538 Suriyelinin yaşadığını açıklamıştır (ORSAM, 2015). Göçün ilk yıllarında Suriye iç savaşından en çok etkilenen şehir bu bağlamda Hatay olmuştur. Geçici koruma kapsamındaki kişilerle gerçekleştirdiğim görüşmeler sonucunda Suriyeli göçmenlerin Hatay'ı tercih etme nedenleri; Hatay'ın Suriye'ye sıfır noktasında bir sınır ili olması, Hatay'da yerli halkın Suriye'de birçok akrabasının olması ve kimi ilçelerde Arapça konuşan nüfusun varlığı biçiminde sıralanabilir. Bunun yanı sıra kimi Suriyeliler, geri dönme olasılığı nedeni ile çok uzak yerlere göç etmek yerine Hatay ilinde konaklamayı tercih etmişlerdir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün verilerine göre Hatay, 436.708 kişi ile geçici koruma kapsamındaki kişilere en çok ev sahipliği yapan Türkiye'nin 3. ilidir (GİGM, 2020). Hatay Valiliği internet sitesinde yayımlanan 2019 yılı verisine göre Hatay nüfusu 1.628.894'tür (Hatay Valiliği, 2020). Hatay ilinde barınan Suriye uyruklu sayısını, Hatay'ın yerel nüfusu ile karşılaştırdığımızda bu sayı il nüfusunun dörtte birine denk gelmektedir. Hatay, Suriye'de iç savaşın başladığı ilk andan itibaren sığınmak isteyenlere ev sahipliği yapan şehir olmakla birlikte yıllar sonra savaşın bitmemesi ve göçün devam etmesi sürecinde de sığınmak isteyenlerin yeniden yöneldiği bir şehir olmuştur. Hatay ilinde geçici barınma merkezlerinde yaşayanların temel ihtiyaçlarının neredeyse tamamı devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle geçici koruma kapsamındaki kimi kişiler, geçici barınma merkezinde konaklamayı tercih etmektedir. Kitlesele göçün yoğun olduğu dönemlerde Hatay'da kiralık konutların belirli bölgelerde yetersiz kaldığı ve konut kiralarının arttığı görülmüştür. Bunun sonucunda ekonomik olarak durumu elverişli olmayan geçici koruma kapsamındaki kişiler, geçici barınma merkezinde konaklamak için ilgili göç müdürlüklerine müracaat etmiştir.

Geçici koruma kapsamındaki nüfusun yoğun olduğu sınır illerde öğrencilerin eğitim alması amacıyla geçici eğitim merkezleri [GEM] açılmıştır. GEM'lerin en yoğun olduğu şehirler sırasıyla; Hatay (77), İstanbul (53), Gaziantep (50) ve Şanlıurfa (42)'dir. Bu şehirler, aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin en yoğun olduğu şehirlerdir (MEB, 2018a). Araştırmanın gerçekleştiği Hatay, Türkiye'de en fazla GEM'in olduğu şehirdir. Zorunlu göç ve yer değiştirme sonrası artan ihtiyaçları görebilmek, koruma ve barınma ihtiyacı olan yabancı uyruklu göçmenlerin deneyimlerini doğal bir ortamda gözlemleyebilmek, onlarla derinlemesine görüşme yapabilmek için göç sürecini anlamak önemli ilk adımdır. Eade ve Mele (2002, s. 11) şehrin bütünlüğünün sadece

fiziksel bir varlık değil, aynı zamanda bir anlatı aracı olarak da hikâyeler barındırdığını vurgulamaktadır. Hatay ili de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin geçici barınma merkezi ve GEM'deki yaşam ve eğitim deneyimlerini anlamamızı sağlayacak hikâyeleri barındırmaktadır.

1.1.2. Altınözü Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezi

Suriye'de 15 Mart 2011'de başlayan iç savaşın ülke geneline yayılması ve hayatın yaşanmaz duruma gelmesiyle birlikte kendilerini risk altında hisseden, temel ihtiyaçlarını ve güvenliklerini karşılayamaz duruma düşen Suriyeliler, çareyi ülkelerini terk etmekte bulmuşlardır. Türkiye'de ilk göç, Hatay'a gerçekleştiğinden ilk geçici barınma merkezlerinden biri Hatay ili Altınözü İlçesine bağlı Boynuyoğun mahalinde çadır kent olarak kurulmuştur. AFAD tarafından geçici barınma merkezlerinin kurulması kararının ardından 09/05/2011 tarihinde çadır kent olarak hizmet veren tesis, Altınözü Boynuyoğun Konaklama Tesisi adını almıştır (http-2). Araştırmanın yapıldığı geçici barınma merkezi Görsel 2'de verilmiştir.



Görsel 2. *Altınözü Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezi (http-2)*

Geçici barınma merkezi, geçici koruma kapsamındaki 8.500 Suriyelinin bir arada yaşadığı yerdir. Araştırmada geçici barınma merkezindeki yaşamın ve eğitimin doğası, etnografik bakış açısıyla yansıtılmaya çalışılmıştır. Geçici barınma merkezinde yaşayan

araştırma grubu 4. sınıf öğrencilerin eğitim aldıkları GEM’e ilişkin bilgi aşağıda verilmiştir.

1.1.3. Boynuyoğun Geçici Eğitim Merkezi

Geçici barınma merkezindeki çocuklar, barınma merkezi içindeki GEM’de eğitim almaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği geçici barınma merkezi, Suriyelilerin ilk barındığı merkezlerden biri olduğu için GEM bina yapısı çadır olarak kurulmuştur. 2016 yılında geçici barınma merkezindeki çadırların konteyner yapıya dönüşümü sonrasında eğitim konteyner binalarda gerçekleştirilmeye başlamıştır. Geçici barınma merkezi içindeki GEM binası Görsel 3’te verilmiştir.



Görsel 3. Geçici Barınma Merkezi İçindeki GEM Binası

MEB’in 2014/21 sayılı genelgesine göre 2014’ten sonra Suriyeli öğrenciler, 1.sınıftan itibaren devlet okuluna kayıt olmuş ve eğitimlerine devlet okulunda devam etmiştir. Bu durum sonucunda geçici barınma merkezi içindeki iki bloktan biri GEM binası, diğeri de devlet okulu binası şeklinde eğitim hizmeti vermiştir. Öğrencilerin geçici barınma merkezindeki eğitim deneyimleri, araştırmanın 4. bölümünde açıklanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, Hatay ilinde bir geçici barınma merkezinde konaklayan çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısı ile betimlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuklara ses verilerek onların kendi bakış açıları tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle James'in (2007, s. 261) gençleri tanıyan metodolojik yaklaşımları benimseme fikrine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımın, çocukların fikrinin önemsenmesine ve bu durumu onların konuşmasına izin verme olarak basitleştirilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Çocukların konuşması, çevresinden bağımsız değerlendirilmemelidir. Araştırmacılar, çocukların deneyimlerini şekillendirmede çocukların çevresindeki sosyal aktörlerin önemini göz ardı etmemelidir. Bunun yerine, refakatsiz mülteci çocuklara, eylemleri sadece başkalarıyla ilgili olarak anlamlı kılınan ilişkisel özneler olarak davranılmalıdır (Bluebond-Langner ve Korbin, 2007; Malkki, 2010). Araştırma, çocukların akranları ve ebeveynleri ile ilişkilidir. Bu ilişkinin öznesi, çocukların geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimleridir. Bu bağlamda; araştırma, Suriye'den savaş nedeni ile Türkiye'ye sığınan ilkokul eğitim çağındaki çocukların geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısı ile betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Çocukların göç öncesi ve sonrası yaşam deneyimleri nelerdir?
- Çocukların geçici barınma merkezindeki günlük yaşam alışkanlıkları nelerdir?
- Katılımcıların geçici barınma merkezindeki iletişim kanalları ve biçimleri nasıldır?
- Geçici eğitim merkezindeki ilkokul eğitimi uygulamaları nelerdir?
- Geçici barınma merkezinde Türkçe öğrenme sürecinde neler yaşanmaktadır?
- Veliler, çocukların eğitim süreci ile ilgili ne düşünmektedir?
- Öğretmenler için "Geçici barınma merkezinde öğretmen olmak" ne anlama gelmektedir?
- Geçici barınma merkezindeki sosyal ve eğitim yaşamı arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birleşmiş Milletler'in 2013 sonunda açıkladığı Küresel Göç Raporu istatistiklerine göre, dünya üzerindeki uluslararası göçmen sayısı her geçen yıl artmaktadır. 1910 yılında kendi ülkeleri dışında yaşayan göçmenler olarak nitelenen bireylerin sayısı 33 milyondur. Rapora göre, uluslararası göçmenlerin sayısı 1990 yılında 154 milyon iken 2000'de 175 milyona, 2010'da 221 milyona ve 2013'te 232 milyona ulaşmıştır. Bu sayı, dünya nüfusunun %3.2'sini oluştururken aynı zamanda dünya tarihinde de ulaşılan en yüksek göçmen sayısını temsil etmektedir (Uluslararası Göç Raporu, 2013). Göçmen nüfusu, dünyada bu denli yüksek bir orana ulaştığından kamplarda ve kamp dışında uyum süreci kapsamındaki etkinlikler her alanda büyük önem taşımaktadır. Türkiye'nin 2011'den bu yana Suriye'deki şiddetli çatışmalar sebebi ile göç alması bazı illerde orantısız nüfus artışına sebep olmuştur. Bu durum yeterli altyapı sağlanmadan hızlıca geliştiği için yaşanan sürece uyumu, zor bir hale getirmiştir. Türkiye'nin halen göç alma durumu ve göç nüfusunun artışı göz önüne alındığında saha çalışmalarına yönelik etkin ve geleceğe dönük politikaların güçlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Kriz yönetimi ancak risk tedbirlerinin uygulanması ile mümkündür. Ani ve kitlesel gerçekleşen göçe karşı alınması gereken önlemler belirlenmeli ve kriz anında etkin müdahaleler gerçekleştirilmelidir.

Şiddet, güvenlik, sosyal ağlar ve ekonomik faktörler göçmenlerin nereye ve ne zaman taşınacaklarını etkileyen ana faktörlerdir (Devictor, 2016). Çocuklar, yaşadıkları savaş ortamı sebebi ile eğitim sürecinden uzak kalmaktadır. Sahada görev yapan bir araştırmacı olarak yaptığım görüşmelerde kimi Suriyeli çocukların savaştan dolayı eğitimden yoksun kaldıklarını ve bu nedenle de göç ettikleri üzerine anlatılara şahit oldum. Geçici barınma merkezleri; eğitim, sağlık, sosyal hizmetler açısından ne kadar uygun olursa burada barınan kişiler de savaşın etkilerinden sıyrılarak barındıkları kamp duvarlarının ötesine travmayı atlatmış bireyler olarak ulaşır. Bu durum, mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçlarını anlamak ve uygun eğitim desteğini geliştirmekle mümkündür (Rutter, 2006). Buradan iç savaş ve göç sonrasında ortaya çıkan eğitim boşluğunun doldurulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Geçici barınma merkezinde yaşayan öğrencilerin yaşam yerleri, günlük rutinleri, ana dil ve ikinci dilde eğitim süreçleri, kültürel yaşamları kendilerine has bir anlam biçimini göstermektedir. Bu anlamlara ulaşmak için derinlemesine görüşmeler yapmak, gözlemde daha çok katılımcı olmak, öğrencilerin yaşamlarındaki bağlamları görebilmek

önemlidir. Bu konuda Hymes (1982, s. 29) şöyle der: “Etnografyada aradığımız şeyin büyük bölümü diğerlerinin zaten bildiği şeylerdir. Etnografya olarak öğrenme becerimiz, her insanın yapmak zorunda kaldığı şeyin-yani bir yaşam biçiminin anlamlarını, normlarını ve örüntülerini öğrenmenin bir uzantısıdır.” Spradley (1979, s. 3) “Etnografya insanları incelemekten çok insanlardan bir şeyler öğrenme anlamına gelir.” ifadesi ile yukarıdaki görüşe katılmaktadır. Kısaca, etnografik araştırmada çocukların başarılı olup olmamalarından çok, nasıl öğrendiklerini, yaşam koşullarını eleştirmek yerine nasıl yaşadıklarını, onların yaşama nasıl baktıklarını görebilmemiz ve anlamlandırılmamız önemlidir.

Araştırmada, Suriye’de savaştan dolayı ülkesini terk ederek Türkiye’ye sığınan çocukların konakladıkları geçici barınma merkezini, hangi şartlarda yaşadıklarını, oyun kültürlerini, günlük rutinlerini betimledim. Öğrencilerin okullaşma ve ikinci dili öğrenme süreçlerini, Türkçe derslerinde çocukların Türkçe öğreticisi ile yaşadıklarının canlandırılmasını, Türkçe ve Arapça derslerindeki deneyimlerini, Türkçe öğrenme algılarını, barınma merkezindeki öğretmenlerin deneyimlerini, velilerin eğitime bakış açılarını, barınma merkezinde yaşayan öğrencilerin yakın sosyal çevredeki kültürel yaşamlarını etnografik bakış açısıyla anlattım.

Etnografik araştırmada amaç, kültürel yapıları ve bu yapıları oluşturan davranış ve tecrübeleri açıklamaktır (Goulding, 2005). Araştırma sürecinde, katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmeler ile geçici barınma merkezindeki yaşamı anlamaya çalıştım. Malinowski (1922), bu durumu köye kamp kurmak olarak adlandırmaktadır. Ona göre etnografik yöntemde, araştırmacının araştırma yaptığı insanları veya toplumu, uzaktan değil de aralarına girerek daha yakından anlama çabası vardır. Çocukların eğitim deneyimlerinin de onların günlük yaşamlarından bağımsız olmadığı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bulguların geçici barınma merkezinde konaklayan çocukların günlük yaşam ve eğitim deneyimlerini betimleyeceği ve alanda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Sahada çalışan bir koordinatör ve araştırmacı olarak göç toplumunun kültürünü ve bu kültüre mensup öğrencilerin ilkökul eğitimlerini etnografik olarak tanımlamanın, geçici koruma kapsamında olan öğrencilerin eğitim sürecini irdeleyeceğini düşündüm. Geçici koruma kapsamındaki kişiler, 2011 yılından beri Türkiye’de yaşamaktaydı ve onların yerli bakış açılarını etnografik bakış açıları ile betimleyen bir çalışma yapılmamıştı. Bu araştırmayı gerçekleştirmeye ihtiyaç duymam ve araştırmanın benimle olan ilişkisi aşağıda açıklanmıştır.

1.3.1. Geçici barınma merkezinde olmak

Suriye’den Türkiye’ye göç, 2011 yılının ortalarında yeni yeni başlamıştı. İnsanlar bir taraftan Suriye’deki savaştan kaçmakta bir taraftan da henüz geçici barınma merkezleri kurulmadığından yerel halkın misafir edebildiği yerlere veya cami, park gibi alanlara sığınmışlardı. 2013 yılının şubat ayında bir kış ayazında cami avlusuna sığınan çocukları görmüştüm. Çocuklar üşümek için camideki tabutun içine geçip uyuyorlardı. Bu ana tanıklık etmem, beni derinden etkilemişti. Bu çocukların çoğu savaşa şahit olmuş; evlerini, anne, babalarını veya her ikisini kaybetmiş ve büyük travmaların etkisinde kalmışlardı. Bu durumu onlarla yaptığım görüşmelerde anlıyordum. Savaş olan bir ülkenin sınırında yaşamak ve savaştan etkilenen kişilere tanık olunca sürece müdahil olmak kaçınılmaz olmuştu.

O zamanlar, 2011-2012 yıllarında, bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak çalışıyor ancak geçici barınma merkezlerinin kuruluş faaliyetlerinde de gönüllü olarak görev alıyordum. Suriye’de iç savaşın başladığı ilk aylarda araştırmanın gerçekleştiği barınma merkezinin AFAD tarafından kurulmasına şahitlik ettim. Araştırmanın yürütüldüğü geçici barınma merkezi, Suriye sınırına sıfır noktasına yakın bir konumdadır. Geçici barınma merkezi, kendi köyüme -Hacıpaşa mahallesine- çok yakın bir bölgededir. Hacıpaşa Mahallesi, geçici barınma merkezine 10 km uzaklıkta bir yerleşim alanıdır. Savaşın ilk yıllarında Suriye’den kaçarak gelen insanların Türkiye-Suriye sınırını oluşturan ve Hacıpaşa’dan geçen Asi Nehri üzerinden tahta ve bidonlarla yaptıkları sal ile Türkiye sınırına geçmek için verdiği mücadeleye tanık olmuştum. Türkiye sınırına geçmek isteyenler arasında çatışma ortamında yaralanan siviller, anneleri ile birlikte daha yaşını doldurmamış bebekler ve çocuklar da vardı. Sınır hatlarından Türkiye’ye sığınan Suriyeliler, sonrasında geçici koruma talebi ile İl Göç Müdürlüğüne başvuruda bulunuyorlardı.

Suriye’den gelen ilk göçle birlikte ben de sahadaki çalışmalara gönüllü olarak yardımcı oluyordum. Geçici barınma merkezlerinin kurulma sürecinde eğitim ile ilgili işlerde görevli arkadaşlara yardımcı oluyor ve böylelikle barınma merkezlerinin çadır kent yaşamını da yakından gözlemliyordum. Barınma merkezleri ilk kurulduğunda yerler parke olmadığından çamura batan ayakkabılarla çadırları geziyor ve çadırların arasında koşan çocukları izliyordum. Geçici barınma merkezlerinin idaresinde çalışan arkadaşlardan dolayı kamplara ziyaretler gerçekleştiriyordum. Ancak o zamanlar koordinatör olmadığından kampların eğitim işlerine gönüllü olarak yardımcı

oluyordum. Koordinatörlük görevime resmi olarak 2014 yılında başlamıştım. MEB'in 2014/21 sayılı kararı ile Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri konulu genelgesi yayımlanmış ve acil olarak Milli Eğitim Müdürlükleri ile STK'lar arasında protokol yapılarak GEM'lerin kurulması kararlaştırılmıştı. Sahadaki gönüllü çalışma sürecim artık koordinatör olarak resmiyet kazanmıştı.

GEM'lerin kurulma süreci ve koordinatör olmam ile birlikte artık sahada gece gündüz mesai yapıyordum. Devlet memuru olarak mesaim 17.00'de bitiyor ancak sahadaki işlerin yoğunluğundan ötürü mesaiden ilk zamanlar gece 00.00 ve sonrasında ayrılıyordum. Kimi zaman, sabah erkenden Birleşmiş Milletler'e bağlı veya diğer STK yetkililerin toplantılarına il ve ilçe amirleri ile birlikte katılıyor veya akşamın ilerleyen saatlerinde kamyonlar ile dağıtılan yardımların sevkiyatına sahada yardımcı oluyor, kimi zaman da gönüllü eğiticilere yönelik MEB'in ve UNICEF'in düzenlediği eğitimlerin organizasyonunu düzenliyordum. Üstelik bu işlerle birlikte 2016 yılında barınma merkezi dışındaki Türkiye'nin en kalabalık GEM'inin [2350 öğrenci ve 150 öğretmen] koordinatörlüğünü tek başıma yürütmeye çalışıyordum. GEM'lerin kurulma sürecinde STK'lar ile birlikte mesaim daha da artmıştı. Sahada nefes almaya vakit bulduğum zamanlarda çocukların ve öğretmenlerin uyumuna yönelik etkinlikler de yapıyordum. Bir GEM'de ilkökul düzeyindeki çocukları eTwinning kapsamında 116 devlet okulu ile gerçekleştirilen "Sevgi Barış Dostluk Treni" adlı projeye katılmalarını ve onların Türk çocukları ile birlikte uyum etkinlikleri gerçekleştirmesini sağlamıştım. Ayrıca, koordinatörlük yaptığım GEM'de Türkçe öğreticisi ve gönüllü eğitici öğretmenlerin uyumlu çalışmalarını, Türk ve Suriyeli öğretmenler arasındaki dostluğun pekişmesini sağlamak amacıyla kendim de katıldığım halı saha maçları yapıyor ve tüm öğretmenlerin bir araya geldiği yemek etkinlikleri düzenliyordum. Sahada durmadan çalışıyordum ama Arapça seviyem de bu deneyimlerle ilerliyordu.

Annem ve babam Arap kökenli biri olmalarına rağmen Arapçayı çok az anlıyor ama hiç konuşmıyordum. Sanırım, evde Arapçanın çok az konuşulması ve benim de Arapça yerine İngilizce öğrenme merakım bu durumun oluşmasında etkiliydi. Koordinatörlük görevime başladığımda Arapça öğrenene dek uluslararası sivil toplum kuruluşlarının [STK] temsilcileri ve kimi Suriyeli gönüllü eğiticiler ile İngilizce iletişim kurdum. Arapça konuşmıyordum ancak STK temsilcilerinin ve GEM'lerdeki gönüllü eğiticilerin sahadaki Arapça konuşmalarını da dinliyordum. Zamanla onların konuşmalarını anlamaya başladığımı fark ettim. Artık Arapçayı iyi anlıyordum ve

sahada İngilizcenin yanı sıra Arapça da konuşmaya başlamıştım. Günün büyük bölümünde, geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişiler ve uluslararası STK temsilcilerinden Arap kökenli olanlar ile Arapça konuşmam, Arapça öğrenme sürecimi hızlandırmıştı. Araştırma öncesinde Arapça dil seviyem oldukça ilerlemişti. Öyle ki Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yabancı öğrencilerin gireceği sınavı bilgilendirmeye yönelik seminerini 03/03/2016 tarihinde Suriye uyruklu katılımcılara Arapça sunmuştum. Arapça öğrenmem sonrasında sahadaki mesaim daha da artmıştı. Artık sahaya gerçekleşen yabancı STK ziyaretlerinin çoğunda İngilizcenin yanı sıra Arapça bilmemden dolayı da görevlendiriliyordum. Bu süreçte UNICEF kapsamında saha koordinatörlerine düzenlenen seminerlere de katılıyordum. Sahaya gerçekleşen MEB veya diğer bakanlık düzeyindeki ziyaretlerde de Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendiriliyordum.

Araştırmamın uygulama sürecine resmi olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılının şubat ayında başladım ancak 2011 yılından beri sahanın gözlemcisiydim. Orada kamp sakini Suriyeli yetişkinler tarafından kardeş anlamına gelen “akh” [kardeş], çocuklar tarafından amca anlamına gelen “ammo” [amca] veya öğretmen anlamına gelen “üstaz” [öğretmen] hitabıyla çağrılıyordum. Araştırma süreci öncesinde artık Arapçayı Türkçe gibi konuşabiliyordum. Bu sayede araştırma sürecinde onlar gibi konuştum, onlarla yemek yedim, sınıfın günlük etkinliklerine katıldım, ders sonraları çocuklarla birlikte oyunlar oynadım, ebeveynler ve aileler ile okul dışında bazen evde bazen de geçici barınma merkezindeki konteynerlerin dizili olduğu mahalle aralarında helli [kakule] kahveler içtim ve bol şekerli çaylar eşliğinde sohbetler ettim. Kısaca, gün içindeki vaktimin çoğunluğunda onlarla birlikte oldum ve onların ihtiyaçlarını onların gözüyle bakarak anlamaya çalıştım.

Etnograflar, bazen kültürün tercümanları olarak tanımlanır. Araştırmacı, başkalarının dünyasını anlamak için çalışır ve yaşanmış olayların metinlerini anlamlı açıklamalara çevirir (Glesne, 2013). Araştırma sürecinden sekiz yıl önce -2011 yılında- Suriye uyruklu toplumla tanışmıştım. Bu süreç boyunca yaşamımın büyük bölümünde onlar vardı. Onların birçok acısını ve sevincini paylaştım. Bu durum onların hislerine tercüman olmama yardımcı oldu. Böylelikle, geçici barınma merkezindeki yaşam kültürünün tercümanı olmak ve burada yaşayan Suriye uyruklu çocukların eğitimine yönelik algılarını anlamlandırmak istedim. Sahada ve masada olan biri olarak süreci

etnografik açıdan betimleme sorumluluğu hissettim ve araştırmayı uygulamaya başladım.

1.4. Araştırmanın Organizasyonu

Başkalarını anlamak yoluyla insanın kendi hakkında bir şeyleri öğrenmesi iyi yapılmış nitel araştırmanın ödülüdür (Glesne, 2013). Geçici barınma merkezine girerek orada olup bitenleri oradakilerin bakış açısıyla anlamaya çalışmak ve çalışma sonucunda kendi sandıklarımız ve bildiklerimiz hakkında bir şeyleri öğrenmemiz bu bağlamda önemlidir. Etnografik tanım ve söylemlerden oluşan bu araştırma, geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini betimlemektedir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Bölümler, kısaca genel bir bağlam sağlamak için açıklanmıştır.

Bölüm 1 araştırma hakkındaki arka plan bilgilerini sağlamaktadır. Burada araştırma odağının nasıl seçildiği, araştırma sahası, araştırmanın önemi, amacı ve araştırmacı ile ilişkisi açıklanmıştır.

Bölüm 2’de araştırma konusunun bağlamlarını açıklayan temel kavramlar ve alanyazın araştırmaları açıklanmıştır.

Bölüm 3 saha çalışması sürecinin yürütülmesi ve araştırmanın yöntemi hakkındaki açıklamaları kapsamaktadır. Bu bölümde, araştırmanın veri toplama süreci ve analiz yöntemi, günlük yaşam çalışmaları ve araştırmanın etik yaklaşımı hakkında bilgiler açıklanmıştır.

Bölüm 4’te geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri açıklanmıştır. Geçici barınma merkezi ve GEM tanıtılarak çocukların geçici barınma merkezindeki yaşantıları, barınma merkezinde yaşayan çocukların kendilerini önceki yaşamdan farklı olarak nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. GEM’deki çocukların sığınma öncesi yaşam deneyimleri, savaştan kaçış süreçleri, zorlu ve zorunlu göç yolculukları, çocukların eğitime erişimleri ve sınıf söylemlerinin analizi yoluyla çocukların gerçek sınıf deneyimleri ele alınmıştır. Bu analizler, Suriye uyruklu çocukların eğitim deneyimlerinin sosyokültürel bağlamla ilişkisi ile gerçekleşmiştir. Bu bölümde; çocukların dersleri hangi dilde ve nasıl işlediği, yeni dil öğrenme sürecinde neler yaşadığı, öğretmenlerin öğretim deneyimleri, çocukların akranları ile ilişkileri, öğrencilerin ve velilerin eğitime bakış açıları yansıtılmıştır. Ayrıca çocukların yeni dil öğrenmeye yönelik algıları, geçici barınma merkezinin Türkçe öğrenme üzerindeki

etkisi, dijital oyunların Türkçe öğrenme ile ilişkisi betimlenmiştir. Araştırma bulgularının son bölümünde, geçici barınma merkezinde yaşayan Suriyeli ailelerin kültürünü yansıtan bilgiler ve buradaki sosyal yaşamın eğitim ile ilişkisine yönelik anlatılar yer almıştır.

Bölüm 5’te araştırma sonucu açıklanmıştır. Çalışmanın ana bulguları tartışılmış ve gelecekteki okul uygulamaları için öneriler ve potansiyel odak alanları sunulmuştur. Bölüm 5, araştırma önerileri ve etnografik yansımalar ile tamamlanmıştır.



2. ALANYAZIN

Bu bölümde; araştırma ile ilgili temel kavramlara ve teorik bilgilere yer verilmiştir. Göç ve mülteci yolculuğu, son yıllarda sosyal bilimlerde kendine özgü bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir (Benezer ve Zetter, 2015; Mainwaring ve Brigden, 2016). Düzensiz göç yolculukları genellikle bir anda başlayıp tamamlanmaz, parçalara ayrılır ve göç farklı aşamalarda gerçekleşir (Collyer, 2010). Bu da yolculuğun tek bir olaya dönüşmesiyle belirsizleşebilir (Mainwaring ve Brigden, 2016). Bu yolculukların aşamalarını ve göçmenlerin yolculuklarında aldıkları kararları anlamak önemlidir. Çünkü göçmenlerin yaşam seyri üzerinde çoğu zaman önemli etkileri vardır. Bu değişikliklerin betimlenmesi için mülteci deneyimine sahip öğrencilerin yaşam deneyimlerini ve sonuçlarını anlamak önemlidir (Beiser, 2006; Correa-Velez, Gifford ve Barnett, 2010). Kaytaz (2016) araştırmasında başlangıçta Türkiye'yi geçiş ülkesi olarak düşünen ancak sonrasında başarısız bir göç girişimi yaşayan bir Afgan göçmen örneğini aktarmıştır. Bu nedenle, göç sürecinde yaşanan deneyimler karar vermeyi değiştirebilmektedir. Kimi zaman kişilerin transit alanı, varış hatta sürekli konaklayacağı yere dönüşebilmektedir.

Araştırmada, Türkiye'ye sığınan geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin Türkiye'ye zorunlu göç yolculukları ve zorunlu olarak vardıkları geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimleri anlatılmaktadır. Bir kişinin mülteci olmasının birçok nedeni olabilir: Belki savaşla parçalanmış bir ülkede yaşıyorsunuz ve eviniz bombalanarak yıkıldı. Belki siz ve aileniz dini inancınızdan dolayı yaşadığınız yerde saldırıya uğradınız. Belki kıtlıktan muzdarip bir bölgede yaşıyorsunuz ve açlıktan ölüyorsunuz. Bu araştırmanın giriş bölümünde yer alan Bilal'in anlatısındaki gibi bir yaşamınız da olabilir. Suriye'deki savaşa tanık olup ailenizin kararı ile Türkiye'de bir geçici barınma merkezine sığınıyorsunuzdur. Dünya çapında onlarca mülteci kampı olduğu bilinmektedir. AFAD'ın "Türkiye'nin Afet Yönetimindeki Başarılı Uygulamaları" başlıklı raporunda on ilde 26 geçici barınma merkezinin kurulduğu ifade edilmiştir (AFAD, 2016). Her biri farklı yapılarda olsa da tüm kampların barınan kişilerin temel ihtiyaçlarını sağlamak amacıyla kurulduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın teorik çerçevesi alanyazın bağlamında çizilmiştir. Bu bölümde; göç, Türkiye'de göçün tarihsel gelişimi, Suriye göçü, göçmenlerin zorlu yolculukları, apartman dairelerinden okul binalarına dönüştürülen GEM binaları, geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimleri

açıklanmaktadır. Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki statüleri bağlamında mülteci, göçmen, sığınmacı terimleri açıklanarak Türkiye’ye özgü geçici koruma statüsü terimine de değinilmektedir. Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların ilkökul eğitimleri kavramsal ve nedensel olarak açıklanmış, ilkökul eğitiminin önemine değinilmiştir. Etnografik araştırma sürecindeki söylem analizlerinin kavramsal teması açıklanarak bu çocukların günlük yaşam süreçleri sosyolojik açıdan ele alınmıştır. Araştırmada, Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik öğrenme ve öğretme süreçleri ile ikinci dil olarak Türkçe öğrenen çocukların Türkçe öğrenme süreci, mülteci öğrencilerin eğitiminde kapsayıcılık bağlamında bütünsel yaklaşım modeli, Suriyeli çocukların yoğun olduğu ülkelerdeki eğitim durumları ele alınmış ve araştırmanın alanyazın ilişkisi açıklanmıştır. Bu açıklamalar, geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların günlük yaşam ve eğitim deneyimlerinin temel dayanağını yansıtmaya çalışmıştır.

2.1.Göç: Genel Bir Bakış

Genel anlamda göç, insanların belirli nedenlerle yaşadıkları yerlerden ayrılarak yaşamlarının tümünü veya bir bölümünü geçirmek üzere ülkeler arası ya da ülke sınırları içerisinde farklı bölgelere gerçekleştirdikleri coğrafi yer değiştirme hareketi olarak tanımlanabilir (Akkayan, 1979; Ozankaya, 1986; Tezcan, 1994; Üner, 1972). Göç, kimi zaman devinimli, karmaşık kimi zaman da farklı bağlamı ve çeşitli boyutları olan bir olgu olabilir. Bakış açısını dar tutmak ve basit çıkarımlar üretmek göç olgusunu anlamayı bir o kadar güçleştirebilir. Akgür (1997, s. 41) göçü, “belli bir yerleşmede yaşayan nüfusun belli bir kesiminin çeşitli nedenlerle, bulunduğu yerden kalkıp başka bir yere yerleşmek üzere ya da nispeten sürekli olarak gitmesi” biçiminde tanımlarken; Marshall (1999, s. 658), “bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketi” olarak tanımlamaktadır.

Tarih boyunca savaş, hastalık, kuraklık, düşmanlık, toplumsal kutuplaşma, daha iyi kazanç sağlama vb. nedenler ile insanlar doğdukları yerden başka yerlere, ülkelere, kıtalara göç etmişlerdir. Göçteki bu hareketlilik son yıllarda küresel bir boyut kazanmıştır. Ortadoğu’da başta Suriye olmak üzere Irak, Afganistan, Somali, Yemen, Eritre gibi ülkelere kaçarak başka yerde yaşam hakkının peşinden giden insanların göç hareketlerine tanıklık edilmektedir. Göçün başlıca itici nedenleri ise işsizlik,

yoksulluk, ekonomik sıkıntılar ve geciken endüstrileşme olarak sıralanmaktadır (Abadan-Unat, 1984). Göç olgusunun tarihini, insanlık tarihiyle birlikte başlatmak mümkündür. Göç konusunda çalışmalarda özellikle içinde bulunduğumuz çağı “göç çağı” olarak tanımlayabileceğimiz söylenmektedir (Castles ve Miller, 2008). 21. yüzyıl başında kimi ülkeler kendi içerisinde iç savaş yaşamaktadır. İç savaş yerel halkın huzurunu ve güven ortamını bozmaktadır. Bu güven ortamının bozulması sonucunda insanlar zorunlu olarak kitlesel biçimde göç etmektedir. Özetle; göçün çağımızın önemli ve acil küresel sorunlarından biri olduğu görülmektedir. Türkiye açık kapı politikası ile milyonlarca kişinin yasadışı ve düzensiz olarak göç ettiği ülkelerden biri olmuştur. Türkiye; Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişim noktasındadır. Dahası politik ve ekonomik açıdan gelişmemiş devletlerle zengin batı ülkelerinin arasında bir köprü konumundadır. Bu durum Türkiye’nin düzensiz göçmenler tarafından transit güzergâhı olarak kullanılmasına sebep olmaktadır. Türkiye’ye sığınan Suriyeliler arasında da Türkiye’yi geçiş ülkesi olarak görenler de vardır.

Türk kökenli göçmenlerin Türkiye’ye göçü son yıllarda durma noktasına gelmiştir. Kirişçi (2006) Türk kökenli insanların bu göç akışlarına atıfta bulunmak için ‘eski göç’ terimini kullanmıştır. Bu ‘eski göçü’, Türk kökenli olmayan göçmenlerin Türkiye’ye gelişle karakterize edilen yeni göçten ayırmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde, yabancıların göçü, 1979’da İran devrimi ile sembolik olarak başlayan ve son otuz yılda yoğunlaşan yeni bir olgudur. Bununla birlikte, önemli bir istisna, Nazi rejiminden kaçan ve 1930’larda Türkiye’ye gelen Alman ve Avusturyalı bilim adamlarının akınıydı (Reisman, 2006). Ancak 1980’lerden itibaren Türk olmayan göçmenlerin sayısının sistematik olarak Türk göçmenlerin sayısından daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’nin Suriye’deki iç savaştan sonra milyonlarca Suriyeliye kapısına açması dünya kamuoyunda yankı uyandırmıştır. Aralık 2013’te imzalanan Türkiye-AB Geri Kabul anlaşması AB’ye olan düzensiz göçün önlenmesinde Türkiye’ye kilit bir rol atfetmektedir. Türkiye’de göç yönetiminin dönüşümü başta AB süreci olmak üzere geniş çapta tartışılmıştır (İçduygu, 2007; Lavenex ve Uçarar, 2004; Özçürümez ve Şenses, 2011; Tolay, 2012). Baban vd., (2017) ve Korkut (2016) Türkiye’nin Suriyeli mültecilere yönelik kabul politikasının uzun vadeli bir entegrasyona değil, insani bir yaklaşıma yönelik olduğunu ifade etmektedir. Türkiye, sığınan yabancılara ilişkin yasal bir mevzuatı olmamasına rağmen Suriyelileri kabulde açık kapı politikası uygulamıştır. Bu durum Türkiye’nin göç sürecine insancıl bir tutumla yaklaştığını gösterebilir.

2.1.1. Göç yolculuğunda çocuklar

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çocukluk; özellikle 1946'da UNICEF'in kurulması, 1959'da BM Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1989'da Çocuk Hakları Sözleşmesi ile küresel boyutta korunması gereken bir dönem olarak değerlendirilebilir. Eğitimin temel insani bir hak olduğu bilinmektedir. Ancak günümüzde birçok sığınmacı öğrencinin eğitime erişemediği ya da eğitiminin kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'ne göre; çocuğun, en azından temel eğitim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitim hakkı vardır. Çocuğun genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren eğitim hakkına sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Resmi Gazete, 1959). Uluslararası ve ulusal hukuk bağlamında çocukların eğitim hakkına bu denli önem verilirken 1980'lerde ve 1990'larda çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar keskin bir şekilde eleştirilmiştir. Parson'un sosyalleşme ve Piaget'in çocuk gelişimi gibi geleneksel teoriler yetişkinleri; olgun, rasyonel ve yetkin olarak, çocukları ise insandan az veya bitmemiş, tamamlanmamış olarak görmektedir (Jenks, 1996, s. 10). Qvortrup (1994, s. 2) çocukluğun sosyal yapısı ile çocukların dışlanması arasındaki bağlantıyı şu ifade ile açıklamıştır:

...yetişkinlik, bireysel gelişimin amacı ve son noktası veya belki de bir kişinin çocukluğunun anlamı olarak kabul edilir. Bununla birlikte, çocukların toplumun entegre üyesi olmadığını belki de istenmeyen olduğu mesajını açığa çıkarmaktadır. Bu tutum, çocukluğu bir moratoryum ve hazırlık aşaması olarak algılarken, çocuklar hakkındaki varsayımları beceriksiz ve aciz olarak doğrulamaktadır.

Bir çocuğun yaşamının ilk sekiz (0-8) yılı, bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal yetkinlikler gibi temel becerilerin geliştirilmesi açısından çok önemlidir (UNICEF, 2013a). Çocukların erken çocukluk eğitim programlarına katılımları; akademik başarıda, okulu bırakma oranlarının azalmasında, okula katılımın ve devamlılığının artması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Garcia, Pence ve Evans, 2008). Bu nedenle, çocukluk dönemi, daha sonraki gelişimin temelini oluşturduğu için önemlidir (Essa, 2013; Halle, Vick ve Anderson, 2010). İlk yıllarda olumlu, etkileşimli, bilişsel, davranışsal, duygusal ve akademik beceriler geliştiren çocukların okul sürecinde ve gelecekteki yaşamlarında başarılı olacağı ifade edilmektedir (Hamre vd., 2013; Stipek ve Byler, 2004; Williford vd., 2013).

Bu durumun aksine mülteci ve göçmen ailelerden gelen çocuklar, çevrenin ve deneyimlerin doğası nedeniyle yoksun bırakılmış, dışlanmış ve böylelikle savunmasız çocuk nüfusu oluşturmuştur (Block vd., 2014; Vandenbroeck ve Lazzari, 2014). Son zamanlarda göçmen çocukların ev sahibi ülkelerdeki deneyimleriyle ilgili yapılan çalışmaların sayısında bir artış olmuştur (Arzubiaga, Noguerón ve Sullivan, 2009; Grieshaber ve Miller, 2010; Sidhu, Taylor ve Christie, 2011). Erken çocukluk yılları, mülteci çocuklara yönelik müdahale programları ve sonuçları için en uygun zamandır (Modica, Ajmera ve Dunning, 2010) ancak bu yaş grubuna yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Zorunlu göç sürecinden ve bu göçe sebep olan çatışma ortamlarından en çok çocukların etkilendiği bilinmektedir. Çocukların göç yolculuğunda yaşadıkları, bilimsel çalışmaların konusu olmuştur. Özellikle sosyoloji ve sosyal antropolojiden araştırmacılar, çocukluğu toplumun yapısal bir bileşeni olarak tartışmak için çocuklar ve gençleri konu alan çalışmalar yapmıştır (Wintersberger, 1994). Boland (2010) Norveç ve İngiltere'ye sığınan Afgan kökenli refakatsiz çocukların aileye maddi destek sağlama ihtiyacı amacıyla göç ettiğini, eğitim ve istihdam beklentilerinin bir sonraki girişimlerinin tetikleyicisi olacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte Afganistan'da çocukların güvenlik, eğitim ve istihdam beklentilerinin sınırlı olduğunu veya mevcut olmadığını belirtmiştir. Eğitime devam etme isteği de göç sürecinde itme ve çekme faktörleri olarak rol oynayabilir. Etiyopya, Cibuti ve Sudan'daki tüm katılımcılar, çocukların göçünde temel faktörlerin çocukların temel ihtiyaçlarını ve eğitimini sağlamadaki zorluklar olduğuna dikkat çekmiş, çocukların, pasif ve aileye bağımlı olarak görülmesi yerine sosyal aktörler ve hak sahipleri olarak algılanması gerektiğini vurgulamıştır (Mayall, 2002; Qvortrup, 1994).

Çocukluk çalışmaları, belki de çocukların ve gençlerin, çocukları pasif gören geleneksel bakış açısıyla yaklaşılmasına karşı koyarak onların yetkin ve sosyal aktörler olarak vurgulanma olasılığını artırmaktadır (Holt, 2011). Kimi araştırmacılar, çocuk askerler (Rosen, 2007), çocuk istismarı (Montgomery, 2009) ve sokak çocukları (Hecht, 1998) konulu çalışmalar yaparak bu tür çocukları ve gençleri basmakalıp bir imajla çaresiz kurbanlar şeklinde sunmakta ve ilgili kuruluşlara yaptıkları çalışmalar ile katkı sağlamaktadır. Ancak bu kısıtlı bağlamlarda çocuklar ve gençler üzerine yapılan bu çalışmalar kabul edilse de sığınmacı çocukların eğitimi meselesinin yeterince küresel bir sorun olarak görülmediği düşünülmektedir. Bu nedenle mülteci çocukların

yaşamlarını ve eğitimlerini destekleyen araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Cameron, Frydenberg ve Jackson, 2011).

Çatışma kaynaklı göç nedenleri arasında en az rol oynayan etmenin eğitim olduğu belirtilmektedir. Zira göç nedenlerinin başında öncelikle bir güvenlik sorunu olduğu ve bunu geçim kaynakları sorunlarının izlediği ileri sürülmektedir. Ancak, insanlar nereye gideceklerine karar verirken eğitimin alınan kararları etkileyici bir rolü de vardır. Alınan kararlarda, mültecilerin yaşanabilir bir yaşam sürdüreceği yerlerde, iş, eğitim, sağlık, vatandaşlık, eğitime erişim kolaylığı ve güvenlik gibi temel faktörlerin önemli olduğu görülmektedir (Hagen-Zanker ve Mallett, 2016). Sahada koordinatör olarak çalıştığım süreçte geçici koruma kapsamındaki kişiler ile iletişimde olduğumdan göçün sebeplerine ilişkin bilgileri de doğrudan öğrenme olanağına sahiptim. Sahada vaktimin çoğu zamanında geçici koruma kapsamındaki kişiler ile birlikte olduğumdan Suriye’de yaşanan birçok olaya Suriyeli kişilerin anlatıları ile tanık olmuştum. Tanık olduğum durumlardan biri Suriye’de ikiz bebek dünyaya getiren bir kadının Hatay’da bir hastaneye getirilmesidir. Bebeklerden biri yeterli kiloda doğmamış ve Suriye’de tedavi imkânı olmadığından annesi ile Hatay’a gönderilmişti. Bu süreçte hasta ve ailesine hastanede tercümanlık etmiştim. Koordinatörlük sürecinde tanık olduğum durumlardan biri de hafızasını kaybetmiş bir velidir. Öğrencinin babası savaşta bir patlama sonrası yaralandığını, hafızasını kaybettiğini ve iki yıl sonra hafızasının yerine gelerek çocuklarını hatırladığını anlatmıştı. Ayrıca yaptığım görüşmelerde birçok Suriyeli yetişkin, Avrupa’ya göç etmek ve sonrasında ailelerini de yanlarına almak istediklerini ifade etmiştir. Araştırma öncesinde ve araştırma sürecinde çocuklarının eğitimi için göç etmek zorunda kalan ailelerin mücadelelerini betimleyen anlatılara da tanık olmuştum. Araştırma bu yönü ile geçici koruma kapsamındaki çocukların nasıl ve neden eğitim alması gerektiği hususunda yol gösterici özellik taşımaktadır.

2.2. Türkiye’de Göçün ve Sığınmanın Tarihsel Gelişimi

Göç tarihinin başlangıcı, insanlığın ilk dönemi olarak bilinse de bugünkü anlamda uluslararası göç, on dokuzuncu yüzyıl içinde gelişen bir olgudur. Çünkü, bu yüzyılda etnik ve kültürel birlik üzerine ulus devletlerin kurulma çalışmaları başlamıştır. Ulus devletler, siyasal güçleri ile belirledikleri topraklarda ve bu topraklarda yaşayan yurttaşlar üzerinde egemenlik hakları ortaya çıkmıştır. Bu durum uluslararası kabul görmüştür (Hammar, 1990). Ulus devletlerinin kurulması, ulusal sınırların belirlenmesi,

yurttaşlık ve yabancı kavramlarını da ortaya çıkardığından bugünkü anlamı ile uluslararası göç olgusunun da ortaya çıktığı dönem olarak betimlenebilir. Uluslararası göç, çeşitli sebepler ile meydana gelebilmektedir. Castles ve Miller'e (2008, s. 12) göre şiddetli çatışmalar, siyasal mücadeleler ve ekonomik sebepler göç olgusunun sebepleri arasındadır. Bu sebeplere dayanılarak göçlerin temel eğilimi; göçün küreselleşmesi, hızlanması, farklılaşması, siyasallaşması ve kadınlar üzerine etkisi bağlamında ifade edilmektedir. Göç, birden fazla göç tipi ile hızla yükselerek artan bir oranla küresel mesele olmaya devam etmektedir. Göç, çoğunlukla ekonomik, sosyal, siyasi değişimlerden kaynaklanan, göç alan ve göç veren alanların tüm sosyal yapısını etkileyen kolektif bir eylemdir (Castles vd, 2014, s. 25). Ülkelerin kendi içlerindeki siyasi politikalar ve anlaşmazlıkları sonucu kimi kişiler uluslararası göçü gerçekleştirmektedir. İlk başlarda fiziki yer değiştirme olarak yaşanan göç, zaman içinde ülkelerin politik gündemlerini etkileyebilmektedir. İç politikanın, ikili ve bölgesel ilişkilerin ve dünya çevresindeki devletlerin ulusal güvenlik politikalarının artık uluslararası göçlerden daha fazla etkilenmesi, göçün siyasallaşması olarak tanımlanmaktadır (Castles ve Miller, 2008). Özetle, iç karışıklık gibi ulusal kaynaklı sebeplerle göç veren ülkelerin göç meselesi, uluslararası konuma göçün siyasallaşması boyutu ile taşınabilmektedir. Araştırma konusu olan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin de iç savaştan dolayı Türkiye'ye göç ettikleri söylenebilir.

Türkiye'ye yönelik göç hareketlerini, iki sınıfta incelemek mümkündür. Bunlardan ilki yasal çerçevede gerçekleşen düzenli göç hareketleridir. Düzenli göç hareketleri, Türkiye'ye çalışma veya eğitim amaçlı gelen çalışma ve oturma izni olan kişi ve bu kişilerin aile üyelerinden oluşmaktadır. İkincisi ise Türkiye'ye yasal olmayan yollarla gelen bir başka ifade ile yasa dışı ya da kayıt dışı göçleri kapsayan düzensiz göç hareketlerinden oluşmaktadır (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2009, s. 228). Türkiye'nin stratejik konumu nedeniyle birçok göçmene ev sahipliği yaparak toplu göçlerle karşılaştığı ve hala göç alan bir ülke olduğu görülmektedir. Asya ve Orta Doğu ülkelerine yakın olmasından dolayı bu ülkelerde meydana gelen iç karışıklardan etkilenmesi, diğer tarafta gelişmiş batı ülkeleri arasında kalarak bir geçiş noktası oluşturması göçlerin seyri noktasında önemli bir etkidir (Güner, 2007, s. 83; Ortadoğu Araştırmaları Merkezi [ORSAM], 2012, s. 8). Özellikle İkinci Dünya Savaşının bitmesinin ardından köylerden kentlere göçler hızlanmış, bununla beraber uluslararası işçi göçlerinde artmalar olmuştur. İlerleyen zamanlarda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne

[AB]'ye üyelik sürecinin başlamasıyla birlikte Türkiye'ye yönelen göçmen ve sığınmacı sayısında hatırı sayılır bir artış meydana gelmiştir (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 13). Bu durum Türkiye'nin stratejik konumu sebebi ile geçiş ülkesi olarak kullanıldığını göstermektedir. Türkiye sadece göç alan veya göç veren bir ülke değil, önemli noktalar arasında yer alan bir "göç geçiş ülkesi" olmaktadır (Ünal, 2014, s. 68). Türkiye'ye göçmen değil ama daha çok yabancı olarak nitelendirilen kişilerin kitle halindeki gelişleri, Türkiye'nin uluslararası göç rejimindeki konumunu değiştirmiş, önceleri sadece göç veren bir ülke olarak bilinen tekli konumuna artık göç alan ve geçiş ülkesi olma durumlarını da katarak üçlü bir konum meydana getirmiştir. Bu yeni konumunda, özellikle komşusu olduğu ülkelerden veya diğer yakın ülkelere Türkiye'ye yönelen uluslararası göç hareketlerini, sığınmacı, mülteci, geçici göçmen ve kaçak işçi gibi çok çeşitli grupların sınır ötesi hareketlerini kapsamaktadır (İçduygu, 2006).

Türkiye, jeopolitik ve coğrafi konumu sebebiyle Cumhuriyet öncesi dönemde olduğu gibi 21. yüzyıl başında da kitlesel ve bireysel göçlere ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'nin göç tarihinde Cumhuriyet ve Osmanlı döneminde öne çıkan kitlesel ve bireysel sığınma hareketleri kronolojik biçimde şu biçimde özetlenebilir:

- 1492 yılında on binlerce Yahudi'nin İspanya'dan gemilerle kurtarılaraq Osmanlı İmparatorluğu topraklarına getirilmesi,
- 1709 yılında İsveç Kralı Şarl'ın beraberindeki yaklaşık 2 bin kişilik grupla birlikte Osmanlı İmparatorluğuna sığınması,
- 1718 Pasarofça Antlaşması'nın ardından Macar Kralı II. Rakoczy Ferenc'in Osmanlı İmparatorluğu'na sığınması,
- 1830 Polonya İhtilali'nin liderlerinden bugünkü Polonezköy'ün kurucusu Prens Adam Czartorski'nin 1841 senesinde Osmanlı İmparatorluğu'na iltica etmesi
- 1858-1864 yılları arasında Rus kaynaklarına göre yaklaşık 493.000 Müslüman Kafkas nüfusun Osmanlı'ya sığınması,
- 1864 senesinde ise Rus ordusundan kaçan yaklaşık 1 milyon Kafkas nüfusun Osmanlı İmparatorluğu topraklarına kabul edilerek, Balkanlar'a ve Anadolu'nun çeşitli yerlerine yerleştirilmesi (Çerkez Sürgünü).
- 1917 Bolşevik İhtilali'nin ardından Vrangeli'nin yaklaşık 135 bin kişiyle birlikte Osmanlı İmparatorluğu'ndan koruma talep etmesi.
- 1923-1945 yılları arasında Balkanlardan 800 bin kişi,
- 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişi,
- 1988 yılında Halepçe katliamından sonra Irak'tan 51.542 kişi,

- 1989 yılında Bulgaristan'dan 345 bin kişi,
- 1991 yılında Birinci Körfez Savaşından sonra Irak'tan 467.489 kişi,
- 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişi,
- 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişi,
- 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişi (TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2018, s. 243).

Türkiye, 1923'ten 2011 yılına kadar 1,5 milyondan fazla göçmene ev sahipliği yapmıştır. 2011 yılından itibaren ise sınır ülke Suriye'de yaşanan iç savaştan dolayı Türkiye, milyonlarca Suriyeliye geçici koruma kapsamında ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye, bu ev sahipliğinin ardından göç ile ilgili alanyazına “Geçici koruma” statüsü kavramını kazandırmıştır. Türkiye’de uluslararası koruma altına alınan göçmenlerin özellikle barınma, topluma uyum, çalışma ve sosyal yaşam maliyetleri gibi sorunları, Türkiye’nin göç politikalarını büyük ölçüde etkilemektedir. Arap Baharı olarak tanımlanan ve Aralık 2010’da Tunus’ta başlayan olaylar, tüm Orta Doğu’yu etkisi altına almış ve ülkelerde olaylardan etkilenen nüfusun komşu ülkelere göç etmesine sebep olmuştur. 2010’da başlayan bu süreç, yaklaşık on yıldır neredeyse tüm Orta Doğu bölgesinde devam etmektedir. Orta Doğu’nun içinde bulunduğu savaş, çatışma ortamı ve siyasal istikrarsızlıkların zorunlu ve kitlesel göçlere sebep olduğu düşünülebilir. Türkiye’nin stratejik konumu sebebi ile Suriye’den gelen kitlesel göçleri yakın gelecekte de yaşayabilme olasılığı güçlü görülmektedir.

Geçici koruma statüsündeki Suriyelileri konu edinen farklı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma konularından kimileri; eğitim, sosyal bütünleşme, sağlık hizmetleri, ekonomi, Suriyeli ve Türkiyeli insanların birbirleri hakkındaki görüşleri, göç deneyimleri, Suriyelilerin gelecek beklentileri gibi konulardır (Düzkaya, 2016; Ercoşkun, 2015; Gürcüoğlu, 2015; Karataştan, 2017; Olgun, 2017; Seçer, 2017; Uludağ, 2016). Bu araştırma, Türkiye’de bir geçici barınma merkezindeki çocukların yaşamını ve eğitimini etnografik bakış açısı ile incelemektedir. Bu bağlamda zorunlu göç ve zorunlu göç sonrasında Türkiye’nin geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik uyguladığı yasal süreçler araştırmanın bu bölümünde açıklanmıştır.

2.2.1. Zorunlu kitlesel göç ile Türkiye’ye sığınan Suriyeliler

Son zamanlarda antropologlar, ev sahibi nüfusun çok sayıda mültecinin veya yerinden edilmiş diğer insanların gelişinden nasıl etkilendiğini araştırmaya başladılar

(Salem-Murdock, 1989). İnsanların ulusal veya uluslararası göç etme nedenlerinde önemli farklılıklar vardır. Genellikle belirtilen nedenler; çatışmadan kaçmak, daha iyi bir iş bulmak, ailelerine maddi yardım sağlamak veya bir aile üyesine yardım etmektir. Kısacası, insanlar çoğunlukla durumlarını iyileştirmek için göç etmektedir (Devictor, 2016). Malkki (1997, s. 225) insancıl olmanın tanıdık biçimi olan etnografik çalışmayı; insanların yaşadığı süreci kavramsallaştırma, tasarlama ve zorluklara meydan okumak için gerekli görmektedir. Zorunlu göçün belirli etnografik kayıtlarının daha çok örneklendirilmesi, insanların deneyimlerini ve bu süreçte daha iyi nelerin yapılması gerektiğinin anlaşılmasını sağlayabilir. Ortak bir tarihin ve efsanenin yaratılması, hem mülteciler hem de evden zorla çıkarılan diğer kişiler arasında derinlemesine araştırılması gereken yaygın bir olgudur (Loizos, 1999, s. 258). Uluslararası göçü bir sorun, olumsuz bir sorun ya da çoğu ülkenin kamuoyu ve hükümet düzeylerinde mücadele etmeyi gerektiren bir karmaşıklık olarak algılamak yaygındır (Fargues vd., 2004). Sosyal bilimler, küresel dolaşımın ve küresel uyumun bir parçası olarak, insan hareketliliğinin insani ilerleme için muazzam bir potansiyel taşıdığını kabul etmektedir (Castles ve Wise, 2008, Massey, 1988).

İnsanların farklı sebepler ile bir yerden başka bir yere hareket etmesi, farklı göç tiplerini oluşturmuştur. Petersen (1958) bu farklı göç tiplerini; ilkel, zorunlu, yönlendirilen, serbest ve kitlesel göç biçiminde sınıflandırmıştır. İlkel göç, ekolojik bir etmenden kaynaklanmakta ve insanın doğal güçlerle başa çıkamamasıyla ilgili bir hareketi ifade etmektedir. İlkel göç, avcılık ve toplayıcılık döneminde görülen ve ilkel kabilelerin kendilerine yiyecek ve yeni yerler bulmak amacı ile bir yerden başka bir yere göç etmesidir. Zorunlu göç, insanların bulundukları bir yerden siyasi, hukuki, ekonomik, doğal afetler vb. kararlar sonucu yer değiştirmeye zorlanmasıdır. Örneğin, Yahudilerin Sovyet Rusya'dan ve Nazi Almanya'sından göç etmeleri, zorunlu bir göçtür. Benzer biçimde yerleşim yerleri baraj, göl havzası altında kalmış olan köylülerin, göç etmek zorunda kalmaları da zorunlu göç olarak değerlendirilebilir. Yönlendirilen göç, kişilerin yaşadıkları yerlerde karşılaştıkları problemlerden kurtulmaları için göç etmeye teşvik edilmeleridir. Böyle bir göç, normalde göçmenlerin yaşam biçiminde bir değişiklik meydana getirmediği için zorunlu göçe kıyasla kontrollü gerçekleşir. Serbest göç, daha çok ülke içinde insanların kendi istekleri ile bireysel veya küçük gruplar olarak gerçekleştirdikleri göçlerdir. Kitlesel göç ise, kalabalık grupların yaşamlarında yenilik veya iyileştirme amacıyla birbirlerini takip ederek ortak

bir yere kitleler halinde göç etmesidir. Bu tanımlara göre, Suriye’den diğer ülkelere gerçekleşen göçün zorunlu ve kitlesel olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Diğer bir tanımla zorunlu göç; silahlı çatışmalar, insan hakları ihlalleri, doğal veya çevresel afetler, kimyasal veya nükleer afetler, kıtlık veya kalkınma projeleri gibi sosyal ve siyasi sorunların neden olduğu kitlesel göç anlamına gelir (Anthony, 1999). Zorunlu göçün her zaman insanları güvenlik arayışı içinde ikamet ettikleri yerlerinden ayrılmaya zorlayan tehdit veya korkuyla ilişkili olduğu savunulmaktadır (Cohen ve Deng, 1998). Bu bilgiler ışığında zorunlu göç, insanların yaşadıkları ortamlardan zulüm, baskı ve ikna ile zorunlu yerinden edilmeleri olarak tanımlanabilir. Zorunlu göçe sebep olan şiddet ve baskı insanlık için en önemli sorunlardan biri olmaya devam etmektedir. Araştırma öncesinde, Suriye’den Türkiye’ye gerçekleşen göçün kabileler biçiminde kitlesel olarak gerçekleştiğine şahit olmuştum. Suriyelilerin sığınma sürecindeki durumları, yaşadıkları savaş ve zulümden kaçtıklarını açık olarak ortaya koymaktadır. Gerçekleştirdiğim gözlem ve görüşmelerde bu durum ile örtüşmektedir. Suriyelilerin Türkiye ve diğer ülkelere gerçekleştirdiği göçün zorunlu bir göç olduğunu söyleyebiliriz. Suriye’den Türkiye’ye gerçekleşen yoğun göç sonucunda geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu nüfus hızla artmıştır. Artan nüfus, uzayan kriz, devletin kapasitesi ve acil durum tedbirlerinin verimliliğini sorgulatırken, yükü tek başına üstlenen Türkiye Cumhuriyeti, ilk uluslararası yardım çağrısını da yapmıştı (Kirişçi, 2014, s. 23). Kitlesel göç ile mücadelede geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin konaklamaları için çadır kentler kurulmuştu. Ancak zaman içerisinde göç edenlerin sayısı artmış ve geçici koruma kapsamında olan birçok Suriyeli geçici barınma merkezi dışında yaşamaya başlamıştır.

Suriye’den Türkiye’ye zorunlu ve kitlesel olarak başlayan göçün sebepleri Arap Baharı olarak bilinen ve Tunus’ta başlayan eylemlerle benzerlik göstermektedir. İlk olarak Tunus’ta 17 Aralık 2010 tarihinde başlayan iktidar karşıtı kitlesel hareketler, 2011 yılında Mısır, Libya, Suriye, Cezayir, Bahreyn, Ürdün, Yemen ve Lübnan gibi Arap ülkelerinde halk ayaklanmalarına yol açmıştır. Bu kitlesel hareketler, medya ve alanyazında Arap baharı adı ile gündeme gelmiştir. Tunus’ta iş bulamamaktan ve geçim sıkıntısından dolayı seyyar satıcılık yapmak zorunda kalan 26 yaşındaki Bilgisayar Mühendisi Muhammed Bouazizi Sidi, zabıtarca mallarına el konulması sonucu valilik binası önünde kendini ateşe vererek durumu protesto etmiştir. Hastaneye kaldırılan genç, 4 Ocak’ta hayatını kaybetmiştir. Böylelikle diplomalı işsiz Muhammed Bouazizi

tarafından başlatılan ve ölümü ile yayılan isyan ile Arap Baharı olarak adlandırılan süreç başlamıştır (Memiş, 2015, s. 101). Hatay’da geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim işlerinin koordinatörlük görevini 2014 yılından itibaren resmi olarak yürütüyordum. Suriye’deki iç savaşın da Tunus’takine benzer biçimde başladığını geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bir veli olan Yaser, şu sözler ile ifade etmiştir: “Mart 2011’de Daraa’da başladı ilk olaylar. Çocuklar, hükümet aleyhine duvara yazı yazmışlardı. Sonra çocukların karakola götürülüp cezalandırılmasına halk ve yakınları tepki gösterdi. Olaylar büyüyünce ayaklanma başladı” (Yaser, Kasım, 2018). Suriye hükümeti aleyhine duvara yazı yazan çocukların aileleri ve yakın çevresi ile başlayan süreç kısa sürede ülke çapına yayılmış, olaylar kontrolden çıktıkça Suriye halkı kendisini zorlu bir şiddet sarmalında bulmuştur. Suriye’deki iç savaş nedeniyle halk, asgari yaşam şartları ortadan kalktığı ve can güvenliği tehlikeye düştüğü için ülkelerini terk etmek durumunda kalmıştır. Suriye halkı, iç savaş sonucunda komşu ülkeleri olan Türkiye, Ürdün, Lübnan ve Irak’a göç etmeye başlamıştır. Türkiye’ye ilk göç, Suriye Arap Cumhuriyeti’nde yaşanan olaylar sonucu kaçan 252 kişilik birinci grubun 29 Nisan 2011 tarihinde Hatay ili Yayladağı ilçesine bağlı Güveççi köyünden sınırı geçmesi ile başlamıştır. Suriye’deki şiddet olaylarının tırmanması sonucunda hem bu bölgeye hem de Türkiye’nin diğer bölgelerine, özellikle Hatay’ın Altınözü ve Reyhanlı ilçelerine girişler artmaya devam etmiştir (Kamu Denetçiliği Kurumu [KDK], 2018). Araştırmanın gerçekleştiği geçici barınma merkezi de Suriye’de başlayan ilk göçler sonucunda Hatay ilinin Altınözü ilçesinde kurulmuştur. Suriye’de ortaya çıkan büyük mülteci krizinde Türkiye önemli bir rol oynamıştır. Türkiye milyonlarca sığınmak isteyen Suriyeliye kapısını açarak ev sahipliği yapmıştır. Bu durumun oluşmasında Türkiye’nin göç sürecinde uyguladığı açık kapı politikası etkili olmuştur. Açık kapı uygulamasının dayanağı özünde 1951 tarihli Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesinin 33. maddesindeki geri göndermeme hükmünü tanımlamaktadır. Buna göre;

Madde 33- Hiçbir taraf devlet, bir mülteciyi, ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatı ya da özgürlüğü tehdit altında olacak ülkelerin sınırlarına, her ne şekilde olursa olsun geri göndermeyecek ve iade etmeyecektir (Cenevre Sözleşmesi, 33.Madde).

Geçici koruma yönetmeliğinde Cenevre sözleşmesinin 33. maddesine dayandırılarak Geri gönderme yasağı “Yönetmelik kapsamındaki hiç kimse, işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye tabi tutulacağı veya ırkı, dini,

tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatının veya hürriyetinin tehdit altında bulunacağı bir yere gönderilemez.” biçiminde açıklamıştır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Türkiye’nin tek başına üstlendiği sığınmacıların sayısı Ermenistan, Katar, Bahreyn, Moğolistan, Cibuti, Slovenya, Makedonya, Litvanya, Letonya, Estonya, Lüksemburg, Malta ve İzlanda dahil olmak üzere birçok ülkenin nüfusunun üzerindedir (KDK, 2018, s. 30). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıların yerli nüfusa oranla en yoğun olduğu il Kilis’tir. Kilis’te yaşayan 124 bin 481 Suriyeli sığınmacı, yerli nüfusun %95 oranına tekâmül etmektedir. Kilis’i yerli nüfusa oran açısından %24 ile Hatay %21 ile Şanlıurfa, %16 ile Gaziantep illeri takip etmektedir (TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2018). Bu örneklerle geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin Türkiye’de bazı illerde yerel nüfus oranına yaklaştığı görülmektedir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiseri Filippo Grandi, 31 Ağustos - 1 Eylül 2016 tarihleri arasında Türkiye’ye yaptığı ziyarette geçici koruma altında 3.4 milyondan fazla Suriyeli barındıran Türkiye’nin dünyanın en büyük mülteci nüfusuna sahip ülke olduğunu ifade etmiştir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2018). 2020 yılı verilerine göre en fazla Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *En Fazla Suriyeli Sığınmacı ve Mülteciye Ev Sahipliği Yapan Ülkeler (UNHCR, 2020)*

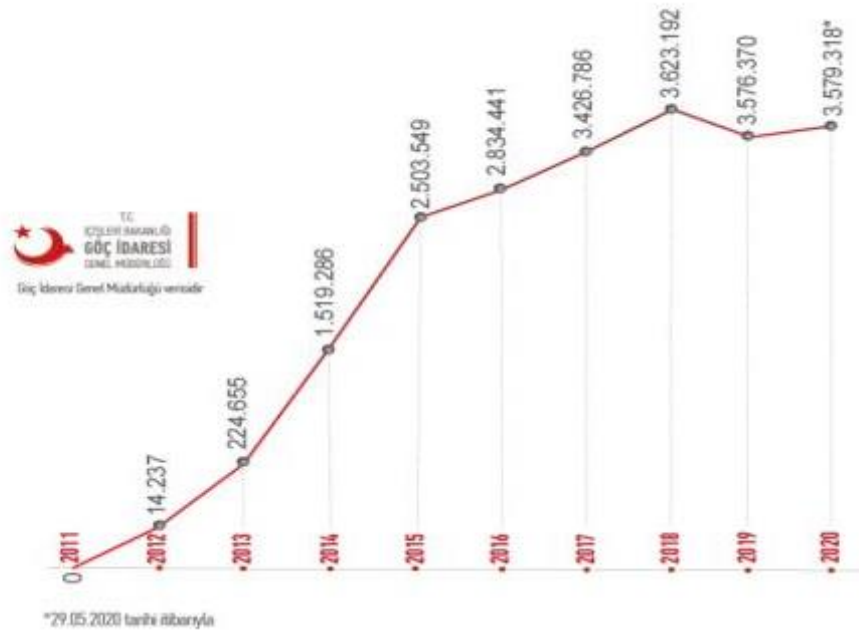
ÜLKE	ORAN	NÜFUS
Türkiye	64.6%	3,581,636
Lübnan	16.1%	892,310
Ürdün	11.9%	657,287
Irak	4.5%	247,471
Mısır	2.3%	130,045
Diğer (Kuzey Afrika)	0.6%	31,657

Tablo 1’de geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin en fazla göç ettiği ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir. Türkiye’yi sırasıyla Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır takip etmektedir. Ayrıca tablodan Suriye’deki savaş nedeni ile göçten en çok etkilenen ülkelerin Suriye’ye komşu ülkeler olduğu da anlaşılmaktadır. Suriye’de savaşın uzun yıllar devam etmesi nedeni ile savaş kaynaklı göç de devam etmektedir. Bu durum

komşu ülkelerdeki Suriyeli sayısında artışa neden olmaktadır. Bu nedenle Suriyeliler konakladıkları geçici barınma merkezleri yetersiz kaldığından geçici barınma merkezi dışında da konaklayabilmektedir.

2.2.2. Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişiler

Geçici koruma kavramı, Türkiye’nin kitlesel göçlere acil çözümler bulmak üzere geliştirdiği bir koruma biçimi olarak düşünülebilir. Geçici koruma yönetmeliği ile sığınan kişiler kolaylıkla kayıt altına alınarak bu kişilere bireysel statü belirleme işlemi tanımlanmış ve soruna ani çözüm yolu bulma girişimleri denenmiştir. 1980’lerden sonra Türkiye, sadece göç veren bir ülke değil göç alan bir ülke konumuna geçmiştir. Türkiye’ye 2011 yılında Suriye’den başlayan göç 2020 yılında da devam etmektedir. Türkiye’ye sığınan geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin yıllara göre sayısal bilgileri Görsel 4’te verilmiştir.



Görsel 4. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Sayısı (GİGM, 2020)

Görsel 4 incelendiğinde Türkiye’ye Suriye’den gelen göçün her yıl arttığı görülmektedir. Suriye’de iç savaşın devam etmesinden dolayı birçok Suriyeli, sığınma amacıyla bazen ülke içinde güvenli bölgelere bazen de yakınındaki komşu ülkelere göç etmeye devam etmektedir. Ancak göçün ilk yıllarında Türkiye uyguladığı açık kapı politikasını 2016 yılından itibaren askıya aldığından Türkiye’ye sığınmak isteyen

Suriyeliler ülkeye giriş yapamamaktadır. Koordinatör olarak sınırda görev yapan yetkililerle yaptığım görüşmeler ve gözlemler sonucunda, sığınma arayışında olan kişilerin aileleri ile birlikte Türkiye sınırına yakın bölgelerde çadırlarda yaşam mücadelelerini sürdürdüğü bilgisini alıyordum. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün [GİGM] resmi rakamlarına göre 2020 yılında Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli sayısı 3.579.318’e ulaşmıştır. Geçici koruma kapsamında olanlardan kimileri ülkelerinde güvenli gördükleri yerlere geri dönmeye başlasa da Suriye’de iç savaşın devam etmesi sebebi ile Türkiye’ye geçmek isteyenler sınır kapılarında bekleyişlerini sürdürmektedir. Ayrıca yine Türkiye’de ikamet izni olan yabancı (geçici koruma kapsamında olmayan) sayısı da 2019 verilerine göre önceki yıllara göre artarak 1.101.030 olmuştur (Kızılay, 2020). Bu verilerden Türkiye’nin son yıllarda göç veren bir ülkeden göç alan bir ülke konumuna dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı da Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin eğitiminde yol haritasını belirlenmesi açısından önemlidir. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriye Uyraklı Kişilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı (G.İGM., 2020)

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.928.143	1.651.175	3.579.318
0-4	255.017	245.960	500.977
5-9	281.531	258.144	539.675
10-14	201.641	181.629	383.270
15-18	139.112	115.721	254.833
19-24	283.192	210.393	493.585
25-29	199.647	145.042	344.689
30-34	157.302	114.138	271.440
35-39	117.398	95.421	212.819
40-44	83.903	74.439	158.342
45-49	59.044	56.279	115.323
50-54	49.211	48.347	97.558
55-59	37.491	37.507	74.998
60-64	28.103	29.013	57.116
65-69	20.198	20.562	40.760
70-74	7.608	8.629	16.237
75-79	3.744	4.641	8.385
80-84	2.182	2.897	5.079
85-89	1.071	1.502	2.573
90+	468	911	1.379

*29.05.2020 itibarıyla

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanı Süleyman Soylu, Budapeşte Süreci 6. Bakanlar Konferansı'nda uluslararası göç konusyla ilgili şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

Türkiye'de Kasım 2018 itibarıyla 405 bin 521 Suriyeli çocuk doğdu. Bu çocuklar Türkiye'de doğmamış olsaydı, anne babalarına Türkiye'de geçici koruma statüsü verilmemiş olsaydı, Suriye'nin neresinde doğacaklardı? Bu çocukların yaşama şansları ne kadar olacaktı bunu bilemiyoruz. Muhtemelen onlarla da denizlerimizde bir botun içinde karşılaşacaktık veya onlar hiç o şansı bile elde edemeyeceklerdi (TÜRKSAM, 2019).

Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı incelendiğinde, Türkiye'ye yapılan göç sonrasında doğum oranının yüksekliği de Türkiye'de bulunan Suriye uyruklu nüfusun dinamik olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul çağındaki çocuk sayısının da bir milyonun üzerinde olduğu görülmektedir. Türkiye'ye sığınan Suriyeliler, neredeyse Türkiye'nin 81 iline dağılmış durumdadır. Ancak Suriyeli nüfusun birkaç ilde yoğun olduğu anlaşılmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin illere göre dağılımı Görsel 5'te verilmiştir.



Görsel 5. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Bölgesel Nüfusu (GİGM, 2020)

Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısına baktığımızda göçün sınıra yakın bölgelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Göçün bu bölgelerde yoğunlaşmasının sebebinde Suriyelilerin ülkelerine yakın yerleri tercih ettiği ve sınıra yakın bölgelerde dillerini bilen yerli nüfusun varlığının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bölgesel nüfuslar değerlendirildiğinde sırası ile en yoğun dört ilin İstanbul, Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa olduğu görülmektedir. Araştırmanın da yapıldığı il yoğunluk bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Hayata Destek Derneği (2016) tarafından yapılan anket sonuçlarında, Suriyelilerin en çok İstanbul'a yerleşmesinin ardında yatan temel nedenin iş bulmak olduğu gösterilmektedir (%54,8).

Türkiye'ye sığınan yabancıların sayısındaki artış, temel insani haklarla birlikte eğitim alanındaki çalışmalara da ivme kazandırmıştır. Kitlese olarak başlayan büyük Suriye göçü öncesinde yabancılara yönelik yasal ve uygulamada çok deneyimi olmayan Türkiye, eğitim alanındaki ihtiyaçları da karşılamaya çalışmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilere yönelik düzenlenen ilk eylem planı geçici barınma yerlerinin ayarlanmasıydı. Ayrıca bu düzenlemeler dışında çalışmaların amacı, sığınanların sadece barınma ihtiyacını karşılamak değil aynı zamanda onların bu sığınma sürecinde eğitim, sağlık ve sosyal alanlardaki ihtiyaçlarını da karşılamaktır. Göçün ilk yıllarında çadır kent olarak kurulan bu yerleşim yerlerindeki çocuklar, eğitim öğretimin başlamasıyla okulların geçici koruma kapsamındaki öğrencileri olmuştur. Bu araştırmada geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimi, çocukların ve ailelerinin bakış açılarını yansıtan sosyal ve kültürel bir olgu olarak ele alınmıştır. Araştırmada, geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocukların geçici barınma merkezi ve GEM içindeki yaşam deneyimleri ile orada kendilerinin ilk defa karşılaştığı eğitsel ve sosyal yaşama uyum sürecindeki mücadele ve deneyimleri anlatılmaktadır.

Türkiye'de mülteci kavramı yerine yasal bir düzenleme ile geçici koruma kapsamındaki kişiler terimi kullanılmıştır. Özellikle Suriye'den gelen kişiler için bu terimin kullanılmasının tercih edildiği görülmektedir. 1994 yılında sınırlarımıza gelen kişilere yönelik yayımlanan yönetmeliğin 3. maddesine göre mülteci şöyle tanımlanmaktadır: Yönetmeliğe göre;

Madde 3 — 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi ve Mültecilerin Hukuki Statüsüne ilişkin 31 Ocak 1967 tarihli Protokol ile diğer kanun, tüzük ve yönetmeliklerdeki tanımlar saklı kalmak üzere bu Yönetmeliğin uygulanmasında; Mülteci: Avrupa'da meydana gelen olaylar sebebiyle ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya

korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıdır.” tanımlaması yapılmıştır (Resmi Gazete, 1994).

1934 İskân Kanunu’nda Türk soyundan gelen kişilerin sığınmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. 1994 yılında yayımlanan yönetmelikte Avrupa’da gelen kişilerin mülteci olarak tanımlanacağı ifade edilmiştir. Özetle, Türkiye’nin yabancı göç ile ilk karşılaştığı bu dönemde Türkiye’nin ekonomik olarak göçü özümseme kapasitesine rağmen Türk ve Müslüman olmayan sığınanları hukuki anlamda tanımadığı görülmektedir (İçduygu vd., 2014, s. 58). Türkiye’nin sınırlarından yaşanan iç çatışmalardan dolayı kitlesel göç alma olasılığı devam etmektedir. Bu sebeple Türkiye mülteci tanımlamasında Avrupadan gelen kişilere ilişkin coğrafi sınırlama durumunu devam ettirmektedir. Suriyelilerin uzun süre Türkiye’de konakladığı ve ülkelerine geri dönme olasılığının azaldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin hakları konusunda yasal düzenlemeleri gerekli kılmış ve Türkiye’ye sığınan Suriyelilere ilişkin yasal temellerin inşasına başlanmıştır.

2.3. Suriye Göçü Sonrası Türkiye’de Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Çıkarılan Kanun ve Yönetmelik

Türkiye, Suriye’deki iç savaş sonrası gerçekleşen göç karşısında eğitim, sağlık, sosyal, ekonomik, politik alanda tedbirler geliştirmiştir. Bu tedbirlerin başında sığınan kişilerin statülerinin belirlenmesine yönelik yasal çalışmalar gelmektedir. Bu bağlamda 2011 yılı bir kırılma noktasıdır. 2005 yılında Göç ve İltica Alanındaki Türkiye Ulusal Eylem Planı hazırlanmıştır. İçişleri Bakanlığı bünyesinde İltica, Göç ve İdari Kapasite Bürosu kurulmuştur. Büro bünyesinde, akademisyenlerin, ilgili resmi kurumların, STK’ların ve BM Mülteciler Yüksek Komiserliğinin [BMMYK] katılımıyla, 2010 yılında göç ve iltica alanının yönetilebilmesi için “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanun Tasarısı” hazırlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Türkiye’de yabancılara yönelik çıkarılan 1994 İltica Yönetmeliği, 2003 Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanun, 2005 İltica ve Göç alanındaki Türkiye Ulusal Eylem Planı ve 2006 İskân Kanunu önemli yasal düzenlemelerdir. Türkiye’nin değişen koşullar içinde göç ve sığınma rejimini, ilgili politika ve uygulamalarını dünyada geçerli rejim, politika ve uygulamalarla uyumlu kılmak için yapılan girişimler içindeki ilk örnek 1994 İltica Yönetmeliği’dir (akt. İçduygu vd., 2014). Ayrıca Türkiye, 1951 Mülteci sözleşmesinin getirdiği coğrafi sınırlama uygulamasını sürdürerek yalnızca Avrupa ülkesinden gelen

mültecilere iltica hakkı tanıma sorumluluğunu üstlenmiştir. Türkiye’deki sığınmacıların çoğunu İran, Irak, Afganistan ve Somali’den gelenler oluşturmaktadır. Avrupalı olmayan sığınmacıların durumu UNHCR tarafından değerlendirilmektedir (UNHCR, 2011).

Türkiye, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna ilişkin Cenevre Sözleşmesi kapsamında Avrupalı olmayan mültecilerle ilgili pozisyonunu korumakla birlikte, 1994 tarihli yönetmelikte Türkiye iki tip sığınmacı talebi tanımlanmıştır: Birinci grup, 1951 tarihli sözleşme kapsamında koruma sağlanan Avrupalı mültecileri, ikinci grup ise üçüncü bir ülkeye yerleşmeyi amaçlayan Avrupalı olmayan sığınmacıları içermektedir (Resmi Gazete, 1994). Kasım 1994 tarihli İltica/Sığınma Yönetmeliği İskân Kanunu, Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türkiye’ye gelen etnik kökeni Türk olanlar için kabul edilmiş ve uygulamaya koyulmuştur. Bu kanun, göç konusunda temel yasal mevzuat olma özelliğini koruyarak Türkiye’ye kimlerin giriş yapabileceğini, yerleşebileceğini ve/veya mülteci statüsü almak için başvurabileceğini belirlemiştir. Türkiye’ye göçün artışının devam etmesi ve göç eden kişilerin statü belirsizliği İçişleri Bakanlığının hazırlamış olduğu Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile yasal bir zemine bağlanmıştır.

2.3.1. Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu (YUKK)

4 Nisan 2013 tarihinde kabul edilerek yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) sığınma konusunda kurumsallaşmanın yasal bir çerçeveye oturtulması olarak değerlendirilebilir. Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin sayısının artması ve geri dönme olasılıklarının azalması sonucunda hazırlanan kanunun yabancı uyruklu sığınmacılara yönelik gerçekleşen ilk yasal düzenleme olduğu söylenebilir. Bu kanunun amacı şu biçimde belirtilmiştir.

MADDE 1 – Bu Kanunun amacı; yabancıların Türkiye’ye girişleri, Türkiye’de kalışları ve Türkiye’den çıkışları ile Türkiye’den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları (...) (1) düzenlemektir.

MADDE 2

(1) Bu Kanun, yabancılarla ilgili iş ve işlemleri; sınırlarda, sınır kapılarında ya da Türkiye içinde yabancıların münferit koruma talepleri üzerine sağlanacak uluslararası korumayı, ayrılmaya zorlandıkları ülkeye geri dönemeyen ve kitlesel olarak Türkiye’ye gelen yabancılara acil olarak sağlanacak geçici korumayı (...) kapsar.

(2) Bu Kanunun uygulanmasında, Türkiye’nin taraf olduğu milletlerarası anlaşmalar ile

özel kanunlardaki hükümler saklıdır (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Bu kanun metninde; yabancıların Türkiye’ye girişleri ve çıkışları, ikamet izinleri, vatansızlığın tespiti, sınır dışı edilme, uluslararası koruma çeşitleri ile yabancıları ve uluslararası korumaya ilişkin ortak hükümler yer almıştır. YUKK metninde ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ülkesine geri dönemeyen, geçici koruma bulma amacıyla kitlesel olarak Türkiye’ye sığınan kişilerin geçici koruma sağlanan kişiler olarak betimlendiği görülmektedir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Bu madde gereği Suriye’deki iç savaştan dolayı ilk başta kitlesel olarak başlayan sonra da milyonları aşan Türkiye’deki Suriyelilerin geçici koruma kapsamında kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Uluslararası koruma kapsamında yabancılar; mülteci, göçmen, sığınmacı, geçici koruma terimleri ile betimlenmektedir. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu sonrasında geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik geçici koruma yönetmeliği hazırlanmıştır.

2.3.2. Geçici koruma yönetmeliği

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda Türkiye’de bulunan yabancıların geçici koruma kapsamına alınacağı ifade edilmiştir. Bu kanuna dayandırılarak Geçici Koruma Yönetmeliği hazırlanmış ve yönetmelik 22/10/2014 tarihinde resmi gazetede yayımlanmıştır. Türkiye kitlesel ve zorunlu göç ile karşı karşıya kalınca uluslararası korumaya yönelik kendi ulusal yasal düzenlemesini oluşturmuştur. Bu yönetmeliğin amaç ve kapsamı şu şekilde açıklanmıştır:

MADDE 1- (1) Bu Yönetmeliğin amacı; ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılardan, 4/4/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91 inci maddesi çerçevesinde, uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayanlara sağlanabilecek geçici koruma işlemlerinin usul ve esasları ile bu kişilerin Türkiye’ye kabulü, Türkiye’de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye’den çıkışlarında yapılacak işlemleri, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirleri ve ulusal ve uluslararası kuruluşlar arasındaki işbirliğiyle ilgili hususları düzenlemektir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Geçici koruma yönetmeliğinde düzenlenen maddeler ile Türkiye’nin yabancılara yönelik nasıl bir geçici koruma politikası izlediği de ortaya koyulmuştur. Yönetmelikte yer alan terimler ve işleyişleri hakkında açıklamalar başlıklar halinde aşağıdaki gibi özetlenebilir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

- Geçici korumanın kapsamı,

- Geçici koruma kararının alınması ve sona ermesine ilişkin hükümler,
- Geçici koruma kapsamında yapılacak ilk işlemler,
- Geçici korunanlara sağlanacak hizmetler (sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim hizmetleri, sosyal yardım ve hizmetler, tercümanlık ve gümrük işlemleri),
- Geçici koruma kapsamındaki kişilerin yükümlülükleri,
- Sevk merkezleri ile geçici barınma merkezlerinin kurulması, yönetimi ve işletilmesi ile geçici barınma merkezlerinde sağlanacak hizmetler,
- Gönüllü geri dönüş ve üçüncü ülkeye çıkış,
- Geçici korumayla ilgili diğer konularda ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar, diğer ülke ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğidir.

Yönetmelik, geçici koruma kapsamındakilere yönelik sağlanan hizmetleri açıklamıştır. Ancak yönetmelik geçici koruma altındaki insanlara sağlanması gereken ikamet, barınma, sağlık, eğitim gibi temel hakları, devletlerin yükümlülükleri arasında sıralayarak, bireylerin temel haklara dair taleplerinin göz ardı edilebileceği noktada eleştirilmektedir (Kerber, 1997). Öte yandan, yönetmeliğin kitlesel sığınma talepleri ve akınlar karşısında açık bir düzenleme barındırmayan Cenevre Sözleşmesi'ni tamamladığı yönünde görüşler de mevcuttur (Fitzpatrick, 2000; Kerber, 1997; Marston, 2003). Burada özellikle önemli olan Cenevre Sözleşmesi, mültecilere sağlanması gereken temel hakların korunması bağlamında önemli bir kaynaktır (Gibney, 1999), ancak uluslararası hukuki bir kaynağı olmayan geçici korumanın sağlayacağı hak ve yükümlülükler dair temel bir düzenlemenin olmaması ülkeleri net bir yükümlük altına sokmamaktadır.

Türkiye'ye sığınan Suriyeli kişiler, kimi araştırmalarda; sığınmacı, mülteci, kimi araştırmalarda ise göçmen, yabancı terimleri ile ifade edilmektedir. Bu nedenle Türkiye'de yaşayan Suriyeli kişiler için ifade edilen terimler hukuki statüleri bağlamında açıklanması gerekmektedir.

2.4. Göç Terimleri: Göçmen, Yabancı ve Vatansız, Sığınmacı, Mülteci, Şartlı Mülteci, İkincil Koruma, Geçici Koruma

BMMYK, 20 Haziran Dünya Mülteci Günü öncesi yayımladığı rapor, acı tabloyu gözler önüne sermektedir. Rapora göre, ülkelerindeki savaşlar, insan hakları ihlalleri, çatışmalar, iç karışıklıklar ve zorlu yaşam şartlarından kaçan insan sayısı dünya

genelinde 79.5 milyona ulaşmıştır (UNHCR, 2020). Yerlerini değiştiren milyonlarca insan sığındıkları ülkelerde göçmen, sığınmacı ya da mülteci olarak adlandırılmaktadır. Suriye’de yaşadıkları savaştan dolayı ülkelerini terk ederek Türkiye’ye sığınan kişiler medyada ve alanyazında sığınmacı, göçmen, misafir, mülteci, yabancı terimleri ile ifade edilmektedir. Ancak bu terimlerin her birinin mevzuatlarda kendine özgü belirleyici ilkeleri vardır.

2.4.1.Göçmen

Resmî Gazetede 14/06/1934 tarihinde yayımlanan İskân Kanunu’nun 3.maddesine göre muhacirler [göçmenler] şöyle açıklanmaktadır:

MADDE 3 – Türkiye’de yerleşmek maksadile [amacıyla] dışarıdan, münferiden [bireysel] veya müçtemian [kitlese], gelmek isteyen Türk soyundan meskûn [ikamet eden] veya göçebe fertler ve aşiretler ve Türk kültürüne bağlı meskûn kimseler, işbu kanunun hükümlerine göre Dahiliye Vekilliğinin [İçişleri Bakanlığı’nın] emrile kabul olunurlar. Bunlara [muhacir] denir. Kimlerin ve hangi memleketler halkının Türk kültürüne bağlı sayılacağı İcra Vekilleri Heyeti karar ile belirlenir (Resmi Gazete, 1934).

Uluslararası ölçekte, evrensel olarak kabul edilmiş bir göçmen tanımı bulunmamaktadır. Dünya Göç Örgütü tarafından hazırlanmış Göç Terimleri Sözlüğünde ise göçmen şu tanımla açıklanmaktadır:

Birleşmiş Milletler, göçmeni; sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlar. Bu tanım kapsamında, turist veya işadamı statüsüyle daha kısa sürelerde seyahat eden kişiler göçmen olarak değerlendirilmemektedir. Ancak yaygın kullanım, tarım ürünlerinin ekimi veya hasadı için kısa sürelerde seyahat eden mevsimsel tarım işçileri gibi kısa dönemli göçmenlerin bazı türlerini de kapsamaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s.37).

Bu tanımlamalara göre, Türkiye’ye sığınan Suriye uyruklu kişilerin büyük çoğunluğu, Türk soyundan gelmemektedir. Göç Terimleri Sözlüğünde ise bir yıldan fazla konaklayan herkesin göçmen olarak tanımlanacağı ifade edilmektedir. Ancak kimi Suriyeliler Türkiye’yi geçiş ülkesi olarak görebilmektedir. Kimileri de Türkiye’de kısa süre kalarak Suriye’ye geri dönebilmektedir. Sığınan Suriyeliler arasında bir yıldan da az sürede Türkiye’de konaklayan kişiler de bulunmaktadır. Bu nedenle göçmen tanımlamasının Türkiye’deki Suriyelilerin tümünü kapsamayacağı düşünülmektedir.

2.4.2. Yabancı ve vatansız

Dünya Göç Örgütü, yabancı kişiyi, “Belirli bir devlet açısından o devletin uyruğunda olmayan kişi,” vatansız kişiyi ise “vatandaşlığın getirdiği haklardan; devletin sağladığı diplomatik korumadan, ikamet edilen devlette doğal olarak kalma hakkından ve seyahat etmesi halinde ülkeye dönüş hakkından mahrum olan kişiler” olarak tanımlamıştır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s. 95). YUKK’a göre vatansız kişi, “hiçbir devlete vatandaşlık bağıyla bağlı bulunmayan ve yabancı sayılan kişi” olarak tanımlanmaktadır. Yine bu kanuna göre “yabancı kişi, Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişidir.” (YUKK, 2013, s. 3). Kısaca, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı olmayan kişilerin yabancı; hiçbir devletle ilişkisi olmayan kişilerin ise vatansız olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de yabancı kapsamında; vatansızlar, mülteciler, şartlı mülteciler, ikincil koruma statüsünden yararlananlar, geçici korumadan yararlananlar ve göçmenler tanımlanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, geçici koruma kapsamında olduklarından ve Türkiye Cumhuriyeti ile vatandaşlık bağı bulunmadıklarından yabancı olarak nitelendirebilir. Ancak bu tanımlama Türkiye’de vatandaşlık bağı olmayan herkesi kapsayacağından bu terimin de sadece Suriye’den gelen kişileri tanımlamayacağı açıktır. Ayrıca geçici koruma kapsamındaki çoğu Suriyelinin Suriye ile vatandaşlık bağı devam ettiğinden bu kişilerin vatansız olarak da değerlendirilemeyeceği açıktır.

2.4.3. Sığınmacı

Sığınmacı terimi, Dünya Göç Örgütü’nün Göç Terimleri Sözlüğünde şu tanımla açıklanmaktadır:

Sığınmacı, zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi. Olumsuz bir karar çıkması sonucunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar ve eğer kendilerine insani ya da diğer gerekçeler temelinde ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler ülkede düzensiz veya kanuna aykırı bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilirler (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s. 74).

YUKK ve Geçici Koruma Yönetmeliği metinleri incelendiğinde bu kanunlarda sığınmacı teriminden söz edilmemektedir. Ancak geçici koruma yönetmeliğine göre (Madde 16 ve Geçici Madde 1), geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin bireysel olarak uluslararası koruma başvurusunda bulunmuş olsalar bile, geçici koruma

kapsamında oldukları süre boyunca başvurularının değerlendirmeye alınmayacağı belirtilmiştir. Türkiye'ye sığınan Suriyeli kişiler bireysel olarak uluslararası koruma başvurusunda bulunamayacağından mültecilik statüsüne ilişkin bir bekleme durumu da onlar için söz konusu değildir. Bu nedenle Türkiye'ye sığınan Suriyeli kişilerin sığınmacı tanımına da uygun olmayacağı düşünülmektedir.

2.4.4. Mülteci

Mülteci statüsü YUKK'a göre şu tanımla açıklanmaktadır (YUKK, 2013, s. 20):

MADDE 61 - Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir.

Mülteci terimi Göç Terimleri Sözlüğünde ise şu tanımla açıklanmaktadır.

Mülteci (refugee) Bir devlet veya BMMYK tarafından menşe ülkedeki objektif koşullar baz alınarak ilgili mülteci tanımındaki kriterleri yerine getirdiği varsayılarak mülteci kabul edilen kişiler.

BMMYK'nın tüzüğündeki kriterlere uyan ve Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi veya Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolüne taraf olan bir ülkede bulunup bulunmaması veya bu hukuki belgeler uyarınca ev sahibi ülke tarafından mülteci olarak tanınıp tanınmaması farketmeksizin, Yüksek Komiserlik tarafından sağlanan Birleşmiş Milletler korumasından yararlanmaya hak kazanan kişi (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s. 65).

YUKK'un 61'inci maddesindeki "mülteci" tanımına Avrupa Konseyi Üyesi ülkelerden gelerek, Türkiye'den uluslararası koruma talep eden yabancılar girebilmektedir (GİGM, 2019). Türkiye'ye sığınan Suriyeli kişiler, Avrupa ülkelerinden değil Suriye'den gelmişlerdir. Bu nedenle Türkiye'deki Suriyelilerin mülteci statüsünde değerlendirilemeyeceği anlaşılmaktadır.

2.4.5. Şartlı mülteci

Şartlı Mülteci statüsü YUKK'a göre şu tanımla açıklanmaktadır:

MADDE 62 – Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve

bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye’de kalmasına izin verilir (YUKK, 2013, s. 21).

Şartlı mültecilik statüsünde bireysel olarak başvuru durumu ve vatansız statüsü olma durumu mevcuttur. Türkiye’de yaşayan Suriyeli kişiler Suriye’den kitlesel olarak göç etmişlerdir. Bu nedenle bu statü de onların mevcut durumlarına uymamaktadır.

2.4.6. İkincil koruma

İkincil koruma statüsü, YUKK’a göre şu tanımla açıklanmaktadır:

MADDE 63 – (1) Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;

a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,

b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,

c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir (YUKK, 2013, s. 21).

Örneğin, şeriat kurallarının geçerli olduğu bir ülkede, evlilik dışı cinsel ilişkiye girdiği için recim cezasına çarptırılarak taşla öldürülecek olan bir kadının ölümünden kaçmak için Türkiye’ye sığınması halinde ona verilebilecek olan koruma statüsü ikincil korumadır (Ekşi, 2016, s. 163). Suriye’deki savaş ortamından dolayı ülkelerini terk ederek gelen kişiler Türkiye’ye sığınmıştır. Ancak Türkiye’de yaşayan Suriyeliler dini bayramlarda veya izinler kapsamında Suriye’ye giriş-çıkış yapabilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin ikincil koruma hakkından yararlanamayacağı anlaşılmaktadır.

2.4.7. Geçici koruma

Geçici koruma, çatışma veya yaygın şiddet ortamlarından kitlesel olarak kaçıp gelen kişilere öncesinde bireysel statü belirleme işlemine tabi tutulmaksızın devlet tarafından geçici koruma sağlama konusunda geliştirilen düzenlemedir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s. 33). YUKK ile birlikte geçici koruma kavramı alanyazında yerini

almıştır. Türk hukukunda geçici koruma ilk defa YUKK ile düzenlenmiştir. Kanun metninde geçici koruma şu şekilde açıklanmaktadır:

MADDE 91

1. Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir.
2. Bu kişilerin Türkiye'ye kabulü, Türkiye'de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye'den çıkışlarında yapılacak işlemler, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirlerle ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon, merkez ve taşrada görev alacak kurum ve kuruluşların görev ve yetkilerinin belirlenmesi, Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

Geçici koruma, devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde kitleler halinde ülke sınırlarına ulaşan kişilere, bireysel statü belirleme işlemleri süre kaybetmeden uygulanan pratik ve tamamlayıcı bir çözüm yoludur (http-4). Geçici koruma kapsamındaki yabancıların bireysel ve uluslararası koruma başvuruları, geçici koruma tedbirlerinin etkin şekilde uygulanabilmesi amacıyla işleme konulmamaktadır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 6). Türkiye'de yaşayan Suriyeli kişiler geçici koruma kapsamında değerlendirilmekte ve süre sınırı olmadan Türkiye'de yaşamlarını sürdürebilmektedir.

2.4.7.1. Geçici koruma kapsamındaki kişilerin Türkiye'ye kabulü

Türkiye, 2011 yılında başlayan ani ve kitlesel göç karşısında açık kapı politikası uygulamasıyla belge durumuna bakmaksızın sığınmak isteyen herkesi kabul etmiştir. Geçici koruma kapsamındaki kişilerin Türkiye'ye kabulüne yönelik madde yönetmelikte şöyle açıklanmaktadır.

MADDE 17-

1. Türkiye'nin kara sınırlarına veya karasularına acil ve geçici koruma bulmak amacıyla gelen yabancıların, Türkiye'ye kabul edilecekleri ve Türkiye'den çıkış yapacakları sınır kapıları ile sınır geçiş yerleri, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının görüşleri alınarak Bakanlık tarafından belirlenir. Acil hallerde bu yerlerin belirlenmesine Bakanlık doğrudan karar verir ve ilgili kurumlara bildirir.
2. Sınır kapılarına veya sınır geçiş yerlerine belgesiz veya geçersiz belgeyle geçici koruma amacıyla gelen yabancıların girişlerine valiliklerce izin verilebilir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 6).

Türkiye'ye sığınan geçici koruma kapsamındaki kişilerin kayıt işlemleri Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Kayıt işlemleri süreci ilgili yönetmelikte şöyle açıklanmaktadır:

MADDE 21-

1. Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların kaydı, yeterli donanımına sahip ve kayıt işlemlerinin kesintiye uğramadan tamamlanmasını sağlayacak ayrı bir yerde, kayıt usulleri ve gereklilikleri konusunda eğitim almış, Genel Müdürlük personeli tarafından yapılır.
2. Kayıt işlemleri aşağıdaki şekilde yürütülür.
 - a) Kayıt işlemlerinde gizlilik esas olup, bu amaçla gerekli tedbirler alınır.
 - b) Genel Müdürlük tarafından şekli ve içeriği belirlenecek kayıt formu doldurulur.
 - c) Kimliğine ilişkin belge sunamayan yabancıların, aksi ispat edilinceye kadar beyanı esas alınır.
 - ç) Fotoğraf, parmak izi ya da kimlik tespitine elverişli diğer biyometrik veriler alınır, merkezi veri tabanına kaydedilir, mevcut biyometrik verilerle eşleştirilir.
 - d) Kayıt altına alınan yabancıların bilgileri derhal Genel Müdürlüğe iletilir.
 - e) Yabancıların bilgileri ilgili mevzuat kapsamında dosyalanır ve elektronik ortamda da saklanır.
3. Geçici korumadan yararlananların Türkiye'de doğan çocuklarının da en kısa sürede kayıt işlemleri yapılır.
4. Yabancıların kayıt bilgileri; doğum, ölüm, evlilik, boşanma, gönüllü geri dönüş gibi hallerde güncellenir.
5. Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancılar, adres kayıt sistemine kaydedilir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 8).

Buradan anlaşılabacağı üzere kayıt işlemlerinde kimliği olanların kimlik beyanları, kimlik belgesi olmayanların ise sözlü beyanı esas alınmaktadır. Bu kişiler fotoğraf, parmak izi gibi biyometrik veriler ile kayıt edilmektedir. Geçici koruma kapsamındaki kişiler, kayıt sonucunda geçici koruma kimlik belgesine sahip olmaktadır.

2.4.7.2. Geçici koruma kimlik belgesi

Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki kişilere kayıt işlemleri sonrasında geçici koruma kimlik belgesi düzenlenmektedir. Türkiye'ye geçici koruma başvurusunda bulunan kişilere 98 kimlik numaraları ile başlayan geçici koruma kimlik belgesi düzenlenmiştir. Ancak siyah-beyaz geçici koruma kimlik kartını kullanan kişilerin zamanla kamusal hizmetlere erişiminde sorun yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle bu kişilerin kamusal hizmetlere erişim sağlayabilmesi için 98 ile başlayan kimlik kartları

99 ile başlayan yeni kimlik kartları ile değiştirilmiştir. Eski geçici koruma kimlik kartı ile yeni geçici koruma kimlik kartı Görsel 6'da verilmiştir.

Eski GK kimlik kartı
(yenilenmesi gerekiyor)

Yeni GK kimlik
kartı



Görsel 6. Geçici Koruma Kimlik Kartları (http-5)

Öğrenciler GEM'e ve devlet okullarına kayıtlarını geçici koruma kartlarındaki yabancı kimlik numaraları ile gerçekleştirmektedir. Geçici koruma kimlik kartının düzenlenmesine yönelik kanun metni şöyle açıklanmaktadır:

MADDE 22-

1. Kayıt işlemleri tamamlananlara, valilikler tarafından geçici koruma kimlik belgesi düzenlenir. 8 inci maddenin birinci fıkrası kapsamına girenlere geçici koruma kimlik belgesi verilmez, verilmişse iptal edilir.
2. Geçici koruma kimlik belgesi verilenlere, 25/4/2006 tarihli ve 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu kapsamında yabancı kimlik numarası da verilir.
3. Geçici koruma kimlik belgesinin şekli ve içeriği Genel Müdürlük tarafından belirlenir, bu belge süreli veya süresiz olarak hiçbir ücrete tabi olmaksızın düzenlenir.
4. Geçici koruma kimlik belgesinin yıpranması ya da kaybedilmesi durumunda ilgiliden açıklama istenir ve bu durum kayıt altına alınır. Belgenin yıpranması halinde belge iptal edilir. Yıpranan ya da kaybedilen belgenin yerine yenisi düzenlenir.
5. Geçici korumanın sona ermesi halinde geçici koruma kimlik belgesi geçerliliğini kaybeder ve yabancından geri alınır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 8).

Geçici Koruma Yönetmeliği metninin 8. maddesinin birinci fıkrasında kimi kişilere kimlik düzenlenmeyeceği, düzenlenmiş ise iptal edileceği belirtilmektedir. Bu

kişiler, geçici koruma kapsamına alınmayacak yabancılar özelliği taşımaktadır. Geçici koruma kapsamı sağlanacak yabancılara ve geçici koruma kapsamına alınmayacak yabancılara yönelik bilgiler geçici koruma yönetmeliğinde şöyle açıklanmaktadır.

2.4.7.3. Geçici koruma sağlanacak yabancılar

Geçici koruma terimi, 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası Türkiye’ye sığınanlar üzerine ortaya çıkmıştır. Bu koruma türünün kimlere sağlanacağı geçici koruma yönetmeliğinde şöyle belirtilmiştir:

MADDE 7

1. Geçici koruma; ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılardan haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara uygulanır.
2. Geçici koruma, Bakanlar Kurulu tarafından aksi kararlaştırılmadıkça, geçici koruma ilanının geçerliliğinden önce, geçici koruma ilanına esas teşkil eden olayların olduğu ülkeden veya bölgeden ülkemize gelmiş olanları kapsamaz.
3. Geçici korunanlar, Kanuna göre belirlenen uluslararası koruma statülerinden herhangi birini doğrudan elde etmiş sayılmaz (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 3).

2.4.7.4. Geçici koruma kapsamına alınmayacak yabancılar

Geçici koruma kapsamına alınmayacak kişiler geçici koruma kanunu metninde şöyle açıklanmaktadır:

MADDE 8

- (1) Aşağıdaki hallerde, yabancı, geçici korumadan yararlandırılmaz, yararlandırılmışsa geçici koruması iptal edilir.
 - a) Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1967 Protokolüyle değişik 28/7/1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşmenin 1 inci maddesinin (F) fıkrasında belirtilen fiillerden suçlu olduğuna dair ciddi kanaat bulunanlar.
 - b) Türkiye dışında hangi saikle (neden) olursa olsun zalimce eylemler yaptığını düşündürecek nedenleri bulunanlar.
 - c) Bu fıkranın (a) ve (b) bentlerinde belirtilen suç ya da fiillerin işlenmesine iştirak eden veya bu fiillerin işlenmesini tahrik edenler.
 - ç) Ülkesinde silahlı çatışmaya katılmış olduğu halde bu faaliyetlerini kalıcı olarak sonlandırmayanlar.
 - d) Terör eylemlerinde bulunduğu veya planladığı ya da bu eylemlere iştirak ettiği tespit edilenler.
 - e) Ciddi bir suçtan mahkûm olarak topluma karşı tehdit oluşturabileceği

değerlendirilenler ile milli güvenlik, kamu düzeni veya kamu güvenliği açısından tehlike oluşturduğu değerlendirilenler.

- f) Türkiye’de işlenmesi hâlinde hapis cezası verilmesini gerektiren suç veya suçları daha önce işleyen ve bu suçun cezasını çekmemek için menşe veya ikamet ülkesini terk edenler.
- g) Uluslararası mahkemelerce hakkında insanlık suçu işlediğine dair karar verilmiş kişiler (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 3).

Geçici korumanın bireysel olarak sona ermesi veya iptali ise geçici korunanların kendi isteğiyle belirli koşullarda gerçekleşmektedir. Bu koşullar; geçici koruma kapsamındaki kişinin Türkiye’den ayrılması, üçüncü bir ülkenin korumasından faydalanması, üçüncü bir ülkeye insani nedenler veya yeniden yerleştirme kapsamında kabul edilmesidir. Bunun yanı sıra üçüncü bir ülkeye çıkış yapması veya ölmesi halinde geçici koruma süreci bireysel olarak sona ermektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 5). Türk makamlarından koruma talebinde bulunan Suriye vatandaşları, Suriye’den gelen mülteciler ve vatansız kişiler geçici koruma rejimi kapsamında Türkiye’ye kabul edilmekte ve Türk hükümeti tarafından sağlanan geçici korumadan yararlanabilmektedir. Kendileri talep etmedikleri sürece, normal şartlar altında Suriye’ye geri gönderilmemektedir (http-6). Kısaca, geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin ülkelerinde güven ortamı sağlanmadığı müddetçe ancak kendi isteği ile ülkelerine geri dönebileceği anlaşılmaktadır.

2.4.8. Türkiye’deki Suriyeliler

Türkiye, coğrafi konumundan dolayı çeşitli nedenlerle tarih boyunca göçe maruz kalmıştır. Suriye’den kitlesel olarak başlayan göç sonucunda milyonlarca Suriyeli, Türkiye’de yaşamaya devam etmektedir. Ancak halen bu kişilerle ilgili bir tanım belirsizliğinin olduğu görülmektedir. Yukarıda geçici koruma kapsamındaki kişiler için kullanılan terimler, ulusal ve uluslararası mevzuat bağlamında açıklanmıştır. Açıklanan terimler kısaca şu biçimde özetlenebilir: İskân kanununa göre Türk soyundan gelenler, IOM’un Göç Terimleri Sözlüğüne göre ise bir yıldan fazla konaklayan kişiler, göçmen olarak tanımlanmaktadır. Ancak Türkiye’deki Suriyeliler, bu kapsama girmemektedir. Türkiye’deki Suriyelilerin büyük çoğunluğu, Türk soyundan olmamakla birlikte sığınanlar arasında Türkiye’de bir yıldan az sürede konaklayanlar da mevcuttur. Türkiye’deki Suriyeliler, Avrupa ülkelerinden gelmediği için yasal olarak mülteci kabul edilmemektedir. Sığınmacı olabilmesi için ise IOM tanımına göre mültecilik

başvurusunda bulunmuş ve başvurunun sonucunu bekleyen kişi olması gerekmektedir. Yönetmeliğe göre geçici korumanın uygulandığı süreçte bireysel olarak uluslararası koruma başvurularının işleme konulmayacağı belirtilmiştir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Uluslararası koruma türlerinde; bireysel başvuru ile üçüncü ülkeye yerleştirilene dek şartlı mültecilik, süresiz başvurularda ise ikincil koruma terimi yer almaktadır. Ancak Suriye’den gerçekleşen göç, kitlesel gerçekleştiğinden ve konaklama süresi belirsiz olduğundan bu tanımlamaların ikisi de Suriyelilere uymamaktadır. Türkiye’deki Suriyelilerin Suriye devleti ile vatandaşlık bağlarının devam etmesi nedeni ile bu kişiler, vatansız olarak da kabul edilmemektedir. Türkiye’de lise son sınıftaki Suriyeli öğrenciler, Suriye vatandaşlığı haklarından yararlanmakta ve kimi Suriyeli kişiler, dini bayramlarda ülkelerine giriş-çıkış yapabilmektedir. Suriyeli öğrenciler, Türkiye’de yabancı uyruklulara yönelik gerçekleştirilen Yabancı Öğrenci Sınavına [YÖS] başvurabilmektedir. Bu durum, Suriyeli kişilerin Türkiye’de yabancılara yönelik tanınan haklardan yararlandığını göstermektedir. Ancak yabancı tanımı, Suriye dışında Türkiye Cumhuriyeti ile bağı olmayan mülteci, şartlı mülteci ve vatansız gibi birçok grubu kapsayacağından Suriyeli kişileri sadece yabancı olarak nitelendirmemiz doğru olmayacaktır. Geçici koruma yönetmeliği değerlendirildiğinde, Türkiye’deki Suriyelilerin durumlarına en uygun tanımlamanın “geçici koruma” olduğu anlaşılmaktadır. Geçici koruma kapsamı; Suriyelilerin kitlesel göçü sonucunda hukuk statüsü olarak ortaya çıkmış ve alanyazında yerini almıştır. Türkiye’deki Suriyeliler, ülkelerindeki çatışma ve yaygın şiddet ortamından kaçarak koruma talebi ile kitlesel biçimde Türkiye’ye sığınan kişilerdir. Bu bağlamda Türkiye’deki Suriyelileri “Geçici Koruma Kapsamındaki Suriye Uyruklular” veya “Geçici Koruma Kapsamındaki Kişiler” ifadesi ile tanımlamanın en uygun tanım olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de geçici koruma statüsü, zaman zaman tartışma konusu olabilmektedir. Türkiye’deki Suriyeliler, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları ile aynı vatandaşlık haklarına sahip olmasa da geçici koruma statüsü ile sağlık, eğitim ve çalışma haklarına sahiptir. Türkiye’deki Suriyeliler; kamu hastanelerinde sağlık hizmetlerinden faydalanabilmekte, devlet okullarında ve GEM’lerde eğitim alabilmekte, işverenin başvurusu ile Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından çalışma izni alabilmektedir. Geçici koruma kapsamındaki lise son sınıf öğrencileri, üniversitede eğitim görmek için yabancı uyruklulara yönelik yapılan sınava girebilmekte ve kimi Suriyeliler lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde Türkiye Burslarından

yararlanabilmektedir. Bu durum, geçici koruma kapsamında olan kişilerin Türkiye'nin yabancı öğrencilere sağladığı haklardan da faydalanabildiğini göstermektedir. Bu ve benzeri durumlardan, Türkiye'deki Suriyelilerin geçici koruma statüsü ile yaşamlarını sürdürebilmek için temel haklara neredeyse Türk vatandaşları gibi erişebildiği anlaşılmaktadır. Türkiye'deki Suriyelilere sağlanan yardımlar ve Suriyeli kişilerin konaklama durumları ile sahip olduğu haklar aşağıda açıklanmıştır.

2.5. Suriyelilere Sağlanan Yardımlar ve Türkiye'de Suriyelilerin Konaklaması

Yabancı veya sığınan birinin Türkiye'de konaklayabilmesi, başvuran kişinin şartları ve durumuna göre değişebilmektedir. Suriye'den gelen kişilerin Türkiye'ye kabulü geçici koruma ile gerçekleşmektedir. Geçici koruma ile Türkiye'de konaklayan kişiler 2011 yılından beri Türkiye'de yaşamaktadır. Bu kişilerin temel yaşamsal ihtiyaçlarını nasıl karşıladıkları, ne tür yardım aldıkları ve uzun süre ikametleri ile kazandıkları hakların olup olmadığı da kamuoyunda merak konusu olmaktadır. Türkiye'de konaklama sürecinde geçici koruma kapsamındaki kişilere sağlanan yardımlar, konaklama için alınan ikamet izinleri ve geçici barınma merkezleri aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Geçici koruma kapsamındaki kişilere sağlanan yardımlar

Geçici barınma merkezlerinde, AFAD tarafından geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin altyapı, temizlik, güvenlik, barınma, ayni yardım, teknik hizmetler, itfaiye, çamaşırhane, sağlık, psiko-sosyal destek, eğitim, mesleki kurs, sosyal ve dini hizmetler, tercümanlık gibi ihtiyaçları tamamen ücretsiz olarak karşılanmaktadır. Türkiye'de geçici koruma kapsamında yaşayan kişiler konakladıkları yere ve aile üyesi sayısına göre nakit yardımlar alabilmektedir. Geçici barınma merkezinde konaklayanlar AFADKART, geçici barınma merkezi dışında konaklayanlar ise Pttkart ve KIZILAYKART ile nakit yardım desteği almaktadır. AFADKART, geçici barınma merkezinde yaşayan kişilerin gıda, temizlik vb. temel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, 2013 yılının Eylül ayından itibaren her aile reisine bir adet verilmektedir. Ailedeki bebekler de dâhil her bir Suriyeli için karta 100 TL nakit yardım yüklenmektedir (KDK, 2018). Geçici barınma merkezinde konaklayanlar, bu kart ile merkezlerde yer alan marketlerden alışverişlerini yapabilmektedirler. Bu kart geçici barınma merkezinde konaklayan kişilere verilmekte ve sadece market alışverişi için

kullanılmaktadır. Bu kart dışında UNICEF, UNHCR ve diğer STK'lar tarafından battaniye, minder, mini buzdolabı ve ocak gibi yardımlar da yapılmaktadır. Yapılan yardımlar, geçici barınma merkezi idaresi tarafından barınma merkezinde konaklayan kişilere dağıtılmaktadır.

AFADKART dışında geçici koruma kapsamındaki kimi kişiler, Pttkartı ile de yardım alabilmektedir. PTT ile işbirliği içinde çalışan UNHCR, bugüne kadar 260.000'den fazla mülteci ve sığınmacıya "Pttkart" ile çok amaçlı nakit yardımı sağlamıştır. UNHCR 2016-2017 senelik kış desteği programı kapsamında Kasım 2016– Ocak 2017 arasında uygulanan tek seferlik nakit yardım programı vasıtasıyla yaklaşık 510.000 kişiye ulaşmayı amaçlamıştır. En hassas durumdaki mültecileri ve sığınmacıları tespit eden UNHCR, Türkiye'nin 81 ilinden mültecilerin en yoğun olarak yaşadığı 50 kadar ili bu yardım kapsamına almıştır. Ayrıca kış yardımı kapsamında, UNHCR, AFAD ile yakın işbirliği içinde kamplardaki yaklaşık 270.000 mülteciye de kış kıyafet desteği sağlamıştır (http-11). Bu yardımın yanı sıra GEM'lerde ve devlet okullarında gönüllü eğitici ünvanı ile görev yapan Suriye uyruklu öğretmenler de Pttkart ile UNICEF tarafından sağlanan fon ile maaşlarını alabilmektedir. Pttkart ve AFADKART örnekleri Görsel 7'de verilmiştir.



Görsel 7. Pttkart ve AFADKART Görseli

AFADKART'ın yanı sıra geçici barınma merkezi içinde ve dışında konaklayan Suriyelilere destek sağlamak üzere insani yardım projeleri gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de yaşayan mülteciler için AB Mali Yardım Programı, hem AB bütçesi hem de AB Üyesi Devletlerin katkıları ile finanse edilmektedir. Mali Yardım Programı'nın başlıca insani yardım projesi, en dezavantajlı mültecilere, en temel günlük ihtiyaçlarını

karşılayabilecekleri bir banka kartı sunan Sosyal Uyum Yardımı (SUY) Programı'dır. AB tarafından tahsis edilen yaklaşık 1 milyar Avroluk bütçesi ile uygulayıcı ortak olan Dünya Gıda Programı (WFP), Türk Kızılayı ve Türk kamu kurumları işbirliğinde mülteci ailelerin en temel ihtiyaçlarına yönelik harcamalarını karşılamalarını sağlayan elektronik banka kartı olan KIZILAYKART dağıtılmaktadır. 2019 yılının nisan ayı itibarıyla, SUY Programı'ndan 1.6 milyonun üzerinde mülteci yararlanmaktadır. Bu program, AB'nin tarihindeki en büyük insani yardım projesidir (<http-9>). Türkiye, 2011 yılından beri Suriyelilere barınma imkânı sağlamakta ve Türkiye'nin 8 yılı aşkın bu ev sahipliğinde 37 milyar doların harcadığı da resmi kurumlarca ifade edilmektedir (<http-10>).

Geçici barınma merkezi dışında konaklayanlara sağlanan SUY programı kapsamındaki KIZILAYKART'ı kimlerin alabileceği aşağıda açıklanmıştır:

- Tek başına olan, kimsesi olmayan 18-59 yaş arası kadınlar,
- Tek başına olan, kimsesi olmayan 60 yaş ve üzeri yaşlılar,
- 18 yaşın altında en az bir çocuğu olan yalnız anne veya yalnız babalar,
- Engel düzeyi %40 ya da üzerinde bir ya da daha fazla engelli bireyi olan aileler (engel durumu, yetkili devlet hastanesinden alınacak engelli raporu ile belgelenmelidir),
- 4'ten fazla çocuğu olan aileler,
- Çok sayıda bakmakla yükümlü olunan bireyi (çocuk, yaşlı, engelli) olan aileler (bu kriter ailedeki sağlıklı yetişkin (18-59 yaş arası) birey başına 1.5 ya da daha yüksek oranda bakmakla yükümlü olunan birey düşmesiyle belirlenir (<http-12>)).

AB'nin finanse ettiği KIZILAYKART-SUY; Türk Kızılay, Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu (IFRC) ile T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetleri Bakanlığı (AÇSHB) arasında oluşturulan işbirliğiyle uygulanmaktadır. Geçici barınma merkezi dışında konaklayan Suriyeli kişilerin temel ihtiyaçlarını karşıladıkları KIZILAYKART ve yardımın sağlanmasında işbirliği içindeki kurumlar Görsel 8'de verilmiştir.



Görsel 8. KIZILAYKART Görseli (<http-14>)

Geçici barınma merkezi dışında konaklayanlar SUY programı kapsamındaki KIZILAYKART ile gıda, temizlik vb. ihtiyaçlarını anlaşmalı marketler aracılığı ile sağlayabilmektedir. Geçici barınma merkezinde konaklayan kişiler, temel gıda ihtiyaçlarını AFAD kart ile geçici barınma merkezi dışında konaklayan kişiler ise KIZILAYKART ile sağlamaktadır. Geçici barınma merkezi dışındaki kişiler için 2019 yılında birey başına karta 120 TL nakit yardım ödenmektedir. Ayrıca, geçici barınma merkezlerindeki kişiler AFADKART ile sadece market ihtiyaçlarını karşılarken geçici barınma merkezi dışında konaklayan kişiler, KIZILAYKART ile market ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra kartı nakit ihtiyaçlarında da kullanabilmektedir.

2.5.2. İkamet izni

Yabancı bir kişinin Türkiye’de konaklayabilmesi için ikamet izni alması gerekmektedir. Türkiye, özellikle 2011 yılında Suriye’den gelen kitlesel göç karşısında birçok yabancı uyruklu kişiye ev sahipliği yapmaktadır. Bu sebeple, Türkiye’de konaklayan kişilerin ne amaçla ikamet ettiği önem göstermektedir. Türkiye’de konaklayan yabancılar bulunma nedenlerine göre ikamet izni alabilmektedir. YUKK’a göre ikamet izin çeşitleri; kısa dönem, aile, öğrenci, uzun dönem, insani ve insan ticareti mağduru ikamet izni türlerinde sıralanmaktadır (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Bu izin türlerinden uzun dönem ikamet izni ile Türkiye’deki

Suriyelilerin kalış süresinin uzun süre olması ilişkilendirilmiştir. Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli kişiler, 2011 yılından beri Türkiye’de konaklamaktadır. Yaklaşık 9 yıldır Türkiye’de konaklayan Suriyeli kişilerin uzun dönem ikamet izin hakkına sahip olabileceği üzerine bir kanı vardır. Ancak geçici koruma kapsamındaki kişiler bu ikamet izin hakkına sahip olamamaktadır. YUKK’ta uzun dönem ikamet izni şöyle açıklanmaktadır:

MADDE 42

(1) Türkiye’de kesintisiz en az sekiz yıl ikamet izniyle kalmış olan ya da Bakanlığın belirlediği şartlara uyan yabancılara, Bakanlığın onayıyla valilikler tarafından süresiz ikamet izni verilir.

(2) Mülteci, şartlı mülteci ve ikincil koruma statüsü sahipleri ile insani ikamet izni sahiplerine ve geçici koruma sağlananlara, uzun dönem ikamet iznine geçiş hakkı tanınmaz (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013, s. 14).

İkamet iznine sahip yabancılar, belirli süreden sonra Türkiye’de uzun dönem ikamet izni almaya hak kazanabilmekte ve bu izin de yabancılara Türk vatandaşlarının sahip olduğu haklara benzer bazı haklar tanımaktadır. Ancak Türkiye’deki geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişiler, uzun dönem ikamet izni kapsamına girmemektedir. Geçici Koruma Yönetmeliğinde geçici koruma kapsamındaki kişilerin ülkede kalış hakları şöyle açıklanmıştır:

MADDE 25- (1) Geçici koruma kimlik belgesi, Türkiye’de kalış hakkı sağlar. Ancak bu belge Kanunda düzenlenen ikamet izni veya ikamet izni yerine geçen belgelere eşdeğer sayılmaz, uzun dönem ikamet iznine geçiş hakkı tanımaz, süresi ikamet izni toplamında dikkate alınmaz ve sahibine Türk vatandaşlığına başvuru hakkı sağlamaz (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Kısaca, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli kişilerin, Türkiye’de uzun süre konaklasalar da uzun dönem ikamet izni alamayacağı ilgili yönetmelik ile belirlenmiştir. Ayrıca geçici koruma kimlik belgesinin sadece Türkiye’de ikamet hakkı sağladığı ve kimlik kartının ikamet izin türünde bir belge niteliği taşımadığı anlaşılmaktadır. Türkiye’ye göç eden Suriyeli kişilerin konakladıkları geçici barınma merkezleri aşağıda açıklanmıştır.

2.5.3. Geçici barınma merkezi

Mülteci kampları, sığınmacıların sağlıklı yaşamaları için sosyal yardım ihtiyacı olan ailelere hayatta kalmalarını sağlayacak zorlu yaşam koşulları sunmaktadır (Andemicael, 2011). Geçici barınma merkezi dışında yaşayan Suriyelilerin sayısı geçici

barınma merkezinde yaşayanlara oranla oldukça fazladır. Kimse özgür yaşamından ödün vererek geçici barınma merkezinde yaşamayı istemez. Ancak Suriye’de iç savaştan kaçarak zorunlu olarak Türkiye’ye sığınan insanlar için can güvenliği, özgürce yaşamaktan daha önemli olabilir. Ayrıca insanların kökünden sökülerek yeni bir yerde kök salarak yaşamlarını kurmaları onların yeni düzene uyum sağlamalarını gerektirebilir. Geçici barınma merkezleri, Suriyeliler için barındıkları bir yerden çok daha fazlasıydı. Geçici barınma merkezlerindeki çocuklar, burada farklı dil ve kültürde yeni bir yaşam ile karşılaşmıştı. Bu bağlamda geçici barınma merkezlerinin göçmen çocukları ve ailelerini bir çatı altında birleştirerek onların yeni yaşamlarına uyumunu kolaylaştırdığı söylenebilir. Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilere bu hizmetlerin sağlanması, onlara bu süreçte rehberlik edilmesi ve onların yeni evlerindeki [Türkiye’deki] yaşam mücadelesi kültürel bir meseledir ve bu mesele araştırmanın özünü oluşturmuştur.

Ani gelişen göç karşısında acil bir çözüm ile kurulan geçici barınma merkezlerinin nasıl kurulacağı ve barınma merkezlerinde ne tür hizmetlerin uygulanacağına yönelik yasal bir düzenleme mevcut değildi. Geçici barınma merkezlerinin kurulması, yönetilmesi ve bu merkezlerde verilecek hizmetlerin yeknesaklığının sağlanabilmesi amacıyla AFAD ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından “Geçici Barınma Merkezlerinin Kurulması, Yönetimi ve İşletilmesi Hakkındaki Yönerge” hazırlanmıştır. Hazırlanan yönerge 04/11/2015 tarihinde yürürlüğe girmiştir (AFAD, 2015). Bu yönerge ile geçici barınma merkezlerinin Suriye göçü sonrasında kurulduğu anlaşılmaktadır. Geçici barınma merkezleri geçici koruma yönetmeliğinin 37. maddesi gereğince kurulmuştur (T.C. Resmi Gazete, 2014). Geçici Koruma Yönetmeliği 22/10/2014 tarihinde 29103 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak resmen yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğe göre;

MADDE 37

(1) (Değişik: 8/1/2018-2018/11208 K.) Ülkemize yönelik kitlesel nüfus hareketi olması halinde acil durumun gerektirdiği koşullar ve ihtiyaçlar çerçevesinde geçici barınma merkezleri, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının görüşleri alınarak Genel Müdürlüğün koordinasyonunda AFAD tarafından kurularak Genel Müdürlüğe devredilir. Genel Müdürlük, ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşlarının görüşlerini alarak valiliklerle eşgüdüm içinde geçici barınma merkezlerinin kullanımına son verilmesine ya da kapatılmasına karar verir.

(2) Geçici barınma merkezleri, valilikler tarafından işletilir veya işletilir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014, s. 13).

Geçici barınma merkezlerinin tamamında sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri ve spor faaliyetleri, tercümanlık hizmetleri, temizlik ve çevre sağlığı hizmetleri, lojistik, depo ve dağıtım hizmetleri, din hizmetleri, teknik hizmetler, bilgi sistemleri ve iletişim hizmetleri, muhasebe ve satın alma hizmetleri, itfaiye hizmetleri, özel güvenlik hizmetleri, yazı işleri ve psikososyal hizmetleri bürosunun bulunması yönetmelik gereğince zorunludur (TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2018). Geçici barınma merkezleri, Türkiye'ye sığınma amacıyla gelen kişilerin barınma, beslenme gibi temel insani ihtiyaçlarını karşıladığından Suriyelilerin burada konaklamak istediği düşünülmektedir. Ancak göçün sürekli artış göstermesi nedeni ile geçici barınma merkezlerinde konaklayacak kişilere öncelik sınırlaması tanınmıştır. Buna göre Geçici Barınma Merkezlerinin Kurulması Yönergesinde;

MADDE 35

- Kayıt İşlemleri yapılan yabancıların geçici barınma merkezlerine yerleştirilmeleri yapılırken engelliler, yaşlılar, yalnız yaşayan kadınlar, hamileler gibi özel ihtiyaç sahiplerine öncelik tanınır.
- Geçici barınma merkezlerine yerleştirme yapılırken engelli yabancıların banyo, tuvalet, çamaşırhane gibi sosyal donatı ve tesislere yakın bölümlere yerleştirilmelerine ve yerleştirildikleri bölümde engelli tuvaleti bulunmasına özen gösterilir.
- Geçici barınma merkezlerine yerleştirme yapılırken eşini kaybetmiş veya yalnız yaşayan kadınların aydınlatılmış ve güvenlik tedbirlerinin daha yoğun olduğu bölümlere yerleştirilmesi esastır.
- Refakatsiz çocukların, uluslararası hukukun gereklerine ve çocuğun yüksek yararına uygun olarak barındırılması amacıyla geçici barınma merkezlerinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve valilikler ile işbirliği içinde kapasite oluşturur (AFAD, 2015).

Madde 35'ten; geçici barınma merkezlerine yerleştirme sürecinde yaşlılar ve yalnız yaşayan kadınlara öncelik verildiği, onları psikolojilerine uygun yaşam ortamı sağlanmaya çalışıldığı, engelli kişilerin yerleştirmede engellerinin önemsendiği ve refakatsiz çocukların yararına uygun şekilde barındırıldığı anlaşılmaktadır. Suriye'den Türkiye'ye gelen geçici koruma kapsamındaki kişiler ilk zamanlar geçici barınma merkezlerine yerleştirilmiştir. Ancak göçün ilerleyen yıllarda devam etmesi sebebi ile Suriyeliler şehir merkezlerine veya akrabalarının bulunduğu başka illere de sığınmak zorunda kalmıştır. 2018 yılının Ağustos ayının sonundan itibaren GİGM ve UNHCR, Kamp Alternatifleri programlarını yürütmeye başlamıştır. Bu program ile barınma merkezindeki geçici koruma kapsamındaki nüfusun azaltılması ve kent merkezlerindeki sosyal uyumun artırılması amaçlanmıştır. UNHCR, Türkiye'nin güneydoğusunda

bulunan dokuz geçici barınma merkezini kapatarak bu merkezlerde bulunan insan yoğunluğunun azaltma çalışmalarına başlamıştır. Bu program ile geçici barınma merkezlerinden ayrılan sığınmacılara kentsel alanlara yerleşmeleri amacıyla yer değiştirme yardımı sağlanmaktadır. Bu yardım ile geçici koruma kapsamındaki ailelerin geçici barınma merkezinden ayrıldıktan sonraki ilk üç ayda masraflarının karşılanması amaçlanmaktadır (UNHCR, 2017). Geçici barınma merkezi içinde veya dışında konaklayan Suriyeliler ile geçici barınma merkezlerinin il dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Geçici Barınma Merkezi İçinde ve Dışında Kalan Suriyeli Sığınmacı Sayısı (GİGM, 2020)



AFAD tarafından 31 Aralık 2013 tarihinde yayımlanan bilgi notuna göre 10 şehirde barınma merkezi faaliyeti sürdürülürken 2020 yılında barınma merkezi sayısı 5 il ile sınırlandırılmıştır. Bu durum, geçici barınma merkezleri sayısının azaldığını göstermektedir. Temmuz 2020 tarihi itibarıyla 5 ilde 7 geçici barınma merkezinde 63.241 geçici koruma kapsamında Suriyeli konaklamaktadır (GİGM, 2020). Araştırmanın gerçekleştiği süreçte, geçici barınma merkezinde 8.500 kişi barınmaktadır. Ancak GİGM ile UNHCR'nin Kamp Alternatifleri programı ile Türkiye'deki geçici barınma merkezlerinin sayısı düşürülmüştür. 2020 yılında araştırmanın gerçekleştiği geçici barınma merkezinde konaklayan 2.669 kişi kalmıştır. Sahada koordinatör olarak görev yaparken göçün ilk yıllarında sığınanlara yönelik uygulanan politikalara ilk öncülük

yapan şehrin Hatay olduğuna şahit olmuştum. Göçle mücadelede ilk deneyimi il kategorisinde Hatay yaşadıktan sonra diğer illerle bu tecrübesini paylaşmıştır. Göçe ev sahipliği yapan ülkelerin göç ile mücadelede barınma, eğitim ve sağlık gibi alanlarda deneyimi bu ölçüde önem taşımaktadır.

Suriye'nin İdlip şehrinde devam eden çatışmalardan dolayı 2020 yılında da ülkelerindeki savaş ortamından kaçarak on binlerce Suriyelinin Hatay ili sınırına doğru göç yolculuğu devam etmektedir. Ancak Türkiye'ye geçiş izni olmadığından bu kişiler, sınıra yakın arazilerde çadırlar kurarak yaşam mücadelelerini sürdürmektedir. Bu gelişmeler, Türkiye için göç sürecinin uzayacağını, Türkiye sınırları içinde olmasa da sınıra yakın yerleşim yerlerinde geçici barınma merkezlerine/kamplara ihtiyaç olacağını ve geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime yönelik yapılacak çalışmalara daha fazla ihtiyaç olacağını göstermektedir. Araştırma, Türkiye'de Suriyelilerin ilk konakladıkları barınma merkezi olan Altınözü Boynuyğun Geçici Barınma Merkezinde gerçekleşmiştir. Araştırmada çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri etnografik bakış açısı ile betimlendiğinden alanyazında çocukların günlük yaşam sosyolojisine değinilmiştir.

2.6. Günlük Yaşam Sosyolojisi ve Çocuklar

Sosyalleşme teorisi, toplumun düzen, davranış ve yetkinlik kurallarını çocukların bilincine nasıl aşıladığını anlamakla ilgilenir. Bu aşılama sürecine sosyalleşme denir (Denzin, 1977). Sosyolojinin sosyal düzen anlayışı ve yeniden üretimi büyük ölçüde sosyalleşmenin etkinliğine bağlıdır. Bu etki sosyal formların bir nesilden diğerine başarılı bir şekilde aktarılmasını sağlar. Dolayısıyla, sosyalleşme modeli, çocuğun doğal olarak ne olduğu, toplumun doğal olarak ihtiyaç duyduğu ve çocuğun beklediği şeyden çok fazla değildir (James, Jenks ve Prout, 1998; Jenks, 1996/2005; Handel, Cahill ve Elkin, 2007; Qvortrup, Corsaro ve Honig, 2009). Bu yolla, sosyalleşme teorisi, gelişim yönelimini tanıyan nativistik (doğuştancılık) açıklamalara alternatif argümanlar ortaya koyar. Bu durum etki yönünü tersine çevirir. Kısaca, toplum çocuğu şekillendirir (James, Jenks ve Prout, 1998). Çocuk toplum tarafından ele geçirilir ve sonunda sosyal sistemde işlevsel bir üye olmak üzere eğitilir. Qvortrup (1994) çocukların insandan ziyade insan varlıkları olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Dikkatimizi çocukluk gelişiminin sosyal ve kültürel boyutlarına yönlendirirken, aynı zamanda oldukça karmaşık bir süreç basitleştirilmektedir. Dahası günlük yaşamların ve faaliyetlerin

önemi göz ardı edilmektedir. Böylece, çocuklar bir geçiş modeli olarak da karakterize edilmektedir. 60'lı yılların sonlarında ve 70'lerin başında çocukluk çalışmalarında nitel araştırmalar yapılmaya başlanana kadar çocuklar ve onların günlük yaşamları bir araştırma konusu olmamıştır (Handel, Cahill ve Elkin, 2007; MacKay, 1973, 1974; Qvortrup, 1994; Qvortrup, Corsaro, Honig, 2009; Speier, 1970, 1976).

Çocuk gelişimi çalışmalarının Piaget, Erickson ve diğerleri tarafından ahlaki ve kişisel gelişim içerikli bir teori üzerinden oluşturulduğu bilinmektedir. Dışlayıcı uygulamalara maruz kalan insanların dünyada nasıl yaşadıklarını ve onların kendi dünyalarını kurma mücadelesindeki yollarını daha güçlü bir şekilde anlamak için Das “sıradana inmek” çağrısını yapmaktadır (Das, 2006, s. 221). İnsanların günlük yaşamlarını katılımcı olarak gözlemlemek, onları nesnel bir biçimde anlamamızı sağlayabilir. Etnografya bunda önemli bir rol oynayabilir. Das (2006) kritik bir olayın anlamını günlük mekândaki konumu ile göstererek paylaşılan semboller, fikirleri ve figürleri etkin olarak yaşamakta ve tartışmaktadır. Bu yönüyle etnografik bakış açısıyla yapılan araştırmalar, refakatsiz veya göçmen çocukların gerçek doğasını anlamamızı sağlayabilir. Ancak genel olarak çocukluk üzerine yapılan çalışmalar deneysel olarak araştırıldığı ve daha teorik düzeyde olduğundan eleştirilmiştir (Horton ve Kraftl, 2005; Holloway ve Pimlott-Wilson, 2011; Holt, 2011; Vanderbeck, 2007).

Etnografik araştırmaların insanların sosyal yaşamlarını incelediği söylenebilir. Bu nedenle etnografik araştırmaların toplumun fikrine ve kültürüne dahil olunmadan gerçekleştirilmesi düşünülemez. Ancak araştırılan grubun günlük yaşamlarına katılırken onların norm ve değerlerine müdahale etmeden ortamlarına katılmak önemlidir. Willis ve Trondman (2000) deneyimin etnografya için anahtar öge olduğunu savunur ve toplumların fikir ve kültürüne aracılık etmeden anlaşılabilceği fikrini reddeder. İnsanların sosyal yaşam içinde araştırılması, araştırmacının toplum hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasını sağlayabilir. Alanyazın, çocukların günlük yaşamlarının ayrıntılarıyla anlaşılması için araştırmalar yapılmasını önermektedir. Alanyazında çocukların sosyal ilişkilerini ve kültürlerini araştıran çalışmalar vardır (James ve Prout, 1990; Qvortrup, Corsaro ve Honig, 2009).

Günlük yaşam, antropolojinin temel odak noktası olmasına rağmen, sosyologlar için yeni bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Ancak sosyolojide tema iki şekilde ortaya çıkmıştır. Bir yandan, disiplindeki çoğu teorisyen arasında, günlük yaşamın özellikleri, sosyal yaşam hakkında soyut akıl yürütmede kabul edilmiştir. Öte yandan,

günlük yaşam, sosyolojide postmodern dönüşle giderek kendine gelen bir araştırma nesnesi olmuştur (Fishman, 2013). Parsons'un (1949) sosyal eylem teorisi, bireylerin hedef ve normlara ilişkin kararlarının günlük yaşamdaki sosyal yapının kalitesini nasıl belirlediğini açıklamaya çalışır. Merton (1968) sosyal eylemin doğası hakkındaki varsayımın metodolojik bir sonucunu vurgulamış ve araştırmanın gerçekçi günlük deneyimlere ve teorilerine dayanmasını önermiştir. Simmel (1971) sosyolojinin görevini, insanların birlikte olma kurallarını tanımlamak ve bulmak olarak yorumlamıştır. Garfinkel (1967) etnometodoloji ile günlük yaşamı dokulandıran temaları ortaya çıkarmak ve analiz etmek için yollar ve araçlar geliştirmiştir. Cinsiyet değişiminin davranışsal önkoşullarını anlamaya çalışmış, öğrencileri sabit fiyatlı ticari satış noktalarında pazarlık yapmasını sağlayarak samimi ilişkilerde aşırı nezaketin tema kodlarını oluşturmuş veya saha deneyleri gerçekleştirmiştir. Kısaca, insanların günlük yaşamlarında gerçekleştirdiği eylemlerin ne olduğunu, nasıl ve neden yapıldığını betimlemeye çalışmıştır. Nitel çalışmalar, çoğunlukla sürece odaklanmıştır. Sosyolojinin bir bilim olarak başlatılmasından bu yana günlük yaşamın sosyal teori için önemli olmasına rağmen, onu kendi başına bir fenomen olarak araştırmaya olan ilgi nispeten yenidir (Highmore, 2002). Günlük yaşamda sıradan olanlara dikkatin araştırmalara nitel ilham verdiği söylenebilir. Yenilenen sosyal varoluş sosyolojisinin, insan toplumunun çok yıllık bilmecelerini anlamamızı önemli ölçüde ilerleteceği düşünülebilir. Garfinkel (1967, s. 35) bir toplumun üyelerinin günlük yaşamlarındaki doğal sahnelerini, hem hayatın doğal gerçekleri hem de varoluşlarının büyük gerçekleri olarak betimlemektedir.

Bu araştırmada çocukların düşüncelerinin ve eylemlerinin gerçek anlamları, günlük yaşamları bağlamında katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmeler ile betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, çocukların geçici barınma merkezindeki günlük yaşamlarının doğasını ve eğitim yaşamını etnografik olarak yansıtmaya çalışmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki çocukların günlük yaşamlarına katılımda, onların kültürel değerleri de önemsenmelidir. Araştırmada kültür ve uyum bu bağlamda iki yönlü düşünülebilir. Birincisi araştırmacının katılımcıların norm ve değerlerini önemsemesi ve onlarla uyum içinde yaşamasıdır. Diğeri ise öğrencilerin sığındıkları yeni kültürel ortam ile karşılaşması ve uyumudur.

2.7. Etnografyada Kültür ve Uyum

Etnografya terimi, Yunanca ethnos (insan ya da kültürel grup) ve graphic (tanımlamak) kelimelerinin birleşmesinden oluşur ve insanın ya da kültürel grubun tanımlaması anlamına gelir (Glesne, 2013). Etnografyanın temel amacı, insanların dünya görüşleri ve eylemlerinin yanı sıra yaşadıkları yerin doğası hakkında zengin ve bütünsel bilgiler sağlamaktır (Hughes, 1992). Hammersley (1985, s. 152) etnografların görevlerini şöyle ifade etmektedir: “Bu ortamlarda insanların kültürünü, bakış a ıllarını ve uygulamalarını belgelemektedir. Amaç, her insan grubunun dünyayı gördüğü şekilde içeri girebilmektedir.”

Kültür, feminizm, etnik çalışmalar ve eleştirel okuryazarlık alanında daha eski kültür fikirlerini yok etmeye çalışan akademisyenler etnografik yöntemlere inanmaktadır (Tedlock, 2000). Örgütsel bağlam ve kültürü incelemede etnografik yöntemlerin yararlı olduğu vurgulanmaktadır (Kuper vd., 2010). Spradley (1979, s.3), etnografyayı, "yerli bakış açısıyla kültürü betimleme çalışması" olarak tanımlamaktadır. İnsanlar kültürleri, başkalarını izleyerek, dinleyerek ve sonra çıkarımlar yaparak öğrenirler. Araştırmacılar    kaynaktan kültürel çıkarımlar yapar (Spradley, 1979). Bunlardan ilki, insanların söylediklerinden (konuşmalarından), diğeri davranışlarından ve üçüncüsü de insanların kullanım alışkanlıklardan gelir. Her grubun kendi kültürel norm, değerleri vardır ve grubun bu değerleri güç ile gittiği yere taşıdığı düşünülmektedir. Etnografi çalışmalarının araştırılan toplumun kültürünü yansıttığı söylenebilir.

İnsanlar, kendi içselleştirilmiş kültürel senaryolarına güvenip bağlamsal farklılıkları hesaba katmadıklarında iletişimsizlik kaçınılmazdır. Farklı toplumların iletişim biçimlerini incelemede başvurulan modellerden en çok kullanılanı, kültürel antropolog Edward Hall'ın betimlediği yüksek bağlam, düşük bağlam ayırımıdır. Yüksek bağlam ve düşük bağlam kavramlarını Hall ve Hall (1990) ř  şekilde açıklamaktadır: İnsanların kapalı, imalı ve dolaylı bir iletişimi tercih ettiği, gerçekte söylenmek istenen ile söylenenlerin tam olarak örtüşmediği kültürlerde alıcı sadece söylenenlerle yetinmez. Alıcı ne söylenmek istendiğini geçmiş tecrübeler, ses tonu, yüz ifadesi, imalar vb. farklı bağlamlara bakarak anlamak durumundadır. Bu kültürlerin bu eğilimleri yüksek bağlamlı iletişim kategorisinde değerlendirilmektedir. Özetle, iletişimde ifade biçiminin anahtar rol olduğu söylenebilir. Düşük bağlam kültür ise insanların iletişimde net ve açık olduğu, mesajlarını doğrudan alıcılara aktardığı

kültürlerde, duygu ve düşünceler olduğu gibi aktarılmakta, alıcı da sağlıklı bir iletişim için mesaj dışındaki faktörlere ihtiyaç duymamaktadır. Bu kültürlerin bu eğilimleri ise düşük bağlamli iletişim kategorisinde değerlendirilmektedir. Araştırma sürecinde katılımcıların ifadelerinin değerlendirilme sürecinde neyi ima ettiği, mesajı doğrudan veya dolaylı olarak gönderdiğini anlamlandırmak verilerin analizi ve betimlenmesi açısından önemlidir.

Etnografya teriminin ilk kez 1922'de Bronislaw Malinowski tarafından tanıtıldığı düşünülmektedir (Tesch, 1990). Sosyal bilim uzmanları, kültürün tanımı ile ilgili ortak bir kanıya varmasalar da etnografya yapmak için kültürü temel ilke olarak kabul etmektedir. Örneğin, kimileri grup içinde paylaşılan anlamlara odaklanırken, diğerleri bir bireyin bazı ortamlara uygun davranabilmesi için neleri bilmesi gerektiği konusuna odaklanır (Glesne, 2013). Whyte (1943) bir Amerikan kentinde genç İtalyan erkeklerin sokak yaşamını etnografik açıdan incelemiştir. Whyte, araştırmasında etnisite, asimilasyon ve gençlik kültürü bağlamında toplumsal sorunları ele alırken bir yandan da ortama uygun davranarak araştırmasını gerçekleştirmiştir.

Sığınmacı öğrencilerinin çoğu yazılı dilden ziyade konuşulan bir dil geleneğinden gelmekte ve eğitim olanaklarının yetersizliği nedeniyle muhtemelen savaş ve mülteci kamplarında eğitim olanaklarının az olması veya hiç olmaması durumu ile karşılaşmaktadır (Kruizenga, 2010). İki kültürün bir araya getirilmesi ve uyumu ile yaşanan kültürel ve psikolojik değişim süreci, öğrenciler arasında farklılık göstermekte ve onlar için farklı derecelerde gerginliklere yol açabilmektedir (Milner ve Khawaja, 2010). Bu durum, yeni okul ortamının kültürüne uyum sağlama sürecini etkilemektedir. Kimlik kaybı ve insanların yaşadığı değişiklikler kültürleşme sürecini tehlikeye atabilir. Öyle ki Suárez vd., (2010), göç eden çocukların arkadaşlarından, evlerinden, evcil hayvanlarından ayrılacakları için derin bir kayıp hissi duyacaklarını ve bu durumdan dolayı kendilerini suçluluk duygusuyla suçlayabileceklerini vurgulamaktadır. Göç sonucunda, göçmenler tanıdık bir çevreyi terk etmenin çeşitli streslerine maruz kalmaktadır (Birman, 2002). Birçok durumda, göçmen aileler daha iyi ekonomik fırsatlar aramak, sosyal, yasal zorluktan, göçmen karşıtı tutumlar ve yasalardan kaçınmak için sığındıkları ülke içinde de birçok kez göç edebilmektedirler (Portes ve Rumbaut, 2006). Böylece, göç stresi tekrar tekrar yaşanabilmektedir.

Okullarda öğrencilerin göç stresini yaşaması onların kendilerini rahat ve kültüre ait hissetmemesini engeller (Birman, 2002; Suárez vd., 2010). Okullar, genellikle

göçmen gençlerin kültürel uyumunun sağlandığı ilk sosyal ve kurumsal alanlardır. Eğitime erişimde ve akademik başarıda, göçmen ailelerin uyumu önemlidir (Arzubiaga vd., 2009). Göçmen aileler örgün eğitime son derece değer vermektedir (Portes ve Rumbaut, 2006). Ancak göçmen çocuklar donanımlı olmayan kentsel okullarda eğitim görmektedir (Blanchett, Klingner ve Harry, 2009). Ayrıca, okullarda göçmen gençlere yönelik düşmanca tutumlar sergilenebilmektedir. Mesela, göçmen olmayan öğrenciler ve öğretmenler göçmen çocukları devlet okulu sisteminde yeri olmayan ve eğitim, sağlık hizmetleri gibi kamu hizmetlerine zarar veren kişiler olarak algılayabilmektedir (Mendieta, 2006).

Göçmen çocukların deneyimleri üzerine güçlü bir araştırma temeli mevcut olsa da göçmen öğrenciler için etkili okul temelli müdahaleler hakkında çok az şey bilinmektedir (Arzubiaga vd., 2009; Birman vd, 2007). Mülteci gençlerin karşılaştığı zorluklar, dilsel ve akademik zorlukların ötesine uzanabilmektedir. Bu zorluklar; uyum ve kültürleşme zorlukları, okuldaki veya toplumdaki olumsuz ortamlardan kaynaklanan sosyal izolasyon, çocukların geçmiş eğitim deneyimlerindeki kesintiler ve okulun geçmiş bilgi ve eğitim başarılarını tanımadaki başarısızlığı olarak açıklanmaktadır (Rossiter ve Rossiter, 2009; Rummens ve Dei, 2010; Rummens vd., 2008). Mülteci gençler, kısmen yeni bir ülkeye taşınmadan önce göç öncesi deneyimleri nedeniyle özellikle savunmasız bir nüfus olarak değerlendirilmektedir (Khanlou, 2008). Khanlou'ya göre (2008, s. 515) sığınmacılar, göç öncesi savaş ve savaşa bağlı travma, kronik çatışma ve siyasi istikrarsızlık, fiziksel ve cinsel şiddet, aile ve arkadaşların ölümü, mülteci barınaklarında birden fazla yer değiştirme deneyimlerine maruz kalabilmektedir. Bu durum, öğrencilerde kültüre yabancılık hissini oluşturanın yanı sıra korku ve güvensizliğe sebep olabilmektedir. Bu nedenle, güvenlik duygusunun güçlendirilmesi mülteci çocuklar için en büyük önceliktir (Frater-Mathieson, 2004, s. 39). Mülteci veya geçici koruma kapsamındaki çocukların kendilerini kültüre ait hissetmeleri, yaşadıkları korkuyu yok etmelerini ve kendilerini daha da güvende hissetmelerini sağlayabilir.

Kanıtlar, genel olarak mülteci çocukların eğitim deneyimlerinin olumlu ve olumsuz bir karışımı olduğunu göstermektedir. Mülteci çocuklar 'karşılama'dan 'reddetme'ye kadar çeşitli tepkiler yaşamaktadır (McBrien, 2005, s. 335). Geçici koruma kapsamındaki çocuklar veya mülteci çocuklar gittikleri yerleşim yerine göre yerel halk tarafından farklı tepkiler ile karşılanmaktadır. Yerel halktan kimileri

misafirperverlik gösterirken kimileri de dışlayıcı bir tavır sergilemektedir. Bu durum, mültecilerin ve sığınmacıların, medyada, kamuoyunda ve bazı politik söylemlerde rutin olarak küçümsenmelerinden ve ön yargılara dayalı geniş ve sosyal, politik bir bağlamdan kaynaklanmaktadır (Philo vd., 2013).

Okullar ve eğitim kurumları sosyal adalet ve insan haklarına bağlılık içeren kapsayıcı bir ahlak geliştirmeye odaklanmalıdır (Hamilton, 2004). Irkçılık, zorbalık karşıtı etkili politikaların oluşturulması, okulların mülteci çocukların uyumunu desteklemeleri için temel bir ön koşuldur (Hamilton, 2004). Ancak bazı durumlarda bu destek olsa da zorbalıklar görülebilmektedir. İskoçya'da yapılan bir çalışma, çocukların ırkçı istismar ve zorbalıkları bildirmesine rağmen zorbalara karşı alınan tedbirlerin her zaman etkili olmadığını göstermektedir (Candappa vd., 2007, s. 4). Sadece politikalara sahip olmak yeterli değildir. Thompson ve Smith (2011), ebeveyn katılımını destekleyen çalışmaların yapılmasını da önermektedir. Çocukların okula uyumu ailelerini de etkilemektedir, çünkü okul aynı zamanda toplumun bir örneğini yansıtan sosyal bir kurum olarak tanımlanabilir. Ayrıca eğitim yoluyla, öğrenciler dil, tarih ve aynı zamanda ebeveynlerinin uyumunu ilerletecek yeni kültür ve çevre yönleri hakkında iyi bir bilgiye sahip olurlar (Borrie, 1959; Madziva ve Thondhlana, 2017). Uyum bireysel düzeyde ele alınırken, genellikle azınlık toplum üyelerinin kültürel uyum sürecinde yaşadıkları psikolojik deneyimler olarak değerlendirilmektedir. Bireysel düzeydeki uyum süreci, psikolojik uyum ve sosyo-kültürel uyum olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Berry vd., 2002; Ward ve Deuba, 1999). Psikolojik uyum, stresle başa çıkmaya dayanır ve uyumun duygusal yönünü ifade eder. Sosyo kültürel uyum ise kültürel öğrenme teorisine dayanır ve uyumun davranışsal yönünü kapsar (Abu-Rayya, 2013). Geçici koruma kapsamındaki çocuklar, ülkelerindeki savaş ortamına doğrudan veya dolaylı olarak tanık olmuşlardır. Bu nedenle, bu çocuklar psikolojik ve sosyolojik travmanın etkisinde kalmış olabilirler. Geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik düzenlenecek uyum programlarının bu yönde önemli olduğu düşünülmektedir.

Kültürleşme karmaşık, çok katmanlı, çok boyutlu bir süreç olmasının yanı sıra bireysel, sosyal, politik ve ekonomik pek çok faktörden etkilenir. Kültürleşme sürecini etkileyen ilk faktör göç etme isteğidir. Kimi göçmenler, göç edilen ülkedeki ekonomik imkânlar ve benzeri çekici faktörler sebebi ile yola çıkarken, diğer göçmenler, yaşanan ülkelerdeki zorlu itici faktörler sebebiyle göç ederler (Berry, 2005). Türkiye'ye göç eden geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin itici faktörler sebebiyle göç etmesi,

onların kültürleşme sürecini etkileyebilmektedir. Savaş sebebi ile gerçekleşen göçün ev sahibi ülke tarafından kontrol mekanizması olmadan yürütülmesi uyum sürecini güçleştirebilir. Göç eden toplum; kültürü, dili ile birlikte göç etmekte ve gittiği yerde özünü korumayı sürdürmek istemektedir. Açık kapı politikası ile Türkiye Suriye’den gelen milyonlarca insanı kabul etmiştir. Ancak eğitim, sağlık, kişisel hakların korunmasına yönelik ilk zamanlarda mevcut bir programın olmaması özellikle göçün yoğun gerçekleştiği sınıra yakın illerde ciddi sorunlar yaratmıştır. Başarılı bir uyum süreci, ancak ev sahibi toplumun geçici koruma kapsamındaki kişilere iş ve hizmetlere erişim sağlaması ve bu kişileri sosyal etkileşimlerde kabul görmesi halinde gerçekleşebilir. Bu yönü ile uyumun iki taraflı gerçekleştiği söylenebilir. Araştırmada çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri bağlamında çocukların yeni kültürü algılayış biçimleri, günlük yaşamlarındaki gerçekleri, söylemleri, davranışları betimlenmiş ve saha kültürü yansıtılmaya çalışılmıştır.

2.8. Etnografya Araştırmasında Söylem Analizi

Söylemler; dünyada olmanın yollarını veya kelimeleri, eylemleri, değerleri, inançları, tutumları, sosyal kimlikleri, jestleri, bakışları, vücut pozisyonlarını, kıyafetleri birleştiren yaşam biçimleridir (Gee, 1996). Etnograf, sosyal söylemi yazmaktadır. Bunu yaparken geçmiş bir zamanda gerçekleşmiş olayı tuttuğu kayıtlar ile olayın meydana gelme anı ile yeniden yorumlayabilir (Geertz, 1973). Geçmişte yaşadığı bir anı yeniden canlandırabilir veya deneyimi sonucu söylenmek isteneni yeniden anlamlandırabilir. Söylem analizi, etnometodolojik araştırmaların bir türüdür. Konuşma analizi, insanların günlük yaşamlarında yapmış oldukları konuşmalarından uygulamaları inceler. Bu analiz, konuşmalarının kesilmesi ve aynı anda konuşmaları sırasında nasıl uzlaştıkları, etkileşimle ilgili yaşanan hataların neler olduğunu, konuşmaların nasıl başladığını ve bittiğini içerir (Bloor ve Wood, 2006, s. 39). Söylem analizi ağırlıklı olarak, pozitivist araştırma geleneğinin eleştirisi üzerine biçim alan postmodern ve postyapısalcı paradigmaların bir ürünü olarak gelişme göstermiştir. Nitekim postyapısalcı yöntembilimi benimseyen araştırmacılar, bireye ait öznelliğin ancak dilin derinlemesine analiz edilerek belirlenebileceğine inanmaktadırlar. Bu görüşün merkezinde ise dilin sosyal yaşamın bir göstergesi olduğu varsayımı bulunmaktadır (Davison, 2006).

Söylem analizi, nitel analiz türlerinden yalnızca birini oluşturmakta olup çoğu durumda araştırmacılar tarafından etnografik ve benzeri diğer analiz türleri ile birlikte

kullanılmaktadır (Fairclough, 2003). Sosyal anlamlara erişmek, davranışları gözlemlemek ve katılımcılarla içeriden biri olarak alana girmek için etnografyada derinlemesine görüşme, katılımcı gözlem, kişisel belgeler ve doğal dilin söylem analizleri gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılır. Dil ve ortam o kadar yakından bağlıdır ki, bazen konuşmanın bir parçasından onu oluşturan sosyal dünyayı yeniden inşa etmek mümkündür. Bir örnek ile açıklanırsa; 'dırdır' kelimesi toplumsal cinsiyet ilişkileri ve sosyal kalıplaşmış bir evreni çağrıştırabilmektedir (Brewer, 2000).

Söylem analizinin en önemli unsurunu metin analizi oluşturmaktadır. Araştırmacı, söylem analizinde metne dayalı olarak sosyal olayları ve sosyal ilişki biçimlerini açıklamaya çalışmaktadır. Metinlere sosyal olayların unsurları olarak yaklaşımda ima edilen şeyin bir parçası da sadece metinlerle değil, aynı zamanda etkileşimli anlam oluşturma süreçleriyle de ilgilenmemizdir. Bir annenin 7 yaşındaki oğlunu markete alışverişe götürdüğü ve söylemlerinin analiz edildiği bir örnek aşağıda verilmiştir (Van Tam, 2016).

Oğlu : Anne, benim için yeni oyuncak araba satın alır mısın?
Annesi : Çok paramız var, değil mi?
Oğlu : Anlıyorum, anne.

Yukarıdaki örnekte, çocuk annesinin ona yeni bir oyuncak araba almasını istiyor ve onunla ilgili annesinden "Evet" ya da "Hayır" cevabını vermesini bekliyor. Ancak bunun yerine anne başka bir soru sorarak oyuncak satın almayı reddediyor. Böylece, oğlu oyuncakı satın alamayacaklarını anlıyor ve annesine daha fazla soru sormuyor. Sonuç olarak, yerel insanların konuşmalarını onları tanımadan, kültürlerini bilmeden anlamlandırmak güç olabilir. Bu durum anlamın sadece bir metinde açık olana değil, örtük olana da bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmam da geçici barınma merkezindeki çocuklar bana, “Üstaz sen Suriyeden?” [Hocam sen Suriyeli misin?] biçiminde soru yöneltmişlerdi. Onların bu soruyu sorma nedeni onlarla Arapça sohbet etmemden kaynaklanmıştı (Saha notu, Şubat, 2019). Arapça konuşan kişileri, Suriyeli olarak algılamışlardı. Söylem analizinde bazen bir cümle içinde birden çok cümleyi barındırabilir. Çocuğun sen “Suriyeli misin?” sorusunu sorması etrafında Arapça konuşmayan kişileri Türk, konuşan kişileri Suriyeli şeklinde şemalandırması ile ilgiliydi. Onlara neden öyle düşündüklerini sorduğumda çocuklar “Sen Arapça konuşuyorsan o zaman sen de Suriyelisin” cevabını vermişlerdi. Etnografya, çocuğun bakış açısını görebilmeyi gerektiriyordu. Araştırmada

kullanılan bir sözün ne veya kaç anlama geldiği veya ne anlatmak istediği katılımcının bakış açısı ile ilgilidir. Geçici barınma merkezinde ev ziyaretlerinde çocuğun “Üstaz gelme bugün, gel yarın sen.” [Hocam bugün bize gelme, yarın bize gel.] biçimindeki ifadesinde çocuğun daveti bir sonraki gün gerçekleştirmemi istemesinde evde babasının veya erkek bir büyüğünün olmaması ve babası evde olmadığına eve yabancı erkek misafirin girmemesi gerektiği algısı yer almaktadır. Araştırmacının çocukların söylemek istediklerini doğru anlamlandırması önemlidir. Anlama sorunları genellikle paylaşılan inançlar hakkındaki fikirler yanlış olduğunda veya kişinin başka bir kişinin inançlarını nasıl yorumlaması gerektiğini bilmediğinde ortaya çıkar (Nordby, 2003). Onlarla yaptığım konuşmalarda kimi çocuklar, bunu açık olarak ifade ettiklerinden zaman içinde artık bunu anlamam kolaylaşmıştı. Çocuk, o gün evine gitmemi istemektedir ancak bunu açık bir biçimde dile getirememektedir. Çocuklarla bireysel olarak gerçekleştirdiğim görüşmelerde çocukların bu durumu açıklaması bağlamdaki anlamı doğruluyordu.

Etnografik çalışmalar üstlenen bir araştırmacı, toplumun kendi tarzını, dünyada hareket etme ve dünyayı anlamlandırma yöntemlerini, toplum üyelerinin kendilerini anlama şeklinde anlamaya çalışmalıdır. Konuşma, hem dünyada bir hareket biçimi hem de onu anlamlandırmanın bir aracıdır ve dil bu nedenle antropologların dikkat ettiği kültürün yönlerinden biri olmuştur (Cameron, 2001). Sosyal davranışların incelenmesinde üç tür söylem analizi vardır. Bunlardan ilki, belirli sosyal ortamlarla ilgili ayrık söylem biçimlerinin veya Goffman'ın (1981) 'konuşma biçimleri' olarak adlandırdığı, örneğin, mahkeme salonu ve radyo duyurusuyla ilişkili söylem türleri gibi ayrık söylem biçimlerinin analizidir. İkincisi, Hymes'in (1962) 'iletişimin etnografyası' olarak adlandırdığı, analizin ahlaki sınırların çizilmesinde mizahın işlevi (Davies, 1982), profesyonel mesafenin belirlenmesinde doktor-hasta iletişimi ya da Emmison'ın (1988) spor insanları arasında 'yenilgi konuşması' olarak adlandırdığı konuşmadır. Üçüncüsü, konuşmaların nasıl düzenlendiğini ve dönüş formatına nasıl yapılandığını araştıran Harvey Sacks ve etnometodoloji ile ilişkili 'konuşma analizi' olarak bilinmektedir. Kısaca, söylem analizi; araştırmacıya kelimelerin hangi bağlamlarda ne anlam taşıdığını, kelimelerin neden birbirlerinin yerine kullanıldığını gösterebilir. Dahası araştırmacı, söylem analizi ile insanların birbirleri ile hiç konuşmadan o anda nasıl davranacaklarını, konuşmaların ortam ile ilişkisini, bir toplum içindeki cinsiyet

rollerine yüklenilen anlamları ve öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenleri, arkadaşları ile sözlü veya sözsüz ilişkilerini görebilir.

2.9. Göçmen Çocuklar ve Eğitim

Eğitim, mülteci çocukların genel refahında önemli bir rol oynamaktadır. Okullar, hem okulun kültürünü hem de mülteci aile ve çocuğun kültürünü derinlemesine anlayan bir arabulucu rolü ile ebeveyn katılımını destekleyebilir ve kolaylaştırabilir (Hamilton, 2004). Okullar, ailelerin gittikleri yerde sosyal ilişkileri de ilerletmeye yardımcı olabilir (Pinson ve Arnot, 2010, s. 257). Uygun destek programları mevcut olmadığında, mülteci çocukların kendilerini öğrenmekten kopuk hissetmeleri olasıdır. Böylelikle okula devam sorunu yaşarlar ve akranları ile sağlıklı ilişkiler kurma olasılıkları daha düşük olur (Block vd., 2014). Bu kapsamda eğitim, çocuğun diğer haklarına ulaşmasını sağlayan olanak sağlayıcı bir haktır (Pigozzi, 1999).

Dünyada yerlerinden edilmiş insanlar, sığındıkları yerlerde de ayrımcılığa uğrayabilir veya dışlanabilir. Dahası, öğrencilerin kültürel anlayışları, öğrenme potansiyelleri ve ailelerinin eğitime ilişkin olumsuz inançları, sığınmacı öğrencilerin okuldaki beklentilerini düşürmüş olabilir (Garcia ve Guerrad, 2004). Sığınmacı çocuklar, bazen yeni eğitim ortamlarında öteki olarak görülebilir. Öğrencilerin ihtiyaçları, onların okul rutinine uyumunda ve okula devam etmeleri üzerinde olumsuz bir etki yaratma potansiyeline sahiptir (Hughes ve Beirens, 2007). Bu durumun yanı sıra muhtemelen savaş ve mülteci kamplarında eğitim fırsatlarının olmaması nedeniyle çocuklar, okul ortamını çok az bulmakta veya hiç bulamamaktadır (Kruizenga, 2010). Zorlu koşullar sebebi ile ülkelerinden göç eden çocuklar, gittikleri yerde okula kayıt sorununun yanı sıra göç ettikleri topluma uyum sağlama sorunu da yaşamaktadır. İki kültürün buluşması ve uyumunun yaşandığı kültürel ve psikolojik değişim süreci, öğrenciler arasında değişmekte ve onlar için değişen derecelerde gerginliğe neden olabilmektedir (Milner ve Khawaja, 2010). Göç durumunda birinci öncelik, mülteci öğrencileri eğitime yönlendirmek ve onların okul ortamına sorunsuz bir şekilde uyum göstermelerini sağlamaktır (Watkins ve Zyck, 2014). Bu durum sığınmacı öğrencilerin yeni eğitim ortamına uyum sürecinde sıkıntılara yol açsa da eğitim ile yaşanan gerginliklere çözüm arayışları bulunabilir. Eğitim programları, düzenli bir rutin sunarak çocuğun psikolojik iyileşmesine zemin hazırlar ve sosyal uyumunu destekleyebilir.

Sığınmacılar, kendi ülkelerinde yaşadıkları belirsizlik, şiddet, kayıp travması sebebiyle ülkelerini terk ederek sığınmak için yeni yaşam yolları aramaya başlarlar. Göç ettikleri ülkelerde yeniden yerleşim, daha iyi bir yaşam, istikrar, ait olma fırsatı ile güvenli bir yaşam onlar için umut kaynağıdır. Göç yolculuğuna bazen çocuklar, birinci derece yakınları olmadan çıkabilmekte ve bu durum onları göç süreci ve sonrasında pek çok tehditle karşı karşıya bırakabilmektedir. Okul veya mesleki eğitime katılmayan mültecilerin dışlanması durumunda çocukların illegal veya militarist eylemlere katılma olasılığı daha fazladır (UNHCR, 2009). Bu nedenle eğitim, yaygın olarak acil durumlar ve çatışma sonrası ortamlarda gençler için önemli bir kalkınma stratejisi olarak kabul edilir (Crisp, Talbott ve Cipollone, 2001; Nicolai ve Triplehorn, 2003). Ayrıca, eğitim mülteci çocukların genel refahında önemli bir rol oynamaktadır. Peterson vd., (2017) eğitim ve öğretim sürecindeki olumlu deneyimlerin sığınmacı ve mülteci çocukların dahil oldukları yeni okul ve toplumun bir parçası olmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Mülteci çocuklar, yeterli donanımına sahip olmayan ve uygun bir eğitim verilmeyen bir eğitim sisteminin çatlaklarına düşmektedir (Stewart, 2011, s. 6). Kendi ülkelerindeki duruma bağlı olarak, mülteci geçmişlerinden gelen öğrenciler, savaş ve ekonomik yıkımı deneyimlemiş olabilir, yeni bir toplumda günlük yaşamlarındaki dillerinin ve kültürlerinin olumsuz tepkileri ile karşılaşabilirler (Hones, 2007, s. 9). Bu nedenle, okulun savaş sebebi ile sığınan öğrencileri değerli hissettirmesi, öğrencilerin okul ortamından memnuniyet duymaları ve bireysel kimlikler inşa etmeleri için okulun hoş bir yer olmasını sağlamak önemlidir (Cummins, 2001; Dooley, 2009; Gunderson, 2000; Hones, 2007; Kanu, 2008; Loewen, 2004; Stewart, 2009). Benzer olarak, Tiliczek (2008, s. 76) okulların mülteci çocuklara karşı ön yargıyı yok ederek topluma başarılı bir şekilde uyumunu gerçekleştireceğini savunmaktadır. Mülteci öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak için onların mümkün olduğunca öğrenme etkinliklerine dahil edilmesi önemlidir. Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, onun toplum içinde geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşebilir. Göç eden toplumlar için eğitimin onları yaşadığı travmalardan uzaklaştırmakla kalmadığı, yeniden yaşama uyum sağlayabilmesi için gerekli zemini de sağladığı düşünülmektedir.

Suriye’de yaşanan iç savaşın sonuçlarından en ağır şekilde etkilenen kesim çocuklardır. Mülteci çocukların göç öncesinde ve sonrasında yaşadığı travmatik olaylar

onların duygu, düşünce ve davranışlarında problemler görülmesine neden olabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar, tüm tehlikelere açık olduğundan çocukların korunma ihtiyaçları da olabilmektedir (Jourová ve Avramopoulos, 2017; Angel, Hjern ve Ingleby, 2001). Geçici koruma kapsamındaki kişiler, ülkelerinde ne kadar şiddetli çatışma ortamı olursa olsun sığındıkları yerde barınma ihtiyaçlarının yanı sıra temel ihtiyaç olarak ilk başta çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılama arayışlarına girmektedir. Mülteci çocukların eğitimlerinin önünde birçok engel vardır. Bunlardan bazıları, kendi dillerinde eğitim malzemelerinin olmaması, öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması, ailelerden eğitime dair gerçekçi olmayan beklentilerin olması, kültürel problemler, yoksulluk, sığınmacı olma süresinin uzaması, sosyalleşme olmadan fiziksel uyumun olması, kentlerde yerinden edilmiş çocukların sosyal uyumu bu çocukların eğitiminin genellikle yetersiz kalitede olmasıdır (He, Bettez ve Levin, 2015; Peterson, 2011).

Eğitim, göçmenlerin beceri kazanmalarına ve ev sahibi ülke ekonomisine katkıda bulunmalarına yardımcı olmasının yanı sıra göçmenlerin sosyal ve duygusal refahını yükseltirken hayata katılma isteklerini de artırabilmektedir (OECD, 2018). Yerlerinden zorla edilmiş mültecilere yönelik düzenlenen eğitim, normal göçmen öğrencilere yönelik düzenlenecek eğitimden çok farklıdır. Bu farklılığın zorla yer değiştirme ve acı verici deneyimlerin gerçekleştiği göç yollarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mülteci çocuklar, yaşadıkları travma nedeniyle sıklıkla benzersiz öğrenme gereksinimlerine sahiptirler (Brown vd., 2006; Kanu, 2008; Stewart, 2011). Araştırmanın katılımcıları olan çocuklar, savaş ortamından kaçarak Türkiye'ye gelmiş ve bulundukları çevrede sürekli savaş anlatılarına tanık olmuşlardır. Bu durum öğretim ilkelerine daha hassas uyulmasını gerekli kılabilir. Frater-Mathieson (2004) kimi öğretmenlerin, çalıştıkları mülteci kökenli çocukların ve gençlerin acılarını ve travmalarını içselleştirdiklerini belirtmektedir. Araştırma sürecinde Türkçe öğreticileri ile Suriyeli gönüllü eğitimcilerin de geçici barınma merkezindeki çocukların acılarını ve sevinçlerin içselleştirdikleri örnek durumlarla karşılaştım. Bu örnek durumlara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Göç, sığınmacı bir çocuk için bilinmeyen bir yer, yeni insanlar, yeni bir sosyal çevre ve farklı doğal koşullar anlamına gelebilir. Çocuğun sürekli yaşadığı ve içselleştirdiği bir ortamdan ayrılarak başka bir yerde yeniden yaşama uyum sağlaması güç bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum özellikle, çocuğun veya yakınlarının

göç etmek zorunda kalması durumunda daha da ağır sonuçlar doğurabilmektedir. Çoğu zaman ev sahibi ülkede sığınmacıların konaklama, barınma, beslenme gibi temel insani ihtiyaçlar açısından zor yaşam koşullarına sahip olduğu bilinmektedir. Bu yaşanan zor koşullar, çocukların eğitim sürecini de etkileyebilmektedir. Geçici barınma merkezi, çocukların eğitim yaşamını da içermektedir. Geçici barınma merkezleri ilk kurulduğunda bu yer ile ilgili sorular aklımı kurcalıyordu. Orada ne var, neler oluyor? Geçici koruma kapsamındaki çocuklar ne ve nasıl öğreniyorlar? Bu deneyimlerini nasıl yorumluyorlar? Bu sorular araştırma sürecimin merakını da doğurmuştu. Dahası koordinatörlük görevime başlamamda bu merak da etkili olmuştu.

Etnografik araştırmalar, sadece bir soru sormak ve standartlaştırılmış bir yanıt almak yerine öğretmenleri, ebeveynleri ve çocukları yakından dinlemeyi ve konuşmaları içermektedir. Çocukların yaşam koşullarını ve eğitim süreçlerini yerinde ve zamanında gözlem yapmam, onların günlük rutinlerine katılmam, çocukları bütünsel ve onların bakış açısı ile görmeme yardımcı olmuştur. Geçici koruma kapsamındaki ve göçmen çocukların eğitimlerine ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır. Dil yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar (Apak, 2015; Buz, 2003; Cassity ve Gow, 2005; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Karasu, 2016), akademik başarının düşmesi (Ayan, Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Davies, 2008; Geiser ve Santelices, 2007; Pinson ve Arnot, 2007; Ulum ve Kara, 2016), kendi ülkelerinde hiç eğitim alamamaları veya aldıkları eğitimin eksik olması, okul ortamı, öğretmenlerin, yöneticilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar (Anderson vd., 2004; Candappa, 2000; Hek, 2005a; Oikonomidoy, 2010; Rah, Choi ve Nguyen, 2009; Roxas, 2010; Topkaya ve Akdağ, 2016), öğretim programı içeriği ve öğrenme teknikleri, ders araç-gereçleri geliştirme ve uygulama konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması noktasındaki eksiklikler (Erdem, 2017), sığınmacı öğrencilerin yaşadığı olumsuz savaş, karışıklık, göç, kaçma ve geçici yerleşim süreçleri (Rah, Choi ve Nguyen, 2009) araştırmaları alanda yapılmış çalışmalardır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitimi konusunun betimlenmesi amacıyla ilkökul eğitiminin önemi, çocukların eğitim hakkı, öğrenim gördükleri geçici eğitim merkezleri, çocukların eğitime erişimi, öğretim yaklaşımı ve mülteci öğrencilerin eğitiminde kapsayıcılık yaklaşımı açıklanmıştır.

2.9.1. Göçmen çocuklar ve ilköğretim eğitimi

Yaşamın ilk yılları, çocukluk dönemi sebebi ile önemlidir. Bu süre içinde gerçekleşen öğrenme, bir çocuğun hayatının geri kalanını etkileyebilmektedir. Çocukluk döneminde sunulan eğitimin kalitesi, eğitime erişimi sağlama sürecinde temel bir adımdır. Eğitim, temel bir hak olmanın yanı sıra diğer insan haklarını gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracıdır. İster yetişkinler ister çocuklar olsun, yoksulluktan kaçmak ve sığınma ülkesinin toplumuna tam olarak uyum sağlamak, mülteciler için birincil araç olabilir. BMMYK'nın 2016 yılına kadar mülteci eğitiminde köprü kurmaya çalışacağı birçok hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler şunlardır:

- 3 milyon mülteci çocuğun ilköğretime erişmesini sağlamak
- Ortaöğretimi 1 milyon mülteci öğrenciye genişletmek
- Mülteci erkek ve kız çocuklarının %70'inin ilköğretimde kaliteli eğitim almasını sağlamak
- Sertifikalı programlarda eğitilmiş öğretmenlerin %80'ine sahip olmak
- Yüksek öğrenim Kurumlarına katılan mülteci öğrenci sayısını %100 artırmak
- 3 ila 5 yaş arası 500.000 çocuk için erken çocukluk eğitimi sağlamak
- Okuryazarlık oranını %50 artırmak
- Okulların hem erkekler hem de kızlar için güvenli ve adil bir öğrenme ortamı olmasını sağlamak (UNHCR, 2012).

Türkiye’de eğitim seviyeleri, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Eğitim, birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olmak üzere 12 yıllık zorunlu ve kademeli olarak uygulanmaktadır. Okulöncesi eğitim, 36-66 aylık çocuklar için açılan anaokulu ve uygulama sınıfları ile 48-66 aylık çocuklar için örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan ana sınıflarında MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. İlkokul eğitimi, 66 ay ile 10 yaş arası çocukları kapsamakta olup, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Bununla birlikte her kademe ve türde özel öğretim okul ve kurumları açılabilen ve bu kurumlar Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, yabancı uyruklular ile yapılan çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyinden daha büyük bir yaş grubu ile ilgili olduğu ve hedef kitlenin daha çok Suriyeli öğrenciler ile kısıtlı kaldığı görülmektedir (Başak, 2011; Derman, 2010; Polat, 2012; Sarıtaş vd.2016; Topcuoğlu, 2012).

Bir toplumda ilkokul; toplumda yaşayan tüm bireylere temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandıran, toplumun kültürel birikimi ve değerlerini gelecek kuşaklara aktaran ve daha sonraki eğitim basamaklarına temel oluşturan bir eğitim kurumudur. İlkokul eğitimi ile çocuklar yaşama ve bir üst aşamadaki eğitim basamağına hazır hale getirilmekte, çocukların yaşamları için sahip olması gereken temel bilgi, beceri ve davranışlar çocuklara kazandırılmaktadır (Gültekin, 2007). İlkokulu, önemli kılan en önemli özellik, bu eğitim sürecinde öğrencilere okuma-yazma becerisi, temel matematiksel becerileri, sosyal beceriler ve fen alanındaki temel yeterliliklerin yanı sıra, temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasıdır (Küçüktepe, 2010). Türkiye'deki Suriyeli çocukların okuma yazma ve sosyal becerilerini geliştirmesinin de temel eğitim olan ilkokul eğitimi ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

İlkokul eğitimi, bireysel açıdan önemli işlevler görmektedir. İlkokul, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eder. Eğitim yoluyla kendini gerçekleştiren birey; öğrenme ve tartışma isteği duyar, Türkçeyi etkili kullanır, sayma ve hesaplamayı öğrenir, işittiğini duyar, baktığını görür, sağlık ve hastalık hakkında temel bilgiye sahip olur, spor etkinliklerine katılır, entelektüel ilgiler geliştirir ve güzel şeyleri takdir eder (Varış, 1988). Türkiye'deki geçici koruma kapsamındaki çocukların da ilkokul eğitimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuklar, ilkokul eğitimleri aracılığı ile ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenebilir ve ebeveynlerinin de Türkiye'deki günlük yaşamlarına rehberlik yapabilir. İlkokul eğitimi, bireyin insan ilişkilerini geliştirmesine yardım eder. Böylece birey; insanlığa saygı duyar, dostluğa önem verir, zengin bir sosyal yaşama sahip olur ve başkaları ile etkin iş birliği geliştirir (Varış, 1985).

İlkokul eğitimi, dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın her çocuk için elzem ve zorunlu bir ihtiyaçtır. Ancak kimi zaman ekonomik, kimi zaman da savaş gibi sebepler ile çocuklar bu haklarından yoksun kalabilmektedir. Küresel düzeyde, UNHCR ilkokul çağındaki 3,5 milyon mülteci çocuğun yarısının okula gitmediğini tahmin etmektedir. İlkokul çağındaki çocukların küresel boyuttaki eğitime erişim oranları Görsel 9'da verilmiştir.



Görsel 9. İlkokul Çağındaki Çocukların Eğitime Erişim Oranları (UNHCR, 2016)

Görsel 9'daki oranlar değerlendirildiğinde ilkokul çağındaki mülteci öğrencilerin sadece %50'sinin ilkokul eğitimi alabildiği anlaşılmaktadır. Mülteci çocukların ilköğretime kaydolmasında kaydedilen büyük ilerlemeye rağmen, mülteciler hala ev sahibi ülkelerdeki akranlarının gerisinde kalabilmektedir. Örneğin Çad, Kenya, Malezya ve Pakistan'da ilköğretimdeki mülteci çocukların yüzdesi ev sahibi ülke akranlarının yaklaşık yarısı durumundadır. Düşük kayıt oranlarının nedenleri farklılık gösterse de çoğunlukla bir çocuğun sınıfa gitmek için kat etmesi gereken mesafe veya sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler kayıt olmama sebepleri arasındadır (UNHCR, 2016). Türkiye'de ilkokul çağ nüfusundaki 382.748 Suriyeli öğrenciden 365.535'inin okula kayıtlı olduğu bilinmektedir (MEB, 2019). Bu oran, Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki çocuklardan ilkokul çağında olan çocukların büyük bir bölümünün ilkokul eğitimine erişebildiğini göstermektedir.

2.9.2. Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim hakkı

Her ne nedenle ve hangi yollarla gelmiş olursa olsun mültecilerin bulunduğu ülke yetkililerinden kendisine ayrımcılık yapılmamasını, dini özgürlüğün güvence altına alınmasını, mahkemelere sınırsız erişim olanaklarından yararlanmasını, çalışma, eğitim, barınma gereksinimlerinin karşılanmasını, kamu yardımlarından yararlanmasını, seyahat edebilmesini ve bulunduğu ülkeden kovulmamasını isteme hakkı vardır (1951

Cenevre Sözleşmesi; 3, 4, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 32. md). BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde eğitim hakkına şu ifade ile değinilmektedir:

MADDE 26 - Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirir ve BM'nin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır (27 Mayıs 1949 tarihli Resmi Gazete, md. 26).

Madde 26'da eğitimin temel insani hak olduğu, temel eğitimin zorunlu ve parasız olduğu ve bu hakka her çocuğun sahip olduğu anlatılmaktadır. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre ise eğitim hakkı kanun metnindeki ilgili maddede şöyle açıklanmaktadır:

MADDE 7 - Çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitim hakkı vardır. Çocuğun genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren eğitim hakkına sahiptir (20 Kasım 1959 tarihli Resmi Gazete, md. 7).

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 7. Maddesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ndeki çocuğun eğitim hakkının korunmasını esas alan maddeyi desteklemektedir. Uluslararası kanun metinlerinde çocuğun en azından temel eğitim düzeyinde eğitim alması ve eğitim hakkının parasız ve zorunlu olması gerektiği belirtilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde eğitim hakkı "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında ücretsizdir." şeklinde belirtilmiştir (T.C. Anayasası 1982). Ayrıca 2005 tarihli ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Yasası'nda korunma gereksinimi olan veya suça sürüklenen çocukların korunacağı ve haklarının güvence altına alınacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocukların eğitim hakkı, Türkiye'de de uluslararası kanun metinlerinde olduğu gibi savunularak korunmuş ve bu haklar güvence altına alınmıştır. Türkiye'de temel eğitim düzeyinde öğrenim gören geçici koruma kapsamındaki öğrenci oranının yüksek olması (%96,50) çocukların eğitim hakkına en azından temel eğitim düzeyinde erişebildiğini göstermektedir (MEB, 2019). Türkiye'de 2014 yılında açılan geçici eğitim

merkezleri ile geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrenciler bu merkezlerde eğitim almaya başlamıştır.

2.9.3. Geçici eğitim merkezi

Türkiye'nin 2011 yılında geçici koruma kapsamına aldığı Suriyeli nüfusa yönelik uyguladığı yasal dayanakları olan bir eğitim politikası yoktu. Bu süreçte mesleği öğretmen olan geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişiler, STK'lar desteğiyle Suriyeli öğrencilerin yoğun bulunduğu yerlerde binalar kiralamış ve bu binalarda Arapça eğitim-öğretime başlamışlardı. Göç, 2011 yılında başlamıştı ve yıldan yıla artarak devam etmişti. Ancak Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü GEM'ler 2014 yılında açılmıştı. GEM, okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda ve kamplar dışında faaliyet gösteren, Suriye öğretim programına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (MEB, 2014). Türkiye'de Suriyeli sayısının günden güne artması ve geri dönüşlerin olmaması sebebi ile Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini düzenlemek için MEB tarafından 23/09/2014 tarihinde Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri konulu 2014/21 sayılı genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile kamplar dışında bulunan ve oturma izni almış geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu eğitim çağındaki çocukların MEB'e bağlı kurumlarda kayıtlarının alınmasına yönelik ibareler eklenmiştir. Böylece Suriye uyruklu çocukların devlet okullarında Türk vatandaşı çocuklarla birlikte Türkçe eğitim alması sağlanmıştır. Bu doğrultuda Suriye uyruklu çocukları da kapsayan yabancı öğrencilere yönelik sunulan hizmetler arasında şunlar yer almaktadır:

- Yabancı öğrenciler, kayıt kabule ilişkin şartları (ikamet iznine, yabancı tanıtma belgesine sahip olmak) taşımaları durumunda, kendi ülkelerinde almış oldukları diploma ve öğrenim belgelerine dayanarak, denklikleri sağlandıktan sonra öğrenci yerleştirme ve nakillerinin belirlenmiş komisyonlarca öğrenim görecekları eğitim kurumlarına yönlendirilecektir.
- İkamet izni alamayan ve/veya yabancı kimlik numarası edinmeyen fakat ilgili kurumlarca yabancı tanıtma belgesi verilip kayıt altında olan yabancı öğrenciler, öğrenim belgesi bulunmayanların beyanlarına dayalı olarak mülakat ve gerektiğinde yazılı ve sözlü sınav yoluyla seviyelerinin belirlenip denkliklerinin sağlanmasından sonra belirlenmiş komisyonlarca öğrenim görecekları eğitim kurumlarına yönlendirilecektir.

- Kitlemel göç akınından etkilenen illerdeki kampların içinde, söz konusu merkezlerde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağı GEM'ler kurulması için gerekli tedbirler alınacak ve komisyonların yeterli sayıda personel alması sağılanacaktır.
- Kitlemel göç akınından etkilenen illerde, ihtiyaç duyulması durumunda kamplar dışında da il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağı olarak GEM'ler oluşturulacak ve valilik olurluna sunulacaktır.
- MEB'e bağı kurumlarla GEM'lerde Türkçenin öğretilmesi, mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kursların düzenlenmesi için gerekli tedbirler alınacaktır.
- Oluşturulan GEM'lerde eğitim-öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak katılmak isteyen yabancıların değerlendirilip uygun bulunanların söz konusu merkezlerde çalışmalara destek olmaları sağılanacaktır.
- GEM'lerin oluşturulmasına karar verilmesi halinde, ihtiyaç duyulan yerde temin edilen binaların tam veya yarı zamanlı olarak il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağı olarak faaliyet yürütmek üzere tahsis edilmesi sağılanacaktır.
- Yabancı öğrencilere gerekli ders araç gereci ile burs ve yatılılık imkânlarının sağılanması için imkânlar ölçüsünde gerekli tedbirlerin alınması yönünde paydaşlarla iş birliğı yürütülecektir.
- Her eğitim-öğretim yılında her dönem başında bir kez olmak üzere yılda en az iki kez il genelinde bir araya gelinerek öğrenim gören yabancılarla ilgili değerlendirmeler yapılacak ve alınan kararlar bildirilecektir.
- Bakanlık tarafından konuyla ilgili verilen diğler talimatlar, ilgili kurum ve kuruluşlar ile işbirliğı içerisinde yürütülecektir (MEB, 2014, s. 3).

Mülteci öğrencilerin eğitiminde okul, başarı açısından hayati bir husustur ve öğrencilerin duygusal gelişimini etkilemektedir (Matthews, 2008; Oikonomidoy, 2007). Eğer okullar mülteci öğrencilerin eğitimini destekleyecekse, sosyalleşme, uyum sağılama, bütünleşme süreçlerini ciddiye almalıdır (Matthews, 2008). Öğrenciler için okul, öğrenimin gerçekleştiğı yer olmanın ötesinde sosyalleşme ve normal standartlardaki yaşama yeniden dönüşün merkezi olarak değerlendirilebilir. MEB'in 2014/21 sayılı genelgesi ile birlikte Suriyeli çocukların devlet okullarında, kamp içi ve kamp dışı GEM'lerde ve Suriyelilerin açtığı çeşitli özel okullarda öğrenim görmelerinin önü açılmıştır.

MEB 2014/21 sayılı genelgesi ile koruma talep eden yabancılarla yönelik yapılacak eğitim-öğretimden yararlanmaları konusunda yol gösterici ve açıklayıcı bir

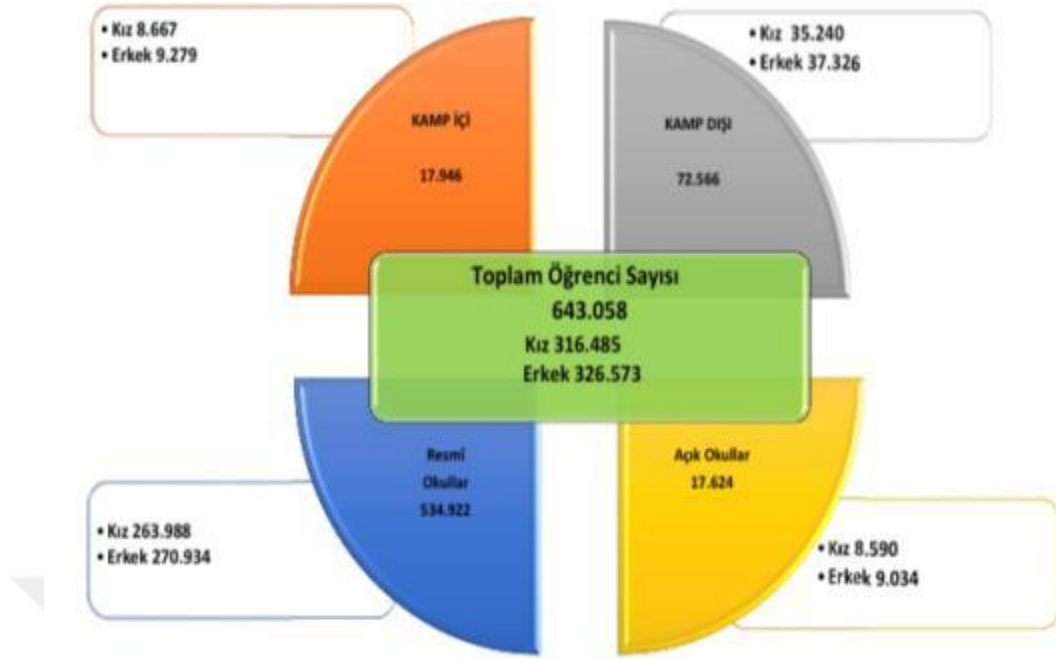
düzenleme yapmıştır. GEM’lerin kuruluş, usul ve esasları genelgede kısaca şu biçimde ifade edilmiştir:

Kitlesel akından etkilenen il/ilçelerde millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere valilik oluru ile geçici eğitim merkezi oluşturulacaktır. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı, kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri hâlinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi amacıyla bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları üzerinden yürütülecektir (MEB, 2014, s. 4).

Bu merkezlere gönüllü olarak destek olan yabancılara, MEB tarafından Arapça ve Türkçe hazırlanacak etik sözleşme imzalatılmış ve sözleşmelere uygun davranmaları gerektiği belirtilmiştir. Bahsi geçen genelgede, GEM’de;

- “Türk devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz.” ilkesine uyulacağı,
- Yaygın eğitim kurumları aracılığı ile talep gören alanlarda, imkânlar ölçüsünde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetleri açılacağı, öğretmen ve usta öğretici görevlendirileceği,
- Oluşturulacak il komisyonunun Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil dersi öğretmenleri arasından görevlendirme yapabileceği
- Yürütülen eğitim faaliyetinde ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği içinde MEB talimatları doğrultusunda gerekli tedbirler alınacaktır (MEB, 2014, s. 4).

Türkiye’de toplam 643.058 Suriyeli öğrenci, farklı eğitim kurumlarında eğitim görmektedir. Türkiye’de öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları Görsel 10’da verilmiştir.



Görsel 10. Türkiye’de Okullara Göre Öğrenim Gören Suriye Uyraklı Öğrenci Sayıları (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.6)

Görsel 10 incelendiğinde geçici barınma merkezlerinde 17.946, geçici barınma merkezi dışında 72.566, devlet okullarında 534.922, açık okullarda 17.624 öğrencinin olduğu görülmektedir. Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocuklar, konakladıkları yerlere göre eğitimlerini GEM’lerde sürdürmektedir. Geçici barınma merkezinde konaklayanlar, barınma merkezi içindeki GEM’de öğrenime devam ederken yerel halk ile birlikte geçici barınma merkezi dışında yaşayanlar, kamp dışında açılan GEM’lerde eğitimlerine devam etmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitim gördüğü yerleri kamp içi ve kamp dışı GEM, devlet okulu ve açıköğretim şeklinde sınıflandırmıştır (MEB, 2018a). Türkiye’de açılan GEM’ler kamp (geçici barınma merkezi) içi ve kamp (geçici barınma merkezi) dışı eğitim merkezleri olarak sınıflandırılmaktadır.

2.9.3.1. Kamp (geçici barınma merkezi) dışı geçici eğitim merkezleri

GEM’ler, Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla oluşturulmuş kurumlardır. Bu merkezler, karşılaşılan bu olağanüstü duruma karşı alınmış hızlı ve etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki kişilerin artması ile bu kişilerin geçici barınma merkezi dışında yerel halkın yaşadığı bölgelere yerleşmelerine izin verilmiştir. STK’lar ve Milli Eğitim

Müdürlükleri arasında protokol gerçekleştirilerek geçici barınma merkezi dışında da GEM'lerin açılması sağlanmıştır. Geçici barınma merkezi dışındaki GEM'lerin kurulması, yönetilmesi ve finansmanının karşılanmasına STK'lar öncülük etmiştir. GEM'lerin geliştirilmesinde MEB ve uluslararası kuruluşlar etkin olmuştur.

GEM'lerin kurulma sürecinde Antakya ilçesinde koordinatör olarak etkin bir biçimde rol almıştım. GEM'lerin kuruluş işlemleri, Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ilgili STK'lar ile protokol yapılarak gerçekleştirilmiştir. STK'lar GEM'lerin giderlerini karşılamıştır. GEM'lerin eğitim ve idari hizmetleri ise Milli Eğitim Müdürlüğünce görevlendirilen koordinatör tarafından yürütülmüştür. Geçici barınma merkezlerinin tümünde GEM'ler kurulmuştur. Ancak geçici barınma merkezi dışındaki GEM'ler her ilde bulunmamaktadır. 2014-2015 yılında Türkiye'de pek çok dernek ve vakıf kamplarda 34, kampların dışında da 232 GEM'in faaliyetini desteklemiştir (HRW, 2015). 2014 yılında dernek adları ile açılan bu GEM'lerden bazıları yabancı sözcükler içerdiğinden GEM adları Türkçe isimler ile değiştirilmiştir. Geçici barınma merkezi dışında yaşayan Suriyeli çocuklar, eğitimlerini geçici barınma merkezi dışında açılan GEM'lerde sürdürürken barınma merkezlerinde konaklayanlar, barınma merkezi içindeki GEM'lerde eğitimlerini sürdürmektedir.

2.9.3.2. Kamp (geçici barınma merkezi) içi geçici eğitim merkezleri

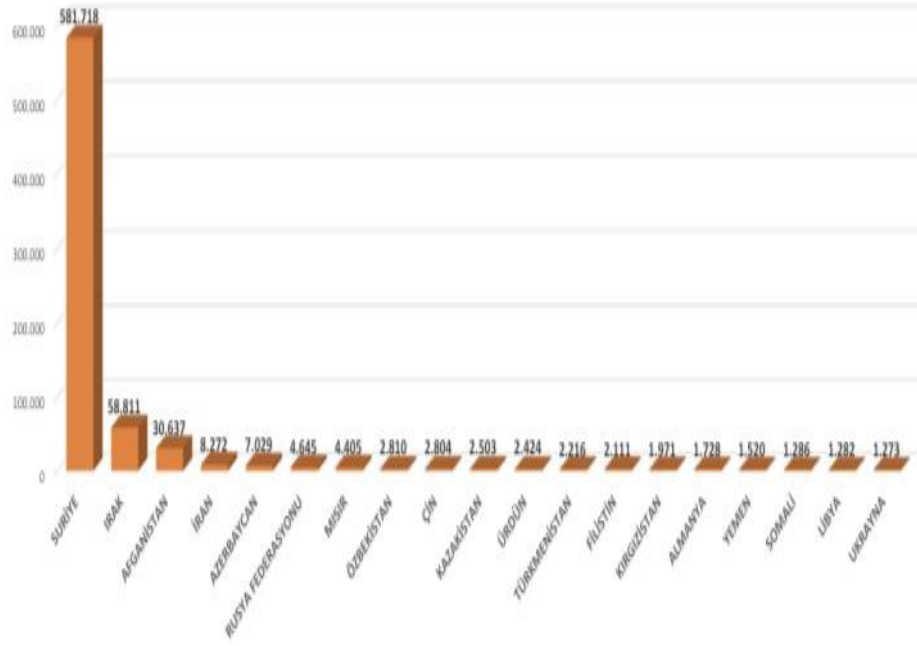
Mülteci gençler ve aileleri eğitime büyük önem vermektedir. Dahası, kimi çalışmalar okulların bu gençlerin en çok olmak istedikleri yerler olduğunu belirtmektedir (Rummens vd., 2008; Stewart, 2011). Bu durum eğitimin de temel insani ihtiyaç olduğunu göstermektedir. GEM'lerin 2014 yılında kurulmadan önce Suriyelilerin barınma ihtiyaçlarını karşıladıktan hemen sonra kendi imkânı doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerine başlaması buna örnek gösterilebilir.

Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilere yönelik eğitim-öğretim hizmetleri de ilk olarak geçici barınma merkezlerinde başlamıştır. Geçici barınma merkezlerinde eğitim-öğretim hizmeti, barınma merkezi içinde bulunan GEM'de verilmektedir. 15 Ekim 2018 verilerine göre geçici barınma merkezlerinde 174.256 Suriyeli, 4.709 Iraklı yaşamaktadır. 83.246 öğrenci de barınma merkezlerinde öğrenim görmektedir (AFAD, 2018). Bu araştırma, bir geçici barınma merkezinde yaşayan ve barınma merkezi içindeki GEM'de eğitim gören çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısı ile sunmaktadır.

2.9.4. Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimi

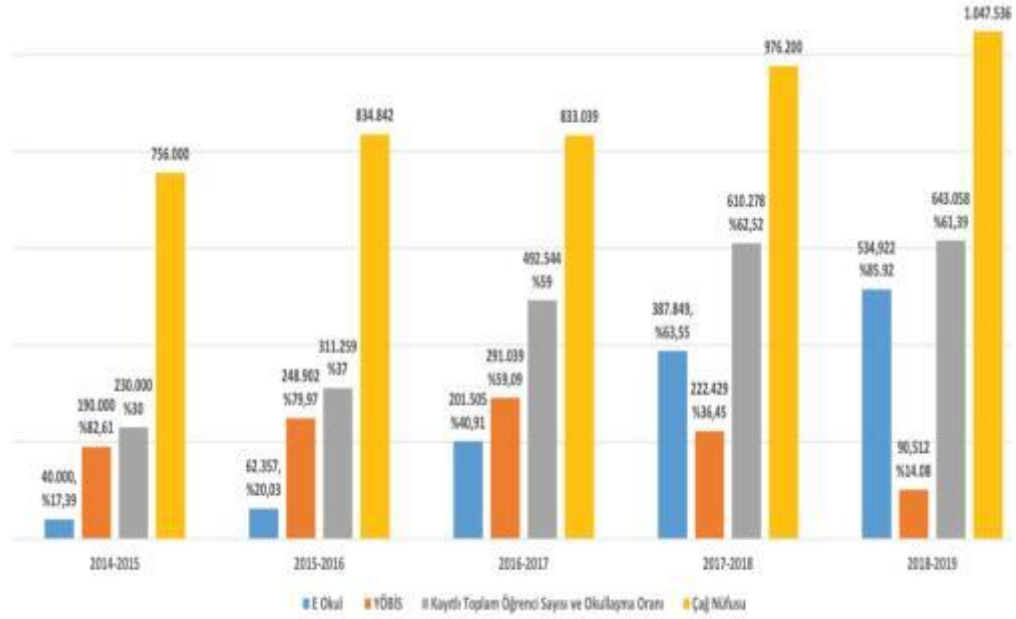
Türkiye, coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasi konumu nedeniyle tarihsel süreç içerisinde önemli göç akınlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Ancak en büyük kitlesel göçünü 2011 yılında Suriye’de yaşanan iç savaş sonrasında yaşamıştır. Bu süreç sonrasında, Türkiye’de bulunan yabancıların eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanması, yaşanan sorunların ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla yol gösterici ve açıklayıcı bir düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. MEB, sadece geçici koruma altındaki nüfusa yönelik değil tüm yabancılara yönelik eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenleyen 2014/21 sayılı en kapsamlı genelgesini yayımlamıştır. Bu genelge ile GEM’ler kurularak geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitime erişimi hedeflenmiştir. Sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin uzun vadeli politikalar olarak planlanması ve sürdürülebilir bir sistemin inşası için MEB tarafından yeni bir yol haritası ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda tüm benzer konumdaki çocukları kapsayıcı biçimde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı oluşturulmuştur. Suriyeli çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerini görevlendirilmiş bir müsteşar yardımcısı ile yönetmeye çalışan MEB böylelikle konuya yönelik ilk kurumsal yapılanmasını ortaya koymuştur (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Taştan ve Çelik, 2017).

Suriye’de 2011 Mart ayında başlayan ve dalga dalga devam eden göçün ne zaman sona ereceği bilinmemektedir. Bu göç sürecinde göçün olumsuz sonuçlarından en çok da etkilenen çocuklar olmaktadır. Göç sonucunda çocukların en temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim ihtiyacı varlığının ortaya çıktığı görülmektedir. 2014 yılına kadar göçün geçici bir sorun olduğu düşünülse de ilerleyen yıllarda göçmenlerin sürekli artış göstermesi ile Türkiye’de Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikasında ciddi adımlar atılmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eylül 2018 verilerine göre Türkiye’de 1.234.439 eğitim çağında yabancı öğrenci bulunmaktadır. Görsel 11’de Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki yabancı öğrenci sayıları verilmiştir.



Görsel 11. Türkiye’deki Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancı Öğrenci Sayıları (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.2)

Görsel 11 incelendiğinde, 2018 verilerine göre Türkiye’de bulunan yabancı öğrencilerden 581.718 ile birinci sırada Suriye uyruklularının olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitime erişim sağlayan Suriyeli öğrenci sayısı yıldan yıla değişkenlik göstermiştir. Türkiye’ye göçün ilk yıllarında Suriye uyruklu öğrencilerin eğitime erişim oranı ile ilerleyen yıllardaki oranı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Görsel 12’de yıllara göre Türkiye’de eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı verilmiştir.



Görsel 12. Yıllara Göre Türkiye’de Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.4)

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün 2018-2019 verilerine göre Suriye uyruklu eğitim çağı nüfusunun 1.047.536 olduğu görülmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında; 90.512 öğrenci GEM’lerde, 534.922 öğrenci ise devlet okullarında eğitim görmektedir. Suriye uyruklu öğrenciler 2016 yılından itibaren kademeli olarak devlet okullarına kayıt olduğundan GEM’lerdeki öğrenci sayısı yıldan yıla azalmış ve devlet okullarındaki öğrenci sayısı artış göstermiştir. Yıllara göre Türkiye’de eğitime erişimi sağlanan Suriye uyruklu öğrenci sayısı 643.058 olmuştur. 2018-2019 verileri, önceki yıllar ile karşılaştırıldığında eğitime erişim sağlayan Suriye uyruklu öğrenci sayısında ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Bu artışta GEM’lerin kapatılarak Suriyeli çocukların kademeli olarak devlet okuluna geçişleri etkili olmuştur.

Geçici eğitim merkezleri 2014 yılında kurulmuştu ancak aileler 2011 yılından beri sığınmacı yaşamlarını sürdürmekteydi. Çocuklarının eğitime devam etmesini isteyen Suriyeli aileler, GEM’ler kurulana dek çocuklarını Kur’an kurslarına veya STK’lar aracılığı ile hukuki alt yapısı olmadan açılan eğitim merkezlerine göndermişlerdi. MEB, 2014/21 sayılı genelge ile GEM’leri açarak eğitimlerine ara vermek zorunda kalan öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamıştı. Genelgenin bu bağlamda hukuki altyapısı olmayan merkezlerde çocukların eğitim almasının önüne geçtiği ve sahadaki misyoner

faaliyetleri de kontrol altına aldığı söylenebilir. Yaklaşık iki yıl sonra MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19/08/2016 tarihli ve 8902788 sayılı yazısı ile geçici koruma kapsamındaki çocukların kademeli olarak devlet okulunda da eğitim alabileceğini bildirmiştir. MEB'in ilgili yazı gereği aldığı kararlar şöyle açıklamıştır:

- 2016-2017 eğitim öğretim yılında anasınıfı ve ilkokul 1. Sınıfa gidecek durumda olan Suriyeli çocukların kayıtları Bakanlığımıza bağlı okullara yapılacaktır.
- Fiziki imkânları yeterli olan geçici eğitim merkezlerinde kurum açılması, yeterli olmayan geçici eğitim merkezlerinde ise en yakın ilkokul ile ilişkilendirilmiş sınıflar oluşturulması suretiyle, ana sınıflar ve ilkokul birinci sınıflarda Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatına geçilecektir
- Öğrencilerin Türkçeyi yaşayarak öğrenmelerini teminen tüm düzeylerde Türkçe dil becerisi zayıf olan öğrencilerin sınıflara dengeli olarak dağıtılmasına özen gösterilecek, diğer akranlarıyla kaynaşmaları sağlanacaktır (MEB, 2016).

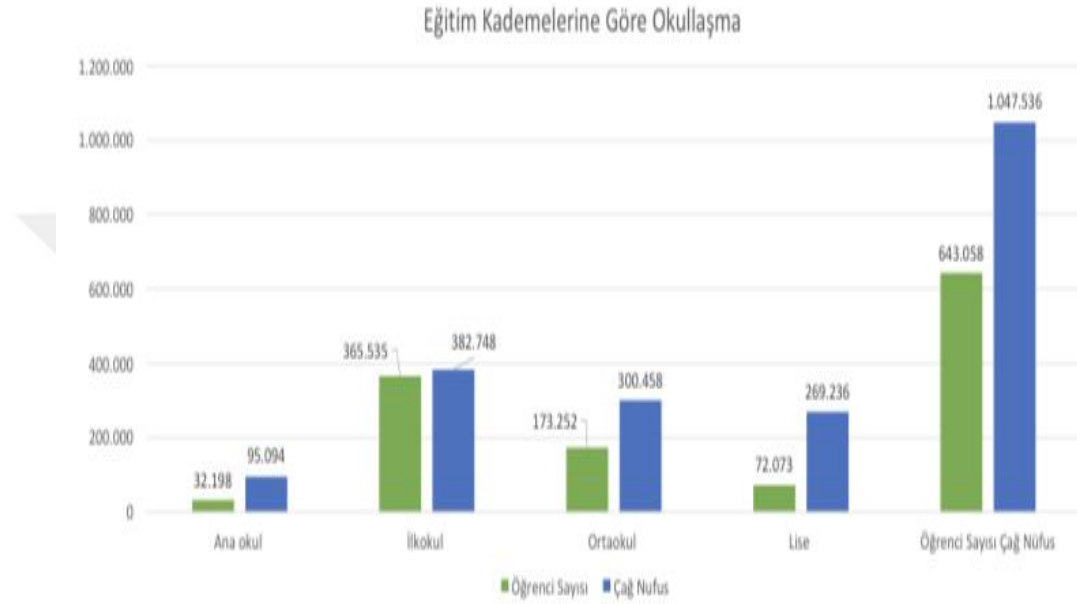
MEB'in yazısı doğrultusunda ana sınıfı ve 1. sınıf öğrencileri artık GEM yerine devlet okulunda eğitim alacak ve hiçbir şekilde GEM'e kayıt olamayacaktı. Bu durum GEM'lerin de zamanla kapanacağını ve geçici koruma kapsamındaki her yaş ve sınıf seviyesindeki çocuğun devlet okullarına kayıt olabileceğini gösteriyordu. Genelge ile devlet okulunda eğitim almak isteyen üst sınıf seviyesindeki çocukların da devlet okuluna geçişleri nakil komisyonları aracılığı ile sağlanmıştır. Suriyeli nüfusun az olduğu illerde GEM'ler bir sonraki öğretim yılında kapatılmış ancak Hatay ili ve Suriyeli nüfusun yoğun olduğu diğer illerde GEM'ler eğitim vermeye devam etmiştir. Bu durum da göçün 2016 yılında halen devam etmesi önemli bir etken olmuştur. O dönemler, nakil komisyonlarının birçoğunda görev alıyor, Türkiye'ye yeni sığınmış veya ara verdikleri eğitime devam etmek isteyen çocukların okula kayıt işlemleri ile de ilgileniyordum. Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak yılda 3-4 kez komisyon kuruluyor ve kurulan komisyonlara okula hiç kayıt olmamış yaklaşık 1500-2000 çocuk başvuru yapıyordu. Bu çocuklar, dil bilmediklerinden devlet okulu yerine GEM'de eğitim almak istediklerini ifade ediyorlardı. Bu ifade, çocuğunu 1. sınıfa kayıt yapan velilerde de gözlemlenen bir durumdu. Ebeveynler, dil endişesi veya çocuğun eğitime ara vermesinden dolayı yerli akranları tarafından aşağılanabileceği veya dışlanabileceği söylemi ile çocuklarının devlet okulu yerine GEM'de eğitim almasını istiyordu.

Araştırmanın gerçekleştiği Hatay ilinde özellikle Antakya, Reyhanlı, Kırıkhan ve Yayladağı ilçe merkezlerindeki devlet okullarında öğrenci sayısı fazla olduğundan

devlet okullarında kimi zaman yer sıkıntısı yaşanabiliyordu. Böyle durumlarda Suriyeli öğrenciler, devlet okulu programlarına GEM binalarında devam ediyordu. GEM’ler devlet okulu binaları ile ilişkilendirilerek devlet okuluna kayıtlı çocukların GEM’lerde eğitim alması sağlanıyordu. Koordinatörlük yaptığım GEM, geçici barınma merkezi dışındaki GEM’ler arasında Türkiye’nin en fazla Suriyeli öğrencisinin olduğu okuldu. STK ve Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan protokol ile iki bloklu bir site, STK tarafından kiralanmış ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında GEM olarak hizmet vermeye başlamıştı. GEM’de 2350 öğrenci eğitim alıyordu. 2016 yılından itibaren Suriyeli öğrenciler kademeli olarak devlet okullarına kayıt olmaya başlamıştı. Antakya ilçesinde Suriyeli nüfusun yoğunluğundan dolayı çocuklar, devlet okullarında yer bulmakta sıkıntı yaşayınca koordinatörlük yaptığım okulu, çocukların adrese dayalı kayıt mahallerindeki okullar ile ilişkilendirmiştim. Böylelikle çocukların devlet okulundaki eğitimlerine GEM binasında devam etmelerini sağlamıştım. Araştırmacı bir koordinatör olarak bunun iki yönlü etkisi olduğunu belirtmeliyim. Olumlu yönü, çocukların MEB öğretim programı ile eğitime devamlılığının sağlanması, olumsuz yönü ise devlet okullarında yerli çocuklar ile kapsayıcı bir ortamda eğitim almak yerine ders dışında çoğunlukla Arapçanın konuşulduğu GEM binasında eğitimlerine devam etmesidir. Ancak süreçle birlikte şehir merkezlerinde yeni okul binaları yapılarak çocukların devlet okulu binalarında eğitim almaları sağlanmış ve eğitim-öğretim yılının sona ermesi ile 2020 yılı Haziran ayında Hataş’daki tüm GEM’ler de kapatılmıştır.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 19/08/2016 tarihli yazısında çocukların Türkçe seviyelerindeki düşüklükten dolayı akranları ile kaynaşacak biçimde sınıflara dengeli olarak dağıtılması belirtilmiştir. Ancak buna rağmen yukarıda da bahsedildiği üzere devlet okuluna geçişte kimi veliler, çocuklarının ana dillerini unutacağı endişesini yaşamıştır. Kimi veliler de devlet okulundaki çocuklarının okula uyum sağlayamayacağını ve Türkçesinin yetersiz olduğunu düşündüklerinden GEM’e yeniden kayıt yapmak istemiştir. Bu ve buna benzer süreçler, sahada koordinatör olmamdan dolayı tanık olduğum durumlardır. Görüldüğü üzere dönüş umudu taşıyan Suriyeli aile ve öğrenciler tarafından Suriye eğitim sistemi içinde kalma, kendi dil ve kültürüne tutunma çabası, Türk eğitim sisteminde Suriyeli çocukların karşılaştacağı dil engeli ve uyum sorunları GEM’leri daha tercih edilebilir kılmaktadır (HRW, 2015). Ancak diğer yandan, farklı bir dilde ve öğretim programında eğitim görmekte olan çocukların ilerleyen zaman içinde Türkiye’de topluma uyum ve katılım açısından ciddi sorunlarla

karşı karşıya kalacakları da (Aras ve Yasun, 2016; Özer, Komsuoglu ve Atesok, 2017) MEB tarafından tespit edilmiştir. Suriyeli çocukların eğitim kademelerine göre okullaşma oranlarına bakıldığında okullaşma oranlarında da ciddi dengesizlikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları Görsel 13'te verilmiştir.

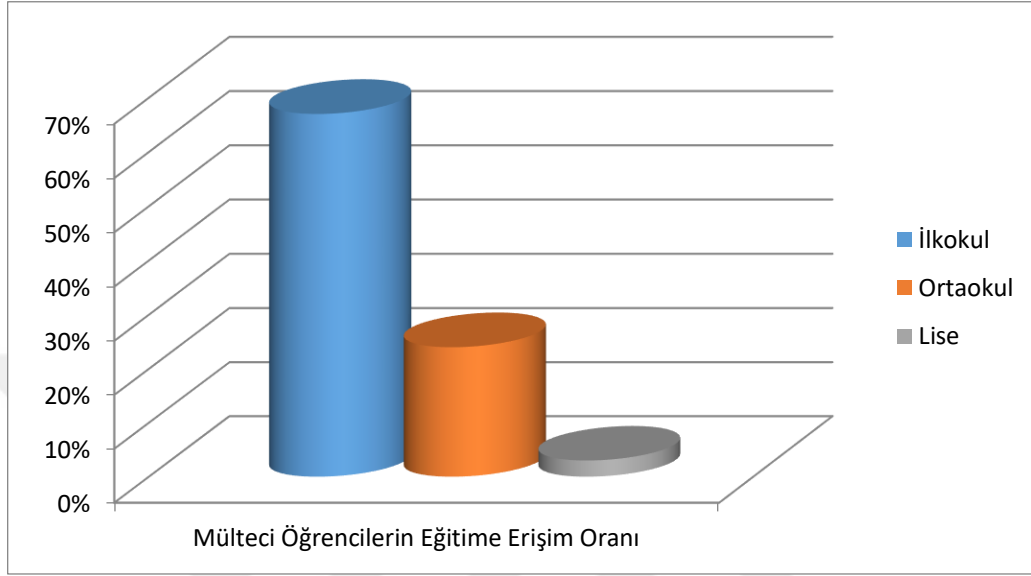


Görsel 13. Türkiye’de Suriye Uyrıklı Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019, s.8)

Görsel 13 incelendiğinde devlet okullarında ve GEM’lerdeki öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları anaokulunda %33,86, ilkokulda %96,50, ortaokulda %57,66 ve lisede %26,77 olarak gerçekleşmiştir. İlkokul çağ nüfusunda 382.748 öğrenci olduğu ve 365.535 öğrencinin okula kayıtlı olduğu görülmektedir. Buna göre okullaşmanın en çok olduğu eğitim kademesi ilkokul, en az olduğu eğitim kademesi ise lisedir. Lisede okullaşma oranının düşüklüğünün çocukların ailelerine ekonomik anlamda destek olmak amacıyla çalışmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eğitim kademelerine göre mülteci çocukların okullaşma oranları küresel anlamda da Türkiye’deki ile benzerlik göstermektedir. Mülteci Eğitiminde Kriz başlıklı UNHCR raporunda 7.1 milyon okul çağındaki mülteci nüfusun 3.7 milyonunun okul dışında olduğu ve bu sebeple milyonlarca mülteci çocuk ve gencin

temel bir insan hakkı olan kaliteli eğitim hakkını kaçırdığı ifade edilmektedir (UNHCR, 2017). Aynı raporda mülteci öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları açıklanmıştır. Bu oranlar Görsel 14’te verilmiştir.



Görsel 14. Mülteci Öğrencilerin Kademelere Göre Eğitime Erişim Oranları (UNHCR, 2017)

Görsel 14’te kademelere göre eğitime erişim oranları ilkokulda %63, ortaokulda %24 ve lisede %3 olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye’deki eğitime devam eden geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu lise öğrencilerinin eğitime erişim oranları ile benzerlik göstermektedir.

Eğitime erişimi engelleyen sebepler değerlendirildiğinde, kamplardaki çocukların tamamı okula gidebilirken şehir merkezlerinde yaşayanların sadece %10’unun bu imkâna sahip olduğu görülmektedir (Karaca ve Dinçer, 2013). Kamp içindeki durum iyi olsa da ülke genelindeki okullaşma %15-20 gibi bir düzeyde kalmıştır (Erdoğan, 2014). Ancak 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verilerine bakıldığında, özellikle temel eğitim düzeyindeki geçici koruma kapsamındaki çocukların okullaşma oranında ciddi artış görülmüştür. Eğitime erişimi engelleyen bir diğer etken ise kamp dışındaki GEM’lerin büyük bir çoğunluğunda taşıma hizmetinin olmamasıdır. Nitekim kamp dışındaki GEM’ler belli başlı bazı bölgelerde kurulmuş olup sayıları azdır. Bu sebeple eğitim merkezinden uzak yerlerde yaşayan Suriyeli çocuklar okula erişmekte sorun yaşamakta ve bu durum erişim oranlarını olumsuz etkilemektedir (Emin, 2016). Kimi STK’ların yaptıkları saha taramalarında ortaya çıkan diğer bir neden ise eğitimin ebeveyn ve çocuklar açısından öncelikli olarak görülmemesidir. Acil temel ihtiyaçlar göz önüne

alındığında ebeveynlerinin gelirinin olmaması ya da yetersiz olması durumunda, çocuklar okuldan ve eğitimden uzak kalmaktadırlar (Taştan ve Çelik, 2017). Ucuz iş gücü olarak çocukların kullanılması, yoksulluk, ebeveynlerin işsizliği, hanedeki nüfusun fazla olması çocukların haneye getirdiği gelire olan ihtiyacı oldukça önemli kılmaktadır. Bu durum ebeveynlerin eğitim ve kültür düzeyinden bağımsız olarak okullaşmayı engellemektedir (Coşkun, Emin, 2016; Culbertson, Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Harunoğulları, 2016; HRW, 2015; Kaya ve Eren, 2015; Taştan ve Çelik, 2017, s. 37). Yapılan araştırmalar, Suriyeli öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramadıklarını, dertlerini anlatamadıklarını, kendilerini ifade edemedikleri gibi dersleri de takip edemediklerini, dersleri anlamakta ve derslere katılmakta zorlandıklarını göstermektedir (Aykırı, 2017; Coşkun ve Emin, 2016; Ereş, 2015; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Saklan ve Erginer, 2017; Tamer, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). GEM’lerdeki kötü fiziki şartlar ve kalabalık sınıflar eğitime erişimi engelleyen diğer sebeplerdendir (Dorman, 2014; Emin, 2016).

Geçici koruma kapsamındaki okul çağında olan çocukların eğitime erişememe sebeplerinden biri de ev ekonomisine yardım etmek için çalışmak zorunda kalmalarıdır. Bu durumun azaltılmasına yönelik uluslararası kuruluşlar ile işbirliği sağlanmıştır. Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimini artırmaya yönelik Mülteci Çocuklar için Şartlı Eğitim Yardımı (Ş.E.Y) programı 31 Mayıs 2017 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır (UNICEF, 2017a). 2003 yılından bu yana Türk ailelerin yararlanabildiği Ş.E.Y Programı, 2017 yılının Mayıs ayı itibarıyla UNICEF, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, MEB ve Türk Kızılayı iş birliğiyle Suriyeli ve diğer mülteci çocukların eğitim ve öğretimlerinin devamlılığını sağlamak amacıyla genişletilmiştir. Bu program, Avrupa Birliği İnsani Yardım ve Sivil Koruma Genel Müdürlüğünün (ECHO) 34 milyon Avro tutarındaki finansal katkısı ile uygulanmaktadır. Program, ayrıca Norveç Hükümeti ve Amerika Birleşik Devletleri tarafından da desteklenmektedir. Bu yardımdan geçici barınma merkezleri dışında ikamet eden, evlerinde sosyal güvencesi olmayan, bir ay içerisinde en fazla 4 gün devamsızlık yapmış olan, MEB’e bağlı okullarda eğitim gören çocuklar faydalanabilmektedir (UNICEF, 2017a). Koordinatör olarak görev yaptığım GEM’de bu kapsamda yardım alan öğrenciler mevcuttu. Öğrenciler 99 numarası ile başlayan geçici koruma kimlik belgeleri ile ikamet ettiği yerlerdeki Kızılay Hizmet Merkezine veya Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfına giderek başvurularını

gerçekleştirmektedir. Program kapsamında okula düzenli gidilen her ay için her iki ayda bir gerçekleştirilen ödeme aşağıda verilmiştir:

- Anaokulundan 8. sınıfa kadar Erkek Öğrencilere aylık 35 Lira
- Anaokulundan 8. sınıfa kadar Kız Öğrencilere aylık 40 Lira
- 9. sınıftan 12. sınıfa kadar olan Erkek Öğrencilere aylık 50 Lira
- 9. sınıftan 12. sınıfa kadar olan Kız Öğrencilere aylık 60 Lira

Okullaşma oranını artırmayı hedefleyen program kapsamında 2017 yılı Haziran ayı itibari ile 56.000 çocuğa destek sağlanmıştır. 2018 yılında, hedeflenen 230.000 sayısı aşılıarak, Ocak ayı itibariyle 311.926 çocuğun şartlı nakit transferinden faydalandığı ve böylece bir önceki yıla göre faydalanan sayısında %60 oranında bir artış sağlandığı görülmektedir (UNICEF, 2018). MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 2017 yılında yayımlamış olduğu raporda geçici koruma kapsamındaki çocuklara yapılan çalışmalara yönelik bilgiler yer almıştır. MEB'in geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimlerini artırmak amacıyla yaptığı çalışmalar Görsel 15'te verilmiştir.



Görsel 15. Geçici Koruma Kapsamındaki Çocuklara Yönelik Yapılan Çalışmalar (MEB, 2017, s. 61)

Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimlerini artırmak amacıyla örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri ile ilgili 1.000.000 adet tanıtıcı ve bilgilendirici broşür basılarak Suriyelilerin yoğunlukta olduğu illerde dağıtılmıştır. MEB ve UNICEF

işbirliğinde yabancılara Türkçe öğretiminin sağlanması amacıyla 490.000 adet kitap dağıtılmış ve ŞEY Projesi kapsamında 56.000 öğrenciye ödeme yapılmıştır. Ayrıca ulaşım sorunu yaşayan öğrenciler için IOM ve AB ile imzalanan 300 milyon Euro bütçeli Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Projesi [PCTES] kapsamında 40.000 öğrencinin taşınacağı bildirilmiş ve fiziksel altyapı ile donanım malzemeleri dağıtılmıştır (MEB, 2017).

Özetle; geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimlerin sağlanması amacıyla MEB'in acil bir çözüm olarak GEM'leri açtığı söylenebilir. MEB, GEM'leri açmasının yanı sıra geçici koruma kapsamındaki çocukların Türkçe öğrenmesi için PCTES Projesini başlatmış ve öğrenim gören çocukların ŞEY'den faydalanmasını sağlamıştır. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen eğitime erişimde sorunlar yaşanabilmektedir. MEB, 2014/21 sayılı genelgesi doğrultusunda geçici koruma kapsamındaki çocukları kademeli olarak GEM'e ve devlet okullarına kaydını gerçekleştirmiştir.

2.9.4.1. Geçici eğitim merkezine kayıt

GEM'lere kayıt, geçici koruma kimlik kartı olan kişilerin başvurusu ile gerçekleşmektedir. Araştırma süreci öncesinde GEM'lerin kuruluş işlemlerinde etkin olarak görev alıyor ve geçici eğitim merkezlerinde koordinatörlük yapıyordum. Sahada yaptığım görüşmelerde birçok Suriyeli, iç savaşta evleri ile birlikte sahip oldukları tüm belge ve diplomalarını kaybettiğini ifade etmiştir. MEB'in 2014/21 sayılı genelgesinde bu durumda olan çocukların beyanlarına dayalı mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yolu ile kendi ülkesinde öğrenim gördüğü sınıf seviyesi üzerinden denkliğinin belirlenerek öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu aracılığı ile eğitim kurumlarına yönlendirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2014, s. 3). Yabancı kimlik numarası bulunmayan öğrencilerin veri girişleri MEB'in hazırladığı Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YOBİS) üzerinden yapılmaktadır (MEB, 2014, s. 5).

2.9.4.2. Devlet okullarına kayıt

Yabancı tanıtım belgesine sahip olan kişiler devlet okullarına kaydını e-okul ve e-yaygın otomasyon sistemleri üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu kayıt işlemine ilişkin genelgede şöyle açıklanmaktadır:

Kitlesel akınla ülkemize gelen yabancılardan eğitim-öğretim çağındaki olanlar ile talep eden yetişkinlerin GEM'leri veya Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna (yükseköğretim kurumları hariç olmak üzere) kayıtlarının yapılabilmesi için ilgili kurumca “yabancı tanıtma belgesi” verilmiş olması şartı aranacak ve il komisyonlarınca öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları aracılığı ile uygun görülen Bakanlığımıza bağlı eğitim kurumlarına veya GEM'e kayıtları yapılacaktır (MEB, 2014, s. 4).

Sahada koordinatör olarak görev yaptığım süreçte kayıt sürecindeki işlemleri de gerçekleştirmiştım. Öğrencilerin geçici koruma kimlik kartı başvurularını değerlendirilme süreci, bazen göç yoğunluğundan kaynaklı uzayabilmektedir. Yabancı tanıtım numarasına sahip olmayan öğrencilere YOBİS sistemi üzerinden otomatik geçici bir numara oluşturarak sisteme kayıtları gerçekleştirilebilmektedir. Bunun sonucunda okul çağındaki olup devlet okulunda örgün eğitime devam edemeyen çocuklar, GEM'de eğitimlerine devam edebilmişlerdir. MEB'in geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimini bu yolla kolaylaştırdığı söylenebilir. GEM'de öğrenim gören öğrenci, MEB'in oluşturduğu YOBİS sistemine, devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler MEB'in e-okul sistemine kayıt olmaktadır. Türk öğrencilerin ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin devlet okuluna kayıt işleminin gerçekleştirildiği e-okul paneli ile geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin GEM'e kayıt işleminin gerçekleştirildiği YOBİS paneli Görsel 16'da verilmiştir.



Görsel 16. YOBİS ve e-okul sistem paneli (MEB,2020)

Sahada çalıştığım süreçte devlet okuluna kayıtlı kimi Suriyeli öğrencilerin, okul kayıtlarını GEM'e aldirmek istediklerini gözlemlemiştim. Ancak devlet okullarında mevcut e-okul sistemine kayıtlı öğrenci GEM'deki YOBİS sistemine kayıt yaptıramamaktadır. İlgili koordinatör GEM'e dönmek isteyen çocuğun yeniden GEM'e kaydını alamamakta ve YOBİS sisteminde kayıt esnasında çocuğun e-okulda kayıtlı olduğunu gösteren bir uyarı ile karşılaşmaktadır. Bu durum da çocuğun tek bir okul türüne kayıt olabildiğini göstermektedir.

Koordinatörlük yaptığım süreçte geçici koruma kapsamındaki velilerden büyük bir bölümünün çocuklarını devlet okuluna kayıt ettirmek istemediğine de tanık olmuştum. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin devlet okullarında dil, uyum sorunu yaşadığı görülmektedir. Devlet okullarına ikamet izni olmaksızın kayıt kolaylığı ile sağlanan ücretsiz eğitim imkânlarına rağmen bilgi eksikliği, dil engeli, ayrımcılık, ekonomik sıkıntılardan kaynaklı çocuk işçiliği, erken evlilik, hareketlilik ve geçicilik ile kesintiye uğramış eğitim sürecinin önündeki engeller arasındadır (Aras ve Yasun, 2016; Coşkun, Emin, 2016; Coşkun vd., 2017; Dorman, 2014; Emin, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; UNICEF, 2015). Benzer olarak kayıt sürecinde dil kaynaklı iletişim sorunları bulunmaktadır. Arapça bilen bir çevirmen desteği olmadığı durumlarda idareci, veliler ve öğrenciler açısından kayıt ve denklik süreci sıkıntılı ve yavaş ilerlemektedir. Aynı bölgede Arapça bilen bir idareci veya öğretmenin varlığı ise o okula yönelimi artırmaktadır (Levent ve Çayak, 2017; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016).

Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin GEM eğitimi sonrasında çocukların devlet okuluna geçişleri, uyum sorunlarını da ortaya çıkarmıştır. Çalışmaların ortak tespiti okul ortamında ciddi bir uyum sorunu, yabancılaşma, dışlanma bazı durumlarda olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalındığı yönündedir (Coşkun ve Emin, 2016; Göktaş, 2016; HRW, 2015; Kılıç, Gökçe ve Toker, 2018; Saklan ve Erginer, 2017; Tamer, 2017). Bu sorunların nedenleri arasında dil ve iletişim faktörünün de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitiminde öğretim yaklaşımlarının açıklanmasına gerek duyulmuştur.

2.9.5. Öğretim yaklaşımı

GEM'de Suriyeli öğrencilerin kendi dillerinde destek amaçlı eğitim-öğretim çalışmaları yürütülmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve akademik temelli dersler

olarak MEB okullarına kademeli olarak geçişleri sağlanmıştır. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü bu kurumlarda değiştirilmiş Suriye eğitim programı kullanılarak Arapça eğitim verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini sağlamak üzere ders programına 15 saat Türkçe dersi eklenmiş ve yeni ders çizelgesi oluşturulmuştur. Tablo 4'te GEM'lerin haftalık ders çizelgesi verilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 4. GEM Haftalık Ders Çizelgesi (MEB, 2017)

GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZLERİ HAFTALIK DERS ÇİZELGELERİ

İLKÖĞRETİM (İlkokul-Ortaokul)

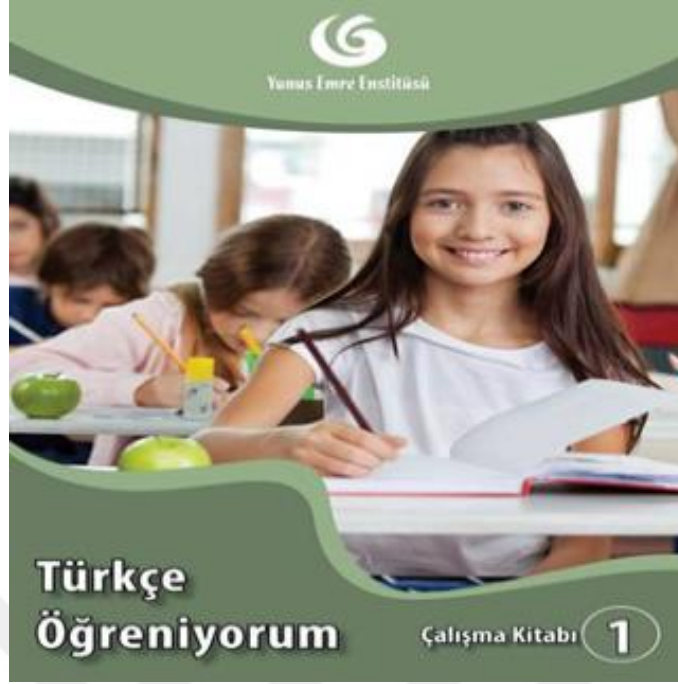
DERSLER		SINIFLAR						
		İlkokul			Ortaokul			
		2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	TÜRKÇE	15	15	15	15	15	15	15
	ARAPÇA	3	3	2	2	2	2	2
	MATEMATİK	3	3	3	2	2	2	2
	HAYAT BİLGİSİ	3	3					
	FEN BİLİMLERİ			3	2	2	2	2
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ			2	2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR	1	1	1	1	1	1	1
	MÜZİK	1	1	1	1	1	1	1
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	2	2	2				
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR				2	2	2	2
	TRAFİK GÜVENLİĞİ			1				
	SERBEST ETKİNLİKLER	2	2					
	REHBERLİK VE KARİYER PLANLAMA							1
ZORUNLU DERS TOPLAMI		30	30	30	27	27	27	28
SEÇMELİ DERSLER	KUR'AN-I KERİM (4)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	HZ. MUHAMMED'İN HAYATI (1)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	YABANCI DİL (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	ZEKÂ OYUNLARI (1)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	DRAMA (1)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	OKUMA BECERİLERİ (1)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	MATEMATİK UYGULAMALARI (1)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	BİLİM UYGULAMALARI (1)				1/(2)	1/(2)	1/(2)	1/(2)
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı				3	3	3	2
TOPLAM DERS SAATİ		30	30	30	30	30	30	30

Ders çizelgesinde, Türkçe dersi dışındaki tüm dersler gönüllü eğitimciler tarafından Arapça verilmektedir. Programda ders kitapları ile birlikte öğretim dili Arapça olarak devam etmiş, program değişikliği ile birlikte STK'lar ile yapılan görüşmelerde en çok vurgulanan hususun öğretim programının içeriği olmuştur. Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi (BEKAM) tarafından yapılan araştırmada, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan ekiplerin Suriye öğretim programını incelediği, öğretim programında halen Osmanlı Devleti ve Türk tarihine ilişkin yanlış bilgilerin yer aldığı belirtilmiştir. Bunun sonucunda ders kitapları toplatılmış, yerine MEB tarafından yeniden düzenlenerek hazırlanan ders kitapları GEM'lere dağıtılmıştır. Suriyeli

öğrencilerin bulunduğu okullarda, eğitim-öğretim materyallerinde ve özellikle teknolojik malzemeler konusunda eksiklikler bulunmaktadır (BEKAM, 2015). Ancak İngiltere gibi gelişmiş eğitim sistemine sahip ülkelerde dahi sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarında yerelde uygulama farklılıkları sıklıkla rastlanılan bir durumdur. Bu uygulama farklılıklarından en fazla mülteci öğrenciler zarar görmektedirler (Pinson ve Arnot, 2010).

GEM'ler ilk kurulduğunda programda Türkçe dersi haftalık 5 ders saati olarak yer almış, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren GEM'lerde Türkçe ders saati 15 saat olarak yeniden düzenlenmiştir. Geçici koruma kapsamındaki öğrenciler, devlet okulunda sadece Türkçe eğitim alırken GEM'lerde haftalık ders programında 15 saat Türkçe 15 saat Arapça dersi yer almaktadır. GEM'de bir çocuğun eğitim alması, çocuğun Türkçe ve Arapça olarak iki dilde eğitim alması anlamına gelmektedir. Geçici koruma kapsamındaki çocuklar, GEM'lerde ana dilleri Arapçanın yanı sıra Türkçe de öğrenmektedir.

GEM'lerde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında çocuklar için 6-12 ve 7-13 yaş Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi programları hazırlanmıştır. Bu kapsamda Yunus Emre Enstitüsünün Yabancılar Türkçe Öğretimi kitap setinden 490.000 adet satın alınmış ve Suriyeli öğrencilere dağıtılmıştır (MEB, 2017). 6-12 yaş grubunun ders programında Alfabe Öğretimi, Ben ve Yakın Çevrem, Günlük Yaşam, Zaman ve Mekân, Dış Görünüş ve Kişisel Bakım modülleri yer almaktadır. MEB tarafından dağıtılan Türkçe Öğreniyorum seti, GEM'lerdeki 2.sınıftan 12 sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe eğitim materyallerinden örnek bir kitap Görsel 17'de verilmiştir.



Görsel 17. GEM’de Okutulan Türkçe Dersi Materyali

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum Seti; ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, dinleme kitapçığı ve ses CD’lerinden oluşmaktadır. Kitaplar, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı’na (CEFR) uygun, A1 ve A2 düzeylerinin kazanımlarını kapsamaktadır (CEFR, 2018). Bu yeterlilik çerçevesinde dilin temel kullanım kazanımı sağlanmaktadır. A1 düzeyinde öğrenci; bilinen günlük ifadeleri, oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir, kendini tanıtabilir, başkalarına, kendileri hakkında sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. A2 düzeyinde ise ilgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları anlayabilir, alışılmış konularda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir, geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı konuları basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

Son zamanlarda etnografik yöntem, eğitim ve ikinci dil eğitimi araştırmalarında yaygın olarak uygulanmaktadır (Watson-Gegeo, 1988). Etnografya, dil öğreniminde sosyo-kültürel süreçler gibi deneysel araştırmalar yoluyla araştırılması zor olan konuları araştırabilmektedir. Watson-Gegeo’nın (1988) ifade ettiği üzere etnografya, kurumsal ve toplumsal baskıların sınıf etkileşimlerinde rol oynamaktadır ve öğretmen öğrenci etkileşimine daha bütünsel bir bakış açısı kazandırmaktadır. Dahası öğretmen eğitimine yardımcı olmakta ve uygulamaları geliştirmektedir. Araştırmada geçici barınma merkezindeki velilerin dil öğrenmeye bakış açıları, Suriyeli öğrencilerin Türkçe

öğrenme süreçleri, gerçek sınıf ortamından örneklerle etnografik bakış açısı ile betimlenerek yansıtılmıştır. Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki kişiler, Türkçeyi yabancı dil olarak mı yoksa ikinci dil olarak mı öğrenmektedir? Çocukların yeni dil öğrenme süreçlerinin teorik olarak açıklanmasının bulguların anlaşılabilirliğini artıracığı düşünülmektedir.

2.9.5.1. İkinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Dil üzerine birçok dil bilimci, dil ile ilgili tanımlar yaparak dili açıklamaya çalışmıştır. Dil en basit tanımı ile ‘bilgi alışverişi aracı’ demektir (Fisher, 2013). Dil, karmaşık kurallardan oluşur ve insanlar bu kurallar sistemi ile dünyaya gelirler (Corballis, 2003). TDK’ya (2016) göre ana dil, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir. Ana dil, kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dildir (Oruç, 2016). Bireyler arasındaki güvenin temelini oluşturan ana dili sevgi ve paylaşma duygularının da oluşmasını, bireylerin düşünme yeteneğini kazanmasını sağlar. Sağlıklı düşünmek, dünyayı anlamak ve yeni görüşler oluşturmak için ana dili gelişimi önemlidir (Ergenç, 1993). Ana dili bir ulusun kimliğini, kültürünü ve benliğini yansıtan bir araçtır (Çelebi, 2006). Ana dili kullanımı milletlerin bireyleri arasında ortak bir düşünce sistemi geliştirilmesini sağlar. Ana dil, insanların birbirlerini anlamasını ve kavramasını da kolaylaştırır (Carstairs-Mccarthy, 2003). Çocuk, ana dilini çevresinden doğaçlama bir şekilde öğrendiği gibi ikinci dili bu yolla öğrenebilir. Chomsky’e göre dil, insanlarda genetik olarak var olan bir yetidir (Chomsky, 2009). Hangi dili öğreneceğimiz yaşadığımız çevreye bağlıdır (Plotnik, 2009). Yeni doğanlar dile ilişkin dil bilgisi kurallarını kolay ve mükemmel bir şekilde öğrenebilirler (Erkman-Akerson, 2008) Aynı dili konuşan insanların bir araya gelmesi ile toplumsal bir üyelik oluşturulur ve dil de toplumsal bir uzlaşma sonucu ortaya çıkar. Çocuk içinde yaşadığı topluma ait kuralları ve kültür öğelerini dil sayesinde öğrenir.

İnsanlığı anlayabilmek için dilin doğasını öğrenmek ve bilmek gerekir, başkalarının çıkardıkları sesleri anlayabilmek için de o dili bilmek önemlidir. Fakat dil, ses çıkarmak ve konuşmaktan çok daha fazlasıdır (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2014). Dil aynı zamanda bir kültür aktarım aracıdır, nesiller arası kültür bağına kurar, dil sayesinde kültür eserlere aktarılır ve insanlara ulaştırılır (Güzel ve Barın, 2013). Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine mahsus kanunları olan

ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1989).

Doğal konuşma ortamında öğrenilen yeni dil, ana dili niteliğine daha çok yaklaşır. Şöyle ki, kişi ikinci dilde iletişim kurarken bilinçli kurallar yerine bilinçaltı edindiği bilgi ve deneyimlerden yararlanır (Ekmekçi, 1983). Carroll (1967) kişinin, dili konuşulan ortamda kaldığı süreyle o dildeki bilgisi arasında yakın bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yaptığı araştırmada dil bilgileri ölçülen kişilerden dış ülkelerde bir yıl kalanlar yabancı dili derste öğrenen gruptan çok daha başarılı olmuşlardır. Hones (2007, s. 13) birçok sığınmacı öğrencinin kendi ülkesinde örgün eğitim eksikliği nedeniyle kendi ana dilinde düşük okuryazarlık düzeyinin olduğunu ve yeni okul ortamında öğrenmesinin zor hale geldiğini ifade etmiştir. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin Türkiye'de kalışları uzadıkça, Türkçe öğrenmek isteyen Suriyelilerin sayısında bir artış gözlenmiştir. Göç ile birlikte dil uyumuna ve dil edinimi ile ilgili çalışmaların daha da artırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Mülteci ve göçmenlerin uyum süreci, ekonomik sosyo-kültürel veya eğitim sistemine uyum yoluyla incelenebilir ve bunlar birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle, başarılı uyumun tam anlamıyla gerçekleşmesi için hayatın her alanına dahil edilmesi gerekir. Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki nüfusunun yarıya yakının çocuk olduğu göz önüne alındığında, çocukların eğitimi geçici koruma kapsamındaki kişilerin genel uyumu ve ev sahibi ülkelerin geleceklerini kontrol etmeleri için önemlidir. Özellikle, sosyal etkileşimler ve işgücü piyasasına katılım için mültecilerin dil eğitimi çok önemlidir (Borrie, 1959; Meltheneos ve Ioannidi, 2002).

İkinci dil, ana dilinin dışında, öğrenilen ya da edinilen herhangi bir dildir (Benati ve Angelovska, 2016). Bu tanıma göre ikinci dil, yabancı dili de içermektedir. Ancak terim olarak ikisi farklı anlamlara gelmektedir. Yabancı dil, genel anlamda birinci olmayan dildir. Daha özel anlamda bir ülkede resmi dil ya da çoğunluk dili olarak konuşulmayan dildir (Loewen ve Reinders, 2011). Yabancı dil, yaygın bir iletişim aracı değildir. Eğitim programı çerçevesinde öğrenilir ancak öncelikli ya da uygulamalı kullanımı yoktur (Saville-Troike, 2012). Yabancı dil, kişinin yaşadığı çevrede işlevsel olmayan bir amaç için edinilmesi yönüyle ikinci dilden ayrılır. Kişinin yaşadığı yerde farklı dili konuşan toplumların yerleşmesi ve bunlarla kendi dillerinde iletişim kurulma ihtiyacı veya başka bir ülkede yaşaması sonucu öğrenilebilir. İkinci dil, bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç

durumunda olan ve yerli olmayan dildir. Bu tanım, ikinci dilin iki dillilik bağlamında değerlendirilmesine neden olur ve ikinci dilin ediniminden söz edilir (Ellis, 1985; Gass ve Selinker, 2001).

Yabancı dile ilişkin yapılan diğer tanımlamalar ana dilinden farklı olarak yabancı dilin bilinçli işlemler sonucu öğrenilen ve ana dilinden ayrı bir sistem olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Yabancı dil, bilinçli işlemler sonucu öğrendiğimiz ikinci dildir (Demir, 2005). Yabancı dil, ana diline karşı çıkan ikinci bir davranış düzenidir. Ana diline göre yabancı dil her zaman ikinci sıradadır ve ana diline karşı savaşmak zorunda kalmaktadır (Kalkandelen, 2002). Eğer çocuğun aile ortamında ve içinde yaşadığı toplumda farklı diller konuşuluyorsa ikinci dil ediniminden bahsetmek mümkündür. Fakat ailede ve içinde yaşanılan toplumda aynı dil konuşuluyorsa burada dil öğretiminden bahsedilebilmektedir. İkinci dil öğretiminde bir öğrenme ortamı bulunmaktadır ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinden söz edilmektedir (Kara, 2004).

İkinci dil öğretiminde dili öğrenen bireylerin gelişimsel özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Gass ve Selinker, 2001, s. 319). Çocukların ikinci dili konuşma süreçlerinin ilk aşaması ana dilin kullanılması sürecidir. Bu süreç ikinci bir dilin konuşulduğu ortama giren çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için ya kendi ana dilini kullanmaya devam etmesi ya da tamamen sessizliğe bürünmesi olarak tanımlanmaktadır (Tabors ve Snow, 1994, s. 106). Hedef dil, bu dilin konuşulduğu ortamda öğrenildiğinde ikinci dil konumunda, bu dilin konuşulmadığı ortamlarda, özellikle de sınıf ortamında öğrenildiğinde ise yabancı dil konumunda ele alınmaktadır (Vanpatten ve Benati, 2015, s. 181). Buradan anlaşılacağı üzere, dilin ikinci dil olarak öğrenilmesinde dilin konuşulduğu ortamda bulunmak gereklidir. Bu kapsamda; öğrenim bağlamlarına dayalı koşullar çerçevesinde yabancı dille ikinci dil arasında ayrımsal bir belirleme yapıldığı, yabancı dille öğrenim, ikinci dille ise öğrenim ve edinim kavramlarının eşleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu tanımlamalar ışığında her ikinci dilin aynı zamanda yabancı dil olduğunu ancak her yabancı dilin ikinci dil olmadığını söyleyebiliriz. Dilin öğrenildiği ve konuşulduğu ortam ikinci ve yabancı dil kavramını betimlemekte belirleyicidir.

Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli kişilere Türkçenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretimi hususunda temel kavramların açıklanmasına gerek duyulmaktadır. Yukarıdaki alanyazın açıklamaları, hedef dilin öğrenilme ortamında o dili konuşan bir topluluk yok ise hedef dilin yabancı dil, konuşan bir topluluk var ise ikinci dil olarak

öğretildiğini vurgulamaktadır. Ancak öğrenme ortamında dili konuşanlar olduğundan bu dilin öğretimden ziyade öğrenilmesi veya edinilmesi olarak betimlenmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Nihayetinde Türkçe, dil olarak aynı yöntem ile öğretilmekte ancak çocukların bulundukları ortamdan dolayı yabancı veya ikinci dil olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak dilin öğretim yöntemi değişmemekte, öğrenen kişinin bulunduğu öğrenme ortamı değişmektedir. Bu bağlamda geçici koruma kapsamındaki çocuklara Türkçe öğretim sürecinin “Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi” yerine “Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi” biçiminde tanımlanabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir konu da geçici koruma kapsamındaki çocukların yaşadıkları yere göre Türkçeyi öğrenmesidir. Geçici koruma kapsamındaki çocuklar, geçici barınma merkezi içinde veya dışında yaşayabilmekte, GEM’de veya devlet okulunda eğitim alabilmektedir. Bu durum onların Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenme durumunu etkileyebilmektedir. Geçici barınma merkezinde yaşayan çocuklar, barınma merkezinden dışarı çıkamamakta ve Türkçe öğreticisi dışında yerel dili konuşan toplumla bir arada bulunmamaktadır. Bu nedenle geçici barınma merkezindeki çocukların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendiklerini söyleyebiliriz. Geçici barınma merkezi içindeki GEM’de eğitim alan öğrenciler, GEM dışında Türkçe konuşulan bir ortamda bulunmazken, barınma merkezi dışındaki GEM veya devlet okulunda eğitim alan Suriyeli öğrenciler, okul içinde ve dışında Türkçe konuşulan ortamda bulunabilmektedir. Özetle, geçici barınma merkezi dışındaki GEM veya devlet okulunda eğitim alan Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrendikleri söylenebilir.

Türkiye’de yaşayan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin en çok karşılaştıkları sorunlardan biri de dil sorunudur. Türkiye’nin sınır illerine yerleşen geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler sınır kentlerinde de Arapça konuşulduğundan Türkçe öğrenmekte zorlanabilmektedir. Eğitime devam eden öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler, büyük ölçüde dil bilememe ve farklı bir kültüre uyum sağlayamamaktan kaynaklanmaktadır. Kültürel farklar, ayrımcılıkla karşılaşma ve iletişim sorunları, dilini, kültürünü bilmediği bir ülkede yaşamakla bağlantılı sorunların eğitim alanına yansımaları olarak görünmektedir (Buz, 2002). Belet Boyacı ve Yaşar (2018) Suriye Uyraklı Öğrencilere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi adlı araştırmalarında, öğrencilere ana dili Türkçe konuşanlarla iletişim kurmaları için daha fazla fırsat verilmesi, görsel-işitsel

materyallerin geliştirilmesi, öğretmenlerin en az iki dilde bilgili olması ve öğretmenlerin kapsamlı bir şekilde eğitilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

2.9.5.2. Öğretmen yeterlilikleri

Öğretmenlerin sığınmacı veya geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik eğitim uygulamalarında sosyokültürel bilgiye sahip olması önemlidir. Mülteci kökenli çocuklar yaşadıkları travma nedeniyle farklı öğrenme gereksinimlerine sahip olurlar (Brown vd., 2006; Kanu, 2008; Stewart, 2011). Öğretmenler, genellikle mesleki gelişimdeki yetersizlik ve eğitim ekipmanlarındaki eksiklik gibi konulardan dolayı çocuklara ve gençlere eğitim vermede kendilerini hazırlıksız hissetmektedir (Gunderson, 2007; Stewart, 2007, 2011; Whiteman, 2005). Öğretmenler, geçici koruma kapsamındaki çocukların öğrenme deneyimlerine yardımcı olmak için profesyonel destek sistemlerine ihtiyaç duyabilirler. Mülteciler sürekli artarken mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerin çoğu, öğretmenlere mültecilerin eğitimi üzerine özel bir eğitim vermemekte ve öğretmenler kendi deneyimleri ile öğrenmektedir (Mcbrien, 2005). Bu durum öğretmenleri, yabancı oldukları eğitim ortamlarında zor durumda bırakabilmektedir. Kimi öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmaya hazır olmamasının yanı sıra sorunun nasıl ele alınacağı konusunda da başarısız olduğu görülmektedir (Al-qdah ve Lacroix, 2010). Bunun sonucunda, öğretmenler mülteci öğrencilerine yardım edemediği için hayal kırıklığı yaşayabilmektedir (Gilbert, 2009). Ayrıca, travma sonrası stres bozukluğu hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen öğretmenler daha uygun bir eğitim ihtiyacı hissedebilirler, böylece öğretmenler bu tür öğrencilere nasıl davranacaklarını bilirler (Macnevin, 2012).

GEM’lerde çocukların Türkçe öğrenmesi ve kademeli olarak okul kayıtlarının devlet okulu bünyesine geçmesi sebebi ile Türkçe öğretime yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. GEM’ler ilk kurulduğunda Türkçe dersi haftalık ders programında 5 saat iken 2016 yılında PICTES Projesinin başlamasıyla Türkçe ders saati 15 saat olarak değiştirilmiştir. 2016 yılına kadar Türkçe dersleri, eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerinden mezun olan öğretmenler ve TÖMER belgesine sahip gönüllü eğiticiler tarafından verilmiştir. PICTES Projesi ile geçici süreli eğitici istihdamıyla öğrencilerin Türkçe öğrenmesine yönelik yeni bir adım atılmıştır. Projenin hedefleri; geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitime erişimine katkı sağlamak, onların Türk eğitim sistemine uyumunda MEB’e destek olmaktır. Proje kapsamında; Türkçe dil

eğitimi, Arapça dil eğitimi, telafi eğitimi, destekleme eğitimi, taşıma hizmeti, kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı, farkındalık faaliyetleri, eğitim materyali satın alınması, Türkçe dil sınav sistemi, rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri, okul ve GEM'lere güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması, eğitim ekipmanlarının sağlanması, ğretmen eğitimleri, idari ve diğer personel eğitimleri, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır (MEB, 2018b).

Süresi 2 yıllık olan PICTES Projesi, 3 Ekim 2016 tarihinde faaliyete geçmiştir (MEB, 2017). Proje kapsamında bir yıllık sözleşmeler yapılarak 23 ilde MEB'e bağlı okullarda, GEM'lere ve Halk Eğitim Merkezlerine Türkçe öğretmek ve rehberlik hizmeti vermek amacı ile geçici süreli Türkçe ğreticisi ve rehberlik danışmanları istihdamı yapılmıştır (MEB, 2017). Bu proje ile GEM'lere Türkçe ğitimi gerçekleştirmek üzere Türkçe ğreticisi nvanı ile branşı sınıf, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ğretmenliği mezunu olan öğretmenler görevlendirilmiştir. Böylelikle 2016 yılından itibaren GEM'lerde eğitim-ğretim Suriye uyruklu gönüllü eğiticiler ile Türkçe ğreticiler tarafından gerçekleştirilmiştir. Maaşları PICTES tarafından karşılanan geçici süreli 5.600 Türkçe ğreticisi ile 500 rehberlik danışmanı istihdam edilmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin görevlendirilmesi MEB tarafından gerçekleştirilen mülakat ve Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Puanı ile gerçekleştirilmiştir. 03/10/2016 tarihinde başlatılan bu proje halen Türkiye'nin 26 ilinde sürdürülmektedir. 2018 yılı Aralık ayında ikinci fazına başlayan proje 2021 yılı Aralık ayına kadar uzatılmıştır. Ayrıca ocukların Türkçe ğrenmesinin sağlanması amacı ile PICTES Projesi kapsamında görevlendirilen Türkçe ğreticilerin de yabancılara Türkçe ğitimi alanında uzmanlık eğitimi almadığı ve bu nedenle göreve başladıkları 2016 yılında alan deneyimlerinin olmadığı gözlemlenmiştir. PICTES Projesi ile Türkçe ğreticilerine yönelik ğretmenin Eğitimi Faaliyeti kapsamında Yabancı Dil Olarak Türkçe ğitimi Sertifika Programları düzenlenmiştir. Program, ğreticilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusundaki kapasitelerinin güçlendirilerek mesleki gelişimlerine katkı sağlanması ve eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale getirilmesi amacıyla planlanmıştır. Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TMER) aracılığıyla 23 ildeki devlet niversiteleri ile imzalanan protokoller sonucu uygulanan programı başarıyla tamamlayan 3 bin 68 öğretici sertifika almaya hak kazanmıştır ([http-](http://)7).

Öğretmenlerin çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde desteklenmesi gerekmektedir (Aykırı, 2017; Ereş, 2015; Sakız, 2016; Saklan ve Erginer, 2017; Tösten vd., 2017). Eğitim sisteminde, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimi, sınıfta farklılıkların yönetimi gibi konularda öğretmenlere mesleki gelişimlerini artıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Sakız, 2016, s. 75). Mülteci öğretmenlerin eğitim alanındaki varlığı mesleki yeterliliklerinin yanı sıra; okulların kültürel temelini ve anlayışını genişletmekte, farklılıklara daha olumlu bir şekilde yaklaşılmasını ve okullardaki yaşamın zenginleştirilmesini sağlamaktadır. Ancak öğretim programı, pedagoji ve değerlendirme, kültüre özgü olarak içerik bağımlıdır ve bu nedenle birçok mülteci öğretmen öğretimde zorluk yaşamaktadır (Kum, Menter ve Smyth, 2010).

GEM'lerin kurulması ile mesleği öğretmen olan Suriyeli kişiler de gönüllü eğitici ünvanı ile bu merkezlerde öğretmen olarak görev almışlardır. GEM'de Arapça dersleri, Suriyeli gönüllü eğiticiler tarafından verilmektedir. MEB, PTT A.Ş. ve UNICEF tarafından Suriyelilere yönelik yürütülen eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak katılan Suriyeli öğretmenleri desteklemek amacıyla yapılacak ödemelere ilişkin protokol 6 Kasım 2014 tarihinde Ankara'da imzalanmıştır. Protokol ile kamplarda ve kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların güvenli bir eğitim ortamında kaliteli bir eğitim almalarının sağlanması ile öğretmenlerin kapasitesinin ve çocukların aldığı eğitim kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. MEB kontrolünde ve denetiminde yürütülecek proje kapsamında, gönüllü eğiticilerin maaşları, UNICEF'in bağışçıları tarafından sağlanmakta ve maaş ödemeleri bankamatik kartı olan Pttkart'lar aracılığıyla yapılmaktadır (UNICEF, 2014). Genelgede ayrıca GEM'de görev yapan gönüllü eğiticilere yönelik şu açıklama yer almaktadır (MEB, 2014, s. 5).

- a) Geçici eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olan yabancılara Bakanlık tarafından hazırlanacak Etik Sözleşme imzalatılacak ve çalışmalarında söz konusu sözleşmede yer alan taahhütlere uygun davranmaları sağlanacaktır.
- b) Bakanlık Komisyonu ve il komisyonları, geçici eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olan yabancıları, maddi, manevi ve mesleki anlamda desteklemeye yönelik olarak paydaşlar ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürütecektir.

MEB'in PTT ve UNICEF ile işbirliği içinde hayata geçirdiği proje kapsamında, Kasım 2014 itibarıyla GEM'lerde görev yapan gönüllü öğretmenlere kamp içi 600 TL

ve kamp dışı 900 TL olmak üzere düzenli destek ödemesi yapılmaya başlanmıştır (UNICEF, 2014). Ancak ödenen bu ücret 2020 yılında kamp içi ve kamp dışında eşitlenmiş ve 2020 Türk lirası olarak belirlenmiştir.

GEM’lerde 12.630 Suriyeli gönüllü eğitici görev yapmaktadır (AFAD, 2017). Ancak yapılan çalışmalarda, GEM’lerdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Suriye sisteminde akredite olmuş öğretmenler olduğu anlaşılmakla beraber seçilme ve yeterliliklerinin değerlendirilmesine dair sürecin MEB tarafından derinlemesine tahkik edilmediği, özellikle diploma tespitinde sorunlar ile karşılaşıldığı vurgulanmaktadır (Balkar vd., 2016). Mesleğinin öğretmenlik olduğunu iddia eden geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler, GEM’lerde gönüllü eğitici ünvanı ile görev almak için ilgili Milli Eğitim Müdürlüklerine beyan ettikleri diplomalarının yeminli tercümesi ile başvuru yapmışlardır. GEM’lerde gönüllü eğitici ünvanı ile görev alacak öğretmenlerin belirlenmesinde sadece yeminli tercümesi yapılmış diplomanın aranması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Sahada çalışan bir koordinatör olarak GEM’lerde görev yapacak gönüllü eğitimcilerin yazılı ve sözlü sınava tabi tutulmasını ve sahada Arapça dilini bilen yerel idari kişilerce değerlendirilmesinin daha güvenilir olacağını söyleyebilirim. Araştırma, geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini konu almıştır. Bu çocuklar, geçici koruma kapsamında olduklarından yerel çocuklara göre dezavantajlı durumdadır. Bu nedenle mülteci ve geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik eğitimde kapsayıcı yaklaşımın önemli olduğu düşünülmektedir.

2.9.6. Mülteci öğrencilerin eğitiminde entegrasyon ve kapsayıcılık

Mülteci çocuklar, yeni ülkelere geldiklerinde çeşitli benzersiz zorluklarla karşılaşır. Göç sonrasında mülteci çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeleri, kesintiye uğramış eğitimin üstesinden gelmeleri ve yeni eğitim sistemine uyum sağlamaları gerekebilir. Ayrıca bu öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurabilmeleri, aidiyet hissetmeleri, kendilerini güvende hissetmeleri veya yaşadıkları travma ile başa çıkabilmeleri de eğitim yaşamlarına uyum sağlamaları açısından önemlidir. Bu nedenle, sığınmacı çocukların akademik ihtiyaçların yanı sıra sosyal, psikolojik ihtiyaçları da karşılanmalıdır. Kısaca, zorunlu göç sebebi ile mülteci durumundaki çocuklar, göçmen geçmişli olan diğer çocuklardan daha fazla engelle karşı karşıya kalmaktadır. Bu engeller; yeni bir dil ve kültüre uyum sağlamak, ara verdikleri eğitime devam etmek,

aile bağlarındaki kesinti, güvensiz yaşam, barınma, yoksulluk, ayrımcılık olabilir (Bloch vd., 2015; Crul, 2016; Şirin ve Rogers-Sirin, 2015). Mültecilerin eğitimi konusunda ev sahibi ülkeler için ilk zorluk, mülteci çocuklara eğitime erişim sağlamak, ikinci zorluk ise mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren okullara ve toplumlara dahil olmalarını teşvik eden eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirmektir. (Pastoor, 2016)

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, sosyal, kültürel ve duygusal olmak üzere tüm farklı yönlerini içerisine alan kapsayıcı bir eğitim modeli olarak tanımlanmıştır (Forbes ve Martin, 2004). Kapsayıcı eğitim; okulların bütünleştirici olması, tüm çocukların koşulsuz bir şekilde okula kabul edilmesi ve çok yönlü ihtiyaçlarına cevap verilmesiyle mümkündür (Winzer ve Mazurek, 2011). Daha somut ifade ile kapsayıcı eğitim modelinde okullar, göçmen çocukların ve ailelerinin onları ilgilendiren diğer kurum ve kuruluşlarla irtibatını sağlama noktasında köprü görevi üstlenmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Benzer olarak Bhavnagri (2001) kapsayıcı eğitim modeli çerçevesinde göçmen çocuklara ve ailelerine ulaşmada etkili olan eğitim ortamlarının kapsayıcı ve doğrudan ihtiyaçlarına hitap eden eğitim ortamları olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın temelde göçmen çocukların okullar aracılığı ile topluma uyum ve aidiyetlerini güçlendirdiği düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim düşüncesinin temelinde, çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupları daha yakından tanımalarına katkı getirebileceği ve bunun sonucunda toplumsal hoşgörünün artabileceği bulunmaktadır (Rhoads, 1995). Özellikle kültürel farklılıkların fazla olduğu ülkelerde, öğretmenlerin, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri yeterince anlayamadıkları ve onlarla iletişim sorunları yaşadıkları öne sürülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Szabo ve Anderson, 2009).

Kapsayıcı eğitim, dünyanın her yerinde eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarına ya da karşılaştığı sorunlara dayalı bir çözüm arayışı olarak ortaya çıkmaktadır (Ainscow, 2005). Göç sonucu ile oluşan geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim sorunu da kapsayıcı eğitimin çözüm bulacağı bir problem olarak görülebilir. Kapsayıcı eğitim, uluslararası bir girişim olarak ortaya çıktıktan sonra okullardaki pedagojik deneyimlerin çeşitliliğini artırmaya yönelik bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006). Kapsayıcı bir yaklaşım, öğrencilerin okuldaki çeşitli uygulamalara uyum sağlamalarına yönelik bir yol olarak da düşünülmektedir (Long vd., 2011). Kapsayıcı eğitimin niteliği, amacı ve biçimi, belirli bir ülkedeki herhangi bir zamanda

mevcut olan sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve tarihsel bağlamlar arasındaki ilişkileri yansıtır (Mitchell, 2005).

Kapsayıcı eğitim tartışmaları hiç şüphesiz uluslararası forumlarda engelli çocuklar hakkında endişelerin yükseltilmesinde önemli bir rol oynamış olsa da, bunu sadece engelli çocuklar için bir felsefe veya eğitim yaklaşımı olarak değil, tüm farklı gruplardan çocukların eğitim hakkını elde etmek için temel bir yaklaşım olarak anlamak önemlidir (UNICEF, 2012). Okullar, katılım uygulamalarını başarıyla uygularken kapsayıcı yaklaşımı göz önünde bulundurmalıdır. Bunların uyum veya asimilasyon uygulamaları olmadığından emin olunmalıdır. Asimilasyon, öğrencileri yerleşik okul uygulamalarına zorlama girişimleri ile sonuçlanırken, özel programlar, özel yöntemler ve uzman öğretmenler aracılığı ile öğrenciler için uygulanan programlar uyum süreçlerine olumlu katkı sağlar (Due ve Riggs, 2009). Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim sürecinde okuldaki asimilasyon ve uyum uygulamaları, bu öğrencilerin sınıf içinde ve dışında aidiyet yollarını, arkadaş ilişkilerini nasıl betimleyeceğini ve etkinlikleri nasıl uygulayacaklarını etkileyebilir.

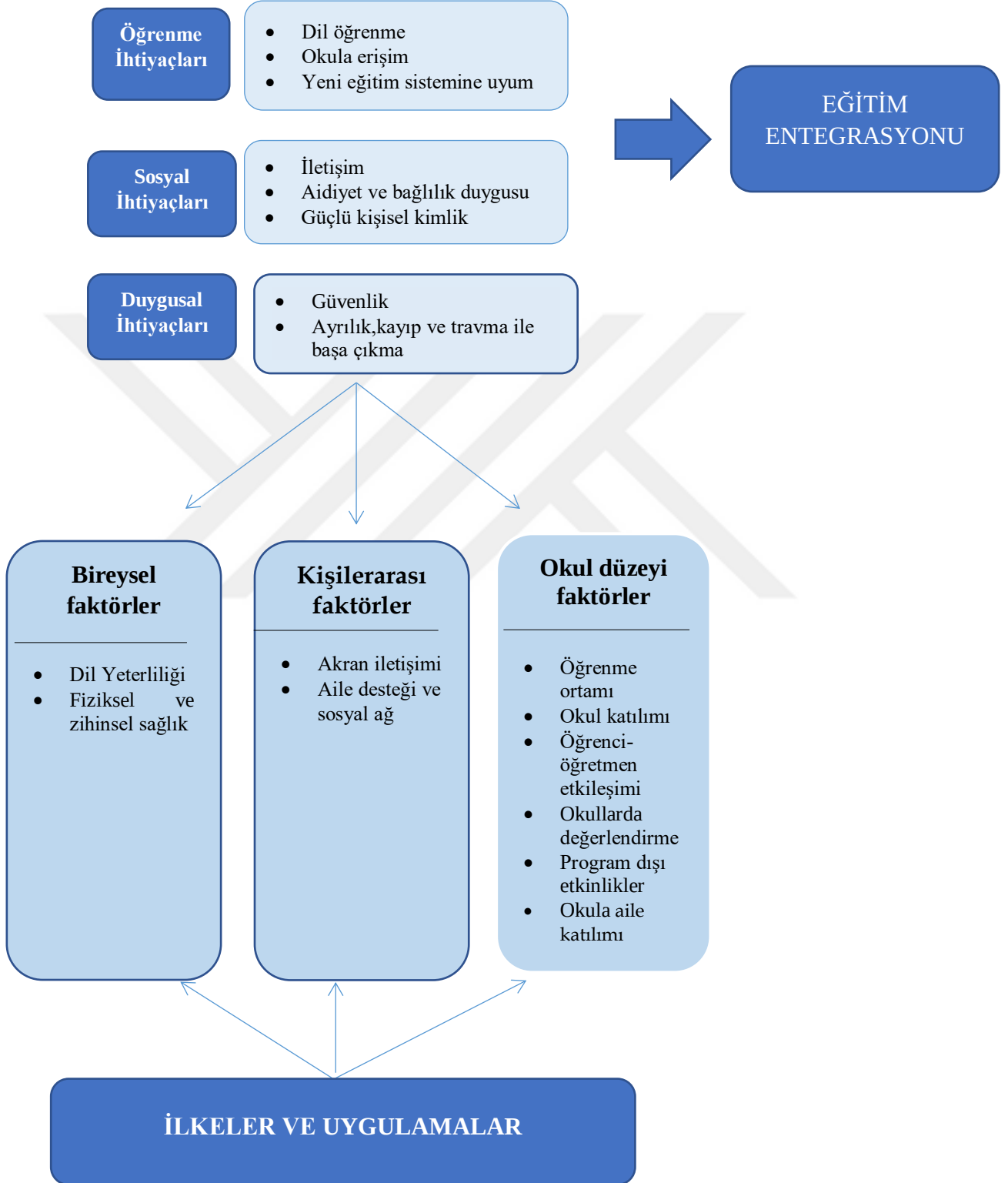
Günlük okul uygulamalarında çocuklar, birbirlerini anlamaya çalışırken veya çok daha yaygın olarak birbirlerinden kaçınmaya çalışırken gerginlikler olabilir (Von Aspern, 2009). Oyun alanları, sığınmacı öğrencilerin sosyal hiyerarşiler hakkında bilgi edinmesi ve bazı durumlarda toplumun farklı sosyal boyutları ile karşılaştığı önemli yerlerdir (Kelly, 1994). Okullarda kapsayıcı uygulamalara uyulmadığında, öğrenciler sosyal ve ahlaki açıdan dışlanma ve adil muameleyi hak etmediğini kabul etme riskiyle karşılaşabilirler. Bu tür haksız muamele normal, kaçınılmaz ve hak edilmiş olarak kabul edilebilir (Bland, 2012, s. 6). Sığınmacı öğrencilerin okul uygulamalarıyla yaşadığı sosyal kabul ve anlayış eksikliği, öğrencilerde aitlik duygusunun azalmasına neden olabilir (Williams ve Butler, 2003). Burada vurgulanması gereken nokta, okulda kapsayıcı uygulamaların mevcut güç dinamiklerini değiştirmede güçlü olabileceğidir. Ebeveynleri ve aileleri dahil etmeyi ve okul ile ev arasındaki iletişimi geliştirme uygulamasını öncelikli hale getiren okullar azınlık grubu üyelerinin daha fazla katılımını sağlamıştır (Taylor, 2008). Tüm üyelere değer verilen ve saygı duyulan ve tüm okul üyeleri arasında olumlu bir ilişki geliştirmenin öncelik olduğu okul toplulukları, daha toplum odaklı yollarla öğrenme için kolaylaştırıcılık sağlamaktadır (Carrington ve Robinson, 2006, s. 332). Kapsayıcılık ve kabul ortamının teşvik edilmesinin ve tüm öğrenciler için uygun destek sağlanmasının katılım ve başarı

önündeki engelleri kaldırabileceği ve okul genelinde refahı teşvik edebileceği de belirtilmektedir (Block vd., 2014).

2.9.6.1. Bütünsel yaklaşım modeli

Mültecilerin eğitim entegrasyonu için Arnot ve Pinson (2005), sığınmacı ve mülteci kökenli öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını tanıyan ve ele alan ‘bütünsel bir eğitim modeli’ önermektedir. Bütünsel bir yaklaşım, birden çok karmaşık ihtiyacı ele almak için diğer ilgili kurumlarla ortaklaşa çalışır. Bunlara sosyal hizmet, sağlık kuruluşları, toplum kuruluşları ve diğer destek hizmetleri dahil olabilir (McBride, 2018). Rutter (2006) mülteci öğrencilerin eğitimindeki iyi uygulamayı ırkçılıktan uzak olan sıcak bir ortam ihtiyacı, psiko-sosyal ihtiyaçları karşılama ihtiyacı ve dilsel ihtiyaçlar biçiminde belirtmiştir. Mülteci çocukların, uyum süreçlerinin başarılı olabilmesi için ele alınması gereken çeşitli öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçları vardır. Bunlar eğitim, güvenlik, iletişim, aidiyet, kimlik kaybı ve travmanın üstesinden gelmeye kadar uzanır. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında ve eğitim yaşamlarına uyum sürecinin sağlanmasında bireysel, kişiler arası ve okul bağlamındaki faktörlerin dikkate alınması önemlidir (Cerna, 2019).

Mültecilerin eğitim entegrasyonunu özetleyen bütünsel model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Entegrasyonunda Bütünsel Model (Cerna, 2019)

Mülteci öğrencilerin eğitim entegrasyonunda çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanarak eğitimde bütünsel bir yaklaşım esas alınmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında mülteci öğrencilerin bireysel, kişilerarası ve okul düzeyleri bağlamındaki faktörlerin de dikkate alınması önemlidir.

Bireysel faktörler arasında dil ve ana dil yeterliliği ile fiziksel ve zihinsel sağlık yer almaktadır. Mülteci çocukların eğitime uyum sağlayabilmesi için ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi ve ana dili geliştirmesi gerekebilir. Mülteci öğrenciler yaşadıkları göç nedeni ile eğitimlerine ara vermek veya eğitime erişememe sorunu ile karşılaşabilirler. Ayrıca, mülteci çocukların yeni bir eğitim sistemine ve yeni bir okul kültürüne alışması da gerekmektedir (Clark-Kasimu, 2015; Marland, 1998). Mülteci çocuklar, yaşadıklarından dolayı zihinsel sağlık sorunları yaşayabilir ve bu durum da onların eğitime uyum sürecini etkileyebilir. Dil becerileri yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda göçmen ve mülteci geçmişine sahip öğrencilerin aidiyet duygusu geliştirmeleri ve sosyal ilişkiler ile yaşadıkları travmanın üstesinden gelmeleri için de gereklidir. Ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin yanı sıra, öğrencilerin ana dil yeterliliklerini geliştirmesi de faydalıdır, çünkü bu durum mülteci öğrencilerin öğretim dilini öğrenmelerine ve her alanda kendi gelişimlerini teşvik etmelerine yardımcı olabilir (Eurydice, 2009, s. 51).

Avrupa'da, ilk ve ortaokul eğitimi için yeni gelen öğrencilerin dil hazırlık sınıflarının süresi; Belçika, Fransa ve Litvanya'da bir öğretim yılı, Danimarka ve Norveç'te iki yıl, Letonya'da üç yıl ve Yunanistan'da dört yıl olarak değişmektedir (European Commission 2017). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik dil öğretimi gerçekleştiren ülkelerden İsveç'te, dil öğrenme, önemli bir başlangıç noktası olarak görülmekte ve göçmen öğrencilere dil desteği sağlamada erken tanı çalışmaları uygulanmaktadır (Siarova ve Essomba, 2014). Okula başladıktan sonraki iki ay içinde, tüm yeni gelenler akademik bilgileri ve dil becerileri açısından ölçülmektedir. Dahası öğrencilerin hazırbulunuşluğunun en iyi şekilde belirlenmesi için dil engelleri olmadan öğrenciler ana dillerinde değerlendirilmektedir (Berglund, 2017). Değerlendirme sonucunda okul yönetimi ve öğretmenlerince çocuğun eğitim programı belirlenmekte ve karar; öğrencinin yaşına, dil becerilerine ve önceki bilgilerinin sonuçlarına dayanmaktadır (<http://17>). Örneğin, bir öğrenci bir konuda bilgili ise o konunun düzenli öğretimine ana dilindeki çalışma gözetimi ile kısaca öğrencinin ana dilindeki öğretmenler ile devam edebilmektedir. Ayrıca, öğrenciler söz konusu dilleri bilen ve

tercihen konuyu biraz anlayan öğretmenin çalışma rehberliğinden yararlanabilmektedir (Utbildungsdepartementet ve Education, 2011). Bireysel değerlendirme ve öğrenciye göre uygulamaların gerçekleştiği bir başka ülke de Finlandiya'dır. Finlandiya'da yeni gelen öğrencileri genel eğitime dahil etme modelinde ilk yıl her öğrenci için kendi ihtiyaçlarına ve önceki derslerine göre bireysel bir öğretim programı tasarlanmaktadır. Bu programda okul geçmişi, yaşı ve okul çalışmalarını etkileyen diğer sosyal faktörler dikkate alınmakta ve bireysel öğretim programı, öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki işbirliği içinde belirlenmektedir (Dervin, Simpson ve Matikainen, 2017). Hollanda'da kimi okullar, ebeveynleri veya bakıcıları ile birlikte her çocuğun önceki eğitimini ve sosyal, aile koşullarını değerlendirmek için benzer bir strateji uygulamakta ve bireysel bir öğrenme programı tasarlamaktadır. Okullar, devamlılığı sağlamak ve sınıf tekrarından kaçınmak için ebeveynlere çocuğun öğrenim gelişimi hakkında düzenli güncellemeler gerçekleştirmektedir (Tudjman vd., 2016).

Kişilerarası faktörler arasında akran etkileşimi, aile ve sosyal desteği yer almaktadır. Çocuklar farklı kültür ve dilden dolayı karşılaştıkları yeni ortama uyum sağlamada zorluk yaşayabilirler. Bu farklılıklar nedeniyle kendilerini kültürel olarak yabancılaşmış hissedebilir ve aidiyet duygusu geliştirmede daha zor zamanlar geçirebilirler (Nakeyar, Esses ve Reid, 2017). Dahası mülteci çocuklar sığındıkları ülkelerin dilini bilmediklerinden başkaları ile iletişim kurmada sorun yaşayabilirler. Bu nedenle mülteci çocukların iletişim kurmaları için ortak ve sağlam bir dil tabanına ihtiyaçları vardır (Szente ve Hoot, 2011). Suriyeli öğrencilerin okulda edindikleri arkadaş ortamı ve konuştukları dil, uyum sürecini etkileyebilmektedir. Özellikle ileri sınıflarda artan iletişim sorunları, ön yargılar ve hoşgörüsüzlük uyumu, okuldaki arkadaşlık ilişkilerini olumsuz anlamda etkilemekte, özellikle erkek öğrenciler arasında aşağılama, küfür ve kavga gibi sorunlar yaşandığı aktarılmaktadır (Göktaş, 2016). Pek çok mülteci çocuk savaş, çatışma ve güvenli olmayan ortamlardan dolayı güvenli yaşama, aile desteğine ve yakın sosyal çevreye ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle ebeveyn ve aile desteğinin yanı sıra, sağlıklı bir sosyal destek ağının kurulması, yeni çevreye daha iyi uyum sağlamayla ilişkili olabilmektedir (Suarez-Orozco, 2005).

Okul düzeyindeki faktörler arasında öğrenme ortamı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, okul katılımı, okul düzeyinde değerlendirme, program dışı etkinlikler ve okul topluluğuna ebeveyn katılımı yer alır. Öğrenme ortamının, okullara mülteci entegrasyonu üzerinde önemli bir etkisi olabilir. Tüm okul yaklaşımları, sığınmacı

öğrencilere gerekli desteği sağlayabilir ve yerinden edilme öncesi ve sonrası zorlukları ele alabilir (Hek, 2005b; Sidhu ve Taylor, 2009). Tokat ilinde öğrenci, öğretmen ve idarecilerle yapılan araştırmada yerel öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı hoşgörüsüz oldukları, telaffuzları ve dil yetersizlikleri ile dalga geçtikleri dahası öğretmenlerin bu öğrencilere gösterdikleri fazladan ilgi ve zamanı ayrımcı buldukları öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır (Saklan ve Erginer, 2017). Eğitim sistemi öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunarak onların bütünsel olarak gelişimlerini desteklemelidir (Maya ve Yılmaz, 2016). Öğrencilerin uyum sorunu, okula uyum sürecini geciktirmekte ve bu süreç çocukların okula devam sürecini etkileyebilmektedir. Öğretmenler, genellikle ikinci dil öğrenimine yönelik pedagojik yaklaşımlar konusunda veya çocukların yaşadıkları travmanın etkilerini tanıma ve bunların üstesinden gelmelerine yardımcı olma konusunda deneyimsizdir (OECD, 2015). Öğretmenlerin de mülteci çocukların eğitimi konusunda alan uzmanlarından destek alması gerekebilir. Mülteci çocuklar ve gençler, genellikle sınıf yerleştirme sisteminde yeteneklerinin yeterince değerlendirilmediğine inanırlar (Nakeyar, Esses ve Reid, 2017). Bu nedenle, öğretim programı dışındaki etkinlikler de önem taşımaktadır. Bu etkinlikler ile özellikle öğrenme güçlüğü çeken, dezavantajlı veya yetenekli öğrenciler, becerileri doğrultusunda belirlenerek ilgili alanlara yönlendirilebilir. Öğretim programı dışında yapılan etkinlikler, öğrencilerin farklı kültürel ve sosyo-ekonomik geçmişlere sahip akranlarıyla tanışma ve arkadaşlık kurmalarına da olanak sağlayabilir (Moody, 2001). Okullar, mülteci gençlerin huzursuz yaşamlarında istikrar sağlayıcı bir özellik olabilir (Downey, 2007; Matthews, 2008).

Bütünsel yaklaşımda, veli katılımının ve aile desteğinin mülteci çocukların eğitimindeki önemi büyüktür. Kimi veliler, sığındıkları ülkenin dilini öğrenerek okula katılımlarını artırsa da kimi veliler de çocuklarının eğitime kayıtsız kalabilmektedir. Türkiye'ye gelen Suriyelilerden kimi yetişkinler, yaygın eğitim kapsamındaki dil kurslarına katılarak Türkçe öğrenmekte kimileri de doğal yaşam sürecinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeye çalışmaktadır. Velilerin okula katılımında dil engeli dışında yaşanan başka bir sorun da öğrencilerin okula devamsızlık yaptığında öğretmenlerin velilere ulaşmakta zorluk yaşamasıdır (Aykırı, 2017; Kılıç, Gökçe ve Toker, 2018; Tamer, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Bu konuda velilerin ilgisizliği özellikle öğretmen ve idareciler tarafından vurgulanırken (Tösten vd., 2017, s. 1153), velilerin ilgili olduğu durumlarda tercüman yardımıyla ve olumlu ilişkiler geliştirildiği de öğretmenler

tarafından iletilmektedir (Aykırı, 2017).

Okulların göçmen çocukları eğitimlerine entegre etme yaklaşımları da birbirinden farklıdır. Örneğin Belçika'da geçiş sınıfındaki göçmen öğrencilerin entegrasyona uygun şekilde hazırlanabilmeleri için öğretim programının zaman çizelgesinin bazı bölümlerinde yerli akran öğrencilerle normal sınıflara katılmasına izin verilmektedir. Çek Cumhuriyeti'nde okullar, mülteci durumunda olmayan göçmen öğrencilere Çek dilini öğretme konusunda kendilerini sorumlu görmemekte, sadece mülteci durumundaki öğrencilere dil öğretimi gerçekleştirmektedir. Avusturya, Almanca bilgisi yetersiz olan göçmen çocukların, iki yıla kadar sınava girmek zorunda olmayan öğrenciler olarak kaydolmasını ve bu sayede değerlendirmeye tabi tutulmadan akranlarıyla derslere girmelerine olanak sağlayan özel bir durum sağlamaktadır. Bu süre zarfında göçmen öğrenciler yıl sonunda bir sonraki sınıfa geçebilmektedir. Norveç'te Haziran 2004'ten itibaren geçerli olmak üzere, ana dili Norveççe olmayan ilk ve orta öğretimdeki öğrenciler, ilgili okulda öğretimi takip etmek için yerel dilde yeterliliği sağlayana kadar Norveç dilini öğrenmek için ayrıca dil eğitim alma hakkına sahiptir (Eurydice, 2009).

Ev sahibi ülkelerde mülteci öğrencilerin eğitim politikalarında mülteci öğretmenlerin durumu da değişken bir konudur. Mülteci çocuklara eğitim veren bu öğretmenler, mülteci öğretmenler ve ulusal öğretmenler biçiminde sınıflandırılmaktadır. Mülteci öğretmenlerin sığındıkları ülkelerde öğretmenlik görevlerini sürdürmeleri ülkeden ülkeye değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Kenya'da mülteci öğretmenlerin Kenya hükümetinde öğretmenlik yapmalarına ve okullarda herhangi bir sıfatla maaş almalarına izin verilmemektedir. Benzer biçimde, hem Cezayir'de hem de Etiyopya'da mültecilerin çalışma hakları yoktur ve sadece maaş alabilmektedir (Ring ve West). İsveç'te, yaşlı mülteciler, entegrasyonu hızlandırmak için öğretim asistanları olarak eğitilmektedir. Yunanistan'da iyi eğitilmiş mülteciler, eğitim hizmetleri sağlamak gibi eğitim faaliyetlerine katılabilmektedir. Uganda'da ise mülteciler yerliler ile çalışma hususunda aynı haklara sahiptir (Sesnan vd., 2013). Ürdün de benzer biçimde mülteci öğretmenlere çalışma izni vermeyi kabul etmiştir (Karasapan, 2016).

Özetle, mülteci öğrencilerin eğitiminde esas alınan bütünsel yaklaşım modeli, çokkültürlü eğitim uygulamaları ile örtüşmektedir. APA'ya (2002) göre çokkültürlülük, ırk, etnik köken, dil, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyoekonomik sınıf durumu, eğitim, manevi yönelim ve diğer kültürel boyutları içine alan bireysel kimliklerin tanınması

olarak ifade edilmektedir. Levinson (2010) çokkültürlü eğitimin amaçlarını azınlık grubun kültürünü korumak, ırkçılık karşıtı eğitimi uygulamak, dezavantajlı öğrencilerin öz güvenlerini artırmak, öğrencilerin bir konuya veya disipline olan ilgilerini kendi yaşamları ile ilişkilendirerek anlatma olarak açıklamaktadır. Kurtuluş (2018) “Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları ve Öğretmen Eğitimi” başlıklı çalışmasında İsveç, Kanada ve Avustralya’da çokkültürlülük eğitim politikalarının olduğunu ve çokkültürlü eğitim anlayışının son zamanlarda çokkültürlülük özelliği gösteren Türkiye için bir içgörü ve bakış açısı geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Suriye göçü sonrasında Türkiye’de çokkültürlü eğitimin ve anlayışın önemi daha da artmıştır. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilere düzenlenecek eğitim-öğretim uygulamalarının, öğretmen yetiştiren kurumların çokkültürlü anlayış ile yeniden tasarlanması gerektiği düşünülmektedir. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerle birlikte STK’lar tarafından öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılırsa da Türkiye’de çokkültürlü eğitim bağlamında yasal bir çerçevenin olmadığı görülmektedir.

Sahada koordinatörlük yaptığım süreçte, çoğu çocuğun savaşta birinci dereceden yakınlarını kaybettiğini gözlemledim. Göç sürecinde çocukların refakatsiz kalabilme olasılığı yüksektir. Velilerin öğrencilerin eğitimine katılım sağlaması, Suriyeli öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve okula uyumunu etkileyebilmektedir. Bu bağlamda zorla yerinden edilen çocuklardan anne babasını kaybetmemiş olanlar şanslı olarak değerlendirilebilir. Velilerin sığındıkları ülkenin dilini bilmemesi kimi zaman okul katılımını da etkileyebilmektedir. Dahası, Suriye’den Türkiye’ye gelerek sığınma talebinde bulunan ve geçici koruma kapsamına alınan kişiler, yaşam koşulları sebebiyle ülke içinde de göç sürecini devam ettirebilmektedir. Bu durum okul veli arasındaki iletişimde de kopukluğa sebep olabilmektedir.

Araştırmayı etnografik olarak gerçekleştirmem, velilerin öğrenme sürecine katılımını doğrudan gözlemlene fırsatı sunmuştur. Onların günlük yaşamlarına katılmam, okula yönelik görüşleri ile uygulamaları arasındaki bağlamı görmemi sağladı. Murchison’ın ifade ettiği gibi, “Etnografya, katılımcıların araştırmacıya, insanların gerçekte yaptıkları ile yaptıklarını söylediklerini karşılaştırma olanağı sunar” (Murchison, 2010, s. 13). Etnografi, bizi insanların söylediklerinin ötesine taşıyarak bizlere ne söylediğini ve ne yaptığını gösterebilmektedir. Araştırma bulgularında velilerin çocukların eğitimi ile ilgili düşünceleri, söylemleri ve eylemleri arasındaki

ilişkiye değinilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğrencileri, geçici barınma merkezi içinde eğitim aldıklarından yerel toplum ile bir arada bulunmamaktadır. Ancak şehir merkezinde öğrenim gördükten sonra barınma merkezinde yaşamaya başlayan öğrenciler iki ortamı karşılaştırabilmiştir. Öğrencilerin geçici barınma merkezi içindeki akran uyumları, velilerin okula katılımı, devlet okulunda ve GEM’de eğitim alan öğrencilerin yeni ortama uyum süreçleri kısaca öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal durumlarını betimleyen bulgular araştırmanın 4. Bölümünde çocukların anlatıları ile açıklanmıştır.

2.10. Suriyeli Çocukların Yoğun Olduğu Ülkelerde Eğitim: Almanya, Ürdün ve Lübnan

Suriyeli kişilerin savaştan kaçarak sınır ülkelere ve bu ülkeler üzerinden de Avrupa ülkelerine göç yolculuklarının devam ettiği bilinmektedir. UNHCR, Lübnan’da 892.310, Ürdün’de 657.287 Suriyelinin yaşadığını ifade etmiştir (UNHCR, 2020). Bu araştırmada Türkiye’deki Suriyelilerin yaşam ve eğitim deneyimleri konu alındığından Suriyeli sığınmacı nüfusunun yoğun olduğu yerlerde ülkeler tarafından izlenen politikalar kısaca şöyle açıklanmıştır.

2.10.1. Almanya

Almanya’ya 2014 yılından itibaren iltica talebinde bulunan sığınmacıların çoğunluğunu Suriyeli nüfus oluşturmaktadır. Almanya, sığınmacılar tarafından en çok tercih edilen Avrupa Birliği üyesi ülkedir (Heisbourg, 2017; Migration Report, 2015). 2019 Aralık ayı resmi rakamlarına göre, Almanya’da 1 milyon 800 bin kayıtlı sığınmacı yaşamakta ve çoğu Suriye, Afganistan, Irak, İran ve Eritre’den gelmektedir (http-18). Almanya’ya sığınan kişiler, başlangıçta kendileri için oluşturulmuş en yakın geçici barınma merkezine kabul edilmektedir. Bu merkezlerde sığınmacıların kimlik bilgileri alınarak kendilerine sığınmacı kayıt belgesi verilmektedir. Tüm sığınmacılar, 16 eyalet arasında eşit sayıda olacak biçimde dağıtılmaktadır. Bu dağıtım, sığınmacıların taleplerine göre yapılmaya çalışılsa da temel kriter her eyalete eşit oranda sığınmacının gönderilmesi şeklinde yürütülmektedir (Vardarlı vd., 2019). Bu durum Türkiye ile karşılaştırıldığında, geçici koruma kapsamındaki kişiler, Türkiye’deki bölgelere eşit olarak dağıtılmadığından sınıra yakın yerleşim yerlerinde Suriyeli uyruklu ciddi nüfus yoğunlukları görülebilmektedir. Almanya’da sığınmacıların bağlı oldukları

geçici barınma merkezi, sığınmacılara barınma, eğitim ve sağlık hizmetlerinin sunulmasından sorumludur. Sığınmacıların oturum izni almaları için başvurularını Federal Göç ve Mülteci Dairesi ofisine sunmaları gerekmektedir. Başvurunun geçerli bulunmasının ardından sığınmacılara geçici oturum izni verilmektedir. Oturma izni almaya hak kazanan sığınmacılar, ücretsiz dil kurslarına ve uyum kurslarına katılım hakkı elde etmektedirler. Örgün eğitime tüm çocuklar ve gençler katılmak zorundadır. Bazı eyaletlerde kimi sığınmacı çocuklar için ücretsiz okula ulaşım imkânı sağlanmakta ancak bu uygulama eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir. Ayrıca, gündüz bakımevine ve okula giden çocukların aileleri sosyal yardım bürosundan destek talep etme hakkına sahip olmaktadır (Flüchtlingsrat BW-Aufenthaltsgestattung, 2014).

Almanya’da eğitim, ilköğretim çağındaki 6 yaşındaki çocuklar için ortaöğretimin sonuna değin, toplam 9 yıllık süre boyunca zorunludur (HIWG, 1994, s. 129). Almanya’da mülteci statüsü kazanan kişilerin eğitim hakkı, Alman vatandaşları ile aynıdır. Ancak Almanca bilmeyenler için yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Bazı okullar, Almanca konuşamayan çocuklar için özel programlar düzenlese de, aslında genel görüş çocukların Almanca eğitim veren standart sınıflara yerleştirilmesidir (DRC, 2000, s. 120). İnsani örgütler veya bölgesel kurumlar bazı sığınma merkezlerinde Almanca dil eğitimi verilmesi için özel programlar düzenlemiştir (Bank, 2000). Ancak mültecilerin durumunda olduğu gibi, sığınmacılar ve geçici koruma altındaki çocuklar için de kendi ana dillerinde eğitim alması çok nadir olarak görülmüştür (DRC, 2000, s. 117). Almanya eyalet eğitim bakanlarından Löhrmann, çoğu göçmen çocuğun okul notu ve mezuniyeti ile ilgili yaşadıkları sorunlarda Almancadan kaynaklanan dil yetersizliğinin ve ailelerin ekonomik durumunun etkili olduğunu ifade etmiştir. Almanya’da Willkommensklasse’nin (Karşılama Sınıfı) birkaç modeli vardır. Örneğin, bazı okullar normal sınıflardan tamamen ayrı olan ve yalnızca Almanca öğreten “Hoş Geldiniz Sınıfları” oluşturmuşken, diğerleri mümkün olduğunca yeni göçmenleri başlangıçtan itibaren normal öğrencilerle konu derslerine dahil etmeye ve onlara destekleyici Almanca dilini vermeye çalışmaktadır. Bu ikisi arasında, çocukları nihayetinde normal okula transfer etmenin farklı yollarına sahip, ayrılmış veya kapsayıcı yaklaşımların çeşitli düzenlemeleri bulunmaktadır (UNESCO, 2018; Ahrenholz, Fuchs ve Birnbaum, 2016). Almanya’da yaşayan ve kendilerini Almanca ifade edemeyen farklı kültürdeki sığınmacı çocuklar, eğitim seviyelerinin düşüklüğü nedeni ile Hauptschule gibi alt düzey okullara yönlendirilmekte ve bu okullarda

öğrencilerin başarısızlıklarının ve okula uyum sorunlarının arttığı görülmektedir (Şahan, 2018). Sığınmacıların mesleki eğitim ya da üniversite eğitimine kabulü için C1 seviyesinde Almanca bilgisine sahip olması gerekmektedir. Almanca dil yeterliliği ölçütünü karşılayan sığınmacılar, ücretsiz olan mesleki eğitim ve üniversite eğitimine başlayabilmektedirler. Ayrıca, üniversite eğitimi için devletin verdiği burslardan Almanya’da dört yılın üzerinde ikamet eden sığınmacıların yararlanma hakkı da bulunmaktadır (Flüchtlingsrat BW-Aufenthaltsgestattung, 2014).

2.10.2.Ürdün

Ürdün nüfusu, 2017 yılı resmi verilerine göre 9.702.802; ülkedeki mülteci sayısı 2.7 milyondur. Suriyeli sığınmacı sayısı ise 656.000’dir. Bu nüfusun %51’i ise çocuklardan oluşmaktadır (UNICEF, 2017b). Ürdün’deki Suriyeli nüfusun %97’si kamp dışında yaşamaktadır ve ekonomik zorluklarla mücadele etmektedir. Çocuk işçiliği, en fazla Suriyeli çocuklar arasında yaygındır (UNICEF, 2017b). Ürdün, krizin başlangıcından itibaren ülkesine gelen Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarına devam etmesi için okul kapasitelerini artırmaya yönelik bazı düzenlemeler yapmıştır. Artan öğrenci sayısı, şartları zorlamaya başlayınca ikili öğretime başvurulmuş ve mültecilerin yoğunlukla yaşadığı bölgelerde ikili öğretim yapan 206 okul açılmıştır (Kubilay, 2020). İkili öğretim sayesinde 2017 yılında Ürdün devlet okullarına devam eden Suriyeli öğrenci sayısı 126.000’e ulaşmıştır. Bu gelişmelere rağmen Ürdün’de okul dışı kalan Suriyeli öğrenci oranı %41’dir (Progress Report, 2017). Ürdün’de Suriyeli mültecilerin eğitime erişimindeki engeller; ekonomik problemler, okulların kapasite yetersizliği, diploma ve belge eksikliğinden kaynaklı yönetsel engeller, ulaşım problemleri olarak sıralanabilir (Carlier, 2018; Education Sector Working Group Jordan, 2015). Ayrıca, Ürdün’de Suriyelilerin devlet okullarında da öğretmen olmasına izin verilmemektedir. Bunun yerine Suriyeli öğretmenler, kamp okullarında Ürdünlü öğretmenlere destek olabilmekte ve STK eğitim programlarında öğretim görevlileri olarak çalışabilmektedir (Culbertson ve Constant, 2015).

2.10.3. Lübnan

Lübnan, Türkiye’den sonra en fazla Suriyeli sığınmacıyı barındıran ülkedir. Nüfusa oranla yoğunluk açısından ise birinci sırada Lübnan bulunmaktadır. Ülkede 918.974 Suriyeli mülteci yaşamakta ve bu da ülke nüfusunun yaklaşık yüzde 25’ine

denk gelmektedir (http-16). 2014 yılında Lübnan'da tüm çocukların eğitime erişimini hedefleyen Reaching All Children with Education (Lübnan'da Eğitim alan Tüm Çocuklara Ulaşmak) başlıklı bir strateji geliştirmiştir. Bu politika ile daha fazla Suriyeli çocuğun okula erişimi sağlanmıştır. Bu program ile 2016 Ocak ayında Eğitim Bakanlığı 7-17 yaş aralığındaki ve iki yıldan uzun süredir okuldan uzak çocuklar için hızlandırılmış bir öğretim programı uygulamaya başlatmış ve 57 okulda 18.990 öğrenciye eğitim verilmiştir. Ayrıca, 2016 yılında Lübnan, Suriyeli öğrencilerin yaygın eğitime erişimlerini düzenleyen ve resmileştiren, örgün eğitime erişimini artıran bir çerçeve program benimsemiştir.

2016 yılında Lübnan daha önce başlattığı RACE programının devamı niteliğinde RACE II programını beş yıl süreyle uygulamaya başlamıştır. Bu uygulama ile 2020-2021 eğitim öğretim yılının sonuna kadar 440.000 Suriyeli öğrencinin örgün eğitime kaydının yapılması planlanmaktadır. Ancak tüm bu girişimlere rağmen 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 200.000'den fazla Suriyeli çocuk okul dışında kalmıştır (El-Ghali, Ghalayini ve Ismail, 2016). Lübnan'da da Suriyeli sığınmacı öğretmenler, kamu sisteminde istihdam edilmemekte ancak özel okullarda görev yapabilmektedir (MEHE, 2014). Lübnan'da Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önündeki engeller; sosyo-ekonomik durum, oturma yenileme için birçok resmî belgenin talep edilmesi, eğitim kapasitesinin kurumsal yetersizliği, fiziksel cezalandırma olarak sıralanabilir (Carlier, 2018; Yassin vd., 2015; Watkins ve Zyck, 2014). Lübnan'da sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan engellerin Ürdün ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

2.11. Araştırmanın Alanyazın İlişkisi

Göç sonucunda refakat edecek kimseleri olmayan sığınmacı çocuklar, kendilerine olan ilgiyi artırmış ve çocukların göç süreçlerine dikkat etmeye başlayan göç araştırmalarında daha geniş bir eğilimin zemini oluşmuştur (Knörr, 2005; White vd., 2011). Sığınmacıların yaşam ve eğitim deneyimlerine yönelik yapılan araştırmalarda ulaşılan bulgular kısaca aşağıda özetlenmiştir.

Gordon vd., (2000) yaptıkları çalışmalarında öğretim programı, zaman çizelgeleri, okul kuralları, okul binaları gibi yerel alanları önceden sadece bildiklerini ancak etnografi ile uygulamaların farkına vardıklarını ve bazı duyguları deneyimlediklerini; Devictor (2016) araştırmasında göçmenlerin bulundukları yeri terk etmelerinde güvenliğin ana rol olduğunu, ekonomik kaygıların ise ikincil bir rolü olduğunu; Fagen

(2011) Bosna, Afganistan, Irak ve Burundi gibi ülkelerde uzun süren çatışma ve yerinden edilmenin etkileri sonucunda çoğu insan için eve dönmenin uygun bir çözüm olmadığını, sığınmacıların eve dönmeyi istediklerini ancak mültecilik hakları olan sağlık ve eğitim koşullarını tekrar bulabileceklerinden emin olmadıkları için geri dönmeyi düşünmediklerini; Samuel Hall Consulting (2014) Etiyopya'da Eritreli mültecilerin bağımsız olarak yaşaması halinde kampın dışında yaşamalarına ve eğitim almalarına olanak tanındığını; Altai Consulting (2016) Güney Somali'de kötü ekonomik koşulların ve düzensiz göçün başlıca itici güçleri olduğunu ve birçok gencin ülkedeki istikrarsızlıktan dolayı daha iyi bir iş bulma amacıyla göç ettiğini; Shockley (2003) kültür ve eğitim buluşmasını konu alan etnografik araştırmasında Afrika eğitimi, Afrika özel okulundaki sosyo-kültürel zorlukları, okul ortamını, personeli, tarihini, bağlantıları, estetiği ve kültürü tanımlamak için akademik kavramlardan ziyade araştırılan bölgenin kültürel sürecine dahil olunması gerektiğini; Mwangi (2014) Kenya Nairobi bölgesinde mülteci çocukların temel eğitimin ilköğretim düzeyinde ücretsiz olmasına rağmen mülteci öğrencilerin eğitime erişemediğini ve iletişim dilindeki eğitim politikalarının mülteci çocukları yeterince kapsamadığını, Kasarani'deki mültecilerin çoğunun yasadışı bir şekilde Kenya'da oldukları, bu yüzden de çocukları okullara götürmekten korktuklarını; Simie (2015) Mai Anı ve Adiharuh kamplarında mülteci öğrencileri konu alan çalışmasında Mai-Aini ve Adiharush mülteci kamplarında ikamet eden Eritreli mültecilere yönelik ilk ve ortaöğretim eğitiminde iyi donanımlı laboratuvar hizmeti eksikliği, pedagoji hizmeti ve dil eğitimi olmaması, aile bakım eksikliği, ilgisizliği, umutsuzluğu durumlarının mülteci öğrencilerin yaşadığı zorluklar olduğunu; Jabbar ve Zaza (2014) Ürdün'de 80.000'den fazla Suriyeli bulunan Zaatarı Mülteci Kampında 7-12 yaşlarındaki çocukların yerinden edilmesi sonucunda okullaşmalarında azalma ve okul başarısızlığı yaşadıklarını; Cohen ve Chavez'in (2015) Columbus ve Ohio'da yaşayan Latin Amerikalı sığınmacıların Columbus ve Ohio'da ciddi bir yoksulluk ve yetersiz okullaşma sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını ve dil bilmemenin kendileri için büyük bir sorun yarattığını; Ayoub (2014) etnografik araştırmasında Kanada'da ilköğretimdeki mülteci öğrencilerin Kanada'ya yerleşmeden önce yaşadığı kamplarda Kanada kültürüne ve okul sistemine uyum sağlamada zorluk yaşadığını vurgulamışlardır.

Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda; Ersoy ve Fansa (2018) devlet okulunda ilköğretim kademesindeki

sınıflarda Suriyeli öğrencilerin akran uyumsuzluğu, öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlama sorunu ve öğretme isteği düşüklüğü yaşadığını; Gözübüyük (2017) okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencileri okula kayıt etme sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmada dil kaynaklı sorun yaşadığını; Levent ve Çayak (2017) okul yöneticilerin veliler ile dil kaynaklı iletişim sorunu yaşadığını, öğrencilerin yabancı tanıtım belgesi ve denklik belgelerinin olmadığını; Fansa (2015), Türkçe öğretim alanı ile ilgili kaynak çeşitliliğinin az olduğunu, ekonomik sebeplerin öğrencilerin eğitime erişimi engellediğini ve Türkçe öğretimin alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini; Taştan ve Çelik (2017), okullaşmanın önündeki en büyük engelin ekonomik sorunlar olduğunu; bunun yanı sıra dil ve kültürel engeller, okul, bina eksikliği, eğitim programı sorunu, ulaşım, çocuk işçiliği ve erken evlilik gibi konuların okula erişimi engelleyen öğeler olduğunu ortaya koymuştur. Aydın ve Kaya (2017) Türkiye'nin Suriyeli çocuklara güvenli bir eğitim ortamı sağladığını ancak yetersiz okul koşullarının, öğretmenlerin sınırlı kapasitelerinin ve yetersiz kaynakların eğitimin önünde engel oluşturduğunu; Kolukırık (2017) Suriyeli çocukların yaşları ile öğrenim gördükleri sınıfların tutarsız olduğunu, çocukların Türkiye'ye gelmeden önce Suriye'de de okula devamlarının tam olarak sağlanamadığını, Türkçe bilmeyen çocukların okula kayıtlarında sıkıntılar yaşandığını, öğrencilerin aileleri Türkçe bilmedikleri için onlarla iletişim sorunu yaşandığını; Gün ve Baldık (2017) Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları ilk ve en önemli sorunun dil engeli olduğunu, ekonomik zorluklar, uyum sorunları, öğretim araç-gereci eksikliklerinin bunu izlediğini; Sakız (2016) okul yöneticilerinin sığınmacı çocuklara ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini desteklediğini, kendi okullarında eğitim görmelerine ilişkin olumsuz tutumlar beslediklerini ifade etmişlerdir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin okula uyum sağlama noktasında zorluklar yaşadıklarını, branş ve sınıf öğretmenlerinin ise göçle gelen öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunların dil, okulun sınıfın kurallarına uymakta zorlanma, derslere geç başlama ve derslerde başarısız olma olduğunu; Mercan Uzun ve Bütün (2016) çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıklarını ve birbirleriyle iletişim kuramadıklarını, yalnızlaştıklarını, çocukların sığınmacı konumunda oldukları için beslenme, barınma, temizlik gibi temel gereksinimler noktasında da sorunlar yaşadıklarını; Tanay Akalın (2016) öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları sorunları genel olarak arkadaşlarıyla kavga ve geçimsizlik, derslere karşı ilgisiz olma, ekonomik sorunlar ve iletişim kurma olduğunu; Avcı,

Koçoğlu ve Ekici (2013) okul yöneticilerinin göçle gelen ailelerde karşılaşılan en büyük sorunun dil, iletişim ve uyum sorunu olduğunu, buna bağlı olarak öğrencilerin davranış bozuklukları geliştirdiklerini ve derslerinde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Parlakkaya (2010) öğrencilerin birbirlerine karşı şiddet uygulamaları, dil sorunları, ders araç-gereçlerini yanlarında getirmeme, birbirleri ile küfürlü konuşma, ders araç gereçlerine zarar verme, devamsızlık yapma davranışları sergilediğini, Şensin (2016) öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılmasını olumsuz bir gelişme olarak yorumladığını ve bu durumun kendilerini duygusal yönden etkilediklerini belirtmiştir. Kirişçi (2014) Suriyelilerin genel olarak maddi yardım eksikliği yaşadıklarını, işsizlikle savaştıklarını, yeterli sağlık hizmeti alamadıklarını, akrabalarından ayrı kaldıklarını, ülkelerinde yaşadıkları iç çatışmalar nedeniyle psikolojik rahatsızlık ve ciddi korkular yaşadıklarını ve Suriye’de can güvenliklerinin olmadıklarını; Sezgin ve Yolcu (2016) Suriye’den Türkiye’ye gelen üniversite öğrencilerinin Suriye’de savaş durumu olmasa bile Türkiye’ye gelme hayali taşıdıklarını ve farklı koşullarda Türkiye’ye gelmiş olmayı dilediklerini, Türk toplumu ile kültürel anlamda uyum konusunda büyük sorunlar yaşamadıklarını ancak insanlarla iletişim kurmaktan çekindiklerini; Beyazova-Seçer (2017) Suriyeli ailelerin yaşamında eğitimin öncelikli bir konu olduğunu ancak yaşam koşullarının yetersizliğinin Suriyeli çocukların eğitim yaşamı üzerinde olumsuz etki yarattığını ve Suriyeli ailelerin Türkçe bilmemekten kaynaklanan dil engelleri yaşadıklarını; Cin (2018) sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı sorunun ise dil sorunu olduğunu ifade etmiştir.

Alanyazın çalışmaları değerlendirildiğinde; sığınmacı öğrencilerin en çok olmak istedikleri yerin okullar, sığınmacıların göç etmesine sebep olan ana etkenin de güvenlik olduğu ve mültecilik hakkı elde eden göçmenlerin bu haklarından memnun olduğu anlaşılmaktadır. Tekrar ülkelerine dönme durumunda sığınmacıların haklarını kaybedebileceklerini düşündüğü, göç araştırmalarında araştırılan yerin fiziksel olarak betimlenebildiği ancak araştırma yerinde deneyimlerin uygulanması ve duyguların hissedilmesi için araştırmanın etnografik yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, mülteci durumundaki çocuk sayısının çokluğunun alanyazındaki etnografik araştırmaları artırdığı, kimi araştırmalarda çocukların ailelerine destek olmak için göç etmek durumunda kaldığı, kimi zaman eğitimin de başlı başına göç sebebi olabileceği ve sığınmacı öğrencilere yönelik uygulanan eğitim dilinin öğrencilerin okula

devamlılığı husunda etkili olduğu anlaşılmaktadır. Mültecilerin yasa dışı durumlarda okula kayıt olmakta çekimser tutum sergilediği, göçmen çocukların göç sonrası uyum sorunu yaşadığı ve okullaşma ile yeni kültüre uyum sağlayabildiği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde; ağırlıklı olarak dil engeli, uyum güçlükleri, akademik başarı düşüklüğü, ayrımcılığa uğrama, uyum sorunu ve bunun sonucunda öğrencilerin birbirine şiddet uygulamaları görülmektedir. Dahası, sorunların ekonomik etken, yalnızlık hissi, gelecek beklentisindeki düşüklük, umutsuzluk, eğitim ortamlarının ve ders araç-gereçlerinin uygun şekilde planlanmaması, eğitim sürecinde aksaklıklar yaşanması, okul personelinin göçle gelen öğrencilere yaklaşımı, eğitim ortamında aile-öğretmen-öğrenci ilişkisinin yeteri kadar sağlıklı kurulamaması etrafında şekillendiği belirtilmiştir.

Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında etnografik bakış açısıyla bir araştırmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Geçici koruma kapsamındaki çocukların özellikle geçici barınma merkezinde konaklayanların yaşam ve eğitim deneyimleri ile ilgili yerli bakış açılarını sahada olmadan onların günlük yaşamlarına katılmadan göremeyeceğimi biliyordum. Öğretmen olmam, Arapça bilmem, 2011 yılından itibaren sahada gönüllü çalışmam ve görevli koordinatör olmam, 2008-2010 yılları arasında Şırnak ilinde ana dili Kürtçe olan çocuklarla iki dillilik bağlamında mesleki deneyime sahip olmam geçici barınma merkezindeki katılımcıların ana dillerinde iletişim kurmamı, onların eğitim deneyimlerini anlamlandırmamı ve saha kültürünü tanımamı kolaylaştırdı. Bu nedenle geçici koruma kapsamındaki çocukları, alanyazın araştırmalarındaki yöntemlerden farklı olarak etnografik bakış açısı ile betimledim ve araştırmayı gerçekleştirdim.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, bir araştırma deseni olarak etnografyanın ne olduğu, araştırmada bu desenin neden seçildiği, bu yöntemle günlük yaşam çalışmalarının önemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Glesne (2013) insanların hikâyeleri hakkında bilgi sahibi olan araştırmacıların insanları daha iyi anlayabileceğini ve yorumlayabileceğini ifade etmektedir. Nitel araştırmacılar, insanların yaşamları hakkındaki algılarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadırlar (Schultze ve Avital, 2011; Schwandt, 2001). Bir etnik gruba ait olma gibi bazı deneyimler sosyal koşullardan etkilenmektedir. Bu gibi deneyimleri anlamamanın en iyi yolu sosyal ve süreçsel olarak değerlendirmeler yapmaktır (Tedlock, 2000).

Nitel araştırma; insanların yaşadıkları deneyimleri, içinde bulundukları çevresel koşulları göz önünde bulundurarak, geniş bir bağlamda incelemeye olanak sağlar (Yin, 2011). Nitel araştırma; insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). Etnografya, nitel araştırmanın en eski geleneğidir (Patton, 2014). Etnografya, çocukluk dönemi araştırmalarında kabul edilen yeni bir uygulama haline gelmiş ve çocukların gelişimini ve öğrenme deneyimlerini kültürel bağlamı içinde ayrıntılı olarak betimlemeye fırsat tanıyan nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmiştir (Emerson, Fretz ve Shaw, 2011). Araştırmanın nitel ve etnografik yöntemle gerçekleşmesi, geçici barınma merkezindeki çocukların hikâyelerini anlamama ve yorumlamama yardımcı olmuştur.

3.1. Araştırma Deseni: Etnografya

Etnografi, 20. yüzyıl başlarında Boas, Benedict, Malinowski, Radcliffe-Brown ve Mead gibi antropologların alan çalışmaları ile ortaya çıkmıştır (Creswell, 2013; Denzin ve Lincoln, 2005). Creswell'e (2013, s. 94) göre etnografi, araştırmacının ortak kültüre sahip bir grubun değerlerini, davranışlarını, inançlarını, dilini tanımladığı ve yorumladığı nitel bir desendir. Etnografi, alan çalışması yoluyla, bireyleri gözlemleyerek ve onlarla ilgili kişilerle görüşerek insanların günlük ritüellerini, alışkanlıklarını ve değerlerini ortaya çıkarır (Fraenkel, Hyun ve Wallen, 2012; Yin, 2011). İnsanların yaşam kültürünü, değerler algısını, inanç yapısını ortaya çıkarmanın yolu yaşanan kültürü hissetmek ve yaşantıların paylaşımına ortak olmakla

mümkündür. Diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak etnografik araştırma, günlük yaşamları sırasında insanlarla etkileşime girerek, onları gözlemleyerek, bireylerin inançları, motivasyonu ve kişisel davranışları hakkında daha iyi bir anlayış kazandırır (Tedlock, 2000). Kazanılan bu anlayış, araştırmacının katılımcılar tarafından benimsenmesine ve tarafsızca verileri yorumlamasına olanak sağlar. Etnografyada insanların davranışları, araştırmacı tarafından yaratılan, doğal olmayan veya deneysel koşullar altında değil günlük bağlamlarda araştırılmaktadır (Atkinson ve Hammersley, 1998). Etnografyada araştırmacılar, yapılandırılmamış veya derinlemesine görüşmeler yapma eğilimindedir. Burgess (1984, s. 102) bu tür bir görüşmeyi 'amaca yönelik konuşmalar' olarak adlandırır. Resmi olmayan bu görüşmeler, insanlar arasında doğal bir konuşma gibi görünmektedir.

Geertz'in yoğun betimleme üzerinden kuramsallaştırdığı etnografik yaklaşımının ayrıntıları ile ilgili olarak 1973 yılında yayımlanan "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Cultures" (Geertz, 1973) adındaki makalesinde insanın göz kırpması hareketinin analizinden bahsedilmektedir. Gözün kısılmasının göz kırpması mı, göz seğirmesi mi, bilinçli bir şaka mı, bir oyunun provasası mı ya da bir haberleşme yolu mu olduğu sorularına cevap ararken, bir bakışın hangi anlama geldiğini gözlem veya fotoğraf makinesi ile anlamamanın mümkün olmayacağı vurgulanmıştır. Gözün hareketinin ne olduğuna odaklanmak kadar, bu hareketin altında yatan anlamları da anlamlandırmak önemlidir. Etnografi, anlamlı yapıların hiyerarşisinin ne şekilde üretildiği ve algılandığı meselesine yönelmektedir (Geertz, 1973, s. 534). Bu nedenle etnografik araştırmada kimi zaman çok önemsiz görünen bir ayrıntı, çok yoğun anlam ve betimlemeler taşıyabilir. Etnografik araştırmalarda işin püf noktası, katılımcılar ile bir çeşit iç ruhsal bağlantı kurmamız değildir, onlar da bizim gibi kendi ruhlarına sahip olmayı yeğleyecekleri için böyle bir çabaya zaten pek aldırmayacaklardır. Araştırmada önemli olan, onların ne yapmayı düşündüklerini, nasıl algıladıklarını kestirebilmektir (Geertz, 1990). Etnografya, yüz yüze topluluklar ve grupların günlük yaşamlarındaki samimi bilgileri üzerine kuruludur (Marcus, 1995, s. 99). Etnografik araştırmanın başlıca temel özellikleri şunlardır (LeCompte ve Schensul, 1999):

- Katılımcılarla samimi, yüz yüze etkileşim ile ilgilidir.
- Katılımcıların bakış açılarının ve davranışlarının doğru bir görünümünü yansıtır.
- Doğal ortamlarda yapılır, laboratuvar ile ilgili değildir.
- Birden fazla veri kaynağı kullanır.

- Tüm insan davranışlarını ve inançlarını sosyo-politik ve tarihsel bir bağlamda çerçeveler.
- Yerel kültürel teorileri betimlemek için tümevarımsal, etkileşimli ve özyinelemeli veri toplama ve analiz stratejilerini kullanır.
- Kültür kavramını, sonuçları yorumlamak için bir mercekle olarak kullanır.

Etnografya ve etnografi terimleri aynı anlama gelmektedir. Tesch (1990) etnografya teriminin Malinowski tarafından betimlendiğini ifade etmiştir. Ancak günümüzde etnografya terimi, etnografi olarak da çalışmalarda yer alabilmektedir. Etnografinin çocukluk dönemi araştırmalarında kullanımı, çocukların araştırmalarda nesne durumundan özne durumuna geçişlerine de katkılar sağlamaktadır. Çocukluğun etnografi yöntemiyle incelendiği araştırmalar, onların araştırmalarda daha fazla seslerinin duyulmasına da katkı sağlamıştır (Qvortrup, 2000; Wallman, 1997).

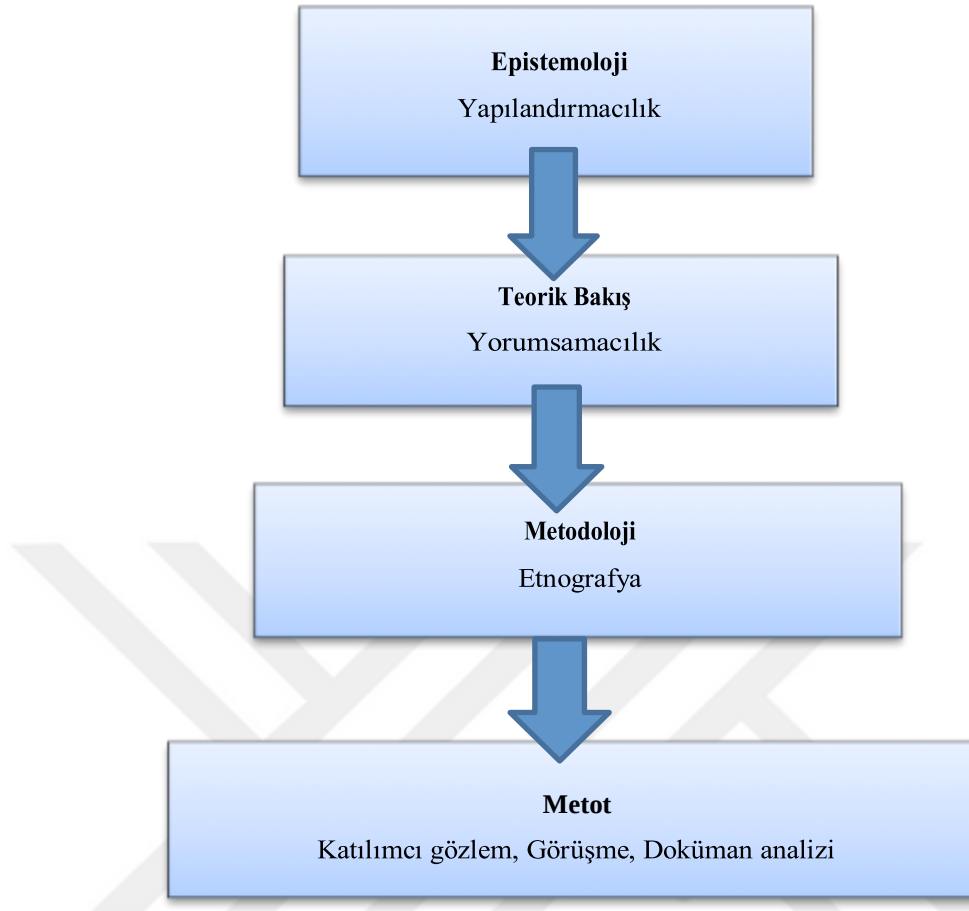
Etnografik yöntem, başta antropologlar olmakla birlikte bazen de sosyologlar tarafından farklı disiplinlerde kullanılmaktadır. 1920’lerde sosyoloji ve antropoloji çalışmalarında kullanılmaya başlanan nitel araştırmalar, eğitim, psikoloji, tıp, hemşirelik, siyaset bilimi ve işletme gibi farklı disiplinlerde çok sayıda araştırmacı tarafından kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Denzin ve Lincoln, 2005; Yin, 2011). Etnografya metodolojisi ile çocuklarla yapılan araştırmalar, 20. yüzyılın son çeyreğinde okuldaki geleneksel konumunun ötesine geçerek hastane (Alderson, 1993; Bluebond-Langner, 1978), kulüp (James, 1986), ev (McNamee, 1998) ve topluluk (Baker, 1998) gibi diğer alanlara kadar uzanmaktadır. Ayrıca, çocukların yaşamlarının diğer yönlerini keşfetmek için sosyalleşme ve okullaşma çalışmasının ötesine de geçilmektedir. Çocukların akranları arasında kimlik krizi ile nasıl baş ettikleri (James, 1993); çocukların sağlık bilgisini edinmeleri (Mayall, 1996); çocukların hastalık anlayışı ve deneyimi (Christensen, 1999; Prout, 1988); kırsal bir Türk köyünde yaşayan çocukların sosyal yaşam biçimi ile erken çocukluk eğitimi deneyimleri (Yahşi, 2011); yörük Türkmen çocukların gelişimi ve eğitimsel refahı (Kale, 2019); çocukluk döneminde cinsiyet ve etnik kimliklerin alınması (Connolly, 1998) çocukların iş deneyimi (Nieuwenhuys, 1994; Reynolds, 1996; Solberg, 1994) oyun (Thorne, 1993) araştırmaları, çocukları konu alan başlıca çalışmalardır.

20. yüzyıl başlarında olay mahallinde çalışmış olan Bronslaw Malinowski, 1922 yılında yayımladığı “Argonauts of the Western Pasific” başlıklı kitabında yer alan Argonotlar araştırmasının konusu, yöntemi ve kapsamı başlıklı bölümünde etnografik

çalışmanın ilkelerini genel hatlarıyla orada olmak, katılarak gözlem, yerlinin bakış açısını kavramak ve anlamak olduğunu ileri sürmüştür. Malinowski, Trobriand Adaları'nda kaldığı süre boyunca Trobriand yerlilerinin dilini öğrenmiş, yerlilerle doğrudan ve sürekli temasta bulunmuş, ritüellere katılmış ve tüm bunları kaydederek onun sahayı deneyimleme yöntemi ile etnografik yöntemde devrim yaratmıştır. Katılımcı gözlem, gayri resmi görüşmeler, doğrudan gözlem, grubun yaşamına katılım, grup tartışmaları, grup içinde üretilen kişisel belgelerin analizleri, kendi kendine analiz, kapalı ya da çevrimiçi gerçekleştirilen faaliyetlerden elde edilen sonuçlar ve yaşam öyküleri etnografik araştırmanın temelini oluşturmuştur (Singer, 1985).

Altuntek (2015a s. 39) “Yöntembilim Üzerine Antropolojik Okumalar” başlıklı kitabında Malinowski'nin etnografi betimlemesini şöyle yazmaktadır: Etnografik çalışmanın ilk ve temel amacı toplumsal yapının net ve tam bir taslağını sunmak ve birbiriyle ilgisiz şeylerden bütün kültürel fenomenlerin yasalarını ve düzenliliklerini çıkarmaktır. Özetle, araştırmacının çalışma yapılan alanı hiç bilmeyen bir okuyucunun da etnograf gibi araştırmayı kavrayabilmesi için sahadan bulgular, alıntılar ve fotoğraflarla çalışmasını desteklemesi ve orada olanları okurlara tüm gerçekliğiyle aktarabilmesi gerekir. Arıkan (2018) bu durumu şu biçimde örneklendirmektedir. Nasıl ki bir fıkra sözleri veya şarkı güftesi ezberlendiğinde başarı, söylem yerine dinleyicinin verdiği tepki ile ölçülebiliyorsa etnografik başarı da araştırmanın okur da bıraktığı etki ile ölçülebilir. Bu örnek, etnografik araştırmanın niteliğine vurgu yapmaktadır. Etnografik araştırma, sahayı tüm gerçekliğiyle sunabilmeli ve orada olma hissini okurlarda uyandırabilmelidir. Aksi halde araştırmacı, etnograf kimliğinden uzak biçimde, katılımcılarla neler yaşadığı yerine sadece gördüğü birkaç nesneyi veya duyduğu birkaç söylemi yüzeysel olarak anlatacaktır. Böylelikle araştırmacının yazdıkları da nicelikten daha öte bir anlam taşımayacaktır. Etnografya nitel bir çalışmadır. Verilerdeki nicelik elbet önemlidir ancak etnografyada daha da önemlisi bu niceliklerin ve deneyimlerin katılımcılar için ne anlama geldiği ve bu anlamlara ulaşmak için araştırmacının izlediği yoldur. Araştırma sürecinde katılımcı gözlemler, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirdim, saha notları tuttum ve bu süreçte sahadan elde ettiğim bulguları fotoğraflarla ve kendi saha tecrübemle analiz ederek geçici barınma merkezindeki Suriyeli çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini yansıtmaya çalıştım.

Yarım yüzyıl boyunca etnografik çalışmanın ilkesinin yerli ile empati kurmak olduğu yönünde genel kabul, birçok etnografin çalışmalarında yer bulmuştur. Bu çalışmalarda halkların betimlenmesi profesyonel bir faaliyet olarak gerekli görülmüş hatta 1950’lerde yüceltilerek, yerinde gözlem, etnografya yapmak olarak kabul görmüştür. Bu dönemde iki şey olmuştur: Birincisi yaygın kullanımında etnografya, ampirik araştırma ve veri toplama ile eş anlamlı görülmüş ve teoriye övgüler yapılmış hatta öğrencilerin tez önerileri ya da doktora tezlerinin teorisi kısa tutulmuşsa kabul görmemiştir. İkincisi teori ve etnografya arasındaki eski karşıtlık terkedilerek yeni etnografyada etnografyanın kendisinin teorik bir çalışma alanı olduğu ileri sürülmüştür (Altuntek, 2015b). Etnografik araştırmanın genel amacı, bir kültürü veya alt kültürü dil, gelenek ve değerler de dahil olmak üzere mümkün olduğunca ayrıntılı olarak tanımlamaktır (Eriksson ve Kovalainen, 2008). Bu tanımlama, alandaki kültürle sosyalleşmeyi, onlarla görüşmeyi ve katılımcı gözlemi içerir. Etnografya; bir grubun, kültürün haritasını çizmek, yaşam hikâyelerini, inanç, davranış, dil ve etkileşimlerini gerçek doğası içinde betimlemek biçiminde tanımlanabilir. Etnografik araştırmada emik ve etik bakış açısı, içeriden ve dışarıdan biri olma kavramları, verilerin betimlenmesinde ve yorumlanmasında oldukça önemlidir. Araştırmacı, etnografya sürecinde karşılaşılabileceği değişken durumlara uyum sağlamaya çalışmalı, gözlem sürecinde katılımcı olmalıdır. Etnografik çalışma yapan araştırmacı, başkalarının hayatlarını araştırırken onlarla nasıl bir ilişki kuruyor? Araştırmanın öznelere bu süreçte nasıl katılıyor? Bu sorulardan hareketle araştırmanın teorik çerçevesinin metodolojik mantığı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Metodolojik Mantığı (Crotty, 1998, s. 4)

Şekil 2’de Crotty, etnografyanın inşa sürecini betimleyerek araştırmanın epistemolojik bağlamında teorik çerçevesini ve metodolojik boyutunu ortaya koymuştur. Etnografya, insanların ve yaşayışlarının portresidir. Etnografya, eğitim araştırmacılarına öğrencileri bağamları ile anlamlandırabilmek için bütünsel bir araç sunmaktadır (Anderson, 1989; Brewer, 2000). Bir 'içeriden' olarak kazanılan anlayışlar, öğrencilerin günlük etkileşimlerinin zengin ve açıklayıcı ayrıntılarını sağlar (Crotty, 1998, s. 76). Bu çalışmada geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini mümkün olduğunca onların günlük yaşamlarına katılarak içeriden biri bakış açısıyla yansıtmaya çalıştım.

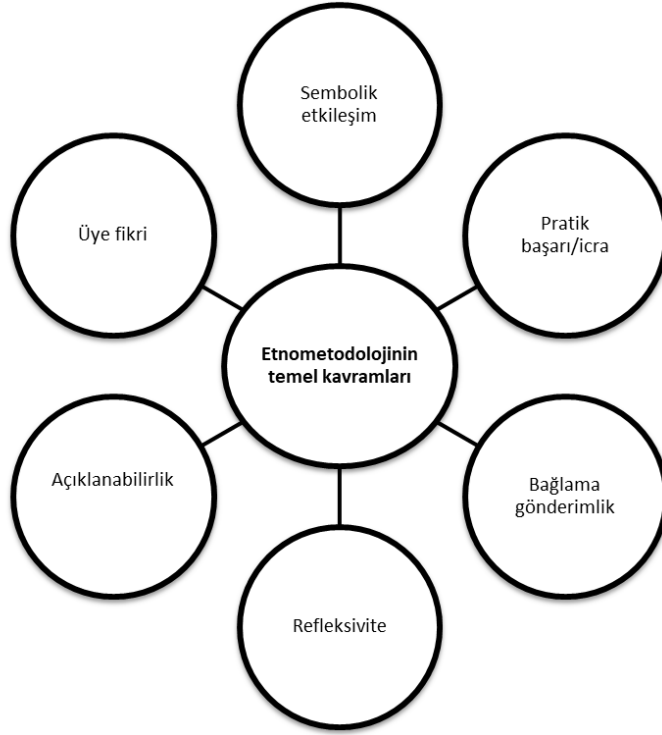
Etnografya terimi, insanlar hakkında yazmak anlamına gelmekle birlikte çocukların sosyal bilimlerde kendi haklarıyla çalışabileceği insanlar olarak tanınmasını sağlayan bir araştırma metodolojisidir (James, 2007). Etnografik yöntemler, çocukların araştırma katılımcıları olarak görülmelerine izin vermiş ve bu nedenle çocukluk araştırmaları da yeni bir merkez haline gelmiştir (Qvortrup, 2000). Bu

nedenle, çocukluğun sosyal alanıyla yapılan çalışmalarda çocuklar, sosyal dünyanın yetkin tercümanları olarak görülmektedir (James, 2007). Geçici barınma merkezindeki çocuklar da bu araştırmada kamptaki günlük yaşamın doğasını betimleyen tercümanlar olmuştur.

3.1.1. Bu araştırmada etnografi

Nitel araştırma paradigmasında insan hayatını betimleyen araştırma türlerinden biri de etnografyadır. Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin sığınma algılarını, geçici koruma kapsamında biri olarak hissettiklerini, eğitim sürecine bakış açılarını, sosyal yaşama dair deneyimlerini tanımlamak, onları katılımcı biçimde gözlemleyerek, gözlenen grup üyeleri ile doğrudan bağlar kurarak ve davranışları kültürel bağlam ile ilişkilendirerek anlamlandırılabilir. Bu araştırma, Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, yaşadığı süreci nasıl anlamlandırdığını ön yargısız biçimde, katılımcı gözlem ve davranışlarla bağ kurarak tanımlamak için etnografik bakış açısı ile gerçekleştirilmiştir.

Etnograf, bireyin deneyimlerine yoğunlaştığı için, bir olayın oluşunun ve anlamının ötesini görmemizi ve insanların bu olaylara ne tür anlam yüklediklerini anlamamızı sağlar (Asher ve Miller, 2011, s. 3). Etnografik araştırma, çalışılan yerdeki kişilerle zaman geçirerek orada paylaşılan değerleri, kültürü, ortak davranışları anlamaya çalışır (Pole ve Morrison, 2003; Tedlock, 2000). Coulon (2015), etnometodolojinin temel kavramlarını; sembolik etkileşim, pratik icra, bağlama gönderimlik, refleksivite, açıklanabilirlik, üye fikri olarak açıklamaktadır. Etnometodolojinin temel kavramları Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Etnometodolojinin Temel Kavramları (Coulon, 2015)

Şekil 3’te Coulon, etnografik araştırma yönteminin çerçevesini temel kavramlar ile belirlemiştir. Coulon (2015) etnografyayı; katılımcıların eylemleri, söylemlerindeki bağlamları ve refleksif davranışları, eylemlerin açıklanabilirliği, katılımcıların bir yerli olarak bakış açıları ve sembollere yükledikleri anlamları ile açıklamaktadır. Geçici barınma merkezindeki kişilerin davranışları, söylemlerindeki bağlamları, katılımcıların barınma merkezindeki söylemleri ile eylemleri arasındaki ilişki, bakış açıları ve geçici barınma merkezindeki kültürel normlar bu araştırma bulgularına ulaşmada temel adımlar olarak nitelendirilebilir.

Etnografya araştırmalarında araştırmacı, saha çalışması yoluyla çalıştığı birime dahil olarak orada bulunmanın insanları nasıl etkilediğini keşfeder (Emerson, Fertz ve Shaw, 2008). Özellikle savaş sebebi ile göç ederek başka bir ülkeye sığınan insanların duygu ve düşünceleri ile ilgili sorulan sorulara henüz yapılan ilk görüşmede içten ve samimi cevaplar vermesi beklenemez. Korku ve endişe içinde yaşayan insanlar, güven ortamı sağlanmadan duygu ve düşüncelerini araştırmacıya da yansıtmayacaktır. Araştırma sürecinde kimi katılımcıların davranışlarını anlamlandırmada yöntem seçimim önemliydi. Neden etnografik yöntemle çalışmam gerektiğini ve araştırmada etnografik yöntemi seçiminin önemini araştırma sürecinde gözlemlediğim Rabia ile bir kez daha anladım.

“Rabia ilk geldiğimden beri öyle. Acaba savaştan mı etkilendi, yoksa öğrenmeye karşı öyle bir tutumu mu var?” (Türkçe Öğreticisi)

Rabia ile ilk tanıştığımda iletişime kapalı bir öğrenci gibi görünüyordu. Göz temasından kaçındı ve bana karşı ihtiyatlı görünüyordu. Dikkatini çekmeye çalıştığım da kafasını çevirmiş ve gözlerini benden kaçırmıştı. Ona sorular sorduğumda cevap vermiyor, nadir zamanlarda başını sallayarak evet veya hayır cevabını veriyordu. Oyunlara ve derslere katılmıyordu. Bu durumda olması; ülkesinde yaşadığı çatışma ortamından mı, kendi karakter yapısından mı yoksa konuşma becerisi gelişmediğinden mi bilmiyordum. Türkçe ve Arapça sorsam da konuşmadığı için sorularına da cevap vermiyordu. Rabia’nın Türkçe öğreticisi ve gönüllü eğitici olan Arapça öğretmeni, onun hep öyle olduğunu, ne yapsalar davranışında değişiklik olmadığını söyleseler de onun bu durumunu anlamak, zihninde neler düşündüğünü veya içinde neler hissettiğini öğrenmek istiyordum. Rabia ve onun gibi olan öğrencileri betimlemek belki zor ve zaman alıcıydı ancak bu durum da araştırmanın önemi ve zorluğunu gösteriyordu. Bu örnek, araştırma yönteminin ve araştırma tasarımının zeminini oluşturan etmenlerden biridir. Rabia’nın başkalarıyla ve okul kültürüyle bağlantı kurmasını zorlaştıran konuları ortaya çıkarmak, Rabia gibi çocukların okul hayatını anlamak, müzakere etme yöntemlerine duyarlı bir metodoloji gerektiriyordu. Rabia gibi öğrencileri anlamam için okula katılımda sadece bir ziyaretçi ya da bir araştırmacıdan daha fazlası olmam gerekiyordu.

Geçici barınma merkezindeki insanların duygu ve düşüncelerini ve ortam kültürünü tanımlamam için onların yaşadığı ortamda bulunmam, onlarla aynı dili konuşmam ve onlarla birlikte etkinlikler yapmam gerektiğinin farkındaydım. Özetle; katılımcıların günlük yaşamlarına katılmanın etnografik bakış açısıyla mümkün olacağını düşündüm. Bu araştırma, Türkiye’de bir geçici barınma merkezindeki GEM’de 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yaşantılarını etnografik bakış açısıyla inceleyerek keşfetmektedir. Onların yaşamlarına katılmadan, orada olmadan öğrencilerin yerli bakış açılarını anlayabilmem mümkün olmadığını biliyordum. Bu amaç doğrultusunda araştırma yöntemi etnografik araştırma deseni olarak seçilmiştir. Öğrencilerin günlük rutinlerini, sosyal ve öğrenme yaşamlarını, onların günlük yaşamlarına dahil olarak anlayacağımı düşündüm. Etnografik araştırmalarda günlük yaşam çalışmaları, günlük yaşama dahil olurken dikkat edilecek noktalar aşağıda açıklanmıştır.

3.1.2. Günlük yaşam çalışmaları

Etnografya terimi hem yorumlamacı hem de nitel terimlerinin yerine geçecek bir biçimde insanların gerçekliği nasıl yapılandırdıklarını, davranışları ve bakış açılarındaki biricikliği ve örüntüleri yorumlamayı amaçlayan uygulamaları adlandırmak için kullanılmıştır (Glesne, 2013). Etnografin yerlinin bakış açısını yakalayabilmesi, onun araştırma grubu ile ne kadar iç içe olduğunu gösterir. Etnografi, bir insan topluluğunun hayata ilişkin deneyim ve bilgisini yazmaktır ve yazmak yaşamadan olmaz (Atay, 2018). Etnografya, genellikle etnografin uzun bir süre boyunca insanların günlük yaşamlarına katılmasını, ne olduğunu izlemesini, söylenenleri dinlemesini ve görüşmeler yoluyla soru sormasını, belge ve eserleri toplamasını içerir (Hammersley ve Atkinson 2007, s. 3). Ancak günlük yaşama katılmak, katılımcıların hayatı hakkında bilgiye sahip olmak, hassas ve zaman gerektiren bir süreçtir. Günlük yaşam ile katılımcıların düşünce ve eylemleri arasındaki ilişki görülebilir. Bu süreç, araştırmada ulaşılan bilgilerin geçerliliğini güçlendirebilir. Etnografya bir uygulamadır; çalışma ilerledikçe tasarım gelişir; uzun bir süre boyunca, günlük yaşamları bağlamında, insanlarla doğrudan ve sürekli temas içerir. Genellikle katılımcı gözlem ve konuşma da dahil olmak üzere bir yöntem ailesi bağlamında sosyal dünyanın karmaşıklığına saygı duyar ve bu nedenle zengin, hassas ve güvenilir hikâyeler anlatır (Reilly, 2005). Etnograf, uzun süre insanların günlük yaşamlarına katılır ve ne olduğunu izler, söylenenleri dinler, sorular sorar. Aslında, kendisi ile ilgili konulara ışık tutmak için mevcut olan her türlü veriyi toplar (Hammersley ve Atkinson 1983, s. 2). Günlük yaşam çalışmalarında dikkat edilmesi gereken temalar; kültürel ekoloji, bağlamdaki anlam ve iletişim dili olarak sıralanabilir.

3.1.2.1. Kültürel ekoloji

Antropolojik teorilerde kavramsallaştırma birimleri, kültürlerarası (dolayısıyla etnosantrik) davranış sınıflandırmalarını dayatma yerine, incelenen insanların bilişsel süreçlerini analiz ederek keşfeder (Pelto ve Pelto, 1978, s. 54). Etnograf, kültürün katılımcıların davranışlarında nasıl bir rol oynadığını öğrenmeli ve kendisi de araştırdığı kültüre yabancı olmamalıdır. Dürüstlük, iletişim, samimiyet, açıklık ve güven oluşturma ilkeleri sosyal ilişkilerin temelini oluşturmalıdır. İletişim, sözel olan ve sözel olmayan davranışlara dayanır. Fetterman (1998, s. 141) sözlü olmayan iletişimde etnografin kendini sunma ve tavrı konusunda dikkatli olması, açık bir fiziksel duruşa

sahip olması, el sıkışmaları ve samimiyet gibi diğer ipuçları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Eylemler, kelimelerden daha etkilidir ve etnografin bu alandaki davranışları, araştırma sürecini olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilir. Etnografin araştırdığı grup, kendi davranış biçimlerinden farklıysa etnograf, ortamdaki belirli davranış biçimlerine verilen özel anlamları hızlı bir şekilde öğrenmelidir. Etnograflar, dillerini ve yollarını öğrenmeye, yedikleri gibi yemeye, konuştukları gibi konuşmaya istekli olduklarını göstererek insanların güvenini kazanırlar (Brewer, 2000). Araştırma sürecinde ev ziyaretlerimde katılımcıların ikramlarını geri çevirmiyordum. Onların belki de ikramda bulunacakları tek içecekleri içinde kakule olan baharatlı kahveleri veya tek çaydanlıkta içinde şekerle birlikte kaynattıkları çaylarıydı. Bana sunulan içecek ve yiyecekleri kabul etmem ve onlara ikramlarında eşlik etmemin aramızdaki samimiyeti pekiştirdiğini görebiliyordum. Araştırmada ulaşılan temalarda bu süreç yansıtılmıştır.

Etnograflar, her zaman kültürün doğasını anlamaya çalışır, çünkü etnograflar, kültür dediğimiz ortak anlam sistemini anlamak için insanların söylediklerinin ötesine bakmayı amaçlar (Goulding, 2005). Kültür, kimi zaman bir zemin kimi zaman da bir fon olabilir. Kültürü anlamdırırken bazen görünenin ötesine gitmek gerekebilir. Onun böyle davranmasına ne sebep oldu? Neden böyle yaşıyorlar? Bu bağlamda kültür toplumun arka bahçesi gibidir. Araştırmacının kültürü tanımaya yönelik araştırma sürecini devam ettirebilmesi için bütünsel bakması ve görünenin ötesini de öğrenmesi gerekebilir. Shweder (1986, s. 38) bunu şöyle açıklar: “Etnografya, etnografik bir deneyimle başlar. Gözleriniz açık olarak bir yere gitmeniz gerekir, lâkin bir kültür asla göze yansıyana indirgenemez ve sadece bakarak etnografik gerçekliğe ulaşmanız mümkün değildir.”

Araştırmacının katılımcıların kültürünü bilmesi önemlidir. Başka bir ifade ile araştırmacı bakmanın ötesinde görebilmelidir. Araştırmacı, gözlem yaparken baktığı her şeyi iyi gözlemlemeli ve neleri görmesi gerektiğini ayırt edebilmelidir. Au (1980) Hawaii adası yerli halkının çocuklarının okuma başarılarının ortalamalardan düşük olmasının çocukların ders işleniş süreci ve kültürel uyumla ilgili olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sürecinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan öğretmenlerin dersin öğretim sürecini Hawaii yerlisi çocukların kültürel özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirmesi, çocukların okumayı öğrenmesi ve başarının artmasında kültürel farklılığın etkisi olarak gösterilmektedir. Erikson ve Schultz (1982) ortaöğretim düzeyindeki okullarda rehberlik danışmanları ile öğrenciler

arasında geçen görüşmeleri inceledikleri çalışmada, danışmanların çocukların akademik yatkınlıkları ile ilgili vardıkları yargıların çocukların bireysel eğilimlerinden ziyade kültürel özelliklerini yansıttığını fark etmişlerdir. Geçici barınma merkezindeki çocukların yeni dil öğrenme ve öğrenmeye karşı tutumlarında ve barınma merkezindeki günlük yaşam rutinlerinde de aile ilişkilerinin ve kültürel öğelerinin etkili olduğu görülmüştür.

Geçici barınma merkezi, farklı bir dilin ve kültürün olduğu bir yerdi. Araştırma sürecinde onlarla konuşma tarzım, ev ziyaretlerini gerçekleştirmem veya konteynerlerin dizili olduğu sokaklar arasında gözlem yaparken kültürlerini, değer ve inançlarını önemsemem beni onlara yakınlaştırmıştı. Araştırma öncesinde Suriyeli çocukların eğitim koordinatörlüğünü yapmam onların kültürünü de tanımama destek olmuştu. Ev ziyaretlerini evde bir erkek bulunmadığında kadın Türkçe öğreticisi ile gerçekleştirmem, bir ortama girdiğimde onları, “Selamünaleyküm” hitabı ile selamlamam kültüre duyarlılık göstermemin birer örneğiydi. Sahada çalışan bir koordinatör olmam, onların dilini konuşmam da kimi durumlarda veri toplamak için yeterli uygun ortamı sağlamaya yetmiyordu. Geçici koruma kapsamındaki aileler dini açıdan dini geleneklerine bağlı bir yapıya sahiptirler. Onların dini geleneklerine bağlı olması yaşam kültürlerini de etkilemektedir. Ev ziyaretlerinde bu durum oldukça belirgindi. Geçici barınma merkezinde genelde erkekler sabahları işe gitse de tarlada çalışan bazı kadınlar aynı şekilde barınma merkezinden çıkabiliyordu. Barınma merkezinde ev ziyareti yaptığım zamanlarda, genelde evde öğrencinin babasının veya babası evde yoksa erkek olan bir yakınının bulunmasına önem gösterdim. Ancak ev ziyaretlerine yanımda bir kadın ile gidiyorsam evde bir erkeğin bulunması zorunluluğu değişebilirdi. Bu sebeple evde erkek veli olmadığı durumlarda ziyaretlere yanımda kadın Türkçe öğreticisi ile gittim. Taylor ve Bogdan’ın (1998, s. 67) belirttiği gibi sahada çalışmaya başlamadan önce araştırmacının saha hakkında farkındalığı gereklidir; saha hakkında ne kadar çok şey bilir ve sahada katılımcı olursanız katılımcıların sessiz kültürel değerlerinin de o kadar farkında olursunuz. Kısaca, araştırma sürecinde katılımcıların kültür anlayışlarına göre davranmam verileri daha samimi ortamda toplamama yardımcı oldu.

3.1.2.2. *Bağlamdaki anlam*

Bağlam, belirli yaşam olaylarının psikolojik önemini ve taleplerini değiştiren bir "durumsal değişken" olarak tanımlanır (Gore ve Eckenrode, 1994, s. 25). Okullar, çocukların orada geçirdikleri zaman ve çocukların yaşamını etkileme potansiyelleri nedeniyle çocukların gelişimi için proksimal [ebeveyn-çocuk etkinlikleri, öğretmen-çocuk etkileşimleri ve eğitim ve öğretim faaliyetleri] bağlamlar olarak kabul edilir (Bronfenbrenner, 1979). Öğrenci-öğretmen ilişkilerine yönelik sosyokültürel bakış açıları sınıf ve okul bağlamlarından ayrı tutulamaz (Rogoff, 1984; Turner ve Meyer, 2000). Vygotsky, “Bilginin beyinde yapılandırılması sürecinin kültürel kimlik, kişinin içinde yaşadığı coğrafi bölge ve buna bağlı olarak konuştuğu dilden bağımsız değildir” diyerek, yapılandırmacılığa sosyal-kültürel bir bakış açısı getirmiştir (Hotaman, 2008, s. 4). Öğrenme ve bilişsel gelişim, sosyal çevre ile etkileşimler tarafından teşvik edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme ve biliş, okul yaşamındaki sosyal bağlam ile ilişkilidir.

Stahl (1986) bir kelimeyi bilmek için sadece diğer sözcüklerle olan tanımsal ilişkilerini bilmekle kalınmamasını, aynı zamanda anlamın belirli bir bağlamda yorumlanması gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcı grup, bazen bir kelime ile iki tür anlamda bilgi verebilir. Bağlam, söylenenden çok söylenmek istenen olarak yorumlanabilir. Araştırma sürecinde bir katılımcının bir konu hakkındaki sözlerinin kaynağına, nedenine veya ne anlam taşıdığına ancak bağlam ile ulaşabiliriz. Örneğin, alanyazın taraması yerine çalışmada kavramsal bağlam oluşturma demek belki daha kullanışlı olabilir (Maxwell, 2005; Schram, 2006). Tezin alanyazın taraması bu bağlamda tezin kavramsal bağlamını yansıtmaktadır. Bağlam, araştırma sürecini yönlendirebilir. Bazen araştırma sürecinde katılımcının önceki yaşamı, çocuğun farklı mekân ve zamandaki davranışının görülmesi, araştırmacının çocuk hakkındaki sorularını değiştirebilir. Araştırmacı, bağlamlar aracılığı ile katılımcılar hakkında daha fazla bilgi sahibi olur. Araştırma sürecinde öğrencileri katılımsız ve katılımcı olarak gözlemlediğim zamanlar arasında farklılık oluşabiliyordu. Hiç konuşmayan bir öğrencinin göç öncesinde hiç susmayan bir öğrenci olduğunu velisi ile yaptığım görüşme sonrasında veya okulda sessiz, sakin olan bir çocuğun evde hareketli biri olduğunu ev ziyaretinde öğrendim. Örneğin Peshkin bir kırsal bölge okulunu incelediği çalışmasında, orada yaşayanların kimilerinin 70 yıllık olan eski resimler içeren aile albümlerini görmeyi istemişti. Bu fotoğraflar, sadece geçmiş özel bir biçimde

yakalamış olmakla kalmadı. Peshkin onları görmeseydi, daha sonra görüşme sorularına temel oluşturacak bazı konuları akıl edemeyecekti (Glesne, 2013). Katılımcıların günlük yaşamlarına katılımda onlarla iletişim kurulan dili, iletişimdeki mimik ve jestlerin anlamlarını bilmek önemlidir. Nitel araştırmacılar, sözlerin, eylemlerin veya mimiklerin bağlamından ayrılmasını anlam kaybı olarak değerlendirirler (Özden ve Saban, 2017). Bu nedenle etnografik araştırmada bağlamlar, ulaşılması gereken bulguların ipucu olarak tanımlanabilir.

3.1.2.3. İletişim dili

Etnograflar, birlikte çalıştıkları insanlara güvenmeli ya da tam tersi insanlar etnografa güvenmelidir. Bu güven bağı; sosyal ilişkilerde dürüstlük, iletişim, samimiyet, açıklık ve güven oluşturma niteliklerini taşımalıdır. Ancak o zaman etnografin sahada birden fazla gerçekleri yakalama şansı olur (Brewer, 2000). Fetterman (1998, s. 141) “etnograf, kendini sunma ve tavır konusunda dikkatli olmalı, açık bir fiziksel duruş sergilemelidir.” El sıkma ve arkadaşlık kurma gibi davranışlarda bol ipucuna sahip olmalıdır. Etnografin sahadaki davranışları, doğal ortamda insanlarla ilişkileri sağlamlaştırmalıdır (Brewer, 2000, s. 85). İletişimin sözlü olduğu kadar sözsüz yolla da sağlanması, etkileşimin güçlü ve derin olmasını sağlayabilir. Araştırmanın katılımcıların doğal iletişim dilinde gerçekleşmesi, davranışların doğru anlaşılmasına veya tahmin edilmesine yardımcı olur. Etnografin araştırılan grubun bir üyesi olabilmesi için sahada olması yetmez sahadan da biri gibi olması gerekebilir. Etnograflar, yerel bilgileri sadece insanların konuşmalarına dayanarak değil, daha çok etkileşimdeki konuşmaları yoluyla öğrenebilir. Bu nedenle insanların belirli anlamlar üretmek için başkalarıyla ilgili olarak ne yaptıklarını fark etmelidirler (Emerson vd., 2011). Kısaca, araştırmacı, katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmeler yaparak araştırma sahasının içinde yaşamalı ve onlar gibi davranmalıdır. Ancak bunu yapabilmesi için de onların diline ve kültüre duyarlı davranması gerekmektedir.

Araştırılan grubun davranışları, araştırmacının kendi davranış biçimlerinden farklıysa sahadaki davranış biçimlerine verilen özel anlamları araştırmacı, hızlı bir şekilde öğrenmelidir. Yazılanları yaşayanlardan dinlemek, onların bakış açısıyla algılarını yakalayabilmek ortak bir dil ile mümkündür. Bu ortak dilin katılımcı grubun ana dili olması, onların duygu ve düşüncelerini daha kolay betimlemelerini sağlayabilir. Sosyal anlamlara erişmek için, katılımcılarla yakın çalışma, katılımcı biçimde

davranışları gözlemlene ve derinlemesine görüşmeler yapma, kişisel belgelerin kullanımı ve doğal dilin söylem analizleri gibi çeşitli veri toplama yöntemleri önemlidir (Brewer, 2000, s. 59). Araştırma sürecinde Türkçe bilen veya öğrenen kişiler ile Türkçe iletişim kurmayı denesem de sürecin büyük bir bölümünde katılımcılar ile Arapça iletişim kurarak araştırmayı gerçekleştirdim. Araştırma öncesinde Arapçayı öğrenmiş olmam katılımcılarla ortak dilde araştırmayı yürütmememi sağladı. Onlarla aynı dilde iletişim kurmam, onların güvenlerini sağlamama da yardımcı oldu. Katılımcılarla çoğu zaman onların ana dilinde iletişim kurmam ve sahada görevli bir koordinatör olmam onların da benimle iletişim kurma isteklerini artırdı. Arapça bilmem, katılımcıların konuştuklarını anlamamın yanı sıra gözlemlerimi daha katılımcı biçimde gerçekleştirmeme yardımcı olmuştur. Geçici barınma merkezindeki çocuk ve yetişkin katılımcılar beni kendileri gibi geçici koruma kapsamında bir kişi sandılar. Araştırma sürecinde onlarla iletişimde sözlü olduğu kadar sözsüz iletişimi de önemsedim. Katılımcıların sözsüz ifadeleri ve onlarla ortak dilde iletişim kurmamın olumlu yanları araştırma bulgularında yansıtılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin güneyinde Suriye'ye sınır bir ilde geçici barınma merkezi içindeki GEM'de 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 kız ve 22 erkek olmak üzere toplam 42 öğrenci, bu öğrencilere eğitim veren Türkçe öğreticisi, gönüllü eğitici, öğrencilerin velileri ve yakın sosyal çevresindeki kişiler oluşturmaktadır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve isimlerinin gizli tutularak kendilerine kod isimlerinin verileceği açıklanmıştır. 30 öğrenci Suriye'nin İdlip şehrinden, diğer öğrenciler de Hama, Humus ve Halep şehirlerinden gelmişlerdir. Öğrencilerin geçici barınma merkezindeki konaklama süresi 3-5 yıl aralığındadır. Ancak barınma merkezinin kuruluşundan itibaren orada yaşayan dört katılımcı öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden Yaser'in ve Musa'nın babası Suriye'de kalmış, Kenan'ın anne ve babası savaşta vefat etmiştir. Bu üç öğrenci dışındaki öğrenciler anne ve babaları ile birlikte yaşamaktadır. Araştırma grubu öğrencilerinin kod isimleri, Suriye'nin hangi şehrinden oldukları ve geçici barınma merkezinde konaklama süreleri ile ilgili bilgi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Katılımcı Öğrenci Bilgileri

Öğrencinin kod adı	Şehir	Konaklama Süresi	Öğrencinin kod adı	Şehir	Konaklama süresi
Nesrin	İdlip	3	Zeynep	İdlip	4
Hüsne	Humus	5	Abdulkader	İdlip	5
Hacer	Halep	4	Tahsin	İdlip	5
Yüstra	İdlip	3	Yasin	İdlip	5
Yaser	İdlip	3	Eymen	İdlip	4
Musa	İdlip	7	Hüda	İdlip	3
Kenan	İdlip	5	Rim	İdlip	4
Rabia	İdlip	4	Rima	İdlip	3
Ubeyd	Hama	2	Züheyr	İdlip	4
Ahmed	Hama	4	Ümeyye	İdlip	7
Nisme	Humus	4	Salah	İdlip	4
Tesnim	Humus	7	Yahya	İdlip	3
Abdurrahman	Hama	3	Haldun	İdlip	3
Bilal	Halep	1	Tarek	İdlip	4
Amine	Halep	5	Hayriye	İdlip	3
Gufran	İdlip	5	Seyfettin	İdlip	7
Kevser	İdlip	4	Halime	İdlip	3
Fatıma	İdlip	2	Hediye	İdlip	3
Yousef	Hama	5	Halide	İdlip	4
Hasan	Humus	4	Yamen	İdlip	4
Faysal	Halep	3	Kusay	İdlip	4

Araştırmanın uygulandığı eğitim-öğretim yılında ilköğretim kademesinde GEM’de 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler eğitim alıyordu. GEM’de eğitim alan öğrenciler 2016 yılından itibaren kademeli olarak devlet okullarına kayıt olmaya başlamıştı. Diğer sınıf düzeyleri kademeli olarak devlet okulunda eğitim almaya başlamıştı. Bu nedenle GEM’deki eğitimin araştırılması için araştırma grubu 4. sınıf olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, genelde Suriye’den aynı çatışma bölgesinden kaçarak Türkiye’ye sığındıklarından birbirine yakın yerlerdeki kasabalardan gelmişlerdir. Geçici barınma merkezinin kurulduğu ilk yıllarda henüz 4 yaşında iken geçici barınma merkezine gelen de var barınma merkezine bir yıl önce yerleşen de var. Hatay ilinde üç geçici barınma merkezi olduğunu sahada koordinatör olduğumdan biliyordum. Bu geçici barınma merkezlerinden biri geçici koruma kapsamındaki Suriyeli askerlerin bulunduğu barınma merkezi olduğundan diğerinde de konaklayan kişi sayısının az olmasından araştırma sahası olarak seçilmemiştir. Araştırmanın yürütüldüğü geçici barınma merkezi, Hatay ilinin mevcut en büyük merkezi olması sebebi ile çalışma sahası olarak belirlenmiştir.

Katılımcılardan geçici barınma merkezinde konaklayan öğrenciler, aileleri ve gönüllü eğiticiler Suriye uyrukludur, Türkçe öğreticisi ise Türk vatandaşdır. Öğrencilerin birbiri ile aile bağı ilişkisi de bulunmaktadır. Öğrenciler, Suriye’de yaşanan çatışma sebebi ile Türkiye’ye göç etmişlerdir. Suriye sınırına çok yakın bir geçici barınma merkezinde yaşamaktadır. Eğitim faaliyetlerini de geçici barınma merkezi içinde bulunan GEM’de sürdürmektedir. Araştırmada öğrencilerin yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin ailesi ve yakın sosyal çevresi ile de görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla öğrenci gönüllü katılım formu, veli gönüllü katılım formu, veli izin formu, gönüllü eğitici ve Türkçe öğretici izin formları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı, araştırma süresince zaman zaman gözlem ve görüşmelerini katılımcıların onamı doğrultusunda ses ve video kayıt cihazı ile kaydedebileceğini ve bu kayıtların araştırma verisi olarak kullanılacağını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, doğal bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Malinowski’ye göre her kültür dolayısıyla yerli halkın kültürü de çevresel şartlara ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verecek biçimde düzenlenmiştir. Bu nedenle kültürler arası kıyas yapmak anlamsızdır. Doğru anlaşılmaları için kendi başlarına ele alınmalı kendi bakış açılarından değerlendirilmeleri gerekmektedir (Malinowski, 1922;1992). Özetle, bir kültürü anlama ve doğru yansıtılabilmenin yolu gündelik etkileşimlerden geçmektedir. Bu kavrayışla, kültürü ve kültürel üyeleri okurlara gerçek biçimde yansıtmının yolu da katılımcı gözlem, derinlemesine görüşme ve saha çalışmaları ile mümkündür.

Bu araştırmanın veri kaynağını; geçici barınma merkezinde yaşayan Suriyeli öğrencilerin göç sürecinde yaşadıklarına, okul yaşamlarına, sosyal ilişkilerine, öğrencilerin ve ailelerin bakış açılarına dair söylemleri, araştırmacının gözlemleri, etnografik açıklamaları, katılımcılarla yaptığı derinlemesine görüşmeler ve saha notları oluşturmuştur. Araştırmaya başlamadan önce geçici barınma merkezindeki çocuklar ve çevresi ile tanışmışım. Ancak geçici koruma kapsamındaki çocuklarla ve aileleri ile tanışmam yeterli değildi. Onların bir yerli olarak yaşam ve eğitim deneyimlerine yönelik bakış açılarını etnografik olarak betimlemem ve bunun için de onların günlük yaşamlarına katılmam gerekiyordu. Araştırmaya başladıktan kısa bir süre sonra geçici barınma merkezinde yaşayan katılımcılar tarafından kabul edildiğimi fark etmişim ve artık araştırma sürecinde onlara ne yaptığımı açıklamam gerekmiyordu. Wight ve iş

arkadaşı 3 yıl işçi sınıfında bir sanayi köyü içinde yaşamış ve topluma katılımları başlangıçta garip görülmesine rağmen sonunda toplumun çoğu tarafından kabul edilmiştir (Wight, 1993). Araştırma yaptığım yerdeki insanların davranışlarını etkilemekten kaçınmayı ilke edindim. Geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların normal şartlar altında nasıl davrandığını incelemek istiyordum. Onları etkileyerek davranışlarına yön vermeyi düşünmedim. Buradaki insanlara davranışları hakkında doğru veya yanlış şeklinde değerlendirmede bulunmadım veya nasıl davranmaları gerektiğini söylemedim. Çocukların günlük yaşamlarını ve öğrenmelerini anlamlandırmak için oradaydım, onları eleştirmek veya yargılamak için değil. Ne medyada yazılan ön yargılı haberlerle ne de geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik genellemelerle ilgilendim. Onları kendi grup ilişkileri içinde görmek istedim. Veri toplama süreci, Şubat 2019-Kasım 2019 tarihleri arasında 10 ay sürmüştür. Onları, aylarca katılımcı biçimde gözlemledim. Araştırmanın uygulama süreci ve sonrasında katılımcılarla yapılandırılmamış bireysel ve grup görüşmeleri yaptım. Böylelikle aynı anda gözlem ve görüşme yapma fırsatı buldum. Geçici barınma merkezinde mevzuat gereği konaklayamıyordum. Bu nedenle merkezden genelde akşam saat sekizden sonra ayrılıyordum. Okul saatleri öncesinde ve sonrasında saha gezileri yaptım ve çocukların geçici barınma merkezi içindeki etkinliklerine katıldım. Sınıfta veri toplama, çoğunlukla doğal olarak meydana gelen olayların gözlemlenmesi ve videoya kaydedilmesi ile olmuştur. Öğrencilerin evlerini ziyaret ettim, aile üyeleriyle konuştum, geçici barınma merkezi içindeki ortak tesislerde çocukların etkinliklerine katıldım, çalışmanın yapıldığı ortamın kültürüne dair etkinliklerde yer aldım ve bu faaliyetlerin çoğunu fotoğrafladım.

Çalışmamın ana verilerini, katılımcılarla yaptığım katılımcı gözlem ve yapılandırılmamış görüşmeler aracılığı ile topladım. Geçici barınma merkezi ve GEM içindeki günlük yaşama dair deneyimleri, saha notları, günlükler, fotoğraflar, video ve ses kayıtları çalışmamın verilerini oluşturmuştur. Bir etnograf için araştırmaya içeriden biri gibi bakmak, bakarken beklenmedik olanları gözlemlemek, sahanın notunu tutmak için dikkatli bir gözlem ve içten bir iletişimin gerektiğinin farkına vardım. Araştırma öncesi veliler ile görüşerek araştırmamın amacı hakkında velileri bilgilendirdim, isimlerinin araştırma yayımlanırken değiştirileceğini söyledim. Her bir ev ziyareti yaklaşık iki saat sürdü ve görüşmeler ses kaydı, saha notları ile kayıt altına alındı. Çalışma süresindeki zamana bağlılığım, araştırma sürecinde öğrencilerin gerçekleştirdiği çeşitli etkinlikleri deneyimleme fırsatı sundu.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcı gözlem, yapılandırılmamış görüşme, saha notu, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğraf kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve bu araçların kullanılma gerekçeleri anlatılmıştır.

3.3.1. Gözlem

Gözlem, bir kişi ya da kişilerle ilgili olayların, davranışların ve eylemlerin sosyal ortamda sistematik açıklanmasıdır (Marshall ve Rossman, 1989, s. 79). Gözleme dayalı araştırma tasarımında, birden fazla çalışma alanı yer alır. Gözlem verileri, araştırma bulgularının doğrulanmasını desteklemektedir (Gray, 2009). Sosyal araştırmalar, insanların doğal ve sosyal çevrelerinde gözlemlenmesini içerir. Etnografik araştırma, gözleme dayalı nitel özellikleri içeren bir araştırmadır. Etnografik araştırmada iki ana veri kaynağı vardır. Bunlardan birincisi davranışa yönelik gözlemler, ikincisi ise görüşmelerdir (Arnould ve Wallendorf, 1994, s. 486). Özetle, katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmeler etnografik araştırmaların temelidir. Bu nedenle katılımcının bir yerli olarak bakış açısını yakalamak için onu gözlemlemek önemlidir. Etnografik araştırmada üç tür gözlem tekniğı vardır. Bunlar, katılımsız gözlem, katılımcı gözlem ve mekanik [fotoğraf, kamera, ses kaydı vb.] gözlemdir (Akturan, 2007). Etnografik araştırma sürecinde her üç veri toplama tekniğı de aynı anda kullanılabilir. Bu durum, etnografik araştırmayı diğeri araştırma yöntemlerinden ayıran önemli bir özelliktir. Bu araştırmada üç gözlem tekniğini de kullandım ancak verilerimin büyük çoğunluğunu katılımcı gözlem ile topladım. Saha notlarını gözlem sürecinde yazdıklarım oluşturmaktadır. Saha notları gözleme ilişkin verilerimi yansıttığından saha notları da gözlem başlığında açıklanmıştır.

3.3.1.1. Katılımsız gözlem

Katılımcı olmayan gözlem, araştırmacının olayları, faaliyetleri ve etkileşimleri, bir fenomenin bağlamında doğrudan bir anlayış kazanması amacıyla gözlemlediğı bir veri toplama yöntemidir (Liu ve Maitlis, 2010). Katılımcı gözlemden farklıdır, çünkü araştırmacının katılımcı ile hiçbir teması yoktur, aksine gerçek bireysel tepkileri ve davranışları içeren bir durumu kaydetmektedir (Giannelloni ve Vernet, 2001). Etnografik araştırmalarda katılımsız gözlem, araştırmacıya doğrudan gözlemleme ve kayıt alabilme avantajlarını birlikte sağılamaktadır (Creswell, 2014; Shimahara, 1984;

Wolcott, 1999). Bu yönüyle, araştırmada katılımsız gözlemler, kültürel topluluğun doğal ortamında, insanlara herhangi bir müdahale olmaksızın, onların gündelik yaşamlarını araştırmacıya doğrudan izleme fırsatı sunar. Katılımsız gözlem; gözlenen birey, grup, durum veya olayın gözle görülebilen ve işitilebilen söz, düşünce ve davranışları hakkında bilgi verir (Spradley, 1980). Araştırmayı uygulamaya başlamadan önce sahayı koordinatör olarak ziyaret ettiğim zamanlarda öğrencileri katılımsız biçimde gözlemledim. Araştırma izninden sonra sahadaki gözlem verilerini katılımcı gözlem biçimde gerçekleştirmeye devam ettim. Gözlem sürecinde verileri, saha notları ve günlükler ile kayıt altına aldım. Araştırma izin onayım çıkana kadar katılımsız gözlemi gerçekleştirmiş olsam da araştırmada ulaşılan bulguların büyük bir bölümüne katılımcı gözlem ile ulaştım.

3.3.1.2. Katılımcı gözlem

Katılımcı gözlem, bu araştırmanın temel veri toplama aracıdır. Katılımcı gözlemde araştırmacı, sosyal araştırmanın ana aracıdır (Burgess, 1984, s. 79). Araştırmacının bu yaklaşımı benimsemesinden doğabilecek güçlükler; veri toplama ile sosyal gerilimleri birleştirmesi, araştırmacı ön yargılarını tanıması, sürece ne kadar katılacağına karar vermesi ve yerli olmasıdır (Burgess, 1984, s. 82). Bu nedenle sahayı ve saha kültürünü tanımamın doğabilecek güçlüklerle başa çıkmamda bana kolaylık sağlayabileceğini düşündüm. Araştırmada çoğunlukla katılımcı gözlemci rolünü sergiledim.

Katılımcı gözlemlerim, geçici barınma merkezinde konaklayanlar ile yakın ilişkiler kurmam ve onların günlük yaşamlarına katılımım ile başladı. Etnografik araştırmalarda katılımcı gözlem yöntemi önemli bir veri toplama aracıdır. Katılımcı gözlem, araştırmacının barınma merkezindeki günlük yaşama katılımını gerektirir. Katılımcıların yorumlarını, sosyal anlamlarını ve faaliyetlerini keşfetmek için onları gözlemlemek ve onlarla konuşmak gereklidir. Özetle; bu gözlem türü katılımcıların doğal ortamlarında günlük yaşamlarına katılım yoluyla veri toplamayı içerir (Brewer, 2000, s. 59). Katılımcı gözlem yöntemiyle veri toplamada araştırmacı topluluk içerisinde etkin bir şekilde bulunur (Becker, 1958, s. 652) ve kişilerin davranışlarını doğrudan gözlemlemeyerek, kişilerle konuşarak davranışların arkasında yatan nedenleri ortaya çıkarmaya çalışır (Jackson, 1983, s. 39). Chatman (1992, s. 3) etnografiyi, araştırmacının bu ortamların üyeleri tarafından yaşadığı gerçeği ortaya koyan sosyal

ortamlarda gözlem ve katılım yoluyla içeriden görüş almalarını sağlayan bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Bu araştırmada katılımcı gözlemlerle, kültürel grubun günlük etkinliklerine katılım göstererek, geçici barınma merkezindeki geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin yaşam ve eğitim deneyimlerini betimlemeye çalıştım. Katılımcı gözlemler aracılığıyla, araştırma grubunu ve bu yapıyı oluşturan davranış ve deneyimleri anlamlandırmaya çalıştım. Çocukların bulunduğu okul, ev, bahçe, park gibi günlük rutinlerini yaşadığı her alana katılarak onları, öğretmenlerini ve yakın sosyal çevrelerini katılımcı biçimde gözlemledim. Çocukların derslerine katıldım, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, akranları ile ilişkilerini, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli etkileşimlerini izledim, çocukların tenneffüs vakitlerinde onlarla birlikte oyunlar oynadım. Okula gidiş ve okuldan dönüş anlarında onlarla yürüdüm, okul dışında çocuklarla birlikte vakit geçirerek barınma merkezindeki yaşam deneyimlerini ve çocukların evlerini ziyaret ederek aileleri ile ilişkilerini, ev yaşamlarını gözlemledim. Kısaca, çocuklar ve velilerin izin verdikleri ölçüde çocukların olduğu bütün etkinliklere katıldım. GEM'in yanı sıra geçici barınma merkezinde de günlük yaşamlarında etkileşimde bulunarak kamera, ses kayıtları, kimi zaman da saha notları ile gözlem verisi topladım. Böylece farklı ortam ve etkinliklerden toplanan veriler ile öğrencilerin yaşama bakış açılarını, yaşanılanlara yükledikleri sosyal anlamları anlamaya başladım. Onların günlük yaşamlarına dahil olmam ancak müdahalede bulunmamam gerektiğinin de farkındaydım. Araştırma sürecinde onların günlük yaşamlarına katılmam onlar hakkında öğrenme olanağını artırmıştır. Burada neler oluyor? İçeridekiler orada yaşamayı nasıl değerlendiriyor? Burada yaşayanların davranışları ve bakış açılarındaki gerçeklik nedir? Bu soruların cevabını bulabilmek için gözlemimi katılımcı rolü ile gerçekleştirdim.

3.3.1.3. Mekanik gözlem

Etnografik araştırma sürecinde veri toplama aşamasında mekanik araç gereçlerden de yararlanılmaktadır. Mekanik gözlemde araştırmacı fotoğraf makinesi, kamera, ses kayıt cihazı gibi araçlar kullanarak davranış ve sosyal ortama ilişkin gözlemlerini kayıt altına almaktadır (Arnould ve Wallendorf, 1994, s. 487). Fotoğrafçılık, özellikle antropologlar tarafından yapıldığında, birçok deneyimli saha çalışanı tarafından, kendileri ve meslektaşları tarafından duyulan ve kaydedilen yerel sözlü ifadelerden daha

güvenilir olarak görülmüştür (Pinney, 2011, s. 15). Mekanik karakteri nedeniyle fotoğraf yaygın olarak doğanın ve gerçekliğin doğrudan yansıması, gerçekleri destekleyen kanıtlar olarak kabul edilmektedir (Scherer, 1992, s. 32). Bazen ilgilendikleri faaliyetleri fotoğraflayabilmek için, etnografların önce bu fotoğrafları çekmeye güvenen biri olarak katılımcılar ile yerel bağ kurmaları gerekir (Pink, 2013). Araştırmacının fotoğraf çekimi öncesinde katılımcılardan onam alması ve fotoğrafı çekerken katılımcı kültürüne yakın olması katılımcıların araştırmacıya güvenini sağlayabilir. Araştırma sürecine başlamadan önce ve araştırma sürecinde katılımcılara, bu süreci fotoğraflayacağımı bildirdim ve bu fotoğrafların tezimde kullanımından dolayı katılımcılardan onam aldım.

Etnografik araştırmada her üç veri toplama tekniğinin de aynı araştırma sürecinde kullanılabilmesinden dolayı toplanan veriler gerek kişiler gerekse de davranış biçimleri açısından farklı bakış açılarına ulaşma imkânı vermektedir. Mekanik gözlem, davranışın geliştiği sosyal ortama ilişkin bilgi sağlamasından dolayı katılımcı veya katılımsız gözlem tekniğinde destekleyici bir araç olarak kullanılmaktadır.

Mekanik gözlem sürecini fotoğraf ve kamera kayıtları ile gerçekleştirdim. Araştırmanın etnografik gözlem sürecinde 750 fotoğraf ve 17.2 GB video kaydı elde ettim. Bu fotoğraflardan 99'una araştırmada yer verdim ve araştırma verilerinin analizinde tüm kayıtları inceledim. Bu fotoğraflar, araştırmanın diğer veri toplama araçlarından elde edilen yazılı verilerin görsel olarak desteklemesi amacıyla da kullanılmıştır. Bu araştırmada etnografik fotoğraf, görsel anlatılar yöntemiyle kullanılmıştır. Resimler ve fotoğraflar, araştırmacılar tarafından tarihte yer alan olayları, eserleri günümüze aktarmada ya da az bilinen, bilimsel alanda görünürlüğü düşük yaşam biçimlerinin bağlamsal özellikleriyle diğer insanlara aktarılması ve anlaşılması amacıyla kullanılmaktadır. Bu yolla, görsel veriler izleyicinin, okuyucunun içinde yer almadığı bir durumu, bağlamı ona göstererek anlaşılmasını desteklemektedir (Drozdownicz, 2013; Pink, 2007). Ayrıca, görsel veriler, bir araştırmanın katılımcılarının sürece edilgen katılımın dışında etkin olarak bağlam içinde nasıl, nerede ve ne zaman bulunduklarının aktarımında, betimlenmesinde araştırmacıya ve okuyucuya kolaylık sağlamaktadır. Bu araştırmada etnografik fotoğrafları ve videoları, barınma merkezinde konaklayan çocukların GEM'de ve geçici barınma merkezindeki diğer alanlarda vakit geçirdikleri zamanlarda kayıt altına aldım. Araştırma sürecinde çekilen bu fotoğraflar,

araştırma bağlamının sahip olduğu koşulların betimlenmesinin yanı sıra gözlem ve görüşmelerden elde edilen verileri de görsel olarak desteklemektedir.

3.3.1.4. Saha notları

Saha notları, nitel araştırmalarda ikincil bir veri depolama yöntemidir. İnsan zihni hızlı bir şekilde unutmaya eğilimli olduğundan, araştırmacının saha notları, toplanan verileri korumak için nitel araştırmalarda çok önemlidir (Lofland ve Lofland, 1999). Bu nedenle veriler, hızlı şekilde kayıt altına alınmalıdır (Brewer, 2000, s. 88). Saha notları gözlem görüşme ile birlikte oluşan verilerin zenginleştirilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Saha notları, betimsel ve analitik not şeklinde gruplanmıştır (Glesne, 2013). Betimleyici notların amacı, daha fazla yoğunlaşmış gözlemlerin ve karşılıklı konuşmaların gerçekleştiği bağlamı betimlemek, söz konusu geçici barınma merkezindeki çocukların yaşamının araştırıldığı ortamı tanımlamaktır. Bu betimlemede herhangi bir analiz veya açıklama yoktur sadece ortam fiziksel olarak betimlenmektedir. Analitik notlar ise görülen ve duyulanlara dair yüzeysel betimlemelerin derinlemesine incelenmesi sürecinin bir parçasıdır. Araştırmacı, gözlem ve görüşme sonrasında olup bitenleri analiz ederek not tutar. Analitik not alma araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen bir veri analiz türüdür; problemin belirlenmesi, soru geliştirilmesi, çalışmadaki örüntü ve temaların anlaşılması gibi çeşitli katkılar sağlar (Glesne, 2013).

Araştırmacılar, kendi düşüncelerini, duygularını, izlenimlerini, içgörülerini, katılımcıların sözlü ve sözsüz davranışlarını ve bu davranışları ile ilişkili bağlamlarını, kaydetmek için saha notları yazarlar (Flick, 2014; Miles ve Huberman, 1994; Morrow, 2007). Saha notları, katılımcıların kendi bağamlarındaki sözlerinin ve eylemlerinin anlamını incelemek için zengin bir veri kaynağı sağlayabilir (Becker ve Geer, 1957; Miles ve Huberman, 1994). Saha notları, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini, bakış açılarını ve içgörülerini yazmasını sağlar (Emerson vd., s. 109).

Araştırma sürecinde öğrencilerle ilgili her detayı, öğrencilerin görülebildiği durumları, etkileşimde bulunduğu kişileri ve etrafta olan bitenleri, öğrencilerin sözel olan ve olmayan dil kullanımını gözlemledim ve bunları defterime not ettim. Ayrıca ilk başlarda hızlıca gelişen ve değişen durumlar bir süre sonra alıştığım veya gördüğüm durumlara dönüştü. Zaman geçtikçe derin bir gözlemin ve etkin bir katılımın gerektiğini daha çok hissettim. Araştırmanın ortalarında benzer durumlar ortaya çıktığında veri

doğunluğu hissi de oluşuyordu. Araştırma sürecinde beklenmeyeni görmek veya baktığımızı görerek keşfetmek ve bu verileri unutmadan not almak verinin kalıcı olmasını sağlamıştı. Veri toplama sürecinde; 140 sayfa saha notunu kayıt altına aldım. Araştırma sahasına daima iki telefon ile gittim, gözlemlerimi, görüşmelerimi kayıt altına aldım. Öğrencilerin okul bahçesindeki davranışlarını, konuştukları dili, oyun ve öğrenme etkinliklerini ve gözlemlediğim anları saha notu olarak kayıt ettim.

Saha notları tutmam gözlem ve görüşme sonucunda ulaşılan bulguların analizine destek olmasının yanı sıra notları okuduğumda olay anını yeniden yaşamamı sağlamıştır. Ancak burada saha notları önemlidir. Saha çalışması yapmakla bir yerde öylesine takılmak arasındaki fark, yazmaktır. Yazmadığınızda, insanlar, mekânlar ve kültürlere ilişkin keskin, isabetli ayrıntıları kaybedilir (Sunstein ve Chiseri-Strater, 2002, s. 56). Saha notları, gözlenen şeyin tanımını içerdiğinden notlar, gözlemcinin kayda değer olduğuna inandığı her şeyi içermelidir. Ayrıca gördüğünü veya görüştüğü durumu gelecek zamanda yeniden yaşamayacağı için kayıt bu işlevi ile önemlidir. Patton (1980), saha notlarını yazma sürecini şöyle özetlemektedir: Saha notları yazılırken ilk olarak saha notlarının zamansal ve mekânsal tanımlaması olmalıdır. Ne zaman, kim tarafından neyin gerçekleştiği yazılmalıdır. İkincisi, saha notları insanların söylediklerini içermelidir. Doğrudan alıntılar veya doğrudan alıntılarının mümkün olduğu kadar yakını hatırlanmalı, saha notlarına dahil edilmelidir. Üçüncüsü saha notları, araştırmacının kendi duygularını, deneyime tepkilerini, meydana gelen şeyin kişisel anlamı ve önemi hakkındaki yansımaları içermelidir. Son olarak, saha notları, gözlemcinin görüşlerini, yorumlarını, başlangıç analizlerini ve ortamda neler olup bittiğine dair çalışma varsayımlarını içermelidir. Bu bağlamda araştırmada saha notları özenli tutulmuştur. Saha notlarının araştırma süreci sonunda araştırmacının tüm verilere ulaşımını kolaylaştırmakla birlikte analiz sürecine de destek sağladığı düşünülmektedir.

3.3.2. Görüşme

Görüşmeler, sadece bir bilgi edinme aracı olmaktan çok araştırmacının görüşme yapanların dünyasını ve katılımcının deneyimleriyle ilişkilendirdiği anlamları anlamaya çalıştığı konuşmalar olarak kabul edilir (Mahama ve Khalifa, 2017). Bu teknik, katılımcıların deneyimleri ve bunların yorumlanması hakkında derin bağlamsal hesaplar ürettiği için (Schultze ve Avital, 2011) nitel araştırmalarda kullanılan birincil yöntem olarak kabul edilir (Doody ve Noonan, 2013; Oltmann, 2016). Görüşme, araştırmacı ve

katılımcı arasındaki doğrudan araştırma odaklı etkileşimdir (Kazmer ve Xie, 2008, s. 258). Yapılandırma derecesine göre, görüşmeler üç kategoriye ayrılabilir: Yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler (Fontana ve Frey, 2005). Araştırma verilerini, görüşme türlerinden yapılandırılmamış görüşmelerle topladım. Katılımcıların iznini aldıktan sonra görüşmeleri kimi zaman video kaydı kimi zaman da ses kaydı ile kayıt altına aldım. Yapılan görüşmeler sonucunda 17.2 GB video kaydı içinde yer alan konuşma metinleri ve 500 MB ses kaydı elde edilmiştir. Araştırmada veriler yapılandırılmamış görüşmelerle toplandığından görüşme türlerinden sadece yapılandırılmamış görüşmeler açıklanmıştır.

3.3.2.1. Yapılandırılmamış görüşme

Yapılandırılmamış görüşme, diğer bir kişiyle yapılan sözel etkileşimin doğal akışı içerisinde herhangi bir görüşme protokolü olmaksızın doğal olarak gelişen bir iletişim biçimidir (Gali, Borg ve Gall, 1996, s. 310). Etnografi, insanların doğal olarak oluşan ortamlardaki olağan faaliyetlerine odaklanır, yapılandırılmamış ve esnek veri toplama yöntemleri kullanır, araştırmacının sahada veya çalışılan insanlarla etkin bir biçimde ilgilenmesini gerektirir ve bu insan faaliyetinin insanlar için ne anlama geldiğini araştırır (Brewer, 2000, s. 20). Burgess (1982, s. 22) tarafından etnografya araştırmasının nasıl yapılması gerektiği özetlenmiştir: Saha araştırmaları gerçek hayattaki durumların incelenmesini içerir. Bu nedenle saha araştırmacıları insanları yaşadıkları ortamlarda gözlemler ve onların günlük aktivitelerine katılır. Bu çalışmalarda kullanılabilecek yöntemler yapılandırılmamış, esnek ve açık uçludur. Yapılandırılmamış görüşmeler, görüşme becerileri gerektirir; araştırmacı; görüşmeyi nasıl sürdüreceğini, görüşmede ne zaman dinleyeceği veya konuşacağını bilmeli, katılımcıların söylemlerindeki bağlamları görebilmelidir (Brewer, 2000, s. 66). Bu araştırmanın verilerini yapılandırılmamış görüşmeler ile topladım. Etnografya araştırmalarında sorduğunuz sorular, katılımcılarınızın kültürel gerçekliğine bağlı olmalıdır. Bir başka ifadeyle, sorular katılımcının yaşamından seçilmelidir (Glesne, 2013). Bu bağlamda sahada görev yapan bir koordinatör olarak katılımcılara kültürel gerçeklik bağlamında nasıl sorular sormam gerektiğini biliyor ve kültürel duyarlılığa uyarak sorular sormaya çalışıyordum.

Araştırma sürecinde ana veri toplama araçlarım olarak katılımcı gözlem ve yapılandırılmamış görüşmeleri temel aldım. Yapılandırılmamış görüşme yöntemi, sabit sorular kullanmaz, ancak onların anlayışlarını ve yorumlarını ortaya çıkarmak için görüşmecinin ilgisini meşgul etmeyi amaçlamaktadır (Liamputtong ve Ezzy 2005, s. 332). Araştırmacının soracağı soruları şekillendirmesi ve alacağı cevapları analiz etmesinde gerçeği yakalayabilmesi önemlidir. Postmodern etnograflar, görüşmeye eleştirel bakmışlardır (Douglas, 1985; Krieger, 1983). Postmodern etnograflar, görüşmeyi yapan araştırmacıları yüz yüze görüşmede sosyal etkileşimi oluşturan insanlar olarak kabul ederler. Bu nedenle onlar görüşmecileri verileri oluşturan veya üreten olarak gördükleri için görüşmecinin rollerini sorgularlar (Fontana ve Frey 1998, s. 62). Araştırmanın katılımcı gözlem sürecinde onların da beni gözlemlediğini görebiliyordum. Yapılandırılmamış görüşmeler, katılımcıların günlük yaşamlarına katılma sonucu gerçekleştiğinden bu görüşmenin nasıl yapılacağına yönelik öneriler ilgi görmemektedir (Brewer, 2000, s 67). Yapılandırılmamış görüşmelerin araştırma amacı dışında bir çerçevesi veya protokolü yoktur. Bu nedenle katılımcıların günlük yaşamına katıldığımdan karşılaşacağım durumlara göre sorular sormuş veya zihnimdeki soruları yeniden şekillendirmiştım. Douglas (1985) yapılandırılmamış görüşme aracını uygulayan araştırmacıların araştırmada 'nasıl yapılır' kurallarını unutarak yaratıcı olması ve araştırma sürecinde sürekli değişen durumlara uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi halde araştırmacıların kendilerini özgürce ifade edemeyeceğini savunmaktadır. Araştırma sürecinde katılımcılarla görüşmelerde rahat bir tutum sergilemeye çalıştım. Böylece kendimle birlikte onların da düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamaya çalıştım. Öyle ki araştırma sürecinde kimi katılımcılar, özel yaşamlarına ilişkin bilgileri benimle paylaşarak bu özgür ifade biçimlerini yansıtmışlardı.

Yapılandırılmamış görüşme tekniğini tercih etme nedenim, genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir (Seidman, 1991, s. 3). Kvale (1996, s. 5) bu süreci bir madenci metaforu ile açıklamaya çalışmıştır. Görüşme süreci, bir madencinin maden aramak için derinlemesine yaptığı kazıya benzetilebilir. Nasıl bir madenci, değerli bir madeni bulmak için kazı yapıyorsa, araştırmacı da ortaya çıkarmak istediği sonuçlar çerçevesinde sistematik sorularla kişilerin düşünme tarzını, algısını,

düşüncelerini, duygularını ve yorumlarını gün ışığına çıkarmaya ve öğrenmeye çalışır. Araştırmacı, görüşme yöntemi kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışır (Patton, 1987, s. 109). Yetenekli bir görüşmeci olmak bilgi ve deneyim gerektirir (Minichiello vd., 1990). Araştırma sürecinde görüşme öncesinde saha hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmam, katılımcılarla yaptığım görüşmelerde bana kolaylık sağlamıştı. Kültürel grubun ana dilinde görüşmeler gerçekleştirmem, katılımcıların görüşmelere katılımını artırmıştır. Katılımcılar tarafından içeriden biri gibi benimsenmek için görüşmeleri esnek ve samimi bir ortamda gerçekleştirmeye çalıştım. Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler ve veliler ile iletişimde Arapça konuşmam, onları “İyi günler” yerine “Selamünaleyküm” sözü ile karşılamam ve uğurlamam onların tebessümle karşıladığı bir durumdu. Bu nedenle onlarla birlikte bir yere girerken veya çıkarken “Selamünaleyküm” sözünü kullanmıştım. Görüşmelerde kullanılan dil kadar, kültüre özgü söz varlığı, jest ve mimikler de görüşmenin doğallığını pekiştirmiştir.

Görüşme gerçekleşmeden önce katılımcılarla başarılı bir güven ilişkisi kurmak önemlidir (Burgess, 1984). Araştırma sürecinde, katılımcı bir gözlemci olarak görüşmelerimi de güven dolu ilişkiler kurarak araştırma amacıma yönelik konuşmalar içinde gerçekleştirdim. Görüşmeler sırasında saha notları tutarak, video ve ses kayıtları alarak görüşmeleri kaydettim. Kvale ve Brinkmann (2009, s. 17) “Eğer insanların yaşama bakış açılarını anlamlandırmak istiyorsanız, neden onlarla konuşmuyorsunuz?” ifadesi ile iletişim kurmada görüşmenin önemine değinmektedir. GEM’deki çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini anlamlandırmak için onların günlük yaşamlarına katıldım ve onlarla kimi zaman okulda, evde kimi zaman da oyun alanlarında, barınma merkezindeki sokak aralarında sohbet ettim. GEM’de teneffüs vakitlerinde çocuklar yanıma gelip kimi zaman şikâyetlerini anlatırken veya geçici barınma merkezi içinde velilerle çay eşliğinde sohbet ederken yakaladığım fırsatları değerlendirdim. Verileri toplamak ve doğruluğunu teyit etmek amacıyla katılımcılarla görüşmelerim, araştırma süresince devam etti. Araştırmanın etnografik yürütülmesi bu bağlamda önemliydi. Çünkü katılımcıların günlük yaşamlarına katılarak gerçekleştirdiğim görüşmeler, araştırmanın ana verilerini oluşturdu. Türkçe öğreticisi ve gönüllü eğitici ile GEM’deki deneyimlerine yönelik görüşmeler gerçekleştirdim. Katılımcılarla gerçekleştirdiğim görüşmeler, sohbet havasında geçtiği için katılımcılar diledikleri zaman soru sorabilmişlerdir. Sorular, araştırma konuları ile ilgili olduğu kadar katılımcıların kendi

hayatları bazen de benimle ilgili olmuştur. Görüşme konularının esnekliği, katılımcıların daha rahat davranmalarına ve samimi bir ortamda verilerin toplanmasına zemin hazırlamıştır. Böylece görüşme süreci, katılımcılar ile empati kurmanın yanı sıra yerli bakış açılarını da anlamama aracılık ediyordu. Görüşmelerin geçici barınma merkezindeki çocuklar, öğretmen, veli ve yakın sosyal çevresi ile gerçekleşmesi araştırmanın da çok sesli olmasını sağlamıştı. Katılımcılarla yaptığım görüşmeler, aynı ülkeden gelen ancak her biri farklı hikâyesi olan çocukların seslerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çok sesli olması ve Türkçe bilmeyen veya Türkçesi yetersiz katılımcılarla Arapça iletişim kurmam, geçici barınma merkezindeki yaşam kültürünü daha güçlü bir şekilde betimlememe yardımcı olmuştur.

3.3.3. Araştırmacı günlüğü

Günlükler, günlük yaşamın kaydında ve analizinde önemi bir yere sahiptir. Günlükler; bizlere tarih alanında bilinen figürlerin duygularını ve hikâyelerini bilme, sosyoloji alanında insanların günlük yaşamındaki sıradan veya önemli deneyimlerini görme, sağlık alanında bireylerin tedavi sürecini ve hastalık seyrini izleme, eğitim alanında ise öğrencilerin zihinsel ve performans gelişimini takip etme fırsatı sunabilir. Araştırmalarda günlük, araştırma boyunca kendi davranışlarımızın ve hislerimizin kaydedildiği özyaşam öyküsel notların toplandığı bir yerdir (Glesne, 2013). Araştırmacı günlüğünde, araştırma boyunca süreçte yaşadıklarımız, hislerimizle birleşerek araştırma günlüğüne yansır.

Sosyo-kültürel araştırmalarda düşünceler ile kelimeler arasında bir bağlam vardır. Vygotsky (1986, s. 218) bu ilişki hakkında: “Düşünce sadece kelimelerle ifade edilmez; onlar aracılığıyla var olur.” demektedir. Özetle, günlükler, araştırmacının sahadaki gözlem ve görüşmelerinin araştırmacının içsesiyle kâğıda yansması olarak betimlenebilir. Rapley (2007, s. 25) genel anlamda, yazma sürecini, “Yazma düşünmedir. Yazmadan önce neyi ifade etmeye çalıştığınızı aklınızda açık tutmanız gerektiğine inanmak doğaldır. Net bir fikriniz olduğunu düşünebilirsiniz, ancak sadece yazdığınızda, yaptığınızdan emin olabilirsiniz.” biçiminde ifade etmektedir. Kısaca, günlük yazma, verilerin analitik olarak kaydolmasına yardımcı olur.

Etnografyada araştırma günlükleri, araştırma sürecindeki gözlem ve görüşmelerin erken zamanda araştırmacı tarafından yansıtılması açısından önemlidir. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın ve kendi gelişiminin ayrılmaz bir parçası ve belirleyicisi

olmuştur. Saha notlarının yanı sıra 100 sayfa araştırmacı günlüğü tutarak verileri kayıt altına aldım. Her eve dönüşümde sahadaki gözlem ve görüşme verilerini, günlüğüme yansıtmaya çalıştım. Her günün sonunda o güne ait tüm sürecin analizini gerçekleştirebilmem gözlem ve görüşme sürecimdeki bağlamı daha net görmeme yardımcı oldu. Araştırmacı günlüğü, düşüncelerimin ve yansıtımlarımın döküldüğü yer olmasının yanı sıra araştırma yolculuğunun yazılı bir dökümanı oldu. Öyle ki günlükler araştırma sürecimde kendimle ve geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim süreci ile ilgili değişimlerin notunu tutmamı sağladı.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir (Patton, 2014). Etnografik araştırmada diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi verilerin özetlenmesi ve sistematik bir biçimde ortaya konması zordur (Becker, 1958). Etnografik araştırmada veri toplama araçları, gözlem ve görüşmelerin yanı sıra araştırmacının saha notlarından, günlüklerinden ve mekanik araçlar aracılığıyla tuttuğu kayıtlardan oluşmaktadır. Etnografik araştırmada veri toplama, analiz ve yorumlama bir döngü içerisinde yapılmaktadır ve veri toplamak için yeterli tecrübe, bilgiye sahip araştırmacılara gerek duyulmaktadır (Altheide, 1987). Etnografik araştırmalarda verilerin analizi ve yorumlanması, etnograflar için zor olabilir, çünkü etnograflar insanların günlük yaşamlarında inançlarını ve davranışlarını tanımlamak için büyük miktarda veri toplarlar (Roper ve Shapira, 2000). Neuman'a (2003) göre, çalışılan yaşamları veya kültürü temsil ederken verileri doğru bir şekilde toplama ve analiz etme yeterliliği, saha araştırmasının geçerliliği anlamına gelmektedir. Araştırmacı tarafından toplanan ve açıklanan verilerle katılımcıların dünyasının yansıtılması bu bağlamda ekolojik geçerlilik olarak kabul edilmektedir. Araştırmada veri toplama araçları ile geçici barınma merkezindeki katılımcıların yaşam ve eğitim deneyimleri kısaca günlük yaşamlarının doğası yansıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci ile verilerin analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. İçerik analizinde, gözlem, görüşme, saha notları, günlük, fotoğraf ve video kayıtlarda yer alan veriler, araştırma amacının bağlamında betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecimde, farklı veri toplama araçları (gözlem, görüşme, saha notu, günlük, fotoğraf ve video kaydı) ile verileri topladım ve verilerin analizi sonucunda araştırma bulgularına

ulaştım. İçerik analizi yapan nitel araştırmacı ne tür şeylerin bir örüntü oluşturacağına, neyin bir tema teşkil edeceğine, bu yapıya ne isim vereceğine karar verir (Patton, 2014). Araştırmada toplanan verilere ilişkin genel bir anlayış geliştirmek için öncelikle tüm veriler okunmuştur. Araştırma amacına ilişkin veri toplama süreci doygunluğa ulaşıldığı kanaatine varılınca veri toplama sona erdirilmiştir.

Veri toplama sürecinde, 140 sayfa saha notu ve 100 sayfa araştırmacı günlüğü metni elde etmiştim. Ayrıca etnografik gözlem sürecinde 750 fotoğraf, 17.2 GB video kaydı ve 500 MB ses kaydı elde ettim. Ses kayıtlarını kopyaladım ve saha notlarını veri analizi için inceledim. Buradan yeni ve mevcut veriler doğrultusunda sürekli gözden geçirilen temalar ortaya çıkmıştır. Bu, Thomas'ın (1993, s. 43) 'yabancılaşma' olarak adlandırdığı bir unsur da içeren bir damıtma süreciydi. Damıtma sürecini gerçekleştirirken analiz ve verileri bir araya getirmek araştırmacıyı sahada geliştirilen ilişkilerden ve samimiyetten uzaklaşmaya iter (Clandinin ve Connelly, 2000). Her saha ziyaretinden sonra topladığım verileri düzenlemek istedim. Verileri düzenlemek basit değildi. Çünkü veriler dağınık olduğundan aslında yapılan iş verilerle yeniden çalışmaya başlamaktı. Video kayıtlarını kronolojik sırada izledim, çalışmanın konularıyla ilgili her durumun uygunluğunu not aldım. Ses kayıtlarını dinledim. Gözlem verilerini, günlükleri, saha notlarını okuyarak fotoğraf kareleri ile ilişkilendirdim. Daha sonra tüm video kayıtlarını kayıt tarihleri ve saatleri ile not ettim, kaydedilen olayların tanımını oluşturdum ve ilgili analitik notları ekledim.

Araştırmanın veri analizi sürecinde, söylemlerin anlaşılması ve bağlamların betimlenmesi amacıyla söylem analizi de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada söylemlerin ne olduğunun ortaya konulması için anlambilimsel, söz dizinsel ve göstergebilimsel olarak yazılı, sözlü ve görüntülü söylemler üzerinden çözümleme yapılmıştır. Baş ve Akturan (2008) bu kapsamda söylem analizinin temel kavramlarını anlambilimsel, söz dizinsel ve göstergebilim ile açıklamaktadır. Anlambilimsellik söylemleri, sözcük ve cümlelerin dilbilimsel anlamlarıyla ilişkilendirmek suretiyle açıklamayı içermektedir. Söz dizinsellik, sözcükleri gerek cümle içinde gerekse ifadenin tamamında aldıkları yere göre anlamlandırmayı hedeflemektedir. Göstergebilim ise toplumsal yaşam içinde göstergeleri ve gösterge dizgelerini sınıflandırmak ya da insanla insan, insanla doğa arasındaki etkileşimi açıklamaktadır.

3.4.1. İnandırıcılık

Araştırmada, güvenilir sonuçların ortaya çıkma olasılığını artırmak için uzun süreli katılım, sürekli gözlem, veri çeşitlemesi ve üye denetimi kullanılmıştır. İçerik geçerliliği ve tutarlılığı çoklu veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla test edilmektedir (Arnould ve Wallendorf, 1994). Veri analizini tamamlandıktan sonra GEM'deki öğrencileri, velileri ziyaret ettim ve katılımcılarla bireysel olarak konuşup ulaştığım bulguları onların onayına sundum. Etnografik araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması için araştırmacıların katılımcılardan bulguların doğruluğu ile ilgili teyit alması önemlidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Katılımcıların Suriye uyruklu olması sebebi ile Türkçe seviyeleri düşük olduğundan veya kimileri Türkçeyi hiç bilmediklerinden araştırma sonuçları tercüme edilerek raporlaştırılmıştır.

Sahada uzun süreli katılım sağlamış, sürekli gözlem ve görüşmeler yapmıştım. Böylece güvenilir sonuçlara ulaşmaya çalışmıştım. Katılımsız ve katılımcı gözlem, görüşme, doküman analizi ve saha notları arasındaki çeşitli veriler, kategorilerin daha dengeli yorumlanmasını sağlar (Brewer, 2000). Bu aynı zamanda verilerdeki kanıtları zenginleştirme ve olası hataları ortadan kaldırma, azaltma fırsatları da sağlar (Thomas, 1993). Katılımcı grubun üyeleri ile verilerin, analitik kategorilerin, yorumların ve sonuçların test edildiği bu süreç, güvenilirlik oluşturmak için en önemli tekniktir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada gözlem, görüşme, saha notları ve günlükler arasındaki sürekli dönüşümlü veri analizi, süreçte keşfedilmeyen verilerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır.

3.4.2. Kapsayıcılık

Bu araştırma, Hatay ilinde Suriye sınırına yakın bir bölgede bulunan bir geçici barınma merkezinde gerçekleştirildi. Türkiye'de yaklaşık dört milyona yakın Suriye uyruklu kişi yaşamaktadır. Araştırmada katılımcıların anlatıları ve araştırma sahasına yönelik gözlemler, alanla ilgili zengin bir veri kaynağı oluşturmuştur. Ancak araştırma grubunun bir ilde bulunan üç barınma merkezinden birini betimlediği düşünüldüğünde çalışma konusunu genellerken bu durumun dikkate alınması da önemlidir. Etnografik çalışma sürecini, zaman taahhüdü ile güçlendirdim. Katılımcılarla günün her vaktinde birlikte olmaya çalıştım, araştırmanın büyük bölümünü katılımcı gözlem ile sürdürerek tamamladım. Öğrencilerin dil gelişimi de aldıkları eğitim ile değişkenlik göstermiştir. Katılımcıların çocuk yaşta yaşadıkları olaylar ve yaşadıkları zorluklar da araştırmayı

sınırlandırmış olabilir. Öğrenciler yaşadıkları süreci veya süreçle ilgili duygu ve düşüncelerinden bahsederken isteksiz olabilir veya eski yaşantılarını hatırlamak istemeyebilir. Bu nedenle veri toplama ve analizi sürecinin araştırmacının yorumuna bağlı olduğunu, çoğaltmanın zor olabileceğini ve yapılacak diğer etnografik araştırmaların, ulaşılan bulguların geçerliliğini güçlendirebileceğini kabul ettim.

3.5. Araştırmada Etik Yaklaşım

Araştırma yönteminin açık bir tanımını yapmak için bazı önemli metodolojik konuların tanımlanması önemlidir. Bu konular, araştırma sürecinin karmaşıklıklarının anlaşılmasını sağlamak için sunulmuştur. Katılımcıların üye oluşu, öğrenci ailelerinin izni, etik değer, araştırma izin süreci ve araştırmacı rolü başlıkları ile araştırmanın yöntemsel süreci açıklanmıştır.

3.5.1. Katılımcıların üye oluşu

Araştırma sürecinde geçici barınma merkezi ve GEM idarecilerinin destekleri ve iş birliği ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan geçici barınma merkezindeki 4. sınıf öğrencileri, velileri, öğretmenleri ve yakınları araştırma öncesi bilgilendirildi ve izin formları ile katılımcılardan onay alındı. Türkçe öğreticisi ve Suriye uyruklu gönüllü eğitici ile araştırma sürecine yönelik toplantı yapıldı ve öğretmenler de araştırmaya katılmak için gönüllü oldu. Okul idaresi de araştırmaya gönüllü olarak katıldılar. Araştırma öncesi veliler ile yapılan toplantı Görsel 18’de verilmiştir.



Görsel 18. *Araştırma Öncesi Velilerle Buluşma*

Veliler ile bazen toplantılarda bazen de geçici barınma merkezi içinde dolaşırken bir araya gelerek çocuklarının eğitimi üzerine değerlendirmelerde bulundum. Araştırma öncesi yaptığım ilk toplantıda onlara kim olduğumu, neden burada olduğumu anlatmıştım. Onların da sorularını cevaplamıştım. Onlarla Arapça konuşarak araştırmam ile ilgili soruları cevaplarırken sahada çalışan bir koordinatör olarak araştırmamın dışındaki soruları da cevaplandırdım. Onlarla aynı dili konuşmam ve artık Suriye uyruklu kişilerin kültürünü tanıyor olmam bana karşı samimiyetlerini daha güçlü hissettirdi. Ev ziyaretlerinde de bana “Seni bir kardeş olarak görüyoruz hatta bazen acaba sen de mi bizim gibi mülteciisin” sözünü söyleyerek gülümsüyorlardı (Saha notu, Mart, 2019). Görevli hizmetliler çay, kahve ikramlarında bulunurken; güvenlik görevlileri ise barınma merkezine giriş çıkışlarımda veya tüm eğitim personeli gittikten sonra barınma merkezinde kalmamı anlamaya çalışıyorlardı. Bu nedenle araştırma sürecinde GEM’deki katılımcılar dışında kalan öteki grupların da süreci anlamaları için barınma merkezinde görevli güvenlik görevlilerine ve GEM’de görevli hizmetlilere araştırmamı açıkladım. Okuldaki iki 4. sınıf şubesini ziyaret ederek öğrencilere araştırmayı tanıttım. Öğrencilere araştırma hakkında bilgileri Türkçe ve Arapça anlatarak öğrencilerin okuldaki varlığını anlamalarına yardımcı oldum. Öğrencilerin yakın sosyal çevresindeki olası katılımcı grubuyla da tanıştım. Geçici barınma merkezi içinde birçok konaklayan kişi benim neden orada olduğumu merak ediyordu. Geçici

barınma merkezinde ders bitiminden sonra görevli öğretmen ve tüm çalışanlar gittikten sonra orada sadece görevli idari personel ve ben kalıyorduk. Beyaz konteynerlerin dizili olduğu mahalle aralarında yürürken olası katılımcıların meraklı gözleri arasından onları “Selamünaleyküm” sözü ile selamladım. Geçici barınma merkezi içindeki katılımcıların kendime yönelik meraklarına cevap olmak için katılımcılara gerekli açıklamaları yaptım. Geçen zamanla birlikte devam eden görüşmelerle katılımcıların yakın sosyal çevresi de araştırma sürecine dahil oldu.

3.5.2. Öğrenci ailelerinin izni

Öğrenciler 18 yaşın altında olduğundan öğrencilerin araştırmaya katılabilmeleri için ebeveynlerden izin almam gerekiyordu. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe okuryazarlık durumu olmadığı için izin formu Arapça da tercüme edilerek yazılmıştı. Araştırma uygulamasının onayı için Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul belgesi alınmıştı. Sahada geçirdiğim süre boyunca profesyonel hareket etmeye çalıştım. Katılımcılara bilgi verdim, ev ziyaretlerinde kültürlerine uygun davrandım, katılımcıların çoğu Türkçe bilmediğinden iletişimimi çoğu zaman Arapça gerçekleştirdim, araştırmada doğal ve etik davranmaya özen gösterdim.

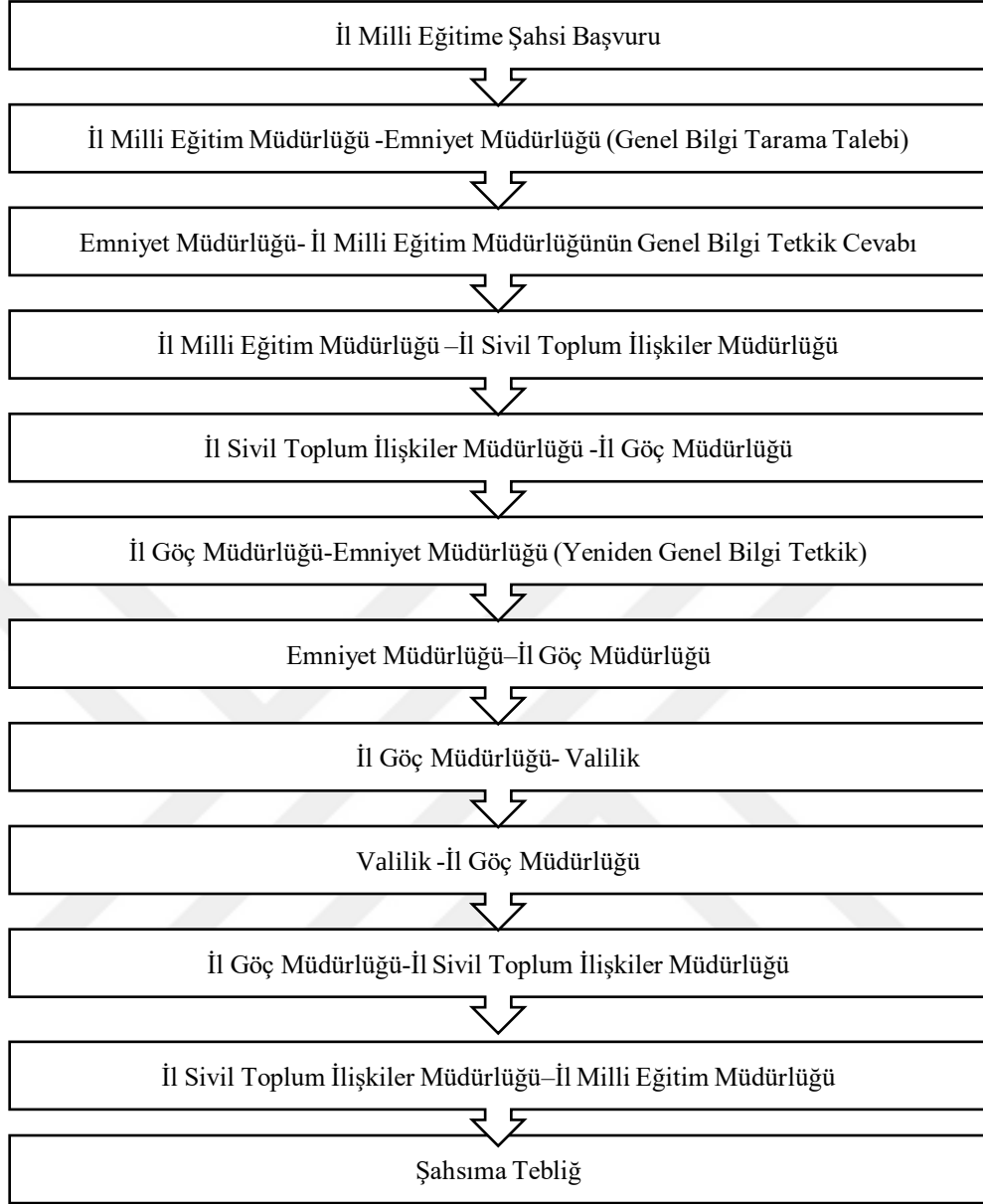
3.5.3. Etik değer

Katılımcılar, katılımlarının neyi gerektirdiği konusunda tam olarak bilgilendirilmiş ve katılımcılara istedikleri zaman çalışmayı bırakabilecekleri yazılı ve sözlü söylenmiştir. Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenlerin araştırmaya katılımında gönüllülük esası temel alınmıştır. Katılımcıları ifşa edecek herhangi resim ve isim kullanılmamıştır. Araştırmada kullanılan isimlerin geçici barınma merkezinde olmayan isimler olmasına dikkat edilmiştir. Yazılı materyaldeki uygun takma adların kullanılması da dahil olmak üzere katılımcıların gizliliği sağlanmıştır. Veri toplama süreci hakkında katılımcılara ve barınma merkezi içindeki herkese açık, samimi ve saygılı davranmaya özen gösterdim. Öğrencilere ev ziyaretinde sınıf veya okul etkinliklerinde fotoğraf ve video çekme gerekçemi açıkladıktan sonra kayıtları almaya devam ettim. Sahadaki herkese uyum sağlamaya çalıştım ve sahaya kademeli olarak giriş ve çıkışlarımı gerçekleştirdim.

Etnografik araştırmaları yürütmek diğerk birçok nitel araştırma yaklaşımından farklıdır. Etnografik araştırma yapmak, insanları tanımak, araştırma sürecinde onlarla yakın ilişkiler kurmak anlamına gelir. Araştırmacı, yapılandırılmamış görüşmeleri ve katılımcı gözlemi gerçekleştirirken etik davranmalıdır. Araştırmacıların katılımcı gözlem sürecinde giyiminde, jest ve hareketlerinde göze batmaması; veri toplamaya başlamadan önce alana aşına olması ve katılımcılara ne yaptığını açıklaması gerekir (Taylor ve Bogdan, 1984). Araştırma sürecinde araştırmacı kimliğiyle orada kravatlı resmi takım elbise ile olmanın katılımcılar ile araştırma ilişkisi üzerinde mesafeli bir etkisi olduğunu fark ettim. Bu fark ediş sonrası resmi kıyafetten uzaklaştım. Kıyafetin iletişim üzerindeki etkisi sandığımdan çok fazlaydı. Öğrencilerin yanı sıra veliler, GEM ve devlet okulunda görevli eğitimenler beni yetkili bir amir gibi görerek benden uzaklaşıyorlar, yakınıma gelenler de, “staz sen müfettiş, mdir [müdür]” biçiminde sorular yöneltiyorlardı. Bu ilişki, bana katılımcılar ile araştırmacı arasındaki statü farkını düşüncesini hissettirdi ve sonrasında araştırma sürecini resmi olmayan günlük giysiler ile sürdürdüm. Katılımcılarla aramdaki ilişkinin daha yakın düzeyde olması, katılımcılar ile kültürel olarak yakınlaşmamı ve araştırma sürecini olumlu yönde etkilemiştir.

3.5.4. Araştırma izin süreci

Araştırma sahası, geçici barınma merkezi olduğundan araştırmanın uygulaması özel izin gerektirmiştir. Bu sebeple öncelikle çalışma için resmi izne başvurdum. Araştırma izin süreci de başlıca bir tez konusu olabilirdi. Geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik STK’lar da araştırma başvurusunda bulunmaktadır. Saha araştırmalarında araştırma grubu katılımcıları geçici koruma kapsamında olduklarından MEB verilen izinlerde titiz davranmaktadır. Ancak araştırmacı olarak STK yesi olmamam bir yana Hatay ilinde 2014 yılında GEM’lerin kuruluşundan itibaren sahada GEM koordinatörü olarak etkin görev yapmama rağmen araştırma izninin onaylanma süreci uzun srmştir. Öncelikle Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan araştırmanın yürütüleceğine dair karar belgesi alındıktan sonra Hatay İl Millli Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunularak araştırma için dilekçe vermiş ve sonrasındaki süreç şekil 4’teki akışta olduğu gibi devam etmişti.



Şekil 4. Araştırma Uygulama İzni Başvuru Süreci

Araştırmanın onay sürecinin şahsıma tebliğ edilmesi yaklaşık üç ay sürmüştür. Araştırma izni valilik tarafından onandıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izninin teyidi için yazıyı MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne göndermiş ve ilgili müdürlük tarafından da araştırmanın yürütülmesi uygun bulunmuştur. Bu süre içerisinde sahadan biri olmama rağmen araştırmanın onay sürecinin uzaması sahaya girme sürecimi de geciktirmiştir. Ancak alınan onay sonrası geçici barınma merkezindeki geçici koruma kapsamındaki çocukların günlük yaşamlarına katılmış ve araştırmayı yürütmeye başlamıştım.

3.5.5. Araştırmacı rolü

Araştırmacının saha çalışmasını yansıtmaya saha araştırmalarında önemlidir. Araştırmacının izlenimleri ve duyguları, verilerin analizini şekillendirebilir. Araştırmacının bilgi ve izlenim zenginliği, onu bir görüşmede fark edilmeden geçebilecek inceliklere duyarlı hale getirerek sürekli yeni ve farklı sorular yöneltmeye zorlar ve araştırmacı bunu başarılı gözlemlerde yanıtlamaya çalışır (Becker ve Geer, 1970, s. 32). Etnografik bakış açısının, saha çalışması olarak kavramsallaştırılması, insan eylemlerinin kalıplarının anlamlandırmasına yardımcı olabilir. Araştırma sonunda, bende oluşan hisleri ve düşünceleri yansıtmaya çalıştım. Araştırmada öğrencilerin söylemleri ve eylemleri arasındaki ilişkiyi, deneyimlerindeki bağlamlarını betimlemeye çalıştım. Onların bir yerli olarak bakış açılarındaki biricikliğini tanımlarken araştırmacı rolümü de sorguladım. Etnografik süreci yansıtırken kendime sorduğum sorulardan kimileri şunlardır: Araştırmayı yürütmek nasıl bir şeydi? Saha çalışması sırasında herhangi bir olumsuz duygum oldu mu? Katılımcılarla iletişim kurarken nelere dikkat ettim? Katılımcıların söylemlerindeki bağlamı görebildim mi? Atkinson vd., (2007) etnografların araştırdıkları kişilerle uzun süre zaman geçirdiklerini savunur. Araştırma sürecinde katılımcılarla yaptığım görüşmeler ve etkileşimler karşılıklı gerçekleşmişti. Onların yaşam sürecini gözlem, görüşme, saha notu, ses ve video kayıtları ile kayıt altına alırken kimi çocuklar da ben ve geçici barınma merkezi dışındaki yaşam ile ilgili sorular sorarak dışarıdaki yaşam hakkında benden bilgiler almıştı.

Araştırmada ulaşılan temalarda, katılımcıların günlük uygulamalarını, yaşadıkları yere ilişkin algılarını, öğrencilerin yaşam ve eğitim deneyimlerini yansıtmaya çalıştım. Bu yansıtmaya, geçici barınma merkezine dışarıdan bakan kişilerin içeride olup bitenleri anlama sürecini, geçici barınma merkezinin nasıl bir yer olduğunu, geçici barınma merkezi içindeki GEM’de eğitimin nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Araştırma, öğrencilerin hangi dilde eğitim aldıklarını, dili nasıl öğrendiklerini, çocukların günlük rutinlerini, okul programı dışında ne tür eğitim programlarının olduğunu kısaca, geçici barınma merkezinin yaşam ve eğitim deneyimlerine yönelik sorularının cevabını yansıtmaktadır.

4.BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerin analizi ile geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerinin doğasını yansıtan etnografik bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara ulaşmam da, araştırmayı etnografik olarak yürütmemin, sahada görevli koordinatör olarak saha kültürünü bilmemin, katılımcıların günlük yaşamlarına katılmamın, onların dilinde konuşmamın ve katılımcılar tarafından benimsenmemin etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların geçici barınma merkezinde konaklayan bir yerli olarak olarak bakış açılarını betimleyebilmem için araştırma sürecinde katılımcılar ile yakın sosyal ilişkiler kurarak onlarla aramdaki iletişimi güçlendirmeye çalıştım. Araştırma bulgularını betimleyen temalar Şekil 5’te gösterilmiştir.



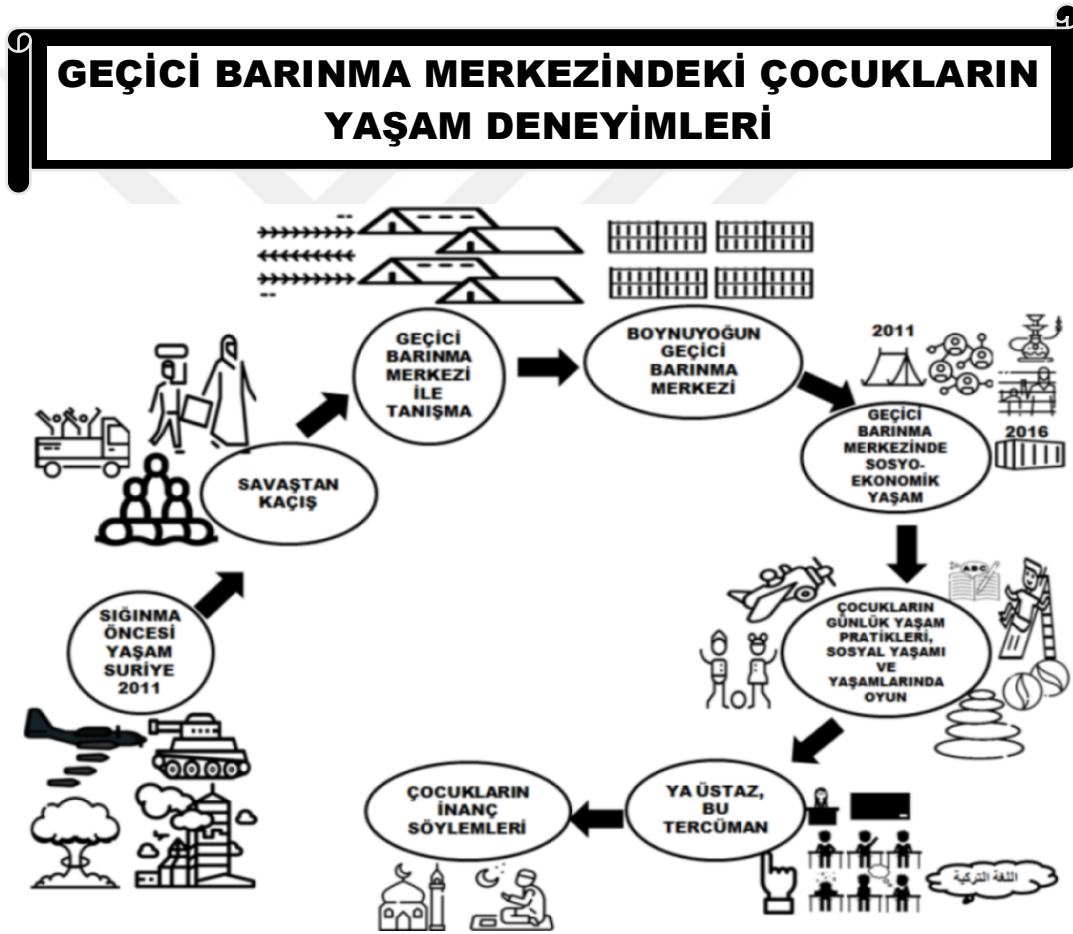
Şekil 5. Araştırma Bulgularını Betimleyen Temalar

Verilerin (gözlem, görüşme, saha notu, araştırmacı günlüğü, fotoğraf ve video kayıt) analizi sonucunda ulaştığım bulgular, geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri olarak iki ana tema başlığı altında açıklanmıştır.

4.1.Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Yaşam Deneyimleri

Geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam deneyimleri, Suriye’den geçici barınma merkezine göç ve geçici barınma merkezinde günlük yaşam temaları ile açıklanmıştır. Geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların sığınma öncesi yaşamlarını, savaştan kaçış süreçlerini ve geçici barınma merkezi ile tanışma süreçlerini

betimleyen anlatılar, araştırmanın birinci alt amacını açıklayan bulgulardır. Bu bulgular, geçici barınma merkezindeki çocukların yaşam deneyimleri temasının birinci alt temasını oluşturmaktadır. Geçici barınma merkezinin yerleşim yapısı, konteyner kentin sosyo-ekonomik yaşamı, çocukların günlük yaşam rutinleri, oyunların çocukların günlük yaşamlarındaki yeri, tercüman öğrenci ve çocukların günlük yaşamlarında söylem-inanç ilişkisi temaları, araştırmanın ikinci alt amacını açıklamaktadır. Geçici barınma merkezindeki çocukların günlük yaşamını betimleyen bulgular, çocukların yaşam deneyimleri temasının ikinci alt temasını oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar ve alt temalar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Yaşam Deneyimleri

4.1.1. Suriye’den geçici barınma merkezine göç

Bu bölümde; geçici barınma merkezinde yaşayan öğrencilerin ve ailelerinin sığınma öncesi yaşamları, savaştan kaçış ve geçici barınma merkezi ile tanışma süreçleri anlatılmaktadır.

Biz burada güvendeydik, ya orada kalanlar...(Öğrenci Abdurrahman, Mart, 2019)

Geçici koruma kapsamındaki öğrenciler ve aileleri, ülkelerinde yaşadıkları savaş ortamından dolayı ülkelerini terk ederek Türkiye'ye sığınmışlardır. Geçici barınma merkezindeki katılımcılar, Suriye'de savaşın devam etmesi sebebi ile ülkelerine ne zaman döneceklerini bilmemekte ve yıllardır geçici barınma merkezinde yaşamaktadır. Yerlinin bakış açısını yakalayabilmek için geçici barınma merkezinde yaşayan katılımcıların sığınma öncesi yaşamları betimlenmiştir.

4.1.1.1. Sığınma öncesi yaşam

Araştırmayı 2019 yılında gerçekleştirmiştim ve Suriye'deki savaş öğrenciler 4 yaşında iken (2011 yılında) başlamıştı. Araştırmanın katılımcı öğrencileri, 11-12 yaşlarındadır. Öğrenciler, GEM'in 4. sınıf düzeyinde eğitim almaktadır. Öğrenciler, geçici barınma merkezine farklı zamanlarda gelmişlerdir. Öğrencilerle sohbetlerimi, kimi zaman ev ziyaretlerinde, kimi zaman da GEM'de teneffüs vakitlerinde veya barınma merkezi içerisindeki oyun alanlarında gerçekleştiriyordum. Onlarla yaptığım görüşmelerde kimi çocuklar, ülkesindeki savaşa şahit olduğunu, kimileri de barınma merkezine çok önceden geldiği için savaşı hatırlamadığını ifade etmiştir. Geçici barınma merkezinde konaklayan kimi katılımcı ebeveynler, araştırmanın gerçekleştiği barınma merkezine gelmeden önce ya başka bir barınma merkezinde konaklamış ya da doğrudan Hataş'a göç etmişlerdi.

Geçici barınma merkezine sığınan her çocuğun bir hikâyesi vardı. Türkçe öğrenen öğrenciler, yaşadıklarını Türkçe anlatmaya çalışıyor, anlatamadıkları zaman Arapça ifade ediyorlardı. Çoğu öğrenci düşüncelerini Türkçe ifade edemediğinden söylemlerini Arapça ifade ediyordu. Öğrencilerle GEM dışında gerçekleştirdiğim sohbetlere çoğu zaman veliler de katılım sağlıyordu. Yetişkinler, Türkçe bilmediklerinden onlarla iletişimim çoğu zaman Arapça gerçekleşiyordu. Araştırmamın gözlem sürecinde bir yandan not yazarak bir yandan da fotoğraf çekimi yaparak sahayı ve sahada olanları kayıt altına alıyordum. Katılımcıların sığınma öncesi yaşamlarını betimleyebilmek için gözlemdeki katılımcı rolümü artırdım. Katılımcılarla yapılandırılmamış görüşmeler yaparak sığınma öncesi yaşamlarını, onların anlatıları ile anlamlandırmaya çalıştım.

Geçici barınma merkezi, beyaz konteyner evlerin ardı ardına dizildiği bir şehri çağırırtıyordu. GEM bahçesinde teneffüs vaktinde çocukların arasına karışmış ve bahçedeki bankta oturarak öğrencileri gözlemliyordum. Aylardan şubatı ve hava soğuktu. Kimi çocuklar, bahçe zeminine çizilmiş daire şeklindeki şekiller üzerinde “sek

sek” adını verdikleri oyunu oynuyor, kimi çocuklar da arkadaşları ile bahçede yürüyüş yapıyordu. Çocukların günlük yaşamlarına katılarak onların bu süreçteki deneyimlerini, onların bakış açısı ile görebilmek için oradaydım. Öğrencileri, farklı mekân ve zaman dilimlerinde gözlemlemek ve onların günlük yaşamlarına katılmam hoşuma gidiyordu. Çünkü her gözlem sürecimde öğrenmem gerekenleri zihnimde yeniden tasarlıyordum. Araştırma sürecinde öğrencilerin buraya nasıl geldiklerini, sığınma öncesinde nasıl bir yaşamları olduğunu merak ediyordum. Bu çocuklar burada yaşamadan önce neredeydiler? Bu çocuklar geçici barınma merkezine sığınmadan önce nasıl yaşıyorlardı? Sığınma öncesinde ve yeni yaşamlarında okul yaşamı onlar için ne anlam ifade ediyordu? Onlarla yaptığım görüşmelerde bu soruların cevabını görebiliyordum. Bankta otururken gözlem yaptığım sınıfın öğrencilerinden Rim ve sınıf arkadaşları yanıma gelmişti. Rim ve arkadaşları ile geçici barınma merkezine sığınmadan önceki yaşamları üzerine sohbet ediyorduk. Rim, “Biz Suriye yok okul. Sonra dedi anne baba gidecek Türkiye. Güzel dedi ben. Çünkü çok akraba gel Türkiye. Burada güzel, orası yok okul, yok iş, yok yemek.” [Biz Suriye’de iken ben okula gitmiyordum. Sonra annem ve babam, Türkiye’ye gideceğimizi söylediler. Bu duruma güzel dedim. Çünkü Türkiye’deki akrabalarımızın çoğu Türkiye’ye gelmemizi istiyorlardı. Türkiye güzel, Suriye’de okul yoktu, iş yoktu, yemek yoktu.] sözleri ile sığınma öncesi yaşamını ifade etmiştir (Görüşme, Mart, 2019). Rim’in akrabaları savaş başladığında Türkiye’ye sığınmışlardı. Ancak Rim ve ailesi savaştan dört yıl sonra Türkiye’ye gelmişlerdi. Rim bu nedenle Türkiye’ye yakınlarının göç ettiğini, kendisinin de akrabalarının yanına gideceği düşüncesi ile sevindiğini, Suriye’de iş, eğitim ve barınma imkânının olmadığını ifade ederek sığınma öncesi yaşadıklarının bir kesitini betimlemiştir. Rim’in hafızasında sığınma öncesi yaşam; açlığın olduğu, eğitimin olmadığı bir yerdi. Öğrencilerle bahçede yaptığım görüşmelere Rim’in sınıf arkadaşları da katılıyordu. Ubeyd, “Biz önce kamp başka. İki sene biz Türkiye. Ama bu kamp var üç ay ammo. Dışarıda güzel. Ama burada memnu. Her zaman yok çıkmak.” [Biz önce başka bir kamptaydık. Biz Türkiye’ye iki yıl önce geldik. Amca, biz bu kampa geleli üç ay oldu. Kampın dışı güzel. Ama burada her zaman dışarı çıkmak yasak.] sözü ile barınma merkezine sığınma öncesinde başka bir barınma merkezine sığındığını ve oradaki yaşamının bir kesitini betimlemiştir (Saha notu, Mart, 2019). Ubeyd, geçici barınma merkezine gelmeden önce ailesi ile birlikte başka bir geçici barınma merkezinde

konakladığını, barınma merkezi dışındaki yaşamın güzel ancak barınma merkezinden dışarı çıkmanın da yasak olduğunu ve dışarı her zaman çıkamadığını anlatmıştır.

Öğrenciler, gün geçtikçe kendilerine beni daha yakın hissettiklerini paylaşmış ve kimi öğrenciler bana “ammo” [amca] hitabı ile seslenmek istediklerini söylemiştir. Öğrencilerle aramızdaki iletişimin güçlü olmasında onların ana dilinde kendini rahat ifade etmesinin ve onlarla Arapça iletişim kurmamın etkili olduğunu düşünüyordum. Öğrencilerden Eymen, “Ammo sen hem Türukçe, hem Arapça. Ben senden çok mutlu konuş.” [Amca sen hem Türkçe hem Arapça konuşuyorsun. Ben seninle konuştuğumda çok mutlu oluyorum.] ifadesi ile benimle neden yakınlık kurmak istediğini açıklıyordu. Onlarla aramızda gelişen bu etkileşim, öğrencilerin düşüncelerini daha samimi bir şekilde paylaşmasını sağlıyordu. Bu durum onların bakış açılarını anlamamı da kolaylaştırabiliyordu. Ubeyd’e Türkiye’ye gelmeden önce nasıl bir yaşama sahip olduğunu sorduğumda konuşmasına şöyle devam etmişti: “Üstaz orda harp ben çok kork, burda memnu çıkma amma emane var.” [Hocam orada savaş vardı. Ben çok korkuyordum. Burada dışarı çıkmak yasak ama burası güvenli] (Saha notu, Mart, 2019). Rim ve Ubeyd, sığınma öncesindeki yaşamlarını; korku, yokluk, okulsuzluk olarak betimlemektedirler.

Öğrenciler ve veliler, onlarla yaptığım sohbetlerde, Türkiye’nin onları kabul ederek kendilerine merhamet ettiğini ve savaş ortamından onları kurtardığını anlatmaktaydı. Sığınma öncesi yaşamın zor ve güç şartlar içinde olduğunu betimleyen sadece çocuklar değildi. Ev ziyaretlerinde çocuklarla yaptığım görüşmelere veliler de katılım sağlıyordu. Geçici barınma merkezinde konaklayanlar, önceki yaşamlarından bahsederken o günleri özlediklerini de dile getiriyorlardı. Bir ev ziyaretinde öğrencinin annesi Necva, yaşadığı süreci şu sözlerle anlatmıştır:

Önceden her şeyimiz vardı. Suriye’de hep savaş var diyorlardı ama biz inanmıyorduk. Televizyondan izliyorduk olanları. Halep’te bomba patlamış, Hama’da çatışma olmuş. Bizim köyümüz uzaktı ve yaşamımız çok normal devam ediyordu. Ne zaman ki evimizin yakınındaki bahçelere bombalar düştü o zaman anladık ki Suriye’de dedikleri gibi savaş var. Sonra yoğun çatışmalar başladı. Baktık ki herkes evini terk ederek Türkiye’ye, Lübnan’a kaçıyor, biz de kaçtık ve şükür buraya geldik (Saha notu, Mart, 2019).

Velinin söylemleri; ailenin sığınma öncesinde çatışma ortamına şahit olana kadar savaşın başladığına inanmadıklarını göstermektedir. Necva, sığınma öncesinde zor yaşam koşullarına sahip olduklarını, savaş sonrasında ülkelerinden kaçarak Türkiye’ye

sığındıklarını ve Türkiye'ye sığındıklarından şükür duygusu içinde olduklarını ifade etmiştir.

Necva ve öğrenciler, sığındıkları Türkiye'yi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, yaşadıkları güvenilir bir yer olarak görmekte-dirler. Geçici barınma merkezindeki konteyner evlerinin birinde yer alan görsel, öğrencilerin Türkiye ile ilgili söylemlerini özetler gibiydi. Geçici barınma merkezi girişindeki konteyner evlerin birinin üzerinde yer alan görseldeki yazı, milyonlarca Suriyeliye kapılarını açan Türkiye'nin merhamet toprağı olduğunu anlatmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sığınan kişilere vermek isteğı mesajı geçici barınma merkezinin girişindeki konteyner evlerin dış cephesine asılan büyük afişle verdiğ-i görülmektedir. Öğrencilerin ve velilerin söylemlerini özetleyen konteyner üzerindeki afiş Görsel 19'da verilmiştir.



Görsel 19. Geçici Barınma Merkezi Girişindeki Konteyner Evlerin Dış Cephesine Asılı Afiş

4.1.1.2. Savaştan kaçış

Geçici barınma merkezinde konaklayan öğrencilerin ve ailelerinin göç yolculukları zor şartlar altında gerçekleşmiştir. Katılımcılar, anlatılarında kimliğı olmadan canını kurtarmak için üzerindeki elbiseleri ile bulundukları yerlerden kaçtıklarını, yakınları ile birlikte kabile biçiminde Türkiye'ye sığındıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, göç yolculuğunun zorluğunu, “Öleceğini bile bile bota binerek başka ülkelere göç edenler de var, sınır kapılarının önünde çadırlarda yaşayarak kapıların

açılmasını bekleyen de var” söylemleri ile ifade etmekteydi (Saha notu, Mart, 2019). Geçici barınma merkezinde akşamüstü vakitlerde kimi erkekler, konteyner evin önünde çay demliyor ve bir araya gelerek çay içiyorlardı. Beni de tanıdıklarından sohbetlerine davet ediyor ve çay eşliğinde sohbet etmem için ısrar ediyorlardı. Çay davetinde bulunanlardan kimileri öğrencilerin babasıydı. Çay davetlerinde; velilerin işleri, çocuklarının okul yaşamı ve ülkelerinde yaşadıkları göç süreci ile ilgili konularda sohbet ediyorduk. Bir akşamüstü çay sohbetinde öğrenci velisi Abdulkерim, yaşadığı göç yolculuğunu şu sözlerle ifade etmişti:

Çok zordu, hangi birini anlatayım paramız olmadığı için beraber getirdiğimiz minderlerde cami bahçelerinde uyuduk. Çocuklarım acıktığında onlara yemek arıyorduk. Bazen halk bazen de yardım kuruluşları tarafından elbise ve yemek ihtiyacımızı karşılıyorduk. Hatay iline ilk geldiğimizde bir yakınımın evine sığındık. O da sığınmacıydı bizim gibi. Onlar çocuklarını Kur'an kurslarına gönderiyordu. Biz de gönderdik. Çünkü ilk başlarda şimdiki gibi okul yoktu. Sonra barınma merkezine yerleşebileceğimizi duyunca hemen müracaat ettik ve buraya yerleştik. Türkiye'ye bize bu imkânı sağladığı için minnettarız (Görüşme, Nisan, 2019).

Öğrenci velisi Abdulkерim, yaşadığı süreci bu şekilde açıklarken başka bir öğrencinin velisi Abdülbaki, “Ah ya Üstazi” [Ah ya Hocam] hitabı ile başlayarak sohbe te katılmış ve şöyle devam etmişti:

Muhtaç olduğumuz için geçici barınma merkezine başvurduk. Ancak bir yandan da kimlik almak istemiyordum. Çünkü geri dönersek ve burada sığınmacı [yabancı tanıtım] kimliğimizin olması ileride Suriye yönetimi için sorun olabilir diyorlardı. Baktık ki düzelmeyecek bu çatışma süreci, kimlik çıkardık ve barınma merkezine müracaat ettik (Görüşme, Nisan, 2019).

Veli, temel ihtiyaçlar sebebi ile muhtaç durumda olduğundan geçici barınma merkezine başvurduğunu ve göç yolculuğunun yanı sıra Türkiye’de yabancı tanıtım belgesini çıkarma hususunda da tedirgin olduğunu ifade etmiştir. Kimi katılımcı veliler, Türkiye’de yabancı tanıtım belgesini çıkarmaları nedeniyle Suriye’ye dönüş durumunda Suriye yönetimince sorun yaşayabileceklerini düşünmektedir.

Türkiye’de Suriye sınırındaki illerde kurulan geçici barınma merkezleri, sınıra yakın yerlerde kurulduğundan barınma merkezine gidilen yol da sınırdan kaçak geçişleri önlemek için tel örgülerle güvenlik altına alınmıştı. Geçici barınma merkezine de tel örgü ve duvarlarla örölmüş yol güzergahından gidiyordum. Duvar ve tel örgüler ardındaki araziye geçiş izni, güvenlik güçleri kontrolünce sadece arazi sahiplerine

tanınıyordu. Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezinin yol güzergahı Görsel 20’de verilmiştir.



Görsel 20. *Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezinin Yol Güzergahı*

Geçici barınma merkezinde konaklayan öğrenciler ve aileleri, barınma merkezi dışındakilere göre ekonomik olarak daha zor ve güç şartlar içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle göç yolculuklarının zorluk ve güçlükler içinde geçtiğini anlatmışlardır. Kimi zaman okul çıkışında öğrencilerle birlikte konakladıkları konteyner evlerine kadar yürüyüyordum, kimi zaman da geçici barınma merkezi içinde öğrencilerin oyunlarına katılıyordum. Okul sonrası sınıftan birkaç erkek öğrenci okul kapısı önünde beni beklemiş, onlarla birlikte evlerine doğru yürümemi istemişlerdi. Onlarla birlikte yürürken barınma merkezine nasıl geldikleri üzerine de konuşuyorduk. Öğrencilerden Abdurrahman, yaşadığı göç yolculuğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Üstaz, barınma merkezi çok güvenilir. Buraya gelene kadar hep dışarda kaldık. Baba dedi önce Urfa, sonra Kilis ama sonra buraya geldik. Buraya geldik ama ailemizden çok kişi orada kaldı. Bazen internetten görüşüyorum ve orada çatışma olunca internet bağlantısı da olmuyor. Biz burada güvendeydik ya orada olanlar... (Görüşme, Nisan, 2019).

Abdurrahman, savaş sonrası ailesi ile birlikte göç edecekleri yer konusunda kararsız kaldıklarını, geçici barınma merkezinde kendilerini güvende hissettiklerini ancak Suriye’deki tanıdıklarının ne durumda olduğunu merak ettiğini ifade etmiştir.

Yaser de Abdurrahman'ın Arapça anlatısına, “Eee Üstaz eee. Suriye’de yok okul, savarih [füze] gel, o zaman biz okul altı. Sonra ailemle kaç, ben çok kork. Türkiye, zati sınırda burda yakın köy.” [Evet hocam evet. Suriye’de okul yoktu. Füze saldırısı olduğunda bizi okuldaki bodrum katına saklardı. Çok korktum ve sonra ailemle Türkiye’ye kaçtık. Köy zaten sınırda, barınma merkezine yakın bir köy.] ifadesi ile katılmıştı. (Saha notu, Mart, 2019). Yaser’in söylemlerinden Suriye’deki savaş sebebi ile okulda güvende olmadığı, ailesi ile birlikte sınıra yakın bir köyde ikamet ettiği ve savaştan kaçış anında korku yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ve ailelerin göç yolculuğundaki bu anlatıları, onların bakış açılarını anlamamı ve söylemleri ile yaşam deneyimleri arasındaki bağlamı kurmamı güçlendirmişti. Geçici barınma merkezindeki öğrencilerin anlatılarından; Suriye’de okulda bulundukları süreçte savaş ortamına tanık oldukları, Türkiye’yi sığınma yeri olarak gördükleri, göç ederken yer konusunda belirsizliğe düştükleri, göç yolculuğunda zor durumlar yaşadıkları ve Türkiye’ye sığındıklarından dolayı minnet duygusu içinde oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.1.3. Geçici barınma merkezi ile tanışma

Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezi, 9 Mayıs 2011 tarihinde çadır kent olarak kurulmuştu. Geçici barınma merkezi, çadır kent olarak kurulduğundan dolayı katılımcıların anlatılarından ilk yıllarda özellikle havanın soğuk ve yağmurlu olduğu günlerde yaşamın zor koşullarda geçtiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların söylemleri, bana barınma merkezinin ilk kurulduğu yılları da hatırlamıştı.

Araştırmada, geçici barınma merkezine gelenler, ilk başta ülkelerindeki yaşadıkları sürecin etkisinde kalarak yeni yerleşim yerlerindeki yaşam düzenine uyum da zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak onların zamanla geçici barınma merkezindeki yaşama uyum sağladıklarını düşünüyordum. Boynuyoğun Geçici Barınma Merkezinde çocukların oyun oynadıkları ve merkezde konaklayan kadınların yürüyüş yaptıkları bir sokak ve meydan görüntüsü Görsel 21’de verilmiştir.



Görsel 21. Geçici Barınma Merkezinde Bir Sokak ve Meydan Görüntüsü

Geçici barınma merkezine ilk gelen öğrencilerle sohbetlerimde onların Suriye hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını gözlemledim. Buradaki öğrencilerin şemasında geçici barınma merkezi yaşadıkları bir köy gibiydi adeta. Öğrencilere ben veya Türkçe öğreticisi tarafından “Nerelisin?” sorusu sorulduğunda öğrenciler, “Hataylıyım, Boynuyoğun Kampıyım” veya “Suriyeli, Türkiyeli” biçiminde cevaplar vermektedir. Ancak öğrenciler, Suriyeli olduklarını söyleseler de Suriye’nin hangi kentinden olduklarını bilmemektedir. Öğrencilerden kimileri, çok küçük yaşta geçici barınma merkezine yerleşmiş ve sonrasında da ülkelerini ziyaret edememiştir. Bu nedenle nereden geldiklerini de hatırlayamamaktadır.

Geçici barınma merkezinde yedi yıldır konaklayan öğrencilerin yanı sıra henüz bir yılını yeni dolduran öğrenciler de vardı. Gözlem yaptığım sınıfta öğrencilerin Türkçe seviyeleri de birbirinden farklıydı. Bu farklılığın onların Türkiye’de konaklama süreçleri ile ilişkili olduğunu düşünüyordum. Ancak öğrencilerin velileri için durum aynı değildi. Türkmen kökenli iki aile dışında, veliler Türkçeyi neredeyse hiç bilmiyordu. Bu nedenle çocuklar, velilere göre Türkçeyi daha fazla öğrenmişti. Öğrencilerle okul sonrası oyun alanlarında birlikte oynadığımız oyunlarda onların Türkçe konuşma durumlarını da gözlemliyordum. Geçici barınma merkezine çok önceden gelen öğrenciler, yarı Türkçe yarı Arapça iletişim kurmaya çalışsalar da barınma merkezinde henüz 2-3 yıldır konaklayan öğrenciler, benimle sadece Arapça

iletişim kuruyordu. Sınıftaki kız öğrencilerle okul sonralarında veya teneffüs vakitlerinde GEM bahçesinde yakan top oyunu, erkek öğrencilerle de futbol veya onların tabiri ile gil [misket] oyununu oynuyordum. Kızlar genelde yakan top oyununu ve “hacerilhamse” adını verdikleri beştaş oyununu tercih ediyorlardı. Yakan top oyunu, iki grubun bir araya gelerek oynadıkları bir oyundu. Gruplar, sırası ile oyun alanlarının ortasına geçerek onlara doğru atılan toptan kaçmaktadır. Top, oyun sahasının ortasında toptan kaçmak isteyen öğrencilere temas ettiğinde oyuncu, oyun kuralına göre yanmakta ve oyundan elenmektedir. Öğrencilerin GEM bahçesinde oynadıkları yakan top oyunu Görsel 22’de verilmiştir.



Görsel 22. GEM Bahçesinde Yakan Top Oyunu

Oyun sonrası öğrencilerle birlikte dinlenirken öğrencilerin oyunu genelde kimlerle oynadıklarını ve oyunu sevip sevmedikleri ile ilgili sohbet ettim. Öğrenciler, ilk başta dört arkadaş grubu ile oynadıklarını, kimi arkadaşlarının geçici barınma merkezine sonradan geldikleri için oyun grubuna sonradan katıldıklarını söylemişlerdi. Sohbet sırasında Amine ve Gufran 5, Tesnim 7 yıldır barınma merkezinde yaşadığını söylemişti. Fatıma ise 2 yıldır barınma merkezinde olduğunu ve Türkiye’ye de 2 yıl önce geldiğini ifade etmişti. Gufran, geçici barınma merkezine ilk gelişini şu sözlerle ifade etmiştir:

Buraya ilk gel çok kork ben. Çünkü sanıyo burda da bombalar, uçaklar. Ama burası çok güzel. Hem özlüyor orayı hem seviyor Türkiye. Çünkü orada akrabalar. Ama istemiyor dön ben. Çünkü orada yok emane. Hem önce burası güzel değil, hepsi çadır şimdi ne güzel konteyner [Buraya ilk geldiğimde çok korktum. Burada da uçakların, bombaların olduğunu sandım. Ama burası çok güzel. Hem Suriye'yi özlüyorum hem de Türkiye'yi seviyorum. Çünkü Suriye'de akrabalarım var. Ama dönmek istemiyorum. Çünkü orada güvenli bir yaşam yok. Önceden burada her yer çadırdı ama şimdi konteyner oldu ve konteyner olması çok güzel oldu.] (Saha notu, Nisan,2019).

Gufran, geçici barınma merkezine ilk geldiğinde korktuğunu, çatışmanın barınma merkezinde de devam ettiğini düşünmüştür. Dahası ülkesini özlediğini, orada akrabalarının olduğunu ama Türkiye'yi de sevdiğini ve ülkesinde güvenli bir yaşam olmadığından ülkesine dönmek istemediğini anlatmıştır. Geçici barınma merkezi, 2016 yılında çadır kentten konteyner kente dönüştürülmüştü. Gufran, dönüşüm öncesindeki çadır kent yaşamını güzel bulmadığını, konteyner yapıya dönüşüm ile geçici barınma merkezinin daha güzel olduğunu ifade etmiştir. Yakan top oyununu, çocuklar ve onlara Türkçe öğreten Emine Öğretmen ile birlikte oynamıştık. Oyun sonrasında Türkçe öğreticisi Emine Öğretmen ile birlikte yakan top oynayan öğrencilerden Tesnim'in ısrarı üzerine öğrencinin ailesine ev ziyaretinde bulunmuştuk. Geçici barınma merkezinde konaklayanlar, dini geleneklerine bağlı aile yapısına sahip olduklarından öğrencilerin ev davetlerinde bu durumu önemsiyordum. Öğrencilerin günlük yaşamlarına katılımda onların kültürel değerlerini bilmem ve bu etik çerçevesinde hareket etmem gerektiğini bililiyordum. Evde erkek bir veli yok ise ziyaretleri Emine Öğretmen ile birlikte gerçekleştiriyor veya başka bir zamana erteliyordum. Tesnim bize, evde babasının olmadığını, annesinin olduğunu söylemiş ve Tesnim'in ev ziyareti davetine Emine öğretmen ile birlikte gitmiştim. Emine Öğretmen de araştırma süreci ile daha çok veli ziyaretinde bulunduğunu ve bu durumdan memnun olduğunu ifade etmişti. Tesnim ailesi ile birlikte geçici barınma merkezine ilk gelenlendendi. Tesnim'in annesi de geçici barınma merkezine ilk geldiği süreci şu sözlerle ifade etmiştir:

İlk bizim taraflarda başladı harp. Biz Humus şehrinde yaşıyorduk. Baktık olaylar büyüyecek. Türkiye'ye sığındık. Kampa kabile şeklinde geldik. Şimdi her yer konteyner. Ama o zaman her yer çadırdı. Özellikle kış mevsiminde çok soğuk olurdu. Suriye'de olaylar artınca bizden sonra çok kişi gelmeye başladı. İlk başlarda çok sürmez çatışma bitince döneriz şeklinde düşündük. Ama yedi yıl oldu. Kampta doğan çocuklarımız oldu. Burada okuyorlar. Dönmek isterim ama savaş bitmeden asla (Görüşme, Mart, 2019).

Geçici barınma merkezinin kurulma aşamasında sürece tanık olduğumdan velinin anlattıkları, deneyimlediğim süreci tüm gerçekliğiyle yansıtmaktadır. Çadır kent olarak yaşanan süreç, velinin ve öğrencinin söyleminde olduğu gibi yaşamsal açıdan zor koşullara sahipti. Geçici barınma merkezine ilk gelen öğrenciler ve velinin de söylemlerinden barınma merkezinde kendilerini güvende hissettikleri, barınma merkezinin konaklama şartlarının ilk zamanlara göre iyileştirildiği ve ülkelerindeki savaş bitmeden Suriye'ye dönmeyi düşünmedikleri anlaşılmaktadır.

4.1.2. Geçici barınma merkezinde günlük yaşam

Geçici barınma merkezinde çocukların bakış açılarını anlamlandırabilmek için orada ve onlarla birlikteydim. Dillerini bildiğimden beni kabullenmeleri de kolay oldu. Tabi bu durumda onların günlük yaşamlarına katılmam ve iletişim kurarken her ne kadar şekerli çay içmesem de bol şekerle demledikleri çayı içmemin de payının büyük olduğunu düşünüyorum (Araştırmacı günlüğü, 28/02/2019). Araştırma sürecinde çocukların geçici barınma merkezindeki günlük yaşamlarına katılmaya ve zaman içinde çocuklarla iletişimimi güçlendirmeye çalıştım. Buna ilişkin geçici barınma merkezindeki Nisme isimli öğrenci ile okul yolunda yapmış olduğum sohbetten bir kesit:

Nisme : Üstaz nerdesin görmedi ben sen, unuttu yoksa? [Öğretmenim neredeydin? Ben seni görmedim, unuttun mu beni yoksa?]

Araştırmacı : Okulda idare ile görüşüyordum. Zil çaldı. Haydi derse gidelim.

Nisme : Ama de söz sen gidecek biz okul sonra. Duydu ben sen gitti Ahmed. Bize gel o zaman. Hem gel babam istiyor sen kahve iç. [Ama okuldan sonra bize geleceğine söz ver. Ben senin Ahmet'e gittiğini duydum, O zaman bize de gel. Hem babam da seninle kahve içmek istiyor.]

Araştırmacı : Tamam okuldan sonra gideriz. (Nisme seviniyor.) (Saha notu, Nisan, 2019)

Geçici koruma kapsamındaki öğrenci ve ailesinin benimle iletişim kurmak istemesi, buna olumlu cevap vermem, onların davetlerine katılmam ve benzeri süreçler, onlarla derinlemesine görüşmeler yapmamı ve onların günlük yaşamlarına daha çok katılarak gözlem yapmamı sağlıyordu. Onlarla iletişimimi çoğu zaman Arapça, bazen de onların henüz yeni yeni öğrendikleri Türkçe ile kuruyordum. Çocuklar söylemek istediklerini Türkçe doğru ifade edemeseler de çoğu zaman onlarla vakit geçirmem, onların söylemlerindeki bağlamları anlamamı da kolaylaştırıyordu.

Çocukların geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimleri ile ilgili aklımda cevaplamam gereken şu sorular vardı: Çocuklar geçici barınma merkezinde hangi koşullarda yaşamaktadır? Geçici barınma merkezi nasıl bir yerdi, çocuklar ve aileleri sosyal ve ekonomi yaşamlarını nasıl yaşamakta ve orada yaşamayı nasıl anlamlandırmaktadır? Geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların yaşam deneyimlerini anlamlandırabilmem için yaşadıkları yer ve yakın sosyal çevresi hakkında da bilgi sahibi olmam gerektiğini düşündüm. Çocukları sadece okul ortamında gözlemlememin ve sadece onlar ile görüşme yapmamın ben ve öğrenciler arasındaki bağı güçlendirmeyeceğini biliyordum. Etnografya bu anlamda bir bütündü. Söylemler ve eylemler arasındaki bağlamı, nesnelliği ile görmeliydim. Çocukların GEM'deki söylemleri ile davranışlarının GEM dışındaki ortamlarda nasıl gerçekleştiğini görmek için onların günlük yaşamlarına katıldım ve yaşam deneyimlerini betimlemeye çalıştım. Bu temada, çocukların günlük yaşamları bağlamında geçici barınma merkezinin yerleşim yapısı, çocukların günlük yaşam pratikleri, geçici barınma merkezindeki sosyo-ekonomik yaşam, çocukların okul dışındaki sosyal yaşantıları, çocukların yaşamındaki oyunlar, çocukların tercüman seçimi ve çocukların inanç söylemleri açıklanmıştır.

4.1.2.1. Boynuyogun Geçici Barınma Merkezinin yerleşim yapısı

Boynuyogun Geçici Barınma Merkezi, 140.000 m² arazi üzerine kurulu bir yerleşim alanıdır. Geçici barınma merkezi, il merkezine 31 km uzaklıktadır. Türkiye-Suriye sınırına yakın bir köy arazisi üzerinde kurulmuştur. Etrafı tel örgülerle çevrilmiştir. Geçici barınma merkezi, 2011 yılında çadır kent olarak kurulmuş, 2016 yılında konteyner yapıya dönüştürülmüştür. Güvenlik kontrolü için barınma merkezinin girişine nizamiye kurulmuştur. Bu nizamiyede merkeze giriş ve çıkışların kontrol amacı ile duyarlı kapı, X-ray cihazı ve üst arama dedektörleri bulundurulmaktadır. Geçici barınma merkezine giriş çıkışlarda güvenlik görevlileri tarafından üst aramaları yapılarak ziyaretçiler içeri alınmaktadır. Araştırmam sürecinde kendim de geçici barınma merkezine her girişimde üst aramasından geçtim. Geçici barınma merkezine her girişimde aranma durumum araştırma sahasını ve içerideki sosyal yapıyı araştırma merakımı daha da artırmıştı. Onların yaptıkları bir güvenlik kontrolüydü. Ancak orada yaşayan çocuklar, geçici barınma merkezinde güvenlik denetimleri altında yaşamayı ve istedikleri zaman dışarı çıkamamayı nasıl anlamlandırıyorlardı? Bu sorunun cevabına

ilerleyen bölümde yer verilmiştir. Geçici barınma merkezinin girişinde askeri birlik yer almaktadır. Askeri birliğin yanı sıra Göç İdaresi Müdürlüğüne bağlı olarak özel güvenlik görevlileri de geçici barınma merkezinde görev yapmaktadır. Geçici barınma merkezinde güvenliğin sağlanması amacıyla barınma merkezinin kenar bölümlerinde gözetleme kuleleri yer almaktadır. Geçici barınma merkezinde toplam dokuz adet gözetleme kulesi bulunmaktadır. Öğrencilerden Eymen, gözetleme kulelerini göstererek “Üstaz, dışarda memnu bak orda şurta [polis] var.” ifadesi ile geçici barınma merkezinden çıkmanın yasak olduğunu, çıkmaları durumunda kulelerdeki güvenlik görevlilerinin onları göreceğini ifade etmiştir (Saha notu, Mart, 2019). Geçici barınma merkezindeki bir gözetleme kulesi Görsel 23’te sunulmuştur.



Görsel 23. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Gözetleme Kulesi

Geçici barınma merkezi içindeki prefabrik gözetleme kulelerini, sınır köylerinin yakınlarında sınırları korumak üzere kurulan askeri kulelere benzetiyordum. Geçici barınma merkezi içerisinde 2056 konteyner yer almaktadır. Konteynerler, su basmasına karşın yerden yaklaşık 30 cm kadar yükseklikte bir yere kurulmuştur. Geçici barınma merkezinde yaşam alanı mahallelerden oluşturulmuş ve mahallelerin yolları parke taşı ile döşenmiştir. Mahallede yer alan konteynerler, üzerlerine numaralandırma yapılarak sıralanmıştır. Geçici Barınma Merkezinde numaralandırılmış konteynerlerden oluşan bir sokak görüntüsü Görsel 24’te verilmiştir.



Görsel 24. Numaralandırılmış Konteynerlerden Oluşan Bir Sokak Görüntüsü

Geçici barınma merkezindeki evleri numaralar olmadan bulmak çok zordu. Öğrencilerin çoğu evlerini numaraları ile tarif etmekteydi. Çocuklar, okul sonrasında beni evlerine davet ediyordu. Ben de nerede oturduklarını sorduğumda çocuklar evlerini üzerindeki numaraları ile tarif ediyorlardı. Öğrencilerden Rim, “Üstaz ene [ben] iki arba [dört] iki hamse [beş].” Yousef, “Ammo ene birrr lete lete sitte [Amca, Ben bir üç üç altı]” biçiminde ifade ederek oturdukları evin numarasını söylüyorlardı. Çocuklar, evlerin numaralarına göre evlerin birbirine yakınlığını ve uzaklığını tarif edebiliyorlardı. Bugün Hasan’ın evine gideceğim dediğim de Faysal evlerini ziyaret etmem için “Üstaz, Hasan’ın evi 2012, bizim ev daha yakın, bize gel” biçiminde ifadesiyle onlara gitmem için ısrar ediyordu. Barınma merkezindeki konteyner evlerin dışarıdan görünüşleri standart değildi. Kimi merkez sakinleri, evlerinin dış görünüşlerinde değişiklikler yapmıştı. Konteyner evlerin dış görünümünde yapılmış değişikliklere örnek bir sokak Görsel 25’te verilmiştir.



Görsel 25. Geçici Barınma Merkezinde Etrafı Örtülü Konteyner Evler

Konteynerlerde tek bir ailenin barındırılması esastır. Beş kişiye bir konteyner ev tanımlanmaktadır. Aile üye sayısı beşin üzerinde olduğunda aileye ikinci bir konteyner ev verilmektedir. Konteyner evler, iki katlı ve her katta karşılıklı iki konut şeklinde tasarlanmıştır. Konteynerlerin içerisinde banyo, tuvalet, mutfak gibi bölümler de yer almaktadır. Evin içinde iki oda, odaya bütünleşik küçük bir mutfak, banyo ve tuvalet bulunmaktadır. Konteynerin alt katında konaklayanlardan kimileri, konteyner önündeki boş alanın etrafını kendi imkânları ile örterek bahar ve yaz mevsiminde küçük bir bahçe veya kiler olarak kullanabilmektedir. Konteynerin alt katını örterek içerideki odayı genişlettiği temsili bir konteyner Görsel 26’da verilmiştir.



Görsel 26. Geçici Barınma Merkezinde Konteyner Ev

Konteyner evin üst katında alt kattaki gibi bir alan olmadığından üst katta konaklayan kimi aileler, odalarında yere serili minder yerine kanepeleri kullanmayı tercih etmektedir. GEM’de görevli gönüllü eğitici Tevfik, konteyner evdeki yaşamını şu sözlerle anlatmaktadır: “Üst katta şükür mutlu bir halde yaşıyoruz. İki çocuğum var diğeri de yolda. Ama eşyaları koyacak yer olmadığından yerlere minder koymak yerine kanepeleri almayı tercih ettik. Böylece fazla eşyaları da içine koyabiliyorum” (Saha notu, Mart, 2019). Öğrencilerin yaşadıkları yeri ve evlerin hangi bölümleri olduğunu görmek, onların yaşadıkları yerle ilgili algılarını anlamamı kolaylaştıracaktı. Çoğu öğrencinin evini ziyaret etmiş ve bu ziyaretler sırasında öğrencileri, yaşadığı yeri, aile yaşamını gözlemlemiştim. Ancak evin tüm bölümlerini betimleyebilmem için evde konaklayan ailenin iznini ayrıca almam ve ziyaret öncesinde bu durumu onlara bildirmem gerekiyordu. Öğrencilere gerçekleştirdiğim ev ziyaretlerinde çoğu zaman öğrencilerin aileleri ve diğer yakınları ile kalabalık şekilde yaşadıklarına tanık oldum. Kalabalık olan bir evi ziyaret ederek aile üyelerini rahatsız etmek istememişim. Bu nedenle aynı yapıda başka bir konteyner evin bölümlerini betimlemeyi istedim. GEM’de görevli bir gönüllü eğitici ile araştırma sürecinde arkadaşlık kurmuştum. Tevfik Öğretmen, GEM’deki sınıfların Beden Eğitimi derslerinin öğretmenliğini yapıyordu. Tevfik Öğretmen, beni her gördüğünde kahve içmek için evine davet ediyordu. Ona bu daveti kabul ettiğimi, ev ziyaretinde evin bölümlerini de görmek istediğimi ve fotoğraf çekimi

yapabileceğimi söyledim. O da bu durumdan memnun olacağını ve eşine öncesinde haber edeceğini söyledi. Araştırma sürecinde araştırma grubunun kültürel değerlerine ve katılımcıların izni olmadan onların istemeyeceği davranışları sergilememeye önem veriyordum.

GEM'deki tüm konteyner evler aynı yapı özelliğindedir. Konteyner evin içi iki odadan oluşmaktadır. Evini ziyaret ettiğim gönüllü eğitici iki odanın birini yatak, diğerini oturma odası olarak kullanmaktadır. Gönüllü eğitcinin evinde yatak ve çocuk odası aynı alanda yer almaktadır. Tevfik Öğretmen, evde iki çocuğu ve eşi ile birlikte yaşamaktadır. Geçici barınma merkezindeki konteyner evin oturma ve çocuk odası olarak düzenlenen bölümleri Görsel 27'de verilmiştir.



Görsel 27. Gönüllü Eğitcinin Evinin Oturma ve Çocuk Odası Bölümleri

Geçici barınma merkezinde yaşayan kimi sakinler, konakladıkları konteyner evin girişindeki bölümü kiler odası olarak kullanmaktadır. Mutfakta yeterli alan olmadığından mutfak araç-gereçlerinin bir kısmı da kiler olarak kullanılan bu alana konulmaktadır. Kilerin bir köşesinde nargile de yer almaktaydı. Her konteyner evde nargile çok içilirse de kültür sembolü olarak kimi evlerin bir köşesinde bulunmaktadır. Öğrencilere yaptığım ev ziyaretlerinde çoğu evde nargile olduğunu görüyordum. Evini ziyaret ettiğim gönüllü eğitici, “Üstaz, Suriye’de nargile çok meşhur. Ben çok içmem ama her evde nargile olur, bazen misafirler için.” sözleri ile Suriye’de nargilenin çok

tüketildiğini, kendisinin çok içmese de bir kültür sembolü olmasının yanı sıra misafirlere ikramda bulunmak için evde nargile bulundurduğunu ifade etmiştir (Saha notu, Mart, 2019). Öğrencilerle yaptığım sohbetlerde de evlerde nargilenin içildiğinden, çoğu yakınının nargileyi sevdiğinden bahsedilmişti. Geçici barınma merkezindeki bir evin kiler bölümüne ait fotoğraf Görsel 28’de verilmiştir.



Görsel 28. Konteyner Evin Kiler Olarak Kullanılan Bölümü

Evin mutfak bölümü, salon ile aynı alanda yer almaktadır. Evde konaklayan gönüllü eğitici ile mutfak ve yemekler üzerine sohbet ederken, Tevfik Öğretmen, yaşamından memnuniyetini şöyle ifade etmiştir:

Evden çok memnunum, çocuklarımın barınacağı, aşımın pişeceği küçük de olsa bir mutfağımız var. Suriye’de öğretmen olarak çalışıyordum. Orada şartlarımız çok iyiydi. Ancak çatışma sürecinde yaşadıklarımız çok kötüydü. O süreçten sonra bu imkânları bulmak ve yaşayabilmek çok güzel (Saha notu, Mart, 2019).

Konteyner evlerin ısınma ve sıcak su ihtiyacı, elektrik altyapısı ile sağlanmaktadır. Evlerin ısınması konteyner evin bir duvarına yerleştirilen elektrikli petek ile sıcak su ihtiyacı da banyodaki elektrikli şofben ile sağlanmaktadır. Elektrik için her eve belirli kotada bir tüketim miktarı tanımlanmış ve kışın bu miktar ısınmadan kaynaklı olarak artırılmaktadır. Konteyner evin mutfak, banyo, tuvalet bölümü ile evin ısınma sistemi aşağıda Görsel 29 ve Görsel 30’da verilmiştir.



Görsel 29. Konteyner Evin Mutfak, Banyo ve Tuvalet Bölümü



Görsel 30. Konteyner Evin Isınma Sistemi

Çocuklarla konteyner evlerdeki yaşam üzerine teneffüs vakitlerinde sohbet ediyordum. Öğrenciler, savaş dolayısı ile yaşadıkları yerleri terk ederek geçici barınma merkezine sığınmışlardı. Onlara önceki evleri ile konteyner evdeki yaşamlarının nasıl olduğunu sorduğumda Hüsne “Valla üstaz Suriye’de evde soba var, odun yak. Bir de

bahçe var büyük. Orası daha güzel” biçiminde ifade etmiştir. Hüsne, Suriye’deki ev yaşamını daha çok beğendiğini, orada evlerinde ısınma aracı olarak soba kullandıklarını ifade etmiştir. Kenan ise “Hocam, Suriye’de çok güzel evimiz vardı ama yıkılınca geldik. Burada şükür evimiz oldu.” söylemiyle Suriye’de evlerinin yıkıldığını ve barınma merkezinde sığınacak bir evleri olduğunu ifade etmiştir (Görüşme, Mart, 2019). Geçici barınma merkezi içerisinde sağlık merkezi, GEM ve caminin yanı sıra katılımcıların yaşamsal ihtiyaçlarını karşıladığı market, berber, telefon dükkânı, kafe, kasap ve yöresel yemek dükkânı da yer almaktadır. Geçici Barınma Merkezi Sağlık Merkezinin girişinden bir görüntü Görsel 31’de sunulmuştur.



Görsel 31. *Boynuyoğun Göçmen Sağlık Merkezi*

Göçmen sağlık merkezinde Sağlık Bakanlığının verdiği izinle çalışan Suriye uyruklu hekimler tarafından temel sağlık hizmeti verilmektedir. Geçici barınma merkezindeki hastalardan hastalığı sağlık merkezindeki imkânlarla tedavi edilemeyecek olanlar, şehirdeki kamu hastanelerine sevk edilmektedir. Ev ziyaretlerinde geçici barınma merkezi ile ilgili yaptığım sohbetlerde Salah isimli öğrenci, “Üstaz çok hasta ol, o zaman anne götürür bu meşfa”[Öğretmenin çok hasta olduğumuzda annem beni bu hastaneye götürüyor.] ifadesi ile sağlık merkezi ile ilgili düşüncelerini açıklamıştır (Görüşme, Nisan, 2019).

Geçici barınma merkezinde konaklayanlar, ihtiyaçlarının çoğunu barınma merkezi içinde karşılamaktadırlar. Öğrenciler veya veliler, örneğin ev yerine dışarda yemek yemeyi istedikleri zaman Görsel 32’deki lokantaya giderek yöresel yemeklerini orada yemekte veya lokantadan yemekleri alıp eve götürmekteydi. Öğrenciler için “felafel” adlı yöresel yemeği yemenin büyük bir mutluluk olduğunu onların söylemlerinden anlıyordum. Felafelin yapıldığı dükkân, GEM’e çok yakın bir yerde bulunmaktadır. Okul gününden sonra kimi çocuklar bazen bu küçük dükkâna giderek meşhur yemekleri felafeli, kimileri de annelerinin evlerinde yaptığı felafeli okula getirip yemekteydi. Öğrencilerden Abdulkader, teneffüs vaktinde, “Üstaz biliyor sen felafel, çok güzel felafel, ben çok mutlu, şimdi ders bit sonra sen ben herkes git felafel veya gel oyna top amma felafel” [Hocam sen felafeli biliyor musun? Felafel çok güzel. Ders bittikten sonra senle birlikte hepimiz felafel yemeye gidelim veya felafeline gel top oynayalım] sorusu ve iddiası ile benimle iletişim kurdu (Saha notu, Nisan, 2019). Öğrenci felafel adlı yöresel yemeği bilip bilmediğimi, bu yemeğin çok güzel olduğunu, dersten sonra arkadaşları ile birlikte felafel yemeye gitmek istediğini ve felafel yeme karşılığında benimle maç yapmak istediğini ifade etmiştir. Geçici barınma merkezindeki Suriye’ye özgü yöresel yemekleri sunan yemek dükkânı ve müşterilerin yer aldığı fotoğraf Görsel 32’de verilmiştir.



Görsel 32. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Suriye’ye Özgü Yöresel Yemeklerin Yapıldığı Dükkân

Öğrencilerin okul sonrasında bisiklet sürmek, top oynamak, onların tabiri ile gil [misket] oynamak gibi Suriye'ye özgü felafel yemeğini yemek de sosyal bir etkinlik olarak görülmektedir. Geçici barınma merkezinde konaklayan 8.500 kişi, gündelik hayatın bir gereği olarak kuaför ve kozmetik ihtiyaçlarını da barınma merkezi içindeki dükkânlardan karşılamaktadır. Benzer biçimde geçici barınma merkezinde konaklayanların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için barınma merkezi içinde bir de telefon dükkânı bulunmaktadır. Aşağıda geçici barınma merkezinde yer alan berber ve parfümeri dükkânı ile telefon dükkânının fotoğrafları Görsel 33 ve Görsel 34'te verilmiştir.



Görsel 33. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Berber ve Kozmetik Dükkânı



Görsel 34. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Telefon Dükkânı

Geçici barınma merkezinde telefonlar çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. 8.500 kişinin ikamet ettiği barınma merkezinde telefon, onların barınma merkezi dışı ile bağlantı kurdukları önemli bir iletişim aracıydı. Telefon dükkânı, marketin yanında yer alıyordu. Öğrencilerden Yousef ile bir gün ders öncesinde markette alışveriş yapıyorduk. Market çıkışında Yousef telefon dükkânını göstererek, “Üstaz, bak telefon güzel, biz her gün konuş Suriye, abim Avrupa şimdi onla kamera konuş, bu dükkân çok lazım.” [Hocam, telefonlara bak, ne kadar güzel. Biz her gün Suriye’dekiler ile konuşuyoruz. Abim şimdi Avrupa’da onunla da kameralı konuşuyoruz. Telefon dükkânı bu nedenle gerekli.] ifadesi ile telefon dükkânının kendisi için önemini anlatmıştı. Yousef, düşüncelerini açıklamaya Türkçe devam edemeyince, “Görüşmede bazen kontör bitiyor, o zaman gelip buradan kontör yükleyebiliyoruz.” biçiminde konuşmasına devam etmişti (Görüşme, Mart, 2019). Telefon tamiri de yapılan bu yer, geçici barınma merkezinde konaklayan halkın iletişim araçlarını tedarik etmektedir.

Hatay ilinde birden fazla geçici barınma merkezi olduğundan barınma merkezinin mülki idari amiri, valilik tarafından görevlendirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü geçici barınma merkezinin yönetimi, vali tarafından görevlendirilen bir kaymakam tarafından yürütülmektedir. Geçici barınma merkezinde, Kızılay gönüllülerinin çocuklara yönelik sosyal etkinlikler düzenlediği Kızılay Çocuk Dostu Alanı da yer almaktadır. Bu alanda Kızılay tarafından görevlendirilen gönüllü çalışanlar tarafından

çocukların yeni yaşamlarına uyumu sağlamaya yönelik oyun, kültürel etkinlikler, sinema izleme etkinlikleri düzenlenmektedir. Yetenekli olan öğrencilerin il, bölge ve ulusal düzeyde yarışmalara katılmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Geçici barınma merkezi içindeki Kızılay Dostluk Alanının fotoğrafı Görsel 35’te verilmiştir.



Görsel 35. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Kızılay Çocuk Dostluk Alanı

Geçici barınma merkezi içinde bir de kütüphane binası yer almaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde kütüphanenin açılışı gerçekleşmişti. Kütüphane, GEM’de ve devlet okulunda eğitim alan öğrencilere hizmet sunmaktadır. Kalabalık evlerde çalışma ortamı olmayan öğrenciler, kütüphanenin açılmasını sevinçle karşılamaktadır. Öğrencilerden Yasin, “Hocam, güzel burası, burda istiyor ben ödev yapmak. Burada hiç kimse yok ama bazen evde çok ses oluyor, o zaman da ders çalışamıyorum” sözleri ile kütüphaneyi hangi amaçla kullandığını açıklamıştır (Saha notu, Nisan, 2019). Geçici barınma merkezi içindeki kütüphane binası Görsel 36’da verilmiştir.



Görsel 36. *Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Kütüphane*

Geçici barınma merkezinde annesini, babasını veya her ikisini Suriye’deki savaşta kaybetmiş çocuklar da konaklamaktadır. Katılımcı öğrencilerinden ikisi babasını kaybetmiş biri hem anne hem babasını kaybetmiştir. Geçici barınma merkezinde bu durumdaki çocuklara yönelik yapılacak çalışmalar için bir konteyner binası yetim merkezi olarak kurulmuştur. İki gönüllü eğiticinin görevli olduğu yetim merkezinde yetim çocuklara yönelik bilgisayar ve kitap okuma etkinlikleri düzenlenmektedir. Yetim çocuklar istedikleri zaman bu odaya gelerek vakit geçirebilmektedir. Geçici barınma merkezinde kurulan yetim merkezi Görsel 37’de verilmiştir.



Görsel 37. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Ana Okul ve Yetim Merkezi

Yetim merkezinde yetim çocuklara yönelik sosyal çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu merkeze katılan yetim çocuklar, araştırmanın uygulama öncesinde Rize İyidere Belediyesi ve Kaymakamlığı tarafından düzenlenen etkinlik ile Rize iline geziye katılmışlardır (http-8). Geçici barınma merkezi içinde çocukların Beden Eğitimi derslerini yaptıkları spor tesisleri de yer almaktadır. Barınma merkezindeki futbol ve basketbol sahalarının yer aldığı spor tesislerinden bir kesit Görsel 38’de verilmiştir.



Görsel 38. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Futbol ve Basketbol Sahası

Öğrenciler, Görsel 38’de yer alan sahaları Beden Eğitimi derslerinin yanı sıra kutlama ve anma töreni programlarında ve okul sonrası yaptıkları spor etkinliklerinde kullanmaktadırlar. Beden eğitimi derslerine katıldığım da onların oyunlarına da katılıyordum. Öğrencileri gözlemlediğim bir anda Tahsin yanıma gelerek, “Bu sahalar çok güzel. Basketbol çok sevmediğim için futbol oynuyorum bazen de yarış yapıyorum arkadaşlarla. Gel senle de yapalım yarış” sözleri ile spor tesisleri ile ilgili düşüncelerini ifade etmiştir (Saha notu, Nisan, 2019).

4.1.2.2. Çocukların günlük yaşam pratikleri

Geçici barınma merkezinde çocukların günlük yaşam pratiklerinin birbirine benzer biçimde olduğu söylenebilir. Araştırma grubu öğrencileri, GEM’in öğle grubu öğrencileri olduğundan GEM’deki dersleri saat 11.50 de başlıyor ve 16.50’de bitiyordu. Öğrenciler de çoğunlukla öğle vaktine doğru uyanıyorlardı. Öğrenciler, geç uyandıklarından kahvaltı ve akşam yemeği biçiminde iki öğün ile besleniyorlardı. Kahvaltılarında tek demlikte şekerle kaynatıkları çay ve nohut, menengiç, karpuz ve kavun çekirdeklerinin öğütülerek yapıldığı zahter, zeytinyağı, nohut ezmesi olan “hommos” [humus], bakla ezmesi olan “ful” [bakla], “sürke” olarak adlandırdıkları çökelek ve “varke” olarak adlandırdıkları tuzluyoğurt bulunurdu. Ancak humus ve bakla genelde herkesin evde olduğu zamanlar yenilirdi ve bu türleri geçici barınma merkezi

içinde felafel yapılan lokantadan satın alırlardı. Öğrencilerin evdeki kahvaltı dışında okulda bir beslenme saati yoktu. Ancak öğrenciler kimi zaman felafel kimi zaman da zeytinyağı ile zahteri ekmeğe sararak evlerinden okula getirir ve teneffüs vakitlerinde yerdi. Öğrencilerle barınma merkezindeki günlük rutinleri ile ilgili teneffüste ve okul dışı zamanlarda sohbet ediyordum. Bu sohbetlerden birinde Eymen, geçici barınma merkezindeki sıradan bir gününü şu sözlerle betimlemiştir:

Ustaz ben kalk sabah on. Sonra yemek sonra hazırlık bir de okul bazen geç kalk. O zaman koş. Çünkü ev bizim en son hayme [çadır] akşam güzel çünkü parkta oynuyo gil [misket]. Sen ben oyna gil [misket], üstaz sen biliyor gil? (Tebessüm ederek onaylıyorum). Sonra akşam ev yemek. Öğretmen ver ödev yap. Sonra televizyon izle ve yat (Görüşme, Nisan, 2019).

Eymen, sabah geç vakitte uyandığını kahvaltı yaparak okula gittiğini, evi GEM binasına uzak olduğundan geç kalınca koşarak GEM'e geldiğini, okul çıkışı parkta arkadaşları ile misket oynadığını, benimle de misket oynamak istediğini ve akşam televizyon izlediğini ifade ederek sıradan bir gününü özetlemişti. Geçici barınma merkezinde Eymen'in anlattığı sıradan bir günü, diğer öğrencilerin anlatıları ile benzerdi. Öyle ki Rim de konuşmaya "Hocam ben sabah erken kalkıyorum. Ama çok erken değil. Yani 9 gibi. Çünkü bebek kardeşim var, ona bakıyorum, annem de yemek hazırlıyor." ifadesi ile katılmıştır.

Çocuklar kapalı bir alanda yaşadıklarından ve barınma merkezi dışına çıkamadıklarından günlük rutinlerini yine barınma merkezi içinde yaşamaktadır. Onların gün içinde yaptıklarını, ev ziyaretlerinde velilerle de konuşuyordum. Veliler, sohbetimde erkek öğrencilerin okul sonrası yaşamlarının büyük bölümünü oyun alanlarında veya ev dışında geçirdiklerini, kız çocuklarının erkeklere kıyasla daha çok evde olduklarını söylüyorlardı. Öğrencilerin bu durumunu Züheyr'in annesi "Züheyr, öğlene kadar uyur, kahvaltı yapar, okula gider. Akşam da yemek olmadan dönmez." Amine'nin annesi ise "Kızım sabah kalkar bana yardım eder, çantasını hazırlar, okula gider. Bazen izin ister oyun oynamak için ben de veririm. Akşam da okuldan sonra eve gelir." söylemleri ile açıklamıştır (Görüşme, Mart, 2019). Gözlemlerim de bunu doğrulardı. Kız çocukları genelde ders başlamadan önce okul bahçesine gelerek arkadaşları ile beştaş, yakan top ve sek sek oyunlarını oynarken erkek çocukları ise çoğunlukla okula vaktinde gelir ve okul sonrası kimi zaman eve uğrayarak çantasını

bırakır kimi zaman da eve uğramadan doğrudan oyun alanlarına giderdi. Erkek çocukları, her okul sonrasında masket oynar veya futbol maçı yapardı. GEM bahçesinde sek sek oynayan çocuklar Görsel 39’da verilmiştir.



Görsel 39. GEM Bahçesinde Sek Sek Oynayan Çocuklar

Kız ve erkek çocuklar, günlük yaşamlarında çoğunlukla ayrı oyunlar oynadığından okul vaktinde bir araya gelirlerdi. Kız ve erkeklerin birbirleri ile özellikle oyun oynamama durumu yoktu. Ders etkinliklerinde ve kimi zaman yakan top oyununda bir araya gelerek birlikte oyun oynuyorlardı. Ancak yakan top ve Beden Eğitimi dersi dışındaki oyunlarda çocuklar kendi hemcinsleri ile oyun oynamayı tercih ediyorlardı. Kimi öğrenciler, araştırma süresinden bir yıl önce barınma merkezinde bağlama kursunun açıldığını ve ders öncesinde bu kurslara katıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerden Nesrin “Hocam, geçen yıl biz önce okulda bağlama kursuna gelirdik sonra kurs bitti. Yine açılırsa gidecek ben” ifadesi ile bir önceki yıl barınma merkezinde bağlama kursunun açıldığını, kursa katıldığını ve açılması durumunda yine katılacağını ifade etmiştir (Görüşme, Nisan, 2019). GEM Koordinatörü, onunla yaptığım bir sohbette, geçici barınma merkezinde Halk Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yıl içinde çocuklara yönelik sanatsal kurslar açıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerle okul sonrasında barınma merkezi sokaklarında yürüyüş yapıyor ve günlük rutinleri üzerine sohbet etmeye devam ediyordum. Böylelikle çocukların günlük

yaşamlarını nasıl geçirdiklerini öğreniyordum. Züheyr, “Hocam akşam ödev yapar sonra da televizyon izleriz ama Arapça. Çünkü herkes izliyor.” Ümeyye, “Hocam babam televizyon izler, biz de annemle video izleriz internetten” ifadesi ile günlük yaşam pratiklerini anlatıyordu. Salah ise “Ammo her akşam önce ders sonra oyun telfon, bu oyun PUBG. Ben, Yahya, Haldun, Tarek” [Amca, her akşam önce dersimizi yapar sonra telefonda PUBG oyunu oynarız. Oyunu benle birlikte Yahya, Haldun ve Tarek de oynar.] biçiminde günlük rutinini ifade etmiştir (Görüşme, Mart, 2019). Çocuklar, ödevlerini genelde akşam yapmakta ve ödev sonrasında aileleri ile birlikte televizyonda Arapça yayın izlemektedir. Aileleri televizyon izlerken kimi öğrenciler, onların telefonları ile mobil oyunlar oynamakta veya youtube platformunda videolar izlemektedir. Çocukların anlatılarından günlük yaşam rutinlerini ders dışında televizyon izleyerek ve mobil oyunlar oynayarak geçirdiği söylenebilir.

Öğrencilerle günlük rutinlerini ev ziyaretlerinde de konuşuyorduk. Öğrencilerden Hayriye’nin evini ziyaret etmiş ve annesi bize kahve pişirirken Hayriye’ye geçici barınma merkezine gelmeden önceki günlük rutinlerini de sormuştum. Hayriye, sığınma öncesindeki günlük yaşam ile barınma merkezindeki günlük yaşam farklılığını şöyle açıklamıştır: “Hocam eskiden okul başka yer, ev başka yer. Eskiden gezme var, bazar [pazar] var. Okuldan sonra mahledeki [mahalledeki] arkadaşlar oyna. Ama burada ev okul hepsi aynı yer. Ya park, ya ev, ya okul, hiç farklı yer yok. Dışarı çık yok. Herkes aynı yapacak.” (Görüşme, Mart, 2019). Hayriye, Suriye’de okul ve ev binalarının farklı yerleşim yerlerinde olduğunu, eskiden gezilecek pazar ve çarşı alanlarının olduğunu ancak barınma merkezinde sadece oyun parkı, ev ve okulun olduğunu, farklı bir yapının bulunmadığını ve herkesin aynı rutini yaptığını ifade etmiştir.

Kimi öğrenciler de savaşa dek Suriye’deki günlük yaşamlarının güzel olduğunu ancak savaşın başlaması ile oradaki yaşantının kötüleştiğini anlatmıştır. Öğrencilerden Seyfettin bu değişimi şu biçimde aktarmıştır. “Amca, Suriye’de çok mutluydum. Bisikletim vardı, hep gezerdim. Sonra arkadaşlarım çoktu okulda, sokakta. Burda da var ama orası daha güzel (tebessüm ediyor). Ne zaman savaş başla artık oyun yok bisiklet yok kemen [hatta] okulda ders yok. Hep silah hep bomba. Orası daha güzeldi ama savaş var, şimdi burası daha güzel.” (Görüşme, Mart, 2019). Seyfettin sığınma öncesinde daha mutlu olduğunu, bisikleti ile gezdiğini, daha çok arkadaşı olduğunu, ancak savaşın başlaması ile bunları yapamadığını ve bu nedenle geçici barınma merkezindeki günlük rutinlerini güzel bulduğunu ifade etmiştir.

4.1.2.3. Geçici barınma merkezinde sosyo-ekonomik yaşam

Geçici barınma merkezinde yaşayan çocuklar, barınma merkezinden dışarıya çıkamadıkları için sosyal yaşamlarını da barınma merkezi içinde geçirmektedirler. Geçici barınma merkezinde konaklayan yetişkinler, günlük ihtiyaçlarını karşılamak üzere barınma merkezinden dışarı çıkabilmektedir ancak çocukların barınma merkezinden dışarı çıkmalarına velisi olmadan izin verilmemektedir. Öğrencilerle okul çıkışında evlerine doğru beraber yürüyorduk. Öğrenciler barınma merkezinden çıktıkları anı, “Antakya’da akrabalarım var. Bazen annemle oraya gidiyoruz. Kamptan izin alıyor öyle çıkıyoruz.” sözleri ile ifade etmiştir (Görüşme, Mart, 2019). Geçici barınma merkezinde konaklayan kişiler, şehir merkezinde veya barınma merkezine yakın yerlerdeki akraba ziyaretlerine de idareden izin alarak üç gün süresince gidebilmektedir. Geçici barınma merkezi dışından gelen ziyaretçiler, ziyaret salonuna alınarak görüşmelerini ziyaret salonunda gerçekleştirmektedirler. Çocuklarla oyun parkında oynarken yaptığım sohbetlerde geçici barınma merkezinden dışarı çıktıkları anı sevinçle anlatıyorlardı. Öğrencilerden Halime “Üstaz [Hocam] hafta madi [geçen] biz git Antakya halti [teyze] şok [çok] güzel [güzel], mabsut [mutlu] ama bes [sadece] üç gün” ifadesi ile bir önceki hafta ailesi ile birlikte barınma merkezinden çıkarak Antakya’da ikamet eden teyzesine gittiğini ancak sadece üç gün kalabildiğini ifade etmiştir (Görüşme, Nisan, 2019). Halime’nin söyleminden, geçici barınma merkezi dışına çıkmanın öğrenci için mutluluk ifade ettiği ancak izin sürecinin de yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Geçici barınma merkezine merkez yöneticisinin izni olmaksızın girilememektedir. Resmi kimliği olmayan kişilerin geçici barınma merkezi girişine izin verilmemektedir. Geçici barınma merkezine alınacak eşyalar da X-ray cihazından geçirilmektedir. Çocuklar ile okul sonrasında beştaş oyunlarına eşlik etmiş ve oyun arasında onlarla sohbet etmiştim. Kız öğrencilerle oyunu oynarken erkek öğrenciler de oyunumuzu izliyorlardı. Çocuklar, geçici barınma merkezinin tel örgülerle çevrili olmasını ve güvenlik kontrolü ile giriş çıkış yapmalarını iki farklı biçimde yorumluyorlardı. Öğrencilerden Zeynep “Üstaz [Hocam], savaşa eve silah adam geldi, burada emane var kimse gelmez”, Seyfettin ise “Ammo [Amca] burda her yer tel, duvar. Dışarısı güzel ama çıkmak memnu [yasak]” biçiminde ifade etmiştir. Öğrencilerden Zeynep, geçici barınma merkezinin güvenli bir alan olduğunu, konakladıkları yere Suriye’deki gibi silahlı kişilerin gelmeyeceğini; Seyfettin ise her yerin tel ve duvarla örülü olduğunu ve

istedikleri zaman dışarı çıkamayacaklarını ifade etmiştir. Öğrenciler için barınma merkezinin güvenliği bu bağlamda farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Öğrencilerin ifadesinden bu anlam bağlamının öğrencinin göç öncesinde yaşadıkları ile ilişkili olduğunu anlıyordum.

Geçici barınma merkezine araç ile girecek kişilerin araçları arandıktan sonra girişlerine izin verilmektedir. Geçici barınma merkezinde kalmayan birinci dereceden akrabaların (anne, baba, kardeş) merkez yönetimi tarafından uygun görülmesi halinde merkezde misafir edilmesine izin verilmektedir. Katılımcılar, sağlık durumu hariç geçici barınma merkezi dışında konaklamak için altı ay içinde 15 günden fazla izin alamadıklarını ifade etmişlerdir. Mazeretleri sebebiyle geçici barınma merkezine yapılan giriş çıkışlarda 15 günlük süre hesabının dikkate alınmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, geçici barınma merkezinden çıkış yaptığım zamanlar yanıma gelerek “Şimdi nereye gidiyorsun? Evde ne yapacaksın? Bugün gitme, burada kal” söylemleri ile meraklarını ve isteklerini anlatıyorlardı. Nisme kendilerinin barınma merkezinden çıkma durumu ile ilgili “Üstaz, hasta o zaman şok şık amma ziyara üç gun” [Hocam, hasta olduğunda çok çıkabilirsin ama ziyaret için üç günlüğüne çıkabilirsin.] açıklamasını yaparak geçici barınma merkezinden çıkma süresi ile ilgili düşüncesini ifade etmiştir.

Geçici barınma merkezinde konaklayan çoğu erkek yetişkin, barınma merkezi dışında çalıştıklarından sabah saat yedi-sekiz civarında barınma merkezinden çıkarak işlerine gitmektedir. Katılımcı ebeveynlerden bir kadın veli, geçici barınma merkezi dışında tarlada çalışmakta, diğer kadın veliler ise barınma merkezinde kalmakta kimi zaman yetişkinlere yönelik açılan kurslara katılmaktadır. Katılımcı ebeveynlerden dört erkek veli, yaşlılık ve hastalık sebebi ile geçici barınma merkezinin dışında bir işte çalışmamaktadır. Bu veliler dışındaki katılımcı erkek veliler, barınma merkezi dışında sanayi, tarla gibi alanlarda çalışmaktadır. GEM’de ve devlet okulunda sabah ve öğle grubu olarak ikili öğretim uygulanıyordu. Sabah grubundan kimi öğrenciler, uykulu gözlerle GEM’e doğru yol alıyordu. Gözlem yaptığım sınıf öğrencileri, GEM’in öğle grubu öğrencileriydi. Geçici barınma merkezinde öğrencilerin evlerine sabah vakti ziyaretler yapıyor ve barınma merkezi içerisinde öğrenciler ve yakın çevresi ile birlikte vakit geçiriyordum. Öğle grubu öğrenciler, genelde öğle vaktine doğru uyanıyordu. Kimi evleri erken ziyaret etmek istediğimde öğrencilerin uyuduğuna şahit olmuştum.

Geçici barınma merkezi içinde dolaşırken konteyner evlerin önünde yemek hazırlığı yapan kimi kadın veliler de kahve davetinde bulunuyordu. Kadınların olduğu davetlere Emine Öğretmen ile birlikte olduğumda katılıyor ve çocuklarının eğitimi ile ilgili sohbet ediyorduk. Onlarla yaptığım görüşmelerde veliler, helli [kakule] kahveli sohbetler eşliğinde ülkelerindeki anılarından bahsediyorlardı. Suriye’de savaşta yaralanma sonucu hasta veya yaşlı olan erkekler de barınma merkezi dışında bir işte çalışamadıklarından günlerini geçici barınma merkezinde geçirmektedir. Geçici barınma merkezi içinde gözlem yaptığım zamanlar da erkek velilerin bir araya gelerek içtikleri çaya eşlik ediyordum. Artık birbirimizi tanıyorduk ve velilerin davetine olumsuz cevap vermem, onlar tarafından hoş karşılanmıyordu. Veliler sohbetlerinde, “Sen akh [kardeş], her zaman gel çay” [Sen kardeşimizsin, her zaman gel çaya] sözleri ile beni kardeş gibi gördüklerini, her zaman çay içmeye beklediklerini ifade ediyorlardı (Görüşme, Nisan, 2019).

Geçici barınma merkezinde konaklayan kişilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için barınma merkezinde market, kuaför, lokanta ve çay bahçesi gibi işletmeler yer almaktadır. Konteynerde yaşayan her bir aile için AFAD tarafından tanımlanmış kart bulunmaktadır. Ailenin her üyesine market ihtiyaçlarını karşılamak üzere AFAD kartına aylık 100 TL yardım yatırılmaktadır. Barınma merkezinde konaklayan aileler bu kartla barınma merkezi içerisindeki aile üyesi sayısına göre karta yatan nakit kadar marketten alışveriş yapabilmektedir. Geçici barınma merkezinde konaklayan kişiler market ihtiyaçlarını Görsel 40’da verilen BİM adlı marketten karşılamaktadır.



Görsel 40. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Market

Market, Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün gerçekleştirdiği ihale tarafından işletilmektedir. Araştırma sürecinde markete giderek çocuklara küçük sürprizler yapmak için şekerlemelerden alıyordum. Bir gün dersler başlamadan önce şekerlemelerden almak için markete uğramıştım. Markete alışveriş için gelen katılımcı velilerden biri ile karşılaştım ve onlarla marketten nasıl alışveriş yaptıkları üzerine sohbet ettim. Veli Hasan, “Suriye’de çatışma ortasında kalmış yaralanmışım. Hastanede yattım uzun süre ve bir işte çalışmıyorum uzun zamandır. Kampta şükür ihtiyacımızı karşılayabiliyoruz. Market için kartımıza yüklenen para ile alışveriş yapıyoruz ama buradan çıkış yaparsak kartı teslim etmemiz gerekiyor” sözleri ile AFAD kartını gıda alışverişinde nasıl kullandığını ve geçici barınma merkezinde ayrılma durumunda kamp idaresine kartı teslim etmesi gerektiğini ifade etmiştir (Saha notu, Mart, 2019). Veli, savaş sürecinde yaralandığı dönemde çalışmadığını, geçici barınma merkezindeki marketten AFADKART aracılığı ile alışveriş ihtiyaçlarını karşılayabildiğini açıklamıştır. Ev ziyaretlerinde sohbet ettiğim kimi veliler de market ihtiyaçlarının karşılanması için verilen karttan memnun olduklarını ancak vatandaş olan kişilerin bu yardımdan da faydalanamadığını ifade ediyorlardı. Velilerden Aynur, “Bu kart ile marketten temizlik ve gıda ihtiyaçlarımızı temin edebiliyoruz ancak merkezdeki akrabalar vatandaş olunca bu kart yardımını kesiyorlar.” biçimindeki ifadesiyle kart yardımı ile ihtiyacı karşıladığını ancak geçici koruma kapsamındaki kişilerin vatandaş olması durumunda

bu yardımı alamadıklarını belirtmiştir (Görüşme, Mart, 2019). Geçici barınma merkezi içindekiler, AFADKART ile barınma merkezi dışındakiler ise KIZILAYKART ile ihtiyaçlarını karşılamakta ve her iki kart da kişinin vatandaşlık alması durumunda iptal edilmektedir. Veli söylemi ile bu durumu ifade etmiştir.

Geçici barınma merkezinde çocuklara GEM’de verilen eğitim dışında Halk Eğitim Merkezi tarafından yetişkinlere yönelik düzenlenen mozaik, kuaför, gelinlik dikimi, bebek şiş, tığ örücülüğü, resim ve Türkçe seviyesi kursları da bulunmaktadır. Bu kurslar, geçici barınma merkezinde konaklayan tüm yetişkinlere yönelik açılmaktadır. Kurs eğitimi almak isteyenler, barınma merkezi idaresine başvurarak istedikleri kursun açılmasını talep edebilmekte veya idare tarafından açılacak kurslara başvurabilmektedir. Bu kurslara katılan kişiler, çoğunlukla kadınlar olmaktadır, çünkü erkekler genelde evin ihtiyaçlarını karşılamak için geçici barınma merkezi dışında çalışmaktadır. Kadınlar, kurs saatlerinde kurs merkezine gitmektedir. Geçici barınma merkezi içindeki kurslar, yetişkinler için sadece birlikte öğrendikleri sosyal yaşam alanı değil aynı zamanda ekonomik gelir sağladıkları bir etkinlik olarak işlev görmektedir. Özellikle kadın katılımcılar, kurs sürecinde ve sonrasında öğrenim gördükleri kurs sayesinde tasarladıkları ürün ve materyalleri, kurs merkezleri aracılığıyla satabilmektedir. Bu ürünler; örme bir çizgi film karakteri, oyuncak bebek, kilim, halı, kimi zaman da mozaik bir tablo veya gelinlik, abiye elbisesi olabilmektedir. Mozaik kursuna katılan kişiler tarafından yapılan mozaik çalışma örnekleri Görsel 41’de verilmiştir.

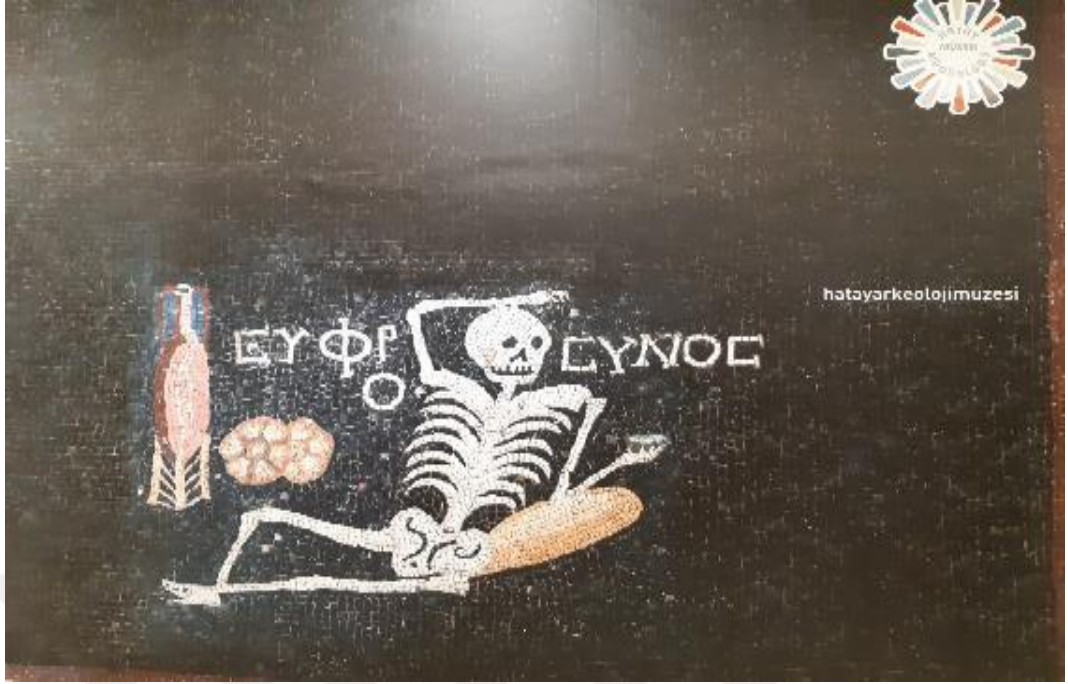


Görsel 41. Mozaik Kursuna Katılan Yetişkinlerin Çalışmaları

Dünyanın en büyük mozaik müzesi olarak bilinen Hatay Arkeoloji Müzesi, Hatay ilinde yer almaktadır. Yerel halk ve Hatay’a ziyaretler gerçekleştiren yerli ve yabancı turistler, arkeolojiye ve bu alanda açılan kurslara ilgi göstermektedir. Geçici barınma merkezindeki yetişkinlere yönelik açılan bu kurslarda hazırlanan ürünlerin barınma merkezi dışında satışı gerçekleştirilmekte ve elde edilen gelir, ürünü hazırlayan kişilere verilmektedir. Kurs eğitmeni, barınma merkezinde konaklayan kişilerin mozaik kursuna çok ilgi gösterdiğini ve burada yapılan çalışmalara da satın alma amacıyla dışarıdan oldukça talep olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Onlarla birlikte çalışmak çok güzel. Çok yetenekli kursiyerlerim var. Burada gördüğünüz tüm ürünler onlar tarafından yapılıyor. Özellikle 2016 yılının Nisan ayında teleferik çalışmaları sırasında çıkarılan ve üzerinde ‘Neşeli ol, hayatını yaşa’ yazılı Milattan Önce 3. yüzyıla ait mozağe ilgi oldukça büyük. Kursiyerler mozağin güncel ve çok rağbet görmesinden dolayı farklı boyutlarda tablolara bu mozaği işliyorlar (Görüşme, Haziran, 2019).

Mozaik kursu eğitmeninin sözünü ettiği Milattan Önce 3. yüzyıla ait olduğu belirtilen ve üzerinde “Neşeli ol, hayatını yaşa” sözünün yazıldığı mozağin orijinal resmi Görsel 42’de verilmiştir.



Görsel 42. Milattan Önce 3. Yüzyıla Ait Üzerinde “Neşeli ol, hayatımı yaşa” Yazılı Mozaik

Geçici barınma merkezi içinde yetişkinlere yönelik meslek edindirmeye yönelik açılan kurslardan biri de kuaförlük kursudur. Kuaförlük kursunun gerçekleştirildiği ortamdan bir fotoğraf Görsel 43’te verilmiştir.



Görsel 43. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Kuaför Kurs Ortamı

Geçici barınma merkezinin dışında bir işte çalışmayan yetişkinler, barınma merkezinde açılan sosyal kurslara katılmakta ve kurs sonrasında aldıkları eğitim ile meslek de edinebilmektedir. Yetişkinler, ilgili duydukları kurslara kayıt olabildiklerini ve barınma merkezinden ayrıldıktan sonra Hatay şehir merkezinde kursta edindikleri meslek ile iş arayışında olduklarını ifade etmişlerdir. Geçici barınma merkezinde açılan diğer kurslar ise halı-kilim dokuma ve bebek, şiş, tığ örcülüğü kurslarıdır. Kilim ve halı kursu ile bebek, şiş, tığ örcülüğünden kareler Görsel 44 ve Görsel 45’te verilmiştir.



Görsel 44. Geçici Barınma Merkezinde Kilim ve Halı Kursundan Bir Kare



Görsel 46. Gelinlik Dikim Kurs Yeri

Geçici barınma merkezinde yetişkinlerin meslek edinmeleri için açılan bu kurslarda atölyeler de kurs içeriğine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu kurslara kendi çocuklarına kıyafetler dikmeyi öğrenmek için gelen kadın ebeveynler olduğu gibi ev ekonomisine destek olmak isteğiyle gelenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin velileri de bu kurslara katılmış ve beni de ev ziyaretlerinden tanıdıklarından kurs yerlerinde selamlamışlardı. Kimi zaman ev ziyaretlerinde veliler, açılan kurslardan bahsetmekte ve kendi evlerinde tasarladıkları dikimleri de bize göstermekteydi. Emine Öğretmen ile yaptığımız bir ev ziyaretinde kurslara katılan öğrenci velisi Zahide ve komşusu Rama, kursların kendileri için bir uğraş ve ek gelir kaynağı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

İlk başlarda barınma merkezi içinde sıkılıyorduk. Sonra öyle bir kursun açıldığını duydum ve elim de bu işlere yatkındı. Kursu hem başarı ile tamamladım hem de diktığım elbiseleri pazarlama imkânı buldum. Sadece öğrenmedim aynı zaman da eve ve çocuğumun eğitimine ek gelir sağlayacağım bir işim oldu. Barınma merkezi, bize bu imkânları sağladığı için çok mutluyum (Saha notu, Nisan, 2019).

Zahide'nin sözlerine komşusu Rama şu sözlerle katılmıştır:

Eşim barınma merkezi dışında inşaat işinde çalışıyor. Ben de tarlaya giderek çalışıp eşime ve eve destek olmayı düşündüm ama sonra bu kurslara katıldım. Çocuklarımın eğitimi için para kazanmam gerek. Önceden gelinlik dikim kursuna gitmiştim. Orada diktığım kıyafetleri satmaya veya kiralamaya karar verdim. Gelin odada göstereyim sizlere neler yaptığımı (Saha notu, Nisan, 2019).

Aşağıda gelinlik dikim atölyesinde kursiyerler tarafından hazırlanmış bir gelinliğin sergilendiği salon ve evinde dikiği gelinlikleri gösteren bir kursiyer Görsel 47’de verilmiştir.



Görsel 47. *Gelinlik Dikim Kursu Katılımcıların Kurs Sonu Çalışması*

Öğrenci velileri geçici barınma merkezinde yeni yaşam düzenlerini kurmakla kalmamış aynı zamanda ailenin gelir durumuna da barınma merkezindeki imkânlar aracılığıyla destek olmuşlardır. Onların gönüllü olarak katıldıkları bu kurslarda tasarladıkları ürünleri pazarlamalarında çocuklarının eğitime destek olmak istemeleri de etkili olmaktadır. Geçici barınma merkezi bahçesinde Dünya Açlık Örgütü [Welt Hunger Hilfe–WWH] ile yapılan proje ile altı dönümlük alanda geçici barınma merkezinde dışında bir işte çalışmayan kişilerden gönüllü olanların meslek edinmeleri amacıyla sera projesi gerçekleştirilmiştir. Geçici Barınma Merkezinin Bitişindeki Sera Alanı Görsel 48’de verilmiştir.



Görsel 48. *Geçici Barınma Merkezinin Bitişiğindeki Sera Alanı*

Geçici barınma merkezindeki bu serada barınma merkezinde konaklayanlar istihdam edilmekte ve burada yetiştirilen ürünün satışından elde edilen gelir çalışanlara dağıtılmaktadır. Geçici barınma merkezinde sosyal tesisler de yer almaktadır. Barınma merkezine giriş yaptığım ilk zamanlar barınma merkezi içerisindeki her yapının ne olduğunu merak ediyordum. Barınma merkezinde konaklayan kişilerin genelde hafta sonları kafe olarak kullandıkları, etrafında çardakların bulunduğu çay bahçesi yer almaktadır. Geçici barınma merkezindeki çay bahçesinin fotoğrafı Görsel 49’da verilmiştir.



Görsel 49. Geçici Barınma Merkezi İçerisindeki Çardaklı Çay Bahçesi

Çay bahçesi, geçici barınma merkezindeki kimi erkek grupların cuma günleri buluşma yeri idi. Çünkü cuma günü barınma merkezindeki erkek velilerin ibadetlerini gerçekleştirmek için camide buluştukları gündü. Çay bahçesi de camiye çok yakın bir yerde olduğundan camiden çıkan kişilerin çoğu, çay bahçesine giderek orada vakit geçirmekteydi. Cuma günü ve hafta sonları çay bahçesinin kalabalık olduğu günlerdi. Ziyaret ettiğim konteyner evlerde olduğu gibi çay bahçesinde de nargilenin varlığını gözlemlemiştim. Onlarla yaptığım görüşmelerde birçok evde nargile olduğunu ifade ederken öğrenci Yaser, “Hocam burada çok nargile içerler. Ama haftasonları bazen biz de arkadaşlarımızla gelir, burada oynarız.” sözleri ile çay bahçesinde nargilenin çok içildiğini ve kendisinin de arkadaşları ile birlikte bu alana gelerek oynadıklarını ifade etmiştir (Görüşme, Mayıs, 2019).

4.1.2.4. Çocukların sosyal yaşamı

Çocukların geçici barınma merkezindeki günlük yaşam rutinlerinin yanı sıra barınma merkezindeki alanlarda akranları ile birlikte vakit geçirdikleri sosyal yaşamları da vardı. Halı saha, basketbol sahası ve oyun parkı, çocukların sosyal yaşamlarında en çok kullandıkları alandı. Geçici barınma merkezinde üç oyun parkı vardı ve çocuklar evlerine yakın olan oyun parklarında oynuyorlardı. Öğrencilerden Kusay, Yamen, Hasan okul sonralarında toplarını alarak okulun halı sahasında top oynuyorlardı.

Yamen, arkadaşları ile okul sonrası yaptıklarını “Hocam, bu sahada oynamayı çok seviyoruz. Burda yorulunca marketten içecek alıp çardakların olduğu yerde dinleniyoruz.” biçiminde ifade etmiştir (Görüşme, Mayıs, 2019). Erkek çocuklar kız çocuklara nazaran sosyal yaşamlarını barınma merkezi içindeki oyun parklarında geçirmekteydi.

Geçici barınma merkezinde konaklayan yetişkinler, konteyner evleri istedikleri gibi tasarlayabildikleri için kimi sakinler, evinin önündeki bölümü çocuk oyun alanına, kimileri de yazın oturacakları yaz bahçelerine dönüştürmüştü. Öğrencilerin evlerini ziyaretimde Nisme, Hacer ve Gufran’ın evlerinde suni bir su şelalesinin etrafında oturarak arkadaşları ile sohbet ettiklerini gözlemlemiştim. Barınma merkezi içinde ziyaret ettiğim bir evde konteyner önündeki alana “nahura” adlı küçük bir sulak yer yapılmıştı. Nahura, suni küçük bir şelaleye benzemektedir. Çocukların Suriye’deki evlerindeki süs havuzuna benzettikleri suni şelale Görsel 50’de verilmiştir.



Görsel 50. Konteyner Evin Girişine Yapılmış Suni Şelale: Nahura

Çocuklar, konteyner evin köşesine yapılan bu yeri çok sevmekte ve bana “Üstaz bak güzel [güzel], çok güzel, aynı ev Suriye” sözü ile nahura dedikleri yeri göstererek küçük suni şelalenin çok güzel olduğunu ve onlara Suriye’deki evlerini çağrıştırdığını ifade etmiştir (Saha notu, Mayıs, 2019). Çocuklar da belki bu yüzden bu su akan süs şelaleyi çok sevmekteydi. Öyle ki Hacer, “Hocam, bu su akınca aynı bizim Suriye’deki

evler geliyor aklıma” sözü ile “nahura” adlı su akan süs şelalenin kendisine ülkesindeki evlerini hatırlattığını ifade etmiştir (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrencilere yaptığım ev ziyaretlerinde kimi aileler, Suriye’de müstakil evlere sahip olduklarını, bu evlerin bahçesinde küçük bir havuzun bulunduğunu ve bu havuz etrafında kahve içtiklerini anlatmışlardı. Veli neden öyle bir şey yapmıştı? Onlara bunun neden bu kadar sevildiğini sorduğumda öğrencinin annesi Esma, şu sözlerle açıklamıştı:

Bizim beldemizde neredeyse her evde bahçemizde küçük bir süs havuzu olur. Çatışmalarda bir oğlumu kaybettim, kocam da yaralandı. Türkiye’ye göç ettik ve şükürler olsun barınma merkezine yerleştik. Ancak insanın ülkesinden uzakta olması çok zor. Biliyorum ki geri dönmemiz çok zor hem dönsek de kalacak yerimiz var mı onu da bilmiyorum. O evdeki bahçemizde böyle küçük bir süs havuzu vardı, istedim ki çocuklar kültürümüzü konteynerde olsak da yaşasın, hissetsin. Bu yüzden eşimle böyle bir şey yaptık (Saha notu, Mayıs, 2019).

Esma, geçici barınma merkezine Suriye’nin Halep şehrinden gelmiştir. Veli, oradaki evlerde her evin avlusu ve avlunun ortasında küçük bir havuz olduğunu söylemiş, konteyner eve küçük süs havuzu yaparak bu kültürü yaşatmak istediğini ifade etmiştir. Ailelerin bu anlatımı çocukluk anımı canlandırmıştı. Küçükken ailem kimi zaman Suriye televizyon kanallarındaki dizileri izlerdi. Müstakil ev içindeki küçük havuz etrafında kahve içilen yaşam kültürünü çocukken izlediğim dizilerden de hatırlıyordum (Araştırmacı günlüğü, 21/05/2019). Ayrıca savaş öncesinde 2010 yılında Suriye’nin Halep şehrini gezmeye gittiğimde de onların kültürünü yakından görme fırsatı bulmuş ve Halep’teki evlerin taştan ve bahçelerinin içinde küçük bir fiskiyeli havuzun olduğunu görmüştüm.

Kimi çocuklar, sosyal yaşamlarında çay bahçesini, spor tesisini, oyun parkını, kullanırken kimi çocuklar ise içe kapanık biçimde yaşıyorlardı. Geçici barınma merkezinde konaklayan çocuklar ve ailelerin barınma merkezindeki yaşamlarında Suriye’de yaşadıklarının etkisinin olup olmadığını merak ediyordum. Katılımcı öğrenciler arasında geçici barınma merkezindeki yaşama uyum sağlayan çocuklar dışında sessiz içe kapanık öğrenciler de vardı. Sınıftaki kimi öğrenciler; sessiz, derslere pek katılmayan öğrencilerdi. Musa, derslerdeki etkinliklere katılım göstermeyen öğrencilerden biriydi. Musa, Türkçe dersinde olduğu gibi Arapça derslerinde de aynı tutum ve davranışı gösteriyordu. Musa’ya benzer öğrenciler de vardı. Ancak Musa sessiz olduğu gibi yüzü çok nadir gülen bir çocuktü. Onun hassas biri olduğunu söylemem onun bu durumunu sadece adlandırmam olacaktı. Onun neden sessiz

olduğunun cevabını bulmam için onu GEM dışında da gözlemlemem gerektiğini düşündüm. Musa'nın okul yaşamının yanı sıra bir ev yaşamı vardı. Musa'nın diğer aile üyeleri ile arasındaki ilişki nasıldı? Ailesi bu durumdan ne kadar haberdardı ve bu durumu nasıl betimliyordu? Musa'nın bu durumunu ve yakın çevresindeki ilişkileri betimlemek için onun evini ziyaret etmeye karar verdim ve ziyaretten bir gün önce ailesine misafir olmak istediğimizi haber verdim. Ailesi bu durumdan memnuniyet duyacağını belirterek isteğimizi kabul etti. Böylelikle okul çıkışı ev ziyaretinde Musa'yı daha yakından tanıma ve ailesinin onunla ilgili düşüncelerini de görme fırsatı bulacaktım.

Musa, 11 yaşındadır. Musa evin en büyük çocuğu olup üç kardeşi vardır. Yedi yıldır geçici barınma merkezinde yaşamaktadır. Barınma merkezinde ilk tanıştığım çocuklardan biriydi. Musa, sessiz, içe kapanık bir öğrenciydi. Türkçeyi çok az anlamakta ve iyi konuşamamaktaydı. İçe kapanık bir çocuk olduğundan Türkçe konuşma becerisinin de gelişmediğini düşünüyordum. Musa, Türkiye'ye göç ettikten sonra babasını hiç görmemişti. Annesi Fatıma bu durumu, "Musa, babasını hiç görmedi, onu hatırlamaz bile, öldü mü yaşıyor mu bilmiyoruz ama bu zamana kadar hiç haber almadığımıza göre ölmüştür (üzgün ses tonuyla). Belki bu sebepten dolayı oğlum az konuşuyor" sözü ile açıklamaktadır (Saha notu, Nisan, 2019). Emine Öğretmen ise, "Musa, bana yakın olmak istiyor ama sanki benimle arasında iletişim konusunda hep bir duvarı var gibi" sözü ile konuşmamıza katılmıştı (Saha notu, Nisan, 2019). Musa, sessiz ve içe kapanık biri olduğundan arkadaşları ile oynamak yerine okul sonrası vaktini daha çok evde dedesi ile birlikte geçirmektedir. Musa'nın yüzünün ilk defa 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hazırlıklarında güldüğünü görmüştüm. Musa'nın törene katılmasına annesi de çok sevinmişti. Musa'nın annesi, çocuğunun okul yaşamındaki sessiz ve içe kapanık duruşunda, onun babasını bilmemesinin ve babasını tanıma isteğinin etkili olduğunu düşünmektedir. Musa'nın 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı tören etkinliklerine dahil edilmesi ile az da olsa içe kapanıklığı yumuşamış ve zihninde yaşadıklarını anlamlandırabilme fırsatı yakalamıştım. Bayram töreni sonrasında Musa yanıma gelerek, "Suriye'ye geri dönmek istemiyorum. Babamı merak ediyor ve onun barınma merkezine gelmesini istiyorum. Burada güven var ama babam. Keşke o da gelse, beni görse" ifadesi ile benle düşüncelerini paylaşmıştı. (Saha notu, Nisan, 2009). Musa, geçici barınma merkezindeki yaşamın güvenli bir yaşam

olduğunu, babasının da onlarla birlikte yaşamasını istemektedir. Musa'nın bu isteği annesinin onunla ilgili düşüncesini de desteklemektedir.

Geçici barınma merkezinde yaşam üzerine sohbet ettiğim öğrencilerden biri de Musa'nın aksine sınıfta sürekli ders etkinliklerine katılan Amine'dir. Ders gözlemimde Amine dikkatimi çekmişti. Amine, kıpır kıpır, neşeli, güler yüzlü, arkadaşları ile iletişimi güçlü olan, kendine güvenen, derste sürekli söz hakkı almak isteyen ve kendini Türkçe derslerinde en iyi ifade eden öğrenciydi. Amine ile kısa sürede bir iletişim bağı kurmuştum. Okul çıkışları beni okul kapısında arkadaşları ile bekleyip barınma merkezinin ara mahallelerine doğru hep birlikte yürüyorduk. Amine, yaşadığı geçici barınma merkezini şu sözlerle betimlemiştir:

Barınma merkezinde çok arkadaşım var. Aynı Suriye gibi. Burayı seviyor ben okulu, öğretmeni, o sene güzel ama bu sene daha güzel. Çünkü öğretmen, sen oyun öğretiyor bize ama sıkıcı yine burası. Burada hep aynı şey. Dersler hep ben konuş çünkü arkadaşlar bazı anlamıyor öğretmen (Görüşme, Mayıs, 2019).

Amine, geçici barınma merkezinde çok arkadaşı olduğunu, onlarla vakit geçirmeyi sevdiğini, ancak barınma merkezindeki yaşamın hep aynı biçimde olduğundan yakınlık sıkıldığını dile getirmiştir. Amine, Türkçeyi sınıftaki arkadaşlarına göre iyi bilmesinden dolayı Türkçe dersine de en çok katılan öğrenciydi. Bu durum Amine'nin kendine olan öz güvenini artırıyordu. Kimi zaman Amine, "Sınıfta en iyi ben biliyor Türkçe" söylemi ile öz güvenini ifade ediyordu.

Konteynerler birbirine çok yakın mesafede olduğundan kimi öğrencilerin evleri birbirine çok yakındı. Haldun da bizi görmüştü. Haldun "Ya ammo biz Allah için." [Amca, Allah için bize gel] dediğinde öğrenciyi kıramadım ve Haldun'un da evini ziyaret ettim. Öğrencinin velisi, iki katlı konteyner evin tüm zeminini yeşil halı ile kaplamıştı. Konteyner evin içini canlı çiçeklerle süslemiş ve konteynerinde bir kafeste kuş besliyordu. Anne, ailesi ve çocukları ile konteyner evde yaşıyordu. Ev ziyaretine Emine Öğretmen ile gittiğimde Türkçe öğreticisi, Arapça bilmediğinden işaretler ile evin şirin, güzel olduğunu ifade etmeye çalışmıştı. Öğrencinin annesi Meryem ise "Burada hayat çok zor evin içi güzel imkânlar da öyle. Ancak hapis gibi, nihayetinde ülkenden uzak her yer hapis gibi. Burada çocuklarımla birlikte yaşama tutunuyorum." sözleri ile yaşadığı durumu betimlemiştir (Saha notu, Mayıs, 2019). Haldun'un annesi barınma merkezindeki yaşam ile ilgili düşüncelerini anlatırken Haldun kafesteki kuşu göstererek "Ammo [amca], bak ne kadar güzel kuş, dışarıda oynamadığım zaman, ona yem veriyor ve bakıyorum. O zaman mutlu oluyorum. Muhabbet kuşu ama daha

konuşmuyor” söylemi ile sohbete katılmıştı. Haldun’un evinin penceresinin kenarına yerleştirdiği kuşu ve kafesi Görsel 51’de gösterilmiştir.



Görsel 51. *Konteyner Evin Pencere Kenarına Yerleştirilen Kuş Kafesi*

Geçici barınma merkezinde kimi merkez sakinleri, konteyner evlerinin pencere kenarında kafeste kuş beslemektedir. Haldun’un annesi, geçici barınma merkezinde imkânlar güzel olsa da yaşadıklarının zor olduğunu ve bu nedenle barınma merkezinde çocukları ile yaşama tutunduğunu ifade etmiş, Haldun da konteyner evlerinde kuş beslemeninin onu mutlu ettiğini anlatmıştı. Öğrencilerin ve velilerin geçici barınma merkezindeki yaşamlarını anlamlandırmak için onlarla bir arada olmam gerektiğini bir kez daha anlamıştım.

Musa, Amine ve Haldun’un yanı sıra geçici barınma merkezinde gözlem sürecimde otizmli, engelli öğrenciler de olduğunu gördüm. Bu öğrenciler de barınma merkezi içinde öğrenim görmekte ve arkadaşlarının desteği ile teneffüs vakitlerinde okul bahçesinde birlikte vakit geçirmektedirler. Otizmli bir öğrencinin barınma merkezi sokaklarında dolaşırken çektiğim fotoğrafı ile fiziksel engelli bir öğrenciye arkadaşlarının yardım ettiğini gösteren fotoğraf Görsel 52’de verilmiştir.



Görsel 52. Geçici Barınma Merkezinde Otizmlı Bir Çocuk İle Fiziksel Engelli Bir Çocuğa Yardım Eden Arkadaşları

Geçici barınma merkezinde otizmlı ve fiziksel engelli öğrencilerin eğitimine de önem verilmektedir. Ancak barınma merkezi içinde bu çocukların özel eğitim alacakları bir merkez bulunmamaktadır. Devlet okulu ve GEM'deki öğrenciler, okulun ortak bahçesinde teneffüs vakitlerini geçirmektedir. Bir teneffüs vaktinde GEM öğrencisi, engelli devlet okulu öğrencisini okul bahçesinde gezdiriyor ve onunla ara ara durup sohbet ediyordu. Öğrencilerle yaptığım görüşmede, öğrenciler evlerinin birbirine yakın olduğundan okul sonralarında da birlikte vakit geçirdiklerini ifade ettiler. Bu ve buna benzer durumlar, ilk temada Suriye'den gelen kimi ailelerin başka bir Suriyeli ailenin yanına sığınmasında olduğu gibi çocukların da birbirlerine okul bahçesinde yardımlaşarak dayanışma kültürünü yaşattıklarını göstermektedir.

4.1.2.5. Çocukların yaşamında oyun: “Üstaz bu gil şok güzel?”

Geçici barınma merkezi 2011 yılında kurulmuştu. Barınma merkezinde doğan ve okula başlayan çocuklar da vardı. Bu çocuklar barınma merkezinin yerli nüfusu olarak adlandırılabilir. Gözlem sınıfındaki öğrencilerin çoğu Suriye'de doğmuş ve birçoğu ülkelerindeki savaşa tanık olmuştu. Kimi öğrenciler savaşı hatırlasa da küçük kardeşleri geçici barınma merkezinde doğduğundan savaş ortamına tanık olmamışlardı. Katılımcı öğrenciler ve kardeşleri barınma merkezinde güvenli ortam içinde olduklarından

mahalle aralarında tek başlarına gezebilmektedir. Geçici barınma merkezinden çocuk fotoğrafları Görsel 53’te verilmiştir.



Görsel 53. Geçici Barınma Merkezinden Çocuk Fotoğrafları

Konteyner evleri, ailelerin istekleri ve ihtiyaçlarına göre tasarlayabildiklerini yukarıdaki bölümlerde açıklamıştım. Örneğin, çocuklu ve bebekli aileler genelde konteyner evlerinin önündeki boş alanı çocuklarının oyun oynayacakları yer olarak tasarlayabilmektedir. Aileler bu oyun alanının etrafını file ile çevirmektedirler. Geçici barınma merkezinin etrafı güvenlik açısından duvar ve tülle çevrilmiştir. Bu nedenle barınma merkezi güvenli bir ortama sahipti. Görsel 53’teki konteyner evde Nisme ve ailesi yaşıyordu. Veli ile yaptığım görüşme de onlara herkesin evleri farklı tasarladığını, file ile balkon vb. yerlerin çevrildiğini söyledim. Daha sonra evinde çocuğunun oyun alanının file ile çevrilmesinin bir anlam taşıyıp taşımadığını sorduğumda öğrencinin velisi Zübeyde, “Ben için özel bir anlam taşımıyor, barınma merkezi çok büyük ve çocukların ev ortamından uzaklaşmaması için bu şekilde evi tasarladık” sözü ile ifade etmiştir (Saha notu, Nisan, 2019). File ile çevrili konteyner evde hazırlanan oyun alanı Görsel 54’te verilmiştir.



Görsel 54. Konteyner Evde Çocuklar İçin Hazırlanmış Oyun Alanı

Katılımcı öğrenciler, geçici barınma merkezinden dışarı çıkamadıklarından okul sonrası vakitlerinde, barınma merkezi içindeki oyun alanlarında veya mahalle aralarında oyunlar oynuyor ve bisiklet sürüyordu. Kış mevsiminde barınma merkezinde sessizlik hâkim olmaktaydı. Zorunlu olmadıkça çocuklar konteyner evlerden dışarı çıkmamakta ve konteyner evlerinde kalmaktaydı.

Geçici barınma merkezinde bahar ve yaz mevsiminde çocuklar mahalle aralarında futbol maçı veya top oyunları oynamaktadır. Katılımcı öğrenciler de bu etkinlikleri gerçekleştiren çocuklar arasındaydı. Çoğu zaman çocukların oyunlarına ortak oluyordum. Kimi zaman görüşme esnasında kolumdan çekerek onlar beni oyunlarına dahil ediyorlardı. Geçici barınma merkezi içindeki parktaki oyun alanları ise hem erkek hem de kız öğrenciler tarafından tercih ediliyordu. Görsel 55'te oyun parkında ve konteyner evler arasındaki sokakta oynayan çocuklar görülmektedir.



Görsel 55. Barınma Merkezinde Parkta ve Sokak Aralarında Oynayan Çocuklar

Öğrenciler tenneffüs vakitlerinde GEM bahçesinde yerlere çizili karelere zıplayarak “sek sek” adlı oyunu oynarken, birçok çocuk da birbirlerini yakalamak için koşarak oyunlar oynuyordu. Öğrenciler, barınma merkezinde sosyal yaşamlarını genelde okul sonrasında onlar için yapılmış parklarda geçiriyordu. Çocuklardan kimileri misket, beştaş, futbol oyunu oynarken kimileri de bisiklet sürüp, oyun parkındaki spor aletleri üzerinde birbirleri ile yarışıyor. Misket ve futbolu daha çok erkekler oynuyordu. Oyun parkında spor aletleri ile yarışlar düzenleyen çocuklar Görsel 56’da, oyun parkındaki kum üzerinde misket oynayan çocuklar Görsel 57’de verilmiştir.



Görsel 56. *Oyun Parkında Spor Aletleri İle Oynayan Çocuklar*



Görsel 57. *Misket Oynayan Çocuklar*

Çocukların oyun parkındaki kum üzerinde oynadıkları misket oyunu bir yarış havasında geçiyordu. Oyun parkı alanındaki kumsalda çocuklar elleri ile küçük çukurlar açarak misket oynuyorlardı. Misket oyunu erkek çocukların oynadığı bir oyundu. Kız çocukları bu oyun yerine yakan top oyununu oynamayı tercih ediyorlardı. Öğrencilerden Rim, “Hocam erkekler misketi oyun parkındaki kum alanında

oynuyorlar. Bizler kendi aramızda kızlarla beştaş oyununu veya yakan top oyunu oynamak istiyoruz. O oyun erkek oyunu.” ifadesinde kendilerinin misket oynamadığını, misket yerine kızların kendi aralarında beştaş ve yakan top oyunu oynadıklarını ve misket oyununu erkekler oynadığı için oyunu erkeklerin oynadığı bir oyun olarak ifade etmiştir (Saha notu, Mart, 2019). Geçici barınma merkezindeki çocuklar çoğu zaman hemcinsleri ile oyun oynuyorlardı. Beştaş ve misket oyunlarını çocuklar, hemcinsleri ile birlikte oynarken yakan top oyununu kız ve erkek çocuklar bir arada oynuyordu. Misket oynamayan erkek çocuklar, misket oyununda ne olacağını merak ederek diğer oynayan çocukları izliyorlardı. Kimi zaman ben de onlarla birlikte misket oynuyordum. Onlara neden misketi oynadıklarını sorduğumda öğrencilerden Bilal “Üstaz bu gil şok güzel. Bak ne kadar misket. Burada en güzel ben oyna” [Hocam bu misket oyunu çok güzel. Bak, ne kadar misketim var (cebindeki misketleri gösteriyor). Burada en güzel ben oynuyorum]” söylemi ile sorumu cevaplamıştı. Bilal, misket oyununun güzel olduğunu, cebindeki misketleri göstererek arkadaşlarından misket kazandığını, barınma merkezinde misket oyununu en iyi kendisinin oynadığını ifade etmiştir.

Abdulkader, sohbete “Ammo herkes oynu [oynuyor] gil [misket], ebi [baba], khali [dayı], akhi [abi] biz Suriye oyna bu gil” söylemi ile katılmıştır. Abdulkader, misket oyununu sadece çocukların değil babası, dayısı ve abisinin de oynadığını ve oyunun Suriye’de de oynandığını ifade etmiştir. Abdulkader’in ifadesinden Suriye’de aile yakınlarının da misketi oynadığı ve barınma merkezinde akranları ile birlikte bu oyun kültürünü devam ettirdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerle oyun oynamaya devam ediyor ve onlara yeniliyordum. Öğrenciler bu oyunu ustalıkla oynayarak miskete uzak mesafeden bile hedef aldıkları misketi vurabiliyor ve misketi kumsalda açtıkları çukura düşürebiliyordu. Tahsin bendeki son misketi de kazanarak “Üstaz hava şems [güneş] oyun güzel amma hava matar [yağmur] o zaman başka oyna oyun. Vakit matar [yağmur] trap [toprak] güzel değil” söylemi ile oyunu hangi havada oynadıklarını açıklamıştır (Görüşme, Mayıs, 2019). Tahsin, hava güneşli olduğunda misket oyununun güzel olduğunu, yağmurlu havada oyunun ve toprağın güzel olmadığını ifade etmiştir. Kimi zaman oyun esnasında yağmur yağar ve çocuklar toprak ıslanıp oyun için açtıkları çukurlar, yağmur suyu dolduğu için oyun alanını terk ederlerdi.

Geçici barınma merkezinde bisikleti olan öğrenciler okul sonrası GEM bahçesi içinde bisiklet sürüyor ve diğer öğrenciler de onları izliyordu. Onları izleyen öğrencilerden Hüda, “Üstaz istiyor ben sürmek ama bilmiyor.” sözü ile bisiklete binmek

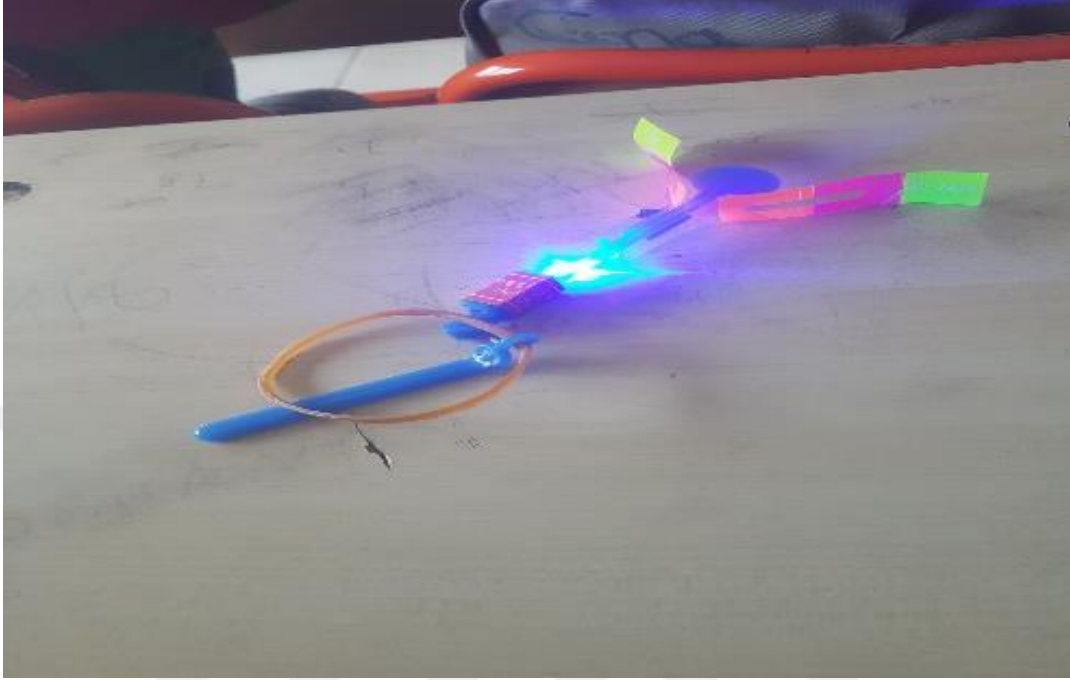
istediğini söyleyince onları bisiklete bindirmeyi düşündüm. Bisiklet sahibi çocuklardan bisikletlerini kısa bir süreliğine ödünç istedim ve çocuklar bisikletlerini arkadaşları ile paylaştı. Geçici barınma merkezi içindeki çocuklar, birbirleri ile yardımlaşma ve dayanışma içinde yaşıyorlardı. Emine Öğretmen ile birlikte bisiklet sürmeyi bilmeyen çocukları yanımıza alarak çocukları bisikletlere bindirdik. Öğrenciler bisiklet sürmeyi bilmediklerinden ve düşmekten korktukları için bana sıkıca tutunmuşlardı. Emine Öğretmen ile önce okul bahçesinde çocukları da yanımıza alarak birkaç tur attık. Onları bisiklete bindirerek sevinçlerine ortak olmuş ve daha çok çocuğun bu sevinci yaşamasına aracı olmuşum. Geçici barınma merkezindeki çocuklarla araştırmacının bisiklete binmesi Görsel 58’de verilmiştir.



Görsel 58. Geçici Barınma Merkezinde Öğrencilerle Bisiklet Turu

Çocuklar oyun parkında oyuncakları ile oynarken oyuncak maket uçakları da dikkatimi çekmişti. Bol ışıklı ve kısa mesafede az da olsa havalanan bir oyuncak uçak ile katılımcı öğrenciler, GEM bahçesinde oynuyorlardı. Onlara “Uçakları seviyor musunuz?” dediğimde ikisi de evet çok seviyoruz demişti. Çocuklar, ülkelerinden savaş sebebi ile kaçmışlardı. Uçağı sevmelerinde yaşadıkları sürecin etkili olup olmadıklarını öğrenmek istedim ve uçakları sevip sevmediklerini sordum. Yousef, “Ben uçakları çok severim o yüzden hep uçak oyuncaklarım olsun.” biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Yamen, “Bu uçak aynı Suriye’de uçan uçaklar gibi çok hızlı ama bunun bombaları yok”

cevabını vermişti (Görüşme, Mayıs, 2019). Öğrencilerin oynadıkları oyuncak maket uçak Görsel 59’da verilmiştir.



Görsel 59. Öğrencilerin Oynadıkları Oyuncak Maket Uçak

Yousef’ten sonra uçak oyununu oynarken Faysal da Suriye’deki anısı ile sohbete katılmıştır. Faysal, Suriye’den geldiği ilk zamanlar geçici barınma merkezi etrafında uçak sesleri duyduğunu ve çok korktuğunu şu sözlerle anlatmıştır: “Hocam ne zaman havada ses duysak bizi sakarlardı evin bir odasına veya okulun depo bölümüne. Burada da uçak sesi duyduğumda ilk başta çok korkuyor, çadıra koşuyordum ama artık alıştım burası güvenilir bir yer” (Görüşme, Mayıs, 2019). Öğrencilerin günlük yaşamlarına katıldığımında onların barınma merkezine göç öncesinde yaşadıkları süreçten doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiklerini ve bu etkilerin onların günlük yaşamlarındaki eylemlerine ve düşüncelerine yansıdığını fark ettim. Kimi öğrenciler, maketten yapılmış uçağı sadece oyun aracı olarak görürken kimileri Suriye’de savaş sürecinde yaşadıklarını hatırlamış ve maket uçağın onlara savaşı hatırlattığını ifade etmiştir.

4.1.2.6. “Ya üstaz, bu tercüman”

GEM’deki katılımcı kimi öğrenciler, Türkçeyi çok az biliyor kimileri de hiç bilmiyordu. Öğrenciler, ders veya teneffüs vakitlerinde yaşadıkları bir durumu ifade etmek istediklerinde çoğu zaman bir tercümana ihtiyaç duyuyorlardı. Öğrenciler sınıfta

kendi aralarında Türkçeyi en iyi bilen öğrenciyi “tercüman öğrenci” olarak ilan etmişlerdi. Sınıftaki öğrenciler bu durumu öyle kabullenmiş ki sınıfa Türkçe bir soru yöneltildiğinde sınıftaki tüm öğrenciler, “Ya üstaz, bu tercüman.” sözü ile sınıfta Türkçeyi en iyi bilen öğrenciyi işaret ediyordu (Saha notu, Mart, 2019). Öğrenciler birbirlerine veya öğreticiye seslenirken, “Yoo Ahmed, Yaa Salem, Yaa Üstaz” biçiminde hitaplarla sesleniyorlardı. Öğrenciler ve barınma merkezinde konaklayan yetişkinler “Yoo” veya “Yaa” sözcüklerini konuşmalarında birbirlerine seslenmek için hitap biçimi olarak kullanıyorlardı. Geçici barınma merkezindeki velilerin de bu biçimde birbirlerine seslendiklerini de gözlemlemiştim. Türkçe öğreticisi, etkinlikle ilgili bir soru sorduğunda sınıftaki herkesin gözü Türkçeyi iyi bilen öğrencilere yöneliyordu. Bu durum tercümanlık yapan Amine’nin de hoşuna gidiyordu. Amine bu durumdan duyduğu memnuniyeti “Hocam, misal [mesela] biri geldi sınıfa, Amine yalla [Ya Allah] tercüme, herkes bana bakıyo onlara anlatmak için” sözleri ile ifade etmiştir (Saha notu, Nisan, 2019). Amine, sınıfa Arapça bilmeyen biri geldiğinde kendisinin tercümanlık yapmaya başladığını ve söylenenleri Arapça anlatması için de arkadaşlarının kendisine baktığını ifade etmiştir. Amine bu durumdan memnundu, onun memnuniyetini “Çünkü en çok ben biliyor Türkçe” ifadesi ve gülümsemesinden anlayabiliyordum.

Tercüman öğrenci arayışı, gözlem yaptığım sınıfın yanı sıra GEM bahçesinde de karşılaştığım bir durumdu. GEM ve devlet okulu öğrencileri, aynı zaman diliminde teneffüs yapıyor ve öğrenciler aralarında sorun yaşadıkları zaman tercüman öğrenci aracılığı ile yaşadıkları sorunu nöbetçi öğretmene anlatmaya çalışıyorlardı. Katılımcı öğrenciler dışında diğer öğrenciler de Arapça konuştuğumu biliyor ve artık çoğu da beni tanıyordu. GEM’de teneffüs vakitlerinde bahçede öğrencileri izlediğim zamanlar, kimi öğrenciler yanıma gelerek şikâyetlerini Arapça anlatıyorlardı. Kimi öğrenciler de “Üstaz, var şekve” [Hocam, şikâyet var] söylemi ile birbirlerinden şikâyetçi olduklarını söylemeye çalışıyorlardı. Onlara Türkçe konuşmaları için, “Türkçe konuşun ben anlamıyorum.” dediğimde şikâyetlerini nasıl açıklayacaklarını bilmiyor, ellerini başlarının üzerine koyarak düşünüyorlardı. Onlara ne olduğunu sorduğumda saçlarını kaşıyor ve sonra da etrafta durumu Türkçe anlatabilecek birini arıyorlardı. Türkçeyi az bilen öğrenciler de öğrencilerin yaşadığı sorunu tercüme etmeye çalışıyordu. Çocuklar şikâyetlerini tercüman öğrenci aracılığı ile dile getiriyorlardı. Çocuklarla Arapça konuşmaya başladığımda öğrenciler, yaşadıkları olayı veya durumu daha gür sesle ifade

ediyor ve iki taraf da birbirini suçlamaya devam ediyordu. Teneffüs vaktinde tercüman öğrenci ve birbirini şikâyet eden iki öğrenci Görsel 60’da verilmiştir.



Görsel 60. *Teneffüs Vaktinde Öğrencilerin Birbirlerini Şikâyetini Türkçe Anlatısı*

Gözlem sürecinde katılımcı öğrencilerin Türkçeyi ders dışında teneffüs vaktinde, sokakta, evde neredeyse hiç konuşmadıklarına, çocukların kendi dillerini anlayan birinin yanında Arapça ifadelerle daha yüksek sesle iletişim kurduklarına ve Arapçayı daha çok konuşmak istediklerine şahit oldum.

4.1.2.7. Çocukların inanç söylemleri: “Üstaz valla de”

Katılımcı çocuklarla sohbetlerimde, söylemlerinin doğruluğunu ifade etmek için öğrencilerin bir ant sözü anlamındaki “vallahı, valla, valla billa.” [Allah adına] söz kalıplarını sürekli söylediklerini duyuyordum. Öğrencilerin söylemlerinde bu sözleri duymam da inançlarının etkisi vardı. Bu terimleri aileleri ile yaptığım görüşmelerde, kimi veliler dile getirmektedir. Kusay, teneffüs vaktinde beni okul çıkışı evlerine davet etmiş, ben de davetini kabul ettiğimi dile getirmiştım. Kusay’a davetini kabul ettiğimi bildirmeme rağmen, “Üstaz valla de.” [Hocam, yemin et] sözü ile gelip gelmeyeceğimden emin olmak istemişti (Saha notu, Nisan, 2019). Öğrenciler, dini inançlarını sadece söylemlerinde değil aynı zamanda konakladıkları evlerine de dini

motifler ile yansıtabiliyordu. Evin iç cephesine çizili Kâbe resmi Görsel 61’de gösterilmiştir.



Görsel 61. Evin İç Cephesine Çizili Kâbe Resmi

Kamp sakinleri, konteyner evlerinin dışı gibi içini de istedikleri gibi tasarlayabilmekte ve bu tasarımlarında kimi zaman dini inanç motiflerini evlerine yansıtabilmektedir. Fatıma’nın ev ziyaretinde zeminde L harfi biçiminde serili minder, beyaz renkli bir vantilatör ve duvarda asılı Suriye’den getirmiş oldukları eski bir radyo ile üzerinde dini karakterler ile süslenmiş bir tabak bulunuyordu. Evin salonunun iç cephesinde öğrencinin ailesi dini inançlarını yansıtan Kâbe görselini çizilmişti. Fatıma, Kâbe resmini göstererek “Bak üstad çok güzel” ifadesi ile duvarda çizili resmi beğendiğini ifade etmiştir. Evin iç cephesine çizilen Kâbe resmi, aynı zamanda onların namaz kılmaya başlarken yönelmeleri gereken kible yönünü de göstermektedir.

Geçici barınma merkezinde çocukların ve yetişkinlerin bir araya geldikleri yerlerden biri de ibadetlerin gerçekleştirildiği cami alanıydı. Geçici barınma merkezinde Cuma günü, kimi öğrenciler ve yetişkinler dini ibadetleri için Camide toplanırlardı. Barınma merkezinde yaşlılar genelde “gallabiye” adını verdikleri uzun entariye benzeyen elbiselerini giyerlerdi. Dini günlerde yetişkinlerin çoğu bu elbise ile cami alanına gelirlerdi. Bu elbise kültürü, Suriye’ye özgü yöresel bir elbiseydi. Çünkü şehir merkezinde de Suriyeli kişilerin yoğun olarak bulunduğu semtlerde bu elbiseyi giyen

kişilere rastlıyordum. Yaz tatili döneminde öğrenciler de camiye gitmekte, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle camide bir araya gelmektedir. Cuma günleri cami, geçici barınma merkezinde yaşayan erkeklerin sosyal yaşamlarında bir arada toplandıkları tek yerdi. Geçici barınma merkezindeki erkeklerin cami çıkışını yansıtan kare Görsel 62’de verilmiştir.



Görsel 62. Geçici Barınma Merkezinde Cuma Günü

Öğrencilerle ibadetleri sonrası yaptığım görüşmelerde kimi öğrenciler, camiye tatillerde ve okulun olmadığı zamanlarda geldiğini ifade etmiştir. Camiye gitme ile ilgili düşüncesini Haldun, “Üstaz, Allah merhametlidir, camiye gelip ellerimi açıp dua ediyorum. Hem Suriye’de savaşın bitmesi hem de ülkemize dönmek için. Belki savaş biter, biz de Suriye’ye döneriz. Çünkü ailem öyle dua ediyor hep.” sözleri ile betimlemiştir. Haldun bunu söylerken Hasan, “Hocam ben de dua ediyorum burada aç kalmayalım, hep okula gidelim” sözü ile sohbete katılmıştı (Görüşme, Haziran, 2019). Haldun ve arkadaşı inançları gereği camide Cuma günü bir araya gelerek ülkelerine dönmeleri ve yeniden yokluk çekmemek için dua ettiklerini anlatmışlardı. Dua ederken ellerini semaya doğru açarak yaradandan dualarının gerçekleşmesini istiyorlardı. Buna benzer temennileri geçici barınma merkezindeki kimi öğrenciler ve velilerden de duyuyordum. Ancak Hasan barınma merkezi ilk kurulduğunda, henüz 3 yaşında iken ailesi ile barınma merkezine gelmişti ve ona Suriye’deki savaşı sorduğumda da

hatırlamadığını ifade etmişti. Öğrencilerin tümü Suriye’deki savaşı hatırlamasa da kimi çocuklar, onların aile yaşamlarında, ebeveynlerin sohbetlerinde Suriye ile ilgili anlatıları dinleyerek veya televizyon, internet aracılığı ile Suriye’de yaşananları izleyerek dolaylı olarak Suriye’deki savaş ortamına tanık olabiliyordu. Bu nedenle katılımcı çocuklar, Suriye’deki iç savaşın canlı tanığı olmasalar da günlük yaşamlarında aile sohbetlerinden etkilenebilmekte ve çocukların dualarında Suriye ile ilgili inanç söylemleri yer alabilmektedir.

Katılımcılar, havaların ısındığı dönemlerde birbirilerine ziyaretler gerçekleştirse de sonbahar ve kış aylarında yaptığım gözlemlerde ve görüşmelerde genelde evde televizyon izleyerek vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdi. Aşağıda geçici barınma merkezinde kış vaktinde çekilmiş bir sokağın gece görüntüsü Görsel 63’te verilmiştir.



Görsel 63. Geçici Barınma Merkezinde Gecedan Bir Kare

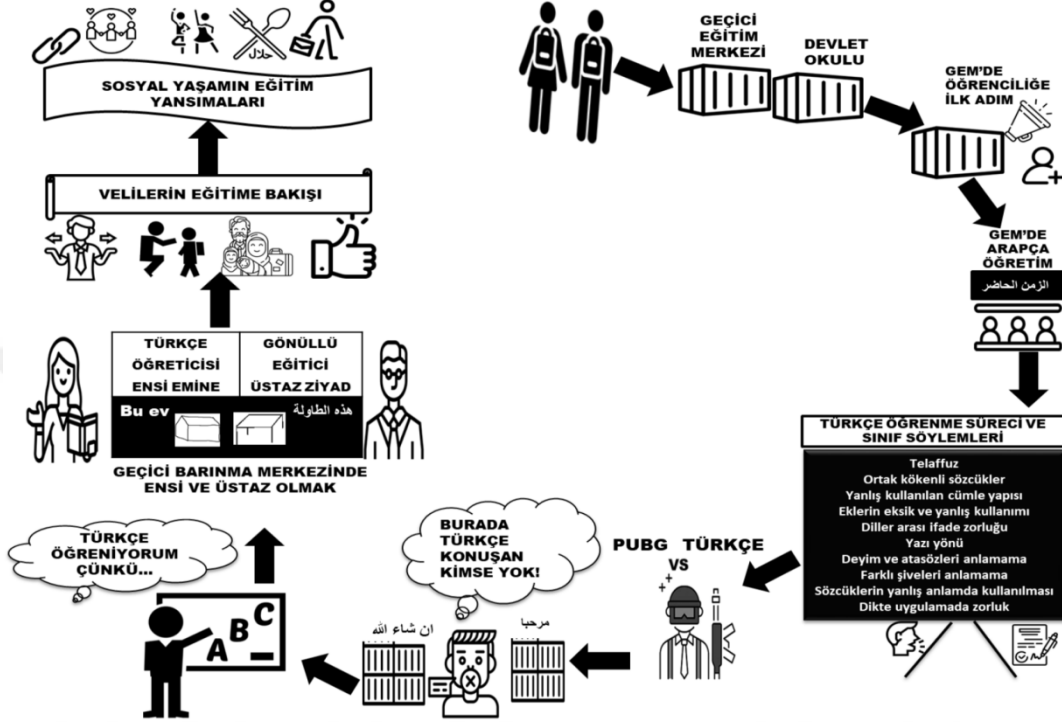
Geçici barınma merkezinde erkekler kadınlara kıyasla akşamları daha çok dışarı çıkmaktaydı. Geçici barınma merkezinde konaklayan kadınlar, genelde gündüz vakitlerinde evlerinin önünde bir araya gelerek toplanmakta veya komşu evlere ziyaretler gerçekleştirmektedir. Katılımcı öğrencilerden Yüstra, “Gece olunca kadınlar tek başına çıkmaz dışarı, hem günah hem karanlık.” ifadesi ile barınma merkezinde annesinin gece tek başına dışarı çıkmadığını, korkabileceğini ve tek çıkmasının günah

olabileceğini açıklamıştır. Yüstra'nın söyleminden kimi katılımcıların barınma merkezinde dini geleneklere bağlı bir sosyal yaşama sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Eğitim Deneyimleri

Bu bölümde; öğrencilerin göç sonrası yeniden okullaşma ve GEM'deki öğretim süreci, GEM'de öğrencilerin Türkçe ve Arapça ders deneyimleri, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreci ve gerçek sınıf ortamındaki deneyimleri, çocukların oynadıkları dijital oyunun Türkçe öğrenme ile ilişkisi, geçici barınma merkezindeki yaşamın Türkçe konuşma üzerindeki etkisi, öğrencilerin Türkçe öğrenme algıları, Türkçe öğretici ve gönüllü eğiticinin öğretim deneyimleri ve velilerin geçici barınma merkezindeki eğitime bakış açıları ile ilgili söylemleri açıklanmıştır. Bu bölümün son temasında araştırmanın etnografik yürütülmesi bağlamında geçici barınma merkezindeki sosyal yaşamın eğitim yansımalarına yer verilmiştir. Son temada; GEM'de hiç konuşmayan öğrenci Rabia'nın suskunluk bağlamı, savaşın izlerini bedeninde taşıyan katılımcı öğrenci yakını, dansların ve şarkıların çocukların Türkçe gelişimindeki etkisi, Suriye'ye özgü yöresel yemeklerin hazırlık sürecinde geçici barınma merkezindeki eğitim üzerine anlatılar ve geçici barınma merkezinden tekrar göç edecek çocuklar ile velilerin söylemleri yer almaktadır. Çocukların eğitim deneyimleri ile ilgili bulgular, araştırmanın diğer alt amaçlarını açıklamaktadır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar ve alt temalar Şekil 7'de gösterilmiştir.

GEÇİCİ BARINMA MERKEZİNDEKİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM DENEYİMLERİ



Şekil 7. Geçici Barınma Merkezindeki Çocukların Eğitim Deneyimleri

4.2.1. “Türkçe güzel, Arapça güzel ama seneye tek Türkçe”:GEM ve Devlet Okulu

Geçici barınma merkezinde çocukların iki farklı dilde eğitim aldığı, iki farklı okul vardı. Türkçe ve Arapça derslerin görüldüğü GEM ve sadece Türkçe eğitim aldıkları devlet okulu. Geçici barınma merkezi içerisinde öğrencilerin eğitim aldıkları GEM ve devlet okulu, A ve B blok olmak üzere karşılıklı iki konteyner yapı konumundadır. GEM ve devlet okulunun binaları Görsel 64’te verilmiştir.



Görsel 64. GEM ve Devlet Okulu Binaları

GEM; bir idare odası, bir öğretmenler odası, bir teknik oda, yirmi derslikten oluşmaktadır. MEB tarafından yayımlanan 2014/21 sayılı genelge ile geçici barınma merkezindeki çocuklar da GEM sonrası kademeli olarak geçici barınma merkezi içindeki devlet okuluna geçiş yapmaktadır. GEM öğrencilerinin okula kaydı, GEM koordinatörü tarafından YOBİS sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Devlet okuluna geçiş yapan öğrencilerin kayıt işlemi, devlet okulu idaresi tarafından e-okul sistemi üzerinden yapılmaktadır. Geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların devlet okulundaki eğitime erişimlerini sağlamak amacıyla GEM'in karşısındaki konteyner yapılardan biri, devlet okulu binasına dönüştürülmüştür. Geçici barınma merkezinde çocukların eğitim aldığı devlet okulu, barınma merkezinden yaklaşık 4 km uzaklıktaki devlet okulu ile ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin böylelikle mahallede bulunan devlet okuluna kaydı sağlanmıştır. Öğrenciler, geçici barınma merkezine yakın mahalledeki devlet okuluna kaydını gerçekleştirmekte ve eğitimlerine barınma merkezi içindeki devlet okulu binasında devam etmektedir. GEM'in idaresi, GEM koordinatörü tarafından yürütülmektedir. GEM koordinatörü, aynı zamanda barınma merkezindeki konteyner bina ile ilişkilendirilen devlet okulunun da müdürüdür. Devlet okulundaki müdürlük görevini, GEM'in koordinatörlük görevi ile eş zamanlı yürütmektedir. Araştırmanın gerçekleştiği öğretim yılı döneminde GEM'de; 4, 7 ve 8. sınıflar eğitim alırken, 1, 2, 3 ile 5 ve 6. sınıfları düzeyindeki çocuklar, devlet okulunda eğitim

alıyordu. GEM’de eğitim alan öğrenciler, velilerinin istemesi durumunda devlet okulunda da eğitimlerine devam edebilmektedir. Ancak velilerle yaptığım görüşmelerde çocuklarının eğitimlerini devlet okulu yerine GEM’de devam ettirmek istediklerini anlıyordum.

Geçici barınma merkezi içinde çocukların eğitim aldığı GEM alanında devlet okulunun yanı sıra, anaokulu binası, Kızılay Çocuk Dostu Alanı ve Yetim Merkezi yapıları da yer almaktadır. Devlet okulunda ve GEM’de öğrenci sayısının fazlalığından dolayı öğretim sabah ve öğlen grubu şeklinde ikili olarak uygulanmaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği GEM’de ve geçici barınma merkezi içindeki devlet okulunda, ana sınıf düzeyinden 12. sınıfa dek eğitim sınıfları mevcuttur. Araştırma grubu öğrencileri GEM’de eğitim alan öğle grubu. 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 6’da GEM ve devlet okulunda sınıf düzeylerine göre öğrenim gören öğrencilerin sayıları verilmiştir.

Tablo 6. *Boynuyoluğun Barınma Merkezi GEM’e İlişkin Sayısal Veriler*

Şube	Şube Sayısı	Kız	Erkek	Toplam
ANA SINIF	8	132	122	254
1 SINIF	7	122	157	279
2 SINIF	7	129	120	249
3 SINIF	10	153	161	314
4 SINIF	8	120	152	272
5 SINIF	7	98	110	208
6 SINIF	6	97	119	216
7 SINIF	4	70	59	129
8 SINIF	4	79	54	133
10 SINIF	4	49	44	93
11 SINIF	2	36	36	72
12 SINIF	2	25	9	34
GENEL TOPLAM	69	1110	1143	2.253

Devlet okulu binasında Türk öğretmenler; GEM binasında ise MEB tarafından görevlendirilen mesleği öğretmen olan Suriye uyruklu gönüllü eğitimciler ve PICTES Projesi kapsamında görevlendirilen Türkçe öğreticileri görev yapmaktadır. Geçici barınma merkezi içindeki GEM’de 60 Suriye uyruklu gönüllü eğitici ve 12 Türkçe öğretici, devlet okulunda 36 öğretmen ve yetişkinlere yönelik Halk Eğitim Merkezi tarafından isteğe bağlı açılan kurslarda 6 kurs öğreticisi görev yapıyordu. Geçici barınma merkezi içindeki eğitim alanları, birbirine yakın alanlarda yer alıyordu. GEM’de Türkçe öğreticilerine kıyasla çok fazla sayıda gönüllü eğitici görev yapıyordu. GEM öğrencileri, kademeli olarak devlet okuluna geçtiklerinden gönüllü eğitimcilerin

GEM'deki ders verme süreçleri de azalmıştı. GEM ve devlet okulunda öğrenciler, aynı zaman diliminde derse girmekte ve dersten çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda teneffüs vakitlerini geçireceği tek büyük bir alan [bahçe] vardır. Öğrencilerin derse giriş çıkış saatleri aynı olduğundan öğrenciler bu alanı teneffüs vaktinde ortak kullanmaktadır. Geçici barınma merkezindeki GEM ve devlet okulu öğrencilerinin teneffüslerde birlikte kullandıkları okul bahçesinden bir görüntü Görsel 65'te verilmiştir.



Görsel 65. *GEM ve Devlet Okulu Teneffüs Anı*

Geçici barınma merkezindeki çocuklar, GEM'de ve barınma merkezi içindeki devlet okulunda eğitim-öğretimlerine devam etmektedirler. Barınma merkezi içindeki çocuklar, eğitimlerini farklı okul türlerinde alsalar da okul dışındaki vakitlerin büyük bölümünü birlikte geçirmektedir. Çocuklar, teneffüs vakitlerinde bir araya gelerek birlikte oyunlar oynamaktadır. Teneffüs vakitlerinde çocukları gözlemimde onların sadece Arapça konuşmalarına tanık oluyordum. GEM'de Türkçe dersleri dışında çocuklar okul alanında Türkçeyi konuşmuyorlardı. Teneffüs vakitlerinde kimi çocuklar, GEM bahçesinde zemine çizilen şeritler çevresinde oyunlar oynuyor, birbiri ile yarışıyor, kimi kızlar ise sınıf içinde onların söylemi ile “hacarılhamse” [beştaş] isimli oyunu oynuyorlardı. Çocukların güvenli bir ortamda dinlenmelerini sağlamak amacıyla teneffüs vakitlerinde devlet okulunda ve GEM'de görevli öğretmenler bahçede nöbet tutuyorlardı. Gönüllü eğitici sayısı, Türkçe öğreticilerine kıyasla fazla olduğundan bu

kişilere idare tarafından GEM içinde ve bahçesinde nöbet görevi veriliyordu. Devlet okulu ile GEM'in ders programı saat çizelgesi aynı olduğundan son ders zili ile günbatımında öğrenciler hep birlikte evlere dağılıyorlardı. Okuldan sonra evlerine dönen öğrencilerin dönüş yolundan bir kare Görsel 66'da verilmiştir.



Görsel 66. Okul Çıkışı Evlere Dağılan Öğrenciler

Araştırmacı olarak aynı zamanda bir sınıf öğretmeniydim ve araştırmamı GEM ilkokulunun 4. sınıf düzeyinde uyguluyordum. Çünkü 4. sınıf öğrencileri GEM'de eğitim alan sınıflardan biriydi. GEM ve devlet okulu bina yapıları yan yana olduğundan her iki okul türünde eğitim-öğretim sürecini ve öğrencilerin GEM'den devlet okuluna geçiş sürecine de şahit oluyordum. GEM'de eğitim alan öğrenciler, ders programında 15 saat Türkçe ve 15 saat Arapça eğitim alırken devlet okulunda eğitim alan öğrenciler MEB'in ilgili sınıf düzeyindeki öğretim programında Türkçe eğitim almaktadır. Öğrenciler, GEM'den devlet okuluna geçişi sonrasında Arapça eğitim almamaktadır. Araştırmanın katılımcı öğrencileri, 4. sınıf düzeyinde olduğundan bir sonraki öğretim yılında 5. sınıf düzeyinde devlet okulunda eğitime devam edeceklerdir. Bu nedenle öğrenciler, 5. sınıf olduklarında her dersi farklı branş öğretmeninden ve sadece Türkçe eğitim olarak alacaklarını biliyorlardı. Bu geçiş süreci, onlarla teneffüs vakitlerinde yaptığım görüşmelere de yansıyor. Bu farkındalığı GEM öğrencisi Tesnim, "Hocam şimdi bir Arapça öğretmen var, bir Türkçe ama seneye her ders bir öğretmen. Hem

hepsi Türk. Hiç Arapça ders, hoca yok.” sözleri ile ifade etmiştir (Görüşme, Nisan, 2019). Tesnim, 5. sınıfta branş derslerini farklı öğretmenlerden alacağını, gönüllü eğitimcilerden Arapça ders almayacağını ve tüm derslerin Türkçe olacağını farkındaydı.

Diğer bir teneffüs vaktinde okuldaki derslerle ilgili sohbet ederken öğrencilerden Yasin, GEM’de aldığı dersler ve gelecek öğretim yılındaki süreç ile ilgili düşüncesini, “Üstaz dersler Türkçe, Arapça. Türkçe güzel, Arapça güzel ama seneye tek Türkçe” [Hocam Türkçe ve Arapça derslerimiz var. Türkçe de güzel Arapça da güzel ama gelecek yıl sadece Türkçe eğitim olacak] sözleri ile ifade etmiştir. (Saha notu, Nisan, 2019). Yasin, iki dilde eğitim almanın güzel olduğunu ve bir sonraki yıl devlet okulunda sadece Türkçe eğitim alacağını ifade etmiştir.

Yasin’in sıra arkadaşı Salah konuşmanın bitmesini beklemeden ve devlet okulu binasını işaret ederek, “Üstaz lazım çok Türkçe valla orda hiç yok Arabca” [Hocam Türkçe öğrenmemiz gerek, devlet okulunda Arapça dersi yok] sözü ile devlet okuluna geçeceği için Türkçe öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Saha notu, Nisan, 2019). Salah, konuşmasını Türkçe devam ettirmek istemişti ancak Türkçeyi iyi bilmediğinden düşüncesini Türkçe ifade edememiş ve ana dilinde, “Arapça söyleyebilir miyim?” sözü ile isteğini belirtmişti. Ben de başımı aşağıya doğru sallayarak onu onayladığımı ima etmiştim. Çocuklarla sürekli birlikte vakit geçirdiğimden dolayı kimi zaman çocukların neyi ima ettiğini tahmin edebiliyordum. Salah, konuşmasına şu sözleri eklemişti: “Hocam, Türkçeyi çok az anlıyorum, eğer devlet okuluna gidersem orada bir şey anlamam. Kimi çocuklar Türkçe öğrendi devlet okulunda ama kimi arkadaşlarım bana orada hiçbir şey anlamadıklarını söylüyor.” Salah, bu sözleri ile devlet okuluna geçişle ilgili dil kaynaklı tedirginliğini de ifade etmişti.

Salah, tedirginliğini anlattığı sırada söz almak isteyen Faysal, Salah’ın konuşması bittikten sonra, “Üstaz ben önce okul amma Türk, orda teneffüste konuş arkadaş, ben hiç anlamıyo kimse, ama burda herkes konuş Arabça, burda güzel.” [Buraya gelmeden önce Türk okulundaydım, teneffüste oynadığım Türk arkadaşlarım vardı ve onları hiç anlamıyordum ama burada herkes Arapça konuşuyor. Geçici barınma merkezi daha güzel.] ifadesi ile söz aldı. Faysal, daha önce Antakya’da aile yakınlarının yanında geçici olarak misafir kalmış, o süreçte devlet okulu binasında eğitim almıştır [Kimi devlet okulları aynı kurum içinde devlet okulu ve GEM olarak hizmet verebilmektedir]. Faysal, sonra da ekonomik sebeplerden dolayı kalacak yerleri olmadığından ailesi ile

birlikte Göç Müdürlüğüne başvuru yaparak geçici barınma merkezine yerleşmişti. Faysal, geçici barınma merkezine yerleşmeden önce devlet okulu binasında teneffüs vakitlerinde Türk arkadaşları Arapça konuşmadığından sınıftaki arkadaşları dışında kimseyi anlamadığını ve sınıf dışında kimse ile arkadaşlık kuramadığını belirtmiştir. Faysal, ayrıca okulun çoğunluğunu, Türk öğrenciler oluşturduğundan devlet okulunu “Türk okulu” olarak betimlemiş, kendisini geçici barınma merkezi dışındaki devlet okulunda yalnız hissettiğini, barınma merkezinde herkesi anlayabildiği için geçici barınma merkezinin daha güzel olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin günlük yaşamlarına katılarak onların GEM’e yönelik düşüncelerini kimi zaman bir teneffüs vaktinde öğrencilerle sohbet ederek, kimi zaman oyun parkında onlarla misket oynarken anlamaya çalışıyordum. Öğrencilerin GEM içi ve dışındaki etkinliklerine katılarak onların tanımlamaları ile eğitim gördükleri yerler hakkında veriler topluyordum. Bir gün sınıftaki kız öğrencilerden 3-4 kişinin bir araya gelerek teneffüste sınıf zeminine oturarak “beştaş” adlı oyunu oynadıklarını gözlemledim. Beştaş oyunu genelde 3-4 çocuğun bir araya gelerek beş küçük taşla ve yere oturarak oynadıkları bir oyundu. Taşları çocuklar okul çantalarında taşıyorlar ve teneffüs vakitlerinde bir araya gelerek beştaş oyununu oynuyorlardı. Oyun esnasında, oyuncu taşı düşürür veya yerdeki taşı alamazsa oyun oynama sırası diğer oyuncuya geçiyordu. Oyun kısaca şöyleydi: Beştaş oyununda bir öğrenci her defasında bir taşı havaya atıyor, taşı yere düşürmeden önce yerdeki taşları 1’er, ikinci aşamada 2’şer, üçüncü aşamada 3’er, dördüncü aşamada 4’er toplamaktadır. Tabi bunu yaparken de öğrencinin havadaki taşları yere düşürmeden toplaması için hızlı olması gerekmektedir. Bir sonraki aşamada, oyuncu işaret parmağını orta parmağın üzerine koyarak elini köprü yapmakta ve öteki oyuncunun seçtiği taşa değdirmeden tüm taşları bu köprüden geçirmektedir. Bu şekilde de taşları topladıktan sonra son aşamaya geçmektedir. Avucun içindeki 5 taşın tamamı havaya atılıp taşlar bu defa el ayası yere bakacak biçiminde tutulup taşların elin üzerinde durması ve en sonunda taşların tekrar havaya atılması ve yere düşürülmeden havada avucun içinde toplanması ile oyun son bulmaktadır. Öğrencilerin beştaş oyunu oynadıkları an Görsel 67’de verilmiştir.



Görsel 67. Öğrenciler Beştaş Oyun Anı

Öğrenciler beştaş oyununu oynarken beni de oyuna davet etmiş ve oyunlarına katılmışım. Çocuklar oyun oynarken oyunun kurallarını bana Türkçe anlatmayı denemiş, kuralları Türkçe ifade edemediklerinde “lek lek üstaz arabca” [Yok yok Hocam, Arapça] söylemi ile oyun kurallarını Arapça anlatmışlardı. Onlarla bir yandan bu oyunu oynuyor, bir yandan da GEM ve devlet okulu ile ilgili sohbet ediyorduk. Zeynep, dört yıldır geçici barınma merkezinde yaşıyordu ve GEM binasının konteyner yapıya dönüşümünü, “GEM ve devlet okulu binaları hatta oturduğumuz evler şimdi daha güzel. Dört yıl önce barınma merkezine yerleştim. Burası çadır kentti. Her şey çok zordu, özellikle çadır olduğu için kışın zor geçiyordu ama şükür şimdi hem evimiz hem de okulumuz konteyner oldu.” sözleri ile açıklamıştı (Saha notu, Mart, 2019). Zeynep, geçici barınma merkezinin çadır kentten konteyner kente dönüşümünün günlük yaşam ve öğrenme ortamı koşullarını iyileştirdiğini ifade etmiştir.

Çocukları teneffüs vaktinde gözlemlediğim bir gün yaklaşık 18 yıl sonra lise arkadaşım, GEM bahçesinde tesadüfen karşılaşmışım. Lise arkadaşım, geçici barınma merkezi içindeki devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyordu. Şahin, kendisi ile yaptığım görüşmede, GEM ve devlet okulunun aynı alanda yer almasını ve çocukların GEM’den devlet okuluna geçiş sürecini şu sözlerle ifade etmiştir:

İstanbul'dan tayin oldum. Bu kampta [geçici barınma merkezinde] görev yapacağımı bilmiyordum. Altınözü ilçesinin Boynuyolu İlköğretim okuluna tayin oldum ancak devlet okulu barınma merkezi ile ilişkilendirildiği için buraya görevlendirildim. Değişik bir ortam. Bir tarafta GEM diğer tarafta devlet okulu binası var. Çocuklar Türkçe bilmiyor, bilenler de çok düşük seviyede. GEM'dekiler hem Türkçe hem de Arapça öğrenim görüyorlar. Devlet okulundaki çocuklar da büyük bir dil sorunu var. Sınıf seviyesi ne olursa olsun okuma yazma öğretiminden başlıyoruz (Görüşme, Mart, 2019).

Geçici barınma merkezinde tesadüfen karşılaştığım arkadaşım da geçici barınma merkezindeki durumu anlamlandırmaya çalışmış ve öğrencilerin eğitimindeki en büyük sorunun dil sorunu olduğunu vurgulamıştır.

4.2.2. GEM'de öğrenciliğe ilk adım

Katılımcı öğrencilerin geçici barınma merkezindeki GEM'e kayıt süreci, yabancı tanıtım kimliklerinin YOBİS sistemine tanımlanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Yabancı tanıtım kartına sahip olmayanların geçici barınma merkezine de kaydı yapılmamaktadır. Ara sınıf düzeyindeki öğrenciler, öğrenim gördüklerine dair belgelerini, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Denklik Komisyonunda denklik işlemlerini yaptırarak bu belgeler ile barınma merkezindeki GEM'lere kayıt olabilmektedir. İl denklik komisyonuna başvuru sürecinde öğrenim geçmişi ile ilgili belgesi olmayan öğrencilere velilerinin beyanı doğrultusunda sınıf düzeyince seviye belirleme sınavı uygulanmaktadır. Uygulanan sınav sonrası öğrenciler, seviyesine uygun sınıf düzeylerine yerleştirilmekte ve kayıt işlemi gerçekleştirilmektedir. Araştırma sürecinde ziyaret ettiğim evlerde veliler ile yaptığım sohbetlerde Yüstra'nın annesi Zeliha, çocukların GEM'e kayıt sürecini şöyle açıklamıştır:

Biz İdlib'te yaşıyorduk. Aslında buraya gelmeyi düşünmüyorduk. İlk başlarda bizim bulunduğumuz bölgede çatışma yoktu. Sonra çatışmalar başlayınca korktuk ve çocukları okula göndermemeye başladık. Ardından Türkiye'ye geldik ve bizi kampa aldılar. Kampta çocukların okula gittiğini görünce okul idaresine gittik. Elimizde çocuğumun öğrenim gördüğüne dair belge olmayınca okul idaresi denkliğinin yapılarak kaydının olacağını söyledi. Şükür, oğlum şimdi her gün okula gidiyor (Görüşme, Mart, 2019).

Veli, çocuğunun göç öncesinde Suriye'de yaşadıklarından dolayı eğitime ara verdiğini, geçici barınma merkezine yerleştikten sonra elinde hiç belgesi olmasa da öğrencinin denklik işleminin yapılarak çocuğunu GEM'e kayıt ettirdiğini anlatmış ve bu duruma şükrettiğini söylemiştir.

Geçici barınma merkezi 140.000 metrekairelik bir yerleşim alanı olduğundan barınma merkezindeki konaklayanlara merkez idaresi tarafından duyurular yapılmaktaydı. Duyurular mahalle aralarına yerleştirilen ses sistemi ile yapılıyordu. Katılımcı velilere yönelik ilgili konularda bilgilendirmek için duyurular yapılıyordu. Bu duyurular; kimi zaman kimlik, AFADKART, kimi zaman da çocukların eğitimi ile ilgili duyurulardı. Çocukların okula kayıt işlemleri ile ilgili duyurular, GEM idaresi tarafından geçici barınma merkezi yönetimine bildiriliyor ve sonrasında barınma merkezinde konaklayan kişilere konu ile ilgili duyuru yapılıyordu. Geçici barınma merkezinde yaşayan ve GEM'e kayıt olmayan öğrenciler olduğunda veya okul genelinde veli toplantıları düzenleneceği zamanlarda da GEM idaresi ilgili duyuruları, barınma merkezi idaresine bildiriyordu. Kendim de koordinatör olduğumdan okul çağındaki çocukların GEM'e kayıt veya takip denetiminin geçici barınma merkezi dışında daha zor gerçekleştiğini söyleyebilirim. Geçici barınma merkezi dışındaki velilere ulaşmak, velinin adres veya telefon numarası değişikliği sebebiyle kimi zaman mümkün olmuyordu. Ancak bu problem geçici barınma merkezi içinde çok kolay çözülebiliyordu.

Geçici barınma merkezine başka bir barınma merkezinden gelen çocukların da nakil işlemleri, GEM idaresi tarafından YOBİS sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin devlet okulu (e-okul) sistemine kaydı var ise YOBİS sisteminde devlet okuluna kayıtlı olduğu (e-okul kaydı) görüntülenmekte ve öğrencinin GEM'e kaydı kabul edilmeyerek barınma merkezi içindeki devlet okulunda eğitimine devam etmesi sağlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler, aynı anda iki okula kayıt olamamaktadır. Ancak sahada koordinatör olduğumdan YOBİS sistemi ilk kurulduğunda sistemin devlet okuluna kayıtlı öğrenci uyarısı vermediğini ve bu durumun ileri zamanlarda öğrencinin mezuniyeti ile ilgili sorun oluşturduğunu söyleyebilirim. Öğrencilerle ilk tanışma sürecimde Kenan elini havaya kaldırarak söz hakkı istemiş ve GEM'e kayıt sürecini şöyle açıklamıştır: “Ammo Suriye'den biz önce kamp başka orda da okul aynı burda da sonra gel burda şimdi burda sonra bilmem nerde [Amca, biz önce başka barınma merkezindeydik, ordaki okul ile buradaki okul aynı. Sonra buraya (barınma merkezine) geldik. Şimdi buradayız sonra nerede olacağız, nerede okuyacağız, bilmiyoruz] (Saha notu, Mart, 2019). Öğrenci, geçici barınma merkezine gelmeden önce başka bir barınma merkezinde konakladığını, barınma merkezinden sonra nereye gideceğini bilmeyerek yaşamı ile ilgili belirsizliğini ifade

etmiştir. Kenan, sürekli bir yerden başka bir yere göç etmenin gelecekteki yaşam ve eğitim ile ilgili zihninde belirsizlik oluşturduğunu anlatmıştır.

4.2.3. GEM’de Arapça öğretim

GEM’de ünvanları Türkçe öğreticisi ve gönüllü eğitici olan iki farklı uyruklu öğretmen tarafından iki dilde eğitim verilmektedir. Çocuklara Türkçe öğretme amacıyla Türkçe Öğreticisi ünvanı ile Türkçe öğreten eğiticiler, Türkçe dışındaki diğer branş dersleri gönüllü eğitici ünvanı ile Arapça öğreten eğiticiler görev yapmaktadır. Çocukların Türkçeyi öğrenme süreçleri bir alt başlıkta anlatılmaktadır. GEM’de iki dilde eğitim olması, GEM’i barınma merkezinde aynı alanda yer alan devlet okulundaki eğitimden çok farklı kılmaktadır. Devlet okulunda sadece MEB’e bağlı kadrolu öğretmenler görev yapmaktadır. GEM’deki öğrenciler, Türkçe öğreticisinin yanı sıra kendileri gibi geçici koruma kapsamındaki bir gönüllü eğiticiden programdaki derslerin Arapça olarak eğitimini almaktadır. 15 saat Türkçe dersi dışındaki Arapça, Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler ve Trafik derslerinin öğretimi, gönüllü eğitici tarafından gerçekleştirilmektedir.

İki dilde eğitim, çocukların yazı yönünden, konuştukları dile kadar farklı davranışları sergilemesine sebep olmaktadır. Arapça yazım yönü sağdan sola doğru gerçekleştiğinden Türkçe ve diğer dersler arası geçişte öğrencilerin dersteki okuma ve yazma davranışlarında farklılık yaşanmaktadır. Öğretmenlerin Türk ve Suriye uyruklu olması sebebi ile öğrencilerin derse katılımları da öğretmene göre değişebilmektedir. Derslerin Türkçe ve Arapça gerçekleşmesi sebebi ile öğrencilerin dersi anlamalarına yönelik söylemleri de dersler arasındaki farklılıkları oluşturmaktadır. Bu farklılıkları sınıf ortamlarına katıldığımda ve öğrencilerle görüşmeler yaptığımda daha güçlü betimleyebiliyordum. Arapça dersi öncesinde derse giriş ziline yakın, sınıfta en arka sıraya oturmuş, öğrencilerin ve öğretmenin gelmesini bekliyordum. Öğrenciler, ilk zamanlar yanıma gelerek sürekli sorular sorsa da sanırım beni görmeye alıştıklarından kimi zaman sınıfta ben yokmuşum gibi davranıyorlardı. Teneffüs vakti bitmeden sınıfa gelen öğrencilerden iki kız öğrenci evde öğrendikleri bir dansın ayak figürlerini yapmayı deniyor, diğer üç kız arkadaşı da onları izliyordu. Sınıftaki dört erkek de ellerini sembolik silah şeklinde kullanarak birbirlerine atış yaptığı oyunu oynuyorlardı. Gönüllü eğitici sınıfa girdiğinde tüm öğrenciler oynadıkları oyunu

bırakarak yerlerine geçiyor ve eğitici de onları daha hızlı olmaları için uyarıyordu. Öğretmen, çocukların yerlerine oturduğunu kontrol ettikten sonra anlatacağı konu ile ilgili tahtaya notlar yazıyordu. Gönüllü eğitici, ilk zamanlar benden çekinerek ders anlatsa da sonraları alışmıştı duruma. Gönüllü eğiticinin çekingen tavrını hissettiğimde ona yaptığım araştırma ile ayrıntılı bilgi vererek daha rahat bir tutum sergilemesine yardımcı oldum. Gönüllü eğitici, ders notlarını tahtaya yazıyor ve öğrencilerin de bu notları deftere yazmasını istiyordu. Öğretmen ders notunu tahtaya yazarken ben de arka sırada oturmuş bir yandan not alıyor, bir yandan da öğrencilerin dersteki davranışlarını gözlemliyordum. Öğrencilerin Arapça dersinden bir kare Görsel 68’de verilmiştir.



Görsel 68. Öğrencilerin Arapça Dersinden Bir Kare

Öğrenciler, Türkçe derslerine kıyasla gönüllü eğitici ile birlikte yaptığı derslerde disiplin yönünden daha esnek davranıyorlardı. Çocuklar, tahtayı iyi göremediklerinde tahtanın bitişiğindeki duvara defterlerini yaslayarak tahtadaki yazıyı yazıyor veya oturduğu sıradan kalkarak tahta yakınında zemin üstüne oturup tahtadaki metni yazabiliyordu. Dersin öğretmeni buna benzer davranışlar fazlaca sergilendiğinde uyarma gereği duyuyordu. Ancak bu durumun oluşmaması için herhangi bir önlem de almıyordu. Gönüllü eğiticinin derslerinde derste konuşulan dilin yanı sıra defterin, kalemin yönü ve çocukların ders anındaki davranışları da değişiyordu. Teneffüs zili çalmış ve Rima tahtadaki yazıyı tamamlayarak bana bakıp gülerek “Üstaz bir burdan

yaz, bir burdan (defterin sol ve sağ tarafını işaret ediyor). İlk çok zor amma [ama] artık kolay” sözü ile Türkçe ve Arapça derslerindeki yazım yönündeki yaşadığı farklılığın ilk başlarda zor geldiğini ama sonradan bu duruma alıştığını ifade etmiştir (Gözlem, Mayıs, 2019). Arapça derslerinde çocukların derse katılımı, Türkçe dersine kıyasla daha fazla oluyordu. Katılımın fazla olmasında öğrencilerin ana dillerinin Arapça olmasının etkisi belirgindi. Arapça derslerinde, gönüllü eğitici bir soru sorduğunda çoğu ğrenci, söz hakkı almak istiyordu. Ancak Türkçe dersinde öğretici, öğrencilerin soruyu anlamaları için aynı soruyu farklı biçimlerde birden fazla soruyordu. Bunun yanı sıra ğrenciler Türkçe derslerinde, Türkçe konuşamadıklarından derste söz hakkı alırken isteksiz davranıyor, kimi zaman da söz hakkı alsa da cümle kuramadığından tekrar oturmayı tercih ediyordu. Bu nedenle gönüllü eğiticinin derslerinde çocukların derse katılımı da büyük oranda değişebiliyordu. Gözlemlediğim bu veriyi, Kusay’ın ders sonrasındaki söylemi de destekliyordu. Kusay, “Ammo ben diğer derste anlamıyo çok ama bu Arabca hep barmak.” [Amca Türkçe dersini çok anlamıyorum, ama bu ders Arapça, hep parmak kaldırıyorum.] sözü ile Arapça bildiğinden dolayı Arapça derslerinde daha çok söz hakkı almak istediğini anlatmıştır (Görüşme, Mayıs, 2019). Beden Eğitimi dersi, Arapça dilinde işlenilen derslerden biriydi. Beden Eğitimi dersleri, geçici barınma merkezi içindeki halı sahada uygulanıyordu. Beden Eğitimi dersi yapılacağı zaman çocukların hepsi “riyada riyada” [Beden Eğitimi] çığlıkları ile dersin Arapça karşılığını söylüyor, kimi öğrenciler de bu dersin en çok sevdikleri ders olduğunu söyleyerek seviniyorlardı. Beden Eğitimi dersi vaktinde çocuklar, barınma merkezi içindeki halı sahada toplanmış, öğretmenlerini bekliyorlardı. ğretmenlerini beklerken 5-6 erkek ğrenci saha içindeki futbol topunu birbirlerine atıyor, kız öğrenciler kendi aralarında koşu yarışı düzenliyordu. Öğretmen, mendil kapmaca yarışı düzenleyeceğini duyurdu. Sınıf iki gruba ayrıldı. İki kişi yarış halindeyken diğer çocuklar da tarafı oldukları yarışmacıyı, “yalla yalla” [Ya Allah] naraları ile destekliyordu. Mendil kapmaca oyununda kimi öğrenciler, daha hızlı koşmak için ayakkabılarını çıkarmış, yalın ayak koşuyordu. Hüda, “staz ayakkabıyı çıkardım çünkü daha rahat ve hızlı koşuyorum böyle” ifadesi ile neden ayakkabıyı çıkardığını açıklamıştı (Saha notu, Nisan, 2019). Beden Eğitimi dersinden bir kare Görsel 69’da verilmiştir.



Görsel 69. *Gönüllü Eğitici İle Beden Eğitimi Dersi*

Mendil kapmaca oyunu oynamak için sınıfta öğrenciler iki eşit gruba ayrılmaktadır. Gönüllü eğitici, kimi zaman kendisi mendili tutmakta kimi zaman da sınıftaki öğrencilerden bir kişiyi mendili tutmak için görevlendirmekte ve bu kişi hiçbir gruba dahil olmamaktadır. Tek görevi, mendili tutmaktır. Mendil tutan kişinin komutu ile birlikte grubun ilk sırasında olan oyuncular, hızlıca koşarak mendili almaya çalışmaktadır. Mendili ilk alan mendili alır almaz diğer oyuncuya yakalanmadan kendi grubuna vardığı an kazanmış olmakta ve sonra sıra diğer öğrenciye geçmektedir. Yarış bitmiş ve öğrenciler biraz yorulmuştu. Gözlem sürecimde öğretmen öğrencileri seçerken oyunlarına ben de katıldığım için öğrenciler, “Öğretmen ben ben, ben seç istiyor birinci olmak ene [ben] ene.” ifadesi ile oyuna katılma isteklerini belirtiyorlardı (Gözlem, Nisan, 2019). Onları seçmem için oyuna katılım isteklerini daha çok Türkçe ile ifade ediyorlardı. Öğrencilerden Hasan, “Üstaz bu dersler seviyor daha çok çünkü Türükce anlamıyor amma bu ders Türükce yok hep oynuyo” söylemi ile Türkçe dersini anlamadığını ve Beden Eğitim dersinde sürekli oyun oynadığını ifade etmiştir. Özetle; öğrencilerin Arapça işlenen derslere katılımı daha yüksek olmaktadır. Beceri, tasarım ve bedensel etkinliklerin yer aldığı derslerin yanı sıra Matematik dersinde de Türkçe ifadelerle daha az yer verildiğinden çocukların bu derslere katılmaya daha çok istekli oldukları ve bu dersleri daha çok sevdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin eğitim sürecindeki davranışlarında kültürel bağlamların etkisini birçok zaman gözlemleyebiliyordum. Öğrenciler, Arapça derslerinde, anlamadıkları konuları öğretmene sorabiliyor veya öğretmenin her sorusuna cevap verebiliyorlardı. Gönüllü eğiticinin Arapça dersinden bir kesit aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Tahtaya yazdığım hikâyeyi kim okuyacak?

Öğrenciler: Ellerini havaya kaldırarak hep bir ağızdan “ene ene” [ben ben] biçiminde bağırıyorlardı (Öğrenciler parmak kaldırmak yerine el kaldırarak söz hakkı almak istiyorlardı.)

Öğrencilerin derse katılmak için parmak yerine el kaldırdıkları sınıf ortamından bir fotoğrafa Görsel 70’de yer verilmiştir:



Görsel 70. Öğrencilerin El Kaldırarak Söz Almak İstemesi

Öğrencilerin parmak kaldırarak söz hakkı alma isteği, bu kültürde el kaldırmak şeklindeydi. Katılımcı öğrenciler, Türkçe derslerinde el kaldırmak yerine parmak kaldırarak söz hakkı alıyorlardı. Ders Arapça olunca öğrenciler, çoğunlukla el kaldırarak söz hakkı almak istiyorlardı.

Öğrencilerin kültürel olarak etkisinde kaldıkları bir diğer davranış da öğretmene hitap etme biçimidir. Öğrenciler, “öğretmenim” hitap sözcüğü yerine öğretmenlere üstad [erkek öğretmen] veya ensi [kadın öğretmen] hitap sözcükleriyle seslenmektedir. Öğrenciler, kendi kültürlerindeki hitap biçimi ile öğretmenlere seslendiklerinden dolayı

kimi zaman Türkçe öğreticisine “öğretmenim” demek yerine “ensi” biçiminde seslenmekte ve sonradan hitap biçimini “öğretmenim” olarak değiştirmektedir. Abdulkader’in sıra arkadaşı Bilal, Türkçe ve Arapça ifadelerin kullanılması ile ilgili bir önceki hafta yaşadığı durumu şöyle anlatmıştır: “Bu cuma değil o cuma idare git, ben dedi ona: ‘Gelecek mi üstaz?’ Dedi bana üstaz değil öğretmen diyecek sen. Ne fark eder yani üstaz, öğretmen.” [Bu cuma günü değil, geçen haftaki cuma günü idareye gittim. Ben “Hocam gelecek mi?” dedim. Öğretmen bana üstaz yerine öğretmen demem gerektiğini söyledi. Ne fark eder ki öğretmetmen veya üstaz kelimesi?] (Görüşme, Nisan, 2019). Bilal, Arapça dersinde öğretmeni “üstaz” hitabı ile çağırdığını, okul idaresi ile iletişimde de “üstaz” hitabını kullandığını ancak okul idaresinin kendisini Arapça ifade kullanmaması konusunda uyardığını ifade etmiştir.

Öğrenciler, Arapçanın etkisi ile yazıyı soldan sağa yazmak yerine sağdan sola yazma gibi davranışlar da sergiliyorlardı. Bu durumun oluşmasında da kültürün unsurlarından biri olan dilin etkili olduğunu gözlemledim. Öğrenciler ana dillerinin etkisi ile yazım davranışlarında da kültürlerinin etkisinde kalabilmektedir. GEM’e devam eden öğrenciler haftada 15 saat Türkçe, 15 saat Arapça olarak uygulanan programdaki dersleri aldıklarından ders arası geçişlerde davranışlarında da karışıklık yaşıyorlardı. Ders bitiminde öğrencilerle yaptığım görüşmelerde yaşadıkları bu karışıklıkları Abdulkader şöyle anlatmış: “Üstaz karıştırıyor biz yazacaksın Arapça sondan başla eee yazacaksın Türkçe baştan başla. Ben yazıyor sondan ensi diyo ordan yazma.” [Hocam, biz ne yazacağımızı karıştırıyoruz, Arapça yazacaksam sondan başlamalıyım, Türkçe yazacaksam baştan başlamalıyım. Ben sondan (sağdan) yazıyorum, Emine Öğretmen baştan (soldan) başla, ordan (sağdan) yazma diyor.] Abdulkader söyleminde Arapça yazmayı bildiği için sağdan yazdığını, Türkçe yazma sürecine geçtiğinde karışıklık yaşadığını anlatmıştır (Görüşme, Mayıs, 2019). Öğrencilerin yazı yönü karışıklığının Türkçe derslerinde daha çok görüldüğü söylenebilir.

4.2.4. Türkçe öğrenme süreci ve sınıf söylemleri

Araştırma sürecimde GEM’de sınıfta en iyi Türkçe bilen öğrencilerin tercüman ilan edilmesi, Türkçe öğreticisinin veli toplantılarında tercümana ihtiyaç duyuyor olması dilin iletişimdeki önemine işaret etmektedir. GEM’de çocuklar 15 saat Türkçe dersi alarak Türkçe öğrenmeye çalışıyorlardı. Geçici barınma merkezindeki çocuklar,

çevresel faktörden dolayı barınma merkezi dışındaki çocuklara kıyasla daha kapalı bir ortamda yaşıyorlardı. Bu nedenle Türkçeyi ikinci dilden ziyade yabancı dil olarak öğrenmekteydiler. Çocuklar, geçici barınma merkezi dışına velileri olmadan çıkamamakta ve bu nedenle derste öğrendikleri Türkçe dil bilgisini yine barınma merkezi içerisinde geliştirmek zorundaydılar. Çoğu öğrenci ve veli, barınma merkezinde yaşadıkları görüşmelerinde bu durumu Türkçe öğrenmede bir engel olarak değerlendirmiştir.

Geçici barınma merkezi içindeki katılımcı çocuklar, sürekli kendileri gibi geçici koruma kapsamındaki arkadaşları ile birlikte olmakta, barınma merkezi dışına çıkamadıkları için günlük yaşamlarını barınma merkezinde geçirmekte ve GEM dışında birbirleri ile evde, sokakta sürekli Arapça iletişim kurmaktadır. Çocukların Türkçe seviyeleri birbirinden farklıydı. Kimi çocuklar, sesleri öğrenmiş, sözcükleri heceliyor, kimi çocuklar da okuma yazmayı bilmiyordu. Türkçe öğreticisi Emine Öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır.

“Hocam sınıfta öğrencileri gruplara ayırdım, çok iyi okuyan ve yazan öğrencilerim de var, sesleri yeni öğrenip heceleyerek okuyan veya görseller yardımı ile okuyan öğrencilerim de var. Mesela öğrenci dondurma kelimesini görsel yardımı ile ‘Ali dondurma al.’ cümlesi içinde okuyabiliyor. Bu nedenle öğrencilere bireysel ve grup etkinlikleri yapıyorum” (Görüşme, Mayıs, 2019).

Emine Öğretmen, GEM’deki çocukları Türkçe öğretmeye motive etmek için onları barınma merkezi içindeki kütüphaneye götürüyor, animasyon filmleri izletiyor, drama gösterileri yaptırıyor ve görseller yardımı ile kelime öğretimleri gerçekleştiriyordu. Türkçe öğreticisi, öğrencileri GEM’in giriş kapısının karşısında yer alan kütüphaneye götürerek öğrencilerin farklı bir ortamda Türkçe hikâye kitabı okumasını istiyordu. Öğrenciler, kütüphane binasına gittikleri zamanlarda mutlu görünüyorlardı. Türkçe öğreticisi, her fırsatta çocukları kütüphaneye götürerek onlara kütüphane kültürünü aşılama istiyor ve bu isteğini, “Hocam, çocuklar hep GEM binasındalar, farklı ortam belki onların okumaya ilgilerini artırır.” sözü ile betimliyordu (Görüşme, Mart, 2019). Çocuklar, kütüphane salonunun pencere kenarında, barınma merkezindeki gözetleme kulesinin gölgesinde, seviyelerine uygun kitapları okumaya çalışıyordu. Çocuklara gelmeden önce ülkelerinde de kütüphaneye gidip gitmediklerini sorduğumda, Tesnim ve Halime, “Üstaz okul içinde var bir oda ama okul yok çünkü hep savarih [füze] var.” sözü ile cevap vermişlerdir (Görüşme, Mart, 2019). Öğrenciler okullarda kütüphane odası olduğunu ancak çatışmadan dolayı okulun olmadığını dile

getirmişti. Ülkelerindeki çatışma ortamından kaçan çocuklar, geçici barınma merkezinde bir gözetleme kulesinin karşısındaki kütüphane binasında okumaya, ara verdikleri eğitimlerine devam etmeye çalışıyorlardı. Gözetleme kulesinin karşısındaki kütüphanede kitap okuyan çocuklar Görsel 71’de verilmiştir.



Görsel 71. Barınma Merkezinde Gözetleme Kulesinin Karşısında Kitap Okuyan Çocuklar

Emine Öğretmen, çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için de öğrencileri kütüphaneye getirdiğini ifade etmiştir. Türkçe öğretim sürecinde Emine Öğretmen, çocukların GEM dışında Türkçe yayın izlemediklerini söyleyerek onlara GEM’de Türkçe animasyon film de izletiyordu. Öğrencilerin sınıfta Türkçe animasyon film izledikleri kare Görsel 72’de verilmiştir.



Görsel 72. Geçici Barınma Merkezinde Sinema: Türkçe Animasyon Film İzleyen Öğrenciler

Animasyon filmler, çocuklar için aynı zamanda sınıfın sinema ortamına dönüşmesiydi. Öğrenciler filmi yakından izleyebilmek için film esnasında ön sıralara gelerek sıraların üzerinde oturabiliyordu. Yüstra izlediği filmi, “Üstaz ben çok seviyor bu film [film] aynı gerçek gibi” sözleri ile betimliyordu (Saha notu, Mayıs, 2019). Türkçe öğreticisi, animasyon film hakkındaki sohbetimizde, bu filmlerin çocukların dil öğrenmesini hızlandığını ve Türkçe sözcük varlığını güçlendirdiği için öğrenmelerine de olumlu katkı sağladığını düşündüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin kelime hazineleri, kimi zaman öğretmenin söylemlerini veya okudukları metni anlamalarında yetersiz kalıyordu. Bu nedenle çocukların sözcükleri anlamlandırması için sınıf panolarına ve duvarlara sözcükleri betimleyen görseller asılmıştı. Türkçe öğreticisi, sözcüklerin anlamlandırılma sürecini kimi zaman canlandırma ve tiyatro etkinlikleri ile kimi zaman da görsel çalışmalarla gerçekleştiriyordu. Bu süreci Türkçe öğreticisi, “İlk başlarda çocuklarla sınıf içinde anlaşmakta çok güçlük yaşıyordum. Onlara davranışları kendim gösterip yaptırarak öğretmeye çalıştım. Derslerimiz hep etkinliklerle geçiyor öyle olmasa sanırım beni hiç anlamayacaklar.” ifadesi ile betimlemiştir (Görüşme, Mayıs, 2019). Çocuklar, canlandırmalar yaparak duygularını ifade etmeye ve duygularının Türkçe karşılıklarını öğrenmeye çalışıyordu. Görsel 73’te öğrencilerin Türkçe dersinde

duygularını jest ve mimik ile betimlemeleri ve Türkçe dersi için hazırlanan görsellerden örnekler yer almaktadır.



Görsel 73. *Türkçe Dersinde Duyguların Yüz İfadeleri İle Tasviri ve Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Görsel Etkinlik Örnekleri*

Öğrenciler, sözcükleri anlamakta zorlanıyor ve sözcükleri kalıcı olarak öğrenmede sorun yaşıyorlardı. Bu nedenle sınıf içinde panolara asılan etkinlik örnekleri duyulara hitap edecek şekilde hazırlanmakta, hayvan isimleri ve meslek isimleri görseller ile sunulmakta ve öğrenciler de öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Türkçe öğretim sürecinde yer verilen diğer bir etkinlik de tiyatrodur. Görsel 74'te tiyatro çalışmasından bir sahneye yer verilmiştir.



Görsel 74. *Tiyatro Çalışması Yapan Öğrenciler*

Öğrenciler, öğrendikleri Türkçe sözcükleri canlandırarak diğer arkadaşlarını da dil öğrenmeye karşı motive ediyorlardı. Öğretmen, tiyatro oynatmak istediğinde çoğu öğrenci, bir anda öğretmenin yanına gelerek tiyatro oynamak istediğini söylüyor ve öğrenciler Türkçe konuşmak için çekingen tavrın aksine cesur davranış sergiliyorlardı. Türkçeyi iyi düzeyde konuşan öğrenciler, arkadaşlarına Türkçe öğretmeye, arkadaşlarının konuşmadaki yanlışlarını düzeltmeye ve öğretmenin söylemlerini kimi arkadaşlarına Arapça tercüme ederek yardım etmeye çalışıyorlardı.

Çocukların Türkçe öğrenmelerini pekiştirmek amacı ile dersin öğretmeni çocuklara oyunlar da oynatıyordu. Çocuklar, oynadıkları oyun ile öğrendikleri kelimeleri de tekrar ediyordu. Bu etkinliklerden biri de parmak boyası oyunuydu. Türkçe öğreticisi, derste çocuklara renkleri öğrettikten sonra onlarla birlikte parmak boyası etkinliği yaparak çocukların renkleri seslendirmesini istemiştir. Çocukların parmak boyası etkinliği Görsel 75'te verilmiştir.



Görsel 75. Öğrencilerin Parmak Boyası Etkinliği

Emine Öğretmen, öğrencilerle bu etkinliği yaptığı sırada onların renkleri öğrenmesi ve telaffuz etmesi için boyayı ödül aracı olarak kullanabiliyordu. Öğrenciler, parmak boyası etkinliğini yaptıkları sırada Türkçe öğreticisi, “Öğrenciler benden boya istedikleri rengi doğru söylemedikleri zaman onlara boya vermiyordum, öğrenci de böylelikle rengi doğru söylemeye çalışıyordu.” ifadesi ile öğrencilere renklerin Türkçe karşılıklarını öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrenciler, boyama etkinliği yaparken birbirlerini dikkatle dinliyor ve renklerin Türkçe karşılıklarını öğrenmek için birbirlerine rengin ne olduğunu soruyordu. Emine Öğretmen, “Çocuklar, benden boya istediklerinde onlara hangi rengi istediklerini ve neden istediklerini sorarak onların daha çok konuşmasını istiyordum. Öğrenciler, oyunu çok sevdi ve sanırım renkleri bu oyun etkinliği ile daha kolay öğrendiler.” ifadesi ile Türkçe öğretim sürecinde etkinliklerin önemine değinmiştir (Görüşme, Mayıs, 2019). Türkçe öğreticisi, çocuklara dil öğretim sürecinde görsel ve işitsel tüm araçları kullanarak çocukların dili öğrenmesini sağlamaya çalışıyordu.

Emine Öğretmen, öğrencilerin sözcük varlığını geliştirmek için parmak boyası etkinliğinin yanı sıra çocuklara kulaktan kulağa, tekerleme yarışması, boşluk doldurma etkinlikleri yaptırıyordu. Türkçe dersinde çocuklar sözcüklerin anlamlarını bilmediği zaman ile çok sık karşılaşıyorlardı. Türkçe öğreticisi, böyle durumlarda öğrencilere sözcüklerin anlamlarını görselleri ile öğretiyor ve öğrencilerin bu sözcükler ile yeni

cümleler kurmasını istiyordu. Kimi öğrenciler, yeni kelimelerle seviyesine uygun cümleler kurabiliyor, kimi öğrenciler ise sözcük varlığı yetersiz olduğu için yeni cümle kuramıyordu. Türkçe öğreticisi, öğrencilerin sözcük varlıklarını geliştirmek için onlarla birlikte sözcük öğretimi oyunları oynuyordu. Sözcük türetme oyunu, bunlardan biriydi. Sözcük türetme oyununda öğretmen önce yazı tahtasına bir sözcük yazıyor ve öğrenciler, öğretmenin yazdığı sözcüğü cevaplayarak tahtaya çıkıyordu. Tahtaya çıkan öğrenci bir önceki kelimenin son harfinden başlayarak yeni sözcük türeterek bunu tahtaya yazıyordu. Öğrenciler, yeni yazılan sözcüğü söyleyerek dönüşümlü olarak tahtaya çıkıyor ve yeni sözcükleri de türetmeye çalışıyordu. Öğrenciler, bu oyunda eğleniyor ve derse daha çok katılmak istiyorlardı. Emine Öğretmenin çocuklara sözcük öğrettiği oyunlardan bir diğeri de tekerlemelerdi. Öğrenciler, söylenilen tekerlemeleri tekrar etmeye çalışıyor ve söyleyemediği tekerlemeleri evlerinde çalışarak bir sonraki etkinlikte yeniden söylemeye çalışıyorlardı.

Emine Öğretmen ve öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme sürecinde yaşadığı problemleri gerçek sınıf ortamında katılımcı biçimde gözlemledim. Türkçe derslerine katılmam ve onların öğretim sürecini izlemem beni öğretmenlik yaptığım yıllara götürmüştü. Mesleğimin ilk yıllarında Şırnak ilinde Türkçe bilmeyen 1. sınıf çocuklarına okuma yazma öğretimi gerçekleştirmiştım. Öğretmenlik yolculuğuna başladığım ilk köy, Türkiye'nin doğu bölgesinde yer alıyordu ve çocuklar bölgedeki Kürt nüfusun yoğunluğundan dolayı sadece Kürtçe konuşuyorlardı. İlk başta tuhaf ve zor gelse de sadece Kürtçe konuşan öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışmışım. Bu nedenle Emine Öğretmenin Türkçe dersinde çocuklara Türkçe öğrettiği sınıf ortamı bana geçmişteki mesleki deneyimlerimi hatırlatmıştı. Emine Öğretmen, Türkçe öğretim sürecinde çocuklara sözcük öğretiminin yanı sıra sözcüklerin anlamlandırılması ve dil bilgisi yapılarını da öğretmeye çalışıyordu. Çocukların çoğu Türkçeyi iyi bilmediğinden kimi zaman çocuklar ve öğretmen arasında birbirlerini anlama sorunu yaşanabiliyordu. Dil öğretimi için de aynı dil de iletişim kurmanın önemini bir kez daha düşünmüştüm. Emine Öğretmen, “Hocam, bazen çocuklar beni anlamıyor, onlara da dil bilgisi öğretmeliyim. Ama bunu öğretebilmem için de çocuğun beni anlaması veya benim onu anlamam gerek. İlk başlarda çok zordu ama artık ilk baştaki gibi zorlanmıyorum.” ifadesi ile düşünceme destek olmuştu (Saha notu, Mayıs, 2019). Emine Öğretmen, kimi çocukların Türkçeyi öğrenmesiyle onları anlamakta ilk baştaki gibi zorlanmadığını ifade etmiştir. Türkçe derslerinde yaptığım gözlemlerde ve sınıf söylemlerinin analiz

sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı güçlükleri betimledim. Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar; telaffuz, ortak kökenli sözcüklerin kullanımı, yanlış kullanılan cümle yapısı, eklerin eksik ve yanlış kullanımı, diller arası ifade zorluğu, yazı yönü, deyim ve atasözlerini anlamama, farklı şiveleri anlamama, sözcükleri yanlış anlamlandırma ve dikte uygulamada zorluk olarak sıralanabilir.

4.2.4.1. Telaffuz

İkinci veya yabancı bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi, öğretmenler ve öğrenciler için karmaşık süreçler olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler, dil öğrenme sürecinde yeni sözcükleri ve öğrenecekleri dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmelidir. Her dilin keline özgü seslendirme biçimi vardır. Bu bağlamda dil öğretimi yapılırken dilin anlaşılması için dil bilgisi kurallarını ve sözcükleri bilmenin yanı sıra sözcükleri doğru telaffuz etmek de önemlidir. Gözlemlediğim öğrenciler, Suriye uyruklu Arap kökenli öğrencilerdi. Öğrenciler Türkçe de “p, o, ö, u, ü, ç, t ve r” seslerini telaffuz etmede zorluk yaşıyordu. Kimi öğrenciler, sesi doğru telaffuz edemediklerinden derse katılmada çekingen bir tavır sergiliyorlardı. Ses öğretimini anlatıldığı öğrenci ve öğretmenlerin sınıf söylemlerinden bir kesit aşağıda verilmiştir:

- Öğretmen : ...Evet çocuklar bugün “p” sesini öğreneceğiz. Şimdi hep birlikte “p” sesi ile ilgili videomuzu izleyelim. (Teknolojiden faydalanma). Hadi hep birlikte seslendirelim. "ppppppppppppppp" Herkes seslendirsin.
- Öğrenciler : bbbbbbppbbbbbppbb... Birkaç doğru seslendiren öğrenci dışında çoğu öğrenci b sesi olarak seslendiriyor).
- Öğretmen : Çok güzel. (Öğrencilere sözlü pekiştireç ile motive ediyor).
- Öğretmen : (Cebinden kâğıt para çıkartarak sınıfa gösterir) Bilin bakalım bu ne? (Öğrenciler birbirlerine bakarak gözlerini büyütüyor).
- Hayriye : bara bara bara...
- Tesnim : Evet ben bara bara...
- Öğretmen : Aferin sizlere bildiniz, ancak bara değil para olarak seslendireceksiniz.
- Hasan : (Arkadaşına yüksek sesle seslenerek) Yooo Ahmed bara değil bara diyeceksin diyor. (Hasan Ahmed’e gülüyor, sınıfta Hasan’a).
- Ahmed : Öğretmen ben söylemiyor doğru? [Öğretmenim ben doğru söylemiyor muyum?] (Öğretmenden onay bekliyor eli havada).
- Öğretmen : Hayır Ahmed. Benim gibi söyleyeceksiniz. (Fatma öğretmenin dudak hareketlerine bakıyor).
- Hüsne : immmmm yani böyle öğretmen bbbbbb... (Diğer sıradan öğrenci lek lek sesiyle hayır anlamında kafasını sallıyor).

Öğretmenin para örneğinin ardından Nesrin kitaptaki pil resmini göstermesi ile ders devam ediyordu.

- Nesrin : Bu nedir? (Pil resmini gösteriyor).
Kevser : Bu battariye. (Arapça karşılığını söylüyor).
Gufran : Eeee battarriye. (Arkadaşını destekliyor).
Öğretmen : Susun Heyyyyy! Bu batteriye değil. Bunun adı pil. Söyleyin bakalım (Öğrenci elini kaldırıyor).
Bilal : Öğretmen yani bu batterriye değil? (Öğrenci pil ve batteriye ilişkisini kavramaya çalışıyor).
Abdulkader : Evet batteriye değil. Bunun adı pil. (Öğrenciler birbirleri ile konuşuyor.)
Öğrenciler : bil bil bil bil pil bil bil... (öğrenciler birbirlerinin yanlış telaffuzunu düzeltmeye çalışıyor).
Öğretmen: : Pillll... (sesi kısık ve bağırıyor).

Öğrenciler, Arapçada “p” sesi olmadığından para ve pil sözcüklerini seslendirirken telaffuz sorunu yaşıyor ve “p” sesini “b” olarak seslendiriyorlardı. Bu gözlemim, bana Türkçeyi yeni öğrenen velilerle de konuşurken onların da aynı şekilde “p” sesinin telaffuzunda sorun yaşadığını hatırlatmıştı. Öğrenciler sesli harfleri de seslendirirken sorun yaşıyordu. Özellikle “ü” ve “ö” seslerinin telaffuzunda çok sorun yaşıyorlardı. Öğrenciler bu sesleri çoğu zaman birbirleri ile karıştırıyordu. Öğrenciler “ördek” kelimesini “ürdek”, “üzüm” kelimesini “özüm” şeklinde telaffuz ediyorlardı. Bu seslerin yanı sıra öğrenciler, “ç-ş” seslerini telaffuz ederken de zorlanıyorlardı. Gufran öğretmene “Öğretmen ben şok bil yok az” [Öğretmenim ben çok mu biliyorum az mı?] ifadesi ile ne kadar bildiğini sormuştu. Gufran “ç” sesini “ş” olarak seslendirmişti. Yamen de kimi zaman okul sonrası yanıma gelerek “Üstaz ben sen şok seviyo” [Hocam ben seni çok seviyorum.] söylemi ile sevgisini ifade ederken “ç” sesini “ş” olarak telaffuz etmişti (Saha notu, Mayıs, 2019).

Türkçe öğreticisi, dersi işlerken ona eşlik etmemi ve tecrübelerimden faydalanmak istediğini söylüyor, çoğu zaman gözlemdeki katılımcı rolümü artırarak öğretmen yapmış etkinliklere yardımcı oluyordum. Sahada yabancı kökenli STK’lar ve geçici koruma kapsamındaki kişilerle Arapça ve İngilizce iletişim kurduğumdan telaffuzun dil kullanımındaki önemi anlayabiliyordum. Öğrencilerin telaffuz anında yaşadıkları problemlerin de hangi seslerden kaynaklandığını daha kolay fark ediyor ve Emine Öğretmene yardımcı oluyordum. Sınıftaki öğrencilerden birinin “ı” sesi telaffuz etme çalışmasından bir kare Görsel 76’da verilmiştir.



Görsel 76. *Türkçe Dersinde Sesi Telaffuz Etmeye Çalışan Öğrenci*

Emine Öğretmen, öğrencilerin sesleri doğru telaffuz etmeleri için karton kâğıtlardan oluşturduğu renkli kartlara sesleri yazarak öğrencilere seslendirme oyununu oynatıyordu. Seslendirme oyunu, öğretmenin seçtiği bir öğrencinin yazı tahtasının önüne çıkarak harflerin yazılı olduğu kartlardan birini çekmesi ile başlamaktadır. Öğrencilerden tahtaya seçilen ilk katılımcı, harflerin yazılı renkli kartlarından birini seçmekte ve sesi önce öğretmene seslendirmektedir. Doğru seslendirme sonrasında sınıfa karşı dönerek arkadaşlarına bu karttaki harfi seslendirmektedir. Öğrencinin arkadaşlarına sesi telaffuz etmesinden sonra tüm sınıf harfi hep birlikte yüksek sesle telaffuz etmektedir. Sesi doğru telaffuz eden öğrenci, sınıf arkadaşlarından birini seçerek tahtaya davet etmekte ve bu dönüşüm sırası ile seslendirme oyunu devam etmektedir. Öğrenciler, oyunu oynarken sessizce tahtaya çıkan arkadaşlarının hangi sesi seçeceğini merak ediyor ve tahtaya çıkan arkadaşlarının kendilerini seçmesini istiyordu. Öğrencilerin bu isteklerini, harfi seslendiren öğrencinin yerine çıkacak kişiyi seçme öncesinde diğer öğrencilerin “Beni seç, ben, ben, ene [ben]” biçiminde bağırışlarından anlayabiliyordum (Gözlem, Mart, 2019). Renkli kart üzerindeki harfi arkadaşlarına seslendiren öğrenci Görsel 77’de verilmiştir.



Görsel 77. *Arkadaşlarına Sesleri Telaffuz Ettiren Öğrenci*

Çoğu öğrenci, sesleri yanlış telaffuz ettiklerinden birbirlerinin isimlerini de yanlış söylüyorlardı. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin isimlerinin Arapça karşılıklarına aşina olması etkiliydi. Öğrenciler kimi isimleri “Halit-Khaled, Hatice-Khadice, Kemalettin-Kemaleddin” olarak telaffuz edebiliyordu. Öğrenciler, isimleri Türkçe karşılıkları ile çağrıldıklarında kimi zaman anlama sorunu yaşayabilmekteydi. Onlara teneffüs vakitlerinde oyun arkadaşları Halit’i “Halit nerede?” biçiminde sorduğumda kimi öğrencilerin “Halit” söylemini anlamadığını fark ediyordum. Onlara ilk iki sesi gırtlaktan çıkan şekilde “Khaled” biçiminde seslendirdiğimde anladıklarını betimleyen yüz ifadesi ile başını sallıyorlardı. Öğrencilerin isimleri yanlış telaffuz etmesinde onların günlük yaşamlarında Türkçe dersi dışında sürekli Arapça konuşmaları, isimlerinin Türkçe karşılıklarını henüz bilmemeleri ve isimlerinin Türkçe karşılıklarına henüz alışamadıklarının etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4.2. Ortak kökenli sözcükler

Öğrencilerle yaptığım görüşmelerde öğrencilerin anlatılarında Türkçe ve Arapçada ortak kökenden gelen birçok kelimenin olduğunu da gözlemledim. Katılımcı öğrenci ve veliler, Arapça konuştuklarında “ziyaret-ziyara, cumhuriyet-cumhuriye, hürriyet-hürriye” örneklerindeki gibi Türkçe kelimeleri Arapça karşılıklarındaki biçimiyle ifade ediyorlardı. Öğrenciler, metni okurken de sözcükleri

konuştukları aksanda seslendirmekte ve sözcükleri Arapçadaki gibi kullanmaktadır. Sınıfta yazı tahtasına ortak kökenli sözcüklerin olduğu bir metin yazılıydı ve öğrenciler tahtada yazılı olan “Cumhuriyet hürriyet demektir.” cümlesini telaffuz etmek için sırasıyla söz hakkı alıyordu.

- Öğretmen : Kim okuyacak tahtadaki cümleyi?
Gufran : Bu basit öğretmen Arapça gibi. (Arkadaşları ona bakıyor).
Öğretmen : Evet Gufran’ı dinliyoruz. (Öğrenciler sessiz).
Gufran : Cumhuriye hürriye demek. (Gülüşme olur).

Öğretmen Gufran’nın doğru seslendirmedeğini belirterek;

- Öğretmen : Başka kim okumak ister?
Halide : Cumhuriye hürriye demek. (Merakla beklerler.)
Öğretmen : Yanlış okudunuz. Sonunda t harfi var. Cumhuriyet hürriyet diyeceksiniz. (Tahtaya yazar ve “t” harfinin altını çizer).

Öğretmen “t” sesine vurgu yaptırarak sınıftaki tüm öğrencilere sesi seslendirir.

- Öğretmen : Halit bizim mahalleyi ziyaret etti. Kim okuyacak bu cümleyi? (Öğrenciler eller havada).
Yousef : Khaled biz mahleyi ziyara etti. (Öğrenci, Arapça telaffuzları ile sözcükleri okur ve öğrenciler güler).

Öğrenciler, iki dilde birbirine yakın sözcüklerin kullanımda kendi ana dillerine yakın olan kullanımı tercih ediyorlardı. Öğrencilerin ortak kökenli kelimeleri telaffuz ederken Arapça kullanımıyla telaffuz etmesinin öğrencilerin kelimeye aşina olmalarından kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Yousef, “Üstaz bu kelimeler aynı Arapça gibi, ben de Arapça karşılıklarını telaffuz ediyorum.” sözü ile gözlemimi doğrulamaktadır (Saha notu, Mart, 2019). Kısaca, öğrenciler okudukları kelimelerin anlamlarını biliyor olsa da kelimeyi telaffuz ederken Arapçadaki gibi telaffuz etmektedir.

4.2.4.3. Yanlış kullanılan cümle yapısı

Arapça cümle yapısı Türkçe cümle yapısından farklı olduğu için bu durum Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin konuşmalarına da yansıyor. Öğrencilerin söylemlerinde genelde önce fiilin sonra failin [fili gerçekleştiren kişi] önce yüklemün sonra öznenin sıralandığı cümle yapısı ile karşılaşılırdım. Çocukların ana dili, Türkçe ile farklılık göstermektedir. Türkçede cümlelerin anlamı sondaki fiilden, Arapçada ise baştaki fiilden başlamaktadır. Öğrencilerin geçici barınma merkezi ve GEM yaşamlarında nasıl cümle kurduklarını anlamaya çalışıyor bir yandan da kurdukları

cümleleri saha notu olarak kayıt altına alıyordum. Teneffüs sona ermiş, Yahya ile Abdulkader arasında şöyle bir konuşma olmuştur: “Çal zil, git sen sınıf.” [Zil çaldı, sen sınıfa git.] sözü ile Yahya Abdulkader’e zilin çaldığını ve sınıfa gitmesi gerektiğini söylüyordu. Abdulkader cevap olarak ona, “Gitmek ben yok, git sen yalla yalla.” [Ben gitmeyeceğim, haydi sen git.] sözü ile cevap vermiştir. Yahya öğretmene dönerek, “Öğretmen git ben yoksa Abdulkader, kim git?” [Öğretmenim ben mi gideyim yoksa Abdulkader mi? Kim gitsin?] sözü ile kendisinin gitmeyeceğini, arkadaşının gitmesi gerektiğini söylemiş ve öğretmene kimin gitmesi gerektiğini sormuştur (Gözlem, Haziran, 2019). Öğrencilerin günlük yaşamlarına katılmam, sahada onlarla birlikte olmam, onların kullandıkları yanlış cümle yapılarında ne demek istediklerini anlamama yardımcı olmuştu. Ancak öğrencilerin birbirleri ile konuşmalarında kurdukları cümlelerde, Arapça cümle yapısının etkili olduğunu görebiliyordum. Kısaca, öğrenciler, Türkçe söylemlerinde de önce fiil, sonra özne ve nesne sırası ile cümlelerini kurmaktadır.

4.2.4.4. Eklerin eksik ve yanlış kullanımı

Öğrenciler, GEM’de Türkçe ders sürecinde ve GEM dışındaki günlük yaşamlarında konuşurken ekleri kullanmıyorlar veya sözcükleri yanlış eklerle bağlayarak cümleler kuruyorlardı. Eklerin eksik ve yanlış kullanımı kimi zaman öğretmenin de öğrencileri anlamamasına veya yanlış anlamasına sebep oluyordu. Türkçe dersindeki sınıf söylemlerinden bir kesit aşağıda verilmiştir:

Öğretmen :Çocuklar bugün noktalama işaretlerini öğreneceğiz. (Herkes birbirine bakıyor sessizce)

Kevser :Öğretmen biz öğrenecek yani işara? [Öğretmenim, biz işaretleri mi öğreneceğiz?] (işaret Arapça “işara” olduğundan öğrenci anladığı kelimeyi tekrarlar ve sınıfta gülüşme başlar).

Öğrenci, öğretmen sözcüğünü kullanırken sözcüğü iyelik eki ile ifade etmediği gibi soru anlamı taşıyan cümlede soru ekini de kullanmamıştır.

Öğretmen :Hayır sizlere bu noktalama işaretlerinin isimlerini ve nerelerde kullanıldığını göstereceğim.

Abdulkader :Yok ben kalem nasıl yaz? [Benim kalemim yok, nasıl yazacağım?]

Bu söylemde de öğrenci, ben ve kalem sözcüklerine iyelik eki getirmemiş, gelecek zaman anlamı taşıyan eki de kullanmamıştır.

Nesrin :Öğretmen ben kalem var. Ver kalem Abdulkader? [Öğretmenim ben de kalem var, kalemimi Abdulkader’e vereyim mi?]

Bu cümlede de iyelik, soru ve yönelme ekinin kullanılmadığı görülmektedir.

Öğretmen : Tamam, sen fazla kalemimi arkadaşına ver. Tahtaya bir işaret koydum. Nedir bunun adı?

Yaser : Bilmiyor ben bu işarete. [Ben bu işareti bilmiyorum]

Bu cümlede şahıs ekinin kullanılmadığı, belirtme hal eki yerine yönelme hal ekinin kullanıldığı görülmektedir.

Nisme : Soru işaret. [Soru işareti]

Öğrenciler söylemlerinde; iyelik ve ismin hal eklerini kullanmıyor, anlatılmak istenenleri mevcut sözcük dağarcığı ile söylemeye çalışıyorlardı. Öğrencilerin kurdukları cümle yapıları da Türkçe cümle yapısından farklı olduğundan öğretmen tarafından anlaşılmakta güçlük yaşıyordu. Emine Öğretmen, eklerin eksik ve yanlış kullanımı üzerine kendisi ile yaptığım sohbette, öğrencileri anlamakta yaşadığı sorunu şöyle ifade etmiştir:

“Bazı anlar hiç anlamıyorum ne demek istediklerini. Bana Faysal geçenlerde ‘Ben defter al.’ sözünü söyledi. Ne demek istediğini düşündüm. ‘Bana defter al. Benim defterimi al. Ben defter aldım’ gibi anlamlar oluştu zihnimde. Böyle zamanlar Arapça bilseydim dediğim oluyor. O zaman anlardım belki ne demek istediğini.” (Görüşme, Nisan, 2019).

Emine Öğretmen, öğrencilerin iyelik ve hal eklerini kullanmama durumu sebebinden onları anlamakta zorluk yaşadığını ve böyle zamanlarda Arapça bilmesinin çocukları anlamasını kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir.

4.2.4.5. Diller arası ifade zorluğu

Öğrenciler, Türkçe dersine Arapça derslere kıyasla daha az katılıyor, Arapça derslerinde ana dillerinden dolayı duygu ve düşüncelerini daha çok ifade ediyorlardı. Türkçe derslerinde öğrenciler, anladıkları bir durumu ifade edemedikleri için söz hakkı almak istemediklerini belirtiyorlardı. Onlarla teneffüste yaptığım görüşmelerde Fatıma, Türkçe dersine neden az katıldığını şöyle ifade etmiştir: “Hocam derste konuşmak istiyorum ama çoğu zaman cevap vermek istemiyorum. Çünkü Türkçe iyi konuşamıyorum ve söylemek istediklerimi tam ifade edemiyorum” (Saha notu, Mayıs, 2019). Ders gözlemimde diller arası ifadelerde öğrencilerin zorlandıkları anlardan bir kesit aşağıda verilmiştir.

Öğretmen : Bayram tatili gelecek. Ne yapacaksınız? (Herkes parmak kaldırıyor).

- Yüstra : ıııııı, mmmmmmm, ıııııııı... (Çok şey anlatmak istedi, bir şey demeden oturdu).
- Öğretmen :Tamam Arapça söyle ne demek istedin? (Öğrenci, yüzü gülerek ayağa kalkıyor).
- Yüstra : Antakya’da ablam var. Ona gideceğiz. İki gün orada kalacağız. (Duygularını Arapça ifade ederek cevap verdiği için mutlu görünüyor ve gülüyor).
- Fatıma : Öğretmenim ben gidecek lunapark, izleyecek televizyon ve oynayacak oyun.
- Hayriye : Öğretmenim Urfa ben. [Öğretmenim Urfa’ya gideceğim].
- Ahmed : Öğretmen şavi şavi şavirme. (“Şavi” Arapçada çevirme, Türkçe’de mangalda pişen yemek anlamındadır. Öğrenci elleri ile kebab yapılışını göstererek söylemek istediğini anlatmaya çalışıyor).
- Salah : Üstaz Ahmed söylüyor şavi yani kebab yapıyor o bayram. (Arkadaşı, Ahmed’in tercümanlığını yapıyor).

Öğrenciler, Türkçeden Arapçaya çok kolay çeviri yaparken Arapça-Türkçe çevirilerde ifade zorluğu yaşamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin dinleme becerisinin konuşma becerisine oranla daha önce geliştiğini de fark ettim. Öğrencilerin hepsi olmasa da çoğu öğrenci, öğretmenin söylemek istediğini anlıyor ancak sorularına cevap vermekte zorluk yaşıyordu. Öğrencilerin kelime dağarcığı yetmediğinde öğrenciler, Arapça sözcükler veya beden dili ile söylemek istediklerini anlatmaya çalışıyorlardı. Hayriye’nin kelime hazinesi iyi olmasına rağmen bildiği tüm kelimeleri sıralayıp cümle kuramıyordu. Hayriye, “Git bayram tatil seyahat akşam var hazırlık” [Bayramda tatile gideceğim, yolculuk için akşam hazırlık yapacağım.] sözü ile tatilde yapacaklarını anlatmaya çalışıyordu. Buna karşılık öğretmen, “Akşam hazırlık yapacaksın sonra da bayram için seyahat mi çıkacaksın?” sorusunu yöneltince öğrenci başını sallayarak Türkçe öğreticisinin söylediğini onaylıyordu (Saha notu, Mayıs, 2019). Hayriye öğretmenin söylediklerini anlıyor ancak kendi söylemek istediklerini tercüme edemiyordu.

Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini Türkçe ifade ederken zorlanıyorlardı. Öğretmen, öğrencilere bayramda neler yapacaklarını sorduğunda öğrencilerden Ahmed işaretlerle, Yüstra Arapça söylemlerle, Fatıma, devrik cümlelerle, Hayriye, yanlış cümle yapısı ve fiil eksikliği ile bayramda ne yapacağını anlatmaya çalışmıştı. Halime ise hiç Türkçe konuşmadan oturmayı tercih etmişti. Sınıf içinde ve dışında genelde öğrenciler, birbirlerinin tercümanlığını yapıyordu. Emine Öğretmen de öğrencilerin söylemek

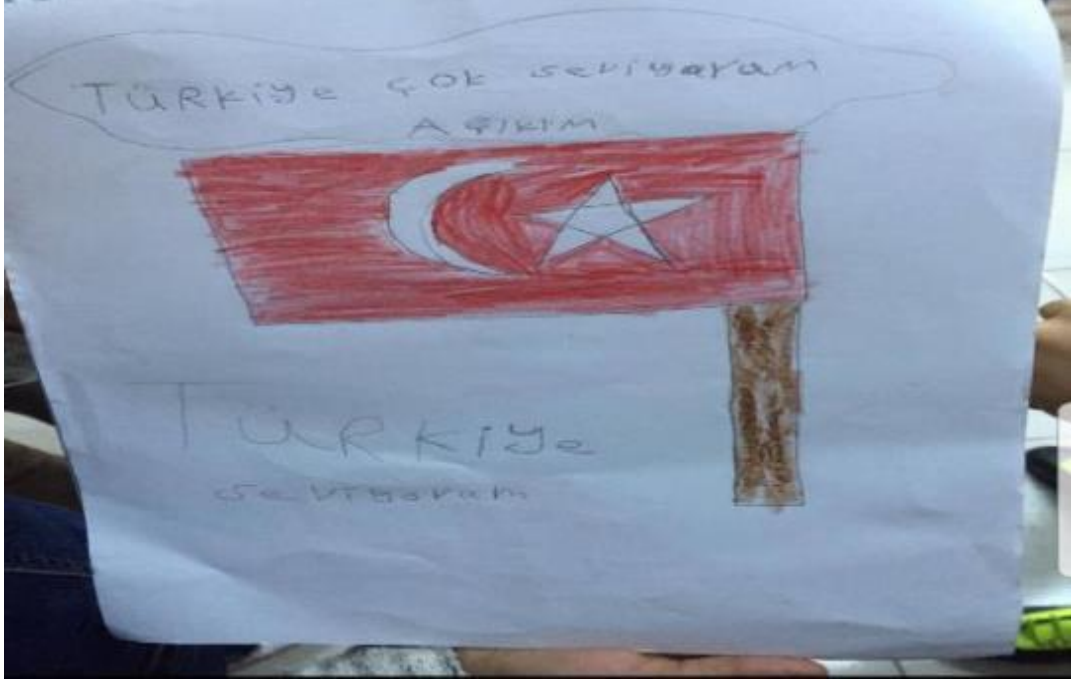
istediklerini anlamadığı zaman sınıfta tercüman ilan edilen öğrencinin yardımına başvuruyordu. Öğrencilerin Türkçe soruları anlayıp cevaplandırmasında, Emine Öğretmenin öğrencileri anlamasında ve onlarla iletişim kurmasında diller arası ifade becerilerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4.6. Yazı yönü

GEM’de öğrenciler, 3 saat Türkçe ve 3 saat Arapça ders biçiminde günde 6 saat ders alıyorlardı. Öğrenciler, derslerini Türkçe ve Arapça olarak gördüklerinden Türkçe dersine geçişlerde Arapçanın dil ve yapısal özelliklerine bağlı ders alışkanlıklarını sürdürüyordu. Bu ders geçişlerinde çocukların derste konuştukları dilin yanı sıra yazı yönü, defteri tutuş biçimi hatta çocuğun yazı yazmak için tahtaya çıkarken durduğu yeri bile değişebiliyordu. Bu durum, tüm öğrenciler için geçerli olmasa da Türkçe seviyesi temel düzeyde olan, Türkçe okuma, yazma ve konuşma becerisi gelişmemiş öğrencilerde sık gözlemlediğim bir durumdu.

Kimi öğrenciler, deftere yazı yazdıklarında Arapça sağdan sola doğru yazılan bir dil olduğundan dizenin sağından yazı yazmaya başlıyordu. Arapça dersindeki yazım alışkanlıkları, Türkçe dersinde kimi zaman devam ediyordu. Öğrenciler, bu davranışları, Arapça dersine geçişlerden ziyade Türkçe derslerine geçişte sergiliyordu. Öğrenciler, defteri yeni kullanmaya başladıklarında defterin kapak sayfasının başından başlamak yerine defterin arka kapak tarafından yazı yazmaya başlıyordu. Kimi çocuklar da yazı yazmak için tahtaya çıktıklarında, Arapça yazıma alıştıklarından yazı tahtasının solunda durmak yerine sağ tarafında durarak öğretmenin söyleyeceği cümleyi bekliyordu. Öğrenciler, Arapçayı sağ taraftan yazdıkları için deftere veya tahtaya yazı yazacakları zaman hep sağ tarafa yöneliyorlardı. Bu durumu gözlemlediğimde Türkçe öğreticisi, “Hocam, ilk zamanlar ders geçişlerinde buna benzer durumları, çocuklar okuma yazma bilmediğimden yaşadım. Bu durumları görünce öğrencileri uyararak defteri nasıl tutması gerektiği, yazıya nereden başlayacakları ile ilgili öğrencilere dönüt veriyorum ve kavriyorlar.” biçiminde açıklama yapmıştır (Görüşme, Nisan, 2019). Teneffüs zili çalmış ve Hacer de tahtada yazılı cümleyi defterine yazıyordu. Hacer, Türkçe defterini Arapça defteri gibi kullanan öğrencilerden biriydi. Hacer’le yazı yönü üzerine sohbetimde, “Yazıya sağdan başladığımda ensi beni uyarıyor. Arapça karıştırmıyorum. Çünkü ona alışkınım ama Türkçe dersi hep karıştıyorum. Bu yüzden bazen nereden başlayacağımı bilmiyorum.” ifadesi ile ders geçişlerinde dillerin yapı farklılığından

kaynaklı yaşadığı karışıklığı anlatmıştır (Gözlem, Nisan, 2019). Teneffüs anında Hacer'in sıra arkadaşı Hüda, çizdiği resmi göstermek için yanıma gelmişti. Öğrenci Türkçe öğrenme isteğini, Türk bayrağının resmini çizerek belirtmiştir. Öğrencinin çizdiği bayrak resmi Görsel 78'de verilmiştir.



Görsel 78. Öğrencinin Türkiye Sevgisini Anlattığı Görsel

Hüda'nın çizdiği resmi incelediğimde yazı yönü etkisini, öğrencilerin Türkçe dersinin yanı sıra Görsel Sanatlar dersindeki çizimlerinde de gördüm. Türk bayrağı resmi çizen öğrenci, “Üstaz, ammo bak resim güzel. Türkiye çok seviyo ben. Türkçe öğren inşallah.” [Hocam, amca resim güzel mi, bakar mısın? Ben Türkiye’yi çok seviyorum. İnşallah Türkçe öğreneceğim.] sözü ile Türkiye’yi sevdiğini ve Türkçe öğrenme isteğini söyleyerek resminin güzel olup olmadığını sormuştur (Saha notu, Nisan, 2019). Resimde öğrenci Türk bayrağının çiziminde Arapça yazı yönünde olduğu gibi görselde bayrak direğini sağ taraftan çizmişti. Yazı yönünde yaşanan durumu, kimi çocuklar, Türkçe dersinin yanı sıra beceri derslerinde de uygulamaktadır. Öğrenci ile görüşmem de bayrak direğini neden öyle çizdiğini sorduğumda bana “öyle işte” yanıtını vererek susmuştu. Ancak öğrencilerin Türkçe öğrendikleri ilk zamanlar genelde yazıya sağ taraftan başladıkları gibi Görsel Sanatlar dersinde de kâğıdın sağ tarafına yöneldiğini gözlemlemiştim.

4.2.4.7. Deyim ve atasözlerini anlamama

Yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretiminde sözcüklerin anlamlandırılması, çocukların zihin dünyalarında şemalandırılması, metinde iletilmek istenen mesajın anlamlı bir şekilde alıcıya ulaşmasını sağlamaya yardımcı olabilir. Geçici barınma merkezinde Türkçe öğrenen öğrenciler deyim ve atasözlerini anlamlandırmada zorluk yaşıyorlardı. GEM’de Türkçesi iyi seviyede olan Amine, kitapta okuduğu ve internet ortamında karşılaştığı, anlamını bilmediği kelimeleri zaman zaman GEM bahçesinde yanıma gelerek soruyordu. Zil çalmış ve öğrencilerle birlikte GEM’den çıkarak Tahsin, Bilal ve Amine ile birlikte evlerine doğru yürüyordum. Öğrencilerle eve doğru yürüme esnasındaki sohbetimizden bir kesit aşağıda verilmiştir:

- Amine : Öğretmenim iki ayağı bir pabuca girmek ne demek? (Öğrenci mecaz anlamdaki ifadeyi anlamamış).
- Tahsin : Öğretmen bu babuç yani? (Tahsin ayakkabısını göstermektedir, p sesini telaffuz edemez ve arkadaşları güler).
- Bilal : Öğretmen yani iki kundura bir ayak. (arkadaşları izler).
- Araştırmacı : Babuç değil Tahsin, pabuç.
- Tahsin : Ben diyor babuç. (Arkadaşları Tahsin ile birlikte güler).

Öğrenciler, Amine’nin söylediği cümleyi açıklamaya çalıştılar. Amine’nin arkadaşları, cümle içindeki tanıdık kelimeyi betimleyemediklerinden kendi ayakkabılarını göstererek soruya cevap vermek istediler. Tahsin, ayakkabısını gösterirken sesi yanlış telaffuz ederek “p” sesini “b” şeklinde seslendirdi. Öğrenciler, kelimelerin mecaz anlam özelliğini bilmediklerinden Amine’nin söylediği deyimini anlamamış ve tanıdık kelimelerin gerçek anlamları ile deyimini açıklamaya çalışmışlardı. Onlara, “iki ayağı bir pabuca girmek” deyiminin mecaz anlamda kullanıldığını söyleyerek ifadenin bir kimseyi, bir işi yapması, hızlandırması için zorlamak anlamı taşıdığını açıklamıştım. Atasözleri, geçmişten bugüne toplumların farklı deneyimlerini yansıtan, anlam bakımından zengin sözel öğretiler olduğundan barınma merkezindeki çocuklar da bu kalıp sözleri anlamakta zorluk yaşamışlardır. Öğrenciler, sözcük dağarcıkları çok gelişmediğinden sözcüklerin mecaz anlamlarını anlamlandıramamış ve bu nedenle deyim ve atasözlerini anlamada sorun yaşamıştır.

4.2.4.8. Farklı şiveleri anlamama

Geçici barınma merkezinde yaşayan çocuklar, GEM’de Türkçe dersi dışında internet ortamında izlediği Türkçe, Arapça videoları veya dinledikleri şarkıları da kimi

zaman sınıfta, kimi zaman da onlarla birlikte olduğumda söylüyorlardı. Öğrencilerden birkaçı, internet ortamında izledikleri Türkçe videoları anlamadıklarını ifade etmişti. Onlarla video içerikleri ile ilgili sohbetimde, onların Türkçe dilinin farklı şivelerde konuşulması veya yazılması sebebi ile metinleri anlamakta güçlük çektiklerini fark ettim. Yaptığım bir ev ziyaretinde Abdurrahman, annesinin telefonundan youtube kanalında bir video açarak, “Üstaz ben izledi bir video internet ama ne dedi anlamadı bu amma Türkçe konuşuyor.” [Hocam ben internette bir video izledim. Türkçe konuşmasına rağmen onu anlamadım.] ifadesi ile izlediği videoyu bana gösterdi (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrencinin izlediği videoda Karadeniz yöresine ait bir türkü seslendirilmekteydi. Türkü, PEPE adlı çizgi filmde seslendirilmiş ve Karadeniz şivesi ile sözler videoda altyazı olarak yansıtılmıştı. Çizgi filmde seslendirilen şarkı sözleri şöyledir:

Sirtindaki sepetun (Sirtındaki sepetin)

Ben olayım hamali (Ben olayım Hamalı)

Ben olayım hamali (Ben olayım Hamalı)

Ben olayım ha (Ben olaym ha)

Öğrencinin sevdiğini belirttiği ama anlamadığı türküde, Türkiye’nin Karadeniz bölgesinde kullanılan şive yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe konuşulan farklı şiveleri anlamaması doğal nitelendirilebilecek bir durumdu, çünkü öğrenciler GEM’de Türkçe dil ve yapısının kurallarını öğrenmektedir. Karadeniz şivesinde kullanılan kelimeler, Türkçe dil bilgisi yapısından farklılık gösterdiği için öğrenci dinlediği şarkıyı anlamadığını ifade etmiştir. Abdurrahman dışında kimi öğrencilerin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hazırlığındaki etkinliklerle ilgili ebeveynlerinin telefonlarındaki internet kanallarından hareketli dans şarkılarını araştırdıklarını duyuyordum. Yasin ile okul sonrası barınma merkezindeki çocuk parkında misket oynarken bir yandan da dinledikleri Türkçe şarkılar üzerine sohbet ediyorduk. Yasin, “Üstaz bir şarkı var. Güzel çok, gidek gidek gel gidek. Biliyor sen?” [Hocam, çok güzel bir şarkı var. Gidek gidek gel gidek. Sen bu şarkıyı biliyor musun?] sorusunu sorarak benim de şarkıyı bilip bilmediğimi sordu (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrenci ile yaptığım görüşmede, öğrenci Adana yöresine ait bir ağızla söylenen, “Adanaya gel gidek [gidelim]” adlı şarkıyı youtube kanalından izlediğini söyledi. Yasin günlük yaşamında da kimi zaman “gidelim” kelimesini “gidek” şivesi ile kullanmaktadır. Yasin’in söylemi sonrasında “gidelim” sözcüğünü neden gidek şeklinde kullandığını tahmin etmek zor olmamıştı. Çocukların farklı şiveleri anlamamasında veya

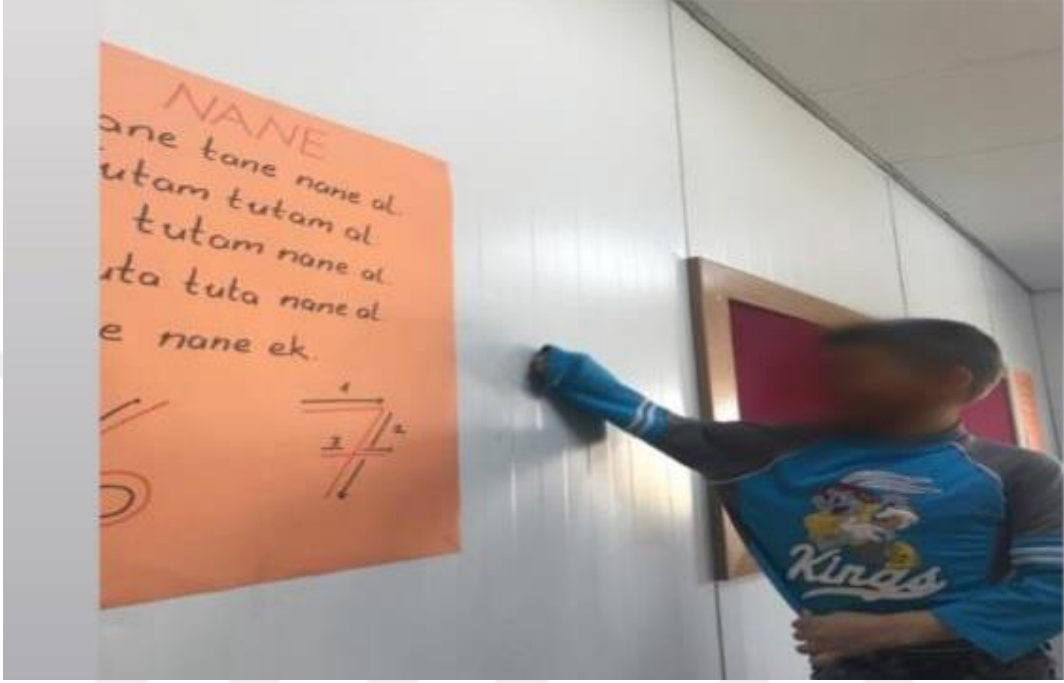
konuşmalarında bu şiveleri kullanmasında, günlük yaşamlarında etkileşimde oldukları dijital ortamın veya yaşadıkları yörenin etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4.9. Sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecinde ve günlük yaşamlarında konuşurken zorlandığı yapılardan biri de yazılışları birbirine benzeyen sözcüklerin kullanımıdır. Yazılışları birbirine benzeyen sözcükler, birbirleri yerine kullanıldıklarında anlatımı bozmakta ve iletişimde yanlış anlaşılmalara veya anlaşılmanmaya sebep olabilmektedir. Öğrencileri, katılımcı olarak gözlemlediğim süreçlerde, kimi zaman onları yanlış anladığımı veya onların beni yanlış anladığını fark ettim. Öğrencilere, “Kimin topu var?” sorusunu yönelttiğimde Hüda Arapça, “Hocam top mu vereceğiz?” biçiminde tercüme ediyordu. Hüda, “var” ve “ver” sözcüklerini birbirine benzeterek karıştırmıştı. Bu durumla öğrencilerin ders içi söylemlerinde de karşılaşırıyordum. Öğrenciler derste, “Üstaz ben oku seviyorum.” ifadesinde okulu sevdiklerini söylemek istiyorlardı. Öğrenciler, “oku” ve “okul” sözcüklerini birbirine benzetmekte ve ifadelerinde birbiri ile karıştırmaktadır. Öğrenciler, benzer sözcükleri okuduklarında veya konuştuklarında sözcükleri birbiri ile karıştırabiliyordu. Tahtaya, “Ali eve koş.” cümlesi yazıldığında kimi öğrenciler, “koş” sözcüğünü “kuş” olarak algılayabiliyordu. Öğrencilerden Hasan yanıma gelerek cümleyi “Hocam, Ali’nin evinde kuş mu var?” biçiminde yorumluyordu. Hasan, “kuş” ve “koş” sözcüklerini birbiri ile karıştırmak yazılı olan cümleyi yanlış anlamıştır. Öğrencilerle yaptığım sohbetlerde de “kuş-koş-konuş, çık-çok, ver-var” sözcükleri birbiri ile karıştırlıyordu. Öğrenciler, onlarla gerçekleştığım sohbetlerde, bu sözcüklerin birbirlerine çok benzediklerini ve bu nedenle okuduklarında veya konuştuklarında sözcükleri karıştırmak yanlış anlamda kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Emine Öğretmen de çocukların bazen sözcükleri yanlış anlamlandırdıklarından dolayı yaptıklarına tebessüm ederek şaşıırıyordu. Emine Öğretmen, bir gün derste sınıf kurallarını ve sınıfın temiz olması gerektiğini öğrencilere anlatmıştı. Bunun üzerine teneffüs zili çalmış ve Emine Öğretmen, öğrencilere sınıfı temiz tutmaları gerektiğini hatırlatarak sınıftan çıkmıştı. Öğretmen sınıfa döndüğünde Seyfettin’in üzerindeki elbisenin kolunu çekerek sınıf duvarlarını temizlemeye çalıştığını görmüş ve durumu şöyle ifade etmiştir: “Hocam, bir gün sınıfa girdim, aaa bir baktım Seyfettin duvarı siliyor hem de elbisesi ile. Ona neden temizlediğini sorduğumda. Seyfettin ‘Örtmen

[öğretmenim] dedi sen temiz' cevabını duydum ve onlara o günden sonra cümleleri daha açık biçimde ifade etmem gerektiğini anladım.” (Öğretmen gülümsüyor). Teneffüs vaktinde duvarı temizlemeye çalışan Seyfettin Görsel 79’da gösterilmiştir.



Görsel 79. Teneffüs Vaktinde Duvarı Temizleyen Seyfettin

Emine Öğretmen, çocuklardan sınıfı kirlетmemelerini, temiz tutmaları gerektiğini istemiş ancak Seyfettin, “temiz tutalım” ifadesini “temizlik yapmak” olarak algılamış ve sınıf duvarını elbisesinin kolu ile silmeye çalışmıştır. Öğrenci, öğretmenin söylemini yanlış anladığından öğretmenin söylemini görev olarak düşünmüş ve bu davranışı gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin sözcükleri anlamadıklarını veya sözcükleri yanlış anladıklarından dolayı farklı davranışlar sergileyebileceklerini göstermiştir.

Öğrenciler, birbirine yapı olarak benzeyen sözcüklerin yanı sıra birbirine anlam olarak benzeyen sözcükleri de karıştırabilmekteydi. Araştırma sürecinden altı ay önce saçımı uzatmak isteyip hiç kesmemiştim. Araştırmanın uygulama sürecinin bitimine yakın bir günde, uzayan saçımı ve sakalımı keserek barınma merkezine gittim. Öğrenciler saç ve sakal traşımı, “Üstaz sen çıkardı sakal, saç gitmiş.” ifadesi ile saç ve sakaldaki şekil değişikliğini mevcut sözcük dağarcığı ile anlatmaya çalışmışlardı (Saha notu, Ekim, 2019). Süreçte saçımın uzadığı zamanlarda da kimi öğrenciler, “Ya hocam saçın büyüyor.” şeklinde ifadeleri ile aslında saçlarımın uzadığını söylemek

istemişlerdi. Öğrencilerden kimileri, saçın uzamasını, “saç büyüme”, sakalın kesilmesini ise “sakal çıkarma” olarak ifade etmişti. Öğrenciler, ifadelerinde öğrendikleri sözcükler ile farklı anlamlarda eylem cümleleri kurmaya çalışmıştır. Öğrenciler, söylemlerinde birbirine yakın sözcükleri kullanarak sözcükleri yanlış anlamda kullanmaktaydı. Onların günlük yaşamlarında çoğu zaman birlikte olduğum için ne demek istediklerini anlayabiliyordum. Öğrencilerin bu sözcükleri karıştırması; konuşmalarında çoğu zaman anlatım bozukluklarına, yanlış anlamda sözcük kullanmalarına ve söylenenleri yanlış tercüme etmelerine sebep olabiliyordu.

4.2.4.10. Dikte uygulamada zorluk

Türkçe öğreticisi, çocukların yazma becerilerini geliştirmek için dikte çalışmaları yapıyordu. Dikte çalışmaları çocukların yazım yanlışlarını düzeltmelerini olumlu yönde etkiliyordu. Dikte çalışmasının yapıldığı zamanlarda öğrenciler, yazı yazmada zorlanıyor ve yazdıklarını sürekli silip yeniden yazıyorlardı. Öğretmen bu anı “tam bir facia” olarak değerlendirmiştir (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrenciler, telaffuzda yaptıkları seslendirme hatalarını yazı etkinliğinde de yapıyorlardı. Emine Öğretmenin dikte ile söylediği sesleri öğrenciler, yanlış yazıyor sonrasında yanlışlarını öğretmenin dönütü ile düzeltiyorlardı. Öğrencilerin sıklıkla yazımda karıştırdıkları sesler şunlardır: “p-b, t-d, ç-ş, o-ö”. Emine Öğretmen, kimi zaman sözcük, kimi zamanda cümle yazımı ile dikte çalışması yapıyordu. Emine Öğretmen, öğrencilere yaptığı dikte anını şöyle anlatmıştır:

Öğrenciler birçok sesi yazarken karıştırıyor. Sadece yazarken de değil telaffuzda da bu sorunu yaşıyorum. “Çanta” yerine “şanta”, “Ahmet” yerine “Ahmed” şeklinde yazım yanlışları yapmaktadır. Ayrıca iyelik ekleri çoğu zaman yazılmıyordu. Emel’in yerine sadece Emel yazarak dikteyi tamamlıyordu (Saha notu, Nisan, 2019).

Öğrencilerin dikte anında harfleri yazım sürecinin yanı sıra konuşma sürecinde de sesleri yanlış telaffuz ettikleri ve iyelik (sahiplenme) eklerini anlamakta zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.5. PUBG ve Türkçe: “Üstaz valla çok seviyor babci babci”

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde televizyonu, sosyal iletişim araçlarını, çevrimiçi veri tabanlarını ne sıklıkta kullandıklarını da soruyordum. Kimi çocuklar, Türkçe dersinde verilen ödevleri internet veya youtube kanallarından takip edeceğini

söylüyorlardı. Türkçenin kullanım alanlarını, Türkçe öğrenme sürecinde televizyonu, sosyal iletişim araçlarını, çevrimiçi veri tabanlarını ne sıklıkta kullandıklarını görebilmek için de ev ziyaretleri gerçekleştiriyordum. Bir akşamüstü Yahya'nın evine ziyarete gitmiş ve Yahya'nın Türkçe öğrenmek için evde neler yaptıkları üzerine velisi ile sohbet etmiştim. Ziyaret ettiğim evde veli, çocuklarının sürekli telefonda vakit geçirdiklerini söyleyerek onların sürekli oyun oynamalarından yakınmıştı. Yahya, annesinin söylemini bölerek, “Üstaz oyun oynuyor biz. Üstaz valla çok seviyor babci babci.” [Hocam, biz oyun oynuyoruz. Hocam, yeminle çok seviyoruz PUBG oyununu.] ifadesi ile sohbete katıldı. PUBG adlı dijital oyunu oynayan kardeşler Görsel 80’de verilmiştir.



Görsel 80. *Dijital Oyun PUBG Oynayan Kardeşler*

Yahya, oyun adını Arapça telaffuz ettiğinden ilk önce ne demek istediğini anlamamıştım. Öğrencinin “babci” şeklinde telaffuzundan kelimenin “b” değil de “p” sesinden başladığını tahmin ettim. Türkçe ne kadar öğrenilse de “p” sesi “b” sesi biçiminde telaffuz edilebiliyordu. Ancak oyun hakkında çok bilgi sahibi olmadığım için merakla PUBG’nin nasıl bir oyun olduğunu sordum ve o arada oyunu kendim de internet veri tabanında araştırdım. PUBG, bir savaş oyunuydu. İki kişi, aynı takımda dört kişilik takımlar halinde oynanan bu oyun son yılların en popüler oyunlarından biriydi. PUBG oyun adı “PlayerUnknown’s Battle Grounds” sözcüklerinin baş

harflerinden oluşturulmuştur. Oyun birçok ülkede 13 yaş üzeri çocuklar için sınırlandırılmıştı. Oyun anında oyun içi sesli konuşma özelliği ile birlikte hem oyun oynanmakta hem de oyuncularla aynı zamanda sohbet edilebilmektedir. Oyun, uluslararası oynanan bir oyun olma özelliği taşımaktadır. Öyle ki bu oyun üzerine Türkiye, Kazakistan ve Rusya'nın katıldığı uluslararası mobil turnuvalar da düzenlenmektedir (http-13). Geçici barınma merkezinde yaşayan birçok çocuğun da bu oyunu oynadığını görüşmelerim aracılığıyla öğrendim. Yahya, oyunu Türkler ile ama çoğu zaman da kardeşi ve Arap uyruklu kişiler ile oynadığını söylemişti. Yahya, geçici barınma merkezi dışındaki Türkler ile PUBG oynamasını şu sözlerle ifade etmiştir: “Onlara söylüyor ben silah istiyor, eve git, döv onu, arkada bak, vur vur vur onu. Bir de üstaz oyunda herkes Suriye gibi savaşıyor. Güçlü silahlar al kazan o zaman” (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrencinin ifadesi bu oyunu oynarken ülkelerinde yaşadığı iç savaş sürecinin etkisinde kalabildiğini düşündürmüştü. Ancak oyunun dünya genelinde kullanıcı oranının yüksek olması oyunun farklı sebeplerle oynanabileceğini de göstermektedir.

Yahya'nın annesi bu durumu, “Telefona bu oyun yüzünden çok düşkünler. Bazen telefonda oynuyor, birileri ile konuşuyorlar. Ben de interneti çok bilmediğimden ne oynuyorlar anlamıyorum, Türkçe de bilmediğimden ne konuştuklarını anlamıyorum.” biçiminde yorumlamıştır (Saha notu, Mayıs, 2019). Öğrencinin ailesinin internet temel kullanım becerisi, çocuklarına göre daha düşük durumdadır ve veli Türkçe bilmediğinden çocuklarının oyun süresince kurduğu diyalogları anlamamaktadır. Yaptığım görüşmeler, bu savaş oyununun dünya genelinde popüler olduğu kadar öğrencilerin de yaşamlarında popülerliğini koruduğunu gösteriyordu. Öğrenciler, oyunu çevrimiçi veri tabanında Türklerle de oynadığından geçici barınma merkezi dışındaki Türkler ile arkadaşlık kurmuştur. Öğrenciler, oyuncu Türk arkadaşlar ile aralarında geçen konuşmalarla Türkçeyi geliştirdiklerini iddia etmişlerdir. Ancak PUBG oyunu ile öğrenciler, oyun esnasında agresif ve olumsuz sözcükler kullandıklarından bu savaş oyunu, öğrencilerin yaş ve gelişimlerine uygun olmayan sözcük varlığı geliştirmesine neden olabilmektedir. Ayrıca her ne kadar oyunun yaş sınırlaması olsa da öğrencilerin ebeveyn sanal kimliği ile oyunu oynadıkları gözlemlenmiştir.

4.2.6. Burada Türkçe konuşan kimse yok!

Geçici barınma merkezi, içerisinde görevli Türk çalışanlar dışında geçici koruma kapsamındaki 8.500 Suriye uyruklu kişinin yaşadığı bir alandı. Geçici barınma merkezinde konaklayanlar, Suriye’den savaş sebebi ile kaçarak veya ülkelerini terk ederek barınma merkezine sığınan kişilerdi. Bu nedenle geçici barınma merkezinde sürekli Arapça konuşuyorlardı. Kapalı bir alanda içeride konaklayan kişiler, barınma merkezi dışına izinler haricinde çıkamıyor, dışarıdan gelecek kişiler de izinle ve ancak birinci derece yakını olması şartı ile geçici barınma merkezine giriş yapabiliyordu. Bu nedenle geçici barınma merkezinde konaklayan kişiler, Türkçe konuşulan bir ortam ile karşılaşmıyordu. Geçici barınma merkezinde ortamdan kaynaklı olarak katılımcıların yerli halk ile iletişimi pek mümkün görünmüyordu. GEM’de görevli Suriye uyruklu bir gönüllü eğitici, Halk Eğitim Merkezi müdürlüğünden A2 seviyesinde Türkçe dil yeterlilik belgesini almaya hak kazansa da onunla yaptığım sohbette, Türkçe konuşmaları anlayamadığını söylüyordu. Tabi bu durumun oluşmasında geçici barınma merkezinde yaşıyor olmasının ve yerel halk ile Türkçe konuşmamasının etkili olduğunu düşünüyordu (Görüşme, Temmuz, 2019).

Öğrencilerle ve velilerle sohbetlerimde katılımcılar, sadece geçici barınma merkezinin yanı sıra barınma merkezi dışında Suriye sınırına yakın ilçelerde de Türkçenin az konuşulduğunu ifade etmişlerdir. Eymen’in babası Üsame, “Ben hafta içi her gün kamptan çıkıp dışarıda çalışmaya gidiyorum. Kendimi zorluyorum Türkçe konuşmak için ama ben de Türkçe öğrenemiyorum. Türkçe sormaya çalışıyorum, tam soruyorum ama Arapça cevap veriyorlar. Çok arkadaşım var. Konya, Trabzon’da onlar daha kolay öğrendiler.” sözü ile kendisinin neden Türkçe öğrenmediğini açıklamıştır (Saha notu, 2019, Ağustos). Hatay ilinin kimi yörelerinde özellikle sınıra yakın Altınözü, Reyhanlı ve Samandağ ilçelerinde Arap kökenli Türk nüfusu hâkim olduğundan geçici koruma kapsamındaki birçok kişi bu durum ile karşılaşabilmektedir.

Öğrencilerle teneffüs vakitlerinde yaptığım sohbetlerde Tarek, “Üstaz Antakya herkes konuş Türkçe. Burada Türkçe konuş kimse yok.” [Hocam, Antakya’da herkes Türkçe konuşuyor ama barınma merkezinde Türkçe konuşan kimse yok.] söylemi ile Antakya ilçe merkezinde herkesin Türkçe konuştuğunu, geçici barınma merkezinde ise Türkçe konuşan kimsenin olmadığını ifade ediyordu (Saha notu, Mayıs, 2019). Tarek, geçici barınma merkezinde Türkçe konuşacak kimse olmadığından Türkçe konuşma becerisinin gelişmediğini anlatmaya çalışmıştı. Tarek’in ardından arkadaşı Zeynep de

sohbete Arapça katılarak neden Türkçe konuşmadığını ifade etmişti: “Hocam, burada Türkçe konuşmak çok zor. Zaten bilen az. Okulda Türkçe dersi var. Ama yeter mi? Belki İstanbul’da yaşasaydım öğrenirdim. Amcamın oğlu orada yaşıyor ve Türkçeyi daha iyi konuşuyor.” (Saha notu, Mayıs, 2019). Zeynep, geçici barınma merkezinde çok az kişinin Türkçeyi bildiğini, GEM’deki Türkçe dersinin Türkçe konuşmak için yeterli olmadığını ve kuzeninin İstanbul’da yaşamasından ötürü Türkçe öğrendiğini belirtmiştir.

GEM’deki öğrencilerin geçici barınma merkezinde konaklamalarından dolayı Türkçeyi sadece Türkçe dersinde öğrendiklerine, GEM dışında ise ebeveynlerin telefonları aracılığı ile internet ortamından izledikleri videolar ile Türkçe öğrenmeyi çabaladıklarına tanık oluyordum. Öğrencilerden Halime ile okul çıkışında Türkçe konuşma üzerine sohbet ediyordum. Halime, neden Türkçe konuşmadığını “Üstaz internet yok evde, o zaman Türükçe konuş çok zor çünkü evde Türükçe yok, anne baba heb [hep] Arabça [Arapça] sadece internet Türükçe var” söylemi ile ifade etmiştir (Saha notu, Haziran, 2019). Halime, evde internet olmadığında Türkçe konuşabilmenin çok zor olduğunu, anne ve babanın sürekli Arapça konuştuğunu, kendisinin sadece internette Türkçe yayınlar izleyebildiğini anlatmıştır. Geçici barınma merkezindeki birçok aile, aynı odada vakit geçirdiğinden ve evde sadece bir televizyon olduğundan çoğunlukla televizyonda Arapça yayınları izliyorlardı. Bu durum, çocukların geçici barınma merkezinde Türkçe medya ve yayın araçlarından da uzak olmasına neden olabiliyordu. Geçici barınma merkezinde öğretmen olma deneyimi ile ilgili gönüllü eğitici Ziyad ile sohbete başlamadan önce onun neden Türkçe konuşmadığını, Türkçeyi neden öğrenemediğini sorduğumda da Ziyad, “Barınma merkezinde hem öğretmenlik yapıyor hem de burada konaklıyorum. Sadece Türkçe öğretmeni görünce veya barınma merkezindeki güvenlik görevlileri ile Türkçe konuşabiliyoruz, onun dışında Türkçe ile pek karşılaşmadığımız için Türkçeyi geliştiremiyorum.” sözleri ile Türkçe konuşmama durumunu betimlemiştir (Görüşme, Temmuz, 2019). Öğrencilerin yanı sıra gönüllü eğitici ve veliler de Türkçe konuşma becerisinin gelişmemesinde geçici barınma merkezinde konaklamalarının ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu ifade etmiştir.

4.2.7. Türkçe öğreniyorum çünkü...

Çocukların Türkçe derslerine katılımı günden güne artıyordu. MEB tarafından Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu sağlamak ve Türkçe öğretmek için

programda Türkçe dersi yer almaktadır. Ancak onlar için bu ders ne anlam ifade ediyordu? Haftalık ders çizelgesinde başarmaları gereken sıradan bir ders miydi yoksa ikinci dili öğrenmek istedikleri için almaları gereken bir dil dersi miydi? Öğrencilerin sığındıkları ülkenin dilini öğrenmeyi nasıl anlamlandırdığını görmek için bir Türkçe dersinde çocukların Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin algılarını betimlemek istedim ve onlara Türkçeyi neden öğrendiklerini sordum. Öğrencilerden çoğunun soruyu anlamadığını fark edince soruyu Arapça tekrarladım. Soruyu anlayan öğrencileri, onların gözlerine bakarak anlayabiliyordum. Ancak anladıkları sorunun cevabını sadece birkaçı Türkçe yanıtlayabiliyordu. Çocukların dinleme becerileri, konuşma becerisine kıyasla oldukça ileri seviyedeydi. Öyle ki kimi çocuklar, okuma yazma becerilerini geliştirse de okuduklarını anlama sorunu yaşıyorlardı. Öğrencilerden kimileri, Arapça tercüme ederek soruyu anladığını göstermeye çalışıyordu. Sınıfta “Kimden başlayalım cevapları almaya?” dediğimde Haldun, arkadaşlarına eliyle gizlice Amine’yi işaret ediyordu. Amine, Türkçeyi iyi biliyor ve ancak soruyu cevaplamaktan çekiniyordu. Çocuklara Türkçe sorular sorulduğunda Türkçe cevap vermekte zorlanan öğrenciler özellikle soruya cevap vermek istemiyor veya soruyu en son kişi olarak cevaplamak istiyorlardı. Öğrencilerden biri söz hakkı alırken diğerleri, söz alan öğrenciyi dikkatlice dinliyordu. Öğrenciler, arkadaşlarının Türkçe öğrenme nedenlerini merak ediyor aynı zamanda bu soruya Türkçe dilinde nasıl cevap vereceklerini de sessizce dinliyorlardı. Soru için öğrencilere sırasıyla söz hakkı verildiğinde; Yasin, “Hatay dışında bir yere gidersek Türkçe konuşmaya mecburuz. Türkiye’de yaşıyorsak bu dili de öğrenmeliyiz” biçiminde cevaplıyordu.

Hatay yöresinin sınıra yakın yerleşim yerlerinde Arapça da günlük yaşamda konuşulduğundan bu durum bende “Çocukların zihinlerinde sanki Arapça konuşulan yörelerde Türkçe öğrenilmese de olur.” biçiminde algının oluştuğunu düşündürmüştü. Yasin cevabını bitirdikten sonra ona, “Söylediklerini Türkçe ifade eder misin?” sorusunu sordum. Yasin, “Evet.” dedi. Ancak sonradan masum bakışlarla ellerini iki yana açarak cevaplayamayacağını ifade etti. Türkçeyi anlıyor ancak konuşma becerisi gelişmediği için bunu ifade edemiyordu. Yasin’in sıra arkadaşı Kusay’a aynı soruyu sorduğumda Kusay, Türkçeyi çok az anladığından Amine’nin ona tercümanlık yapmasını istiyordu. Öğrencilerle GEM’de ve GEM dışındaki alanlarda sohbetlerimde Türkçe konuşuyor, öğrenciler söylediklerimi anlamadıklarında onlara Arapça tekrarlıyordum. Kusay’a soruyu Arapça tekrarladığımda soruyu anlamış ve

cevaplamıştı. Kusay, soruyu “Sadece öğrenmek için öğreniyorum.” ifadesiyle Arapça yanıtlamıştı. Aşağıda öğrencilerin neden Türkçe öğrenmeliyiz sorusuna verdikleri cevaplardan örnekler verilmiştir:

- Seyfettin : Çünkü gelecek yıl hiç Arapça dersi görmeyeceğiz, bu yüzden Türkçe öğrenmemiz gerek.
- Tarek : Eğer Suriye’ye dönersem oradaki akrabalarım Türkçe konuştuğumu onlara göstermek, lokantaya gittiğimde yemek sipariş edebilmek için. Hem biz Türkiye’deyiz burada Türkçe öğrenmeliyiz. Suriye’ye dönersek bir gün Arapçayı orda daha iyi öğreniriz zaten.
- Rima : Türk öğretmenler gelirse onlara cevap verelim.
- Bilal : Misal öğretmenim git hastane bilmiyor Türkçe veya git Antakya yine bilmiyor Türkçe.
- Amine : Çünkü 5. sınıfta Türk öğretmenler tüm derslere girecekler bu yüzden Türkçe öğrenmemiz gerek. Çünkü annem ile hastaneye giderken annem Türkçe bilmiyor, ona yardımcı olmam gerek (Saha notu, Nisan, 2019).

Soruyu sadece Bilal ve Amine, Türkçe cevaplamıştı. Amine, Türkçeyi sınıf arkadaşlarına göre daha iyi konuşuyordu. Öğrencilerden Tarek, Suriye’ye geri dönme düşüncesine sahip olsa da Türkçeyi öğrenmek ve öğrendiği Türkçeyi Suriye’ye döndüğünde oradaki akrabalarına kanıtlamak istiyordu. Öğrenciler, Türkçe öğrendiklerinde arkadaşları tarafından “Bu çok Türkçe biliyo” söylemi ile takdir edilebiliyordu. Kimi zaman, Türkçe öğrenen çocuklar, Türkçe derslerine daha fazla katılım göstererek Türkçe öğreticisinden olumlu pekiştireçler alıyordu. Buna benzer durumlar da öğrencilerin Türkçe öğrenme ile ilgili algılarını etkileyebiliyordu.

GEM’de eğitim alan kimi öğrenciler, kendilerinin Türkçe öğrenmesinin yanı sıra ebeveynlerine de Türkçe öğretmek istiyordu. Öğrencilerin velilerine Türkçe öğretme isteğine ev ziyaretlerinde de tanık oluyordum. Ev ziyareti yaptığım Halime, annesine Türkçe öğretmek istediğini, “Ben söylüyor bir kelime, evde konuşuyor Türkçe ama biraz anlıyor annem.” [Ben evde Türkçe konuşuyorum, bir kelime söylüyorum anneme ama beni biraz anlıyor.] sözü ile ifade etmiştir. Annesi de Arapça konuşarak, “Kızım Türkçe konuşuyor ama çoğu zaman anlamadığım da Arapça konuşuyor. Ben de Türkçe öğrenmek istiyorum. Çocuklar için Türkçe öğreneceğim.” ifadesi ile sohbete katılmıştır (Saha notu, Mayıs, 2019). Bir ev ziyaretinde anne ve kızının Türkçe öğrenme konusundaki konuşmalarından bir kesit Görsel 81’de verilmiştir.



Görsel 81. *Annesine Nasıl Türkçe Öğrettiğini Anlatan Öğrenci*

Geçici barınma merkezinde yaşayan kimi veliler de Halime gibi öğrencilerden etkilenererek Türkçe öğrenmek isteyebiliyor ve onların bu isteği de çocukların Türkçeyi daha fazla öğrenme isteğini etkileyebiliyordu. Veliler, onlarla yaptığım görüşmelerde, ilk zamanlar Suriye’ye geri dönmeyi düşündüklerinden Türkçe öğrenme isteklerinin olmadığını hatta çocuklarının da sadece Arapça eğitim almalarını istediklerini ifade etmişlerdi. Savaşın uzaması ve katılımcıların sığındıkları ülkede uzun süre konaklaması, onların geçici olma durumunu kalıcı bir duruma dönüştürmüştü. Bu durum, öğrenci velilerinin ve çocukların Türkçe öğrenme ile ilgili düşüncelerini etkilemişti. Faysal’ın velisi Zaim, Suriye’ye dönme ve Türkçe öğrenme ile ilgili bakış açısını şu biçimde açıklamıştır. “İlk başlarda Suriye’ye hemen döneriz düşüncesiyle Türkçe öğrenmeyi gerekli görmüyordum. Öyle olmadı, dönemeyeceğimizi anladık ve burada kaldık. Çocuğumun dil öğrenmesi bir yana kendim de artık Türkçe öğrenmek istiyorum. Çünkü ne zaman döneceğimizi artık ben de bilmiyorum.” Öğrencilerin, velilerin ve gönüllü eğiticinin Türkiye’de uzun süre yaşamalarından ve Suriye’ye ne zaman döneceklerini bilmediklerinden dolayı Türkçe öğrenmeye karşı iyimser bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Özetle; öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin algıları: Öğrencilerin barınma merkezi dışındayken ihtiyaç anlarında ailelerine tercümanlık yapma, ebeveynlerine Türkçe öğretme, Türk öğretmenlerle kolay iletişim kurma isteği, öğrencilerin sığındıkları ülkenin dilini öğrenme gerekliliği ve GEM’lerden sonra devlet

okuluna devam edeceklerinden dolayı Türkçe öğrenme zorunluluğu hissi olarak sıralanabilir.

4.2.8. Geçici barınma merkezinde “Ensi” ve “Üstaz” olmak

GEM’de çocukların potansiyelini tanıyan ve onların eğitim görevini üstlenen Türkçe öğreticileri ve Suriye uyruklu gönüllü eğiticiler görev yapmaktadır. Öğrenciler, GEM’deki kadın öğretmenlere “ensi” erkek öğretmenlere ise “üstaz” hitabı ile seslenmektedir. Ancak katılımcı öğrenciler, Türkçe derslerinde öğretmene seslenirken “öğretmenim” hitabını kullanmaya dikkat ediyorlardı. Öğrenciler, Türkçe derslerinde “ensi ensi” biçiminde söz hakkı istemelerinden kısa bir süre sonra hitaplarını, “örtmenim, öğretmenim, öğretmen” biçiminde değiştiriyorlardı. Öğrenciler ve yakın çevreleri, ders dışında çoğu zaman Türkçe Öğreticisinden “Ensi Emine” biçiminde bahsediyorlardı. Araştırma grubu öğrencilerin Arapça derslerinin öğretmeni erkek olduğundan gönüllü eğiticiye “üstaz” biçiminde hitap etmişlerdir. Geçici barınma merkezinde öğretmen olmanın öğrencilerin tabiri ile “ensi ve üstaz” olmanın ne demek olduğunu, öğretmenlerle görüşmeler yaparak anlamaya çalıştım. Kendim de öğretmen olduğumdan katılımcılar ile görüşmem araştırmacı-katılımcı ilişkisinden ziyade iki meslektaşın sohbeti biçiminde gelişmiştir. Türkçe öğreticisi ve gönüllü eğitici ünvanı ile görev yapan araştırma grubu öğrencilerin öğretmenleri aşağıda açıklanmıştır.

4.2.8.1. Türkçe öğreticisi: “Ensi Emine”

GEM’de çocuklara Türkçe öğreten Emine Öğretmen, 2014 yılında Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. Emine Öğretmen, geçici koruma kapsamındaki öğrencilerle ilk olarak geçici barınma merkezinde karşılaşmış ve onlarla birlikte eğitim yolculuğu da araştırmanın yürütüldüğü barınma merkezinde başlamıştır. Emine Öğretmen de diğer eğitim görevlileri gibi Antakya şehir merkezinde ikamet etmekte ve servis aracı ile geçici barınma merkezine geliş gidiş yapmaktadır. Yaklaşık üç yıldır barınma merkezindeki GEM’de görev yapan Emine Öğretmen, geçici barınma merkezindeki çocuklarla ilk karşılaşmasını ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin öğretmeni olma sürecini şöyle açıklamıştır:

Üniversiteden mezun olmuş, Kamu Personeli Seçme Sınavı’na [KPSS] hazırlanıyordum. İnternette PICTES projesi kapsamında Suriyeli çocukların eğitimi için öğretmen alınacağını duymuştum. Projedeki öğretmen alımın il mülakatına gitmiş ancak ilk yerleştirmede

atanmamıştım. Sonra nette gezinince ikinci yerleştirmede projede Hatay iline yerleştirildiğimi duydum. Ancak daha önce öyle bir tecrübem olmadığı için bu beni hem heyecanlandırmış hem de tedirgin etmişti. Ücretli öğretmenlik yaptığım dönemde de öğrenciler Türkçe bilmiyor, Kürtçe konuşuyorlardı. Ancak ben de onları anladığım için o dönem ortam bana çok yabancı gelmemişti. KPSS puanı ve MEB mülakatı sonrasında barınma merkezine PICTES projesi kapsamında görevlendirildim. Üniversite yıllarında yabancı öğrencilerin öğretime yönelik hiç ders almamıştım. İlk hafta çok sıkıntı yaşadığımı hatırlıyorum. Sınıfta yönetimi sağlayamayınca sınıftan ağlayarak çıkmıştım, ne yapacağımı bilmiyordum. Çocuklar, üzüldüğümü görünce dilimi anlamasalar da değişmiş ve o an aramızda bir bağ oluşmuştu. Sonradan buradaki çocukların eğitime daha çok ihtiyacı olduğunu anladım ve daha çok özveri ile çalışmaya başladım. Sanırım çocuklar beni çok seviyor, ben de onları çok seviyorum. Çocuklar veya veliler ile disiplin konusunda yaşadığım durumları doğrudan okul idaresine sevk ediyorum. Çünkü Arapça bilmediğimden iletişim kurmakta zorlanıyorum. (Görüşme, Haziran, 2019).

Emine Öğretmen, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde Adıyaman ilinde ücret karşılığı öğretmen olarak görev yapmıştır. Türkiye’de öğretmen adayları, kamu personeli olmak için Kamu Personel Seçme Sınavına [KPSS] girmekte ve sınav sonucunda devletin kadrolu personeli olarak atanmaktadır. Atanamayan öğretmen adayları ihtiyaç duyulan yerlerde ders ücreti karşılığında kısmi zamanlı öğretmen olarak görevlendirilmektedir.

Öğrenciler, öğretmenlerini çok seviyorlardı. Bunu benle sohbetlerinde de sık sık dile getiriyorlardı. 21 Mart günü sınıfa erken girmiştım ve öğrencilerin bir hazırlık içinde olduğunu görmüştüm. Öğrenciler, anneleri ile birlikte hazırlıklar yaparak öğretmenlerine sürpriz yapmak istemişlerdi. Türkçe öğreticisine öğrenciler ve veliler tarafından düzenlenen doğum günü kutlamasından bir kare Görsel 82’de verilmiştir.



Görsel 82. Öğrencilerin Türkçe Öğreticisine Doğum Günü Sürprizi

Emine Öğretmen, ev ziyaretlerinde Arapça bilmediğinden veliler ile beden dili ile iletişim kurmaya çalışıyordu. Sınıfta öğrencileri her ne kadar “lek” [yok] “ente” [sen] gibi basit kelimelerle yönlendirse de Emine Öğretmenin veliler ile iletişim kurabilecek Arapçası yoktu. Sınıfta kullandığı basit Arapça sözcükleri de sınıf ortamında çocuklardan öğrenmişti zaten. Emine Öğretmen de okul sonrası benle ev ziyaretleri yapmak istediğini söyleyerek kimi zaman araştırma sürecimde ev ziyaretlerine katılıyordu. Barınma merkezi içinde okul sonrası bir vakitte gözlem yaparken Emine Öğretmen bir velinin Kürtçe konuştuğunu duymuş ve onunla Kürtçe konuşmaya başlamıştı. Emine Öğretmen, Adıyaman nüfusuna kayıtlı ve Kürt kökenli olduğundan Kürtçeyi biliyordu. GEM’de öğrencilerden Rima’nın annesi Suriye’nin Kobani kentindendi. Emine Öğretmen ve öğrencinin annesi birbirini daha yakından tanımış ve bu sohbetlerini Kürtçe gerçekleştirmişti. Türkçe öğreticisinin lisans öğrenimi sürecinde ve sonrasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir eğitimi yoktu. Ancak Emine Öğretmen, göç sahasında öğrencilerle çalışmaya çok istekli olduğunu ve kendini akademik olarak da geliştirmek istediğini söylüyordu. Emine Öğretmen, anlatısında ilk başlarda saha deneyimi olmadığından zorluk yaşadığını ve zamanla öğrencilerle uyum içerisinde bir sınıf düzeni oluşturduğunu ifade etmiştir. Emine Öğretmen, ilk zamanlarda sınıf yönetiminde kontrolü sağlamada sıkıntılar yaşasa da zamanla sınıftaki öğrencilerle yakınlık kurmuş, öğrencileri ve kültürlerini daha yakından tanıyarak

çocukların dersi dinlemesini, derse katılmasını sağladığını ifade etmiştir. Emine Öğretmenin Türkçe dersinden bir kare Görsel 83’te verilmiştir.



Görsel 83. Emine Öğretmenin Türkçe Dersinden Bir Kare

Emine Öğretmene veliler ile iletişimin nasıl olduğunu sorduğumda konuşmasına şöyle devam etmiştir:

Yaşamımda ilk defa yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşmıştım. Onlar beni, ben de onları anlamıyordum. Veliler bana, “Ensi Emine” biçiminde hitap ediyorlardı. Sonradan öğrendim ki onların dilinde “ensi” kadın öğretmen demek. Çocuklar da kendi aralarında konuşurken “ensi” benle konuşurken “öğretmen” ve “öğretmenim” hitabını kullanıyorlardı. Veliler ile nasıl iletişim kuracağımı bilmiyordum. Zamanla öğrencileri ve velilerini tanıdım. Velileri toplantı yapacağımız zaman, okul idaresi duyuruyu anons ederek velileri eğitim merkezine davet ediyor. Genel katılım iyi oluyor. Barınma merkezinde olduklarından onlar için de zaten sosyal faaliyet bence. Ben veli ziyaretlerine gidemiyorum. Sizle birlikte ev ziyaretleri yapmam benim için de iyi oldu. Veliler ile aramda sevgi ve iletişim bağı olduğunu düşünüyorum. Onların ev ortamlarını, evde neler yaptıklarını kendim de görmüş oldum (Görüşme, Haziran, 2019).

Emine Öğretmen, geçici barınma merkezindeki veliler ile eğitim süresince bir bağ oluşturduğunu ifade etmiş ve velilerin eğitim merkezine katılımını onlar açısından sosyal faaliyet olarak değerlendirmiştir. Geçici barınma merkezinde gerçekleştirdiğim ev ziyaretlerinde veliler, Emine Öğretmenin çocuklarla ilgili olmasından ve çocuklarının öğretmeni olmasından duydukları memnuniyeti paylaşmışlardı. Veliler,

özellikle çocukların anneleri, Emine Öğretmeni çok sevdiğini ve öğretmen ile daha sık görüşmek istediklerini anlatıyordu. Öğretmenler, ev ziyaretini idareye bildirme koşulunda ve idarenin uygun bulma durumunda gerçekleştiriyordu. Araştırma sürecinde Emine Öğretmen, araştırmam aracılığı ile çocukların sosyal yaşamlarına daha çok katıldığını ve onları daha yakından tanıma fırsatı bulduğunu ifade etmiştir.

4.2.8.2. Gönüllü Eğitici: “Ben de onlar gibi bir sığınmacıyım.”

Geçici barınma merkezinde Türkçe öğretme amacıyla görevlendirilen Türkçe öğreticilerin yanı sıra geçici koruma kapsamındaki öğrencilere Arapça eğitim vermek üzere görevlendirilen Suriye uyruklu gönüllü eğitimciler de bulunmaktadır. Ziyad Öğretmen, geçici barınma merkezindeki GEM’de çocuklara Arapça öğreten gönüllü eğitimcilerden biridir. Ziyad Öğretmen 35 yaşındadır ve Suriye’nin İdlip şehrinden Türkiye’ye göç etmiştir. Türkçeyi iyi konuşmadığından sohbetimiz Arapça gerçekleşmiştir. Ziyad Öğretmen, GEM’de 4. sınıfın Arapça derslerinin öğretimini gerçekleştirmektedir. Ziyad Öğretmen ile sohbetimizdeki konuşma akışı aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı	: Ziyad Hoca branşın ne?
Gönüllü Eğitici	: Sınıf öğretmenliği.
Araştırmacı	: Kaç yıldır bu görevdesin?
Gönüllü Eğitici	: 10. yılım.
Araştırmacı	: Suriye’de kaç yıl görev yaptın?
Gönüllü Eğitici	: 5 yıl görev yaptım ardından savaş bizim bölgelere yaklaşıncı Hatay’ın Altınözü ilçesine geldik.
Araştırmacı	: Türkiye’ye geldiğinizden bu yana sadece kampta mı görev yaptın?
Gönüllü Eğitici	: Hayır, ilk başta Altınözü ilçesine bağlı bir geçici eğitim merkezinde görev yaptım. Sonra konaklayacak yer bulamayınca geçici barınma merkezine müracaat ettim ve burada öğretmenlik yapmaya başladım. Burada hem çalışıyor hem de ailemle yaşıyorum.
Araştırmacı	: Türkçe dil seviyen ne düzeyde?
Gönüllü Eğitici	: A1 belgem var ama Türkçeyi öğrenmek için yeniden kursa gitmeyi düşünüyorum (Görüşme, Temmuz, 2019).

Gönüllü eğitimci, çocuklarla aynı dili konuştuğundan çocuklarla iletişim sorunu yaşamamaktadır. Gönüllü eğitimcinin çocuklarla aynı dili konuşmasının yanı sıra çocuklarla benzer deneyimlere sahip olması ve dahası onlarla birlikte geçici barınma

merkezinde yaşamak gibi ortak özelliklerinin olması çocukları anlaması bağlamında önemlidir. Gönüllü eğiticinin Arapça dersinden bir kare Görsel 84’te verilmiştir.



Görsel 84. Gönüllü Eğiticinin Dersinden Bir Kare

Ziyad Öğretmen ile sohbet ederken çaylarımızı yudumluyorduk. Gönüllü eğitici ile görüşme yaparken oturduğumuz yerin karşısında futbol sahasında top oynayan çocuklar ve onların ardındaki tel örgüler arkasında uzakta görünen bir Suriye köyü vardı. Ziyad Öğretmenin çocukları izlediğini düşünürken bir anda parmağı ile Suriye köyünü işaret ederek “Bak hocam, orası Suriye’nin köyü. Türkiye ve Suriye coğrafi olarak bu kadar yakın olduğu için buraya [Türkiye’ye] karşı hiç yabancılık çekmiyorum.” sözü ile Türkiye’de yaşamak ile ilgili hislerini ve düşüncelerini ifade etmiştir (Görüşme, Temmuz, 2019). Gönüllü eğiticinin sözünü ettiği Suriye köyü, Görsel 85’te verilmiştir.



Görsel 85. Barınma Merkezinin Karşısında Uzaktan Görülen Suriye'nin Bir Köyü

Ziyad Öğretmen, daha sormadan Türkiye’de yaşamayı nasıl anlamlandırıldığını sınır köyünü işaret ederek ifade etmişti. Ziyad Öğretmenin geçici barınma merkezinde öğretmen olmanın, çocuklara öğretmenlik yaparken neler hissettiğini öğrenmek için görüşmemize kaldığım yerden devam ettim.

Araştırmacı : Geçici barınma merkezinde öğretmen olmak sen için ne anlam ifade ediyor?

Gönüllü Eğitici : Aslında kendimi Suriye’de gibi hissediyorum burada. İlçede çalışırken etrafımda Türkçe konuşuluyordu veya Türkler ile daha çok karşılaşıyordum. Orada bana; kimi mülteci kimi Suri diyordu. Burada herkes Suriyeli, bu yüzden kendimi Suriye’de gibi hissediyorum. Dedim ya, karşıda gördüğümüz köy bir Suriye köyü. Savaş öncesi o taraftaydık şimdi ise sınırın bu tarafındayız. Özlem içinde de olsa elimden geldiğince mesleğimi yapıyorum. Bu çocukların eğitim alması gerek. Sığınmacı olarak yaşamak çok zor. Tüm sahip olduklarımızı kaybettik, evimizi, okulumuzu. Ancak diğer insanlar gibi yaşamak zorundasınız. Sığınmacı öğretmenler olarak, bu öğrencilerin zorluklarını ve sığınmacı olarak neler yaşadıklarını anlayabilen tek kişi bizleriz. Barınma merkezi içinde onlarla birlikteyim. Ben de onlar gibi bir sığınmacıyım. Geleceğe yönelik belirsizlikler olsa da işimi yapıyorum ama Türkiye’de çalıştığım ve bize bu imkânı sunduğu için de Türkiye’ye ve Cumhurbaşkanına minnettarım.

Suriye uyruklu gönüllü eğiticinin GEM'deki mesleki deneyimi ile ilgili gözlemlediğim veriler şöyle özetlenebilir: Gönüllü eğitici; barınma merkezi içinde yaptığı görevin Suriye'deki iş yaşantısına benzer olduğunu, barınma merkezindeki çocuklar için eğitimin olmazsa olmaz bir ihtiyaç olduğunu, kendisinin de geçici koruma kapsamında biri olduğundan öğrencileri ve onların deneyimlerini çok iyi anladığını ifade etmiştir. Gönüllü eğitici, Türkçe öğrenmeyi istemekte ve sığınanlara sağladığı imkânlardan dolayı Türkiye'ye ve Cumhurbaşkanı'na minnet duymaktadır. Ayrıca, gönüllü eğitici, barınma merkezinde konaklamaktan memnun olsa da Suriye'ye özlem duymakta ve öğrencilerin yaşamı gibi kendisinin de gelecekteki yaşamını belirsizlik olarak değerlendirmektedir.

4.2.9. Velilerin eğitime bakışı: Korku, belirsizlik, endişe, ilgi ve iyimserlik

GEM, öğrencilerin geçici barınma merkezi içinde park dışında gittikleri tek yerd. Bu durum veliler için de benzerdi. Veliler, okula gelme eylemlerini onların deyimiyle, “teselli olma” ve gözlemlediğim kadarıyla da vaktin geçmesi için sosyal bir yaşam etkinliği olarak görmekteydi (Görüşme, Nisan, 2019). Velilerin çocukların geçici barınma merkezinde eğitime devam etme süreçleri ile ilgili neler düşündüklerini anlamlandırmak için daha çok veriye ihtiyacım vardı. Onların görüşlerini öğrenmek için katılımcı gözlemlerde bulunarak veliler ile daha sık görüşmeler yapıyordum. Velilerin öğrencilerin okullaşmasına yönelik gerçek görüşlerini, onların günlük yaşamlarına katılarak doğal ortamda öğrenmeye çalışıyordum. Konteynerler arasında dolaşırken, akşamüstü vakitlerde konteyner evin önünde birkaç velinin toplanarak çay içme veya birkaç kadının bir araya gelerek kahve eşliğinde akşam yemeği hazırlık anlarına şahit oluyordum. Bu sohbetlere veliler eşliğinde kendim de katılım sağlıyordum. Bir akşamüstü, Emine Öğretmen de okul sonrası benle birlikte barınma merkezinde araştırma sürecime katılmak istediğini söylemiş ve kabul etmiştim. Bu durum kadınların tek başlarına toplandığı yerleri ziyaret edebilmem ve onların sohbetlerine katılmam anlamı da taşıyordu. Çünkü kadınların toplandığı yerlerde beni ne kadar tanırsalar da onlarla selamlaşmam veya evlerine ziyarette bulunmam, onların kültürü ve inançları gereği yanlış bir davranış olarak değerlendirilebilirdi.

Emine Öğretmen ile birlikte yaptığım ev ziyaretinde veliler, araştırmacı kimliğimin yanı sıra sahada koordinatör olduğumu bildiklerinden benimle çocuklarının okul süreci ile ilgili konuşmak istiyorlardı. Hediye'nin annesi Fattum, “Hocam

gerçekten ben de anlamıyorum bu okul sürecini. Bir çocuğum haftada 15 saat Türkçe alıyor diğeri hep Türkçe dersi almakta. Türk okuluna giden çocuğumun ders notları çok düşük” sözleri ile sohbete katılmıştı (Saha notu, Mayıs, 2019). Aynı evde, farklı sınıf düzeyinde birden fazla öğrenci olabiliyordu. Bu da çocuklardan kiminin GEM’de, kiminin de devlet okulunda eğitim alması demekti. Bu durum, velilerle çocukları hakkında yaptığımız görüşmelere yansıyor. Fattum, iki çocuğunun ayrı öğretim programında eğitim aldığını, bu süreci anlamadığını ve devlet okulunda eğitim alan çocuğunun ders notlarının düşük olduğunu ifade etmişti. Hediye’nin annesi, devlet okulunda sadece Türkçe eğitim olduğundan devlet okulunu da Türk okulu olarak betimlemişti. Hediye, annesine cevap olarak, “Zor tabi, orada Arapça yok. Sadece Türkçe ders var. Gelecek yıl ben de ablam gibi ders alacağım.” biçiminde Arapça sözlerle düşüncesini ifade etmişti (Saha notu, Mayıs, 2019).

Görüşme bitiminde konteynerlerden birinden, “Üstaz, kahveye gel.” sesini duydum. Ev öğrencilerden Kusay’ın eviydi ve öğrenci de başka bir yere gitmemem için koluma yapışmış, beni evlerine doğru çekiyordu. Öğrencinin ısrarlı davetine kayıtsız kalmadığım gibi ısrarlı daveti ruhumu da fazlasıyla okşamıştı. Kusay, “Üstaz, akhi [abi], ammo [amca] hitaplarıyla bize bize” biçiminde davette ısrar edince davetini kabul ederek evlerini ziyaret ettim. Okul çıkışları, oyun sonlarında ev ziyaretleri yaptığımdan evlere çoğu zaman tek gidiyordum. Ancak sabah ziyaretlerinde evdeki erkekler işe gittiklerinden ziyaretleri genellikle Emine Öğretmenle birlikte yapıyordum. Bu durum sayesinde onların da daha rahat davrandıklarını fark ediyordum. Ev ziyaretinde Kusay’ın annesi ve yakınları ile Emine Öğretmenin sohbeti Görsel 86’da gösterilmiştir.



Görsel 86. Veli Ziyaretinde Çocukların Eğitimi Üzerine Konuşmadan Bir Kare

Ev ziyaretinde Kusay'ın velisinin de okul ile ilgili düşüncelerini merak etmiştim. Aynı soruyu Kusay'ın annesine yönelttiğimde Kusay'ın annesi soruya şu cevabı vermişti: “Çocuklar bence okulda sürekli etkinlik yapıyorlar ve öğretmenleri Ensi [kadın öğretmen] Emine'ye teşekkür ederiz gerçekten çok ilgileniyor çocuklarımızla” (Saha notu, Mayıs, 2019). Kusay'ın evde ders çalışıp çalışmadığını annesine sorduğumda, “Kızım okuldan gelir gelmez dersine oturuyor, ödevini bitiriyor ama erkek çocuklarım öyle değil (Kusay, bana bakıp gülerken başını çeviriyor) okuldan sonra kamptaki parkta oynuyorlar.” (Saha notu, Mayıs, 2019). Geçici barınma merkezinde çocukların okula gitmesini önemseyen velilerin çoğunlukta olduğunu söyleyebilirim. Bu önemin bilincinde olan veliler, Türkçe öğrenmeyi istediklerini, yaptığım ev ziyaretlerinde veya ayaküstü sohbetlerinde ifade ediyorlardı. Barınma merkezinde yaşayan veliler, göç öncesindeki yaşam standartlarını kaybettiklerinin farkındalardı. Onlarla görüşmelerimde, ülkelerine ne zaman döneceklerini bilmeseler de tekrar eski yaşam standartlarına erişmelerinin uzun bir zaman alacağını ifade etmişlerdi. Bu sebeple çoğu veli, çocuklarının okullaşmasının onlar için tek çare olduğunu düşünüyor ve eğitim sürecini önemsiyorlardı. Tabi bu durum geçici barınma merkezinde yaşayan tüm veliler için geçerli değildi. Kimi veliler, eğitimin ülkelerindeki şiddetli çatışmayı sonlandıracak en büyük silah olduğunu düşünürken kimileri de çocukların sadece

okuması gerektiğini düşünüyordu. Bu kaniya velilerle yaptığım görüşmelerle varıyordum (Görüşme, Nisan, 2019).

Geçici barınma merkezinde kimi veliler, çocuklarının Türkçe öğrenirken Arapçayı unutmasından endişe duyuyorlardı. Bu endişe ile araştırma sürecinde yaptığım görüşmelerde de karşılaşıyordum. Geçici barınma merkezinde gün batmak üzereydi. Konteyner evin önündeki bahçede çay demlenmiş ve velilerle sohbet ediyorduk. Onlarla bir araya geldiğimde bol şekerli çay ikramlarını geri çevirmiyordum. Katılımcıların kültürüne duyarlı olmam, onların dilini konuşmam, onlarla yaptığım sohbetlerde aramızdaki iletişimin daha samimi olmasına yardımcı oluyordu. Züheyr'in evini ziyaretimde babası Edhem, "Üstaz valla içeceksin bu çayı, içmeden bırakmayız. Arapça bildiğinden dolayı seninle sohbet etmek çok güzel. Hem çocukları konuşuyoruz, hem de kendi yaşamımızla ilgili konularda fikir alışverişinde bulunuyoruz." biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. (Saha notu Nisan, 2019). Edhem isimli velinin ifadesindeki gibi genelde ev ziyaretlerinde ikramda bulunmak için veliler ısrarcı bir tutum sergiliyorlardı. Onların ikram ettikleri bir şeyi geri çevirmek onlar tarafından üzücü bir durum olarak karşılanıyordu. Bu tutumu benle görüşmelerinde dile getiriyor ve aynı çocukların ev davetindeki "Üstaz bize gelmezsen küserim." söylemdekine benzer davranış sergiliyorlardı. Onların davetini, ikramını kabul etmem onların mutlu olacağı bir durumdu.

Çok şekerli çayımı yudumlarken çocuklarının Arapçayı unutacağı kaygısını yaşayan bir veli konuyla ilgili görüşlerini, "Çocukların Türkçe öğrenmesi güzel, güzel de bunlar Arapçayı unutuyorlar. Yarın korkarım bunlar Arapçayı unutacak ve o zaman bizimle anlaşılamayacaklar." biçimindeki endişeli ifadesi ile dile getirmişti (Saha notu, Nisan, 2019). Kimi veliler, özellikle Türkiye'de doğup büyüyen çocukların zamanla asimile olacağı ve kendi ana dillerini unutacağı endişesini taşıyorlardı. Geçici barınma merkezinde çocuklar, sürekli barınma merkezi içinde kaldıklarından Arapçayı unutmuyorlardı. Ancak veliler barınma merkezi dışına çıktıklarında, şehir merkezinde yaşayan geçici koruma kapsamındaki çocukların Arapçayı unuttuklarına şahit olduklarını ifade ediyorlardı. Türkiye'de doğan ve yerel halk ile iç içe yaşayan çocukların Türkçeyi öğrendiklerine kendim de tanık oluyordum. Bulgular bölümünün son temasında, Türkmen kökenli Suriye uyruklu ailelerin Suriye'de yaşamalarından dolayı çocuklarının Türkçeyi öğrenemediği anlatılmaktadır. Bu bulgudaki gibi şehir merkezinde doğan çocuklar da Arapça öğrenemeyip Türkçe öğrenebiliyordu. Bu durum

geçici barınma merkezinde rastlanılan bir durum olmasa da kimi velilerin yakın sosyal çevresinde gözlemlediği bir durum olarak anlatılıyordu. Velilerin çocuklarının Türkçeyi öğrenmesini nasıl anlamlandırdığını öğrenmek istediğimde veli ile aşağıdaki konuşma gerçekleşmişti:

Araştırmacı : Çocuklarınız Türkçe öğrendi mi?

Veli : Valla evde bazen konuşuyor birkaç kelime bana da söylüyor ama anlamıyorum.

Araştırmacı : Onların Türkçe öğrenmelerini istiyor musunuz ve istiyorsanız neden?

Veli : Evet istiyoruz çünkü hastaneye gittiğimde kimse yardımcı olmuyor. Geçen hastaneye gittiğimde oğlum yardımcı oldu bana. Ben de onun Türkçe konuştuğunu görünce maşallah dedim (Görüşme, Ağustos, 2019).

Veli ile bu konuşma sürecinde başka bir veli, “Ben buradaki eğitimi anlamıyorum bu çocuklar farklı eğitim alıyorlar. Biri Arapça dersi ve Türkçe dersi görüyor, diğeri ise sadece Türkçe dersi görüyor. Neden Arapça dersi almıyorlar. Bunlar böyle Arapçayı da unutacaklar.” söylemi ile konuşmaya katılmıştı. Veli bu ifadesi ile çocuğunun ilkökul eğitim sürecini yorumlamış, neden iki dilde eğitim aldığını sorgulamış ve sadece Türkçe eğitim alarak çocuğunun ana dilini unutacağı endişesini paylaşmıştı (Saha notu, Ağustos, 2019). Kimi veliler, çocuğunun ana dili Arapçayı unutacağı endişesini taşıyabiliyordu. Kimi veliler de geçici barınma merkezi dışına çıktığında çocuğunun yerel mekânlarda Türkçe konuşmasını takdirle karşıladığını anlatıyordu. Mahalle aralarındaki çay sohbetleri, çocuklarının durumunu öğrenen ve sorgulayan veli toplantılarına dönüşebiliyordu. Çocuklarının öğretmeni değildim ancak veliler bir eğitimci olduğumu ve GEM’de araştırma yaptığımı biliyorlardı. Bu nedenle çay sohbetlerine katılmam için de ısrarcı bir tutum sergiliyorlardı.

Yine bir mahalle arası çay sohbetinde, Türkçe bilmeyen bir veli barınma merkezi dışında inşaat işinde çalıştığını ifade etmiş ve çocuğunun eğitim durumu ile ilgili, “Ben buradaki çocukların aldığı eğitimden bir şey anlamadım zaten ben de Türkçe bilmediğim için çok da sormuyorum (veli gülüyor). Gitsinler bakalım elbet bir şeyler öğrenirler” ifadesi ile çocuğunun ilkökul eğitim sürecini yorumlamıştır (Saha notu, Mart, 2019). Veli bu ifadesinden sonra, “Yalan mı Ebu Hasan?” sözü ile arkadaşının da kendi düşüncesine destek olmasını istemişti. Barınma merkezinde veliler ve diğer yetişkinler, birbirlerine “Ebuhasan” [Hasan’ın babası] veya “İmAhmed” [Ahmet’in annesi] biçiminde lakaplarla hitap etmektedir. Ebu Hasan lakaplı veli de cevap olarak çocuğunun eğitim almasını destekleyen açıklamasını şöyle ifade etmiştir:

Göç süreci çocukların okula devamını ve öğrenme sürecini etkiledi. Buradaki eğitim iyi, çocukların okula gitmesi gerek. Şimdi göndermezsem yarın Suriye'ye dönersek orada çocuklarımızı hiçbir okul almaz. Hiç olmazsa hem Türkçe öğrenir hem de okul hayatı devam eder (Saha notu, Mart, 2019).

Geçici barınma merkezinde aynı mahallede konaklayan çocukların dil öğrenmesine farklı bakış açısıyla yaklaşan ebeveynler de vardı. Yaptığım ev ziyaretlerinde ve mahalle arası sohbetlerimde kimi veliler de çocuklarının eğitim durumları ile ilgili bilgi alma sürecini ve eğitime yönelik bakış açısını aşağıdaki konuşma metninde şöyle ifade etmiştir:

Araştırmacı : Çocuğunuzun GEM'deki eğitimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Veli : Ben hiç beğenmedim.

Araştırmacı : Neden beğenmediniz peki?

Veli : Geçenlerde sınıfa girdim çocuğun durumunu sormak için öğretmen bana dışarıda beklememi ve teneffüs vaktinde çocuğun durumunu görüşeceğini söyledi. Ben de dışarıda 20 dakika bekledim. Ben istediğim zaman çocuğumun durumunu öğrenmeyeceksem ne anladım bu okuldan, eğitimden (kızgın ses tonuyla).

Araştırmacı : Çocuğunun durumunu öğrenmek senin hakkın. Ama senin gibi her veli dersi bölse, çocuğun durumunu öğrenmek istese bu çocuklar ne zaman ders işleyecek.

Veli : Doğru söylüyorsun. Ben bunu düşünmedim böyle (Saha notu, Mayıs, 2019).

Velilerle yaptığım görüşmelerde kimi veliler, çocuklarının ders çalışmamasından ve Türkçeyi iyi konuşamamasından yakınmıştı. Çocuklar, Türkçe dersleri dışında kendi aralarında hep Arapça konuşuyorlardı. Okul çıkışları çoğu zaman öğrencilerle birlikte evlerine doğru yürüyorduk. Ders saat beşte bitiyor ve akşam yemekleri genelde yedi gibi yeniliyordu. Ben de yemek olana kadar çocuklarla bazen oyun alanı olan parklarda oynuyor, bazen de konteyner evlerin arasındaki mahallelerde çocuklarla futbol maçları yapıyordum. Çocuklarla Türkçe konuşuyordum. Ancak çocuklar Türkçeyi tam anlamadıkları için, “Ya üstaz Arapça, Türkçe ne diyor bilmiyor biz.” [Ya hocam, Arapça konuş, Türkçe ne dediğini anlamıyoruz.] ifadesi ile onlarla Arapça konuşmamı istiyorlardı. Velilerin çocuklarının okul dışında yakındıkları Türkçe konuşmama durumu benim de gözlemlediğim bir durumdu. Okul dışında sürekli Arapça konuşuyorlardı. Öyle ki kimi çocuklar, benimle Türkçe konuşmak istese de diğer çocuklar ya Arapça konuşuyorlardı ya da Arapça konuşmak için onlara soru sormamı bekliyorlardı. Bu öğrencileri gözlemlediğim zamanlarda onların da beni çok dikkatle

gözlemlediğini görüyordum. Öğrencilere ve velilere evde Türkçe televizyon kanallarını izleyip izlemediklerini sorduğumda Arapça kanalları izlediklerini söylüyorlardı. Eymen'in evini ziyaretimde annesi Hanin, evde izlenen televizyon kanalları ve çocuğunun evde ders çalışması konusunu şöyle yorumlamıştır:

Evde hiç Türkçe kanal izlemiyoruz. Oğlum okuldan geldiği gibi dışarıya gider oynar, eve gelir yemek yer, ödevini anlamadığını söyler benden yardım ister, e ben bilmiyorum ki Türkçe ona nasıl yardım edeceğim. Okul tek başına yetmez biliyorum, evde de çalışması hatta yardım alması lazım ama bizim de elimizden bir şey gelmiyor. Ben çocuklara mı bakayım, zaten babası Suriye'de sakat kaldı. Bir yandan da ona bakıyorum (Saha notu, Mart, 2019).

Hanin, evde Türkçe yayın izlemediklerini ve kendisinin de Türkçe bilmediğinden çocuğunun Türkçe öğrenme sürecine destek olamadığını ifade etmiştir. Barınma merkezinde çocuklarının eğimini önemseyen veliler de vardı. Türkçe öğrenmek isteyen veliler, çocuklarının da yeni dil öğrenmesini motive edebiliyordu. Aşağıda çocuklarının Türkçe öğrenmesini önemseyen bir ailenin ev ziyaretinden bir fotoğraf Görsel 87'de verilmiştir.



Görsel 87. Konteyner Bahçesinde Türkçe Üzerine Söyleşi

Zeynep'in evine yaptığım ziyarette Zeynep'in annesi evdeki öğrenme sürecini şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben Türkçe kursuna gittim. A1 belgesi aldım. Şimdi de A2 Türkçe kursunun açılmasını bekliyorum. Kızıma her gün sınıfta öğrendiklerini soruyorum ama niye yalan söyleyeyim bazen anlamıyorum (veli gülüyor). Kızım da o zaman Arapça anlatıyor. Bazen birlikte telefonda YouTube kanalından Türkçe videolar izliyoruz. Televizyondan da dizi izliyoruz. Ama ev kalabalık bu yüzden herkes Arapça izlemek istiyor (Görüşme, Haziran, 2019).

Zeynep, annesinin söylemine karşılık, “Annem Türkçe öğrendikçe ben daha fazla Türkçe öğrenmek istiyorum.” açıklaması ile annesinin bu durumunun kendisini de güdülediğini ifade etmiştir.

Velilerin çocuklarının eğitim süreci ile ilgili düşüncelerini anlamlandırabilmek için daha çok veriye ihtiyacım vardı ve bu nedenle ev ziyaretleri ile konteynerler arası mahalle sohbetlerime hız kesmeden devam ediyordum. Görüşmelerim sohbet tarzında ve onların günlük yaşamlarına katılarak gerçekleştiğinden kimi zaman kendimi öğrencinin yeni doğmuş kardeşini kucağımda severken buluyor, kimi zaman da velilerin kendi yaşamları ile ilgili anlatıları arasında kayboluyordum. Çocuklarının Türkçe öğrenmesini önemseyen bir ailenin ev ortamında anne, iki kızı, Emine Öğretmen ve araştırmacının olduğu bir fotoğraf Görsel 88’de verilmiştir.



Görsel 88. *Çocuğunun Türkçe Öğrenmesini Önemseyen Veli ve Ailesi*

Bir gün son ders zili çalmış ve GEM’den çıkarak tekrar konteyner mahallelere doğru yürüyordum. Çocuklarla sözleşmemiştik. Ev ziyaretine mi gitsem, çocuklarla oyun mu oynasam yoksa mahalle köşelerinde demlenip içinde şekeri ile kaynatılan

çaydan mı içsem fikirleri ile düşünüyordum. Ama öyle zihnimde olan bir konuyu öğrenmek için değil, içimden hangisinin geldiğini düşünmek gibi. Sanki ben de geçici barınma merkezinde konaklayan biriyim de nasıl geçirsem şu anı gibi düşünüyordum (Araştırmacı günlüğü, 16/05/2019). Etnografik araştırma yaparken alana hipotez ile çıkılmaması gerektiğini anlamıştım. Katılımcıların günlük yaşamlarına doğal ortamlarında katılmam ve katılımcılar tarafından benimsenmem, kendimi de onlardan biri gibi görerek araştırmayı uygulamama yardımcı oluyordu. GEM’den çıkmış öğrencilerin evlerine doğru giderken Zaim adında bir veli, yanıma geldi. Veli diğer velileri ziyaret ettiğimi duymuş, yanıma gelerek aramızda şöyle bir konuşma geçmiştir:

Veli : Salamünaleyküm hocam.

Araştırmacı : Aleykümselam buyrun.

Veli : Nasılsın bir sorum var sana.

(Daha nasıl olduğumu cevaplamadan soruya geçmişti bile)

Veli : Biliyorum çocuğumun öğretmenini sen değilsin. Çocuğum seni çok seviyor ve senin evimize gelmeni istiyor. Ben de çalıştığım için aslında çocuğun durumunu görüşmek istiyordum. Bu çocuklar ne olacak seneye?

Araştırmacı : İyiyim sağ ol. Faysal zeki bir çocuk ancak Türkçe öğrenmesi için daha çok çalışmalı. Çocuğunuzun durumunu öğretmenleri ile görüşmeniz daha iyi olur. Çocukların durumunu merak etmeniz çok doğal. Gelecek yıl 5.sınıf olacaklarından artık Türk öğrencilerin okuduğu okullar ile aynı programda ders yapacaklar, ileri süreçte burada kalırsanız öğrenim hayatına barınma merkezindeki devlet okulunda devam edecek ve ülkenize dönseniz de orada aldığı bu eğitimler uluslararası geçerliliğini koruyacaktır.

(Veli can kulağı ile dinliyordu)

Veli : Ben çocuğumun bana Türkçe öğretmesini istiyorum, kendim de Türkçe öğrenmeye çalışıyorum. Bizim bu çocukları okutmaktan başka umudumuz yok. Seni de en yakın zamanda evime misafir etmek istiyorum (Saha notu, Haziran, 2019).

Geçici barınma merkezinde Suriye’den yaşadıkları iç savaştan kaçarak başka bir ülkeye sığınan Zaim’in, çocuğunun gelecekteki durumunu sorması ve bunun için merakla okula gelmesi, ilgi göstermesi çocuğunun eğitime olan olumlu yaklaşımını betimliyordu. Barınma merkezindeki çocuklarının eğitiminde ebeveyn katılımı önemlidir. Faysal’ın velisi ile yaptığım görüşmede velinin çocuğu ile ilgili olması ve kendisinin Türkçe öğrenme isteği, eğitime ebeveyn katılımını göstermektedir.

Zaim gibi başka veliler de çocuklarının geçici barınma merkezinde eğitim almasından memnundu. Hasan’ın evine gerçekleştirdiğim ziyarette Türkçe bilen Hasan

ve kardeşi Hadice, diğer kardeşlerinin önüne geçerek, “Ben daha biliyor çok.” sözü ile babalarına Türkçe öğrendiklerini göstermeye çalışıyordu (Saha notu, Haziran, 2019). Çocukların babası, onların Türkçe konuşması için motive edici cümleler söyleyerek Türkçe öğrenmelerini destekliyordu. GEM’de öğrenim gören kardeşlerin Türkçe üzerine rekabet sohbetinden bir kare Görsel 89’da verilmiştir.



Görsel 89. *GEM’de Öğrenim Gören Kardeşlerinin Türkçe Üzerine Rekabet*

Görsel 89’da veli Türkçe öğrenemediğini söylese de çocuklarının Türkçeyi öğrenmesini istediğini ifade etmiştir. Çocukların babalarının bu isteğini içselleştirdiğini görebiliyordum (Gözlem, Haziran, 2019). Çarşamba günüydü. Sabah erkenden geçici barınma merkezine gitmiş, veliler ile sohbet ediyordum. GEM’de dersin başlamasına iki saat kadar vardı. O gün Emine Öğretmen de ev ziyaretlerine katılmak istemiş ve Türkçe öğreticisi ile gözlemlediğim sınıfın öğrencilerinden Yaser’in evini ziyaret etmiştik. Bir ev ziyaretinde konteyner evin oturma odasında uyuyan öğrencinin fotoğrafı Görsel 90’da verilmiştir.



Görsel 90. Ders Öncesi Veli Ziyareti ve Uyuyan Öğrenci

Saat 10.30 civarıydı ve öğrenci Yaser, evin girişindeki odada uyuyordu. Yaser’in annesi, sabah kahvesi içmediğini belirterek önce kahve pişireceğini sonra sohbet edeceğini söylemişti. Annesi, öğrencinin okul süreci ve kendisiyle ilgili şu sözleri dile getirmişti: “Uzun zamandır kamptayız. Ailem de burada.” derken velinin annesi de eve gelmişti. Annesi seksen yaşlarındaydı. Veliye, annesinin kendisinden genç durduğunu söyleyerek hep birlikte gülmüştük. Onlarla sohbetimde, bu şekilde yakın iletişim kurmam, onların anlatılarını da etkiliyordu. Bunu onların, “Senle sohbet ederken seni kendimize yakın görüyoruz. Bu nedenle ne sorarsan sor anlatayım. Belki sen de bize yardım edersin.” sözleri ile anlayabiliyordum. Veli gibi başkaları da Suriyeliler ile kurduğum güçlü iletişimden dolayı benim Suriyeli olduğumu düşünebiliyordu. Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü’nün Suriyelilere yönelik düzenlediği bir toplantıda Suriyeliler ile Arapça konuşuyordum. Kurumdaki Türk memurlardan toplantı ile ilgili Türkçe bilgi almak istediğimde bana “Türkçeyi çok güzel konuşuyorsunuz, nerede öğrendiniz?” biçiminde soru sorarak memurlar beni Suriyelilere benzetebiliyordu. (Araştırmacı günlüğü, 14/04/2019).

Yaser’in annesi, geçici barınma merkezi dışında tarlada çalışmasının yanı sıra barınma merkezindeki anne ve babasının da bakım ihtiyaçlarına yardımcı oluyordu. Veli, çocuğunun okulundan memnun olduğunu ancak mevcut ekonomik şartlardan dolayı çocuğunu yatılı bir okula vermek istediğini aşağıdaki sözleri ile ifade etmiştir:

Burada okul güzel ancak benden başka kimse yok burada. Tarlaya çalışmaya gidiyorum arada. Babası da burada değil Suriye’de. (İlk başta savaştan dolayı babasının Suriye’de olduğunu söylese de sohbet ilerlediğinde kocasının başka bir kadın ile evlendiğini, bu nedenle Suriye’de olduğunu ve onunla görüşmediğini söylüyor.) Reyhanlı’da yatılı okul olduğunu duydum. Nasıl sence orası? Eğer güzelse oraya göndermeyi düşünüyorum. Böylelikle ben tarlada çalışmaya gidince veya aileme bakmaya gidince çocuğum da evde tek kalmaz (Görüşme, Nisan, 2019).

Veli, geçici barınma merkezindeki eğitimin iyi şartlarda olduğunu ifade etse de evde tek olduğunu ve çalışmak durumunda olduğundan çocuğunu yatılı okula vermeyi düşündüğünü belirtmiştir. Araştırma sürecimde veli ziyaretlerini sürdürürken bir öğrencinin ev ziyaretinde emekli öğretmen olan dedesi ile tanışmıştım. Ubeyd’in dedesi benimle sohbet etmek istediğini belirterek beni iki katlı konteynerin üst katındaki evine davet etmişti. Geçici barınma merkezinde öğretmenlik yapan gönüllü eğitimciler dışında Suriye’de öğretmenlik yapmış bir velinin de torununun eğitim süreci ile ilgili düşüncelerini anlamlandırmak için davetini kabul ettim. Öğrencinin emekli bir öğretmen olan dedesinin anlatı anı Görsel 91’de verilmiştir.



Görsel 91. Öğrencinin Öğretmen Dedesinin Anlatıları

Öğrencinin dedesinin evi iki katlı konteynerin üst katındaydı. Ubeyd’in dedesi Ramiz ile helli kahve içmek için konakladığı üst kattaki eve geçtik. Konteynerin alt katında kızı ve çocukları yaşıyordu. Ubeyd’in dedesi 67 yaşında emekli bir öğretmendi.

Ubeyd'in dedesi torunu ile Türkçe öğrenme sürecini ve ona yaptığım ziyaretten duyduğu memnuniyeti şu sözlerle ifade etmiştir:

Biz ilk Altınözü ilçesine geldik. Ben öğretmenlik yapmak için müracaata gittiğimde müracaatların bittiğini söylediler. Sonra kalacak yerimiz de olmadığından bizi kampa getirdiler. Burada yapacak bir işim de olmadığından Türkçe kursuna gittim. İki hafta devam ettim ama sonra bıraktım. Hoca genç bir hocaydı, çok hızlı anlatıyordu. Sanırım yaşlı olduğum için hızına yetişemedim. Ben de torunumla vakit buldukça evde çalışıyorum. Ben Suriye'de 35 sene öğretmen olarak görev yaptım. Şimdi torunum bana Türkçe öğretmek öğretmenlik yapıyor (veli gülüyor) (Saha notu, Mart, 2019).

Ubeyd'in dedesi, Türkiye'ye ilk sığındığı anda GEM'lerde gönüllü eğitici ünvanı ile öğretmenlik yapmak için müracaat etmek istediğini ancak başvuru süresine geciktiği için Türkiye'de gönüllü eğitici olarak öğretmenlik yapamadığını, Suriye'de görev imkânı olursa Suriye'ye gitmek istediğini ve sağlığıyla ilgili rahatsızlığını dile getirmişti. Özetle; velilerin çoğu, çocukların ilköğretimlerini ve Türkçe öğrenme süreçlerini çoğunlukla iyimser bakış açısı ile değerlendirmiş ancak kimi veliler de GEM'deki eğitim sürecini anlamlandıramadıklarını ve Türkçe bilmediklerinden çocukların eğitim sürecini de belirsizlik olarak ifade etmiştir.

4.2.10. Sosyal yaşamın eğitim yansımaları

Geçici barınma merkezinde dört mevsimi de yaşamıştım. İnsanların kış için yaz vaktinde kuruttukları yemekleri de gözlemlemiştim, baharda çocukların çocuk bayramı sevinçlerine de tanık olmuştum. Orada, onların günlük yaşamlarına katılmam, konteyner evlerin dizili mahalle aralarında dolaşmam, dolaşırken evlerini ziyaret etmem, beklenmeyen ve farklı olan her duruma izin verildiği ölçüde katılmaya çalışmam, onların bir yerli olarak bakışlarını anlamlandırmaya yardımcı oldu. Sahadakilerin beni araştırmacı kimliğimden ziyade kendilerine yakın görmesi, duygu ve düşüncelerini bu ölçüde paylaşması, verilerin güvenilirliği açısından da önemliydi. Bu bölümde, katılımcıların öğrenme yaşamlarına etkisi olduğu düşünülen sosyal yaşantılar anlatılmıştır.

4.2.10.1. *Suskunluğun bağlamı: “Hocam, bize kahveye gel.”*

Derslerde gözlerden uzak kalmak istercesine kendi kabuğuna çekilen ancak yine de gözden kaçamayan bir öğrenci vardı. Rabia. Hiç konuşmuyor, derslere katılmıyor ve öğretmen söz hakkı vermek istediğinde de çekingen bir tavır sergiliyordu. Öğrenci, tüm uğraşlara rağmen konuşmayınca ve iletişim kurmak istemeyince onu daha yakından tanımam gerektiğini düşündüm ve onun günlük yaşamına katılmaya karar verdim. Tenneffüs vaktinde, okul çıkışı her ne kadar onunla iletişim kurmaya çalışsam da benimle konuşmuyordu. Rabia, kimi zamanlar evin önündeki alanda arkadaşları ile oynuyor ancak oynarken de neredeyse hiç konuşmuyordu. Öğrencilerin velileri, artık beni tanıyor ve evlerini ziyaret etmem için de sürekli davetler alıyordum. Rabia, sınıfta sessizdi, evin önünde oynarken de öyleydi. Evde nasıldı? Ailesi ile nasıl bir iletişimi vardı? Ailesi, Rabia’nın bu suskun duruşunun farkında mıydı ve farkında ise bunu nasıl anlamlandırıyordu? Rabia’nın bu anlamlı duruşundaki bağlamı merak ediyordum. Aklımdaki bu sorulara cevap bulmanın en iyi yolunun Rabia’nın evini ziyaret etmek olduğunu düşündüm.

Rabia ve ailesi, ilk olarak Antakya ilçesinde ev kiralamışlar sonra ekonomik sorunlar nedeni ile geçici barınma merkezine yerleşmek için Göç Müdürlüğüne başvuruda bulunmuşlardı. Rabia, eğitim yaşamına Suriye’de başlamış ve iki yıl orada eğitim aldıktan sonra Türkiye’ye göç etmişti. Rabia’nın annesi, Suriye’de yaşadıklarını ve göç sürecini şöyle anlatmıştır: “Rabia’nın üç kardeşi var. Savaş bizi çok etkiledi. Eşim ayağından sakatlandı. İki kardeşim vefat etti. Orada bazı örgütler gelip yaşadığımız yeri elimizden alırlardı. Çocuklar da düzenli okula gidemezdi. Biz de çocukları okula göndermeye korkuyorduk” (Saha notu, Mayıs, 2019). Rabia’nın annesinin anlattıkları barınma merkezinde konaklayan birçok kişinin anlatılarına benziyordu. Nihayetinde geçici barınma merkezi, ülkelerindeki savaştan kaçarak Türkiye’ye sığınma amacıyla gelen kişilerin toplandığı bir yerdi. Bu bağlamda sığınma öncesinde katılımcıların yaşamları birbirine benzeyebiliyordu. Rabia’nın annesinin anlatıları, sığınma öncesi yaşanılanlardı ya Rabia, neden suskun bir öğrenciydi? Annesi Suriye’de yaşadıklarını anlatırken Rabia da annesinin yanında oturmuş, başını öne eğmiş, sessizce bizi dinliyor ve benle ara sıra göz göze geliyordu. Rabia’nın evdeki yaşantısı ile ilgili annesi ile sohbetimden bir kesit aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı : Rabia evde de böyle suskun mu?

Veli : Rabia evde hiç susmaz ama birileri geldi mi yine çekinir.

Rabia'ya dönüp neden konuşmadığını sorduğumda Türkçe ve Arapça sorumu cevapsız bırakıyordu.

Araştırmacı : Sizce neden öyle Rabia, neden suskun okulda?

Veli : İnanın bilmiyorum ama oradayken savaş sırasında okullar çatışma olmadığı zaman açık, çatışma olduğu zaman kapalı olurdu. Kızım orada yaşananları gördü, uçaklardan atılan bombaları, ayrıca silah seslerinin arasında kaldık. Belki de o zamanlardan çok etkilenmiş olabilir mi? (Görüşme, Mart, 2019).

Rabia'nın annesi, kızının Suriye'de yaşadıklarından etkilendiğini ve yabancı kişilerle konuşmadığını düşünüyordu. Rabia'nın annesi ile sohbet ederken bebeklik çağındaki kardeşini de yanıma almıştım. Kardeşinin verdiği tepkilere Rabia'nın tebessüm ettiğini fark ettim. Kardeşi ile ilgilenmem, Rabia'nın hoşuna gitmişti. Rabia'ya kardeşini sevip sevmediğini sorduğumda bana bakarak onaylarcasına başını salladı. Kardeşinin Türkçe bilip bilmediğini sorduğumda bu kez de hayır dercesine yine başını ama bu kez yukarı sallayarak kardeşinin Türkçe bilmediğini ima etti. Rabia konuşmak ister gibiydi. Ancak belki de annesinin dediği gibi yaşadıklarından dolayı yabancılara karşı konuşmaya çekiniyordu. Rabia söylediklerimi anlıyor ancak cevap vermiyordu. Rabia'nın evine yaptığım ziyaretten bir kare Görsel 92'de verilmiştir.



Görsel 92. Rabia'nın Evine Ziyaretten Bir Kare

“Rabia, bana bir bardak su getirir misin?” sözü ile kendisinden su istediğimde önce annesine sonra bana bakarak gülümsemişti. Rabia'nın evini ziyaret etmem, annesi

ve diğ er aile üyeleriyle birlikte kahve içmem, Rabia'nın hoşuna gitmiş olacak ki ertesi gün barınma merkezine gittiğ imde koşarak bana sarıldı ve öğrenmekte olduğı Türkçe ile “Üstaz sen gel kahve biz.” [Hocam, bize kahveye gel.] daveti ile beni şaşırttı. Rabia, Türkçe söylemek istediğini ifade edemediğ inde konuşmasına Arapça devam ederek “Sen bize geldin. Ben çok mutlu oldum. Annem de biliyor seni. Okulda kimse ile konuşmuyorum, çünkü Suriye’de okul çok kötüydü.” biçiminde duygularını betimledi (Saha notu, Mart, 2019). Rabia'nın okul ile ilgili düşüncelerini artık anlamlandırabiliyordum. Rabia, Suriye’de okul yaşamında yaşadığı olumsuz süreçlerden etkilenmiş ve bundan dolayı okulda kimse ile konuşmamaktaydı. Rabia'nın durumsal bağlamını, ev ziyareti sonrasında çözmüş ve onun neden öyle olduğunu öğrenmiştim. Kurduğum iletişim bağı sayesinde Rabia'nın okuldaki tutumunun sığınma öncesi yaşadıkları ile ilişkili olduğunu anlamıştım. Öğrencinin okulda konuşmama durumu ile ilgili söylemi annesinin düşüncesini de desteklemiştir.

4.2.10.2. *Bedeninde savaştan kalan izlerle babasına yardım eden Khaled*

Okul çıkışlarında çocuklarla oynamak yerine onlara ev ziyareti yaptığım zamanlar sınıftaki çocuklar, evlerini ziyaret etmem için, “Üstaz gel biz bogön.” [Hocam, bugün bize gel.] ifadesi ile evlerine davet ederek beni kolumdan çekiştiriyorlardı (Saha notu, Haziran, 2019). Öyle ki evlerine gitmediğ im öğrenciler, Arapça ifade ile “Seninle konuşmayacağım, kaç kez oldu çağırıyorum, ne zaman geleceksin?” (öğrenci kaşlarını çatıyor, bir yandan da gülümsüyor) sözü ile bana küsebiliyordu (Gözlem, Mayıs, 2019). Araştırma sürecinde öğrencilerin çoğunun evini ziyaret etmeye çalıştım. Bir gün okul çıkışı, Fatıma'nın evini ziyaret etmiş ve evden çıkarken çocuk parkına giderek çocuklarla oyun oynamayı düşünüyordum. Ev ziyareti çıkışında gözlem yaptığım sınıf öğrencilerinden Ahmed beni görmüş: “Üstaz bize bize, bizim ev bizim ev.” çağrısıyla evine davetinde ısrar ediyordu. “Üstaz valla baba ev anne, istiyor seni gör.” [Hocam yemin ederim ki babam, annem evde ve seni görmek istiyorlar] sözü ile ailesinin de beni görmek istediğini anlatıyordu. Gözlem yaptığım sınıftaki kimi çocuklar da iletişim kurarken inandırmak için yemin etme anlamını taşıyan “vallahı” sözcüğünü sıkça kullanıyorlardı.

Ahmed'in babası, konteyner evin kapı önüne çıkmış ve “Hocam, lütfen, buyur.” ifadesi ile beni eve davet edince Ahmed'in ve babasının davetini kabul ederek evlerine gittim. Eve geçtiğ imde Ahmed'in annesi ve babasının Türkçe, “Hoş geldin Hocam,

Nasılsın?” sözleri ile beni karşılamalarına şahit oldum. Geçici barınma merkezinde ilk defa bir yerli gibi güzel Türkçe konuşan veli ile karşılaşmış ve şaşkın bakışlarla onların nasıl bu kadar güzel Türkçe konuştuğunu anlamlandırmaya çalışmıştım. Onlara Türkçeyi çok güzel konuştuklarını söylediğimde “Hocam biz zaten Türkmeniz.” cevabını vermişlerdi. Ahmed’in ailesinin Türkçe konuşması ne kadar iyi seviyedeysse Ahmed’in Türkçe seviyesi de o kadar düşük seviyede idi. Ahmed, duygu düşüncelerini Türkçe ifade edemiyor ve zorlandığı durumlarda Arapça konuşmayı tercih ediyordu. Ahmed’in ailesi bu durumu, “Hocam, çünkü biz Suriye’de iken Arapça konuşuyorduk, çocuklara da Türkçe öğretmedik.” ifadesi ile açıklamıştır. Ahmed’e ev ziyareti gerçekleştirdiğim zaman, evde annesi, babası ve abisi vardı. Araştırma sürecinde yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştiriyordum. Bu durumdan dolayı katılımcı öğrencilerin yanı sıra aile üyelerinin de yaşadıklarına tanık olabiliyordum. Sahada gözlemlediğim kimi veriler, öğrencilerin Suriye’de yaşadığı savaşın şiddeti ile ilgili anlatılarını da destekliyordu. Ahmed’in abisi, Khaled, bu anlatıları destekleyen canlı bir örnekti. Babasına yardım eden genç ve ev ziyareti anı, Görsel 93’te verilmiştir.



Görsel 93. Savaşın İzini Kolunda Taşıyan Öğrenci Yakını

Khaled, ailesine yardım etmek için babası ile şehir merkezinde inşaat işinde çalışıyordu. Araştırmanın kuramsal bölümünde öğrencilerin yaşlarına göre okullaşma oranlarına bakıldığında da lise düzeyindeki çocukların okula erişiminde düşüş yaşandığı

görülmektedir. Khaled, okul çağı yaşını tamamlamış ancak okul çağında iken okula devam etmemiş biriydi. Ahmed, karşımda oturken yanıma gelerek babası ile aramda oturmak istediğini söylemişti (Ahmed yanıma otururken bana bakarak gülüyor). Khaled ile sohbete devam ederken savaşın izlerinin sadece çocukların anlatılarında veya boyama yaptıkları resimlerinde değil aynı zamanda kimilerinin bedeninde olduğunu da öğrenmiştim. Khaled, kolunda metal bir cisim olduğunu ve çıkarılması için ameliyat olmayı beklediğini söyleyerek yaşadığı süreci şu sözlerle betimlemişti:

Yaşadığımız bölgede yine çatışmalar başlamıştı. Ara ara devam ediyordu. Bir gün büyük bir patlama oldu. Patlamada ölenler oldu ben de yaralandım. Koluma bir cismin saplandığını hissettim. Orada doktorlar çözüm bulamadı Türkiye’de ameliyat olacağım. Günümü bekliyorum, haber verecekler (Saha notu, Mart, 2019).

Khaled’in koluna dokunduğumda cismi kendim de hissettim. Ahmed’in abisi yaşadığı çatışma sürecinin etkisinden kurtulmak için mücadele ediyordu. Khaled’in göç öncesi yaşadığı durum, Ahmed’in ve diğer sınıf arkadaşlarının anlatılarını da destekliyordu. Ahmed, abisinin yaşadığı bu durumdan etkilenmişti. Ahmed, abisinin yaşadığı durumu bana ayrıca anlatarak olayın etkisinde kaldığını, “Üstaz, savaşta abime bak ne oldu, ben dönmek istemiyorum Suriye’ye. Burada okuyacağım.” sözü ile ifade etmiştir. Ahmed’in söyleminden çocukların göç öncesi yaşadıklarının onların eğitim ve Suriye’ye dönme ile ilgili düşüncelerini etkilediği görülmektedir.

4.2.10.3. “Biz de diğer çocuklar gibi bayram kutlayacağız.”

Geçici barınma merkezinde konaklayan çocuklar, barınma merkezi dışında yaşayan arkadaşları ile telefon üzerinden iletişim kurabiliyordu. Gözlem yaptığım sınıf öğrencileri, barınma merkezi dışında yaşayan arkadaşlarının okullarda 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı töreni etkinliklerinde oyunlar oynayacağını öğrenmişlerdi. Bunun üzerine kendilerinin de 23 Nisan gününde, barınma merkezi dışındaki arkadaşları gibi etkinliklerde görev alıp almayacaklarını merak etmişlerdi. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi bayramlarından biridir. 23 Nisan’ın Türkiye’de ulusal bayram olarak kabul edilmesinin nedeni, o gün 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti’nin Kurucusu ve İlk Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk tarafından bu resmi bayram, dünya çocuklarına armağan edilmiştir.

Kimi zaman sınıfa, çocukların sınıftaki davranışlarını gözlemlemek için Emine Öğretmen'den önce gidiyordum. Öğrenciler barınma merkezi dışındaki arkadaşlarının 23 Nisan töreninde oyunlar oynayacaklarını, birçok çocuğun bu törene hazırlanacağını birbirine anlatıyordu. Emine Öğretmen sınıfa girer girmez öğrencilerden Zeynep ile arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

- Zeynep : Öğretmenim Türk çocukları bayram kutluyor biz de yapacak bayram?
Öğretmen : Tabi ki sizler de kıyafetler giyerek oyunlar öğrenip herkese göstereceksiniz. Sınıfta gülüşmeler oluyor ve öğrenciler, “Öğretmen ben ben ben” ile “ene ene” [ben] çığlıkları atıyor (Gözlem, Mart, 2019).

Öğrenciler, Emine Öğretmen'in bu haberine çok sevinmiş ve öğretmenin konuşması daha bitmeden etkinliğe katılmak için parmak kaldırarak “ene ene” [ben ben] çığlıkları ile etkinliğe seçilmek istemişlerdi. Emine Öğretmen, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı töreninde hazırlayacağı etkinlikler için benimle görüş alışverişinde bulundu. Barınma merkezinde araştırmacı rolümün yanı sıra sahada bir koordinatör olsam da mesleğimin ilk yıllarında görev yaptığım şehirlerde ve köylerde, ilkokul çocuklarını 23 Nisan törenlerine hazırlamış bir sınıf öğretmeni idim. Araştırmayı etnografik olarak gerçekleştirdiğim süreçte yaşam deneyimlerimin, katılımcılar ile iletişimde yakınlık kurmamdaki etkisini bir kez daha anlamıştım. Emine Öğretmen ile teneffüs vaktinde bayram töreninde hazırlanacak etkinlikler hakkında sohbet ettik. Sohbetimizde Türkiye'nin Mardin yöresine ait Reyhani adlı yöresel halk oyununu çocuklara öğretebileceğimi ve bu süreçte onlara yardımcı olabileceğimi söyledim. Ancak öğrencilerin sınıfta kız erkek aynı sırada yan yana oturmadığını gözlemlemiştim. Öğrenciler, kendi hemcinsleri ile yan yan oturuyorlardı. Geçici barınma merkezindeki kültürel ekolojik ortamı bu bağlamda göz önünde bulundurmalıydım.

Reyhani oyunu, kız ve erkek iki kişinin karşılıklı konumda, müziğin ritmine göre zaman zaman kollarını genişçe iki yana açıp kapattıkları, çömelip kalktıkları, ileri ve geri adımlarla birbirleri etrafında dönerek oynadıkları bir Mardin oyunudur. Reyhani oyunu, kız ve erkek öğrencilerin birlikte oynadığı bir dans oyunu olduğundan öğrenci ailelerinin de bu oyunla ilgili tutumunu önemsedim. Emine Öğretmen ile birlikte oyuna yeteneği olan öğrencileri belirlemek için çocuklar arasında seçmeler yaptık. Oyunu öğrenmek ve oyuna katılmak isteyen çok öğrenci vardı. Reyhani oyunu, aslında iki kişinin karşılıklı oynadığı bir oyundu. Ancak geçici barınma merkezindeki çocukların oyunu oynamayı çok istediklerini gördüğümde iki kız ve iki erkek olarak oyunu

oynatmaya karar verdik. Öğrenci ailelerinin onayını aldıktan sonra çocuklara Reyhani dansının figürlerini öğretmeye başladım. Çocukların Reyhani dansını öğrenme anından bir kare Görsel 94’te verilmiştir.



Görsel 94. Çocukların Reyhani Dansını Öğrenme Anı

Öğrencilere oyunun nasıl oynandığını göstererek oyunu öğrenmelerine yardımcı oldum. Öğrencilere oyunu öğretmeye çalışırken bir yandan Emine Öğretmen de beni izleyerek oyunun hareketlerini yapmaya çalışıyordu. Emine Öğretmen, oyunun nasıl oynandığını öğrendikten sonra onunla birlikte çocuklara dans figürlerini dans müziği eşliğinde yaptırmaya çalıştık. Geçici barınma merkezinde yaşayan veliler için çocukların ihtiyaçlarını karşılamak önemli bir görev olarak görülüyordu. Törende oynayan çocukların anneleri, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için öğrencilerin etkinlikte giyecekleri elbiseleri, kendi elleri ile çocuklarına dikmişlerdi. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları için anneleri tarafından dikilen kıyafetleri giyen çocuklar, Görsel 95’te verilmiştir.



Görsel 95. Öğrencilerin Anneleri Tarafından Hazırlanan Çocuk Bayramı Kıyafetleri

Geçici barınma merkezindeki çocuklar, tören hazırlığında Mustafa Kemal Atatürk'ün çocuklara hediye ettiği bayramın sevincini yaşıyorlardı. Bu sevinç, sadece çocukların prova anlarında yaşanmıyordu. Çocuklar, 23 Nisan gününü sabırsızlıkla beklediklerini ve o gün oynayacağı oyunun heyecanını, evlerine doğru yürüyüşlerinde de ifade ediyorlardı. Çocuklarla birlikte provalarda vakit geçirmem ve oyunu onlara öğretmem, onların çok hoşuna gitmiş olacak ki okul çıkışı eve doğru yürürken yaşadıkları heyecanı şöyle ifade etmişlerdi: “Biz de diğer çocuklar gibi bayram kutlayacağız, ailemiz bizi izleyecek, yeni oyunlar öğreneceğiz, ya Allah hiç yatamıyorum.” (Saha notu, Mart, 2019). Çocuklar, daha önceki yıllarda 23 Nisan töreni etkinliklerinde görev almadıklarını sözlerine ekleyerek yaşadıkları sevinci ve bu sevinçten dolayı uyuyamadıklarını anlatmıştır. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı töreninden çocukların oyun anına ait bir kare Görsel 96’da verilmiştir.



Görsel 96. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Töreninde Oyun Anı

Geçici barınma merkezi içerisindeki spor tesislerinden halı saha alanı, 23 Nisan günü geldiğinde çocukların ve velilerin katılımıyla dolmuştu. GEM, devlet okulu binası ve barınma merkezi Türk bayrakları ve Atatürk görselleri ile donatılmıştı. Törende şiirler okunuyor, günün anlam ve önemine yönelik sunumlar yapılıyordu. Çocuklar öğrendikleri oyunu heyecanlı yüz ifadeleri ile ailelerinin huzurunda sergilemişti. Oyun sonrasında çocuklar oyun ile ilgili duygularını şu sözlerle ifade etmişlerdi. Zeynep, “Ben oyunu oynayınca annem çok sevindi, geldi dedi ben sizi öpmek istiyoy, sarıldı. Sonra biliyor üstaz ne dedi? En güzel siz oynadı dedi. Sana ve öğretmene çok şükran [teşekkür]” sözleri ile benimle bayram sevincini paylaşmıştı (Saha notu, Nisan, 2019). Amine, Zeynep’in konuşmasından hemen sonra, “Hocam ben oyunu da sevdim, artık Türkçe oyunlara bakıyorum netten, Erik dalı dansı da var. Ben Türkçeyi daha çok öğreneceğim.” sözü ile törende oynadığı yöresel dans oyununu çok sevdiğini, internet ortamından diğer Türk yöresel oyunlarını izlediğini ve Türkçe seviyesini daha da ileri seviyeye yükseltmek istediğini ifade etmiştir (Görüşme, Nisan, 2019).

Oyunu oynayan erkek öğrencilerden Yamen, “Hocam, evde kardeşlerimle birlikte prova yapıyorduk. Önceden bizim evde hep Arapça izlerdik ama artık 23 Nisan töreninde oynamak ve Türkçe oyunları öğrenmek için internetten Türkçe dans videoları açıyoruz. Türk okuluna gidersek onlarla da oynarız” sözü ile yöresel dans oyununu öğrenmek için evde provalar yaptığını ve 23 Nisan tören hazırlığı için evde Türkçe

yayın izlediklerini ifade etmiştir (Görüşme, Nisan, 2019). Bayram töreni etkinliklerine seçilen öğrenciler, evde prova çalışmalarını artırmış, sınıftaki diğer öğrenciler de etkinliğe seçilen öğrencileri beğeni ile izlemiş ve birkaç öğrenci bir araya gelerek kendi aralarında dansı oynamaya çalışmıştır. Öğrencilerin söylemlerinden; bayram töreni etkinlikleri ile öğrencilerin evde daha çok Türkçe dans şarkıları dinledikleri, başka Türk danslarını da öğrenmek istedikleri ve GEM'deki eğitim süreci dışında evde Türkçe öğrenmek istedikleri anlaşılmaktadır.

4.2.10.4. Yöresel yemek sohbetlerinde eğitim

Akşamüstü vakitlerde geçici barınma merkezindeki kadınlar, çoğu zaman birbirlerine ev ziyareti yapıyorlardı. Kadınlar bir araya gelerek kimi zaman uzun süre yenilecek yemekleri elbirliği ile hazırlıyor, kimi zaman da kışlık yiyecek için bir araya gelerek hazırlıklarını yapıyorlardı. Onlarla sohbetimde bana ocak üstünde pişirdikleri yemekten ikram ediyor ve böylelikle Suriye'ye özgü yöresel yemeklerle ilgili de sohbet ediyorduk. Yemeklerin bol baharatlı olduğunu gözlemlemiştim. Kahvenin kendisi de öyleydi zaten. Kahve içine kakule adı verilen baharat malzemesi eklenerek aroması değişiyor ve neredeyse her ev halkı bu lezzetle kahvelerini içiyordu. Konteynerlerin ardı ardına dizili olduğu mahalle aralarında dolaşırken kimi zaman mahallede evlerinin önünde kaldırımlarda toplanmış erkek velilerin de çay sohbetlerine katılıyordum. Onlarla kahve ve çay içerken bir yandan çocuklarının eğitim süreci ile ilgili düşüncelerini öğreniyor, bir yandan da yeme ve içme kültürlerini de anlamaya çalışıyordum. Sohbetlerine katılırken kültürel ekolojiye uyum sağlayarak şeker kullanmamama rağmen çay ikramlarını geri çevirmiyordum. Ancak çay o kadar şekerli içiliyordu ki içilen çaydaki şekeri, “Çaya şeker katmak yerine şekerliğe çay katıyorlar.” sözü ile betimlemek yerinde bir deyim olur sanırım. Ev ziyaretleri gerçekleştirdiğim veliler, tek çaydanlıkta demledikleri çaya bolca şeker dökerek içindeki şekerle birlikte çayı kaynatıyor ve herkese tek çaydanlıkta demlenen çaydan ikram ediyorlardı. Barınma merkezinde ziyaret ettiğim veya mahallelerde dolaşırken karşılaştığım çoğu kişi kahveyi kakule ile çayı da bol şekerli ve tek demlikte tüketmektedir. Bu durum kültüre aşina olmayan misafirler için zor bir durum olsa da bu duruma ziyadesiyle alışmıştım.

Emine Öğretmen ile öğrencinin ev ziyareti sonrasında mahallede komşu evde birkaç öğrencinin velileri olan kadınların bir araya gelerek yemek yaptıklarına şahit oldum. Velilerin ısrarı üzerine Emine Öğretmen ile gruba katıldık. Kadınlar bir arada

oklava ile hamuru açarak açılan hamuru küçük şekillendirici bir aparatın içine yerleştiriyor ve ardından şeklini alan hamurun içerisine baharatlı kıymayı koyarak kızartmak üzere tepsiye diziyorlardı. Yaptıkları bu yemeğin adına “sembusek” diyorlardı. Bu yemek sınır iline yakın bölgelerde de birebir aynı olmasa da pişirilen bir yemektir ve yerli halk tarafından da pişirilen bu yemek “sembusek” adı ile biliniyordu. Hatay ilinde Arap kültürüne has kimi yöresel yemeklerin ismini koruduğu da söylenilebilir. Ayaküstü sohbete katılan diğer katılımcı Ayşe, siz de “poşa” var sözü ile benle sohbet etmek istediğinde ne demek istediğini anlamamıştım. Sonra “poşa” dediği böreği tarif edince söylemek istediği poşanın “poğaça” olduğunu anlamış ve hep birlikte gülmüştük. Ayşe, “Az kaldı öğreneceğiz Türkçeyi inşallah. Zaten Antakya’da küçük çocuklar artık Arapça öğrenmiyor, Arapçayı unutmuşlar. Biz burada kampta olduğumuz için öğrenmiyoruz Türkçeyi.” sözleri ile Türkçeyi yakında öğreneceklerini, şehir merkezinde yaşayan çocukların Arapçayı unutarak Türkçeyi öğrendiğini, kendilerinin geçici barınma merkezinde yaşamasından dolayı Türkçe öğrenemediklerini ifade etmiştir (Saha notu, Mayıs, 2019). Yöresel yemek hazırlığından bir kare Görsel 97’de verilmiştir.



Görsel 97. “Sembusek” Adlı Yöresel Yemek Hazırlığından Bir Kare

Geçici barınma merkezinde mahalle aralarında dolaşırken öğrencilerin yaşadıkları yeri, barınma merkezinde neler yaptıklarını, çocukların barınma merkezindeki yaşam ve

eğitimleri ile ilişkili tüm verileri gözlemlemeye çalışıyordum. Konteyner evin önünde yerde büyük leğenlerin içinde ekmekler vardı. Konteyner ev, öğrencilerden Halide'nin eviydi. Öğrenci evin önünden geçtiğimi görmüş ve yanıma gelmişti. Halide'ye neden ekmekleri bu şekilde bıraktıklarını sorduğumda, "Biz yemediğimiz veya kurumuş ekmekleri böyle bölerek güneşte bekletiyoruz. Kuruttuktan sonra da akşamları yemek için tencerede yemek gibi pişirip yiyoruz." cevabını almıştım (Saha notu, Ağustos, 2019). Kuruması için yere serilen ekmekler Görsel 98'de verilmiştir.



Görsel 98. Kuruması İçin Serilen Ekmekler

Konteyner aralarında mahalleyi dolaştığım bir gün, sınıftaki öğrencilerden Rima ile yakınları bir araya gelmiş, yemek hazırlığı yapıyorlardı. Rima ve ailesi çocuklarla birlikte uzun yeşil renğinde bir bitkinin yapraklarını dallarından ayırıyorlardı. Rima, yaprakları ayıklayarak kaba dolduruyordu. Kaba doldurdıkları bitki, adını bilmediğim ama Suriyelilerin Hatay'a göçü sonrasında şehir merkezindeki semt pazarlarında satıldığına tanık olduğum bir bitkiydi. Öğrencinin "mluhia" ile tanıttığı bitki Mühliye adında tropik ve sıcak iklimde bulunan yerlerde yetişen, boyu iki metreye kadar çıkabilen bir bitkiydi. Mühliye¹ adlı bitkinin kurutulması hazırlığından bir kare Görsel 99'da verilmiştir.

¹ Mühliye, tropik ve sıcak iklimde bulunan yerlerde yetişir. Yabani olarak da bulunmakla birlikte çoğunlukla tohumdan yetiştirilir. Boyu iki metreye kadar çıkabilir. Avustralya, Cezayir, Mısır, Lübnan,



Görsel 9969. “Mluhia” [Mühliye] Adlı Bitkinin Kışlık Olarak Hazırlanması

Rima’nın annesi ile sohbetimizde naneye benzeyen bu bitkinin ne olduğunu sorduğumda veli şöyle açıklamıştı: “Bunun adı mluhia [Mühliye], yazın ekilen bu bitkiyi toplar, yapraklarını eledikten sonra kuruturuz. Pişirmeden önce de ıslatırız sonra da yemeklerde kullanırız. Pilav yaparken veya aş pişirirken içine katar öyle pişiririz. Nane gibi yemeyiz.” Rima annesinin sözleri bitir bitmez, “Üstaz bak hem annemlere yardım ediyorum, hem de derslerimi yapıyorum. Akrabalarımız da yardıma geliyor. Kış mevsimi için hazırlık yapıyoruz. Seneye pişirip yemek için” sözü ile öğrenci, derslerini çalışmasının yanı sıra ev işlerine de yardım ettiğini, kış mevsimi için bitkiyi kuruttuklarını ifade etmiştir (Görüşme, Nisan, 2019). Rima ile görüşmemde, öğrenci barınma merkezinin geçici bir yer olduğunun farkında olmadan orada yaşamayı içselleştirmiş ve sürekli orada yaşayacakmış gibi kış mevsimi için yiyecek hazırlığı yaptığını ifade etmiştir. Geçici barınma merkezinde buna benzer etkinlikler, aynı zamanda barınma merkezinde konaklayan çocuklar ve kadınlar için de bir araya gelme sebebiydi. Barınma merkezinde konaklayan kişilerin bu tür hazırlıkları aynı zamanda onların birbirlerinden haberler aldıkları buluşma anı olarak nitelendirilebilir. Bu

Tunus, Mozambik, Filipinler, Senegal, Tayland, Sudan, Afganistan, Hindistan, Kenya, Nepal ve Zambiya’da lezzetinden dolayı sevilerek yenen bir yaz sebzesi. Halk arasında yahudi ebegümeci, müluhiye, mühliye, molehiya, molohiya, molokhiya gibi isimlerle bilinir (<http-15>).

hazırlıklara katılan kişiler, geçici barınma merkezi içinde ve Suriye’de yaşanan olaylar ile ilgili sohbet ediyorlardı. Rima ve ailesine yardıma gelen yakın çevresinden bir kadın veli Züleyha, “Ya hoca, kampta yardıma gelerek hem birbirimizi ziyaret ediyoruz, çocukların okul durumunu konuşuyoruz hem de teselli oluyoruz. Burada günleri böyle geçiyoruz işte.” sözleri ile bu tür etkinliklerin kendileri için yardımlaşmanın yanı sıra barınma merkezinde onların bir araya gelerek vakit geçirdikleri sosyal bir etkinlik olduğunu betimlemiştir (Saha notu, Ağustos, 2019).

Araştırma bulgularının ilk temasında Felafel yemeğinden ve öğrencilerin bu yemeği çok sevdiğine değinmişim. Bu yemek sadece öğrencilerin değil velilerinin de çok sevdikleri bir yemektir. Felafel yemeği ve hazırlayan şefe ait kare Görsel 100’de verilmiştir.



Görsel 100. Geçici Barınma Merkezinde Felafel Yemeği

Felafel yemeğinin çok sevildiğini söyleyen şef yemeğin yapılışından önce Türkçe konuşmaya çalışarak, “Evvelen muallim felafel çok güzel.” [Öncelikle hocam Felafel çok güzel] sözü ile yemeğin güzel olduğunu ifade etmiş ardından yemeğin yapılışını Şef İbrahim, Arapça anlatmaya başlamıştı:

Muallim, bu hummos [nohut], içinde sarımsak, maydanoz, biberle makede çekeriz. Ardından küzüpra, kimyon, sarı baharat, şumra tuz ve kabartma tozu ekler, sonra da kızgın yağ üstüne köfte şeklinde yapar kızartırız. Bu, Suriye’nin en meşhur yemeği. Hem hızlı

pişiyor hem de doyurucu. Kızdıktan sonra ekmeğe biraz nohut ezmesi koyarak baharatları ekliyor ve ekmeği sararak müşterilere ikram ediyoruz (Saha notu, Mayıs, 2019).

Şef yemeğin yapılışını anlattığı sırada yemek siparişi vermek isteyen bir veli ve öğrenci Tahsin de müşteri olarak yemeğin yapıldığı dükkâna gelmişti. Öğrenci, bana bakarak ekmeğe sarılı felafeli yediğimi görmüş ve “Üstaz sen de seviyor musun?” sorusunu sorarak gülümsemişti. Öğrenci, “Üstaz felafel çok güzel, hatta diyorum bazen babama önce felafel sonra vazife [ev ödevi]” (Öğrenci, bana bakarak gülüyor.) sözü ile felafeli çok sevdiğini ve felafelin kimi zaman ev ödevini yapmaları için ebeveynlerine aldıkları bir yemek olduğunu ifade etmiştir. Özetle; araştırma sürecinde gözlem yaparken yöresel yemekler dikkatimi çekmişti. Öğrenci ve velilerin Suriye’ye özgü yöresel yemekleri ve bu yemeklerin hazırlanma sürecini nasıl anlamlandırdıklarını, onların günlük yaşamlarına katılarak betimleyebildim. Geçici barınma merkezinde yöresel yemekler, çocuklar ve veliler için özel ve sosyal anlamlar taşıyordu. Kimi öğrenciler, yemek hazırlıklarında veliler ile işbirliği yaptığını, kimi veliler de yemek hazırlıklarının onları barınma merkezinde bir araya getiren sosyal bir etkinlik olduğunu ve bu buluşmalarda çocuklarının okul durumunu konuştuğunu ifade etmişlerdir.

4.2.10.5. Geçici barınma merkezinden göç

Ben Suriye’ye gitmeyeceğim, geçmeyeceğim. Çünkü uçak gelecek ve bombalayacak.

Yani burada ölmeyeceğim. Orada öleceğim (Öğrenci Zeynep, Eylül, 2019).

GEM Koordinatörü ile 2019 Temmuz ayında yaptığım görüşmede geçici barınma merkezinde konaklayan kişilerden maddi durumu iyi olan kişilerin barınma merkezi dışına çıkarılacağı ve yerlerine ise Türkiye’ye yeni göç eden veya barınmaya muhtaç kişilerin yerleştirileceği haberini almıştım (Görüşme, Temmuz, 2019). Yaz mevsiminin sonlarına doğru geçici barınma merkezinden tahliyeler de kademeli olarak başlamıştı. GEM’de eğitim alan öğrenciler, yaz tatili döneminde GEM’de açılan Türkçe kurslarına devam ediyordu. Katılımcı kimi aileler de araştırmanın giriş bölümünde yer alan Kamp Alternatifleri projesi çerçevesinde geçici barınma merkezinden taşınacak aileler listesine alınmıştı. Barınma merkezinden şehir merkezine veya civar köylere taşınan çocuklar, GEM’den ayrılarak gittikleri bölgelerdeki devlet okullarına nakil oluyordu. GEM’de 4. sınıf bitmiş ve çocuklar bir üst sınıf seviyesine geçmişlerdi. Geçici barınma merkezinde kalan kimi çocuklar, arkadaşlarının barınma merkezinden taşınma durumlarından etkilenmişlerdi. GEM bahçesinde teneffüs vaktiydi. Öğrenciler teneffüs vaktinde GEM

bahçesine çıkmış birbirleri ile sohbet ediyordu. GEM bahçesinde bankta oturan Zeynep, Ümeyye, Kevser koşarak yanıma gelmiş ve barınma merkezinden iki arkadaşının taşındığını anlatmıştı. Zeynep, Ümeyye, Kevser ile yaptığım görüşme aşağıda verilmiştir.

- Zeynep : Öğretmenim, gitti arkadaşlar (Öğrencinin yüzü asık).
- Araştırmacı : Nereye gittiler?
- Kevser : Antakya'ya. Biliyorsun? Biz de gideceğiz. (Biliyor musun demek istiyor).
- Araştırmacı : Kaç yıldır buradasın?
- Kevser : 3 yıldır burada ama önce 3 yıl biz Yayladağı [Üç yıldır buradayız ama önce Yayladağı Barınma Merkezindeydik].
- Araştırmacı : Barınma merkezinden gitmek istiyor musunuz peki?
- Ümeyye : Ben istiyor gitmek. Çünkü buradan dışarı çıkmak yok. Hep okul, bir de sokaktaki park var. Ama orda daha güzel, kalabalık var, gezmek var, okul daha güzel belki.
- Zeynep : Ben de gitmek istiyor. Çünkü arkadaşlar gitti. Biz de gidelim. Orda Türkçe zor ama belki orası daha güzel.
- Araştırmacı : Peki Suriye'ye gitmek ister misiniz?
- Kevser : Hayır istemem burası daha güzel. Çünkü orda savaş var. Orada yemek yok, su yok yani her şey yok orada. Bir gün okul varsa üç gün okul yok. Suriye'de öğretmenler yok. Ama burada bunlar yok.
- Zeynep : Ben seviyor orayı ama gitmek istemiyor. Ben Suriye'ye gitmeyeceğim, geçmeyeceğim. Çünkü uçak gelecek ve bombalayacak. Yani burada ölmeyeceğim. Orada öleceğim (Görüşme, Eylül, 2019).

Öğrenciler, daha çocuk yaşlarında yaşamla mücadelenin ne demek olduğunu betimlemiş, Türkiye'de yaşamanın onlar için yaşam sebebi olduğunu açıklamışlardı. Onlar için barınma merkezinden taşınarak şehir merkezine gitmek daha çok sosyal etkinliğin yapılması, daha kalabalık bir ortama sahip olmak anlamı taşıyordu. Görüştüğüm öğrenciler, geçici barınma merkezinden şehir merkezine göç etmeyi olanakların artması olarak değerlendirip şehirde yaşamın daha güzel olacağını düşünmüşlerdi. Zeynep, şehir merkezinde Türkçenin zor olacağını düşünse de barınma merkezinden gitmenin daha güzel olacağını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, Suriye'ye geri dönmeyi istemediklerini ve orada yaşama durumunda ölebilme olasılığının olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçe kursu bitiminde barınma merkezinde dolaşırken öğrenci velisini ziyaretimde veli Essum da GİGM ve UNHCR arasındaki Kamp Alternatifleri projesi ile ilgili benimle sohbet etmişti. Geçici barınma merkezinden şehir

merkezine taşınma, öğrenciler gibi kimi velilerin de günlük yaşamlarında konuştukları gündem olmuştu. Araştırmacı ile veli arasında aşağıdaki konuşma geçmiştir:

- Veli : Üstaz duydun belki. Kamptan çıkarıyorlar kimilerini. Haberin var mı?
- Araştırmacı : Evet duydum Kamptan gidenler var (Onlar konuşmalarında barınma merkezine kamp olarak yer veriyordu). Siz de gidecek misiniz?
- Veli : Şükürler olsun bizi çıkarmıyorlar.
- Araştırmacı : Neden şükürler olsun, çıkmak istemez misiniz kamptan?
- Veli : Biz yaklaşık 7 yıldır buradayız. Savaş başlar başlamaz sınırdan geçtik, sonra bizi buraya getirdiler. Kimileri şehirde iş bulunca buradan da gitti ama biz kaldık. Çünkü kocam hasta çalışamaz ve şehirde kiralar, hayat çok pahalı. İlk başta bizleri çadırlardan (İlk geldiğinde barınma merkezi çadır kent olduğundan konteynere çadır olarak ifade ediyor) çıkaracaklarını duyunca korkmuştuk. Ama sonra öğrendik ki bizim adımız yokmuş (Görüşme, Eylül, 2019).

Geçici barınma merkezinde konaklayan kimi çocuklar ve veliler için burası sadece barınma merkezi değil aynı zamanda güvende oldukları tek yerdi. Kimi çocuklar için geçici barınma merkezinden şehir merkezine göç, şehir merkezindeki kalabalık yaşam ve imkânın artması olarak betimlense de veliler için barınma merkezi dışında bir yere göç etmek; belirsizlik, korku, yokluk ve daha zor koşullarda yaşamak anlamı taşıyordu. Sahada uzun süren araştırma süreci sonunda birden fazla veri toplama aracı ile ulaşılan bulgularla veri doygunluğuna ulaştığımı fark ettim ve araştırma sürecimi tamamladım.

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada geçici barınma merkezinde konaklayan çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri, etnografik bakış açısı ile değerlendirilmiş ve araştırmanın amaçlarına ulaşılacak sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, aynı zamanda geçici koruma kapsamındaki çocukların okullaşma sürecini ve bu sürecin önemini vurgulamıştır. Eğitim fırsatını kaybeden gençlerin radikal gruplara sürüklenme riski vardır (Watkins ve Zyck, 2014). Geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişiminin sağlanması ve bu çocukların eğitim sürecini engelleyen sebeplerin tespit edilerek çözülmesi, onların iyi bir hayata sahip olması açısından önemlidir. Geçici barınma merkezindeki çoğu çocuğun bir yaşam öyküsü vardı. Bu öykülerin anlamlandırılması için bu çocukların yaşamlarına katılmak ve onların bakış açısıyla düşüncelerini betimlemek istedim. Çünkü bu öyküler, sığınan çocukları daha iyi anlamamızı, onların okul kültürünü betimlememizi ve okullaşma sürecindeki engellerin nasıl aşılabileceğini göstermektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların kimi alanyazın bulgularını da desteklediği görülmektedir. Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar, amaçlar bağlamında açıklanmıştır. Ayrıca uygulama alanına ve alan araştırmacılarına yönelik önerilere, etnografik yansımalar yer verilmiştir.

GEM’de eğitim alan öğrencilerin göç öncesi yaşam deneyimleri, geçici barınma merkezine uzanan zorunlu göç yolculukları ve geçici barınma merkezine sığınan öğrencilerin anlatıları araştırma amaçlarından birincisinin sonuçlarını oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından geçici koruma kapsamındaki katılımcıların savaş öncesinde Suriye’de huzur içinde yaşadıkları anlaşılmaktadır. Suriye’deki çatışmanın yaşanıldığı anlarda katılımcı öğrencilerin okulun bodrum veya depo katına saklanmalarından, onların güvenilir bir yer arayışında oldukları ve korunmaya ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Savunmasız durumda olan çocuklar, doğdukları ülkeden başka bir ülkeye göç etmeleri halinde daha fazla ilgiye, desteğe ve korunmaya gereksinim duyarlar (Crépeau, 2013). Katılımcılar, Suriye’de okul, barınma ve beslenme imkânının olmadığını ifade etmiş, Türkiye’yi yaşamak için güvenilir, huzurlu bir mekân olarak betimlemişlerdir. Çatışmalardan etkilenen insanların yer değiştirmek için aldığı kararlarda kimi zaman güvenlik ve sağlık etkeninin, kimi zaman da çocukların ara vermek zorunda kaldıkları eğitime devam etme sebeplerinin önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Göç sürecindeki kararların ve nedenlerin yolculuk boyunca değişebileceği belirtilmektedir (Cummings, vd. 2015). Araştırma bulgularından savaşın

başladığı 2011 yılında katılımcı öğrencilerin ve velilerin göç etmeyi düşünmedikleri ancak savaşın Suriye’de yayılması ile savaşın etkilerini evlerinde hissettikleri ve göç etmeye karar verdikleri anlaşılmaktadır. Savaşın başlamasıyla kimi katılımcı yakınları, Lübnan’a kimileri de Türkiye’ye sığınmıştır. Özetle, katılımcılar, daha güvenli bir yaşam için Türkiye’ye göç etmeye karar vermiş, göç de zorunlu ve kitlesel olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmada, geçici barınma merkezine uzanan göç yolculuğunun zor koşullar içinde gerçekleştiği, katılımcıların minderler ile cami avlusuna veya Türkiye’de kendileri gibi geçici koruma kapsamındaki yakınlarının evlerine sığındıkları, Suriye’den zorunlu olarak göç ettikleri ve yaşam koşullarının zorluğundan dolayı barınma merkezinde konaklama mecburiyetinde kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Geçici barınma merkezine ilk gelen kimi katılımcıların uzun bir süre geçici koruma kimlik belgesi çıkarmadıkları, kimlik başvurusunda kararsız ve korku içinde bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu tutumlarında Suriye’ye dönme durumunda Suriye yönetimince baskı görebilme düşüncelerinin varlığı etkili olmaktadır. Geri dönemeyen geçici koruma kapsamındaki kişiler için geçici barınma merkezi, uzun süre yaşadıkları yer olabilmekte ve sığınanlar için barınma merkezi kalıcı hale gelebilmektedir. Katılımcıların geçici barınma merkezinde uzun bir süre konaklaması “kalıcı geçicilik” olarak betimlenebilir (Hailey, 2009). Geçici barınma merkezinde konaklayanların orada yaşamayı kalıcı geçicilik olarak değerlendirdikleri ve bunun sonucunda geçici koruma kimlik kartına başvurduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların savaştan kaçış süreçlerinde sınır illerini tercih ettiği görölmektedir. Kimi katılımcılar, Türkiye’nin kendi köylerine yakın olmalarından dolayı böyle bir tercih yapmıştır. Suriye’deki savaşın canlı tanığı olan çocuklar, savaştan korktuklarını ve kaçarak sınır ülke Türkiye’ye sığındıklarını belirtmişlerdir.

Geçici barınma merkezindeki katılımcı çocuklar, kendilerini Hataylı, barınma merkezinin bulunduğu mahallenin adı ile Boynuyoğunlu ve Suriyeli olarak tanıtmaktadır. Geçici barınma merkezine savaşın ilk yıllarında gelen çocuklar, çok küçük yaşta göç ettiklerinden Suriye’nin hangi kentinden olduklarını bilmemekte ve Suriye’deki yaşamlarını hatırlamamaktadır. Geçici barınma merkezindeki çocuklar, onlarla Arapça konuşan kişilerin de kendileri gibi Suriyeli olduklarını düşünmektedir. Çocuklar, yabancı bir ortam ile karşılaşmadıklarından ve göç sonrasında barınma merkezindeki yaşam nedeni ile yine Suriyeli kişilerle bir arada yaşadıklarından Arapça

konuşan herkesi Suriyeli sanmaktadırlar. Buna benzer durumlar, çocukların bilişsel şemalarında tek yönlü düşünme ve tek yönlü sınıflama yaptığını göstermektedir. Kimi çocuklar, ilk zamanlar geçici barınma merkezine de uçakların saldırı yapacağını ve Suriye’de yaşadıklarını barınma merkezinde tekrar yaşayacaklarını düşünmüşlerdir. Bu durum, çocukların göç öncesinde yaşadığı olayların etkisinde kalmış olması ile ilgilidir. Kimi çocuklar, barınma merkezine ilk geldikleri zamanlar sınır bölgesinde uçak sesleri duyduğunda Suriye’deki gibi kaçarak konakladıkları çadırlara sığınmışlardır. Ancak sonrasında geçici barınma merkezindeki yaşamı “Burada emane [güven] var” betimlemesi ile güvenilir bulmuşlardır. Bu ve benzeri travmalar, çocukların duygusal ihtiyaçları olduğunu ve çocukların psikolojik destek alması gerektiğini göstermektedir. Geçici barınma merkezindeki öğrenciler, barınma merkezi dışına istedikleri zaman çıkmadıklarından barınma merkezi dışındaki ve Suriye’deki sosyal çevresi ile internet kanalı aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Öğrenciler, Suriye’yi özlemekte ancak ülkelerinde savaşın devam etmesi sebebi ile Suriye’ye dönmeyi istememektedir. Geçici barınma merkezine sığınanlar, ilk zamanlar Suriye’ye dönme düşüncesi ile barınma merkezine yerleşmiş ancak savaşın devam etmesi ile geçici barınma merkezinde konaklamaya devam etmişlerdir. Araştırmada, geçici barınma merkezinin ilk kuruluşunda çadır yapı ile kurulduğu, 2016 yılında konteyner kente dönüşerek geçici barınma merkezindeki yaşam koşullarının iyileştirildiği ve öğrencilerin fiziki açıdan daha iyi koşullarda eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada, geçici koruma kapsamındaki katılımcıların Türkiye’de kendilerini güvende hissettiği, göç öncesinde öğrencilerin okul yaşamları sona erdiğinden güvenli yaşamın yanı sıra eğitim amacı ile de ailelerin göç ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye’nin Suriye’ye ev sahipliği yapmasından dolayı çoğu katılımcının Türkiye’ye minnet duyduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda katılımcıların geçici barınma merkezinde sıradan bir gününün nasıl geçtiği ve günlük yaşamlarının betimlenmesi ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Geçici barınma merkezinde yaşayan katılımcılar, konteyner evlerde yaşamakta ve bu evler sıralı olarak numaralandırılmaktadır. Öğrenciler, ev adreslerini konteyner numaraları ile tarif etmektedirler. Kimi öğrenciler, savaş öncesinde daha özgür yaşadıklarını ifade ederek eski köy yaşamlarını ve yerleşim yerlerini özlemekte ve geçici barınma merkezinde sınırlı bir alanda yaşamak zorunda olduklarını belirtmektedir. Konteyner evler, iki katlı karşılıklı yapılar biçiminde tasarlanmış ve her beş kişiye bir konteyner ev hakkı tanınmıştır. Konteyner ev içinde iki oda, mutfak,

tuvalet ve banyo bulunmakta, ısınma ve sıcak su imkânı elektrik alt yapısı ile sağlanmaktadır. Her konteyner eve belirli kotada elektrik tüketim miktarı tanımlamış ve bu miktar kışın ısınma ihtiyacından dolayı artırılmaktadır. Geçici barınma merkezi içindeki gözetleme kulelerini çocuklar “şurta” [polis] olarak adlandırmakta ve geçici barınma merkezinden dışarıya istedikleri zaman çıkamamaktadır. Kimi çocuklar, geçici barınma merkezinde Suriye’deki gibi silahlı gruplar olmadığından barınma merkezinin tel örgülerle olmasını ve güvenlik görevlileri ile denetlenmesini güvenli yaşam olarak değerlendirmektedir. Kimi çocuklar da barınma merkezinin dışındaki yaşamın güzel olduğunu ancak merkezden çıkmanın yasak olduğunu ifade etmektedir. Konteyner evlerin dış yapıları; katılımcılar tarafından farklı şekilde tasarlanabilmektedir. Geçici barınma merkezi içinde GEM ve devlet okulu binasının yanı sıra sağlık ocağı, market, berber, kozmetik dükkânı, Kızılay dostluk alanı, kütüphane, ana okulu, yetim merkezi, cami, futbol ve basketbol sahası yer almaktadır. Geçici barınma merkezinde araştırma grubu dışında özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar da bulunmaktadır. Ancak barınma merkezinde bu çocukların özel eğitim alacakları bir merkez bulunmamaktadır.

Öğrenciler geçici barınma merkezi dışına velileri olmadan çıkamamaktadır. Geçici barınma merkezinde konaklayan kişilere AFAD tarafından her ay nakit aktarımı gerçekleştirilmekte ve katılımcılar temel ihtiyaçlarını bu yardım aracılığı ile barınma merkezindeki marketten karşılayabilmektedir. Geçici barınma merkezinde yaşayan kimi veliler; geçici barınma merkezi dışındaki tarım, inşaat alanlarındaki işlerde çalışmakta ve mesai bitiminde barınma merkezine dönerek yaşamlarını sürdürmektedir. Geçici barınma merkezi içinde yetişkinlere yönelik mozaik, kuaför, gelinlik dikim, kilim ve halı, bebek, şiş tığ örücülüğü kursları açılmakta ve öğrenci velileri bu kurslara gönüllü olarak katılabilmektedir. Veliler, kurs sonunda hazırladığı ürünleri pazarlayarak elde ettiği kazançla çocuklarının eğitim yaşamlarına destek olmaktadır.

Geçici barınma merkezindeki kimi çocuklar ve veliler, barınma merkezindeki yaşam koşullarını yaşanabilir standartlarda bulmakta ancak günlük yaşamları sürekli aynı alanda ve aynı kişiler çevresinde geçtiğinden bu durumu can sıkıcı olarak da değerlendirebilmektedir. Katılımcılardan kimileri, konteyner evlerine nahura adlı süs havuzları yaparak Suriye’deki ev yaşamlarındaki anılarını canlandırmaktadır. El Abidin ve Saatçi (2019) çalışmalarında Halep kentinin geleneksel evlerinde avlu olduğunu, avlunun mutlaka ortasında mermer yapımı “bürke” denilen fiskiyeli bir havuz veya kuyu olduğunu açıklamıştır. Barınma merkezindeki kimi ailelerin bu süs havuzu ile

Suriye’deki yaşam kültürünü yaşatmak ve bu kültürü çocuklarına aktarmak istediği anlaşılmaktadır. Geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların günlük yaşamlarında oyunların büyük bir payı vardır. Çocuklar geçici barınma merkezindeki günlük yaşam rutinlerini oyun oynama, ders çalışma, televizyon izleme etkinlikleri ile betimlemektedir. Araştırmada kimi çocukların oynadıkları oyuncak uçakları Suriye’deki uçaklara benzettiği ve bu uçakların onlara Suriye’deki savaşı hatırlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklar, Suriye’de oynadıkları misket ve beştaş oyunu gibi oyunları da barınma merkezinde oynayarak ülkelerindeki oyun kültürünü barınma merkezinde devam ettirmektedir.

Kimi çocuklar da Suriye’de yaşadıklarından veya yaşananların oluşturduğu durumlardan dolayı oyun oynamak yerine içe kapanık bir tutum sergilemektedir. İçe kapanık olan çocukların bu durumda olmaları sığınma öncesindeki yaşamları ile ilişkilidir. İçe kapanık öğrencilerden birinin babası Suriye’de kaldığından ve öğrenci babası ile hiç görüşemediğinden çocuk günlük rutinini ev ve çevresinde geçirmektedir. Öğrencinin içe kapanıklık bağlamı öğrencinin bayram töreni etkinliğine seçilmesi ile anlaşılmıştır. Çocukların günlük yaşamlarına katılarak gerçekleştirilen etnografik araştırmaların öğrencilerin bu ve buna benzer bağlamlarını ortaya çıkarmada etkili ve önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada birçok konteyner evin pencere kenarında kafeslerde kuş beslenildiği ve kimi katılımcı öğrencilerin bu kuşları besleyerek gün içinde vakit geçirdikleri görülmüştür. Kafeslerinde kanatları ile özgürce uçamayan kuşların tutsaklığı, bana kamp veya barınma merkezleri gibi sınırlı alanlarda yaşamak zorunda kalan kişilerin yaşamlarını çağrıştırmıştı. Araştırmada bir öğrenci velisi, geçici barınma merkezindeki yaşamı imkânlar yönü ile güzel olarak değerlendirse de vatanından uzak her yeri hapis olarak betimlemiştir.

Çocukların çoğu, günlük yaşamlarındaki oyunu kendi hem cinsleri ile oynamakta ve oyun parkında oynadıkları sırada kendi aralarında Türkçe konuşmamaktadır. Hollanda’daki göçmen ergenler ile yapılan çalışmada; Phalet, Lotringen ve Entzinger (2000) göçmenlerin özel alanda etnik kimliğin devamlılığını önemli bulduğunu, kamusal alanda ise yerel kültürü benimsemeyi tercih ettiğini gözlemlemiştir. Geçici barınma merkezindeki çocuklar da Türkçe dersleri dışında kendi etnik kimliklerini korumakta ve birbirleri ile sürekli Arapça iletişim kurmaktadır. Ancak bu eylemi çocuklar, bilinçli olarak gerçekleştirilmemekte, Türkçe seviyeleri yeterli olmadığından dolayı günlük yaşamlarında Arapça konuşmayı tercih etmektedirler. GEM’de çocuklar

arasında Türkçeyi en iyi bilen öğrenciler, sınıfta arkadaşları tarafından tercüman öğrenci ilan edilmekte ve öğrenciler ile Türkçe öğreticisi arasındaki iletişimde Arapçadan ötürü anlaşılmayan söylemlerde sınıftaki tercüman öğrenciden yardım alınmaktadır. Sınıf söylemlerinde tercüman ilan edilen öğrenciye başvurulması, bu öğrencilerin Türkçe konuşma becerisindeki özgüvenlerini de artırmaktadır. Çocukların güvenli yaşam ve GEM'deki eğitimlerinin devam etmesi için dua etmeleri, söylemlerinde sıkça dini terimlere yer vermesi ve kimi ailelerin evin iç cephesine namaz yönü kibleyi gösteren Kâbe resmini çizmesi onların günlük yaşamlarındaki inanç etkisini göstermektedir. Ayrıca araştırmada geçici barınma merkezindeki kimi çocukların savaşı canlı olarak görmese de ailelerin anlatılarından veya evde izlenen video kayıtlardan etkilendikleri ve dualarında ülkelerine dönme temennisinde bulundukları görülmüştür.

Araştırmanın uygulandığı geçici barınma merkezinde, 8.500 Suriye uyruklu kişi konaklamaktadır. Suriye'de ortaya çıkan insani krize karşılık 2012'de Ürdün'de kurulan Zaatari kampının çoğunluğunu Suriye uyruklu kişilerin oluşturduğu ve 77.000 sığınmacının barındığı bilinmektedir. Türkiye sınırındaki Suriye göçü, Suriye'nin sınır ülkelerinde ciddi oranlarda nüfusun barındırıldığı kampların veya geçici barınma merkezlerinin kurulmasına sebep olmuştur. Bu oran, burada yaşayan kişileri anlamının önemine işaret etmektedir. Katılımcılardan çoğu, geçici barınma merkezini yeni evi olarak betimlese de çoğu kişi şehir merkezindeki yaşamın pahalılığından dolayı geçici barınma merkezinden gitmeyi istememektedir. Kimileri için geçici barınma merkezindeki yaşam, kötü bir talih olarak değerlendirilirken barınma merkezinde konaklayan çoğu kimse için geçici barınma merkezi güvenilir bir yer hatta bulunmaz bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Sanyal (2014) kamplarda yaşayan sığınmacılar, dünyadaki ve ülkedeki yardım kuruluşlarından destek aldıkları için bu kişilerin yaşam standartlarının genellikle kentte yoksul yerleşim yerlerinde yaşayanların standartlarından da çok daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda kimi katılımcılar, şehir merkezlerinde maddi sorun yaşayacaklarını düşündüğünden şehir merkezindeki yaşam yerine geçici barınma merkezindeki yaşamı tercih etmektedirler.

GEM'de eğitim deneyimleri ile ilgili bulgular sonucunda, geçici barınma merkezi içindeki eğitimin tek katlı iki ayrı konteyner yapıdaki GEM ve devlet okulunda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda GEM'de eğitim alan araştırma grubu 4. sınıf öğrencilerinin eğitim deneyimlerini yansıtan bulgulara ulaşılmıştır. GEM'de eğitim alan öğrenciler, devlet okullarına kademeli olarak kayıtlarını

gerçekleştirmektedir. Bu geçiş başta dil sorunu olmakla birlikte çocukların devlet okuluna geçiş öncesinde uyum endişesi sorunu yaşadıklarını da ortaya çıkarmıştır. Uyum sorunu, ğrenci ve velilerin de geçici barınma merkezine yerleştiklerinde karşılaştıkları sorundur. Örneğın, Amerika Birleşik Devletleri'nde Prior ve Niesz (2013) erken çocukluk sınıflarındaki mülteci çocukların ilk başta yeni çevrelerine uyum sağlamakta zorlandıklarını, ancak daha sonra yeni okul ortamları ile baş etmelerine ve uyum sağlamalarına yardımcı olduklarını belirtmektedir. Benzer biçimde, Shuayb vd., (2016) Lübnan ve Almanya'daki mülteci çocukların ev sahibi ülkelerdeki eğitim sistemine başa çıkma ve uyum ile ilgili birtakım zorluklarla karşı karşıya olduklarını betimlemiştir. Öğrenciler, GEM'de 15 saat Türkçe ve 15 saat Arapça ders almaktadır. Öğrenciler 4. sınıf GEM haftalık ders programında yer alan Türkçe dersi dışındaki dersleri Arapça olarak almaktadır. Ancak katılımcı öğrenciler, bir sonraki ğretim yılında devlet okulu binasında eğitimlerini sadece Türkçe dilinde alacakları için merak ve endişeli bir tutum içindedir. Çocukların bu endişeli tutumlarını, kimi veliler de yaşamaktadır. GEM'de eğitim alan öğrenciler, devlet okulu kademesinde sadece Türkçe eğitim verildiğinden devlet okulunu "Türk okulu" biçiminde adlandırmaktadır. HRW (2015) velilerin özellikle ayrımcılık ihtimali ve dil problemi nedeniyle çocuklarını devlet okulu yerine GEM'e göndermeyi tercih edeceklerini vurgulamıştır. Geçici barınma merkezinin ilk kurulduğu yıllarda GEM adır kent olarak kurulmuş ve ilk zamanlar eğitim çok zor koşullarda gerçekleşmiştir.

Çocukların GEM'e kayıt olması için geçici koruma kimlik kartına sahip olması gerekmektedir. Geçici barınma merkezinde okula kayıt ve okul ile ilgili duyurular barınma merkezindeki mahalle aralarına kurulan ses sistemi aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu durum geçici barınma merkezindeki velilerin okula katılımını olumlu yönde etkilemektedir. GEM'e kayıt işlemi, MEB'in YOBİS sistemi üzerinden gerçekleşmektedir. YOBİS sistemi ile öğrencilerin sınav başarıları, karne, okula devam ve devamsızlık durumları takip edilebilmekte ve YOBİS sistemi ile öğrencilerin iller arası nakli, sistem üzerinden gerçekleşebilmektedir. Araştırmada geçici barınma merkezi dışındaki GEM'lerden barınma merkezine YOBİS sistemi üzerinden nakil gelen öğrenciler olmuştur. GEM ğrencilerinin yanı sıra görevli gönüllü eğiticilerin de idari işlemleri YOBİS sistemi üzerinden yürütülmektedir. Geçici barınma merkezindeki GEM'e barınma merkezi dışındaki devlet okulundan gelen öğrencinin barınma merkezi dışında eğitim aldığı süreçte uyum sorunu yaşadığı ancak barınma merkezi içinde bunu

daha az hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Reçber (2014) çalışmasında, Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin ülkede uyum sorunu yaşadıklarını, topluma uyum sağlamalarını engelleyen durumların başında da; ayrımcılık, dil sorunları ve arkadaş edinme problemlerinin olduğunu belirtmiştir. Uzman ve Kösten (2016) ile Uzun ve Bütün’ün (2016) çalışmasında, Suriyeli çocukların okula alışma sürecinde yaşadıkları en büyük problemin dil bilmeme ve buna bağlı olarak iletişim ve uyum sorunu yaşama olduğunu tespit etmişlerdir.

GEM’de Türkçe dersinin öğretimi Türkçe öğreticileri; Arapça işlenen derslerin öğretimi Suriye uyruklu gönüllü eğiticiler tarafından gerçekleştirilmektedir. GEM’de Türkçe ve Arapça dersleri geçişlerinde Arapça dil yapısından ötürü çocukların Türkçe dersinde yazıya sağdan başlama, tahtanın sağında durma gibi davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme davranışlarında, söz hakkı alma ve öğretmenlere hitap biçimlerinde kültürel bağlamlarının etkisi görülmüştür. Öğrenciler derste söz hakkı alırken parmak kaldırmak yerine bir elini havaya kaldırarak söz istemekte, Türkçe dersinde ise parmak kaldırarak söz almaya özen göstermektedir. Söz hakkı alma biçimindeki bu farklılığı öğrenciler alışkanlık olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler, Arapça derslerine Türkçe derslerinden daha fazla katılmakta ve bu katılımın daha fazla olmasında öğrencilerin Arapçayı bilmesinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Arapça işlenen derslerde disiplin açısından daha esnek davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi gibi beceri temelli ders etkinliklerine Türkçe ve Arapça işlenen mihver derslerden daha çok katılım göstermektedir. Demircan (2005) öğrencilerin resimler aracılığıyla yapılan etkinliklere, sadece yazılı bir metin aracılığıyla yapılan etkinliklere göre daha fazla katıldığını vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularından, dil farklılığı nedeni ile ilk zamanlar Türkçe öğreticisinin öğrenciler ile iletişim kurmada ve Türkçe öğretme sürecinde problem yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dil seviyeleri birbirinden farklı oldukları için Emine Öğretmen, Türkçe öğretim sürecinde bireysel ve grup etkinlikleri düzenlemektedir. Türkçe öğreticisi, Türkçe öğretme sürecinde; çocuklara animasyon filmler izletmekte, GEM binası dışında kütüphane ortamında kitap okuma etkinlikleri düzenlemekte, eğitsel materyaller ile oyun etkinlikleri gerçekleştirmekte, sözcük varlığını geliştirmek için görsel etkinlikler hazırlamakta ve tiyatro oyunları oynatmaktadır. Göğüş (1968) kelimelerin açıklanmasında, sözcüğün bildirdiği varlığın gösterilmesi, resmiyle

tanıtılması, hareketinin yapılması, eş veya zıt anlamının verilmesi gibi yöntemlerin uygulanabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler, günlük hayatın içinden kullanabilecekleri her türlü materyali (haber, ses, fotoğraf vb.) Türkçe öğretim sürecine dâhil etmelidir. Böylece, hayatın içinden örneklerle karşı karşıya gelen öğrencilerin derslere ilgileri artacak ve öğrenciler aktif hale geleceklerdir (Belet Boyacı ve Güner, 2015, s. 762). Araştırmada, Türkçe öğrenme sürecinde düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine katılımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Arslan ve Gürsoy (2008) sahne oyunlarını, yabancı dil öğretimindeki motivasyonu artıran bir teknik olarak betimlemektedir. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretimi dersinde dersin özel bir sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin, yabancılara Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda staj ve benzeri uygulamaların yapılmasının ve zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının oluşturulmasının daha etkili öğrenmeler sağlayacağını vurgulamaktadır (Demirel, 2011).

GEM içinde gerçek sınıf uygulamalarına ve çocukların günlük yaşamlarına katılarak Türkçe öğrenme sürecinde gözlemlediğim sorunlar; telaffuz, ortak kökenli sözcük, yanlış kullanılan cümle yapısı, eklerin eksik ve yanlış kullanımı, diller arası ifade zorluğu, yazı yönü, deyim ve atasözleri anlamama, farklı şiveleri anlamama, sözcüklerin yanlış anlamlandırılması ve dikte uygulamasındaki zorluklar biçiminde sıralanabilir. GEM’de eğitim alan öğrenciler, Türkçeyi yeni bir dil olarak öğrenmektedir ancak geçici barınma merkezinde yaşadıklarından GEM’deki Türkçe dersi dışında çoğu zaman Arapça konuşmaktadır. Bu durum, onların öğrendikleri kelimelerin telaffuzunu da etkilemektedir. Hedef dilin maruz kalma derecesi ve kullanımı, telaffuz becerilerinin gelişimini destekleyebilir veya engelleyebilir. Örneğin, kendinden emin olan ve ana dili konuşanlarla etkileşime giren öğrenciler, yabancı dil telaffuz zorunluluğunu hissederler (Avery ve Ehrlich, 1992). Ters durumdaki kimi öğrenciler, yeni konuşma ritmi ve melodi kalıplarını denemekten rahatsız olur, söylemekte zorlandıkları sesleri telaffuz ederken kendilerini kötü hissederler ve zamanla telaffuzu öğrenmenin boşuna ve imkânsız olduğuna karar verirler (Laroy, 1995). Yeni dil öğrenenler, kendi dillerinde bulunmayan yeni bir ses ile karşılaştıklarında bu sesi telaffuz etmede zorlanabilirler. Telaffuz sorunu, ikinci dil öğrenen kişilerde rastlanılan bir durumdur. Hinofotis ve Baily (1980, s.124-125) belli bir yeterlilik standardına kadar, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin iletişim sürecini en ciddi şekilde bozan hatanın telaffuz olduğunu,

kelime bilgisi veya dil bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğrenciler, Türkçe konuşmalarında, “p, o, ö, u, ü, ç, t ve i” seslerinin telaffuzunda sorun yaşamaktadır.

Öğrenciler, Türkçe söylemlerinde Arapça ile benzer kelimeleri kullanımda ana dillerine yakın olan Arapça kelimeyi tercih etmektedir. Dil aktarımının sıklıkla meydana geldiği durumlardan biri de öğrencilerin zaten bildikleri bir dilin bir özelliği ile geliştirdikleri diller arası bir özellik arasındaki benzerlik duygusudur (Larsen Freeman ve Long 1991). Öğrencilerin yanlış telaffuz ettiği ve söylemde kendi ana dillerine yakın seçtikleri sözcükler, kısaca şöyle açıklanabilir. Öğrenciler, sözcükleri; “pıl” yerine “bil veya batteriye”, “Halit” yerine “Khaled”, “Kemalettin” yerine “Kemaleddin” “ziyaret” yerine “ziyara”, “hürriyet” yerine “hürriye” biçiminde telaffuz etmektedir. Bu süreçte, öğretmenin telaffuz öğretimi konusunda öğrenciye rehberlik etmesi beklenir. Telaffuz öğretimini görmezden gelmek veya ihmal etmek dil ediniminin temelini görmezden gelme olacaktır (Pennington, 1996). Öğretmenlerin telaffuz problemlerinde öğrencilerine yardımcı olabilmeleri için telaffuzun neleri gerektirdiğine dair çok iyi bilgiye sahip olması gerekir (Kelly, 2000). Ayrıca, geçici barınma merkezinde yaşayan öğrencilerin etrafında Türkçe konuşacak sınırlı sayıda kişi olduğundan ve Türkçe dersi dışında günlük yaşamlarında sürekli Arapça konuştuklarından dolayı öğrencilerin telaffuz anında kendilerini zorlamadığı görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin Arapça cümle yapısındaki gibi Türkçe cümleler kurarak konuştukları, Türkçe konuşmalarını cümledeki eylem yapısı ile başlattıkları görülmüştür. Dahası, öğrencilerin bu cümle yapılarını kurarken sözcüklere getirilen ekleri eksik veya yanlış kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Eklerin eksik ve yanlış kullanımı nedeniyle kimi zaman Türkçe öğreticisi, öğrencilerin söylemlerini anlamakta güçlük yaşamaktadır. Öğrencinin “Ben defter al” söylemi öğretmenin zihninde birden fazla biçimde anlama ulaşmakta ve öğretmen öğrenci ile iletişim kurmada sorun yaşamaktadır. Öğrenciler, kendilerine Türkçe soruların yöneltildiği durumlarda, düşüncelerini çoğu zaman diller arasında ifade edememektedir. Böyle durumlarda öğrenciler; susma, yanlış cümle yapısı ile Türkçe konuşmaya çalışma veya çoğunlukla Arapça cevap verme eğilimini göstermektedir.

Öğrenciler ders geçişlerinde Arapça dil yapısından kaynaklı olarak Türkçeyi ilk öğrendikleri zamanlarda yazı yazmaya sayfanın sağ tarafından başlamış ve Türkçe yazım yönüne uyum sağlamada zorlanmışlardır. Kimi öğrencilerin yazım yönünde görülen bu davranışı, Türkiye sevgisinin anlatıldığı bir resim çalışmasında öğrencinin

bayrak direğini sağ tarafa çizimiyle de görülmüştür. Bu durum, yazı yönü etkisinin beceri derslerinde de karşılaşılan bir durum olduğunu göstermektedir. Kimi öğrenciler, sözcüklerin mecaz anlamlarını bilmediğinden atasözleri ve deyimleri anlamakta güçlük çekmiştir. Öğrenciler, internet ortamında farklı şivedeki Türkçe şarkılardan öğrendikleri bazı sözcükleri konuşmalarına yansıtmakta ve farklı şivedeki sözcükleri kimi zaman anlamamaktadır. Araştırmada, kimi öğrencilerin bir çizgi filmde söylenilen Karadeniz yöresine ait bir türkünün sözlerini anlamadığı ve kimi öğrencilerin de Adana şivesinde öğrendiği bir şarkıdaki “gidelim mi” yerine “gidek mi” biçimindeki eylem sözcüğünü konuşmasına yansıttığı görülmüştür.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin mevcut sözcük dağarcığı ile eylem cümlesi kurdukları, yapı olarak birbirine benzeyen sözcükleri birbiri ile karıştırdığı ve sözcükleri yanlış anlamda kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler “oku” yerine “okul”, “kuş” yerine “koş”, “var” yerine “ver” sözcüklerini kullanmakta veya bu sözcükler onlara yönelik kullanıldıklarında öğrenciler, bu sözcükleri yanlış anlamlandırmaktadır. Öğrenciler, kimi zaman söylenilen bir uyarı ifadesindeki “temiz olalım” gibi bir cümleyi “sınıfı temizleyelim” biçiminde anlamlandırabilmektedir. Öğrenciler öğrendikleri bir eylem sözcüğünü diğer tüm eylemlere genelleyerek bir eylem sözcüğü ile birçok eylem cümlesi kurabilmektedir. Bu durum, onların ifadelerini yanlış söylemlerle açıklamasına sebep olabilmektedir. Öğrenciler “saç uzama” yerine “saç büyüme”, “sakal kesme” yerine “sakal çıkarma” gibi ifadelerle eylem sözcükleri olan büyüme ve çıkarma ifadelerini kurmak istedikleri cümlelere genelledebilmektedir. Bunun sonucunda, öğrenciler, sözlü ifadelerinde anlatım bozukluklarına yol açmakta ve yazılı ifadelerin de yanlış yorumlanmasına sebep olmaktadır. Türkçe öğrenme sürecindeki dil bilgisi hatalarını öğrenciler, dikte çalışmalarında da tekrarlamaktadır. Türkçe dersinde öğrenciler, dikte uygulamasında yazım yanlışları yapmakta, ekleri yanlış veya eksik yazmakta ve öğretmen sürekli dönütlerle öğrencilerin yaptıkları hatayı en aza indirmeye çalışmaktadır. Nation (1990) çalışmasında öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşebilmesi için bilgi ile 5-16 kez karşılaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu karşılaşma diktenin pekiştireç yönünü göstermektedir. Özetle, bu süreçte karşılaşılan ve araştırmada betimlenen sorunların öğrencilerin Türkçe soruları anlaması ve cevaplama, Türkçe öğreticisi ile güçlü bir iletişim kurması daha da önemlisi çocukların Türkçe öğrenme ve yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretme süreci açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada yeni dil öğrenmede etkisi olduğu düşünülen bulgulardan biri de çocukların internet üzerinden birden fazla katılımcı ile oynadıkları PUBG oyunudur. Bu oyun ile geçici barınma merkezindeki çocuklar, barınma merkezi dışındaki Türk çocuklar ile bu oyunu oynayabilmekte ve oyun aracılığıyla Türk akranları veya yetişkinler ile Türkçe iletişim kurabilmektedir. Bilgisayar tabanlı simülasyon oyunları aynı zamanda dil öğrenenlerin hedef dilin sosyokültürel bağlamlarını öğrenmesine yardımcı olur (Schwienhorst, 2002). Ayrıca, duygusal etki alanları ile ilgili olarak, bilgisayar tabanlı simülasyonlarda kullanılan eşzamanlı sohbetler yüz yüze etkileşimden korkan öğrenciler için uygun olabilir (Freiermuth, 2002). Bu utangaç öğrenenler, iletişimsel faaliyetlerde bulunmak ve motive olmak için oyunu oynayabilirler. Öğrencilerin oynadıkları dijital oyun ile eğlendikleri ve oyun sürecinde ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmek için kendilerine sanal bir öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. Dijital oyun, günümüzün en popüler eğlence ve öğrenme ortamlarından biridir (Kurt vd., 2018). Araştırma bulgularında, öğrencilerin geçici barınma merkezi dışındaki Türk oyuncular ile iletişim kurarak dil öğrendikleri ve PUBG oyununu oynamak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Chen ve Huang (2010) çalışmalarında öğrencilerin oynadıkları bilgisayar oyunlarının onların ikinci dil öğrenimlerini destekleyeceğini savunmaktadır. Ancak bir savaş oyunu olan PUBG, katılımcı çocukların yaş gelişimine uygun olmayan Türkçe söz varlığı gelişimine de sebep olmaktadır. Öğrenci velileri, internet kullanım becerileri iyi olmadığından çocukların oynadıkları PUBG oyunu hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler. Ersoy ve Yaşar yaptıkları araştırmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet temel kullanım becerileri bakımından gerek öğretmenlerden gerekse anne-babalardan daha iyi konumda olduğunu ifade etmişlerdir (Ersoy ve Yaşar, 2003). PUBG oyunu, katılımcı çocukların yaş ve gelişimine uygun olmayan bir teknoloji oyunudur. Ancak ebeveynlerin internet temel kullanım becerilerinin zayıflığından dolayı çocukların oyunu ebeveynlerinin sanal kimlikleri ile oynayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca PUBG oynayan çocuklar, oyundaki savaş ortamını Suriye'deki savaş ortamına benzetmiş ve güçlü silahlar alındığında savaşın kazanılacağını belirtmişlerdir. Bu durum, çocukların oynadıkları savaş oyununda Suriye'de yaşadıklarının da etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğrenme sürecinin çevre ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrenciler, evlerinde sürekli Arapça yayınlar izlenmesinden ve bireysel olarak kullanabilecekleri internet altyapılı teknolojik cihazlarının olmamasından ötürü Türkçe

becerilerini geliştirememektedir. Öğrenciler okuldaki Türkçe dersini konuşma becerisi için yetersiz bulmakta ve barınma merkezi dışında yaşayan yakınlarının Türkçeyi kendilerine göre daha hızlı öğrendiklerini savunmaktadır. Katılımcıların geçici barınma merkezinde yaşamalarından ve çevresinde Türkçe konuşan kişilerin olmamasından dolayı Türkçe konuşmada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğrenme ihtiyacı, çevre koşulları veya kişinin kendi içindeki öğrenme dürtüsü yeterince güçlü ve sürekli değilse yabancı dil öğretimindeki başarı düşük kalabilir (Özcan, 1994). Geçici barınma merkezindeki öğrencilerin barınma merkezinde konaklamasından dolayı yerli kişiler ile iletişim kuramadığı, bu nedenle Türkçe seviyesinin de gelişemediği söylenebilir. Bu durum geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların Türkçe öğrenememesinde bulundukları çevrenin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgulardan Hatay yöresinde sınıra yakın ilçelerdeki yerli kişilerin Türkçenin yanı sıra Arapça da konuşmalarından dolayı öğrenci velilerinin Türkçe öğrenmekte güçlük yaşadıkları ve bu nedenle Türkçe öğrenme zorunluluğu hissetmedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme isteklerinin sebepleri; geçici barınma merkezi dışında ihtiyaç anında ailelerine tercümanlık yapma, ebeveynlerine Türkçe öğretme isteği, bir sonraki öğretim yılında devlet okulunda sadece Türkçe eğitim alma, Türkçe seviyesini yükseltme isteği, Türkiye’de yaşadıklarından dolayı Türkçe öğrenme mecburiyeti hissi olarak sıralanabilir. Araştırmalar, çocukların yeni yerel dili ebeveynlerinden daha hızlı öğrendiklerini ve öğrenmeleri sonucunda ailelerine çeviri yapma, kültürel aracılık yapmak gibi sorumluluklar üstlenebileceğini belirtmektedir (Titzmann, 2012). Araştırma sonucunda katılımcı velilerin de göç ettikleri ilk zamana göre Türkçe öğrenmeye yönelik bakış açılarının değiştiği anlaşılmaktadır. Göçün ilk yıllarında katılımcı veliler, Türkçe öğrenmeyi düşünmese de Suriye’ye ne zaman geri döneceklerini bilmediklerinden Türkçe öğrenmeyi istemektedirler. Çocukların ikinci dil olarak öğrenme isteklerinin ve algılarının onların ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli olduğu düşünülmektedir. McCarthy ve Vickers (2008) sığınmacı öğrenciler dahil olmak üzere farklı grupların ihtiyaçlarının karşılanması için okullarda eğitimin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Mülteci çocuklar, yeniden yerleştikleri ülkelerinin dilinde konuşma yeteneğini ebeveynlerinden daha hızlı edinme eğilimindedirler (Zhou, 2001). Sonuç olarak, okul toplantılarında, doktor randevularında, çocuklar velilerine tercümanlık yapabilir veya veliler çocuklarından kendilerine rehber olmasını bekleyebilirler. GEM’deki kimi öğrenciler de bu ve benzeri nedenlerle Türkçeyi

ebeveynlerden önce öğrenmeyi istemektedir. Ayrıca araştırmada geçici barınma merkezindeki katılımcı bir çocuk, Hatay dışına gitmesi durumunda Türkçe öğrenmeye mecbur olduğunu ifade etmiştir. Hatay'da sınıra yakın kimi yörelerde Arapça da konuşulduğundan ve çocuğun sürekli barınma merkezinde konaklayacağını düşünmesinden dolayı bu düşünceye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Veli ile yapılan görüşmelerde çocuğun bu düşünceye sahip olmasında ebeveynlerin sohbetlerindeki söylemlerinden etkilendiği de söylenebilir.

Bu araştırmada ulaşılan bulgular, geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitiminin nasıl gerçekleştiğine ve yeni dil öğrenme sürecinde neler yaşandığına yönelik alan araştırmacılarına bilgiler sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin geçici barınma merkezinde öğretmen olma algılarını ve öğretim deneyimlerini yansıtan bulguların sahada görev yapan ve yapacak öğretmenler için de kılavuz niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Eğitim, günlük yaşamdan bağımsız değildir. Geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocuklar ile ilgili yapılacak eğitim çalışmalarında onları tanımak, onlarla aynı dili konuşmak ve onlarla birlikte yaşamak gerekebilir. Öğrencilerin söylemleri ve bağlamları arasındaki ilişkiyi görebilmenin özellikle savaş sebebi ile başka bir kültürün yaşandığı ve farklı bir dilin konuşulduğu ülkede, öğrencilerin eğitim deneyimlerini anlamlandırmada etnografik bakış açısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Geçici barınma merkezindeki çocukların eğitim alması kadar bu çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin de önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğretimle ilgili tutum ve inançlarının sınıflardaki deneyimlere dayanılarak oluştuğunu açıklamaktadır. Dahası, öğretmenlerin farklı pedagojileri nasıl kullanacaklarını ve mülteci öğrencilerin öğrenme deneyimlerini bilmesinin süreç yönetiminde etkili olduğunu vurgulamaktadır (MacNevin, 2012; McBrien, 2005; Roxas, 2011). Sığınmacı çocukların eğitimini üstlenecek öğretmenlerin, savaştan kaçan çocuklara nasıl bir eğitim verileceği, farklı dil ve kültüre sahip öğrencilerle nasıl iletişim kurulacağı konularında tecrübeli olması önemlidir. Peterson vd., (2017, s. 9), mülteci çocukların olumsuz deneyimlerine odaklanmak yerine onların potansiyel durumlarının bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırma bulguları, geçici koruma kapsamındaki öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini seminer, kurs vb. çalışmalar ile artırması gerektiğini öngörmektedir. GEM'de görevli Türkçe öğreticisinin Arapça bilmediği ve daha önce

yabancı uyruklu öğrencilerle mesleki bir deneyimi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, Türkçe öğreticisinin geçici barınma merkezindeki öğretim sürecinde ilk zamanlar uyum sorunu yaşadığı ancak eğitim sürecinde öğrencilerle etkinlikler yaparak ve veli toplantıları düzenleyerek onlarla yakın iletişim kurduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yeni kültürel ortamlarına alışmalarının bir süreç olduğunu bilmeleri ve öğrencilerin yeni okullarını tanımaları için zamana ihtiyaçları olabileceğini kabul etmeleri de önemlidir (Strekalova ve Hoot, 2008). Akış (2009) yabancılara Türkçe öğretimi alanında, öğretim araçlarının ve bu alanda öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanı yetersizliğinin ciddi bir problem olduğunu belirtmiştir. Göçmen ve mülteci çocukların okula uyumu, zorlayıcı göç deneyimlerinin ardından yeni yaşamlarına uyum süreçlerinde kolaylaştırıcı bir faktördür. Bundan dolayı okullar, göçmen ve mülteci çocuklara kendilerini huzurlu, mutlu hissedebilecekleri kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmalıdır. Kağnıcı (2020) okulu kültüre duyarlı bir yaşam alanına dönüştürebilmek için her şeyden önce öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında mutlaka çokkültürlü eğitime ilişkin dersler alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu öğrencilerle çalışan öğretmenler, sadece dil eğitimi vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kültürel ve sosyal ihtiyaçlarına da katılır (Yoon, 2008). Eğitimciler ve okul ortamı, mülteci ve göçmen çocukların sosyalleşmesi konusunda kilit anahtardır (Hones ve Cha, 1999; Trueba, Jacobs ve Kirton, 1990). Öğretmenler, mülteci çocukların zorluklarını ve deneyimlerini anlamak için yeterince eğitilmediklerinde öğrencilerin ve ailelerinin yeni çevrelerinde başarılı olmaları için verdikleri mücadele kültürel açıdan sık sık yanlış yorumlanmaktadır (Hones, 2002; Lee, 2002; Trueba vd., 1990).

Öğretmenler, davranışsal konular gibi görünen şeylerin travma deneyimleri olup olmadığını, dil veya diğer engellerden dolayı anlayamamaktadır (McBrien, 2005). Candappa (2000) ve Goodwin (2002), mülteci öğrencilerin eğitiminde bu öğrencilerin özelliklerine ve kültürlerine uygun öğretmenlerin görev alması gerektiğini vurgulamaktadır. Gönüllü eğitici, kendisinin de bir sığınmacı olduğunu betimleyerek katılımcı öğrencilerin sığınmacı olarak neler yaşadıklarını anlayabilecek kişilerin sığınmacı öğretmenler olduğunu savunmuştur. Hek (2005, s. 160) de okula yeni gelen mülteci öğrencilerle aynı dilsel ve kültürel kökenlerden gelen öğretmenlerin öneminin çok büyük olduğunu vurgulamaktadır. Gönüllü eğitici, geçici barınma merkezinde konaklamadan önce Altınözü ilçe merkezinde yaşamış, ekonomik sebepler nedeniyle barınma merkezine müracaat etmiştir. İlçede yaşadığı süreçte söylemlerinden kimi

yerliler tarafından Suri [Suriyeli] biçiminde tanımlandığı ancak yerliler tarafından dışlanmadığı anlaşılmaktadır. Gönüllü eğitici, dışlanmamasına rağmen kendini ilçede yabancı gibi hissetmiş ve kampta bu yabancılık hissini yaşamamıştır. Gönüllü eğitici, geçici barınma merkezindeki yaşamını Suriye'deki köy yaşamına benzetmiştir. Suriye uyruklu gönüllü eğitici, bu nedenle geçici barınma merkezinde öğretmenlik yapmanın kendisine Suriye'deki iş yaşamını hatırlattığını ifade etmiştir. Ayrıca; gönüllü eğitici ülkesini özleyip gelecekteki yaşamını belirsizlik olarak betimlese de Türkiye'de çalışmaktan, konaklamaktan memnun olduğunu ve bu imkânların sağlanmasından ötürü Türkiye'ye ve Cumhurbaşkanına minnet duyduğunu belirtmiştir.

Geçici barınma merkezindeki velilerin GEM ve çocuklarının eğitimlerine yönelik düşüncelerinde genellenebilir bir kanı yoktur. Velilerin geçici barınma merkezindeki ve GEM'deki eğitime ilişkin tutumları; korku, belirsizlik, endişe, ilgi ve iyimserlik duyguları ile betimlenebilir. Katılımcı veliler, Türkçe bilmediklerinden GEM'de verilen eğitimi anlamlandıramamaktadır. Kimi veliler, devlet okulunda sadece Türkçe eğitim almasından dolayı ileri zamanda çocuklarının Arapçayı unutabileceği ile ilgili endişelenmektedir. İlgili alanyazında mülteciler için en büyük sorunun dil olduğu belirtilmektedir (Aykırı, 2017; Başar, Akan ve Çiftçi, 2017; Çoça, 2015; Gözübüyük Tamer, 2017; Güngör, 2015). Ebeveynler; mülteci statüsünde olduklarından kültürlerine daha bağlı olabilir, stres ve kayıp hissi yaşayabilir ve zayıflayan etnik kimliklerine üzülebillerler (Lewig vd., 2010; Merali, 2011). Kimi veliler, çocukların Türkçe eğitim almasını desteklemekte ve çocuklarının GEM'de aldıkları eğitimden memnuniyet duymaktadır. Çocuklarının yaptıkları işleri takdir eden, başarılı olabileceği alanlarda çocuğun kendisini sınamasına olanak veren anne baba ve öğretmenler, gelişim döneminde yer alan başarılı olmaya karşı aşağılık duygusuna kapılma karmaşasının üstesinden gelinmesinde çocuğa yardımcı olurlar (Erdem ve Akman, 1998).

Çocuğun başarılı olmasında aile katılımının büyük önem taşıdığı görülmektedir. Ancak kimi veliler de Türkçe bilmediklerinden dolayı çocuklarına yeterli desteği sağlayamadığını düşünmektedir. İlgili araştırmalara göre, çocukların eğitimine ebeveyn katılımının birçok olumlu sonucu vardır. Akademik başarı (Kaya, 2012), nihai davranış değişikliğini daha kalıcı hale getirme (Kandır, 2001) ve çocukların okula yaklaşımları (Celep, 2008) çalışmaları eğitimde ebeveyn rolünün önemini vurgulamaktadır. Yüzgeç (2008) çocuklarının eğitime dahil olan ebeveynler okulun bir parçası olarak okul kültürünü bilir, böylece öğrencilerini daha iyi bir şekilde yönlendirebilirler. Veliler

arasında Türkçe öğrenmek isteyen ebeveynler de vardır. Çocukların dil öğrenme sebepleri arasında ailelerine yardımcı olma isteği birçok öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, çocukların ebeveynleri üzerinde iki farklı etki oluşturmaktadır. Birincisi çocuklar tercüman olarak hareket ettikleri için ebeveynlerin dil yeterlilik seviyesini düşürmekte, ikincisi çocuklar okulda dil becerilerini edindikleri için velilerin rol modelleri biçiminde hareket ederek ebeveynlerin dil yeterliliğini artırabilmektedir (Chiswick vd.2005). Alanyazın, mülteci çocuklar ve ailelerin eğitime büyük önem verdiğini belirtmektedir (Kanu, 2008; Rummens ve Dei, 2010; Rummens vd., 2008; Stewart, 2007, 2011). Çocukların ihtiyaçlarını, fikirlerini ve duygularını ifade etmeye teşvik etmeleri için ailelerin çocuklarla iki dilde konuşmayı denemesi, çocukları dilsel ve bilişsel olarak zenginleştirebilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla ne sıklıkta ve ne kadar iyi iletişim kurdukları, çocukların dil öğrenimini ne kadar hızlı genişlettiklerinin güçlü bir göstergesidir. Çocukları etkilemek ve gerçek hayattaki durumlarda ön bilgilerini geliştirerek kendilerini etkileşimli bir şekilde ifade etmeye teşvik etmek, dil deneyimi oluşturma'nın etkili bir yoludur (Cuevas, 1996; McLaughlin, 1984). Geçici barınma merkezindeki kimi çocuklar da ebeveynlerine Türkçe öğretmek istemektedir. Mülteci çocukların eğitiminde ebeveyn katılımı, hem çocukların hem de ebeveynlerinin uyumu için önemlidir. Araştırma ile ebeveynlerinin Türkçe öğrenmesinin çocukların dil öğrenme sürecini olumlu yönde pekiştirdiği, öğrenci ve ebeveyn arasında Türkçe öğrenmeye karşı çift yönlü bir güdülenme sağladığı görülmüştür. Bu iki yönlü bir süreçtir ve ebeveynlerle net iletişim kanalları oluşturmak, karşılıklı olarak okullarda ebeveyn katılımının artmasıyla ilişkilidir (Hamilton, 2004, s. 92). Öğrencilerin yaşamla mücadele etmesi için çocukların okullaşması önemlidir. Geçici barınma merkezinde kimi katılımcı veliler, parçalanmış yaşamlarını yeniden inşa etmek için çocuklarını okutmaktan başka bir çareleri olmadığını belirtmektedir.

Geçici koruma kapsamındaki çocukların savaş sonucunda göç etme sebebi ile yerel toplumdaki diğer çocuklarla eşit haklara sahip olmadığı dahası geçici barınma merkezindeki çocukların bu eşitsizlikten daha çok etkilendiği söylenebilir. Çocukların sosyal etkinliklerini geçici barınma merkezi içinde yaşaması ve öğrendikleri ikinci dil Türkçeyi yine barınma merkezi içinde yerel toplum ile iletişim kurmadan geliştirmek zorunda kalması bu duruma örnek gösterilebilir. Çocukların Türkçe öğrenmeleri için yerli çocuklar ile birlikte aynı ortamda yaşaması ve eğitimini devam ettirebilmesi için diğer çocuklar ile eşit haklara sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma

sonucunda, geçici barınma merkezindeki çocukların sığınma öncesi ve sonrasındaki sosyal yaşamlarının eğitim yansımalarına da ulaşılmıştır. Araştırmanın etnografik yürütülmesi ile suskun olan öğrencinin suskunluk bağlamının betimlenmesi sağlanmıştır. Geçici barınma merkezinde yaşayan çocuklar, yaşama tutunmak ve ailelerine ekonomik destek sağlayabilmek için Ahmed'in abisi Khaled gibi çalışmak zorunda kalmakta ve eğitim hayatlarını yarıda bırakabilmektedir. Ahmed'in ailesi, Khaled'in göçten önce Suriye'de bir çatışma anında yaralandığını ve Khaled'in kolundaki şarapnel parçasının ameliyat ile çıkarılması için hastaneye müracaat ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı öğrenci, abisinin yaşadığı bu durumdan etkilenecek yaşamını geçici barınma merkezinde devam ettirmek istemekte ve Suriye'ye geri dönmek istememektedir. Öğrenciler bu bağlamda çevresinde yaşadıklarından etkilenecek yaşayacakları veya eğitim alacakları mekân hakkındaki düşüncelerini değiştirebilmektedir.

GEM'de çocukların 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı töreni etkinliklerinde öğrendikleri danslar ile Türkçe şarkılara meraklarının arttığı görülmüştür. İşitsel veya görsel olarak ne kullanılırsa kullanılsın sonuçlar, şarkıların farklı öğrenme stilleri için uygun olduğunu, olumlu öğrenme deneyimini teşvik ettiğini ve bilgilerini geliştirdiğini kanıtlamaktadır. Birçok araştırmacı, çalışmalarında (House, 1997; Jolly, 1975; Shin, 2006) şarkıların dil öğrenme sürecinde önemli bir güdüleme kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bir şarkı, çocuklara hitap ettiğinde çocuklar, kendi başlarına, sınıfın dışında da şarkıyı söyleyebilmektedir (Roth, 1998). Araştırma grubu çocuklar da 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinlikleri ile öğrendikleri dans figürlerini evde oynamakta ve yeni Türkçe dans şarkılarını öğrenmek istemektedir. Hanna (2008) dansların öğrencilerin ilgisini çekebileceğini, fiziksel aktiviteler arasında doğrudan bir bağlantı sağlayabileceğini ve yaratıcılığı teşvik edebileceğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, tören provalarında dans şarkılarını dinleyerek Türkçe şarkıları seslendirmek istemiş ve böylelikle Türkçe iletişimlerini GEM dışındaki hazırlık süreçlerinde de devam ettirmişlerdir. Öğrencilerin dans şarkıları eşliğinde yaptığı etkinliklerin birbirleri arasındaki işbirliğini de artırdığı anlaşılmaktadır. Bağcı ve Türnüklü (2020) okullarda gruplar arasında tutum ve ilişkileri geliştirmek, öğrenciler arasındaki uyumu artırmak için öğrenme ve öğretme sürecinde grup çalışmaları, eşli çalışmalar, bahçe oyunları, spor takımları, yaratıcı drama faaliyetleri, koro, halk oyunları, resim ve sanat çalışmaları, gruplararası arkadaşlık öyküleri etkinliklerin

düzenlenebileceğini önermektedir. Ayrıca öğrencilerin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinlikleri ile yeni Türkçe şarkıları ve dansları öğrenmek istediği anlaşılmaktadır. Kramsch (2008) herhangi bir dilin öğretiminin sadece dilbilim kodunun öğretilmesine değil, aynı zamanda anlam öğretimine de odaklanması gerektiğini ve bir dilin anlamını öğretmenin en iyi yolunun kültürünü öğretmek olduğunu belirtmiştir. Bu çok önemlidir, çünkü dil yalnızca dilin var olduğu kültürel bir bağlamda anlam yaratabilir ve yorumlanabilir. Geçici barınma merkezindeki çocukların da bayram töreni etkinlikleri ile kültürel dansları, dans şarkılarını öğrendiği ve Türkçe öğrenmeye karşı meraklarının arttığı görülmüştür.

Öğrenciler, Suriye'ye özgü yöresel yemek olan felafeli çok sevmekte ve sınıf etkinliklerinde öğretmenin sunduğu ödülleri arasında felafel adlı yemeğin de olmasını istemektedir. Geçici barınma merkezinde öğrenciler, aile üyeleri ile birlikte yemek hazırlıkları yapmakta ve bu hazırlık süreçlerinde kimi zaman öğrenciler de veliler ile Türkçe iletişim kurmaya çalışmaktadır. Öğrenciler, aileleri ile birlikte yaptıkları yemek hazırlıklarında birbirleri ile yeni öğrenmeleri üzerine sohbet etmekte ve yeni öğrendikleri Türkçeyi de konuşmayı denemektedir. Bu bağlamda yemek hazırlıklarındaki buluşmalar, velilerin barınma merkezindeki yaşam ve eğitim konulu söyleşilerine dönüşebilmektedir. Gunning (2008) eğitim sonuçlarının elde edilmesinin (özellikle okuryazarlıkla ilgili) sadece okulda yapılamayacağını iddia ederek velilerin çocuklarının yaşamlarına ortak olması gerektiğini belirtmektedir. 2019 yılının Eylül ayına doğru GİGM ve UNHCR arasındaki Kamp Alternatifleri Projesi kapsamında yaklaşık 5.000 kişinin geçici barınma merkezinden çıkarılarak şehir merkezine nakilleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, şehir merkezine taşınma sürecini; daha kalabalık ortamda yaşamak ve daha çok fırsat olarak değerlendirse de şehirdeki yeni sosyo-kültürel ortamda Türkçe bilmediklerinden dolayı yabancılik duyma düşüncesine de sahiptir. Munthe'nin (2011) de belirttiği gibi, dilin kendisi yeni bir hayata başlamak için bir ön koşul olmasa da onu elde etmede gösterdikleri başarı, yeni ortamlarına uyum sağladıklarının bir ölçüsüdür. Geçici barınma merkezinde konaklayan kimi öğrenciler, bu nedenle geçici barınma merkezinden göç etme konusunda endişelidir. Araştırmada geçici barınma merkezinden nakil olacak çoğu öğrencinin şehir merkezine gitmek istediğine ancak Suriye'de savaşın devam etmesi sebebi ile Suriye'ye dönmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli mülteciler, geri dönmekten, öldürülmekten korkmaktadırlar (Özden, 2013). Özer ve Şirin'in (2014) Suriyeli çocuklara yönelik saha

araştırmalarına göre çocukların %35'i travma sonrası stres bozukluğu, %49'u ise yüksek düzeyde depresyon yaşamaktadır. Bu durum  ocukların Suriye'deki savaş ortamının etkisinde kaldığını göstermektedir. Kimi  ocuklar, araştırmanın yapıldığı geçici barınma merkezine başka barınma merkezlerinden geldiklerinden ve bu merkezden sonra nerede konaklayacaklarını bilmediklerinden dolayı gelecekteki yaşamı, "belirsizlik" olarak değerlendirmektedir.

Sonuç olarak araştırmada amacım, Türkiye'de bir geçici barınma merkezinde yaşayan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli  ocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısıyla betimlemektir. Onların farklılıklarını anlayıp bir yerli olarak bakış açılarını yakalayabildiğimizde öğrencilerin neler yaşadıklarını ve yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıklarını görebiliriz. İnsanların eylemleri ve düşünceleri, deneysel yollarla veya yüksek yapılandırılmış görüşme durumlarında olduğu gibi araştırmacı tarafından oluşturulan koşullar altında değil, günlük yaşamları bağlamında incelenir. Başka bir ifadeyle; araştırma alanda gerçekleşir (Hammersley ve Atkinson 2007). Araştırma sürecinde sahada olmam ve kültürel olarak onlarla yakınlık kurmam, onların sosyal yaşamlarını, günlük rutinlerini anlamama yardımcı oldu. Katılımcılarla sohbet tarzında yaptığım görüşmeler ile onların günlük hayatlarına yönelik daha çok bilgi topladım. Geçici barınma merkezi, içerisinde birçok yaşam öyküsü barındırıyordu. Yaşam  yk s , sınıf, kültür ve cinsiyete göre belirlenen toplumsal süreçleri anlamak amacıyla bireysel yaşam ve onun anlatılan tarihi üzerine yoğunlaşan bir söyleşi türüdür (Bornat, 2004, s. 28). Öğrencilerin bakış açılarını anlamamız, yaşam öykülerini bilmemiz, onlar hakkında düşüncelerimize ve eylemlerimize y n verebilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin davranışları ve öğrenmelerinde kendi yaşam öykülerinin etkili olduğunu gözlemledim. Rabia ve Musa gibi hiç konuşmayan öğrencilerin içe kapanık  ğrenci olma durumları, sığınma öncesi ve sığınma sürecindeki yaşam öykülerinin sonucudur. Göçe maruz kalan  ocuk ve ergenlerde uyum sorunları oluşabilmekte, psikolojik iyi halleri olumsuz etkilenmektedir. Bu durum çocukların eğitimlerine de yansımakta ve bu çocuklar g  e ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar (Kaştan, 2015; Stevenson ve Willot, 2007). Araştırma ile alanyazında gösterilen Cerna'nın (2019) bütünsel yaklaşım modelinin Suriyeli  ocukların eğitim uygulamalarında benimsenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Geçici barınma merkezindeki çocuklar ve yakınları; g  e sonrasında dil, iletişim ve yaşadıkları savaştan kaynaklı güvenlik, yalnızlık, korku, üzüntü gibi duyuşsal alanlarda sıkıntılar yaşamaktadır. Bu

bağlamda barınma merkezindeki ve dışındaki Suriyeli çocukların eğitim entegrasyonunu sağlayabilmek için onların öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının daha kapsayıcı bir eğitim politikası ile karşılanması gerekmektedir.

Günlük yaşama katılarak ulaşılan etnografik araştırma bulguları, bizlere yerlinin bakış açısının anlaşılmasını sağlayabilir ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin yaşamlarındaki bağlamlarını ortaya çıkarabilir. Araştırma bulgularının Türkiye’deki geçici koruma kapsamındaki çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerinin anlaşılabilirliğini artıracakı düşünülmektedir. Suriyeli çocuklar, artık bizim ülkemizin [Türkiye’nin] çocuklarıdır ve onların eğitimi de bizim çocuklarımızın eğitimi kadar geleceğimizi belirleyecektir (ERG, 2016, s. 47). Bu bağlamda geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitiminin önemli, araştırılması gereken bir konu olduğu ve Türkiye’nin geleceğini belirlemede etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, geçici barınma merkezinde yaşayan ve GEM’de eğitim alan ilkokul çocuklarının betimlenmesi bağlamında Türkiye’de yürütülen ilk etnografik araştırmadır. Araştırmanın etnografik olarak yürütülmesi nitel araştırma alanyazında da geçici koruma kapsamındaki çocukların farklı bir yöntemle betimlenmesini sağlamıştır. Araştırma bulgularında ulaşılan eğitim deneyimleri ile ilgili kimi çalışmalar, alanyazında yer almaktadır. Araştırmacının da geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitimi ile ilgili çalışmaları olmuştur. Ancak bu araştırma, araştırmacının araştırmayı etnografik yürütmesi ve sahada geçici koruma kapsamındaki çocuklarla birlikte yaşayarak bulgulara ulaşılması yönü ile diğer çalışmalardan farklı bir boyuta sahiptir. Amerika’da bir İtalyan kenar mahallesinin sosyal yapısını Köşebaşı Toplumu şeklinde betimleyen (Whyte, 1943), bir yöneticinin her gün karşılaştığı gerçekleri yansıtan (Wolcott, 1973), ruhun ütöpik özlendlerinde ve öznel dönüşümünde break dansın yerini betimleyen (Bode Bakker ve Nujiten, 2018) ve ailede edinilen dili kullanma ve diğer etkileşimsel özelliklerin okula başladıktan sonraki süreçte çocuklara nasıl yansıdığını inceleyen (Heath, 1982) araştırmalar, etnografik bağlamda önemlidir. Çünkü hepsi araştırmacılara alanla ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Bu araştırma da geçici koruma kapsamındaki ilkokul öğrencilerinin geçici barınma merkezindeki yaşam ve eğitim deneyimlerini betimleyerek alanda ilgilenecek araştırmacılara etnografik bulgular sunmaktadır. Yapılan her etnografik araştırma, bu yönü ile öğretici niteliktedir. Yaşantıların ayrıntılı olarak tanımlanması, geçici barınma merkezindeki çocukları nasıl göreceğimiz ve onları anlamlandırmamız konusunda bizlere bilgi verir. Araştırma

bulguları, geçici barınma merkezinde yaşayan öğrencilerin yaşam ve eğitim deneyimlerini günlük yaşamları bağlamında öğrencilerin anlatıları ile bizlere anlatmaktadır. Alanyazında belirtildiği üzere, Türkiye'nin en fazla Suriye uyruklu kişiye ev sahipliği yaptığı göz önüne alındığında araştırma bulguları, özellikle Türkiye açısından önemli olabilir. Araştırma, Türkiye'de alan araştırmacılarına ve geçici koruma kapsamında Suriye uyruklu öğrencisi olan eğitimcilere bir kılavuz olabilir. Sahada etnografik yapılacak benzer veya farklı çalışmaların bir araya getirilmesi ile geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim yaşamları, bütünsel bir anlayışta betimlenebilir.

Araştırma bulguları; Suriye'deki savaş sonrasında Türkiye'ye başlayan göç hareketi ile kurulan geçici barınma merkezini ve orada yaşayan çocukların bakış açılarıyla yaşam ve eğitim deneyimlerini yansıtmaktadır. Bu yönü ile araştırma, bildiğimiz veya bildiğimizi sandığımızın ötesinde çocukların kendilerini nasıl gördüğünü ve deneyimlerini nasıl anlamlandırıldığını bizlere göstermektedir. Geçici koruma kapsamındaki öğrencileri özellikle geçici barınma merkezinde yaşayan çocukları araştırmak, bu yerel toplulukları onların yaşam ve eğitim deneyimlerini etnografik bakış açısı ile betimlemek sahaya karşı anlayışımızı genişletecektir. Türkiye'de bir geçici barınma merkezindeki GEM'de eğitim alan çocukları betimlemek karşılaşılması nadir olan bir ortamdır. Bu nedenle araştırma, araştırılan yer ve öğretim ortamı ile alana alışılmadık bir bakış açısı da sunmuştur.

5.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulama alanına ve alan uygulayıcılarına yönelik çeşitli önerilerin sunulması uygun bulunmuştur. Buna göre;

- Geçici koruma kapsamındaki çocuklarla daha çok etnografik araştırma yürütülerek onların yaşam öyküleri ve yerli bakış açıları betimlenebilir. Böylece düşüncelerini Türkçe ifade edemeyen öğrencilerin söylemleri ve bağlamları arasındaki ilişki daha net görülebilir.
- Türkiye'nin son yıllarda dışarıdan çok fazla sayıda göç aldığı ve farklı kültür, ırka sahip olan yabancı uyruklu göçmenlerin yine kültürel olarak farklı bölgelere yerleştiği bilinmektedir. Bu grupların da betimlenmesine yönelik benzer etnografik çalışmalar yapılabilir.

- Yapılan bu araştırmada, geçici barınma merkezinde öğrenim gören öğrenciler ilkokul düzeyinde incelenmiştir. Ortaokul ve ortaöğretimde eğitim alan öğrencilerin de eğitimlerini inceleyen farklı etnografik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada geçici barınma merkezinde yaşayan çocukların yaşam ve eğitim deneyimleri betimlenmiştir. Benzer biçimde geçici barınma merkezi dışındaki yerel toplumla i içe yaşayan geçici koruma kapsamındaki çocukların da yaşam ve eğitim deneyimleri etnografik bakış açısı ile betimlenebilir.
- Türkiye'ye Suriye ve diğerk Ortadoğu ülkelerinden yabancı uyruklu kişiler, göç etmeye devam etmektedir. Mevcut göçmen nüfusa oranla yapılan akademik çalışmaların artırılmasına yönelik projeler ve araştırmalar yürütülebilir.
- Resmi kuruluşlar, ulusal, uluslararası STK'lar tarafından geçici koruma kapsamındaki ailelere ve çocuklarına yönelik destekleyici eğitim programları düzenlenebilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde ğretmen adaylarına, farklı kültürlerden aileler ve çocuklarla çalışmaya hazırlayıcı, kültüre duyarlı ğretmen yetiştirme programları düzenlenebilir. Bunun yanı sıra sınıf ğretmenliği, Türkçe ğretmenliği bölümlerinin ğretim programlarında yabancılara Türkçe ğretimi dersi yer alabilir.
- Türkiye'de özellikle, Suriye'den gelen geçici koruma kapsamındaki topluluklar gibi farklı kültür ve etnik kökenden gelen, farklı yaşam tarzlarına sahip toplulukların olduğu bölgelerde görevli il ve ilçe milli eğitim müdürlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere kültüre duyarlı eğitim, güç ve eğitim, yabancılara Türkçe ğretim konularında hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- MEB tarafından çokkültürlü eğitim politikalarının benimsenmesine ve bütünsel yaklaşım modelinin yansıtılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üniversitelerde ğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim derslerinin verilmesinin yanı sıra ğretmen adaylarının çokkültürlü okul ortamlarında okul deneyim uygulamalarını yapması sağlanılabilir.

- Farklı kültürel topluluklardan ve farklı yaşam biçimlerine sahip ailelerden gelen geçici koruma kapsamındaki çocuk ve ailelerin eğitime erişimlerini kolaylaştırıcı iletişim hizmetleri sağlanılabilir.
- Göç süreci devam ettiği için sınıra yakın bölgelerde göç etmek için toplanan nüfusa yönelik eğitim tedbirleri uygulanılabilir. Yoğun göç alan yerlerde krizin oluşmasını önlemeye yönelik risk tedbiri alınabilir.
- Okullarda gerginliklerin azaltılmasına ve çatışmaların şiddetsiz bir şekilde çözülmesine yardımcı olmak için toplum tarafından üstlenilen barış için geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik öğrenme etkinliklikleri ve eğitim ortamı sağlanılabilir.
- Geçici barınma merkezindeki çocuklar, barınma merkezinden dışarı çıkamadıklarından yerel toplum ile bir arada bulunamamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin geçici barınma merkezi dışındaki yerel öğrenciler ile iletişim kurabileceği etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uyum süreçleri güçlendirilebilir.
- Geçici barınma merkezindeki öğrencilerin barınma merkezi dışındaki yerel akranları ile yaş ve gelişimlerine uygun sanal oyunlar oynamaları ve Türkçe iletişim kurmaları sağlanılabilir.
- Geçici koruma kapsamındaki Türkçe bilmeyen velilere çocukların eğitimi ile ilgili bilgilendirici Arapça sunumlar yapılabilir.
- Okullarda düzenlenen belirli gün ve haftalardaki etkinliklere geçici koruma kapsamındaki çocukların da katılımı ile öğrencilerin Türk kültür ve geleneklerini öğrenmesi sağlanabilir. Ayrıca, bu günlerde geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin yerli öğrenciler ile birlikte etkinlikler yapması sağlanarak okula uyum süreçleri kolaylaştırılabilir.
- Geçici koruma kapsamındaki çocukların Türkçe öğrenme sürecindeki karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili bir kitapçık hazırlanarak geçici koruma kapsamındaki öğrencisi olan öğretmenlere kılavuz olarak sunulabilir.
- Otizm ve diğer engelli çocuklar için geçici barınma merkezine özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin açılması ve burada yaşayan çocukların duygusal ihtiyaçlarının betimlenmesine yönelik analiz çalışmaları yapılabilir.

- Ev sahibi ülkelerin medyasında sığınmacılara yönelik kullanılan dilin ve yerel halkın tavrı, sığınmacı çocuklarla akran olan yerli çocukların da tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle gerek medya gerekse yerel halkın geçici koruma kapsamındaki kişilere karşı sağduyulu bir tavır sergilemesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.2. Etnografik Yansımalar

Bu tez Bilal'in sözleriyle başladı. Öğrencilerin ve diğer katılımcıların yaşam ve eğitim deneyimlerinin anlatıları ile tamamlandı. Anlatılarla birlikte araştırmacının katılımcılarla ortak yaşantısı araştırmacıda şu izlenimi oluşturdu:

Komşu ülke Suriye'den Türkiye'ye başlayan göçün ilk tanıklarından biri oldum. Onların hayatta kalmak için verdikleri yaşam mücadelelerine de çoğu zaman eşlik ettim. Ev sahibi ülkelerin göç edenleri "öteki" olarak tanımlamasının yanı sıra "Onları ülkelerimize almalı mıyız yoksa ülkelerinde mi kalmalılar?" tartışması da Suriye'de bitmeyen savaş gibi yıllardır süregeldi. Türkiye sınırları içerisine göç devam etmese de savaşın başlangıcından on yıl sonra bile Suriye uyruklu kişiler, evlerinden aldıkları eşyalarla sınır kapısına yakın yerlerdeki tarla arazilerine, zeytin ağaçları altına yerleşmekte ve Türkiye sınırlarına geçmek için bekleyişini sürdürmektedir. Sahadaki görevli arkadaşlarımla yaptığım görüşmelerde Suriye'nin İdlip kentindeki Atme kasabasındaki çadırlarda yüz binlerce kişinin yaşam mücadelesi verdiğini duyuyorum. Ne yazık ki bu sayının daha da artacağı öngörülmekte. Sığınan kişi sayısındaki artış barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçlar kadar eğitim ihtiyacını da doğurmakta ve alan ile ilgili araştırmaları gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın tamamlanması; geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin geçici barınma merkezindeki ve GEM'deki deneyimlerini betimleme, karşılaştıkları zorluklar ile ilgili farkındalık oluşturma ve zorluklarla mücadele etme açısından önemlidir. Bu sürecin içinde olmasam, onların diline ve hislerine sahadan biri olarak tercüman olmasam belki de bu araştırmayı gerçekleştiremezdim (Araştırmacı günlüğü, 10/05/2019).

Britzman'a (1995, s. 232) göre "orada olmak" kısaca etnografin alanda olması, bir sınıfın, okulun bir parçası ya da üyesi olarak aylarca orada bulunması, kültürel gerçekliği başarıyla betimleyebileceği garantisini de beraberinde getirmez çünkü günümüz etnografaları gerçeğin, hakikatin alanda bizleri apaçık bir şekilde beklemediğini bilirler. Etnografik araştırmalar, kimi zaman keskin virajlı yola benzetilebilir. Araştırmacı ne ile karşılaşacağını bilmez, sıradan görünenler arasından farklı olanı gözlemler, seçer ve yorumlamaya çalışır. Araştırmacı, dışarıdan biri olarak emik bir bakış açısıyla olan biteni anlamlandırmaya çalışır. Shostak (2003), yazısı olmayan Kung dilini öğrenmek için aylarca çabalamış, Chagnon (2004) da Amazon

ormanları halklarından Yanomamölerin soyağacını isim tabusu nedeniyle zorlukla toplamış ama beş ay sonra onların kendisini aldattığını anladığında neredeyse tüm verilerini atmak zorunda kalmıştır. Kısaca, etnografin kültür ve dil şokuna girmemesi için sahaya aşına olması gerekir ve bu da uzun bir süre alabilir.

Çalışma sahasına karşı ön yargıları askıya alarak katılımcıların duygu ve düşüncelerini izlemeye çalıştım. Araştıma öncesinde geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ile kimi zaman işim gereği kimi zaman da işim dışında gönüllü olarak onlarla bir arada vakit geçirmem, beni onların kültürüne daha duyarlı biri olmamı sağladı. Katılımcı grup, geçici koruma kapsamındaki çocuk ve ailelerden oluştuğundan onlarla iletişimi gerçekleştirirken onlara esnek davranmaya ve onların önceliklerine dikkat ettim. Katılımcıların yabancı uyruklu olması, benim de onlar için yabancı olduğum anlamına geliyordu. Bu durum, arada güven zeminin oluşturulmasını gerektiriyordu. Verilerin samimi bir ortamda toplanmasının aksi halde araştırma sürecimin zor olduğunu biliyordum. Katılımcı bir gözlemci olarak öğrenci etkileşimlerini dikkatle gözlemlemem ve dinlemem gerekiyordu. İlk başlarda bana karşı öğrenciler ve aileleri biraz temkinliydi. Ancak onların dilinde iletişim kurmam ve kültürlerine duyarlı olmam onlarla hızlı biçimde kaynaşmamı sağladı.

Bu çalışma, Suriye’den Türkiye’ye göç etmiş çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerini tüm gerçekliği ile yansıtmaktadır. Sahada araştırmacı bir koordinatör olmam, sahada olanları gözlemlememi ve sahadaki deneyimlere katılmamı sağlamıştır. Saha tecrübelerimi de paylaştığım bu araştırmanın, 2011’den bu yana, Türkiye’deki Suriyeli çocukların yaşam ve eğitim deneyimlerinin tarihi sürecini aileleri ve öğretmenleri çerçevesinde yansıttığı düşünülmektedir. Yabancılarla iletişim kurmak ve onları anlayabilmek, bir dil bilmekten çok daha fazlasını gerektirir. Onların yaşamlarına gönüllü olarak katılmasaydım onlar da belki de sahayı bu kadar içeriden ve derin bir bakış açısı ile yansıtmama izin vermeyeceklerdi. Etnografik araştırma; kurumdan izin alınarak günlük yaşama katılmadan birkaç soru ile gerçekleşen sohbet, tercümanlar aracılığı ile yapılan bir görüşme veya sahada sadece görülenlerin yazıldığı bir saha notu değildir. Etnografya, araştırmacının saha kültürünü benimseyerek katılımcı gözlemler yaptığı, araştırma grubu ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirdiği ve günlük yaşama içeriden biri gibi katılarak sahayı yerli bakış açısı ile betimlediği araştırmadır. Etnografik araştırma, bir tiyatronun perde arkasındakileri görebilme metaforuna benzetilebilir. Katılımcıların neler yaşadıklarını, söylemlerindeki düşüncelerine neden

ve nasıl sahip olduklarını betimleyebilmek için onların yaşam deneyimlerine, bağamlarına tanık olmamız hatta onlarla birlikte yaşamamız gerekebilir.

Araştırmam; çocukların, velilerin ve gönüllü eğiticinin Türkiye’deki bir geçici barınma merkezinde yaşamaktan genel olarak memnun olduklarını yansıtan bir tablo sunmuş olabilir. Bu memnuniyetin aslında geçici koruma kapsamındaki kişilerin yaşadıkları yer ile ilişkili olduğunu söyleyebilirim. Savaşın başlangıcından itibaren sahada araştırmacı bir koordinatör olmamdan dolayı geçici koruma kapsamındaki kişilerin günlük yaşamlarına katılarak onların kamp içindeki ve dışındaki yaşamlarına tanık oldum. Geçici barınma merkezi dışındaki kişiler; kimi zaman temel yaşam ihtiyaçlarını karşılama, uyum, dışlanma, dil, ekonomi kaynaklı sebeplerden ötürü eğitime erişim ve ulaşım sorunlarını yaşarken barınma merkezinde konaklayanlar, bu sorunların neredeyse hiçbirini yaşamıyorlardı. Geçici barınma merkezinde konaklayanlar; barınma, beslenme, ısınma ve eğitime erişim gibi tüm olanaklara sahip olduklarından temel yaşam ihtiyaçları açısından sorun yaşamamaktadır. Özellikle kimi veliler, barınma merkezinde konaklamayı bu imkânlardan dolayı “bir şans” olarak değerlendirmektedir. Geçici barınma merkezi dışında yaşayan kimi Suriyeli kişiler, temel yaşam ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıklarından ülkelerine dönmeyi düşünse de barınma merkezinde konaklayanlar, savaş bimedenden Suriye’ye dönmeyi asla düşünmemektedir. Geçici barınma merkezinde konaklayan kişilerin yaşadığı olumsuz durumlar; ülkelerine duydukları özlem, Türkçe öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve çocukların barınma merkezi dışındaki akranları ile bir arada yaşayamaması biçiminde betimlenebilir. Bu olumsuz durumlar dışında geçici barınma merkezinde yaşayan katılımcılar; savaştan kaçarak güvenilir bir yere sığındıklarından ve temel yaşam ve eğitim ihtiyaçlarına ücretsiz olarak ulaşabildiklerinden dolayı barınma merkezlerindeki yaşamdan çoğunlukla memnun olmakta ve bu imkânların sağlamasından dolayı da Türkiye’ye minnet duymaktadırlar.

Araştırma bulgularına ulaşmamda yaşam deneyimlerimin önemli rolü olduğunu anladım. Özetle, araştırmayı entnografik bakış açısı ile yansıtabilmemde;

- Hatay ilinde yaşamamdan dolayı buradaki göçe tanık olmam, Türkiye’nin uyguladığı açık kapı politikası ile Asi Nehri üzerinden geçen savaş mağdurları ile görüşmem ve onlara yardımcı olmam,
- Göç sürecinde Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği’ne bağlı STK’lar ile Kuveyt, Katar, Ürdün, Suudi

Arabistan ve diğerk Avrupa ÷lkelerinden gelen derneklerin yardım hizmetlerine yönelik görüşmeler yapmam,

- GEM'lerin kurulma sürecinin yanı sıra bulunduğum bölgede Suriye sahasındaki öğrenci, öğretmen, okul, veli ile ilgili tüm çalışmaları koordinatör olarak yürütmem,
- Araştırma sürecinde Bakanlığın ve diğerk uluslararası kuruluşların Suriyeli çocukların eğitimlerine ilişkin yaptığı toplantılara veya ziyaretlere katılmam,
- Geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ve diğerk yabancılar ile İngilizce ve Arapça iletişim kurmam,
- Mesai saatlerim dışında Suriye'den savaş mağduru olarak gelen yaralı insanların yardımlarına koşmam, hastane, okul ve kamunun diğerk kurumlarında onlara gönüllü tercümanlık yapmam,
- Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını görebilmem ve velilerin yaşadığı sorunların çözümüne koordinatör olarak aracı olmam,
- Yabancılar Türkçe öğretim alanında bilimsel araştırmalar yapmam ve sahadaki çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini koordinatörlük yaptığım GEM'lerde gözlemleyebilmem,
- Meslek yaşamımda ücret karşılığı, sözleşmeli, asker ve kadrolu sınıflarda öğretmen olarak mesleğimi icra etmem ve böylelikle GEM'lerdeki Türkçe öğreticilerin mesleki deneyimlerini anlamlandırabilmem,
- Doğu illerinde çalıştığım süreçte Kürt nüfusun yoğun olduğu yerlerde çocuklara Türkçe öğreten bir sınıf öğretmeni olmam,
- Öğretmenlik yıllarımda, belirli gün ve haftalar çizelgesindeki günlerin anlam ve önemine yönelik hazırladığım etkinliklerde öğrencilere tiyatro, dans gibi gösterileri öğretmem etkili olmuştur.

Araştırmanın etnografik yürütülmesi, araştırma sürecinde katılımcıların ne dediğinden ziyade ne demek istediğini de ortaya çıkarmıştır. Başka bir ifade ile araştırma yöntemi, katılımcıların söylemlerindeki bağlamı betimlememi sağladı. Araştırma sürecinde orada olmadan onları anlayabilmem, bağlamları görebilmem ve yorumlayabilmem mümkün değildi. Bu anlamda yaşadığım süreç, benim etnograf kimliği ile buluşmam ve etnografik karakterimle tanışmam olarak da betimlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (1984). *Uluslararası göç akımının kadınların toplumsal rolleri üzerindeki etkisi: Türkiye örnek olayı. Prof. Aziz Köklü'nün anısına armağan.* Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yay.
- Abu-Rayya, H. M. (2013). Psychological and socio-cultural adaptation of immigrant and national adolescents in Australia: A test of the acculturative stress hypothesis. *American Journal of Applied Psychology*, 1-6.
- AFAD. (2015). *Geçici barınma merkezlerinin kurulması, yönetilmesi ve işletilmesi Hakkında Yönerge.* Ankara.
- AFAD. (2016). *Türkiye'nin afet yönetimindeki başarılı uygulamaları.* T.C İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı : Kurumsal Raporlar.
- AFAD. (2018). *Geçici barınma merkezleri raporu.* T.C İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı : Kurumsal Raporlar:
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* London: Routledge.
- Akgür, Z. G. (1997). *Türkiye'de kırsal kesimden kente göç ve bölgeler arası dengesizlik (1970-1993).* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akış, İ. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana sorunlar. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi. s. 202-203.
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişme.* İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fak. Yayınları. No. 2573.
- Akturan, U. (2007). Tüketici davranışına yönelik araştırmalarda alternatif bir teknik: Etnografik araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 237-252.
- Alderson, P. (1993). *Children's consent to Surgery.* Buckingham: Open University Press.
- Almqvist, K. and Brandell-Forsberg, M. (1997). Refugee children in Sweden: Post-traumatic stress disorder in Iranian preschool children exposed to organized violence. *Child Abuse and Neglect*, 21 (4), 351-366.
- Al-qdah, T. and Lacroix, M. (2010). Iraqi refugees in Jordan: Lessons for practice with refugees globally. *International Social Work*, 54 (4), 521-534.
- Altai Consulting. (2016). *Youth, employment and migration in Mogadishu, Kisamyo and Baidoa.* Paris.

- Altheide, D. L., (1987). Ethnographic content analysis, *Qualitative Sociology*, 10 (1), 65- 77.
- Altuntek, N. S. (2015a). Argonautlar araştırmasının konusu ve kapsamı. (Çev: E. Boz). *Yöntembilim Üzerine Antropolojik Okumalar* içinde (s. 27-59). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Altuntek, N. S. (2015b). Varolma ve temsil: Öteki ve antropolojik yazı. (Çev: E. Boz). *Yöntembilim üzerine antropolojik okumalar* içinde (s. 102-103). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Andemicael, A. (2011). *Positive energy: A review of the role of artistic activities in refugee camps*. Geneva: UNHCR.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D. and Loewen, S. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. R. Hamilton and D. Moore (Ed.), *Educational interventions for refugee children* in (pp. 1-11). London: Routledge Falmer.
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status and new directions. *Review of educational research*, 59 (3), 249-270.
- Angel, B., Hjern, A. and Ingleby , D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian Refugees in Sweden. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 71 (1), 4-15.
- Ahrenholz, B., I. Fuchs and T. Birnbaum (2016). Evaluation: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis, *BISS-Journal* 5 (11). <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eval-sek.pdf>. (Erişim tarihi: 20.10.2020).
- Anthony, G. C. (1999). Africa's refugee crisis: State building in historical perspective. *International Migration Review*, 35 (3), 117.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists*. American Psychological Association.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 125-142.
- Aras, B. and Yasun, S. (2016). *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond*. İstanbul, IPC-Mercator.
- Arikan, A. (2018). *Etnografin el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Arnot, M. and Pinson, H. (2005). *The education of asylum seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: The University of Cambridge.

- Arnould, E. J. and Wallendorf, M. (1994). Market-Oriented ethnography: Interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31 (4), 484-504.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 109-124.
- Arzubiaga, A. E., Noguerón, S. C. and Sullivan, A. L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education* 33 (1), 246–271.
- Asher, A. D. and Miller, S. (2011). *So you want to do anthropology in your library? Or a practical guide to ethnographic research in academic libraries*. A Practical Guide to Ethnographic Research in Academic Libraries, The ERIAL Project
- Atasoy, A., Geçen, R. ve Korkmaz, H. (2012). Siyasi coğrafya açısından Türkiye (Hatay)-Suriye sınırı. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi, Tücaum, VII. Coğrafya Sempozyumu*, Ankara, s. 107-119.
- Atay, T. (2018). Sunuş Yazısı. R. Harmanşah ve Z. N. Nahya (Ed.), *Etnografik hikayeler, Türkiyede alan araştırması deneyimleri içinde* (s. 9) İstanbul: Metis Yayınları.
- Atkinson, P. and Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation, N. Denzin and Y. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry* in (pp. 110-136). London: Sage.
- Atkinson, P., Delamont, S. and Housley, W. (2007). *Contours of culture: Complex ethnography and the ethnography of complexity*. Rowman & Littlefield.
- Au, K. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11 (2), 91-115.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *International Journal of Social Science*, 6 (2), 91-105.
- Avery, P. ve Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Aydın, H. and Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28 (5), 456-473.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2 (1), 44-56.
- Ayoub, M. N. (2014). *An investigation of the challenges experienced by Somali refugee students in Canadian elementary schools*. A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies through the Faculty of Education in Partial Fulfillment of the

Requirements for the Degree of Master of Education at the University of Windsor Windsor, Ontario, Canada.

- Baban, F., Ilcan, S. and Rygiel, K. (2017). Syrian refugees in Turkey: Pathways to precarity, differential inclusion and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (1), 41–57.
- Bağcı, S. Ç ve Tüknüklü, A. (2020). Gruplararası temas kuramı ve okul uygulamaları. A. Doğan ve D. Y. Kağnıcı (Editörler), *Göçmen çocuk ve ergenler: Kültürleşme, uyum ve eğitim içinde* (s. 161-185). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baker, R. (1998). Runaway street children in Nepal: social competence away from home. I. Hutchby and J. Moran-Ellis (Ed.), *Children and social competence in* (pp. 46-63). London: Falmer.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers /geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6), 1290-1310.
- Bank, R. (2000). Reception conditions for asylum-seekers in Europe: an analysis of provisions in Austria, Belgium, France, Germany and the United Kingdom. *Nordic Journal of International Law*, 69 (3), 257-288
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler*. Ankara: Sonsöz.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*. 26 (5), 1572-1578.
- Becker, B. S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociology Review*, 23 (6), 652- 660.
- Becker, H. S. and Geer , B. (1970). Participant observation and interviewing: A comparison. W. J. Filstead (ed). *Qualitative methodology: firsthand involvement with the social world in* 133-142. Markham Publishing, Chicago, IL, USA.
- Becker, H. S. and Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: A comparison. *Human Organization*, 16 (3), 28–32.
- Beiser, M. (2006). Longitudinal research to promote effective refugee resettlement. *Transcultural Psychiatry*, 43 (1), 56-71.
- BEKAM. (2015). *Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışması raporu*. Gaziantep.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Yaşar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to Syrian refugees. *Educational Research and Reviews*, 13 (18), 645-653.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner, M. (2015). International periodical for the languages. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 757-772.

- Benati, G. A. and Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world*. London: Bloomsbury Publishing.
- BenEzer, G. and Zetter, R. (2015). Searching for directions: Conceptual and methodological challenges in researching refugee journeys. *Journal of Refugee Studies*, 28, 297–318.
- Berglund, J. (2017). *Education policy-A Swedish success story?: Integration of newly arrived students into the Swedish school system*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (6), 697-712.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. and Dasen. (2002). *Cross cultural psychology: Research and applications, 2nd Edition*. Cambridge University Press.
- Beyazova-Seçer, A. (2017). *Seeking education beyond refuge: An analysis of Syrian parents perspectives of their children's education in İstanbul*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Doktora Tezi): İstanbul: YÖK Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Bhavnagri, N. P. (2001). The global village: Migration and education. *Childhood Education*, 77 (5), 256-259.
- Birman, D. (2002). *Refugee mental health in the classroom: A guide for the ESL teacher*. Denver, CO: Institute for Intercultural Learning.
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W. and Beehler, S. (2007). Immigrant youth in U.S. schools: Opportunities for prevention. *The Prevention Researcher*, 14 (4), 14-17.
- Blanchett, W. J., Klingner, J. K. and Harry, B. (2009). The intersection of race, culture, language and disability: Implications for urban education. *Urban Education*, 44 (4), 389-409.
- Bland, D. (2012). Imagination for reengagement from the margins of education. *Australian Educational Researcher*, 39 (1), 75-89.
- Bloch, A., Chimienti, M., Counilh, A.L., Hirsch, S., Tattolo, G., Ossipow, L. ve Wenden, C.W. (2015). *The children of refugees in Europe: Aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages. Final report- Working Paper*. Geneva: SNIS.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1337–1355.
- Bloor, M. and Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- Bluebond-Langner, M. (1978). *The private worlds of dying*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bluebond-Langner, M. and Korbin, J. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to children, childhoods and childhood studies. *American Anthropologist* 109 (2), 241–246.
- Bode Bakker, M. and Nujiten, M. (2018). When breaking you make your soul dance’: Utopian aspirations and subjective transformation in breakdance. *Identities: Global Studies in Culture and Power* 25 (2), 210–227.
- Boland, K. (2010). *Children on the move: A report on children of Afghan origin moving to western countries*. UNICEF.
- Bornat, J. (2004). Oral history. C. Seale, G. Gobo, JF. Gubrium, D. Silverman (Editors) *Qualitative research practice in* (pp. 35-49). London: Sage Publications.
- Borrie, W. D. (1959). *The cultural integration of immigrants*. Paris: UNESCO.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham; Philadelphia, USA: Open University Press.
- Britzman, D. P. (1995). The question of belief: Writing poststructural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (3), 229-238.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J., Miller, J. and Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (2), 150-162.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge : MA: Harvard University Press.
- Bryan, C. and Denov, M. (2011). Separated refugee children in Canada: The construction of risk identity. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 9 (3), 242–266.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Migration report. General conclusions*. Nuremberg: Federal Office for Migration and Refugees.
- Burgess, R. G. (1982). *Field research: A sourcebook and field manual*. London and New York: Routledge.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field. An introduction to field research*. London: George Allen & Unwin.
- Buz, S. (2002). *Türkiye’deki sığınmacıların Üçüncü Bir Ülkeye Gidiş İçin Bekleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buz, S. (2003). Aile politikalarına mülteciler boyutunda bir bakış. *Aile ve Toplum*, 5 (2), 3-7.

- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Text*. London: Sage.
- Cameron, G., Frydenberg, E. and Jackson, A. (2011). Young refugees in Australia: Perspectives from policy, practice and research. *Children Australia*, 36 (2), 46-55.
- Candappa, M. (2000). Building a new life: The role of the school in supporting refugee children. *Multicultural Teaching*, 19 (1), 28-32.
- Candappa, M., Ahmad, M., Balata, B., Dekhinit, R. and Gocmen, D. (2007). *Education and schooling for asylum seeking and refugee students in Scotland: an exploratory study*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Carlier, W. (2018). *The widening education gap for Syrian refugee children*. Kidsright Report.
- Carrington, S. and Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 323-334.
- Carroll, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131-151.
- Carstairs-McCarthy, A. (2003). Origin of language. M. Aronoff, J. R. Resnik (Ed.), *The handbook of linguistics* in (pp. 1-19). Massachusetts: Blackwell.
- Cassidy, E. A. and Gow, G. (2005). Making up for lost time: Southern Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia*, 24 (3), 51-55.
- Castles, S. and Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev: B. U. Bal ve İ. Akbulut). İstanbul. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castles, S., Hein, D. H. and Mark, J. M. (2014). *The age of migration*. Mcmillan: Palgrave .
- Castles, S. and Wise, R. D. (2008). *Migration and development: Perspectives from the South*. Geneva: International Organization for Migration.
- CEFR. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD Countries*; OECD Education Working Paper No. 203, OECD: Paris, France.
- Chagnon, N. A. (2004). *Yanomamö savaşa doğanlar*. (Çev: B. Bölükbaşı). İstanbul: Epsilon.

- Chase, E. (2013). Security and subjective wellbeing: The experiences of unaccompanied young people seeking asylum in the UK. *Sociology of Health & Illness*, 35 (6), 858–872.
- Chatman, E. A. (1992). *The information world of retired women*. Westport: CT: Greenwood Press.
- Chen, H. J. and Huang, W. C. (2010). Examining the potentials of computer Games for English learning. *Proceedings of 2010 3rd IEEE InternationalThird IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL)*, Kaohsiung. pp. 134-138.
- Chiswick, B. R., Lee, Y. L. and Miller, P. W. (2005). Parents and children talk: English language proficiency within immigrant families. *Review of the Economics of the Household*, 3 (3), 243-268.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil: Managua dersleri*. (Çev: V. Kılıç) İstanbul: Bgst Yayınları.
- Christensen, P. (1999). *The cultural performance of sickness amongst Danish school children*. PhD thesis, Hull University.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research*. San Francisco,USA: Jossey-Bass, An imprint of Wiley.
- Clark-Kasimu, N. (2015). Serving refugee students and unaccompanied minors: more than just learning English. *Annenberg Institute for School Reform*, 41, 20-25.
- Cohen, J. H. and Chavez, N. M. (2015). ABD, Ohio, Columbus'ta Latin göçmenler, ayrımcılık ve uyum. B. D. Şeker, İ. Sirkeci ve M. M. Yüceşahin (Ed.), *Göç ve uyum içinde* (s. 103-112). UK: Transnational Press London.
- Cohen, R. and Deng, F. (1998). *Masses in Flight: The global crisis of internal displacement*. Washington, DC: The Brookings Institution Press.
- Collyer, M. (2010). Stranded migrants and the fragmented journey. *Journal of Refugee Studies*, 23(3), 273-293. doi:10.1093/jrs/feq026.
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children*. London: Routledge.
- Corballis, M. C. (2003). *İşaretten konuşmaya: Dilin kökeni ve gelişimi*. (Çev: A. Görey). İstanbul: Kitap.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. and Barnett, A. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71 (8), 1399-1408.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: SETA Yayınları.

- Coşkun, İ., Ökten, C. E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., et al. (2017). *Breaking down barriers: Getting Syrian children into schools in Turkey*. İstanbul: SETA Publications.
- Coulon, A. (2015). *Etnometodoloji* (Çev: Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre.
- Crépeau, F. (2013). The rights of all children in the context of international migration. IOM (Ed.) *Children on the move* in (pp. 1-5). IOM. Genova.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: S. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Crisp, J., Talbott, C. and Cipollone, D. (2001). *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. NSW Australia: Allen and Unwin.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F. ve Ghaemina, S. (2016). No lost generation: Education for refugee children, A comparison between Sweeden, Germany, The Netherlands and Turkey. *EU1 Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence*.
- Cuevas, J. (1996). *Educating limited-English proficient students: A review of the research on school programs and classroom practices*. San Francisco: WestEd.
- Culbertson, S. and Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Cummings, C., Pacitto, J., Lauro, D. and Foresti, M. (2015). *Why people move: understanding the drivers and trends of migration to Europe*. London: Working paper 430 Overseas Development Institute.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21), 285-307.
- Das, V. (2006). *Life and Words. Violence and the descent into the ordinary*. Berkeley: University of California Press.
- Davies, A. (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society*, 40 (3), 361-376.
- Davies, C. (1982). Ethnic jokes, moral values and social boundaries. *British Journal of Sociology*, 33, 383-403.

- Davison, K. G. (2006). Dialectical imagery and postmodern research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, (2), 133-146.
- Demir, A. (2005). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim. *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri* (s.133-155). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılarla Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 128-138.
- Deniz, A. Ç., Hülür, A. B. ve Ekinci, Y. (2016). Göç, strateji ve taktik: Suriyeli sığınmacıların gündelik hayat deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1077-1087.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. N. K, Denzin and Y. S. Lincoln, (Ed.), *Handbook of qualitative research in* (pp. 1-32). California: Sage Publications.
- Denzin, N. (1977). *Childhood socialization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 227-247.
- Dervin, F., Simpson, A. and Matikainen, A. (2017), *EDINA Country Report (Finland)*. University of Helsinki: Edina Platform.
- Devictor, X. (2016). *Forcibly displaced: Toward a development approach supporting refugees, the internally displaced and their hosts*. Washington, D.C: World Bank.
- Doody, O. and Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse Researcher*, 20 (5), 28–32. doi:10.7748/nr2013.05.20.5.28.e327.
- Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, 8 (1), 5-19.
- Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. YUVA Association Report for UNICEF.
- Douglas, J. (1985). *Creative interviewing*. London, Sage.
- Downey, L. (2007), *Calmer classrooms: A Guide to working with traumatised children*, Child Safety Commissioner.
- DRC. (2000). *Legal and social conditions for asylum-seekers and refugees in Western European countries*. Copenhagen.
- Drozdowicz, J. (2013). Seeing is believing. Anthropological visions of culture. *KulturaSpołeczeństwo-Edukacja* Nr, 2 (4), 9-21.

- Due, C. and Riggs, D. (2009). Moving beyond English as a Requirement to 'Fit In': Considering Refugee and Migrant Education in South Australia. *Refuge*, 26(2), 55-65 <https://doi.org/10.25071/1920-7336.32078>.
- Düzkkaya, H. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların entegrasyonu ve istihdam politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Eade, J. and Mele, C. (2002). *Understanding the city: Contemporary and future perspectives*. Oxford, England: Blackwell.
- Education Sector Working Group Jordan. (2015). *Joint education needs Assessment report: Access to education for Syrian refugee*. Unicef.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi* (Dil Öğretim Özel Sayısı), XLVII (379-380), 106-115.
- Ekşi, N. (2016). *Yabancılar ve uluslararası koruma hukuku, 4. Baskı*. İstanbul: Beta Yayınları.
- El Abidin, M. Z. ve Saatçi S. (2019). Halep geleneksel evleri ve özellikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 13, 237-250.
- El-Ghali, H., Ghalayini, N. and İsmail, G. (2016). *Responding to crisis: Syrian refugee education in Lebanon*, Beirut: AUB Policy Institute, https://www.aub.edu.lb/ifi/publications/Documents/policy_memos/2015-.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: England: Oxford University Press.
- Emerson, R. M., Fertz, R. I. and Shaw, I. I. (2008). *Bütün yönleriyle etnografik alan çalışması: Etnografik alan notları yazımı* (Çev: A. E. Koca). Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Emerson, R. M., Fertz, R. I. and Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes second edition*. Printed in the United States of America: The University of Chicago Press, Ltd., London: The University of Chicago
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA Publications.
- Emmison, M. (1988). On the interactional management of defeat. *Sociology*, 22 (2), 233-252.
- Engebrigtsen, A. I. (2011). Ali's Disappearance: The tension of moving and dwelling in the Norwegian welfare society. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (2), 297-313.
- Ercoşkun, B. (2015). *Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sosyokültürel ve sosyoekonomik etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İstanbul.

- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Erdem, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretme* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi .
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması Raporu*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara: HUGO Yayınları.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- ERG. (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-2016*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim Gözlemevi.
- Ergenç, İ. (1993). Yurtdışındaki Türk çocuklarının ana dili sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 61-70.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erickson, F. and Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Eriksson, P. and Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Erkman-Akerson, F. (2008). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Ersoy, A. ve Fansa, M. (2018). Resmi ilkokullarda Suriyeli sığınmacı öğrencilerin öğretmeni olmak. *Vth International Eurasian Educational Research Congress*’de sunulan bildiri. Antalya.
- Ersoy, A. ve Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 1-14.
- Essa, E. (2013). *Introduction to early childhood education*. Reno, Nevada: Cengage Learning.
- European Commission (2017), *Key data on teaching languages at school in Europe: Eurydice Report*, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2009), *Integrating immigrant children into schools in Europe-measures to foster communications with immigrant families and heritage language teaching for immigrantchildren*. Brussels, Belgium.
- Fagen, P. W. (2011). *Refugees and IDPs after conflict: Why they do not go home*. Washington DC: Special Report, United States Institute of Peace (USIP).
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. London: Routledge.

- Fansa, M. (2015). Geçici eğitim merkezlerindeki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Antalya Üniversitesi, s. 752.
- Fargues, P. (2004). International migration in MENA: A positive sum game. *Conference Proceeding, the Mediterranean Program of the European University Institute*,. Florence, Italy.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography*. London: Sage.
- Fisher, S. R. (2013). *Dilin tarihi* (Çev:M.Güvenç). İstanbul:İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fishman, D. K. (2013). Sociology of everyday life. *Current Sociology Review*, 61 (5-6), 714–732.
- Fitzpatrick, J. (2000). Temporary protection of refugees: Elements of a formalized regime. *American Journal of International Law*, 94(2), 279-306.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research (5th ed.)*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Flüchtlingsrat, Baden-Württemberg. (2014). *Fluechtlingsrat BW*. <http://fluechtlingsrat-bw.de/files/Dateien/Dokumente>
- Fontana, A. and Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Ed.), *Collecting and Interpreting Qualitative Data* in (pp.47-78). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fontana, A. and Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. Denzin, N. K. and Lincoln, Y.S. (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* in (pp. 695-728). 3rd ed. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Forbes, S. H. and Martin, , R. A. (2004). What holistic education claims about itself: An analysis of holistic schools' literature. *American Education Research Association Annual Conference San Diego, California*.
- Fraenkel, A., Hyun, H. H. and Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: Mc. Graw Hill.
- Frazer-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for interventions. R. Hamilton and D. Moore (Ed.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* in (pp. 1-11). London:RoutledgeFalmer.
- Freiermuth, M. (2002). Connecting with computer science students by building bridges. *Simulation & Gaming*, 3, (3), 299-315.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2014). *An introduction to language*. . Massachusetts: Wadsworth Cengage Learning.
- Gali, D. M., Borg, R. W. and Gali, P. J. (1996). *Educational research: An introduction (6th ed.)*. New York: Longman.

- Garcia, M., Pence, A. R. and Evans, J. L. (2008). *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa*. East London, South Africa: World Bank Publications.
- Garcia, S. and Guerrad, P. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36 (2), 150-168.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gass, S. M. and Selinker, L. (2001). *Second language acquisition, an introductory Course (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London Taylor: Francis.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic.
- Geertz, C. (1990). *Yerli gözüyle: Antropolojik anlamının doğası üstüne*. Robinow ve Sullivan Toplum Bilimlerde Yorumcu Yaklaşım (Çev: T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı.
- Geiser, S. and Santelices, M. V. (2007). Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: High-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes. *Research and Occasional Paper Series, 6 Paper Series*, 6 (7), 1-35.
- Giannelloni, J. and Vernet, E. (2001). *Études de marché*, Librairie Vuibert, 2nd edition, 587 [in . French].
- Gibney, M. J. (1999). Between control and humanitarianism: Temporary protection in contemporary Europe. *Georgetown Immigration Law Journal*, 14 (2), 689-696.
- GİGM. (29.05.2020). *Geçici koruma, istatistikler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gilbert, J. (2009). Power and ethics in psychosocial counselling: reflections on the experience of an international NGO providing services for Iraqi refugees in Jordan. *Power and Ethics in Psychosocial Counselling Intervention*, 7 (1), 50–60.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, A. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, 34 (2), 157-171.
- Gordon, T., Holland, J. and Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Basingstoke: Macmillan Press.

- Gore, S. and Eckenrode, S. (1994). Context and process in research on risk and resilience. R. J. Haggerty, L. R. Sherrard, H. Garnezy and M. Rutter (Ed.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents* in (pp. 19-36). New York: Cambridge University Press. New York: Cambridge University Press.
- Goulding, C. (2005). Grounded theory, ethnography and phenomenology A comparative analysis of three qualitative strategies for marketing Research. *European Journal of Marketing*, 39(3/4), 294-308.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: MEB.
- Göktaş, S. (2016). A Research on evaluation of cultural communication differences for refugee students in Z generation: A case study of Gurkan Imam Hatip High School. *Turkish World Journal of Educational Research*, 1 (1), 32-38.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4 (1), 119-152.
- Gray, D. (2009). *Doing research in the real world. 2nd ed. Thousand Oaks*. California: Sage Publications.
- Grieshaber, S. and Miller, M. (2010). Migrant and refugee children, their families and early childhood education. B. Spodek and O, Saracho (Ed.), *Contemporary Perspectives on Language and culturally diversity in Early Childhood Education* in (pp.167–190). United States:Information Age Publishing.
- Gunderson, L. (2000). Voices of the teenage diasporas. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (8), 692-706.
- Gunderson, L. (2007). *English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunning, T. G. (2008). *Creating literacy instruction for all students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 477-502.
- Gün, M. ve Baldık, Y. (2017). Türkiye’de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri (Kayseri örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (2), 287-299.
- Güner, C. (2007). İltica konusunda Türkiye’nin yol haritası: Ulusal eylem planı. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 56 (4), 81-109.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürcüoğlu, O. (2015). *An analysis of Hatay Arab Alevis’ accounts of their relations with Syrian refugees in Hatay after Syrian crisis in 2012*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hagen-Zanker, J. and Mallett, R. (2016). *Journeys to Europe. The role of policy in migrant decision-making*. ODI, London: Overseas Development Institute (ODI) Insights.
- Hailey, C. (2009). *Camps: A guide to 21st-century space*. Cambridge: Mass.: MIT Press.
- Hall, E. T. and Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. United States of America: Intercultural Press.
- Halle, T., Vick, W. and Anderson, R. (2010). *Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures, Child Trends*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
- Hamilton, R. (2004). Schools, teachers and education of refugee children. R. Hamilton and D. Moore (Ed.), *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice* in (pp.83-96). New York.
- Hammar, T. (1990). *Democracy and the Nation-State: Aliens, Denizens and Citizens in a World of International Migration*. Aldershot, Avebury.
- Hammersley, M. (1985). Ethnography: What it is and what it does. S. Hegarty, P, Evans. (Ed.), *Research and evaluation methods in special education: Quantitative and qualitative techniques in case study work* in (pp. 152–163). Windsor: Nefar-Nelson.
- Hammersly, M. and Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice. Third edition*. London: Routledge.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J. and DeCoster, J. M. (2013). Teaching through interactions. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487.
- Handel, G., Cahill, S. E. and Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialization*. Los Angeles: CA: Roxbury Publishing Company.
- Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, 37 (8), 494-499.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3 (1), 29-63.
- Hatay Valiliği. (2020). Nüfus ve dağılımı, <http://www.hatay.gov.tr/nufus-ve-dagilimi>, (Erişim Tarihi: 15.10.2020).
- Hayata Destek Derneği. (2016). *İstanbul'daki Suriyeli mültecilere ilişkin zarar görülebilirlik değerlendirme raporu Nisan*. İstanbul.

- He, Y., Bettez, S. C. and Levin, B. (2015). *Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants*. SAGE.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11 (1), 49–76.
- Hecht, T. (1998). *At Home in the Street: Street children of Northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidbrink, L. (2014). *Migrant youth, transnational families and the state: Care and Contested Interests*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heisbourg, F. (2017). The strategic implications of the Syrian refugee crisis. *Survival*, 57 (6), 7-20.
- Hek, R. (2005a). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17 (3), 157-171.
- Hek, R. (2005b), *The Experiences and needs of refugee and asylum-seeking children in the UK: A literature review*. National Evaluation of the Children's Fund: University of Birmingham.
- HIWG. (1994). *Survey on the implementation of temporary protection*. Geneva.
- Highmore, B. (2002). *The Everyday life reader*. London and New York: Routledge.
- Hinofotis, F. and Baily, K. (1980). American undergraduate reaction to the communication skills of foreign teaching assistants. J.C. Fisher, M. A. Clarke and J. Schachter (Eds.), *On TESOL 80 Building Bridges. Research and Practice in TESL* in (pp.120-133). Washington:DC TESOL.
- Holloway, S. and Pimlott-Wilson, H. (2011). Geographies of children, youth and families: defining achievements, debating the agenda. L. Holt, (Ed.), *Geographies of children, youth and families: an international perspective* in (pp. 9-24). London: Routledge.
- Holt, L. (2011). Introduction: Geographies of children, youth and families, disentangling the socio-spatial contexts of young people across the globalising world. L. Holt, (Ed.), *Geographies of children, youth and families: an international perspective* in (pp. 1-8). London: Routledge.
- Hones, D. F. (2002). *American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hones, D. F. (2007). A meeting place for us: Milpera, a newcomer high school. *Multicultural Education*, 14 (4), 8-15.
- Hones, D. F. and Cha, C. S. (1999). *Educating new Americans: Immigrant lives and learning*. Mahwah: NJ. Erlbaum.
- Hopkins, P. and Hill, M. (2010). The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child and Family Social Work*, 15 (4), 399-408.

- Horton, J. and Kraftl, P. (2005). For more-than-usefulness: six overlapping points about Children's Geographies. *Children's geographies*, 3 (2), 131–143.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- House, S. (1997). *An introduction to teaching English to children*. London: Richmond Publishing.
- Hughes, C. (1992). Ethnography: What's in a word–process? Product? Promise? *Qual Res*, 2(4), 439–450.
- Hughes, N. and Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength based services for young refugees and asylum seekers. . *Children and Society*, 21 (4), 261-272.
- Human Rights Watch (HRW). (2015). *Human rights watch*. “Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum” Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller–Kayıp nesil olmalarını önlemek. ABD:Human Rights Watch.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. G. Thomas and S. C. William (Ed.), *Anthropology and Human Behavior* in (pp. 13-53). Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1982). What is ethnography? P. Gilmore and A. Glatthorn (Ed.), *Children in and out of school* in (pp. 21-32). Washington, D.C: Center for Applied Linguistics.
- İçduygu, A. (2006). *Türkiye- Avrupa Birliği ilişkileri bağlamında uluslararası göç tartışmaları*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları, Yayın No: TÜSİAD-T/2006-12/427Mikado Matbaacılık ve Ltd. Şti.
- İçduygu, A. (2007). EU-ization matters: Changes in immigration and asylum practices in Turkey. T. Faist and A. Ette (Ed.), *The Europeanization of national policies and politics of immigration* in (pp. 201–222). London: Palgrave MacMillan Publishers.
- İçduygu, A. (2010). *Türkiye’de uluslararası göçün siyasal arka planı: Küreselleşen dünyada “Ulus-devleti inşa etmek ve korumak”, Türkiye’ye uluslararası göç*. Ed: Barbara Pusch ve Tomas Wilkoszewski. (Çev: M. Çomak-Özbatır). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- İçduygu, A. (2014). “Bir siyaset alanı olarak son yüzyılda göç: Son yüzyılda dünya ve Türkiye”*Türkiye’nin uluslararası göç politikaları 1923-2023: Ulus devlet oluşumundan ulus devlet ötesi dönüşümlere*. İstanbul: Koç Üniversitesi Koç Araştırmaları Merkezi. MireKoç Raporları.

- İçduygu, A. ve Kirişçi, K. (2009). Turkey's international migration. A. İçduygu ve K. Kirişçi (Ed.), *Land of diverse migrations* in (pp. 8-34). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, F. (2009). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul, İstanbul: TÜBİTAK Projesi, Proje No: 106K291.
- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul: MiReKoç Proje Raporları 1/2014 Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.
- IOM. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre: IOM
- IOM. (2013). *World migration report. Migrant well-being and development, Key facts and figures*. International organization for migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_en.pdf.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu, politika ve uygulama önerileri*. İstanbul.
- Jabbar, S. A. and Zaza, H. I. (2014). Impact of conflict in Syria on Syrian children at the Zaatari refugee camp in Jordan. *Early Child Development and Care*, 184 (9-10), 1507-1530.
- Jackson, P. (1983). Principles and problems of participant observation. *Geografiska Annular, Series B, Human Geography*, 65 (1), 39- 46.
- Jalbout, M. (2015). *Partnering for a better future: Ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey*. A world at school. <http://gbc-education.org/wpcontent/uploads/2015/01/Turkey.pdf>.
- James, A. (1986). Learning to belong: The boundaries of adolescence. A. P. Cohen (Ed) *Symbolising Boundaries* in (s. 153-170). Manchester: Manchester University Press.
- James, A. (1993). *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, Pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109 (2), 261-272.
- James, A. and Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood (2nd Ed (1997))*. Oxford: Routledge.
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. (1996/2005). *Childhood*. London. New York: Routledge.

- Jolly, Y. S. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 59 (12), 11-14.
- Jourová, V. and Avramopoulos, D. (2017). *Göç halindeki çocukların korunmasına yönelik faaliyetler*. European Commission.
- Kağnıcı, D. Y. (2020). Kültüre duyarlı okul iklimi oluşturulması. A. Doğan ve D. Y. Kağnıcı (Ed.), *Göçmen çocuk ve ergenler: Kültürleşme, uyum ve eğitim* içinde (s. 103-126). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kale, M. (2019). *Okul öncesi eğitim çağında konargöçer yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının ekokültürel teori bakış açısıyla incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Kalkandelen, E. (2002). *Yabancılaşma açısından ulus-devlet bağlamında yabancı dille öğretim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018 Göç Özel İhtisas Komisyonu Raporu*,. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim*, 151 (1), 102-104.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 915-940.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 295-314
- Karaca, S. ve Dinçer, O. B. (2013). Genişleyen ve derinleşen kriz Suriyeli mülteciler. *Analist Dergisi*, 3 (34), 28-37.
- Karasapan, O. (2016). *Syrian refugees and the promise of work permits*. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2016/06/20/syrian-refugees-and-the-promise-of-work-permits/> (Erişim tarihi: 20 Haziran 2016).
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 995-1014.
- Karataştan, N. (2017). *Suriyeli mültecilerin sağlık hizmetlerine ulaşmada yaşadıkları zorluklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Kastoryano, R. (2000). *Kimlik pazarlığı: Fransa ve Almanya'da devlet ve göçmen ilişkileri* İstanbul, İletişim Yayınları.
- Kaştan, Y. (2015). Problems on migration process of children lived in Turkey. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2 (4), 216-229.
- Kaya, İ. ve Eren, E. Y. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri*. İstanbul: SETA.

- Kaytaz, E. (2016). Afghan journeys to Turkey: Narratives of immobility, travel and transformation. *Geopolitics*, 21 (2), 284–302.
- Kazmer, M. M. and Xie, B. (2008). Qualitative interviewing in internet studies: Playing with the media, playing with the method. *Information, Communication & Society*, 11 (2), 257–278.
- Kelly, E. (1994). Racism and sexism in the playground. P. Blatchford and S. Sharp (Ed.), *Breaktime and the School: Understanding and Changing Playground Behaviour* in (pp.63-76). London: Routledge.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Harlow, UK:Longman.
- Kerber, K. (1997). Temporary Protection: An Assessment of the harmonisation policies of European Union member states. *International Journal of Refugee Law*, 9 (3), 453-471.
- Khanlou, N. (2008). Young and new to Canada: Promoting the mental wellbeing of immigrant and refugee female youth. *International Journal of Mental Health Addiction*, 6 (4), 514-516.
- Kılıç, V. A. and Gokçe Toker, A. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 12 (1), 215-227.
- Kirişçi, K. (2006). National identity, asylum and immigration: the EU as a vehicle of post-national transformation in Turkey. H.-L. Kieser (Ed.), *Turkey beyond Nationalism. Toward Post-Nationalist Identities* in (pp.183-199). I.B. Tauris: London.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken Türkiye'nin Suriyeli mülteciler sınırı*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Kirişçi, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: Going beyond hospitality*. Washington: Brookings.
- Knörr, J. (2005). *Childhood and migration: From experience to agency*. Bielefeld:Transcript.
- Kolukırık, L. (2017). Geçici koruma altına alınan Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'deki eğitim yaşamlarına ilişkin bir çözümleme. *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* (s. 380-383). Ankara: Pegem Yayınları.
- Korkut, U. (2016). Pragmatism, moral responsibility or policy change: The Syrian refugee crisis and selective humanitarianism in the Turkish refugee regime. *Comparative Migration Studies*, 4 (2), 1-20.
- Kurt A., A; Dogan, E; Erdogmus, Kahyaoğlu, Y; Emiroglu, Gursel, B. (2018). Examining computer gaming addiction in terms of different variables. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10 (1), 29-40

- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (3), 178-195.
- Kramsch, C. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645-671.
- Krieger, S. (1983). *The mirror dance: Identity in a women's community*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kruizenga, M. T. (2010). Teaching Somali children: What perceived challenges do Somali students face in the public school system? *International Journal of Education*, 1 (1), 1-17.
- Kubilay, S. (2020). Suriyeli çocukların eğitime erişimlerine karşılaştırmalı bir bakış: Ürdün, Lübnan, Türkiye Örnekleri. *EYFOR X*. Antalya.
- Kum, H., Menter, I. and Smyth, G. (2010). Changing the face of the Scottish teaching profession? The experiences of refugee teachers. *Irish Educational Studies*, 29 (3), 321-338.
- Kuper, A., Nedden, N., Etchells, E., Shadowitz, S. and Reeves, S. (2010). Teaching and learning in morbidity and mortality rounds: An ethnographic study. *Med Educ*, 44 (6), 559-569.
- Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (s. 86-139). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. New York: OUP.
- Larsen-Freeman and Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman.
- Lavenex, S. and Uçarer, E. M. (2004). The external dimension of Europeanization: The case of immigration policies. Cooperation and Conflict. *Journal of the Nordic International Studies Association*, 39 (4), 417-443.
- LeCompte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Journal of educational research*. 52 (1), 31-60.
- LeCompte, M. and Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Lee, S. (2002). Learning America: Hmong American high school students. *Education and Urban Society*, 34 (2), 233-246.

- Levent, F. ve ayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli ğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1 (27), 21-46.
- Levinson, M. (2010). *Mapping multicultural education*. H. Siegel (Ed.), *In the Oxford handbook of philosophy of education* in (pp. 428-450). New York: Oxford University Press.
- Lewig, K., Arney, F. and Salveron, M. (2010). Challenges to parenting in a new culture: implications for child and family welfare. *Evaluation and Program Planning*, 33 (3), 324-332.
- Liamputtong, P. and Ezzy, D. (2005). *Qualitative research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California:USA: Sage Publications Inc.
- Liu, F. and Maitlis, S. (2010). Nonparticipant observation. A.J. Milis, G. Durepos, E. Wiebe, (Ed.), *Encyclopedia of case study research* in (pp. 610-612). SAGE Publications, Inc., Research Methods, Thousand Oaks.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In R. Hamilton and D. Moore (Ed.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* in (pp 35-52). NY: Routledge.
- Loewen, S. and Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Lofland, J. and Lofland, L. H. (1999). Data logging in observation: Fieldnotes. A. Bryman and R. G. Burgess (Ed.), *Qualitative research*. Vol. III, Part 1. London: Sage.
- Loizos, P. (1999). Ottoman Half-lives: Long-term perspectives on particular forced migrations. *Journal of Refugee Studies*, 12 (3), 237–263.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K. and Passenger, T. (2011). *The psychology of education*. (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Mackay, R. (1973). Conceptions of childhood and models of socialization. H. P. Dreitzel (Ed.), *Childhood and Socialization* in (pp. 27-43). London: Collier-Macmillan.
- Mackay, R. (1974). Standardized tests: Objective and objectified measures of competence. A. Cicourel et al (Ed.), *Language Use and School Performance* in (pp. 218-247). New York: Academic Press.
- Macnevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48–63.

- Madziva,, R. and Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges, compare:. *A Journal of Comparative and International Education*, 47 (6), 942-961.
- Mahama, H. and Khalifa, R. (2017). Field interviews. Z. Hoque, L. D. Parke, M. A. Covaleski and K. Haynes (Ed.), *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* in (pp. 321–338). London: Routledge.
- Mainwaring, C. and Brigden, N. (2016). Beyond the border: Clandestine migration journeys. *Geopolitics*, 21 (2), 243–262.
- Malinowski, B. (1922/1992). *Introduction to Argonauts of the Western Pacific* (1–25). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Malkki, I. (1997). Speechless emissaries: refugees, humanitarianism and dehistoricization. K. F. Olwig and K. Hastrup (Ed.), *Siting Culture: The Shifting Anthropological Perspective* in (pp. 223-254). London: Routledge.
- Malkki, L. H. (2010). Children, humanity and the infantilization of Peace. I. Feldman and M. Ticktin (Ed.), *Name of Humanity* in (pp. 58–85). Durham, NC: Duke University Press.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multisite ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24 (1), 95–117.
- Marland, M. (1998), Refugee pupils: A headteacher's perspective, *Multicultural Teaching*, 17 (1), 17-22.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marston, G. (2003). *Temporary Protection, Permanent Uncertainty: The Experience of Refugees Living on Temporary Protection Visas*. Melbourne. Centre for Applied Social Research, RMIT University.
- Massey, D. (1988). Economic development and migration in comparative perspective. *Population and Development Review*, 14 (3), 383-413.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement:Refuge education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (1), 31-45.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design*. An Interactive Approach, 2nd ed. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Maya, İ. ve Yılmaz, A. (2016). Pisa'da başarı gösteren bazı ülkelerde göçmen çocukların eğitimine ilişkin uygulanan politikalar ve Türkiye için öneriler. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (s. 435-451). Ankara: Pegem Akademi
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Open University Press.: Buckingham.

- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 329–364.
- McBride, M. (2018). *Refugee children's education: A Review of the Literature*. What WorksScotland.
<http://whatworksscotland.ac.uk/wpcontent/uploads/2018/06/WWSEduRefugeesLitReview-1.pdf>.
- McCarthy, F. and Vickers, M. (2008). Digital natives, dropouts and refugees: Educational challenges for innovative cities. *Innovation: management, policy & practice*, 10 (2-3), 257-268.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in in childhood: Vol. 1. Preschool children (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (ERIC Document No. ED154604).
- McNamee, S. (1998). Youth, gender and video games: Power and control in the home. G. Valentine and T. Skelton (Ed.), *Geographies of Youth Culture* in (pp.195-206). London: Routledge.
- MEB. (2014). *Yabancılarla yönelik eğitim öğretim hizmetleri*. Ankara.
- MEB. (2017). *İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara.
<http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/20171/mobile/index.html#p=1> adresinden alınmıştır
- MEB. (2018a). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/09110022_09-04-2018__Ynternet_BYlteni.pdf adresinden alınmıştır
- MEB. (2018b). Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES) Projesi, <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı*, Ankara. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/26115239_14_HAZiran__2019_YNTERNET_SUNUUU_.pdf.
- Ministry of Education and Higher Education (2014). *Reaching all children with education [RACE] in Lebanon*. Ministry of Education And Higher Education.
- Meltheneos, E. and Ioannidi, E. (2002). Obstacles to refugee integration in the European Union Member States. *Journal of Refugee Studies*, 15 (3), 304-320.
- Memiş, H. (2015). İç savaş nedeniyle Kilis'te yaşayan Suriyelilerin oluşturduğu sosyo-ekonomik algılar üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52), 100-114.

- Mendieta, G. (2006). Improving the teaching and learning culture of mathematics for immigrant children. *Noticias de Todos*, 2, 1–2.
- Merali, N. (2011). Predictors of maternal and paternal parenting stress in Central American refugee families with adolescent offspring. P.H. Krause and T.M. Dailey, (Ed.), *Handbook of Parenting: Styles, Stresses and Strategies* in (pp. 351-369). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, London: The Free Press.
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milner, K. and Khawaja, N. G. (2010). Sudanese refugees in Australia the impact of acculturation stress. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4 (1), 19-29.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E. and Alexander, L. (1990). *In-depth interviewing: Researching people*. Hong Kong: Longman Cheshire Pty Limited.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* in (pp. 1-21). Oxfordshire: Routledge.
- Modica, S., Ajmera, M. and Dunning, V. (2010). Meeting children where they are: Culturally adapted models of early childhood education. *Young Children*, 65 (6), 20-26.
- Mollica, R. F., Poole, C., Son, L. and Murray, C. C. (1997). Effects of war trauma on Cambodian refugee adolescents' functional health and mental health status. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (8), 1098–1106.
- Montgomery, H. (2009). Are child prostitutes child workers? A case study. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29 (3/4), 130-140 doi: 10.1108/01443330910947507.
- Moody, J. (2001). Race, school integration and friendship segregation in America, *American Journal of Sociology*, 107 (3), 679-716.
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35 (2), 209-235.
- Munthe, M. H. (2011). *An analysis of the language challenges faced by Myanmar refugee students in Norway*. Unpublished Master's Thesis: University of Stavanger, Stavanger.

- Murchison, J. M. (2010). *Ethnography essentials designing, conducting and presenting your research*. San Francisco: John Wiley and Sons. Inc.
- Mwangi, L. (2014). *School factors influencing refugee children access to primary education in Kasarani District Nairobi, Kenya*. A Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Masters in Education Education in Emergencies: University of Nairobi.
- Nakeyar, C., V. Esses and G. Reid (2017). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23 (2), 186-208.
- Nation, I. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- Neuman, W. L. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (5th ed.)* Boston: Allyn and Bacon.
- Nicolai, S. and Triplehorn, C. (2003). *The Role of education in protecting children in conflict*. London: Overseas Development Institute.
- Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's life worlds: Gender, welfare and labour in the developing world*. London: Routledge.
- Nordby, H. (2003). Concept possession and incorrect understanding. *Philosophical Explorations*, 4, 55-70.
- OECD (2015), *Immigrant students at school: Easing the journey towards Integration*. OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris,
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Paris: OECD.
- Oikonomidoy, E. (2007). I see myself as a different person who has acquired a lot... Somali female students journeys to belonging. *Intercultural Education*, 18 (1), 15-27.
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspective*, 12 (2), 74-80.
- Olgun, M. N. (2017). *Suriyeli sığınmacı gebelerin klinik özellikleri ve doğum sonuçlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi: Sağlık Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Oltmann, S. M. (2016). Qualitative interviews: A methodological discussion of the interviewer and respondent contexts. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (2), 1-16.
- ORSAM. (2012). *Küresel göç ve Avrupa Birliği ile Türkiye'nin göç politikalarının gelişimi: Rapor No: 123*. Ankara: Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- ORSAM. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri: Rapor No: 195*. Ankara: Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Oruç, Ş. (2016). *Türkçede ana dil ve ana dili. Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322
- Ozankaya, Ö. (1986). *Toplumbilim*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Özcan, B. (1994). Türkiye'de yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, Sayı: 22 Ağustos 1994, 40-41.
- Özçürümez, S. and Şenses, N. (2011). Europeanization and Turkey: Studying irregular migration policy. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 13 (2), 233–248.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 7) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Ş. (2013). *Syrian refugees in Turkey*. MPC Research Reports 2013/05 <http://www.migrationpolicycentre.eu/docs/2013-05.pdf>.
- Özer, S. ve Şirin, S. R. (2014). *Suriyeli mülteci çocuklar saha araştırması sonuç raporu*. Bahçeşehir Üniversitesi: İstanbul.
- Özer, Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Asos Journal*, 4 (37), 76-110.
- Parlakkaya, Ç. (2010). *Göçe bağlı olarak ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. New York and London: The Free Press.
- Pastoor, L. (2016), Rethinking refugee education: principles, policies and practice from a European perspective, *Annals Review of Comparative and International Education*, 30, 107-116.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.
- Patton, M. Q. (2014.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pelto, P. J. and Pelto, G. H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M. C. (1996). *Phonology in English language teaching: An international approach*. London, UK: Longman.
- Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *Amerikan Sociological Review*, 23 (3), 256-266.
- Peterson, A., Meehan, C., Ali, Z. and Durrant, I. (2017). *What are the educational needs and experiences of asylum-seeking and refugee children, including those who*

are unaccompanied, with a particular focus on inclusion? A literature review. Canterbury: Canterbury Christ.

- Peterson, S. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education*, 1 (1), 1-5.
- Phalet, K., Lotringen, C. ve Entzinger, H. (2000). *Islam in de multiculturele samenleving* [Islam in the multicultural society] Utrecht: ERCOMER
- Philo, G., Briant, E. and Donald, P. (2013). *Bad news for refugees*. Pluto Press.
- Pigozzi, M. J. (1999). *Education in emergencies and reconstruction: A developmental approach*. New York: Unicef.
- Pink, S. (2007/2013). *Doing visual ethnography*. London: SAGE Publications.
- Pinney, C. (2011). *Photography and anthropology*. London: Reaktion Books.
- Pinson, H. and Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of the Sociology of Education*, 28 (3), 399-407.
- Pinson, H. and Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylumseeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (3), 247-267.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (Çev: T. Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polat, F. (2012). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ.: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pole, C. and Morrison, M. (2003). *Ethnology for Education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Portes, A. and Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: A portrait*. Berkley, CA: University of California.
- Prout, A. (1988). Off school sick: Mothers accounts of school sickness absence. *The Sociological Review*. 36 (4), 765-789.
- Prior, M. A. and Niesz, T. (2013). Refugee children’s adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18 (39), 1-17
- Progress Report. (2017). *Regional refugee and resilience plan 2017-2018*. Egypt. UNHCR.
- Roper, J. M. and Shapira, J. (2000). *Ethnography in nursing research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta and H. Winte (Ed.), *Childhood matters: social theory, practice and politics* in (pp. 1–24). Aldershot: Avebury.

- Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. P. Christensen and A. James (Ed.), *Research with Children: Perspectives and Practices* in (pp.77-97). London: Falmer.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. and Honig, M. S. (2009). *The palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rah, Y., Choi, S. and Nguyen, T. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational*, 12 (4), 347-365.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles: Sage Publications.
- Reçber, S. (2014). Hayatın yok yerindekiler: Mülteciler ve sığınmacılar. VI. *Sosyal İnsan Hakları ve Ulusal Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.
- Reilly, K. O. (2005). *Ethnographic Methods*. Oxon, Routledge.
- Reisman, A. (2006). *Turkey's modernization: Refugees from nazism and Ataturk's Vision*. Washington, DC: New Academia Publishers.
- Reynolds, P. (1996). *Traditional healers and childhood in Zimbabwe*. Ohio: Ohio University Press.
- Rhoads, R. A. (1995). Multiculturalism and the community college: a case study of an immigrant education program. *Symposium on Organizational Frameworks and Strategies for Multicultural Campuses. Annual Meeting of the American Educational Researchers Associations*. San Francisco: CA.
- Ring, A. and West, H. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: the state of the literature, *International Education Journal: Comparative Perspectives* 14 (3), 106–121.
- Rogoff, B. (1984). Thinking and learning in social context. B. Rogoff and J. Lave (Ed.), *Everyday cognition* in (pp. 1–8). Boston: Harvard University Press.
- Rosen, D. (2007). Child soldiers, international humanitarian law and the globalization of childhood. *American Anthropologist*, 109 (2), 296–306.
- Rossiter, M. J. and Rossiter, K. R. (2009). Diamonds in the rough: Bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration and Integration*, 10 (4), 409-429.
- Roth, G. (1998). *Teaching very young learners pre-school and early primary*. New York & London: Richmond Publishing.
- Roxas, K. (2010). Who really wants ‘the tired, the poor and the huddled masses’ anyway?: Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12 (2), 65-73.
- Roxas, K. (2011). Creating communities: Working with refugee students in classrooms. *Democracy and Education*, 19 (2), 1-8.

- Rummens, J. A. and Dei, G. S. (2010). Including the excluded: De-marginalizing immigrant/refugee and racialized students. *Education Canada*, 50(5), 48-53.
- Rummens, J. A., Tilleczeck, K., Boydell, K. and Ferguson, B. (2008). Understanding and addressing early school leaving among immigrant and refugee youth. K. Tilleczeck (Ed.), *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques* in (pp.75-100). Ontario: The Edwin Mellen Press.
- Rutter, J. (2001). *Supporting refugee children in 21st century Britain: a compendium of essential information*. Trentham Books.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK: Education in an urbanised society*. Berkshire England: Open University Press.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saklan, E. ve Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6 (6), 207-214.
- Salem-Murdock, M. (1989). *Arabs and Nubians in New Halfa: A Study of settlement and irrigation*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Samuel, H. C. (2014). *Living out of camp: Alternative to camp-based assistance for Eritrean refugees in Ethiopia*. Norwegian Refugee Council.
- Sanyal, R. (2014). Urbanizing refuge: Interrogating spaces of displacement. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38 (2), 558–572.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (25/1), 208-229.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition (2nd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sesnan, B., Allemano, E., Ndugga, H. and Said, S. (2013). *Educators in exile: The role and status of refugee teachers*. London: Commonwealth Secretariat.
- Scherer, J. (1992). The Photographic Document: Photographs as primary data in anthropological enquiry. E. Edwards (Ed.), *In anthropology and photography* in (pp. 32-41). New Haven: Yale U. Press.
- Schram, T. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research, 2nd ed*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Schultze, U. and Avital, M. (2011). Designing interviews to generate rich data for information systems research. *Information and Organization*, 21 (1), 1–16.
- Schwandt, T. (2001). *Qualitative inquiry: a dictionary of terms. Second edition*. Sage Publications, Thousand Oaks CA.

- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 33 (2), 196-209.
- Seer, A. B. (2017). *Seeking education beyond refuge: An analysis of Syrian parents' perspectives of their children's education in İstanbul*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences (1st edition)*. Teachers College Press: New York.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4 (7), 419-438.
- Shimahara, N. (1984). Anthroethnography: A methodological consideration. *Journal of Thought*, 19 (2), 61-74.
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching english to young learners. *English Teaching Forum*, 44 (2), 2-7.
- Shockley, K. G. (2003). *When culture and education meet: An ethnographic investigation of an Africentric private school in Washington*. Dc Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Shostak, M. (2003). *Nisa Bir Kung Kadınının Yaşamı ve Sözleri*. (Çev: S.Ertüzün). İstanbul: Epilson.
- Shuayb, M., Al Maghlouth, N., Held, K., Ahmad, N., Badran, T. and Al Qantar, S. (2016). *An education for the future: The schooling experience of Syrian refugee children in Lebanon and Germany*. Education Commission. <https://www.lebanesestudies.com/wp-content/uploads/2017/01/An-Education-for-the-Future.pdf>.
- Shweder, R. (1986). Storytelling among the anthropologists. *New York Times Book Review*, 21 (1), 38-39.
- Siarova, H. and M. Essomba (2014), Language support for youth with a migrant background policies that effectively promote inclusion. *SIRIUS Network Policy Brief Series*, 4, 1-9.
- Sidhu, R. and S. Taylor (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia, *Journal of Education Policy*, 24 (6), 655-672.
- Sidhu, R., Taylor, S. and Christie, P. (2011). Schooling and refugees: Engaging with the complex trajectories of globalisation. *Global Studies of Childhood*, 1(2), 92–103.
- Simie, R. (2015). *Provision of education for refugees: Practices and challenges of primary and secondary education In Mai Aini And Adiharush Refugge Camps*.

A Thesis Submitted to the School of Graduate Studies of Addis Ababa University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Educational Leadership and Management. Addis Ababa University. Addis Ababa, Ethiopia. .

- Simmel, G. (1971). *On individuality and social forms*. DN. Levine (Ed.). Chicago: University of Chicago.
- Singer, A. (Yöneten). (1985). *Bronislaw Malinowski: Off the Veranda* [Sinema Filmi].
- Şirin, S. R. and Rogers-Şirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of syrian refugee children: Young children in refugee families*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Solberg, A. (1994). *Negotiating childhood: Empirical investigations and textual representations of children's work and everyday lives*. Stockholm: Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning.
- Speier, M. (1970). The everyday world of the child. J.D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life: Toward the reconstruction of sociological knowledge* in (pp. 188-218) Chicago: Aldine Pub. Co.
- Speier, M. (1976). The adult ideological viewpoint in studies of childhood. A. Skolnick (Ed.), *Rethinking childhood* in (pp. 168-186). Boston: Little, Brown and Company.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Orlando: Harcourt, Inc.
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29 (7), 662-668.
- Stevenson, J. and Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 37 (5), 671-687.
- Stewart, J. (2007). *Children affected by war: A bioecological investigation into their psychosocial and educational needs*. Unpublished Doctoral Dissertation: Winnipeg, MB. University of Manitoba.
- Stewart, J. (2009). It might not be as complicated as you think: Supporting children affected by war. *Manitoba Journal of Counselling*, 35 (3), 28-32.
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for teachers*. University of Toronto Press: Toronto.
- Stipek, D. and Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (3), 375-397.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.

- Strekalova, E. and Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children?: Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16 (1), 21–24.
- Suarez-Orozco, C. (2005), Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. C. Suarez- Orozco, M. Suarez-Orozco and D. B. Qin-Hilliard (Ed.), *The new immigration: An interdisciplinary reader* in (pp. 136-153). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Suárez-Orozco, C., Suárez -Orozco, M. and Todorova, I. (2010). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Sunstein, B. S. and Chiseri-Strater, E. (2002). *Field working: Reading and writing research, 2nd ed.* New York: Bedford/St. Martin's.
- Szabo, S. and Anderson, G. (2009). *Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes*. *Educational Horizons*, 87 (3), 190-197.
- Szente, J. and Hoot, J. L. (2007). Exploring the needs of refugee children in our schools. L. Adams and A. Kirova (Eds.), *Global migration and education: Schools, children and families* in (pp. 219-235). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc...
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- T.C Resmi Gazete. (7 Kasım 1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.Sayı: 17863*. Ankara.
- T.C Resmi Gazete. (14 Haziran 1934). *İskân Kanunu sayı 2733*. Ankara: TBMM Basımevi.
- T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler özel rapor*. Aralık. Ankara. https://www.ombudsman.gov.tr/suriyeliler/ozel_rapor.pdf
- T.C. Resmi Gazete. (20 Kasım 1959). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, sayı 1386*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- T.C. Resmi Gazete. (2014). *Geçici koruma yönetmeliği*. Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. (27 Mayıs 1949). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. Başbakanlık Basımevi. Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. (30 Kasım 1994). *Türkiye'ye iltica eden veya başka bir ülkeye iltica etmek üzere türkiye'den ikamet izni talep eden eden münferit yabancılar ile topluca sığınma amacıyla sınırlarımıza gelen yabancılar ve olabilecek nüfus hareketlerine uygulanacak yönetmelik*. Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- T.C. Resmi Gazete. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. Ankara.

- Tabors, P. and Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* in (pp. 103-125). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taştan, C. and Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi güçlükler ve öneriler*. Ankara : Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, S. C. (2008). Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland: the challenges are massive. *Social Alternatives*, 27 (3), 58-65.
- Taylor, S. C. and Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 39-56.
- Taylor, S. J. and Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research: The search for meanings (second edition)*. New York: John Wiley.
- Taylor, S. J. and Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (3rd ed.)*. New Jersey, United States: John Wiley and Sons.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* in second edition (pp.455-486). Thousand Oaks,. California: Sage Publications, Inc.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Philadelphia, PA: RoutledgeFalmer.
- Tezcan, , M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 61-67.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. USA: Sage Publications Inc.
- Thompson, F. and Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Research Report, DFE-RR098. London: Department for Education
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick: NJ: Rutgers University Press.
- Tilleczek, K. (2008). *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques*. Ontario: The Edwin Mellen Press.
- Titzmann, P. F. (2012). Growing up too soon? Parentification among immigrant and native youth in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (7), 880-893.
- Tolay, J. (2012). Turkey's critical Europeanization: Evidence from Turkey's immigration policies. S. P. Elitok and T. Straubhaar (Ed.), *Turkey, migration*

and the EU: Potentials, challenges and opportunities in (pp. 39–62). Hamburg: Hamburg University.

- Topcuoğlu, R. (2012). *Türkiye’ de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü (IOM).
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 767-786.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27). 546-560.
- Tousignant, M., Habimana, E., Biron, C. and Malo, C. (1999). The Quebec adolescent refugee project: Psychopathology and family variables in a sample from 35 nations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (11), 1426-1432
- Tösten, R., Toprak, M. and Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (7), 1149-1160.
- Trueba, H. T., Jacobs, L. and Kirton, E. (1990). *Cultural conflict and adaptation: The case of Hmong children in American society*. New York: Falmer Press.
- Tudjman, T., Heerik, A., Le Pichon, E., Baauw, S. (2016), *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in europe-refugee education in the Netherlands*. Risbo-Erasmus University Rotterdam.
- Turner, J. C. and Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35 (2), 69–85.
- Türk Kızılay Göç Hizmetleri Direktörlüğü. (2020). *İkamet izni ile ülkemizde bulunan yabancılar*. Ankara. <https://www.kizilay.org.tr/upload/dokuman/dosya/agustos-2020-suriye-krizi-insani-yardim-operasyonu-raporu-02-10-2020-74401116.pdf>.
- TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu (2018). *Göç ve uyum raporu* . Ankara.
- TÜRKSAM. (20 Şubat 2019). *Göçmen bülteni*. Basın Bültenleri, Sosyo-Politik Çalışmalar ve Saha Araştırmaları Merkezi.
- Uludağ, H. (2016). *Suriyeli mültecilerin zorunlu göç deneyimleri: Ankara örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- Ulum, Ö. G. ve Kara, Ö. T. (2016). Savaşın Suriyeli sığınmacıların akademik başarısına etkileri. *International Journal of Social Science*, 48 (2), 413-423. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3584>.

- Uluslararası Mülteci Hakları Derneği. (2017). *Suriye’de ihlaller ve Halep raporu*. İstanbul: İNSAMER İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- UNDESA. (2013). *International migration report*. New York: https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/migration/migrationreport2013/Full_Document_final.pdf.
- UNESCO (2018), *Global education monitoring report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO.
- UNHCR. (2009). *The UN Refugee Agency. Education Strategy 2010-2012*. UNHCR: Geneva.
- UNHCR. (2011). *Gerçekler ve rakamlar, Ocak 2011, Sayı 03*. Ankara: UNHCR.
- UNHCR. (2012). *2012-2016: Education strategy. Division of International Protection*. 1-40.
- UNHCR. (2016). *Starting out why education for refugees matters*. UNHCR Education Report.
- UNHCR. (2017). *Stepping up: Refugee education in crisis*. UNHCR.
- UNHCR. (2018). *Global trends. Forced displacement in 2018*. UNHCR
- UNHCR. (2020). *Figures at a glance*. UNHCR.
- UNHCR. (2020). *Syria regional refugee response*. UNHCR.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to Inclusive Education Position Paper*. UNICEF, Education Section. Switzerland.
- UNICEF. (2013a). *A lost generation? A Strategy for children affected by the Syria crisis*. UNICEF.
- UNICEF. (2013b). *The formative years: UNICEF’s work on measuring early childhood development*. UNICEF/INDA2013-00066/Singh.
- UNICEF. (2014). *Turkey: RRP6 Monthly Update-October: Education*. UNICEF. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/October2014dashboard-Education.pdf>
- UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt*. MENA:UNICEF.
- UNICEF. (2017a). *Mülteci Çocuklar için Şartlı Eğitim Yardımı*. UNICEF.
- UNICEF. (2017b). *Syria Crisis, 2017 Humanitarian Results*. UNICEF.
- UNICEF. (2018). *United Nations international children’s emergency fund*. UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report.

- Utbildungsdepartementet and Education. (2011), *School Ordinance (Skolförordningen SFS 2011:185)*, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185.
- Uzman, N. ve Kösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar (24) 251-272.
- Ünal, S. (2012). Sosyal-mekânsal-siyasal kümelenme biçimi olarak İzmir kentinde Balkan (Rumeli) Kimliği, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 21 (3), 49-77.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: Öteki bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Dergisi*, 6 (3), 65-89.
- Üner, S. (1972). *Nüfusbilim sözlüğü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Van Tam, N. (2016). Some considerations on conversation analysis. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS), A Peer-Reviewed Bi-monthly Bi-lingual Research Journal*, 3 (3), 185-190.
- Vandenbroeck, M. and Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(3), 327–335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>.
- Vanderbeck, R. M. (2007). Intergenerational geographies: Age relations, segregation and re-engagements. *Geography compass*, 1 (2), 200–221.
- Vanpatten, B. and Benati, G. A. (2015). *Key terms in second language acquisition(2nd.Ed.)*. London: Bloomsbury.
- Vardarlı, B., Khatib, A., Uygur, S. and Gönültaş, M. (2019). Türkiye ve Almanya'daki Suriyeli sığınmacılara sunulan haklar ve yaşanan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (70), 654-673.
- Varış, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Von Aspern, E. (2009). Telling it like it is: Children's perceptions on cultural belonging. *Department of Education and Children's Services, South Australia. TESOL in Context Pedagogies of Connection*, Special Edition.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallman, S. (1997). Appropriate anthropology and the risky inspiration of 'Capability' Brown Representations of what, by whom and to what end? A. James, J. Hockey and A. Dawson (Ed.), *After writing culture in* (pp. 244–264). London: Routledge.
- Ward, C. and Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (4), 422–442.

- Watkins, K.ve Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education:The failed response to the Syrian refugee crisis*. London: Overseas Development Institute. www.odi.org/publications/8829-syria-refugee-educationcrisis-hope.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *Article in TESOL Quarterly*, 575-592.
- Wernesjö, U. (2012). Unaccompanied Asylum-Seeking Children: Whose Perspective? *Childhood (Copenhagen, Denmark)* 19 (4), 495–507.
- White, A., Caitríona, N. L., Naomi , T. and Fina, C. M. (2011). Children's roles in transnational migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (8), 1159–1170.
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: A qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31 (4), 375-391.
- Whyte, W. F. (1943). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wight, D. (1993). *Workers not wasters*. *Edinburgh education and society series*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Williams, F. C. and Butler, S. K. (2003). Concerns of newly arrived immigrant students: Implications for school counselors. *ASCA: Professional School Counseling*, 9-14.
- Williford, A., Maier, M., Downer, J., Pianta, R. and Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34 (6), 299–309. [https:// doi.org/10.1](https://doi.org/10.1).
- Willis, P. and Trondman, M. (2002). Manifesto for ethnography. *Critical. Critical Methodologies*, 2 (3), 394-402.
- Wintersberger, H. (1994). Costs and benefits: the economics of childhood. J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta and H. Winter (Ed.). *Childhood matters: social theory, practice and politics* (pp. 265–274). Aldershot: Avebury.
- Winzer, M. and Mazurek, K. (2011). Canadian teachers associations and the inclusive movement for students with special needs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 116, 1-24.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wolcott,, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. CA: A Division Of Sage Publications.
- Yahşi, Z. (2011). *The village school and village life: An ethnographic study of early childhood education*. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for

the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. Graduate Program in Education.

- Yassin, N., Osseiran, T., Rassi, R. and Boustani, M. (2015). *No place to stay? Reflections No place to stay? Reflections on the Syrian refugee shelter policy in Lebanon*. Beirut: AUB's Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs, UN-Habitat. .
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London: Guilford Press.
- Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 495-522.
- Yüzgeç, M. (2008). *İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi.İstanbul: Yeditepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Programı.
- Zhou, M. (2001). Straddling different worlds: The acculturation of Vietnamese refugee children. R. G. Rumbaut and A. Portes (Ed.), *Ethnicities: Children of immigrants in America* in (pp. 187–227). Berkeley: University of California Press.

İnternet Ortamında Yer Alan Kaynaklar

- http-1:** https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0c/Hatay_location_districts.png. (Erişim tarihi: 07.10.2020)
- http-2:** <http://altinozu.gov.tr/dunyaya-ornek-bir-barinma-merkezi-altinozu-boynuyogun-gecici-barinma-merkezi>. (Erişim tarihi: 17.03.2020)
- http-3:** <https://www.youtube.com/watch?v=njKuK3tw8PQ>. (Erişim tarihi: 21.03.2020)
#AJZazeeraEnglish #AJDocumentariesThe Boy who started the Syrian War Featured Documentary
- http-4:** <https://www.goc.gov.tr/genel-bilgi45>. (Erişim tarihi: 27.04.2020)
- http-5:** <https://help.unhcr.org/turkey/tr/information-for-syrians/verification-of-syrian-nationals-under-temporary-protection>. (Erişim tarihi: 14.07.2020)
- http-6:** <https://help.unhcr.org/turkey/tr/information-for-syrians/temporary-protection-in-turkey/>. (Erişim tarihi: 20.07.2020)
- http-7:** <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/105>. (Erişim tarihi: 18.08.2020)
- http-8:** <http://www.altinozu.gov.tr/iyidereden-altinozune-kardeslik-koprusu-projesi> (Erişim tarihi: 18.08.2020)
- http-9:** <https://echo.info.tr/> (Erişim tarihi: 12.05.2020)
- http-10:** <http://www.kamubulteni.com/turkiye/cumhurbaskanierdogan-suriyeliler-icin-37-milyar-dolar-harcadik-h11496.html> . (Erişim tarihi: 08.05.2020)
- http-11:** <https://www.unhcr.org/tr/13204-unhcrnin-tek-seferlik-nakit-yardimi-turkiyede-kentsel-alanlarda-yasayan-en-hassas-durumdaki-multecilerden-bazilarina-ulasiyor.html>. (Erişim tarihi: 09.06.2020)
- http-12:** <https://multeciler.org.tr/suriyeliler-devletten-para-aliyor-mu/> (Erişim tarihi: 18.04.2020)

http-13: <https://pubgmobile.starladder.com/tr/worldwide/oppo-rtk-series/news/rusya-kazakistan-ve-turkiye-pubg-mobil-oyunculari-yepyeni-bir-turnuvaya-hosgeldiniz-karsinizda-oppo-r-t-k-series>. (Erişim tarihi: 28.06.2020)

http-14: <http://kizilaykart-suy.org/TR/index2.html> (Erişim tarihi: 12.05.2020)

http-15: <http://bitkilerimiz.com/muhliye-bitkisi-nedir-faydalari-neler-nasil-kullanilir-nerede-yetisir/> (Erişim tarihi: 24.06.2020)

http-16: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-50502393> (Erişim tarihi: 20.06.2020)

http-17: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/ny-rapport-newcomers-hope-in-a-cold-climate> (Erişim tarihi: 12.01.2020)

http-18: www.dw.com/tr/almanya-multeci-snavini-basardi-mi/a-54723405 (Erişim tarihi: 20.10.2020)

EK-1a. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili öğrenci,

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

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, **Türkiye’de Suriyeli Çocukları ve Barınma Merkezindeki Yaşamda İlkokul Eğitimi sürecini betimlemek** amacıyla gerçekleştirilen doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu kapsamda tez uygulaması sürecinde kamera kayıtları, günlükler, kişisel bilgi formu, fotoğraf, saha notları ve katılımcıların uygulama sonrası görüşleri araştırmanın verileri olarak kullanılacaktır. Bu çalışmada sizlerden elde edilen veriler, başka hiçbir çalışmada kullanılmayacak, kimlik bilgileriniz araştırma raporunda yer almayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman çalışmadan çekilme özgürlüğünüz bulunmaktadır.

Bu formu okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla aşağıdaki numaradan dilediğiniz zaman arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci.....

Mehmet FANSA

İmza:.....

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, **Türkiye’de Suriyeli Çocukları ve Barınma Merkezindeki Yaşamda İlkokul Eğitimi Sürecini betimlemek** amacıyla gerçekleştirilecek doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu kapsamda tez uygulaması sürecinde kamera kayıtları, günlükler, kişisel bilgi formu, fotoğraf, saha notları ve katılımcıların uygulama sonrası görüşleri araştırmanın verileri olarak kullanılacaktır. Bu araştırmada sizlerden elde edilen veriler, başka hiçbir araştırmada kullanılmayacak, kimlik bilgileriniz araştırma raporunda yer almayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman araştırmadan çekilme özgürlüğünüz bulunmaktadır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü katılımı önemlidir. Onların görüşlerinin bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma kapsamında elde edilecek olan bu veriler yalnızca bu tez için ve yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ve isimlerine araştırmanın hiçbir aşamasında yer verilmeyecektir.

Bu formu okuyup velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verilen güvenceye ilişkin olarak formu imzalamanızı rica ediyorum. Süreçle ilgili bilgi almak amacıyla aşağıdaki numaradan dilediğiniz zaman bana ulaşabilirsiniz. Bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Velisi.....

Mehmet FANSA

İmza:.....

EK-1c. Öğretmen İzin Formu

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

Değerli Öğretmen,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, **Türkiye’de Suriyeli Çocukları ve Barınma Merkezindeki Yaşamda İlkokul Eğitimi Sürecini betimlemek** amacıyla gerçekleştirilen doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu kapsamda tez uygulaması sürecinde kamera kayıtları, günlükler, kişisel bilgi formu, fotoğraf, saha notları ve katılımcıların uygulama sonrası görüşleri araştırmanın verileri olarak kullanılacaktır. Sizlerle yapacağımızı görüşmeler ve deneyimlerinizin gözlemlenmesi sonucunda barınma merkezindeki eğitim sürecini öğreten bakış açısıyla betimleyeceğiz. Bu araştırmada sizlerden elde edilen veriler, başka hiçbir araştırmada kullanılmayacak, kimlik bilgileriniz araştırma raporunda yer almayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman araştırmadan çekilme özgürlüğünüz bulunmaktadır.

Bu araştırmada sınıfınızdan elde edilen verilerden başka hiçbir araştırmada yararlanılmayacak, siz ve öğrencilerinizin ismi araştırmada kullanılmayacaktır. Ayrıca siz ve öğrencileriniz istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla aşağıdaki numaradan dilediğiniz zaman arayabilirsiniz. Bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Sınıf Öğretmeni.....

Mehmet FANSA

İmza:.....

EK-1d. Veli Gönüllü Katılım Formu

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

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, **Türkiye’de Suriyeli Çocukları ve Barınma Merkezindeki Yaşamda İlkokul Eğitimi sürecini betimlemek** amacıyla gerçekleştirilen doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu kapsamda tez uygulaması sürecinde kamera kayıtları, günlükler, kişisel bilgi formu, fotoğraf, saha notları ve katılımcıların uygulama sonrası görüşleri araştırmanın verileri olarak kullanılacaktır. Bu çalışmada sizlerden elde edilen veriler, başka hiçbir çalışmada kullanılmayacak, kimlik bilgileriniz araştırma raporunda yer almayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman çalışmadan çekilme özgürlüğünüz bulunmaktadır.

Bu formu okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla aşağıdaki numaradan dilediğiniz zaman arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Veli.....

Mehmet FANSA

İmza:.....

EK-1e. Gönüllü Katılım Formu

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

Sayın Katılımcı,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, **Türkiye’de Suriyeli Çocukları ve Barınma Merkezindeki Yaşamda İlkokul Eğitimi sürecini betimlemek** amacıyla gerçekleştirilen doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu kapsamda tez uygulaması sürecinde kamera kayıtları, günlükler, kişisel bilgi formu, fotoğraf, saha notları ve katılımcıların uygulama sonrası görüşleri araştırmanın verileri olarak kullanılacaktır. Bu çalışmada sizlerden elde edilen veriler, başka hiçbir çalışmada kullanılmayacak, kimlik bilgileriniz araştırma raporunda yer almayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman çalışmadan çekilme özgürlüğünüz bulunmaktadır.

Bu formu okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla aşağıdaki numaradan dilediğiniz zaman arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Katılımcı/Yakınlığı.....

Mehmet FANSA

İmza:.....

EK-1f. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evvelik Kayıt Tarihi: 14.11.2018

Protokol No: 106341

Tarih: 20.11.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER, BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye'de Suriyeli Çocuklar ve Barınma Merkezinde Yaşam: İlkokul Eğitimi Üzerine Etnografik Bir Çalışma
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. ABİ ERSOY
TEZ YAZARI:	Mehmet FANSA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Oylumlu



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Göç İdaresi Müdürlüğü



Sayı : 31963903-000-E.8611
Konu : İzin Talebi

28/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Hatay Valiliği İl Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü'nün 01.02.2019 tarihli ve 58077199-489/4444 sayılı yazısı.
b) Hatay İl Emniyet Müdürlüğü'nün 18.02.2019 tarih ve 45374 sayılı yazısı.

İlgi (a) sayılı yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencisi Mehmet FANSA, "Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar ve Barınma Merkezinde Yaşam: İlkokul Eğitimi Üzerine Etnografik Bir Çalışma" başlıklı doktora tezi hazırladığı, tez çalışması kapsamında 2018-2019 öğretim yılı Otuz ve Behar dönemlerinde ilimize bağlı Altınözü Boynuyolu Geçici Barınma Merkezi/Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri, öğrenci velileri ve sınıf öğretmenleriyle günlük, gözlem ve görüşmeler yapmayı planladığı, çalışma için gerekli izin verilmesini talep ettiği bildirilmiştir. İlgi (b) sayılı yazı ile yapılan güvenlik tahkikatında, herhangi bir kayda rastlanılmadığı belirtilen ve ekte doktora tezi çalışması sunulan Mehmet FANSA'ya talebi ile ilgili izin verilmesi hususunda;

Gereğini OLUR'larınıza arz ederim.

Mustafa Cengiz BİLEN
İl Göç İdaresi Müdürü

EK :
1- İlgili yazı
2- Tez Çalışması

OLUR
28/02/2019

Mahmut HERSANLIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-1h. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Göç İdaresi Müdürlüğü

Sayı : 31963903-489-E.8673
Konu : İzin Talebi

28/02/2019

HATAY VALİLİĞİNE
(İl Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü)

İlgi : a) 01.02.2019 tarihli ve 58077199-489/4444 sayılı yazınız
b) 28.02.2019 tarihli ve 31963903-000-8611 sayılı Valilik Oluru.

İlgi (a) sayılı yazınızda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencisi Mehmet FANSA'nın, "Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar ve Barınma Merkezinde Yaşam: İlkokul Eğitimi Üzerine Etnografik Bir Çalışma" başlıklı doktora tezi hazırladığı, tez çalışması kapsamında 2018-2019 öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde ilimize bağlı Altınözü Boynuyolu Geçici Barınma Merkezi/Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri, öğrenci velileri ve sınıf öğretmenleriyle günlük, gözlem ve görüşmeler yapma talebi ilgi (b) sayılı Valilik Oluru ile uygun görüldüğü olup onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mustafa Cengiz BİLEN
Vali a.
İl Göç İdaresi Müdürü

Ek: İlgi Onay

T.C. HATAY VALİLİĞİ İl Sivil Toplumla İlişkiler Müdürlüğü	
Kayıt Sayısı	18191
Betgenin Tarihi	28.02.2019
HAVALİ EDİLECEK YER	
Gönderen	Mehmet İzzet Uzun
İlgi	Göç İdaresi

*Bu belge elektronik imzalarla onaylanmıştır. İmza kontrolü için göç.gov.tr adresi üzerinden 90540000-90540000-90540000-90540000 adresine giriniz.

Muhatap: İlmi. Anabilim Dalı No: 1. Anabilim / Hatay
Talep No: (31963903-489-E.8673) Talep No: (31963903-489-E.8673)
e-Posta: iletme@hatay.gov.tr İletim Adresi: iletme@hatay.gov.tr

İlgi: İlmi. Anabilim Dalı No: 1. Anabilim / Hatay
Talep No: (31963903-489-E.8673) Talep No: (31963903-489-E.8673)
e-Posta: iletme@hatay.gov.tr İletim Adresi: iletme@hatay.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Mehmet FANSA

Yabancı Dil : İngilizce/Arapça

Eğitim Geçmişi:

- 2015/2021, Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim /Sınıf öğretmenliği. (Doktora)
- 2010/2012, Mustafa Kemal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim/Sınıf öğretmenliği (Tezli Yüksek Lisans)
- 2002/2006, Mustafa Kemal Üniversitesi / Eğitim Fakültesi, İlköğretim/Sınıf öğretmenliği (Lisans)

Mesleki Geçmişi:

- 2017-2021, Güneysöğüt Bedi Sabuncu İlkokulu, Defne /Hatay
- 2014-2020, Geçici Eğitim Merkezi Koordinatörlüğü, Antakya /Hatay
- 2011-2017, Demirköprü M.A.Ç. İlköğretim Okulu, Antakya /Hatay
- 2008-2011, Aksoy İlköğretim Okulu, İdil /Şırnak
- 2006-2008, Demirgeçit İlköğretim Okulu, Aziziye/Erzurum

Yayınları

Fansa, M. (2020). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. M. Gültekin (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* içinde (s. 580-648) Ankara: Pegem Yayınları.

Ersoy, A. ve Fansa, M. (2018). Resmi İlkokullarda Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Öğretmeni Olmak. V. *International Eurasian Educational Research Congress* 'de sunulan bildiri. Antalya.

Fansa, M. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerindeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 25.*Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 'nde sunulan bildiri. Antalya.

Bozkurt, O. ve Fansa, M. (2013).Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Fen Başarısı ve Fene Yönelik Tutuma Etkisi İle Öğretim Sürecine Yönelik Öğrenci

Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 241-256.

Bilimsel Faaliyetleri:

- Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu (Eğitim Görevlisi). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. İzmir-Yalova/2019
- Leaders for the Future Erasmus + Youth Mobilities Eğitim Projesi İtalya/2019
- Listening,Feeling,Communication Erasmus + Youth Mobilities Eğitim Projesi Romanya/2018
- Nitel Veri Analizi Çalıştayı 15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 2016/Muğla
- “Maddenin Değişimi ve Tanınması" Ünitesinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi 2011 Yılı Projeleri