

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMDA
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nilay AK

Antalya, 2020

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMDA KARŞILAŞTIĞI
SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nilay AK

Danışman

Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



21/08 / 2020

Nilay AK

İmzası

ÖNSÖZ

Dünyada gelişen siyasi, ekonomik olaylar ve savaşlar nedeniyle artan göçler ülkemizi de etkilemiştir. Ülkemiz, komşularında yaşanan özellikle savaş nedeniyle canlarını kurtarmak isteyen mülteciler tarafından rağbet görmektedir. Bu insanlar ülkemize geldikten sonra barınma, çalışma gibi problemler ile birlikte çocuk sahibi olanların çocuklarının da eğitim ve toplumla uyum gibi sorunları oluşmaktadır.

Yapılan araştırmalarda yabancı uyruklu öğrenciler, mülteci çocuklar ile ilgili sorunlar gerek öğretmenler gerekse yöneticiler tarafından gözlemlenerek tespit edilmiş ve sorunlar aşılmaya çalışılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin çok olduğu bir okulda bir yönetici ve öğretmen olarak sorunu bizzat yaşayan öğrencilerle işbirliği yaparak onlardan dinlemek istedim ve tezim böylelikle ortaya çıkmış oldu.

Çalışmam süresince akademik anlamda her konuda bana destek sağlayan ve hoşgörüsünü eksik etmeyen danışman hocam Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a sabrı ve yardımları için teşekkür ediyorum.

Bu süreçte, hayatımın her aşamasında olduğu gibi beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen eşim Armağan AK'a, birlikte geçirmemiz gereken zamandan çaldığım çocuklarım A. Arda ve Z. İdil AK' a hem sabırları hem de anlayışları için teşekkür ediyorum.

Çalışmamda fikirlerine ve deneyimlerine başvurduğum tüm meslektaşlarıma, görüşmeye katılan öğrencilerime, araştırmamda bana yardımcı olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan ve yaşasalardı benimle birlikte aynı mutluluğu ve heyecanı yaşayacaklarına inandığım annem Nurdan Hüsamoğlu ve babam Erkan Hüsamoğlu'na sonsuz minnettarlığımı sunuyorum.

Nilay AK

Ağustos, 2020

ÖZET

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

AK, Nilay

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Ağustos, 2020, 84 sayfa

Dünyada her yıl artan sayıda göç hareketliliği yaşanmaktadır. Türkiye gerek çevresindeki yaşanan savaş ve siyasi istikrarsızlıklar gerekse ekonomisinin iyileşmesinden dolayı her yıl artan sayıda mülteci veya göçmen akınına uğramaktadır. Mülteciler ve sığınmacılar ile ilgili Cenevre Sözleşmesi gibi bazı uluslararası düzenlemeler yapılmıştır. Ülkemizde bu sorunla karşılaştığı için uluslararası sözleşmelere dahil olmuş ve kendi ulusal kanunlarını çıkarmıştır. Göç konusunda en önemli unsurlardan biri göçmen çocuklardır. Bu çocukların eğitimi ile ilgili de yönetmelikler mevcuttur. Fakat yabancı uyruklu öğrenciler eğitim hayatlarında çeşitli baskılar ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Literatür incelenince genellikle lise ve üniversite düzeyinde yapılmış çalışmaların mevcut olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik yapılan kısıtlı çalışmalarda ise verilerin öğretmen ve idarecilerden elde edildiği görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okula uyumda karşılaştıkları sorunları bu öğrencilerin bakış açısıyla belirlemektir. Bu bağlamda Akdeniz bölgesinde bir ilin ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim alan toplam 12 yabancı uyruklu öğrenciden veriler toplanmıştır. Çalışma nitel bir araştırmadır. Cevaplar incelenince Türkçe öğrenmede üç ana konuda zorluk çekildiği belirlenmiştir. Bunlar, atasözleri, yazılışı uzun olan kelimeler ve eş anlamlı kelimeler. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi okulda açılan kurslardan, öğretmenlerden, arkadaşlarından, Türkçe izlenen çizgi filmlerden ve aile üyelerinden öğrendikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı öğrenci, okula uyum, göçmen öğrenci, ilkokul

ABSTRACT

PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS IN ADAPTATION TO SCHOOL

AK, Nilay

Master Thesis, Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

August, 2020, 84 pages

There is an increasing number of refugees or immigration movements every year in the world. In Turkey there is an increasing number of refugees and immigration movements every year due to the war and political instability experienced around and the recovery of the economy. Some international arrangements have been made on refugees and asylum seekers, such as the Geneva Convention. Since it has faced this problem in throughout history, Turkey has been included in international conventions and passed its own national laws. Many of the most important elements in migration are migrant children. There are also regulations regarding the education of these children. However, foreign students face various pressures and difficulties in their education life. When the literature is examined, it is determined that there are generally studies done at high school and university level. In limited studies conducted for foreign primary students, it is seen that datas are obtained from teachers and administrators. In this context, the main purpose of the study is to identify the problems that foreign primary students encounter in adaptation to school from the perspective of these students. In this context, data were collected from a total of 12 foreign students studying in elementary school 3rd and 4th grade education in a province in the Mediterranean region. The study is a qualitative research. When the answers were examined, it was determined that there were difficulties in learning Turkish in three main subjects. These are proverbs, long spelled words and synonyms. It has been determined that foreign students of primary school learn Turkish from courses, teachers, friends, Turkish cartoons and family members.

Key words: Foreign students, adaptation to school, migrant student, primary school

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Uyruklu Kişi Kapsamı	7
2.1.1. Göç ve Göçmen Kavramı	7
2.1.2. Mülteci ve Mültecilik Kavramı.....	8
2.1.3. İltica / Sığınmacı Kavramı	12
2.1.4. Misafir Yabancı Kişiler	12
2.1.5. Uluslararası Korumaya İhtiyaç Duyan Kişiler.....	13
2.2. Dünyada ve Türkiye’de Göç Hareketleri ve Genel Etkileri	13
2.3. Yabancı Uyruklu Öğrenci Kavramı	18
2.3.1. Göçmen Öğrenci	20
2.3.2. Mülteci Öğrenci	20
2.4. Uyum Kavramı.....	21

2.4.1. Kültür Şoku.....	22
2.4.2. Kültürel Farklılıklar.....	23
2.5. Kültürleşme Kavramı	24
2.6. Uyum ile Kültürleşme İlişkisi ve Etkileyen Faktörler	25
2.7. Okula Uyum ve Yaşanan Sorunlar.....	27
2.8. İlkokul Öğrencilerinin Genel Özellikleri.....	32
2.9. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi ve İlişkin Mevzuatlar.....	33

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Araştırma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Aracı.....	38
3.4. Veri Toplama Süreci	39
3.5. Verilerin Analizi	40
3.6. Geçerlilik (İnandırıcılık).....	40

BÖLÜM IV BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	41
4.2. Türkçenin Nasıl Öğrenildiği ve Yaşanan Zorluklar	41
4.3. Derslerde Karşılaşılan Zorluk ve Sıkıntılar	43
4.4. Sınavlarda Karşılaşılan Zorluk ve Sıkıntılar.....	44
4.5. Dersler Harici (Teneffüs vb.) Karşılaşılan Zorluk ve Sıkıntılar	46
4.6. Okulun Güvenliğine İlişkin Bulgular.....	48
4.7. Okulun Yönetimine İlişkin Bulgular.....	48
4.8. Okuldaki Öğretmenlere İlişkin Bulgular	49
4.9. Okuldaki Arkadaşlara İlişkin Bulgular.....	50
4.10. Okuldaki Sosyal Etkinliklere (Gezi vb.) İlişkin Bulgular	51
4.11. Okulun Bulunduğu Şehre İlişkin Bulgular	52
4.12. Okula İlişkin İstekler ile İlgili Bulgular	53

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	54
5.2. Öneriler.....	56
 KAYNAKÇA.....	 58
EKLER.....	71
Ek-1 Örnek Görüşme Formu	71
ÖZGEÇMİŞ	72
BİLDİRİM.....	73
İNTİHAL RAPORU	74

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 İkamet İzni Bulunan Yabancıların Uyrukları (İlk 10 Ülke)	16
Tablo 2.2 Düzensiz Göçmenlerin Uyrukları	16
Tablo 2.3 Türkiye’de Eğitim Öğrenim Gören Yabancıların Uyrukları	18
Tablo 2.4 Antalya’da Eğitim Öğrenim Gören Yabancıların Uyrukları	19
Tablo 4.1 Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri	41
Tablo 4.2 Türkçe Öğrenme Alt Temalar.....	43
Tablo 4.3 En Çok Zorluk ve Sıkıntı Yaşanan Dersler	43
Tablo 4.4 Sınavlarda En Çok Zorluk ve Sıkıntı Çekilen Dersler	45
Tablo 4.5 Katılımcıların Katıldıkları Sosyal Etkinlikler.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1 Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme Alt Temaları.....	42
Şekil 4.2 Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Sınavlarda Karşılaştıkları Zorluklar	45
Şekil 5.1 Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumda Karşılaştıkları Zorluklar .	54



KISALTMALAR LİSTESİ

GİGM:	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HBÖGM:	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
STK:	Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
UGÖ:	Uluslararası Göç Örgütü
YİMER:	Yabancılar İletişim Merkezi
YÖBİS:	Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi
YUKK:	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

BÖLÜM I GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve konu ile ilgili bazı tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Göçmen kavramı, bireyin özgür iradesiyle ve bireysel rahatlık nedenleriyle göç kararını aldığı bütün durumları kapsamaktadır. Hayatı tehlikede olduğu için kaçan bireyler ise mülteci olarak isimlendirilmektedir. Göç ettiği ülkede uluslararası veya ulusal evraklar çerçevesinde mülteci olarak kabul edilmeyi bekleyen bireyler ise sığınmacıdır. Mülteci ve sığınmacı dışında geldiği ülkeye geri gönderilme riski için uluslararası korumaya gereksinim duyan bireyler ise uluslararası korumaya ihtiyaç duyan kişi sınıfına girmektedir.

Stratejik ve coğrafi konumundan dolayı Türkiye bireysel ve kitlesel göç hareketlerinin genellikle son durağı olmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (GİGM) 2019 yılı göç raporuna göre, ülkemize gelen düzensiz göçmen sayısı 2013 yılında 39.890 kişi iken, bu sayı katlanarak 2019 yılında 454.662 kişiye yükselmiştir. İkamet izni ile ülkemizde bulunan yabancı sayısı ise 2009 yılında 163.326 iken 2019 yılında bu rakam 1.135.721'e yükselmiştir. İkamet izni alanların uyruğuna bakıldığında ise en çok Irak, Türkmenistan, Suriye, Azerbaycan, İran, Afganistan, Özbekistan, Rusya, Mısır ve Libya'dır (Göç Raporu, 2019).

Mülteci, göçmen, sığınmacı veya uluslararası korumaya ihtiyaç duyan bireylerin; geldikleri ülkelere beraberinde bir takım sorunları da getirdikleri görülmüştür. Barınma, çalışma gibi konular haricinde çocuk sahibi olanların çocuklarının, eğitim ve toplumla uyumlaştırılması sorunları da ortaya çıkmaktadır. Bu noktada hem uluslararası hem de ulusal yönetmeliklerle yabancı çocukların eğitim sorunları giderilmeye çalışılmaktadır.

Ülkemizde ikamet eden yabancı uyruklu çocukların eğitimi için daha fazla stratejiler ve politikalar oluşturulmalıdır. Bu bağlamda ülkemizde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik akademik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de eğitim-öğretime devam eden yabancı uyruklu öğrencileri farklı değişkenler ile ele alan bazı çalışmalar (Ercilasun, 2011; Han, 2010, Yıldız, 2010) yapılmıştır.

Ülkemize yönelik göç hareketleri, göç ile gelen çocukların eğitim sorununu da beraberinde getirmektedir. Ülkemize gelen göçmen ve mültecilerin önemli bir kısmı çocuktur ve bu çocukların çoğu da eğitim görme yaşındadır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Kesten vd. (2010), üniversite eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemekten dolayı

okuma, yazma, anlama ve konuşma sorunları olduğu sonucuna varmıştır. Kirmayer vd. (2011), gerçekleştirdikleri çalışmada göçmen öğrencilerin psikolojilerini etkileyen en önemli sorunlardan birinin dil ve kültür farklılığı olduğunu bulmuştur.

Topsakal vd. (2013), Van ilinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili araştırma gerçekleştirmiş ve çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı ve kültür şoku yaşadıklarını belirlemiştir. Avcı vd. (2013), Diyarbakır ilinde yöneticilerle görüşme yaparak yabancı uyruklu öğrencileri ele almış, sonuç olarak öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını ve bundan dolayı da başarısız olduklarını ifade etmiştir. Tunç (2015), mülteci davranışları ve topluma etkisi ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada eğitim konusunda mültecilerin dil ve iletişim sorunları ile karşılaştıklarını belirlemiştir.

Şimşek ve Öztürk (2016), sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerine dair görüşlerini araştırmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili sınıfta karşılaştıkları sorunların çözümü için yabancı uyruklu öğrencileri beceri düzeylerine göre sınıflara yerleştirilmesini, dil kursları verilmesini, uyum eğitimlerinin verilmesini ve veliler ile iletişimin iyileştirilmesini önermiştir. Sakız (2016), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki okullarda yöneticilerden veri toplayarak çalışma yapmıştır. Sonuçlara göre okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilerin ayrıştırılmış sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Sağlam ve Kanbur (2017), sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu kapsamda yabancı öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Yalçın (2017), İstanbul ilinde eğitim gören Suriyelilere yönelik araştırma gerçekleştirmiştir. Veriler öğretmen ve idarecilerden elde edilmiştir. Bulgulara göre bu öğrenciler okulda sosyal uyum sağlamakta zorluk yaşamaktadır. Türkçe bilmemenin sosyal izolasyonun en önemli sebeplerinden biri olduğu belirlenmiştir.

Şimşir ve Dilmaç (2018), gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların dil, Türkçeyi öğrenememe, iletişim kuramama, okul yönetiminin veliler ile iletişim kuramaması olduğunu ifade etmişlerdir. Bozan ve Kaştan (2018), Antalya ili Kepez ilçesinde yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre bu öğrencilerin eski arkadaşlarını özledikleri, sosyal etkinliklere katılmadıkları, başarılarının düşük olduğu, arkadaşları tarafından olumsuz davranışlara maruz kaldıkları, dışlandıkları ve yalnızlık hissi yaşadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin okula uyumunun diğer öğrencilere kıyasla daha zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Bahar ve Yılmaz (2018), Erzincan ilinde ortaokulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin önemli uyum

sorunları yaşadıkları ifade edilmiştir. Başar vd. (2018), Uşak ilinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını belirlemek için sınıf öğretmenleri ile mülakat yaparak çalışma gerçekleştirmiştir. Belirlenen en önemli sorun iletişim sorunudur. Çünkü dil sorunu yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişim kurmanın zor olduğu ve bunun da bu öğrencilerin kendini soyutlamasına yol açtığı ifade edilmiştir.

Ülkemizde hızla artan yabancı uyruklu öğrenci sayısı dikkate alındığında yaşanan sorunlar ve okula uyuma yönelik kısıtlı çalışma olduğu söylenebilir. Oysaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretim ile sosyal hayatla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretim esnasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması ile yapılan çalışma hem literatüre katkı sağlayacak hem de öğretmen, yöneticiler, veliler ve politika geliştiriciler için yol gösterici olabilecektir. Bundan dolayı “yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okula uyum” konusu ile ilgili gerçekleştirilen çalışma önemli görülmektedir.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı Akdeniz bölgesinde Antalya ilinde ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumunu, öğrencilerin bakış açısıyla belirlemektir. Bu temel amacın dışında araştırmanın şu hedefleri de bulunmaktadır;

- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili ile ilgili öğrenme sorunlarının belirlenmesi,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin okul ile ilgili görüşlerinin ortaya konması,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin okulda eğitim gören diğer öğrencilere olan bakışlarının belirlenmesi,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin dışarıda gerçekleşen etkinliklerdeki sorunlarının belirlenmesi,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğrenim ile ilgili beklentilerinin ortaya konması,
- Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve politika yapıcılara önerilerde bulunulması.

1.3. Önem

Ekonomik nedenler, siyasi nedenler, afetler, savaşlar gibi zorunlu nedenlerden dolayı her yıl birçok insan uluslararası göç hareketliliğine katılarak doğdukları ve yaşadıkları toprakları arkalarında bırakmaktadır. Bundan dolayı göç ile ister mülteci, göçmen, sığınmacı olsun ister uluslararası korunmaya ihtiyaç duyan birey olsun yerinden edilmiş bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu bireyler gittikleri toplumda sosyo-kültürel çatışmalar yaşamaktadır. Bu sorunlardan en çok etkilenenler ise çocuklar olmaktadır. Çocukların yaşadığı önemli problemlerin başında eğitim öğretim gelmektedir. Hem uluslararası sözleşmeler hem de ülkemizin kanun ve yasalarında; eğitim hakkı, eğitime erişim, ayrımcılık yasağı, çocuklara psikolojik ve fiziksel korunma sağlanması gibi konularda açık bir şekilde çocuğun yararının gözetilmesi belirtilmiştir. Bundan dolayı yabancı uyruklu çocukların eğitim öğretime erişimi ve uyumunun sağlanması büyük bir önem taşımaktadır.

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem teorisine göre; okul ortamı ile başarılı etkileşim ve okula uyum tüm öğrenciler için önemli bir konudur. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir eğitim öğrenim sistemine de uyum sağlama zorunluluğu bu öğrencilerde daha fazla baskı yaratmaktadır (Valentina vd., 2004). Yabancı uyruklu bir öğrencinin okula başladığı ilk günlerde bazı sorunlarla karşı karşıya kalması hayatı boyunca sürebilecek sorunlara sebebiyet verebileceği gibi duygusal ve sosyal bağlamda da çocuğun okula uyumunu olumsuz etkileyebilir (Ladd ve Price, 1987).

Literatür taraması sonucu okula uyum çalışmalarında önemli boşluklar olduğunu görülmektedir. Daha önceki araştırmaların çoğu üniversite öğrencilerinin uyumuna (Chemers vd, 2001; Lee vd, 2018) ve araştırmaların sadece birkaçı lise öğrencilerine odaklanmıştır (Ripple ve Luthar, 2000; Estell vd., 2007). Bu bağlamda Antalya ilinin bir ilçesindeki ilkökul 3. ve 4. sınıfında eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumunu ve yaşadıkları sorunları, bu öğrencilerin bakış açısıyla incelenmesi iki temel öneme sahiptir. Birincisi, literatürde yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu ile ilgili öğrencilere yönelik kısıtlı çalışmaların olmasıdır. Bundan dolayı bu çalışma ile hem literatürdeki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacak hem de bu konu ile ilgili ileride gerçekleştirilecek çalışmalar için kaynak niteliğinde olacaktır. İkincisi, yönetmelik ve kanunlarda ilkökul öğrencilerinin genel anlamda okula uyum sürecinin göz ardı edildiği gerçeğidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 ve 2014 yıllarında yabancı öğrencilere yönelik çıkarılan genelgeleri incelendiğinde genel olarak bu öğrencilerin okullara kayıt ve kabulleri, devamsızlık, nakil, disiplin gibi hususların yer aldığı görülmektedir. Fakat yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize gelme nedenleri, geçmiş yaşantıları gibi unsurlar ülkemizdeki hayatlarına de etki edebileceğinden bu

öğrencilerin eğitim öğretim sürecine uyum sağlamalarını zorlaştırabilmektedir. Çalışma ile uyum sorunlarının belirlenip çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda son yıllarda hızla artan göçler sebebiyle ülkemizde ve Akdeniz bölgesinde artacağı tahmin edilen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretimi ile ilgili araştırmaların gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Akdeniz bölgesinde bir ilin ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin uyumunu belirlemeyi hedefleyen bu çalışma ile ortaya çıkacak olan sonuçlar ve getirilen öneriler bu alandaki gelecek çalışmalara ve politika yapıcılara katkı sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

Çalışmanın iki varsayımı bulunmaktadır. Bunlar;

- Çalışma sonuçlarına ulaşmak için hazırlanan ve öğrencilere yöneltilen görüşme sorularının yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin uyumunu açıklayacak niteliktedir.
- Görüşmeler öğrencilerin rahat bir şekilde samimi olarak cevap verdikleri ortamda ve rızaları alınarak ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma Antalya ilinin bir ilçesinde ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim alan yabancı uyruklu öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri 1 Ürdün, 4 İran, 2 Irak, 1 Afganistan, 3 Rusya, 1 Türkmenistan olmak üzere toplam 12 yabancı uyruklu öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca çalışma kapsamında hazırlanan görüşme sorularına verilen cevaplar ile sınırlı bir çalışmadır.

1.6. Tanımlar

Çalışma kapsamında en çok kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Göçmen: Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye göç edenler.

Yabancı: Türkiye Cumhuriyeti ile vatandaşlık bağı bulunmayan bireydir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu). Başka bir milletten olan kimse.

Uyruk: Bir ülke ile vatandaşlık bağı bulunan kişiler.

Yabancı Uyruklu Öğrenci: Türkiye Cumhuriyeti ile vatandaşlık bağı bulunmayıp ikamet izni bulunan yabancı uyruklu kişilerin ülkemizde ilkokul eğitimi gören çocukları.

Uyum: Yabancı bireyin çevresi ile iyi ilişki kurma ve bu ilişkiyi sürdürebilme düzeyidir.

Okula Uyum: Yabancı uyruklu öğrencinin katılmak zorunda kaldığı yeni okul ortamında akademik ve sosyal olarak fayda sağlamasıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle göç kavramı ele alınmış, dünyada ve ülkemizde göç durumu incelenmiştir. Ardından yabancı uyruklu vatandaş kapsamına giren bireyler hakkında bilgi verilmiştir. İlkokul öğrencilerinin özellikleri irdelenerek yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerin eğitimi ve yaşadıkları uyum sorunları ile devam edilmiştir. Son olarak konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Yabancı Uyruklu Kişi Kapsamı

Yabancı uyruklu bireyler genel olarak göçmen, mülteci, sığınmacı, uluslararası korumaya ihtiyaç duyan kişiler ve misafir yabancı kişilerden kişileri ifade etmektedir. Bundan dolayı öncelikle bu kavramlar incelenmiştir.

2.1.1. Göç ve Göçmen Kavramı

Sosyal, ekonomik, siyasi ve toplumsal nedenlerden dolayı toplulukların veya bireylerin bir yerden başka bir yere veya bir ülkeden başka bir ülkeye taşınmasına göç denilmektedir. Göç sorunu sadece göç alan ülkelerin değil, aynı zamanda yoğun göç alan coğrafyaların kısaca her yapının ve herkesin gündeminde yer almaktadır. Çünkü dünyada neredeyse göçten etkilenmeyen bir ülke yoktur denilebilir. Son yarım yüzyılda göçmen nüfusu toplu göç hareketlerinden dolayı hızla artmıştır. Birleşmiş Milletler (BM) istatistiklerine göre artış hızı son yıllardaki gibi devam ederse, dünyada 2050 yılında 405 milyon civarında uluslararası göçmen nüfusu olacaktır (Göç Raporu, 2016).

Göç ve göçmen kavramı belli dönemlerde insanların yaşadıkları ülkeleri veya toplulukları etkileyen çok boyutlu kavramlardır. Literatür incelenince göç ve göçmen kavramları ile farklı bakış açıları ve tanımlar geliştirildiği söylenebilir. Bir ülkenin belli bir nüfusunun bazı sebeplerle yaşadığı yerden ayrılarak başka bir yere yerleşmek amacıyla gitmesi göç olarak ifade edilebilir (Başol, 1995). Ozankaya (1971) göre göç, belli bir toplumsal yapı içerisindeki grup veya bireylerin siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal sebeplerle bir yerden başka bir yere gitmeleridir. Göç hareketliliği grup, aile ve bireylerin doğup yaşadıkları ülkelere başka bir ülkeye bazı nedenlerden dolayı gitmesi olarak gerçekleştirilmektedir (Topsakal vd., 2013).

Uluslararası Göç Örgütü (UGÖ) tarafından yayımlanan Göç Terimleri Sözlüğünde ise göç kavramı, *“uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmektir. Süresi,*

yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir” şeklinde ifade etmiştir (Çiçekli, 2009).

6458 kanun numarasıyla yayımlanan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda göç kavramının *“yabancıların, yasal yollarla Türkiye’ye girişini, Türkiye’de kalışını ve Türkiye’den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasa dışı yollarla Türkiye’ye girişini, Türkiye’de kalışını, Türkiye’den çıkışını ve Türkiye’de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göçü ve uluslararası korumayı”* ifade ettiği belirtilmiştir.

Göç bir ülkeden diğerine hareketi ifade etmektedir. Bazı göç politikalarına ilaveten, uluslararası göçü kontrol etmek için kullanılan diğer bir yaklaşım ise devletlerin uluslararası göçmenleri işçi göçmenleri gibi sınıflandırmasıdır. İşçi göçmenleri (genelde düşük vasıflı) istihdam için ülkelere göç eden daimi işçiler olarak tanımlanabilir (Castles, 2000). Castles (2000), geçici işçi göçmenleri, vasıfsız işçi göçmenleri, yüksek vasıflı ve ticari göçmenler, düzensiz göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, zorla göçenler, aile üyeleri ve geri dönen göçmenler olarak sınıflandırılmıştır. Göçmen, daimi ikamet için bir ülkeye göç eden bir kişidir (Charles ve Yung-mei, 2001).

Günümüzde artan sorunlardan dolayı göç hareketleri yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. BM istatistiklerine göre sadece 60 milyona yakın insan çatışma ve savaşlardan dolayı göç etmek zorunda kalmıştır. 1951 yılında Cenevre Sözleşmesi ile göçmen mülteci ve sığınmacılar ile ilgili konularda düzenlemeler yapılmıştır. Bu sözleşmeye göre insanlar beş nedenden dolayı ülkelerini terk ederse, antlaşmaya dahil olan ülkeler kapılarını açıp sığınma hakkı tanımalıdır. Bu beş neden ise dini, ırkı, siyasi düşüncesi ve grubu sebebiyle zulüm görmesi veya görme korkusunun oluşmasıdır. Göçmenlere sığınma hakkı açık bir şekilde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde de belirtilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 14. maddesinde *“herkesin zulüm karşısında başka ülkelere sığınma talebinde bulunma ve olanaklardan faydalanma hakkına sahiptir”* ifadesi yer almaktadır. Bunun nedeni ise sığınma hakkının yaşama hakkı ile direk bağlantılı olmasıdır. Örnek bir olay olarak Suriye’deki iç savaş sebebiyle hayatını kaybeden insan sayısı 700 binden fazladır. 6,5 milyon insan ise Suriye’den göç etmek zorunda kalmışken 12 milyondan fazla Suriyeli de ülke içinde yer değiştirmiştir.

2.1.2. Mülteci ve Mültecilik Kavramı

Mülteci kelimesi tek cümle ile tehlikede olduğu yerden kaçan ve korunmaya ihtiyacı olan kişidir. Literatür incelendiğinde farklı bakış açılarıyla mülteci tanımlamaları yapılmıştır.

Genel olarak bir mülteci siyasi görüş, bir sosyal topluluğa üyelik, milliyet, din veya ırk gibi nedenlerden dolayı tehlike altında olduğunu hisseden ve kendi ülkesindeki güvenlikten faydalanamadığı için başka bir ülkenin korumasına sığınan kişidir. Shacknove (1985), mülteci kavramı ile ilgili dört fikir ileri sürmüştür;

- Devlet ve vatandaş arasındaki yardım, sadakat ve güven bağı toplumun temelidir;
- Bir birey mülteci olunca bu bağ kopmuştur;
- Bu kopmuş bağın fiziksel tezahürü yabancılaşma ve zulümdür;
- Bu şartlar mültecilik için gerekli ve yeterlidir.

Literatürdeki diğer bir tanıma göre yaşadığı yerde ideolojisi, siyasi fikri, ırkı veya dini sebebiyle kendini tehlikede hisseden, yaşadığı yerde kendisine önyargılı davranıldığı için güvenli hissetmeyen ve bu sebeplerle kendini koruma altına almak için başka bir ülkeye yasal olarak göç etme başvurusunda bulunan birey mültecidir. Bundan dolayı mülteci zulüm sebebiyle başka bir ülkeye gitmekte ve yapılan tarafsız değerlendirme sonucunda da korkusunda haklı çıkan bir bireydir. Mültecilik durumu kısa ve uzun süreli olarak da değerlendirilmektedir. Yaşadıkları yerlerdeki iç savaş ve siyasi baskılardan dolayı ülkelerini terk edenler kısa süreli mülteci olarak ifade edilmektedir. Kısa vadeli mülteciler kendi ülkelerindeki sorunlar veya savaş sona erdiğinde geri gönderilmektedir. Kendi ülkesindeki baskı ve savaşların ortadan kalması mümkün olmayan ve geri döndüklerinde hayatlarının tehlike altına gireceği düşünülen mülteciler ise uzun vadeli mülteci olarak ifade edilmektedir. Uzun vadeli mültecilerin mülteci hayatı bazen geldikleri yabancı ülkenin vatandaşlık statüsü ile sonlanabilmektedir (Yılmaz, 2019).

Türkiye'nin de dahil olduğu 1951 yılındaki Cenevre Sözleşmesi mülteci ve mültecilik kavramları için önemli bir belirleyicidir. Coğrafi konumundan dolayı yoğun olarak mülteci akınına uğrayan ülkemiz bu sözleşmeye bazı kısıtlamalar koyarak sözleşmeye dahil olmuştur. Bu kısıtlamaya göre ülkemize Avrupa'da meydana gelen olaylar nedeniyle gelenler mülteci iken diğer ülkelerden aynı şartlarla gelen yabancılar mülteci değildir. Avrupa dışından gelenler ülkemize geçici olarak kabul edilmekte ve geçici koruma sağlanmaktadır. 1994 yılında yayımlanan *“Türkiye’ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye’den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar ile Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılarla ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik”* ile ülkemizdeki mültecilik kavramı açıklanmıştır. Bu yönetmeliği göre ülkemize gelenlerin sınır bölgelerindeki kamplara yerleştirileceği ve kitle halinde gelenlerin ise kendi ülkelerindeki sorun ortadan kalkınca geri gönderileceği

belirtilmiştir. Bundan dolayı ülkemize gelen ve korunma ihtiyacı olan kişiler geçici olarak misafir edilmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalar doğrultusunda yabancı bir ülkeye mülteci başvurusunda bulunan birey veya grupların bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir, denilebilir. Mülteci olabilmek için iki temel unsur gerekmektedir. Bunlar (Yılmaz, 2019);

- *İşkence ve Baskıya Dayalı Sebepler:* Cenevre Sözleşmesinde mülteciliğin temelini “ışkenceye maruz kalmadan haklı sebeplerle korkma” ifadesi oluşturmaktadır. İşkence ve korku kelimeleri göreceli bir kavram olduğundan, mültecilik için başvuruda bulunan bireyin kendi ülkesinde maruz kaldığı toplumsal ve politik şartlar dikkate alınmalıdır. Bunun haricinde kendi ülkesinde işkenceye ve baskıya kalan birinin haklı nedenlerden dolayı bu zulme maruz kalması şart olmayabilmektedir. Bireyin sadece yaşadığı korku da haklı görülebilir. Bunun nedeni ise genel geçer bir işkence tanımının olmamasıdır. Cenevre Sözleşmesinde işkence kavramının belli bir sosyal gruba üye olma, politik görüş, milliyet, din veya ırk sebepleriyle bireylerin temel hak ve özgürlüklerine yapılan tehditleri kapsadığı görülmektedir. Yasal bir soruşturmada sonra bireye ayrımcılık yapılarak verilen ceza da zulüm ve işkence korkusuna neden olabilmektedir. Zulüm veya işkencenin vatandaşı olunan devlet tarafından uygulanması zorunlu değildir, devlet dışı aktörler veya terör örgütleri de zulüm korkusunu ortaya çıkarmaktadır.
- *Vatandaşı Olunan Ülke Dışına Çıkmak:* Birisi vatandaşı olduğu ülke dışına çıkınca yabancı olarak isimlendirilmektedir. Bundan dolayı mülteci olabilmek için kişi öncelikle vatandaşı olduğu ülkenin dışına çıkıp yabancı olmalıdır. Çünkü her ülke vatandaşını koruduğu için kendi ülkesinin sınırları içerisindeki bir bireyin uluslararası korumaya ihtiyacı bulunmamaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine göre her bireyin vatandaşlık hakkı vardır, kimseye uyrukluğundan mahrum edilemez ve kimsenin uyrukluğunu değiştirme hakkı yok sayılamaz. Bundan dolayı, mülteci hakkı verilmesi için bireyin vatandaşı olduğu ülkeye döndüğünde işkenceye uğrama, dışlanma ve hukuki olarak vatandaşlığa kabul edilmeme olasılıkları oluşmalıdır.

Cenevre Sözleşmesi’nde mültecilere verilen hak ve sorumluluklar mültecinin geldiği ülkedeki ikametgahına göre farklı düzeylerde uygulanabilmektedir. Temel haklar bütün mültecilere sağlanmaktadır. Sözleşmede ‘tanınmış mülteci’ ve ‘sığınmacı’ olarak iki kavram olmasına rağmen, bunlar için genel olarak mülteci denilmektedir. Bir mülteci eğer ‘yasal

olarak kaçak kalan' kişi ise, bu mülteciye eğitim, sosyal güvenlik ve kamu yardımlarında diğer vatandaşlarla aynı hakların tanınması öngörülmektedir (UN Refugee Agency, 2019).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde mültecilerin diğer vatandaşlar gibi özgür ve haklar karşısında eşit olduğunu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Cenevre Sözleşmesi'nde de mültecilerin sığındığı ülkede kendini yabancı gibi hissetse de, hak ve özgürlükler bağlamında ülke vatandaşlarıyla eşit olduğu belirtilmiştir. Fakat bazı mülteciler özel haklara sahip olabilmektedir. Bu haklardan bazıları şunlardır (Yılmaz, 2019);

- *Düşünce ve İfade Özgürlüğü:* İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre her birey hiç kimsenin müdahalesi, sınırlaması ve baskısı olmadan düşünce ve ifade özgürlüğüne sahiptir. Bundan dolayı mülteciler de düşünce ve ifade özgürlüğüne sahiptir ve mültecilere bu özgürlüğü kısıtlayan uygulamalar yapılamaz. Fakat bazı özel durumlarda ülkeler devlet sırlarının korunması, toplum huzurunun kaçırılmaması, ahlakın bozulmaması, kamu güvenliğinin sağlanması gibi nedenlerden dolayı mültecilerin ifade ve düşünce özgürlüğünü kısıtlayabilmektedir.
- *Din ve Vicdan Özgürlüğü:* İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde ifade ve düşünce özgürlüğü gibi her bireyin din ve vicdan özgürlüğü ve aynı zamanda din ve inancını istediği gibi değiştirme özgürlüğü olduğu belirtilmiştir. Tüm bireylerin din ve inancını eğitim, ibadet ve ayinlerle yaşama özgürlüğü vardır. Cenevre Sözleşmesinde de mültecilerin din ve inancı ile ilgili madde yer almaktadır. Sözleşmeye göre mültecilerin bulundukları ülkede, ülke vatandaşlarına sağlanan din ve vicdan haklarından yararlanma verilmektedir.
- *Çalışma Hakkı:* Üretime katılmak, bakmakla yükümlü oldukları kişilere para yollamak ve en önemlisi de bulundukları ülkede geçimlerini sağlamak için mülteciler ulusal ve uluslararası mevzuatlar ile yasal olarak çalışma hakkına sahiptir. Aynı zamanda mültecilerin emeklerinden fayda sağlanması, haksız yere işlerinden atılması, iş feshi ile üzerlerinde baskı kurulması veya istemedikleri işlerde zorla çalıştırılmaları yasaklanmıştır.
- *Toplanma, Örgütlenme ve Dernek Kurma Hakkı:* Kitlelerin şiddet ve isyana yönelmeden belli bir amaç için yönetime sesini duyurma amacıyla kalıcı ve bilinçli bir şekilde bir araya gelmesi toplanma ve örgütlenme hakkı ile ilgilidir. Mültecilere bu hak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi dahil birçok ulusal ve uluslararası mevzuatlarda düzenlenmiştir. Bu kapsamda mültecilere sendikalaşma ve dernek kurma hakkı da tanınmaktadır.

- *Mahkemelere Başvurma ve Adil Yargılanma Hakkı:* Mülteciler mahkemelere başvurma, suçluluk kanıtı, adil yargılanma ve tutuklanma gibi hususlarda diğer vatandaşların sahip olduğu haklara sahiptir.

Cenevre Sözleşmesi'nde mültecilik durumunun sona erme durumu da belirtilmiştir. Sözleşmeye göre şu koşullarda mültecilik durumu sona ermektedir (Yılmaz, 2019);

- Vatandaşı olduğu ve terk ettiği ülkesine tekrar kendi isteği ile haklarından yararlanmak için geri dönme talebinde bulunulması,
- Hukuki yollarla vatandaşlıktan çıkarıldığı ülkenin vatandaşlığını tekrar kazanması,
- İşkence ve zulüm korkusuyla terk ettiği ülkeye geri dönülmesi,
- Vatandaşı olduğu ülkede zulmün sonlanması veya savaşın sonlanması.

2.1.3. İltica / Sığınmacı Kavramı

Ulusal veya uluslararası mevzuatlar çerçevesinde elindeki belgeler ile bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek için başvuruda bulunan kişi sığınmacı olarak isimlendirilmektedir. Tanımdan da anlaşıldığı üzere sığınmacının başka ülkedeki mülteci talebi ile ilgili yasal olarak karar verilmemiştir. Fakat bu sığınmacının gittiği ülkede ikamet etme ve vatandaşlar gibi yaşama hakkı bulunmaktadır. Hukuki olarak sığınma talebi kabul edilen kişi mülteci statüsüne geçmektedir. Mülteci olmak için başvuruda bulunan yabancı kişiye sığınmacı denilmekle beraber Uluslararası Mültecileri Koruma Derneği henüz yasal olarak mülteci başvurusunda bulunmayan kişileri de sığınmacı olarak tanımlamaktadır. Ülkemizde Avrupa kıtası ülkeleri dışından gelen yabancılar sadece yasal olarak sığınma talebinde bulunabilmektedir. Bu kişiler talepleri karara bağlanana kadar ülkemizde 52 uydu illerden birinde serbest olarak ikamet edebilmektedir. Ülkemizdeki yabancı kişiler Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği aracılığıyla üçüncü bir ülkeye sığınmacı talebinde de bulunabilir (TBMM, 2018).

2.1.4. Misafir Yabancı Kişiler

2013 yılında 6458 sayılı ile çıkarılan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu sığınmacılar ile ilgilidir. Kanunda “ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir” ifadesi yer almaktadır. Yabancılar ile ilgili kanunlar, yönetmelikler ve mevzuatlar çerçevesinde ülkemizdeki

Suriyeliler, yasal olarak statüsü misafir yabancı kişiler olarak geçici korunma sağlananlardır (Erdem, 2017).

2.1.5. Uluslararası Korumaya İhtiyaç Duyan Kişiler

Sığınmacı, mülteci ve misafir yabancı kişiler haricinde ülkesine geri gönderilme tehlikesine karşı korumaya ihtiyaç duyan kişiler uluslararası korumaya ihtiyaç duyan kişiler olarak isimlendirilmektedir. Uluslararası mülteci kanunlarına ek olarak diğer bazı insan hakları sözleşmeleri de bazı yabancı kişilere uluslararası koruma sağlamaktadır. Bunlar (Amnesty International, 2009);

- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kendi ülkelerinde hayatlarının tehlikeye girme, işkence görme ve ağır insan hakları ihlali riski için yabancılara uluslararası koruma sağlamaktadır.
- BM İşkence Karşıtı Sözleşmesi, vatandaşı olduğu ülkeye geri gönderildiklerinde işkenceye maruz kalma riski için yabancılara uluslararası koruma sağlamaktadır.
- Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi, vatandaşı olduğu ülkeye geri gönderilince zulme uğrama ve ağır insan hakları ihlaline uğrama riski için yabancılara uluslararası koruma sağlamaktadır.

2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Göç Hareketleri ve Genel Etkileri

Küreselleşme dünyadaki hemen hemen bütün ülkeleri doğrudan etkilemektedir. Bu etkilerin en önemlilerinden birisi de küreselleşmenin insan hareketliliğini yönetmesidir. Bundan dolayı göç veren ve alan ülke sayısının artmasıyla göç hareketliliğinde artış devam etmektedir. Göç hareketliliğindeki artış ile günümüzde uluslararası göç hareketliliği ile ilgili çalışmaların sayısında artış gözlemlenmiştir (Deniz ve Özgür, 2010).

Uluslararası göç; sürekli devinim halindeyken aynı zamanda çok boyutlu, karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Farklı durumlarda göç, farklı şekillerde gerçekleşmektedir. İçinde bulunduğu ortam koşullarından etkilenmekte ve farklı koşullarda değişerek dönüşümlere uğramaktadır (Öneri, 2012). Göçmenler gittikleri ülkelerde kendilerinden farklı yemekler yiyen, farklı inançları olan, farklı dil konuşan ve farklı görünümde olan insanlarla etkileşim içine girmek zorundadır. Bunların dışında göçmenler gittikleri ülkedeki insanların yaşamı ve dünyayı nasıl gördüğünü, mekan ve zamanı nasıl kullandıklarını ve davranışlarındaki farklılıkları gözlemlemektedir (Kartarı, 2014).

Göç; sosyo-kültürel yaşam, eğitim, ekonomi ve siyaset gibi unsurlarla yakından ilgili bir olgudur. İçişleri Bakanlığı GİGM raporlarına göre dünyada göç hareketliliğinde etkilenmeyen hemen hemen bir ülke bulunmamaktadır. Dünyamız 20. yüzyılın son yıllarında toplu göç hareketliliğine maruz kalmıştır. Son elli yılda toplu göç hareketliliğine katılan insan sayısı 175 milyondan fazladır. BM 2013 yılı göç raporuna göre dünya nüfusunun %3,2'si yani 232 milyondan fazla kişi uluslararası göçmenlerdir (GİGM, 2013).

Türkiye bulunduğu coğrafi ve stratejik konumu nedeniyle kitlesel göç ve sığınma hareketliliğine maruz kalmış ve milyonlarca göçmen ağırlamıştır. Ülkemiz batı sınırlarında insan hakları standartları ve yaşam düzeyi yüksek olan Avrupa ülkeleri, doğu ve güneyinde ise siyasi istikrarsızlığın ve savaşların olduğu Asya ve Ortadoğu ülkeleri ile komşudur. Ülkemiz son yıllarda siyasi istikrarı olan ve ekonomisi iyileşen bir ülke olarak bireysel ve kitlesel göçlerin merkezi olmaya başlamıştır. Bundan dolayı ülkemizde son yıllarda göç hareketliliğinin ülkenin demografik yapısına, kamu güvenliğine, kamu düzenine, ekonomisine ve sosyo-kültürel yapısına olan etkisini gündeme getirmiştir (GİGM, 2013). Eskiden konumundan dolayı ülkemiz göç hareketliliğinde geçiş ülkesiydi. Fakat artan refah düzeyi ve insan haklarında iyileşmeler ile beraber artık ülkemiz göçmenler tarafından hedef ülke olarak görülmektedir. Bundan dolayı ülkemize olan göç hareketliliği artan bir şekilde devam etmektedir (MEB, 2014/21 Sayılı Genelge).

Türkiye 1967 yılında Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Ek (New York) Protokolünü 1968 yılında imzalayarak taraf olmuştur. Bulunduğu bölgedeki savaşlar ve siyasi istikrarsızlıktan dolayı ortaya çıkan insan hakları ihlalleri dikkate alınarak ülkemiz 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununu 2013 yılında çıkarmıştır. Bu kanuna göre Avrupa ülkelerinden gelen yabancılar yasal başvuruları sonuçlanıncaya kadar mülteci olarak kabul edilmektedir. Diğer ülkelerden gelen yabancılar ise üçüncü bir ülkeye gidene kadar şartlı mülteci olarak uluslararası korumaya alınmaktadır. Ülkemizde Avrupa ülkeleri ve diğer ülkelerden gelen yabancılar ile ilgili ikili tanımlama olmasına rağmen yasal başvuru yapan bütün yabancıların başvuruları ayırım gözetilmeden 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 tarihli Protokol kapsamında değerlendirilmektedir. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu gereğince ülkemize koruma başvurusunda bulunan yabancıların başvuruları olumlu sonuçlanınca GİGM bu kişilere şartlı mülteci, mülteci veya ikincil koruma statüsü vermektedir. Suriye'deki iç savaştan dolayı ülkemize gelen yabancıların bireysel başvurularını değerlendirme imkanı olmamasından dolayı bu kişiler ülkemizde geçici koruma kapsamındadır.

Ülkemizin maruz kaldığı göç hareketlilikleri incelendiğinde genel olarak Türk ve Müslüman insanların ülkemize geldiği söylenebilir. Bu göç hareketleri bazen uluslararası anlaşmalar doğrultusunda düzenli, bazen siyasi olaylar ve anlaşmalardan dolayı düzensiz, bazen de kitlesel olmuştur. Ülkemize olan göç hareketliliği ile ilgili bazı göçler şunlardır (Topçuoğlu, 2012);

- 1979 yılında İran'dan gelen göç hareketliliği,
- 1982 yılında Afganistan vatandaşı Türklerin ülkemize göç hareketliliği,
- 1989 yılında Bulgaristan'da yaşayan Türklerin ülkemize zorunlu göç hareketi,
- 1990 yılında Körfez Savaşından dolayı ülkemize doğru göç hareketliliği,
- 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Kazakistan, Azerbaycan, Gürcistan gibi ülkelerden ülkemize gelen Çeçenlerin ülkemize göç hareketi,
- Sovyetlerin çökmesinden sonra ülkemize gelen Türkmen, Azeri, Ermeni ve Gürcülerin göç hareketliliği,
- Son yıllarda Ortadoğu'daki savaş ve siyasi istikrarsızlıktan dolayı ülkemize doğru göç hareketliliği.

GİGM verilerine göre 2019 yılı itibariyle ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan 3 milyon 603 bin 88 Suriyeli bulunmaktadır. Sayının bu kadar yüksek olmasının nedenlerinden biri ülkemizin sığınmacılara 'açık kapı politikası' uyguluyor olmasıdır. Bu politika sebebiyle ülkemiz yabancı uyruklulara geçici koruma statüsü vermektedir. Bundan dolayı ülkemizdeki Suriyelilere kendi ülkelerine geri dönene kadar misafir yabancı statüsü verilmiştir (TBMM, 2012).

Türkiye jeopolitik konumu ve sınır ülkelerdeki iç karışıklık ve savaşlar nedeniyle başta Suriye, İran ve Irak olmak üzere Kırgızistan, Almanya, Özbekistan, Gürcistan, Afganistan, Azerbaycan ve Rusya gibi ülkelerden göç almış ve halen almaya devam etmektedir. GİGM Yabancılar İletişim Merkezi (YİMER) 157 hattı ile yabancıların sorularını ve sorunlarını çözmeye başlamıştır. Bu hat üzerinden ülkemizdeki yabancılara 7/24 Türkçe, İngilizce, Almanca, Arapça, Rusça ve Farsça dillerinde hizmet verilmekte ve aynı zamanda insan ticaretine yönelik de ihbar hattı görevi görmektedir (Göç Raporu, 2016).

2019 yılında Türkiye'de ikamet izni ile bulunan yabancıların vatandaşı olduğu ilk 10 ülke Tablo 2.1'de verilmiştir. Tablo 2.1 incelendiğinde ülkemizde ikamet izni olan yabancıların uyruklarına göre ilk sırada 141.818 kişi ile Irak, ikinci sırada 133.169 kişi ile Türkmenistan ve üçüncü olarak 117.579 kişi ile Suriye vatandaşları yer almaktadır. Ülkemizde 2019 yılı itibariyle toplam 1.135.721 yabancı ikamet iznine sahiptir.

Tablo 2.1: İkamet İzni Bulunan Yabancıların Uyrukları (İlk 10 Ülke)

Uyruk	Toplam
Irak	141.818
Türkmenistan	133.169
Suriye	117.579
Azerbaycan	67.845
İran	67.164
Afganistan	46.433
Özbekistan	44.021
Rusya	39.277
Mısır	30.516
Libya	23.856

Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>, Erişim Tarihi: 11.09.2020.

2019 yılında yakalanan düzensiz göçmelerin vatandaşı olduğu ülkeler ise Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2: Düzensiz Göçmelerin Uyrukları

Uyruk	Toplam
Afganistan	201.437
Pakistan	71.645
Suriye	55.236
Filistin	12.210
Irak	12.097
İran	8.753
Gürcistan	2.171
Myanmar	296
Moldova	204
Diğer	90.613
Toplam	454.662

Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>, Erişim Tarihi: 11.09.2020.

Tablo 2.2 incelendiğinde ülkemizde yakalanan düzensiz göçmenlerin uyruklarına göre ilk sırada 201.437 kişi ile Afganistan, ikinci sırada 71.645 kişi ile Pakistan ve üçüncü olarak 55.236 kişi ile Suriye vatandaşları yer almaktadır. Ülkemizde 2019 yılı itibariyle toplam 454.662 düzensiz göçmen yakalanmıştır.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile bu kişilerin uyum konusu da ele alınmıştır. Uyum ile yabancı kişilerin ülkemizde vatandaşla olan uyumunu kolaylaştırma, yeniden yerleştikleri ülkelerde veya geri kendi ülkelerine döndüklerinde sosyal hayatlarında sorun yaşamamaları ve hayatlarını kolaylaştıracak bilgi ve beceriyi kazanmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda GİGM ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) arasında yabancılara uyum kursları, mesleki beceri, sosyal beceri ve en önemlisi de Türkçe dil kursları verilmesi ve başarılılara sertifika sağlanması için sözleşme imzalanmıştır. Bu

kapsamda çeşitli kurs içerikleri ve programlar hazırlanmıştır. Göçlerden en çok etkilenenler çocuklar olduğundan dolayı Türk vatandaşı çocuklar ile göçmen çocukların iletişimini, göçmen çocukların dil gelişimini, sosyal gelişimini sağlamak ve farkındalık oluşturmak amacıyla 6-11 yaş göçmenler için MUYU isimli eğitim setleri hazırlanmıştır. Göç sürecinde çocuklar göç öncesinde, yolculuk sürecinde, geçiş yerlerinde ve gittikleri ülkelerde çeşitli tehditler altındadır. Bu tehditler (Topçuoğlu, 2012);

- Ekonomik sıkıntılar,
- Temel ihtiyaçlara erişim sorunu,
- Çatışma, zulüm ve toplum baskısı,
- Yaşam haklarının riske girmesi,
- Kötü beslenme,
- Çocuk işçiliği,
- Zor şartlar altında çalıştırılma,
- İnsan ticareti,
- Hijyenden uzak koşullarda barınma,
- Tıbbi yardım eksikliği,
- Eğitimden uzak kalma,
- Yalnız kalma, ebeveynleri kaybetme,
- Cinsel istismar,
- Psikolojik sorunlar,
- Yabancı dil bilememe,
- Sosyo-kültürel uyumsuzluk,
- Yasal statüde belirsizlik,
- Kendi düşüncelerini açıklayamama,
- Sosyal yardımlar alamama,
- Stres bozuklukları.

Ülkemizde göçmen çocuklarla ilgili durum 5395 sayılı Çocuk Kuruma Kanunu ile düzenlenmiştir. Topçuoğlu (2012), hazırlamış olduğu raporda ülkemizdeki göçmen çocukların ülkemizde ikamet ettikleri sürede şu ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir;

- Hukuki destek,
- Güvenli ve hijyenik barınma,
- Psikolojik destek,
- Asgari beslenme,

- Sağlık hizmetine erişim,
- Eğitim-öğretime erişim,
- Dil öğrenme desteği.

Bu kapsamda yabancı uyruklu çocukların ülkemizde eğitim-öğretime erişimi ciddi bir problem olarak ifade edilmektedir. Çünkü ülkemizde okullara kayıt olabilmek için çocukların ikametgahı gerekmektedir. İkamet alabilen yabancı uyruklu çocukların ise hem okullara kayıtlarda sorunlar yaşadığı, hem de okullarda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Topcuoğlu, 2012).

2.3. Yabancı Uyruklu Öğrenci Kavramı

Eğitim ve öğrenim için başka bir ülkeye gidenler ile uluslararası korumaya ihtiyaç duyan, sığınmacı, göçmen ve mülteci gibi yabancılar yabancı uyruklu öğrenci olarak ifade edilmektedir (Çağlar, 1997). Ülkemiz yoğun bir göç hareketliliğine sahip olduğundan dolayı ülkemizde yabancı uyruklu öğrenci denilince genellikle göçmen ve mülteciler akla gelmektedir. Bu yabancı uyruklu öğrencilerin en önemli sorunlarında biri dil sorunudur, ayrıca bu öğrenciler ekonomik ve sosyal sorunlardan dolayı da okula uyum sağlayamaya bilmektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda eğitim öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı uyruklarına göre Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3: Türkiye’de Eğitim Öğrenim Gören Yabancıların Uyrukları

Uyruk	Toplam
Suriye	166.482
Irak	23.971
Afganistan	12.782
Azerbaycan	4.227
İran	3.934
Rusya	3.166
Kazakistan	1.885
Özbekistan	1.798
Kırgızistan	1.468
Çin	1.415
Toplam	232.714

Kaynak: GİGM 2016 Göç Raporu, www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari, Erişim Tarihi: 11.09.2020.

Tablo 2.3 incelendiğinde ülkemizde MEB’e bağlı okullarda eğitim öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelere göre ilk sırada 166.482 öğrenci ile Suriye, ikinci sırada 23.971 öğrenci ile Irak ve üçüncü olarak 12.782 öğrenci ile Afganistan yer

almaktadır. Ülkemizde 2016 yılı itibariyle toplam 232.714 yabancı uyruklu öğrenci MEB'e bağlı okullarda eğitim öğrenim görmektedir.

Antalya ilinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci 15.04.2020 tarihi itibariyle sayıları ise milliyetlerine göre Tablo 2.4'de verilmiştir.

Tablo 2.4: Antalya'da Eğitim Öğrenim Gören Yabancıların Uyrukları

Uyruk	Toplam	Toplamdaki Oranı (%)	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim (Lise)	Yükseköğretim
Rusya	1260	22,16	629	269	321	41
İran	637	11,20	162	69	228	178
Irak	561	9,87	251	108	153	49
Kazakistan	542	9,53	195	83	231	33
Kırgızistan	525	9,23	158	68	286	13
Azerbaycan	355	6,24	169	72	95	19
Ukrayna	350	6,16	139	59	141	11
Ürdün	299	5,26	73	31	91	104
Özbekistan	271	4,77	51	22	198	-
Suudi Arabistan	160	2,81	50	21	29	60
Afganistan	118	2,08	8	3	23	84
Türkmenistan	85	1,49	34	14	30	7
Moldova	74	1,30	24	10	40	-
Pakistan	58	1,02	6	2	3	47
Gürcistan	49	0,86	13	6	28	2
Mısır	40	0,70	7	3	12	18
Lübnan	37	0,65	10	4	20	3
Almanya	32	0,56	14	6	12	-
Danimarka	27	0,47	13	6	8	-
Libya	25	0,44	9	4	10	2
Bulgaristan	23	0,40	6	3	14	-
Nijerya	22	0,39	-	-	-	22
Fas	18	0,32	5	2	11	-
Arnavutluk	14	0,25	1	1	5	7
Polonya	13	0,23	4	2	7	-
Çin	12	0,21	1	1	1	9
Romanya	12	0,21	2	1	9	-
Finlandiya	12	0,21	6	3	3	-
Somali	10	0,18	-	-	-	10
Endonezya	6	0,11	-	-	-	6
Macaristan	5	0,09	2	1	2	-
Slovakya	5	0,09	-	-	5	-
Makedonya	5	0,09	1	1	1	2
Bosna-Hersek	4	0,07	-	-	1	3
Estonya	4	0,07	-	-	-	4
Uganda	4	0,07	-	-	-	4
Tunus	4	0,07	-	-	-	4
Tayland	3	0,05	-	-	-	3
Umman	3	0,05	-	-	-	3
Meksika	2	0,04	-	-	-	2
Toplam	5686	100,0	2043	875	2018	750

Kaynak: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınp Yazar Tarafından Derlenmiştir.

Tablo 2.4’de görüldüğü üzere Antalya ilinde toplam 5594 yabancı uyruklu öğrenci eğitim öğrenim görmektedir. Bu yabancı uyruklu öğrencilerin 2916’sı ilköğretim, 2018’i ortaöğretim ve 750’si yükseköğretim düzeyinde eğitim öğrenim görmektedir. Tablo 2.4’de önemli olan bazı noktalar şu şekilde özetlenebilir;

- En çok eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetlerine göre ilk beş sırada Rusya (%22,52), İran (%11,39), Irak (%10,03), Kazakistan (%9,69) ve Kırgızistan (%9,37)’dir.
- İlkokul düzeyinde en çok eğitim öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetlerine göre ilk beş sırada sırasıyla Rusya, Irak, Kazakistan, Azerbaycan ve İran yer almaktadır.
- Ortaokul düzeyinde en çok eğitim öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetlerine göre ilk beş sırada sırasıyla Rusya, Irak, Kazakistan, Azerbaycan ve İran yer almaktadır.
- Ortaöğretim düzeyinde en çok eğitim öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetlerine göre ilk beş sırada sırasıyla Rusya, Kırgızistan, Kazakistan, İran ve Özbekistan bulunmaktadır.

2.3.1. Göçmen Öğrenci

Uluslararası geçerli bir göçmen tanımı mevcut değildir. Genel olarak özgür iradesiyle kişisel rahatlık nedenleriyle göç kararını veren kişiler göçmen olarak kabul edilmektedir. Buna göre göçmenlerin refah seviyelerini arttırma amacı bulunmaktadır. Bunun dışında bireyler ülkelerini sosyal, ekonomik, dini gibi nedenlerden dolayı da terk etmektedir (Kalaycı, 2014). Göçmen öğrenci ise başka bir ülkeye göç eden ve geldiği ülkede eğitim öğrenim faaliyetlerine devam eden kişilerdir.

2.3.2. Mülteci Öğrenci

Mülteciler daha çok dini, ırkı, siyasi düşüncesi gibi nedenlerden dolayı ülkesinde tehdit altında olan ve uluslararası korunmaya ihtiyaç duyanlardır. Mülteciler tehdit ortadan kalkana kadar genellikle kamplarda ikamet etmektedir. Bundan dolayı mülteci öğrenci eğitim öğrenim faaliyetine ikamet ettiği kamplardaki geçici merkezlerde ve yaygın eğitim öğretim kurumlarında devam eden öğrencilerdir denilebilir.

2.4. Uyum Kavramı

Uyum kavramı kişinin kendisi ve çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi ve bunu sürdürebilme düzeyi olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, 1996). Bundan dolayı uyumun dinamik olduğu söylenebilir. Uyum kişinin çevresindeki değişikliklere cevap olarak geliştirdiği tepkilerle sağlanmaktadır (Geçtan, 1994). Fakat uyum kavramı sadece kişinin sosyal çevresine uygun davranışlar geliştirmesi değildir. Çünkü insanların iç içe geçmiş ve sürekli etkileşimi bulunan sosyal, psikolojik ve biyolojik bir yaşamı bulunmaktadır. İnsan yaşamı bu sosyal, psikolojik ve biyolojik çevrenin düzenli ilişkiler sistemi içinde bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Düzenli ilişkiler sisteminin uyum kavramını açıkladığı belirtilmektedir. Bu sistemin üç unsuru bulunmaktadır (Başaran, 1994);

- *Gerçeklik*: Bireyin amaçlarını oluşturma, sorunlarına çözüm bulma ve başarılı olmasını hesaplayabilme için gerçek bilgileri kullanması.
- *Kendini Kabullenme*: İlgi duyma, anlama, ülkülü olma ve kendine saygısı kapsamaktadır.
- *Yüklenme*: Potansiyel sorun ve risklerde olumlu bir savaş verme.

Göçmenler ve diğer çeşitli gruplar arasında uyum ve kültürel uyum konusundaki araştırmalar temel yapıları tanımlamaktadır. Bu çalışmaların çoğu uyumsuz teorik çerçeveler üzerinde yapılmış ve çalışmalar arasında tutarsızlık vardır (Searle ve Ward, 1990). Berry (1997: 13), uyum kavramını “çevresel taleplere yanıt olarak bireylerde veya gruplarda meydana gelen değişiklikler” olarak tanımlamaktadır. Bu uyum hemen gerçekleşebilir veya daha uzun vadede olabilir. Searle ve Ward (1990: 450), ise uyumu baskın bir kültürdeki günlük durumları başarılı bir şekilde yönetme yeteneği ile yeni ortama ayak uydurma olarak tanımlanmaktadır.

Searle ve Ward (1990: 450), psikolojik ve sosyokültürel olmak üzere iki uyum alanı belirlemiştir. Psikolojik uyum yeni bir kültürel ortamda kişisel başarıların bir sonucu olarak olumlu duygusal durum olan “iyi olma ve memnuniyet duyguları” olarak tanımlanmaktadır. Sosyokültürel uyum ise bir bireyin yeni bir toplumdaki dış problemlerle başa çıkma yeteneğini ifade etmektedir. Ward ve Kennedy (1999: 661), yaptıkları çalışmada sosyokültürel uyumun yeni bir kültürde ikamet süresi, ev sahibi vatandaşlarla etkileşim, kültürel bilgi, özdeşleşme miktarı, dil akıcılığı, kültürel benzerlik ve kültürleşme stratejileri gibi faktörlerden etkilendiğini belirlemiştir. Ward’a (1996), göre psikolojik uyum stres ve stresle yeni bir ortamda başa çıkma yeteneği ile ilişkilidir ve sosyokültürel uyum bir bireyin ve kültür öğrenme sürecindeki sosyal becerilerini ifade etmektedir.

Psikolojik ve sosyokültürel uyum araştırmaları, bunların birbiriyle ilişkili olduğunu ve aynı zamanda kavramsal olarak da farklı olduklarını göstermektedir (Searle ve Ward, 1990). Psikolojik ve sosyokültürel uyum, farklı faktör grupları tarafından belirlendiği için farklılaşmaktadır (Ward ve Kennedy, 1994). Berry (1997: 20), psikolojik sorunların temastan hemen sonra arttığını, ardından zaman içinde azaldığını; bununla birlikte sosyokültürel uyumun zamanla doğrusal bir gelişime sahip olduğunu ifade etmektedir. Dahası, psikolojik uyum kişilik, sosyal destek ve yaşam değişiklikleri ile ilişkili değişkenler tarafından tahmin edilirken; sosyokültürel uyum kültürel benzerlik, ev sahibi kültürde geçirilen zaman, ev sahibi vatandaşlarla sosyal temas ve baskın kültüre ilişkin kültürel yeterlilikten etkilenmektedir (Wilson vd., 2013). Psikolojik uyum, psikopatoloji ve stres kapsamında ölçülebilirken, sosyokültürel uyum sosyal beceri ve bireyin yeni kültürel ortamda bir arada bulunabilme yeteneği kapsamında analiz edilebilir (Berry, 1997). Bu kapsamda uyuma etki eden kültür şoku ve kültürel farklılık kavramlarını incelemek gerekmektedir.

2.4.1 Kültür şoku

Yabancıların yeni bir kültüre uyumu olduğa zor bir süreçtir. Yabancılar göç ettikleri ölkelerde öncelikle kültür şokuyla karşı karşıya kalabilmektedir. Kültürel çok; yabancı kişiye, duruma veya gidilen ölkeye göre farklılıklar gösterebilir ve her insan uyum sürecinde farklı zamanlarda kültür şoku yaşayabilmektedir. Kültür şokunu atlatacak için yabancı ölkede ikamet etme süresinin uzun olmasının pek bir faydası olmamaktadır. Kültür şokunu atlatabilmenin en önemli kolaylaştırıcısı yabancı kişinin içinde bulunduğu farklı kültüre, davranış ve tutumlara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmasıdır. Bu kapsamda yabancı uyruklu bir öğrencinin karakteri, motivasyonu, ruhsal yapısı, zihinsel yapısı ve kişisel gelişimi bu öğrencilerin uyum sürecini olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Zapf, 1991).

Göçmen öğrencilerin geldikleri ölkede ilk karşılaştığı durum kendi ölkeleri ile geldikleri ölkeler arasındaki kültürel farklılıktır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ikamet ettikleri şehre, yemek kültürüne, okula, eğitim sistemine, iklime, inançlara, toplumsal normlara, değerlere ve yaşam tarzına uyum sağlaması zaman almaktadır. Uyum sürecinde geçen zaman içerisinde yabancı uyruklu öğrenciler kültür şoku yaşamaktadır. Kendi ölkelerindeki yaşam tarzı ve düzenlerinin kesintiye uğraması ile yabancı uyruklu öğrencilerde psikolojik değişim de yaşanmaktadır. Uyum sürecinde yabancı uyruklu öğrenci için değer çatışması ne kadar az ise hem sosyal uyumu hem okula uyumu da o düzeyde kolay olabilmektedir (UKSICA, 2012).

Uyum sürecinde bireyin kendi ülkesindeki kültürü ile geldiği ülkedeki kültür arasındaki farklılığın düzeyi önemli bir etkileyicidir. Örneğin ülkemize gelen bir Rus ile Azeri öğrencinin ülkemizdeki kültüre uyumu farklılık göstermektedir. Yue (2009), yapmış olduğu çalışmada Avustralya'daki İngiliz uyruklu öğrencilerin Çin uyruklu öğrencilere kıyasla kültürel uyum sürecinde daha az sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2 Kültürel Farklılıklar

Kültürel uyum süreci yabancı uyruklu öğrencinin ülkeye ilk girişiyle beraber rahat hissetme ve olumlu algılamalar ile başlayıp 6-18 ay içinde olumsuz algılamalar, mutsuzluk ve yalnızlığa dönüşen ve ortalama 18 ay sonunda ilk gelişte olduğu gibi rahat olma ve konfora sahip olmadan oluşan üç dönemli U Eğrisi olarak tanımlanmaktadır (Lysgaar, 1955). Kriz dönemi olarak da isimlendirilen ikinci dönemde yabancı uyruklu öğrencinin sahip olduğu ülkesine geri dönme isteği ve gerilim, stres uyum sürecine olumsuz etki etmektedir. Bu dönem geçince uyum sürecinde olumlu farklılıklar yaşanmaktadır. Bazı araştırmacılara göre kültürel uyum U Eğrisi gibi dönemsel bir sürece sahip değildir. Kültürel uyum kesintili bir süreç olup kültürel farklılık düzeyine göre değişebilmektedir. Bu, uyum sürecinde geçiş deneyimleri olarak ifade edilmektedir (Lewthwaite, 1996).

Furnham ve Bochner (1996), gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin karşı karşıya oldukları bazı sorunların, bütün kültürlerde insanların karşılaştığı doğal olan ayrımcılık, dil sorunları, beslenme sorunları, konaklama zorlukları, finansal sıkıntılar, yanlış anlaşılma ve yalnızlık hissi gibi temel sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bazı sorunlar ise yabancı uyruklu öğrencinin kendi ülkesindeki kültürel geçmişinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Aslında bu sorunlar kendi kendine yetebilen, topluma karşı sorumlu ve üretken olan her öğrencinin karşılaştığı sorunlardır (Lewthwaite, 1996).

Zeller ve Mosier (1993), uyum sürecinin değişken ve W-Eğrisi olarak isimlendirdikleri beş aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar;

- *Birinci Aşama:* Yabancı uyruklu öğrenci okula kayıt yaptırmış, plan ve hazırlıklarının yaparak motive olmuştur.
- *İkinci Aşama:* Okul kültürüne uyumsuzluktan dolayı kültür şoku yaşanmakta ve öğrenci okuldaki diğer öğrenciler ile farklı olan kültüre uyum çabası içine girmektedir.
- *Üçüncü Aşama:* Öğrenci kültür şokunu atlatmaya ve kendini rahat ve güvende hissetmeye başlamaktadır.

- *Dördüncü Aşama:* Öğrenci fiziksel çevreye alışmıştır, fakat öğrenci uyum sağlamaya çalıştığı kültür ile kendi ülkesindeki kültürü karşılaştırıp sosyal izolasyon hissine kapılabilmektedir.
- *Beşinci Aşama:* Öğrenci okuldaki aktivitelere daha fazla katılmakta, öğretmen ve yöneticilerle iletişim kurabilmekte ve yeni arkadaşlıklar edinebilmektedir.

Yabancı öğrencinin yeni bir kültüre uyum sağlama sürecini kültürel farklılıklar, cinsiyet, dil bilme, yaş, sosyal durum gibi faktörler etkileyebilmektedir. Bunun dışında uyuma etki eden eğitim öğrenimdeki performans, ülkede kalma süresi, fiziksel sağlık ve destek hizmetleri de etkilemektedir (Thomson vd., 2006). Bu aşamada yabancı uyruklu öğrenci stres, yanlış anlaşılma, dil yetersizliği gibi etkenlerden dolayı uyum sürecinde denge kuramayabilir (Gudykunst ve Hammer, 1987).

2.5. Kültürleşme Kavramı

Berry (1990: 235), kültürleşme kavramının “hem başka bir kültürle temastan etkilenecek hem de kendi kültürlerinde sürmekte olan genel kültür değişikliklerine katılımcı olarak bireysel değişim sürecini” ifade ettiğini belirtmiştir. Berry’nin (1990), kültürleşme ile ilgili Kutu teorisi bulunmaktadır. Kültürleşme davranışlarını ve yönelimlerini nasıl sınıflandırıldığı kültürleşme süreci ve sonuçlarını göstermektedir. Berry’in üç kutusu şunlardan oluşmaktadır (Ward, 2008);

- Kültürleşme boyutları ve yönelimleri,
- Kültürleşme süreci,
- Kültürleyici grup türleri.

Birinci kutu miras ve temas kültürlerine yönelimleri kavramsallaştırmaya alternatif bir yaklaşım gösteren ve göçmenlere yönelik kimlik çatışmasının araştırılmasıdır. İkincisi kutu kültürleşen bireyler ile kültürcü gruplar arasındaki etno-kültürel devamlılığın motivasyonu ile ilgilidir. Sonuncu kutu ise kültürleşme ve kültürlerarası ilişkiler teorileri ile ilgilidir (Ward, 2008).

Berry (1980), kültürlerarası temasa girerken baskın olmayan etno-kültürel gruplarda insanların karşılaştığı iki sorunun olduğunu belirtmiştir. İlk soru, kişinin orijinal kültürel mirasını korumasının önemiyle; ikincisi ise baskın kültürün üyeleri de dahil olmak üzere diğer gruplarla kültürlerarası temas kurmanın önemiyle ilgilidir. Berry (1984), dört kültürleşme stratejisine ihtiyaç olduğunu savunmaktadır: asimilasyon, uyum, ayırma ve marjinalleştirme. Bu dört strateji, göçmenlerin kendi kültürleri için kendi yollarını seçme özgürlüğüne sahip

oldukları öncülüne dayanmaktadır (Horenczyk, 1996). Göçmenler daha büyük kültürel farklılıklar söz konusu olduğunda, seçme şansına sahip olmak yerine belirli bir stratejiyi takip etmek zorunda kalabilirler (Berry, 1997).

Çoğu durumda, göç deneyimine kültürleşme eşlik etmektedir. Kültürleşme, farklı kültürlerden bireyler bir araya geldiğinde ortaya çıkan kültür değişim sürecidir (Gibson, 2001). Dil, kıyafet ve gelenekler gibi insanlar arasında var olan bazı kültürel farklılıkları görmek kolaydır, ancak toplumların kendilerini düzenleme biçimleri, çevreleriyle etkileşim biçimleri ve aynı zamanda ahlak kavramları arasında da önemli farklılıklar vardır. Kültürel çeşitlilik, belirli bir bölgedeki veya bir bütün olarak dünyadaki insan toplumlarının veya kültürlerinin çeşitliliğidir (UNESCO, 2001). Kültürleşme süreci ayrıca bireyin değerleri, tutumları, yetenekleri ve davranışlarında birçok değişiklik oluşturmaktadır (Berry, 1992).

Berry ve Krishnan (1992), psikolojik kültürleşmenin tutum, değer, yetenek ve güdülerdeki değişiklikleri içerdiğine dikkat çekmektedir. Psikolojik kültürleşme bireyin psikolojisinin değişmesidir, toplu kültürleşme ise daha çok bir grup kültüründeki değişikliklerle ilgilidir (Berry, 1997).

2.6. Uyum ile Kültürleşme İlişkisi ve Etkileyen Faktörler

Uyum teorisinde kullanılan önemli kavramlardan biri kültürleşmedir. Kültürleşme sosyal gruplar yerine bireyler düzeyinde analiz edilmektedir (Ataca ve Berry, 2002). Kültürleşen kişi *“kültürle temas halinde olan bir kişide değişiklikler - dış kültürden ve bireyin üyesi olduğu değişen kültürden etkilenen kişi”* olarak tanımlanır (Berry, 2003: 19). Berry (1997: 15) uyumu, kültürleşmenin son aşaması olarak tanımlandığı kültürleşme sürecinin bir parçası olarak görmektedir.

Kültürleşme, tek boyutlu ve iki boyutlu olarak sınıflandırılabilir (Berry vd., 1987; Berry vd., 1989; Triandis vd., 1988). Tek boyutlu bir model *“zaman içinde tek bir süreklilik boyunca gerçekleşen kültürel kimlikte bir değişiklik”* olarak tanımlanmaktadır. İki boyutlu bir modelde *“miras ve ana akım kültürel kimlikler birbirinden nispeten bağımsız olarak görüldüklerinde kültürleşme daha iyi anlaşılabilir”* (Ryder vd., 2000: 49). Bununla birlikte, bir kişinin seçimi, bir sürekliliğin bir ucundaki miras kültürü ile özdeşleşme ve diğer uçtaki ana akım kültürü ile özdeşleşme arasında sınırlı olduğundan, tek boyutlu kültürleşme modelinin eksiklikleri vardır. Bu nedenle, tek boyutlu modelin araçları, hem miras kültürü hem de konakçı kültür ile aynı anda veya yukarıdakilerden herhangi biri ile tanımlanacak iki kültürlü bir bireyin potansiyel seçimlerini kapsamaktadır (Mavreas vd., 1989). Aksine, Berry

vd. (1987), iki boyuta dayanan ve tek boyutlu olandan daha kapsayıcı olduğu düşünülen iki boyutlu kültürleşme modelini önermektedir. İki boyutlu modelde, birden fazla kültürel kimliğe sahip bir bireyi ayırt etmek ve iki boyutlu araçları kullanarak tam bir kültürleşme sağlamak mümkündür (Berry vd., 1987).

Kültürleşme modeline dayanarak, Berry vd. (1987), dört bireysel kültürleşme stratejisi önermiştir: asimilasyon, ayrılma, uyum ve marjinalleşme. Uyum stratejisini takip eden kişiler orijinal kültürlerini korumayı seçerler, ancak aynı zamanda baskın topluluğa dahil olurlar. Asimilasyon stratejisi, asıl kültüre katılımın yerini alan baskın etnik topluluğa nispeten münhasır katılımı varsayar. Ayrılma stratejisi, ana akım toplumla etkileşim dışında, yerel etnik topluma neredeyse münhasır katılımı öngörür. Marjinalleştirme stratejisi ise hem orijinal hem de ana akım kültürlerin reddedilmesi olarak da adlandırılan reddetme gerçekleştiğinde bir birey tarafından benimsenir (Berry, 1997: 9).

Rudmin (2003), bir bireyin aynı anda her iki kültürden bilinçli olarak izole edilebileceği fikrini desteklememektedir. Bundan dolayı marjinalleştirme stratejisine alternatif bir tanım önermektedir. Bir bireyin orijinal kültürünü veya ana akım kültürünü reddedebileceğini öne sürerken, orijinal kültürünü veya ana akım kültürünü tercih etmek yerine üçüncü bir kültürel gruba katılım olarak tanımlanan çok kültürlülük stratejisi kabul edilebilir. Her ne kadar Berry vd.'nin (1987), psikometrik analize göre güvenilir olduğu varsayılmaktaysa da (Ward ve Kennedy, 1994), modelin metodolojik yaklaşımları bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Rudmin, 1996; Ward ve Rana-Deuba, 1999). Rudmin (2003) kültürleşme paradigmasını azınlıklar üzerindeki aşırı yoğunlaşması nedeniyle eleştirmektedir ve kültürleşme modeli yanlış istatistik analizine dayanmaktadır. Ward ve Rana-Deuba'ya (1999) göre, Berry vd.'nin (1987) kültürleşme modelinde kullanılan ölçekler sınırlıdır ve dört kültürleşme stratejisinde var olan tüm olguları kapsamamaktadır.

Göçmenler arasındaki kültürleşme ve uyum süreçlerini daha iyi anlamak için, bu iki süreci etkileyen çeşitli faktörler tanımlanmalıdır (Beiser vd., 1993; Güzel, 2016). Berry (1997), kültürleşme stresini ve bireylerin uyumunu etkileyen iki faktör önermektedir: kültürleşme öncesi mevcut faktörler ve kültürleşme sırasında ortaya çıkan faktörler. Yeni bir kültüre ve çevreye uyum sağlamadan önce, bireyin kültürleşme sürecini etkileyebilecek belirli sosyal ve demografik özellikleri vardır. Yaş, cinsiyet, eğitim, göç motivasyonu ve beklentiler, kültürel farklılık ve kişisel özellikler bireyin kültürleşmesini etkileyebilir. Kültürel ilişkiler ve destek, yeni bir dil, toplumsal tutumlar, başa çıkma ve kültürleşme stratejileri de kültürleşme sırasında ortaya çıkmaktadır (Berry, 1997: 25).

Bir kişinin kültürleşmesi ve uyumu ile ilgili en önemli faktörlerden biri dildir. Yeni bir toplumda iletişim kurma yeteneği, yeni bir ülkedeki bireyin uyum süreciyle ilgilidir. Etkileşim ve uyumun birbiriyle sıkı bir şekilde bağlantılı olduğu ve bireysel adaptasyon sürecinin yeni bir ülkede iletişim ve etkileşim yoluyla gerçekleştiği ifade edilmektedir (Ward ve Kennedy, 1999). Buna ek olarak, Ward ve Kennedy (1999) uyumun bireyin yeni bir çevrede veya kültürde etkileşimde bulunduğu süre ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Birey maruz kaldığı etkileşim düzeyine ve dil yeterlilik seviyesine bağlı olarak, davranışını yeni ortama uyarlamaktadır. Xue'nin (2007) çalışmasına göre, Kanada'daki İngilizce veya Fransızca dil yeterliliğinden yoksun göçmenler, bu ülkede dört yıl yaşadıkdan sonra bile daha fazla psikolojik stres yaşamaktadır. Dil yetersizliği sosyalleşmeyi ve iletişimi engellemekte ve bu bir bireyin duygusal ve psikolojik durumunu tehlikeye atmaktadır (Xue, 2007). Kısacası, dil yeterliliğinin yeni bir ülkede uyum ve kültürleşme süreci üzerinde önemli bir etkisi vardır (Culhane, 2004).

Yaş ve cinsiyet de uyum ve kültürleşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Beiser vd., 1988; Berry vd., 2006; Stiefel vd., 2010). Genç bireylerin yeni bir ortamda uyum ve kültürleşmesi daha kolay olabilmektedir (Beiser vd. 1988). Cinsiyetin de uyum ve kültürleşmeyi etkilediği çalışmalarda belirlenmiştir (Berry vd., 2006). Carballo (1994) gerçekleştirdiği çalışmada kadınların erkeklerden daha fazla kültürleşme problemleri yaşadıklarını bulmuştur. Berry vd. (2006), göçmen gençlerin uyumu ve kültürleşmesi üzerine yaptıkları çalışmada göçmen erkek çocukların göçmen kız çocuklarından biraz daha iyi psikolojik uyuma sahip olduğu sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, göçten sonra yeni bir ortamda başarılı bir şekilde uyuma yol açabilecek veya önleyebilecek birden fazla faktör vardır. Ana faktörler arasında dil, kültür, kişisel özellikler vb. bulunmaktadır (Berry, 1997; Ward ve Kennedy, 1999).

2.7. Okula Uyum ve Yaşanan Sorunlar

Uyum, birey davranışlarının en önemli yeteneklerinden biri olarak kabul görmektedir ve ayrıca bireyin motivasyonu ve ihtiyaçlarını karşılamada da önemli bir role sahiptir (Aizboon, 2013). Literatürde okula uyum konusunu ele alan genel olarak eğitim öğrenimde başarıya odaklanmıştır. Bununla birlikte, Perry ve Weinstein (1998) okula başarılı bir şekilde uyum sağlamanın ve yeni beklenti ve taleplerin karşılanmasının çeşitli yetkinliklerle gerçekleştiğini öne sürmüştür. Akademik yeterlilikte, öğrencilerin öğrenme için üst-bilişsel yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir; sosyal alanda öğrenciler yaşatları ve öğretmenleri

ile uyumlu ilişkiler geliştirebilmeli; ve davranış alanında ise duygusal öz-düzenleme önemlidir. Bu açıklamalar ve kavramsallaştırmalar göz önünde bulundurularak, artan sayıda araştırmacı, uyum konusunu “sonuç” bakış açısıyla incelemiştir (Tsay, 2012). Örneğin, Spencer (1999), bir öğrencinin özellikleri ile öğrenme ortamının beklentileri arasındaki uyumu en üst düzeye çıkarmak amacıyla okula uyumu bir tür okul kültürü olarak görmüştür. Başarılı uyum için öğrencilerin yeni çevreye uygun şekilde tepki vermesi gerekmektedir (Kaya ve Akgün, 2016). Pulakos vd. (2000) uyumu, insanların yeni bir çevrenin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlamak için kendi davranışlarını aktif olarak değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Bu tanım da göz önünde bulundurularak, farklı uyurlanabilir performans türleri belirlenmiştir. Okula uyum öğrenme uyumu, stres yönetimi ve kişilerarası iletişim olmak üzere üç alana sahiptir. Perry ve Weinstein (1998), tarafından hazırlanan ve Pulakos vd. (2000), tarafından genişletilen okula uyumun üç alanı şu şekildedir;

- Öğrenme uyumu: Öğrencilerinin çoğu için amaçları, gerekli şartları yerine getirerek bir üst eğitim sistemine geçmek için gerekli olan beceri ve bilgiyi elde etmektir; bundan dolayı, öğrenme için temel beceri, bilgi ve yeteneklere sahip olmak önemli bir unsurdur.
- Stres yönetimi: Öğrenciler okula başladıktan sonra bazı zorluklar veya baskılar ile karşı karşıya kalmaktadır. Bundan dolayı, ortaya çıkabilecek psikolojik sorunları azaltabilen, başarısız olunca hayal kırıklıklarını kontrol edebilen, yani kısaca streslerini kontrol edebilen öğrenciler okula daha kısa sürede uyum sağlayabilmektedir.
- Kişisel iletişim: Öğrenciler daha çok ilk, orta ve geç ergenlik dönemlerinde okula gitmektedir; bundan dolayı okulun öğrencilerin sosyal yaşamlarında önemli etkisi olmaktadır. Yeni öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile anlaşabilme becerisi, yeni bir öğrenme ortamına veya farklı bir eğitim sistemine başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme öğrencilere yeni bakış açıları sağlayarak fayda sağlamaktadır.

Bronfenbrenner (1979), tarafından geliştirilen ekolojik sistem teorisi ile öğrencilerin okula uyumu açıklamak mümkündür. Teorisinde ifade gibi, her öğrenci beş çevresel sistemle etkileşime girmektedir. Mikro sistem öğrencilerle en yakın iki yönlü etkileşime sahiptir. Öğrenciler için en önemli mikro sistemlerden biri olan okul, öğrencilerin gelişiminde derin ve önemli etkiler göstermektedir (Margetts, 2009). Yeni bir öğrenme aşamasına uyum sağlamak, öğrenciler üzerinde önemli zorluk ve baskı oluşturabilecek çok yönlü bir görev olarak kavramsallaştırılabilir (Valentine vd., 2004). Öğrencilerin stres yönetimini, çeşitli zorluklarla

başa çıkma düzeylerini ve uyum becerilerini etkileyebilecek faktörleri araştırmak amacıyla bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Dyson ve Renk, 2006; Pritchard vd., 2007).

Öğrencilerin okula uyumunda benlik (öz) kavramının önemli bir yeri vardır. Bandura'nın (1993) ifade ettiği gibi çevresel faktörlerin, doğrudan bir etki göstermek yerine, bireyin davranışını benlik kavramı yoluyla etkilemesi daha olasıdır. Bazı çalışmalarda benlik kavramının öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları üzerinde dolaylı etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Arens vd., 2011; Jones ve Fleischer, 2012). Okula uyum, öğrencilerin yeni bir ortama uygun şekilde nasıl davranacakları becerisini kazandıkları bir süreç olarak düşünülebilir (Bandura, 1977).

Lise öğrencilerine odaklanan araştırmalar, okula başarılı uyumun, lise başarısı ve sonuç olarak eğitim kazanımı ile pozitif bir korelasyonu olduğunu göstermiştir (Cadwallader vd., 2002). Örneğin, Ripple ve Luthar (2000) bir grup dokuzuncu sınıf şehir içi ergenleri araştırmış ve okul öğrenimi ve kişilerarası ilişkilerde daha iyi bir uyumun lise bitirme oranını öngördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Estell vd. (2007), iki kırsal ilçeden Afrikalı-Amerikalı ergenleri incelemiş ve ortaokuldan liseye başarılı bir geçiş yaşayan bireylerin daha düşük madde kullanım oranlarına ve daha yüksek notlara sahip olduğunu keşfetmişlerdir. Bu çalışmalar öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlamalarının olumlu sosyal ilişkileri sürdürmelerine, verimli bir şekilde çalışmalarına ve yeni öğrenme ortamlarında ortaya çıkan zorluklara ve zorluklara karşı olumlu bir tutum almalarına çok faydalı olabileceğini düşündürmektedir (Liu vd., 2014).

Yeni bir ülkeye gelen göçmen çocuklar ve gençler başarılı uyum yolunda çeşitli engellerle karşılaşmaktadır (Stodolska, 2008). Farklı ülkelerde yürütülen genç göçmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, göçmen çocukların ve gençlerin korku, kaygı, saldırganlık, öğrenme güçlüğü, düşük benlik ve kimlik sorunları geliştirme eğiliminde olduğunu belirlemiştir (Ashworth, 1975; Gaertner-Harnach, 1981). Ayrıca bu çocuklar yeni bir dil öğrenmenin, yeni okul sistemine uyum sağlamanın ve yeni bir ülkeye yerleştikten sonra aile üyeleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini yeniden kurmanın zorluklarını yaşamaktadır (Stodolska, 2008). ABD'deki Japon göçmen çocuklar ile ilgili çalışmasında Yen (2003) göçmenlerin ırkçılık ve önyargı, dil engelleri, kimlik ve değer çatışmaları gibi zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Dil engeli, göçmen çocukların ve gençlerin yeni bir ülkede uyum sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biridir (Lee ve Chen, 2000). Çoğunluk dili, farklı kültürel geçmişe sahip insanları birleştiren önemli bir mekanizma olarak görülmektedir (Kim, 1997) ve farklı etnik dil topluluklarının temsilcilerine birbirleriyle etkileşim kurma fırsatı

sunmaktadır (Dörnyei ve Csizer, 2005). Yu vd.'nin (2003) yaptığı bir araştırma, ABD'de ikamet eden, anadillerini evde günlük olarak konuşan ve İngilizce iletişim kurmayan göçmen çocukların düşük özgüven geliştirme ve akranlarından yabancılaşma riski altında olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, çoğunluk dilinde iletişim kurma yeteneği, kabul edilen bir kültürün temsilcileriyle daha fazla etkileşim ile doğrudan ilişkilidir (Ward ve Kennedy, 1994).

Önceki çalışmalar göçmenlerin dil yeterliliği ile psikolojik ve sosyokültürel uyum arasındaki bağlantıyı göstermektedir (Andrade, 2006; McKay-Semmler ve Kim, 2014). Andrade (2006) düşük İngilizce yeterliliğinin yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunu ve akademik başarılarını olumsuz etkileyen ana faktör olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde, İngilizce yeterliliği düşük olduğundan, yabancı uyruklu öğrenciler eğitim yaşamlarında, yeni bir kültüre katılımlarında ve anadili İngilizce olan kişilerle sosyalleşmede zorluk çekmektedirler (Gonzales, 2006). Ward ve Kennedy (1994) iletişim yeterliliğinin kişilerarası ilişkiler kurmaya ve daha hızlı uyum ve kültürleşmeyi teşvik eden sosyal destek oluşturmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dil edinimi ve ikinci veya yabancı bir dilin komutası, öğrencinin genel okul başarısını etkileyen bir faktördür. Yabancı bir ülkeden gelen çocuklar, genellikle başlangıçta ev sahibi ülkenin okuluna katıldıklarında, büyük ölçüde ikinci veya yabancı bir dil öğrenme sürecinde zorluk yaşamaktadır.

Trice (2004) yabancı uyruklu bireylerin öz-kültürünün Amerikan kültüründen uzak olduğunda, yabancı uyruklu öğrencilerin yeni bir yaşam geçişine uyum sağlamada zorluk yaşayabileceklerini savunmaktadır. Bu fark, Asya ülkeleri uyruklu öğrenciler ile diğerleri arasında kıyasla daha belirgindir (Bista, 2015). Örneğin, Avrupa ülkeleri uyruklu öğrenci kültürünün yakınlığı, Batı kültürü olarak adlandırılan Amerikan kültürüne daha yakın olduğundan, Avrupalı öğrenciler kültürlerarası iletişimde ve akranlarıyla etkileşimde daha az zorluk yaşayabilirler (Lee ve Rice, 2007). Özellikle dil engeli, yabancı uyruklu öğrenciler için yaygın olarak tanınan bir sorundur (Smith ve Khawaja, 2011). Örneğin, düşük düzeyde dil yeterliliği yabancı uyruklu öğrencilerin aktif sınıf katılımını ve anlamalarını engelleyebilir (Senyshyn vd., 2000). Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı diğer zorluklar arasında fiziksel çevresel farklılıklar (Bradley, 2000), sosyal yaşama ilişkin (Sawir vd., 2008) ve finansal (Poyrazli ve Grahame, 2007) zorluklar bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı zorluklar genellikle ailevi sorunlar, kaygı, tecrit ve depresyon duyguları gibi psikolojik zorluklarla sonuçlanmaktadır (Zhang ve Goodson, 2011). İntihar gibi feci sonuçları önlemek için, araştırmacılar (Wang ve Mallinckrodt, 2006) psikolojik zorlukların hem birey hem de okul düzeyinde özel dikkat gerektirdiğini savunmaktadır. Leong ve Chou (2002)

yabancı uyruklu öğrencilerin %15 ile %25'inin psikolojik ve psikiyatrik sorunları yaşama tehlikesi olduğunu tahmin etmektedir.

Okula uyum çocuğun girmek durumunda kaldığı yeni ortamda akademik ve sosyal olarak fayda sağlaması olarak tanımlanabilir (Kaya ve Akgün, 2016). Bir çocuğun okula ilk başladığı günlerde sorunlar yaşaması okula hayatı boyunca sürecek problemlere neden olabildiği gibi sosyal ve duygusal anlamda çocuğun hayatında var olan zorluklarda çocuğun okula uyumunu olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Ladd ve Price, 1987). Çocuğun okula sosyal ve duygusal anlamda uyum sağlaması ise öğretmenler ve arkadaşlarıyla olumlu bir iletişim içinde olduğunu ve okulda kendini güvende hissettiğini ortaya koymaktadır (Bart vd., 2004). Okula uyum, doğru bir öğrenmenin sağlanması için çocuğun sahip olduğu özellikler ile eğitim ortamlarının gerektiği özelliklerin uyumlu bir bütün oluşturmasıdır (Spencer, 1999). Bununla birlikte okula uyum düzeyi artan çocuğun akran ilişkilerinin iyi olduğu, sosyal açıdan olumlu davranışlar sergilediği, saldırganlık, kaygı, dışlanma, akran şiddetine maruz kalma, aşırı hareketlilik düzeylerinin azaldığı söylenebilir (Gülay, 2011). Buna karşın mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamasının önünde bir dizi risk unsurları bulunmaktadır. Bu risk unsurları: ebeveynlerin okula karşı ilgisizliği (Saritaş vd., 2016), kendi ülkelerindekinden farklı bir eğitim sistemine geçiş (Li ve Grineva, 2016), öğretmenlerin olumsuz tutumları (Kağnıcı, 2017), yeni arkadaşları ile uyum sorunu yaşanması (Buhs ve Ladd, 2001), mültecilik ve göç sürecinde ortaya çıkan eğitim boşlukları (Bang, 2017), yaşına uygun olmayan sınıflara yerleştirilmesi ve dil sorunu yaşaması (Saritaş vd., 2016) olarak sıralanabilir.

Yunanistan ile ilgili yapılan çalışmalar, Yunan eğitim ortamına giren göçmenlerin başlangıçta okula uyumda bazı zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Georgas ve Papastilianou, 1993; Hatzichristou ve Hopf, 1995; Palaiologou, 2000). Literatüre göre, çocuklar yeni bir ortama veya aile ortamlarından farklı bir ortama girdiklerinde öğrenme alanında ve sosyal davranışlarında ve iletişiminde zorluklar yaşamaktadırlar (Cowen vd., 1989; Ladd, 1990). Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin benlik algısının da oldukça düşük olduğu çalışmalarda belirlenmiştir (Giavrimis vd., 2003; Palaiologou, 2000).

Gillborn ve Gipps'e (1996) göre, azınlıktaki çocukların nispeten düşük başarı düzeyleri genellikle dil ve matematik alanlarında görülmektedir. Zihinsel yetenekler rastgele dağıtılsa, hiçbir sosyal sınıf veya etnik grup doğası gereği diğerlerinden daha iyi donanımlı değildir. İngiltere'de, bir etnik grubun başarılarını diğerleriyle karşılaştırmak, eğitim eşitsizlikleriyle yüzleşmenin bir yoludur. Bu karşılaştırmada, düşük kazanım düzeyleri, farklı etnik gruplar arasında genel nüfusta görülen farklılıkları göstermektedir; belirli bir öğrencinin

özel yetenekleri veya başarısı hakkında herhangi bir bilgi sunmamakta ve kesinlikle herhangi bir eksiklik bozukluğu anlamına gelmemektedir. Ayrıca, çeşitli sosyo-kültürel veya etnik gruplar arasındaki kazanım farklılıklarını yorumlamamıza yardımcı olan faktörlerin farklı olabileceğini de dikkate almalıyız (Evangelou ve Palaiologou, 2007). Tomlinson (1982) tarafından yapılan ilgili bir inceleme, bu faktörleri şunlardır;

- Çocuğun ailevi ve sosyo-ekonomik değişkenlerine bağlı olanlar;
- Okul süreci ile ilişkili olanlar ve özellikle öğretmenlerin beklentileri ve okul müfredatları
- Öğrencilerin kişisel özellikleri ve temel olarak dil güçlükleri ve düşük benlik algısı ile ilgili olan faktörler.

Yukarıdaki çalışmalar ve bulgular göz önünde bulundurularak öğrencilerin okulda uyum güçlüklerinin sistematik, erken tespiti ve değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, okul ortamında yabancı uyruklu ilkökul öğrencileri için etkili, güvenilir ve geçerli tarama ve değerlendirme testlerinin kullanılması gerekmektedir vurgulamaktadırlar (Hightower vd., 1987).

Türkiye, yaşanan göç olaylarında eğitimin yanı sıra beslenme, sağlık, temizlik, barınma gibi konularda büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Bu göçmelerin veya mültecilerin topluma entegrasyonunu sağlama noktasında eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler için olumlu bir ortam hazırlayarak, uyum sürecini kısaltarak ve uyum sorunlarını azaltarak, oluşabilecek risklere karşı önlem almada ve çözüm üretmede etkili bir kurum olarak eğitim büyük önem arz etmektedir.

2.8. İlkokul Öğrencilerinin Genel Özellikleri

İlkokul öğrencilerinin genel özelliklerini fiziksel gelişim, zihinsel gelişim ve sosyal gelişim açısından üç kategoride değerlendirilebilir.

- Fiziksel açıdan değerlendirildiğinde ilkökul öğrencilerinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar fiziksel gelişimlerinin oldukça yavaş olduğu, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha hareketli olduğu, erkek çocukların kız çocuklara oranla daha çabuk geliştiği, bu dönemlerde süt dişlerinin yerini asıl dişlerinin çıkmaya başladığı, eklemlerinin yumuşak olduğu, çocuk hastalıklarının pek çoğunun birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar kendini gösterdiği bu nedenle dördüncü sınıfta çocuk hastalıklarına dirençli oldukları görülmektedir.

- Zihinsel gelişim açısından değerlendirildiğinde bu dönemlerdeki çocukların somut düşündükleri ve sadece duyu organlarıyla algılayabildikleri nesneler ve olaylar üzerinde çok boyutlu ve mantıklı düşünme yetisine sahip olduklarını, el göz koordinasyonunun yetersiz olduğunu küçük objelere odaklanamadıkları, dil gelişimlerinin hızlı olduğu ve sözcük dağarcıklarının 3000 kelimeye ulaşabildiği ve bunların büyük çoğunluğunun sıfat ve edatlardan oluştuğu, okuma, yazma ve aritmetikle ilgili temel becerileri bu dönemde kazandıklarını, sesli ve sessiz okuma hızının 5. sınıfın sonuna kadar en üst seviyeye ulaştığı gözlenmektedir.
- Sosyal gelişim açısından incelendiğinde bu yaş dönemi çocuklarda vicdan ve değer sistemi oluştuğu ve hayranlıkları anne babadan öğretmene kaydığı gözlenmiştir. Bu dönem çocukların sosyalliğinin geliştiği bir dönemdir. 6-8 yaş grubu öğrenciler için öğretmen beğenisine ihtiyaç duydukları ve onay bekledikleri bir yaş grubudur. Bu yaş döneminde çocuk yaşlılarıyla paylaşma gereği duyar ahlaki karakterinin ve değer sisteminin geliştiği bu dönemde cinsiyet ayrımının farkına varmaktadırlar. Oyun becerilerini de bu dönemde kazanmaktadırlar.

2.9. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi ve İlişkin Mevzuatlar

Avrupa ülkeleri ve Asya ile Ortadoğu ülkeleri arasındaki konumuyla ülkemize yapılan mülteci başvuruları artan oranda devam etmektedir. Göçmen ve mültecilerin ülkemize kabulü ile kültürel homojenliğin etkisi görülmeye başlanmıştır. Göçmen ve mülteci çocuklarının farklı kültürlerden geldikleri göz önünde bulundurularak bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (EU, 2012). Okulların kültürleri de okulun yapısı, düşünsel eğilimi, hedefleri ve okulda eğitim gören öğrencilerin okula getirdiği değer, deneyim, kültür ve inançlarından etkilenmektedir. Bundan dolayı bu faktörlerin okulun uygulamalarına yön verdiği söylenebilir (Stoll, 1999).

Bir okuldaki uygulamaların farklı kültürden gelen öğrencilerin değerlerini bütünleştirici düzeyi ile öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde katılması ile doğrudan ilişkilidir (Dyson vd., 2002). Benzer şekilde okullarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim imkanlarından faydalanması ile öğretmen ve yöneticilerin okul kurallarını sahip çıkması ve yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek tüm öğrencilere eğitim ve öğrenim fırsatı sağlamasıyla ilişkilidir (Kugelmass, 2001).

UNESCO'ya (2015) göre ülkelerin sahip olduğu eğitim sistemleri geçici eğitim merkezleri, özel sınıflar gibi öğrencileri ayrıştırarak değil, ülkedeki devlet okullarında vatandaşlar ve yabancı uyruklu öğrencilerin bir arada eğitim almasını, her öğrenciye eğitim fırsatını tanınmasını ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerine etkin bir şekilde katılımını sağlayabilmelidir. Okullarda bütün öğrenciler için eğitim, öğretim, gelişim ve etkin katılım sağlanabilmesi için en önemli kriter ise bütünleştirici kültürler oluşturmaktır.

Ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilere eğitim ve öğretimde fırsat tanınması ve bu hizmetlere erişebilmeleri ile ilgili bazı kanun, yönetmelik ve mevzuatlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; 6458 sayılı “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu”, göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin MEB tarafından çıkarılan yönetmelik, MEB Denklik Yönetmeliği ve 2014 yılında MEB tarafından çıkarılan “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” ile ilgili genelgedir.

2014 yılında çıkarılan “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” ile ilgili genelge ile ülkemizde ikamet eden ve zorunlu eğitim yaşında olan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine erişebilmesi, bu öğrencilerin koordine edilmesi ve eğitim standartlarının belirlenmesi ile ilgili düzenlemeler getirilmiştir. Genelge ile aynı zamanda yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili kayıt işlemleri, kabul işlemleri, gerekli belgelerin düzenlenmesi, uyum sorunları, rehberlik hizmetleri, sınavlar, açık öğretim, yaygın eğitim gibi konular da düzenlenmiştir. Genelge kapsamında yabancı uyruklu çocukların ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanması ve ortaya çıkabilecek sorunların giderilmesi amacıyla Bakanlık Komisyonu oluşturulmuştur. İl MEB müdürlüklerinde ise yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim işlerini yürütmek göreviyle il komisyonları kurulmuştur. İl komisyonlarının yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili görevlerinden bazıları şunlardır;

- Yabancı uyruklu öğrencilerin ikametlerine göre uygun eğitim öğretim kurumlarına Öğrenci Yerleştirme ve Nakil Komisyonları aracılığıyla yönlendirilmesi,
- Yabancı uyruklu öğrenciler için denklik işlemlerinin ilgili kanun, mevzuat ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştirilmesi,
- Kitlesele göç ile ülkemize gelen göçmen ve mültecilerin barındığı merkezlerde ve ihtiyaç halinde barınma merkezleri dışında geçici eğitim merkezlerinin kurulması, buralara gerekli eğitici ve idari personellerinin görevlendirilmesi,
- Geçici eğitim merkezlerinde gerekli olan eğitim öğretim materyallerinin sağlanması, koordinasyonun yapılması ve gerekli tahsislerin sağlanması,

- Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili işleri izlemek ve raporların hazırlanıp ilgili mercilere ulaştırılması.

MEB istatistiklerine göre ülkemizde ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler genellikle Suriye, Irak, Afganistan, İran, Azerbaycan ve Bulgaristan'dan göç etmiş kişilerdir. Fakat ülkemizde eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı net olarak bilinmediğinden, ülkemizde eğitim öğretim faaliyetine yabancı uyruklu öğrencilerin katılım oranları ile ilgili resmi rakam mevcut değildir. Ülkemizdeki Suriyeli sığınmacıların ülkelerine geri döneceği varsayılarak geliştirilen eğitim politika ve stratejileri 2011 yılından itibaren pek çok değişiklik arz etmiştir. Savaşın sonlanmaması her geçen gün daha fazla Suriyeli sığınmacının ülkemize gelmesine neden olmuştur. Bundan dolayı 2011 yılında geliştirilen geçici eğitim politikaları yerine sürekli ve kalıcı politikalar geliştirilmiştir (Seydi, 2014).

Geçici sığınma kamplarında bulunan Suriyeli çocukların eğitimleri kamplarda sağlandığından bu çocukların eğitime erişimi kolay olmaktadır (Emin, 2016). Kamp dışında ikamet edenler ise yaygın eğitim kurumları veya geçici eğitim merkezlerinde eğitim öğretim faaliyetlerinde devam etmektedir (UNCHR, 2016). Eğitimler sağlanırken bu öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim düzeyleri, geri döndüklerinde ülkemizde aldıkları eğitimde kaldıkları yerden devam edebilme düzeyleri ve yıl kaybını önleme gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmuştur. Bundan dolayı kapsayıcı eğitim sağlanabilmesi, niteliklerin artırılması ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi için MEB ve UNICEF ortak çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ortak çalışmalar neticesinde atılan bazı adımlar şunlardır (UNICEF, 2016);

- Suriyeli öğrencilerin ders notları ve devam durumlarını takip etmek ve mezun belgelerinin hazırlanması amacıyla Türkçe, Arapça ve İngilizce dillerinde Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) geliştirilmiştir,
- Teknik destekler sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretime erişim için 9 ilde İl Eylem Planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.
- Suriyeli eğitimcilerden gönüllü olarak Suriyeli öğrencilerin eğitimini sağlayan ortalama 7600 Suriyeli öğretmene teşvikler verilmiştir ve bu öğretmenlere psiko-sosyal destek eğitimleri verilmiştir.
- Kamplarda ikamet eden öğrencilerden 1300'den fazlasına Türkçe dil kursları sağlanmıştır.
- Suriyeli öğrencilere eğitim amacıyla 100'den fazla okul veya geçici eğitim merkezleri hazırlanmıştır.

- Eğitim gören öğrenciler dersler ile ilgili materyaller, çanta ve kırtasiye gibi malzemeler temin edilmiştir.
- Okul öncesi kurumlara erken dönem çocuk gelişim setleri hazırlanarak gönderilmiştir.
- Kamplarda okuma ve yazma becerisi kazımı için 20'den fazla kütüphane açılmıştır.



BÖLÜM III YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada ülkemizde yoğun bir şekilde yabancı uyrukuların ikamet ettiği Akdeniz bölgesinde Antalya ilinin bir ilçesinde ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma sorusunun “Akdeniz bölgesinde Antalya ilinin bir ilçesinde ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir. Literatür incelemesi sonucu yabancı uyruklu öğrencileri konu alan çalışmaların genel olarak öğretmenler veya idarecilerin görüşleri dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve bu bakış açısıyla uyum sorunlarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmada, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısı temel alınarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeye olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi seçilmiş ve nitel veri toplama araçlarından görüşme (mülakat) tekniği kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçlı örnekleme yöntemi çerçevesinde azami çeşitlilik örneklemesine dikkat edilmiştir. Azami çeşitlilik örneklemesi, araştırma yapılan sahada araştırmaya katılan bireylerin çeşitliliğine dayanmaktadır ve bir grubun özelliklerinin daha iyi temsil edilmesine imkan vermektedir (Seidman, 2006). Buna göre araştırmanın örneklemine dahil edilecekler Akdeniz bölgesinde Antalya ilin ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerden seçilmiştir. Bu ölçütlere göre görüşme yapılacak olası yabancı uyruklu öğrenciler belirlendikten sonra kısa bir şekilde araştırmanın amacı ve içeriği ile araştırmacının kimliği açıklanmıştır ve görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Görüşmenin gerçekleştirildiği devlet okulunun seçilmesinin nedeni iki durumla ifade edilebilir: okulun bulunduğu bölgede yabancı uyruklu vatandaşların yoğun

ikamet etmesi, okulda özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim görmesidir. Görüşmelerin yapılacağı öğrenciler seçilirken demografik özelliklere göre çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Araştırma grubu seçiminde ilköğrencilerin özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Görüşmelerin yapıldığı öğrenciler olasılıksız örneklemenin bir türü olan kolayda örnekleme ile seçilmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacı katılımcıları gönüllü ve görüşme için hazır olan kişilerden seçmektedir (Creswell, 2012).

3.3. Veri Toplama Aracı

Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu ile ilgili doküman taraması 1 Aralık 2019 - 30 Aralık 2019 tarihleri arasında makale, kitaplar, bildiri, STK ve kamu kurumları tarafından yayımlanan veriler ve raporlar üzerinden yapılmıştır. İncelenen dokümanlar, coğrafi kıstasa göre ulusal ve bölgesel olmak üzere; “Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine” ve “Yurtdışında yabancı uyruklu öğrenciler üzerine dokümanlar” iki grup şeklinde ele alınmıştır. Araştırma esnasında dokümanlara yabancı uyruklu öğrenci, mülteci öğrenci, sığınmacı öğrenci gibi anahtar kelimeler kullanılarak erişilmiştir. Soru formundaki olası sorular içerik analizi sonucu elde edilen doküman incelemesinin bulguları ve ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan olası görüşme soruları tekrar incelenmiş ve ardından taslak şeklinde bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak soru formu bu konuda uzman olan akademisyenlerin görüşüne sunulmuş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Sampson (2004) nitel bir çalışmada pilot test uygulaması ile araştırma materyallerinin geliştirilmesini ve düzeltilmesini, gözlemcinin önyargı düzeyinin değerlendirilmesini, soruların çerçevelerinin belirlenmesini, geçmişe yönelik bilgi toplanılmasını ve araştırma prosedürünün adapte edilmesini önermektedir. Bundan dolayı pilot çalışma amaçlı iki ilköğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekilde sıralanmaktadır;

- Türkçeyi nasıl öğrendin ve öğrenirken nelerde zorluk yaşadın?
- Derslerde ne gibi sıkıntılar yaşadın?
- Sınavlarda ne gibi sıkıntılar yaşadın?
- Dersler haricinde (tenefüs, öğle arası vb.) ne tür sorunlar ile karşılaşmaktasınız?
- Okulumuzu güvenli buluyor musun? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahsedermisiniz?

- Okul müdür ve müdür yardımcıları ile ilişkiden bize bahseder misin? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
- Okulda öğretmenle olan ilişkiden bize bahseder misin? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
- Okulda arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden bize bahseder misin? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
- Okulda gezilere gösterilere katılıyor musun? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
- Bu bölgede yaşamak ve okumaktan memnun musun?
- Okul, dersler, sınavlar, öğretmen ve arkadaşların nasıl olsaydı daha mutlu olurdu?

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan yüz yüze görüşme yapılabilmesi için görüşme günleri ve randevu listesi oluşturulmuştur. Görüşmelerin tamamı, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve 4 Ocak - 14 Ocak 2020 tarihleri arasında katılımcılarla eğitim aldıkları okulda görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda Akdeniz bölgesinde bir ilin ilkokul 3. ve 4. sınıfında eğitim gören 1 Ürdün, 4 İran, 2 Irak, 1 Afganistan, 3 Rusya, 1 Türkmenistan olmak üzere toplam 12 yabancı uyruklu öğrenci örnekleme dahil edilebilmiştir. Nitel araştırmalarda yapılan görüşmelerde aynı şeyler tekrar edilmeye başlandığında ve elde edilen veriler yeterli düzeye geldiğinde katılımcı sayısını fazlalaştırmaya ihtiyaç duyulmamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Görüşülen her öğrenciye önce araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ayrıca notlar tutulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri gizlilik ilkesi dikkate alınarak isimleri verilmeden kodlanmıştır. Görüşme yapılan kişiler K1, K2, K3 şeklinde sıralanmış ve katılımcılara K1 ile K12 arasında kodlar araştırma kısmında öğrenciler için on bir sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla on iki katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Çalışmaya derinlik ve zenginlik kazandırması açısından gerekli görülen durumlarda görüşme formu dışında ilave sorular da sorulmuştur. Görüşmelerin süresi 7 dakika ile 12 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Örnek bir görüşme formu Ek 1’de verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu (yani transkriptte olduğu gibi metin verilerinin veya fotoğraflarda olduğu gibi görsel verilerin), sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2012). Görüşmelerde alınan ses kayıtları yazılı hale getirilmiş, ardından kayıtlar tekrar dinlenilerek yazılı metin ile karşılaştırılmış ve metinlerin doğrulaması yapılmıştır. Alınan ses kayıtları ve notlar yazılı hale getirilerek elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır.

3.6. Geçerlilik (İnandırıcılık)

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek için çeşitli yöntemlere (inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik) başvurulmaktadır. Bu araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlayabilmek için araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle olabildiğince yansız gözlemesi ve elde ettiğı veriyi, ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi ek yöntemler kullanması gerekmektedir. Nitel geçerliliğı sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri olan inandırıcılık; süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi yöntemleri ile test edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geçerliliğın sağlanabilmesi için araştırmacının elde ettiğı verilerin ve sonuçların katılımcıların söylediğı ifadeleri doğru bir şekilde yansıtması, birden fazla ve çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin çalışmadaki tema ve kategoriler ile ortak paydada buluşması (Güler vd., 2015), araştırmacılar arasında kod şemaları oluşturulması ve kategorilerin belirlenmesi için tartışmalar yapılması (Yılmaz ve Özdemir, 2017) gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışmada bu hususlara dikkat edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle içerik analizi aşamasında bir kod şeması oluşturulmuş ve kod şemaları kullanılarak ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalar ile ilgili tartışmalar sağlanmıştır. Araştırmanın yöntemine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiş ve bulgular kısmında sadece önemli kısımlar doğrudan alıntılar şeklinde yer almıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde demografik özellikler, sorular kapsamında tek tek incelemeler ve genel değerlendirme ile ilgili bulgular ve literatür ışığında tartışmalar verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Milliyet	Cinsiyet	Yaş	Sınıfı	Kaç Yıldır Türkiye’de
K1	Ürdün	Kız	9	4	2
K2	İran	Erkek	10	3	3
K3	Irak	Erkek	10	4	2
K4	Afganistan	Kız	8	3	4
K5	Rusya	Kız	8	3	7
K6	Irak	Erkek	8	3	4
K7	İran	Erkek	9	3	2
K8	Rusya	Erkek	10	4	6
K9	İran	Erkek	9	3	4
K10	Türkmenistan	Kız	9	3	3
K11	Rusya	Kız	10	3	2
K12	İran	Kız	9	3	2

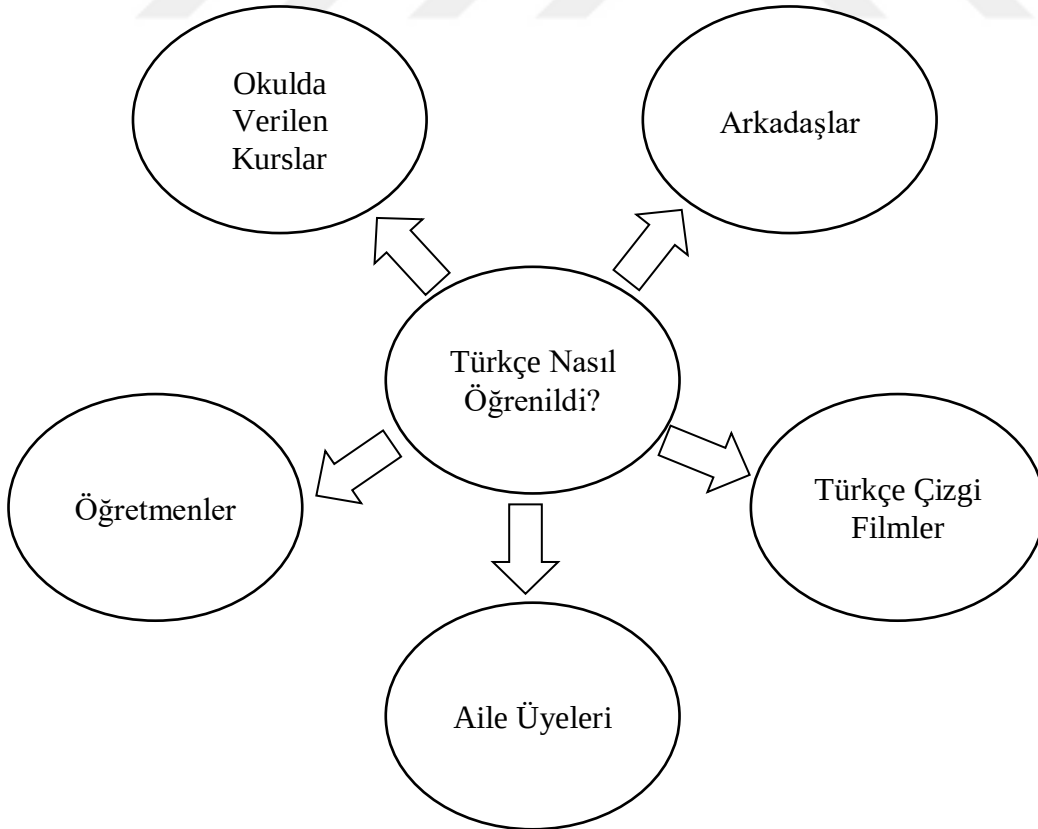
Tablo 4.1’de görüldüğü üzere 6’sı kız ve 6’sı erkek olmak üzere toplam 12 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcıların milliyetleri Ürdün (1 katılımcı), İran (4 katılımcı), Irak (2 katılımcı), Afganistan (1 katılımcı), Rusya (2 katılımcı) ve Türkmenistan (1 katılımcı)’dır. Yaş bağlamında katılımcıların yaşı 8-10 arasında değişmektedir. Katılımcıların 3’ü 4. sınıfta eğitim görmekteyken, 9’u 3. sınıfta eğitim görmektedir. Katılımcıların kaç yıldır Türkiye’de bulunduğu bakılınca ise 5 katılımcının 2 yıldır, 2 katılımcı 3 yıldır, 3 katılımcı 4 yıldır, 1 katılımcı 6 ve 1 katılımcı ise 7 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. 6 ve 7 yıldır Türkiye’de bulunan katılımcıların milliyeti Rusya’dır.

4.2. Türkçenin Nasıl Öğrenildiği ve Yaşanan Zorluklar

Çalışma kapsamında literatür göz önünde bulundurularak katılımcılara Türkçe öğrenirken ne tür zorluklar çektikleri sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar incelenince Türkçe öğrenmede üç ana konuda zorluk çekildiği belirlenmiştir. Bunlar, atasözleri, yazılışı uzun olan

kelimeler ve eş anlamlı kelimeler. Atasözleri anlam olarak bilgice öğüt vermesi olması nedeniyle yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri atasözlerini öğrenmede zorluk yaşadığı söylenebilir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan bazı kelimeler uzun olabilmektedir. Bu uzun kelimeleri ve eş anlamlı kelimeleri öğrenmekte yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Kirmayer vd.'nin (2011) göçmen öğrenciler, Tunç'un (2015) mülteci sorunları, Şimşek ve Öztürk'ün (2016) Suriyeli öğrenciler, Başar vd.'nin (2018) yabancı öğrenciler, Yen (2003) ABD'deki Japon göçmenler üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarda da yabancı dil öğrenirken zorluk yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ürdünlü katılımcı K1 bu süreci *“buraya gelirken Türkçe bilmiyordum. Arkadaşlarımla biraz zor anlaşıyordum. Derslerim biraz zor oluyordu. Türkçeyi zor öğrendim, okula gidince bazı günler okulda verilen kursa gittim”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların Türkçeyi nasıl öğrendiği sorusuna yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 4.1'de verilmiştir. Iraklı katılımcı K3 *“atasözlerini anlamıyorum. Arkadaşlarımdan ve kursa gidip Türkçe öğrendim. Okulda Türkçe kursu açtılar”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Rusya'dan gelen katılımcı K8 ise *“Türk çizgi filmleri izleyerek, arkadaşlarım yardımcı etti öğrendim. Türk arkadaşlarımdan öğrendim”* ifadeleri ile Türkçeyi nasıl öğrendiğini ifade etmiştir.



Şekil 4.1: Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme Alt Temaları

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi okulda açılan kurslar, öğretmenler, arkadaşlar, Türkçe çizgi filmler ve aile üyelerinden öğrendikleri belirlenmiştir. Tablo 4.2’de bu alt temaların sıklığı verilmiştir.

Tablo 4.2: Türkçe Öğrenme Alt Temalar

Alt Tema	Sıklık
Türkçe Çizgi Film	5
Arkadaş	4
Aile Üyesi	4
Okulda Verilen Kurs	3
Öğretmenler	1

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere yabancı uyruklu ilkokul öğrenciler en çok Türkçe çizgi filmler ve arkadaşlardan Türkçe öğrenmiştir. Rusya’dan gelen katılımcı K5 Türkçe öğrenme sürecini *“geldiğimde babam Türkçeyi öğretti. Evde Türkçe konuşuyoruz. Yazılışı uzun kelimeleri öğrenmekte zorluk çektim. 4 yaşındayken bazı kelimeleri biliyordum, 5 yaşında babamdan Türkçe öğrendim. 5 yaşında ana sınıfına gittim”* şeklinde İran’dan gelen katılımcı ise *“Türkçe çizgi filmler izledim, annemle uygulamalar yaparak Türkçe öğrendim”* şeklinde ifade etmiştir.

4.3. Derslerde Karşılaşılan Zorluk ve Sıkıntılar

Çalışma kapsamında literatür göz önünde bulundurularak katılımcılara derslerde ne tür zorluk ve sıkıntılar çektikleri sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar incelenince bazı Türkçe kelimelerin bilinmemesinin derslerin anlaşılmasında sıkıntı çıkardığı belirlenmiştir. Beş katılımcı önceden Türkçeyi tam anlamıyla bilmediklerinden dolayı zorluk çektiklerini, fakat Türkçe öğrenmeye başladıkça dersleri biraz daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Zorluk ve sıkıntı yaşadığı dersleri belirten katılımcıların cevapları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: En Çok Zorluk ve Sıkıntı Yaşanan Dersler

Ders İsmi	Sıklık
Türkçe	5
Hayat Bilgisi	3
Matematik	2

Tablo 4.3’deki derslerden hayat bilgisi biraz kültürel de olduğundan dolayı yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri bu derste zorluk ve sıkıntı yaşamış olabilir. Türkçe dersinde ise zorluk ve sıkıntı yaşanmasının bir nedeni olarak yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe

kurslarda normal eğitimdeki Türkçe derslerdeki gibi atasözleri ve dilbilgisinin biraz daha ileri düzey olmayışı gösterilebilir. Matematik daha çok dört işlem üzerine verilen bir eğitimidir, fakat yine de dil sorunu yaşamak Matematik dersinde zorluk ve sıkıntı yaşanmasına neden olmaktadır. Derslerde zorluk ve sıkıntı yaşanması durumu bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir;

- “Önceden zorluk çekiyordum. Türkçe, hayat bilgisi derslerinde zorluk çektim. Dersleri çok anlamıyordum.” (K1)
- “Bazı kelimeleri anlamayınca zorluk oldu.” (K3)
- “Hayat bilgisi ve Türkçe derslerini anlamakta zorluk çektim.” (K6)
- “En çok Türkçede zorluk çektim. Bazı kelimeleri anlamıyordum.” (K8)

Elde edilen sonuçlar Gillborn ve Gipps’in (1996) azınlıktaki çocukların nispeten düşük başarı düzeyleri genellikle dil ve matematik alanlarında görülmektedir ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Zira çalışma sonucunda yabancı uyruklu ilköğrencileri Türkçe ve matematik derslerinde zorluk ve sıkıntı ile karşılaşmıştır. Derslerle ilgili yaşanan zorluk ve sıkıntıların altında Türkçeyi az bilmek veya anlamamak yatmaktadır, benzer şekilde Furnham ve Bochner (1996) da çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunun bütün kültürlerde insanların karşılaştığı doğal olan dil sorunu olduğunu ifade etmiştir. Dil yeterliliğinin yeni bir ülkede uyum ve kültürleşme süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğu (Culhane, 2004) düşünülünce çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi az bilme veya anlamama sorunundan dolayı derslerde sorun ve sıkıntı yaşamaları bir olumsuzluk olarak görülebilir.

4.4. Sınavlarda Karşılaşılan Zorluk ve Sıkıntılar

Çalışma kapsamında literatür göz önünde bulundurularak katılımcılara sınavlarda ne tür zorluk ve sıkıntılar çektikleri sorusu yöneltilmiştir. K7 ve K12 sınavlarda zorluk ve sıkıntı çekmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların daha çok boşluk doldurma ve doğru-yanlış türünden sorularda zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bu türden soruları cevaplamak için cümlelerin tam olarak ne ifade ettiği veya cümle bütünlüğü oluşturmayı bilmek gerekmektedir. Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin de Türkçeyi az bilmelerinden dolayı bu sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

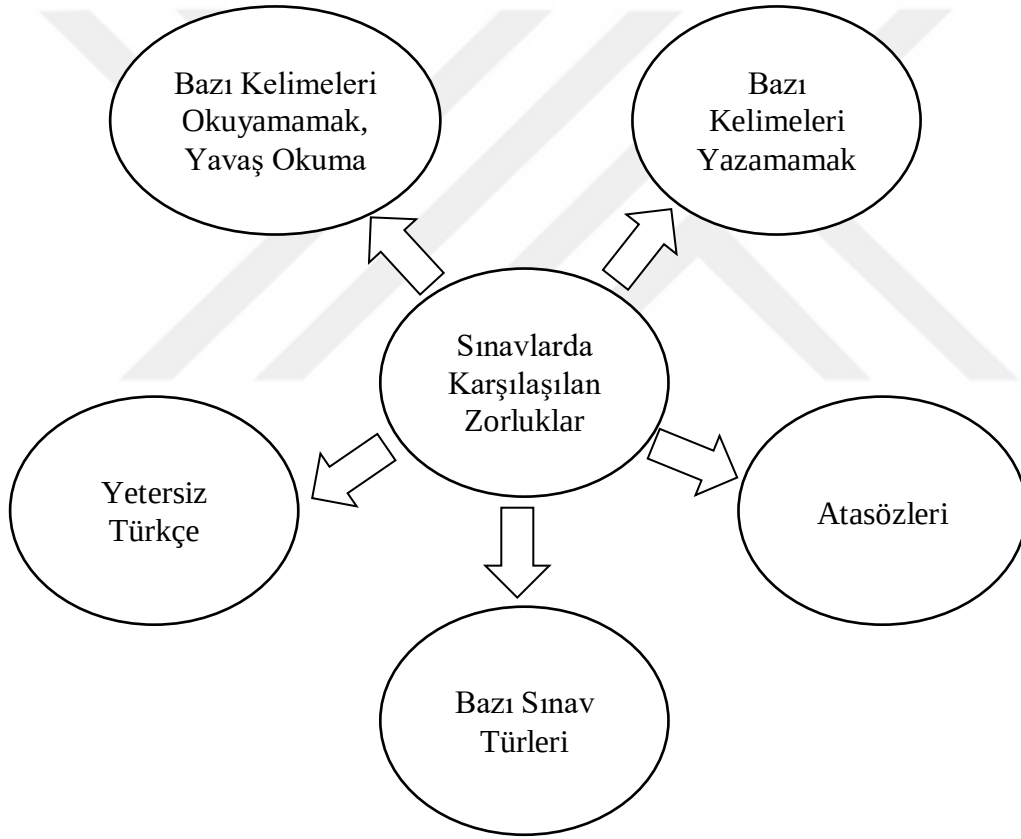
Katılımcıların sınavlarında zorluk ve sıkıntı yaşadığı dersler Tablo 4.4’de verilmiştir. Tablo 4.4’deki sınavlarında zorluk ve sıkıntı çekilen derslerden hayat bilgisi dersi

atasözlerinden ve dersin kültürel içerikli olmasından olabilir. Çünkü görüşmelerde atasözleri ile ilgili yaşanan öğrenme sorunu her zaman dile getirilmiştir.

Tablo 4.4: Sınavında En Çok Zorluk ve Sıkıntı Yaşanan Dersler

Ders İsmi	Sıklık
Matematik	3
Hayat Bilgisi	2
Türkçe	2
Fen	1
İngilizce	1

Katılımcıların sınavlarda yaşadığı sorunlara yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan alt temalar Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2: Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Sınavlarda Karşılaştıkları Zorluklar

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi sınavlarda atasözleri yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin karşılaştığı en önemli zorluk ve sıkıntıdır. Öğrencilerin daha çok zorlukla karşılaştığı derslerin sınav türleri öğrencilere göre tasarlanması bu öğrencilerin derslerde başarılı olup okula uyumu için önerilebilir. Sınavlarda karşılaşılan zorluklar ve sıkıntıları bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir;

- “Boşluk doldurma ve doğru-yanlışlarda zorluk çektim. Okumam iyi değildi ve bazı kelimeleri yazmayı bilmiyordum.” (K1)
- “Deneme sınavlarında bazen zorluk çektim. Matematik ve Fen derslerinde biraz zorluk çektim. İlk sınavımda bazen anlamayıp zorluk çektim.” (K2)
- “Atasözlerini anlamayınca sınavlarda zorluk oluyor.” (K3)
- “Hayat bilgisi sınavında atasözlerini anlamıyorum.” (K6)
- “Türkçe dersim biraz kötü. Okumam çok iyi olmadığından sınavda hızlı okuyamıyorum.” (K9)
- “Kendi başıma okuyunca anlamıyorum, öğretmen açıklayınca anlayabiliyordum.” (K10)

Sonuç olarak, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin sınavlarda hızlı okuma, bazı kelimeleri yazma ve okuduğunu anlama konusunda zorluk ve sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde üniversite düzeyinde eğitim alan yabancı uyruklu öğrencileri örneklem alan Kesten vd. (2010) de çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemekten dolayı okuma, yazma, anlama ve konuşma sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Düşük düzeyde dil yeterliliği yabancı uyruklu öğrencilerin aktif sınıf katılımını ve anlamalarını engelleyebilir (Senyshyn vd., 2000). Bundan dolayı, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yetersiz Türkçe bilmesi, hızlı okuma ve anlama sorunları yaşaması öğrencilerin aktif olarak derslere ve sınavlara katılımını engelleyebileceği söylenebilir.

Çalışma bulgularına göre yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri sınavlarda dil yetersizliği ile karşılaşmaktadır. Bundan dolayı da hızlı okuyamamakta ve anlayamamaktadır, böylelikle stres yaşayabilmektedir. Bu etkenler göz önünde bulundurularak bu zorluk ve sıkıntıların yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okula uyum sürecine olumsuz etki edebileceği söylenebilir. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler stres, yanlış anlaşılma, dil yetersizliği gibi etkenlerden dolayı uyum sürecinde denge kuramayabilir (Gudykunst ve Hammer, 1987).

4.5. Dersler Harici (Teneffüs vb.) Karşılaşılan Zorluk ve Sıkıntılar

Çalışma kapsamında literatür göz önünde bulundurularak katılımcılara ders harici (teneffüs, öğlen arası vb.) karşılaştıkları zorluk ve sıkıntıların neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. K3, K5, K6, K7 ve K11 arkadaşlarıyla anlaşabildiklerini, teneffüslerde zorluk ve sıkıntı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ilk geldiklerinde Türkçe bilmedikleri için teneffüs ve öğlen aralarında Türk öğrencilerle anlaşamadıkları ve bundan dolayı oyunlara katılamadıkları belirlenmiştir. Diğer sorunlar ise Türk öğrencilerin oyun kurallarına uymaması ve dışlanmadır. Ders harici (teneffüs, öğlen arası vb.) karşılaşılan zorluklar ve sıkıntıları bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir;

- “Arkadaşlarımla çok iyi anlaşmıyordum. Arkadaşlarım beni anlamıyordu. Ama oyunlarına katıyorlardı.” (K1)
- “Bazen arkadaşlar kırıncı konuşuyor.” (K2)
- “Arkadaşlarım kavga ederken ayırmaya çalışıyordum ama beni dışlıyorlardı.” (K4)
- “İranlı arkadaşım vardı burada, onunla oynuyordum. Diğer arkadaşlarım ara sıra oyunlarda oyun kurallarına uymuyorlar.” (K9)
- “Arkadaşım olmadığı için canım sıkılıyordu. Teneffüslerde tek oturuyordum, tek başıma yürüyordum.” (K10)

Çalışma sonuçlarında da buna benzer şekilde yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ders haricinde Türk öğrencilerle oyun oynama ve sosyalleşmelerinin önündeki en önemli engelin Türkçe bilmemek veya az bilmek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Thomson vd.’nin (2006) yabancı öğrencilerin yeni bir kültüre uyum sağlamasının önündeki engellerden birinin dil bilmeme olduğunu belirlediği çalışma ile benzerdir.

Yapılan çalışma sonucunda yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil bilmemeden dolayı yalnız gezdikleri, varsa kendi uyruklarından öğrenciler ile vakit geçirdiği, bazen dışlandıkları ortaya çıkmıştır. Yalçın (2017), çalışmasında Türkçe bilmemenin sosyal izolasyona neden olacağı ve okula uyumda zorluk yaratacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Bozan ve Kaştan (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda dışlandıkları ve yalnızlık hissi yaşadıklarını belirtmiştir.

Dil yetersizliği ve yanlış anlaşılma uyum sürecinde dengeyi bozabildiğinden (Gudykunst ve Hammer, 1987) yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okula uyumunu zorlaştırabilir.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin teneffüs ve öğle arasında ilk yılda sorun yaşadığı ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların cevapları genel olarak değerlendirildiğinde yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yetersiz Türkçeden dolayı ders harici teneffüs ve öğlen aralarında sorun yaşamaktadır. İlk günlerde yaşanan sorunların öğrenci üzerinde hayatı boyunca sürecek sorunlara neden verebileceği (Ladd ve Price, 1987) göz önünde

bulundurularak, öğrencilerin yetersiz Türkçeden dolayı teneffüs ve öğle arasında zorluklarla karşılaşması bir olumsuzluk olarak görülebilir.

4.6. Okulun Güvenliğine İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri eğitim aldıkları okulun güvenliği ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Özellikle okulun güvenlik görevlisi olmasının bu öğrencilerde güvende olma duygusu oluşturduğu belirlenmiştir. Güvenlik görevlisi olduğu için okul içerisine öğrenci olmayan yabancı kişilerin girememesi ve öğrencilerin okuldan dışarı çıkamaması katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. İkinci olarak nöbetçi öğretmen olmasının da katılımcı yabancı uyruklu öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetme algısı yarattığı belirlenmiştir. Okulun güvenliği ile ilgili bazı katılımcılar şu şekilde görüş belirtmiştir;

- “Çünkü okula başka yabancı biri giremiyorum, okulun izniyle girebiliyorlar. Annem gelmediği zaman ben de okuldan dışarı çıkamıyorum.” (K1)
- “Çıkarı çıkmak için duvara tırmanınca güvenlik uyarıyor indiriyor.” (K2)
- “Güvenlik var, yabancı insanlar okula giremiyor.” (K5)
- “Nöbetçi öğretmen ve güvenlik var.” (K8)

İlkokul öğrencilerinin okulda kendini güvende hissetmesi bu öğrencilerin okula sosyal ve duygusal olarak uyum sağlamasını kolaylaştırdığı (Bart vd., 2004) göz önünde bulundurularak çalışma sonucunda tüm katılımcıların okul ile ilgili güvenlik algılarının olumlu olması bu öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırabileceği söylenebilir.

4.7. Okulun Yönetimine İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri eğitim aldıkları okulun yönetimi (müdür ve müdür yardımcıları) ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Katılımcılar sorun yaşadıkları zaman rahatlıkla okul yönetimine bu sorunlarını anlattıklarını ifade etmiştir. Ayrıca okul yönetimin yabancı uyruklu öğrencilerin okulda rahat bir eğitim alabilmesi için yardımcı oldukları belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerle kavga gibi sorun yaşamaları halinde okul yönetiminin adil davrandığı sonucuna da ulaşılmıştır. Katılımcılara göre Türkçe öğrenme, uygun sınıflarda eğitim alma veya din dersi gibi konularda okul

yönetiminin yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine gerekli kolaylıkları sağlamaktadır. Okulun yönetimi ile ilgili bazı katılımcılar şu şekilde görüş belirtmiştir;

- “Çok seviyorum onları. Her şeye yardımcı oluyorlar. Bizi okula almak için kendilerini yoruyorlar. Bizim için Türkçe kurs açıyorlar.” (K4)
- “Sorunlarımızda bize yardım ediyorlar. Annem başka sınıfta okumamı istedi, yardım edip sınıfımı değiştirdiler.” (K5)
- “İyi davranıyorlar. Türkçe kurslarına gönderiyorlar. Sorunum olunca müdürün yanına gidebiliyorum, utanmıyorum.” (K6)
- “Sorunlarım olunca gidiyorum ve beni dinliyorlar. Din dersi anlamadığım için muafiyet verdiler.” (K8)

Katılımcıların cevapları genel olarak değerlendirildiğinde okul yönetimine karşı yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin okul yönetimine karşı algıları olumludur. Şimşir ve Dilmaç (2018) okul yönetiminin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlardan birinin iletişim kuramama olduğunu belirttiği çalışmanın aksine, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okul yönetimiyle iletişim kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okul yönetimi ile iletişim kurabilmeleri okula uyum açısından önemli ve olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

4.8. Okuldaki Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri eğitim aldıkları okuldaki öğretmenleri ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları ve anlaşılabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin zorluk olarak belirttiği tek unsur dil yetersizliğidir. Öğrenciler okula ilk başladıklarında Türkçeleri yetersiz olduğundan dolayı öğretmenleriyle işaretler ile anlaşılabildiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda bazen dersi anlamama ve sınavlarda zorluk çekmeleri durumunda öğretmenlerin kendilerine yardımcı oldukları ve bu soruları aşabildikleri belirlenmiştir. Okulun öğretmenleri ile ilgili bazı katılımcılar şu şekilde görüş belirtmiştir;

- “Öğretmeni anlayabiliyordum, sınavlarda yardım ediyordu.” (K1)
- “Sorunlarımıza yardım ediyorlar, okuma-yazma öğrenmemiz için yardımcı oluyorlar. İlk başta işaretlerle konuşuyordum.” (K4)
- “Öğretmenden memnunum. Öğretmenlerimle rahatlıkla anlaşılabiliyorum. İlk geldiğimde anasınıfında öğretmenim ile anlaşılamadık çünkü Türkçeyi az biliyordum.” (K5)

- “Anlamadığım şeyleri sorabiliyorum, öğretmenini seviyorum. İlk gelince Türkçe bilmiyordum, öğretmenimle işaretlerle konuşuyordum.” (K6)
- “Öğretmenlerimle ilişkim çok iyi. Öğretmenlerle ilk önce Türkçe bilmediğim için konuşamıyordum. Harfleri öğrenince çizgi filmler ile öğrendim Türkçeyi.” (K8)

Öğrencilerin yeni öğretmenleri ile anlaşabilme becerisi okula başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmelerine yardımcı olmaktadır (Pulakos vd., 2000). Bundan dolayı çalışma sonucunda yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin öğretmenleriyle iyi bir iletişim kuruyor olması ve anlaşabilmesi okula uyumu kolaylaştırmaktadır.

Sakız (2016) okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin ayrıştırılmış sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini ifade ettiğini belirtmiştir. Bu görüşün aksine yabancı uyruklu öğrencilerin normal sınıflarda öğretmen ve arkadaşlarıyla anlaşabilerek eğitim alması bu öğrencilerin hem okula uyumunu kolaylaştırabilir hem de sosyal hayatlarına olumlu etki edebilir.

4.9. Okuldaki Arkadaşlara İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri eğitim aldıkları okuldaki arkadaşları ile ilgili genel olarak ilk geldiklerinde Türkçe bilmedikleri için sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. İki katılımcı sadece bazı arkadaşların küfür ve hareket ettiğini, kavgaya ettiklerini ve hemen küstüklerini belirtmiştir. İlerleyen zamanlarda Türkçe öğrenince oyunlara dahil oldukları ve rahatça anlaşabildikleri ortaya çıkmıştır. İlk geldiklerinde yabancı uyruklu öğrencilere diğer öğrenciler yardım edip oyun öğrettiği ifade edilmiştir. Okuldaki arkadaşlar ile ilgili bazı katılımcılar şu şekilde görüş belirtmiştir;

- “İlk geldiğim zaman çok iyi anlaşamıyordum. Çünkü dillerini bilmiyordum anlaşamıyordum. Şimdi anlaşabiliyorum ve beraber oynuyoruz.” (K1)
- “Arkadaşlarımı seviyorum, oyun oynuyoruz, Türkçe öğretiyorlar. Türkçeyi arkadaşlarımla oynayarak öğrendim.” (K4)
- “İlk gelince oyunları öğrettiler. Beraber oynuyoruz. Yardım ediyorlar.” (K6)
- “İlk zamanlarda arkadaş edinmekte zorluk çektim. İstedığımız oyunları oynuyoruz şimdi iyi.” (K9)
- “Hiç arkadaşım yoktu ilk geldiğimde. Şuan arkadaşlarım var, onlarla konuşuyorum. Diğer çocuklar yaramazlık yapıyor.” (K10)

Yabancı uyruklu öğrenciler yeni okul sistemine uyum sağlamanın ve yeni bir ülkeye yerleştikten sonra arkadaşlarıyla ilişkilerini yeniden kurmanın zorluklarını yaşamaktadır (Stodolska, 2008). Bozan ve Kaştan (2018) bu öğrencilerin eski arkadaşlarını özledikleri ve yeni arkadaşları tarafından olumsuz davranışlara maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin okula uyumunun diğer öğrencilere kıyasla daha zor olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda çalışmada yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin özellikle Türkçe öğrendikten sonra arkadaşlar edindiği, arkadaşlarıyla anlaşabildiği, oyunlara dahil olduğunun belirlenmesi bu öğrencilerin okula uyumuna olumlu etki edebileceği söylenebilir. Bu bağlamda temeldeki sorunun yetersiz Türkçe olduğu ifade edilebilir.

Eğer öğrenci okula uyum sürecinde yeni arkadaşlıklar edinebilmeye başlamışsa bu öğrenci Zeller ve Moiser'in (1993) beş aşamadan oluşan ve W-Eğrisi olarak isimlendirdiği uyum sürecinin beşinci aşamasındadır. Bu bağlamda katılımcı yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde son aşamaya geldikleri söylenebilir.

4.10. Okuldaki Sosyal Etkinliklere (Gezi vb.) İlişkin Bulgular

Katılımcı yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin sosyal etkinliklere bazen katıldıkları belirlenmiştir. Katılımcılar bazen sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmiş olmalarına rağmen, sosyal etkinliklerden memnun kalmışlardır. Katılımcıların okul tarafından gerçekleştirilen ve katıldıkları sosyal etkinlikler Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5: Katılımcıların Katıldıkları Sosyal Etkinlikler

Etkinlik İsmi	Sıklık
Tiyatro	6
Expo	3
Lunapark	2
Kitap Fuarı	1
Hayvanat Bahçesi	1
Piknikler	1
Sinema	1
Müze	1

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi katılımcı yabancı uyruklu öğrencilerin 6'sı tiyatro etkinliğine katıldığını ifade etmiştir. Fakat bu noktada bazı katılımcılar Türkçeden dolayı tiyatroyu pek anlayamadığını belirtmiştir. Katılımcılar Expo, lunapark, kitap fuarı, hayvanat bahçesi, piknikler, sinema ve müze gezilerine katılmıştır. Sadece bir katılımcı diğer arkadaşları tarafından rahatsız edildiğini ifade etmiştir. Okuldaki sosyal etkinlikler ile ilgili bazı katılımcılar şu şekilde görüş belirtmiştir;

- “Servise binip geziye gitmek keyifli. Serviste çalan şarkılar güzel ve oyun oynuyoruz dans ediyoruz serviste. Tiyatroya, Expo’ya, kitap fuarına gittik. Az Türkçe biliyordum, kitap fuarından kitap aldım.” (K1)
- “En çok hayvanat bahçesi ve piknikleri seviyorum. Türkçe konuşurken zorlandım biraz.” (K4)
- “Çok seviyorum. Sinema, tiyatro ve Expo’ya gittim. Geziler eğlenceli. Sorunlar yaşamıyorum.” (K8)
- “Bazen katılıyorum. Bazen katılmıyordum çünkü Türkçe anlamıyordum. Tiyatroda hiç bir şey anlamadım. Türkçeyi öğrenince gezilere gitmeye başladım.” (K10)

Bozan ve Kaştan’ın (2018) çalışma sonuçlarının aksine, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin bazen sosyal etkinliklere katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların yalnızlık hissine kapılmadığı ve bundan dolayı da okula uyumlarının bu durumdan olumlu etkileneceği söylenebilir.

Yalçın (2017) çalışmalarında Türkçe bilmemenin sosyal izolasyonun en önemli sebeplerinden biri olduğu belirtmiştir. Çalışmada yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe bilmemekten dolayı bazen sosyal etkinliklere katılmadığı belirlenmiş olsa da, bu öğrencilerin tiyatro gibi etkinliklere katıldığı ve bu etkinliklerden de memnun oldukları ortaya çıkmıştır.

4.11. Okulun Bulunduğu Şehre İlişkin Bulgular

Çalışmanın gerçekleştirildiği şehirde yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yaşamaktan ve okumaktan memnun olup olmadığı sorusu yöneltmiştir. Katılımcılardan ikisi parklar vb. yerlerde pek yaşlılarıyla kavga ettiklerinden dolayı pek memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Geriye kalan 10 katılımcı da bulundukları şehirde yaşamaktan ve okumaktan memnun olduklarını belirtmiştir. Katılımcılar burada artık Türkçe bilmeleri, sınavlardan iyi not almaları, okulda şiddet olmaması ve dersleri daha iyi öğrenebilmelerini neden olarak göstererek bulundukları şehirde okumaktan memnun oldukları ifade etmiştir. Okudukları şehirde yaşamak ile ilgili ise kendi ülkeleri ile kıyaslayınca hava durumunun iyi olması, düzenli bir şehir olması, deniz ve yaşam alanlarında havuz olmasını neden olarak göstermiştir. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okulun bulunduğu şehre karşı olumlu algısı olması ve burada okumaktan memnun olmaları hem okula uyum hem de sosyo-kültürel uyum için olumlu etkisi olacağı söylenebilir.

4.12. Okula İlişkin İstekler ile İlgili Bulgular

Katılımcıların 6'sı her şeyin bu haliyle iyi olduğunu dersler, sınavlar, arkadaşları ve öğretmenleriyle ilgili her şeyin bu şekilde devam etmesini istediklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları arkadaşları ile ilgili hep birlikte oyun oynama, oyunbozanlık yapmama gibi isteklerde bulunmuştur. Okul ile ilgili olarak bir katılımcı okulda spor alanları ve yemek salonları olmamasını bir eksiklik olarak göstermiştir. Ders ve sınavlar ile ilgili ise derslerde bir sorun yaşanmadığı, fakat ödevlerin biraz fazla ve sınavların biraz zor olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.



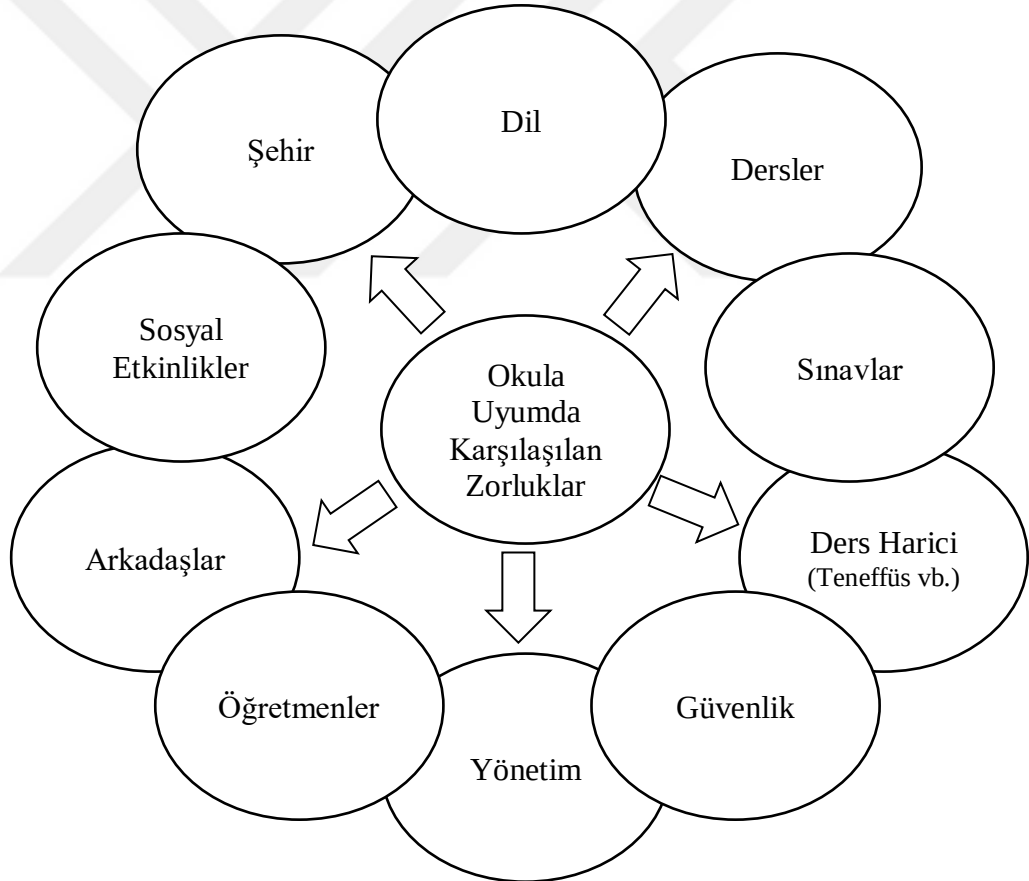
BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak çalışma bulguları özetlenmiştir. Ardından bulgular kapsamında yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin okula uyumu için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin okula uyumu konusu dil, dersler, sınavlar, ders harici, güvenlik, yönetim, öğretmenler, arkadaşlar, sosyal etkinlikler ve şehir kapsamında toplam 10 konu altında incelenmiştir (Şekil 5.1). Veriler Akdeniz bölgesinden yer alan bir ilkökulda eğitim alan 3. ve 4. sınıf yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinden görüşme ile toplanmıştır. Toplam 12 görüşme yapılmıştır.



Şekil 5.1: Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumda Karşılaştıkları Zorluklar

Türkçe öğrenmede atasözleri, yazılışı uzun olan kelimeler ve eş anlamlı kelimeler konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin gittikleri ülkenin dilini öğrenirken zorluk çektiği Şimşek ve Öztürk'ün (2016), Başar vd.'nin (2018) ve Yen'in (2003)

alışmalarında da ortaya çıkarılmıştır. Yabancı uyruklu ilkokul ğrencileri; Türkçeyi okulda açılan kurslar, öğretmenler, arkadaşlar, Türkçe izgi filmler ve aile üyelerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe kelimelerin bilinmemesi derslerin anlaşılmada sıkıntı yaratmıştır. Sınavlar kapsamında katılımcılar, daha çok boşluk doldurma ve doğru-yanlış türünden sorularda zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Sınavlarda atasözleri yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin karşılaştığı en önemli zorluk ve sıkıntıdır. Ayrıca yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerinin sınavlarda hızlı okuma, bazı kelimeleri yazma ve okuduğunu anlama konusunda zorluk ve sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Çalışma sonuçları Gillborn ve Gipps'in (1996) alışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Culhane'ye (2004) göre dil sorunu yabancı uyruklular için uyum sorununa neden olabilmektedir. Bundan dolayı yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerinin dil öğrenirken zorluklar ile karşılaştmasının, bu öğrencilerin derslere ve okula uyumuna olumsuz etki edebileceği söylenebilir. Benzer şekilde, Senyshyn vd. (2000) düşük düzeyde dil yeterliliğinin yabancı uyruklu öğrencilerin aktif sınıf katılımını ve anlamalarını engelleyebileceğini ifade etmiştir. Dil yetersizliği sonuç olarak okula uyumu zorlaştırmaktadır (Gudykunst ve Hammer, 1987).

Yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerinin ilk geldiklerinde Türkçe bilmedikleri için teneffüs ve öğle arasında Türk öğrencilerle anlaşımadıkları ve bundan dolayı oyunlara katılamadıkları sonucuna varılmıştır. Benzer sonuca ulaşılan Yalçın (2017) alışmasında dil bilmemenin sosyal izolasyona yol açacağını ifade etmiştir. Diğer sorunlar ise Türk ğrencilerin oyun kurallarına uymaması ve yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanmalarıdır. Okulun güvenlik görevlisinin olması bu öğrencilerde güvende olma duygusu oluşturmuştur. Güvenlik görevlisi olduğu için okul içerisine ğrenci olmayan yabancı kişilerin girememesi ve öğrencilerin okuldan dışarı çıkamaması katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Okula uyum açısından yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerinin okulda kendini güvende hissediyor olması olumlu görülebilir. Çünkü Bart vd.'ne (2004) göre ilkokul ğrencilerinin okulda kendini güvende hissetmesi, bu öğrencilerin okula hem sosyal hem de duygusal olarak uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır.

Katılımcıların cevapları genel olarak değerlendirildiğinde okul yönetimine karşı yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerinin algıları olumludur. Öğrenciler okula ilk başladıklarında Türkçeleri yetersiz olduğundan dolayı öğretmenleriyle işaretler ile anlaşılabilmıştır. şimşir ve Dilmaç'ın (2018) okul yönetiminin ile yabancı uyruklu öğrenciler arasında iletişim kuramama sorununu belirlediği çalışmanın aksine, yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerinin okul yönetimiyle iletişim kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri eğitim aldıkları okuldaki arkadaşları ile ilk geldiklerinde Türkçe

bilmedikleri için sorun yaşamıştır. İki katılımcı sadece bazı arkadaşların küfür ve hareket ettiğini, kavgı ettiklerini ve hemen küstüklerini ifade etmiştir. İlerleyen zamanlarda Türkçe öğrenince oyunlara dahil olmuşlar ve arkadaşlarıyla rahatça anlaşabilmeye başlamışlardır.

Katılımcılar bazen sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmiş olmalarına rağmen, sosyal etkinliklerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Türkçeyi iyi bilmediklerinden dolayı tiyatroyu pek anlamamalarına rağmen, katılımcılar Expo, lunapark, kitap fuarı, hayvanat bahçesi, piknikler, sinema ve müze gezilerine katılmıştır. Bozan ve Kaştan'ın (2018) çalışma sonuçlarının aksine, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin bazen sosyal etkinliklere katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar artık Türkçe bilmeleri, sınavlardan iyi not almaları, okulda şiddet olmaması ve derslerin daha iyi öğrenilebilmesi neden olarak göstererek bulundukları şehirde okumaktan memnun oldukları ifade etmiştir. Okudukları şehirde yaşamak ile ilgili ise kendi ülkeleri ile kıyaslayınca hava durumunun iyi olması, düzenli bir şehir olması, deniz ve yaşam alanlarında havuz olmasını neden olarak göstermiştir. Katılımcılardan bazıları arkadaşları ile ilgili hep birlikte oyun oynama, oyunbozanlık yapmama gibi isteklerde bulunmuşken, okul ile ilgili olarak bir katılımcı okulda spor alanları ve yemek salonları olmamasını bir eksiklik olarak göstermiştir.

5.2. Öneriler

Dördüncü bölümde yer alan bulgular ve literatür kapsamında tartışmalar ışığında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okula uyumunun sağlanması ve ileri de dışlanma, sosyal izolasyon gibi sosyo-kültürel sorunlar yaşamaması için şu önerilerde bulunulmuştur;

- Yabancı uyruklu öğrenciler ülkemizde eğitimlerine devam etmek istediklerinde, yaş ve eğitim durumlarına bakılmaksızın uyum sınıflarına alınıp, hem Türkçe hem de kültürümüzü öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından okula uyum kolaylaştırılabilir.
- Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin kaydı için verilen misafir öğrenci statüsü düzenlenerek öğrenciler öncelikle uyum sınıflarına alınmalı, uyum sınıflarındaki eğitimden sonra oradan aldıkları değerlendirme belgesine bakılarak bu öğrenciler eğitimlerine kaldıkları yerden devam edebilmelidirler.
- Uyum sınıfları daha yaygın hale getirilmeli ve sayıları fazlaştırmalıdır.

- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için hazırlanan Türkçe dil kurslarında atasözlerinin ve eş anlamlı kelimelerin öğretilmesi için daha fazla uygulama yapılarak ilerideki hayat bilgisi gibi derslerde bu bağlamda zorluk çekmeleri azaltılabilir.
- Öğrenciler Türkçeyi çizgi filmler izleyerek pekiştirdiği göz önünde bulundurularak Türkçe kurslarında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik çizgi film veya benzeri görseller ile materyaller hazırlanmalı ve mevcutlar arttırılmalıdır.
- Eğer sınıfta yabancı uyruklu öğrenci varsa sınavların yapısı (boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi) bu öğrenciler dikkate alınarak daha kolay anlaşılır türden hazırlanmalıdır veya hızlı okuma sorunundan dolayı bu öğrencilere ek süre verilmelidir.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ayrıştırılmış sınıflarda eğitim almasının aksine bu öğrencilerin diğer öğrencilerle bütünleştirilmesinin sağlanması için rehber öğretmenler ve veliler ile düzenli izlemeler yapılmalıdır.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri okula başladığı ilk günlerde, rehber öğretmenler ve yöneticiler tarafından önerilen uygun bir veya iki Türk öğrencinin yabancı öğrenciye akran rehberliği yapılması sağlanabilir.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yapılan sosyal etkinliklere (gezi vb.) katılımlarını sağlamak için bu etkinliklere velileri de davet edilebilir veya ders harici zamanlardaki gibi bu öğrencilere uygun bir iki Türk öğrencinin yardım etmesi sağlanabilir.
- Yabancı öğrencilere eğitim öğretim başında daha kapsamlı ve daha uzun süreli oryantasyon çalışması planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aizboon, S. O. (2013). Social adaptation and its relationship to achievement motivation among high school student in Jordan. *International Educational Studies Journal*, 6 (10), 63-69. doi:10.5539/ies.v6n10p63
- Amnesty International (2009). *İki arada bir derede*. London: Peter Benenson House.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, 5 (2), 131-154. doi:10.1177/1475240906065589
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. and Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 970-981. doi:10.1037/a0025047
- Ashworth, N. M. (1975). The cultural adjustment of immigrant children in Canada. R.C. Nann (Ed.). *Uprooting and surviving* (p. 77-83). Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Ataca, B. and Berry, J. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37 (1), 13-26. doi: 10.1080/00207590143000135
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science*, 6 (2), 91-105.
- Bahar, H. ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 238-257. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s11m
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28 (2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bang, H. (2017). Iraqi refugee high school students' academic adjustment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11 (1), 45-59.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. and Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 115-133. doi:10.1016/j.jsp.2003.11.004
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26 (5), 1571-1578. doi:10.24106/kefdergi.427432

- Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel.
- Başol, K. (1995). *Demografi*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Beiser, M., Johnson, P. and Turner, J. (1993). Unemployment, underemployment and depressive affect among Southeast Asian refugees. *Psychological Medicine*, 23 (3), 731-743. doi:10.1017/s0033291700025502
- Berry, J. W. (2003). *Acculturation: New approaches in theory, measurement and applied research*. Washington: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. A. M. Padilla (Ed.). *Acculturation: Theories, models and findings* (p. 9-25). Boulder: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. and Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology: An international Review*, 55 (3), 303-332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. and Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21 (3), 491-511. doi:10.2307/2546607
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. and Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38 (2), 185-206. doi:10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x
- Berry, J. W. (1990). The psychology of acculturation. J. Berman, (Ed.). *Cross-cultural perspectives* (p. 201-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30 (1), 69-85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x
- Berry, J. W. and Krishnan, A. (1992). Acculturative stress and acculturation attitudes among Indian immigrants to the United States. *Psychology and Developing Societies*, 4 (2), 187-212. doi:10.1177/097133369200400206
- Berry, J. W. (1984). Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16 (4), 353-370. doi:10.1037/h0080859
- Bista, K. (2015). Asian international students' college experience: relationship between quality of personal contact and gains in learning. *Journal of International and Global Studies*, 6 (2), 38-54.

- Bozan, İ. ve Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 225-248. doi:10.20860/ijoses.447898
- Bradley, G. (2000). Responding effectively to the mental health needs of international students. *Higher Education*, 39 (4), 417-433.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buhs, E. S. and Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37 (4), 550-560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Cadwallader, T., Garza, N. and Wagner, M. (2002). Participation in extracurricular activities. Erişim www.nlts2.org/reports/2003_04-2/nlts2_report_2003_04-2_ch4.pdf
- Carballo, M. (1994). *Scientific consultation on the social and health impact of migration*. Geneva: International Organization for Migration.
- Castles, S. (2000). International migration at the beginning of the twenty first century: Global trends and issues. *International Social Science Journal*, 52 (165), 269-281. doi:10.1111/issj.12185
- Charles R. C. and Yung-mei, T. (2001). Social factors influencing immigration attitudes: An analysis of data from the general social survey. *The Social Science Journal*, 38 (2), 177-188. doi:10.1016/S0362-3319(01)00106-9
- Chemers, M. M., Hu, L. and Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and firstyear college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64. doi:10.1037/0022-0663.93.1.55
- Cowen, E., Hightower, A. D., Johnson, D. and Sarno, M. (1989). State level dissemination of a program for early detection and prevention of school maladjustment. *Professional Psychology Research and Practice*, 20 (5), 309-314. doi:10.1037/0735-7028.20.5.309
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Culhane, S. F. (2004). An intercultural interaction model: acculturation attitudes in second language acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 50-61.
- Çağlar, A. (1997, Kasım). *Yeni bir göçmen türü: Türk üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenci olmak*. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Toplum ve Göç, Mersin, Türkiye.
- Çiçekli, B. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü.

- Deniz, A. ve Özgür, E. M. (2010). Rusya'dan Türkiye'ye uluslararası göç: Antalya'daki Rus göçmenler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19 (1), 13-30.
- Dörnyei, Z. and Csizer, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4), 327-357. doi:10.1177/0261927X05281424
- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2002). *A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by All Students*. London: EPPI-Centre.
- Dyson, R. and Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-1244. doi:10.1002/jclp.20295
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Erişim Adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Ercilasun, A. (2011). *Türkçede emir ve istek kipi üzerine*. Ankara: TDK Yayıncılık.
- Erdem, B. (2017). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyal, siyasi ve vatandaşlık hukuku bakımından Türkiye'deki durumları. *Public and Private International Law Bulletin*, 37 (2), 332-351.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C. and McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African american youth: Grades and substance use. *Journal of Youth Adolescant*, 36 (4), 477-487. doi:10.1007/s10964-007-9167-5
- EU (2012). *Migration and education*. Conference Proceeding Book, Larnaca.
- Evangelou, O. and Palaiologou, N. (2007). *School attainments of foreign pupils*. Athens: Atrapos.
- Furnham, A. and Bochner, S. (1996). *Culture shock*. London: Methuen.
- Gaetner-Harnach, V. (1981). *Educating immigrants*. London: Croon and Helm.
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Georgas, D. and Papastilianou, A. (1993). *Acculturation of Pontians and Greek Albanians in Greece*. Athens: General Secretary of Popular Training.

- Giavrimis, P., Konstantinou, E. and Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools. *Intercultural Education*, 14 (4), 423-434. doi:10.1080/1467598032000139859
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*, 44 (1), 19-23. doi:10.1159/000057037
- GİGM (2013). *Türkiye ve göç yönetimi*. Ankara: Pozitif Matbaa.
- Gillborn, D. and Gipps C. (1996). *Recent research on the achievements of ethnic minority pupils*. London: OFSTED.
- Gonzales, J. T. (2006). The acculturation experience of international graduate students: A qualitative investigation. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Notre Dame, ABD.
- Göç Raporu (2016). *Göç raporu 2016*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç idaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Göç Raporu (2019). *Göç raporu 2019*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç idaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Gudykunst, W. and Hammer, M. (1987). The influence of ethnicity, gender, and dyadic composition on uncertainty reduction in initial interactions. *Journal of Black Studies*, 18 (2), 191-214. doi:10.1177/002193478701800205
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36), 1-10.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşkın, S. (2013). *sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, H. (2016). *Demographic factors in relation to acculturation and acculturative stress: A comparison of international and domestic university students*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). University of Baltimore, ABD.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hatzichristou, C. and Hopf, D. (1995). School adaptation of Greek children after remigration: Age differences in multiple domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (5), 505-522. doi:10.1177/0022022195265004
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Spinell, A. P., Lotyczewski, B. S., Guare, J. C., Rothrberc, C. A. (1987). The child rating scale: The development of a

- socioemotional self-rating scale for elementary school children. *School Psychology Review*, 16 (2), 239-255.
- Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. G. Breakwell and E. Lyons (Ed.). *Changing European identities, social psychological analyses of social change* (p. 241-250). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Jones, J. and Fleischer, S. (2012). Staying on course: Factors affecting first year international students' decisions to persist or withdraw from degrees in a post-1992 UK university. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 7 (1), 21-46.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776.
- Kalaycı, S. (2014). *Sığınmacıların korunmasına yönelik Türk sivil toplum kuruluşları*. İstanbul: İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim: Kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1311-1324.
- Kesten, A., Kıröğlu, K. ve Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65-85.
- Kim, Y. Y. (1997). Adapting to a new culture. L. A. Samovar and R. E. Porter (Ed.). *Intercultural communication: A reader* (p. 404-416). Boston: Cengage Learning.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G. and Guzder, J. (2011). The Canadian collaboration for immigrant and refugee health. *Canadian Medical Association Journal*, 183, 959-967.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65. doi: 10.1080/13603110121498
- Ladd, G. W. and Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarden. *Child Development*, 58(5), 1168-1189. doi:10.2307/1130613

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping fiends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61 (4), 1081-1100. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x
- Lee, B. K. and Chen, L. (2000). Cultural communication competence and psychological adjustment: A study of chinese immigrant children's cross-cultural adaptation in Canada. *Communication Research*, 27 (6), 764-792. doi: 10.1177/009365000027006004
- Lee, C., Sung, Y. T., Zhou, Y. and Lee, S. (2018). The relationships between the seriousness of leisure activities, social support and school adaptation among asian international students in the US. *Leisure Studies*, 37 (2), 197-210. doi: 10.1080/02614367.2017.1339289
- Lee, J. J. and Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53 (3), 381-409.
- Leong, F. T. and Chou, E. L. (2002). Counseling international students. P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner and J. E. Trimble (Ed.). *Counseling across cultures* (p. 185-207). Thousand Oaks: Sage.
- Lewthwaite, M. (1996). A study of international students' perspectives on crosscultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19, 167-185.
- Li, X. and Grineva, M. (2017). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *TESL Canada Journal*, 34 (1), 51-71. doi:10.18806/tesl.v34i1.1255
- Liu, J., Liu, Y. and Yang, J. (2014). Impact of learning adaptability and time management among Chinese Baccalaureate Nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 30 (6), 502-510. doi:10.1016/j.profnurs.2014.05.002
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: norwegian fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Children Education Research Journal*, 17 (3), 309-324. doi:10.1080/13502930903101511
- Mavreas, V., Bebbington, P. and Der, G. (1989). The structure of and validity of acculturation: Analysis of an acculturation scale. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 24 (5), 233-240. doi:10.1007/BF01788964

- McKay-Semmler, K. and Kim, Y. Y. (2014) Cross-cultural adaptation of hispanic youth: A study of communication patterns, functional fitness, and psychological health. *Communication Monographs*, 81 (2), 133-156.
- MEB (2014). *2014/21 Yabancılarla yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi*. Erişim Tarihi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Ozankaya, Ö. (1971). Demokratik siyasal kültürün gelişmesine toplumbilimler öğretiminin katkısı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 26 (4), 89-112.
- Öner, N. (2012). *Küreselleşme çağında göç, kavramlar, tartışmalar*. İstanbul: Sena Ofset.
- Palaiologou, N. (2000) School adjustment difficulties of children with bi-cultural characteristics. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Athens, Greece.
- Perry, K. E. and Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychoogy*, 33 (4), 177-194. doi: 10.1207/s15326985ep3304_3
- Poyrazli, S. and Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (1), 28-45.
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S. and Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56, 15-22. doi:10.3200/JACH.56.1
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. and Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85 (4), 612-624.
- Ripple, C. H. and Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38 (3), 277-298. doi:10.1016/S0022-4405(00)00032-7
- Rudmin, F. (1996). Critical review of acculturation. *XIII Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, Montreal, Quebec, Canada.
- Rudmin, F. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7 (1), 3-37. doi:10.1037/1089-2680.7.1.3

- Ryder, A. G., Alden, L. E. and Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (1), 49-65. doi:10.1037//0022-3514.79.1.49.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 310-323. doi:10.19126/suje.335877
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, 4 (3), 383-402. doi:10.1177/1468794104047236
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 208-229.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C. and Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12 (2), 148-180. doi:10.1177/1028315307299699
- Searle, W. and Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14 (4), 449-464. doi:10.1016/0147-1767(90)90030-Z
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education*. New York: The Social Sciences Teachers College Press.
- Senyshyn, R. M., Warford, M. K. and Zhan, J. (2000). Issues of adjustment to higher education: International students' perspectives. *International Education*, 30 (1), 17-35.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-301.
- Shacknove, A. E. (1985). Who is a refugee?. *Ethics*, 95 (2), 274-284.
- Smith, R. A. and Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (6), 699-713. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.08.004
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused culture ecological perspective. *Education Psychology*, 34 (1), 43-57.

- Stiefel, L., Schwartz, A. E. and Conger, D. (2010). Age of entry and the high school performance of immigrant youth. *Journal of Urban Economics*, 67 (3), 303-314. doi:10.1016/j.jue.2009.10.001
- Stodolska, M. (2008). Adaptation problems among adolescent immigrants from Korea, Mexico and Poland. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 6 (2), 197-229. doi:10.1080/15362940802198884
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement?. J. Prosser (Ed.). School culture (p. 30-47). London: Sage Publications.
- Şimşek, H. ve Öztürk, M. (2016, Eylül). Suriyeli öğrencilere dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Konya - Mehmet Hasan Sert ilkokulu örneği. *2nd International Congress on Applied Sciences: Migration, Poverty and Employment*, (s. 494-502). Konya, Türkiye.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17 (2), 1116-1134.
- TBMM (2012). Sakarya ilinde serbest ikamete tâbi sığınmacılar hakkında inceleme raporu. 24. Dönem 3. Yasama Yılı.
- TBMM (2018). Göç ve uyum raporu. Erişim Adresi: https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf
- Thomson, M. (2006). Human brands: Investigating antecedents to consumers' strong attachments to celebrities. *Journal of Marketing*, 70 (3), 104-119. doi:10.1509/jmkg.70.3.104
- Tomlinson, S. (1982). Ethnic minority children in special education. S. Tomlinson (Ed.). *Sociology of special education* (s. 155-172). London: Routledge.
- Topcuoğlu, R. A. (2012). *Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması, IOM uluslararası göç örgütü*. Erişim http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf
- 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.

- Triandis, H. C, Kashima, E., Shimada, E. and Villareal, M. (1988). Acculturation indices as a means of confirming cultural differences. *International Journal of Psychology*, 21, 43-70. doi:10.1080/00207598608247575
- Trice, A. G. (2004). Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students. *Journal of College Student Development*, 45 (6), 671-687. doi:10.1353/csd.2004.0074
- Tsay, C. H. (2012). Understanding student's adaptation to graduate school: an integration of social support theory and social learning theory. Erişim <https://search.proquest.com/docview/1039307396?accountid=8554>
- Tunç, A. ř. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (2), 29-63.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türk dil kurumu sözlüğü. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- UKSICA (2012). International students in the UK. Erişim Adresi: <http://www.ukcisa.org.uk/uploads/media/221/17664.pdf>
- UN Refugee Agency (2019). Refugees and asylum seekers in Turkey. Erişim Adresi: <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>
- UNESCO (2015). *EFA global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2001). Universal declaration of cultural diversity. Erişim Adresi: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNHCR (2016). UNHCR operational update. Erişim Adresi: <http://unhcr.org.ua/attachments/article/1299/UNHCR%20UKRAINE%20Operational%20Update%2015JUL16.pdf>
- UNICEF (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar*. Erişim Adresi: http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. and Cooper, H. (2004). The relation between selfbeliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Education Psychology*, 39 (2), 111-133. doi:10.1207/s15326985ep3902_3

- Wang, C. and Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (4), 422-433. doi:10.1037/0022-0167.53.4.422
- Ward, C. and Kennedy, A, (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23 (4), 659-677. doi:10.1016/S0147-1767(99)00014-0
- Ward, C. (1996). Acculturation. D. Landis and R. Bhagat (Ed.). Handbook of intercultural training (p. 124-147). Thousand Oaks: Sage.
- Ward, C. and Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *Internal Journal of Intercultural Relations*, 18 (3), 329-343. doi:10.1016/0147-1767(94)90036-1
- Ward, C. and Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (4), 422-442. doi:10.1177/0022022199030004003
- Ward, C. (2008). Thinking outside the berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (2), 105-114. doi:10.1016/j.ijintrel.2007.11.002
- Wilson, J., Ward, C. and Fischer, R. (2013). Beyond culture learning theory: what can personal tell us about cultural competence?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (6), 900-927. doi:10.1177/0022022113492889
- Xue, L. (2007). Portrait of an integration process – difficulties encountered and resources relied on by newcomers in their first four years in Canada. Erişim Adresi: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/researchstats/portrait-integr-process-e.pdf>.
- Yalçın, C. (2017). *İstanbul’da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneğİ. *Göç Dergisi*, 3 (2), 175-199. doi:10.33182/gd.v3i2.578
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeh C. (2003). Age, acculturation, cultural adjustment, and mental health symptoms of Chinese, Korean, and Japanese immigrant youths. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 34-48. doi:10.1037/1099-9809.9.1.34
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, G. ve Özdemir, B. (2017). Turizm destinasyonlarında restoran biçimleşmeleri: Kapadokya bölgesi üzerine nitel bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 28 (1), 81-95.
- Yıldız, M. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri: mersin örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yılmaz, E. A. (2019). 2011 sonrası Türkiye'ye gelen Suriyelilerin toplumsal uyum süreci ve sorunları: Aydın ilinde bir alan araştırması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yu, S. M., Huang, Z. J., Schwalberg, R. H., Overpeck, M. and Kogan, M. D. (2003). Acculturation and the health and well-being of U.S. immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 33 (6), 479-488. doi:10.1016/s1054-139x(03)00210-6
- Yue, Y. (2009). Cultural adaptation of Asian students in Australia. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Tasmania, Australia.
- Zapf, M. K. (1991). Cross-cultural transitions and wellness: Dealing with culture shock. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 14, 105-119.
- Zeller, W. J. and Mosier, R. (1993). Culture shock and the first-year experience. *Journal of College and University Student Housing*, 23 (2), 19-23.
- Zhang, J. and Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (2), 139-162. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.11.011

Ek-1. Örnek Görüşme Formu

Uyruk?

Cinsiyet?

Kaçıncı sınıf?

Kaç yıldır Türkiye’de bulunuyorsunuz?

1. Türkçe öğrenirken nelerde zorluk sıkıntı yaşadın?
2. Derslerde ne gibi zorluk sıkıntı çektin?
3. Sınavlarda ne gibi zorluk sıkıntı çektin?
4. Dersler haricinde (teneffüs, öğle arası...vb.) ne tür sorunlar ile karşılaşmaktasınız?
5. Okulumuzu güvenli buluyor musun? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
6. Okul müdür ve müdür yardımcıları ile ilişkide bize bahseder misin? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
7. Okulda öğretmeninle olan ilişkiden bize bahseder misin? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
8. Okulda arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden bize bahseder misin? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
9. Okulda gezilere gösterilere katılıyor musun? Bu konuda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?
10. Antalya’da yaşamak ve okumaktan memnun musun?
11. Okul, dersler, sınavlar, öğretmen ve arkadaşların nasıl olsaydı daha mutlu olurdun?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nilay AK

Doğum Yeri ve Tarihi: Karabük, 1974

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi, Biyoloji Bölümü, 1996

Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi, 2017

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar: Hıfzısıhha Antalya, Laboratuvar, 1995

Çalıştığı Kurumlar: Real Fen Dershanesi, Biyoloji Öğretmeni, 1997

Hurma Yarbay Pınar İlkokulu, Öğretmen ve Müdür Yardımcısı, 1998 -
Devam ediyor

İletişim

E-Posta Adresi: nilayak1974@gmail.com

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



16.09.2020

Nilay AK

İşleme kardi: 16 Eylül 2020 22:39 - 03
NUMARA: 1288782421
Kelime Sayısı: 2142
Gönderildi: 1

Doküman Görüntüleyici

Benzenlik Endeksi	Kaynaga gore Benzerlik
%7	Internet Sources: 1/1
	Yayınları: 1/1
	Oğrenci Odeleri: 1/1

günlük denetim	bilgi verileri	denetim tarihi	mod:	raporu izle	görünüm (kask)	▼	change mode	yazdır	ayrıştır
1% match (15-Nis-2016 tarihli internet)	http://egitim.bilim.akdeniz.edu.tr								
<1% match (06-Oca-2020 tarihli öğrenci odevleri)	Submitted to Bahcesehir University on 2020-01-06								
<1% match (yayınlar)	Özlem GUZEL, Ruva EHTİYAR, Hican KAZADE, "AZERBAIJAN DA INANC TURIZMININ NEVCUT DURUMUNUN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA". Journal of Awareness, 2018								
<1% match (31-Tem-2018 tarihli öğrenci odevleri)	Submitted to Karadeniz Teknik University on 2018-07-31								
<1% match (08-May-2020 tarihli internet)	https://www.scribd.com/document/400244513/2016-yilik-Goc-Raporu-Haziran								
<1% match (07-Ağu-2018 tarihli internet)	https://www.journalagent.com/pauusbed/pdfs/pauusbed-91557-research-article-catalbas.pdf								
<1% match (22-Oca-2015 tarihli internet)	https://abs.mehmetakif.edu.tr								
<1% match (15-Haz-2019 tarihli internet)	https://archive.vn								
<1% match (14-Nis-2013 tarihli internet)	https://www.ebe.edu.tr								
<1% match (27-Haz-2019 tarihli internet)	https://egitim.bilim.akdeniz.edu.tr								
<1% match (08-May-2020 tarihli internet)	https://www.scribd.com/document/400244513/2016-yilik-Goc-Raporu-Haziran								
<1% match (30-Mar-2020 tarihli internet)	https://educarepub.rohn-ro-ccesuel-frontal-katrima-vntentler/pdf-2-pdf-free.html								
<1% match (24-Ağu-2020 tarihli internet)	https://www.digdigrid.com/item/147599me-balagasi-asfalt_1473875.html?dim=5x22&ver=9&C3%2Barme-balagasi%22--asfalt								
<1% match (25-Haz-2019 tarihli internet)	https://ackensism.cau.edu.tr								

Enjin Karadag
Karadag