

ÇEŞİTLİ AÇILARDAN GÖÇ VE EĞİTİM

Multidisipliner Bir Çalışma

Editör: Rıdvan DEMİR

YAZARLAR

Ayşegül Şükran ÖZ

Rıdvan DEMİR

Sinan SCHREGLMANN

Ahmet DÜZENLİ

Sultan KAYA

Bora Tolga ARAS

Mustafa ELBEYLİ



ÇEŞİTLİ AÇILARDAN GÖÇ VE EĞİTİM:

Multidisipliner Bir Çalışma

Editör: Rıdvan DEMİR

YAZARLAR

Ayşegül Şükran ÖZ

Rıdvan DEMİR

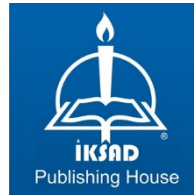
Sinan SCHREGLMANN

Ahmet DÜZENLİ

Sultan KAYA

Bora Tolga ARAS

Mustafa ELBEYLİ



Copyright © 2020 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2020©

ISBN: 978-625-7914-36-9

Cover Design: İbrahim KAYA

March / 2020

Ankara / Turkey

Size = 16 x 24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN

ÖNSÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan DEMİR (1-2)

BÖLÜM 1

GÖÇ EDEN ÇOCUKLAR

ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAR MI?

Arş. Gör. Sultan KAYA
Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ (3-29)

BÖLÜM 2

İÇ GÖÇ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN (31-58)

BÖLÜM 3

GÖÇ VE GÖÇMENLER İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan DEMİR (59-82)

BÖLÜM 4

SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ENTEGRASYONUNA YÖNELİK KİTAP ÇALIŞMALARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (HAYAT BOYU TÜRKÇE 1-2-3 ve SALİH HİKÂYE SERİSİ)

DKAB Öğretmeni Ahmet DÜZENLİ (83-111)

BÖLÜM 5

GÖÇ MAĞDURU ÇOCUKLARIN, EĞİTİM VE SOSYAL HİZMET MÜDAHALE SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sosyal Hizmet Uzmanı Bora Tolga ARAS

(113-149)

BÖLÜM 6

EĞİTİM PROGRAMI VE GÖÇ

Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN

(151-176)

BÖLÜM 7

GÖÇ VE GÖÇMENLERE UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARININ SOSYAL HİZMET BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Sosyal Hizmet Uzmanı Mustafa ELBEYLİ

(177-199)

ÖNSÖZ

Göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Geçmişten günümüze tarih boyunca insanlar doğa olayları, afetler, kıtlık, ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel nedenlerden ötürü göç etmek durumunda kalmışlardır. Geçmiş dönemlerde kimi zaman yerel/ulusal boyutta etkili olan göçler günümüzde artık uluslararası sorunlara yol açabilecek kadar ileri bir boyut kazanmıştır. Asya ve Avrupa kıtaları arasında kalan Türkiye geçmişten günümüze göç hareketleri ile ve bu durumun ortaya çıkardığı çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Türkiye açısından bu durumun en somut ve en yakın örneği ise Suriye'deki iç savaştan kaçarak ülkemize kitlesel akın ile gelen Suriyeli göçmenlerdir. İlk zamanlarda geçici bir göç hareketi olarak algılansa da, Suriye' deki savaşın uzaması ile birlikte seyri değişen bu göç hareketi, sadece 4 milyon Suriyeli vatandaşı değil, aynı zamanda, ülkemiz açısından önemli bir göç deneyimini ve pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Yaşam umutlarını, sınırlar ötesinde arayan yaklaşık bir buçuk milyon Suriyeli çocuğun, bu süreçlerde, ekonomik, psiko-sosyal ve kültürel olmak üzere pek çok riskle baş etmek zorunda kaldığı bilinmektedir. Savaştan kaçarak daha iyi yaşam koşulları için göç yollarına düşülmüş olsa da, göç edilen ülkelerde dil, din, ırk, kültür, gelenek ve sosyo-ekonomik durum gibi farklılıkların, uyum süreçlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Türkiye'de uluslararası koruma, ikamet izni ile bulunma ve bunlara ek olarak geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeliler de eklendiğinde yaklaşık 5 milyon göçmen bulunmaktadır. Sadece Suriyelilerin yaklaşık üçte birinin okul çağında olduğu düşünüldüğünde eğitim hizmetlerinden yararlanmak durumunda kalan göçmen çocuk sayının bir hayli fazla olduğu ortaya çıkmakta ve bu çocukların eğitimi oldukça önemli bir mesele haline

gelmektedir. Başka bir ifadeyle göç krizinin, süreç içerisinde birçok göçmen çocuğun bulundukları ülkelerde eğitimden uzakta kalmalarına sebep olan bir eğitim krizine neden olduğu söylenebilir. Göç ve Eğitim'in merkezinde insan olduğu düşünüldüğünde bu iki kavramın ortak noktası insan olmaktadır. İçinde bulunulan topluma uyum ve dil/iletişim sorunları başta olmak üzere göçmenlerin karşılaştıkları problemlerin aşılmasında eğitim önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda eğitim konusunda farklı disiplinlerde yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada eğitim, din eğitimi, özel eğitim, sosyal hizmet vb. disiplinlerden oluşan ve her biri farklı uzmanlık alanlarına sahip akademisyenlerin göç ve eğitim ile ilgili çalışmalarının bir araya getirmesi amaçlanmıştır. Böylece bu farklı alanların göç olgusuna bakışları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu eser, göç ve eğitim alanına mütevazı bir katkı sağlama düşüncesiyle ortaya çıkmış; göç ve eğitim alanında akademik çalışma yürütenlerin yanı sıra konuya entelektüel ilgi duyan bir okuyucu kitlesinin de istifadesine sunulmaya çalışılmıştır. Her biri göç ile ilgili kendi sahasında uzman ve bilfiil alandan gelen araştırmacıların çalışmalarıyla ortaya çıkan bu kitabın göç ve eğitim ilişkisi noktasında alana katkı yapacağını düşünmekteyiz. Çalışmamızın bu alanda yapılmış en mükemmel çalışma olduğu iddiasında olmadığımızı ve bu noktada her türlü eleştiriye ve düşünceye açık olduğumuzu ifade edebiliriz. Son olarak bu eserin ortaya çıkmasında katkısı olan tüm yazar ve alan uzmanlarına teşekkür ediyoruz. Çalışmanın tüm okuyucular için faydalı olmasını temenni ediyoruz.

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan DEMİR
Hatay, 2020

BÖLÜM 1
GÖÇ EDEN ÇOCUKLAR
ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAR MI?

Arş. Gör. Sultan KAYA ¹

Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ ²

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Hatay, Türkiye. Sultan.kaya@mku.edu.tr

² Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Hatay, Türkiye. aoz@alumni.iu.edu

GİRİŞ

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne göre herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye odaklı olmalıdır (Birleşmiş Milletler [BM], 1948). Bir çocuğun eğitimi planlanırken ise, onun kişiliği, kabiliyetleri, zihinsel ve fiziksel yeterliliklerinin sahip olduğu potansiyelin mümkün olan en üst düzeylerine yükseltilmesi amaç edinilir (BM, 1989). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası da bireylerin eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamayacağını ifade eder ve durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alma sorumluluğunu Devlet'e verir (1982). Ülkemizin de tarafı olduğu uluslararası mevzuat ve ulusal kanunlarımız incelendiğinde eğitimin her aşamasının herkes için ulaşılabilir hale getirilmesi ve ortak nokta olduğu görülür. Bu ortak görüş bağlamında yetersizlikleri olan ve mülteci çocukların eğitimleri için alınacak tedbirler çok daha özel bir yere sahiptir.

Çocuklar birçok farklı sebeple göç etmek zorunda kalabilirler. Bazı göçler önceden planlanır, bu bireyler ülkelerinden ve ailelerinden daha iyi iş olanakları ve ekonomik fırsatlar için (APA, 2012), bazen de daha iyi bir yaşam için (Pew Research Center, 2016) ayrılırlar. Bu gibi durumlarda göç için hazırlanma, hatta gidilecek ülkenin dilini öğrenme gibi fırsatlar olur. Ancak kimi zaman da –örneğin Bosnalı Müslümanlar gibi- savaş, soykırım, kutsal değerlere saygısızlık (örneğin örgütlü tecavüzler, inanç mekânlarının yıkılması gibi) sebeplerle ülkelerini terk etmek zorunda kalırlar (Snyder, May, Zulcic,

Gabbard, 2005). Kimi çocuklar aslanların saldırılarına maruz kalıp, timsahlarla dolu bir nehirde boğulmamak için mücadele verdikten (Bates, Baird, Johnson, Lee, Luster, ve Rehagen, 2005) veya Afgan çocuklar gibi anne babalarının öldürülmesine şahit olduktan (Colerdige, 2001) sonra yaptıkları uzun yolculuğun sonunda kendilerini bir sınıf ortamında bulmuş olabilirler. Bu bölüm daha çok silahlı çatışmalar, savaşlar sonucunda göç etmek zorunda kalmış çocuklar ve eğitimlerine odaklanmaktadır.

2011’de patlak veren savaştan sonra Türkiye’de yaşayan Suriyeli sayısı 2012 yılında 12.237 iken 2020 yılında 3.576.370’e çıkmıştır. Bu sayının 1.672.563’ünü 0-18 yaş arasındaki çocuklar oluşturmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2020). Mülteciler derneğinin verilerine göre Suriye’den göç eden grubun %46’sı eğitim çağındaki çocukları içermektedir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün kılavuzundaki verilere göre ise ülkemizdeki Suriyelilerin %45’i 0-18 yaş aralığındadır. Bu gruptaki çocuklarının kaçının bir yetersizlik tanısı olduğuna ilişkin bilgiye ulaşılamamıştır. Özel gereksinimli göçmen çocuklara ilişkin veri eksikliği Coşkun ve Emin (2016) tarafından da ifade edilmiştir. Ancak, Basık (2018), Hatay’ın Reyhanlı ilçesinde yaptığı çalışmasında toplam 308 özel gereksinimli çocuğa ulaşmıştır. Bu çocukların %58,1’i 7-14 yaş arasındayken, %26,9’u 0-7 yaş, %15,1’inin ise 14-18 yaş arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Basık, bu çocukların %20’nin savaş sırasındaki bombardıman veya yaralanmalardan dolayı bir özle gereksinime sahip olduklarını saptamıştır.

Yanı başımızdaki savaşı birlikte daha çok dikkatimizi çekmeye başlayan göç gerçeği aslında yaşadığımız topraklar için yeni bir olgu değildir (Karpat, 2015). Araştırmalar depresyon, davranış bozuklukları, travma sonrası stres veya zayıf zihinsel sağlık konularında göç eden çocukların risk altında olduğunu ortaya koymaktadır. Göç eden özel gereksinimleri olan çocuklar ise ilave dezavantajlar yaşamaktadırlar. Bu faktörlerle mücadelenin en etkili yollarından biri ise eğitimidir. Göçün bireyler üzerindeki etkileri dışında eğitim hizmetleri üzerindeki etkileri de çalışılan konular arasındadır. Örneğın göç ile birlikte öğretmenlerin ve okul personelinin görev tanımları da değişmektedir (Strekalova ve Hoot, 2008). Yaşanan bu değişikliklere ayak uydurabilmek için yasal mevzuatımızda da güncellemeler yapılmıştır (Emin, 2016). Özel olarak Suriye vatandaşlarına yönelik alınacak tedbirler “Ülkemizde Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi ile ortaya konmuştur.

Günümüzde okullar ve MEB tarafından yürütölen projeler incelendiğinde yaygın olarak aslında bir özel eğitim uygulaması olarak algılanan bütünleştirilmiş (kapsayıcı) eğitim göçmen çocuklara sunulan eğitim hizmetleri için bir çözüm olanağı olarak benimsendiğı gözlemlenmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgi ve becerileri kapsayıcı/ bütünleştirici eğitimin doğru şekilde uygulamaya konulabilmesi için hizmet içi eğitimler yoluyla arttırılmaya çalışılmaktadır. Bütünleştirilmiş eğitim anlayışı zihin, işitme ve görme yetersizliğı gibi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların oluşturduğu

dezavantajlı grupların yanı sıra farklılıkları olan grupları (göçmen, mülteci, etnik azınlıklar vb. gibi) da kapsamaktadır (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal, İrez, 2018).

Alanyazın incelendiğinde yerleştirmeden kaynaştırma uygulamalarına, kaynaştırma uygulamalarından sonra ise bütünleştirmiş (farklı bir ifade ile kapsayıcı) eğitime doğru evrilen bir süreç yaşandığı izlenmektedir. Kaynaştırma genel olarak yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaları şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak dünyadaki gelişmeler ile paralel bir şekilde ülkemizin değişen eğitimsel ihtiyaçları ile birlikte kaynaştırmadan bütünleştirilmiş eğitim ortamlarına doğru bir değişim görülmektedir. Kaynaştırma daha çok özel gereksinimleri olan öğrencilere odaklı olarak algılanırken, bütünleştirme birçok farklılıkları olan bireyleri içeren bir eğitim uygulaması olarak literatürümüze girmiştir. Çeşitli özellikleri nedeniyle, göçle gelen çocuklar tıpkı özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara benzer şekilde onların psikolojik, kültürel, sosyal akademik ihtiyaçlarını karşılayacak uyarlamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Mülteci çocuklarında birçok açıdan risk altında olan çocuklar grubunda oldukları ve zihinsel veya bedensel gelişimleri açısından da yeterli imkânlarının olmadığı ifade edilmektedir (UNESCO, 2015). Bu bağlamda, özel eğitime ihtiyacı olan mülteci çocuklar eğitim sistemimiz içinde iki kere özel bir yere sahip olmaktadır.

Savaş ve silahlı çatışmalar sonucu göç eden çocukların eğitim hayatına katılmaları ve farklılıklarını dikkate alan bütünleştirme uygulamalarından yararlanması önemlidir. Bütünleştirme tüm öğrencileri kapsayan amaçları içermektedir. Bu amaçlara ulaşılması için takip edilmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır (MEB, 2013). Yapılacak düzenlemelerin öğrencilerin farklılıklarını sınıfa adapte ederek ve odaklanarak ve öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkararak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra çocukla çalışan tüm birimlerin işbirliği içerisinde ve kendilerini sürekli olarak güncelleyerek çalışmaları da başarılı bir bütünleştirilmiş eğitim uygulamamasının ilkeleri arasındadır. Bütünleştirmenin ilkeleri göz önüne alındığında göç eden çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda özel eğitimin gerekli olduğu söylenebilir. Bu ilişkilerin daha iyi anlaşılması açısından ilerleyen bölümlerde göç ve özel eğitim ilişkisi daha detaylı olarak açıklanacaktır.

Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Göç eden bireylerin gittikleri ülkelerde toplumsal yaşama katılmaları, hem bu bireyleri hem de bulundukları bölgedeki ev sahibi ülkenin halkını etkilemektedir. Göçten en çok etkilenen gruplardan biri de çocuklardır (Giani, 2006; Dustmann ve Glitz, 2011). Her birey deneyimlediği olaylardan farklı şekillerde etkilenmektedir. Zorunlu göçe maruz kalan çocukların yaşadığı olaylar sıradan olmadığı için bu sıra dışı olaylara verecekleri duygusal ve davranışsal cevapların nasıl farklılaşacağını tahmin etmek zordur. Örneğin bu çocuklar, aile bireylerinin darp edildiğini veya istismara uğradığını görmüş

olabilirler (Snyder ve ark., 2005). Ya da uzun süreli açlığa ve susuzluğa maruz kalmış olabilirler (Bates ve ark, 2005). Göç ederken nereye gittiklerini ve ülkelerinden hatta akrabalarından, komşularından neden ayrılmaları gerektiğini çocuklara kimse açıklamamış olabilir. Çekirdek ailesinden kimse kalmamış ve yeni geldikleri ülkede yalnız kalmış olabilirler. Aileleriyle gelenler çocuklar ise kendi ülkelerinde ekonomik açıdan iyi durumdayken göç ettikleri ülke de düşük sosyoekonomik düzeyde yaşamak zorunda olabilirler. Kısacası bu çocukların deneyimleri farklılaşmakta olup bu deneyimlerin onların üzerindeki etkileri de değişiklik göstermektedir. Bu çocukların temel ihtiyaçlarından biri de toplum tarafından anlaşılmak ve okul gibi topluma katıldıkları alanlardaki sosyal yaşantıya kabul edilmektir (Blackwell ve Melzak, 2000). Çocukların göç sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sosyal-duygusal, psikolojik ve eğitimsel ihtiyaçların ve problemlerin giderilmesi, üzerlerinde oluşacak olan olumsuz etkilerin azaltılması açısından önemlidir (MEB, 2018).

Çocukların göç sırasında veya sonrasında yaşadıkları deneyimlerin sonucunda geliştirdikleri, sıra dışı kendilerini ifade etme davranışları veya bulundukları durumla başa çıkma yolları bulunmaktadır. Blackwell ve Melzak (2000), bu davranışları genel olarak öfke patlaması, rahatsız edici davranışlar, okul ile ilgili çalışmalarda akranlarından geride kalma, otoriteye yönelik sorunlar, kurallar konusundaki karmaşalar ve içe kapanma davranışları şeklinde gruplamışlardır. Öğrencilerin bu kategoriler dışında da kendilerini

ifade etme yollarını kullanabileceği ve bunlardan birden fazlasını aynı anda gösterebileceği de unutulmamalıdır.

Öfke patlamasını, karşılaşılan zor durumlara yönelik beklenen öfke seviyesinden daha az ya da daha fazla öfke duygusu göstermek olarak tanımlayabilmek mümkündür (Blackwell ve Melzak, 2000). Bu öğrencilerde öfke duygusu çeşitli durumlara yönelik olarak görülebilir (Suárez-Orozco ve Suárez-Orozco, 2001). Olağandışı yaşam tecrübeleri bu davranışların görülmesine neden olabilir. Örneğin geldikleri ülkelerde fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmış öğrenciler bu tip davranışlar sergileyebilirler. Özellikle savaştan kaçarak göç etmiş çocukların yaşadıkları süreçler göz önüne alındığında patlamaya hazır olan öfke duygularına sahip oldukları görülebilir. Yaşadıkları olaylardan ailelerini sorumlu tutan çocuklarda ailelerine yönelik öfke duygusu beslemektedir (Foner, 2009). Öfke patlaması sonucunda öğrencilerin uygun olmayan tepkiler vermesi aile veya öğretmen tarafından problem davranış olarak algılanabilir. Uzmanların bu durumlarda doğru çıkarımlarda bulunmaları için çocuğu ve öyküsünü iyi anlamaları önemlidir.

Rahatsız edici davranışlar, öğrencilerin göç sürecinde yaşadıklarının etkisi olarak gözlemlenebilir (Blackwell ve Melzak, 2000). Dikkatini toparlayamayan ve yönergeleri alamayan öğrenciler düşük başarı göstererek eğitimsel açıdan sorunlar yaşayabilirler. Bu davranışları sık gösteren göçmen öğrenciler için öğretmenler farklı etkinlikler tasarlayabilir veya öğrencilerin dikkatlerini artıracak yollar deneyebilir.

Okuldaki etkinlikler veya diğer okul ile ilgili çalışmalarda akranlarından geride kalma durumlarında göçmen çocukların daha çok göz ardı edildiği görülmektedir (Blacwell ve Melzak, 2000). Kişilik olarak çok aktif veya girişken yapılarda olan çocuklarda dahi bu durumlar gözlenebilmektedir. Evlerindeki sorumlulukları diğer akranlarından daha karmaşık yapıda olabildiği için bu öğrencilerin ilerlemeleri daha farklıdır. Mosselson’un (2006) çalışması göz ardı edilen bir gerçeği ortaya koyması bakımından ilginçtir. Araştırmacı, “yüksek notlar alan bir mülteci çocuk” olmanın kimi zaman oldukça yalnız bir deneyim olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler bu çocukların “zorluklarla baş eden güçlü çocuklar olduklarını” veya “göç ettikleri ülkede olmaktan dolayı müteşekkir olduklarını” düşünüyor olabilirler. Akademik başarı kimi zaman çocukların geleceğe dönük hedeflerinin ve duygusal ihtiyaçlarının fark edilememesine yol açabilir (Mosselson, 2006b).

Otoriteye yönelik sorunlar çeşitli sebeplere dayanmaktadır (Blacwell ve Melzak, 2000). Öncelikle göç etmelerine sebep olan yetişkinler (politikacılar, güvenlik sorumluları gibi) ve göç sırasında onların beklentileri ile ihtiyaçlarını doğru karşılayamayan aileler bu çocukların otoriteye yönelik güvenlerini ve yargılarını yıkmışlardır. Ancak bu durum değiştirilemeyecek ya da düzeltilmeyecek bir sorun değildir. Hala bu çocuklar yetişkinlerin rehberlik etmesine ve onlara yol göstermelerine ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden ailelerin ve eğitim uzmanlarının işbirliği içerisinde bu duyguları yeniden inşa etmelerine gereksinim duyulmaktadır.

Göçmen çocuklar kurallar konusunda da bazı karmaşalar yaşayabilmektedir (Blacwell ve Melzak, 2000). Özellikle savaştan veya ülkesindeki karmaşadan kaçarak göç etmiş olan çocukların duygu durumlarını hayal etmeye çalışalım. Yaşadıkları deneyimler için kendileri dâhil olmak üzere birçok kişiyi sorumlu tutabilirler. Olağan dışı durumları deneyimleyen bu çocuklar kuralların ne kadar tutarlı olarak uygulanacağını veya esnetilebileceğini ve kuralları çiğneme noktasında sınırların neler olduğu konusunda emin olamayabilirler. Örneğin göç ettiğini bilen bir öğretmen problem davranışlarını görmezden geliyorsa veya sınıfındaki diğer öğrencilerden farklı hakları öğrenciye tanıyorsa bu durum öğrencinin kuralları anlamasını engelleyecektir. Ayrıca akranlarından beklenmeyen davranışlarda gösterebilirler (Blacwell ve Melzak, 2000). Aile yapıları, kültürleri veya deneyimlerinin sonucunda bu çocuklar yetişkinler gibi veya daha çocukça davranışlar sergileyebilirler. Bir anda doğal hayat akışlarının içerisinde çıkarılarak yetişkinlerin hazırladığı kargaşa ortamına alışmak zorunda kalan bu çocukların sorumlulukları ve kendilerinden beklenenler akranlarından farklılaşmıştır. Çocuk bedenlerinin içerisinde yetişkin duyguları yaşamak zorunda kalan bu çocukların davranışları da değişmektedir.

Son olarak bu çocuklarda sık görülen davranışlardan birisi de içe kapanma davranışıdır (Blacwell ve Melzak, 2000; Marcos, 1982). Göç eden çocukların yanı sıra her sınıfta bu tip öğrenci bulunabilir. Bu davranışlara sahip öğrenciler genellikle sosyal etkileşimde

bulunmamalarından dolayı zorbalığa maruz kala konusunda risk altında olabilirler (Vitoroulis ve Georgiades, 2017). Bunun yanı sıra okulda etkili eğitim alamadıkları veya aktif katılım gösteremedikleri için akademik olarak başarılarında azalma görülebilir (Demir, 2019). Bu davranışa sahip olan öğrencilerin gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Göçün çocuklar üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilmek için araştırmaların ve çocuklara yönelik deneyimlerin artması gerekmektedir. Bu çocukların başa çıkmaları gereken birden fazla sorun bulunmaktadır. Başlarını sokacak bir eve sahip olma ve günlük ihtiyaçlarını karşılayacak kadar geçinebilmek gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Ayrıca çocukların gelişimlerini desteklemek ve bulundukları ülkelerdeki sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri için eğitim ortamlarına da katılmaları gerekmektedir. Bir sonraki bölümde çocukların yaşadıkları zorlukların eğitsel açıdan nasıl desteklenmesi gerektiği açıklanacaktır.

Göç ve Eğitim

Bir öğretmenin bir sabah sınıfına göçmen öğrencinin geldiğini hayal edelim. Öğrencinin neler yaşadığını, nasıl bir psikolojik süreçlerden geçtiğini ve en önemlisi eğitsel geçmişini bilmeyen öğretmenin neler hissettiğini anlamaya çalışalım. Öğretmenin sınıfındaki diğer öğrenciler ile bu çocuğun arasındaki bağı kurması ve sınıfında kurduğu düzeni devam ettirmesi gerekmektedir. Ancak sınıfın dinamiğini değiştirebilecek bir öğrenci gelmiştir ve öğretmenin nasıl yaklaşacağı ileri durumlar için kritiktir. Öğretmen bir uzman olarak

nasıl yaklaşmalıdır? Öğrencinin yaşadığı deneyimlerin sonucunda ortaya çıkan davranışlarını ve sınıf içindeki farklılıklarını nasıl yönetmelidir? En önemlisi bu çocuğun ihtiyaçlarına nasıl karşılık vermelidir? Bu tür soruların cevabını bulmak isteyen öğretmen neler yapmalıdır? Szente, Hoot ve Taylor (2006), yaptıkları çalışmada sınıfında göçmen çocuklar bulunan öğretmenin deneyimlerini aktarmaktadır. Öğretmen göçmen çocukların kendi içlerinde bile birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahip olduklarını ve yeni bir öğrenci daha geldiğinde onu nelerin bekleyeceğini bilemediğini ifade etmektedir. Bu örnekte görüldüğü üzere öğretmenleri farklılıklara sahip olan öğrenciler beklemekte ve öğretmenlerin nasıl yaklaşacağını belirlemeleri gerekmektedir.

Göç eden bireylerin eğitimi en az diğer gereksinimleri kadar önemlidir (Dustmann ve Glitz, 2011). Göç sırasında ve sonrasında yaşadıkları travmatik deneyimlerle başa çıkma konusunda desteğe duyan çocuklara rehberlik etmesi gereken uzmanlardan birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin etkin olarak rol oynayabilmeleri ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çocuklara dair birçok bilgiyi öğrenmeleri ve anlamaları gerekmektedir (Dustmann ve Glitz, 2011). Ancak göç eden çocukların karşılaştıkları ve aşmaları gereken birçok engel bulunmakta ve bu nedenle öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar çeşitlenmektedir (Strekalova ve Hoot, 2008). Bu sorunlardan birisi göç eden çocukların gittikleri ülkelerin dilini kavrayarak ihtiyaçlarını, isteklerini veya sıkıntılarını anlatma konusundaki yaşadıkları sınırlılıklardır (Szente, Hoot ve Taylor,

2006). Her ülkeye göre yapılan  eviri ve dilin kazanılması için yapılan hizmetler  e itlense de dilin yapısını anlama ve etkin olarak kullanma becerisinin edinimi öğrencilerin adapte olma sürelerini ciddi anlamda uzatmaktadır. Örneğin sınıfta Türkçe dersini işleyen bir   retmeni düşünelim. Sınıftaki   rencilerin ilk defa anlatılan konuda zorlanması normal bir durumdur. Savaştan kaçarak ülkemize sığınan çocuklar için ise bu durum iki kere daha zor olabilir. Hem konuyu ilk defa öğreniyor, hem de yetkin olmadığı bir dilde öğrenmeye çalışıyor olabilir. Ülkemizde de Suriyeli  ocukların eğitimlerinde karşılaşılan zorlukların başında dil eğitimi gelmektedir (Coşkun ve Emin, 2016; Demir, 2019). Bu zorlukların ya anmasında çeşitli etmenler rol oynamaktadır. Ülkemizde bu konuda yeterli sayıda uzman bulunmaması, öğretmenlerin becerilerinin kısıtlı olması ve maddi açıdan ailelerin zorlanması bu zorluklardan bazılarıdır. Ancak her  lkede yaşanabilecek bu problem konusunda öğretmenlerin aktif bir şekilde süreci yönlendirmesi ve öğrenciye yol göstermesi önemlidir. Öğretmenlerin dil problemini farkında olarak derslerini ve öğrenciye yaklaşımlarını  ekillendirmeleri gerekmektedir.

Göç eden çocukların ba  etmesi gereken durumlardan birisi de yaşadıkları kültür  okudur (Strekalova ve Hoot, 2008). Kendi ülkelerine ait kültürlerin izlerini taşıyan bu çocukların topluma katılabilmeleri için g   ettikleri ülkelerdeki kültürel özellikleri de kavramaları gerekmektedir. Bazen benzer kültürlere sahip ülkelere bazen de bambaşka kültürlere sahip ülkelere göç eden çocukların okul ortamlarına alı maları için öğretmenlerin kültürel farkları iyi anlaması

ve yorumlaması gerekmektedir. Örneğin bir öğretmen kendi sınıfında aynı ülkeden gelen göçmen çocukların sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine çok saygılı olduklarını belirtmiştir (Szente, Hoot ve Taylor, 2006). Ancak bu iki öğrencinin birbirleriyle hiç konuşmadıklarını gören öğretmen bu durumun sebebinin öğrencilerin ülkesindeki yerel kültüre göre yüksek sosyoekonomik durumdan gelen ailelerin, düşük sosyoekonomik durumdan gelenler ile konuşmak istememesinden kaynaklandığını daha sonra anlamıştır. Örnekte görüldüğü üzere öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını değerlendirirken kültür etkisinin önemini anlamaları gerekmektedir. Öğretmen sınıfındaki göç eden çocuğun kendi kültürünü kısa bir sürede edinmediğini hatırlamalı ve yeni geldikleri ülkenin kültürünü de hızlıca kazanamayacağını bilmelidir. Öğrenci için iki farklı kültürü birbirine adapte etmek oldukça uzun bir süreçtir. Öğretmenler sınıfındaki öğrencilerin bu süreci karşılıklı olarak anlayabilmeleri ve özümseyebilmeleri için fırsatlar oluşturmalıdır. Öğretmenlerin farkında olması gereken önemli durumlardan birisi de göçmen çocukların kültürel değerlerine bağlı olarak öğretmenden beklediklerinin değişebileceğidir (Blackwell ve Melzak, 2000). Örneğin öğretmenlerin otoriter ve resmi davranışlara sahip olduğu bir ülkeden gelen göçmen çocuğa gittikleri ülkedeki öğretmenlerin yakın ve rehber rolünde yaklaştığını hayal edelim. Sürekli ne yapması gerektiğinin belirtildiği ve kendisini yöneten bir öğretmenden, kendisini dinleyen ve anlayan hatta fikirlerini sınıfta uygulayan bir öğretmene geçişin öğrenci açısından ne kadar karmaşık olduğunu anlayabiliriz. Farklılıkların eğitim açısından önemli olduğunu bilen bir

öğretmen öğrencilerin davranışları altında yatan nedenlerden biri olarak kültür şokunun etkisini sınıflarında azaltarak eğitim sürecini şekillendirmelidir.

Kültürel şokun getirdiği doğal sonuçlardan biri olan kimlik sorunları da öğrencileri etkilemektedir. Kimlik sorunları çocukların baş etmesi gereken problemlerden birisidir (Strekalova ve Hoot, 2008). Normal yaşam akışında çocukların kimlik oluşum sürecinde etkilendikleri birçok faktör ve zorluklar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra göç eden çocukların gittikleri ülkeye yerleşmeleri ve yaşama adapte olmaları daha farklı kimlik karmaşasını da beraberinde getirmektedir. Yeni katıldığı toplumun yapısına ayak uydurmaya çalışan çocukların toplumdaki roller gereği birden fazla kimlikle başa çıkması gerekmektedir. Bu süreçte kimlik oluşum süreci, kültürel çatışmalar, psikolojik ve sosyal etkenlerin beraberinde getirdiği etkenler ile karmaşık bir sürece girmektedir. Örneğin Almanya'ya göç eden Türkleri düşünelim. Türklerin birçok açıdan kimlik problemleri yaşadığı bilinmektedir (Başkurt, 2009). Almanya'ya misafir işçi kimliği ile giden bireyler beklenenden daha uzun süre ülke de kalınca iş arkadaşı kimliğine ve daha sonra gitmeyecekleri kesinleşince de göçmen kimliğine sahip oldular. Bunun yanı sıra kendi ülkelerinde de Almancı olarak adlandırılmaları her iki ülke içinde yabancı olmalarına yol açmıştır (Başkurt, 2009). Göç eden bireylerin kimliklerinin örnekte görüldüğü üzere sürekli değişmesi çeşitli sebeplerle problemlere yol açmaktadır. Öğretmenlere bu süreçte düşen önemli görevlerden birisi de göçmen öğrencilerin ve kendi ülkesindeki

öğrencilerin kimlik oluşum aşamalarında kendilerini keşfetmeleri için yol göstermektir. Ayrıca çok yönlü kimliklerini yönetmelerine destek olmaları da önemlidir. Olumlu ve destekleyici sınıf ortamlarının oluşmasını sağlayan öğretmenler öğrencilerin bu süreçte daha az zorlanmalarını sağlayarak sınıf içi ve dışı problemleri en aza indirebilir.

Sosyoekonomik düzey göçmen çocukların eğitime daha hızlı adapte olmaları ve başarılı bir eğitim süreci geçirmeleri açısından önemlidir (Portes ve MacLeod, 1996). Yapılan araştırmalar genellikle bu öğrencilerin düşük sosyoekonomik duruma sahip olduklarını belirtmektedir (Strekalova ve Hoot, 2008). Örneğin Szente, Hoot ve Taylor (2006), yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerden biri, kantinde yiyecek toplamaya çalışan bir göçmen öğrenciyi gördüğünde bunu ailesi için mi yoksa her an aç kalabilirim düşüncesiyle yapıp yapmadığını anlamadığını ve bu durumlarla nasıl baş etmesi gerektiğini bilemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin direkt olarak öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına katkı sağlama gibi görevleri olmasa da en azından öğrencileri tanımak için bu bilgilere sahip olması, öğrencilerin davranışları altında yatan sebepleri anlamlandırabilmesi açısından işlerine yarayabilir.

Göç eden çocukları daha iyi tanımak, öğretmenlerin sınıf içinde oluşan atmosferi iyi yönetebilmesi açısından gereklidir. Genel olarak eğitimde aile ile iyi ilişkiler kurmak hem öğrenciyi iyi tanımak hem de öğrencinin geçirdiği süreçleri iyi gözlemleyebilmek için önemlidir (Sönmez-Kartal, 2018). Ancak, göç eden çocukların ailelerinin

kendilerine ait bilgileri açıklama konusunda korku taşıdıkları bilinmektedir (Strekalova ve Hoot, 2008). Yetişkinlerin bile gerçekten neler yaşadıklarını tam olarak anlamlandırıp çocuklarıyla dahi bu durumu konuşamadıkları bir süreçte (Blacwell ve Melzak, 2000), öğretmenler için öğrencileri tanımak ve anlamak daha da zorlaşmaktadır. Szente, Hoot ve Taylor (2006)'ın yaptıkları çalışmada göçmen ailelerden biri kendi ülkelerini terk etme sebepleri gibi travmatik deneyimlerini öğretmene aktarmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aynı aile, deneyimlerini anlatmaktan ziyade önemli olan noktanın çocuğunun akranları ile aynı eğitimi alması olduğunu ifade etmektedir. Yine aynı çalışmada bir öğretmen bu çocuklara yönelik bilgi eksikliklerinin olması sonucunda yeterli yardımı sağlayamadıklarını ve kendisini bunalmış hissettiğini ifade etmektedir. Ailelerin bilgi paylaşmaya karşı gösterdikleri direnç, öğretmenlerin çocukları anlaması ve hangi travmatik deneyimlerden geçtiklerini anlayabilmesi ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi açısından güçlük oluşturmaktadır. Öğretmenler ile velilerin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için sağlıklı bir iletişim kurması önemlidir. Ancak tıpkı öğrenci gibi ailelerde dilin kullanımı konusunda zorluklar yaşamaktadır. Örneğin bir öğretmen göçmen velisinin söylediği her şeye evet dediğini fakat bunu velinin dili bilmediğinden kaynaklandığını ifade etmiştir (Szente, Hoot ve Taylor, 2006). Böylece karşılıklı olarak öğretmen-veli arasında dil ve iletişim sorunları yaşanmakta ve etkili görüşmeler gerçekleşmemektedir. Öğretmenlerin ailelere ilişkin yaklaşımlarını kontrol etmesi gerektiği ve onları anlamaları gerektiği görülmektedir.

Göç eden çocukların ev sahibi ülkedeki akranlarından birçok yönden farklılıkları bulunmaktadır. Gittikleri ülkede yabancı olarak hayata başlayan bu çocukların eğitim ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için kritik kararlar verilmektedir. Bu kararlar öğrenciyi, öğretmeni ve öğrencinin ailesini çeşitli yönlerden etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin olumsuz etkileri en aza indirme konusunda kilit noktada olduklarını söylemek mümkündür. Öğretmenler, bu çocukları psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik açılarından destekledikçe sınıflarda oluşması muhtemel birçok sorun giderilebilir. Özellikle bu öğrencilerin akademik anlamda yaşadıkları başarısızlıkları önlemek birçok gelişim alanını destekleyebilir. Aşağıdaki tablo öğretmenlere yönelik bazı öneriler içermektedir (Szente, Hoot ve Taylor, 2006).

Sorunlar	Öneriler
İletişim (Dil Problemi)	Mülteci çocukların genellikle farklı dillere sahip ülkelerde eğitimlerine devam edebilmeleri ve sınıftakilerle iletişim kurabilmeleri önemlidir. Bu yüzden sınıf ortamında çevirmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ülkelerin genelinde böyle bir hizmet bulunmadığı için öğretmenlerin başka stratejilere yönelmesi gerekmektedir. Örneğin öğrencileri uluslararası öğrencilerin bulunduğu okullara yönlendirmek bu stratejilerden birisi olabilir. Öğrenci böylece dil anlamında daha profesyonel bir eğitim alabilir.
Mülteci öğrenciye yönelik önyargı veya varsayımda bulunmak	Öğretmenlerin genel olarak mülteci öğrencilerin yaşadıklarına yönelik varsayımlarda bulunmaması önerilmektedir. Öğrencilerin yapabildiklerini veya yapamadıklarını değerlendirmeden tahmini bir yaklaşımda bulunmak öğrencinin gelişimi açısından doğru olmayabilir. Öğrencinin yapabildiği birçok beceriyi yapamadığını varsayan bir öğretmen, bu öğrencinin kazanabileceği yeni

	becerilerin edinilmesini engellemiş olacaktır.
Mülteci öğrencinin uyum sorunu	Öğrencilerin bulundukları ülkeye alışabilmeleri ve sınıfa uyum sağlayabilmeleri için öğretmenler farklı etkinlikler tasarlayabilir. Öğretmenler bulundukları ülkenin kültürüne bağlı olarak bayram ilan edilen günlerde bu öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracak etkinlikler gerçekleştirebilir. Örneğin bizim ülkemizde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda mülteci çocukların ülkemizi tanıması ve kendisini ait hissetmesini sağlamak amacıyla etkinliklerde bu öğrencilere de görev vermek öğretmenlerin yapabileceği adımlardan birisi olabilir.
Aile problemleri	Göçmen öğrencinin ailesiyle iletişim kurmak önemlidir. Bu yüzden öğretmen, ailelerin sürece dâhil olduğu sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirebilir. Aileleri özel olarak çocuklarının gelişimlerine ilişkin konular için görüşmeye davet edebilir. Öğretmenler önemli toplantılara sınıfındaki tüm aileleri davet ederken mülteci çocukların ailelerine toplantıya katılmalarının kendisi için ne kadar değerli olduğunu belirtmesi iyi bir ilişki için başlangıç olabilir. Öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimleri desteklemek adına bazı görüşmelerde çevirmen bulunması önemlidir. Çevirmen illa ki bu konuda profesyonel geçmişe sahip biri olmak zorunda değildir. Önemli olan nokta aile ve öğretmenin birbirlerini doğru anlamasıdır. Öğretmenlerin ara sıra ev ziyaretleri yapması hem aileyi hem de öğrenciyi daha iyi anlaması ve öğrencinin maddi ve manevi eksikliklerini belirlemesi açısından faydalıdır. Öğretmenler aileler ile iletişim kurmak için ısrarcı olmalıdır. İsrarcı olmaktan kasıt her türlü yazılı ve sözlü yolları denemek anlamına gelmektedir. Böylece öğrencinin geçirdiği değişim süreçlerini

	daha açık gözlemlene fırsatı bulabilirler. Öğretmenler göçmen çocuklara ödevler verirken öğrencinin potansiyeline göre uyarlamalar yapabilir. Böylece öğrenci ve veli sürekli başarısızlık yaşama duygusundan uzaklaşmış olmaktadır. Öğretmenler, çocukların yaşadıkları geçişlerin öğrenci hayatındaki etkisini doğru analiz etmelidir. Özellikle mülteci çocukların yaşadıkları geçişler daha yoğun ve farklı deneyimleri içerdiği için öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Örneğin ailede farklılıkları veya yetersizlikleri bulunan bireyler varsa bu geçişlerin daha yoğun etkiler bıraktığı unutulmamalıdır.
Akademik başarı	Öğretmenler, göçmen öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çeşitli yollara başvurabilirler. Bunlardan birisi de akran eğitimi olabilir. Böylece hem akademik anlamda hem de sosyal anlamda mülteci çocuklar ve sınıftaki diğer çocuklar etkileşime geçmiş olur. Mülteci öğrencinin sınıfa ve topluma uyumu konusunda akran eğitimi destek olabilir. Öğrencilerin akademik gelişimini desteklemek için okul idaresi, öğretmenler ve diğer personeller işbirliği içerisinde çalışmalıdır. Eğitimde işbirliği prensibi mülteci öğrenciler için de önemlidir. Disiplinler arası çalışmalar ile bu çocukların ihtiyaçlarına hızlı ve kaliteli dönüşler sağlanabilir.

Göç Eden Çocuklar Özel Eğitime İhtiyaç Duyar Mı?

2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, “Özel Eğitim” terimini “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile

uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlamıştır (MEB, 2018). Dil ve kültürle ilgili farklılıklar, düşük akademik başarı, yaşanan travmatik deneyimler, duygusal ihtiyaçlar gibi bu bölümün diğer kısımlarında açıklanan özellikler savaş ve silahlı çatışmalar sonucu ülkelerinden göç etmek zorunda kalan çocukları eğitimciler açısından ev sahibi ülkenin çocuklarına kıyasla yetersizlikleri (otizm, işitme engeli vb. gibi) olsun veya olmasın özel bir konuma yerleştirmektedir. Kapsayıcı eğitim çerçevesi içinde öğretmenler, kaynaştırma programlarına dahil olan özel gereksinimli öğrencileri için yaptıkları uygulamaları hatırlatan biçimde derslerinin hazırlık, sunum ürün ve değerlendirme aşamalarında tüm öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak planlama ve uygulamalarını gerçekleştirmelidirler (Öztürk ve ark., 2018).

Yine yüksek akademik başarıya rağmen post travmatik stres bozukluğu (Csapo, 1991) depresyon, umutsuzluk ve intihar eğilimleri gibi duygusal-davranışsal problemlerin ergenlik çağındaki mülteci çocuklar arasında sık görüldüğü uzun zamandır bilinmektedir (Rutter, 1994). Avrupa’daki göçmen çocuklar ile yerli çocukları duygusal davranışsal bozukluklar açısından karşılaştıran araştırmalar sistematik olarak incelendiğinde göçmen çocukların (özellikle ilk kuşak) yerli çocuklara kıyasla daha çok içe vurum davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Düşük eğitim seviyesi ve sosyoekonomik düzey bu davranış sorunları ile ilişkili bulunmuştur (Kouider, E. Koglin, ve Petermann, 2014). Bu bulgu erken ve etkili eğitimin duygu davranış bozukluklarının oluşmasında önleyici olduğunu düşündürmektedir.

Kısaca özetlenecek olursa; 2011 yılından günümüze hızla artan göçmen nüfusu eēitim sistemimizde deēi iklikler yapılmasını gerektirmiştir. Bu artışla birlikte farklılaşan  ērenci yapısı okulun,  ēretmenin ve ailenin eēitim sürecindeki rollerini de etkilemektedir. Savaş sonucu göç eden çocuklar, hem kişisel özellikleri hem de yaşadıkları deneyimlerin sıra dışı etkileri sebebi ile onların bireysel özelliklerini hedef alan, potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmelerine olanak saēlayacak  zelle mi  bir eēitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu eēitim yalnızca akademik alanlarla sınırlı deēildir.  ērencilerimizin fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bütüncül bir bakış açısını gerektirmektedir. Çocuklarımızın bu ihtiyaçları uluslararası ve ulusal mevzuatımızla da güvence altına alınmıştır.

KAYNAKÇA

- American Psychological Association, Presidential Task Force on Immigration. (2012). *Crossroads: The psychology of immigration in the new century*. Washington DC Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>.
- Basık, R. (2018). *Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili eğitim personelinin durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa). Erişim adresi: <http://docs.neu.edu.tr/library/6531860505.pdf>
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 81-94.
- Bates, L., Baird, B., Johnson, D. J., Lee, R. E., Luster, T., & Rehagen, C. (2005). Sudanese refugee youth in foster care: The “lost boys” in America. *Child Welfare*, LXXXIV(5), 631-648
- Birleşmiş Milletler. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Erişim adresi: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Erişim adresi: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Blackwell, D. ve Melzak, S. (2000). *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school*. London, UK: Child Psychotherapy Trust.
- Coleridge, A. E. (2001). *Afghanistan's children speak to the UN special session, September 19-21, 2001 (Opinion Papers)*. Westport, CT: Save the Children
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: fırsatlar ve zorluklar*. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.
- Csapo, M. (1991). Post-Traumatic Stress Disorder in Children: Recognition of Behavioral Signs. *BC Journal of Special Education*, 15(2), 111-26.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 280-306.

- Dustmann, C. ve Glitz A. (2011). Migration and education. Hanushek, Eric A., Machin, Stephen, Woessmann, Ludger (Ed.), Handbook of the economics of education vol. 4. Elsevier, New York, pp. 327–441.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Foner, N. (Ed.). (2009). *Across generations: Immigrant families in America*. NYU Press.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. University of Sussex, Sussex Migration Working Paper No. 33. www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp33.pdf
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM]. (2020). *Geçici Koruma*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Güngör, C. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. Ankara: Tanıtıcı Dizi Yayınları.
- Karpat, K.H. (2015). Önsöz. M.M. Erdoğan ve A. Kaya (Ed), *Türkiye’nin göç tarihi: 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye’ye göçler içinde* (s.Xxii-XI). İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kouider, E. B., Koglin, U., & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 23(6), 373-391.
- Marcos, L.R. (1982). Adults' recollection of their language deprivation as immigrant children. *Am. J. Psychiatry* 139 (5), 607-610.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Birlikte başarınız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Raporu Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. Ankara: Tanıtıcı Dizi Yayınları.

- Mosselson, J. (2006a). *Roots & routes: Bosnian adolescent refugees in New York City*. New York: Peter Lang.
- Mosselson, J. (2006b). *Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling*. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
- Öztürk, M. Tepetaş Cengiz, Ş., G. Köksal, H. İrez, S. (2018). *Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/04145100_sinifinda_yabanci_ogrenci_bulunan_ogretmenler_icin_el_kitabi.pdf
- Portes, A. ve MacLeod, D. (1996). *Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context*. *Sociology of Education*, 69(4), 255. doi:10.2307/2112714
- Rutter, J. (1994). *Refugee children in the classroom*. Staffordshire, UK: Trentham.
- Snyder, C. S., May, J. D., Zulcic, N. N., & Gabbard, W. J. (2005). *Social work with Bosnian Muslim refugee children and families: A review of the literature*. *Child Welfare*, LXXXIV(5), 607-630.
- Sönmez-Kartal, M. (2018). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (s.111-127). Ankara: Vize Akademik.
- Strekalova, E. ve Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children?: Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Suárez-Orozco, C. ve Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- UNESCO (2015). *EFA global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.

Vitoroulis, I. ve Georgiades, K. (2017). Bullying among immigrant and non-immigrant early adolescents: School- and student-level effects. *Journal of Adolescence*, 61, 141–151. doi:10.1016/j.adolescence.2017.10.008

BÖLÜM 2

İÇ GÖÇ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye. sinansch@gmail.com

GİRİŞ

Göç, insanlığın başından beridir var olmuş (Web, 2020), çeşitli nedenler ile insanoğlu yaşadığı yerleri bırakmış ve kendine yeni yaşam alanı seçmiş veya seçmek zorunda bırakılmıştır (Güreşçi, 2016). Göç kavramı sosyal bilimlerin birçok alanı ile birebir ilişkili olduğu için her bir farklı bakış açısı; göç kavramı ile ilgili yeni bir tanımının türemesine sebep olmuştur (Özdemir, 2008). Kabaca coğrafi olarak “bir noktadan başka bir noktaya gitme” (Hançerlioğlu, 1986: 158) veya “Asıl yerden ulaşılacak istenen yere hareket” (Karpas 2003: 3) olarak adlandırılan göç kavramının farklı kapsamlı bir çok tanımı bulunmaktadır. Başlangıç olarak Türk Dil Kurumu (2006) göç kelimesini: “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak ifade etmiştir. Yalçın (2004: 13) göçü: “farklı nedenlerle (ekonomik, siyasi, bireysel vb.) bir yerden başka bir yere yapılan, zaman zaman kısa/orta/uzun vadeli geri dönüş planı içeren, toplumsal olabilen ve kültürden etkilenen bir yer değiştirme hareketi” olarak tanımlamıştır. Çağlayan (2011: 85) göçü: “belirli bir hedef doğrultusunda ya da belirli bir hedef olmaksızın herhangi bir yere yönelen coğrafi insan hareketleri” şeklinde ifade ederken, Koçak & Terzi (2012): “insanların bulundukları yerden başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad, evrensel bir olay”, Bülbül & Köse (2010): “bireylerin/ailelerin herhangi bir nedenle gelecek yaşantılarının ya bir bölümünü ya da tamamını geçirmek üzere bir yerleşim biriminden diğerine yapmış

oldukları coğrafi nitelikli yer değiştirme olayı”, son olarak Günay vd. (2017) göç kavramını: ”bireylerin zorunlu olarak veya beklentilerine cevap verebilecek eğitim, sağlık, kültürel nedenlerden dolayı yaşam alanlarını değiştirmesi veya eğitim ve çalışma amaçlı kısa süreli hareketlenmesi” şeklinde tanımlamıştır.

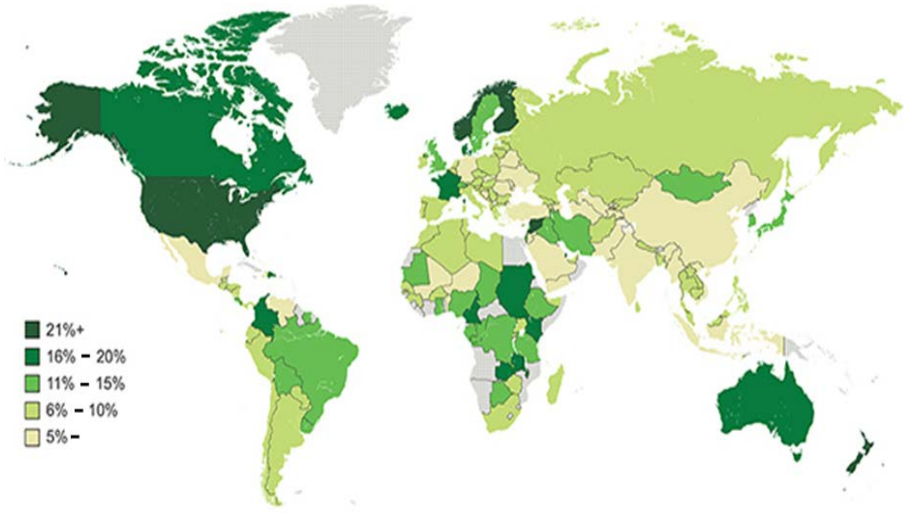
Yukarıdaki tanımlardan görüleceği üzere göç kavramı toplulukları olumlu/olumsuz her açıdan etkileyen (Özdemir, 2008), farklı boyutlara sahip oldukça karmaşık bir yapıdadır (Akıncı vd., 2015). Temel olarak bakıldığında göç kavramı coğrafi olarak yer değiştirme anlamı taşısa da neden-sonuç bağlamında değerlendirildiğinde, göç veren yerde ve göç alan yerde, birey ve toplum üzerinde olumlu/olumsuz muazzam etkilere sahiptir (Çolak, 2008; Özdemir, 2008). Göç; özellikle nüfus yapısını etkilemiş, bireylerin ve toplumların nitel ve nicel özellikleri değiştirmiştir. (Özdemir, 2008). Toplumsal yapıların şekillenmesinde rol oynamış, toplumlar içinde farklı alışkanlıkları, lehçeleri, inanışları, kültür öğelerini yapısında bulundurarak geniş bir sistem ve ilişki ağını etkilemiş (Akıncı vd., 2015), çok boyutlu bir yapıya sahip olup ilgi alanı ve kendine has özel durumlarına göre de kapsamı değişmiş, bir çok bilim insanı tarafından farklı sınıflandırmaları yapılmış (Macit, 2012), farklı farklı çeşitleri/türleri ortaya çıkmıştır (Bahar & Yılmaz, 2018). Sonuç olarak göç kavramının sahip olduğu ilişkiyel yapı düşünöldüğünde yine de genel itibariyle bazı ölçütler bazında farklı göç türlerinden söz edilebilir (Macit, 2012).

İstek durumuna göre göçler gönüllü veya zorunlu olabilir. Zorunlu göçler terör gibi olaylardan dolayı mecburi olarak ortaya çıkabileceği gibi, gönüllü göçler bireylerin hiçbir zorlama veya baskı olmadan kendi istekleri ve motivasyonları doğrultusunda yaptıkları göçlerdir. Günümüz dünyasında çoğunlukla karşı karşıya kalınan göç, insanların daha konforlu ve daha iyi yaşam talebini uyardığı için daha çok bireysel nitelikler taşır (Günay vd., 2017). Örnek olarak bir bireyin daha iyi bir hayat yaşayabilmesi veya daha iyi bir eğitim alabilmesi açısından yaptığı göç “gönüllü” olarak yapılan bir harekettir.

Göçün yönü düşünüldüğünde göç kavramı iç göç ve dış göç olarak ikiye ayrılır. Dış göç bir ülkenin milli sınırlarını aşarak (içeriden dışarıya olabileceği gibi dışarıdan içeriye de olabilir) yapılan bir göç çeşidi iken; iç göç: “bir ülkenin milli sınırları içinde” gerçekleşen nüfus hareketlerine verilen isimdir (Akkayan, 1979; Ozankaya, 1980). Yine eğitim örneği üzerinden gidildiğinde, eğitim açısından kısıtlı imkânları bulunan bir bireyin yurt dışında daha iyi bir eğitim alabileceğini düşünüp Almanya’da mühendislik eğitimi almak için yurt dışına yerleşmesi dış göç, yurt dışına yerleşmeyip o ülke sınırları içerisinde daha iyi bir eğitim almak için başka bir şehire yerleşmesi (örneğin: İstanbul) iç göç olarak adlandırılır. Ülke içindeki ekonomik, sosyal ve eğitim gibi nedenlere bağlı olarak gerçekleşen iç göçler, “aslında insanın rasyonel davranışı ile kendisi için daha iyi bir yaşam ortamı seçmesine” yani iç göç gerçekleştirmesine sebep olur (Güreşçi, 2016).

İç göç kavramı günümüzdeki en önemli kavramlardan biridir (Altuntepe, 2008) ve yukarıdaki örnekte de bahsedildiği gibi en basit düzeyde ifade etmek gerekirse, “bir ülke sınırları içinde gerçekleşen göç hareketi” olarak tanımlanabilir (Özgen & Erbaş, 2018). “Ülke” olarak bahsedilen kavram “özellikle 19. yy sonlarında gelişen ve ulus devletlerin yasal altyapısını sağlayan Birleşmiş Milletler (BM) çatısı altındaki meşru devletlerin yönetimindeki yerler ya da ülkeler” olarak tanımlanmaktadır (Güreşçi, 2016). Yine Güreşçi’nin (2016) bahsettiği gibi yerleşim birimleri genel olarak eyalet, şehir, kent, köy, kasaba gibi ülkeden ülkeye değişebilen farklı isimlerde/yapılarda ve yoğunlukta kendini gösterebilir.

Bir araştırmada (Gallup, 2013) ülke içerisindeki göç hareketleri araştırılmış ve dünya genelinde son beş yılda 380 milyon kişinin göç ettiği belirlenmiştir. Araştırmaya 139 farklı ülkeden toplam 137.000 kişi katılmış, katılımcılara son beş yıl içinde kendi ülkeleri içinde bir yerden bir yere göç edip etmedikleri sorulmuştur. Sonuçlara göre Yeni Zelanda, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Norveç’in iç göç yüzde oranı açısından % 20-25 ile dünyanın en yoğun ülkeleri olduğu görülmüştür. Yani son beş sene içerisinde bu ülkelerde yaşayan her dört kişiden biri kendi ülkesi içerisinde göç etmiştir (Grafik 1).



Grafik1: Son 5 Sene İçerisinde Göç Eden Bireylerin O Ülkenin Nüfusuna Olan Oranı (Kaynak: Gallup, 2013)

Aynı araştırmanın devamında bireylere yaşları sorulmuş ve iç göçün genç bireyler arasında daha yaygın olduğu, 15-29 yaş aralığındaki her 10 kişinin birini eğitim amaçlı ülke içinde göç ettiği tespit edilmiştir (Gallup, 2013). Unutulmamalıdır ki eğitim amaçlı ve kısa sürenin sonunda geri dönülebilen mekân değiştirme hareketi de iç göç olarak sayılmaktadır (Sağlam, 2006: 34) ve göçlerin ortaya çıkmasına neden olan etkenler tüm dünya ülkelerinin hemen hemen tümünde aynıdır (Koçak & Terzi, 2012).

Kendi ülkemize baktığımızda Türkiye genelinde tüm bireylerin yaklaşık yüzde 26'sının hayatlarında en az bir kere ülke sınırları içerisinde bir yerden başka bir yere iç göç hareketinde bulundukları belirlenmiştir (İçduygu vd.,1998: 224). Cumhuriyet döneminde 1920 ile 1950 yılları arasında yoğun iç göç hareketinin yaşanmadığı

(Dücan, 2016); bunun en önemli sebebinin 1923 ile 1950 yılları arasında tarımcılık ile yoğun bir şekilde gelir elde eden ülkemizin kırsal kesimde yaşayan köy nüfusunun problemlerini yerinde çözme ve “köylüyü köyünde tutmaya yönelik” Halkevleri ve Köy Enstitülerinin faaliyete açılması gibi iç göçü önleyici politikalar uygulamak olduğu tahmin edilmektedir (Kurt, 2003: 60). Günümüzde ise Türkiye’deki göçlerin en önemli nedenlerinden biri kırsal kesimde eğitim imkânlarının yetersizliğidir (Keleş, 1996:107-108).

Bilindiği gibi kırsaldan kente göç eğitime erişiminin zayıf olduğu ülkelerde eğitim düzeyini arttırmaktadır. Örnek olarak Endonezya’da kırsal bölgelerden şehirlere iç göç hareketinde bulunan bir grup, göç etmeyen grupla karşılaştırıldığında göç eden bireylerin üç yıl daha fazla süreyle örgün eğitim kurumlarına devam ettiği görülmüştür (GEM, 2019).

Kırdaki yaşanan bazı problemler (nüfus artışı, tarımda makineleşme, terör problemi, eğitim olanaklarının yetersizliği) kırsal alanlarda göçün “iticiliğine” yol açmış (Bahar & Bingöl, 2010), kentlerde yaşanan bazı olumlu gelişmeler ise (gelişmiş iş ağı, sosyal ve kültürel etkinlikler, eğitim imkânları) kentlerin “çekici” olmasını sağlamıştır (Bülbül & Köse, 2010). İşte bu sebepten iç göçlerin en temel sebebinin eğitim amaçlı olduğu düşünülmektedir çünkü 1991 yılında yapılan bir çalışmada çıkan sonuçlarda, katılımcı ailelerin çoğunun “eğitim ile ilgili gelecek endişelerinin” en önemli göç sebebi olduğu ortaya çıkmıştır (Akgür, 1997: 75). Sonuç olarak eğitim; daha iyi bir

hayatı yaşama gayesini hedef edinerek göç etme kararının alınmasındaki “en temel” faktörlerden biridir.

Ülkemizde son yıllardaki veriler incelendiğinde; Türkiye İstatistik Kurumu 2016 yılı iç göç verilerine göre 2.619.403 kişi yani yaklaşık olarak toplam nüfusun % 3’ü iç göç hareketi içerisinde bulunmuştur (Özgen & Erbaş, 2018) ve söz konusu nüfus içinde yaş gruplarına bakıldığında yaklaşık % 21 ile en çok orana sahip yaş grubu 20-24 yaş aralığı olduğu ortaya çıkmıştır. .

Son yıllarda yapılan diğer bir araştırmada Türkiye İstatistik Kurumu Nüfus ve Konut Araştırması 2011 yılına ait “Göç Etme Nedenine Göre Göç Eden Nüfus Ve Oranı” verilerine bakıldığında (Tablo 1) 2011 yılı içerisinde göç eden 2207844 kişinin % 22,6’sı (498.137 kişi) eğitim amacıyla göç ettiği ortaya çıkmış, eğitim amaçlı iç göçün ise en yüksek ikinci göç nedeni olarak tabloda yer aldığı görülmüştür.

Tablo1: 2011 Yılına Ait Türkiye İstatistik Kurumu Nüfus ve Konut Araştırması Verileri

Göç Etme Nedeni	Göç Eden Nüfus	Göç Eden Nüfus Oranı (%)
Hanedeki Fertlerden Birine Bağımlı Göç	916 761	41,5
Eğitim	498 137	22,6
Tayin/İş Değişikliği	295 906	13,4
İş Aramak/Bulmak	268 400	12,2
Evlilik/Boşanma	166 284	7,5
Diğer Nedenler	39 115	1,8
Sağlık	22 649	1,0
Bilinmeyen Nedenler	593	0,03
Toplam	2 207 844	100,0

Yukarıdaki tabloda olduğu gibi eğitim amacıyla iç göç yapan bireyler doğal olarak toplumun eğitim alacak olan genç tabakasına hitap etmekte, eğitim alan gençler göç ettikleri yerin maddi ve maddi olmayan kültür kalıplarını eğitim vasıtasıyla daha rahat kabullenip içselleştirecek ve buradaki yaşayışa daha kolay ayak uydurdukları için göç ettikleri yerde yaşama daha kolay adapte olacaklardır (Tunç, 2018). Fakat bu durum her zaman böyle değildir. İç göç ile eğitim-öğretim kurumlarında kültürel açıdan çeşitliliği artması, eğitim-öğretim yapılan ortamlarda birçok olumsuz durumu da beraberinde getirmektedir (GEM, 2019).

İç göçlerin olumsuz yansımaları daha çok iç göç alan yerlerde yaşanmaktadır. Örneğin ilköğretim ya da ortaöğretim kademesini düşündüğümüzde küçük yaşta iç göç eden öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları akademik ve sosyal anlamda başarıyı negatif etkilemektedir (Özyılmaz, 2018).

Eğitim açısından düşünüldüğünde az gelişmiş olarak nitelendirilebilecek bölgelerden gelen öğrenciler iç göç ettikleri yerlerde, daha önce ulaşamayacakları imkânlarla ve fırsatlara ulaşabilmektedir ve bu durumdan elde edilen kazanım/başarı düzeyi genellikle göç ettikleri bölgedeki akranlarının gerisinde kalmaktadır (GEM, 2019). Görüldüğü gibi eğitim ve göç kavramları tüm olumlu ve olumsuz özellikleri ile birlikte iç içe geçmiş bir yapıdadır (Oktik & Değer, 2013) ve bu iki kavram birlikte gerçekten gerektiği gibi değerlendirilmediğinde yaşanan sorunlara çare bulunamayacağı aşikârdır (Tanilli, 1989).

Bugün ülkemizde özellikle büyük kentlerde giderek sayısı artan eğitim/öğretim kurumları, eğitim amacıyla gerçekleşen iç göçleri daha yoğunlaştırmış, bu durum bazı bölgelerin ciddi düzeyde göç vermesine (kırsal, köy, kasaba vb.), bazı bölgelerin ise ciddi miktarda göç almasına (şehir merkezleri ve büyük şehirler) sebep olmuştur (Işık, 2009: 30). İç göç; hâlihazırda zor durumda olan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki eğitim sistemlerinin üzerindeki yükü bir kademe daha da arttırmış (Topsakal vd., 2013; GEM, 2019); sınıf mevcutlarının artmasına ve okul nüfuslarının kalabalıklaşmasıyla öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artması, öğretmenlerin öğrencilere ayırdıkları sürenin azalması, öğrencilerin eğitim araç gereçlerinden yeterince faydalanamaması, sınıf içi disiplin sorunlarının artması, iç göçle birlikte okul oyun alanlarının ve okul çalışanlarının yetersiz kalması, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına doğrudan etki etmiştir (Altıntaş Yüksel & Gelişli, 2015; Karakuş, 2006; Özyılmaz, 2018).

Göç veren yerlerde (kırsal, köy vb.) ilköğretim/ortaöğretim okullaşma oranının düşük olması (Şen, 2014) ve öğretmen ihtiyacının yaşanması geride kalan öğrencinin iyi eğitim alma imkânını kısıtlarken (GEM, 2019); göç alan yerlerde sınıf mevcudunun giderek kalabalıklaşması ve yaşanan uyum sorunları hem göç veren hem de göç alan yerde ciddi problemlere sebep olmuştur. Göç veren yerin iticiliği ve göç alan yerin çekiciliği ile başlayan iç göç süreci, bu süreci yaşayan (göç eden) ve geride kalan herkes için zorlu bir deneyim olmuş (Gökkaya & Ayan, 2016), iç göç sadece eğitim alan bireyleri değil; aynı

zamanda eğitim veren öğretmenleri de etkilemiştir. Öğretmenlerin kırsalda ya da “eğitim alanında çalışma konusunda yeterli imkânları olmayan” yerlerden büyük kentlere göç etme isteklerinin altında düşük maaş, iş imkânlarının yetersizliği, terör tehlikesi, kötü çalışma koşulları ve materyal/araç-gereç ve altyapı yetersizlikleri gibi nedenler yatmaktadır (GEM, 2019). Görüldüğü gibi iç göç yediden yetmişe eğitimle ilgili her yaştaki bireyi sosyal ve akademik anlamda farklı bir şekilde etkilemiştir (Gökkaya & Ayan, 2016).

Küresel Eğitim İzleme Raporuna göre bilindiği üzere iç göç oranları yaşa göre değişmekte ve özellikle 18-25 yaşları arasında zirveye çıkmakta, az sayıda ilköğretim çağındaki öğrenci ve biraz daha fazla sayıda ortaöğretim çağındaki öğrencilerin eğitim amaçlı iç göç yaptığı, en çok ise üniversite çağındaki bireylerin iç göç hareketinde bulunduğu tespit edilmiştir (GEM, 2019).

Türkiye’de eğitim amaçlı yapılan iç göçün, tüm göç çeşitleri içerisindeki önemi, üniversitelerin ve bu üniversitelerde okuyan öğrenci sayısının artışına bağlı bir şekilde paralel artmış, bu doğrultuda Türkiye’de üniversitelerin gelişimlerine bakıldığında, toplam üniversite sayısı ve bu üniversite bölümlerinin öğrenci kontenjanlarının 1980’li yıllara kadar daha az olduğu, 1950 yılına kadar sadece 3 üniversite bulunan ülkemizde, şu anda 203 üniversite olduğu düşünüldüğünde; her yıl artan öğrenci kontenjanı da hesaplandığında, eğitim amaçlı göçe konu olan nüfusun günden güne arttığı tahmin edilmekte, Anadolu’nun farklı şehirlerinde farklı yıllarda kurulan üniversitelerin olduğu illerin özellikle üniversite

kurulduktan sonra alınan göçlerde eğitim alma amaçlı yapılan iç göçlerin yüksek oranlara vardığı görülmektedir (Işık, 2009). Unutmamalıdır ki iç göç yapılan yerin yerli halkı da var olan bu durumdan etkilenmekte ve uyum sorunları yaşamaktadır (Kıran & Yetkin Aker, 2019). Yaşanan iç göçlerle birlikte her bölge kendine özgü yaşam kültürü meydana getirmiş, farklı yaşam kültürüne sahip bireylerin birlikte yaşaması da çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuş (Özdemir, 2004: 4), bu durum bilim insanlarının eğitim ve iç göç açısından çok farklı çalışmalarda bulunmasına imkân sağlamıştır.

İlk olarak Bozunoğulları (2019) “İstanbul’a Eğitim Amaçlı İç Göç Gerçekleştiren Üniversite Öğrencilerinin Kültürlenme Stresi ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye sınırları içinde farklı bölge ve şehirlerden eğitim göçü gerçekleştirerek İstanbul’a gelen üniversite öğrencilerinin, kültürlenme stresi deneyimi ve bu stresle başa çıkma stratejileri incelenmiş, Türkiye’nin altı farklı bölgesinden gelen toplam 10 katılımcı ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu görüşmeleri içerik analiz yöntemi ile analiz etmiştir. Çalışma sonucunda yeni kültüre temasla birlikte ortaya çıkan kültürlenme stresinin daha çok güvende hissedememe, yalnız hissetme, sosyal ilişkilerde zorluklar ve şehrin koşullarının zorlukları alanlarında deneyimlendiği bulgusuna erişilmiş, göç eden üniversite öğrencilerinin iç göç sonrası kültürlenme stresini en yoğun yaşadıkları dönemin geldikleri “ilk bir yıllık süreç” olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal desteğin ve

kaynakların, kültürlenme stresiyle başa çıkmada etkisi olduğu ve yeni kültüre uyum sürecinde destekleyici yapısı olduğu görülmüştür.

Altıntaş (2012) "İdareci, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İç Göçün Yaşandığı Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar (Esenyurt Örneği)" isimli çalışmasında idareci, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre iç göçün yaşandığı bölgelerdeki ilköğretim okullarında eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamış, veri toplamak amacıyla; beşli likert tipinde anket ve görüş formu geliştirmiştir. Araştırma sonucunda iç göç alan bölgedeki sınıf mevcutlarının hızla arttığı, bu durumun dersin işlenişini zorlaştırdığı, iç göçte bulunan ailelerin maddi sıkıntılar yaşadığı ve bu ailelerin çocuklarının eğitim almak yerine çalışarak para kazanma niyetinde oldukları, haliyle okul devamsızlıklarının arttığı ve akademik başarılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca göç eden öğrencilerde okul içi çeteleşme ve madde bağımlılıkları önemli bir disiplin sorunu haline dönüşmüştür. Araştırma sonuçlarında öğrenci, öğretmen ve idarecilerin görüşleri arasında farklılıklar olduğu, bu farklılığın öğrencilerde anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topsakal, Merey ve Keçe'nin (2013) "Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma" adlı çalışmalarında Van iline iç göç eden ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunlarının belirlenmesi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda Van'da bulunan yedi ilköğretim okulunda görev yapan toplam 27 öğretmen/idareci ile görüşmeler

yapılmıştır. Araştırma sonucunda her üç gruptaki katılımcıların (yönetici, sınıf ve branş öğretmenleri) genel olarak göç eden ailelerin çocuklarının eğitim eşitliğinden, eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamadıkları; eğitim hakkına sahip oldukları, ancak genel olarak bu haktan yeterince faydalanamadıkları; çocukların okula uyum sağlama sorunlarının olduğu; çocuklarının göç sonucunda şehir kültürünün etkisinde kaldıkları ve aileden uzaklaştıkları gibi düşünceler etrafında birleştikleri ortaya çıkmıştır.

Işık (2009) "Türkiye'de Eğitim Amaçlı Göçler" adlı çalışmasında 1995-2000 döneminde Türkiye'de iller arasında meydana gelen eğitim amaçlı göçleri değerlendirmeyi amaçlamış, bu amaçla, Türkiye İstatistik Kurumu'na göre, iki sayım arasında beş ve daha yukarı yaştaki kişilerin daimi ikametgâhlarındaki değişim biçiminde tanımlanan göç verileri ile aynı dönemdeki üniversite öğrencilerine ait verileri karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda İstanbul, Ankara ve İzmir olmak üzere eğitim amaçlı göçlerin büyük kısmını çeken illerde, eğitim amaçlı göçlerin çok önemli paylara sahip olmadığı, büyük illerdeki bu duruma karşılık Erzurum, Niğde, Kütahya, Isparta, Trabzon, Afyonkarahisar, Burdur, Eskişehir, Konya ve Bolu gibi illerde, eğitim amaçlı göçlerin payının % 20'nin üzerinde olduğu ortaya konmuştur.

Avcı vd.'nin (2013) "Göçün Eğitim ve Eğitim Yönetimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)" adlı araştırmalarında; göçlerin eğitime ve eğitim yönetimine etkilerine okul yöneticilerinin gözüyle bakılması ve araştırmacılara

derinlemesine bir perspektif sunması amacıyla, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarından rasgele örnekleme yöntemiyle 30 okul idarecisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çoğu bir yerden başka bir yere iç göç hareketiyle gelen ailelerin sosyo-kültürel açıdan okula olumlu bir etkisi bulunmadığı, veli-öğretmen-öğrenci bağının yeterince kurulamadığını, göçle gelen öğrencilerde karşılaşılan en yoğun problemin ise uyum sorununa bağlı olarak gelişen davranış bozuklukları olduğu ve akademik anlamda başarısızlıklar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarılarda bahsedilen durumları toplu olarak değerlendirmek gerekirse; eğitim amaçlı olsun olmasın yapılan iç göçlerin eğitim üzerinde ciddi olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bunlardan en büyüğü yaşanan uyum sorunudur. Bireyin göç ettikten sonra geldiği şehirdeki sosyokültürel yapıya alışması zaman almakta ve birçok şeyi ilk başta yadırgamaktadır. Kişi kendisini izole hissetmekte ve bunun sonucu olarak ilk başta sınıf ve okul içerisinde disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu aşamadan sonra okuldaki eğitim öğretim ortamına uyum sağlayamayan ve disiplin problemleri yaşayan öğrenci, ailesinin de maddi imkânsızlıklar içerisinde olduğu düşünüldüğünde, okula karşı şevkini kaybetmekte ve devamsız duruma düşerek okulunu bırakmayı düşünmektedir. Bunun üstüne bir de dil sorunu ortaya çıktığı zaman (kastedilen dış göç ile meydana gelen yabancı dil sorunu değil, kırsal kesim ve büyük şehirlerarasında iç göç eden aile çocuklarının aynı dili çok farklı şekillerde

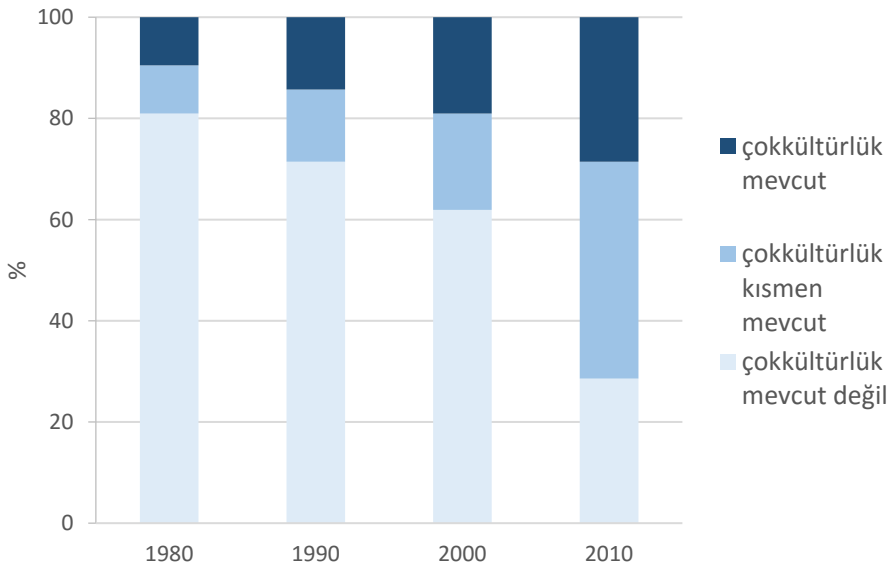
kullanabilme sorunudur (Altıntaş, 2012); öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle aralarında iletişim problemi ortaya çıkmaktadır. Okulda olumlu bir iletişim ortamı bulamayan öğrenci bu sefer akranları arasında kendini kanıtlama çabası içerisinde girmekte, sık sık kavgaya karışmakta, okula delici kesici aletler getirmekte, istemediği oyunları bozmakta ve içinde bulunduğu öfkeli hali sınıf içi ve dışında disiplinsiz davranışlar sergileyerek göstermektedir (Tok, 2010).

İç göç yaşayan bireylerin yeni çevrelerine, okul ortamına, akranlarına ve okul personeline uyum sağlayamadıkları, bunun en önemli sorununun kişinin göç ederken ve sonrasında yaşanan karmaşık ruh halinin üzüntüyle karışık ortaya çıkması sonucu (Sır vd., 1998); öğrencilerde yaşanan uyum sorunu olduğu, bu sorunun birçok problemi de beraberinde getirdiği anlaşılmıştır (Uluocak, 2009). Bu durum kendini ilk bir yıl içerisinde daha fazla belli etmektedir. Ayrıca yaşanan uyum problemine bağlı bir şekilde ek olarak iç göçte bulunan ailelerin okuyan çocuklarının “eğitimde fırsat eşitliğinden” yeterince yararlanamadıkları görülmüştür. İç göç eden bireylerde aitlik duygusunun hızlıca kişide yer edememesi (Şahin 2012), göçülen yer ile başarılı bir entegrasyonun meydana gelmemesi (Tezcan 1994), okul kültürü ile aile kültürünün örtüşmemesi (Kıncal 1999) gibi uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Bahar & Yılmaz, 2018). Bu uyum sorunlarının aşılması amacıyla bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerine katkıda bulunmak gayesiyle farklı bakış açısına açık olmayı özendiren etkinlikler; eğitim-öğretim aktivitelerine entegre edilmeli, bu etkinliklerin doğru bir şekilde uygulanması

farklılıkların kabul edilmesini kolaylaştırabilmekte ve önyargıları azaltabilmektedir (GEM, 2019). Azalmayan ön yargılar uyum sorunlarını tetiklemekte; bu durum yerleşik olarak yaşayan öğrencileri de etkilemekte, sınıfın akademik ve sosyal anlamda verimini de düşürmektedir. İlgili araştırmalarda üniversite düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında da iç göç hareketinin yine benzer şekilde kültür farklılıklarının uyum sorunlarına sebep olduğu görülmektedir. Aslında kültür farklılıklarını eğitimde değerlendirilmesi gereken bir fırsat olarak yaklaşılması gerekmektedir. Bu fırsatta insanlar “kültürleşme” (acculturation) denilen sürece dahil olarak birlikte yaşamayı ve birbirine uyum sağlamayı öğrenir (Berry vd.,2006). Kültürleşme ise en iyi eğitimle olur ve eğitim; radikalleşme faaliyetlerine yönelik bir tampon görevi görür (GEM, 2019).

Farklı kültürlerin kaynaşması bireylere her zaman yeni şeyler öğrenme fırsatı tanımaktadır. İç göç ile ortaya çıkan olumsuz durumların olumlu tutumlara dönüşmesi konusunda “iç göç entegrasyonlu hazırlanan eğitim programlarına” her zamandan daha da fazla ihtiyaç vardır (GEM, 2019). İç göçte bulunan öğrenciler için eğitimlerin verimli olması, göç olgusunun kötü etkilerini azaltma ve uyum sürecini hızlandırma konusunda (Bilgili, Aydoğan, Güngör 1997) Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve sürekli güncellenen eğitim programlarının bu hususta yeniden gözden geçirilmiş olması gerekmektedir.

Akıllıca düzenlenen ders programları ve ders materyalleri (kitap vb.) iç göç alan ve veren bölgede yaşayan öğrencilerin önyargısını azaltmakta ve göç eden bireylerin aitlik duygusunu güçlendirebilmekte, bunu doğru bir şekilde uygulamaya çalışan birçok ülke giderek eğitim programlarını toplumsal çeşitliliği yansıtacak biçimde güncellemektedir (GEM, 2019). Aşağıdaki grafikte bir araştırmada 1980 ve 2010 yılları arasında Çokkültürlüğü (Multiculturalism) eğitim programına ekleyen 21 yüksek gelirli ülkenin yıl yıl oranları görülmektedir.



Grafik2: 1980 ve 2010 Yılları Arasında Çokkültürlüğü (Multiculturalism) Eğitim Programına Ekleyen 21 Yüksek Gelirli Ülkenin Oranları (Kaynak: Westlake, 2011)

Sadece eğitim programları değil aynı zamanda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin de Yükseköğretim Kurumu tarafından verilen tavsiyeler eşliğinde iç göç entegrasyonlu olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bilindiği üzere ülkemizde eğitim fakültelerinde “göç, uyum ve sınıf içi kültür çeşitliğine hazırlanma” ile ilgili eğitimler zorunlu değildir. Bu durum yeni göreve başlayan öğretmenler için ciddi bir sıkıntı olarak görülmektedir. Göç ile ilgili bir eğitim almayan/alamayan öğretmen adayı, yeni görevine atandığında; sınıf içi dinamiklerle ilgili nasıl baş etmesi gerektiği konusunda dengesizlikler yaşayacaktır. İç göçün çok yoğun olarak yaşandığı ülkemizde, yeni atanan bir öğretmenin hiç iç göç yaşamamış öğrencilerden oluşan bir sınıfa düşmesi hemen hemen imkânsıza yakındır. Eğitim fakültesinden mezun olmuş ya da başka bir fakülteden mezun olarak formasyon sertifikası almış bir öğretmen, iç göç ve kültür farklılığı ile ilgili uyum sorunları ile ilgili bir eğitim almadığında iç göç hareketi sonrası travmatik davranışlar sergileyen bireyler ile nasıl iletişim kurması gerektiğini bilemeyecek, öğrencilerin göç ettiği yerin koşullarına adapte olma sürecini daha da uzatarak sınıf içi ve dışında bir çok problemin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. En önemli sınıf yönetimi ögesi olan “önleyici” yöntemden faydalanamayacak, öğrencinin geleceğini maalesef olumsuz etkileyecektir. Bu durumun şansa bırakılmaması gerekmekte, bir öğretmen adayının lisans eğitimi aldığı esnada eğitim fakültesi formasyon dersleri içerisinde göç ve eğitim, adaptasyon, çokkültürlük gibi konuları ve bunlar ile ilgili dersleri temel ders kapsamında zorunlu olarak alması gerekmektedir. Aynı durum sadece öğretmen

adayları için değil aynı zamanda aktif olarak çalışan öğretmenler için de geçerlidir.

Aktif olarak bakanlığa bağlı çalışan öğretmenlerin göç, uyum ve sınıf içi kültür çeşitliğine ilişkin çok daha yoğun bir şekilde hizmet içi eğitimlerini almaları gerekmektedir. Öğretmenler; iç göçle ilgili kavramlara aşina olmalı, göç esnasında ve sonrasında ortaya çıkabilecek psikolojik sarsıntı ve kültürel çeşitlilikle başa çıkmaya yönelik hazırlığı olmalı (GEM, 2019), eğitim programından “göç eden bireylerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini en üst düzeyde yararlanacak şekilde” yararlanmayı bilmelidir. Bu beceri ise uygun bir öğretmen yetiştirme programının oluşturulmasıyla gerçekleşir.

Maalesef bu durum sadece ülkemizde değil aynı zamanda tüm dünya ülkelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programları için geçerlidir. 49 ülke ve 105 öğretmen yetiştirme programının incelendiği bir çalışmada, bu programların sadece yüzde 20’sinde öğretmenleri iç göç yaşayan bireylerin yaşadığı sıkıntılara ve yarattığı sınıf içi sorunlara yönelik önlem alma ve müdahale etme ile ilgili eğitimlerin yer aldığı görülmüştür (GEM, 2019).

İç göç sadece ülkemiz için değil diğer ülkeler için de bir tartışma konusudur. Örnek olarak Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği 2018 yılı Ocak ayı itibariyle, Ukrayna’da 2 milyona yakın bireyin zorunlu olarak iç göç hareketinde bulunduğu, bu kişilere ev sahipliği yapan şehirlerdeki eğitim kurumlarının ciddi problemlerle yüzleştiği ve kaynak sıkıntısının yaşandığı görülmektedir. Bu sorunu çözebilmek adına devletin resmi kurumları ek okul alanları

oluşturmuş, çatışma yaşanan yerlerde üniversiteleri taşımış, krediler verilerek öğrenim ücreti ve ders materyalleri ile ilgili destek ve teşvikler sunulmuştur (GEM, 2019). Görüldüğü gibi güncel çalışmalar da göstermektedir ki iç göç ve eğitim sadece ülkemiz için değil tüm dünya ülkeleri için ciddi bir problemdir ve eğitimle alakalı tüm paydaşların iç göç ve eğitim ilişkisi üzerine etraflıca düşünmesi ve acilen harekete geçmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2016). Göç Sosyolojisi. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Akgür, Z. (1997). Türkiye’de Kırsal Kesimden Kente Göç Ve Bölgeler Arası Dengesizlik (1970-1993), 1.Bs., Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). An Assesment On Process Of Adaptation: Migration And Social Acceptance. The Journal Of Migration Studies. 1(2), 58-83.
- Akkayan, T. (1979). Göç ve Değişme. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Akşit, B. (1998). İç Göçlerin Nesnel Ve Öznel Toplumsal Tarihi Üzerine Gözlemler: Köy Tarafından Bir Bakış, Türkiye’de İç Göç, Sorunsal Alanları Ve Araştırma Yöntemleri Konferansı (6–8 Haziran 1998, Bolu-Gerede) Bildiriler Kitabı İçinde. İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Akşit, B. (1998). İç Göçlerin Nesnel Ve Öznel Toplumsal Tarihi Üzerine Gözlemler: Köy Tarafından Bir Bakış. Türkiye’de İç Göç. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altıntaş Yüksel, E. & Gelişli, Y. (2015). İç Göçün Yaşandığı Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları (Esenyurt Örneği). Ulakbilge 3(6): 1-18.
- Altıntaş, E. (2012). İdareci, Öğretmen Ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İç Göçün Yaşandığı Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar (Esenyurt Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Altuntepe, Ö. (2008). Adaptation of the Migrants to Urban Life and Labour Market In Turkey: A Field Study. Journal of Yasar University, 3(11), 1587-1625.
- Aslan, C. (2001). Göç-Eğitim-Batman Ve Çocuk: Doğu Ve Güneydoğu Anadolu’da Göçün Aile Ve Çocuk Eğitimi Üzerindeki Etkisi. <https://www.google.com.tr/webhp?hl=tr#hl=tr&q=egitim.cu.edu.tr%2Fmyfiles%2Fopen.aspx%3Ffile%3D942.doc%E2%80%8E> adresinden 18 Mayıs 2013’te alınmıştır.

- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün Eğitim Ve Eğitim Yönetimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Diyarbakır Örneği). *International Journal Of Social Science (Jass)*, 6 (2), 91-105.
- Bahar, H. H., & Yılmaz, O. (2018). Ahıska, Göç Ve Eğitim. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - *Journal Of Qualitative Research In Education*, 6(2), 238-257. DOI:10.14689/İssn.2148 - 2624.1.6c2s11m
- Bahar, O., & Bingöl, F. K. (2010). Türkiye’de İç Göç Hareketlerinin İstihdam Ve İşgücü Piyasalarına Etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 43–61.
- Başel, H. (2007). Türkiye’de Nüfus Hareketlerinin Ve İç Göçün Nedenleri, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 57(1), 515-542.
- Berry J. (2006). Stres Perspectives On Acculturation. In *The Cambridge Handbook Of Acculturation Psychology*, 2nd Ed. (Eds DI Sam, JW Berry): 43-57. Cambridge, Cambridge University Press.
- Berry JW, Kim V, Minde T. (1987). Comparative Studies Of Acculturative Stress. *Int Migration Rev*, 21: 491-511.
- Bilgili, A. Aydoğan, F. ve Güngör, C. (1997). Doğu Anadolu Bölgesinde Zorunlu Göç Olgusunun Sosyolojik Çözümlemesi: Van Örneği. II Ulusal Sosyoloji Kongresi (Toplum Ve Göç), Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Bozunoğulları, D. (2019). İstanbul’a Eğitim Amaçlı İç Göç Gerçekleştiren Üniversite Öğrencilerinin Kültürlenme Stresi Ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158.
- Bülbül, S. & Köse, A. (2010). Türkiye’de Bölgelerarası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi İle İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 39(1), 75–94.
- Çağlayan, S. (2011) “Göç Kavramı Ve Kuramları”, Fatime Güneş (Ed.) Kent Sosyolojisi, Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, Eskişehir.

- Çağlayan, S. (2011). Göç Kavramı Ve Kuramları. (Ed. Fatime Güneş), Kent Sosyolojisi. (ss.84-115). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını, No: 1932.
- Hançerlioğlu, O. (1986). Toplum Bilim Sözlüğü; Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Dücan, E. (2016). Regional Analysis Of Socio-Economic Determinants Of Internal Migration In Turkey .The International Journal Of Economic And Social Research, 12(2), 167-183.
- Emeç, H., Birecikli Üçdoğruk, Ş. & Kümbül Güler, B. (2019). İstanbul'a Yönelik İç Göç Hareketlerinin Ekonometrik Analizi, İnsan & İnsan, 6(22), 785-808.
- Gallup (2013). 381 Million Adults Worldwide Migrate Within Countries. <https://news.gallup.com/poll/162488/381-million-adults-worldwide-migrate-within-countries.asp>, 27 Ocak 2020 tarihinden erişilmiştir.
- Gem(Global Education Monitoring Report) (2019). Küresel Eğitim İzleme Raporu: Göç, Yerinden Edilme Ve Eğitim: Duvarlar Yerine Köprüler İnşa Etmek. United Nations Educational Scientific And Cultural Organisation. Sf.11.
- Gökkaya, V. B. & Ayan, S. (2016). Women's Economic Deprivation In the Domestic Migration and Urbanization Process. The Journal Of International Social Research. 9(46), 390-398.
- Günay, E, Atılgan, D, Serin, E. (2017). Dünya'da Ve Türkiye'de Göç Yönetimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7 (2) , 37-60.
- Güreşçi, E. (2016). Internal And External Migration With Their Commonalities And Differences, The Journal Of International Social Research, 9 (43), 1058-1064.
- Han, T. (2010). Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim Ve Öğretimde Karşılaştıkları Uyum Sorunları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hertz Dg (1984) Psychological And Psychiatric Aspects Of Migration. Psychiatry Relat Sci, (21), 57-68.
- Işık, Ş. (2009). Türkiye'de Eğitim Amaçlı Göçler. Coğrafi Bilimler Dergisi, 7(1), 27-37.

- İçduygu, A., & Sirkeci, İ. (1998). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri 75. Yılda Köylerden Şehirlere, (Ed.) Oya Baydar, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, S. 249-268.
- Kahraman, B., Ö. Coşkun Ve G. Tunç (2002). Göç Olgusunun Değerlendirilmesi, Kente Göç Ve Yoksulluk: Diyarbakır Örneği İçinde. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ss. 25–48.
- Karakuş, E. (2006). Göç Olgusu Ve Eğitime Olumsuz Etkileri: Sultanbeyli Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karakuş, E. (2006). Göç Olgusu Ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. Uluslararası Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (2), 216-229.
- Keleş, İ. (1996). Türkiye’de Kent Planlanmasının Sosyo-Kültürel Boyutları, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıncal, R. Y. (1999). Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Kıran, E. & Yetkin Aker, D. (2019). İç Göç Araştırmalarında Kültürleşme Boyutu. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17(1), 67-82.
- Kırdar, M. G. & Saracoğlu, D. Ş. (2005). Ekonomik Büyümenin Dinamikleri Ve İstihdam: Kaynaklar Ve Etkiler, Ed: Bilin Neyaptı, Türkiye Ekonomi Kurumu Vakfı (T.E.K) Yayınları.
- Koçak, Y. & Terzi, E. (2012). Türkiye’de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri Ve Çözüm Önerileri. Kafkas Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. (3)3, 163-184.
- Kurt, H., (2003). Türkiye’de Kent – Köy Çelişkisi, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Macit, R. (2012). 1980 Sonrası Güneydoğu Ve Doğu Anadolu’dan Göç Edenlerin Kimliklerinin Yeniden İnşasında Eğitim Sürecinin Rolü; Adana Örneği. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana.

- Oktik, N. & Değer, F. (2013). An Essay on The Role of Education in Immigrant's Identity Formation. *Journal of Sociology*, 28(1), 107-123.
- Ozankaya, Ö. (1980). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdemir, M. (2008). Türkiye’de İçgöç Olgusu, Nedenleri Ve Çorlu Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Edirne.
- Özgen, H. G. & Erbaş, S. (2018). Türkiye’de İç Göç Hareketlerinin Eğitim Seviyesine Göre Kümelenmesi Üzerine Bir Çalışma, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 141-160.
- Özyılmaz, A. (2018). İç Göçlerin Bölgesel Dengesizlik Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı. İstanbul.
- Pazarlıoğlu, V. (2007). Econometric Analysis Of Internal Migration İn İzmir Case. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 121-135.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç Göç Yaşamış Ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyum. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de İç Göç Olgusu Ve Kentleşme, *Türkiyat Araştırmaları*, 5, 34-44.
- Sır, A., Bayram, Y. & Özkan, M. (1998). Zoraki Göçün Ruh Sağlığına Etkileri Üzerine Bir Ön Çalışma, *Klinik Psikiyatri*, 2, 83-88.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi Ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi. *Milli Eğitim*, 194, 130-148.
- Şen, M. (2014). Examination Of The Internal Migration In Turkey Within The Scope Of Cause And Consequence, *Çalışma Ve Toplum*, 214(1), 231-256.
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde Göç Ve Eğitim Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 61-67.
- Tok, N. (2010). Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme

- Güçlüklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- 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, 27 (6), 546-560.
- Tunç, H. B. (2018). Türkiye’de İç Göçlerin Shift Share Analizi İle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Türk Dil Kurumu. (2006). Güncel Türkçe Sözlük. Mayıs 5, 2018 Tarihinde Türk Dil Kurumu: www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=tdk.gts.5b1bd78bc48a64.34130559 adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 12.12.2019).
- Uluocak, G. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyum. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 35-44.
- Web (2020). Göç, Yoksulluk Ve Sosyal Politika, Yazar: Fatime Güneş, <https://iav.org.tr/yonetim/dosya/seminer/adanagoc3.Pdf> adresinden 27.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Westlake, D. (2011). Multiculturalism Policies for Immigrant Minorities: Scores for Each Indicator from 1980, 1990, 2000, and 2010. Kingston, Queen’s University.
- Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi, Anı Yayınları, Ankara.

BÖLÜM 3

GÖÇ VE GÖÇMENLER İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI*

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan DEMİR¹

* Bu çalışma 9–12 Mayıs 2019 tarihinde Beyrut’ta gerçekleştirilen Ortadoğu Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi’nde “Türkiye’de Göçmenlerin Din Eğitimine Dair Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi” adıyla sözlü bildiri olarak sunulmuş olup araştırmanın kapsamı genişletilerek kitap bölümü haline getirilmiştir.

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye. ridvandemir@mku.edu.tr

GİRİŞ

En genel manasıyla bireylerin hayatlarının tamamını veya bir kısmını geçirmek üzere tamamen veya geçici bir süre için bir yerleşim biriminden diğerine iskân amacıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketi olarak tanımlanan göç (Kalaycı, 2018: 2), günümüzün en önemli olgu ve sorunlarından birisidir. Son zamanlarda gerek dünya genelinde gerekse yakın coğrafyamızda yaşanan olumsuz bir takım olaylardan ötürü birçok insan göç etmek durumunda kalmıştır. Tarihi süreç içerisinde, Asya ve Avrupa kıtaları arasında yer alan ve adeta bir köprü vazifesi gören Anadolu toprakları önemli bir göç güzergâhı olmuştur. Yakın tarihte bilhassa Osmanlı Devletinin gerilemesiyle başlayan süreçte, devletin giderek toprak kaybetmesi sonucu kaybedilen yerlerde bulunan ve çoğunluğunu Müslüman toplulukların oluşturduğu yüzbinlerce insan Anadolu'ya göç etmiştir (Kalaycı, 2018). Osmanlı Devletinin mirasçısı konumunda kabul edilen Türkiye, göç konusunda da kendisine düşen payı almak durumunda kalmıştır. Göç olgusunun getirdiği çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalan Türkiye açısından bunun en somut ve yakın örneği, Suriye'de yaşanan savaştan dolayı kitlesel akın ile gelen Suriyeli göçmenlerdir². Göçmenler geldikleri ülkede barınma, güvenlik, sosyo-ekonomik ve eğitim gibi birçok sorun ile karşı karşıya gelmektedirler. Diğer

² Göçmen; çoğu zaman ekonomik, bazen de siyasi veya dinî nedenlerden dolayı ülkesini terk edip, başka bir ülkeye, o ülkenin yetkililerinin izniyle yerleşen kişidir (Kalaycı, 2018: 4). Göç eden kimselere göçmen veya muhacir denilir (Kırman, 2016: 192). Bu çalışmada göçmen, geçici sığınma veya uluslararası koruma dâhil herhangi bir nüfus hareketine iştirak eden kişi olarak çok geniş anlamda kullanılmıştır.

tarafından göçmenler, geldikleri yerden taşıdıkları kültürle yeni yerleştikleri ülkede bir alt kültür oluştururlar. Başka bir deyişle göçmenler gittikleri yerlerde de bir değişime neden oldukları gibi çoğu zaman göç eden insanların günlük hayatlarında, hatta dünya görüşleri ve din anlayışlarında büyük değişimler meydana gelir (Kirman, 2016: 119). Bu nedenle göçmenlerin sosyo-kültürel sorunları, alt kültürlerin ülke kültürünün bütünü ile olan ilişkilerini etkiler.

2020 yılı istatistiklerine göre Türkiye'ye göç eden Suriyeli sığınmacı sayısı 3.585.209 olup dört milyona yaklaşmıştır. Ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeliler haricinde uluslararası koruma başvurusu kapsamında bulunan (350.000 kişi) ve ikamet izni alarak kalan yabancılar da (1.124.336 kişi) dâhil edildiğinde beş milyona yakın bir göçmen nüfusun mevcut olduğu görülmektedir (Göç İdaresi, 2020). Sadece Suriyeli göçmenler arasında 5–18 yaş aralığında okul çağındaki nüfus 1 milyon 180 bin civarındadır (Göç İdaresi, 2020). Gelen göçmenlerin büyük çoğunluğunun okul çağında bulunan çocuk ve gençlerden oluştuğu dikkate alındığında; eğitim sorununun daha da ön plana çıktığı ifade edilebilir. Zira eğitim dışında kalan çocuklar çocuk işçiliği, çocuk yaşta evlilik, marjinal (İŞİD, PKK vb.) grupların eline düşme gibi birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedirler (Kalaycı, 2016: 1011). Bu nedenle eğitimin göçmen çocukları yukarıda bahsedilen çeşitli problemlerden koruduğu gibi, bir yandan da göçmenlerin içinde bulundukları ülke ve topluma entegrasyonunda

çok önemli bir işlevi olduğunu söylemek mümkündür (Taştan vd., 2016).

Göçmenler, göç ettikleri yeni çevrede yalnızlık duygusu, sosyal rol değişimi, kültürel norm ve değerlerdeki belirsizlik vb. nedenlerden dolayı ilk etapta sosyal ve kültürel şok yaşayabilmektedirler (Solak, 2018: 360). Savaşlar, afetler ve göçler gibi zor durumlar yaşayan bu kişilerin içinde bulundukları sıkıntılı sürecin aşılmasında kendilerine manevi yönden destek aradıkları ve bu süreçleri atlatmada dini başa çıkma etkinliklerine başvurarak “din”den olumlu destek aldıkları ifade edilebilir (Eryücel, 2013; Sıcak, 2018). Göçmenlerin göç ettikleri yerde ev sahibi toplumla aynı dine mensubiyetleri sosyal-kültürel açıdan uyumu kolaylaştıran etkenlerden biri olurken ev sahibi toplumun genelinden farklı bir inanca sahip olmaları ise kendi inancını sürdürebilme ve bu inanca özgü ritüelleri özgürce yerine getirebilme konusunda problemler yaşayabilmelerine neden olabilmektedir (Tosun vd., 2018: 109). Örneğin Türkiye’den Avrupa ülkelerine çeşitli sebeplerden dolayı göç etmiş vatandaşlarımızın din eğitimi noktasında çeşitli sıkıntılarla karşı karşıya kaldığını ifade eden Asar’a (2010) göre Almanya’daki Müslüman ailelerin dini eğitimine verdikleri önem artmakta olup bu durumun ortaya çıkmasında “din sömürüsü”, “benliğini yitirme korkusu”, Alman/Hristiyan çoğunluk tarafından horlanma ve dışlanma gibi nedenler büyük rol oynamaktadır. Bundan dolayı Türkiyeli Müslüman ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarını sayısı hızla artan dini örgütlere, cami derneklerinin açtıkları Kur’an kurslarına vb. göndererek din eğitimi

almalarını sağlamaktadırlar. Ancak çoğunluğu pedagojik ve teolojik bir öğretim görmemiş olan kurs hocaları tarafından çoğu zaman ideolojik bir dini eğitim alan çocuklar içinde yaşadıkları gelişmiş sanayi (ve tüketim) toplumunun istemleri, yan yana yaşadıkları Hıristiyan dini, devam ettikleri Alman okul sisteminin amaçları ile Kur'an kurslarında verilen dogmatik bilgiler ve "dünya görüşü" arasında sıkışıp kalmakta, birbirleriyle "uzlaşmaz" hatta birbirine "düşman" gibi gösterilen bu iki ayrı "dünya" arasında ruhsal çıkmazlara, bunalımlara sürüklenmektedirler (Asar, 2010). Ayrıca bu kurumlarda yapılan dini eğitimin yeterli ve verimli olmadığı hususu yapılan bilimsel çalışmalarda da ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2010: 61; Yiğit, 2010: 301). Diğer taraftan çoğunluğu Müslüman olan toplumlara göç eden farklı din mensubu göçmenler de tecrit edilme, dışlayıcı söylemlere maruz kalma (Eghdamian, 2016: 463) gibi kimi zaman da din değiştirme telkinleri ile karşı karşıya kalabilmektedir (Tosun vd.,2018: 131). Bu durum dinin doğru anlaşılması ve öğrenilmesi noktasında din eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Göçmenlerin toplumla uyumunu sağlamada; barış, hoşgörü ve adâletin hüküm sürdüğü bir sosyal ortamın oluşturulmasında en önemli unsurlardan birinin din eğitimi olduğu söylenebilir. Yukarıda ifade edilen sorunların çözümü noktasında din eğitiminin toplumları kaynaştırıcı doğası kullanılarak ortak bir din üzerinden sağlanabilecek uzlaşmayla göçmenlerin topluma uyum sağlamaları gerçekleştirilebilir (Baltacı vd., 2019: 390). Zira din, uygun yöntemlerle öğretilip doğru olarak anlaşıldığı dönemlerde toplum halinde yaşayan insanları

kaynaştırmayı başarmış, toplumsal barışın, birlik ve beraberliğin teminatı haline gelmiştir (Tosun vd., 2018: 110). Bu çerçevede ülkemize göç etmiş ve büyük çoğunluğu Müslüman olan göçmenlerin topluma uyum sağlamasında İslam dininin ilke ve değerleri etrafında farklı kültürlerin birlikte yaşamaları sağlanabilir.

Göçmen öğrencilere, eğitim kurumlarında yaşadıkları problemlerin aşılmasında aynı zamanda DKAB derslerinin amaçları ile örtüşen farklılıklara saygı, hoşgörü, empati, din kardeşliği gibi içeriklerin diğer öğrencilerle birlikte kazandırılmasının hem din eğitiminin daha işlevsel hale gelmesine hem de göçmen öğrencilerin sosyal ve kültürel uyumuna olumlu yönde katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Dinin öğretimini konu olan din eğitimi, göçle doğan problemlerin, çatışmaların, uygunsuzlukların, yozlaşma ve bozulmanın önlenmesi konusunda çözüm üreten sosyal kurumların başvurduğu önemli bir bilim dalı olarak görülmektedir. Bu nedenle din eğitimin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır (Aydın, 2003). Esasen göçün merkezinde insan vardır. Din eğitimi de insan merkezlidir. İnsan merkezli bu iki olgunun karşılıklı olarak etki-tepki ilişkisinin araştırılması, incelenmesi ve değerlendirilmesi böylece çıkan bilimsel sonuçlara göre sosyal içerikli bazı toplumsal problemlerin çözümünde etkin bir rol oynaması din eğitimi bilimi için önemli bir husustur.

Türkiye’de göçmenlerin eğitimi ilgili pek çok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Yapılan bu çalışmalarda Türkiye’ye göç etmiş öğrencilerin eğitimleriyle alakalı genel olarak dil, oryantasyon, öğretmen ihtiyacı, müfredat, ders kitapları, materyaller

vb. birçok sorun tespit edilmiştir (Emin, 2016; Duruel, 2016; Mert ve Çıplak, 2017; Tanrıkulu, 2017). Konuya din eğitimi açısından yaklaşıldığında Türkiye’de göçmenlerin din eğitimi ile ilgili son zamanlarda bazı çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmekle birlikte bu çalışmaların henüz istenilen seviyeye ulaşmadığı söylenebilir. Bununla birlikte bu alanda yapılan araştırmaların genellikle yurt dışına göç etmiş Türk vatandaşlarının din eğitimi problemleri konusu ile ilgili olduğu (Cilacı, 1985; Tavukçuoğlu, 2000; Doğan, 2001; Ev, 2003; Sağlam, 2011; Gürer, 2013, Gürer, 2014) ifade edilebilir.

Türkiye içerisinde gerçekleşen göçlerin din eğitimi açısından incelenmesi yada Türkiye’de göçmenlerin din eğitim konusu ile ilgili mevcut çalışmaların neler olduğu hususunda yapılan literatür taramasında 2000–2020 yılları arasında bu konuyla doğrudan ilgili yüksek lisans ve doktora çalışmalarının çok sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Özetle söylenecek olursa bu çalışmalardan birisi (Aydın, 2003) iç göçün, bireylerin din eğitimi üzerindeki etkilerini ele alırken diğeri ise göçmen çocukların eğitim gördüğü Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) okutulan Arapça ders kitaplarının incelenmesini konu (Caymazoğlu, 2019) almıştır. Diğer taraftan Türkiye’ye göç eden göçmenlerin din eğitimi ile ilgili 2018 yılında dört makale çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan üçü Suriyeli öğrencisi bulunan din eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden oluşan nitel çalışmalardır. Diğeri ise hem öğrenci hem öğretmenler ile yapılmış ve karma yöntem tercih edilen bir araştırmadır. 2019 yılında

ise bu konuda iki çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin din eğitimi problemleri (Demir, 2019) ile ilgili iken diğeri ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin eğitim sorunlarını değerlendirildiği bir araştırma olup (Baltacı vd., 2019) her iki çalışmada nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. 2020 yılında ise bu çalışmanın hazırlandığı tarihe kadar sadece bir çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada göç ve göçmenlerin din eğitimine yönelik yapılmış birbirinden bağımsız araştırmalardan elde edilen sonuçların bir araya getirilmesi amaçlanmıştır. Böylece bu çalışmaların sonuçlarından hareketle göçmenlerin din eğitimi konusunda ortak veya farklı noktaların neler olduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmanın bu alanda çalışacak din eğitimcilerine bir fikir vermesi / yol göstermesi açısından ve bugüne kadar yapılan çalışmaları tanıtmaları açısından din eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Göçmenlerin, din eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların benzer ve farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlayan betimsel nitelikli bu çalışma, nitel bir desenle hazırlanmış ve doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Eserlerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi sonucu elde edilen bulgular din eğitimi açısından ele alınarak genel bir değerlendirmeye

gidilmiştir. Bu çalışma 2000-2020 yılları arasında göçmenlerin din eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar ile sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR

Göçmenlerin Din Eğitimi İle İlgili Yapılan Lisans Üstü Çalışmalar

YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yer alan bilgilere göre lisansüstü çalışmalar içerisinde göç ve din eğitimi ilişkisini ele alan ilk çalışma Aydın (2003) tarafından yapılmış olan “Türkiye’de Göç Olgusunun Din Eğitimine Yansımaları (İstanbul-Kartal Örneği)” adlı doktora tezidir. Bu çalışmada, kültürel toplumun tipini değiştiren askeri, ekonomik, tarımsal, siyasal ve yaşamsal muhtevası ile köklü toplumsal değişimlere yol açan göç olgusunun din eğitimine yansımaları problem olarak ele alınmıştır. Çalışmada (Erzurum iline bağlı Horasan ilçesi Hacı Ahmet Köyünden İstanbul-Kartal ilçesine göç eden kişiler örnekleminde) iç göç açısından kırsaldan kente göçün dini yaşayış ve din eğitimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Başka bir ifade ile göçü yaşayanlarla göç etmeyip yerleşik düzenini devam ettiren aynı yöre ve aynı kültüre mensup insanların dini değerler konusundaki tutumlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma tarama modelinde nicel bir araştırma olup veriler araştırmacının hazırladığı anket vasıtası ile toplam 289 katılımcıdan toplanmıştır. Çalışma sonucunda, kırsal alandan kente göçte, yer değiştirenlerin yer değiştirme nedenleri arasında ilk sırada “ekonomik sebepler” yer aldığı daha sonra ise “eğitim alma” isteğinin geldiği ifade edilmiştir. Kırsal kesimde din eğitimine karşı olan istek ve arzunun, kentsel alana göre daha yüksek çıktığı, dini ibadetlerin

yapılması konusunda ailenin birey üzerinde etkisinin kırsal alanda daha fazla olduğu, kırsal alandan kentsel alana göç eden kişilerin dini tutum ve davranışlarında değişimle farklılaşmalar olduğu, dinin ve din eğitiminin toplumun en uç noktasında belirleyici özelliğini taşıdığı gibi bulgular çalışmanın diğer sonuçları arasında gösterilmiştir (Aydın, 2003: 151).

Göç ve din eğitimi konusu ile doğrudan ilgili olmamakla birlikte Caymazoğlu (2019) tarafından yapılan “Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Lise Ders Kitaplarında Arap Dili ve Edebiyatı Konuları (İnceleme ve Değerlendirme)” adlı yüksek lisans çalışması dolaylı olarak göç ve din eğitimi ile ilgili çalışmalara dâhil edilmiştir. Bu çalışmada Geçici Eğitim Merkezlerinde okutulan Arapça lise ders kitaplarındaki “Arap Dili ve Edebiyatı” konularının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak ders kitaplarının iyi bir eğitim metoduyla, Suriyeli öğrencilerin yorum ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ve iyi hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Caymazoğlu, 2019: 89).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle göç veya göçmenlerin din eğitimi ile alakalı lisansüstü çalışmanın sayıca çok fazla yapılmadığını söylemek mümkündür.

Göçmenlerin Din Eğitimi İle İlgili Yapılan Makaleler

Göçmenlerin eğitimi veya eğitim sorunları ile ilgili son zamanlarda birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Bu duruma paralel olarak ülkemizde din eğitimi alanında göçmenlerin din eğitimine dair çalışmaların da artmaya başladığı söylenebilir.

Göçmenlerin din eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların ilki Kızılabdullah ve Yürük (2018) tarafından yapılan “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Adana’da Yaşayan Suriyeli Öğrencilerin Uyumuna Katkıları*” konulu araştırmadır. Bu çalışma nitel bir desende gerçekleştirilmiş ve çeşitli okullarda görevli 11 DKAB öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmak suretiyle bilgiler elde edilmiştir. Çalışmada özetle DKAB dersinin Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne ve toplumuna nasıl katkıda bulunduğu, Suriyeli öğrenciler tarafından DKAB dersinde en az ve en fazla ilgili duyulan konuların ne olduğuna, Suriyeli öğrenciler arasından en sık karşılaşılan sorunların neler olduğuna cevap aranmıştır. Sonuç olarak DKAB dersinin Suriyeli öğrencilerin hem akademik bilgilerine hem de okul kültürüne uyumlarını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle aynı dine inanmaları (inanç ve ibadet pratiklerinin örtüşmesi) nedeniyle hazırbulunuşluluk açısından DKAB derslerine büyük ilgi gösterdikleri, DKAB dersindeki farklılıklara saygı, hoşgörü, empati, sorumluluk sahibi olmak, din kardeşliği gibi içeriklerin öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonuna olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin ezberleri ve Kur’an’ı Kerim bilgilerinin ana dillerinin Arapça olmasından dolayı Türk öğrencilerden daha iyi olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan çalışmada görüş belirten eğitimcilere göre Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında dil ve iletişim, dışlanma, ön yargı, mezhepsel farklılıklar (namazlar, örtünme gibi konularda dini yorumlama farklılıkları) psikolojik (savaş sonrası

travma, vatanlarını özleme vb.) problemler gelmektedir (Kızılabdullah ve Yürük, 2018).

Bu konuda tespit edilen çalışmalardan bir diğeri ise Demir ve Okşar (2018) tarafından hazırlanmış “*Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği*” adlı araştırmadır. Nitel desende gerçekleşen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kilis ilinde devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde görev yapan 20 din eğitimcisi oluşturmuştur. Din eğitimi ile ilgili derslere giren bu öğretmenlerden altısı Suriyeli öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı kısaca Kilis’te yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görevli din eğitimcilerin eğitim ve öğretimde yaşadıkları sorunların tespit edilmesidir. Çalışma sonuçlarına göre; Suriyeli öğrencilerin din eğitiminde görevli yerel din eğitimcilerinin dil ve iletişim problemleri başta olmak üzere mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi, dini anlamada yorum (mezhep) farklılığı, derslerin yapısı/içeriğinden kaynaklanan sebepler gibi problemlerle karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan GEM’lerde görevli Suriyeli eğitimcilerin ise ders kitapları/müfredat, ders araç-gereç ve materyal eksikliği, sınıfların fiziki durumu ve iş kaygısı gibi sorunlarının bulunduğu belirlenmiştir (Demir ve Okşar, 2018).

2018 yılında göçmenlerin din eğitimi ile rastlanan bir diğer araştırma ise Muhammed Esat Altıntaş tarafından yapılan “*DKAB Öğretmenlerine Göre Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar (Nitel Bir Araştırma)*” adlı çalışmadır. Bu

çalışmada, DKAB öğretmenlerine göre devlet okullarında öğrenim gören Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel desende gerçekleşen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş ve araştırmanın örneklemini Türkiye'nin en fazla Suriyeli mülteciyi barındıran 10 ilinde görev yapan gönüllü 50 DKAB dersi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Suriyeli göçmen çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar; dil ve iletişim problemleri başta olmak üzere bu problemlere bağlı sosyal ve kültürel uyumsuzluk, dışlanma, akademik başarısızlık, dersleri anlayamama, psiko-sosyal problemler (yalnızlık, ümitsizlik), sınavlardan başarısız olma, etiketlenme/ötekileştirme, olumsuz ön yargılara, fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kalmak ve sosyo-ekonomik sıkıntılar olarak ifade edilmiştir (Altıntaş, 2018: 494–497). Diğer taraftan bu öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin ise travma geçirmiş mülteci çocuklara nasıl yardımcı olunacağını bilmedikleri, onların öğrenmelerine nasıl rehberlik edileceği ve toplumsal uyumlarının nasıl sağlanacağı konusunda bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmadıkları, dil yeterliliklerinin öğrenciler ile etkili iletişim kurmada yetersiz kalması tespit edilen diğer hususlar olarak belirtilebilir.

Göçmenlerin din eğitimi ile ilgili yapılan bir diğer araştırma ise “*Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği*” adlı çalışmadır. Tosun ve arkadaşları (2018) tarafından hazırlanan çalışmada Eskişehir’de bulunan lise düzeyindeki mülteci öğrencilerin ve bu öğrencilerin dersine giren

öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlarının saptanması ve mülteci öğrencilerin eğitim ile din eğitiminden beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, Afganistan, Irak, Suriye, İran gibi çeşitli ülkelerden göç etmiş 83 mülteci öğrenciye anket, bu öğrencilerin derslerine giren 42 öğretmene yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre göçmen öğrencilerin başta dil ve iletişim kaynaklı sorunlar olmak üzere bunlara bağlı akademik başarısızlık, okul kültürüne uyum sağlama, sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlar ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan bu öğrencilerin eğitiminde görevli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim vb. hususlarda bu öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda herhangi bir hizmet içi veya tamamlayıcı eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Din eğitimi ile ilgili olarak aynı çalışmaya göre mülteci öğrencilerin, “dini” Türk toplumuna uyum sağlamada, mültecilik durumu ile başa çıkmada etkili bir faktör olarak gördükleri, din eğitimi ile ilgili derslere olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir. Özellikle İmam-Hatip liselerinde öğrenim gören mültecilerin büyük çoğunluğunun ana dilinin Arapça olması, mesleki ders içeriklerinin Arapçaya dayanması gibi hususlar öğrencilerin okula uyumunu ve derslere olumlu tutum sergilemelerini kolaylaştırıcı etkenler olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte sayıları birkaç tane de olsa Hristiyan öğrencilerin kendilerinin DKAB dersinden zorunlu tutulmak istemedikleri ve bazı dışlayıcı söylemlere maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Tosun vd., 2018).

Göçmenlerin din eğitimi sorunlarını ele alan bir başka çalışma ise Baltacı ve arkadaşları tarafından 2019 yılında yapılan “*Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*” adlı araştırmadır. Çalışmada DKAB dersi öğretmenlerinin görüşlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin din eğitimi sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmanın verileri İstanbul’un çeşitli ilçelerinde görevli 79 DKAB öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda DKAB derslerine giren öğretmenlere göre, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak bilişsel, duyuşsal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bir takım sorunlarının bulunduğu, yaşanan en önemli sorunun ise dil ve sınıf içi disiplin sorunları olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin din derslerine karşı sergilediği olumsuz tavırlar ve din öğretimi müfredatı ile ilgili problemler, din eğitimi veren öğretmenlerin yabancı öğrencilerle nasıl çalışılacağı konusunda eğitilmeleri gerektiği gibi hususlar çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Göçmenlerin din eğitimi sorunları ile bir diğer çalışma ise Demir (2019) tarafından yapılan “*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu Kilis ili örneğinde İmam Hatip Lisesinde (İHL) öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitim sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmada veriler İHL’de öğrenim gören Suriyeli 12 göçmen öğrenciden ve bu okullarda

din eğitiminde görevli eğitimcilerden görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil problemi başta olmak üzere, okul kültürüne uyum, ötekileştirilme gibi sorunlarla karşılaştıkları, Arapçaya dayalı Kur’an-ı Kerim, Arapça, Hadis gibi derslerden akademik başarı sağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin kültürel kodları itibarıyla İmam Hatip Okullarına daha rahat uyum sağladıkları ve burada aldıkları din eğitiminin kendi ihtiyaçlarını karşıladığı saptanmıştır (Demir, 2019: 280–281).

Göçmenlerin din eğitimi ile alakalı son çalışma ise Güngör (2020) tarafından hazırlanan “*Din Eğitimi ve Mülteci Öğrenciler*” adlı çalışmadır. Bu çalışma farklı disiplinlerde yer alan Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğretim elemanlarının birlikte hazırladığı “Panik Yok! Ben Mülteciyim Hikâyeleriyle Mülteci Öğrencilere Yönelik Etkinlik Örnekleri” adlı kitapta bir bölüm olarak yer almaktadır. Eserin amacı mülteci öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaşanan problemlerin çözümünde etkinlikler yoluyla öğretmenlere yol göstermektir. “Din Eğitimi ve Mülteci Öğrenciler” adlı bölümde ise yazar göç ve din eğitimi ilişkisinden ziyade beş adet ders işleniş örneği ile sınıfında göçmen öğrencileri bulunan din eğitimcilerine örnek ders işlenişleri sunmaktadır. Bölüm başında Suriye’den Türkiye’ye göç eden ve İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören bir öğrencinin hayat öyküsü ile mültecilik konusuna farkındalık oluşturmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise din eğitim ve öğretimi ile ilgili tanımlar verilerek din eğitimi biliminin amaçları, temelleri, din

eğitimi biliminin bilimler arasındaki konumu, din ğretimi modelleri, dünyada din ğretimi ve yaygın din eğitimi gibi konu başlıklarıyla din eğitimine dair bilgiler verilmiştir. Bu alışma göçmenlerin din eğitimi ile ilgili bir saha çalışmasından ziyade teorik bir çalışmadır. Bununla birlikte bölümde yer alan etkinlikler yazarın öğretmenlik dönemindeki ders uygulamalarının göçmen ğrencisi bulunan sınıflara uyarlanması biçiminde oluşturulmuştur.

SONUÇ

Göçmen ğrencilerin, din eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde; eğitim-ğretim süreçlerinde genel olarak bütün çalışmalarda benzer sorunların yaşandığına şahit olunmaktadır. Bu sorunların başında “dil ve iletişim kaynaklı problemler” gelmektedir. Göçmen ğrenciler, dil problemine bağlı olarak dersleri anlayamama veya derslere tam anlamıyla vakıf olamama gibi hususlar yaşamaktadır. Başka bir deyişle dil ve iletişim kaynaklı sorunlar, ğretim sürecinde öğretmenler açısından bilgilerin öğrencilere aktarılmasında sıkıntı yaşanmasına yol açarken, öğrenciler açısından ise akademik başarısızlığa neden olabilmektedir. Dil ve iletişim kaynaklı problemler aslında sadece din eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarla sınırlı olmayıp eğitimle ilgili diğer çalışmalarda da en sık dile getirilen sorunların başında gelmektedir (Br ve Boyacı, 2016; zer vd., 2016). Bununla birlikte çoğunluğu Suriye gibi Arap ülkelerinden gelen göçmen öğrencilerin kültür ve hazırbulunuşlulukları itibarıyla din eğitimi ile alakalı derslere daha ilgili oldukları ve olumlu yaklaştıkları, bu derslerde akademik

anlamda daha başarılı oldukları şeklindeki bulgular büyük oranda çalışmaların ortak olduğu noktalardan biridir (Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, 2018; Demir ve Okşar, 2018). Bu konuda sadece bir çalışmada öğrencilerin olumsuz tavır sergilediğine değinilmiştir (Baltacı vd., 2019). Özellikle İmam-Hatip liselerinde öğrenim gören göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadilinin Arapça olması, mesleki ders içeriklerinin Arapçaya dayanması (Tosun vd., 2018; Demir, 2019) DKAB ders içeriğinin hoşgörü din kardeşliği, empati vb. öğelere sahip oluşu gibi hususlar göçmen öğrencilerin okula, derslere sosyal ve kültürel entegrasyonuna olumlu tutum sergilemelerini kolaylaştırıcı etkenler olarak dikkat çekmektedir.

Çalışmalarda belirlenen ortak sorunlardan bir diğeri ise göçmen öğrencilerin yaşadığı psiko-sosyal sorunlardır. Çalışmaların hemen hepsinde göçmen öğrencilerin dışlanma/ötekileştirme/ön yargı, okul kültürüne uyum, savaş sonrası travma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Tosun ve arkadaşları ile Altıntaş'ın çalışmalarında sosyo-ekonomik sorunların da göçmen öğrencilerin yaşadıkları önemli problemlerden birisi olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan Kızılabdullah ve Yürük ile Demir ve Okşar'ın çalışmalarında ise göçmen öğrencilerin eğitiminde görevli öğretmenlerin dini anlamada yorum (mezhep) farklılıklarının zaman zaman öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biri olduğuna dikkat çekilmiştir.

Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bir diğer husus ise göçmen öğrencilerin eğitiminde görevli din eğitimcilerinin mesleki yeterlilikleri ile ilgilidir. Çalışmaların hemen hepsinde eğitimcilerin

öğrenciler ile etkili iletişim kurmakta zorlandıkları ifade edilirken, bazı çalışmalarda ise buna ilaveten eğitimcilerin çoğunluğunun bir çoğu travma geçirmiş göçmen çocuklara nasıl yardımcı olunacağı konusunda, çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim vb. hususlarda bu öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda herhangi bir hizmet içi veya tamamlayıcı eğitim almadıkları belirtilmiştir (Tosun vd., 2018; Altıntaş, 2018; Baltacı vd., 2019).

Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görevli Suriyeli eğitimcilerin ise ders kitapları/müfredat, ders araç-gereç ve materyal eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Demir ve Okşar, 2018). GEM’lerde verilen din eğitimi ve burada yaşanan sorunlara Demir ve Okşar (2018) ile Caymazoğlu’nun (2019) çalışması haricinde diğer çalışmalarda ayrıntılı olarak değinilmediği görülmektedir. Bu durum GEM’lerin uzun vadede göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonunu geciktirdiği (Seta, 2017) düşüncesinden hareketle bu merkezlerin zamanla kapatılacağı ve göçmen öğrencilerin Türk Milli eğitim sistemine dâhil edilmesi şeklindeki planlamadan kaynaklanmış olabilir.

Göçmen öğrencilerin eğitiminde kullanılmak üzere din öğretimine yönelik plan ve programların hazırlanmamış olması da çalışmalarda vurgulanan ortak noktalardan birisi olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda göçmen öğrencilerin eğitiminde görevli din eğitimcileri birçok güçlükle karşılaşmakta ve genellikle gündelik çözümler ile bu öğrencilere din eğitimi sunmaktadırlar.

ÖNERİLER

Göçmenlerin din eğitimine dair yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, Türkiye’de bulunan göçmen öğrencilerin öncelikle dil yeterliliklerin artırılması, sosyal ve kültürel uyumlarına yönelik çok kültürlü ve farklılıklara duyarlı bir eğitim politikası çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca göçmen öğrencilerin eğitiminde görevli din eğitimcilerinin mesleki dil yeterlilikleri başta olmak üzere, göçmen öğrencilerin uyumlarında gerekli rehberliği yapabilmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim gibi konularda kurslar düzenlenebilir. Son olarak Türkiye’de literatürde “göçmenlerin din eğitimi” ile ilgili çok az sayıda çalışma olduğundan dolayı; bu alanda derinlemesine yönelik hem nicel hem de nitel çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiği bir öneri olarak verilebilir. İmam Hatip Okulları gibi dini eğitim veren okullarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin akademik başarı durumları, üniversiteye yerleşmede başarı oranları, üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu veya göçmen öğrencilerin din eğitimi ihtiyaç ve problemleri gibi konular üzerinde çalışılması gereken konular olarak gösterilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2010). Almanya'daki Devlet Okullarında 'İslam Din Dersi' Sorunu ve Çözüm Arayışları. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5 (2), 59-72. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikincelemeler/issue/1550/19042>
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB Öğretmenlerine Göre Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar (Nitel Bir Araştırma)". *Marife Dergisi*, 18/2, 469-498.
- Asar, M. (2010). Göçmen Çocukların Dini Eğitimi ve İslam Din Dersleri, Die Gaste, Sayı: 12/ Mayıs-Haziran 2010 <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi1205.html> (Erişim Tarihi, 17.02.2020)
- Aydın, İ. (2003). Türkiye’de Göç Olgusunun Din Eğitimine Yansımaları (İstanbul - Kartal Örneği) Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, A, Coşkun, M. K ve Ceylan, İ. (2019). Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *darulfunun ilahiyat* 30, 2 (2019): 383-405. <https://doi.org/10.26650/di.2019.30.2.0018>
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. Doi. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>.
- Caymazoğlu, M. (2019). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Lise Ders Kitaplarında Arap Dili ve Edebiyatı Konuları (İnceleme ve Değerlendirme), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cilacı, O. (1985). Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Dinî Problemleri Açısından Türkiye’ye Uyumları Meselesi. *Diyanet İlmi Dergi*, 21(3), 47-57.
- Demir, R. ve Okşar, Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 285-312.

- Demir, R. (2019). İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 280–306.
- Doğan, M. S. (2001). *Batı Avrupa’da Türk Gençlerinin Din Algılaması ve Dini Davranışları: (Almanya, Hollanda ve Belçika Örnekleri)*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (5), 1399–1414.
- Eghdamian, K. (2016). Religious Identity and Experiences of Displacement: An Examination into the Discursive Representations of Syrian Refugees and Their Effects on Religious Minorities Living in Jordan. *Journal of Refugee Studies* <https://doi.org/10.1093/jrs/few030>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Eryücel, S. (2013). Yaşam olayları ve olumlu dini başa çıkma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 251–271.
- Ev, H. (2003). *Almanya’da Çocuklara Yönelik Kur’an ve Dini Bilgiler Kursları*. İzmir: Tıbyan Yayınları.
- Göç İdaresi. (2020) Göç İstatistikleri <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim Tarihi, 22.02.2020).
- Güngör, A. (2020). Din Eğitimi ve Mülteci Öğrenciler. M. A. Karaman, Z. Amaç, Y. Doğan ve F. Bektaş (Ed.) *Panik Yok! Ben Mülteciyim Hikâyeleriyle Mülteci Öğrencilere Yönelik Etkinlik Örnekleri içinde* (s. 293–315). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Gürer, B. (2013). Din Eğitimi Politikaları Açısından Batı’da Yaşayan Türklerin Dini Çoğulculuk Algısı. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 191–296.
- Gürer, B. (2014). Batı’da Yaşayan Türklerin Farklı Dini Gruplarla İletişimleri Bağlamında Din Eğitimi İhtiyaçları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27) , 135-164. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29172/312394>

- Kalaycı, İ. (2016). “Savaşın Mazlum ve Mağdurları: Hatay’daki Suriyeli Çocuklar”, O. Köse (Ed.) *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk*, içinde (ss. 1007-1019). Samsun: Canik Belediyesi Yayınları.
- Kalaycı, İ. (2018). Ortadoğu'dan Türkiye'ye Yapılan Göçler 1923-2000. Lambert Akademik Yayıncılık.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2018). The Contribution Of The Religious Culture And Ethics Course On The İntegration Of Children Of Syrians in Adana, Turkey. *Religious Education*, 3-113, 289-301. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1456067>.
- Kirman, M. A. (2016). Din Sosyolojisi Sözlüğü, Adana: Karahan Kitabevi.
- Mert, İ ve Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/uiibd/issue/29926/318033>.
- Sağlam, İ. (2011). *Batı Avrupa’da Yaşayan Türklere Göre Din Görevlileri ve Cami Etkinlikleri Yeterliliği (Fransa Örneği)*. Bursa: Emin Yayınları.
- Schreglmann, S., Karakuş, M. (2017). Eğitsel Arayüz Destekli Eğitim Yazılımlarının Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3) , 839-855. DOI: 10.17860/mersinefd.290420.
- Schreglmann, S. (2020). Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri, Gece Kitaplığı: Ankara.
- Sıcak, A. (2018). Başa Çıkma Stratejileri Açısından Kur’an’da Hicret Realitesi. *Antakiyat*, 1 (1), 43-63.
- Solak, A. (2018). Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar, (Ed.) V. Özpolat. Ankara: Hegem Yayınları.
- Tavukçuoğlu, M. (2000). *Belçika’da Türk Ailesi ve Din Eğitimi*. Konya: Mehir Vakfı.
- Yiğit, T. İ. (2010). Almanya’da İslam Din Dersinin Gelişimi ve Müfredat Sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 299-314.

BÖLÜM 4

**SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE
ENTEGRASYONUNA YÖNELİK KİTAP ÇALIŞMALARININ
DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ
(HAYAT BOYU TÜRKÇE 1-2-3 ve SALİH HİKÂYE SERİSİ)**

Ahmet DÜZENLİ¹

¹ Çukurova Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi, Adana, Türkiye. ahmedduzenli@hotmail.com

GİRİŞ

Tarihin ilk dönemlerinden bu yana insanlar savaşlar, kıtlıklar ve güvenlik tehditleri gibi çeşitli sebeplerden dolayı bulundukları yerleri terk ederek daha güvenli olduklarını düşündükleri yerlere göç etmişlerdir (Bkz. Yılmaz, 2014). İnsanların sürekli olarak bir yerden başka bir yere doğru yer değiştirme içerisinde olmaları göçün insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Genel anlamıyla göç, bir yerden başka bir yere (kısa, orta veya uzun dönemli olarak gerçekleşen) ilerleyen zamanlarda göçe neden olan şartların değişmesi ile geriye dönüş amacı güdülerek gerçekleşen yer değiştirme faaliyeti olarak tanımlanabilir. Bunun yanında göçü, sürekli olarak gidilen bir yere yerleşme amacı ile yapılan, coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlamak da mümkündür (Üner, 1972; Yalçın, 2004). Amacı ne olursa olsun yaşadığı yerden, vatanından bir şekilde kopan veya kopmak zorunda kalan kimselerin başka yerleşim alanlarına yerleşmek üzere gitmesi durumu göç kavramı ile ifade edilir (Kirman, 2017: 109).

Göç olgusu sonuçları yönünden sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve eğitimsel açıdan birçok etkiye yol açan bir nüfus hareketidir (Levent & Çayak, 2017: 22). Zira göç etmek durumunda kalan insan toplulukları farklı toplumsal sınıf, farklı ekonomik düzey ve çeşitli yaş gruplarına mensupturlar. Dolayısıyla sosyal, kültürel, ekonomik vb. açılardan sadece kendi bünyelerinde bir değişime sebep olmaz, gittikleri coğrafyaları da bu yönleriyle etkilerler. Bu insanların yerleştikleri coğrafyalara entegrasyonları da kendi başına önem arz

eden hususlardandır. Yakın zamanda Suriye’de ortaya çıkan iç savaş nedeniyle çevre ülkeler olan Lübnan, Ürdün, Irak ve özellikle Türkiye’ye kitlesel insan hareketlerinin yaşanması ve bu durumun sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel farklı sorunları ortaya çıkarması bu durumun en bariz göstergelerinden biridir. Göç eden bu kitlenin nerede ve nasıl eğitileceği ve hangi eğitsel değerlerle oluşturulmuş bir öğretim müfredatının ve ders kitaplarının nerede ve nasıl uygulanacağı göçün eğitim sürecine yansısıyla ilgili önemli soru ve sorunlardandır (Baltacı & Coşkun & Ceylan, 2019: 386).

Ülkemize göçen Suriyeli sığınmacılara yönelik göçün başladığı ilk yıllarda geçici eğitim çözümleri benimsenmişse de Suriye’deki iç savaşın uzun yıllar devam etmesi ve bu sürecin uzun bir süre daha devam edeceğinin anlaşılmasından sonra Suriyeli sığınmacı çocuklara yönelik kalıcı ve uzun vadeli çözümler aranmaya başlanmıştır. 26 Eylül 2013 tarihinde MEB tarafından yayınlanan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi göçmenlerin geçici olduğu düşüncesinin değiştiğinin ve uzun vadeli eğitim politikalarının üretilmeye çalışıldığının bir göstergesi olarak görülebilir. 2014 yılından itibaren “kapsayıcı eğitim” dâhilinde Suriyeli öğrenciler Geçici Eğitim Merkezleri’nden (GEM) alınarak devlet okullarına geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2016). Bu çalışmalar semeresini vermiş ve bugün 2019-2020 eğitim öğretim yılında GEM’ler kapatılarak Suriyeli öğrenciler devlet okullarında eğitim ve öğretim faaliyetlerine sürdürmektedirler. Bununla birlikte okullarda uyum

sınıfları oluşturulmuş ve yeterli dil düzeyinde olmayan Suriyeli öğrencilere bir sene boyunca bu sınıflarda Türkçe eğitimi verilmektedir. Tüm bu süreçler ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülmekte ve bu projeye Avrupa Birliği de destek sağlamaktadır. Bu kapsamda ülkemizde bulunan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesine yönelik kitaplar da yayınlanmaktadır. Bu kitaplar “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Destekleme Projesi” (PİKTES) kapsamında yayımlanmakta ve okullardaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için kullanılmaktadır. Temel amaç olarak dil öğretiminin esas alındığı bu kitaplarda bunun yanında öğrencilere kitaplardaki hikâyeler üzerinden değer aktarımının da yapıldığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş dolayısıyla ülkemize göç etmek durumunda kalan ve göç eden nüfusun önemli bir yekûnunu oluşturan çocukların Türk eğitim sistemine uyumunun desteklenmesine yönelik hazırlanan eserler değerler eğitimi açısından incelenmeye çalışıldı. Bu çerçevede PİKTES tarafından hazırlanan yönlendirici ve teşvik edici olması gibi amaçlarla hazırlanan *Hayat Boyu Türkçe 1-2-3* ve *Salih Hikâye Serisi* değer eğitimi açısından incelendi. Çalışmanın amacı, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde ortaklık oluşturabilecek değerleri bu hikâyeler üzerinden tespit etmek ve söz konusu değerlerin sürece katkısının ne oranda olabileceğini ortaya koymaktır. Böylece sadece eserlerde yer alan değerlerin tespitiyle yetinilmeyip aynı zamanda bu değerler üzerinden çocukların içerisinde yaşadıkları toplumla ortak

nokta yakalama, uyumsama sürecini kolaylaştırma ve çocuklarla bağlantı kurmaya yönelik başka hangi değerlerin ön plana çıkarılabileceğine dair önerilere de yer verilmeye çalışıldı.

Değerler Eğitimi ve Değer Tasnifleri

Son yıllarda değer kavramı üzerinde birçok araştırma yapılmaktadır. Bununla birlikte, değer kavramsal olarak tam bir açıklığa kavuşturulduğunu söylemek mümkün değildir. Değerler üzerinde özellikle davranış bilimleri ve sosyal psikoloji alanlarında çalışma yapan araştırmacılar, değerlerin, bilişsel süreçleri, bireysel tutum ve davranışları etkileyerek toplumun kültürel yapısını yansıttıklarını belirtir. Bununla birlikte bireylerin doğrudan ya da dolaylı olarak değerlerin yönlendirmesi altında olduğunu söyler ve değer bireyin hayatındaki konumunu ortaya koymaya çalışırlar (Özgüven, 1994: 349). Bu çerçevede değerleri, bir sosyal grubun ya da toplumun varlığının ve devamlılığının sağlanması amacıyla çoğunluk tarafından benimsenen, ortak duygu, düşünce ve idealleri ortaya koyan, toplumların tamamına genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlar olarak ifade etmek mümkündür (Kızılcelik & Ertem, 1994: 99).

İnsanlık tarihine bakıldığında geçmişten günümüze insanın eğitimi ve eğitilme süreçlerinin her zaman ön planda tutulduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin toplumlar için büyük önem arzettiği anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim çabalarının temelinde bilgi aktarımı ve mesleki eğitimler önemli bir yer tutsa da en az bunlar kadar önemli bir husus da tarih boyunca süregelen değer aktarımı meselesi olmuştur. Zira yaşanan her dönemde insan davranışlarının bir değer ile

ilişkilendirilme ihtiyacı oluşmuştur. Öyle ki; insan davranışlarında iyiye ve güzele yönelik ortaya çıkan her çaba değer olarak kabul görmüştür. Bu çabaların sonucunda ise her toplumun ön plana çıkardığı veya daha çok vurguladığı kendi değerleri oluşmuştur. Toplumların kendi bünyesinde oluşturduğu bu değerlerin yaşanması kadar gelecek nesillere aktarılması da toplumun ahlakî ve kültürel yapısını geleceğe taşıması açısından her zaman önemli olmuştur. Bu aktarımın en kolay yolu da eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla gerçekleşmiş ve bu çabalar günümüz okullarında değerler eğitimi olarak karşılık bulmuştur. Okullarda verilen değerler eğitimiyle çocukların kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağlanırken aynı zamanda kalıcı bir ahlakî duruşun çocuklara kazandırılması da hedeflenmektedir. Nitekim bu durum yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuş ve değerler eğitiminin normatif boyutu eğitim politikalarınca da her zaman ön planda tutulan hususlardan olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk ve ortaöğretim programlarında değerler, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve devamını sağlamak için mensubu olan kişiler tarafından doğru ve lüzumlu olarak kabul edilen düşünceler, temel ahlaki ilke ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Yürük, 2010). Bu unsurların toplum açısından birleştirici olması, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşılaması, zihin yanında duygulara da hitap etmesi, davranışları yönlendirme gücü ve normları içermesi değerlerin ders müfredatlarının içerisinde yer almasını sağlamıştır. Değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarda, özellikle sosyal bilimler alanındaki derslerde öğrencilere

değer aktarımı yapılması hususunda önemli çabaların olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi çalışmalarının önemli bir boyutu da değer sınıflandırmaları çalışmalarıdır. Değer sınıflandırmaları çalışmalarında, derslerde hangi değerlere hangi düzeyde vurgu yapıldığı belirlenerek o dersin öğrencilere aktardığı değer yoğunluğu ortaya konulabilmektedir. Dünyada ve ülkemizde birçok kişi değer sınıflandırması yapmakta ve bunlardan bazıları ön plana çıkmaktadır. Psikolojide değer testi ilk defa 1928 yılında Spranger tarafından kullanılmıştır. Spranger, deneklerin her birinde hâkim olan değerlere göre onları kişilik tiplerine ayırmış ve deneklerin hepsinin altı farklı temel kişilik tipinden birine gireceğini belirtmiştir. Spranger ve sonrasında değerlerin incelenmesi konusunda çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey de değerleri bu altı grupta toplamışlardır (Güngör, 2000: 84). Bunlar; bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinî değerlerdir. Bu değerlere Güngör bir de ahlaki değerleri eklemiştir. Doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik ve hoşgörü gibi değerleri ahlaki değerlerin içinde değerlendirmiştir (Güngör, 2000: 85).

Ülkemizde değerler üzerine çalışma yapan ilk isimlerden olan Güngör, değer sınıflandırmalarındaki siyasî, sosyal, ekonomik gibi ayrıştırmaların, araştırmacılar için tasnif kolaylığından başka hiçbir kıymeti olmadığını belirtmektedir. Çünkü insan hayatında var olan ve hayatta uygulanan değerler kendi varlıklarıyla bilinmektedir. Ayrıca değerler arasında kesin bir ayrımın olmaması bu tarz tasnifleri anlamsız ve gereksiz kılmaktadır (Güngör, 1993: 62). Güngör'e göre,

değerler arasında bir üstünlük mücadelesi ve öncelik ilişkisi bulunmaktadır (Güngör, 1993: 23). Bu ilişki kişiye veya toplumlara göre değişebileceği gibi, farklı bir duruma göre de şekil alabilir. Bir kişi hayattaki gayesini ilim öğrenmek ve sanatla uğraşmak olarak belirleyebilir, başka bir kişi diğer insanları kendisi gibi inanmaya çağırmayı gaye edinebilirken, bir başkası ise huzur ve mutluluğun maddi güçte olduğuna inanabilir (Güngör, 1993: 61). Ülken ise, değerler sınıflandırmasında değerleri öz karakterine göre üçe ayırmış ve bu değerleri “içkin değerler”, “aşkın değerler” ve “normatif değerler” olarak ifade etmiştir. “İçkin Değerler” kavramlar, duygular ve eşya ile münasebetten doğan ve bilinçle çevrelenen inanmadan daha fazla bilmenin hâkim olduğu değerlerdir. “Aşkın Değerler” bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminden ortaya çıkan değerlerdir. Bu değerler bilgidен çok inanma üzerine kuruludur. Bu değer, insanlar arasındaki ahlaki ilişkide, bilinç verileri bir sözleşmeye dayanan iki tarafın bu sözleşmeye sadık kalması veya geçmiş hatıralara veya verilmiş sözlere sadık kalması gibidir. “Normatif Değerler” kişilerden doğan sözler, şeyler ve eylemlerin değişimi sonucunda ortaya çıkan değerlerdir. Bunlar aslında değer olmayıp bütün değerlerin ölçüleri, değişim örnekleridir. Bu değerın amacı değerleri birbiriyle ölçmek ve karşılaştırmaktır (Ülken, 2001: 360). Değerler konusunda Ülken ve Güngör gibi birçok Türk araştırmacı tasnifler yapmış yahut yapılan tasniflere katkıda bulunmuşlardır. Bunlardan Tezcan, Türk değerlerini aile değerleri, eğitsel değerler, ekonomik değerler, dinsel değerler, siyasî değerler ve boş zaman değerleri olarak altı kısma ayırmıştır. Aynı zamanda Türk değerlerini, olumlu değerler ve olumsuz değerler

olarak da ikiye ayıran Tezcan olumlu değerleri; kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaatkârlık, tutumluluk, toprağa bağlılık, konukseverlik, saygı, hayırseverlik, hoşgörölölük, namus, şereflı olma, ciddiyet ve ağırbaşıllık, alçakgönölölük ve iç temizliği olarak belirtir (Tezcan, 2003: 53-59; Tezcan, 1974: 9).

Bahsi geçen tasnifler ile değerler eğitiminde en çok kullanılan ve diğer değer sınıflamalarına da öncölük etmiş olan Spranger, Fichter, Rokkeach, Lickona, Refshauge, Kahle gibi isimlerin değer sınıflamalarının yanında bizim de ęalıřmamızda kullanacağımız Shalom H. Schwartz'ın değer sınıflaması gerek kapsam gerekse ayrıntı bakımından ön plana çıkmaktadır. Schwartz, değerleri iğeriklerine ve yapılarına göre insanda doğuştan var olduğu kabullenilen temel ihtiyaçlar, sosyal etkileşimli ihtiyaçlar ve toplumun ayakta kalmasını sağlayan kurumsal ihtiyaçlar olarak üç gruba ayırır (Bilsky & Schwartz, 1994, 164-167; Schwartz, 1994: 31; Keskin, 2016: 43). Değerlerin evrensel olduğu düşüncesinden yola çıkan Schwartz yaklaşık 70 farklı ölkede geçerli, dairesel şekilde sıralanan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, evrensellik ve güvenlik olmak üzere 10 temel değer belirlemiştir (Yapıcı & Yürük, 2015: 4). ęalıřmada Schwartz'ın değer tasnifi kullanılarak söz konusu kitaplarda vurgulanan değerler belirlenmeye ęalıřılacaktır. Schwartz'ın değer sınıflaması tablo halinde şu şekilde gösterilebilir:

Değer tipleri	Tanım ve Amaç	İçerdikleri Alt Değerler
Güç (power)	Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetleme gücü	1. Sosyal güç sahibi olmak, 2. Otorite sahibi olmak, 3. Zengin olmak, 4. Toplumdaki görünümünü koruyabilme (insanlar tarafından benimsenme)
Başarı (achievement)	Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	5. başarılı olmak, 6. Yetkin olmak, 7. Hırslı olmak, 8. Sözü geçen biri olmak, 9. Zeki olmak
Hazcılık (hedonism)	Bireysel zevk ve haza yönelim	10. zevk, 11. Hayattan tat almak
Uyarılım (stimulation)	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	12. cesur olmak, 13. Değişken bir hayat yaşamak, 14. Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim (self-direction)	Bağımsız düşünme ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	15. yaratıcı olma, 16. Merak duyabilme, 17. Özgür olmak, 18. Özgür olmak, 19. Kendi amaçlarını seçebilme, 20. Bağımsız olma, 21. Kendine saygısı olmak
Evrenselcilik (universalizm)	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetlemek	22. açık fikirli olmak, 23. Erdemli olmak, 24. Toplumsal adalet, 25. Eşitlik, 26. Barış içinde bir dünya istemek, 27. Güzelliklerle dolu bir dünya istemek, 28. Doğayla bütünlük içinde olma, 29. Çevreyi koruma, 30. İç uyum
İyilikseverlik (benevolence)	Kişisel olarak yakın olduğumuz kişilerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	31. yardımsever olmak, 32. Dürüst olmak, 33. Bağışlayıcı olmak, 34. Sadık olmak, 35. Sorumluluk sahibi olmak, 36. Gerçek arkadaşlık, 37. Olgun sevgi, 38. manevi bir hayat, 39. Anlamlı bir

		hayat
Gelenekselcilik (tradition)	Dinin veya geleneksel kültürün bir takım bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bunlara bağlanma ve saygı duyma	40. alçakgönüllü olmak, 41. Dindar olmak, 42. Hayatın verdiklerini kabullenmek, 43. Geleneklere saygılı olmak, 44. Ilımlı bir hayat (dünyevi işlerden el ayak çekmek-züht), 45. Mahremiyet
Uyma (comformity)	Toplumsal beklentileri ve normları ihlal etme, başkalarına zarar verebilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	46. kibarlık, 47. İtaatkâr olma, 48. Anne babaya ve yaşlı kimselere değer verme, 49. Kendini denetleyebilme
Güvenlik (security)	Toplunun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzuru ve istikrarı	50.ulusal güvenlik, 51. Toplumsal düzenin sürdürülmesini istemek, 52. Temiz olmak, 53. Aile güvenliği, 54. İyiliğe karşılık vermek, 55.bağlılık duygusu, 56. Sağlıklı olmak

Kaynak: (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000, 60-61; Akbaş, 2004: 34).

Hayat Boyu Türkçe 1-2-3 ve Salih Hikâye Serisi'nin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Çocuklar için okullar, kültürel uyum sürecinde etkileşimleri doğuran ortamlar olup, sosyal değişim ve etkileşimi yaratan, aynı zamanda sosyal ve kültürel değerleri aktarım için köprü görevi gören kurumlardır. Ancak eğitim sistemi içerisinde farklı kültürden olan Suriyeli sığınmacı çocukların, hem okul yöneticileri ve öğretmenleri hem de çocuğun ailesi tarafından dayatılan değerler ve farklı kültürlerin etkileşiminden kaynaklanan tutum ve davranışların bu

öğrencilerin bireysel kaygılarının artmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır (Kopala, Esquivel & Baptiste, 1994; Rousseau & Guzder, 2008; Akt. Kağnıcı, 2017). Yaşanılan bu kaygı ve çatışmanın çocuklar üzerinde sosyal uyumu olumsuz yönde derinleştirmesini önleyebilmek için evrensel ve yerel değerler arasındaki dengeyi çok kültürlü yapı ile insanlık için ortak olduğu düşünülen evrensel değerlerle şekillendirilmiş eğitim modeli ile birleştirmek gerekmektedir. Gündoğan’ın ifadesiyle “bu eğitim, etik çokkültürlülük ilişkisini kurarak çok kültürlülüğün sorunlarının çözümünde anahtar rol oynayacak değerleri başat değerler halinde ortaya koyacak bir eğitim olmalıdır” (Gündoğan, 2010: 34).

Ülkemizde değerler eğitimi üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeye yönelik hazırlanan kitaplardaki değer aktarımı ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar içerisinde değer aktarımı üzerinde duran çalışmaların ise daha çok din eğitimi alanında yapıldığı görülmektedir (Demir, 2019; Demir & Okşar, 2018; Kızılabdullah & Yürük, 2018).² Biz de bu çalışmamızda PİKTES kapsamında Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmesine yönelik hazırlanan *Hayat Boyu Türkçe 1-2-3* ve *Salih Hikâye Serisinde* kullanılan ve vurgulanmak istenen değerleri belirleyerek hangi ulusal ve evrensel değerlere atıf yapıldığını ortaya koymaya çalışacağız. Öncelikli olarak kitapların şekilsel bir değerlendirilmesinin araştırma kapsamı dışında olduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte genel olarak

² Ayrıca bkz. Negiz & Demircioğlu & Tekindal, 2019.

gerek boyutları gerek görselleri ve gerekse konu işleniş biçimleri ile kitapların belirtilen öğrenci yaş grubuna uygun olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Hayat Boyu Türkçe 1-2-3 Serisi'nin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

PİKTES kapsamında hazırlanan ve Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmeyi amaçlayan *Hayat Boyu Türkçe 1-2-3* ders kitabı serisi kur sistemine göre hazırlanmış, üç öğrenci kitabı ve üç çalışma kitabı şeklinde yayımlanmıştır. Kitaplar 3-12 yaş aralığı için hazırlanmış olup her bir kitap farklı yazar tarafından kaleme alınmıştır.

Beş ünite olarak hazırlanan *Türkçe 1* ders kitabında 1. Ünite: Ben ve Yakın Çevrem, 2. Ünite: Alfabeyi Öğreniyorum, 3. Ünite: Günlük Yaşam, 4. Ünite Zaman ve Mekân, 5. Ünite ise: Dış Görünüş ve Kişisel Bakım olarak belirlenmiştir. Ünitelerin isimlerinden hareketle birinci kitapta daha çok bireysel değerlerin olabileceği düşünülmektedir. Birinci kitapta temel amaç, Türkçe öğretmek olduğu için metinlerin kısa olması, değerler eğitimi açısından değer aktarımını kısıtlar gibi görünmekle birlikte sayfa 18'deki “Nerelisin?” başlığı altında verilen görselde Halepli, İstanbullu ve Hataylı öğrencilerin bir parkta beraberce oynamaları değerler eğitim açısından incelendiğinde Schwartz'ın değer tasnifindeki evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tipleri altında verilen barış içinde bir dünya istemek ve gerçek arkadaşlık değerlerinin aktarımı için kullanılabilir görülmektedir.

Türkçe 1 ders kitabında değerler eğitimi açısından değer aktarımına en uygun ünitenin üçüncü ünite olduğu söylenebilir. Ünite başlıklarından Günlük Yaşam başlığında “Ailemiz ve Evimiz” ile “Çevremiz” konu başlıkları altında değer öğretimi yapılabilir. Ancak ünite incelediğinde özellikle değerler eğitimi açısından kullanılabilecek olan “Ailem” ve “Bayram Ziyareti” gibi başlıklar altında değer aktarımına uygun bir içeriğe rastlanmamış, içerik genellikle bilgi düzeyinde hazırlanmıştır. Fakat bu konular altında örtük öğrenme yoluyla özellikle Schwartz’ın değer tasnifi içerisinde bulunan gelenekselcilik ve uyma değer tipleri altında geleneklere saygılı olmak ve anne babaya ve yaşlı kimselere değer verme değerlerinin öğretimi yapılabilir. Dördüncü ünite de zaman ve mekân başlığı altında “incele-dinle-anlat” konusunda verilen gün içerisinde yapılacak aktivitelerin anlatıldığı “sabah erken kalk, öğlen yemek ye, akşam kitap oku, gece erken yat” çizimlerinden hareketle, Schwartz’ın değer tasnifi altında verilen özyönelim değer tipi altındaki değerler verilebilir. Ayrıca sayfa 99’da verilen “Ali’nin bir günü” etkinliği altında da yukarıda bahsedilen değerler öğretilir.

Beşinci ünite de “Kişisel Bakım” başlığı altında verilen “Banyodaki Sesler” konusu altında ve sayfa 128’deki “Sağlıklı Yaşam” konularında Schwartz’ın değer tasnifinde güvenlik değer tipi altında temiz olmak değerine yer verilebilir. *Türkçe 1* öğrenci kitabı değer içeriği bakımından genel olarak değerlendirildiğinde, Schwartz’ın değer tiplerinden sadece üç tanesini içerdiği görülmektedir. Öncelikli amacı Türkçe bilmeyen yabancılara Türkçe öğretmek olan bu kitap

hakkında eksikleriyle birlikte serinin birinci kitabı olması ve az metin içermesi nedeniyle değer öğretimi açısından yeterli olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca *Türkçe 1* çalışma kitabında genellikle etkinlikler olduğu için değerler eğitimi açısından incelenecek bir okuma metnine rastlanmamıştır. Söz konusu kitap, çeşitli değerleri içeren okuma metinleriyle desteklenebilir.

Türkçe 2 öğrenci kitabını incelediğimizde, bu kitabın daha çok etkinlik için hazırlandığı görülmektedir. Bu kitapta değerler eğitimi ile ilgili kullanılabilecek bir veriye rastlanmamıştır. Kitabın etkinlikler için hazırlanmış olması ve ders kitabının yanında kullanıldığı düşünüldüğünde bunun değerler eğitimi açısından eksiklik olmadığı da belirtilmelidir.

Türkçe 2 kitabını incelediğimizde kitabın beş üniteden oluştuğu görülmektedir. Bunlar; Temel İhtiyaçlar, Meslekler, Zaman ve Mekân, Alışveriş ve Hastalıklar-Alışkanlıklar üniteleridir. İlk kitaba göre daha fazla metin barındıran kitapta değerler eğitimi açısından da kullanılabilecek materyal sayısı oldukça fazladır. Ayrıca bu kitapta bulunan çizimler de değerler eğitimi açısından ilk kitaba göre daha işlevsel görünmektedir. Birinci ünite de sayfa 15'te "Misafir" başlığıyla verilen metinde Schwartz'ın iyilikseverlik değer tipi altında verilen yardımsever olmak, olgun sevgi gibi değerler öğrencilere verilebilir. Ayrıca metinde yapılabilecek bazı düzenlemeler ile gelenekselcilik ve uyma değer tipleri altındaki birçok değere de yer verilebilir. Bu noktada metnin değer öğretimi yapmak ya da bir hikâye ile bilgi vermekten ziyade gündelik hayatta karşılaşılan belirli

kelimelerin doğru kullanımını öğretmeye yönelik hazırlandığı anlaşılmaktadır. Kitapta 2. Ünite olan çeşitli mesleklerin anlatıldığı meslekler ünitesinde Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan iyilikseverlik güvenlik ve başarı değer tipleri altında birçok değer öğrencilere aktarılabilir. Sayfa 38'de verilen "Mesleğimizi Seçelim" başlıklı okuma metni ile 39. sayfada verilen "Okuyalım-Öğrenelim" çalışması değerler eğitiminin ders kitaplarında nasıl olabileceğine ve olmayacağına dair olumlu ve olumsuz iki örnek olarak gösterilebilir. Öncelikle sayfa 38'de verilen metinde meslekleri tanıtmak için verilen diyalogda; öğretmenin neden doktor olmak istediğini sorduğu öğrenci, "hasta çocukları tedavi etmek için" şeklinde cevap vermesi, okuma metninin sadece mesleği tanıtmakla kalmayıp aynı zamanda iyilikseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin de öğretilmesine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan sayfa 39'da bulunan etkinlikte ise terzi dikiş diker, boyacı boya yapar, kasap et satar gibi kısa ve değer aktarımından uzak bilgiler verilmektedir. Meslekler ünitesinde sayfa 43'te verilen metinlerde ise bilim insanı olmak ve futbolcu olmak isteyen öğrencilere yer verilmiş ve bu metinlerde Schwartz'ın değer tasnifinde de bulunan başarı değer tipi altında verilebilecek bireysel değerler ön plana çıkarılmıştır. Bu tarz metinlerde bireysel değerlerin yanında evrensel değerlerin de öğretilebileceği ve hazırlanan metinlere bunlarla ilgili ifadelerin de eklenmesinin faydalı olacağını belirtmek gerekir.

Kitapta 3. ünite olarak verilen "Nerelisin?" ünitesi birçok evrensel değerın aktarımında kullanılabilecek değerler eğitimi açısından önemli

bir ünite olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu üniteye verilen metinlerin Suriyeli öğrenciler ile ülkemiz arasında bir bağ kurmak ve değer öğretimi yapmaktan ziyade yer isimlerini öğretmek bilgi vermeyi amaçladığı görülmektedir. Hâlbuki bu üniteye Schwartz'ın değer tasnifinde de bulunan evrenselcilik değer tipi altındaki barış içinde bir dünya istemek gibi değerler öğrencilere kolaylıkla verilebilirdi. 4. üniteye sayfa 92'de verilen "Bahçemiz" metninde de yukarıda bahsedilen durum görülmektedir. Metinde birçok sebze ve meyvenin ismi sıralı olarak verilerek hangi mevsimde hangi meyve ve sebzelerin yetiştiği söylenmiştir. Buradan hareketle kitapta bulunan bazı metinlerin bilişsel alan basamaklarından bilgi düzeyinde kaldıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte örneğin sayfa 101'de "Sebzelerin Faydaları" başlığı altında verilen metinde "ben sebze yemeklerini çok severim. Sebzeler kalbi korur. Sebzeler beni hastalıktan korur. Bunun için ilaca ihtiyacım olmaz" gibi ifadeler, Schwartz'ın değer sınıflandırmasında bulunan güvenlik değer tipi altında verilen sağlıklı olmak gibi değerlerin verilmesinde kullanılabilir.

5. ünite olan "Hastalıklar-Alışkanlıklarımız" ünitesinde hastalıklarla ilgili verilen konuların bilgi düzeyinde kaldığı görülmektedir. Bu üniteye değerler eğitimi açısından kullanılabilecek tek metin sayfa 124'te "Alışkanlıklarımız" başlığı altında verilen ve "güzel bir hayat için; sağlıklı beslenmeliyiz. Spor yapmalıyız. İnsanlara yardım etmeliyiz. Çevremizi temiz tutmalıyız" gibi değer öğretimine uygun ifadeler içeren metindir. Bu metinden hareketle Schwartz'ın değer

tasnifi içerisinde yer alan başarı, özyönelim ve uyma gibi değer tipleri altında birçok değere yer verilebilir. Ayrıca sayfa 127’de “Dinleyelim-Tamamlayalım” etkinliği altında verilen kötü alışkanlıkları tanımaya yönelik metinden hareketle de uyma değer tipi altındaki kibarlık ve kendini denetleyebilme gibi değerler öğrencilere sunulabilir.

Türkçe 2 çalışma kitabı incelendiğinde *Türkçe 1* çalışma kitabına kıyasla daha fazla metin içeriğine sahip olduğu söylenebilir. Bu metinlerden sayfa 14’te bulunan “İşaretleyelim” başlığı altındaki metinde geçen “Sağlıklı hayat için düzenli beslenmeliyiz” ifadesi sayfa 22’de “Okuyalım-Cevaplayalım” etkinliğindeki “Sınıfın en çalışkan öğrencisi. Her sabah okula erken gelir. Elbiseleri her zaman ütülü ve arkadaşım okul kurallarına uyar.” gibi ifadeler ve sayfa 76’da sağlık konusundaki diyalog cümlelerinde “evde güzel dinlen, soğuk su içme” gibi geçen ifadelerden hareketle değerler eğitiminde bulunan sağlıklı olmak, başarılı olmak ve zeki olmak gibi değerler öğrencilere aktarılabilir. 88 sayfadan oluşan çalışma kitabındaki metinler ve konu alanları incelendiğinde metinlerin değerler eğitime yönelik hazırlanabileceğini söylemek mümkündür.

Hayat Boyu Türkçe serisinin 3. kitabı incelendiğinde kitabın diğerleri gibi beş üniteden oluştuğu görülmektedir. Bu üniteler “Tanışma, Serbest Zaman Etkinlikleri, Müzik-Alışveriş, Bayram ve Özel Günler, Tatil” başlıkları altında öğrencilere verilmektedir. Bu kitabın serinin diğer iki kitabının sonuncusu olması ve bu kitaba geçen öğrencilerin artık Türkçeyi konuşacak ve okuduklarını çok daha iyi anlayacak düzeye geldikleri varsayılarak kitap incelendiğinde değerler eğitimi

açısından verilmesi gereken değerlerin diğer kitaplara oranla daha fazla olması gerektiği düşünülmektedir. Kitap genel olarak incelediğinde beklendiği şekilde diğer kitaplara oranla değerler eğitiminde kullanılabilecek daha fazla veri barındırmaktadır.

Kitapta birinci ünite olan “Tanışalım” ünitesinde birçok diyalog metinleri verilmiştir. Sayfa 14, 15, 16, 18, 19 ve 21’de verilen bu metinler incelendiğinde bunların mevcut şekilleri ile değerler eğitimi açısından kullanılabilir bir yapıda olmadıkları görülmektedir. Özellikle kitapta yabancı ülkeden gelen öğrenciler ile ilgili olan tanışma metinlerinde, kültürel değerleri ve Schwartz’ın değer tasnifi altında verilen evrenselcilik değer tipi altındaki değerleri öğrencilere aktarmak mümkündür. Sayfa 27’de verilen boşluk doldurma etkinliğinde, sayfa 32’de “Okuldan Eve” ve sayfa 33’te yer alan “Piknik Yapıyoruz” metinlerinde günlük yapılan işlerin sıralanması istenmiş ve belli bir zamana göre hareket etmenin önemi üzerinde durulmuştur. Bu metinlerden hareketle Schwartz’ın değer tasnifi içerisinde uyma değer tipi altındaki değerler verilebilir.

İncelenen bu metinlerde değerler eğitimi açısından kullanılabilir verilerin az olduğunu, yukarıda belirtilen metinlerdeki değerler eğitimi açısından kullanılan değerlerin de araştırmacı tarafından metin içerisinden yorumlanarak çıkarıldığını da belirtmek gerekmektedir. Buradan hareketle, hazırlanan metinlerin birincil amacına (dil öğretme) yönelik yoğun bir içeriğe sahip olduğu ancak dil öğretirken yanında gerçekleştirilebilecek olan değerlerin öğretiminin de çok sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Ayrıca kitapta 2. Ünite

verilen spor konusu ile ilgili metinler incelendiğinde (sayfa 44, 45 ve 57), söz konusu metinlerde Schwartz’ın değer tasnifi içerisinde verilen değer tiplerinden öz yönelim ve hazcılık gibi bireysel değerlere atfın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu metinlerde bireysel değerlerin yanında toplumsal ve kültürel değerleri de ön plana çıkarmanın mümkün olduğu düşünüldüğünde metinlerin bu yönleriyle tek boyutlu hazırlanmış olduğu söylenebilir. Bu görüş çerçevesinde örneğin sayfa 60’da verilen “Evliya Çelebi Kırkpınar’da” metni içerik olarak değerler eğitime uygun olmasa da örtük öğrenme yoluyla öğrencilere değerler eğitiminde kullanılabilir.

Kitapta 3. Ünite de sayfa 69’da “Müzik ve Ailem” metninde verilen Türk halk müziği sanatçısı Neşet Ertaş dinleyen öğrenci ile sayfa 72’de ünlü Arap şarkıcısı Ümmü Gülsüm’ün anlatıldığı metinler birlikte incelendiğinde, bu metinlerin Schwartz’ın değer tasnifi içerisinde bulunan evrenselcilik değer tipi altında verilen değerlerin öğretimi yapılabilir. Kitapta “Bayramlar ve Özel Günler” olarak belirlenen 4. ünite de metinler değerler eğitimi açısından oldukça önemli ifadeler içermektedir. Dinî ve millî bayramların tanıtıldığı bu ünite de sayfa 89’da “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için kullanılan “Atatürk bu günü bütün dünya çocuklarına armağan etti.” ifadesi 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı için kullanılan “Bu günü coşkuyla kutluyoruz” ifadesi birleştirici dil açısından oldukça önemlidir. Buradan hareketle, bu ünite de Schwartz’ın değer tasnifi içerisinde bulunan evrenselcilik değer tipi altında barış içinde bir dünya istemek değeri ile uyma değer tipi altında verilen bağlılık

duygusu gibi değerlerin öğrencilere bu ünite altında verilebileceği söylenebilir.

Türkçe 3 öğrenci çalışma kitabı incelendiğinde, sayfa 35'te spor ünitesi içerisinde “Futbolu Tanıyalım” metninde futbol oyun kuralları sıralanmış ve herhangi bir değer aktarımına yönelik ifadeye yer verilmemiştir. Bu gibi metinlerde örneğin Mustafa Kemal Atatürk'ün spor ve sporcular ile ilgili sözleri eklenirse hem spor ahlakı hem de beden sağlığının önemi daha net vurgulanmış olabilir. Metinlerin içerisine yerleştirilebilecek bu kısa ifadelerle metinler düz bilgi aktarımı aracı olmaktan ziyade değer edindirmeye de yönelik veriler barındırmış olacaktır. İfade edilen bu duruma sayfa 41'deki “Selahattin'in Hobileri” metni örnek olarak verilebilir. Bu metinde Türkiye'de yaşayan Mısırlı öğrenci Selahattin'in hobilerinden bahsederken onun Türkiye'de çok mutlu olduğuna da atıf yapılmıştır. Böylece metnin sadece bilgi vermeye yönelik olmasından ziyade bir mesaj vermeye de yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Değerler eğitimi açısından metinlerdeki bu tarz ifadeler hem örtük öğrenmeye yönelik hem de Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan güvenlik değer tipi altında verilecek değerlerin aktarımı açısından oldukça önem arz etmektedir.

Salih Hikâye Serisi Serisi'nin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

PİKTES tarafından hazırlanan bir diğer çalışma da *Salih Hikâye Serisi*'dir. Kitap serisi öğrencilere bir klasör içerisinde bulunan farklı konuları içeren 10 hikâye kitabı olarak verilmektedir. Hikâyeler 24'er

sayfa olarak hazırlanmış ve yazılı metnin yanında görsellerle de desteklenmiştir. Her hikâye kitabının sonunda eğlen-bul başlığı altında etkinlikler hazırlanmıştır. Serinin birinci kitabı olan *Salih Okula Başlıyor* hikâyesi değerler eğitimi açısından incelendiğinde kitapta okula başlayan Salih'in okulda Ömer isminde Halepli bir öğrenciyle arkadaşlık kurması, okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok sevmesi, metnin değerler eğitimi açısından da kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Serinin ikinci kitabı olan *Salih Evde* hikâyesinde ise Salih'in ev işlerinde ailesine yardım etmesi, arkadaşlarıyla oyun oynaması ve öz bakımına dikkat etmesi üzerinde durulmuştur. Buradan hareketle Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan iyilikseverlik ve uyma değer tiplerinin altındaki birçok değerın öğrencilere sunulması mümkündür. Serinin üçüncüsü olan *Salih Köyde* hikâye kitabı Salih'in hafta sonu tatili için köye dedesi ve ninesinin yanına gitmesini konu almaktadır. Bu hikâye Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan uyma değer tipi altında verilen anne babaya ve yaşlı kimselere değer verme değeri ile gelenekselcilik değer tipi altında verilen birçok değerin öğretiminde kullanılabilir. Serinin dördüncü kitabı olan *Salih'in Bayram Ziyareti* hikâyesinde de üçüncü kitapta yer alan değerlere benzer değerlere atıf yapıldığı görülmektedir.

Beşinci kitap olan *Salih Oyun Oynuyor* hikâyesi, Salih'in arkadaşlarıyla oyun oynamasını ve oyun sonrası mahallede karşılaştıkları yaşlı çiftin eşyalarını taşımalarını konu edinmektedir. Bu hikâyeden hareketle Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan

değer tiplerinden hazcılık ve iyilikseverlik değer tipleri altında verilen birçok değer öğrencilere verilebilir. Serinin diğer kitapları olan *Salih Hasta*, *Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde*, *Salih'in Bir Günü*, *Salih Çarşıda* ve *Salih'in Seyahat Günlüğü* isimli hikâye kitaplarına genel olarak bakıldığında bu kitapların diğer hikâye kitaplarıyla benzer değerlere atıflar yaptığı görülmektedir. Bununla beraber *Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde* isimli hikâye kitabında hayvanat bahçesi yerine tabiat ve hayvan müzesi tasvirinin kullanılmasının Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan evrenselcilik değer tipi altında verilen doğayla bütünlük içinde olma ve çevreyi koruma gibi değerlerin doğru bir şekilde öğretilmesinde uygun bir seçim olduğunu söylemek gerekir. Ayrıca *Salih'in Seyahat Günlüğü* isimli serinin son kitabında Salih'in ve arkadaşlarının farklı ülkeler ve bu ülkelerdeki insanların kültürlerine yönelik yaptıkları konuşmalardan hareketle Schwartz'ın değer tasnifi içerisinde bulunan evrenselcilik değer tipi altında barış içinde ve güzelliklerle dolu bir dünya istemek değerleri öğrencilere verilebilir. Genel olarak *Salih Hikâye Serisi* hikâyelerinin içeriklerinin yanı sıra görselleri açısından da değerler eğitiminde kullanılabilir veriler içerdiği şeklinde bir değerlendirme yapmak mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

PİKTES kapsamında hazırlanan *Hayat Boyu Türkçe 1-2-3* ders kitapları ile *Salih Hikâye Serisi*'nin incelenmesini içeren bu çalışmada kitaplar şekilsel ve içerik olarak genel olarak değerlendirildiğinde;

- Kitaplar görsel materyal ve tasarım olarak yeterli düzeydedir.
- Kitaplar, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme temel amacına uygun olarak hazırlanmıştır.
- Türkçeyi yeni öğrenen bireyler düşünüldüğünde kitaplardaki hikâyelerin dil açısından uygun ve yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ancak çalışma kapsamı dışında olduğu için bu konularda ayrıntılı bir değerlendirme yapılmadığını da belirtmek gerekir. Bu doğrultuda kitapların şekil ve içerik açısından değerlendirmesini içeren ayrı bir çalışmanın yapılması önerilebilir.

Çalışma kapsamında yer alan kitapların değerler eğitimi kapsamında incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar ise şu şekilde sıralanabilir:

- İncelenen kitaplardan hareketle yapılabilecek değer öğretiminde genellikle bireysel değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çalışmalara muhatap olan öğrencilerin durumu düşünüldüğünde, bireysel değerlerin yanında evrensel değerlere daha çok yer verilmesi gerektiği şeklinde bir öneri getirilebilir.
- Değerlendirmelerimizde esas aldığımız Schwartz'ın değer tasnifinde bulunan 10 değer tipinden “güç, hazcılık, uyarılım, öz yönelim” gibi değer tiplerine neredeyse hiç vurgu yapılmadığı görülmektedir. Bunun yanında “evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenekselcilik, uyma ve

güvenlik” değer tipleri altında bulunan değerlere daha çok atıfta bulunulmuştur.

- Kitaplarda ön plana çıkan değerlerin genelde tekrar edildiği farklı kitaplarda aynı değerlere sürekli vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum kitapların hazırlanmasında öğretilmek istenen değerlerin bilinçli bir şekilde oluşturulmadığı, metinlerin akışına göre bazı değerlere vurgu yapıldığı izlenimine neden olmaktadır.
- Çalışmaya konu olan kitapların öncelikli amacının dil öğretimi olduğu bilinmektedir. Ancak bu kitaplar her ne kadar Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış olsa da bu metinlerin öğrencilerin entegrasyon sürecini kolaylaştırmaya yönelik bazı değerlerin öğretilmesine hizmet edebilecek hikâyelerle desteklenmesi gerekmektedir.
- Değer aktarımı içeren ifadelerin sadece hikâyelerle sınırlı kalmadığı etkinliklerle de desteklendiği tespit edilmiştir. Kitaplarda bulunan etkinliklerin daha da geliştirilerek değer öğretimini destekleyici ve pekiştirici hale getirilmesi faydalı olacaktır.
- Kitaplardaki hazırlanan etkinlikler de müstakil olarak değer öğretimi amacıyla kullanılabilir.
- Yine bazı metinlerin müstakil olarak tamamen değer aktarımına yönelik hazırlanmasının da uyum sürecinde olan öğrencilerle ortak nokta oluşturma, bağ kurma ve içinde bulundukları durumu benimsemeleri yanında bu süreci kolaylaştırma açısından da faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 11. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baltacı, A., Coşkun, M. K. ve Ceylan, İ. (2019). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin din eğitimi sorunları: din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri üzerine nitel bir araştırma. *darulfunun ilahiyat* 30, 2: 383–405.
- Bilsky, W., Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of personality*, 8(3), 163-181.
- Demir, R. – Okşar, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin din eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Kilis ili örneği, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18 (1), 285-312.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 280-306.
- Gündoğan, A. O. (2010). Çokkültürlülük ve değer sorunu. *Eğitim-Öğretim Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18),33-38.
- Güngör, E. (1993). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar. İstanbul: Ötüken Yay.
- Güngör, E. (2000). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar (3.Baskı), İstanbul: Ötüken Yay.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342990
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Turkish Studies*, (11/3). 1485-1510.
- Kızılabdullah, Y., Yürük, T. (2018). The contribution of the religious culture and ethics course on the integration of children of Syrians in Adana, Turkey, *Religious Education*, ss. 1–13. DOI: 10.1080/00344087.2018.1456067 (27.02.2020).
- Kızılcılık, S., Ertem, Y. (1994). Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü. Ankara: Atilla Kitabevi.

- Kirman, M. A. (2017). Sosyal bir olgu olarak göç. islam coğrafyasında terör, Göç ve Mültecilik Sempozyumu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, Rize. ss.109–129.
- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45), 59-76.,
- Levent F., Çayak S. (2017) Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (27), s.21-46
- MEB, (2019) Hayat Boyu Türkçe 1 Çalışma Kitabı (6-12 Yaş), Başak Matbaacılık, Ankara
- MEB, (2019) Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı (6-12 Yaş), Başak Matbaacılık, Ankara
- MEB, (2019) Hayat Boyu Türkçe 2 Çalışma Kitabı (6-12 Yaş), Başak Matbaacılık, Ankara
- MEB, (2019) Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabı (6-12 Yaş), Başak Matbaacılık, Ankara
- MEB, (2019) Hayat Boyu Türkçe 3 Çalışma Kitabı (6-12 Yaş), Başak Matbaacılık, Ankara
- MEB, (2019) Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabı (6-12 Yaş), Başak Matbaacılık, Ankara
- MEB, (2019) Salih Hikâye Serisi (10 adet hikâye), Özgün Matbaacılık, Ankara
- MEB. “Demirci: GEM’ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak”. 2016. <http://meb.gov.tr/demirci-gemler-uc-yil-icinde-misyonunutamamlayacak/haber/11850/tr> erişim tarihi 08.12.2017
- Negiz, E. , Demircioğlu, E. , Tekindal, M. (2019). Değerler eğitimi aracılığıyla sosyal uyum: Suriyeli ve Türkiyeli lise öğrencileri özelinde bir uygulama. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 72-89
- Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik testler. Ankara: PDREM Yay.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values. Journal of Social Issues, (50), 19-45.

- Tezcan, M. (1974). Türklerle ilgili stereotipler ve türk değerleri üzerine bir deneme. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.,
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlenmesi. Türk Eğitim Bilimleri, 1 (1), 53- 59.
- Ülken, H. Z. (2001). Bilgi ve değer. Ankara: Kürsü Yay.
- Üner, S. (1972). Nüfusbilim sözlüğü. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yalçın, C. (2004). Göç sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, A., Yürük, T. (2015). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları: Çukurova üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15 (1), 1-18.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. Electronic Turkish Studies, 9(2), 1685-1704.
- Yürük, T. (2010). Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları. Dini Araştırmalar Dergisi, 13 (34), 69-86.

BÖLÜM 5

GÖÇ MAĞDURU ÇOCUKLARIN, EĞİTİM VE SOSYAL HİZMET MÜDAHALE SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bora Tolga ARAS ¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Göç Araştırmaları ABD Öğrencisi, Hatay, Türkiye. bora.aras@ailevecalisma.gov.tr

GİRİŞ

İnsanlığın bilinen dönemlerinden itibaren insanoğlu farklı birçok sebepten dolayı göç etmiştir. Literatürdeki göç çalışmaları incelendiğinde, göçün sürekli var olduğu, otoriteler tarafından kabul edilen bir gerçektir. Göç beraberinde olumsuz birçok etkiye sebep olan karmaşık bir olgudur.

Tarihin her döneminde insanlar baskı, işkence, zulüm, şiddet, savaş gibi insan tarafından, kuraklık, doğal afet gibi doğa tarafından olabilecek olumsuz durumlara maruz kalmaktadırlar. Bu olumsuz durumlar karşısında insanlar kaybettikleri yaşam koşullarına ve güvenli ortamlara tekrar sahip olabilmek için bulundukları mekânları terk etmeyi zorunlu bir seçenek olarak görmüşlerdir. Özellikle iki büyük dünya savaşı sonrası yaşanan büyük gruplar halindeki göç hareketleri, göçe yönelik uluslararası müdahaleyi gündeme getirmiştir. Bu konuda çözümler üretmek gayesiyle uluslararası sözleşmelerin imzalanması söz konusu olmuştur (Reçber, 2019: 21).

Hayatta siyah ve beyaz olarak net bir ayrım olmadığına başka bir kanıtı olan göçmen topluluklar ve topluluklar içinde en çaresizleri olan göç mağduru çocuklar, hayat kavgalarına devam etmektedir. Göç mağduru çocukların eğitim, dil sorunu, çocuk işçi olma ve daha birçok ihmal ve istismar durumu ile çok fazla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Demir, 2019: 282). Sosyal hizmet, devlet politikalarının ve uluslararası sözleşmelerin sağladığı yasal zemin ile dezavantajlı gruplar tanımı içinde bulunan bu çocukların temel haklarından yararlanması, aileleri ile ev sahibi toplum içerisinde uyum

içinde yaşamaları ve çocuk oldukları yaşta ‘‘çocuk’’ kalmaları için zorlu ve uzun çalışmalar yürüten akademik bir disiplin ve meslektir.

2019 Temmuz verilerine göre ülkemizde 0-18 yaş aralığında 1 milyon 684 bin 207 Suriyeli göçmen çocuk bulunmaktadır. Bu sayı Suriyeli göçmen nüfusun nerdeyse %47’si anlamına gelmektedir. 10 yaş altındaki sayı ise 1 milyon 26 bin 756 olarak ifade edilmektedir. Bu Suriyeli nüfusun yüzde 28,08’i anlamına gelmektedir. Yine 2019 tarihinde İçişleri Bakanlığı tarafından yapılan bir açıklamada ise Türkiye’de doğan Suriyeli bebek sayısının 450 bin civarında olduğu kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu veriler ülkemizde yaşanan göç sürecinin boyutunu en somut ve çarpıcı şekilde anlatan verilerdir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Bu çalışmada, ülkemizde yaşayan göçmen çocukların ve gençlerin, göç sonrası karşılaştıkları öncelikle eğitim sorunları başta olmak üzere diğer sorunlarına ve bu sorunlar karşısında uygulanan sosyal hizmet mesleğinin yöntemlerine yer verilmiştir. Bu amaçla 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile sosyal hizmet sunumunda bulunan kamu kurum ve kuruluşlarında ki eğitim ve sosyal hizmetin ilişkisi üzerinde durulmuştur.

1. GÖÇ VE EĞİTİM ÜZERİNE DEĞERLENDİRME

‘‘Çocuk’’ kavramı ait olduğu toplumların yapılarına, kültürlerine, inançlarına, iktisadi faaliyetlerine göre değişen bir kavramdır. Çocuk kavramı, toplumdan topluma, zamandan zamana değişen bir kavram olduğu için, bugün bile her ülkenin ya da topluluğunun üzerinde görüş

birliğine vardığı net bir tanımlı yapılamamıştır. Çocuk hakları ise kanunen ve toplumsal normlara bağlı olarak, dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik açıdan nitelendirilen hakların hepsini birden içine alan evrensel bir kavramdır. Bu nedenle sözleşmede, çocuğun haklarının korunması ayrıntılı olarak ele alınmış, bunların eksiksiz bir şekilde sözleşmeyi onaylanan devletlerce gerçekleştirilmesi istenmiştir. “Sözleşmede çocuk hakları farklı başlıklar altında ifade edilse de sözü edilen çocuk hakları; yaşamsal haklar, katılma hakları, korunma hakları ve gelişme hakları, olmak üzere dört grupta incelenmektedir.” Çocuğun eğitim hakkını, yukarıda ifade edilen gelişme hakları arasında değerlendirmek mümkündür. Eğitim hakkı, temel hak ve özgürlüklerin sınıflandırılmasında kişinin toplumdan ve devletten isteyebileceği haklar olarak tanımlanan isteme hakları sınıfına dâhildir. Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler Örgütü, Avrupa Konseyi ve birçok örgüt tarafından kabul edilen belgelerde tanımlanmış, bildirge, karar vb. nitelikte çok sayıda uluslararası ve bölgesel insan hakları belgesinde güvenceye alınmıştır. Eğitim hakkı ile ilgili evrensel düzeyde ilk düzenlemenin İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde yer alması, Birleşmiş Milletlerin sosyal, ekonomik ve kültürel hakları, medeni hakları, medeni ve siyasal haklarla uyumlu olarak geliştirme yönündeki kapsamlı çabalarının başlangıcını oluşturmuştur (Topsakal, 2013: 547-548). Bu hakların bölünmezliğini 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede güvence altına alınmıştır. “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin eğitim hakkı ile ilgili olan 26. maddesinde; *“herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, ilk eğitimin*

zorunlu olduğu ve parasız olması gerektiği, teknik ve mesleki eğitimden herkesin yararlanabilmesi ve yükseköğretimin, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olması gerektiği ilkeleri öngörülmüştür’’(UNİCEF, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 2019).

Ülkemizde eğitim hakkı, ilgili uluslararası sözleşmeler ile birlikte 1982 Anayasanın 42. Maddesinde yerini almıştır. İlgili maddede: *“Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.”* şeklinde ifade edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti, 1982 Anayasası).

Göç çalışmalarında da üzerinde durulan bir diğerkonu, ülkeye gelen çocukların eğitiminin sadece bu çocukların eğitime uyum süreçlerinin incelenmesi ile sınırlandırılmayacağıdır. Eğitsel etki ve iletişimin anlaşılabilmesi ancak ev sahibi toplumun ve o toplumun eğitim sisteminin büyüteç altına alınması ile mümkündür. “Turton’a (2003: 13) göre de kapı eşiğindeki yabancılar olarak göç krizlerine verilen cevaplar, yabancılara karşı olan yükümlölüklerin tartışılması, o

toplumdaki aidiyet, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları gibi konuların tekrar konuşulmasını sağlayabilecektir. Altının kalın çizilmesi gereken konulardan biri de göçmen ve mülteci çocukların eğitim krizine verilen cevapların bize o ülkenin eğitimi nasıl tanımladığına, eğitimin toplumdaki kapsayıcı veya dışlayıcı rolüne dair çok şey anlatacağıdır. Yabancılar yönelik dışlayıcı politikalar ile evrensel çocuk hakkı olarak eğitim arasındaki çelişki ancak fırsat eşitliğinin sağlandığı, farklılıkları ve çoğulluğu benimseyen bir eğitim sistemi ile giderilebilir.” Türkiye’nin bugün karşı karşıya olduğu göç hareketi, daha önce devletin gündeminde olmayan yeni gelen çocukların eğitimi ile ilgili sorunları görünür kıldığı gibi, bize eğitim sistemimiz ile ilgili çok daha fazla şey anlatmaktadır. Yeni gelenlerin toplumun bir değeri olmaları ve gelecekleri için umut besleyebilmelerinin merkezinde eğitim yer almaktadır. Eğitim, bu çocukların ve gençlerin sesi olacaktır. Bu sesi duymak ve doğrultuda hareket etmek devletin temel görevleri arasında yer almaktadır. Yeni gelenlerin topluma katılım sağlaması sadece eğitim alanını değil kamu hizmeti verilen tüm alanları da yakından etkileyecektir (Özer vd., 2016: 193).

1.1. Savaş, Açlık ve Yoksunluktan Kaçan Çocukların Göçü

Savaşlar ölüm, yıkım ve göç olayını beraberinde getirmektedir. Savaşların en çok etkilediği grup en savunmasız topluluk olan savaş ve barış gibi kavramlardan çok etkilenen çocuklardır (Kanatlı & Schreglmann, 2017). Savaşın yaşandığı topraklardan göç etmek zorunda kalan çocuklar, kimi zaman aileleri ile kimi zaman yalnız bir

göç olayına katılmak zorunda kalmaktadır. Tarih boyunca bakıldığında yaşanan bu süreç devletlerin önem verdiği bir sorun olarak görülmemektedir. 1950 yılında kabul edilen İnsan Hakları Sözleşmesi, 1990 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi ve son olarak nükleer denemelerin yasaklanması ile devam eden “Savaş Hukuku” gelişmeleri, özellikle çocuklar açısından savaş süreçlerinde önlemler almak üzere oluşturulmuştur.

Son 12 yılda iki milyon civarında çocuk savaşlarda çoğunlukla acı çekerek, tıbbi yardıma muhtaç şekilde ve bazen de yalnız katledilmiştir. Dört milyonun üzerinde çocuksa engelli bireyler olmuşlardır. Bir milyondan fazla çocuk ise yetim ya da öksüz bırakılmıştır. Ölümler düşünülen en büyük kayıp olmasıyla birlikte kaybedilenler bunlarla sınırlı kalmamaktadır. 12 milyon çocuk, evlerinin koruyuculuğundan uzak kalmıştır. Bu çocuklar arasında her üç çocuktan biri mülteciler veya toplumdan dışlanmış kimseler için yapılan toplama kamplarında ihmal ve istismara açık şartlarda yaşamaktadır. Bir kısmı ise çadır kamplarındadır. Savaşlar cephede çatışma yerine yüksek teknoloji ürünü silahlar kullanılarak yapılmakta, eskiden olduğu gibi büyük cephe savaşları yaşanmamakta ise de, bu tanım gerçeği tam olarak yansıtmamaktadır. Savaşlar bir süredir cephe savaşı özelliğini yitirmiş başka bir deyişle cephenin niteliği değişmiştir. “Cephe artık sivillerin ikamet ettiği şehirler ve çocukların oyun alanları olmuş durumdadır” (Hatun ve Çağlayan, 2019: 1).

Birleşmiş Milletler veri ve istatistiklerine göre 2018 yılı sonu itibariyle dünyada 70,8 milyon insan zorla yerinden edilmiş durumdadır. Dünya’da 25,9 milyon mülteci vardır ve kendi ülkeleri içinde yer değiştirmiş 41,3 milyon insan zor şartlar altında hayatlarına devam etmektedir (HRW, 2015). Tahminlere göre Dünya genelinde de 28 milyondan fazla sığınmacı çocuk bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler 2019 Temmuz verilerine göre, Türkiye yakın dönemde kabul ettiği 4 milyona yakın göçmen nüfusu ile en çok göçmen alan ülke konumundadır. Bu nüfusun yaklaşık %47’sini çocukların oluşturduğu ifade edilmektedir (BM, 2018–2019).

1.2. Göç, Çocuk ve Eğitim

Göç, temelde sosyal bir hareket olmasına karşın, iktisadi yaşamdan kültüre kadar hayatın her alanını etkileyen temel değişim araçlarından birisi olmuştur. Göç, özünde “yer değiştirme hareketi” olarak tanımlansa da, toplumun sosyal, kültürel, iktisadi, politik yapısı ile yakından ilişkili olup, onu derinden etkileyen bir sosyal olay olarak da ortaya çıkmıştır (Sayın vd., 2016: 2). İnsanlar tarih içerisinde çeşitli nedenlerden dolayı hayatlarını devam ettirdikleri yerlerden ayrılmak durumunda kalmıştır. Göç olarak ifade edilen bu ayrılık, insan ve mekân üzerinde çok yönlü bir etkiyi beraberinde getirmiştir. Göç başta birey olmak üzere insana ait olan inanç, düşünce, yaşayış tarzı, gelenek vb. yapıların değişim yaşamasına ortam hazırlamıştır. İktisadi sebepler ve güvenlik endişesi başta gelmek üzere birçok sebep insanların yaşadıkları mekânları kitlesel olarak terk etmelerine neden olmuştur. Tarihi süreç içinde insanlığın gündeminden çıkmayan veya

insanların gündeminden çıkartamadığı bir konu olan göç, iki binli yıllarda da dünyanın başta gelen gündemlerinden birisi olmaya devam etmiştir. Özellikle 2010 yılında Arap Baharı olarak ifade edilen Kuzey Afrika’da ortaya çıkan süreç Türkiye’nin de içinde bulunduğu coğrafya başta olmak üzere dünyayı doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiştir (Ekici ve Tuncel, 2015: 10).

Uluslararası örgütlerin (UNİCEF, WHO 2018) verilerine göre her sekiz göçmenden biri çocuktur. Göçmen çocuklar bu nedenle dünya çapındaki tüm göçmenlerin önemli bir kısmını temsil etmektedir. Avrupa Birliği’ne 2017’de sığınma başvurusunda bulunan 161.000 çocuk, o sene yapılan toplam iltica başvurularının üçte birine tekabül etmektedir. Bu çocukların yaklaşık 25.000’ni göç sırasında yanında refakatçisi bulunmayan çocuklardır. Göç eden milyonlarca çocuk, daha iyi bir yaşam arayışında güvenli bölgelere göç etmektedir. Bununla birlikte, milyonlarca çocuk evlerinden işkence, savaş, yoksulluk, vb. etkilerin sebebiyle ayrılmak zorunda kalmaktadır. Göçmen çocuklar, çoğu zaman güvenli yollar kullanmak ve aileleriyle hareket etmek için sınırlı seçeneklere sahiptir. Çocuklar göç yolculuklarında şiddet, istismar, sömürü veya ayrımcılık gibi birçok zorluğa maruz kalmaktadır. Gittikleri yerlerde de eğitim ve uygun tıbbi bakıma sahip olmaları genellikle mümkün olamamaktadır. Gidilen bölgenin yabancısı olmaları, özellikle de yeni bir dil öğrenmeye ve yeni bir kültüre uyum sağlama çalışmaları, onların toplum içerisine kolayca karışmalarını zorlaştırmaktadır. Tabii ki bu zorlukların kalıcı etkileri de (fiziksel ve psikolojik) olmaktadır (Karadoğan, 2018: 1).

Konumuz dâhilinde göçün toplumda ki düzene, eğitim yönüyle etkisini şöyle açıklamak mümkündür: “Eğitim çocukların gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğu için, evrensel insan hakkı olarak tanınmıştır”. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. maddesi sözleşmeyi imzalayan devletler bunu sağlamak için yükümlülüklerini yerine getirmeyi kabul ederler. Topraklarından koparılmış olmak, çocuk veya gencin eğitim hakkını ya da devletin bunu sağlama sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi madde 22’de sığınma ülkesinin mültecilere eğitim sağlama sorumluluğunu yeniden açıklar. Gerçek, mülteci çocukların çoğunluğu temel eğitim imkânlarından yoksun bulunmaktadır. Alanda yapılan bir takım çalışmalara göre eğitim hizmeti alan göçmen çocuk sayısının yüzde otuz civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu durumda temel eğitimin eksikliği, insan hakları ihlali anlamına gelir ve ömür boyu sürecek bir eksiklik ortaya çıkarır. Sığındıkları ülkede eğitime devam etme imkânı bulan göçmen çocukları, büyük oranda okullarda başta dil bariyeri olmak üzere, din, maddi yetersizlik, ötekileştirme ve arkadaş edinememe gibi problemler ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum göçmen çocukların sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmelerini ve yeni kültüre adapte olmalarını engellemektedir. Bunun neticesinde göçmen çocuklarda dışlanma ve aidiyet duygusu eksikliği hâkim olabilmektedir. Bunun da ötesinde ülkemize gelen mültecilerin çok büyük bir kısmını çocuk yaşıta denilen Suriyeliler oluşturmakta ve zaman geçtikçe bu çocukların

eğitim durumu ve çocuk koruma kanunları kapsamında ki hakları ciddi bir konu haline gelmektedir (Sayın vd., 2016: 11).

2. GÖÇMEN ÇOCUKLAR VE SOSYAL HİZMET

Sosyal hizmet mesleği hem ihtiyaçların, hem sosyal adaletin hem de insan haklarının gerçekleştiricisi olarak görülmektedir. Sosyal hizmet mesleği ile insan hakları kavramı arasındaki ilişki oldukça yakındır. Bu ilişki, insan haklarının gelişme süreci ile insana yardım düşüncesinin çoğu kez örtüşmesinden gelmektedir. Mesleki değerleri ve etiğin çoğu insan hakları düşüncesinin içinden doğmuştur. Bir mesleki değer olan, “her insanın doğuştan değerli olduğu” kabulü, insan haklarının da temelinde olan “doğal hukuk” anlayışının bir ürünüdür. İnsan haklarına yön veren yaşamın değeri, özgürlük, eşitlik, adalet, dayanışma, barış ve doğal çevrenin korunması gibi değerler sosyal hizmet mesleğinin de başvurduğu kavramlardır (Aydın, 2015: 7). Sosyal hizmet, gönüllüğe dayanan yardım çabalarının sonucunda ortaya çıkan bir meslektir. Başlangıçta yoksul birey ve ailelere yardım ederek bireysel doyum sağlama motivasyonu, bireyin yaşam kalitesini arttırmak kadar toplum yaşamının da kalitesinin yükseltilmesi amacına evrilmiştir. Günümüzde ise sosyal hizmetin nihai amacının toplumdaki her birey ve grup için sosyal adaletin sağlanması ve bir bütün olarak toplumun refahının arttırılması olduğunu söylemek mümkündür (Çoban, 2019: 84).

Sosyal Hizmet alanı göçmenlere sağladıkları hizmetlerde, göçün itme ve çekme durumları arasında ki bağlantıları kullanmaktadır. İtici sebepler göçmene sunulacak hizmetler ve üzerinde çalışılması gereken

politikalar hakkında çalışma yapılmasına, çekici sebepler göçmenler için ihtiyaç analizi ve hizmetlere ulaşım konularında çalışma yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Sosyal hizmetin önde gelen alanlarından birisi olan göç, çok boyutlu niteliği nedeniyle birçok konuyu içerisinde barındırmaktadır. Bu yönde çeşitli politik, ekonomik, kültürel veya tarihsel tartışmaların kapsamına giren göç konusunun kendisi de geniş bir alanı ifade etmektedir. Zorunlu olmasının yanında gönüllü de gerçekleştirilebilen göç, belli bir ulusun sınırları içinde görülebilir ya da uluslararası bir görünümde de karşımıza çıkabilmektedir. Göç meselesinin yüklü anlamı akademik çalışmalar için önemli bir zenginliğe işaret etmektedir. Özellikle Türkiye gibi tarihsel olarak birçok göç dalgalarına maruz kalmış olan bir ülkede önemi daha fazla olan göç literatürüne, çeşitli disiplinlerden çok sayıda akademisyenin kendi yaklaşımları ışığında katkı sağladığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde yaşanan paradigma değişiminin de bir sonucu olarak göç çalışmalarında vurgusu artırılan söz konusu göçmen grup arasında, çocukların ve gençlerin önemli bir konumu bulunmaktadır. “Çünkü yeni bir hayata başlayacak olmanın yanında göçmen grupların yerel nüfusa uyumları noktasında çocuklar ve gençler stratejik olarak önem taşımaktadır.”(Mengü ve Yaman, 2019: 163–164).

Çatışmalar ya da doğal afetler sonucunda anne-babalarından, evlerinden ve diğer aile fertlerinden ayrı kalan çocuklar en savunmasız kişiler arasında yer alır. Kendilerine en yakın kişilerden ayrılmak zorunda kalan çocuklar, ailelerine en fazla gereksinim

hissettikleri bir dönemde onların bakım ve korumasından mahrum olmaktadır. Bu çocuklar her türlü ihmal ya da istismar ile karşılaşmakta ve can güvenliği gibi ciddi sorunlar ile mücadeleyle girebilmektedir. Söz konusu çocuklar, kardeşlerinin korunması veya bakımı gibi yetişkinlere ait yükümlülükleri de taşıyabilirler. Kendilerine yakın olan her şeyi ve herkesi kaybeden çocuk veya yetişkinler insani krizlerin, insan yaşamı üzerinde oluşturduğu derin etkilerinin en net göstergeleridir (Tapan ve Derin, 2019: 855–856).

Sosyal Hizmet, yakın dönemde özellikle 2010 yılı Suriye iç savaşından sonra ülke gündeminden düşmeyen göçmenlerin göç ve beraberinde getirdikleri sorunlar ile de doğrudan ilgilenmektedir. Riskli ve dezavantajlı gruplar ile çalışma üzerine kurulu olan sosyal hizmet disiplini, göç konusunda da yoğunlukla çocuk alanında çalışmalar yürütmektedir. Göç ile birlikte travma yaşayan, kayıplara ve çeşitli olumsuzluklara maruz kalan çocuk, göçün getirdiği sorunlar ile mücadele ederken de yeterli potansiyele sahip olmamaktadır. Çocuk korunmasız ve ihtiyaçları olan bir varlıktır. Temel haklarından faydalanması uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler ile koruma altına alınmıştır. Göç sırasında sebep ne olursa olsun yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalan insan toplulukları temel ihtiyaçlara odaklandığı için çocukların kendilerine has sorunlarını görmezden gelebilmektedir (Örgen, 2017: 58). Bu süreçlerde göçün gerçekleşmesi, acil ihtiyaçların belirlenmesi, karşılanması ve göç sürecinin çocuk özelinde uygun programlar ve sosyal politikalar ile yönetmek sosyal hizmetin alanlarından biri olmuştur.

İç hukuk düzenlemelerinde yaşanan sorunlar, geçmişten bugüne göçmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında ve ülkenin var olan toplumsal düzeninin devam etmesinde bir takım aksaklıklara neden olmaktadır. Kimlik, barınma, ekonomik destekler, iş piyasası, çocukların eğitimi ve çocuk işçi olarak çalıştırılmaları ve birçok sorun bu süreçlerin ortaya çıkardığı durumlara örnek verilebilir. Sosyal hizmet mesleği devletin yeterli hukuki ve sistemsal kaynakları ile bu sorunları çözmeye odaklanır. Bu sorunlardan en çok etkilenen grup olan çocuklar ise özel olarak ilgilenilmesi gereken kesimdir. Gerekli önem verilmez ise orta ve uzun vadede bu çocukların kayıp nesil olması ve farklı sorunların oluşmasına “marjinal gruplar kurma ve katılma, suça sürüklenen çocuk olma, madde kullanımı vb.” neden olmaktadır (Demir ve Okşar, 2018: 287). Reçber’in (2019: 186) aktardığı şekliyle 2014’ten bu yana yapılan bazı çalışmalar neticesinde Türkiye’deki göçmen çocukların yüzde 60’ında psikiyatrik rahatsızlık olduğu tespit edildiği diğer bir ifade ile her iki göçmen çocuktan birinde psikiyatrik hastalık olduğu sonucuna varıldığı belirtilmektedir. Göçmen çocuklarda sosyal ve akademik işlevsellikte bozulmalar nedeniyle travma sonrası stres bozukluğu ve depresyonun sıklıkla rastlanan ruhsal rahatsızlıkların başında geldiği ifade edilmiştir.

2.1. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Uyum Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Travmatik olayların etkilediği göçmenlerin önemli bir kesiminin çocuklardan oluştuğu düşünülürse bu süreçte çocukların çeşitli ihmal ve istismara maruz kaldığı bir gerçektir. Savaş sonucu göçmen yaşam

koşullarının çocuklar üzerindeki etkisini gösteren Türkiye’de yapılmış çalışmalara göre, ülkelerinden ayrılıp Türkiye’ye gelmiş göçmen çocukların çeşitli fizyolojik hastalıklar (Yurtseven, Özcan ve Saz, 2015; Oğuz, Tuygun, Polat, Akça ve Karacan, 2016) dışında, stres bozuklukları, davranışsal, duygusal ve sosyal sorunlar, dikkat eksikliği ve daha birçok psikolojik sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bu çocuklarda, yabancılaşıma ve bir geleceğinin kalmadığı gibi kaygılarda görülmektedir (Binay, 2016, Tabur, 2017). Bununla birlikte alanda yapılan ve günümüzde net bir şekilde gözlemlenebilen örneklerine rastlanan bir çalışmaya göre, göçmen çocukların eğitim çağında oldukları hâlde çocuk işçi olarak iş yaşamına atıldığı ve fiziksel, psikolojik ya da ruhsal sağlıklarını etkileyebilecek farklı işlerde çalıştıkları ya da zorla çalıştırılmak zorunda kaldıkları da görülmektedir (Bahadır ve Uçku, 2016). Bulundukları ülkelerde sokaklarda yaşayan; yiyecek ve para dilenen veya çalışan göçmen çocukların travmatik olaylar yaşadıkları göz önüne alınarak; bu çocuklara psikolojik destekler ve rehabilitasyon hizmetlerinin sağlanması, çocukların ve ailelerinin güvenli ve yaşanabilir yerlerde yaşamlarını devam ettirmelerinin sağlanması, her türlü sağlık ve bakım hizmetlerine ulaşımalarının kolaylaştırılması ayrıca göçmen çocukların kültürleri ve dilleri dikkate alınarak bu çocuklara uygun bir eğitim fırsatı sağlanması da önemlidir (Kılınç vd., 2018: 40).

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına (AÇSHB), Sağlık Bakanlığına ve Adalet Bakanlığına bağlı olarak ülkemizde bulunan Suriye, Afgan, Somali ve diğer birçok farklı milletten çocuklar için

resmi çalışma gerçekleştiren sosyal hizmet sağlayıcılarının hizmetleri genel olarak aşağıdaki gibidir:

a. AÇSH Bakanlığına Bağlı 81 İlde Bulunan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğünde (AÇSHB, 2019) Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Türkiye’de yürürlükte olan 03/07/2005 tarih ve 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanununa bağlı olarak,

1. Sağlık Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, fizyolojik ya da psikolojik sağlık sorunu olan çocuk için 5395 Sayılı Kanun kapsamında ilgili aile, çocuk veya asliye hukuk mahkemesinden “Sağlık Tedbir Kararı” talep eder. Çocuğun gerekli sağlık hizmetlerinden yararlanması, yönlendirilmesi ve tedavinin takibi konularında çocuk, aile ve sağlık hizmetleri ile birlikte görev alır.

2. Eğitim Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, geçici koruma kimlik sorunu, ailenin geçerli bir sebep olmadan çocuğun eğitimini engelleme isteği, ailenin ekonomik kaygıları, çocuk işçi olarak çalıştırılma gibi durumlarda eğitim-öğretim çağında olan ve okula devam etmeyen çocuklar için 5395 Sayılı Kanun kapsamında ilgili aile, çocuk veya asliye hukuk mahkemesinden “Eğitim Tedbir Kararı” talep eder. Çocuğun gerekli eğitim hizmetlerinden yararlanması, yönlendirilmesi, okul devamlılığı ve akademik başarı

takibi konularında çocuk, aile ve eğitim hizmetleri sağlayan okullar ile birlikte görev alır.

3. Bakım Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, çocuğun ihmal ya da fiziksel, cinsel, duygusal istismar edildiğine dair sorunlar üzerinde, çocuğun yüksek yararının korunması amacıyla 5395 Sayılı Kanun kapsamında ilgili aile, çocuk veya asliye hukuk mahkemesinden “Acil Koruma Kararı- Bakım Tedbir Kararı” talep eder. Çocuğun yaş, cinsiyet ve varsa engel grubuna uygun bir yatılı kuruluştaki koruma altına alınmasında, tüm iâşe ve ibatelerinin ve aynı zamanda sağlık, eğitim ve diğer haklarının kendisine sağlanması sürecinde görev alır.

4. Danışmanlık ve Psiko-Sosyal Destek Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, çocuğun göç, eğitim, sağlık, aile, okul vb. alanlarda yaşayabileceği sorunların tespit edilmesi sürecinde görev alır. Çocuk ve ailenin gerekli psiko-sosyal desteği almasını sağlar. Ağır vakalarda, 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında ilgili aile, çocuk veya asliye hukuk mahkemesinden “Danışmanlık Tedbir Kararı” talep ederek çocuğun süreli danışmanlık ve psiko-sosyal destek süreçlerinden yararlanması konularında çocuk, aile ve diğer kurumlar ile birlikte görev alır.

5. Ekonomik Destek Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, çocuğun temel haklarından yararlanması süreçlerinde, ailenin ağır ekonomik sorunlar yaşadığının tespit edilmesi halinde sağlık, eğitim ve kriz durumlarında çocuk adına kullanılması ve çocuk adına kullanılması şartının kontrol mekanizmaları aracılığı ile takip edilmesi şartıyla aileye süreli ya da geçici ekonomik yardım sağlanması sürecinde görev alır.

6. Çocuk Hakları ve Sosyal Uyum Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, çocuğun yaşadığı göç trajedisinin etkilerini azaltmak, okula ve topluma uyumlu bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak ve çocuğa günlük hayatta ihtiyaç duyacağı konularda eğitimler (sağlık ve hijyen, çocuk hakları, mahremiyet, görgü kuralları, nerede yaşıyorum, madde ve teknoloji bağımlılığı vb.) verir. Çocukların piknik, sinema, yemek, şenlik vb. sosyal etkinliklerden yararlanmaları için programlar düzenlemesi süreçlerinde çocuk, aile, eğitim hizmetleri sağlayan okullar ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte görev alır.

7. Çocuk İşçi Alanında Sosyal Hizmet: Göç etmek zorunda kalan 18 yaş altı çocukların alan taraması, başvuru ya da ihbar edilmeleri ile çocuklar inceleme sürecine alınır. Sosyal hizmet ekipleri, çocuğa dilencilik yaptırılması, ağır tarım ve sanayi işlerinde

çalıştırılmaları, sokaklarda atık toplayıcılığı işinde çalıştırılmaları ve çocuğun yaşına uygun olmayan fiziksel, ruhsal, psikolojik gelişimine zarar verecek her türlü işe zorlanmaları süreçlerinde görev alır. “Okul Sosyal Hizmet ve Mobil Sosyal Hizmet” çalışmaları ile çocuklar hakkında 5395 Sayılı Kanun kapsamında ilgili mahkemeden gerekli tedbir kararları talep eder. Çocuğun, çocuk olmaktan kaynaklı haklarından yararlanması süreçlerinde belediye, kolluk kuvvetleri ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte görev alır.

b. Sağlık Bakanlığına Bağlı 81 İlde Bulunan Sağlık İl Müdürlüklerinde (Sağlık Bakanlığı, 2019), İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Koruma Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Türkiye de yürürlükte olan 01/08/1998 tarih ve 23420 resmi gazete sayılı Hasta Hakları Sözleşmesine bağlı olarak,

1. Çocukların tanı, tedavi ve tüm sağlık süreçlerinin yönetiminde görev alır. Gerekli izin ve araştırmaların yapılması konularında kurumlar arası bağlantı kuruculuk görevi üstlenir.

2. Aile, çocuk ve sağlık kuruluşları arasında ki süreci yönetir.

3. Gerek görülmesi halinde çocuk hakkında 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğünden inceleme talebinde bulunur.

4. Sağlık sorunu yaşayan refakatsiz çocuklar için İl Göç Müdürlüğü ve ilgili kurumlar ile süreç yönetir.

5. Tedavi sonrası taburcu olma sürecinde ve takip aşamalarında çocuk ve aileye gerekli destek sağlamak ve rehberlik etmek konularında görev alır.

6. Çocuk ve aile için kaynak bulma ve bağlantı kurma, hak savunuculuğu ve kendine yetebilme gücü kazandırma konularında görev alır.

c. Adalet Bakanlığına Bağlı 81 İlde Bulunan Adliyelerde (Adalet Bakanlığı, 2019), İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Koruma Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu ve 26/09/2004 tarih ve 5237 Sayılı Türk Ceza Kanununa bağlı olarak;

1. Aile, çocuk, ağır ceza mahkemeleri, ceza infaz kurumları, denetimli serbestlik ve yardım merkezlerinde çocuk alanında çalışmalar yürütür.

2. Çocuklar ile yapılan adli görüşmelerde bulunmak, çocuğun hak savunuculuğunu yapmak ve ifade süreçlerinde hazır bulunmak görevlerinde yer alır.

3. Suça sürüklenen ya da suç mağduru çocukların mahkeme süreçlerinde bulunmak, gerekli hallerde 5395 Sayılı Kanun kapsamında tedbir kararı talep etmek, çocuk ve aile arasında süreçleri yönetmek görevlerinde rol alır.

4. Ayrılma, boşanma, ebeveynlik haklarının sonlanması, vesayet süreçlerinde gerekli inceleme ve dosya takibi gerçekleştirme süreçlerinde görev alır.

5. Çocuğun yüksek yararı konusunda adalet sistemine bilgi ve rapor sunarak karar alınması süreçlerinde görev alır.

2.2. Sosyal Hizmet Müdahalesi İle Refakatsiz Çocuk İşlemleri

Birleşmiş Milletler ve Göç Genel Müdürlüğü verilerine (BM, 2018 ve Göç, 2018) göre Suriyeli sığınmacıların 2018 yılı itibariyle yaklaşık %47'sini çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar arasında farklı milletlerden yaş ve cinsiyetleri değişik sayıları yüzleri bulan refakatsiz çocuklar olduğu ifade edilmektedir. Çocuk sayısının fazla olması, barınma, eğitim, sağlık, sosyal vb. ihtiyaçlar noktasında sorunları da beraberinde getirmektedir (UNİCEF, 2017). Belirtilen ihtiyaçların karşılanamadığı durumlarda toplumda asayişin bozulması, suça sürüklenen ve suç mağduru çocukların sayılarının artması, toplumsal uyumun sarsılması ve daha birçok olayı tetiklediği söylenebilir.

Bu amaçla ülkemizde, refakatsiz çocukların temel çocuk haklarından sahip oldukları gereksinimlerinin temin edilmesi amacı ile kamu kurumları başta olmak üzere STK'ların bir takım faaliyetler yürüttükleri bilinmektedir (Tapan ve Derin, 2019: 856).

Refakatsiz çocuklarla ilgili hizmetler Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (AÇSHB, 2019). 20/10/2015 tarih ve 152065 sayılı Refakatsiz Çocuklar Yönergesi ile kolluk kuvvetleri, İl Sağlık Müdürlüklerine bağlı hastaneler ve İl Göç Müdürlükleri ile hizmet süreçleri yönetilmektedir. Refakatsiz çocukların işlemleri 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanun kapsamında

ele alınır. Refakatsiz çocuk için sosyal hizmet müdahalesi süreci şu şekilde gerçekleşmektedir:

1. Çocuk veya çocuklar, velisi ya da bir yakını olmadan yasal olmayan yollardan göç grubu ile ya da bireysel olarak ülkeye giriş yaptıktan sonra tespit edilme durumu ile refakatsiz çocuk kapsamında, hakkında süreç başlatılır.

2. Refakatsiz çocuklar ihbar, kolluk kuvvetlerinin alan taraması veya kimlik kontrolü için belge sorma, çocuğun resmi kurumlara işlem için başvurması gibi durumlarda tespit edilir.

3. Tespiti yapılan çocuk kolluk kuvveti tarafından tutanak ile bulunduğu kurumdan veya kişiden teslim alınır.

4. Çocuğun refakatsiz olduğu iddiasının araştırılması sürecinde kolluk kuvveti eşliğinde İl Göç Müdürlüğünde parmak izi kontrolüne ve mülakata alınır.

5. Parmak izi tespitinde çocuğun kayıtlı olmadığına anlaşılmaması ve refakatçisi olmadığı yönünde ki ifadeleri doğrultusunda, çocuk hakkında “Refakatsiz Çocuk” olduğu yönünde belge düzenlenir.

6. Çocuk kolluk kuvvetleri tarafından en yakın hastaneye götürülerek; darp-cebir raporu alınması, bulaşıcı hastalık testi, akciğer grafiği taraması yapılması ve genel muayene süreçlerinin ardından alınan sağlık raporu ile kolluk kuvveti tarafından AÇSH İl Müdürlüğüne teslim edilir.

7. AÇSH İl Müdürlüğü çocukla ön görüşme yapar. Çocuğun yaş, cinsiyet varsa engel durumuna uygun bir kuruluşa yerleştirilmesi için süreç başlatır. Refakatsiz çocuk mülki idare amirinin imzası ile “Acil İl Oluru” alınarak kuruluşa yerleştirilir. Kriz durumunun tamamlanmasının ardından şüpheli durumlarda çocuk kemik testi için hastaneye götürülür. Kemik testi sonucuna göre çocuk olduğu anlaşılan koruma altında kalmaya devam ederken çocuk olmadığı anlaşılan kişi kolluk kuvvetlerine, yetişkin işlemleri için teslim edilir.

8. 2014 Tarihli ve 6518 Sayılı Kanun gereği, çocuğun kuruluşa kabul tarihinden itibaren 5 gün içerisinde çocuğun resmi belgeler ve yapılacak görüşme sonucunda akrabası olduğu tespit edilen ve çocuğunda teslim edilmek istediği kişiye refakatsiz çocuk statüsü kaldırılarak teslimi yapılabilir.

9. Refakatsiz çocuğun kuruluşa kabul tarihinden itibaren 5 gün içerisinde yakını tarafından teslim alınmadığı durumlarda ise 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında koruma altına alınma işlemleri için ilgili mahkemeden “Bakım Tedbir Kararı” talep edilir.

10. Çocuk, mahkeme kararı ile koruma altına alındıktan sonraki süreçte, teslim almak isteyen ve bunu resmi belgeler ile destekleyen bir yakını başvuruda bulunursa süreç başlatılır. Yapılacak görüşme ve sosyal inceleme sonucunda 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında gerekli tedbirler alınarak çocuğun ilgili mahkemeden koruma kararının kaldırılması ile çocuk teslimi yapılabilir.

11. Çocuğun koruma altına alınması sonrasında herhangi bir yakını teslim almak için başvuruda bulunmadığı durumlarda AÇSH İl Müdürlüğü sınır karakollarına ve İl Göç Müdürlüğüne çocuğun durumu ile ilgili bildirimde bulunur.

12. Küçük yaşta olan çocuğun (0–6 yaş arası) koruma altında kaldığı süreçte ruhsal gelişiminde olumsuzluklar yaşanmaması için süreç yönetilir. Komisyon kararı ile 14/12/2012 tarih ve 28497 sayılı Koruyucu Aile Yönetmeliği kapsamında uygun eşleştirme yapılan bir Türk aile yanına koruyucu aile kapsamında verilebilir.

13. Koruma altında bulunan refakatsiz çocuğun iâşe, ibate, eğitim, sağlık ve diğer tüm resmi işlemleri kaldığı kuruluş tarafından yerine getirilir.

14. Refakatsiz çocuğun kuruluşu izinsiz terk etmesi durumunda vaka kolluk kuvvetine bildirilir. Kuruluş kurallarını reddeden çocuk hakkında sosyal uyum konularında daha fazla mesleki çalışma yapılır. Bu süreçlerinde etkisiz kalması durumunda çocuğun başka bir kuruluşa nakli süreci talep edilebilir.

15. On sekiz yaşını dolduran çocuklar ikamet göstererek kendi istekleri ile kuruluştan ayrılabilir ve ülkede yaşamaya devam edebilirler. Geldikleri ülkeye dönmek isteyenler için ise kuruluş, İl Göç Müdürlüğü ile gerekli yazışmaları yapar ve çocuklar sınır kapılarından ülkelerine geri dönebilirler.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü refakatsiz çocukların öncelikle barınma, sağlık ve eğitim işlerinde sorumlu olan kuruluştur.

Kuruluş çocuğun okul kaydı, devamlılığı, rehberlik hizmetleri, sosyal uyum sorunlarının giderilmesi için gerekli çalışmalar yürütür. Bununla birlikte çocuğun süregelen bir rahatsızlığı olması durumunda ya da rutin hastane işlemlerin de sorumluluk alınması, tanı, tedavi ve süreç takibi işlemlerini kuruluş gerçekleştirir. Çocuk kuruluştaki kaldığı süreçte yapılan çalışmalardan ve resmi işlemlerden ücretsiz olarak faydalanır. Refakatsiz çocuklar, göç sonrasında en riskli grup olarak tanımlanabilir. Ailesinin vefat ettiği ya da onları kaybettiği düşünüldüğünde çocuğun çaresizlik yaşadığı ifade edilebilir. Öncelikle can güvenliği ve sağlık olmak üzere, eğitim ve sosyal uyum programlarından ivedi olarak yararlandırılması gerekir. Sokakların tehlikeli olması ve marjinal grupların hedefi olan bu çocukların, topluma uyum sağlayarak ve varlığı ispatlanmış bireyler olarak yaşamlarını devam ettirmeleri ev sahibi ve geldiği toplum için önemli bir konudur. Sosyal Hizmet bu çocukların yüksek yararı için diğer kamu kurumları ve sivil toplum örgütleri ile hızlı, sağlam ve etkili bir süreç yönetmeyi hedeflemektedir.

3. EĞİTİM, GÖÇMEN ÇOCUK VE SOSYAL HİZMET

Çağımızı niteleyen en önemli sıfatlardan biri “bilgi çağı” nitelemesidir. Bilginin güç olarak kullanıldığı bu çağda eğitim, toplumsal gelişme ve kalkınmanın en önemli aracı durumundadır. Bununla birlikte eğitim, birey ve çevre etkileşiminde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu ve benzeri sebeplerle eğitime yönelik etkin politikalar geliştirmek ve sürdürmek, çağdaş toplumların başlıca hedefidir (Karataş vd., 2014: 71). Küresel ve toplumsal değişiklikler,

yeni sorunları ve ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Bu değişikliklerden en trajik ve acı olanı ise göçle gelen değişimlerdir. Göç eden toplumların içinde var olan ve geleceğin yetişkinleri olan çocukların, bu değişimlerde kaliteli ve sürekli eğitim almaları önemli bir konudur.

Başladığı zamanlarda geçici bir yer değiştirme hareketi olarak görülse ve kabul edilse de, Suriye’deki iç savaşın devam etmesi ile birlikte seyri değişen bu kitlesel göç hareketi, yalnızca milyonlarca Suriyeliyi değil, aynı süreçte Türkiye açısından önemli bir g deneyimini ve birçok problemi de birlikte getirmiştir. Umutlarını, sınır ötesinde aramaya çalışan iki milyona yakın Suriyeli ocuğun, bu süreçte iktisadi, sosyal ve kültürel olmak üzere birçok riskle baş etmek mecburiyetinde kaldığı ifade edilebilir. Savaştan kaçıp daha iyi hayat şartları için g yollarına düşülmüş olsa da, mevcut durumun okta öyle olmadığı, göç edilen ülkelerde başta dil olmak üzere din, sosyal yaşam, kültür vb. farklılıkların, entegrasyon süreçlerini olumsuz yönde etkilediğine şahit olunmaktadır (Gencer, 2017: 838). Ev sahibi topluma entegrasyon süreçleri ile alakalı dikkat çekici adımlardan bir diğeri de, Suriyeli göçmen çocukların eğitim süreçlerine katılması ve bu süreçte yaşanabilecek engellerin ortadan kaldırılmasıdır. Bu kapsamda eğitim süreçlerinde ki genel sorunları şu şekilde ifade etmek mümkündür (Karaman ve Bulut, 2018: 399-400):

a. Göçmen Ailelerin, Ev Sahibi Toplumda Yaşadığı Sorunlar

1. Geçici kimlik sahibi olma ve kimlik güncelleme.

2. Ekonomik yoksunluk.
3. Dil, mezhep, kültür ve gelenek sorunları.
4. Psiko-sosyal olgunluk ve eğitim alanında yaşanan sorunlar.
5. Aile planlaması.
6. Ruhsal ve psikolojik sorunlar.
7. Sosyal uyum ve asimilasyon korkusu.

b. Eğitim Çağında Olan Göçmen Çocukların Sorunları

1. Dil ve sosyal uyum.
 2. Akran zorbalığı.
 3. Ekonomik yoksunluk nedeniyle okula devam etmeme ya da çocuk işçi olma.
 4. Öğretmenlerin göç, başka dil ve uyum konularında yaşadıkları eksiklikleri çocuklara yansıtması.
 5. Yeterli okul veya Türkçe kurslarının olmaması.
 6. Çocuk tarafından asimile olma korkusu ile Türkçe öğrenmeye direnç gösterme ve derslere aktif katılımın olmaması.
 7. Bazı okulların Suriyeli çocukların okullarına kayıt edilmesinde isteksiz davranmaları ve bu yönde bir süreç yönetmeleri.
- c. Eğitim Sisteminin ve Eğitimcilerin, Göçmen Çocuklar ve Aileleri ile Yaşadıkları Sorunlar**

1. Göçmen ailelerin, çocuklarını Türk eğitim sistemine katılmasında isteksiz olmaları.

2. Okul yöneticilerinin çocukların eğitim süreçleri için, dil ve göçün getirdiği daha ağır sorunlar ile mücadele eden Suriyeli göçmen ailelere ulaşmakta zorlanmaları.

3. Göçmen ailelerin ısrarla çocuklarını Arapça ağırlıklı derslerin çoğunlukta olması nedeniyle İmam Hatip okullarına kayıt ettirme istekleri

4. Eğitim sisteminde Türkçe-Arapça tercüman eksikliği, okulların fiziki olarak yetersiz kalması ve eğitim materyalleri konusunda yaşanan eksiklikler.

5. Okullarda, öğretmenlerin dil ve kalabalık sınıflar nedeniyle yaşadıkları sorunlar.

6. Ev sahibi ve göçmen çocukların uyum sağlamaya direnç oluşturmaları (Eren, 2019: 222-223).

Gereksinimler arasında can güvenliği, barınma, beslenme gibi ihtiyaçların öncelikli olduğunu kabul etmek ile birlikte eğitim ihtiyacının da bireyi hayata ve sosyal rollere hazırlaması nedeniyle çocuğun hayatında önemli bir yeri olduğunun bilinmesi gerekir. Eğitim; kişiyi, belirli bir gaye doğrultusunda şekillendiren, onu yaşama hazırlayan ve kendini gerçekleştirebilecek “sosyal, ruhsal, kültürel, zihinsel ve fiziksel açıdan” tam bir iyilik hali yaratmayı hedefleyen gelişimlerine yardım eden süreçleri kapsadığı için Suriyeli çocukların gelecek yaşamları ve ülkeye uyum süreçleri hususunda da

çok önemlidir (Gencer, 2017: 840). Temel ihtiyaçların ‘‘barınma ve beslenme’’ karşılanması yanında eğitim ihtiyacının karşılanması hayata uyum anlamına gelmektedir. Göçmen çocukların yukarıda belirtildiği gibi birçok sorunla karşılaştığı, sorunların çözümlerinin bile karmaşık ve uzun süreçler gerektirdiği ortadadır. Sorunlar çözülebildiği ve ihtiyaçlar karşılanabildiği ölçüde çocuğun gelişim süreci sağlıklı ilerler. Çözülemeyen sorunlar arttıkça, diğer sorunlar ile birleşir ve bu daha karmaşık olayların oluşmasına sebep olur. Sosyal hizmet bu sorunların çözülmesini ve karmaşık olaylara dönüşmüş daha zor süreçleri yönetmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte çocuk, aile ve eğitim sistemleri arasında çalışmalar yürütür. Sosyal hizmet uzmanları; çevrenin sosyal, politik ve ekonomik olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı amaçlayan (Schreglmann, 2019) okullarda, ailelerde ve yerel toplumda öğrencinin gelişimi açısından riskli ve zarar verici olan koşulların ortadan kaldırılması için de çalışır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çeşitli nedenler ile evlerini terk eden ve sığındıkları ülkelerde maruz kaldıkları sosyal adaletsizlik, ötekileştirme ve yaşam koşulları arasındaki farklılıklar göçmen çocuklar için birçok gelişim bozukluğuna sebep olabilmektedir. Göç edilen ülkeye entegre olma sürecinde, göç yolunda yaşanan sorunların ardından dil, din, ırk ve kültür farklılığı sorunları da ortaya çıkmaktadır. Topluma yabancı olmalarından, sosyal ve iktisadi yetersizliklerden kaynaklanan mekânsal, psiko-sosyal, kültürel birçok riske karşılabilmektedirler. Birçok açıdan dezavantajlı bir tablo içerisinde bulunan Suriyeli

göçmen çocukları kuşatan risk faktörlerinin, kayıp nesillere neden olmaması ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ nin ihlale uğramaması için çeşitli önceliklere ihtiyaç vardır. Bu çerçevede, Suriyeli göçmen çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, “çocuk işçiliği, yoksulluk, dışlanma, dil ve entegrasyon sorunları gibi” yapısal sorunların çözülmesi, Suriyeli göçmen çocukların aileleriyle beraber topluma kazandırılması, desteklenmesi ve yaşadıkları toplumla uyumlu olmaları gerekmektedir. Yeni topluma uyum sağlama süreçleri ile ilgili en önemli basamak ise Suriyeli göçmen çocukların eğitim süreçlerine dâhil olması ve okullaşmanın önündeki her türlü engelin ortadan kaldırılması ile doğrudan ilişkilidir (Gencer, 2017: 849). Bu süreçlerde kurumların ve sivil toplum örgütlerinin yapması ve uygulaması gereken müdahaleleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Akranlar arasında uyumu artırmak, birliktelik duygusu oluşturmak, dışlama vb. olumsuzlukların oluşmaması için programlar, projeler ve süreli etkinlikler gerçekleştirilmesi yönünde yasal çalışmalar yürütmek ve kontrol mekanizmaları oluşturmak.

2. Okul-çocuk-aile üçgeni içerisinde eğitim süreçlerinde sürekliliğinin sağlanması ve oluşabilecek muhtemelen sorunlarda, etkili vaka yönetimi ile çocuğun ve ailenin mağdur olmaması yönünde İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde birimler oluşturmak ve sorunlara müdahale etme süreçlerine işlevsellik kazandırmak.

3. 20 Kasım 1989 tarihli BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların haklarının farkında olması için yapılan çalışmaları artırmak

ve bu hakların savunuculuğu rolünde aktif görev almaya devam etmek.

4. Göç mağduru aile ve çocukların psiko-sosyal açıdan desteklenmeleri sürecinde bütüncül bir yaklaşım benimseyip mikro, mezzo ve makro boyutta aile ve çocuk için kamu kurumlarında destek merkezleri oluşturulmasını sağlamak.

5. Aile ve çocuklara, kamu hizmetlerine erişim ve faydalanma, toplum kuralları, Türk eğitim sistemi hakkında rehberlik ve danışmanlık hizmetleri faaliyetlerini artırmak ve faaliyetlere katılımı sağlamak için yerel yönetimler aracılığı ile farkındalık çalışmaları yürütmek.

6. Eğitim ve konu ile bağlantısı olan diğer kamu kurum ve kuruluşları ile ortak çalışmalar yürütmek, planlamak ve uygulama süreçlerini takip etmek.

7. Erken yaşlarda evlilik, çocuk annelik, okul devamsızlığı, çocuk işçiliği ve uyum sorunlarında okul-aile-çocuk üçgeninde sorunlar üzerinde çalışma yürütmek, politika ve farkındalık oluşturmak. Okul sosyal hizmet sürecini aktif hale getirmek ve 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereğince çocuğun yüksek yararının sağlanması için uzman ekiplerin gerekli tedbirler almaları sürecinde kolaylıklar sağlanması için politika oluşturmak.

8. Çocuğun eğitim hakkının, ailenin çocuğu imkânlar elverişli olmasına rağmen okula göndermemesi, çocuk işçi olarak çalıştırılması vb. durumlar ile engellenmesi süreçlerinde, ilgili kişiler hakkında suç

duyurusunda bulunulduğu durumlarda yaptırımlar uygulanması için yasal düzenlemeler oluşturmak ve süreçte caydırıcı etki oluşturulmasını sağlamak.

9. Suriyeli göçmen çocuklara sunulan sosyal hizmet faaliyetlerinin kapsamını geliştirmek ve her ilde bulunan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmet Müdürlüklerinde “Göçmen Çocuklar Birimi” oluşturulmasını sağlamak.

10. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında Suriyeli göçmen çocuklar içinde uygulanan “Danışmanlık, Sağlık ve Eğitim Tedbir Kararlarının” uygulanma süreçlerinde kolaylaştırıcı politikalar üretmek ve bürokratik engellerin en aza indirilip en fazla fayda sağlanması için kurumlar arası mülki amir yönetiminde komisyon oluşturmak.

11. Sosyal Hizmet müdahalelerinde aktif ve hızlı çalışmalar yürütmek ve çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik, eğitime devam etmeme gibi önemli sorunlar ile baş etmek amacıyla sivil toplum kuruluşları ile kurumlar arasında protokoller yapmak ve ortak vaka takibi ile süreçlerin yönetilmesini sağlamak.

Kurumlar yaşanan göç konusunda verimli, olumlu ve ileriye dönük birçok çalışma yapmaktadır. Bununla beraber göçmen çocuklar için bu süreçlerde eğitim ve sosyal hizmet müdahaleleri ayrıca önemlidir. Eğitim süreçlerinden yararlanamayan Suriyeli göçmen çocuklar, göç mağduru olmakla birlikte çocuk işçiliği, suç mağduru veya suça sürüklenmiş çocuk olma durumlarıyla karşılaşmaktadır. Her türlü

ihmal veya istismara uğrama riski ve hak mağduriyetine de maruz kalmaktadır. Bu çocukların hayatındaki risk faktörleri yetişkinlere oranla daha fazladır. Tüm bu durumlar birlikte değerlendirildiğinde, eğitim süreçlerine katılamayan bu doğrultuda hayata hazırlanamayan Suriyeli göçmen çocukların, gelecek orta vadedeki durumları ve bu kapsamda ülkemiz açısından oluşabilecek önemli sorunların çözümü üzerinde ciddiye ve kararlılıkla durulması gerektiği, toplumun şekillenmesinde önemli katkıları olan akademisyenlerin (Mengi & Schreglmann, 2013) Suriyeli göçmen çocukların eğitimi ile ilgili daha çok çalışmaya yer vermesi gerektiği öneri olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı, (2019). Mevzuat Genel Müdürlüğü. <http://mgm.adalet.gov.tr/> (Erişim, Tarihi 19.12.2019).
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, <https://ailevecalisma.gov.tr/chgm> (Erişim Tarihi, 16.12.2019).
- Aydın, D. (2015). Uluslar Arası Sosyal Hizmet ve İnsan Hakları, Lisans Ödevi, Yalova Üni.
- Aydın, D., Şahin N. ve Akay B. (2017). Göç Olayının Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri, İzmir Dr Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi, 7(1).
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi. (1989). 20.11.1989 tarihli sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> (Erişim Tarihi, 15.12.2019).
- BM İstatistikleri. (2019). 2018-2019 Verileri. <http://www.un.org.tr> (Erişim Tarihi, 15.12.2019).
- Çoban, A. İ. (2019). Sosyal Hizmet Kongresi 2018:Suriye Krizinin Sosyal Hizmet ve Sosyal Gelişim İçin Global Çerçeve İçerisinde Analizi, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). 03.07.2005 tarih ve 5395 Sayılı Kanun. <http://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> (Erişim Tarihi, 15.12.2019).
- Daver, B. (1991). Savaş ve Barış Üzerine. A.Ü. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Atatürk Yolu Dergisi, 3(10).
- Demir, R.ve Okşar. Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. Kilis İl Örneği. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18 (1), 285-312.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (44).
- Duyan, V. ve Özdemir, Arslan, E. (2017). Türkiye Göç Yasalarının Sosyal Hizmet Açısından İncelenmesi, Journal Of Social and Humanities Sciences Research, 4(6).
- Ekici S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan, Birey ve Toplum, 5(9).

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1).
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54).
- Hatun, Ş. ve Çağlayan, Ç. (2019). Savaş ve Çocukları. <http://ttb.org.tr> (Erişim Tarihi, 15.12.2019).
- Human Rights Watch. (2015).Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştıgımda Hiçbir Şey Göremiyorum, Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek: Türkiye. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf. Erişim Tarihi (16.12.2019).
- İç İşleri Bakanlığı Göç Genel Müdürlüğü. (2019). <http://www.goc.tr> (Erişim Tarihi, 28.12.2019).
- Kanath, F. & Schreglmann, S. (2017). İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Savaş Ve Barış Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (37) , 127-146. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Mkusbed/Issue/44714/555560>
- Karadoğan, T. (2018). Çocuk Göçmenler. <http://insamer.com.tr> (Erişim Tarihi, 14/12/2019).
- Karaman, B. H. ve Bulut S. (2018). Göçmen Çocuk ve Ergenlerin Eğitim Engelleri, Psikolojik Sorunları ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 40(2).
- Karataş, K., Gencer, E. T., Çalış, N. ve Ege, A. (2014). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık.
- Kılınç, E. F., Karayel F. ve Koyuncu M. (2018). Türk ve Suriyeli Çocukların Göç Kavramına İlişkin Metaforlarının Belirlenmesi, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 40(2).

- Mengi, F. & Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik Bağlamında Bilimsel Üretkenliği Etkileyen Çevresel Faktörler. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1) , 1-17. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Amauefd/Issue/1728/21166>
- Mengü, E. ve Yaman, M. Ö. (2019). Sosyal Hizmet Kongresi 2018: Türkiye’de “Göçmen Çocuk ve Genç” Üzerine Yapılan Güncel Çalışmaların Bibliyografik Analizi İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Örgen A. (2017). İnsan Hakları, Sosyal Hizmet ve Mültecilik Üzerine Bir Değerlendirme, Ufuk Ötesi Bilim Dergisi, 17(1).
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu A. ve Ateşok Z. Ö. (2016). Türkiye’de ki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(37).
- Reçber, B. (2019). Sosyal Hizmet Kongresi 2018: Mülteci Çocuklar ve Sosyal Hizmet, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Refakatsiz Çocuklar Yönergesi. (2015). 20.10.2015 tarih ve 152065 sayılı yönerge. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yonergeler/refakatsiz-cocuklar-yonergesi.pdf> (Erişim Tarihi, 15.12.2019).
- Sağlık Bakanlığı. (2019). İstatistikler ve Yayınlar. <https://www.saglik.gov.tr/TR,11584/istatistikler-ve-yayinlar.html>, (Erişim Tarihi, 16.12.2019)
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18(31).
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim Fakültesinde Görevli Akademisyenlerin Alternatif Eğitim/Okul Hakkındaki Görüşleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 2019; 16(1):1218-1247.
- T.C. Anayasası. (2019). 18/10/1982 Tarih ve 2709 kanun numaralı Anayasa. <http://www.mevzuat.gov.tr> (Erişim, 30/12/2019).
- Tapan, M. G. ve Derin, M. (2019). Suça Sürüklenen Refakatsiz Çocuk: Sosyal Hizmet Müdahalesi Olgusu Sunumu, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(14).

- Topsakal, C. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğretim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(27).
- Turton, D. (2003). Refugees and Other Forced Migrants, Refugees Studies Center Working,13.
- UNICEF.(2017). Türkiye’de ‘Kayıp bir Kuşak’ oluşmasını önlemek.
http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf (Erişim Tarihi, 11.12.2019)
- UNİCEF. (2019). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi.
<http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/insan%20haklari%20evrensel%20beyannemesi.pdf> (Erişim Tarihi, 11.12.2019)

BÖLÜM 6
EĞİTİM PROGRAMI VE GÖÇ
Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye. sinansch@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim sisteminin temelinde her zaman eğitim programı vardır ve eğitim programları ile ilgili açıklamalara başlamadan önce “program” kavramı nedir sorusuna yanıt aramak gerekir (Çapuk, 2014). Olivia & Gordon (2009) programın yapılan, tasarlanan, geliştirilen ve değerlendirilen bir şey olduğundan bahsetmiş; okulda öğretildiğini, uyumlu konular dizisi olduğunu, içeriği ifade ettiğini, sınıf dışı etkinlik faaliyetlerini belirttiğini, düzenlenmiş materyalleri gösterdiğini, deneyimleri özetlediğini yani kısacası “okulda herkes için planlanan tüm yaşantılar” olduğunu söylemiştir. Program kavramı yeri geldiğinde farklı kişiler için farklı manalar içeren bir kavram olmakla birlikte hem teorik hem de pratik boyuta sahip “net çizgilerle çizilerek tanımlanmasının yapılması güç olan” bir kavramdır (Çapuk, 2014) ve eğitimin kalitesi ile ilgili yüksek derecede ilişkisi bulunmaktadır.

Eğitim programının ne olduğu ile alakalı düşünceler çok eskilere dayanmaktadır (Baş, 2013). Bildiğimiz ve birçok yerde okuduğumuz gibi milattan önce 100 yılında doğmuş olan komutan ve politikacı Jül Sezar ve askerleri tarafından zamanın iki tekerli yarış araçlarının birbiriyle yarıştığı oval şeklindeki pist anlamı taşıyan “curriculum” kavramı artık günümüzde soyut bir kavrama bürünerek program (curriculum) şeklinde kullanılmaktadır (Demirel, 2005; Oliva, 2009). Bu anlamdan yola çıkılarak eğitimde curriculum kavramı “izlenen yol” anlamına bürünmüştür. Curriculum esasında Latince bir kelimedir (Henson, 2006) fakat eğitim ile ilişkili olarak sadece

1800'lü yılların başından beridir kullanılmaktadır (Wiles & Bondi, 2007). Bu alanda mihenk taşı olarak kabul edilen Franklin Bobbit adlı bilim insanının 1918 yılında yayınladığı eser (Curriculum), günümüz eğitimde program geliştirme çalışmalarına ve program geliştirmenin ne olduğu ile ilgili tanımlara ışık tutmaktadır (Wiles & Bondi, 2007).

Eğitim programını kabaca “bir rehber” şeklinde tanımlayabiliriz. Hatta eğitim programı, uygulayıcısı olan eğiticilere (öğretmenlere) ışık tutan bir deniz feneri ya da yön gösteren bir pusulayı bile andırabilir (Mansuroğlu, 2019). Biraz daha detaylandırmak gerekirse eğitim programı: “öğrencilerin neler öğreneceğini aşamalı ve sıralı şekilde gösterilen, sınıfta öğretilecek etkinliklerin belirtilip tasarlandığı (Remillard, 2005), kazandırılmak istenen değerlerin/kavramların belirtildiği, okul ve okul kültürü ile ilgili detaylı bilgilerin yer aldığı (Stabback, 2016), öğretim sürecinde kullanılacak strateji, yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme durumlarına yönelik öneriler ve yönlendirmeler sunan (Kauffman vd., 2002) bir yapı” şeklinde ifade edilebilir. Bir eğitim programı tüm eğitim aktivitelerine yön verirken bu aktivitelerin doğru bir şekilde uygulanmasına olanak sağlar, ekonomik bir şekilde verimi arttırarak bireyleri birlikte uyum içinde çalıştırarak işbirliğine yönlendirir (Söğüt, 2017). Aynı zamanda eğitim programları öğrencilerin yaşlarına ve toplumsal kurallara göre şekillenerek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların öğrenilmesi için tüm eğitsel yaşantıların planlanmasıdır (Söğüt, 2017).

Bu plan; değerlendirme ve karar verme süreçlerine olanak sağlarken öğrenme ürünleri dizisi ya da bir alanın kazanımlarının tümünü içerik anlamında kapsayıp tasarlar (Posner, 1995).

Eğitim programı en genel manada bireylere kazandırılması planlanan bilgileri, becerileri, değerleri bir ğretmen önderliğinde kazandırılmasını sağlayan bir belgedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu belge öğrenen bireylere okul içi veya okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan bir öğrenme yaşantıları düzeneği özelliği taşımaktadır (Demirel, 2010). Eğitim programı kavramı kapsamlı ve çok yönlü bir süreç olduğundan eğitim ile ilgili program kavramının standartlaşmasında ve ne olduğunu anlamada güçlükler ve çeşitlilikler meydana gelmekle birlikte (Erden, 1998); ğretme ve öğrenme programı, yetişek, ders programı, ğretim programı, müfredat, eğitim programı gibi terimler birbiri yerine kullanılmaktadır (Hesapçioğlu, 1994).

Eğitim programları ihtiyaa göre şekillendiğinden, gerçekleşme şekillerine göre uygulanan şekilleri ğretim programı (ders dışı faaliyetleri kapsamakta) ve ders programı (rehberlik ve gezi programlarını kapsamakta) gibi vb. Çeşitleri vardır (apuk, 2014). Fakat 1950’li yıllardan itibaren müfredat kavramı yerine en genel manasıyla “eğitim programı” ifadesi kullanılmaktadır (Demirel, 1992).

Eğitim programı ifadesi gayesine uygun olarak okul içi ve dışı çeşitli yaştaki öğrenciler için düzenlenen, milli eğitim ve kurum olarak okulların amaçlarına paralel bir şekilde tüm etkinlikleri kapsar (Varış,

1994; Küçükahmet, 2009). Bahsedilen bu etkinlikler ders içi, ders dışı ve destek hizmetleridir ve öğretilecek olan içeriğin etkin bir şekilde öğretilmesini sağlayan sürecin/yöntemin/teknik ve amacın ne oranda kazanıldığını tespit etmek için değerlendirme etkinliklerini de içerir (Özyürek, 2009). Kaliteli bir eğitim sistemi için nitelikli birey yetiştirme aşamasında sosyal ve kültürel değerlerin muhafaza edilmesinde eğitim programlarının etkisi önemli derecede yüksektir (Özdemir, 2009).

Eğitim programı, eğitimcilerin sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin daha bilinçli olmasını sağlarken; eğitimin standartlaşması hususunda farklı kurumlardaki eğitimlerin aynı amaç ve süreç boyutunda gerçekleşmesini sağlar ve göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etme hususunda aşırı derecede faydalıdır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999).

Bir eğitim programı milli eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsadığından (Varış, 1994) doğal olarak dört temel ögesi bulunmaktadır (Çapuk, 2014). Bu dört temel öge hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olarak tanımlanırken; içerik: amaca yönelik olan konular, eğitim durumları: hedefe ulaşırken kullanılacak öğrenme ve öğretme etkinlikleri bütünü, değerlendirme: uygulanan programın ne derecede etkili olduğu hakkında yargıda bulunma süreci olarak ifade edilir (Demirel, 2010: 192). Bu temel öğelerin birinde bile yapılacak olan ufak bir değişiklik sistemin tamamını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Sezer, 2017).

Aslında eğitim programı okulların ve üniversitelerin sorumluluğunda sistemli olarak oluşturulan, düzenlenen, geliştirilen bilgi ve yaşantıların sürekli yeniden yapılanmasını gerektirir (Tanner & Tanner, 1980) ve eğitim programlarının devamlı olarak bir plan dâhilinde değişen hayat şartlarıyla birlikte sürekli güncellenmesi/geliştirilmesi gerekmektedir (Yağan, 2018). Bu durum da bizi “eğitimde program geliştirme” kavramına götürmektedir.

Eğitimde program geliştirme toplumda yaşanan olaylarla ilişkili bir şekilde eğitim programlarının bilimsel araştırmalar vasıtasıyla yeniden düzenlenmesi, geliştirilmesi, yenilenmesi ve pilot çalışmalar yapıldıktan sonra genelleşmesi işidir (Oğuzkan, 1993, 123) ve Demirel (2010) tarafından “eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” şeklinde tanımlanır. Eğitimde program geliştirme en bilinen manasıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi olarak bilinir (Erden, 2003).

Eğitim programlarının istenen düzeye ulaşması gayesiyle ülkenin gelişmesine olanak sağlayan program geliştirme çalışmaları dinamik bir süreç olmakla birlikte; eğitim programlarını ve dolayısıyla program geliştirme süreçlerini zorunlu hale getiren sadece bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler değil (Ünal vd., 2004), aynı zamanda toplumun kültürel yapısında gerçekleşen değişimlerdir (Çapuk, 2014).

Eğitim programları kültürel mirasın aktarılması işi ile ilgilendiği için ğretim içeriği ve öğrenme deneyimi (Olivia, 2005), g durumları gibi toplumun kültürel yapısının değişiği süreçlerden çok etkilenir. Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürleme işidir ve bu durum eğitim programlarının öğrenme yaşantıları boyutuyla birebir ilişkilidir (Demirel, 2006, s. 4).

Kültürlenme işi ve eğitim programı denildiğinde ilk olarak “okkltrl eğitim ve okkltrllk desteğiyle hazırlanan eğitim programları” akla gelmektedir. Çokkültürlülük kavramı ilk Amerika Birleşiğ Devletlerinde ortaya çıkmış bir kavram olmakla birlikte, bu ülkeye çok çeşitli kültürlerden göç eden bireylerin bir arada kaliteli bir şekilde yaşama arzusu bu kavrama zemin hazırlamış, okkltrllk kavramı özellikle 1990'lı yıllardan itibaren hem genel manada hem de eğitim programları ile ilişkili olarak bilimsel çalışmalara konu olmuştur (Başbay & Bektaş, 2009: Akt. Polat & Kılıç, 2013).

Çokkültürlü eğitim her öğrencinin aynı yolla öğrenemeyeceğini ifade eder çünkü her ğrenci aynı bilişsel yapıyı gösteremez (Gollnick ve Chinn, 2009; Manning ve Baruth, 2004; Cochran-Smith, 1997; Yao, Buchanan ve Brown, 2009). Bu yüzden toplum içerisinde var olan eşişsizlikler eğitim programlarına yansımaktadır (Banks, 2009). Bu sebeple yerleşiğ hayat ile birlikte okula devam eden öğrencilerin özellikleri farklılařtıķa, eğitim sistemi de okullardaki eğitim-ğretim çalışmalarının nasıl daha verimli hale getirebileceğinin yollarını aramaktadır (Kılıçoğlu, 2015).

Çokkültürlü eğitim programlarının temel amacı sadece yerleşik hayat yaşayan öğrencilerin değil aynı zamanda göç eden öğrencilerin de karar verme, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerinin artmasını sağlamaktır (Kılıçoğlu, 2015).

Herhangi bir sebeple bulunduğu yerden ayrılmak durumunda kalan kimselerin farklı yerleşim alanlarına yerleşmek üzere gitmesi durumu olarak ifade edebileceğimiz göç hareketiyle (Kirman, 2017: 109) günümüzde özellikle başka ülkeden ülkemize yaşanan göçlerin yarattığı demografik yapı değişiklikleri, toplumun dinamikleri olan ögeler arasındaki pergelin açılmasına ve eğitim sistemi içerisindeki ögelerin birbiriyle olan işleyişini derinden etkilemektedir (Akhan & Yalçın, 2016).

Çok kültürlü eğitim programları göç eden göçmen öğrencilerin çoklu tarihi bakış geliştirmesini, kültürel bilinci ve yeterliliği güçlendirmesini, ırkçılık, cinsiyetçilik, önyargı ve ayrımcılığın her çeşidiyle savaşmayı, yeryüzü durumu ve küresel dinamikler ile ilgili bilinci arttırmayı ve sosyal beceri oluşturmayı amaçlar (Bennet, 2007).

Çokkültürlü öğretimde eğitim programları göç eden bireylerin farklı bakış açılarının içerecek şekilde oluşturulmalı, göçmen öğrencilerin kendi kültürlerinden ve tarihlerinden izler taşıyarak göçmen bireylerin sosyolojik ve psikolojik gelişimlerine zemin hazırlamalıdır (Kılıçoğlu, 2015). Aynı zamanda göç eden bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden eşit derecede yararlanabilmesi için eğitim programlarının göç eden bireyleri dikkate alan bir yapıda tasarlanması gerekmektedir (Çötök, 2010; Kurban, 2008).

Çokkültürlü anlayış ile hazırlanan eğitim programlarında kapsamın dar olmaması gerekmektedir. Ayrıca eğitim programı içine sadece farklı din ve kültürleri eklemek yeterli değildir. Yapılması gereken din ve kültürlerin kaynaştırılmasıdır. Çokkültürlü eğitim programlarının amacı kültürleri sivri uçlu etnik kökeninden ayırarak ortak bir insanlık sermayesine dönüştürmektir (Biçen Gören, 2019).

Nieto ve Bode'ye göre (2008) çokkültürlü eğitim, programın uygulandığı bölgede yaşayan öğrenciler göç etsin etmesin, farklı kültürlerle hitap eden bilgilere yer ayırmalı, eğitim programında kendini hissettirmeli (Nieto & Bode, 2008) ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere yeterli desteği sağlayabilmelidir.

Çokkültürlü bir sistemle hazırlanan eğitim programlarında öğretmenlerden beklenen uyguladıkları eğitim programlarına göç ve çokkültürlülük açısından eleştirel bakabilme becerisi geliştirmesi, göçmen bireylerin yüksek fayda sağlayabileceği çokkültürlü etkinliklerin nasıl eğitim programına dâhil edilmesi gerektiğini bilmesi, öğretim stratejilerinin nasıl kullanabileceğini özümsemesidir. Çünkü öğrenen bu beceriler özellikle dış göç hareketinde bulunan öğrencilerin öğretiminde kolaylıklar sağlayabilecektir (Kılıçoğlu, 2015).

Günümüzde dış göç ile ülkemize gelen göçmen dendiğinde aklımıza ilk Suriyeliler gelmektedir. Çünkü Türkiye'nin güney sınırında bulunan Suriye'de 8 yılı aşkın bir zamandan şimdiye kadar devam eden iç savaş; ülkeyi yaşanması zor bir hale getirmekle kalmamış milyonlarca Suriyeliyi başka ülkelere iltica/göç etmeye zorlamış,

yaşanan bu göç krizinden başta Türkiye olmak üzere birçok ülkeyi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da ülkemizi derinden etkilemiş (Demir, 2019), bu konuda acil eğitim politikalarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Türkiye’de 2011–2012 yılında Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk aşamada geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış (Culbertson ve Constant, 2015: 9) ve bu politikalar sadece Suriyelilerin geçici barınma merkezlerine (kamp) yönelik olarak hazırlanmıştır (Aktaş, 2016: 29).

2013 yılına gelindiğinde, Suriye’deki iç savaşın daha da şiddetlenmesi üzerine Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin sayısında ciddi bir artış yaşanmış, bu göçmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılmıştır (Yavuz ve Mızrak, 2016: 194). Böylelikle eğitim çağındaki Suriyeli göçmenlerin eğitim sorunları dikkate alınmış, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013 yılından itibaren yayımladığı genelgeler, düzenlemeler ve çeşitlenen faaliyetler ile birlikte Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim sorunlarına çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Emin, 2016: 7).

Ülkemize göç eden Suriyelilerin büyük bir kısmı çocuk ve gençlerden oluştuğu, 5–18 yaş aralığında okul çağındaki nüfusun yaklaşık 1 milyon 150 bin civarında olduğu (Göç İdaresi, 2018), başka bir deyişle Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaklaşık üçte birinin okul çağında (SETA, 2017: 19) olduğu düşünüldüğünde; Türkiye’nin içinde bulunduğu göç krizinin, süreç içerisinde birçok Suriyeli göçmen çocuğun bulundukları ülkelerde

eğitimden uzakta kalmalarına neden olan bir eğitim krizine dönüştüğü söylenebilir (Culbertson & Constant, 2015: 73). Bu durumda hareketle 2014 yılında yayımlanan “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” isimli bir genelge ile Suriyeli göçmen bireylerin eğitim hizmetleri güvence altına alınarak (MEB, 2014) Suriyeli göçmen öğrenciler için birkaç farklı seçenek oluşturulmuştur. Bunlardan en önemlisi (GEM) Geçici Eğitim Merkezleri’dir (Kurter, 2017: 3; Usta vd., 2018).

Geçici Eğitim Merkezleri Türkiye’ye göç eden öğrencilerin tamamlayamadıkları eğitimi tamamlama fırsatı yaratmak gayesiyle kurulan merkezlerdir (MEB, 2014). Bu merkezlerde eğitim dili arapçadır (Türkçe dil öğretimi de vardır) ve öğrencileri okul çağındaki göç eden Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem Suriyelilerin yaşadığı kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren bir yapıda olan, kullanılan eğitim programı geçici Suriye hükümeti tarafından gözden geçirilen ve kısmi değişiklikler yapılan Suriye Eğitim Bakanlığı’nın eğitim programı (BEKAM, 2015) olmakla birlikte; öğretmenlik yeterliğine sahip Suriyelilerin eğitim faaliyetlerinde gönüllü olarak görev aldığı ve Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde olanlarda ayrıca Türkçe öğretmenlerinin bulunduğu bir modeldir (Gencer, 2017). İlgili bakanlık tarafından belirtilen haftalık ders programlarına bağlı kalınarak ders saat süresi, yazılı, sözlü değerlendirmeler, not ve puanlama gibi işlemler Türkiye’de kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı’nın sistemine uyumlu bir şekilde uygulanmaktadır (Coşkun & Emin, 2016; Erdönmez, 2016). Merkezi

Türkiye'de bulunan Suriye Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı, söz konusu eğitim programını, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde düzenlemektedir (HRW, 2015: 19). Yapılan tüm bu düzenlemelere rağmen Geçici Eğitim Merkezlerinde birçok sıkıntı yaşanmakta ve bu durum kendini yapılan bilimsel çalışmalar ile de göstermektedir.

Örneğin Demir ve Okşar 2018 yılında yayınladıkları çalışmalarında Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görevli Suriyeli eğitimcilerin eğitim programıyla alakalı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir örnekte (Sakız, 2016; Usta vd., 2018) Geçici Eğitim Merkezlerinde uygulanan eğitim programının geçerli-fonksiyonel olmadığı ve mevcut ihtiyaçlara cevap vermediği, yeterince esnek olmadığı, farklılaşan bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığı ifade edilmiş, ülkemizde resmi kurumlarda kullanılan, Türkiye Cumhuriyeti Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca geliştirilen eğitim programının daha yenilikçi olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda farklı eğitim merkezlerinde farklı eğitim programlarının uygulanması göç eden öğrencilerin eğitimi hususunda bir kaos yaratmıştır (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören çocukları etkileyen en büyük sorun bu öğrencilerin eğitim sürecine dâhil olamaması (okullaşamaması) ya da eğitim sürecine katıldıktan sonra Türk eğitim sistemine ve kurumlara dil, kültür ve eğitim programı gibi açılardan uyum sağlayamamasıdır (Gencer, 2017). Her çocuğun doğduğu andan itibaren beslenme, uyku, korunma gibi hakları uluslararası Birleşmiş Milletler sözleşmeleri ile koruma altına alınmıştır. Bu hakların en

önemlilerinden birisi tabii ki eğitim hakkıdır. Bu sözleşmenin altına imza atan ülkelerdeki tüm çocukların eğitim hakkından eşit derecede faydalanması gerekmektedir. Bu yüzden eğitim sürecindeki tüm etkinliklerde ve eğitim programı ile ilgili yapılan tüm çalışmalarda göçmen çocukların da özellikle dikkate alınması gerekmektedir (Gencer, 2017).

Özet olarak Geçici eğitim merkezlerinde yaşanan tüm bu olumsuz durumlardan hareketle Suriyeli olsun olmasın dış göç ile Türkiye'ye gelen göçmen aileler, çocuklarının eğitimi için başka alternatifler bulmaya yönelmiştir. Türkiye'ye göç eden öğrenci yaştaki bireyler için diğer bir seçenek göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi içerisindeki resmi okullara yönlendirmektir (SETA, 2017: 32). Bakanlığın GEM'lerin dönüşümüne yönelik politikasında temel motivasyon bu merkezlerin Arapça programla ilerlemesinden dolayı sosyal uyumu geciktirmesidir (SETA, 2017: 13). Dolayısıyla 2019 yılı sonu itibarıyla GEM'lerin çok azı hariç büyük ölçüde kapanarak buradaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olduğunu söyleyebiliriz (Demir, 2019: 285).

2019 yılına bakıldığında okullarda kitlesel göç ile ülkemize gelen 470bin civarında geçici koruma statüsündeki Suriyeli, 50.000 üzerinde Iraklı toplam 500.000 üzerinde göçmen öğrencinin Türkçe eğitim programıyla eğitim aldığı tespit edilmiştir (Çerci & Canalcı, 2019).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün verileri incelendiğinde (Eylül 2018) toplam 1 milyon eğitim çağındaki Suriyeli öğrencinin kademeli bir şekilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara kayıtlarının aşama

aşama gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu okullar meslek liseleri ve özellikle imam hatip okullarıdır (Özer, Komsuoğlu & Ateşok, 2016: 99). 2018 yılı başı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine bakıldığında Anadolu İmam Hatip Liselerinde 13.000'nin üzerinde, İmam Hatip ortaokullarında 22.000'nin üzerinde Suriye uyruklu öğrenci olmak üzere toplamda 36.000 civarında öğrenci dini eğitim-öğretim veren resmi kurumlarda öğrenim görmektedir (TÜRKSAM, 2018). Bu resmi kurumlara halihazırda devam eden öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalarda (Özer vd., 2016; Emin, 2016; Güllüpinar, 2017) bu öğrencilerin eğitimleri ile alakalı olarak birçok sorun tespit edilmiş (Emin, 2016; Duruel, 2016; Taştan vd., 2016; Mert ve Çıplak, 2017; Tanrıku, 2017), bu sorunlardan birinin de eğitim programı ile alakalı olduğu görülmüştür.

Göçmen öğrencilerin eğitim programı ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlar aslında bir noktada kolayca aşılabilecek sorunlardır. Örneğin Suriyeli olsun olmasın göçmen bireyler için eğitim programında yapılacak küçük değişiklikler bile göçmen öğrencilerin eğitim sistemine daha kolay adapte olmasını sağlayabilir. Demir (2019) çalışmasında; yabancı ülkelere göç ile ülkemize gelen öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitim programında yer alan Türkçe ders saatlerinin artırılmasıyla öğrencilerin yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının azaldığını ve dersleri anlamada daha az problem yaşadıkları; dolayısıyla da akademik başarılarının da arttığını ifade etmiştir. Bu da demek oluyor ki Talim Terbiye Kurulunun uygulanan eğitim programlarını yeniden gözden geçirilmesi, akademisyenler ve

program geliştirme uzmanlarının çokkültürlü ve çoğulcu bir eğitim sistemini ve eğitim programlarını göçmen bireylerin kültürüne, ritüellerine, yaşam biçimlerine daha duyarlı bir eğitim programının meydana getirilmesine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Gencer, 2017). Çünkü eğitim; göçmen bireylerin içinde bulunduğu ülkeye ve topluma entegre olmalarında çok büyük bir öneme sahiptir (Taştan vd., 2016).

Son yapılan çalışmalara bakıldığında Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Suriyeli göçmenlerin daha kolay uyum sağlayabilmesi amacıyla yeni bir eğitim programı üzerinde çalışıldığını açıklamış, düzenlenen Sosyal Uyum Çalıştayı'nda Suriyeli göçmenlere yönelik olarak verilmesi planlanan eğitimler anlatılmış ve genel ahlak kurallarından yaşam kurallarına kadar Türk adalet sisteminden aile yapısına kadar Türklerin ve yabancı göçmenlerin birlikte huzurla yaşayabileceği bir eğitim programının hazırlandığı belirtilmiştir (WEB, 2019). Bu tür çalışmaların örneğine sadece Türkiye'de değil göç olgusu ile uğraşmak zorunda kalan diğer ülkelerde de görebiliriz çünkü gelişmiş bir ülke olsun olmasın fazla kaynaklara sahip olan ülkeler bile ulusal sistemler vasıtasıyla göçmen bireylere eğitim olanakları sağlama hususunda güçlükler yaşamış, bu durum hükümetleri yeni çözümler aramaya yönlendirmiştir. Örneğin Norveç'e göç eden Kenya'lılar için sekiz yıllık eğitim programı yoğunlaştırılarak/hızlandırılarak bazı aşamalarda bırakıp tekrar başlanabileceği dört yıllık bir eğitim programına çevrilmiştir. Böylelikle en azından göç eden bir grubun eğitimi için çeşitli kolaylıklar sağlanmıştır. Diğer bir örnekte

Alberta’da (Kanada) eğitim programları kısmi bir şekilde yerel olarak göçmen bireylerin ihtiyacına yönelik olarak değiştirilebilmektedir. Çok açık bir şekilde görünmektedir ki göç etmek zorunda kalan bireylerin göç ettikleri yerde eğitim sistemine entegre olmalarına yardımcı olmak amacıyla farklı çeşitlerde hazırlanan ve biçimi değiştirilen köprü eğitim programlarına gereksinim vardır (GEM, 2019). Bu şekilde hazırlanan esnek eğitim programları hem göç eden bireylere kolaylık sağlamakta hem de o ülkeye uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Asıl olması gereken; buna benzer eğitim programlarının ilgili bakanlıklar tarafından hazırlanması ve okul öncesi dâhil eğitimin tüm kademe ve süreçlerine dâhil edilmesidir.

Göç ile ilgili yapılan birçok çalışma ilk, orta ve yükseköğretim üzerinedir. Fakat okul öncesi eğitim bu alanda genelde ihmal edilmektedir. Bir okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için okul öncesi dönemde göç etmiş bir çocuğa gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlık becerilerinin öğretilmesi ve göç eden çocukların göç ettikleri toplumdaki örf-adetleri öğrenip uygulaması; iyi planlanmış okul öncesi eğitim programları ile mümkün kılınabilir (Temel vd., 2005).

Okul öncesi eğitim programlarının uygulaması sırasında en önemli nokta okul öncesi öğrencisinin tanınması üzerinedir. Eğitim programını uygulayan bir okul öncesi öğretmeni çocukların pedagojik özelliklerini bilmesinin yanında çocukların nasıl bir ortamdan geldiğini de bilmesi gerekmektedir (Hamarat, 2017). Göç ederek başka ülkelerden gelen öğrencinin özellikleri, kültürünü, yaşadıklarını

ve travmalarını bilmeyen bir öğretmen göçmen öğrenciye okul öncesi dönemde yardımcı olamaz.

Göç ile ortaya çıkan durumların profesyonel bir planlama ile yönetilmesi, göç alan çevrenin durumuna ve amaçlarına uygun olarak hazırlanan eğitim programları ile sağlanabilir (Büyükkaragöz, 1993). Örneğin başka bir ülkeden göç eden bir okul öncesi öğrencisinin göç ettiği ülkenin diline yönelik muhakkak eksikleri olacaktır. En genel örnekle Suriye’den Türkiye’ye göç etmiş okul öncesi dönemde olan bir çocuğa okul öncesi sınıfta Türkçe dil gelişimini ve sözcük kapasitesini geliştiren etkinlikler yaptırılırsa (Tür, 1986; 154) şüphesiz bu göçmen öğrenci içinde yaşadığı yeni çevresine çok daha kolay bir şekilde uyum sağlayacaktır. Göçmen bireylerin uyumu ve eksikliklerine dikkat eden okul öncesi eğitim programlarının okul öncesi eğitimi veren kurumlarda uygulanması hem sınıf öğretmenine hem de göçmen öğrenciye fayda sağlarken ailece göç eden aile üzerinde de olumlu etkisi olacak, eğitim sürecinin aile içerisinde (okul haricinde) devam etmesine olanak tanıyacaktır. Zaten yapılan araştırmalarda (Akt. GEM (Küresel Eğitim Raporu), 2019) göç olgusunun neden olduğu kültürlerarası açıdan hazırlanan uygun eğitim programlarının ve uygulamalarının eğitim sistemine dâhil edilmesi, erken çocukluk eğitimi sonuçları üzerinde olumlu bir etkisi olmaktadır. Son yıllarda meydana gelen gelişmelere bakıldığında eğitim programları “göç ve uluslararası yurttaşlık” konularında giderek daha fazla kapsayıcı olmakta, eğitim programlarının kültürlerarası bir yapıya bürünmesi öğrencilerde önyargıyı azaltmakta

ve göçmen öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (GEM, 2019). Bu durumun kalıcı olabilmesi için sadece eğitim programları değil, aynı zamanda eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının da göçe odaklı bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Günümüzde kullanılan göç kavramı ile entegre bir şekilde hazırlanmış öğretmen eğitim programları temel eğitim programlarının bir parçası olmamakla birlikte ihtiyaca göre kullanılmaktadır. Asıl olması gereken göç ile ilgili konularda öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitime yatırım yapılmalı (GEM, 2019), göç ile ilgili kavramlara yönelik okul içi ve dışı etkinliklerle tüm paydaşların farkındalıkları arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akhan, O. & Yalçın, A. (2016). The Place of the Multi - Cultural Education In The Social Studies Programs. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(2), 23-46.
- Aktaş, A. (2016). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Kadın Mülteciler: Kilis Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul*.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions And Paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion To Multicultural Education* (Pp. 3-33). London & New York: Routledge.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin Eğitim Program Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 965–992.
- Bekam. (2015). “Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum Ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu”. [Http://Bulbulzade.Org/İndirilebilir/Bekam-Mufredatraporu.Pdf](http://Bulbulzade.Org/İndirilebilir/Bekam-Mufredatraporu.Pdf)
- Bekam. (2015). Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum Ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu. *Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi, İstanbul*.
- Bennet, C. I. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory And Practice* (6 Th Ed.). Boston: Pearson.
- Bıçen Gören, K. B. (2019). Turkey’s Immigration Policy In The Context Of Multiculturalism. *Turkish Journal Of Security Studies*. 21(1), 3-19.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları: Öğretimde Planlama Uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Büyükkaragöz, S. (1993). Ana Babalarla, Öğretmenlerin "Okul Öncesi Eğitim Programı" Hakkındaki Görüşleri. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri* (S.66-76). Ankara: Ya-Pa.
- Cochran-Smith, M. (1997). Knowledge, Skills, And Experiences For Teaching Culturally Diverse Learners: A Perspective For Practicing Teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical Knowledge For Diverse Teachers And Learners* (Pp. 27-87). Washington: Aacte Publications.

- Coşkun, İ & Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar Ve Zorluklar. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). Education Of Syrian Refugee Children Managing The Crisis in Turkey, Lebanon, And Jordan. Rand Corporation, Santa Monica, Calif.
- Çapuk, S. (2014). Türkiye ve ABD’de Yürürlükte Olan “Eğitim Programları Ve Öğretim” Alanındaki Yüksek Lisans Ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Çerçi, A. & Canalcı, M. (2019). The Communication Problems During The Integration Process To The Turkish Education System Of The Syrian Students In The Scope Of Temporary Protection. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 3(1), 57-66.
- Çötök, N. A. (2010). Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık Ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7 Sayfa: 27 -43
- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Demir, R. (2019). Educational Problems Of Syrian Students Studying At The Imam-Hatip High Schools: Kilis Example. Mustafa Kemal University Journal Of Social Sciences Institute. 16(44), 280-306.
- Demir, R. & Okşar, Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18 (1), 285–312.
- Demirel, Ö. (2006). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (12. Basım) Ankara:Pegem Yayıncılık.

- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu, Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 30 (5), 1399–1414.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2003). Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- GEM (Global Education Monitoring Report) (2019). Küresel Eğitim İzleme Raporu: Göç, Yerinden Edilme Ve Eğitim: Duvarlar Yerine Köprüler İnşa Etmek. United Nations Educational Scientific And Cultural Organisation. Sf.11.
- Gencer, T. E. (2017). An Evaluation Of The Relationship Of Immigration And Education: Education Needs Of The Syrian Refugee Children And Challenges Of Exposed Delays In Schooling Processes. The Journal of International Social Research. 10(54), 838-851. [Http://Dx.Doi.Org/10.17719/Jisr.20175434652](http://Dx.Doi.Org/10.17719/Jisr.20175434652).
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2009). Multicultural Education İn A Pluralistic Society (8th Ed.). Columbus, Oh: Merrill Pearson.
- Güllüpınar, F. (2017). Suriyelilerin Eğitimine Suriyelilerin Gözünden Bakmak: Eskişehir’de Suriyelilerin Toplumla Bütünleşme Perspektifleri Üzerine Değerlendirmeler. Göç Konferansı 2017 Seçilmiş Bildiriler, Transnational Press London. Ss.153–162.
- Hamarat, D. (2017). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Bu Programın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Balıkesir.
- Henson, K. T. (2006). Curriculum Planning Integrating Multiculturalism, Constructivism And Education Reform (Third Edition). Illinois: Waveland Press.
- Hesapçioğlu, M. (1994). Öğretim İlke Ve Yöntemleri-Eğitim Programları Ve Öğretim. Gstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- HRW (Human Rights Watch). (2015). "When I Picture My Future, I See Nothing" Barriers To Education For Syrian Refugee Children İn Turkey, U.S.A. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115_reportcover_web.pdf (Erişim Tarihi, 22.12.2018).
- İstanbul Bilgi Üniversitesi (2015). Çocuk Çalışmaları Birimi, Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu - Politika Ve Uygulama Önerileri.
- Kauffman, D., Johnson, S.M., Kardos, S.M., Lgu, E. Ve Peske, H.G., 2002. "Lost At Sea": New Teachers' Experiences With Curriculum And Assesment. Teachers College Records, 104(2), 273-300.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü Eğitim Ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama [Journal Of Education And Humanities: Theory And Practice], 6 (11), 79-102.
- Kirman, M. A. (2017). Sosyal Bir Olgu Olarak Göç. İslam Coğrafyasında Terör, Göç Ve Mültecilik Sempozyumu, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 109-129.
- Kurban, D. (2008). Avrupa Birliği'nin Anayasal Düzeninde Azınlık Hakları: Açılımlar, Fırsatlar Ve Olasılıklar. A. Kaya, & T. Tarhanlı (Ed.), Türkiye'de Çoğunluk Ve Azınlık Politikaları (S. 269-287). İstanbul: Tesev Yayınları.
- Kurter, M. Ç. (2017). Suriyeli Mültecilerin Eğitim Hakkına Erişimi Saha Araştırması Tarama Raporu. https://www.academia.edu/31170856/Suriyeli_M%C3%Bcltecilerin_E%C4%9fitim_Hakk%C4%B1na_Eri%C5%9fimi (Erişim Tarihi, 01.12.2018)
- Küçükahmet, L., 2009. Program Geliştirme Ve Öğretim (24. Basım, Ekonomik Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Manning, M., & Baruth, L. (2004). Multicultural Education Of Children And Adolescent (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Mansuroğlu, C. (2019). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.

- MEB. (2014). Yabancılar Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri Genelgesi. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/1715.Pdf](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/1715.Pdf) (Erişim Tarihi, 20.12.2018).
- Mert, İ & Çıplak, B. (2017). Suriyeli Ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu Ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (2), 68-79. Retrieved From [Http://Dergipark.Org.Tr/Uiibd/Issue/29926/318033](http://Dergipark.Org.Tr/Uiibd/Issue/29926/318033).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Program Değişikliği Talim Terbiye Kurulu Basın Bülteni. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context Of Multicultural Education* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Oğuzkan, A.F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Üçüncü baskı, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olivia, P.F. (2005). *Developing The Curriculum*. (6th Ed.). Boston.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing The Curriculum* (Seventh Edition). Usa: Pearson/ Allyn And Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, Y. Y, Komsuoğlu, A, Ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri Ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(I), 352-372.
- Posner, G., J. (1995). *Analyzing The Curriculum*. 2ed. Mcgraw-Hill, Inc., New York.
- Remglard, J.T., 2005. *Examining Key Concepts In Research On Teachers' Use Of Mathematics Curricula*. *Review Of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar Ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.

- SETA, (2017). Engelleri Aşmak Türkiye’de Suriyeli Çocukları Okullaştırmak. Ankara: Seta (Siyaset Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları).
- Sezer, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Uygulamalarında Okul Öncesi Eğitim Programı Bölümünün Önemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Söğüt, D. A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Stabback, P. (2016). What Makes A Quality Curriculum? Current And Criticalissues In Curriculum And Learning, (2), 1-41.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). Curriculum Development: Theory Into Praticce. New York: Mac Millan.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu Ve Çözüm Önerileri, Liberal Düşünce Dergisi, Yıl: 22, Sayı: 86, 127–144.
- Taştan, C. Kavuncu, A. Ç., Akbulut, A. M., İrdem, İ, Osmanoğlu, E, Özkaya, Ö. Ve Yıldız, A.K. (2016). Uluslararası Kitlesele Göçler Ve Türkiye’deki Suriyeliler, I. Uluslararası Göç Ve Güvenlik Konferansı Sonuç Raporu (11–13 Kasım 2016). Ankara: Polis Akademisi Yayınları.
- Taştan, C., Kavuncu, A. Ç., Akbulut, A. M., İrdem, İ, Osmanoğlu, E, Özkaya, Ö. Ve Yıldız, A.K (2016). “Uluslararası Kitlesele Göçler Ve Türkiye’deki Suriyeliler”, I. Uluslararası Göç Ve Güvenlik Konferansı Sonuç Raporu, 11–13 Kasım 2016, Polis Akademisi Yayınları, Ankara.
- TDK. (2013). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. Ve Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı Ve Program Örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür.
- TÜRKSAM. (2018). Türkiye Uluslararası İlişkiler Ve Stratejik Analizler Merkezi Göç/Göçmen Bülteni (26 Mart 2018) [Http://Turksam.Org/Turksam-Goc-Gocmen-Bulteni-26-Mart-2018](http://Turksam.Org/Turksam-Goc-Gocmen-Bulteni-26-Mart-2018) (Erişim Tarihi, 11.12.2018).

- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., Çetin, M. S. (2018). Perspectives Of Syrian Educators On Problems Faced During Their Training İn Temporary Education Centres. Mukaddime, 2018, 9(1), 173-188, Doi:10.19059/Mukaddime.341921
- Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F. Ö. (2004). A General Look at the Science Curriculum Development Studies in Turkey. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 24(2), 183-202.
- Varış, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- WEB (2019). Suriyeliler İçin Eğitim Programı, 30.12.2019 Tarihinde <https://www.haberler.com/goc-idaresi-suriyeliler-icin-egitim-programi-12413144-haberi/> Adresinden Erişilmiştir.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). Curriculum Development: A Guide To Practice (Seventh Edition). New Jersey: Pearson Mernill Prentice Hall.
- Yağan, S. A. (2018). Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Yao, Y., Buchanan, D. L., & Brown, A. P. (2009). Different Drummers: International Perspectives On Multicultural Education. International Journal Of Multicultural Education, 11(2), 1-18.
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği, Göç Dergisi, 3(2), 175 – 199.

BÖLÜM 7
GÖÇ VE GÖÇMENLERE UYGULANAN EĞİTİM
POLİTİKALARININ SOSYAL HİZMET BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa ELBEYLİ¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Göç Araştırmaları ABD Öğrencisi, Hatay, Türkiye. mustafaelbeyli@outlook.com

GİRİŞ

Göç genel anlamda doğal afetler, siyasi olaylar, savaşlar, güvenlik zafiyetleri ve daha birçok sosyo-ekonomik sebep aracılığı ile gerçekleşebilen insanların bir yerden bir yere gitmesi, taşınması olarak tanımlanabilir (Genç ve Kara, 2016: 31). Göç belirtildiği üzere ilk görüşte ve temelde bir yer değiştirme işidir. Ancak bu yer değiştirmenin niteliği, niceliği, kim tarafından, nereye, ne zaman ve ne için yapıldığı konusunda birden fazla görüş, tanım bulunmaktadır. Bu durum da farklı göç tanımlarını ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tanımına göre: “*Göç (Migration): Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir.*” (IOM, 2009: 27). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (GİGM) tanımında ise göç:

“İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç, dini, iktisadi, sosyal ve diğer sebeplerden dolayı insan topluluklarının hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere yaşamlarını sürdürdükleri bir yerden başka bir yere yerleşmek suretiyle yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketidir” (www.goc.gov.tr, 2019).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle göçün tek boyutlu ve kavranması basit bir durum olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Tam tersine göç olgusu kendi içinde birçok olguyu barındıran dini, ekonomik, siyasi etkilerinin var olduğu bilinen girift bir yapıyı yansıtmaktadır. Göç olgusunun bu yapısı göçün baş aktörü olan

bireyin de çeşitli tanımlamalarla anılmasını getirmektedir. Öyle ki bu tanımlardan bilinen ve yaygın olarak kullanılanları göçmen, sığınmacı ve mülteci. Bahsedilen tanımlamalar incelendiğinde göçmen terimi Uluslararası Göç Örgütünün tanımından anlaşılacağı üzere kişisel rahatlık amacıyla ve dışarıdan herhangi bir zorlama olmaksızın kişinin özgür seçimi ile göç etmeye karar verdiği durumları kapsamaktadır (IOM, 2009: 27). Belirtilen tanımda kişinin kendi iradesi ile genellikle kişisel refah kaygısıyla yapılan göçlere konu olan kişileri göçmen olarak nitelendirebiliriz. Mültecilik konusunda ise çeşitli tanımlamalar ve çalışmalardan bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda genellikle yasal statü farkı ve göç etme sebebi ile ilişkilendirilen mülteci tanımı 1951 Cenevre Sözleşmesine kadar dayanmaktadır. Sözleşmenin birinci bölüm genel hükümler birinci madde ikinci bendinde mülteci tanımından bahsedilmektedir. Bu tanımda ırk, din, etnisite gibi farklılıkların, belirli gruplara veya düşünce topluluklarına mensubiyetlerinden ötürü zulümle karşı karşıya kalabilecek kişilerin kendi ülkelerindeki bu baskı unsurları ve korku nedeniyle dönmek istemeyen kişilerin bütün bunlarla birlikte göç etme hadisesi ile sonuçlanan süreçte mülteci konumunda olduğu belirtilir (BMMYK, 1951: 2).

Mülteci, sığınmacı ve göçmen kavramları çoğu kez karıştırılan hatta halk arasında kullanıldığında aynı anlama gelen kelimeler ve olgular olarak görülmektedir. Bu kavramların ayrımını açıklarken iltica etmenin insan hakkı olduğundan bahseden Kalaycı, iltica hakkı kullanılarak başka ülkelere gidildiğinde gidilen ülkelerde hukuki bir

statü kazanılması durumunda bu statüyü kazanan kişilere mülteci; ancak henüz hukuki statü belirleme aşamasında olanlara ise sığınmacı denildiğine şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Mülteci mültecilik statüsü hukuken kabul edilmiş olan bir yabancıyı ifade ederken; sığınmacı, mültecilik statüsü incelenen ve bu sebeple kendisine geçici koruma sağlanan kişiyi tanımlar” (Kalaycı, 2014:5).

Tüm bu tanımlara bakıldığında Türkiye’de bulunan göçmenlerin sanılanın aksine mülteci statüsünde değil sığınmacı veya geçici koruma statüsünde oldukları görülmektedir.

1. Türkiye’de Bulunan Suriyeli Göçmenler ve Eğitim Politikaları Açısından Göçmen Çocukların Durumu

Göçmen, sığınmacı ve mülteci kavramlarını açıkladıktan sonra bütün kavram ve tanımlamaların yanında bunlardan birisi olarak tanımlanamayan kişilere ülkemizde farklı statüler atfedilmektedir. Bu statü genellikle ülke iç hukukuna göre belirlenmekte olup toplumsal düzlemde çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Tanımlanan statülerden birisi de Türkiye’ye 2011 yılından itibaren kitlesel olarak gelmekte/gelmiş olan Suriye vatandaşları içindir. Öyle ki ülkemize gelen Suriyeli göçmenlerin statüsü 2020 itibari ile halen ‘Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler’dir. Bu bağlamda ülkemize dış göç ile gelmiş en büyük grup olan Suriyelilerin sayıları eğitim ve entegrasyon açısından önem arz etmektedir. 21.11.2019 tarihi itibariyle Türkiye’de bulunan ‘Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli’ sayısı 3.687.244 olarak kaydedilmiştir. Bu genel sayının yanında yaş

aralıklarına baktığımızda Türkiye’de bulunan Suriyelilerin 5-9 yaş arasındaki kadın ve erkek Suriyeli sayısı 494.761, 10-14 yaş arasındaki kadın ve erkek Suriyeli sayısı 384.765, 15-18 yaş arasındaki kadın ve erkek Suriyeli sayısı 276.005 ve 19-24 yaş arasındaki kadın ve erkek Suriyeli sayısı 555.336 olarak kaydedilmiştir (www.goc.gov.tr, 2019).

Zorunlu eğitim dikkate alındığında 5-17 yaş arasındaki Suriyeli çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilecek olan politikalar diğer yaş gruplarına göre daha öncelikli olsa da 24 yaşına kadar olan eğitim de önemini korumaktadır. Genel tabloya bakıldığında sayısı 3.687.244 olan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısının içinde eğitim çağında olan 1.710.867 birey bulunmaktadır. Bu sayı dikkate alındığında ülkemizdeki Suriyelilerin eğitim aşamasındaki çocuk/genç nüfusunun neredeyse toplam Suriyeli sayısının yarısına tekabül ettiği görülecektir. Yukarıdaki verilerden yola çıkıldığında toplum işlevselliğinin yükseltilmesi ve refahı açısından eğitim aşamasındaki göçmen kişilere uygulanan eğitim politikaları ve yasal düzenlemeler önem kazanmaktadır. Çelik’inde (2018:1) belirttiği gibi Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin, 18 yaş altındaki Suriyeli çocuklara oranı ciddi bir kitleyi oluşturmaktadır. Bu bağlamda alternatif (Schreglmann, 2019) ve zorunlu eğitim çağında olan bu nüfusun kayıp bir nesil olarak ortaya çıkmaması için eğitimin etkili ve verimli bir şekilde kullanılması bir gereklilikten ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Bunun yanında göçmen çocuk ve gençlerin eğitim hizmetinden yararlanmaları, onların topluma entegre

olmalarını sağlamasının yanında aynı zamanda onlar için önemli bir koruma yöntemidir (Demir, 2019: 283).

1.1. Türkiye’de Göçmenlere Uygulanan Eğitim Politikaları Ve Yasal Düzenlemeler

Göçmen olarak ülkemizde bulunan göçmen çocukların durumu dezavantajların birleştiği bir hali ortaya koymaktadır. Öyle ki göç süreci ile çocukların yaşadığı ortamı bırakarak başka bir ortama alışma süreci zorluklarla doludur. Bunun yanında bu bireylerin çocuk olması ikinci bir dezavantajı ortaya çıkarmaktadır. Hâl böyleyken iki dezavantajın birleştiği çocuk göçmenlerin uyumu için yapılabilecekler çeşitlidir. Bunlar sosyal etkinlikler, aile oryantasyonları, ebeveyn-çocuk iletişimini iyileştirme vb. olarak arttırılabilir. Bu tür bireysel çabalar, sivil toplum kuruluşlarının çabaları ve devlet eliyle yürütülen sosyal hizmetler önem arz etmektedir. Bunlardan en etkilisi ve verimlisi çocukların eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’deki göçmenlere uygulanan eğitim politikaları konusu ve göçmenlere yönelik eğitim konusundaki yasal düzenlemelerin yeterli olup olmaması incelenmesi gereken bir konuyu oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim konusundaki genel çerçeveye bakmak yerinde olacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. Madde’de eğitim hakkı şu şekilde açıklanmaktadır: “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” Bu kanun maddesinden de anlaşılacağı üzere hiçbir

ayırım yapmaksızın eğitim ve öğrenim hakkının herkes için geçerli olduğu Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da vurgulanmıştır.

Türkiye, Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile özellikle 2011 sonrası gerçekleşen Suriye kitlesel göçünü kontrol altına almaya çalışmıştır, dolayısıyla Türkiye'de belirli bir yasal düzenleme uygulanmaya çalışılmış olup özellikle Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY) ile Suriyelilere barınma, sosyal ve eğitim alanlarında belirli haklar sunulmuştur. Öyle ki Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 'Eğitim Hizmetleri' başlığı altında bu haklar şu şekilde belirtilmiştir:

“(1) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür. Bu kapsamda;

a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir.

b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür.

c) Her yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları talebe bağlı olarak düzenlenebilir.

(2) Geçici korunanların ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili usul ve esaslar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenir.

(3) Bu Yönetmelik kapsamında ülkemizde eğitim alan yabancılara, aldıkları eğitimin içeriğini ve süresini gösteren belge verilir. Farklı müfredatta eğitim alınmış ve belgelendirme yapılmış ise bu belgeler, Millî Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının ilgili birimleri tarafından değerlendirilir ve uygun bulunan seviyelere denklikleri yapılır.

(4) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleriyle ilgili diğer usul ve esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir” (Geçici Koruma Yönetmeliği, md.28).

Yukarıda bahsedilen yönetmelikten bazı çıkarımlarda bulunulduğunda, Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitimlerinin okul öncesi eğitiminden itibaren yasa ve yönetmeliklerle düzenlenip desteklendiğini söylemek mümkündür. Yine yönetmeliğe dayanarak ilk ve orta öğretim çağındaki çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yürütüldüğünü ve denkliklerin bu kurumlarca değerlendirildiğini söylemek mümkündür.

Suriyelilerin Türkiye’ye geldiği andan itibaren karşılaştıkları dil problemler, YUKK ve Geçici Koruma Yönetmeliğinde yeterince üzerinde durulmayan konular arasındadır. “Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancılar, geçici korumayla ilgili süreç, hak ve yükümlülükleri ile diğer hususlarda anlayabilecekleri dilde bilgilendirilir. İhtiyaç duyulduğu takdirde bilgilendirmeye ilgili broşür ve doküman hazırlanabilir” (GKY, md.19/5). Suriyelilerin

sisteme dâhil olması ve demografik olarak gençlerin yoğunlukta olması nedeniyle aldıkları hizmet; eğitim ve öğretim hizmetidir. Bu bağlamda Suriyelilerin en çok anlayabilecekleri dilde bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulan alan eğitim alanıdır. Özellikle geçici eğitim merkezlerinde dile yönelik yapılan uygulamalar bu yönetmelik kapsamında değerlendirilebilir.

Suriyelilere verilen haklardan sağlık, barınma, eğitim, bakım vb. sosyal hizmetlerin devlet eliyle yürütülmesi yasa ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda Suriyelilerin sorumluluklarını yerine getirmedeği durumlarda hakların kısıtlanması konusu gündeme gelmektedir. Zirâ devlet yasalar çerçevesinde bazı hakları kısıtlayarak, bu tanıma uyan kişiler hakkında adli ve idari yaptırımlarda bulunabilir. Ancak GKY’de de belirtilmiş olan ‘eğitim ve acil sağlık hizmetleri’ konularında herhangi bir durumda kısıtlamaya gidilemeyeceği yönetmelik maddesiyle sabittir (GKY, md.35).

2. Sosyal Hizmet Perspektifiyle Göç ve Eğitim İlişkisi

2.1. Sosyal Hizmete Dair Temel Kavramlar

Sosyal hizmetin temel kavramlarına ve sosyal hizmetin ne olduğuna ilişkin belirli tanımlamalar yapılmadan önce bilinmesi gerekir ki sosyal hizmet ve sosyal hizmete bağlı diğer kavramlar belirli kalıplara sığdırılamayacak kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bu yelpazenin her bir kanadı kendi içinde genişletilip detaylandırılabilir. Bu anlamda kesin ve genel geçer yargılara varmak sosyal hizmetin

tanımı için imkânsıza yakın görünmektedir. Uluslararası Sosyal Hizmet Çalışanları Federasyonu (IFSW) resmi internet sitesinde sosyal hizmet mesleğinin küresel tanımını yaparken tanımın sonunda tanımı kastederek belirli eklemelerin ve güçlendirmelerin ulusal/bölgesel bazda yapılabileceğinden bahsetmiştir.

Sosyal hizmetin küresel tanımından bahseden IFSW sosyal hizmeti şu şekilde tanımlamaktadır: “*Sosyal hizmet, uygulamaya dayalı bir meslek ve toplumsal değişimi ve gelişmeyi, sosyal uyumu ve insanların güçlendirilmesini ve özgürleşmesini destekleyen akademik bir disiplindir*” (www.ifsw.org, 2019). Buradan da anlaşılabileceği üzere sosyal uyum ve insanların güçlendirilerek özgürleşmesini destekleyen akademik bir disiplin olmasının yanı sıra uygulamaya dayalı bir meslek olması onu durağan olmaktan çıkarmaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkıldığında sosyal hizmetin küçük, orta ve büyük ölçekli olarak sosyal işlevselliği desteklediğini, güçlendirme perspektifinden bakarak insanların kapasitelerini yenilemelerine yardımcı olduğunu, toplumun istenen düzeyde icraatlar gerçekleştirmesi için çalışmalar yaptığını son olarak insanların ister mikro ister makro düzeyde olsun iyilik halini geliştirmeyi amaçladığını söylemek mümkün görünmektedir (Zastrow, 2010: 6). Son olarak Bingöl’ün (2015: 76) sosyal hizmetin ne olduğuna ilişkin anlatımına değinmek gerekir: “*Sosyal hizmet, toplumsal yapıya yönelik doğrudan bir düzeltme aracı veya geleceğe dönük bir yatırım kanalı değildir. Sosyal hizmet mevcut ideolojik, siyasi ve ekonomik şartlar dâhilinde elden gelenin en iyisinin yapılmasına çalışıldığı bir*

işleyiş zinciridir.” Bu anlatımdan yola çıkarak bazı değerlendirmelerde bulunulduğunda, Bingöl sosyal hizmetin birey, grup ve toplumun üzerinde bir düzeltme aracı olarak kullanılmasını ya da bir yatırım aracı olarak görülmesini kabul etmezken mevcut yapılar içerisinde birey, grup ve toplumla çalışabilecek bir disiplin olduğunu belirtmektedir.

Sosyal hizmetin temel kavramlarından olan nihai amaç ve hedeflerinden birisi iyilik hali kavramıdır. Sosyal hizmeti tanımlarken kullanılan ‘iyilik hali’ kavramının hemen hemen her tanımda geçmesi onu temel bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır. İyilik hali kendi içerisinde çokça tartışılabilir niteliksel ve niceliksel mahiyette birden çok örüntüden oluşabilir. Bu bağlamda iyilik hali kavramı birey bazında değerlendirilen psikolojik olarak kendini iyi hissetme manasının dışında sosyo-ekonomik durumun toplum içindeki yansımaları ve bu yansımanın etkilerinin maksimum fayda ile çözümlenmesi şeklinde değerlendirilebilir. Son olarak iyilik hali mikro düzeyde bireysel olarak ele alınan fiziksel ve ruhsal açıdan iyi olma halini kapsadığı gibi mezo ve makro düzeyde olan toplumsal aidiyetin geliştirilmesi ve sosyo-kültürel gelişimin sağlanması gibi durumları da kapsadığından bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir (Özden vd. , 2017).

2.2. Sosyal Hizmet Perspektifiyle Göç ve Eğitim İlişkisinin Değerlendirilmesi

İnsanın konu olduğu bütün çalışmalarda psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi bilimlerin olduğu kadar sosyal hizmetin de ayrı bir yeri vardır. Bu noktada insan hayatının mevzu bahis olduğu göç konusunda insan temelli yaklaşımlara, insanı temel aktör olarak merkeze koyan perspektiflere ihtiyaç vardır. Göçün ekonomik, siyasi, kültürel bir olgu olmasının yanında sosyal bir olgu olduğu da su götürmez bir gerçekliktir. Öyle ki göç eden bireylerin yaşadıkları ortamı bırakarak başka bir ortama geçişleri sadece coğrafi bir yer değiştirme olarak sınırlandırılmaz. Bu nedenle göç eden bireyin göç etmeden önceki çevresi, sosyal yaşantısı, günlük aktiviteleri göç ettikten sonra farklılaşmış ve dönüşmüştür. Farklılaşan yapı içerisinde eğitimin yeri ise yadsınamaz derecede büyüktür.

İnsanın biyopsikososyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde göç ile gelen değişim ve dönüşümden etkilenmemesi neredeyse imkânsız gözükmetedir. İster iç göç olsun ister dış göç olsun, ister gönüllü ister zorunlu göç olsun insanın alışıldık mekânlardan ve insanlardan uzaklaşması insanı yabancılaştırmaya bile hayatında bazı değişikliklere yol açar. Bu değişiklikler büyük problemler, krizler vs. olabileceği gibi küçük işlevsellik kayıpları da olabilir. Öyle ki ‘İç Göçün Çocuk Ruh ve Sağlığına Etkisi ve Sosyal Hizmet Müdahalesi’ isimli makalede göç deneyimi olan çocukların göç deneyimi yaşamamış akranlarına nazaran daha fazla uyumsuz davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir (Polat, 2007: 103). Buradan da anlaşılacağı

üzere göç her ne kadar bireyi etkiliyor olsa da çevresi ile olan ilişkilerini de o denli etkileme potansiyeline sahip bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ekseninde düşünüldüğünde göç deneyimi yaşayan çocukların çevresi ile olan uyumlarını geliştirmek için sosyal hizmetlerin geliştirilmesi gerekmektedir. *“Okul çağı çocukları için göç yaşantısı daha karmaşık bir süreçtir”* (Uluocak, 2009: 35). Bu kapsamda işlevselliğin azalması, güçlendirilmesi gereken yönün ortaya çıkması göçün başladığı andan itibaren göçle birlikte gelişen süreçlerdir. Bu problemlili süreçleri en az hasarla atlatmak ve problemlerden güçlenerek çıkmak sosyal hizmet müdahaleleri ile mümkündür. Sosyal hizmet müdahaleleri bireyin yüksek yararı, iyilik halinin en üst düzeye çıkarılmasından hareketle bireyin göç etme kararını verdiği andan itibaren göç öncesinde, göç sırasında ve göç sonrasında bireyle çalışmaya hazır bir yaklaşım sergilemektedir.

Göç eden bireyi ele alan sosyal hizmet yaklaşımı genellikle bireyi çevresi ile ele alan ekolojik yaklaşımı benimser. Göç durumunu bazen krize müdahale yaklaşımı ile ele alan sosyal hizmet bireye en hızlı faydayı sağlamak için çabalar. Göç eden bireyleri ele alan sosyal hizmet, eğitim bağlamında çocukların dezavantajları ile mücadelede ön plana çıkan alanlardan birisidir. Sosyal hizmet bireylerin ve eğitim çağındaki çocukların güçlü yönlerini kısa ve uzun vadede ortaya çıkararak mikro, mezzo ve makro düzeyde çalışmalar yapar (Zastrow, 2010: 6).

Sosyal sorun/problemlere çözüm getirmeye çalışan sosyal hizmet, bireylerin sosyal işlevselliğini kaybetmemesi için birey, grup ve toplum bazlı müdahalelerde bulunmaktadır. Sosyal işlevselliği olumsuz yönde etkileyen göç hadisesi bireylerin kendilerini gerçekleştirmesinde engel teşkil etmektedir, dolayısıyla sosyal işlevselliğin ne olduğu ve eğitimle olan ilişkisi önem kazanmaktadır. *“Sosyal işlevsellik, bireyin toplum içerisindeki başlıca rolünü gerçekleştirebilmesi ve kendi temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gerekli olan görev ve aktiviteleri başarabilme yeteneğidir”* (Sheafor ve Horejsi, 2012: 23). Buradan da anlaşılabacağı gibi bireyin temel ihtiyaçları başta olmak üzere kendini gerçekleştirme yolunda atacağı bütün adımlar sosyal işlevselliği açısından önem arz etmektedir. Bu durumda temel ihtiyaçlardan hemen sonra gelen kendini gerçekleştirme yolundaki ilk adımın eğitim olduğunu söylemek mümkündür. İşte bu konuda sosyal hizmet, sosyal işlevselliğin düştüğü zamanlarda veya arttırılması gereken hallerde bireye, gruba, topluma hak temelli bir bakış açısı ile alternatif yolları düşündürücü, güçlendirici hizmetler sunarak bireyin iyilik halini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye’de göç, eğitim ve sosyal hizmet üzerinden konu değerlendirildiğinde Türkiye’deki Suriyeli nüfusun yarısına yakın bir sayının eğitim ve öğretim çağında olan genç ve çocuklardan oluştuğu yukarıda belirtilmiştir. Türkiye’nin göçmenlere yönelik eğitim politikalarını kesintisiz ve kalıcı bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Türkiye Suriye’den gelen göç dalgasını, göçün ilk

yıllarında geçici çözüm ve uygulamalarla geçiştirmeye, atlatmaya çalışmış ancak Nisan 2013'te yayınlanan YUKK ile yasal zeminde kalıcı olduğunu kabul etmiştir (Kap, 2014: 33). Bunu ise söylem olarak Kasım 2014'te Başbakan yardımcısı Numan Kurtulmuş tarafından yapılan açıklamada net bir şekilde görmekteyiz. “Suriyeliler Misafir midir?” sorusu üzerine Suriyeliler kastedilerek şu açıklama yapılmıştır:

“Maalesef ilk anda Suriyeli mülteciler konusuna, gelecekler ve birkaç ay sonra gidecekler diye bakılıyordu. Ama 3,5 senelik bu iç savaştan sonra kalıcı oldukları görülüyor. Şimdi bu Suriyeli mültecilerle ilgili Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nın, Milli İstihbarat Teşkilatı'nın, Sağlık Bakanlığı'nın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, hepsinin olduğu koordinasyon toplantısında artık bunlar kalıcı ve bunların sorunlarını kalıcı olarak nasıl çözeriz meselesidir” (İnternet Haber, 2014).

İfadelere bakıldığında Suriyelilerin misafir olmadığı 2014 yılının son aylarında artık kesin olarak anlaşılmış ve uygulamaların bu yönde yapılması gerekliliği net cümlelerle ortaya konulmuştur. Ancak geçicilik kavramının her ne kadar söylem açısından 2014 yılından itibaren bırakıldığı gözlemlense de eğitim anlamında 2019 itibariyle Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) bir yıldan beri kapatılmasının gündemde olması² ve YUKK'un işleyişini sağlayan GKY'nin revize edilmeden kullanılması uygulama aşamasında devam eden bir

²“Geçici Eğitim Merkezleri Kapatıldı. İstanbul'da Sınıf Mevcutları Arttı”, Mebpersonel.com, 21.09.2018, <http://www.mebpersonel.com/egitim/gecici-egitim-merkezleri-kapatildi-istanbul-da-sinif-mevcutlari-artti-h225107.html>, (Erişim tarihi: 25.12.2019).

geçicilik algısı oluşturmaktadır. Sosyal hizmet açısından sosyal işlevselliğin ve iyilik halinin sağlanması eğitim çağındaki çocukların, gençlerin topluma yarım kalan ve geçici uygulamalarla değil tam ve kalıcı olan verimli yöntemlerle entegrasyonunu gerekli kılmaktadır.

Suriyelilerin sınıf seviyelerine göre okullaşma sayı ve oranlarına bakıldığında özele indirgmeden genel sayının/oranın 22.10.2018 itibariyle %61,25 seviyelerinde kaldığı görülmektedir(MEB, 2018). Bu bağlamda Suriyeli çocuk ve genç olan eğitim çağında değerlendirebileceğimiz nüfusun yarısına yakın bir kısmı Türkiye’deki eğitim hizmetlerine çeşitli sebeplerle dâhil olamamaktadır. Bu oran sadece okullaşma oranı olarak değil kayıp bir neslin habercisi olabilecek nitelikte bir orandır. Eğitim hizmeti dışında kalan Suriyeli çocukların veya gençlerin eğitim sistemi dışında yetişmeleri sebebiyle ilerleyen zamanlarda sosyal sorunların nedeni olma ihtimallerinin arttığı görülmektedir (Oytun ve Gündoğar, 2015: 20). Eğitim hizmeti sosyal hizmetlerin başında gelen devletin kısıtlamaya gitmediği bir hizmeti vurgulamaktadır. Bu ifadelere bakıldığında kayıp nesillerin doğmasının ilerideki sosyal sorunları arttırabilecek bir etken olduğu unutulmadan eğitim hizmetlerinin her hânedeki, eğitim çağında bulunan, bütün bireylere ulaştırılması için çaba sarf edilmesi sosyal hizmetin bir gerekliliği olduğu kadar sosyal devlet ve sosyal adalet kavramlarının da uygulamadaki yansımaları oluşturacaktır.

Sosyal hizmetin eğitim çağındaki göçmenlere uygulanmasının sosyal hizmet bazlı yaklaşımını okul sosyal hizmeti oluşturmaktadır. Göç ile gelen çocuklara uygulanması öngörülen ve çocuk refahı alanında okul

sosyal hizmetinin ne olduğuna dair bilgiler veren açıklama Gencer (2017:845) tarafından şu şekilde yapılmıştır: “Göçün en travmatik süreçlerini yaşayan Suriyeli çocukların, aktif eğitim süreçlerine dâhil olabilmelerinin önündeki yapısal engelleri ortadan kaldırmak gerekmektedir. Sürece katkı sağlayacak ve Suriyeli çocukları, aile-okul-toplum işbirliğiyle biyopsikososyal açılardan tüm yönleriyle ele alarak koruyucu, önleyici, rehabilite edici ve sorun çözücü hizmetler sunacak en önemli çocuk refahı çalışma alanlarından biriyse okul sosyal hizmeti alanıdır.” Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Suriyeli çocukların üzerindeki göçün olumsuz etkilerini en aza indirgeyerek, yapısal engelleri kaldırmak birincil olarak yapılması gerektirir. Sonrasında Gencer’in de yukarıda belirttiği gibi aile-okul-toplum ekseninde sağlanacak koordinasyon ile aşamalı olarak göçün örselemiş olduğu göçmen çocuklarının eğitime olan entegrasyonunu sağlamak okul sosyal hizmetinin asli görevlerinden biridir.

SONUÇ

Göç sadece mekân değiştirmeden ibaret olmayıp birey ve çevresi için psiko-sosyal açıdan bir değişimin habercisi olup, kişinin değişen sosyal çevresi ve ruh halleri ile ilişkilidir. Kriz ve problemleri içerisinde barındıran göç olgusu bir sonuçtan ziyade sürecin adıdır. Özellikle çocuklar açısından bu sürece dâhil olmak, çocuk olmanın getirdiği savunmasızlık ile birlikte dezavantajları arttıran bir durum olarak kendini göstermektedir (Özservlet, 2015: 99). Göç sürecinde ise çeşitli bilim dalları ve meslekler göç eden bireyle/çocukla çalışır ve onu psiko-sosyal açıdan destekler. Bunların içerisinde sosyal hizmetin

yeri bireyi çevresi ile ele alarak bütüncül bir yaklaşım sergilediği için ayrıdır. Bu bütüncüllük içerisinde eğitim hizmetlerinin yeri her zaman özel olmuştur. Bu açıdan bakıldığında eğitim diğer hizmetlerin geliştirilmesi ve düzenlenmesi açısından şarttır.

Türkiye’de Suriyelilere yönelik uygulanan eğitim politikaları sosyal hizmet bağlamında yeterli görünmemektedir. Okul ortamında ayrımcı tutumlara maruz kalan çocukların, akademik olarak gerekli desteği görmedikleri, yok sayıldıkları, damgalandıkları gerçeği göçmen çocukların okula gitmelerine ve akademik olarak kendilerini gerçekleştirmelerine engel teşkil etmektedir. Bu noktada okul sosyal hizmeti birimlerinin oluşturulması gerekliliği göçmen çocuklarla ilgili farkındalığın arttırılmasında, veli-okul-öğrenci arasındaki uyumun sağlanmasında gerekli bir uygulama olarak kendini göstermektedir (Ersoy ve Turan, 2019).

Türkiye’de bulunan göçmen çocukların eğitim açısından dezavantajlı konumda olduklarını belirten Emin (2019: 64) göçmenlere yönelik özel eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu ve politikaların bu yönde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuyla ilgili Topçuoğlu’nun (2013) ilke ve uygulama çerçevesindeki önerilerine dikkat çekmek gerekir.

İlkesel olarak politikaların göçmen ayrımcılığını önlemesi, çocuk dostu olması ve çocuğun yüksek yararını gözetmesi gerekmektedir. Uygulamaya yönelik olarak ise göçmen çocukların emniyet birimlerinde hem göç konusunda bilgi sahibi hem de çocuk alanında

uzman kişilerce karşılanması gerekmektedir. Refakatsiz göçmen çocuklar ve travma yaşayan göçmen çocuklara psikolojik destek sağlanması, göçmen çocukların adaptasyonu açısından Türkçe öğrenim desteği sunulması ise diğer öneriler arasındadır.

Suriye’de iç savaşın süresinin uzaması Türkiye’deki Suriyelilerin geçici birer misafir mi yoksa kalıcı müstakbel vatandaşlar mı sorusunu akıllara getirmiş olup yerli halk tarafından bu durum Türk toplumunda olumsuz olarak algılanmıştır (Özdemir, 2017: 128). ‘Türkiye’nin Göç Politikası’ isimli çalışmasında Suriyeli sığınmacıların entegrasyonunun sağlanması açısından ‘gerçekçi ve kapsamlı’ programlar oluşturulmasını öneren Ertan ve Ertan (2018: 35) bu programlar içerisinde eğitim, sağlık ve toplumsal barışa önem verilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir.

Geçicilik üzerinden kurgulanan eğitim politikalarının toplumda göçmenlere yönelik var olan olumsuz algılar gibi (Sönmez ve Adıgüzel, 2017; Polat ve Kaya, 2017) kalıcı problemleri beraberinde getireceği ifade edilebilir. Başka bir deyişle uzun süreli olarak tasarlanmayan politikalar göçmen çocukların eğitiminin verimliliğine ve sürekliliğine engel oluşturmaktadır. Türkiye’nin ilk defa bu denli büyük bir göç dalgası ile karşı karşıya kaldığı göz önüne alındığında yapılan sosyal hizmetlerin niteliği azımsanamayacak derecede büyüktür. Ancak istenen seviyeye ulaşıldığını söylemek de mümkün değildir. Eğitim çağındaki Suriyelilere yönelik kalıcı ve verimli eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğu sosyal hizmetlerin uygulanması ve sosyal adaletin tesisi açısından aşîkârdır.

KAYNAKÇA

- Attepe, Ö. , Pak, M. Çoban, A. (2017). “Sosyal Hizmette İyilik Hali Kavramı”. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(2), 87-104.
- Bingöl, O. (2015). “Genel Bağlarıyla Sosyal Hizmet ve Toplum”. Mavi Atlas Dergisi, 5, 69-77.
- Çelik, Y. (2018). “Türkiye’de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar Ve Öneriler” Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (44), 280-306.
- Emin, M. (2019). “Geleceğin İnşası Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi”. Seta Yayınları. 1.Baskı, Ankara.
- Ersoy, A. ve Turan, N. (2019). “Sığınmacı ve Göçmen Öğrencilerde Sosyal Dışlanma ve Çeteleşme”. Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 54(2), 828-840.
- Ertan, K. ve Ertan, B. (2018), “Türkiye’nin Göç Politikası”, Yeditepe Üniversitesi İİBF Dergisi,1(2), 7-39.
- Gencer, T. E. (2017). “Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler”. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54),838-851.
- Genç, Y. ve Kara, H.Z. (2016). “İç Göç Sürecinde Birey Rollerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi”. PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (3) , 31-40.
- Kalaycı, S. (2014). “Sığınmacıların Korunmasına Yönelik Türk Sivil Toplum Kuruluşları”, İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi, İstanbul.
- Kap, D. (2014). “Suriyeli Mülteciler: Türkiye’nin Müstakbel Vatandaşları”. Akademik Perspektif Dergisi, 30-35.
- Oytun, O. ve Gündoğar S. Ş. (2015). “Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri Raporu”. Orsam Yayıncılık, Ankara.

- Özdemir, E. (2017). “Suriyeli Mültecilerin Türkiye’deki Algıları”. Savunma Bilimleri Dergisi, 16(1), 115-136.
- Özservet Y. (2015). “Göçmen Çocukların Şehre Uyumu ve Eğitim Politikası”. Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü. (Editör: Bulut Y.). Umuttepe Yayınları, 1.Baskı, 93-111.
- Polat, F. , Kaya E. (2017). “Bir Ötekileştirme Pratiği: Türkiye’de Yaşayan Suriyelilere Yönelik Tutumlar”. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergi, 1(1), 38-48.
- Polat, G. (2007). “İç Göçün Çocuk Ruh Sağlığına Etkisi Ve Sosyal Hizmet Müdahalesi”. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 18(1), 89-106.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim Fakültesinde Görevli Akademisyenlerin Alternatif Eğitim/Okul Hakkındaki Görüşleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 2019; 16(1):1218-1247. DOI: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.159>
- Sheafor, B. Horejsi, C. J. (2012). Sosyal Hizmet Uygulaması Temel Teknikler ve İlkeler. (Çev.: Onur Uraz). İstanbul: Nika Yayınları.
- Sönmez, M., Adıgüzel, F. (2017). “Türkiye’de Suriyeli Sığınmacı Algısı: Gaziantep Şehri Örneği, Gaziantep University Journal of Social Sciences”, 16(3), 707-807.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı ,“Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri”, Ekim 2018.
- Topçuoğlu, R. (2013). “Türkiye’de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması”. Göç Yönetimi Genel Politika Çerçevesinin Düzenlenmesi ve Uygulanması Hususunda Türkiye’nin Çabalarının Desteklenmesi Projesi. IOM(Uluslararası Göç Örgütü) ve İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansı işbirliğinde.
- Uluocak, G. (2009). “İç Göç Yaşamış Ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 35-44.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2009). Uluslararası Göç Hukuku Göç Terimleri Sözlüğü.

Zastrow, C. (2010). Sosyal Hizmete Giriş. (Çev.: Durdu Baran Çiftci). İstanbul: Nika Yayınları.

İnternet Kaynakları

Anayasa, Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi, md.42.

https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42,
(Erişim Tarihi: 20.12.2019).

Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği (BMMYK). www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf, (Erişim Tarihi: 19.12.2019).

“Geçici Eğitim Merkezleri Kapatıldı: İstanbul’da Sınıf Mevcutları Arttı”,
Mebpersonel.com, 21.09.2018, <http://www.mebpersonel.com/egitim/gecici-egitim-merkezleri-kapatildi-istanbul-da-sinif-mevcutlari-artti-h225107.html>, (Erişim tarihi: 25.12.2019).

Geçici Koruma Yönetmeliği,

<https://www.google.com/search?q=ge%C3%A7ici+koruma+y%C3%B6netmeli%C4%9Fi&oq=ge%C3%A7ici+koruma&aqs=chrome.0.0j69i57j0l5j69i60.2229j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8> , (Erişim tarihi: 20.12.2019).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) Resmi Web Sayfası,

http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-surecleri-ve-gfmd_409_576, (Erişim Tarihi: 20.12.2019).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) Resmi Web Sayfası,

http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713,Erişim Tarihi: 15.12.2019).

“Numan Kurtulmuş itiraf etti: Suriyeliler artık kalıcı!”, İnternet Haber, 05.11.2014,
<https://www.internethaber.com/numan-kurtulmus-itiraf-etti-suriyeliler-artik-kalici-736685h.htm>, (Erişim Tarihi:25.12.2019).

Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu, <https://www.ifsw.org/tr/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>, (Erişim Tarihi: 22.12.2019).



IKSAD
Publishing House



978-625-7914-36-9