

GÜNCEL BİLGİLER IŞIĞINDA GÖÇMEN ÖĞRENCİLER

Editör: Dr. Sinan SCHREGLMANN

Yazarlar:

Tülay ÖCAL

İrem UTAŞ

Rıdvan DEMİR

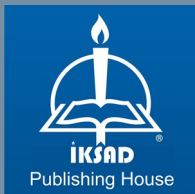
Aysel ÇELEM

Yalçın ÇETİN

Taner ÖZÇELLİK

Yusuf DOĞRU

Uysun BUBOLAR



GÜNCEL BİLGİLER IŞIĞINDA GÖÇMEN ÖĞRENCİLER

EDİTÖR

Dr. Sinan SCHREGLMANN

YAZARLAR

Tülay ÖCAL

İrem UTAŞ

Rıdvan DEMİR

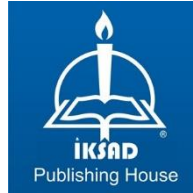
Aysel ÇELEM

Yalçın ÇETİN

Taner ÖZÇELLİK

Yusuf DOĞRU

Uysun BUBOLAR



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: 978-625-7897-61-7
Cover Design: İbrahim KAYA
June / 2020
Ankara / Turkey
Size = 16 x 24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN

ÖNSÖZ

Dr. Sinan SCHREGLMANN..... 1

BÖLÜM 1

EĞİTİM, FELSEFE VE GÖÇ İLİŞKİSİ ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın ÇETİN 3

GİRİŞ..... 5

İNSANİ BİR EYLEM OLARAK EĞİTİM, FELSEFE VE GÖÇÜN
EPİSTEMOLOJİK ARKA PLANI 6

EĞİTİMİN BİLGİSİ, MEKÂNI VE İMKÂNI..... 9

FELSEFENİN BİLGİSİ, MEKÂNI VE İMKÂNI 12

GÖÇÜN BİLGİSİ, MEKÂNI VE İMKÂNI 14

FELSEFE BAĞLAMINDA GÖÇ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ..... 18

DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER..... 23

KAYNAKÇA 26

BÖLÜM 2

SURİYELİ SİĞINMACI ÖĞRENCİLERİN GÖÇ KONUSUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İrem UTAŞ, Doç. Dr. Tülay ÖCAL 29

GİRİŞ..... 31

YÖNTEM..... 43

BULGULAR 46

SONUÇ 64

ÖNERİLER 67

KAYNAKÇA 69

BÖLÜM 3

DİNİ OKULLARA KAYITLI NİTELİKLİ GÖÇMEN ÇOCUKLARIN AKADEMİK BAŞARILARI

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan DEMİR, Aysel ÇELEM.....	71
GİRİŞ.....	73
TEORİK ALTYAPI.....	76
ARAŞTIRMA SORULARI.....	87
METOD.....	88
BULGULAR.....	90
TARTIŞMA.....	99
SONUÇ.....	102
KAYNAKÇA.....	106

BÖLÜM 4

TÜRKİYE’DE GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURİYELİLERİN ENTEGRASYONUNDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Taner ÖZÇELLİK.....	113
GİRİŞ.....	115
ÇALIŞMA AMACI VE METODOLOJİSİ.....	117
GÖÇ KAVRAMI VE TÜRLERİ.....	117
GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜ.....	120
ENTEGRASYON.....	122
SURİYELİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	129
SONUÇ.....	139
KAYNAKÇA.....	142

BÖLÜM 5

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ VE OKULA UYUMUNDA ÖĞRETMEN ROLÜ

Uysun BUBOLAR	147
GİRİŞ.....	149
GÖÇMENLERİN OKULLAŞMA SÜREÇLERİ	152
SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR	157
OKULA UYUM VE UYUM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ROLÜ	164
SONUÇ	169
KAYNAKÇA	171

BÖLÜM 6

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yusuf DOĞRU	175
GİRİŞ.....	177
GÖÇ VE ZORUNLU GÖÇ OLGUSU.....	178
GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER	179
SURİYELİLERE YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKALARI	181
DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	190
KAYNAKÇA	192

ÖNSÖZ

Yaşadığımız coğrafyada göç çok ciddi bir sorundur. Fakat göç sorununa değinmeden önce göçün felsefe ve eğitim ile ilişkisini idrak etmek gerekir. “Göçün bir mekânı var mıdır? Göç aslında bir mekansızlık mıdır? Göçün etraflıca yani derinlemesine anlaşılması için, insani olan şeylerdeki dönüşüme mi bakmak gerekir? Göç ve eğitim durumu neden bugüne kadar felsefî yönlerden yeterince ele alınmamıştır?” sorularına yanıt aramaktan çok; doğru sorular sormaya odaklanarak başladığımız bu eserde eğitim, felsefe ve göç ilişkileri üzerinde durulmuş, ardından Suriyeli göçmenler ve göç eden öğrencilerin perspektifinden “göç” kavramı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bazı noktalarda bakış açımızı Suriyeli öğrencilerden daha geniş bir noktaya kaydırıp dini okullarda öğrenim gören nitelikli göçmen çocukların eğitim hayatlarındaki durumlarına baksak da sayfalar ilerledikçe yönümüzü tekrar Türkiye’de geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin entegrasyonuna yönelik karşılaşılan sorunları, çözüm önerilerini ve Türkçe bilmenin ve öğretiminin ne derece önemli olduğu hususuna çevirdik. Ardından okulun en temel öğelerinden biri olan değerli öğretmenlerimizin göçmen öğrencilerin eğitimi ve okula uyumunda nasıl önemli bir rolü olabileceğinden bahsettik. Son olarak geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik uygulanan eğitim politikalarının kendi bakış açımızdan naçizane bir değerlendirmesini yapmaya çalıştık.

Bu eser; göç ve eğitim alanına ufak bir katkı sağlayabilme umuduyla yola çıkmış akademisyenlerin ve araştırmacıların zorlu bir süreç sonrası kişisel çabalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu süreçte katkıda bulunan tüm yazarlara ve alan uzmanlarına bu vesileyle tekrar teşekkür ediyor çalışmanın okuyuculara faydalı olmasını ümit ediyoruz.

Dr. Sinan SCHREGLMANN

Hatay, 2020

BÖLÜM 1
EĞİTİM, FELSEFE VE GÖÇ İLİŞKİSİ ÜZERİNE
Dr. Öğr. Üyesi Yalçın ÇETİN¹

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

GİRİŞ

İnsan, ancak eğitildiğinde insandır. Bir sosyal varlık olan insan, toplum içinde yaşayabilmek, kültürü, medeniyeti inşa edebilmek ve bireysel, toplumsal anlamda çevresiyle iyi iletişim kurabilmek için eğitime muhtaçtır. Eğitim sürecinden mahrum kalmış insan, bir nevi eksik insandır. Burada kastedilen eğitim, illa örgün olarak sistemli, kurallı okulda olan eğitim süreci değil, yaşam boyu öğretmeye/öğrenmeye dayalı yaygın eğitim sürecidir (Bolay, 2010: 340). Eğitim, en genel anlamda bireyleri önceden belirlenmiş amaçlara göre yetiştirmektir (Küçükahmet, 1997: 27; Akarsu, 1988: 68). Bu yetiştirme faaliyeti, insana, insani yetkinlik kazandırma, ona aklını, duygularını yüksek oranda kullanma becerisini gösterme ve kendisine, başkalarını anlama kabiliyeti kazandırabilme sürecini içermektedir. Dolayısıyla tüm insani etkinlikler gibi eğitim sürecini de temeli, planı, programı, sınırlılıkları, hedef ve amacını da içeren, onun bir nevi zihinsel alt yapısını oluşturan, eğitim felsefesi olmadan düşünmek olanaksızdır. Bu yüzden eğitim ve felsefe bir arada anılmak zorundadır.

Bu çalışma, eğitim felsefe ilişkisini, yine insani/toplumsal bir olgu olan göç kavramına yordama, göç olgu ve sorununu eğitim felsefesi bağlamında görme, anlama, açıklama denemesidir. Çalışma boyunca her üç disiplin, bilgi temelli ele alınacak ve bu ele almanın sonuçları, çıktıları hermeneutik (anlama/yorumlama) yöntemiyle tartışılarak, göç olgusu açıklanmaya çalışılacaktır.

Çalışma üç ana eksen üzerinden yürütülecektir. İlk önce, insani bir eylem olarak eğitim, felsefe ve göçün, epistemolojik arka planı, birbiriyle ilişkileri bağlamında ele alınacaktır. Sonra ayrı ayrı başlıklarda eğitim, felsefe ve göç bilgi, mekân ve imkân bakımından incelenecektir. Sonrasında da felsefi yönden, eğitim ve göç ilişkisi analiz edilip, değerlendirme, öneriler kısmıyla çalışma sona erdirilecektir.

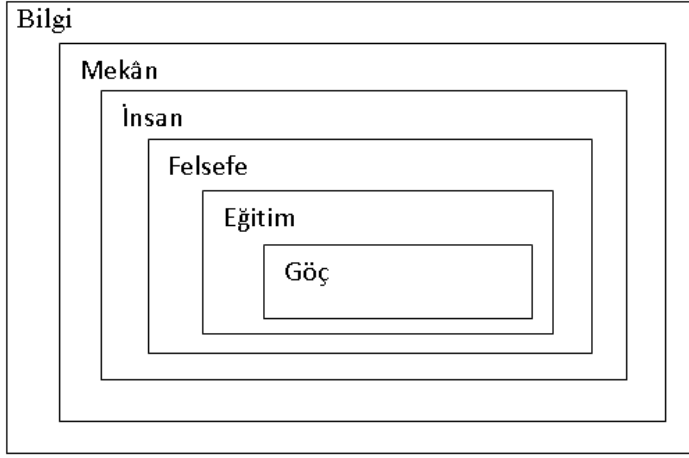
İNSANİ BİR EYLEM OLARAK EĞİTİM, FELSEFE VE GÖÇÜN EPİSTEMOLOJİK ARKA PLANI

Evren üzerinde bilgisel temeli olmayan bir şey yoktur. Her şey, bir çeşit (akıl, deney, duygu, sezgi) bilgiye sahiptir. Bilgi canlının, eşyanın alt yapısını oluşturur. Bir şeyin en doğrusunu bulmak, tüm meselelerin özüne inebilmek ancak doğru bilgiye, gerçeğin bilgisine ulaşmak ile mümkün olabilir. Bu doğru bilgi hedefini gerçekleştirebilmek için öncelikle insanın her yönden eğitilmesi gerekmektedir. Yani önce insan felsefi bir kavrayışla eğitilmeli, sonra göç de dâhil tüm insani durumlara birey/toplum temelli bakması sağlanmaya çalışılmalıdır.

Eğitim, felsefe ve göç olgusunun temeli insani içerimlere sahiptir. Felsefe, düşünce üzerine düşünce olarak eğitimin ve göç olgusunun temellerini epistemolojik (bilgi temelli) açıdan tahlil edebilecek yapıdadır. Felsefeyi bir kenara iterek yapılmaya çalışılan her açıklama biraz nakıstır. Bu üç kavram/olgu (eğitim, göç, felsefe), bilgi temelinde ele alınırken, aynı zamanda bu bilginin, bir mekânsallığa sahip olduğu/olacağı gerçeği her zaman göz önünde

bulundurulmalıdır. Mekânsallık, sadece bir yer, toplum, coğrafya (Dil, 2015: 168), yapı, düzlem olarak alınmamalıdır. Mekân bilginin yeri bağlamında zihinselliğe de sahiptir. Benzer şekilde felsefe de ortaya çıkma, gelişim ve yayılma süreçleri olarak coğrafi, kültürel bir mekânsallığın etkisi altında varlığını geliştirip, sürdürmektedir. Dolayısıyla bilgiyi mekândan ayrı tutamayız.

Göç olgusuna baktığımız da ise ister zorunlu, isterse istendik bağlamda olsun, bir yönüyle her tür yer değiştirme (göç, hicret, sürgün, seyahat) bir mekân, bilgi ve olanak sorunudur. Göç, karmaşık ve uzun bir süreçtir (İçduygu vd., 1998: 216). Bu yüzden göç olgusunu anlamak, öncelikle onun bilgisel zeminini sorgulamak, sonra tüm mekânsallığı içerisinde onu kavrayabilmekten geçmektedir. Hem göçü kavramak, hem de göç ile eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi görebilmek, bizi direk olarak bu üç olgunun (eğitim, felsefe, göç) bilgi, mekân ve istendik davranış olarak olanaklılık (imkân) temelini tartışmaya götürmektedir. Eğitim, felsefe ve göç arasında kurulabilecek bağlantılar, aşağıdaki şekilde gösterilen içlem/kaplam ilişkisi bağlamında değerlendirilecektir.



Şekil 1: Eğitim, felsefe ve göç arasındaki kavramsal ilişki, mantıksal olarak içlem/kaplam örneklemesiyle verilmeye çalışılmıştır.

Şekle dikkat ettiğimizde eğitim, felsefe ve göç ilişkisinin bilgi, mekân kavramları üzerinden insan ekseninde ele alınmayı gerektirdiğini görmekteyiz. Yukarıdaki şekil, her üç olguyu da hem daha geniş (kaplam yönünden) hem de daha özel (içlem yönünden) anlamaya dönük bir çabanın ürünüdür. Her şekil ve tablo gibi bilimsel kusurları bulunabilir. Bu şekil, bir izohips olarak da ele alınabilir. Yani göç, en derin/genel olgu olarak alınıp, insanın dünyaya gelişinden bu yana önce insanın dünyaya göçü, sonra diğer disiplinlerin inşası şeklinde düşünülebileceği gibi, bilgiden göçe doğru da bir değerlendirme yapılabilir. Bu sayede göçten bilgiye, bilgiden göçe yönelik bir açıklama eğrisi, düzlemi de çizilebilir. Burada amaç, eğitimi, felsefeyi ve göçü bir arada anlayabilmek ve her üç olgunun olanaklarını, sınırlılıklarını birlikte kullanarak, bu üç olgu arasında çözümleyici, ortak bir üst dil ve/veya anlam bağına oluşturabilmektir. Yoksa göç olgusuna, eğitim süreçlerine ayrı ayrı, hele felsefesiz bakmak bir süre

sonra alan daralması diyebileceğimiz, görüş kısıtlılıklarına, olumsuz ihtisaslaşmaya (branşlaşma) neden olabilmektedir. Günümüzün aşırı bilimsel ihtisaslaşması, bu görüş kısırlıklarını bize göstermektedir. Felsefi anlam da geçmişte geçerli olan külli bilimsel bakış, maalesef 19. yüzyıl ve sonrasında artan bağımsızlaşma eğilimi ile yüksek oran ihtisaslaşmaya başlamış (Küçükahmet, 1997: 28; Adjukiewicz, 1994: 11-12) bu da eğitim, felsefe ve göç de dâhil tüm insani meseleleri eksik anlamamıza, sadece bu olgulara belli görüşlerin, izmlerin, ekollerin buyurduğu şekilde bakmamıza sebep olmuştur. 21. yüzyılın ilk çeyreğini tamamlamak üzere olduğumuz şu günlerde, eğitim, felsefe ve göç olgusunu da içeren tüm insani olgu ve olaylara multidisipliner, interdisipliner ve transdisipliner şekilde bakmak zorundayız.

EĞİTİMİN BİLGİSİ, MEKÂNI VE İMKÂNI

Eğitimin bilgisi ne demektir? Eğitimin mekânı ile imkânı arasında ne gibi ilişkiler vardır? Eğitimin imkânı, doğası, gayesi ve metoduyla alakalı problemleri, felsefeye özgü tekniklerle ele alan felsefenin alt dalına eğitim felsefesi denmektedir (Cevizci, 2002: 340). Eğitim felsefesinin özünü insan doğası ve onun bilgiye ihtiyacı oluşturur. Bu bakımdan bilgiyi sevme olarak, felsefe sözcüğünün içerdiği mana, eğitimde temel ve genel amaç olmaktadır. Çünkü eğitimde bilgiyi sevme, onun peşinden gitme her zaman istenen, önerilen değerler/erdemler arasındadır. Felsefe ve eğitim arasındaki bilginin sevilmesi ve onun serpilip, yayılması anlamındaki güçlü bu bağ, felsefenin eğitim için bir değer ve nitelikler, eğitimin de bu nitelik ve

değerlerin elde edilmesini amaçlayan bir sistem, etkinlik alanı olmasını sağlamaktadır (Küçükahmet, 1997: 27).

Eğitimin konusu, doğrudan doğruya insandır (Bolay, 2010: 333). Eğitim, kişinin kendini gerçekleştirmesine, insan olarak bütün özelliklerini hayata geçirmesine yarayan süreçtir (Cevizci, 2002: 339). Eğitimin süreç olarak algılanması, onun tamamen yaşayan, canlı, dinamik ve tecrübi olmasını gerektirmektedir. Çünkü hayata insanları hazırlayan eğitim, hayatın içindedir ve ne dersek diyelim, hayat bir tecrübedir (Edman, 1998: 11). Tecrübe ise içerisinde iyi/kötü tüm yanları taşıyan geniş bir gözlemlene, yapıp etme faaliyetinin, yılların kazanımlarıyla olgunlaştırılmış, bütün insanlar için kollarını açmış bekleyen öğrenme anıdır. Eğitim sadece insana dönük bir faaliyet değildir. Eğitim aynı zamanda kültürel ve toplumsal değerleri (Cevizci, 2002: 339) insana kazandırarak, insanın yaşadığı topluma sosyalizasyonunu da sağlamaktadır. Çünkü insan, ancak eğitimle insan olmakta ve insanlığını kavramaktadır (Bolay, 2010: 333). Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, onun temel ögesi insandır ve eğitimin başarılı olması için insanın özelliklerinin iyi bilinmesi gerekir (Ev, 2007: 248).

Eğitim bilgisinin kökeninde, insan ve toplum tabiatının bilgisi yatar. Yani insanın ve toplumun tabiatını, doğasını, tarihini bilmek, insana vereceğimiz/verdiğimiz eğitimin niteliğini/niceliğini belirler. İnsan her anlamda zengin, karmaşık, duygusal bir varlıktır. İnsanların oluşturduğu toplum ise insan doğası kadar karmaşık olmasa da yine de coğrafi, tarihsel, dinsel, iktisadi, sosyal bakımdan farklılıklar

taşıyabilir. Ancak her toplum, vatandaşlarının eğitimi söz konusu olduğunda, ortak bazı ilkelere yola çıkarak eğitim programlarını oluşturur. Eğitim programlarının oluşturulması süreci, eğitimle ilgili başta eğitim felsefesi olmak üzere tüm disiplinlerin işe katılmalarını gerektirir. İşte eğitim ile felsefe ilişkisi de esas olarak bu bağlamda başlar. Eğitim felsefesinin ana ilgisi, toplumsal eğitim süreci ve uygulamalarıdır. Eğitim felsefesinin işi de, insanın eğitilmesinin felsefi açıdan sorgulanmasıdır (Bolay, 2010: 333).

Bu sorgulama bilgi temelli olmak zorundadır. Eğitimin bilgisi ise, insanın öğrenme isteği ve çabasında gizlidir. Eğitimin bilgisi ile mekânı çoğu zaman bir bütünlük arz eder. Eğitimin öğretim anlamında geleneksel sabit mekânı okullar olabilir. Ancak teknolojinin katlanarak ilerlediği günümüz dünyasında eğitim/öğretim her yerden yapılabilmektedir. Bu da eğitimin, istendiğinde ne kadar imkân dâhilinde olduğunu göstermektedir.

Mekân ve imkân bağlamında, eğitim ilişkisi için şu hususu da her zaman dile getirmek gerekmektedir. Eğitim bir mekânda başlasa da illa ki fiziksel bir mekânda devam etmesi gerekmez. İnsanın eğitilmesi zihinsel mekân olarak anlayış, kavrayış yeri olan kafasında da devam edebilir. Eğitimin verilebilmesi için kalıcı mekân şart değildir. Önemli olan eğitimin verilme şekli ve içeriğidir. Bu da demek oluyor ki eğitim, mekâna hapis edilemeyecek kadar derin bir süreçtir. Sabit bir mekâna sığdırılmayan göç olgusuna maruz kalmış ya da kalacak olan insanların eğitimi de farklı ama etkili modern eğitim araçlarıyla verilmek durumundadır. Göç insanlarının nasıl eğitim alacakları

devletlerin uygulayacağı göç politikalarına göre değişkenlik taşıyacağı için, göçmenlerin eğitimlerinin mekânı, imkânı da normal eğitim süreçleri kadar kolay olmayacaktır. Kısacası eğitimin mekânı, insanın mekânına ya da mekânsızlığına göre ele alınarak, bilgi ve imkân meselesi açıklığa kavuşturulmalıdır.

FELSEFENİN BİLGİSİ, MEKÂNI VE İMKÂNI

Felsefenin bilgisi, bilgiyi, bilgeliği, hikmeti sevme anlamında, evrendeki bütün varlığın tüm yönlerden nedir ile biten sorularla incelenmesi, yani insanın en ayırıcı vasfı olan düşünceye konu edilmesidir. Çünkü Jaspers'in deyiimiyle düşünmek, insan olmanın başlangıcıdır (Jaspers, 2000: 132). Felsefe, düşünme üzerine düşünme (Çüçen, 2003: 46), bilgelik sevgisi (phileo-sophia) gibi anlamlara gelirken (Cevizci, 2000: 130), aynı zamanda insanın hayatını, değerini, amaçlarını sorgulayarak, bu alanda insan yaşamının, eylemlerinin dayanacağı genel ilkelerin bilgisine ulaşmaya (Cevizci, 2002: 400) çalışan bir disiplindir. Felsefe, bilimsel araştırmalarla insan yaşamı arasında bağlantı kurmaya da yarar (Akarsu, 1988: 80). Felsefi bilginin temelinde insanın merak ve hayret etme duygusu vardır (Öner, 2015: 59-62; Adugit, 2013: 10). Felsefi bilgi diğer bilgi türlerine göre (özellikle bilimsel ve dinî) mutlaklık peşinde değildir. Felsefenin bilgisi filozoflara, düşünce akımlarına göre değişkenlik arz eder. Ancak bu değişkenlik, felsefenin tamamen sübjektif, geçersiz, tutarsız, rölatif bir bilgi olduğunu da göstermez.

Felsefi bilgi, insanın felsefi bir tutuma girmesini sağlamaktadır. Felsefi tutum, insanda kendisini üç şekilde görünür kılabilir: İlk

olarak, var olana bütüncül görüşle bakma yetisi, ikincisi metodik şüphe ve eleştirel zihne sahip olma, üçüncüsü ise tüm inanç ve görüşlere hoşgörülü olmadır (Öner, 2015: 61-62). Felsefe tüm bilgileri gözden geçirerek, yeni ve bütünsel bir bilgi ortaya koymaya çalışır. Ortaya koyulan bu bilgi, genelleyici ve derinliği olan bir bilgidir (Bolay, 2010: 28). Felsefi bilgi, evreni, varlığı, insanı ve toplumu tümel olarak ele alır. Tutarlılık, akıl ve mantığa dayanma, insanın merak etme ve soru sorma (Çüçen, 2001: 24) kabiliyetini içermek, refleksiyonel olma felsefi bilginin genel özelliklerini oluşturur. Bu yüzden, aklını kullanma, merak etme ve soru sorma yetkinliğinin olduğu her insan da, toplum da felsefi bilgi imkân dâhilindedir.

Felsefenin bilgisinin imkân dâhilinde olduğu gerçeği, insanın merak eden, araştırmaya hevesli, akıl sahibi bir varlık olmasına dayanır. Felsefenin sabit bir mekânı olmasa da felsefe, ortaya çıkmak ve gelişmek için belli özellikteki yerleri, kültürleri, toplumları seçer. Antik Yunan'da gelişip, yayılmasının nedenleri de orada görece demokrasinin, özgürlüğün, felsefeye zaman ayıracak kadar refahın ve kültürler arası etkileşim ortamının sağlanması için coğrafi (mekânsal) şartların gelişmiş olmasıdır (Cevizci, 2012: 25-34). Dolayısıyla felsefenin imkânı ile mekânı arasında ciddi bir bağlantı vardır. Bu bağlantı, derin bir mekânsal olgu olan göçün anlaşılması sürecinde de geçerlidir. Çünkü insani bir olgu olarak göç de önce bir mekân sorunu ile ortaya çıkmaktadır. Göç, bir yer değiştirme olarak ele alındığında, mekândaki sorunlar (savaş, çatışma, dışlanma, sürgün) onun nedenini oluşturmaktadır. Bu nedenle genel olarak göçü anlamak için onun

bilgisine, mekânına odaklanmak gerekmektedir. Bu da, göçün en temel sebeplerini görmeye çalışan ve o sebepler üzerinden göçü anlayıp, açıklamaya yarayan bir bakışla olmalıdır.

GÖÇÜN BİLGİSİ, MEKÂNI VE İMKÂNI

Göç, dünyanın her yerinde görülebilme bakımından, mekânsal olarak evrensel bir niteliğe sahiptir (Aydın, 2009: 342). Göçün bu evrensel niteliği, onu tüm çeşitliliği, tarihselliği ile tanımlamayı/anlamayı zorlaştırır da yine de göçün genel bir tanımını şöyle ifade edebiliriz: Göç, ekonomik, sosyal ya da siyasi sebeplerle bireylerin, toplulukların bir ülkeden diğerine ya da bir yerden başka bir yere gitmesi olarak adlandırılabilir (Parlatır vd., 1998: 863; Bostan, 2017: 1; Perruchoud, 2013: 35-36). Göçe yönelen insanların temel amacı, daha iyi bir hayata kavuşma isteğidir (Aksoy, 2012: 292-293). Göç, sadece bir olaydan kaynaklanan basit bir karar değildir. Bu karar, bir süreç içerisinde ve onun sonucu olarak farklı seviyelerde çatışma ve imkânların biçimlendirdiği bir ortamda şekillenmektedir (Sirkeci& Cohen, 2015: 10). Göç kendi içerisinde, nedenlerinde ve yol açacağı fırsatlar, neden olduğu açmazlar bağlamında farklı değişkenli araçlarla ele alınması gereken bir olgudur. Bu bağlamda göç, tahmin edilmesi güç bir süreçtir (Sirkeci& Cohen, 2015: 11; İçduygu, 2006: 25).

Göç üzerine ön deyişde bulunmanın zorluğu, göçün iklim, ekonomik, siyasal, eğitim, beyin ve emekli göçü (Aksoy, 2012: 294-295; Çağlayan, 2006: 89; Ulukütük, 2017: 69; Roberts, 2015: 110) gibi çok çeşitlerinin olmasına, diğer taraftan da bireysel/toplumsal bir olgu olan göçü anlamaya, belli ilke veya ölçüklere göre

açıklamaya/temellendirmeye yönelik ileri sürülen [Ravenstein'in Göç Kanunları, İtme Çekme, Kesişen Fırsatlar, Merkez Çevre, Göç Sistemleri, Network, Petersen'in Beş Göç Tipi (Çağlayan, 2006: 68-88;)] gibi göç kuramlarının çokluğunun yarattığı belirsizliklere dayanmaktadır. Bu belirsizlik, göçe maruz kalan veyahut göçü seçen insanların mekân problemlerinin yarattığı ek niteliklerle daha da karmaşık hale gelebilmektedir. Mekândaki karmaşık olanı anlamak ise ona felsefi olarak bakmayı gerektirmektedir.

Göçün bir mekânı var mıdır? Göç aslında bir mekânsızlığın adı değil midir? Sanırım bu ve bu minvaldeki sorular bizi göçün bir değişken mekânlar anlatısı olduğu gerçeğine götürür. Göçün mekânı, onun niteliğini ne ölçüde belirler? Sorusu da bizi göçün olumlu ama daha çok olumsuz olarak algılanmasına götürür. Çünkü göç demek, yerinden edilmek demektir. Göç, açlıktan, savaştan, yokluktan, öteki olmaktan, yanlış anlaşılmaktan kaçış anlamına gelmektedir. İnsan, tarihsel süreç içinde doğadan, evrenden koparken, göç sebebiyle şehirlerdeki nüfus yoğunluğu ve stres yükü nedeniyle toplumun ve hayatın bütününden daha da izole hale gelip, kendi kendisiyle başlayıp biten o yalnız dünyasında sıkışıp kalmıştır (Geçtan, 2003: 27). İbn-i Haldun'na göre göç, bir yer değiştirme, bir yerde durmama anlamında, sosyal hayatın ihtiyaç duyduğu sükûnete, istikrara terstir ve onunla çatışabilecek yapıdadır (Haldun, 2004: 205). Bu bağlamda göçün bir mekânsızlığı işaret ettiği söylenebilse de, aslında göç, geçici de olsa bir mekâna sahiptir. Göçün mekânı, göçe maruz kalan insanların bilgi birikimiyle ve hedef ülkenin sunduğu olanaklarla inşa edilebilecek

yapıdadır. Bu inşa süreci, aynı zamanda bize, göçün ne kadar imkân dâhilinde olduğunu ve göçe maruz kalan insanların sorunlarının ne ölçüde giderilebileceği bilgisini de verebilecektir.

Göçün mekânı nerededir? Diye başlayan basit bir soru bizi, göçün mekânı olarak “göç veren”, “göç alan” ve “göçe geçiş alanı sağlayan” (İçduygu, 2006: 15) yerlere, bölge ve ülkelere götürmektedir. Bir bölgenin veya ülkenin mekânsal olarak göç alması, vermesi ve göçün transit geçişine maruz kalmasının nedenleri siyasi, iktisadi, dini, coğrafi, toplumsal ve bireysel faktörler temelinde birçok bilim dalının birlikte hareket ederek anlaşılır kılabileceği karmaşıklığa sahiptir. Dolayısıyla göçün mekân ile başlayan imkân yolculuğu, onu ne tamamen bir sorun alanı, ne de tamamen fırsatlar olgusu olarak görmeye çalışan dar bakış açılarının dışında tutarak, derin bir yönetimle ele almamızı gerektirmektedir. Çünkü göçün mekâna bağlı imkân bilgisi, onun yönetim isteyen bir olgu (İçduygu, 2006: 9) olduğunu bize gösterir. Göçe sadece sorun veyahut fırsat odaklı bakmak, beraberinde birçok yapısal, sosyal probleme yol açabilecekken, aynı zamanda göç olgusunu da eksik anlamaya neden olacaktır. Göçe mekân, imkân ve epistemolojik yapı temelinde derinlemesine tüm yönleriyle bakabilen bir göç yönetim modelinin tüm disiplinlerin (tarih, coğrafya, sosyoloji, felsefe vd.) katkısıyla ilk etapta, en azından göçe maruz kalma ihtimali olan ülkeler tarafından geliştirilmesi, ortaya konması, göçün temelindeki insani öğeler nedeniyle elzemdir.

Bu insani ögelerin niteliği göçün nedenlerinin içeriğini de belirlemektedir. Göçü nedenleri, sonuçları, gelişimi itibariyle coğrafyadan bağımsız düşünmek imkânsızdır (Sünbül, 2017: 63). Çünkü göçün mekânı, aynı zamanda onun coğrafyasıdır. Göç insani olduğu kadar coğrafidir.

Göç olgusu, mekânsal anlamda coğrafi yer değişikliğinden çok daha derin anlamlar içermektedir. Göç, coğrafi yer değişikliğini de kapsayan, toplum-konumsal değişimdir. Göç, kişinin mekânsal yer değişikliğiyle beraber iktisadi, toplumsal, kültürel, siyasi konumundaki değişiklikleri de kapsayan bir kavramdır. Göç eden özne, göç ettiği yerdeki yerel halkla münasebete girmek ve en azından ihtiyaçlarını karşılamak için gittiği yerin dili öğrenmek durumundadır. Dil olmadan, insanın ne kaldığı yerde ne de göç edip gittiği yerde ayakta kalabilmesi mümkün değildir. Çünkü dil ve göç, insanlık tarihini şekillendiren, seyrini belirleyen ve bu tarihin başlangıcında olan önemli iki olgudur (Birlik, 2018: 18-20). Dili öğrenmek ise paylaşılan mekândaki farklı kişiler/görüşler arasında dışlama, asimilasyon, ayrışma gibi olumsuz duyguları dönüşüme uğratabilecek yapıdadır (Dil, 2015: 168-169). Burada göçün mekânsallığının, dil öğrenme ve gidilen yerdeki insanlarla iletişim kurma anlamında eğitim süreciyle ilişkilendirilebileceğini görmekteyiz. Yani göçün nedenleri ve mekân değişikliği nasıl olursa olsun, sonuçta göçe maruz kalan ya da göçü tercih eden insanların eğitim yoluyla kendilerini ifade etmeleri, yeteneklerini açığa çıkarmaları ve bunların hepsinden önemlisi gittikleri yerde yeni bir hayat inşa edebilmelerinin zeminini,

insan hakları düşüncesine dayanan eğitim felsefesi oluşturacaktır. Bu eğitim felsefesine dayanan eğitim programları, diğer insanlara olduğu gibi göçe maruz kalan/göçü tercih eden göçmen, sığınmacı ve mülteci fark etmeksizin tüm insanlara da eşit şekilde uygulanmalı, onlara kendilerini gerçekleştirme fırsatı sağlamalıdır. Eğitim sayesinde göçe maruz kalan insanlar da gittikleri ülkenin sosyal, kültürel sistemine katılarak, üzerlerinde oluşabilecek dışlanma etkisini azaltabilecek ve böylece onların göç ettikleri topluma uyum süreçleri sürdürülebilir hale gelecektir.

FELSEFE BAĞLAMINDA GÖÇ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Felsefe bağlamında göçe bakmak, göçün bilgisel temelini sorgulamak, onu farklı kategorilerde (zorunlu/isteğe bağlı, bireysel/toplumsal) analiz ederek, etraflıca anlamak demektir. Göçün etraflıca yani derinlemesine anlaşılması için, insani olan şeylerdeki dönüşüme bakmak gerekmektedir. Bu dönüşüm tohum, ağaç ve toprak şeklinde anlatabileceğimiz bir metaforik yapıdadır. İnsanın dünyaya gelişi/göçü tohum, insanların dünyada yaşayıp çoğalması ağaç ve nihayet dünyada yaşamın sona ermesi toprak olma dönüşümü metaforu ile ifade edebileceğimiz bir durum arz eder. Bu dönüşüm metaforunu evrendeki tüm insani/toplumsal olgulara hasredebiliriz. İnsanın bu dönüşümünü çoğu sosyal bilimci farklı teorilerle ifade etmeye çalışmıştır (Çeçen, 1995: 9; Gökberk, 1997: 89-92). Çünkü dünya üzerinde insanoğlu tarafından birçok devlet kurulmuş, bu devletler bir süre yaşamış, büyümüş, gelişmiş sonrasında zayıflayıp ya yok olmuş (Haldun, 2004: 249-250) ya da yeni devletler bünyesinde topraklarını,

kültür/medeniyet kalıntılarını devam ettirmiştir. Devletlerarasındaki bu dönüşüm (Doğma, büyüme ve ölüm), insanlar arasında da devam etmiştir. İnsanların bir yer değiştirme dönüşümü olarak ele alınabilecek göç hareketi, tarihin hem her evresinde, varlığını sürdürmüş ve çoğunlukla demografik bir olgu olarak kabul edilmiştir (Kılınç, 2018: 81). Bir hareketlilik türü olarak göç, ilk insanın, varlığın dünyaya gelmesiyle beraber farklı açılardan sürekli devam etmiştir/etmektedir. Bunun için hangi nedenlere (Zorunlu/İstendik) dayanırsa dayansın, hangi çeşitlere [İş gücü, Sığınma, Mübadele, Gönüllü, Beyin göçü, düzensiz ve transit göç, döngüsel göç, geri dönüş göçü (Ermağan, 2018: 17-18; Şemşit, 2018: 269; İçduygu, 2006: 25)] ayrılırsa ayrılınsın, hangi varlık türü (İnsan, hayvan) gerçekleştirirse gerçekleştirsin ve bu göç ne kadar sürerse sürsün göç, ilk başta bir yer değiştirmedir. Her yer değiştirme de olduğu gibi göç olgusu da kendi içinde olumlu/olumsuz bir niteliğe sahiptir.

Göçün bu niteliği, onu döngüsel olarak tekrarlanan bir sürece bile dönüştürebilir. Mevsimsel insan ve hayvan göçleri bu bağlamda görülebilir. Bu bakımdan göç bazen coğrafi bir kanundur. Örneğin kuşların mevsimsel, bölgesel göçleri zorunludur. Ya da mevsimlik işçilerin, geçimini temin etmek için kısa süreli ama her yıl tekrar eden göçleri en az kuşların ki kadar hayatidir. Ama esas burada üzerinde durmamız gereken göç, savaş nedeniyle ülkesi dâhil her şeyini geride bırakmak zorunda kalan sığınmacıların, mültecilerin göçüdür. Bu göç, göçe maruz kalan herkesi etkilediği gibi en çokta eğitim çağı içerisinde olan çocuk ve gençleri etkilemektedir. Gittiği yerin diline,

kültürüne, coğrafyasına yabancı insanlar orada nasıl bir hayat sürdürebileceklerdir. Göçe maruz kalan bu insanlar nasıl bir eğitim alacaklardır. İşte bu ve buna benzer problemlerin anlaşılması, aşılması ve kalıcı çözümü, göç felsefesi başta olmak üzere göç psikolojisi, sosyolojisi, etiği, ekonomisi gibi alt sosyal bilimler tarafından multidisipliner şekilde ele alınmayı gerekli kılmaktadır (Birlik, 2018: 39). Tüm bu alt disiplinler tarafından ele alınacak göç olgusu/sorunu, hedef ülkedeki tüm aktörlerce sahiplenildiğinde göçe maruz kalanların uyum sağlamaları (Taştan vd., 2018: 11) ve bu travmatik durumdan çıkmaları kolaylaşacaktır. Yoksa tarih boyunca insanlığın bir yerden bir yere göçü hep var olduğu gibi, bundan sonra da var olacaktır. Göçün bu kaçınılmazlığı onun olumlu etkilerini anlamamızı gerektirir. Nedeni ne olursa olsun farklı kültür, din, dil, gelenek, görenekler arasında köprü kurması bağlamında göç, insanlık tarihine yön veren ve verecek olan önemli bir olgudur (Birlik, 2018: 20). O zaman geriye göçü anlamak ve ona hazırlanmaktan başka bir şey kalmamaktadır. Göçe hazırlanmak ise ciddi anlamda göç/göçün felsefesi/felsefesini yapmayı gerektirir. Göçün felsefesini yapmak ilk başta göç üzerine düşünmek, göçün ne olduğunu, nelerden kaynaklandığını, nelere neden olabildiğini, tarihsel bir sorun mu yoksa bir fırsat alanı mı olduğu gibi birçok sosyal içerimli soruyla işe başlamak demektir. Göçün felsefi olarak doğru anlaşılması için onun ortaya çıkma tarzına (zorunlu, istendik) bakılması gerekir. Çünkü zorunluluk halinde göç bir sorunken, istendik halde bir fırsat, olanaklılıktır. Göçün zorunlu olması insana mutsuzluk vermektedir. İnsanın mutluluğu ise sorunlarının çözümüne bağlıdır. Düşünme gücü, isteme ve yapma gibi

duygulara sahip tek varlık olan insan, kendi ve başkalarının sorunlarını görebilen, o sorunlar üzerine düşünüp, çözüm önerileri getirebilen yapıdadır. İnsanın bu yapısı statik değil, sürekli gelişme gösteren dinamik yapıdadır (Öner, 2013: 47). İnsanın bu sürekli değişmesi, elbette hep gelişme olarak algılanmamalıdır. Savaş nedeniyle göçe maruz kalan insanlar da şüphesiz bir değişme içerisindedir ancak bu değişim bir gelişme değildir. Bunun bir gelişme olabilemesi için göçün yol açacağı olası tüm problemlerin, göç edilen yerdeki yetkililer tarafından bertaraf edilmesi gerekir. Yetkililerin göçü bir sorun alanından olağan yaşam alanına dönüştürmeleri, felsefeden sosyolojiye, ekonomiden eğitime kadar tüm disiplinlerin katkısını almasına ve göç ile eğitim arasındaki ilişkiyi doğru anlamasına bağlıdır. Göç ile eğitim arasında felsefe yoluyla kurulacak bu ilişki, ancak eğitimin herkesin hakkı olduğu gerçeği (UDHR*, 1948: md 26) ile göç eden, göçe maruz kalan bireylerin de insan olduğu gerçeğinin bir arada anılmasıyla anlamlı hale gelebilir. Ancak insan hakları konusundaki pek çok hak, ilke ve öğretiye, kutsal buyruklara rağmen dünya ölçeğinde insanlığın tarihsel gelişimine bakarak söylersek hiç de insana insanca muamelenin yapıldığını göremeyiz. İnsanlık tarihindeki tüm savaşlar, çatışmalar, sürgünler ve göçler bir yerde insanın, insanla mücadelesinin tarihini ve acımasızlığını da bize göstermektedir.

Tarih boyunca insanlar merak, etrafı inceleme, temel yaşam gereksinimlerini elde etmek için kara, hava ve deniz yoluyla

* İnsan Hakları Evrensel Bildirisi

seyahatler yaparken; aynı zamanda savaşlar, zorba yönetimler, baskıcı rejimler yüzünden göçlere maruz kalmışlardır. Bunun Türkiye açısından canlı örneği 2011'dan bu yana devam eden Suriye'deki çatışma ve savaş durumundan etkilenip, Türkiye'ye özellikle Geçici Koruma statüsü ile sığınan, göç eden 3 milyona yakın Suriyeli insanın göçüdür (2016 Yılı Türkiye Göç Raporu, 2017: 77). Bu kadar büyük ölçekli göç, Türkiye'ye ekonomik, sosyal, sosyo-psikolojik yönden etki etmiş, bunun yanında göçe maruz kalan insanların onlarca sorun yaşamasına da neden olmuştur. Göçe maruz kalan insanlar içinde özellikle çocuklar, yeterince eğitim alamamak başta olmak üzere, birçok olumsuz durumu yaşamak zorunda kalmışlardır. Yaşadıkları sorunlar veya engeller şöyle sıralanabilir: Eğitime Erişim ve Katılım Sorunu, Finansman Sorunu (Seta & Theirwold, 2017: 12), Öğretmen Sorunu, Dil Sorunu (Human Rights Watch, 2015), Koordinasyon Eksikliği, Müfredat ve Öğretim Materyalleri Fiziksel Altyapı Sorunları, Yoksulluk ve Çocuk İşçiliği Sorunu, Toplumsal Kabul ve Uyum Sorunu (Gencer, 2017: 844). Tüm bu sorunların üstesinden gelinebilmesi için, göç olgusunun farklı yönlerden derinlemesine ele alınması ve kısa, orta, uzun vadeli çözüm önerilerinin ortak akılla hazırlanması, sonrasında ivedilikle uygulanması gerekir. Bu gereklilik eğitim, felsefe ve göç olgusunun temelindeki insan gerçeğinin değerinden kaynaklanmaktadır. Nerede bir insani olgu/olay var ise, orada felsefe, orada eğitim vardır. Göç olgusunun bütün halinde doğru olarak anlaşılmasında da eğitim ve felsefenin bir arada ele alınmasına gereksinim vardır.

DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitim, felsefe ve göç ilişkisi bilgi, mekân ve imkân temelinde ele alınmıştır. İnsanlık tarihi kadar eski olan göç ve eğitim olgusuna felsefe penceresinden bakılmaya çalışılmış, göç ve eğitimin bilgisel temelleri ortaya konmuştur. İnsan ancak eğitildiğinde, aklı, zihni ve kalbi bilgi ile donatıldığında yani bir nevi her yönden edebe, irfana dâhil olduğunda insan olabilecektir. İnsanın eğitilmesi, çağlara, toplumlara, düşün insanlarına, eğitim/öğretim kuramlarına göre değişik yöntem ve akımlara göre ele alınmış/alınmaktadır. Çalışma boyunca insanın eğitilmesi konusu, eğitim kuramlarının bu derinlikli görüşlerine boğmadan, günümüzün pratik sorunlarından biri olan göç olgusuna bağlayarak anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır.

Bilgi, mekân ve imkân ortak paydasında insan eğitimini ele almamızın nedeni, eğer insan felsefe yoluyla eğitilirse her tür insani olgu gibi göçü de anlayacağı varsayımdır. Her şeyin temelinde bilgi vardır. Felsefe de doğru bilginin, hakikatin bilgisinin peşindedir. Göçün de doğru anlaşılması, göç üzerine neyi, ne kadar doğru bildiğimize bağlıdır. Bu yüzden göçü anlamak, insanın neden göçü seçtiğini ya da göçe maruz kaldığını anlamaktır. Göçler tarih boyunca hep var olmuştur/var olacaktır. Göçü temelde zorunlu/istendik olarak ikiye ayırarak incelememizin nedeni de göçün kökenindeki insani bilgiyi açığa çıkarma düşüncesidir.

Evrende insan olduğu/yaşadığı sürece onun eğitilmesi/göçü konusu da hep gündemde olacaktır. İnsanın evrende yaşayışı, mekân sorununu da beraberinde getirmektedir. Mekân, göç için de önemlidir. Ancak göç,

bir mekânsızlığa da işaret ettiği için, onun farklı değişkenlerle ele alınması gerekmektedir. Çalışma boyunca göç nedenlerine ilişkin bu farklılıklara değinilmiştir.

İnsanlığın daha mutlu olabilmek, canını, malını korumak adına zorunlu göç bağlamında çıkmış olduğu bu yolculuk elbette devletler üstü bir yaklaşımla ele alınmak zorundadır. Göçmenlerin barınma, korunma, sığınma velhasıl temel yaşam hakları hedef ülkelerdeki yerleşik insanların seviyesine yükseltilmeden onların eğitim sorunları birebir tam anlamıyla çözümlenemez.

Göçe maruz kalan insanların eğitim sorunlarının aşılabilmesi ve göçün topyekûn anlaşılabilmesi için aşağıdaki öneriler dile getirilebilir ve bunlar öneri olmaktan çıkarılarak yasal zemini oluşturulup, kanunlaştırılabilir.

- Göçe maruz kalan insanların, göç nedenlerinin araştırılması ve çözümlenmeye çalışılması.
- Göçe maruz kalanların, mülteci, sığınmacı, geçici koruma statüsü, göçmen, kaçak insan gibi kavramsallaştırmaların sığılına düşürülmeden sadece insan olarak görülüp, temel haklarının verilmesi.
- Göçmenlerin barınma, sığınma ve korunma, eğitim olanaklarının genişletilmesi.
- Göçmenlerin eğitim haklarının tam olarak yasal güvenceye kavuşturularak, hedef ülkenin diline adaptasyonun hızlandırılması.
- Göçe maruz kalan, özellikle çocuklara yönelik ek dil öğrenme ve uyum tedbirlerinin alınması.

- Geçici değil kalıcı göçmen politikasının güvenlik boyutu ihmal edilmeden özgürlük, evrensel insan hakları derinliğinde tartışılması ve yasal güvenceye kavuşturulması.
- Göçmenlerin hedef ülkeye entegrasyonu, adaptasyonu bağlamında, uyum sorunu ve politikalarının çağın gereklerine göre oluşturulması.
- Göçmenlerin hedef ülkedeki ekonomik, siyasi, kültürel yapıya katma değer katması için yeteneklerine göre kalifiye iş alanlarına katılımının sağlanması.
- Göçmenlerin eğitim olanaklarının artırılarak hedef ülkedeki iş/egitim kurumlarına entegrasyonu sağlanmalıdır.
- Göç konusunu kısmi, mevsimsel, kalıcı göçler şeklinde değil de daha uzun vadeli programlarla ve tüm disiplinlerin katkısıyla ele almak gerekmektedir.
- Göç ederse insan etmeli, ancak insanlık, insanca kalabilme hiç göç etmemelidir.

KAYNAKÇA

- Adjukiewicz, K. (1994). Felsefeye Giriş, çev. Ahmet Cevizci, Gündoğan Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- Adugit, Y. (2013). Etikte Akıl ve Duygu Çatışması. Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- Akarsu, B. (1988). Felsefe Terimleri Sözlüğü, İnkılâp Kitabevi, 6. Baskı, İstanbul.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 5 (20), 292-303.
- Aydın, S. (2009). Antropoloji Sözlüğü, Haz. Kudret Emiroğlu, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Birlik, P. T. (2018). Dil Felsefesi Temelinde Göç Olgusuna Bir Bakış: Humboldt ve Rorty, ViraVerita E-Dergi: Disiplinlerarası Karşılaşmalar, 8 (Kasım), 18-43.
- Bolay, S. H. (2010). Felsefeye Giriş, Akçağ Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Bostan, H. (2017). Türkiye’de iç göçlerin toplumsal yapıda neden olduğu değişimler, meydana getirdiği sorunlar ve çözüm önerileri. Coğrafya Dergisi, 35: 1-16. <https://doi.org/10.26650/JGEOG295515>
- Cevizci, A. (2002). Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, 5. Baskı, İstanbul.
- Cevizci, A. (2012). Felsefe Tarihi, Say Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- Cevizci, A. (2000). Felsefe Terimleri Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), 17, 67-91.
- Çeçen, A. (1995). İnsan Hakları, Gündoğan Yayınları, 2. Basım, Ankara.
- Çüçen, A. K. (2001). Bilgi Felsefesi, Asa Kitabevi, Bursa.
- Çüçen, A. K. (2003). Felsefeye Giriş, Asa Kitabevi, 3. Baskı, Bursa.
- Dil, K. (2015). Göç Olgusuna Göçmenlerin Deneyimleri Üzerinden Bakmak. Kent Araştırmaları Dergisi (İdeal Kent), 15, 149-171.
- Edman, I. (1998). Sanat ve İnsan, Çev. Turhan Oğuzkan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ermağan, İ. (2018). Türkiye’nin Beyin Göçü Meselesi. Uluslararası Avrasya Göç Sempozyumu (9-13 Ekim 2018), Türkistan/Kazakistan Tam Bildiri Kitabı, 14-33, İSMAM (İstanbul Medeniyet Üniversitesi Medeniyet Araştırmaları Merkezi), İstanbul.

- Ev, H. (2007). İbn Haldun'un Eğitim Felsefesi. Felsefe Dünyası, 2 (46), 247-275.
- Geçtan, E. (2003). Hayat. Metis Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- 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. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gökberk, M. (1997). Johann Gottfried Herder'in İnsan Anlayışı, Yüzyılımızda İnsan Felsefesi, haz. İoanna Kuçuradi, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Haldun, İ. (2004). Mukaddime. Çev. Halil Kendir, Yeni Şafak-Kültür Armağanı, I. Cilt, İstanbul.
- 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, 16-35.
- İçduygu, A. (2006). Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Bağlamında Uluslararası Göç Tartışmaları. İstanbul:TÜSİAD, No. 427.
- İçduygu, Ahmet, Sirkeci, İbrahim, & Aydıngün, İsmail (1998). Türkiye'de İçgöç ve İçgöçün İşçi Hareketine Etkisi. İçinde: İçduygu, Ahmet, Sirkeci, İbrahim, & Aydıngün, İsmail (der.) Türkiye'de İçgöç: Türkiye'de İçgöç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı (6-8 Haziran 1997) Bolu-Gerede, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, sf. 207-244.
- Jaspers, K. (2000). Felsefe Nedir?, çev. İsmet Zeki Eyüpoğlu, Say Yayınları, 4. Basım, İstanbul.
- Kılınç, A. (2018). Sınır Aşan Göçler: Mülteci Sorunu ve Göç Yönetimi. Ombudsman Akademik, (8): 75-102. DOI: 10.32002/ombudsmanakademik.443450
- Küçükahmet, L (Ed.). (1997). Eğitim Bilimine Giriş. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Öner, N. (2015). Bilginin Serüveni. Divan Kitap, 3. Baskı, Ankara.
- Öner, N. (2013). Dil Üzerine. Divan Kitap, 2. Baskı, Ankara.
- Parlatır, İ. vd. (1998). Türkçe Sözlük. 1 Cilt, Türk Dil Kurumu, 9. Basım, Ankara.
- Perruchoud, R. & Jillyanne R. C. (Ed.). (2013). Göç terimleri sözlüğü, 2. Baskı [No:31] (Çev. B. Çiçekli). Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü.

- Roberts, J.M. (2015). Avrupa Tarihi. Çev. Fethi Aytuna, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Sirkeci, İ., Cohen, J. H. (2015). Hareketlilik, Göç, Güvensizlik. Kent Araştırmaları Dergisi (İdeal Kent), 15, 8-21.
- Sünbül, N. (2017). Eski Mezopotamya Tarihinde Sami Göçleri, Geçmişten Günümüze Göç I,(ed. Osman Köse), Canik Belediyesi Kültür Yayınları, Yayın No: 55-17-01, 63-71.
- Seta & Theirworld (2017). Engelleri Aşmak: Türkiye’de Suriyeli Çocukları Okullandırmak. Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul.https://tr.wikipedia.org/wiki/İnsan_Hakları_Evrensel_Beyannamesi (Erişim 12.05.2020).
- Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği Politikaları Bağlamında Uluslararası Göç Olgusu ve Türleri: Kavramsal Bakış, Yönetim ve Ekonomi 25/1 (Manisa Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F). 269-289.
- Taştan, C. vd., (2018). Politika ve Uygulama Boyutlarıyla Göç ve Uyum. Polis Akademisi Yayınları, Yayın No: 58, Rapor No: 18, Ankara.
- Türkiye İnsan Hakları Kurumu. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, <http://www.tihk.gov.tr>. (Erişim 12.05.2020).
- Ulukütük, M. (2017). Göçün Öznelerinin Anlatımı Problemi: Konukseverlik, Hayırseverlik ve Hakseverlik Bağlamında Felsefi Soruşturmalar. İlahiyat Akademi 4, 69-98.
- 2016 Yılı Türkiye Göç Raporu. (2017). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları Yayın No: 40, Ankara.

BÖLÜM 2

SURİYELİ SİĞINMACI ÖĞRENCİLERİN GÖÇ KONUSUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

İrem UTAŞ², Doç. Dr. Tülay ÖCAL³

¹ Bu Çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmış olan “*Suriyeli Sığınmacı 7. Sınıf Öğrencilerinin Göç Konusuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. iremutaş@gmail.com

³Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Hatay, Türkiye. tulayocal5101@gmail.com

GİRİŞ

Göç konusunda günümüze kadar pek çok tanım yapılmıştır. Göç, Tümertekin ve Özgüç,'e göre (1997: 282) bir idari sınırı geçerek oturma yerini sürekli ya da uzun süreli olarak değiştirme olayıdır. Bir başka tanıma göre ise göç sosyal, siyasi, ekonomik gibi çeşitli nedenlerle gönüllü ya da zorunlu olarak, sürekli veya geçici bir süreliğine kişinin, insan grubu veya beşeri toplulukların yaşadığı yeri terk etmesi olarak ifade edilmektedir (Atasoy, 2010: 70). Kılıçkaya'ya (1988) göre yer değiştirme hareketine bağlı olarak birey, yeni taşındığı yer ile önceden yaşadığı yer arasındaki farklılıktan dolayı çeşitli uyum problemleriyle birlikte bazı değişikliklerle yüz yüze kalır. Sosyal baskılar ve kişilerin hürriyetinin sınırlandırılması sonucunda insanları can güvenliğinin olduğu yerler aramaya mecbur eden göçlere zorunlu göç denir (Akgür, 1997: 52).

Fargues (2014), göçün yeni yerleşilen yeri, sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda etkilerken aynı zamanda bu bölgelerin eğitim düzenlerini de etkilediğini, ayrıca göçmen çocukların akademik başarısının düşük olduğuna dair bir madde olduğunu ama bu durumun göçten değil toplumsal ve ekonomik koşullardan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Göç olgusu incelenirken göç çeşitlerini belirlemek en önemli zorluklardan birini oluşturmaktadır. Göçler mesafeye, olayın gerçekleştiği mekâna ve olayın sürekliliğine göre inceleneceği gibi, insanları göç etmeye iten sebeplere, isteğe bağlı ve zoraki göçler olmasına göre de ayırt edilebilmektedir (Tümertekin & Özgüç, 1997: 282). Ayrıca bazı göçler zaman bakımından kimi farklılıklar

göstermektedir. İnsanların hayatlarını sürdürdükleri yeri geri dönmek üzere terk edip başka bir yere göç etmesi devamlı göç olarak tanımlanırken, insanların yaşadıkları yeri belirli bir süreliğine terk etmesi ise geçici göç olarak tanımlanmaktadır (Mutluer, 2003: 10).

Savaş, toplumsal olayların neden olduğu göçler içindeki en önemli faktördür. Ülkeleri veya yerleşim yerleri düşman tarafından işgal edilen insanlar, ya ülkeleri içinde başka bir yere ya da ülkeleri dışına göç ederler. Ayrıca terör olayları ve ihtilaller de bu grupta yer alır. Bu göçlerin asıl nedeni ise can güvenliğidir (Şahin vd., 2004: 284-285). Herhangi bir yerde nüfusun artmasında ve azalmasında doğumlar ve ölümler kadar göçler de önemli rol oynar. Bunlardan doğumlar ve ölümler arasındaki fark yeryüzünde nüfusun çoğalmasında en önemli faktördür. Bu iki etken arasındaki farklılık ile oluşan nüfus artışına doğal artış denir. Göçler de çoğu kez ülkede farklı nüfus yoğunluğu alanlarının oluşmasına sebep olur (Karabağ & Şahin, 2015: 7). Bir ülkenin nüfusunu artışına bağlı olarak nüfus yoğunluğunun fazlalığı da göçü akla getirir. Göçler nüfusun azalmasında, çoğalmasında ve ülke içindeki dağılımında önemli rol oynar (Şahin vd., 2004: 284).

Ülke sınırları içinde bir yerden başka bir yere taşınma durumuna iç göç denir (Tümertekin & Özgüç, 1997: 285). Kırsal alanlardan şehirlere doğru olan göç, iç göçlerin en sık görülenidir. Verimli tarım bölgeleri, sanayi bölgeleri, ticaret merkezleri, zengin yer altı kaynaklarına sahip bölgeler ve turistik yöreler göçmen çekerler (Özey, 2012: 38). Bir ülkeden başka bir ülkeye yapılan göçlere dış göç adı verilir (Karabağ & Şahin, 2015: 54). Dış göçler bazen zorunlu, bazen de gönüllü olur.

Savaş, baskı veya iç karışıklıklardan kaçarak başka bir ülkeye yapılan göçlere zorunlu göç ya da sığınma göçü denir (Şahin vd., 2004: 290). Cumhuriyet öncesi dönemde Türkiye'ye gelen göçmenler: İç savaşta mağlup olarak kendi ülkelerinde can güvenliği kalmayanlar ve azınlık olmaları nedeniyle kendi ülkelerinde zorbalığa maruz kalanlardır (Şahin vd., 2004: 292).

Anadolu'ya yönelik göç hareketi, Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir. 1923-2004 yılları arasında Balkan ülkeleri ve S.S.C.B. topraklarında yaşayan Türkler, uğradıkları baskı ve zulme dayanamayıp Türkiye'ye zorunlu olarak göç etmişlerdir. Hatta göç antlaşmalarıyla bir kısım Türk, Balkan ülkelerinden yurdumuza göç etmiştir (Şahin vd., 2004: 293). Cumhuriyetin ilk yıllarında en çok göçmenin Yunanistan'dan gelmesine karşılık Bulgaristan göçmenlerinin payı son göçlerle bu ülkeyi geçmiş ve %42'ye ulaşmıştır (Özgür, 1998: 57).

Bulgaristan'daki nüfus aralıksız bir şekilde asimile edilmeye çalışılmış, baskı ve zulme maruz kalmışlardır. Özellikle 1949-1990 yılları arasında komünist yönetim, Türk nüfusunu göç etmeye zorlamış, bu baskılar sonucu 1989'da 380 bin civarı Türk nüfus Anadolu'ya göç etmiştir (Doğanay, 1994: 182). İran-İrak Savaşı sonrasında Irak ordusu, savaşta İran'ı savundukları gerekçesiyle kendi vatandaşları olan Kürtlere kimyasal silahlarla saldırmıştır. Bu saldırı sonucu Iraklı Kürtlerin bir kısmı Türkiye'ye sığınmak zorunda kalmıştır. Irak'tan ülkemize yönelik yapılan ikinci göç hareketi, Körfez Krizi ve sonrasında olmuştur. Irak'ın Kuveyt'i işgal etmesi üstüne

başlayan Körfez Savaşı sonunda 460.000 kişi Türkiye'ye sığınmıştır. Bir süre ülkemizde kalan bu insanlara Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve halkı, her türlü yardımda bulunmuştur (Şahin vd., 2004: 294). Ayrıca Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgali ve Bosna'daki iç savaş sonrasında sayıları tam belirlenemese de ülkemize sığınanlar olmuştur (Özgür, 1998: 57).

Türkiye'den yurtdışına yapılan göçler, dışarıdan gelen göçlere kıyasla çok daha azdır. Türkiye'den yurtdışına göç eden yaklaşık 150.000 kişi, 1923 Lozan antlaşması uyarınca, Türkiyeli Rumlarla Yunanistanlı Türklerin mübadelesi esnasında ülkeyi terk etmişlerdir. Yurtdışına yapılan bir diğer göç hareketi, 1948'de Filistin topraklarında İsrail Devleti'nin kurulması ile bu ülkeye yapılmıştır (Özgür, 1998: 53). Rumların adada yaşayan Türklere baskı ve zulüm uygulaması ve adayı Yunanistan'a bağlama girişiminde bulunması üzerine yapılan 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı sonucu, adaya 30 bin civarında Türk göç etmiştir (Şahin vd., 2004: 294).

Göç kimi zaman isteğe bağlı bir biçimde gerçekleşirken kimi zaman ise siyasi baskılar, doğal afetler gibi zorunlu nedenlerden meydana gelir (Deniz, 2009: 5). Toplumsal baskılar ve kişilerin hürriyetinin sınırlandırılması sonucunda insanları can güvenliğinin olduğu yerler aramaya zorlayan göçlere zorunlu göç denir (Akgür, 1997: 52). Diğer bir tanıma göre; doğal afetler, savaşlar, siyasal baskılar ve sosyal huzursuzluk gibi etkenler sebebiyle kişiyi göç etmeye zorlayan ve kişinin istenci dışında oluşan göç hareketine zorunlu göç denir (Tümertekin & Özgüç, 2004: 236). Zorunlu göç, insanoğlunun

yaşamında çok eskiden beri süregelen bir olgudur. Ancak her devrin koşulları bu hareketliliğin niteliğine kendine özgü özellikler yüklemiştir. Örneğin ilk çağda zorunlu göçün nedeni doğal olaylar iken, kolonyal kesimde kölecilik, imparatorluklar döneminde iskân politikaları olmuştur. Tek uluslu devlet döneminde ulusun yapılandırılması gayesiyle gerçekleştirilen göçler, İkinci Dünya Savaşı ile başlayan iç savaşlar, dini ve etnik savaşlar bu çağdaki zorunlu göçlerin gerekçesi olmuştur. Günümüzde ise kalkınma politikalarının egemen olduğu bu dönemde, teknolojik ilerlemeler ve sonunda küreselleşme dönemiyle birlikte eşitliksiz büyüme, artan bölgesel ve iç savaşlar zorunlu göçün güncel sebeplerinden bazıları olarak gösterilebilir (Tuzcu, 2008).

Kişinin başka insanların etkisinde kalmaksızın kendi arzusuyla gerçekleştirdiği göç çeşidine gönüllü veya isteğe bağlı göç denir. Bu tür göçler yakın zamanımıza kadar süregelen göçlerin büyük bir kısmını kapsamaktadır (Tümertekin & Özgüç, 2004: 236). Başbüyük'e (2007: 212) göre, isteğe bağlı göç, çoğu kez ekonomik nedenlerle ortaya çıkan ve insanların isteklerine bağlı olarak gelişen göçlere denir. İnsanların daha iyi hayat şartlarına erişmek amacıyla göç etmeleri gönüllü göç olarak adlandırılır (Karabağ & Şahin, 2015: 48).

Mülteci kavramının tanımlanması önemli bir noktadır. Uluslararası iltica ve göç literatüründe kullanılan kavramlara bakıldığında göç eden kişilerin tanımlanmasında mülteci, sığınmacı, göçmen, belgesiz göçmen, düzensiz göçmen, kaçak göçmen, yasadışı göçmen ve ülkesinde yerinden edilmiş kişi gibi kavramların kullanıldığı

görülmektedir (<https://www.umhd.org.tr/>). Birleşmiş Milletlerle işbirliği mültecilere buldukları ülkede özel bir yardım şeklini gerektirdiği için, mülteci statüsünün kimlere verileceği de bu sebepten önem kazanmaktadır. Buna karşılık, hükümetler gerçek mülteciyle, onlarla benzer durumdaki ama vatanlarını terk etmeye zorlanmadıkları için mülteci tanımına uymayan göçmenler arasında ayırım yapmakta zorlanmaktadırlar. Sınır aşarak başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalanların sayısının çok yüksek rakamlara ulaşması ve sığınılan ülkede ortaya çıkan büyük sorunlar uluslararası kamuoyunu bu konuyla daha fazla ilgilenmek durumunda bırakmaktadır. Bu mültecilerin bir kısmı gittikleri ülkede geçici mülteci statüsünde kamplarda bekletilirken, bazıları da devamlı mülteci statüsünde sığınılan ülkeyle çok iyi bütünleşme gösterir ve bu ülkeye kabul edilirler (Tümertekin & Özgüç, 2002: 328).

Dünyadaki mültecilerin sayısı dünya nüfus artış hızından daha hızlı artmıştır. Kişinin yaşadığı yerin değiştirilmeye zorlanmasıyla ilgili bu krizin, günümüzde zaman zaman kötüye kullanıldığı düşünülse de, ortaya çıkan sonuç olayın vahametini gözler önüne sermektedir (Tümertekin & Özgüç, 2002: 329).

Mülteci hareketini ortaya çıkaran nedenler çok çeşitlidir. Örneğin savaş-açlık, siyasal baskı-yoksulluk gibi. Ama yine de kitlesel mülteci olayına yol açan sebeplerin başında savaşlar gelmektedir. İç savaşlar ve uluslararası çatışmalar sürekli mülteci yaratan kaynaklardır. 1980'lerde Sovyetlerin Afganistan'a müdahale etmesi ise şimdiye kadar görülen en büyük mülteci hareketlerinden birisini meydana

getirmiştir. Bu durum, Afganistan iç savaşı ve Taliban baskıları nedeniyle epey uzun sürmüş ve 2000’li yıllar sonunda en büyük mülteci grubunun 3.6 milyon kişi ile Afganlılar olmasına neden olmuştur (Tümertekin & Özgüç, 2002: 329).

Türkiye coğrafi konumundan dolayı göç rotası üzerinde olduğundan fazla göç almaktadır. Yakın çevresinde ve sınır komşularında ülke içindeki huzursuzluklara bağlı olarak meydana gelen göç hareketlerinden çoğu kez doğrudan etkilenmiş ve bu sürece dâhil olmak durumunda kalmıştır. Tarihsel süreçte 1979 İran Devrimi, 1979 Rusya-Afganistan Savaşı, 1980-1988 yılları arasındaki İran-İrak Savaşı, 1991 yılındaki Körfez Savaşı, yine 1991’de S.S.C.B’nin dağılması, 2003’te ABD’nin Irak’ı işgal etmesi ve günümüzde Suriye’de yaşanan iç savaş, göç ve göçmen hususunda Türkiye’ye kayda değer tecrübeler kazandırmıştır (Cengiz, 2015: 111).

29 Nisan 2011’de, 252 kişilik bir Suriyeli grubun Hatay’ın Yayladağı hududundaki tel örgüleri aşıp Türkiye topraklarına girmesi ve ardından sığınma isteğinde bulunmaları mülteci krizi sorununu Türkiye gündemine taşımıştır. Suriye’de Mart 2011’den beri süregelen iç savaş sebebiyle ülkesinden ayrılan insan sayısı 2 milyonu aşmıştır. Birleşmiş Milletler (BM) verilerine göre 4,6 milyon, kimi Suriyeli kaynaklara göre ise en az 7 milyon insanın ülke içinde yer değiştirmek zorunda bırakıldığı açıklanmaktadır. Suriye’den komşu ülkelere her gün ortalama 7000 kişinin geçtiği tahmin edilmektedir (Güçer vd., 2013: 7).Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 1 Mart 2019 tarihinde yayınladığı rapordaki verilere göre Türkiye’ye sığınan mültecilerin

sayısı 3.635.841'e ulaşmıştır (<https://www.goc.gov.tr/>). Bu bağlamda Suriyeli sığınmacıları ülkesine kabul eden bazı ülkeler ve kabul ettikleri Suriyeli sayısı şu şekildedir: Türkiye'yi 1 milyon kişi ile Lübnan, 660 bin kişi ile Ürdün, 250 bin kişi ile Irak takip etmektedir. Ayrıca 1 milyon mülteciye Avrupa kapılarını açmıştır. Bunlardan; Almanya 530 bin, İsveç 110 bin, Avusturya 50 bin mülteci kabul etmiştir. Kanada'ya 52 bin, ABD'ye ise 21 bin Suriyeli mülteci yerleşmiştir. Aşağıda Suriyeli mültecileri kabul eden ülkeler verilmiştir (Tablo 1).

Tablo1.Suriyeli Mültecileri Kabul Eden Ülkeler

Suriyeli Mülteci kabul eden Ülkeler	Suriyeli Mültecilerin sayısı
Lübnan	1 milyon
Ürdün	660.000
Irak	250.000
Almanya	530.000
İsveç	110.000
Avusturya	50.000
Kanada	52.000
ABD	21.000

(Kaynak: <https://www.umhd.org.tr/>)

Suriye ile 911 kilometrelik bir kara sınırı olan Türkiye, fazla sayıdaki sığınmacı akını sebebiyle, ülkedeki iç savaştan en çok etkilenen ülkelerin başında gelmektedir. 9 yıldır devam eden karışıklığın ilk günlerinden bu yana yoğun bir şekilde Türkiye'ye gelmeye devam eden Suriyeli sığınmacılar için Türkiye bir sığınak haline gelmiştir. Tam manasıyla mülteci ya da sığınmacı konumunda olmayan Suriye'den gelenler henüz anayasal bir organizasyon olmadığı için

“misafir” olarak vasıflandırılrsa da 2012’deki bir gelişme üzerine UNHCR(Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)’nin hatırlatması ile devlet resmi ifadelerde kullandığı “misafir” kavramını bırakarak “geçici koruma” kavramını kullanmaya başlamıştır(Cengiz, 2015: 111).

Başından beri Türkiye, Başbakanlık’a bağlı Afet ve Acil Durum Koordinasyon Başkanlığı (AFAD) ve Türk Kızılay’ı aracılığıyla vaziyeti kontrol altına almaya çaba göstermektedir. Bu doğrultuda ilk etapta Hatay’ın Reyhanlı, Yayladağı ve Altınözü ilçelerinde, ülkeyi Suriye’ye bağlayan sınır kapılarına yakın bölgelerde 17 kamp kurulmuştur (Güçer vd., 2013: 8). AFAD’ın Ekim 2018 tarihinde yayınladığı rapordaki verilere göre Türkiye, sayısı 178.965 olan geçici barınma merkezlerinde, 174.256 Suriyeli sığınmacının barınma ve beslenme ihtiyacını karşılamaktadır. Suriye’den zorunlu göçe tabi tutularak Türkiye’ye gelen sığınmacıların sayısı bugün Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Mardin, Kahramanmaraş, Osmaniye, Adıyaman, Adana ve Malatya’daki geçici barınma merkezlerinde ve Türkiye’nin başka şehirlerinde kiraladıkları evlerde yaşamakta olup sayıları 3.577.792’ye ulaşmıştır (<https://www.afad.gov.tr/>).

2010 yılından bu yana Orta Doğu’da devam eden ayaklanmalar ve halk hareketleri bu coğrafyada siyasi karışıklıkların ve çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunların sonucunda ise yine pek çok insan bulunduğu ülkeyi terk etmek durumunda kalmıştır. Bu ülkelerden biri de Suriye’dir ve Türkiye’nin sınır komşusu olması itibarıyla bölgedeki istikrarsızlık ve karışıklıkların Türkiye’yi de etkileyebileceği

düşüncesi, hükümetin bu bölgede aktif dış politika izleme ve etkinliğin artırılması isteğiyle birleşerek, Türkiye'nin sürece daha fazla dâhil olmasının önünü açmıştır. Özellikle, Nisan 2011'den bu yana Suriye'den Türkiye'ye gelenlere ilişkin sığınmacı mı, mülteci mi yoksa misafir mi olarak adlandırılmaları gerektiğini içeren statü tartışmaları, bu kişilere sağlanan hizmetler, yerleştirildikleri barınma merkezlerinde yaşadıkları veya ortaya çıkardıkları iddia edilen sorunlar ve bu kişilerin artan sayıları nedeniyle; Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar, Türkiye'nin yalnızca bir dış politika meselesi olarak kalmamış aynı zamanda Türkiye kamuoyunun gündeminde önemli bir madde olarak karşımıza çıkmıştır. İlk dönemde Türkiye'ye giriş yapan kişilerin sayıları yüzlerle ifade edilirken, sonraki aylarda Suriye'deki çatışmaların şiddetine bağlı olarak sayılar artış göstermiş; gelenlerin bir kısmı kesintisiz olarak Türkiye'deki varlığını sürdürürken, bir kısmı Suriye'ye geri dönmüştür. Buna bağlı olarak Türkiye'deki kamp veya çadır kent olarak da adlandırılan ve resmî olarak barınma merkezi adı ile anılan yerlerin sayısında da artış yaşanmıştır (İçduyu & Toktaş, 2002: 26).

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere doğru gerçekleşen zorunlu göçün nedenleri ekonomik, siyasi, toplumsal ve kültürel olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda ekonomik sıkıntılar, savaş, terör, siyasi karışıklıklar ile ırk, din ve cinsiyete dayalı ayrımcılık ve benzeri etkenler ön sıralarda yer almaktadır (İçduyu & Toktaş, 2002: 27). Ortadoğu'daki savaş, çatışma ve huzursuzluk ortamı yanında Türkiye'nin göçmenler için Avrupa Kıtasına geçişte kullanılan

Transit ülke olması nedeniyle Türkiye dünya ve bölge genelinde azımsanmayacak ölçüde göçmen alan bir ülke konumuna gelmiştir (Şeker vd., 2015: 2).

Türkiye'nin coğrafi konumu ve jeopolitiğinden dolayı diğer gelişmiş ülkelere giden yol üzerinde olması, komşu ülkelerden, Asya ve Afrika ülkelerinden ülkemiz sürekli göç almaktadır. Göçmenler ülkemizi ya geçiş rotası olarak kullanmakta ya da kalarak ülkemizde yaşamaktadır. Göçmenlerin kimisi mülteci, kimisi sığınmacı olarak yaşarken bazıları da özel statülerle ülkemizde yaşamaktadır. Suriye'de Mart 2011'den beri süregelen iç savaş sebebiyle ülkesinden ayrılan insan sayısı 2 milyonu aşmıştır. Birleşmiş Milletler (BM) verilerine göre 4,6 milyon, kimi Suriyeli kaynaklara göre ise en az 7 milyon insanın ülke içinde yer değiştirmek zorunda bırakıldığı açıklanmaktadır. Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılardan bir kısmı vatandaş olarak kabul edilirken bir kısmı da hala sığınmacı ve geçici statüde Türkiye'de yaşamakta ve okul çağındaki çocukları da ülkemizde eğitim yaşına göre belirli sınıflarda okumaktadırlar. Göç olgusunu bizzat deneyimleyen öğrencilerin her türlü zorluğu görmüş bireyler olarak göç konusundaki düşüncelerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin göç konusunda ve göç esnasında yaşadıkları sorunlar hakkında görüşlerinin ne olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Adana ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 farklı okulda (Geçici Eğitim Merkezi) eğitim gören 40 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Ortaokul 7. sınıfta okuyan Suriyeli öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde "Ülkemizde Nüfus" ünitesi içinde

yer alan göç başlıklı konu işlendikten sonra, bu konudaki görüşlerini almak amacıyla 10 açık uçlu soru sorulmuştur. Bunlardan 1. soru göç kavramı hakkında bilgi düzeylerini ölçmek ve 9 soru da göç deneyimlerini yaşadıkları için bizzat bu deneyimleri hakkında bilgi almayı kapsamaktadır. Bu problem sorular aşağıdaki şekildedir;

1. *Öğrencilerin Göç Kavramına Yönelik Tanımlamaları.*
2. *Öğrencilerin Türkiye'ye Nasıl Göç Ettiklerine Yönelik Görüşleri?*
3. *Size Göre Göç Etmek Zorunlu mu Yoksa Tercih mi?*
4. *Göç Etmek sizde Olumlu ve Olumsuz nasıl bir etki bırakmıştır?*
5. *Göç etme nedeniniz neydi?*
6. *Göç sırasında sizi en çok etkileyen anınız neydi?*
7. *Savaş sırasında neler hissettiniz(heyecan, korku, mutluluk, hüzn, hasret vs.) ve yaşadınız?*
8. *Türkiye'deki yaşamınızı tarif eder misiniz? Alışabildiğiniz ve alışamadığınız yönleri nelerdir?*
9. *Türkiye'den beklentileriniz nelerdir?*
10. *Suriye'deki karışıklık bittiğinde ülkenize geri dönmeyi düşünüyor musunuz?*

Çalışma grubunu 13-16 yaş aralığındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler toplanarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, betimsel tarama yöntemine göre desenlenmiştir. Betimsel taramada araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014: 77). Bu nitel çalışmada öğrencilerin göç konusuyla ilgili görüşlerini almak için, görüşme(mülakat) tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

1. Araştırma Modeli

Öğrencilerin göç konusuyla ilgili görüşlerini almak için, görüşme (mülakat) tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular, görüşülen kişinin istediği derinlikte yanıtlamasını mümkün kılar. Kişinin konuşmaya olan eğilimi ve anket doldurmayı tercih etmemeleri görüşmelerde soruların cevaplanma oranının yüksek olmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006; 366). Bu doğrultuda öğrencilere 10 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme soruları aracılığıyla sığınmacı öğrencilerin göç konusuna ve ülkemizin eğitim sistemine dâhil olmalarına dair görüşleri, bu çerçevede yaşadıkları sorunlar, savaş, göç ve akabinde yaşadıkları süreçten nasıl etkilendikleri, ihtiyaçları ve bu yöndeki önerileri detaylı bir biçimde belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Adana ilinde 7. sınıfta okuyan Suriyeli sığınmacı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini,

evrenden seçilen Adana il merkezine bağlı Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde yaşayan, zorunlu göçe tabi tutulan ve 7.sınıfta okuyan 40 Suriyeli sığınmacı öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken, olasılık dışı(amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı, kendi yargısına dayanarak kimlerin seçileceğine karar verir ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme dâhil eder (Balcı, 2010;216).

Görüşmeye katılan öğrencilere öncelikle yaşları, kaç yıldır Türkiye’de yaşadıkları ve kardeş sayıları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Tema	Özellikler	f	%
Yaş	13	26	65
	14	9	22,5
	15	4	10
	16	1	2,5
	4	7	17,5
Kaç yıldır Türkiye’de Yaşıyorsunuz?	5	30	75
	6	2	5
	7	1	2,5
	1	3	7,5
	2	9	22,5
	3	16	40
Kardeş sayısı	4	8	20
	5	2	5
	6	2	5
	Görüşmeye katılan öğrenci sayısı		40

Tablo 2’de verilen bilgilere göre görüşmeye katılan öğrencilerin yaşları 13 ile 16 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %75’i 5 yıldır Türkiye’de yaşadıklarını ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin kardeş sayıları ise 1 ile 6 arasında değişmektedir.

3. Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları sığınmacı öğrencilerin göç konusundaki görüşlerinin ve uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Bu çalışmada 12 soru hazırlanmış, alanda ve dil konusunda uzman görüşü alınarak sorular düzenlenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra sorulardan biri çıkarılarak 10 açık uçlu soru şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu sorular görüşme için hazırlanmıştır.

Nitel verilerin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan 40 öğrenciye kişisel bilgilerin gizli kalması kapsamında kod isimler verilmiştir. Doğrudan alıntılarda öğrencilerin kod adları kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında bir Arapça tercüman bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan her öğrenciye önceden hazırlanmış 10 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler 5 ile 13 dakika arasında sürmüş ve görüşmelerin tamamının ses kaydı alınmıştır. Görüşme soruları öğrencilere Türkçe olarak yöneltilmiş, anlaşılmayan yerlerde tercüman tarafından tercüme edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi için verilerin ön okuması yapılmıştır. Sonraki aşamalarda verilerin kodlanması, temalara ulaşma, veriyi örgütleme, nitel bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması sağlanmıştır.

BULGULAR

1.Öğrencilerin Göç Konusundaki Görüşlerine İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada 40 öğrenci ile birebir görüşme yapılarak göç konusundaki görüşleri ve Türkiye'ye göç etme deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Öğrencilerin göç konusundaki ve göç esnasında yaşadıkları sorunlar hakkında görüşlerini almak amacıyla 10 açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin soruları yanıtlamaları esnasında araştırmacı tarafından ses kaydı alınmıştır. Daha sonra alınan kayıtlar metne aktarılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analiz edilmesinde görüşmede sorulan açık uçlu sorular temaları oluşturmaktadır. Her bir soruya verilen yanıtlar analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci problemi Suriyeli sığınmacı öğrencilerin “göç olgusunu” nasıl tanımladığıdır. Tablo 3'te yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Göç Kavramına Yönelik Tanımlamaları

Tema	Kod	f	%
Göçün tanımı	Bir yerden başka bir yere gitmek	8	20
	Bir ülkeden bir ülkeye taşınmak	7	17,5
	Vatanımdan Türkiye'ye gelmek	7	17,5
	Ülkemden çıkıp başka bir ülkeye gitmek	6	15
	Vatanımızda savaş olduğu için başka bir yere gitmek	5	12,5
	Vatanından, ülkeden ayrılmak	4	10
	Göç çok yoğun bir şey	1	2,5
	Savaştan kaçıp gurbete gelmek	1	2,5
	Hicret etmek	1	2,5
Görüş bildiren toplam öğrenci sayısı		40	100

Tablo 3'te öğrencilerin %20'si (n=8) göçü "bir yerden başka bir yere gitmek" şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerin %17,5'i(n=7) göçü "bir ülkeden bir ülkeye taşınmak", %17,5'i(n=7) "vatanımdan Türkiye'ye gelmek", %15'i (n=6) "ülkemden çıkıp başka bir ülkeye gitmek" şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerin 12,5'i (n=5) göçü "vatanımızda savaş olduğu için başka bir yere gitmek", %10'u (n=4) "vatanından, ülkenden ayrılmak" şeklinde tanımlamıştır. Bir öğrenci(%2,5) göçü "göç çok yoğun bir şey" şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerin %2,5'i (n=1) göçü "savaştan kaçıp gurbete gelmek", %2,5'i ise (n=1) göçü "hicret etmek" şeklinde yorumlamıştır. Aşağıda bazı öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmektedir:

İbrahim kod isimli öğrenci "*Yani Suriye'den Türkiye'ye gelmektir. Bir ülkeden bir ülkeye gitmektir*" şeklindeki tanımıyla göç olgusunun, bir ülkeden bir ülkeye gitmek yani ülkesini terk etmek olarak vurgulamıştır.

Damla kod isimli bir öğrenci "*Göç, vatandan ayrılmak demek. Korkmak demek. Başka bir ülkeye gitmek demek*" şeklindeki tanımıyla göç olgusuyla birlikte zorunlu göçün fazlasıyla etkisinde kaldığını ve zorunlu göçün nasıl zor bir süreç olduğunu dile getirmiştir.

Rabia kod isimli bir öğrenci "*Ülkemizi, doğduğumuz yeri bırakmak demek. Çok zor bir şey*" şeklindeki ifadesiyle göç olgusunun zor bir şey olduğunu ve ülkesine duyduğu sevgiyi dile getirdiği gibi ülkesinden ayrılmamanın da kendisinde bıraktığı etkiyi belirtmiştir.

Göktan kod isimli bir diğer öğrenci “Suriye’den Türkiye’ye gelmek. Savaştan kaçmak, gurbete gelmek. Hiç tanımadığımız bir yere gelmek” olarak tanımlamış ve zorunlu göçün etkisinde kalarak yeni bir ülkeye ve yaşama uyumun da zorluğunu dile getirmiştir.

İkra kod isimli bir başka öğrenci ise “Yani bir yerde zorunlu olduğu için bir yere gitmesi lazım mesela Suriye’de savaş olduğu için biz de daha güvenli bir yerde olmak için Türkiye’ye geldik, göç ettik” ifadesiyle savaş ortamının olumsuz etkilerinin, zorunlu göçün gerekliliğini ve güvenli bir ortam olarak Türkiye’yi gördüğünü dile getirmiştir. Öğrenci bu ifadeyle Suriye’deki savaş ortamı ile Türkiye’deki huzur ortamının karşılaştırmasını ayrıntılı bir şekilde ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “Türkiye’ye nasıl göç ettikleri” sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Türkiye’ye Nasıl Göç Ettiklerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	%
Türkiye’ye nasıl göç ettiniz?	Kaçak yollarla	21	52,5
	Normal yollarla	12	30
	Pasaport kullanarak	7	17,5

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin 23 (57,5)’ü kaçak yollarla geldiğini belirtmiştir. 17 öğrenci (42,5) ise pasaport kullanarak geldiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmektedir.

Büşra kod isimli bir öğrenci “Kaçak geldik. Çok zordu vadi vardı, vadiye girip tekrar çıkıyorduk. Yol çok kalabalık ve dardı yürüyemiyorduk” şeklindeki ifadeyle zorunlu ve kaçak yollardan göç etmenin güçlüğünü dile getirmiştir. Üstelik göç ederken geçtikleri yerlerdeki ayrıntıları da dile getirmiştir.

Damla kod isimli bir diğer öğrenci “3 gün sürdü. Yol çok zordu. Çünkü silah sesleri vardı. Bir kadın ölmüştü. Çok korktum annem ve babamı kaybetmekten korktum. Ölmekten korktum” şeklindeki ifadeyle göç ederken ne kadar korktuğunu ve ailesini kaybetmekten ve yalnız kalmaktan korktuğunu belirterek yaşadığı travmanın ağırlığını gözler önüne sermiştir.

Gül kod isimli bir diğer öğrenci görüşü ise “Önce bizim sınırda köyümüz vardı. Halep’ten oraya gittik sonra oradan amcalarımla sınıra çıktık. Önce yürüyerek geldik ama çok korktuk yani orada çünkü mayın tarlası vardı. Yani geçtik ama çok zordu sonra arabayla Kilis’e geldik. Sonra hemen Adana’ya geçtik” şeklindedir.

Araştırmanın üçüncü problemi Suriyeli sığınmacı öğrencilere “size göre göç etmek zorunlu mu, yoksa tercih mi?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5.Size Göre Göç Etmek Zorunlu mu Yoksa Tercih mi?

Tema	Kod	F	%
Göç etmek zorunlu mu yoksa tercih mi?	Zorunlu	35	87,5
	Tercih	5	12,5

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin 35’i (%87,5) göç etmeye mecbur kaldıklarını, 5’i ise (%12,5) kendi tercihleri ile göç ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmektedir:

Elif kod isimli öğrenci *“Zorunlu. Çünkü Suriye’de savaş vardı.”* Samet kod isimli öğrenci *“Göç etmek zorunda bırakıldık.”* İkra kod isimli öğrenci *“Savaş varsa zorunlu.”* Sena kod isimli öğrenci *“Tabii ki zorunlu.”*

Yukarıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan da görüldüğü gibi öğrenciler savaş ve zorunlu göç hakkında aynı hisleri paylaşmış ve benzer yorumlarda bulunmuşlardır.

Ayşegül kod isimli bir öğrenci ise *“Zorunlu. Çünkü orada çok zor yaşıyorduk. Çünkü orada savaş oldu ya onun için çok zor. Mesela bizim aileden birisi hasta olunca çıkıp nereden ilaç getirecek dükkânların hepsi kapalı hastaneler hep kapalı onun için zorlanıyorduk”* şeklindeki ifadesiyle savaşın yıkıcı etkisini ve devlet otoritesinin ortadan kalkmasıyla can güvenliklerinin olmadığını vurgulamıştır.

Araştırmanın dördüncü problemde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “göç etmenin olumlu ve olumsuz yanları” sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablon 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Göç Etmek sizde Olumlu ve Olumsuz nasıl bir etki bırakmıştır?

Tema	Kod	f	%
Göç etmenin olumlu yanları	Yeni dil ve yeni insanlar tanımak	15	37,5
	Kendini güvende hissetmek	11	27,5
	Okula devam etmek	7	17,5
	Daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak	7	17,5
Göç etmenin olumsuz yanları	Hiçbir sorun yok	10	25
	Kültür farklılığından kaynaklanan anlaşmazlık	9	22,5
	Akrabalara duyulan özlem	8	20
	Dilden dolayı anlaşamama durumu	6	15
	Ülkeni bırakmak	5	12,5
	Masum insanların ölmesi	2	5

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrenciler göç etmenin olumlu yanlarını yeni dil ve yeni insanlar tanımak (%37,5), kendini güvende hissetmek (%27,5), okula devam etmek (%17,5) ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak (%17,5) şeklinde sıralamışlardır. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

İbrahim kod isimli öğrenci *“Türkiye’ye geldik, arkadaşlarım oldu. Güzel komşumuz oldu. Suriye’de kalsaydık belki de şimdiye ölmüştük.”*

Muhammed kod isimli öğrenci *“Eğitim sistemi güzel. Burada daha huzurluyuz. Yeni dil, yeni insanlar, yeni ülke tanıdım.”* Rabia kod isimli öğrenci *“Bize ülkelerini açtılar, okullarını açtılar, bize destek oldular. Çok şükür ediyoruz.”*. Furkan kod isimli öğrenci *“Türkiye’nin okullarını sevdim.”*. Nihat kod isimli öğrenci *“Mesela bazı insanlar bize yardım ediyorlar, seviyorlar bizi. İlk geldiğimizde çok insanlar bize yardım etti. Evde kirada oturduk komşular hep bize eşya getirdi yani evi doldurdular”*. Gülru kod isimli öğrenci *“Güzel, komşumuz yardım etti, bizi sevdi. Sonra kendimize kalmadık yalnız kalmadık bize*

çok yardım etti. Korkmayın dedi.”. Kadir kod isimli öğrenci “Suriye’de su kesildi, elektrik kesildi, aç kaldık. Türkiye’ye geldik. Burada su var, elektrik var, aç kalmıyoruz, burada iş var”. Nisa kod isimli öğrenci “Başka bir dil öğrendim. Yeni insanlarla tanıştım. Burada eğitim çok iyi.”. Sena kod isimli öğrenci “Türkiye’de okul var, Suriye’de okul yoktu. En önemlisi de burada savaş yok.”

Öğrenciler güvenli ve huzurlu bir ortam bulduklarını, ülkemizdeki eğitim şartlarından memnun olduklarını ve çevrelerindeki insanların yardımsever olduklarını ifade etmişlerdir.

Göç etmenin olumsuz yanlarını ise öğrenciler hiçbir sorun yok (%25), kültür farklılığından kaynaklanan anlaşmazlık (%22,5), akrabalara duyulan özlem (%20), dilden dolayı anlaşamama durumu (%15), ülkeni bırakmak (%12,5), masum insanların ölmesi(%5) olarak sıralamışlardır. Aşağıda bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

Ayşegül kod isimli öğrenci *“Mesela annem Türkçe bilmiyor, hastaneye gitti doktora nasıl söyleyecek ki benim başım dönüyor, karnum ağrıyor böyle bir şey olumsuz.”. Elif kod isimli öğrenci “Mesela ben Türklerle konuşuyorum, konuşuyorum beni anlamıyorlar.”. Mustafa kod isimli öğrenci “Türkçeyi çok iyi bilmiyorum o yüzden konuşurken biraz zorlanıyorum.”. Nisa kod isimli öğrenci “Suriye’yi bırakıp buraya gelmek, dili zor olduğu için bazı insanlarla konuşamıyorum.”*

Yukarıda da ifade edildiği gibi Suriyeli öğrenciler, göç ettikleri ülkede dil problemleri yaşamaktadırlar ve iletişim kuramadıklarını ifade etmektedirler.

Orhan kod isimli öğrenci “*Zor bir şey yani ama akrabalar orada kaldı, biz de buraya geldik mesela konuşamıyoruz onlarla.*”. Ertuğrul kod isimli öğrenci “*Bütün her şeyimizi bırakıp gelmek, arkadaşlarımızı, evlerimizi.*”

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden yeni bir yerde, yeni bir hayata başlamanın zor olduğu anlaşılmaktadır.

Sena kod isimli öğrenci “*Yabancı bir ülkeye gelmek. İnsanlar yabancı gibi hissettirir, insanların davranması yabancı gibi gelir*”. Pırıl kod isimli öğrenci “*Buranın adetleri bizim adetlerimizden farklı. Yaşamları bizim yaşamımızdan farklı.*”

Öğrenciler yukarıda ifadeleriyle kültür farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlıklar yaşadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “göç etme nedenleri” sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Göç Etme Nedeniniz Neydi?

Tema	Kod	f	%
Göç etme nedeniniz	Savaş	36	90
	Yaşamak için	4	10

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin %90’ı (n=36) savaş nedeniyle göç ettiğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İbrahim *“Savaş yüzünden göç ettik. Tek sebebi savaş, yoksa orada kalırdık.”*. Elif *“Çünkü ülkemizde savaş oluyordu bir sürü insan ölüyordu.”*. Orhan *“Savaş oldu. Bir de bombalar atıyorlardı üzerimize yani bugün şey yaptık yarın bilmiyoruz ne gelir.”*. Peyker *“Çünkü Suriye’de çok savaş vardı.”*. Sena *“Orada çok savaş olduğu için. Okullar vuruluyordu, evler vuruluyordu, bu yüzden geldik.”*. Pırıl *“Savaş, harp. Babam bize bir şey olacak diye korktu, o yüzden buraya geldik.”*

Yukarıda öğrencilerin de ifade ettiği gibi ülkelerinde savaş, iç karışıklık ve can güvenlikleri olmadığı için göç etmek zorunda kaldıkları ve ülkemize bu sebepten sığındıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin %10’u (n=4) ise Türkiye’ye yaşamak için geldiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şunlardır:

Çiçek *“Hayata devam etmek için, hayalimize ulaşabilmek için.”*. Yunus *“Ölmek için, yeni bir hayata devam etmek için, eğitimimize devam etmek için.”*

Öğrencilerin yukarıdaki ifadelerinde de görüldüğü gibi öğrenciler, ölüm korkusu yaşadıkları için ülkemize sığındıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın altıncı probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “göç ederken kendilerini en çok etkileyen anlar” sorulmuştur. Elde edilen bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.Göç Sırasında Sizi En Çok Etkileyen Anınız Nedir?

Tema	Kod	f	%
Göç sırasında etkilendikleri anlar	Bir şey yok	17	42,5
	Göç esnasında yaşanan vahşet	11	27,5
	Ölüm korkusu	9	22,5
	Vatanı terk etmek istememe	3	7,5

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin %42,5’i (n=17) bir şey yok, %27,5’i (n=11) göç esnasında yaşanan vahşet, %22,5’i (n=9) ölüm korkusu, %7,5’i (n=3) vatanı terk etmek istememe şeklindedir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

İbrahim “Benim önümde bir kişi öldü tabancayla vurdular para için kavga ediyorlardı ver parayı diyor ikinci adam da diyor ki şimdi yok para bende. Sonra adam tabancayı çıkardı vurdu adamı kafasından.”

Muhammed “Göç ederken çocukların ölmesi.”. Mustafa “Biz gelirken önümüzde adamın biri vadiye düştü öldü.”. Çiçek “İnsanların koşmaları, çabalamaları yani çok zor bir şey. Ablam suya düşecekti, gidecekti ama çok şükür düşmedi.”

Öğrencilerin yukarıda da ifade ettiği gibi kaçak yollardan ülkemize gelirken kendileriyle yolculuk eden diğer insanların ölmesi bundan dolayı her an ölüm korkusu içinde yaşadıkları görülmektedir.

Damla “Bomba seslerini unutamadım, asla unutamam. Bomba atınca hepimiz çok korkuyorduk, koşuyorduk, çünkü ölmek istemiyoruz. Suriye’de adalet yok. Silahlı olan silahsız olanı vuruyor. Bizim gibi normal insanlar bomba düşünce ölüyor. Çocuklar 1 aylık 2 aylık ölüyor. Çok adaletsizlik vardı.”

Ceylan “*Bazı insanların bombadan eli gitmiş bazılarının ayağı gitmiş(kopmuştu). Ondan çok etkilendim, onları hiç unutmuyacağım.*”

Gül “*Yoldan geçerken mayın tarlası vardı. O anı unutmuyacağım hiç. Basmayın dediler, basacağız diye çok korktum.*”

Öğrencilerin yukarıda ifade ettiği gibi ülkelerinde yaşanan kaos ortamından duydukları korku, insanların uzuvlarının kopması veya ölmesi, kaçarken her an ölüm korkusu içinde olmaları göç esnasında yaşadıkları vahşeti gözler önüne sermektedir.

Araştırmanın yedinci probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “savaş sırasında neler hissettikleri” sorulmuştur. Elde edilen bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.Savaş Sırasında Neler Hissettiniz? (Korku, Hüzün, Hasret vs.)

Tema	Kod	f	%
Savaş sırasında hissettikleri duygular	Korku	30	75
	Üzüntü	7	17,5
	Heyecan	3	7,5

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin %75’i (n=30) korku, %17,5’i (n=7) üzüntü, %7,5’i (n=3) heyecan hissettiğini belirtmiştir. Aşağıda bazı öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

İbrahim “*Çok korktum. Sanki bomba bizim kafamıza düşecekti. Uzaktan patlıyordu ama sanki bizim başımıza gelecekti çok korkuyorduk. Yani her zaman böyle, her gün böyle, her akşam böyleydi.*”

Damla “*Korkmak, korkmak, çok korktuk. Ailemi kaybetmekten korktum. Ülkem çok güzeldi ama şimdi bitti. Eskiden her şey güzeldi ama artık güzel bir şey kalmadı.*”

Rabia “*Her gün korkuyla yaşıyorduk. Bazen aç kaldık, susuz kaldık. Yani çok sorunlar yaşadık. Her gün korkuyla uyanmak çok zor bir şeydi.*”

Furkan “*Korkuyu hissettim, ateş etmeye başladılar. Bombalar inmeye başladı. O sahneyi unutamıyorum, çok zor bir sahneydi.*”

Nihat “*Halep’te oturuyorduk. Savaş ilk başladığında Halep’ten köye yani Elbab’a oraya Işidler girince, çok insanlar gördük kafasını kesip insanları atmışlardı, mesela öldürüp insanları asmışlardı. Mesela bazen köydeydik ağaçların içinde bir adam bulduk, öldürüp atmışlardı. Kimse yaklaşmadı. Çok korkuyorduk yani, korkuyla yaşadık orada.*”

İkra “*Korkmaya başladık. Oturduğumuz yerde hemen savaş yayıldı. Uçak gelmeye başladı evimizin etrafını her yerini vurmaya başladı. Onun için çok korktuk yani hemen çıkmak istedik. Çünkü evimize de bomba düştü ama orada olmadığımız için çok şükür bir şey olmadı bize.*”

Sena “*Akrabalarımдан uzak oldum. Onları önce sevmediğimi zannedirdim, ölünce onları ne kadar sevdiğimi anladım. Korktum, pişmanlık hissettim.*”

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin çoğunluğu savaş esnasında yüksek derecede korku yaşamışlardır.

Çiçek “Üzıldüm. Ülkeme zarar gelmesini istemezdim. Yani çok çocuk kayboldu.”

Zübeyde “Evimizdeydik, bomba evimize atıldı. Bütün evimiz yıkıldı. Elektriğimiz olmadığı için hepimiz bir odada kaldık. Çok üzıldüm ve korktum.”

Ayşegül “Benle babam çıktık küçük kardeşime ilaç getirmek için, bir tane uçak geldi savaş yaptılar o zaman çok üzıldük hala aklımda duruyor.”

Yukarıda da görüldüğü gibi bazı öğrenciler savaş esnasında üzüntü duyduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sekizinci probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “Türkiye’deki yaşam koşullarına uyum sağlayıp sağlayamadıkları” sorulmuştur. Elde edilen bulgular tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.Türkiye’deki Yaşamınızı Tarif Eder Misiniz?

Tema	Kod	f	%
Türkiye’nin alıştığımız ve alışamadığımız yönleri	Türkiye’de yaşamaya alışmış ve uyum sağlamış	24	60
	Kendisi yaşamaya alışmış fakat yerel halkın toplumsal tepkileri ile karşılaşanlar	16	40

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin %60’ı (n=24) Türkiye’de yaşamaya alışmış ve uyum sağlamış, %40’ı (n=16) yaşamaya alıştıklarını, fakat yerel halkın toplumsal tepkileri ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ertuğ “Sabah erken kalkıyorum. Çoğu şeyine alıştım, yemeklerine, yollarına. Alışamadığım yönü yok.”

Elif “Sabah kalkıyorum, camiye gidiyorum, sonra okula geliyorum, okuyorum, ders çalışıyorum ve geziyorum hafta sonu. Her şeye alıştım. Alışamadığım yönü yok.”

Çiçek “Şimdi Türkiye’de çok mutluyum. İnsanlar sıcakkanlı. Yani ben herkesi seviyorum onlar da beni seviyor. Hiç kimseden kötülük görmedim. Her şeye alıştım.6 senedir buradayım. Alışamadığım bir şey yok. Mutluyum.”

Beste “Burada yaşamak çok iyi, çok güzel. Arkadaşlarımla biraz oyun oynuyoruz. Yani vakit geçiriyoruz. Alışamadığım yönü yok.”

Yukarıdaki öğrenci yorumlarında da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu ülkemizde yaşamaya alışmış ve uyum sağlamış olduklarını belirtmişlerdir.

Orhan “Sabah kalkıp kahvaltı ediyorum, okula geliyorum. Okuldan sonra bazı günler çalışıyorum. Yani dokumacıyım, halı dokuyorum. İyi insanlarla tanıştık, bize yaşamak için çok yardım ettiler. Babamla annem fazla Türkçe konuşamıyor, sadece benimle kardeşim okula gelmiyoruz onlara tercüme ediyoruz. Kimlik ya da hastane gibi yerlerde.”

Gökten “Ev kira. Araba yok. Berberde çalışıyordum, bıraktım. Türk milleti bize Suriyeli diyor. Adımızla çağırmıyorlar, Suriyeli gel, Suriyeli git falan ona alışamadım. Burada yaşıyoruz yapacak bir şey yok, burada yaşamazsak zaten başka bir yerde yaşayamayız.”

Gül “Okula geliyorum, Cumartesi-Pazar günleri Türkçe kursuna gidiyorum. Türkiye’ye alıştım çünkü ben 5 senedir buradayım. Yani çocukluğumu burada geçirdim, burada büyüdüm. Türk arkadaşlarım oldu. Alıştım. Yani burayı Suriye gibi sayıyorum. Hani mesela biz yolda yürürken Arapça konuşursak bazı Türkler kızıyor. Arapça konuşmayın biz anlamıyoruz diye. Buna sinir oluyorum.”

Pırıl “Güzel yaşıyorum. Okula gidiyorum. Bir eksikim yok. İnsanların nasıl yaşadığına yani burada yaşamaya alıştım. Diline alışamadım.”

Büşra “Normal bir gün geçiriyorum. Sabah kalkıyorum, kahvaltımı ediyorum sonra öğlen okula geliyorum, akşam okuldan çıkıyorum, sonra eve dönüyorum. Yemeğimi yiyorum sonra ödevlerimi yapıyorum. Çok iyi insanlar var burada yani çok iyi insanlar tanıdım ama biraz kötü insanlar var. Sokakta yürürken bazı çocuklar laf atıyor, suribom diyorlar. Her şeye alıştım sadece bunlara alışamadım.”

Yukarıdaki öğrenci yorumlarında da ifade edildiği gibi öğrenciler dil problemi yaşadıklarını dolayısıyla bazı alanlarda kendilerini ifade edemediklerinden çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bu duruma alışamadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer durum Suriyeli öğrenciler üzerine yapılan diğer bilimsel çalışmalarda da tespit edilmiştir (Demir, 2019: 288)

Araştırmanın dokuzuncu probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “Türkiye sizin beklentilerinize cevap verebilmiş midir?” diye sorulmuştur. Elde edilen bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Türkiye Sizin Beklentilerinize Cevap Verebilmiş Midir?

Tema	Kod	f	%
Türkiye'den beklentileri	Eğitiminin devlet tarafından desteklenmesini isteyenler	15	37,5
	Her şeyden memnunum bir beklentim yok	8	20
	Maddi yardım bekleyenler	7	17,5
	Suriye'deki savaşı bitirmesini isteyenler	6	15
	Türk öğretmenler Türkçe öğrenmemize daha çok yardım etsin	1	2,5
	Böyle çok güzel ama Suriyelilere ayrımcılık yapmasalar daha güzel olur	1	2,5
	İzin belgesi olmadan da başka şehirlere geçmemize izin versinler	1	2,5
	Suriye okullarını kapatmasınlar	1	2,5

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin %37,5'i (n=11) eğitimimin devlet tarafından karşılanmasını istiyorum, %20'si (n=8) her şeyden memnunum bir beklentim yok, %17,5'i (n=7) maddi yardım bekliyorum, %15'i (n=6) Suriye'deki savaşı bitirmesini istiyorum, %2,5'i (n=1) Türk öğretmenler Türkçe öğrenmemize daha çok yardım etsin, %2,5'i (n=1) böyle çok güzel ama Suriyelilere ayrımcılık yapmasalar daha güzel olur, %2,5'i (n=1) izin belgesi olmadan da başka şehirlere geçmemize izin versinler, %2,5'i (n=1) Suriye okullarını kapatmasınlar şeklindedir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Beste *“Hiçbir şey, çünkü Türkiye çok iyi, kapıları açık. Okullarını açtılar, evlerini açtılar. Her şeye alıştık. Başka bir şey istemiyorum.”*

Furkan *“Yok çok iyiler, onlardan çok memnunuz. Teşekkür ederim.”*

Yukarıdaki yorumlardan da anlaşıldığı gibi, öğrenciler ülkemizde yaşamaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Selim “*Yani Üniversite’ye gideceğim. Ailem okuluma devam etmem için bana yardım etmez. O yüzden Türkiye’den beklediğim şey bana okumam için yardım etmesi.*”

Nisa “*Okumaya devam etmek istiyorum ve burada avukat-doktor olmak istiyorum.*”. İsmail “*Üniversite’ye devam etmek için bize destek versinler.*”

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler, eğitimlerine devam etmek için ülkemizden destek beklemektedir.

Araştırmanın onuncu probleminde Suriyeli sığınmacı öğrencilere “Suriye’deki karışıklık bittiğinde ülkelerine geri dönmeyi düşünüp düşünmedikleri” sorulmuştur. Elde edilen bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.Suriye’deki Karışıklık Bittiğinde Ülkenize Geri Dönmeyi Düşünüyor Musunuz? Ülkenize Gittiğinizde Eski Yaşam Koşullarını Bulacağınıza İnanıyor Musunuz?

Tema	Kod	f	%
Suriye’deki karışıklık bittiğinde ülkenize geri dönmeyi düşünüyor musunuz?	Gitmeyi düşünüyorum	18	45
	Gitmeyi düşünmüyorum	17	42,5
	Kararsızım	3	7,5
	Şimdilik düşünmüyorum	1	2,5
	Meslek sahibi olduktan sonra gitmeyi düşünüyorum	1	2,5

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin %45’i (n=18) gitmeyi düşünüyorum, %42,5’i (n=17) gitmeyi düşünmüyorum, %7,5’i (n=3) kararsızım, %2,5’i (n=1) şimdilik düşünmüyorum, %2,5’i (n=1)

meslek sahibi olduktan sonra gitmeyi düşünüyorum. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Damla “*Geri dönmeyi düşünüyorum çünkü o benim ülkem. Ülkem yeniden güzel olsun istiyorum.*”. Rabia “*Evet düşünüyorum. Çünkü orası bizim doğduğumuz yer.*”. Gökhan “*Gitmeyi düşünüyorum. Dönmeden burada okulumu bitireceğim.*”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin yarıya yakını savaşı bitince ülkelerine dönmeyi düşündüklerini belirtmiştir.

Furkan “*Düşünmüyorum. Burada kalıp okuluma devam etmek istiyorum. Mühendis olmak da istiyorum.*”. Nihat “*Öyle bir şey düşünmüyorum. Burada okudum, büyüdüm. Türkiye’de kalmak isterim.*”. Ceylan “*Düşünmüyorum. Orada elektrik yok, su yok. Evimize bomba atıldı, dükkânımıza bomba atıldı. Orada nasıl yaşayacağız.*”. İkra “*Hayır. Çünkü buraya alıştık. Burası bizim ikinci vatanımız oldu. O yüzden zor olur yani dönmek.*”. Zübeyde “*Hayır. Türkiye’ye alıştım. Burada yaşamaya alıştım. Burada eğitim fırsatı daha çok. Türkiye’yi Suriye’den daha çok seviyorum.*”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler, ülkemizde yaşamaktan memnun olduklarını, eğitim sistemimizden memnun kaldıklarını ve gelecekte burada yaşamak istediklerini belirtmişlerdir.

Büşra “*Aslında hem düşünüyorum hem düşünmüyorum. Yani gitmek istiyorum ve gitmek istemiyorum. Yani gitmek istiyorum çünkü büyüyünce doktor olup, ülkeme faydalı olmak istiyorum, ama orada hiçbir şey olmayacak, her şey bitmiş olacak, evimiz yok, hiçbir şey yok*”

orada yeniden bir hayat kuracağız ama burada bir hayatımız var böyle devam ediyor. Bu yüzden burada kalmak istiyorum.”

Mustafa “Bazen düşünüyorum ama buranın eğitimi daha iyi, Türkçe öğrenmek istiyorum 2 dilim olacak, Arapça ve Türkçe.”

Öğrencilerin birkaçı ise kararsız olduklarını belirtmekle birlikte ülkemizde yaşamaktan memnun olduklarını ve eğitimlerine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

SONUÇ

Araştırmanın sonunda göç kavramını içeren birinci problem sorusuna Suriyeli öğrencilerin %97’si genel hatlarıyla cevap vermiştir. Uygulanan nitel yarı yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarının ortalamasının üzerinde çıkması öğrencilerin göç konusundaki bilgilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Burada Suriyeli mülteci öğrenciler göç olayını bizzat yaşamış oldukları için göç olayının onlarda bıraktıkları izler açıkça görülmektedir.

Araştırmanın ikinci problem sorusuna Suriyeli sığınmacı öğrencilerin %70’nin zor şartlarda göç etmeleri ve bunları dile getirişleri göç olayının etkisini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü problemi doğrultusunda öğrencilerin 35’i (%87,5) göç etmeye mecbur kaldıklarını, 5 öğrenci ise (%12,5) kendi tercihleriyle geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu göç etmeye mecbur bırakıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü problemi doğrultusunda öğrencilerin göç etmenin olumlu yanlarını yeni dil ve yeni insanlar tanımak (%37,5), kendini güvende hissetmek (%27,5), okula devam etmek (%17,5) ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak (%17,5) şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci problemi doğrultusunda **öğrenciler** %90'ı savaş nedeniyle göç ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın altıncı problemi doğrultusunda öğrencilerin %42,5'i bir şey yok, %27,5'i göç esnasında yaşanan vahşet, %22,5'i ölüm korkusu, %7,5'i vatani terk etmek istememe şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yedinci problemi doğrultusunda öğrencilerin %75'i korku, %17,5'i üzüntü, %7,5'i heyecan hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sekizinci problemi doğrultusunda öğrencilerin %60'ı Türkiye'de yaşamaya alıştıklarını ve uyum sağladıklarını, %40'ı yaşamaya alıştıklarını fakat yerel halkın toplumsal tepkileri ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu problemi doğrultusunda öğrencilerin %37,5'i eğitimimin devlet tarafından karşılanmasını istiyorum, %20'si her şeyden memnunum bir beklentim yok, %17,5'i maddi yardım bekliyorum, %15'i Suriye'deki savaşı bitirmesini istiyorum, %2,5'i Türk öğretmenler Türkçe öğrenmemize daha çok yardım etsin, %2,5'i böyle çok güzel ama Suriyelilere ayrımcılık yapmasalar daha güzel olur, %2,5'i izin belgesi olmadan da başka şehirlere geçmemize izin

versinler, %2,5'i (n=1) Suriye okullarını kapatmasınlar şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın onuncu problemi doğrultusunda öğrencilerin %45'i gitmeyi düşünüyorum, %42,5'i gitmeyi düşünmüyorum, %7,5'i kararsızım, %2,5'i şimdilik düşünmüyorum, %2,5'i meslek sahibi olduktan sonra gitmeyi düşünüyorum şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna cevap veren öğrencilerin neredeyse yarısı Türkiye'de kalmak istediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar çocukların buradaki yaşama uyum sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, büyük çoğunluğunun göç konusuna hâkim olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye'de yaşamaya alışmış ve yaşam koşullarına uyum sağlamış olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ülkemizden aldıkları eğitimden memnun oldukları ve eğitimlerine devam etmek için ülkemizde verilen desteğin ileride de devam etmesi gerektiği belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin bir kısmının eğitim ve sosyal çevrelerinde kültür farkından kaynaklanan anlaşmazlıklar yaşadıkları ortaya konmuştur. Sığınmacı öğrencilerin ebeveynlerine Türkçe eğitimi verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının ülkelerine gitmeyi düşündükleri, yarıya yakınının ülkemizde yaşamak istedikleri ortaya konmuştur. Sonuç olarak Suriyeli öğrenciler, Türk devleti ve halkının kendilerine gösterdiği misafirperverlikten ve sağlanan imkânlardan dolayı minnet duyduklarını ifade etmektedir.

Bu araştırmada zorunlu gc bizzat deneyimleyen sığınmacı öğrencilerin gc konusundaki doğru cevapları yüksek çıkmıştır. Özellikle ğrencilerin zorunlu gc birebir yaşamaları farkındalıklarını artırmıştır. Öğrencilerin grşme sorularını eksiksiz bir şekilde cevaplamaları gc bizzat yaşamalarından kaynaklı olabilir.

ÖNERİLER

Adana ilinde bulunan 6 okuldaki 40 sığınmacı öğrenciyle yapılan bu araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmak için aynı çalışma, sığınmacı öğrencilerin bulunduğu diğer illerimizdeki farklı okullarda yapılarak, öğrencilerin uyum sürecine katkıda bulunması açısından faydalı olabilir.

Bu araştırma yalnızca belirlenen örneklem grubuyla yapılmıştır. Farklı lekler kullanılarak sığınmacı öğrencilerin akranlarıyla da yapılarak geliştirilebilir.

Bu araştırma kapsamına Suriye'den ülkemize gelen sığınmacı öğrenciler dâhil edilmiş olup ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Konuyla ilgili sığınmacı öğrencilerin öğrenim grdkleri okullardaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de dâhil edildikleri geniş kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Ülkemizdeki Suriyelilerin eğitimi ve yaşantısıyla alakalı akademik çalışmaların azlığı gzetilerek, bu alanla ilgili proje ve araştırmalar teşvik edilmelidir.

Suriyeli öğretmenlerin ve Suriyeli ailelerin Türkçeyi öğrenmeleri, bununla birlikte sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi ülkemize uyum sağlamaları noktasında fayda sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin uyumunu hızlandırıp, başarı oranlarını arttırabilir.

Suriyelilerin ülkemizde görecekları eğitimde Türkçeyi iyi okuyup yazamadıkları durumda anlayamayacakları göz önünde bulundurulunca bu durum Türkiye'ye uyumlarını geciktirebilir. Bu da ülkemiz halkıyla dil uyumunda anlaşmazlıklara yol açabilir. Bundan dolayı Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitiminde, Türkçe öğretimine öncelik verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akgür, Z. G. (1997). Türkiye'de Kırsal Kesimden Kente Göç ve Bölgelerarası Dengesizlik:(1970-1993). (1.Baskı). T.C Kültür Bakanlığı Yayınları Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Atasoy, Emin. (2010). Göçler Coğrafyası. C. Şahin (Editör). Beşeri Coğrafya, Gündüz Yayıncılık 1. Baskı Ankara.
- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Pegem Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara.
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu Göçün Mekânsal Etkileri ve Yerel Halkın Algısı; Kilis Örneği. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literatureand. History of Turkishor Turkic Volume 10/2 Winter 2015, p. 101-122.
- 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.
- Deniz, O. (2009). Uluslararası Göçler ve Türkiye'ye Yansımaları. İstanbul: Çantay.
- Doğanay, H. (1994). Türkiye Beşeri Coğrafyası, Gazi Yayınevi, Ankara.
- Fargues, P. (2014). Is What We Hear About Migration Really True? Questioning Eight Stereotypes. Florence: European University Institute, Robert Schuman Centrefor Advanced Studies, Migration Policy Centre.
- Güçer, M., Karaca, S. & Dinçer, O. B. (2013). Sınırlar Arasında Yaşam Suriyeli Mülteciler Alan Araştırması. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Uşak, Sosyal Araştırmalar Merkezi Uşak Rapor No: 13-04, Ankara.
- İçduygu, A., & Toktaş, S. (2005). Yurtdışından Gelenlerin Nicelik ve Niteliklerinin Tespitinde Sorunlar. TUBA Raporları, Sayı 12, Ankara.
- Karabağ, S., & Şahin, S. (2015). Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası (6. Baskı). Pegem Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (26.baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.

- Kılıçkaya, N. (1988). Yurt Dışı Deneyimi Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mutluer, M. (2003). Uluslararası Göçler ve Türkiye, Çantay Yayınevi, İstanbul.
- Özey, R. (2012). Beşeri bölgeler coğrafyası. (1. Baskı). Atif Yayıncılık, İstanbul.
- Özgür, E.M. (1998). Türkiye Nüfus Coğrafyası, GMC Ankara.
- Şahin, C., Doğanay, H., & Özcan, N.A. (2004). Türkiye Coğrafyası (Fiziki-Beşeri-Ekonomik-Jeopolitik),Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- Şeker, B.D., Sirkeci, İ., & Yüceşahin, M.M. (2015). Göç ve Uyum. Transnational Press, London.
- Tuzcu, P. (2008). Zorunlu Göç ve Küresel Dönemde Değişen Nitelikleri: Türkiye Üzerine Bir İnceleme.Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tümertekin, E.,&Özgüç, N. (1997). Beşeri Coğrafya. Çantay Yayınevi, İstanbul.
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2002). Beşeri Coğrafya. Çantay Yayınevi, İstanbul.
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2004). Beşeri Coğrafya İnsan-Kültür-Mekân. Çantay Yayınevi, İstanbul.
- Yıldırım, A.,&Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Görüşme. 6.Bölüm. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

İnternet Kaynakları

- https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/15_10_2018_Suriye_GBM_Bilgi_Notu_1.pdf AFAD Afet ve Acil Durum Yönetmeliği Başkanlığı. 18 Mart 2019 tarihinde ziyaret edildi.
- http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf T.C İç İşleriBakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Web Sitesi. 1 Mart 2019 tarihinde ziyaret edildi.
- <http://www.umhd.org.tr/2018/03/hangi-ulkede-ne-kadar-multeci-var/> 5 Mart 2019 tarihinde ziyaret edildi.

BÖLÜM 3

DİNİ OKULLARA KAYITLI NİTELİKLİ GÖÇMEN ÇOCUKLARIN AKADEMİK BAŞARILARI*

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan DEMİR¹, Aysel ÇELEM²

* Bu Çalışma Svetlana Chachashvili-Bolotin ve Sabina Lissitsa tarafından yayınlanan “*Enrollment in Religious Schools and the Educational Achievements of Children of High-Skill Immigrants*” adlı makale’den Türkçeye çevrilmiştir. İngilizce Orijinal Metin: <https://doi.org/10.1111/imre.12266>

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

² Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Göç Araştırmaları ABD Öğrencisi, Hatay, Türkiye. ayselkabancelem@gmail.com

GİRİŞ

20. yüzyıl boyunca gelişmekte olan ülkelerden, gelişmiş ülkelere göç eden göçmenlerin çoğu düşük eğitim ve gelir seviyesine sahiptiler. Bu verilere göre, göç ve eğitim ile ilgili birçok araştırma düşük sosyo-ekonomik alt yapıdan gelen göçmenler ile yüksek sosyo-ekonomik alt yapıdan gelen yerliler arasındaki eğitim boşluğunu kapatmaya odaklanmıştır (Portes & Zhou 1993b; Alba & Nee, 1997a, 2003; Portes & Rumbaut, 2001).

Küreselleşmeyle birlikte göçmenlerin sayısında yükselişler yaşanırken aynı zamanda bu durum göçmenlerin eğitim seviyesinin artmasında ve bu konuda birçok çalışma yapılmasında etkili olmuştur. Ancak göçmen çocukların akademik başarıları üzerine yapılmış çalışmalar çok azdır (Kucera 2008; Levels & Dronkers 2008; Rothon, Heath, & Lessard- Phillips 2009; Seah 2014).

Eğitim sosyolojisi ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu yerel öğrenciler ile göçmen öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmanın yanı sıra birinci ve ikinci kuşak göçmenlerin akademik başarılarındaki farklılıkları da ele almaktadır (Portes & Zhou, 1993a; Portes & Rumbaut, 1996, 2001; Alba & Nee 1997a, 2003; Papademetriou, Sumption, & Somerville, 2009; Di Bartolomeo 2011; Xie & Greenman, 2011; Vaquera & Kao, 2012; Azzolini & Barone, 2013).

Araştırmacılar ayrıca öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumları ve dini duyarlılığın (dini yaşama boyutunun) da göçmen gruplar ve kuşaklar arasındaki farklılıkların göçmen öğrencilerin eğitim

başarılarını etkilediğini belirtmektedir (Portes & Zhou 1993a; Portes & Rumbaut 1996, 2001; Alba & Nee, 1997a, 2003; Papademetriou, Sumption, & Somerville, 2009; Di Bartolomeo, 2011; Xie & Greenman 2011; Vaquera ve Kao 2012; Azzolini & Barone, 2013) (Portes & Rumbaut 2006; Cadge & Ecklund 2007; Warner 2007; Maliepaard, Lubbers, & Gijsberts, 2009; Maliepaard ve Lubbers 2013). Ancak bu çalışmalarda okul türünün (dini eğitim ağırlıklı ya da normal okul) akademik başarıya etkisi üzerinde durulmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu çalışma İsrail’ de dini eğitim veren okullar ve resmi müfredatı uygulayan okullarda eğitim gören birinci ve ikinci kuşak nitelikli göçmen çocuklarının akademik başarılarını ele almaktadır. Veriler toplanırken karşılaşılan zorluklar (bkz. bölüm *Sınırlılıklar ve Geleceğe Yönelik Öneriler*) ayrıntısıyla ele alınacaktır.

Son 20 yılda, batıdan 100.000 den fazla Yahudi göçmen İsrail’e göç etmiştir (Kahan-Strawczynski, Levi & Konstantinov, 2010). Bu çalışmada ana dili İngilizce, Fransızca ve İspanyolca olan Yahudi göçmenler (batılı göçmenler) ile yerel Yahudi halkın sosyo ekonomik durumları, eğitim seviyeleri ve meslekleri karşılaştırılmaktadır (Amit 2010; Amit & Bar- Lev, 2014).

Sözü edilen bu üç farklı grup göçmenin eğitim durumları ve ekonomik gelirleri benzer özellikler göstermesine rağmen dini yaşam/ duyarlılık şekilleri ve göç etme nedenleri farklı özellikler göstermektedir. Ana dili İngilizce olan ailelerin çoğu Yahudi dini kökenlere sahip olup göç etme nedenleri dinsel kaynaklıdır. Ana dili İspanyolca olan göçmen aileler ise çoğunlukla seküler aileler olup göç etme nedenleri

genellikle ekonomik sebeplere dayanmaktadır. Son olarak ana dili Fransızca olan ailelerin çoğunun göç etme nedeni ise hem dini hem de ekonomik nedenlere dayalı olup bu göçmenler dindar veya gelenekçi aile yapısına sahiptirler.

İsrail'e yapılan Yahudi göçlerinin nedenleri çoğunlukla dini kökenli olup, aileler çocuklarını kendi dil/kültürlerinde yetiştirmek ve Yahudi din eğitimi almalarını istemektedirler. Yahudi bölgesindeki İsrail okulları resmi (laik) müfredata ek olarak bir kaç eğitim müfredatı seçeneği sunmaktadırlar. Böylelikle ailelerin ekstra ödeme yapmadan çocuklarının dini ya da Ultra-Ortodoks (Haredi) okullarında dini eğitim almalarına imkân sağlanmaktadır. Bu okulların eğitim programı ve öğrencilerinin üniversiteye giriş (yeterlilik) sınavlarındaki başarı oranı normal okullarda eğitim alan öğrenci başarı oranlarından farklılık göstermektedir. İsrail'de üniversite giriş sınavında başarılı olan öğrenciler yükseköğrenime hak kazanmakta ve daha prestijli meslekler elde ederek iş bulma fırsatı yakalamaktadırlar.

Bu çalışma batıdan göç etmiş nitelikli göçmenlerin çocukları ve İsrail doğumlu üçüncü kuşak öğrencilerin tercih ettikleri okul türlerini ve bu tercihlerinin akademik başarılarına etkisini karşılaştırmak amacıyla kaleme alınmıştır. Ayrıca bu çalışma ana dilleri İngilizce, Fransızca ve İspanyolca olan ülkelerden gelen birinci ve ikinci kuşak göçmen öğrencilerin farklı seviyelerde dini eğitim veren okullarda aldıkları eğitimlerin akademik başarılarına etkilerini de konu edinmektedir.

TEORİK ALTYAPI

Göçmen öğrencilerin akademik başarılarını açıklamak için Klasik asimilasyon (Gordon, 1964; Alba & Nee 1997b, 2004) ve parçalı asimilasyon (Portes & Zhou 1993a; Portes & Rumbaut 1996, 2001) kuramları kullanılmaktadır. Klasik asimilasyon kuramına göre, göçmen ve yerel öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkları zamanla dengelenecek ve bir süre sonra ortadan kaybolacaktır. Buna 20. yüzyılın başında İtalya ve İrlanda'dan Amerika'ya gelmiş olan birinci ve ikinci kuşak göçmenler örnek olarak gösterilebilir (Alba & Nee, 2004).

Klasik asimilasyonun aksine parçalı asimilasyon teorisi ise bu durumu hem göçmen çocukların eğitimi başarıları hem de birinci ve ikinci kuşak çocukların akademik başarılarındaki farklılıklar açısından daha kompleks şekilde açıklar (Portes & Rumbaut 1996, 2001; Papademetriou, Sumption & Somerville 2009; Xie & Greenman, 2011). Bu kuramın savunucularına göre birinci ve ikinci kuşak göçmen çocukların akademik başarılarında ailelerinin statü, gelir düzeyi ve kültürel birikimleri de etkili olmaktadır (Portes & Rumbaut, 2001; Levels & Dronkers, 2008; Vaquera & Kao, 2012; Azzolini & Barone, 2013). Bu nedenle, göçmen grupları arasındaki heterojen dağılım toplumdan ayrı bir gruplaşmaya neden olmaktadır. Birinci ve ikinci kuşak göçmenler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak için homojen bir yapılanmaya ve evrensel bir göç modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Bu evrensel göç modeline göre, göçmenler hedef topluma erken uyum sağlayabilmeli ve bu göçmenlerin çocukları

okullarda yüksek akademik başarı sergileyebilmelidir. Böylelikle Amerika ve İngiltere’de yaşayan Asya kökenli (Çinli ve Hintli) göçmenlerin çocukları yerel halkın çocuklarından daha iyi akademik başarı sergilemiş olacaklardı (Hirschman & Wong, 1986; Rothon, Heath & Lessard- Phillips, 2009). Buna karşılık, beşeri sermayesi düşük göçmen ailelerin çocukları hedef toplumda düşük akademik başarı göstermekte ve kuşaklar arası çatışmalar gözlemlenmektedir. Özellikle Birleşik Devletlerdeki ikinci kuşak Latin Amerikalılar (Telles & Ortiz, 2008) ile Avrupa’daki ve Arap ülkelerindeki (Phalet, Deboosere & Bastiaenssen, 2007; Van De Werfhorst & Tubergen, 2007) göçmenler buna örnek verilebilir.

Klasik asimilasyon ve parçalı asimilasyon teorileri çocukların akademik başarıları üzerinde özellikle ailelerin ekonomik ve eğitim durumlarına odaklanırken, dini yaşam şekillerini daha az etkili bir faktör olarak ele almaktadır. Tarihsel olarak dini merkezler/organizasyonlar düşük gelirli göçmenlerin yeni ortama uyum sağlaması için kültür, dil ve dayanışma gibi konularda destek veren topluluklar olarak görev yapmaktaydı (Mullins, 1987). Dini bir cemaatin üyeleri, göçmenlerin geldikleri yerde onlara maddi ve manevi açıdan destek olmakta ve bir gruba girmesine destek vermekteydiler (Levitt, 2003). Ancak son zamanlarda dini tutum, aile geçmişi ve sözel yetenek gibi önemli yordayıcıların etkilerini kontrol ettikten sonra, göçmenlerin eğitim başarılarını etkileyen bağımsız bir değişken olarak kabul edilmektedir (Portes & Rumbaut 2006; Cadge & Ecklund, 2007; Warner, 2007; Maliepaard, Lubbers & Gijsberts,

2009; Glanville, Sikkink & Hernandez, 2008). Sonuç olarak Warner (2007), teoride dini tutum 'un (duyarlılığın) önemli bir role sahip olduğunu ileri sürmüştür.

Araştırmacılar, akademik başarı üzerinde dini inanç, dini bağlılık ve dini okullara gitme arasında bir bağlantı olduğunu kabul etmişlerdir (Jeynes, 2010). Son 30 yılda ABD ve Avrupa'da yapılan çalışmalar dini okullarda okuyan öğrencilerin, normal okullardaki öğrencilerden daha başarılı olduğu üzerineydi fakat bu çalışmaların çoğunlukla taraflı bir yaklaşımla yazılmış olduğu düşünülmekteydi (Bryk, Lee & Holland, 1993; Dronkers, 2004; Cohen-Zada & Sander, 2008). Son 10 yılda Avrupa'da dini okulların popülaritesi artmıştır (Scheunpflug, 2014; Maussen & Bader, 2015). Dini okullar, bireysel ve toplumsal açıdan kabul görmüş ve öğrencilerin özel eğitim gereksinimlerini karşılamada toplumda önemli bir misyon yüklenmiştir (Scheunpflug 2014). İsrail' de ise dini-devlet okullarında okuyan öğrenciler, devletin laik müfredatının uygulandığı okullarda okuyan öğrencilerden okuduğunu anlama testlerinde daha yüksek başarı göstermişlerdir (Feniger, Shavit & Ayalon, 2014).

Bu çalışma dini okullarda eğitim alan, nitelikli göçmen çocuklarının yüksek akademik başarılar gösterip göstermediği sorusunu cevaplayabilmek için hazırlanmıştır.

Batı Ülkelerinden İsrail'e Yapılan Göçler

Geri Dönüş Yasa'sından dolayı İsrail'e dünyanın farklı ülkelerinden göç akınları gerçekleşmiş ve İsrail, göç alan bir ülke haline gelmiştir.

Geri Dönüş Yasası, Yahudi soyundan gelen bireylerin aileleriyle birlikte İsrail'e yerleşmesi ve gelenlerin doğrudan vatandaşlığa alınacağını garanti etmekteydi. Bu göçlerin sonucunda İsrail'e gelen göçmenler dini çeşitlilikten ziyade (yerel halk ve göçmenlerin aynı dine inanmalarından ötürü) homojen bir grup oluşturmuşlardır. Bir sonraki bölümde İsrail'e göç etmiş olan üç farklı göçmen grup, detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Ana Dili Fransızca Olan Grup

Araştırmaya en az dâhil olan göçmen grup, ana dili Fransızca olanlardır. Son 20 yılda Fransa'dan İsrail'e 30.000 den fazla kişi göç etmiştir (CBS, 2014). Ben-Rafael'e göre (2013), iyi eğitilmiş uluslararası Fransız göçmenler İsrail'de, ülke ve kültürle en fazla uyum sağlayan ve onlarla benzerlik gösteren göçmen grup konumundadır. Fransa'dan yapılan göçlerin nedenleri, ülkedeki Yahudi karşıtlığı ve ekonomik nedenlere dayanırken, onları göç etmeye iten faktör ise dini etkenli olup bunda Siyonist duygular etkili olmuştur (Raviv-Recasense, 2015). Fransız göçmenler ülkede güçlü bir iletişim ağı kurmuş olup, aynı mahallelerde bir arada yaşamakta ve Fransız esnaflardan alışveriş yapmayı tercih etmektedirler (Pupko, 2009; Ben-Rafael & Ben-Rafael, 2013). Fransız göçmenler üzerine yapılan çalışmalar, göçmenlerin, Göçmen Entegrasyon Bakanlığı yetkilileri tarafından ayrımcılığa maruz bırakılmış olduğu iddialarını ileri sürmektedir. Fransız göçmenler, yetkililer tarafından ayrımcılığa maruz kaldıklarını ve yerleşik göçmen gruplardan daha az haklara sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bazı Fransız göçmenler ise İsrail

toplumundan kopuk yaşadıklarını ve kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca İsrail halkı ve diğer ülkelerden gelen göçmenlerle sosyal ilişkiler kuramadıklarından, kendilerini soyutlamayı ve kendi aralarında yaşamayı tercih ettiklerini söylemişlerdir (Mendel-Girin, 2007).

2000 yılından sonra gelen dindar ve Ultra-Ortodoks (Haredi) Fransız göçmenler, çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim sistemi olmadığını, örneğin tüm dersleri Tevrat ile ilişkilendiren okullar bulamadıklarını ve üniversitelerin karma eğitim uygulamadıklarını belirterek zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Raviv-Recasense, 2015).

Ana Dili İngilizce Olan Grup

Son 20 yılda 50.000 den fazla Yahudi göçmen (çoğunlukla ABD, Kanada ve Birleşik Krallık) İsrail'e gelmiştir (CBS, 2014). Amit ve Riss (2007)'e göre, Kuzey Amerika'dan gelen Yahudi göçmenlerin göç etme nedenleri dini kaynaklıdır. Ortalama 16 yaşında gelen bu göçmenlerin eğitim seviyeleri yerel halktan ve diğer göçmen gruplardan daha yüksektir. Ayrıca aynı çalışmaya göre, tüm göçmenler açık olarak belirtmese de çoğu göçmenin göç etme sebebi ekonomik nedenlidir. Bu göçmenlere ait Kuzey Amerika'da göçmen derneklerinden alınan bilgilere göre, onları göç etmeye iten faktörler, dinlerini yaşama arzusu ve kendi dinlerinde eğitim alabilme isteğidir. Bu kişiler, İsrail'e daha önceden göç etmiş anadili İngilizce olan göçmen gruplar ile kurdukları sosyal ağlar aracılığıyla elde ettikleri bilgilerle doğdukları ülkeyi terk etme kararını almışlar ve hazırlıklarını tamamlamaları iki ile on yıl sürmüştür (Amit & Riss,

2007). Anadili Fransızca ve İngilizce olan göçmenler, idareciler tarafından ‘zengin’ olarak görüldükleri için devletten düşük finansal destek aldıklarını ve ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bütün göçmenler, İsrail toplumuyla entegre olma konusunun pek önemli olmadığını, İsrail’de bir ‘Anglo’ bölgesinde yaşamak istediklerini, doğdukları ve buldukları ülkeden aldıkları finansal desteklerle yaşamlarını devam ettirmek istediklerini belirtmişlerdir (Mendel-Girin, 2007).

Ana Dili İspanyolca Olan Grup

Son 20 yılda çoğu Arjantin’den olmak üzere 25.000’e yakın anadili İspanyolca olan kişi İsrail’e göç etmiştir (CBS, 2014). Arjantin’den gelen göçmenlerin, göç etme nedenleri Kuzey Amerika ve Fransa’dan gelen göçmenlerin nedenlerinden farklıdır. Arjantin’de 1999-2002 yılları arasında yaşanan politik ve ekonomik krizin, orta sınıfı çok fazla etkilemesinden dolayı çoğu Yahudi, İsrail’e göç etmiştir (DellaPergola, 2011). Degani ve Degani (2004)’nin Arjantin’den gelen göçmenler üzerine yaptıkları çalışmaya göre, onları göçe iten temel faktörün ekonomik nedenler olduğu saptanmıştır. Arjantin’li göçmenlerin 1/3 inden fazlası (%38) kendi işini yapmakta, yaklaşık 1/3’ü (satış elemanı, servis elemanı ve çeşitli işlerde personel vb.) işçilik yapmakta ve %9’unun ise memur veya işveren oldukları tespit edilmiştir (Degani & Degani, 2004).

Degani ve Degani (2004) Arjantin’li göçmenlerin İsrail’e gelişlerinden iki yıl sonra yaptıkları göçmen entegrasyonu konulu çalışmalarında göçmenlerin %70’inin çocuklarının aldıkları eğitimden

memnun olduklarını, %58'inin çocuklarının derslerinde destek aldıklarını ve %70' inin ise sosyalleşmede zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler, İsrail'de çocuklarının iyi bir kariyere sahip olacağını ve ekonomik olarak (%70) rahat yaşayacaklarına dair umutlarının hayli yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Kısacası, Batı ülkelerinden gelmiş bu üç farklı grup göçmen arasında dini yaşam ve sosyo-ekonomik durum ile onları göç etmeye iten faktörler ve İsrail toplumu ile entegre olma konusunda birbirleri arasında farklılıklar görülmektedir.

İsrail Yahudi Bölgesindeki Eğitim Sistemi

İsrail orta dereceli eğitim sisteminde 7–9. sınıflar ortaokul (12–15 yaş), 10–12. sınıflar ise lise (15–18 yaş) olarak geçmekte ve öğrenciler, burada 3 yıl süreyle eğitim görmektedirler. Orta dereceli okul müfredatında 7-12. Sınıflar için farklı seviyelerden oluşan seçmeli dersler yer almaktadır (Ayalon & Yogev, 1997). Orta öğretimini yarıda bırakanların oranı yıllık %2-3 arasında değişmektedir (CBS, 2014). 10-12. sınıflarda alınan zorunlu ve seçmeli derslerden her yıl öğrenciler ülke çapında final sınavlarına tabi tutulmaktadır. Liseyi bitiren öğrenciler Bagrut isimli bir sınava girerler ve sınavdan aldıkları dereceye göre üniversiteye yerleşirler.³

³ Bagrut: Üniversite yeterli veya kabul sınavıdır. Üniversiteye giriş sınavı hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.nuffic.nl/en/library/country-module-israel.pdf>.

Ülkede birçok ırktan insan olması, İsrail toplumundaki karmaşıklığı ülkenin eğitim sistemini iyi bir şekilde yansıtmaktadır. Yahudi ve Arap toplumları için ayrı okullar vardır ancak bazı Arap öğrenciler de Yahudi okullarını tercih etmektedirler. Tüm Yahudi göçmenler, dini eğitim seviyesi farklılık gösteren; laik/geleneksel, dini ve Ultra-Ortodoks diye ayrılan çeşitli okullarda eğitim almaktadırlar. Göçmenlerde görülen bu farklı okul tercihleri dini kurallara, yaşam tarzına, sosyal ve çevresel faktörlere ve ulusal kültüre bağlılık gibi çeşitli nedenlere göre değişiklik göstermektedir (Katz- Gerro, Raz & Yaish, 2009). Yahudi nüfusun yaklaşık %65'i laik ve gelenekselci iken geriye kalan kısım farklı boyutlarda dini yaşayan dindarlardan oluşmaktadır. Nüfusun yaklaşık %23 'ünü oluşturan dindar grup yerel halk ile yaşam tarzı, askerlik görevi ve çalışma koşulları ile toplumla benzer özellikler göstermektedir. Nüfusun %14' ünü oluşturan Musevi Ortodoksluğuna sıkı sıkıya bağlı dindar grup ise Ultra-Ortodokslar diye adlandırılmaktadır (Ben-David, 2011). Bunlar Batı tarzı eğitim ve bireysel bağımsızlığı da içine alan Batı tarzı liberal yaşam şekline karşı çıkmaktadırlar. Ultra-Ortodokslar toplumsal devamlılığın önemini vurgulamakta, birçok kural ve davranışlarıyla kuşaklararası devamlılığın önemini vurgulayan gruplardan ayrılmaktadırlar. Ultra-Ortodoks nüfusun çok azı bir işte çalışmaktadır. Ülkede erkek nüfusun çalışma oranı %68, kadınlarınki ise %57 iken Ultra-Ortodoks erkeklerinin %37'si, kadınların ise %48'i bir işte çalışmaktadır (Levin, 2009). Ultra- Ortodoks erkeklerinin çoğu yaşamlarının büyük bölümünü Yeşiva (Tevrat ve Talmud eğitimi veren kurum)'larda geçirmektedirler (Ben-David, 2011; Perez, 2012). Bu nedenle,

İsrail'deki yaklaşık %60 oranında bulunan Ultra-Ortodokslar, İsrail'de %14 oranında bulunan ve Ultra-Ortodoks olmayan dindar Yahudilerle kıyaslandığında yoksul bir yaşam sürdürmektedirler (Levin, 2009).

Dini yaşam boyutlarında ki farklılıklar İsrail eğitim sisteminin; devlet, dini-devlet ve Ultra-Ortodoks diye adlandırılan üç farklı okul türüne ayrılmasına neden olmuştur. 2012–2013 Eğitim Öğretim yılında öğrencilerin %69,5'i devlet okullarında, %13.6'sı dini-devlet okullarında ve % 16.92'u Ultra-Ortodoks okullarında eğitim almıştır (Weissblay, 2013). Orta dereceli eğitimde okullar arası geçişlerde özellikle devletin okullarından Ultra-Ortodoks okullara geçişler oldukça az olmuştur. Devletin okullara yaptığı harcamalarda Ultra-Ortodoks okullarına yapılan yüksek harcamalar nedeniyle zamanla bu okullara öğrenci katılımının artış gösterdiği belirtilmiştir (Chachashvili-Bolotin, 2015). Laik ve geleneksel ailelerle karşılaştırıldığında Ultra-Ortodokslarda görülen yüksek doğum oranları bu artışın bir nedeni olabilmektedir.

Dini yönlendirmelerin söz konusu olmadığı durumlarda eğitim kurumu olarak genellikle devlet okulları tercih edilmektedir. Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim; politik, etnik veya herhangi bir ayrımcılığa tabi tutulmadan sürdürülmektedir. Bu okullardaki öğrencilerin birçoğu laik ve geleneksel ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Dini-devlet okullarında Siyonist Yahudi eğitimi çerçevesinde eğitim verilmektedir. Ayrıca dini derslere diğer ders saatleri kadar yer veren diğer devlet okulları da bulunmaktadır. Bu okullarda ki öğretmenler ve yöneticiler dindarlardan oluşmaktadır.

Bu okullardaki öğrencilerin birçoğu geleneksel dindar ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Ultra- Ortodoks okulları ise eğitim sistemlerinde tamamen bağımsızdırlar ve müfredatlarında ya birkaç tane seküler ders olmakta ya da hiç seküler ders bulunmamaktadır. Üniversiteye kabul sertifikası⁴ alımını gerektiren derslerin müfredatta yer alıp almayacağına her okul kendi karar vermektedir. Bu okulda okuyan öğrencilerin birçoğu Ultra-Ortodoks Yahudi ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu sistemde, ilkokulda verilen ve çok az olan temel eğitim dışında, dini eğitim yalnızca erkek öğrencilere verilirken, kız öğrencilere sadece temel konular kısıtlı bir şekilde verilmektedir (Weissblay, 2012, 2013). Sonuç olarak, Ultra-Ortodoks okullarından mezun olan erkek öğrenciler okulda matematik, sosyal bilimler, doğa bilimleri ve İngilizce eğitim almadıklarından modern iş piyasasında çalışabilecekleri donanıma sahip olamamaktadırlar (Perez, 2012).

Kısacası, devlet okulları ile dini-devlet okulları, öğrencilerini üniversiteye kabul sertifikası alabilmeleri için hazırlamakta veya iş piyasasında çeşitli işlerde çalışabilecek donanıma sahip olmalarını sağlamakta iken Ultra-Ortodoks okulları, öğrencilerine Tevrat'ın öğretilerini vermekte ve öğrencilerin Tevrat'a göre yaşamlarına yön vermelerini sağlamaktadır (Hakak & Rapoport, 2012).

⁴ İsrail'de Eğitim Sistemi ve Üniversiteye kabul sertifikası hakkında bakınız s. 165–184; İsrail Dışişleri Bakanlığı Tanıtım Kitapçığı. https://mfa.gov.il/MFA_Graphics/MFA%20Gallery/Documents%20languages/Turkish/ISRAIL%20HAKKINDA%20GERCEKLER.pdf (Erişim Tarihi. 08.01.2020)

İsrail’ de yapılmış olan ampirik çalışmaların birçoğu genel anlamda öğrencilerin entegrasyonu konusuna yer verirken, özel anlamda ise göçmen çocukların devlet ve dini-devlet okullarına entegrasyonuna değinmektedir. Ultra- Ortodoks bölgesinde veri toplamanın zor olması nedeniyle Ultra-Ortodoks Yahudi okullarındaki öğrenci başarısı üzerine sadece birkaç çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmak amacıyla İsrail’de tüm Yahudi eğitim sisteminde Batı’dan gelen göçmenler arasında üniversiteye kabul sertifikalarının nitelik oranları üzerine odaklanmıştır.

İsrail Eğitim Sisteminde Göçmen Entegrasyonu

Kurulduğundan beri bir göç ülkesi olan İsrail’de yeni gelen göçmenlerin eğitim sistemine dâhil edilmesi yeni bir durum değildir. 1989’dan beri, İsrail’deki toplam Yahudi nüfusun yaklaşık %17’sini oluşturan neredeyse bir milyon kişi eski Sovyetler Birliğinden (ESB) göç etmiştir. Çeyrek yüzyılda yaklaşık yüz bin yeni göçmen Batı ülkelerinden buraya akın etmiştir (Kahan-Strawczynski, Levi & Konstantinov, 2010). Göç akımında nitelikli göçmenler çok fazla olmasına rağmen, Eğitim Bakanlığı eğitim sisteminde uzun vadeli bir strateji uygulamamıştır. Ayrıca sistemin öncelikleri arasında bu konu önemsiz görülmüş ve geri kalmış nüfus ile ilgilenilirken genellikle geçmişteki bütünleştirici modellerden yararlanılmıştır (Sever, 2002).

Üç okul türünden (devlet, dini-devlet ve Ultra–Ortodoks) oluşan İsrail eğitim sistemi, okul çeşitliliği sağlasa da yurt dışında yaşayan Yahudilerin (Ultra-Ortodoks, Ortodoks, muhafazakâr, devrimci, yeniden yapılandırmacı, ilerici vb.) büyük çoğunluğunun eğitim

ihtiyacını karşılayamamıştır. Bunun yerine bireysel olarak göçmen çocuklara odaklanmakta ve eğitim entegrasyon politikasını geçici bir olgu olarak göç kavramı üzerine kurmaktadır (Sever, 2002). Eğitim Bakanlığı göçmen çocuk tanımını, yalnızca yurt dışında doğmuş olmalarına ve İsrail'e geldikleri zamana bakarak yapmaktadır.⁵

İsrail eğitim sistemi göçmen öğrencilerin entegrasyonu konusunda aceleci davranmamakta ve hatta baskın kültür ile entegre oluncaya kadar geçen süre boyunca ana dillerini ve kendi kültürel değerlerini sürdürmelerine izin vermektedir. Bu yaklaşıma göre, yeni gelen öğrencilerin okul entegrasyonunda hiç zorluk yaşamadan uzun dönemli uyumuna “yatıştırma” politikası adı verilmektedir.

Bu çalışmada, göçmenlerin çocukları için tercih ettikleri eğitim kurumlarında karşılaşılan dinsel uyum problemleriyle nasıl başa çıktıkları ve okul tercihlerinin akademik başarılarına nasıl yansıdığı gibi sorulara cevap aranmaktadır.

ARAŞTIRMA SORULARI

- İsrail doğumlu üçüncü kuşaklar ile karşılaştırıldığında birinci ve ikinci kuşak göçmen grupları okul türü seçimine nasıl karar vermektedirler?
- İsrail doğumlu üçüncü kuşaklar ile karşılaştırıldığında birinci ve ikinci kuşak göçmen grupları arasındaki akademik başarılar ne tür farklılıklar göstermektedir?

⁵ Yalnızca Etiyopyalı göçmenleri (birinci ve ikinci kuşak) göçmen olarak tanımlamakta ve Eğitim Bakanlığı tarafından ülkeye geliş önceliğine bakılmaksızın destek sağlanmaktadır (Weissblay, 2013).

- Üniversiteye kabul sertifikasının niteliği bakımından göçmen gruplar arasında farklılıklar var mıdır?

METOD

Veri Tabanı

Bu çalışmada Yahudi bölgesinde üç tür okul olan devlet, dini-devlet ve Ultra-Ortodoks okullarında okuyan tüm öğrencilerin verilerini içeren Eğitim Bakanlığı veri tabanındaki bilgiler kullanılmıştır. Bu çalışmaya göçmen öğrencilerin İsrail’de ki Arap bölgesinde bulunan okulları tercih etmemelerinden dolayı Arap nüfusu araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Okul kayıt döneminde velilerden alınan öğrencilerin geçmiş yaşantıları hakkındaki bilgiler değişken olarak kullanılmıştır. Tüm öğrenciler hakkında temel oluşturan (örnek değil) veriler İsrail toplumundaki bu üç batılı göçmen grubu çalışmamıza önemli katkılar sağlamıştır. *Sınırlılıklar ve Geleceğe Yönelik Öneriler* bölümünde detaylı bir şekilde ele alınacağı gibi veri tabanının kullanımında bazı sınırlamalarla karşılaşmıştır.

Değişkenler

Bağımlı Değişkenler. Üniversiteye Kabul Sertifikası şu şekilde kodlandırıldı: 1- Üniversiteye kabul sertifikasına sahip; 0- Üniversiteye kabul sertifikasına sahip değil.

Okul türü üç kategoride incelendi- devlet, dini-devlet ve Ultra-Ortodoks. Çok değişkenli analizde, Ultra-Ortodoks okulları karşılaştırma grubu olarak alındı.

Bağımsız Değişkenler. *Etnik köken* iki değişken olarak kullanıldı: *Etnik grup* (anadili İngilizce, İspanyolca ve Fransızca olan) ve *kuşaklar* (İsrail'e gelen birinci kuşak göçmenler ve İsrail'de 2010–2011 yılında on ikinci sınıfta okuyan 1989'dan sonra gelen göçmenlerin burada doğan çocukları) olarak ele alındı. Sonuç olarak *Etnik köken* yedi kategoride incelendi: Ana dili İngilizce olan birinci kuşak, ana dili İngilizce olan ikinci kuşak, ana dili İspanyolca olan birinci kuşak, ana dili İspanyolca olan ikinci kuşak, ana dili Fransızca olan birinci kuşak, ana dili Fransızca olan ikinci kuşak, karşılaştırma grubu olarak kullanılan üçüncü kuşak (anne-babası ve kendisi İsrail doğumlu) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Anne/Baba Eğitimi: Ölçü olarak yıl kullanıldı. Eksik değerlerin yerini bu grubun ortalama eğitim yılları almıştır. Bu değişkenlerde eksik verilerin yerinin doldurması için iki farklı değişken kullanıldı, ‘anne/babanın eğitim kaybı,’ ‘1’= değer eksik ve ‘0’=değer eksik değil.

Ailedeki kardeş sayısı: Bu oranlara öğrencilerin kendisi dâhil edilmemiştir.

Öğrencinin Cinsiyeti: Kız öğrenciler karşılaştırma grubu olarak alınmıştır.

BULGULAR

Betimsel Analiz

İlk olarak betimsel bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1' de görüldüğü gibi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 12. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Batılı göçmen grupları arasında yaklaşık %60 ile en kalabalık grubu ana dili İngilizce olan göçmenler oluştururken, ana dili İspanyolca ve Fransızca olan gruplar ise %20'lik dilimleri oluşturmaktadır.

Ultra-Ortodoks okullarda okuyan ana dili İngilizce olan öğrencilerin oranı (%37), ana dili Fransızca olanların oranı (%24), ana dili İspanyolca olanların oranı (%13) iken üçüncü kuşak İsrail doğumluların oranı ise (%19) dur. Devlet okullarında okuyan ana dili İngilizce olanların oranı (%35) ile en düşük paya sahipken, ana dili Fransızca olanların oranı (%40), ana dili İspanyolca olanların (%76) ve üçüncü kuşak İsrail doğumluların oranı ise (%65)'dir. Dini-devlet okullarına katılım oranına bakıldığında ise ana dili Fransızca olanlar (%36) ile en yüksek orana sahipken, sonrasında (%28) ile ana dili İngilizce olanların geldiği, bunları (%16) ile üçüncü kuşak İsrail doğumluların takip ettiği ve son olarak en düşük oranla (%11) ile ana dili İspanyolca olanların geldiği görülmektedir. Ana dili İngilizce olanların kardeş sayısı oranının 2.30, ana dili Fransızca olanların oranı 2.15, ana dili İspanyolca olanların 1.29 iken üçüncü kuşak göçmenlerin oranı ise 1.74'tür. Ana dili İngilizce olan grubun diğer gruplara göre daha fazla kardeş oranına sahip olması sonucunda, bu etnik grubun dindarlığının da yüksek olduğu sonucu

çıkarılabilmektedir. Ana dili İngilizce olan anne ve babanın almış oldukları eğitim seviyeleri oranına bakıldığında ise (sırasıyla 14.99 ve 15.43 yıl) ile en yüksek orana sahipken, ana dili İspanyolca olan anne ve babanın eğitim oranı (sırasıyla 14.56 ve 14.65 yıl), ana dili Fransızca olanların (sırasıyla, 13.95 ve 14.11 yıl) ve son olarak üçüncü kuşak göçmenlerin eğitim seviyeleri ise (sırayla, 13.39 ve 13.53 yıl) oranına sahip olmalarına karşın, ana dili İngilizce olan öğrencilerin üniversiteye kabul sertifikası niteliğinin toplam oranı diğer gruplar ile karşılaştırıldığında daha düşük bir orana sahip olduklarını belirtmek gerekir. Üniversiteye kabul sertifikası niteliği, ana dili İspanyolca olanlar grupta (%64) ile en yüksek orana sahip iken, ana dili Fransızca olanlarda bu oran (%53), ana dili İngilizce olanlarda (%49) ve üçüncü kuşak İsrail doğumlu öğrencilerde ise (%59) oranında başarılı oldukları görülmektedir (bkz Ek A).

Çok Değişkenli Analiz

Çok değişkenli analizde, üçüncü kuşak İsrail doğumlu öğrenciler ile diğer gruplar arasında karşılaştırma yapılmış olup göçmen gruplar arasında tercih edilen okul türünün göçmenlerle olan ilgisine değinilmiştir. Bunun için tüm örneklerde akademik başarı sorgulanmış ve her okul türü kendi içinde bağımsız olarak incelenmiştir.

Tablo 1. Örnek Betimsel İstatistikler: 2010-2011 Eğitim Yılında Mezun Olan 12. Sınıf Öğrencileri

	Ana dili İngilizce olanlar	Ana dili İspanyolca olanlar	Ana dili Fransızca olanlar	3. kuşak İsrail doğumlular	Toplam
N	4,934	1,658	1,566	43,885	52,043
%	9	3	3	84	100
% ikinci kuşak	59	73	56		
Devlet okulları %	35	76	40	65	62
Dini-devlet okulları %	28	11	36	16	17
Ultra-ortodoks okulları %	37	13	24	19	21
Annenin eğitim ortalaması (SD)	14.99 (3.1)	14.56 (2.9)	13.95 (2.7)	13.39 (2.5)	13.57 (2.6)
Babanın eğitim ortalaması (SD)	15.43 (4.1)	14.65 (3.4)	14.11 (3.5)	13.53 (3.2)	13.75 (3.4)
% Annenin eğitim kaybı	27	12	20	13	14
% Babanın eğitim kaybı	19	15	18	13	13
% Erkek kardeş sayısı (SD)	53	49	52	49	50
	2.30 (2.3)	1.29 (1.6)	2.15 (2.2)	1.74 (2.0)	1.78 (2.0)
% Üniversiteye kabul sertifikası	49	64	53	59	58

Tahmini Okul Türü Tercihi

İlk olarak okul tercih ilişkisini tarafsız bir şekilde ele almak için çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Ultra-Ortodoks okulları karşılaştırma grubu olarak kullanılmıştır (Tablo 2).

Devlet Okulları ile Ultra-Ortodoks Okullarının Karşılaştırılması

Birinci kuşak göçmenler, üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında ana dili İspanyolca olanlar Ultra-Ortodoks

okullarından ziyade devlet okullarında okumayı tercih etmekte; ana dili Fransızca olanların daha çok Ultra-Ortodoks okulları tercih ettikleri ve ana dili İngilizce olanların ile üçüncü kuşak İsrail doğumlu öğrencilerin ise benzer okulları tercih ettikleri saptanmıştır.

İkinci kuşak göçmenlerden, ana dili İspanyolca ve Fransızca olan üçüncü kuşak İsrail doğumlu öğrenciler ile benzer tercihlerde buldukları gözlemlenmiştir. Ana dili İngilizce olan birinci kuşak ve üçüncü kuşak İsrail doğumlular arasında benzer tercihler görülmesine rağmen, farklılaşmalar ikinci kuşakta belirginleşmekte: üçüncü kuşak

Tablo 2. Çoklu Regresyon İle Okul Türü Tahmini

	Devlet Okulları		Dini-Devlet Okulları	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Kesişim	2.08**		0.82**	
Erkekler	0.70**	2.02	0.60**	1.82
İsrail doğumlu 3. kuşak – karşılaştırma grubu				
Ana dili İspanyolca olan- birinci kuşak	0.77**	2.15	0.00	1.00
Ana dili İspanyolca olan- ikinci kuşak	0.30**	1.34	-0.15	0.86
Ana dili Fransızca olan- birinci kuşak	-1.21	0.30	0.56**	1.75
Ana dili Fransızca olan- ikinci kuşak	-0.28**	0.76	0.57**	1.77
Ana dili İngilizce olan- birinci kuşak	-0.09	0.92	0.41**	1.51
Ana dili İngilizce olan- ikinci kuşak	-1.56**	0.21	-0.18**	0.84
Kardeş sayısı	-0.95**	0.39	-0.39**	0.68
Annenin eğitimi	0.22**	1.24	0.22**	1.25
Annenin eğitimi (kayıp)	-2.66**	0.07	-2.21**	0.11
Babamın eğitimi	-0.11**	0.90	-0.07**	0.94
Babamın eğitimi (kayıp)	-0.54**	0.58	-0.46**	0.63
Nagelkerke R ²	0.48		0.48	

Not: **p< .0.1

İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında ise ana dili İngilizce olanların daha çok Ultra-Ortodoks okullarda okumakta oldukları görülmektedir.

Dini-Devlet Okulları ile Ultra-Ortodoks Okullarının Karşılaştırılması

Birinci kuşak göçmenler ile üçüncü kuşak İsrail doğumlular karşılaştırıldığında ana dili Fransızca ve İngilizce olanların Ultra-Ortodoks okullarından ziyade dini-devlet okullarında okudukları gözlemlenmiş fakat ana dili İspanyolca olan göçmenler ile üçüncü kuşak İsrail doğumluların üçüncü okul tercihlerinde benzerlikler görülmüştür. Birinci ve ikinci kuşak göçmenlerin okul tercihleri karşılaştırıldığında ana dili İspanyolca ve Fransızca olanların birinci ve ikinci kuşakları arasında benzerlikler gözlemlenmiştir. Ana dili İngilizce olan birinci kuşak ile diğer göçmen grupları karşılaştırıldığında ise ana dili İngilizce olan ikinci kuşağın Ultra-Ortodoks okulları daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında Ultra-Ortodoks okullarında okuyan kız öğrencilerin sayısının genellikle daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun bir nedeni ebeveynlerin kızlarının iffetlerini korumak istemelerinden kaynaklı olabilmektedir. Diğer nedeni ise kızların evlendikten sonra eşleri Yeşiva'da dini eğitim alırken onların evi geçindirmek için bir işte çalışmak zorunda kalmalarından kaynaklı olabilmektedir. Bu nedenle, erkeklerden ziyade kızlara temel konular öğretilerek mesleki tecrübe kazandırılması amaçlanmaktadır (Ben-David, 2011).

Ailedeki kardeş sayısı arttıkça, öğrencilerin Ultra-Ortodoks okullarına gitme ihtimalinde de artış yaşanmaktadır. Annenin eğitim seviyesi düşüp babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin Ultra-Ortodoks okullarına gitme ihtimallerinde artış yaşanmaktadır. Anne babanın eğitim seviyesindeki bu tezatlığın sebebi ise annenin dini eğitim almamasına karşın babanın okul sonrasında yıllarca dini eğitim alma ihtimalinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tahmini Akademik Başarılar

Akademik başarıların tarafsız bir şekilde incelenmesi için ilk olarak okul türü ayrımı yapılmaksızın lojistik regresyon analizi yapılmıştır. İkinci olarak ise öğrencinin akademik başarısı üzerinde okul türünün etkisinin incelenmesi için her okul türü için ayrı bir lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında üç göçmen grubunun da birinci kuşaklarında nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimalinin düşük olduğu Tablo3'te görülmektedir.

Tablo 3. Lojistik Regresyon Analizi İle Tüm Örneklerde Nitelikli Üniversiteye Kabul Sertifikası Alımı

	B	Exp(B)
Sabit Sayı	-2.27**	0.10
Erkekler	-0.36**	0.70
İsrail doğumlu 3. kuşak – karşılaştırma grubu		
Ana dili İspanyolca olan- birinci kuşak	-0.41**	0.66
Ana dili İspanyolca olan- ikinci kuşak	-0.03	0.97
Ana dili Fransızca olan- birinci kuşak	-0.18**	0.84
Ana dili Fransızca olan- ikinci kuşak	-0.08	0.92
Ana dili İngilizce olan- birinci kuşak	-0.12**	0.89
Ana dili İngilizce olan- ikinci kuşak	-0.51**	0.60
Kardeş sayısı	-0.30**	0.74
Annenin eğitimi	0.23**	1.26
Annenin eğitimi (kayıp)	-1.28**	0.28
Babanın eğitimi	0.04**	1.05
Babanın eğitimi (kayıp)	-0.78**	0.46
Nagelkerke R ²	0.20	

Not: *p < 0.5. **p < 0.1..

Üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında ise ana dili İngilizce olan ikinci kuşak daha dezavantajlı olmasına karşın İsrail’de doğan üçüncü kuşak ve ana dili İspanyolca ve İngilizce olan ikinci kuşak arasındaki küçük bir fark olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında kız öğrencilerin nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alma ihtimallerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kardeş sayısı attıkça, nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimalinde azalış olduğu görülmektedir. Anne ve babanın eğitim seviyesinin nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimali üzerinde olumlu etkiye sahipken, annenin eğitiminin daha önemli bir etkiye sahip olduğu da görülmektedir. Üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında üç göçmen grubunun da birinci kuşaklarında nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimalinin düşük olduğu Tablo 3’te de görülmektedir. Üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında ise ana dili İngilizce olan ikinci kuşak daha dezavantajlı olmasına karşın İsrail’de doğan üçüncü kuşak ve ana dili İspanyolca ve İngilizce olan ikinci kuşak arasındaki küçük bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4’te ise okul türüne göre nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimali ile ilgili bulgular lojistik regresyon yöntemi ile analiz edilerek sunulmuştur.

Devlet Okulları

Tablo 4’te görüldüğü gibi, üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında göçmen gruplarının üçünde de birinci kuşak göçmenlerin nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alma ihtimallerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Aksine İsrail’de doğan üçüncü kuşak ve üç gruptaki ikinci kuşak tüm göçmenler arasında çok küçük farkların olduğu görülmektedir. Tüm örneklerdeki sonuçlar önceki sonuçlar ile benzemekte (bkz. Tablo 3), erkekler ile karşılaştırıldığında kızların nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alma ihtimalinin daha yüksek olduğu ve anne-babanın eğitimi de nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimaline olumlu bir etki sağlamaktadır. Buna karşın, kardeş sayısının nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimaline etkisinin çok az olduğu görülmüştür.

Dini-Devlet Okulları

Üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile ana dili İspanyolca ve Fransızca olan birinci ve ikinci kuşağın dini-devlet okullarına katılımında aralarında hiçbir fark görülmemiştir. Ana dili İngilizce olan birinci kuşak ile karşılaştırıldığında üçüncü kuşak İsrail doğumluların nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alma ihtimalleri daha yüksek iken, ikinci kuşak ile karşılaştırıldığında ise daha küçük bir avantaja sahip oldukları görülmektedir. Devlet okullarında olduğu gibi, ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe, nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimallerinde de bir artış olduğu görülmektedir.

Ayrıca, nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimalinde kardeş sayısının pek bir etkisinin olmadığı da görülmektedir.

Tablo 4. Lojistik Regresyon Analizi ile Okul Türlerinin Üniversiteye Kabul Sertifikası Alımına Etkisi

	Devlet		Devlet-dini		Ultra-ortodoks	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Sabit Sayı	-3.16**	0.04	-2.34**	0.10	-1.92**	0.15
Erkekler	-0.50**	0.61	-0.63**	0.53	-2.44**	0.09
İsrail doğumlu 3. kuşak – karşılaştırma grubu						
Ana dili İspanyolca olan- birinci kuşak	-0.56**	0.57	-0.58**	0.56	0.31	1.36
Ana dili İspanyolca olan- ikinci kuşak	-0.12	0.89	0.03	1.03	-0.35	0.70
Ana dili Fransızca olan- birinci kuşak	-0.40**	0.67	0.03	1.03	0.09	1.09
Ana dili Fransızca olan- ikinci kuşak	-0.13	0.88	-0.16	0.85	-0.51	0.60
Ana dili İngilizce olan- birinci kuşak	-0.21*	0.81	-0.40**	0.67	0.13	1.14
Ana dili İngilizce olan- ikinci kuşak	-0.07	0.93	-0.16*	0.85	-0.81**	0.45
Kardeş sayısı	0.01	1.01	0.01	1.01	-0.15**	0.86
Annenin eğitimi	0.17**	1.19	0.17**	1.19	0.13**	1.14
Annenin eğitimi (kayıp)	-0.67**	0.51	-0.41**	0.66	0.16*	1.17
Babanın eğitimi	0.17**	1.18	0.10**	1.11	-0.06**	0.94
Babanın eğitimi (kayıp)	-0.93**	0.39	-0.49**	0.62	-0.14	0.87
Nagelkerle R ²	0.16		0.14		0.18	

Not: *p < .05. **p < .01..

Ultra-Ortodoks Okulları

Ultra-Ortodoks okullarında okuyan üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile üç gruptaki göçmenlerin üçüncü kuşakları arasında çok küçük farklar olduğu görülmektedir. Ana dili İspanyolca ve Fransızca olan ikinci kuşak ile üçüncü kuşak İsrail doğumlular arasında da çok küçük farklar bulunmaktadır. Üçüncü kuşak İsrail doğumlular ile karşılaştırıldığında ise, ana dili İngilizce olan ikinci kuşak arasında nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimallerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Devlet ile dini-devlet okulları karşılaştırıldığında babanın eğitiminin nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alımı ihtimali üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Üç okul türündeki tüm bulguları özetlersek, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım

ihtimalinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ayrıca kız öğrencilerin daha çok Ultra-Ortodoks okullarında okumalarına rağmen, tüm örnekler de nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alım ihtimalinin daha yüksek olduğu sonucu çıkarılabilmektedir (bkz. Tablo 3). Ayrıca üç okul türünde de annenin eğitiminin akademik başarıda üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

İsrail ülkeye yerleşen göçmenlere özellikle de göçmen gruplara sağladığı yüksek gelir fırsatı ve eğitim olanakları ile bir göç ülkesi olma özelliği göstermektedir. Ayrıca göçmenlerin, çocuklarının topluma kolaylıkla entegre olabileceklerine olan inançları ve ülkenin sağlamış olduğu finansal teşviğin çekiciliği de göçmenleri göç etme konusunda cesaretlendirmektedir. Gelecekte ülkenin güvenliğini, ekonomisini ve kültürünü şekillendirecek olan göçmen çocukların özellikle eğitim sistemine entegre olabilmeleri son derece önemli bir konu olmaktadır. Konu bu denli önemli olmasına rağmen, ana dili Fransızca, İspanyolca ve İngilizce olan ülkelerden gelmiş olan birinci ve ikinci kuşak göçmen çocuklarının akademik başarılarını inceleyen (kapsamlı) çalışmalar yapılmamıştır.

Özetle, alanında tek olma özelliği gösteren çalışmamızda, söz konusu popülasyon ile ilgili üç önemli noktayı vurgulayabiliriz:

(1) Öğrenciler nitelikli göçmen ailelerden gelmektedir; (2) göçmenler aynı dine bağlı olan, farklı etnik kökene sahip toplumlardan

gelmektedir; (3) göçmenler, yerel İsrail Yahudileri ile aynı dine mensupturlar. Ayrıca, diğer Batı ülkelerinde Yahudi din eğitimi için para ödenmesi zorunlu iken ebeveynler burada dini-devlet okulları ve Ultra-Ortodoks okullarında çocuklarına sunulan dini eğitim karşılığında hiçbir ödeme yapmamaktadırlar, bu yönüyle İsrail eğitim sistemi benzersiz olmaktadır.

Üç göçmen grubundaki aileler nitelikli olmaları yönünden benzerlik göstermelerine rağmen onlara oranın bir parçasıymış gibi davranılmamaktadır.

Başlıca dini nedenlerle göç etmiş ana dili İngilizce olan grup, muhtemelen dindar veya Ultra-Ortodoks Yahudi toplumu ile entegre olmuştur. Bu süreç, eğitim alanında dini-devlet ve Ultra-Ortodoks okullarını tercih etmelerine yansımaktadır. Bu eğilim ikinci kuşakta daha da belirginleşmektedir. Önceden de belirtildiği gibi, Ultra-Ortodoks okulların birçoğu öğrencilerine üniversiteye kabul sertifikası alım imkânı sağlamamaktadır. Sonuç olarak ana dili İngilizce olanların nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alanların oranı verilere yansımamaktadır. İkinci kuşağın neredeyse hiç seküler konular içermeyen ve üniversite giriş sınavına hazırlamayan daha katı Ultra-Ortodoks okullarını tercih etmelerinden bu grubun zamanla Ultra-Ortodoks toplum özellikleri gösterebilecekleri çıkarılmaktadır. Ultra-Ortodoks görüşe göre, maddi ve manevi olan arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Bunlar Batı toplumunun daha çok madde odaklı olduklarını ve daha çok para, mal ve dolgun ücretli bir iş elde etmek için mücadele verdiklerinin ayrımına varmışlardır. Bunun

aksine kendilerinin de maneviyat için uğraştıklarını belirtmişlerdir (Hakak & Rapoport, 2012). Bu bulgular dinin kuşaklararası aktarılmasında (Maliapaard & Lubbers, 2013) Ultra-Ortodoks okulların, dini değerlerin anne-babadan çocuklara aktarılması sürecinde önemli bir misyon yüklediklerini göstermektedir. Ultra-Ortodoks okullarının yöneticileri, akademik başarının nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası almak ile ölçülmesinin devlet okullarının birçoğunda öğretilmeyen Talmud (Yahudi kanunları) dersleri ile seküler öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesi kadar yanlış bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Elbette ki gelir ve sosyal hareketlilik gibi değişkenlerin uzun vadede bu duruma etkisi ölçülebilmektedir.

Ana dili İspanyolca olanların İsrail'e göç etme nedenleri başlıca ekonomik ve güvenlik ihtiyacı olmaktadır ve bu amaç doğrultusunda çocuklarının okul türü tercihleri gelecekte iyi bir mesleğin anahtarı olan üniversiteye kabul sertifikası alabilecekleri okullar olmaktadır.

Diğer iki grubun kesişim noktasında bulunan ana dili Fransızca olanların ise; göç etme nedenleri hem dini hem de ekonomik nedenlere dayanmaktadır. Sonuç olarak ana dili Fransızca olanlar, dini-devlet ve Ultra-Ortodoks okullarını; birinci kuşak ana dili İspanyolca olanlardan daha fazla, ana dili İngilizce olanlardan daha az tercih etmişlerdir. İkinci kuşağın okul tercihleri, ana dili İngilizce olan göçmenlerden ziyade üçüncü kuşak İsrail doğumlu olan çocukların tercihleri ile daha çok benzerlik göstermektedir.

SONUÇ

Bulgularımızı neticelendirecek evrensel bir göç entegrasyon modeli bulunmamaktadır. Göçmenlerin dini tutum veya sosyo-ekonomik durumlarına göre farklı şekillerde entegrasyon edilmeleri sağlanmaktadır. Bizim bulgularımıza göre, Batılı göçmen öğrencilerin akademik başarılarına kısmen de olsa gittikleri okul türü etki etmektedir. Seçilen okul türünü ise genellikle ailenin dini eğilimi belirlemektedir. Bu noktada çalışmanın bulguları parçalı asimilasyon kuramı ile örtüşmektedir. Portes ve Rumbaut (2001)' a göre, göçmen entegrasyonunda hedef toplumdaki sosyo-ekonomik statüler ile göçmenlerin sahip olduğu statüler doğru orantı göstermektedir, bu yönüyle bulgularımız temele dini yerleştirdiğinden *din eğilimli parçalı asimilasyon* kuramı olarak adlandırılabilir.

Özellikle göçmen öğrencilerin akademik başarılarında dini okulların ve dindarlık eğiliminin olumlu bir etkiye sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Bankston & Zhou 2002; Warner, 2007). Fakat bu tablo İsrail'de daha da karmaşık hale gelmektedir. Karşılaştırılmalı bulgularımızda dini-devlet ve devlet okullarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fakat Ultra-Ortodoks okullarındaki bulgularımız nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikası alımında bu okul türünün olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Pratikte ve teoride dini okullara katılımın, ilerde baskın kültürün değerleriyle herhangi bir çatışma yaşanmaması koşuluyla nitelikli göçmen çocukların akademik başarısına olumlu katkı sağlayabileceği anlamına gelmektedir.

Dar bir çerçeveden bakıldığında (öğrencinin ailesi) Ultra- Ortodoks okullarının tercih edilmesi çoğunlukla bulunulan toplumun değer yargılarından ziyade kişilerin öncelikleri ve değer yargıları çerçevesinde şekillenmektedir. Tüm sosyal tabakaların dâhil edildiği daha geniş bir çerçeveden bakıldığında ise bu tercihin ana dili İngilizce olan birçok göçmenin iş piyasasında yer almasına olumsuz bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, mezunlarının akademik başarı gösteremediği ve iş piyasasına katılmadığı bu Ultra- Ortodoks okulları, devletin neden finanse ettiği ise siyasal bir tartışma konusudur (Perez, 2012). Nitelikli bir üniversiteye kabul sertifikasının yükseköğretimde ve iş piyasasında prestijli bir iş elde etmenin en önemli hatta tek anahtarı olduğu düşünüldüğünde belki de bu yoldaki göçmen çocukların hareketliliği engellenmek istenmektedir. Bu bulgular çerçevesinde, ailelerin okul müfredatı seçiminde muhtemel bir rol oynamasından dolayı, çocuklarını Ultra-Ortodoks okullara gönderen Batılı aileler ileride çocuklarının üniversiteye kabul sertifikası almadan mezun olduklarını ve iş piyasasında yer almalarının zor olduğunu gördüklerinde tekrar bir değerlendirme yapmak zorunda kalacaklardır.

Ayrıca, Ultra-Ortodoks okullarında okuyan çocuklara istedikleri mesleğe girebilmelerini sağlayan üniversiteye kabul sertifikası alım fırsatını sağlayacak bir politikaya da ihtiyaç duyulmaktadır.

Sınırlılıklar ve Geleceğe Yönelik Öneriler

Eğitim Bakanlığının veri tabanının kısıtlı olarak kullanılmasından dolayı çalışmamızı sınırlandırmak zorundaydık. İlk olarak, Eğitim

Bakanlığı'nın yalnızca internet sitesinde bulunan yukarıdaki bilgilerin bulunduğu veri tabanının kullanılmasına izin vermesinden dolayı sınırlı sayıda veriye ulaşılabilmektedir. İnternet sitesinde kullanılan yazılımın, sadece öğrenci-seviye verilerinin okul-seviye verileri ile aynı model üzerinde birleştirildiğinden, verilerin hiyerarşik bir modelde incelenmesini engellemiştir. Bu nedenle, yapılan bu çalışma yalnızca öğrenci seviye modelinde ele alınmıştır ve farklı okul türlerindeki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıklara değinilmmiştir. Ayrıca her okul türündeki öğrenci seviyeleri ayrı ayrı analiz edilmiştir (bkz. Morgan, 2001). Bu nedenle veri tabanında entegrasyon sürecinde, öğrencinin ve okulun etkilerinin ayırt edilmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle, bundan sonraki çalışmalarda birey ve okul seviyesi arasında entegrasyon süreci analiz edilmelidir.

İkinci olarak, veri tabanı ailelerin geçmiş yaşantıları: annenin eğitimi, babanın eğitimi ve kardeş sayıları ile ilgili sınırlı bilgiler içermektedir. Bu nedenle, kaynak taramasında ailenin ekonomik durumu veya öğrencinin yeteneği gibi değişkenlerin öğrenci başarısına etkisinin analiz edilememesine neden olmuştur.

Üçüncü olarak ise, İsrail toplumundaki dindarlık eğilimini gösteren çocukların okul türü tercihleri küçük çapta öğrenci ihtiyaçlarına cevap verirken eğitim sistemine geniş çaplı bakıldığında ise verilerin öğrenci ailesinin dindarlık eğilimi hakkında direk bir bilgi içermediği görülmektedir. Bu nedenle, bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bireyin dindarlığının (dini inanç, dini bağlılık gibi) ve öğrenci

yeteneğinin akademik başarıya etkisi ile ilgili farklı belirteçler arasındaki korelasyon analizi edilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

EK A

Okul Türü ve Etnik Gruba Göre Nitelikli Üniversiteye Kabul Sertifikası Alım Yüzdeliği

	Devlet, %	Devlet-Dini, %	Ultra- orthodoks, %	Tüm örneklem, %
Ana dili İspanyolca olan				
Birinci kuşak	63.0	58.1	7.5	54.4
İkinci kuşak	75.7	77.8	9.2	67.6
Ana dili İspanyolca olanların tümü	72.2	74.3	8.7	64.1
Ana dili Fransızca olan				
Birinci kuşak	53.5	65.9	10.6	47.4
İkinci kuşak	70.8	72.7	6.8	57.6
Ana dili Fransızca olanların tümü	64.9	69.2	8.7	53.2
Ana dili İngilizce olan				
Birinci kuşak	73.0	66.0	5.5	47.9
İkinci kuşak	78.8	78.6	5.6	50.3
Ana dili İngilizce olanların tümü	75.9	74.3	5.6	49.3
İsrail doğumlu 3. Kuşak	70.2	70.5	10.5	58.9
Tüm örneklem	70.5	71.1	9.5	58.0

KAYNAKÇA

- Alba, R., and V. Nee. (1997a). "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration." *International Migration Review* 31(4):826–74.
- (1997b). "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration." *International Migration Review* 31:826–74.
- Alba, R. D., and V. Nee. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Alba, R., and V. Nee. (2004). "Immigration in the Balance." *Contemporary Sociology* 33(4):401–4.
- Amit, K. (2010). "Determinants of Life Satisfaction among Immigrants from Western Countries and from the Fsu in Israel." *Social Indicators Research* 96(3):515–34.
- Amit, K. and S. Bar-Lev. (2014). "Immigrants' Sense of Belonging to the Host Country: The Role of Life Satisfaction, Language Proficiency, and Religious Motives." *Social Indicators Research* 124 (3):947–61.
- Amit, K. and I. Riss. (2007). "The Role of Social Networks in the Immigration Decision-Making Process: The Case of North American Immigration to Israel." *Immigrants & Minorities* 25 (3):290–313.
- Ayalon, H. and A. Yogevev. (1997). "Students, Schools, and Enrollment to Science and Humanity Courses in Israeli Secondary Education." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19:339–53.
- Azzolini, D. and C. Barone. (2013). "Do They Progress or Do They Lag Behind? Educational Attainment of Immigrants' Children in Italy: The Role Played by Generational Status, Country of Origin and Social Class." *Research in Social Stratification and Mobility* 31:82–96.
- Bankston, C. L., and M. Zhou. (2002). "Social Capital and Immigrant Children's Achievement." *Research in Sociology of Education and Socialization* 13:13–39.
- Ben-David, D. (2011) *State of the Nation Report - Society, Economy and Policy* 2010. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

- Ben-Rafael, E., and M. Ben-Rafael. (2013). *Sociologie Et Sociolinguistique Des Francophonies Israéliennes*. Francfort, Berlin, New York: Peter Lang.
- Bryk, A. S., V. E. Lee, and P. B. Holland. (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadge, W., and E. H. Ecklund. (2007). "Immigration and Religion." *Annual Review of Sociology* 33:359–79. doi: 10.2307/29737767
- Chachashvili-Bolotin, S. (2015). *Israeli educational system: The case of Ashdod*. Policy report. Municipality of Ashdod, Ashdod, Israel.
- CBS (Central Bureau of Statistics). (2014). "Immigrants by Period of Immigration, Country of Birth and Last Country of Residence." Congress: Table 4.4, 237.
- Cohen-Zada, D., and W. Sander. (2008). "Religion, Religiosity and Private School Choice: Implications for Estimating the Effectiveness of Private Schools." *Journal of Urban Economics* 64:85–100.
- Degani, A., and R. Degani. (2004). *Immigrants from Argentina - Attitudes and Beliefs About the Absorption Process*. Jerusalem: Ministry of Aliyah and Immigrant Absorption.
- DellaPergola, S. (2011). *Jewish Demographic Policies: Population Trends and Options in Israel and the Diaspora*. Jewish People Policy Institute (JPPI). Israel.
- Di Bartolomeo, A. (2011). "Explaining the Gap in Educational Achievement between Second-Generation Immigrants and Natives: The Italian Case." *Journal of Modern Italian Studies* 16(4):437–49.
- Dronkers, J. (2004). "Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence." In *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice*, edited by P. J. W. S. Macedo, 287–314. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Feniger, Y., Y. Shavit, and H. Ayalon. (2014). "Religiosity, Reading and Educational Achievement among Jewish Students in Israel." *International Journal of Jewish Education Research* 7:29–67.
- Glanville, J. L., D. Sikkink, and E. I. Hernandez. (2008) "Religious Involvement and Educational Outcomes: The Role of Social Capital and

- Extracurricular Participation.” *Sociological Quarterly* 49:105–37.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Hakak, Y., and T. Rapoport. (2012). “Excellence or Equality in the Name of God? The Case of Ultra-Orthodox Enclave Education in Israel.” *Journal of Religion* 92:251–76.
- Hirschman, C., and M. G. Wong. (1986). “The Extraordinary Educational Attainment of Asian-Americans: A Search for Historical Evidence and Explanations.” *Social Forces* 65(1):1–27.
- İsrail Dışişleri Bakanlığı Tanıtım Kitapçığı (2008). İsrail Hakkında Gerçekler.https://mfa.gov.il/MFA_Graphics/MFA%20Gallery/Documents%20Olanguages/Turkish/ISRAIL%20HAKKINDA%20GERCEKLER.pdf (Erişim Tarihi. 08.01.2020).
- Jeynes, W. H. (2010). “Religiosity, Religious Schools, and Their Relationship with the Achievement Gap: A Research Synthesis and Meta-Analysis.” *The Journal of Negro Education* 79 (3):263–79.
- Kahan-Strawczynski, P., D. Levi, and V. Konstantinov. (2010). *Immigrant Youth in Israel-the Current Situation*. Jerusalem: Brookdale Institute.
- Katz-Gerro, T., S. Raz, and M. Yaish. (2009). “How Do Class, Status, Ethnicity, and Religiosity Shape Cultural Omnivorousness in Israel?” *Journal of Cultural Economics* 33(1):1–17.
- Kucera, M. (2008). *The Educational Attainment of Second-Generation Immigrants in Canada: Analysis Based on the General Social Survey*. Learning Research Series, Quebec, Canada: HRSDC.
- Levin, H. (2009). The Ultra-Orthodox Sector in Israel: Empowerment via Employment Jerusalem: Israel’s National Economic Council (Hebrew). http://www.pmo.gov.il/NR/rdonlyres/1A80BB40-DB3E-40C4-8B4D-A0E9A2796988/0/UltraOrtodox_Employment_NEC_final.pdf.
- Levels, M., and J. Dronkers. (2008) “Educational Performance of Native and Immigrant Children from Various Countries of Origin.” *Ethnic and Racial Studies* 31(8):1404–25.

- Levitt, P. (2003) “‘You Know, Abraham Was Really the First Immigrant’: Religion and Transnational Migration.” *International Migration Review* 37(3):847–73.
- Maliepaard, M., and M. Lubbers. (2013) “Parental Religious Transmission after Migration: The Case of Dutch Muslims.” *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39(3):425–42.
- Maliepaard, M., and M. Gijsberts. (2009). “Generational Differences in Ethnic and Religious Attachment and Their Interrelation. A Study among Muslim Minorities in the Netherlands.” *Ethnic and Racial Studies* 33(3):451–72.
- Maussen, M., and V. Bader. (2015). “Non-Governmental Religious Schools in Europe: Institutional Opportunities, Associational Freedoms, and Contemporary Challenges.” *Comparative Education* 51 (1):1–21.
- Mendel-Girin, A. (2007). “What is ‘Successful Absorption’ - Attitudes and Perceptions Immigrants, Returning Residents, Veteran Israelis and Employees of the Ministry of Immigrant Absorption?” Jerusalem.
- Mullins, M. R. (1987). “The Life-Cycle of Ethnic Churches in Sociological Perspective.” *Journal of Religious Study* 14:321–34.
- Papademetriou, D. G., M. Sumption, and W. Somerville. (2009). *Migration and the Economic Downturn: What to Expect in the European Union*. Washington, DC: Transatlantic Council on Migration of the Migration Policy Institute.
- Perez, N. (2012). “The Limits of Liberal Toleration: The Case of the Ultra-Orthodox in Israel.” *Journal of Church and State* 56:223–47.
- Phalet, K., P. Deboosere, and V. Bastiaenssen. (2007). “Old and New Inequalities in Educational Attainment. Ethnic Minorities in the Belgian Census 1991–2001.” *Ethnicities* 7(3):390–415.
- Portes, A., and R. G. Rumbaut. (1996). *Immigrant America: A Portrait*, 2nd ed. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., and R. G. Rumbaut. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, A., and R. G. Rumbaut. (2006). *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley: University of California Press.

- Portes, A., and M. Zhou. (1993a). "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." *Annals of the American Political and Social Sciences* 530:74–96.
- Portes, A. and M. Zhou. (1993b). "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 530:74–96.
- Pupko, I. (2009). *Multi-Local Aliyah: Placing Two Feet in Two Places*. Jerusalem: The Jewish People Policy Planning Institute.
- Raviv-Recasense, N. (2015). "What Is Driving the French Jews to Make Aliya?" Paper presented at the Managing Migration and Identities in Israel, Canada and Franc, Ruppin Academic Center.
- Rothon, C., A. F. Heath, and L. Lessard-Phillips. (2009). "The Educational Attainments of the Second Generation: A Comparative Study of Britain, Canada and the Us." *Teachers College Record* 111:1404–43.
- Scheunflug, A. (2014). "Non-Governmental Religious Schools in Germany – Increasing Demand by Decreasing Religiosity?" *Comparative Education* 51(1):38–56.
- Seah, K. K. C. (2014). "The Impact of Immigrant Peers on Native Students' Academic Achievement: When Immigrants' Parents Are Relatively Skilled." <http://www.irs.princeton.edu/sites/irs/files/event/uploads/KelvinKC%20Seah.pdf>.
- Sever, R. (2002). *Drop Outs and Immigration from the Fsu*. Jerusalem: Public Policy.
- Stephen, M. (2001). "Counterfactuals, Causal Effect Heterogeneity, and the Catholic School Effect on Learning." *Sociology of Education*. 74(4):341–74.
- Telles, E. E., and V. Ortiz. (2008). *Generations of Exclusion: Racial Assimilation and Mexican Americans*. New York: Russell Sage Foundation.
- Van De Werfhorst, H. G., and F. Van Tubergen. (2007). "Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands." *Ethnicities* 7:416–44.

- Vaquera, E., and G. Kao. (2012). "Educational Achievement of Immigrant Adolescents in Spain: Do Gender and Region of Origin Matter?" *Child Development* 83(5):1560–76.
- Warner, R. S. (2007). "The Role of Religion in the Process of Segmented Assimilation." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 612(1):100–15.
- Weissblay, E. (2012). *The Education System in Israel - Key Issues Discussed Committee of Education, Culture and Sport*. Jerusalem: Knesset Research and Information Center.
- Weissblay, E. (2013). *The Education System in Israel - Key Issues Discussed Committee of Education, Culture and Sport*. Jerusalem: Knesset Research and Information Center.
- Xie, Y., and E. Greenman. (2011). "The Social Context of Assimilation: Testing Implications of Segmented Assimilation Theory." *Social Science Research* 40(3):965–84.

BÖLÜM 4

**TÜRKİYE’DE GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ
SURİYELİLERİN ENTEGRASYONUNDA TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLARA
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Taner ÖZÇELLİK¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Göç Araştırmaları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Hatay, Türkiye, ozceliktaner@hotmail.com

GİRİŞ

Göç, bir topluluğu oluşturan insanın kendi içinde bağımsız ya da diğer insanlarla birlikte grup halinde gerçekleştirdiği, çeşitli nedenlerden meydana gelen (maddi-manevi, siyasi sosyal politikalar, savaş- içsavaşlar, çevre koşulları ve doğa olayları) bir mekândan başka bir mekâna gitme eylemidir. Alan yazında göç kelimesini açıklığa kavuşturan yukarıda yaptığımız tanım gibi birçok tanımlama ve açıklama mevcuttur. Ancak bu tanımlardan hareketle göçle ilgili varılabilecek nihai anlam ise ne sebeple olursa olsun insanın bulunduğu yeri bırakarak başka yerlere gitmesidir. Ayrıca göç kitlesel, sosyal bir hareketliliktir. Bir sosyal hareketlilik olarak göç, insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen sürekli güncel olup değişik yönlerden kendini göstermiş ve günümüze kadar devam eden bir olgu olmuştur. Bununla birlikte insanoğlunun ilk ortaya çıktığı tarih sahnesi, dünden bugüne çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşanan göçlere tanık olmuştur. Buradan göçün sınırlandırılmış belli nedenlerle gerçekleşmediği anlaşılabilir. Bazı göçler yeri geldiğinde insanların yaşam standartlarını daha iyi olabileceklerine inandıkları yerlere doğru gerçekleşirken bazıları da bir zorunluluktan kaynaklanmıştır. Çevre koşulları yoksulluk, işsiz olma, aç kalma gibi ekonomik nedenler ya da doğal afetler bir zorunluluğa işaret etse de bunlar dışında iç dış savaşlar, ayaklanma gibi olağanüstü durumlar, insan can güvenliğini tehdit edecek durumların varlığı, siyasi baskılar, devrimler de zorunlu göçe neden olabilen faktörlere girmektedir (Kahraman, 2015: 1). Bu sebepler aynı zamanda zorunluluktan kaynaklanan bir göç hareketini ortaya çıkarmaktadır. Yaşadıkları

bölgede nükseden savaş, sıkıyönetim veya baskılar insanların birincil öncelikleri arasında olan yeme, içme, barınma, güvenlik gibi ihtiyaçlarını karşılamak üzere başka yere göç etmesine neden olmaktadır. Suriye’de de yaşanan olaylar buna örnektir.

Suriye’de başlayan iç savaşla birlikte insanların can güvenliğinin kalmaması, yaşamı devam ettirecek temel insani gereksinimlerin karşılanamaması gibi sebeplerle milyonlarca Suriyeli başka yerlere göç etmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk göç edilen yere entegrasyon sorununu da beraberinde getirmiştir. Gidilen yere uyumun sağlanabilmesinde büyük rol oynayan faktörlerden biri de dildir. Türkiye’ye göçen ve daha sonra geçici koruma statüsü verilen Suriyelilerin entegrasyonu için dil faktörünü önemsemiş ve buna uygun stratejiler geliştirmiş; çalışmalar yürütmüştür. Konuyla ilgili alan yazına bakıldığında da birçok çalışma ve araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Entegrasyon sürecinde Türkçenin önemine değinerek Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koyma amacını taşıyan bu çalışma da yazın taramasından elde edilen verilerin analiz edilip harmanlanmasıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın giriş kısmında çalışma amacı ve metodolojisine yer verilmiştir. Kavramsal çerçeve başlığı altında ise göç kavramı ve türleri, geçici koruma statüsü ve entegrasyon ile ilgili kısa teorik bilgiler ifade edildikten sonra Türkiye’deki Suriyelilerin entegrasyon sürecinde Türkçenin önemine değinilmiş ve karşılaşılan sorunlara yer verilip bu sorunların giderilmesi için çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

ÇALIŞMA AMACI VE METODOLOJİSİ

Türkiye’de son zamanlarda sayısı artan ve başlangıçta misafir olarak görülen Suriyelilerin zamanla kalıcı hale gelmesiyle Türkiye’de entegrasyonları ile ilgili çalışmalar artmıştır. Bu çalışmanın amacı da girişte de belirtildiği gibi Türkiye’ye gelen ve sonrasında geçici koruma statüsü verilen Suriyelilerin entegrasyonunda daha önce yapılan ve yazında yer alan çalışma, araştırma ve raporlar üzerinden Türkçe öğretiminin önemine değinmek, bu öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemek, ortaya koymak, değerlendirmek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırma belirli bir soruya ya da soru işaretlerine karşılık olarak güçlü bir muhakeme sonucunda edindiğimiz mantıklı bir cevap sunma girişimidir. Bir araştırma çalışmasına dair yazıların ise bilimsel nitelikte ve aynı zamanda okuyucunun anlayabileceği şekilde açık olması gerekir (Karaçam, 2015: 1). Bu bağlamda yazın taramasından elde edilen bilgilerden hareketle bir bakıma derleme niteliğinde olacak olan bu araştırma çalışmasında da yazındaki mevcut araştırma ve rapor verileri, yapılmış çalışmaların bulguları birleştirilerek bilinenlerin ışığında, açık ve net bir şekilde yorumlanarak sunulmaya çalışılacaktır.

GÖÇ KAVRAMI VE TÜRLERİ

Geçmişten günümüze gelen bir olgu olması itibari ile göç hakkında daha önce de değinildiği üzere aynı amacı taşıyan farklı tanımlar yapılmıştır. Buna sebep olarak farklı bilim dallarının göçle ilgilenme

gereği duyması söylenebilir. Göç, neden ve sonuçlarıyla birlikte bir bütün olarak değerlendirildiğinde, insanla, toplumla ilgilenen bilimciler başta olmak üzere tarihçileri, coğrafyacıları, ekonomistleri ve birçok alanı ilgilendiren çok geniş bir kavramdır. Göç olgusunun çok boyutlu oluşu ise, göçü tanımlanması güç bir terim durumuna getirmektedir (Tekeli, 1975: 158). Ancak en çok kabul gören tanımlar şunlar olmuştur: Göç kavramı Türk Dil Kurumu’nda (TDK); *“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 tanımlanmaktadır (TDK Güncel Türkçe Sözlüğü, 2019). Kaya (2017) ise göçü, bir insan grubunun yeryüzündeki coğrafi ve birikim hareketliliği olarak tanımlamaktadır. Kaya (2017: 15), *“Göç, en genel olarak bireylerin veya insan gruplarının yeryüzündeki coğrafi mobilitesidir”* der ve buna bu mobilitenin aynı zamanda göçmenlerin sosyal, kültürel, felsefi ve dini birikimlerinin de dolaşımı olduğunu ekler. Bunlar dışında bir insan veya insan topluluğunun bulunduğu yeri geçici ya da kalıcı olarak değiştirmesi olarak belirtilen göç: Uluslar Arası Göç Örgütü [IOM]’nün hazırlamış olduğu Göç Terimleri Sözlüğü’nde *“Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde bir yerden başka bir yere giderek yer değiştirme”* olarak tanımlanmakta olup aynı zamanda göçün süresine, yapısına ve nedenine bakılmadan insanların yer değiştirmesi sonucunu doğan nüfus hareketleri de bu içeriğe dâhil edilmektedir ((IOM Göç Terimleri Sözlüğü, 2013: 35). Bu tanımlara göre göç, nedeni birbirinden farklı olsa bile bir yerden başka bir yere hareket etmek olarak değerlendirilebilir. Aynı kavramı açıklamaya

çalışan anlatımlar olsa da bu tanımların göçün hep farklı yerlerine vurgu yaptığı görülmektedir. Örneğin ilk tanımlarda coğrafi bir hareketlilikten bahsederken sonuncu tanımda nüfus dinamikliğine dikkat çekilmektedir.

Göçün insanların kendi yaşadıkları ülke sınırları içinde veya dışında yapılması; bunun istençli ya da zoraki gerçekleşmesi bu olguyu çeşitlendirmiştir. Bu anlamda yapılış biçimine göre en genel anlamda iç göç ve dış göç; gerçekleşme nedenine bağlı olarak gönüllü veya zorunlu göçler diye bölümleyebiliriz. İç göç, bir ülkenin sınırları içerisinde yapılan yer değiştirme hareketidir. Bu yer değiştirme hareketi devamlılık arz edebileceği gibi kısa süreli de gerçekleşebilmektedir. Gerçekleşen iç göçle birlikte göç alan yerin nüfusu artmaktayken, göç veren yerin nüfusu azalmaktadır (Erten, 2018: 12). Köyden kente daha çok iş için ya da imkânların fazla olması nedeniyle yapılan mevsimlik yahut daimi göçler buna örnek verilebilirken dış göçler tam tersidir. Dış göçlerde ülke sınırı dışına çıkmak vardır. Gönüllü ya da zorunlu olarak gerçekleşebilir. Gönüllü gerçekleşen göç, bireylerin kendi iradeleri ile karar verip gerçekleştirdikleri göç hareketidir. Gönüllü göçte etkili olan faktör, bireyin kendi istek ve arzu ile herhangi bir baskıya maruz kalmadan başka bir yere göç etme kararı verebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yani insanların ekonomik gerekçelerle, hayatında değişiklik yapma arzusuyla ya da geleceğine yönelik yaptığı planları hayata geçirebilmek amacıyla gerçekleştirdiği kişisel isteklerinin neticesinde ortaya çıkan nüfus hareketleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Erten,

2018: 12). Buna sebep olarak kişinin kendi anadili dışında bir dili biliyor olması, kelime hazinesi, eş dost, akraba, tanıdık çevresi, yurtdışına yapılan ziyaretler gösterilebilir. Ancak zorunlu gerçekleştirilen göçlerse istenç dışıdır. Kişi bunu kendi isteği dışında ama yine de kendi can güvenliği ve huzuru için yapar. Kişinin kendi istek ve arzusu dışındaki göç hareketlerinin en önemli tetikleyicilerinden birisi savaşlar olmuştur. Bu hâliyle, göç sürecinde bir zorunluluktan söz etmek mümkündür (Aker, 2008: 64). Hatta Dengiz (2018)'in yapmış olduğu çalışmasında da belirttiği üzere United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)'in verilerine göre günümüzde zorla yerinden edilmiş 65 milyondan fazla göçmen bulunmaktadır (Dengiz, 2018: 13). “*Yerinden olan ve/veya yaşadığı yerleri terk etmek durumunda kalan herkes için yeni kurulacak hayat bir ‘zorunluluk’tur.*” (Mahçupyan, 2008: 6). Buna göre yaşadığı yerleri terk edip Türkiye’ye göçen Suriyelilerin Türkiye’de yaşama tutunma çabası da bir zorunluluktur ve zorunlu göçe bir örnektir denilebilir.

GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜ

İç karışıklığın ortaya çıkmasıyla birlikte Suriye’den sayıları milyonları bulan Suriyeliler gruplar halinde başta kamplarda kalmak suretiyle Türkiye’ye göç etmiştir. Literatürde Suriye’den iç savaş nedeniyle göçüp Türkiye’ye gelen Suriyelilerle ilgili yapılan akademik çalışmalarda göç eden Suriyeliler için sığınmacı, mülteci, göçmen gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye’ye göç eden Suriyeliler, “*Uluslararası hukuk terminolojisi ve 1951 Cenevre*

Sözleşmesi açısından ve Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu açısından mülteci statüsüne sahip değillerdir.” (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2016: 19). İç savaş nedeniyle açık kapı politikası benimseyen Türkiye, gelen Suriyelileri 2011 yılının Ekim ayından itibaren geçici koruma rejimine aldığını ilan etmiştir (Ihlamur, 2014: 43). Buna göre “İltica Hukukunda görece yeni bir kavram olarak tanımlanabilecek geçici koruma kavramı, öngörülemeyen ve ivedi nitelikteki bir durum sebebiyle baş gösteren acil akınlar sonucunda göç etmek zorunda kalan kişilerin korunmasını sağlamak üzere geliştirilmiş bir statüyü ifade etmektedir” (SETA, 2016: 33).

Kısaca geçici koruma, zorla ülkesinden ayrılmış, kendi ülkesine geri dönemeyen, ivedilikle geçici koruma bulmak amacıyla gruplar halinde Türkiye’ye sınırlarına gelen ya da sınırlarımızı aşan yabancı kimselere uygulanan geçici koruma olarak yorumlanabilir (Topal, 2015: 5-22). Ayrıca Geçici Koruma Yönetmeliğine göre geçici koruma; *“ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılardan haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara uygulanır”* (Geçici Koruma Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı: 29153, 22.10.2014). Türkiye de ilk zamanlar misafir olarak kabul edilen Suriyelileri sonrasında 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği ile Geçici Koruma Statüsünde tanımlayarak bu durumlarına bir açıklık

getirmiştir. Bundan ötürü çalışmada bahsi geçen Suriyeliler, Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeliler olarak ifade edilecektir.

ENTEGRASYON

Kültürel uyum, dahil olma, asimilasyon, kültürel oryantasyon gibi ifadelerle de karşılanan entegrasyon kavramı, göçmenleri hem birey hem de grup olarak toplumun bir parçası kabul edilen bir süreç olarak değerlendiren Uluslararası Göç Örgütü hazırlamış olduğu Göç Terimleri Sözlüğü'nde de entegrasyonu, sadece tek bir grubun sorumluluğunda değerlendirmez. Hem göçmenlerin kendisi, hem de ev sahibi devlet, kurumlar ve toplumlar entegrasyondan sorumludur (IOM, Göç Terimleri Sözlüğü, 2013: 30) diye ekler. Kısaca entegrasyon çift taraflı, karşılıklı bir süreçtir. Sadece başka yerden gelen göçmenler değil aynı zamanda göç edilen yerin halkı da uyum sürecinin önemli bir parçasıdır. Göçmenlerin geldikleri yerin yerel halkıyla uyum sağlayabilmesi, gelinen toplumdaki yerel halkın göçmenlere sosyal kabul gösterip gösteremeyeceği ve bu durumun sürdürülebilir olması her iki tarafla yakından ilişkilidir (Yıldız, 2017: 61). Bundan hareketle Çetin (2016: 200)'in de söylediği üzere *“Entegrasyon çoğulcu toplumun tüm bireylerinin ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yaşamda toplumun tüm bireylerinin etkin katılımı ve karşılıklı ilişkilerini mümkün kılan, ortak aidiyetlikleri ulusal ve yerel düzeyde teşvik eden çok aktörlü bir süreç olarak tarif edilebilir”* denilebilir. Bu çok aktörlü süreçte kendi anayurdundan uzaklaşıp başka yerlere giden kişilerin gittikleri yere entegrasyonu her iki grubu yani göç eden ile göç edilen yerin toplumunu etkilemektedir. Ancak

bu etkileşim her zaman iyi yönde olmamaktadır. Entegrasyon genellikle toplumun genelinin görüşünün ötesinde olduğundan, zaman zaman gerginlikler ve çatışmalar da ortaya çıkmaktadır. Bunlar en iyi, iki yönlü uyumun doğal nedenleri şeklinde anlaşılabilen ve hoş karşılanmayan sonuçlara neden olmasını, mümkün olsa bile zorunlu kılmamaktadır (Martikainen, 2010: 266). Entegrasyon bu yönüyle belli çalışmaların ve tartışmaların söz konusu olduğu bir süreci de beraberinde doğurmaktadır. Özellikle Suriye’de çıkan bir iç karışıklık ve sonrasında Türkiye’de kalmanın uzun sürecek olması gibi bir neden, Türkiye’ye gelen Suriyelilerin entegrasyon sorununu üzerinde önemle durulması gerektiğini düşündürmektedir. Günlük yaşamdan bilimsel yazılara kadar yansıyan Suriye göçüyle ilgili akademik çalışmalar, yorumlar ve haberler incelendiğinde de Türkiye’nin entegrasyon konusunda çok hassas davrandığını ve uğraş verdiğini söylemek yerinde olacaktır. Verilen uğraşlar önceleri Suriyelilerin geri dönecekleri öngörüsüyle geliştirilmeye çalışılmış ve kısa süreli entegrasyon politikaları izlenmiştir. Ancak Suriye’deki iç karışıklığın uzun süre devam etmesi zamanla Türkiye’deki Suriyelilerin sayısı günden güne artmıştır. Hal böyle olunca izlenen kısa süreli politikaların yönü değişmiş ve daha kalıcı çözümler getiren politikalar izlendiği görülmüştür.

Entegrasyon Sürecinde Türkçe Öğretimi

Topluma uyum sağlamada ilk temel şart, çoğunluğun konuştuğu dili eksiksiz konuşmaktır. Bu da toplumun konuştuğu dilin öğretimiyle gerçekleşir. Buna göre dil insanların kendi aralarında anlaşmasını

sağlayan doğal bir araçtır (Ergin, 2011: 3). Hasan Tahsin Banguoğlu (2004: 9), dili insanların isteklerini anlatmak için kullandıkları sestem oluşun işaretler sistemi diye tanımlar. “*Beden dilimizle yanı elimizle başımızla, gözümüzle ya da kaşımızla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, fikir ve arzularımızı anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma aracımız dilimizdir*” der. Bu denli önemli olan iletişim aracı olan dil sadece iki kişi arasındaki iletişimi değil bununla birlikte birden fazla insan topluluğuyla olan etkileşimi de beraberinde getirir. Dil var olduğu toplumla bütündür. Dil sayesinde insanlar karşılıklı etkileşim içerisinde olurlar. Bir dil öğrenilirken sadece o dili konuşmak veya yazmak yeterli değildir. Öğrenilen dille beraber o dili konuşan toplumun tarihi geçmişini, yaşayış tarzını, düşünüş biçimini gelenek ve göreneklerini de öğrenmek dili gramer yanında semantik açıdan da anlamaya yararlı olacaktır. Bu durumda dil öğrenmenin kişiye kattığı tek şeyin dil olmadığı aynı zamanda öğrenilen dilin toplumunun kültürel varlığı olduğu açıktır. Bu nedenle dil, yaşanılacak toplumla entegrasyon sürecinde de önemlidir. Dolaylı olarak göçmenlerin geldiği toplumun dilini öğrenmesi sosyal ve kültürel entegrasyon açısından da yararlı olacağı söylenebilir. Bu anlamda uyum sürecinin temel dayanağını dil oluşturmaktadır. Sağlam çalışmaların çok önceden yürütüldüğü batılı ülkelere bakıldığında da dilin ne kadar mühim olduğu göze çarpmaktadır. Öyle ki dil ile ilgili Fransa, İngiltere gibi ülkelerde ayrı bakanlıkların kurulduğu ülkeler olduğu da görülmektedir. Türkiye’de ise buna benzer çalışmaları ise Türk Dil Kurumu yürütmeye çalışmaktadır. Türk Dil Kurumuyla birlikte Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER, MEB, halk eğitim

merkezleri gibi kurumların yürüttüğü çalışmalar da Türkçenin öğretiminde önemli bir yer almaktadır (Korkmaz, 2017: 91). Son yıllarda daha çok rağbet görülen bir alan olan Türkçe öğretimi özellikle Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesi ve Suriyeli öğrencilerin burada eğitime devam etmesiyle daha da önemli hale gelmiştir.

Suriyelilerin Entegrasyon Sürecinde Türkçe Öğretimi

Türkiye, Suriye'de iç karışıklık sonucu başlayan ve insan can güvenliğini tehdit edecek boyuta ulaşan iç savaş nedeniyle ülkelerinden ayrılmaya mecbur kalan Suriyelilere kapılarını açma politikası izlemiştir. Açık kapı politikası ise bir süre sonra Türkiye'de Suriyeli nüfusun artmasına da sebebiyet vermiştir. Göçle Türkiye'ye gelen Suriyelilerin nüfusu gittikçe artmaktadır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 15 Mayıs 2020 tarihi itibariyle paylaştığı verilere göre de Türkiye'de kayıt altına alınan Suriyelilerin nüfusu 3 milyon 579 bin 332 kişi olarak açıklamıştır (www.goc.gov.tr, 2020). Suriyelilerin bir kısmı geçici barınma merkezlerinde kalırken büyük bir çoğunluğuysa bu merkezler dışında yaşamlarını sürdürmektedirler.

GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ İÇİNDE VE DIŞINDA KALAN SURIYELİLER



Şekil1: Geçici Barınma Merkezleri İçinde ve Dışında Kalan Suriyeliler²

Artan nüfusla birlikte Suriyelilerin Türkiye’de entegrasyonu için politikaların geliştirilmesi ihtiyacı da oluşmuştur. Suriyelilerin entegrasyonu için çeşitli çalışmalara başlanmıştır. Bunlardan birisi de Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmesidir. Bilhassa geçici koruma statüsünün verilmesi Suriyelilerin entegrasyon süreçlerini olumlu yönde etkileyen önemli etkenlerden birisi olacağı düşünülmektedir. Şimşek’e göre “*Güvenli yasal statüye sahip olan göçmenler güvencesiz yasal statüsü olan göçmenlere nazaran daha başarılı bir entegrasyon süreci geçirirler.*” (Şimşek, 2018: 371) Suriyeliler, hukuki süreçlere bakıldığında da mülteci sayılmadığından Türkiye’de kendilerine geçici koruma statüsü verilmiştir. Ancak başta misafir olarak görülen Suriyelilerin kalıcı olacağı anlaşılmasıyla daha uzun vadeli entegrasyon politikalarının izlenmesi gereği ortaya çıkmıştır. Göç edilen yere uyumu sağlayan en önemli unsurlardan biri de gelinen toplumun dilini öğrenmektir. İnsanlar topluluk biçiminde yaşamaya başladığı andan itibaren ortak bir uzlaşma aracına ihtiyaç

² <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, Erişim Tarihi: 27.05.2020

duymuş, bunun için birçok iletişim aracı bulmuştur. Bu araçlar içerisinde dil, insanlar arasında uzlaşmayı sağlayan en etkili ve önemli araç olmuştur (Ünal, Taşkaya, Ersoy, 2018: 134-149). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin geldikleri yerin dilini yani kendi ana dilleri olan Arapça yanında Türkçeyi öğrenmeleri Türkiye’de daha rahat bir yaşamı idame ettirebilmeleri açısından önemlidir. Bu amaçla Suriyeliler; Türkiye’deki üniversitelerde, kamp bölgelerinde, çadır kentlerinde ve çeşitli kurumlarda Türkçeyi öğrenmeye başlamışlardır (Gün, 2014: 121).

Dil, birkaç cümleden oluşan sınırlı bir tanımlamayla açıklanmayacak kadar karmaşık ve çok yönlü bir olgu olsa da dil ile ilgili şimdiye kadar yapılan en geniş tanımlardan bir kaçını vermekte yarar vardır (Onan, 2013: 76). *“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.”* (Ergin, 2011:3). *“Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan sistemler bütünüdür.”* (Özbay, 2014: 135) Aksan’a göre ise dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar (Aksan, 2009: 10). Yukarıda sıralanan tanımlardan hareketle anlaşılıyor ki dil, genel anlamda söyleyecek olursak insanlar arasında uzlaşmayı, bir

olabilmeyi sağlayan, insanların duygu, düşünce ve isteklerinin iletilmesinde aktarma işlevi gören, insanların günlük yaşamdaki sorunlarının çözümüne kadar akla gelebilecek birçok alanda önemli fonksiyonlara sahiptir. İnsanlar tarafından kullanılan en yaygın ve en güçlü bir iletişim aracıdır. Konuşulduğu toplum açısından her dil değerlidir ve yetkindir. Ancak çeşitli sebeplerle insanların bulunduğu yerden başka bir yere gitmesi olarak tanımlanan göç gibi olgular neticesinde gidilen yere göre değişse de zorlukların yaşanılması kaçınılmazdır. Bu zorlukların yaşanma nedenlerinden biri de dil farklılığıdır.

Son zamanlarda ülkelerinde çıkan iç savaş sonrası Suriyeliler, aynı dine mensubiyet, coğrafi yakınlık gibi nedenlerle en çok tercih edilen ülkelerden komşu olan Türkiye'ye göç etmişlerdir. Türkiye ve Suriye'nin komşuluk ilişkileri din, gelenek görenekten kaynaklanan benzerlikleri çok fazla olmakla birlikte ayrı konuşulan bir dile sahip olunması gibi önemli farklılıklar da mevcuttur (Büyükdiz ve Çangal, 2016: 1415). Bundan ötürü Suriyelilerin entegrasyonunda sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların öncelikli nedeni Suriyelilerin ana dilinin Türkçe olmaması olmuştur. Türkiye, bu sorunları minimize etmek Suriyelilerin entegrasyonunu sağlamak amacıyla çalışmalar yürütmüş, önce kamplarda yaşayan Suriyelilere daha sonra kamp dışında olanlara Türkçe öğretimi vermeyi önceliklemiştir. Suriyelilerin ülkeye uyumu hususunda Türkçe öğrenmeleri önemlidir. Yukarıda verilen tanımlarda da ifade edildiği gibi insanlar arasında anlaşmayı sağlayan vasıta dildir. Suriyelilerin Türkiye'de duygu, düşünce ve isteklerini

rahatça dile getirebilmeleri için Türkçe öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Yazı şekli yani alfabe olarak farklı olsa da Suriyelilerin ana dili olan Arapça ile Türkçe arasında konuşma yönünden benzerlikler vardır. Yeryüzünde diğer dillerle ilişki kurmayan hiçbir dil yoktur. Ayrı dilleri konuşan toplumların bir araya geldikten sonra doğal olarak birbirlerinden kelime alıp vermesi ve bununla birlikte etkileşim halinde olması kaçınılmazdır (Özkan ve Musa, 2004: 2). Zira şu an Türkçede kullanılan birçok kelime de Arapçadır. Sonradan Türkçeleşmiştir. Ancak yine de bir dil bireyin kendi iradesi, isteğiyle öğrenmesi ile bir zorunluluktan öğrenmesi arasında farklılık vardır ve göç gibi bir zorunluluktan dil öğrenmesi Suriyelilere kolay gelmemiştir. Bir sonraki başlığımızda ise Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yazından elde edilen bilgilerden hareketle değerlendirilerek çözüm önerileri sunulmaya çalışılacaktır.

SURİYELİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Türkiye'nin birçok defa tanık olduğu ve yabancı olmadığı göç kavramı günümüzde de tekrar gündem konusu olmuştur. Türkiye'ye, Suriye'de yaşanan iç karışıklık sonucu sayısı milyonları bulan Suriyeli göç etmiştir. Yaşanan göç beraberinde birtakım sorunları getirmiş, bu sorunlardan hareketle de yeni çözümler ihtiyacı da oluşmuştur. Suriye'deki savaştan ötürü Türkiye'ye göç etmek durumunda kalan Suriyeliler için Türkçeyi öğrenmek bir müddet sonra günlük hayatlarını daha kolaylaştırmak açısından zorunlu bir hal almıştır. Hal böyleyken gelen misafirlerin Büyükiziz ve Çangal'ın çalışmalarında

belirttiği gibi iletişim kurma gereksinimleri, Türkiye'ye uyum sağlamaları ve hayatlarını normale döndürülebilmeleri açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Büyükiziz ve Çangal, 2016: 1418). Bu süreçte Suriyelilerin Türkiye'deki durumu düşünüldüğünde uyum konusunda başta dil engeli olmakla üzere karşılaştıkları birtakım güçlüklerin olduğu görülmektedir. *“Arapça konuşulan ülkelere göçen Suriyeliler açısından dil bir bariyer teşkil etmezken, Türkiye'ye göç edenlerin günlük hayata, eğitime, iş ortamlarına ve diğer koşullara uyum sağlamalarında Türkçe ciddi bir engel oluşturmaktadır”* (Moralı, 2018: 1428). Bu nedenle Suriyelilerin Türkçe öğrenmeleri uyum konusunda mühimdir. *“Türkiye'ye göç eden Suriyeliler için Türkçe bilmek; hayatlarını düzenli bir şekilde devam ettirebilmeleri, iş bulabilmeleri, eğitimlerine devam edebilmeleri gibi farklı amaçlara ulaşabilmelerinde önemli bir araçtır”* (Seydi, 2014: 201). Suriyelilerin de bu ve buna benzer kaygıları gidermek daha rahat yaşam koşullarına sahip olmak maksadıyla Türkçe öğrenmeye istekli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe dilini öğrenme yönünde sahip oldukları isteğin ardında yatan nedenler görülmektedir. Kısaca nedenler, iş bulabilme umudu, sosyal ortamlara dâhil olabilme, günlük yaşamı birçok anlamda kolaylaştırması, göç eden Suriyelilerin bir nebze rahatlayabileceği düşüncesi söylenebilir. Ayrıca alan yazındaki çalışmalar temel alındığında Suriyelilerin Türkçe öğrenme konusunda güçlü bir isteğin olduğu görülmektedir. Çetin'in (2016) *“Türkiye'de Suriyeli Sığınmacıların Sosyal ve Kültürel*

Entegrasyonu” adlı çalışmasında bu istek göze çarpmaktadır. Çetin, Türkçeyi çok az düzeyde öğrenmiş Suriyelilerle yaptığı görüşmelerde sorulan sorulara öğrendikleri az sayıdaki Türkçe kelimelerle cevaplar vermeye çalıştıklarını ve Türkçe dilini öğrenmeyi istediklerini açık bir şekilde ifade ettiklerini söylemiştir. Ancak hem Türkçe konuşacak insan sayısının çok az olması, hem de Türkçe öğrenimi görebilecekleri kursların bulunmaması gibi sorunlardan öğrenemediklerini de dile getirdiklerini belirtmiştir (Çetin, 2016: 205). Bunun yanında anadili Arapça olan bir milletin Türkçe öğrenirken yaşayacağı sorunlar kaçınılmaz olacaktır.

Türkçeyi anadillerinden farklı bir dil olarak öğrenen Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeliler, Türkçe dilini öğrenirken başlangıçta zorlanabilmektedir. Bu da beraberinde bazı sorunları getirmektedir. Yazın taramasından elde edilen verilere göre Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan birtakım sorunların olduğu da göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmanın asıl konusu olan bu sorunlar, temel sorunlar ve diğer sorunlar olarak genel bir şekilde kategorize edilerek ayrı başlıklar altında kısaca açıklanıp sorunların çözümü için önerilerde bulunulacaktır.

a) Temel Sorunlar

Türkiye’de Türkçenin Suriyelilere öğretilmesi için birçok kurumla birlikte hareket ederek bazı çalışmalarda bulunulmuştur ve çeşitli projeler yürütülmüştür. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı, bazı üniversitelerin ve diğer ilgili kurumların Suriyeli öğrencilerin Türkçe

öğrenmeleri için mobil uygulamalar tasarlama, dil kursları açma gibi çeşitli çalışmalar yürüttüğü ve bu durumun yazındaki çalışmalara da yansıdığı görülmektedir. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek ve bir an önce ülkeye uyum sağlamalarını, eğitimlerine devam etmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda birtakım düzenlemeler yapmış olup Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına dâhil edilmesine de büyük önem vermiş; hem devlet okullarında hem de Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe öğretiminin saatlerini arttırmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Suriyelilere dil öğrenmelerini, yeteneklerini geliştirebilmeleri ve onları yükseköğrenime teşvik etmek için Halk Eğitim Merkezleri yoluyla ücretsiz kurslar açmıştır (Saklan, 2018: 199). Türkçe öğretmek ve uyum sağlanması açısından çoğu Suriyeli öğrencilerin de Türk okullarında örgün eğitime alındığı görülmektedir. Ancak yine literatürde yer alan çalışmalarda belirtildiği üzere Türkiye'ye uyum sağlamak için istekli olarak Türkiye'deki okullara giden öğrenci oranı azdır. Ayrıca öğrencilere de Türkçe dilini öğrenmeleri için yeterli olanağın tanınmadığını ve bu durumu da Suriyeli öğrencilerin belirttikleri ifade edilmiştir. (Gün ve Baldık, 2017: 295).

Şimşir ve Dilmaç “*Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” adlı çalışmalarında Suriye'den ve başka ülkelerden gelen öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapıya sahip olduklarından gittikleri okullarda alışma sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında eğitim öğretim gördükleri yerlerde dilin farklı oluşundan ve dolaylı olarak

iletişimden kaynaklanan konuşulanı anlayamama, okuduğunu kavrayamama, akran veya arkadaşlarıyla iletişim kuramama gibi sorunların yaşandığını belirlemişlerdir (Şimşir ve Dilmaç 2018: 1274; Demir, 2019: 295).

Levent ve Çayak (2017) okul müdürleriyle yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin; Türk eğitim sistemine dâhil edilen Suriyeli öğrencilerin okullarda karşılaştığı sorunların; dil, iletişim, uyum, denkliğin sağlanamaması ve eğitim ve öğretimin planlanamamasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Elde edilen bu veriler, literatürdeki çalışma sonuçlarının genel olarak benzediğini göstermektedir. Örneğin Bulut, Sosyal ve Gülçiçek (2018) de anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten Ankara, Bursa ve Muğla’da ortalama 23 yıldır görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu süreçte karşılaştıkları durumları betimlemeyi amaçladıkları “*Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar*” adlı çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Temel sorunlar ve Türkçe dersine ilişkin sorunlar olarak iki kategoriye ayırıp inceledikleri çalışmalarında işleyişe, iletişime, uyuma, programa ilişkin sorunları alt başlıklar halinde inceleyip sonunda geliştirilen çözüm yollarına yer vermişlerdir. Buna göre yaşanan sorunların temelinde uyum problemleri yatmaktadır. Özellikle Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve çoğunluk olarak öğretmenlerin bilhassa yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hizmet içi eğitimi gibi eğitimlerden geçmeden Türk öğrencilerle birlikte Suriyeli

öğrencilere ders anlatmasının sorunların büyüyüp bir sorun yumağı haline geldiğini dile getirmişlerdir. Bütün bu çalışmalar, Türkçe öğretiminde yaşanan temel sorunların **başında iletişim ve uyum sorunları olduğu sonucuna götürmektedir**. Suriyeli öğrenciler, eğitim görmek için geldikleri okullarda önceden kazanmış olduğu Türkçe konuşma yetileri olmadığından akran ve öğretmenleriyle iletişim kurmada güçlük çekmektedirler. Okula gelip sınıflarda ders gören Suriyeli öğrenciler Türkçeyi yeterince bilmediklerinden ders veren öğretmenlerin kullandığı basit yapılu cümleleri bile anlayamamaktadırlar. Ayrıca derse ve dersteeki etkileşime de katılmakta güçlük yaşamaktadırlar (Demir ve Okşar, 2018: 305). Ders sırasında birbirlerinin dilini bilmeyen öğretmenler ve öğrenciler iletişim sürecini sağlıklı bir şekilde yürütememektedir. Böyle bir ortamda derslerden de elde edilecek verimin düşük olacağı tahmin edilmektedir (Bulut vd., 2018: 1223). Buradan hareketle Türkçenin dil olarak öğretilmesi önemlidir ve dikkate alınması gereken unsurların başında yer almaktadır denilebilir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin aynı dili kullanacak olması iletişimsel yetiyi kazandırmakla mümkündür. İletişimsel yeti için de istek ve motivasyonu artırıcı aktiviteler gerçekleştirilebilir. Suriyelilerin örgün eğitime alınmadan önce kurs verip onların hazırbulunuşluklarını da göz önünde bulundurup eğitimler verilebilir. İletişim sorununu çözmek amacıyla Arapça da bilen Türk kişilerin de eğitimde ortak hareket etmesi yerinde bir adım olabilir. Dikkat çeken başka bir güçlük Moralı'nın (2018) yaptığı çalışmasında bahsettiği hedef dilden yani Türkçe dilinden kaynaklanan güçlüklerdir. Bu güçlüklerin nedeni başta alfabe

farklılığı, soyut kelimeler ve telaffuz farklılığıdır. Türkçe öğrenirken Suriyeliler, soyut anlamlı kelimeleri kavramada sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca ünlü ve ünsüz harflerle güçlükler yaşamakta olup alfabedeki bazı harflerin Arapçada bulunmaması da bazı sözcüklerin söyleyiş konusunda güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, Arapça Türkçe arasındaki alfabe farklılığının bir yansımasıdır denilebilir (Moralı, 2018: 1434). Türkçe anlam derinliği olan bir dildir. Soyut kelimeleri anlayamama gibi durumlar mutlaka olacaktır. Arapça ve Türkçe arasında hem alfabeden hem de anlamdan doğan sorunları minimize etmek için Suriyelilere Türkçe anlatılırken daha çok görsel ve işitsel materyaller kullanılması etkili olacaktır.

Ünal vd. (2018) yaptıkları çalışmalarında Suriyelilerin Türkçenin dil bilgisi kısmında ve dört temel dil becerilerinde yaşadığı sorunlara dikkat çekmişlerdir. Buna göre Suriyelilerin zayıf dil bilgisine sahip oldukları, konuşmada kullanılan dil bilgisinin kötü olduğu, dil bilgisi kurallarını hatırlayamama; Türkçenin farklı cümle yapısına sahip olması Türkçede fiilin sonda kullanılması ve cümle kurmayı zorlaştırması; Türkçe kelimeleri öğrenememe, unutma ve kelimeler için uygun sözlük bulamama gibi sorunların olduğu görülmektedir. (Ünal vd., 2018: 138) Bundan hareketle Suriyelilerin dil becerileri konusunda Türkçenin cümle yapısının farklı olmasından dolayı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bunun çözümü için kolay anlaşılır basit cümlelerden oluşan kitaplar okutulabilir. Türk arkadaşlıklar edindirilebilir. Türk diziler izletilebilir ve şarkılar dinlettirebilir.

Ayrıca Suriyelilerin Türkçe dil bilgisini kullanma konusunda zorlandıkları ifade edilmiştir. Arapçanın ve Türkçenin cümle diziliminin farklı olmasından yani Arapçanın sağdan sola yazılmasından dolayı cümle kurmakta zorlanmaları karşılaşılan doğal sorundur. Bu sorun için sık sık Türkçe kelimeler yazdırılabilir ve çeşitli yazma etkinlikleri yaptırılabilir.

b) Diğer Sorunlar

Türkçenin toplumla uyum sağlama sürecinde dil olarak öğretilmesinde yaşanan sorunlar sadece yukarıda bahsedilen temel sorunlarla sınırlı değildir. Daha çok örgün eğitimlerde Suriyelilere Türkçe öğretimi için hazırlanan ayrıca programın olmamasından kaynaklanan bazı sorunların olduğuna dikkat çeken Bulut vd. (2018) özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıklarından yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmediklerinden ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çoğunlukla herhangi bir eğitim sürecinden geçmediklerinden büyük sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgularında da geçtiği gibi öğretmenler uyum sorunu yaşayan sığınmacı öğrencilere ulaşmak için iyi niyetle çaba gösterebilirler bile eğitim ve öğretim sürecinde ve uyumlu bir sınıf iklimi oluşturmada güçlük yaşamaktadırlar (Bulut vd. 2018: 1229). Bunun için de esasen öğrencilerin kendi anadilinin dışında başka bir dil öğrenmeleri için özel tasarlanmış bir eğitim öğretim programının olması faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra bu programın içeriğini sağlayan kitapların,

dinleme metinlerinin varlığının sorunu çözmeye etkili olacağı düşünülmektedir.

Değnilmesi gereken bir başka sorunun okullara kaydolan Suriyeli öğrencilerin okula devam etmemesi söylenebilir. Türkçeyi konuşamayan ya da az konuşan öğrenciler eğitim ve öğretimde güçlük çektiklerinden okula gitmemekte ya da buldukları bir işi okula tercih etmektedirler. Aynı zamanda Türkçe dersi veren öğretmenlerin Suriyelilere Türkçe eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmaması da bir sorundur. Kardeş ve Akman (2018)'ın 19 öğretmenle görüşme yaparak Suriyeli mülteci çocukların eğitimiyle ilgili öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçladıkları “Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında bunu görmek mümkündür. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ortaya çıkan sorunları dile getirmişler buna göre dil problemleri, okula uyum problemleri, kendini ifade etmede güçlük, şiddet eğilimli olma, duygusal sorunlar, arkadaşlık kurmada problem gibi sonuçlar ortaya çıkmış olup bunların en başında Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme ve okula uyumunun sorun olarak öne çıktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin kendilerine de yeterince destek verilmemesi ve çocuğun eğitime karşı isteksiz olması gibi durumların olduğu ve çocuğun eğitime karşı isteksiz olmasının dil probleminden dolayı kendisini ifade edememesinden kaynaklı olabileceği de belirtmişlerdir. Öneri olarak da mültecilerin öncelikle okul öncesi eğitime alınması, mültecilere yönelik nitelikli bir Türkçe eğitim programı uygulanması,

mültecilerin eğitimine yönelik çok kültürlü bir müfredat geliştirilmesi, mültecilere eğitim verecek öğretmenlerin daha fazla desteklenmesi, okulda ailelere yönelik etkinliklerin ve eğitimlerin artırılması ve ailelerin eğitim sürecinin etkili bir paydaşı haline getirilmesi öneri olarak sunulmuştur. Yeterli düzeyde dil bilmeyen Suriyelilerin okul dışında gerek sosyal hayatta gerekse iş hayatında zorluk yaşayacağı aşikârdır. Tanrıkulu'nun da değindiği gibi bu nedenlerden dolayı ne çocuklara kendi dilini unutturacak, ne de çocukları okula gidince eğitimden geri düşürecek dil eğitimi hedefleri alınmalıdır (Tanrıkulu, 2017: 132). Bir diğer nokta ise, aile faktörüdür. Bazı Suriyelilerin aile içinde farklı bir dil konuşup dışarıda farklı bir dil konuşmaları öğretim merkezlerinde öğrendikleri Türkçe ifadeleri kullanamamaları Türkçe öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda Suriyeli ailelerin, çocuklarının Arapçayı unutacağı endişesi taşımaları da Türkçe öğretimini zorlaştıran etmenlerden bir tanesidir (Demir, 2019: 298). Aile içinde Türkçeye karşı önyargılardan kaynaklı sorunları da vardır. Suriyeli öğrencilerin bazıları aile ortamında Türkçe konuşulmadığını, hatta bir kısmı aile bireylerinin Türkçe öğrenmeye karşı direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir (Saklan, 2018: 212). Bütün bunlardan hareketle insanların keyfi olarak dil öğrenmesi ile bir zorunluluktan kaynaklanan dil öğrenimi arasında farklılıkların olduğu söylenebilir. Ülkelerinde çıkan iç savaş sonrası göçe mecbur kalan ve Türkiye'ye göç eden Suriyeliler için Türkçe öğrenmek kolay olamamıştır. Ancak güçlü bir motivasyon ve programla bu sürecin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

SONUÇ

Türkiye bulunduğu coğrafi konumu nedeniyle Suriye’de yaşanan göç dalgasından etkilenmiştir. Suriye’de yaşanan iç savaş sonrasında Türkiye’ye çok sayıda Suriyeli göç ederek gelmiştir. Göç eden Suriyelilerle ilgili Türkiye’de de çeşitli stratejiler geliştirilmiş ve onların entegrasyonu için çalışmalar yürütülmüştür. Suriyeliler Türkiye’ye geldikleri 2011 yılı Nisan ayında misafir olarak tanımlanırken, 2014 Ekim tarihinde ise çıkarılan yönetmelikle kendilerine yasal statü verilerek geçici koruma statüsüne alınmışlardır. Ancak geçiciliği bir süre sonra kalıcılığa bırakan Suriyelilerin Türkiye’de kalmaya başlamasıyla, entegrasyon politikalarının planlanması ve çalışmaların bu yönde sürdürülebilir olması daha çok önem kazanmıştır. Özellikle Türkiye’nin Suriye’den en fazla göç alan konumunda olduğundan entegrasyon ve entegrasyon için Türkçe dilini öğrenmek bu hususta oldukça önemlidir. Entegrasyon, çift taraflı, karşılıklı bir süreçtir. Sadece başka yerden gelen göçmenler değil aynı zamanda göç edilen yerin halkı da uyum sürecinin önemli bir parçasıdır. Göçmenlerin geldikleri yerin yerel halkıyla uyum sağlayabilmesi, gelinen toplumun göçmenlere sosyal kabul göstermesi için o toplumun dilini bilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bundan hareketle topluma entegrasyon sağlamada ilk temel şartın çoğunluğun konuştuğu dili eksiksiz konuşmak olduğu söylenebilir. Bu da toplumun konuştuğu dilin öğretimiyle gerçekleşir. Gelen ve daha sonra Geçici Koruma Statüsüne alınan Suriyelilerin karşılaştıkları ilk ve en önemli sorun da ana dilleri dışında kullanılan dil olmuştur. İnsanların bulunduğu toplulukla uyum sağlaması, kendini rahat bir

şekilde ifade etmesi ve sorunsuz olarak sosyal insan ilişkilerini yerine getirebilmesinde dil aracının iletişimdeki değeri yadsınamaz boyuttadır. Bu açıdan bakıldığında Suriyelilere Türkçe'nin öğretilmesi, Suriyeliler için hem eğitim öğretim hayatlarında hem de sosyal hayatları açısından öncelikli olması gereken birincil faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak en başta alfabetesi farklı olan bir dili öğretmek sanıldığı gibi kolay olmamıştır. Türkçe, dil olarak diğer dillerden kelime alışverişinde bulunmuş kendi ait bir saha oluşturan zengin bir dildir. Yazında bu bulguyu destekleyen benzer sözgelimi mevcuttur. Yazında konuyla ilgili alan taraması yapıldığında çıkan araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretiminde bilhassa göçe mecbur kalan Suriyelilerin öğretiminde karşılaşılan birtakım sorunların olduğu da açıkça görülmektedir.

Yapılan araştırmalara göre karşılaşılan başlıca sorun, iletişim ve uyum sorunudur. Bunun dışında Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde, dil becerilerine yönelik karşılaştıkları sorunlar arasında Türkçe dil bilgisinin yani cümle yapısının farklı olması, kelimelerin öğrenilememesi, konuşmakta zorlanması, Türkçe kelimeleri ve harfleri telaffuz etmekte zorlanmaları gelmektedir. Ancak yaşanan bu sorunlar dikkate alınarak Türkçenin dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma, konuşma becerilerini destekleyen yöntem ve tekniklerle öğretilmeye çalışılması, her bir beceri için görsel ve işitsel etkinliklere ağırlık verilmesi, daha somut bir şekilde, basite indirgenip, yaparak yaşayarak anlatılması bu sorunların giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bununla

birlikte Türkçeyi öğrenenlerin gereksinimlerine ve düzeylerine uygun öğretim programları hazırlanabilir. Suriyelilerin Türkçe öğrenmeleri için eğitim öğretim programının önceden hazırlanmış ihtiyaçlara cevap veren bir planda olmasının yarar getireceği tahmin edilmektedir. Bu aşamada başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kurumların çalışmalar yaptığı ve yapmaya devam edeceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aker, A. Tamer (2008). *Zorunlu Göç İle Yüzleşmek: Türkiye’de Yerinden Edilme Sonrası Vatandaşlığın İnşası*, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Akman, Berrin, Kardeş, Servet (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237
- Aksan, Doğan (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Banguoğlu, Tahsin (2004). *Türkçenin Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bulut, Sevilay, Sosyal, Ö. Kanat ve Gülçiçek, Demet (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükkız, K. Kaan ve Çangal, Önder (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Çetin, İlhan (2016). Türkiye’de Suriyeli Sığınmacıların Sosyal Ve Kültürel entegrasyonu, *Sosyoloji Dergisi*, 34, 197-222.
- Demir, Rıdvan ve Okşar, Yusuf. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18 (1), 285-312.
- Demir, Rıdvan. (2019). İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (44) , 280-306.
- Dengiz, Sevdagül (2018). *Göç Hareketlerinin Girişimcilik Faaliyetleri Üzerindeki Etkisi: Hatay İli Üzerine Bir İnceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ergin, Muharrem (2011). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Erten, Sedat (2018). *Türkiye’de Göç Sorunsalı Suriye’den Göçün Etkileri Reyhanlı Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi,

Hatay.

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22, Ekim) Resmi Gazete (Sayı: 29153

[Mükerrer]). www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20146883.pdf, Erişim

Tarihi:12.06.2019.

Gün, Mesut (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının

Adıyaman İli Çadır Kent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri, *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119 - 138.

Gün, Mesut ve Baldık, Yüksel (2017). Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen

Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri Kayseri Örneği, *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.

Ihlamur, Suna Gülfür (2014). Türkiye'nin Suriyeli Mültecilere Yönelik Politikası,

Ortadoğu Analiz, 6(61), 42-45.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020). *Göç İstatistikleri*,

https://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713, Erişim Tarihi: 27.05.2020

Kahraman, Özlem (2015). *1989 Bulgaristan Zorunlu Göçünü Yaşamış Aileler İle*

Göç Yaşantısı Olmayan Ailelerin Şema Modeli Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karaçam, Zekiye (2015). Bilimsel Araştırma Makalesinde Tartışma Bölümü Ve

Sınırlılıkların Yazımı, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 86-97

Korkmaz, Ercan (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar

Ve Çözüm Önerileri, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89 – 104.

Kaya, İbrahim ve Y. Eren, Esra (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Durumu*

Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri, İstanbul: SETA Yayınları.

Kaya, Mahmut (2017). *Türkiye'deki Suriyeliler*, İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Levent, Faruk ve Çayak, Semih (2017). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin

Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.

- Mahçupyan, Etyen (2008). *Zorunlu Göç İle Yüzleşmek: Türkiye’de Yerinden Edilme Sonrası Vatandaşlığın İnşası*, İstanbul: TESEV Yayınları
- Martıkamen, Tuomas (2010). Din, Göçmenler ve Entegrasyon, Çev.: Nebile Özmen, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 263-276.
- Moralı, Gürkan (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 2528-9535
- Onan, Bilginer (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özbay, Murat (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap Yayınevi.
- Özkan, Fatma ve Musa, Bağdagül (2004). Yabancı Dillerin Türkçenin Söz Dizimi Üzerindeki Etkisi, *Bilgi Dergisi*, 30, 95-139.
- Saklan, Emine (2018). *Türkiye’deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seydi, A. Rıza (2014). Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305
- Şimşek, Doğuş (2018). Mülteci Entegrasyonu, Göç Politikaları Ve Sosyal Sınıf: Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler Örneği, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 1428-1449.
- Şimşir, Zeynep ve Dilmaç, Bülent (2018). “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *İlköğretim Online*, 17(3). <http://ilkogretim-online.org.tr/doi/10.17051/ilkonline>. (Erişim Tarihi: 09.06.2019).
- Tanrıkulu, Faik (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri, *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Tekeli, İlhan (1975). Göç Teorileri ve Politikaları Arasındaki İlişkiler, *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(1), 153-176.
- Topal, Ahmet Hamdi (2015). Geçici Koruma Yönetmeliği ve Türkiye’deki

Suriyelilerin Hukuki Statüsü, *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*,2(1), 05-22.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cce823b71e681.16479826, Erişim Tarihi: 10.05.2020.

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü*.
<https://docplayer.biz.tr/2566157-Goc-terimleri-sozlugu.html>, Erişim Tarihi: 01.06.2019.

Ünal, Kerim, Taşkaya, S. Musa ve Ersoy, Gökhan (2018). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Yıldız, Ayselin (2017). Göç ve Entegrasyon Politikalarında Vatandaşlık, *Göç Araştırmaları Dergisi*,3(1), 36-67.

BÖLÜM 5
GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ VE OKULA
UYUMUNDA ÖĞRETMEN ROLÜ

Uysun BUBOLAR¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Göç Araştırmaları
Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Hatay, Türkiye,
uysunbobolar@gmail.com

GİRİŞ

Ülkemiz, yüzyıllar boyunca bazen yerleşim amaçlı bazen de geçici olarak farklı dinlere ve milletlere ev sahipliği yapmış, kıtalar arasında köprü vazifesi görerek göç süreçlerinde aktif bir bileşen olarak rol almıştır (Başal, 2019). İnsanlar iletişimin hızlanması, ulaşımın kolaylaşması, doğal, siyasal, kişisel sebeplerden dünya genelinde göç kararı alabilmektedir. Bu da hemen hemen her ülkenin göçmen barındırdığını göstermektedir. Günümüzde göç hareketlerinin yönü incelendiğinde yoğunluğun Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere doğru olduğu görülmektedir.

Göçmen terimi göç eden her bir birey için kullanılan bir terimdir. Kendi ülkesinin dışında başka bir ülke topraklarında yaşayan anlamındaki göçmen teriminin yaygın tanımında ise; “maddi ya da sosyal durumlarını iyileştirmek, kendileri veya ailelerinin gelecekte beklediklerini arttırmak gibi sebeplerle orijin ülkeleri dışında bir ülke veya bölgeye göç eden kişiler” (Şimşek, 2018) şeklinde ifade edilmektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı gittikçe artan göçmen sayısı sebebiyle göçmen ihtiyaçları konusu Türkiye’nin çözmesi gereken sorunlar arasında önemle yerini almaktadır. Sağlık, barınma, iş ve eğitim önemle üzerinde durulması gereken ihtiyaçlar arasında ilk sıradadır. Göçle beraber ortaya çıkan ihtiyaçlar içinde göçmen çocukların eğitimi, temel ihtiyaçlardan biri olarak ele alınmalıdır. Çünkü okullar, çocukların sadece bilgiye erişebildikleri fiziksel ortamlar değil, sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların da karşılandığı yerlerdir. Eğitim çocukların yeni yerlerine daha kolay

uyum sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Ergen, 2019).

1951 Cenevre Sözleşmesi 34. Maddesinde kesin bir tanım yapılmaksızın, göçmen barındıran devletlerin entegrasyon ile vatandaşlık meselelerini kolaylaştırmaları önemle vurgulanmaktadır. Sözleşmenin 34. Maddesinde şu şekilde yer almaktadır: “Taraflar Devletler, mülteci özümlemeyi ve vatandaşlığa almayı her türlü imkân ölçüsünde kolaylaştıracaklardır. Vatandaşlığa alma işlemlerini, çabuklaştırmaya ve bu işlemlerin masraf ve resimlerini her türlü imkân ölçüsünde azaltmaya özel çaba göstereceklerdir” (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme).

Entegrasyon kavramı iş piyasası eğitim süreçleri vb. gibi her türlü toplumsal alanlar için kullanılmaktadır ve göçmenlerin haklarını gözeterek göç ettikleri ülkede yeni bir hayat kurmaları için gerekli düzenlemeleri içermektedir (Şimşek, 2019). Göçmenlerin bulunduğu yerleşimlere bakıldığında ilk ilişkilerin “temel gereksinimler” çerçevesinde gerçekleştiği görülmektedir ve böylelikle etkileşim başlamaktadır. Heckmann (Kartal, 2015: 284) bu ilişkiyi entegrasyon olarak tanımlar. Pries’in (Kartal, 2015: 33) de dikkat çektiği gibi entegrasyon: ekonomik, kültürel, politik ve sosyal katılımın sürekliliğine işaret eden çok boyutlu bir süreçtir (Akt. Kartal, 2018).

2011 yılında Suriye’de başlayan ve giderek savaş ve şiddet ortamına dönüşen olaylar neticesinde milyonlarca insan can güvenliği nedeniyle “sığınmacı kabul eden ülkelere” sığınmak mecburiyetinde kalmıştır.

Türkiye'nin Suriye ile sınır komşusu olması ve “açık kapı” politikası uygulaması milyonlarca Suriyelinin Türkiye'ye sığınmasını sağlamıştır. Suriye'deki savaşın devam etmesi nedeniyle, Türkiye'ye sığınan Suriye vatandaşlarının ülkelerine uzun bir süre daha dönemeyecek olmaları birçok gereksinimleri için çözüm üretme mecburiyetini de getirmektedir. Sığınmacılar için öncelikli ihtiyaç barınma, beslenme ve hayatlarını devam ettirebilmeleri için iş imkânı olduğu görülmektedir. Suriyeli sığınmacıların yarısından fazlasının eğitim çağında olması temel ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyacının da çözülmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim, bir insan hakkı olarak savaş ortamlarında eğitim haklarından yararlanamayan veya kaos ortamlarından kaçarak başka yerlere göç etmek zorunda kalan çocuklarda dahil tüm çocukları kapsayan bir insani hak olarak temellendirilmiştir (Kılıç, 2019).

Türkiye'nin de taraf olduğu “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. Maddesinde” belirtildiği gibi; “Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

- Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar” (UNICEF). Görüldüğü gibi eğitimin tüm çocuklara sağlanması ve devam ettirilebilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle göçmenlerin okul ortamına erişimleri konusunda yaşanan sıkıntılara değinilecek, göçmen çocukların eğitimine yönelik düzenlemeler açıklanıp, çocukların okula uyum süreci ve bu süreçte öğretmenlerin rolü üzerinde durulacaktır.

GÖÇMENLERİN OKULLAŞMA SÜREÇLERİ

Okullar ve diğer öğrenme mekanları, eğitim sektörünün ötesinde, korunma, beslenme, su, çevresel hijyen ve sağlık hizmetleri gibi hayati önem taşıyan diğer hizmetlerin sağlanması için başlangıç noktası işlevi görebilmektedir. Eğitim fırsatları, günlük hayatın devamı, istikrar duygularını ve gelecek için umudu besleyerek, çatışma ve afetlerin yarattığı psikososyal etkiyi de azaltmaktadır. Eğitim; Sorun çözme ve zorluklarla baş etme becerilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin tehlikeli ortamlarda nasıl hayatta kalacakları; kendilerine nasıl bakacakları ve diğer konular hakkında bilgi sahibi olarak kararlar vermelerini sağlar (INEE, 2012).

Türkiye de bilgisizlik, sosyo-ekonomik nedenler gibi birçok sebepten dolayı göçmen çocuklar okula gidememektedir. Sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı gidemeyenler için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kızılay, UNICEF ve ECHO (Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım İşlemleri) iş birliğinde Suriyeli öğrenciler için okula devam şartıyla yardım sistemi kurulmuş, UNICEF öğrenci başına belli bir miktar nakit yardımı yapmıştır. Göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu bölgelerde yerel halk da dikkate alınarak birçok sosyal yardım projesi hayata geçirilmiştir (Başal ve diğerleri, 2019). Suriyeli çocukların okullaşma süreçlerini etkileyen etkenlerden biri de, Suriyelilerin hak ve sorumluluklarına yönelik yeteri kadar bilgi sahibi olmaması ve çocuklara dair veri eksikliğidir. Özellikle kamp dışında yaşayan çocukların ne kadarının eğitime erişebildiği ne kadarının mahrum kaldığı bilinmemekte ve çocuklara yönelik yapılacak eğitim hizmetlerinin koordinasyon ve planlamasını güçleştirmektedir (Emin, 2016). Yine Emin'e göre, diğer bir neden kamp dışında kurulan Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) belli bölgelerde sınırlı sayıda olması nedeniyle de çocukların eğitime erişimde sıkıntı yaşamasıdır. Ailelerin kız ve erkek çocuklar arasında ayırım yapmaz, kamp içinde veya kamp dışında ekonomik yönden sıkıntı yaşayan ailelerin kız çocuklarını erken yaşta evlendirmeleri çocukları eğitim hakkından mahrum eden diğer etmenlerdendir (Demir, 2019).

Göç sırasında her şeyini bırakarak maddi açıdan yoksun kalan Suriyeliler ekonomik yönden sıkıntı çekmemek ve rahat yaşayabilmek için ailece çalışmak zorunda kalabilmektedir. Bu da okulda olması

gereken çocukların işgücüne katılımını zorunlu kılmaktadır. Özellikle lise çağındaki erkek çocukların ucuz işlerde günlük yevmiye karşılığında çalıştıkları bu nedenle okula gidemedikleri görülmektedir. Çocuk dilenciliğinin yaygın olması da diğer sebeplerden biridir. Hatta okul içindeki çocukların okul çalışanlarından dilendiği de gözlemlenen olaylardandır. Her bulduğu işi yapmak zorunda kalan Suriyeli ailelerin iş imkânı sebebiyle sürekli yer değiştirmeleri okullaşma süreçlerinde başka bir sebep olarak gösterilmektedir. Bu ailelerin çocukları taşındıkları yerde okula gidiyor olsalar bile yeni yerlerinde güvensizlik, ulaşım zorluğu gibi nedenlerle eğitime devam edemedikleri görülmüştür. İç savaş nedeniyle ailece gelemeyen ya da savaşta büyüklerini kaybeden çocukların eğitime erişimini sağlayacak ebeveynlerinin olmaması da çocukların okullaşmalarına engel olan nedenlerden biridir. Evin geçimini sağlayacak büyüklerin bulunmaması nedeniyle okulda olması gereken çocukların çalışmak zorunda kalmaları Suriyeli sığınmacıların okullaşmalarında başka bir engel olarak görülmektedir. Bu duruma iç savaşta babalarını kaybeden ve anneleriyle birlikte kaçarak Türkiye'ye yerleşmek zorunda kalan Hamza ve Abdullah'ın yaşantısı (bu araştırmadaki tüm isimler gizliliği korumak adına değiştirilmiştir) örnek olarak gösterilebilir. Bu çocuklar yaşları çok küçük olmasına rağmen evin geçimini sağlayacak kimsenin olmayışı nedeniyle çalışmaya başlamışlardır. Hamza ve Abdullah'ın neden okula gitmek yerine çalıştıkları ile ilgili sorulara dair röportajları aşağıda verilmektedir.

Hamza: “Biz Suriye’deyken evimize bomba düştü ve babam hayatını kaybetti. Orada iş olmadığı için Türkiye’ye gelmek zorunda kaldık. Ailemiz dört kişi. Ben 13 yaşında ve en büyük kardeşim. Diğer kardeşlerim 11 ve en küçüğümüz de dokuz yaşında. Çalışmayı sevmiyorum. Okula gidip oyun oynamayı isterdim. Büyüdüğüm zaman çalışmayı isterdim. Ancak burada bize bakan kimse yok.”

Annesinin hasta olması nedeniyle kardeşleriyle beraber altı gün on iki saat çalışmak zorunda kalan Hamza mutsuzluğunu ve okul özlemini bu sözlerle dile getirmiştir.

Hamza’nın annesi: “Burada hayat zor. Çocuklarım okula gidemediği için mutlu muyum sanıyorsunuz? Ancak başka çaremiz yok. Bana bakan ve evimizi geçindiren sadece onlar. Bize yardım eden hiçbir kurum yok. Çocuklarım çok zor durumda... Onlar olmadan hayatta kalamayız.” sözleriyle annesi çaresizliğini dillendirmektedir.

Abdullah: “Suriye’de iken dışarıda, ağaçların arasında oyun oynardık. Arkadaşlarımla birlikte okula gider ve güven içerisinde yaşardık. Buraya geldiğimizden beri kira, su ve elektrik parasını ödemeye çalışıyoruz.”

Sokakta 18 saat çalışarak kâğıt toplayan Abdullah, Suriyeli işçi çocukların sayısını azaltmak için Türk polisiyle beraber çalışan Reyhanlı’daki ACT Psikolojik Destek ve Çocuk Hakları Merkezinde öğrenimine başlamıştır (Euronews, 2016).



Şekil 1: Çöp toplayan sığınmacı bir çocuk (Kaynak: WEB, 2018)



Şekil 2: Ayakkabı Fabrikasında Çalışan Sığınmacı Çocuklar (Kaynak: WEB, 2019)

Yukarıdaki fotoğraflarda da görüldüğü üzere okul çağındaki birçok çocuk evi geçindirmek ya da eve katkı sağlayabilmek için zor şartlarda ve ağır işlerde çalışmak mecburiyetinde kalmaktadır.

Çocukların okullaşma süreçlerindeki bir diğer sorun ise ilgili kamu kuruluşları ile sivil toplum kuruluşları arasındaki koordinasyonun sağlıklı olmamasıdır. Neticede sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için, yapılan yardımların ve eğitim faaliyetlerinin düzenli olması ve de sorunların çözümü konusunda gerekenlerin zamanında yapılabilmesi konusunda kurumlar arasındaki koordinasyonun sağlıklı işlemesi büyük önem taşımaktadır (Emin, 2016).

SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Göçmenlerin geldikleri ülke ve yerleştikleri ülkede yaşadıkları sorunların çözümünde, bulunulan ülkenin göçmenlere nasıl bir entegrasyon stratejisi uygulayacağı ve nasıl bir yaklaşım sergileyeceği belirleyicidir (Türker ve Yıldız, 2015). Bu durumda, göçmen politikalarının uzun-vadede başarıya ulaşabilmesinde entegrasyon olgusuna özenle yaklaşılması önem kazanmaktadır.

Berry (1997), “entegrasyon olgusunun, bir toplumda bireylerin, kendi özgün kimliklerini ve özelliklerini sürdürmelerinin yanı sıra, toplumla uyumlu ilişkiler kurabilmelerinin de değerli olduğu bir etkileşim stratejisi olduğunu belirtmektedir (Akt. Türker ve Yıldız, 2015). Entegrasyon stratejilerinin başarılı olabilmesi için konunun tüm boyutlarıyla ele alınması ve kararların o doğrultular üzerinden verilmesi gerekmektedir.

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22. Maddesi'ne göre katılımcı ülkeler, “kendi sınırları içerisinde sığınmacı veya mülteci statüsündeki

tüm çocukların sözleşmeden kaynaklanan tüm haklarını teslim etmek ve bu çocukların tüm ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yükümlülüklerini yerine getirmek zorundadır.” 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda ülke sınırları içerisindeki her bir çocuğun her koşulda kanundan kaynaklanan şekliyle korumada faydalanabileceği belirtilmektedir (Sakız, 2016). Yine aynı sözleşmenin 28. Maddesine göre; “sözleşmeyi imzalamış ülkeler, çocukların eğitim haklarını kabul eder ve bu hakların fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirleri alırlar.” Sözleşmenin 12. Maddesinde yer alan “çocukların kendilerini etkileyen konularda görüşlerini serbestçe ifade edebilmeleri” tanımı insan haklarının özünün anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Türkiye’de “yabancılar ve mülteciler ile geçici koruma altındakiler de dâhil tüm çocuklar ilk ve orta eğitimlerini ücretsiz olarak alma hakkına sahiptir.”



Şekil 3: Okul Çağındaki Suriyeli Bir Çocuk (Kaynak: WEB, 2020)

MEB'in, 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde yayımladığı "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı Genelge ilk resmi belgedir. Ancak bu belgenin Suriyeli çocukların eğitimleri için gerekli mekânların tespit ve tedarik edilmesine yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Sonrasında 26 Eylül 2013 tarihli, "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı daha kapsamlı bir Genelge çıkarılmıştır. Ancak bu genelge oturma izni olanları kapsamaktadır. Nitekim kamp dışında kalan ve oturma izni olmayan Suriyelilerin eğitimi gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlara kalmıştır. Göçmenlere yönelik ilk kapsamlı çalışma, Nisan 2014'te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile yürürlüğe girmiştir (Emin, 2016). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 96. Maddesi ile T.C. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne uyum çalışmaları konusunda görevler yüklenmiştir. YUKK gereği uyum faaliyetleri;

"a) Yabancı ile başvuru sahibinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerin ülkemizde toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştıracak etkinlikler yapmak, b) Ülkemizde, yeniden yerleştirildikleri ülkede veya geri döndüklerinde ülkelerinde sosyal hayatın tüm alanlarında üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriler kazandırmak, c) Yabancılar, ülkenin siyasi yapısı, dili, hukuki sistemi, kültürü ve tarihi ile hak ve yükümlülüklerinin temel düzeyde anlatıldığı kurslar düzenlenebilir, d) Kamusal ve özel mal ve hizmetlerden yararlanma,

eğitime ve ekonomik faaliyetlere erişim, sosyal ve kültürel iletişim, temel sağlık hizmeti alma gibi konularda kurslar, uzaktan eğitim ve benzeri sistemlerle tanıtım ve bilgilendirme etkinlikleri yapmak Kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, niversiteler ile uluslararası kuruluşların öneri ve katkılarında da faydalanarak uyum faaliyetleri planlamak, e) Kanunda ve Genel müdürlüğümüz çalışmalarında öngörülen uyum; ne asimilasyon ne de entegrasyondur. Gçmenle toplumun gönüllülük temelinde birbirlerini anlamalarıyla ortaya çıkan harmonizasyondur., f) Uyum düzenleme ve çalışmalarında iki yönlü aktif bir etkileşim ve gönüllülük hedeflenecek ve göçmen odaklı bir yaklaşım benimsenecektir. Yabancıların toplumla olan karşılıklı uyumlarına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek üzere Genel Müdürlüğümüzün Uyum ve İletişim Dairesi görevlidir” (GİGM) şeklinededir.

23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-ğretim Hizmetleri” başlıklı bu genelge ile Suriyeli ocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmıştır. 22 Ekim 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği ise erken çocukluk eğitimi de dâhil olmak üzere ilk-orta-lise ve yükseköğretim ile yaygın eğitim programlarını kapsayacak şekilde eğitim hizmeti sunulması kararlarını içermektedir. Bu yönetmelikle ikamet izni olmayan göçmenlerin yabancı belgesi göstererek kayıt yapması sağlanmaktadır (Emin, 2016). Ancak 2017 yılından itibaren geçici eğitim merkezleri kademeli olarak kapatılarak, öğrencilerin resmi okullara kayıt yaptırması sağlanmaktadır.

MEB, 8 Eylül 2015'te yayımladığı MEB 2015-2019 Stratejik Planında “Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.” Şeklindeki ifadesiyle Türkiye'deki sığınmacıların eğitime uyumuna yönelik çalışmaların yapılacağını ve “Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır” (MEB, 2015), ifadesiyle de sığınmacıların eğitime yönelik var olan engellerin aşılması ile ilgili çalışmaların yapılacağını belirtmektedir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne kayıtlı çocuklar için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kızılay ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), “Eğitim İçin Şartlı Nakit Transferi Programı” uygulamaktadır. Programa göre “hangi ülkeden gelmiş olursa olsun, kamp dışında yaşayan ve uygunluk kriterlerini karşılayan mülteciler” faydalanmaktadır (UNHCR, 2020). Göçmenlere sağlanan eğitim sığınmacı kamplarında ve Geçici Eğitim Merkezleri ya da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda verilmektedir.

Göçmen öğrencilerin eğitimi için atılan önemli adımlardan biride PICTES projesidir. PICTES; Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi adlı Projenin İngilizce

isminin kısaltılmış hâlidir. “Bu proje, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan, Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda MEB’in faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir” (Başal, 2019). PICTES projesiyle;

“Sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri, Suriyeli İlkokul- Ortaokul ve Lise çağındaki öğrencilere “Türkçe Öğretmek” amacıyla Türkçe Öğreticisi” unvanıyla görev yaparken; Arapça Öğretmenleri Suriyeli aileler ve öğrencilerle ilgili tercümanlık hizmeti yapmalarının yanı sıra anadillerini unutmamaları gayesiyle Arapça eğitimi vermektedir“. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenleri de bu öğrencilerle ve aileleri ile ilgili PDR hizmetlerini yerine getirmektedir (Kamubiz, 2020).

“Projede görev yapan tüm öğretmenler görev öncesi iki hafta süren eğitimlerle göreve hazırlanmış, zaman zaman dönem içinde hizmet içi eğitimler almışlardır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi hususunda, üniversitelerimiz öğretim görevlilerince de eğitime alınarak TÖMER sertifikası almaya hak kazanmışlardır.”

“Projede görev yapan öğretmenlerimizin çoğu Suriye sınırındaki illerde görev yapmakla birlikte büyükşehirlerimizde de Suriyeli nüfusuna göre yoğunluk göstermektedirler. Mülteci kamplarındaki ve kamp dışındaki yalnız Suriyeli öğrencilerin olduğu geçici eğitim merkezlerinde görev yapanlarla birlikte Türk öğrencilerle birlikte karma bir şekilde eğitim veren normal devlet okullarımızda

oluşturulan sınıflarda da görev yapmaktadırlar” (Kamuajans, 2017).



Şekil 4: Mardin’in Mazıdağı İlçesinde Suriyeli çocukların, “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PICLES) kapsamında Türkçe dil eğitimi aldığı yaz kursu görüntüsü (Adsız, 2019).

Bu projede amaç göçmen öğrencilerin başarısını artırarak devamlılıklarının sağlanması, Türkiye’deki eğitime erişimi kolaylaştırıp hızlandırarak Türk eğitim sistemine entegrasyonun sağlanmasıdır. Ayrıca ülkelerinde eğitim alamamış göçmenlere kendi dillerinde de eğitim verilmektedir. Bir yandan toplumsal entegrasyon için çalışmalar yapılırken diğer yandan göçmen öğrencilerin kendi ana dillerini unutmaması kendi dillerini de yazıp okuyabiliyor olmaları amaçlanmaktadır.

OKULA UYUM VE UYUM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ROLÜ

Göç sonucunda göçle gelenler kendi kültür, dil ve ortamından ayrılırken yabancıları oldukları yeni bir dil, kültür ve ortamla karşılaşmaktadır. Bu süreçte eğitim kurumlarına göçmenlerin topluma uyumlarını gerçekleştirme bakımından önemli görevler düşmektedir. Göçmen vatandaşlar açısından okullar, uyum sağlamayı kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir denilebilir. Göçmenlerin eğitimi ve topluma entegrasyonu, farklı sorunların oluşmasını engelleyerek bulunulan ülkeye maksimum yarar sağlamaktadır. Bundan ötürü göçmenlerin eğitimi, kendilerine olduğu kadar buldukları toplumun geleceği için de büyük önem taşımaktadır. Göç ve eğitim konusunun yalnız göçmenler için değil gelinen ülke insanlarına da yarar sağlayacağı göz önünde bulundurularak ele alınması ve buna uygun gerçekçi çözümler üretilmesi gerekmektedir. Uzun vadede göçmen çocukların eğitim sorunlarının çözülmesi ve entegrasyonun sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir (Eren, 2019).

Entegre konusunda Türkçe dil eğitiminin önemli bir yeri vardır. Göçmen öğrencilerin okulda başarı gösterebilmesi için buldukları ülkenin dilini bilmeleri önem arz etmektedir (Başal, 2019). Göçmen öğrencilerin dil yetersizliğinin sosyal hayatta, eğitimden yararlanma konusunda ve diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler geliştirmede en büyük mesele olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır (Demir, 2019). Türkçe dilinde kendini ifade edemedikleri ve arkadaş ilişkilerinde sorun yaşadıkları, ayrıca Türkçe dilinde verilen derslerde öğrenimden koptukları anlaşılmaktadır. Kültür farklılığından dolayı yabancı

uyruklu öğrencilerin tavır, davranış ve değer yargılarında oldukça büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırmakta, eğitim sistemini ve okulda uygulanan kuralları kabul etmelerini zorlaştırmaktadır (Bulut, 2018). Öğrencilerin sosyal uyum çalışmaları, rehberlik çalışmaları ve psikolojik destek gibi konularda desteklenmeleri onların psiko-sosyal iyi olma haline katkı sağlayacaktır. Hem eğitim sistemine hem de sosyal hayata uyumları kolaylaşacaktır (Kılış, 2019).

Resmi okullardaki öğretmenler, dil farklılığından dolayı göçmen öğrencilerle iletişim kuramadıklarını ve bu nedenle birçok sorun yaşadıklarını bunun için de sınıflarında göçmen öğrenci istemediklerini dile getirmişlerdir (Başal, 2019). Yabancı bir dil kullanımının yanında göçmen öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapıya sahip olmaları eğitim ortamlarında farklı sorunların yaşanmasına neden olduğu bilinmektedir (Bulut, 2018).

Öğretmenler göçmen öğrencilerin uyum sorununun aşılmasında temel öge durumundadır ve öğretmen çabası ve yeterliliği uyum sürecinin en önemli etkenlerinden biridir. Takır ve Özerem (2019), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim sorunları, dersleri takip edememe, okul/sınıf kurallarına uymama gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemlere dair sorulan sorulara öğretmen katılımcılar;

“Yabancı uyruklu öğrenciler derslerin geldikleri okullardan çok farklı ve zor olduğunu ifade ediyorlar. Başarı oranı yüksek olan sınıflarda okuyanlar genellikle arkadaşları tarafından dışlanıyor.”

“Geldikleri çevre ve okul kurallarının farklı olması nedeniyle kayıt oldukları okulun kurallarına adapte olana kadar okul idaresi ve öğretmenleriyle çatışma yaşarlar. Her öğretmenin kendi dersine yönelik farklı kuralları olabilir. Çocuklar farklı kültürden, farklı kurallardan gelmiştir. Öğretmenlerine karşı ve okul disiplin kurallarına aykırı davranışlarla karşılaşabiliyoruz” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Kılıç ve Özkor (2019), çalışmalarında Kurumlarda Suriyeli çocuklar açısından eğitim kalitesini arttırmak için neler yapılabileceğine dair öğretmenlere yönelttikleri sorularda katılımcıların yarıya yakını dersliklerin desteklenmesi; dersliklerin çocuklara katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi donatılması ve geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Dersliklerin bilgisayar, internet, akıllı tahta, spor malzemesi, oyun seti, laboratuvar malzemeleri gibi sınıf içi öğrenimi destekleyici araçlarla geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Diğer yandan dil bilgisinin geliştirilmesi, kitap eksiklerinin giderilmesi, ders saatlerinin düzenlenmesi, eğitimi kesintiye uğramış çocuklar için ek kurslar, disiplin arttırıcı çalışmalar, okula-öğrenciye destek ve öğrencilere yönelik kültürel-eğitimsel sosyal uyum çalışmaları, sosyal etkinlikler, rehberlik çalışmaları gibi psikososyal destek ihtiyacından bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin iyi bir eğitim alması açısından büyük öneme sahip olan öğretmenlerin konu yabancı uyruklu öğrenciler olduğunda sorumlulukları daha da artmaktadır. Öğretmenlerin göçmen ya da yabancı uyruklu öğrencilerle çalışabilecek yeterlilikte olması konusu

uyum süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılmış çalışmalarda da bu konuya geniş yer verildiği görülmektedir.

Yavuz ve Mızrak (2016) çalışmalarında öğretmenlerin durumu ile ilgili vurgulanması gereken iki hususun; göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin acil durumlarda eğitim konusunda hizmet-içi eğitim almış olması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı olduğunu belirtmiştir (Akt. Eren, 2019). Ergene'ye (2016) göre, (Akt. Uğurlu, 2018), öğretmenler “sadece çocukları eğitmek, onlara belirli bilgi ve beceriler öğretmekle kalmazlar, aynı zamanda onların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı bir biçimde gelişmelerine yardımcı olacak ortamlar da yaratırlar ve öğretmenler çocuklarla daha fazla zaman geçirdiklerinden, onların ihtiyaçlarını herkesten daha iyi bilebilecekleri gibi, çocukların karakter özelliklerine, duygusal yapılarına göre yaklaşip en iyi faydayı sağlayacak durumdadırlar.” Çocuklar eğitim sürecinde etkinliklere katılarak kendilerini daha iyi şekilde ifade ederler ve bunun en yakın tanığı da öğretmenler olur. Öğretmen bu süreçte hangi öğrencinin nasıl bir yardım alması gerektiğini veya neye ihtiyacı olduğunu belirleyerek, yardım edebileceği bir şey ise kendisi, değil ise gerekli yerlere bildirerek yardım kaynakları hakkında bilgi vererek fayda sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin bu işlevleri yerine getirebilmesi, çalışma yeterliliği ile orantılı olarak artacaktır. Bunun için öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yetiştirilmeleri ve dokümanlarla desteklenmeleri önem arz etmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi nitelikli öğretim elemanları ile mümkün

olmaktadır. Ayrıca kullanılacak dokümanların içeriği öğretmenlerin verimli çalışabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Eren, 2019).

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki dil ve kültür farklılığından doğan sıkıntıların giderilebilmesi için MEB, daha önce Geçici Eğitim Merkezlerinde gönüllü olarak çalışan eğitimcileri okullara öğretmen olarak atamaktadır. Bu kişiler “Suriyeli Gönüllü Eğitici Taahhütname” kapsamında Suriyeli çocukların okula uyum sürecine destek olmak üzere sınıf dışı etkinlikler, saha çalışmaları, tercümanlık, aile bilgilendirme faaliyetleri gibi belirlenen alanlarda geçici süreyle görev almaktadır” (Sputniknews, 2020).

INEE Eğitimde Asgari Standartlar el kitabına göre etkin bir eğitim için toplumsal katılım, koordinasyon ve analiz temel öneme sahip unsurlardır. INEE Eğitimde Asgari Standartlar El Kitabı, Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı ve Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı Eğitimin güçlendirilmesi için önemli kaynaklardır. Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporunda (2019), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu kaynaklardan haberi olmadığı gözlemlenmiştir. Suriyeli çocukların eğitim kalitesinin artırılması için bu kaynakların tanıtılarak eğitimciler tarafından kullanımının desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kılıç ve Özkor, 2019).

SONUÇ

Herkes için bir insanlık hakkı olan eğitim, özellikle savaş, çatışma ve doğal sebepler gibi nedenlerden yüzbinlerce çocuk ve gence ulaşamamaktadır. Eğitime erişemeyen çocuklar eğitimin faydalarından yoksun kalabilmektedir. Bilhassa zorunlu olarak ülkelerini terk etmiş göçmen çocuk ve yetişkin bireyler için eğitim, buldukları durumu daha kolay atlatabilmeleri ve geldikleri ülkeye daha hızlı uyum sağlayabilmeleri açısından büyük öneme sahiptir. Eğitim göçmenler için olduğu kadar göçmen barındıran ülkeler açısından da büyük önem taşımaktadır.

“Suriyeli çocukların eğitim hakları, Türkiye’nin de katıldığı ve Birleşmiş Milletlerde 20 Kasım 1989 tarihinde imzalanan “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” ile garanti altına alınmıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 28. Maddesine göre, devlet çocuklara, zorunlu ve parasız ilköğretim eğitimi bir hak olarak sunmak sorumluluğu taşımaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde ise eğitimin insan onuruna yaraşır biçimde olması ve herkese en azından ilköğretimin ücretsiz sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye’de bulunan Suriyeli mültecilerin eğitim hakkı “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” ve “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne göre düzenlenmektedir” (Yapıcı, 2019).

Genel olarak araştırmalara bakıldığında okulda olması gereken göçmen çocukların para kazanmaya çalıştığı görülmektedir. Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitim hakkına kavuşabilmesi için kamplarda ve kamp dışında eğitim verecek merkezler açılmıştır. Belli

bir süre sonra Suriyeli göçmenlerin Türkiye’de kalma sürelerinin uzaması nedeniyle okul çağındaki çocukların resmi okullara kayıt yaptırabilmesinin önü açılarak uzun vadede kalacakları öngörülen Suriyeli göçmenlerin Türk dil ve kültürüne uyumu sağlanmasına çalışılmalıdır.

Resmi okullara kayıtlı Suriyeli öğrencilerin en önemli sorununun dil farklılığı olduğu çalışmalarca dile getirilmektedir (Demir ve Okşar, 2018). Bu konuda Geçici Eğitim Merkezleri Türkçe dil eğitimine ağırlık vererek dil sorununu çözüme kavuşturmayı hedeflemektedir. Göçmenlerin Türkçeyi bilmesi, sosyal ekonomik fizyolojik birçok ihtiyacın daha kolay çözümlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ülkemizde Suriyeli öğrenciler için yapılan kapsayıcı eğitim anlayışının hem Suriyeliler açısından hem de Türk halkı açısından yaygınlaşması, desteklenmesi ve her açıdan güçlendirilmesi gerekmektedir. Böylece olabilecek olumsuz hadiselerin önüne geçilerek ya da azaltarak toplumsal huzur ve refah sağlanmalıdır.

Eğitim kurumlarında öğrenciler açısından en önemli öğeyi öğretmenler oluşturmaktadır. Kaliteli bir eğitim için iyi yetiştirilmiş her yönden mesleki yeterliliğe sahip öğretmenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimin direği olan öğretmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanması, mesleki yeterlilik sağlanarak kapasitelerinin artırılması, psikolojik sosyal ve ekonomik yönden güvende olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adsız, M. (2019). Suriyeli çocuklar Türkçe Eğitim Alıyor. <https://www.mazidagihaber.com/suriyeli-cocuklar-turkce-okul-egitimi-aliyor.html>. Erişim tarihi; 18.05.2020.
- Başal, H. A. (2019). Suriyeli Göçmen Aile Ve Çocuklarının Türk Eğitim Sistemine Ve Türk Kültürüne Uyumunu.
- 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 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/513260>.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları. *Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. Sayı: 153.
- 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). 213-234.
- Ergen, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yaşadıkları Problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt/13. Sayı/44. Ss. 377-405.
- Euronews, (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuk İşçiler, <https://tr.euronews.com/2016/07/15/turkiye-deki-suriyeli-cocuk-isciler>. Erişim tarihi, 14.05.2020.
- GİGM, 2019. T.C. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim Tarihi, 13.05.2020. <https://www.goc.gov.tr/uyum-hakkinda>.
- INEE (2012). Eğitimde asgari standartlar, hazırlık müdahale. <https://docplayer.biz.tr/46188808-Egitimde-asgari-standartlar-hazirlik-mudahale-toparlanma.html>. Erişim tarihi, 16.05.2020.

- Kartal, B. (2018). *Sığınmacı Statüsünün Dönüşümü ve Entegrasyon*. London: Transnational Press
- Kamuajans (2017) PICTES projesi. <http://www.kamuajans.com/egitim-personeli/pictes-projesi-nedir-h519345.html>. Erişim Tarihi: 11.02.2017
- Kamubiz, (2020). PICTES öğretmenlerinin talepleri, <http://www.kamubiz.com/egitim/gecici-sureli-pictes-ogretmenlerinin-talepleri-h2375.html>? Erişim Tarihi: 10.02.2020.
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu*, Birinci Baskı. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği: İstanbul
- MEB, 2015. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf. 01.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*. Cilt/3. Sayı/1. Sf. 65-81.
- Sputniknews, (2020). Suriyeli-ogretmen-atandigi-iddiasina-iliskin-aciklama. <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201912191040869197-mebden-830-suriyeli-ogretmen-atandigi-iddiasina-iliskin-aciklama/>? Erişim Tarihi: 05..05.2020
- Şimşek, D. (2019). İstanbul'daki Afrikalı Göçmenlerin Ulusötesi Sosyal Alanlarının Entegrasyon Süreçlerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*. Cilt14. Sayı 52. Temmuz, 2019. Sayfa 216-235.
- Takır, A. ve Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. *Folklor/edebiyat*. Cilt,25. Sayı, 97-1. 2019/1. DOI:10.22559/folklor.972
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi Ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi. *Zorunlu Göçler Ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*. Samsun Valiliği: Samsun.
- UNHCR, (2020). UNHCR Türkiye. <https://help.unhcr.org/turkey/tr/about-unhcr-in-turkey/> Erişim Tarihi: 02.02.2020

- UNİSEF (2020). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>. 14.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yapıcı, S. (2019). Suriyeli Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Göre Geçici Eğitim Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Nitel Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Türker, D., Yıldız, A. (2015). “Göçmenlerde Sosyo-Psikolojik Entegrasyon Analizi”. in Şeker,D., Sirkeci, İ., Yüceşahin, M. Göç ve Uyum. TPLondon: UK pp.23-34
- WEB, 2018, Suriyeli çöp toplayan çocuk, 12 Temmuz 2018 tarihinde <https://www.narsanat.com/cocuk-isciler-kisa-film-yarismasinda-son-basvuru-15-kasim/> adresinden erişilmiştir.
- WEB, (2019). Suriyeli işçi, 08 Temmuz 2019 tarihinde <https://www.gercek hayat.com.tr/slide/933-yargi/> adresinden erişilmiştir.
- WEB, (2020). Suriyeli okul çağındaki bir öğrenci. 08 Haziran 2020 tarihinde <https://www.ensonhaber.com/politika/suriyeli-cocuklarin-en-az-yuzde-40i-okula-gidemiyor-2017-01-19> adresinden erişilmiştir.

BÖLÜM 6
GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
Yusuf DOĞRU¹

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Göç Araştırmaları
Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Hatay, Türkiye, ydogru@mku.edu.tr

GİRİŞ

2011 yılının Mart ayında Suriye’de başlayan iç karışıklıkların tırmanarak bir iç savaşa dönüşmesi sonucunda birçok Suriyeli diğer komşu ülkelere ve Türkiye’ye göç etmiştir. Ciddi güvenlik sorunları ve hayatta kalma kaygısıyla ülkelerinden göç eden Suriyeliler yakın tarihte görülen en büyük göç dalgalarından birini oluşturmuşlardır (Erdoğan, 2018). 2011 yılında küçük gruplar halinde Türkiye’ye giriş yapan Suriyeli göçmenlerin sayısı Türkiye’nin izlediği açık kapı politikasının da etkisiyle yıllar içerisinde milyonları bulmuştur (Yıldız, 2013).

Türkiye’deki artan Suriyeli nüfus sağlık, eğitim, güvenlik, hukuk, kültür ve ekonomi gibi önemli toplumsal yapıların tümünde kendini hissettirmektedir (Tunç, 2015). Türkiye, ilk zamanlarda geçici olacağı öngörülen bu durum için gerekli önlemleri almış ve ilgili kurumlar aracılığıyla temel ihtiyaçların giderilmesi için gerekli yardımları yapmıştır. Ancak iç savaşın uzaması ve her geçen gün daha da şiddetlenmesi sebebiyle Türkiye’de bulunan Suriyeli göçmenlerin geri dönme ihtimallerinin azaldığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede birçok alanda daha uzun vadeli planlamaların yapıldığı bir sürece girilmiştir (Kaya ve Eren, 2014). Türkiye, ülkeye kabul ettiği Suriyeli göçmenlere tarafı olduğu uluslararası mülteci hukuku uyarınca “geçici koruma statüsü” vermiştir. Bu çerçevede Türkiye’deki Suriyeliler’in misafir statüsüyle başta barınma olmak üzere diğer tüm ihtiyaçları giderilmeye çalışılmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2012).

Suriye'deki olaylardan en çok etkilenen konuların başında eğitim gelmektedir. Çatışmaların başladığı süreçten itibaren Suriye'de okulların kapanması eğitim alanındaki ihtiyacı artırmıştır. Türkiye'de bulunan Suriyeli göçmenlerin önemli bir kısmının eğitim çağında olması eğitim alanındaki ihtiyaçların giderilmesi yönünde harekete geçilmesi gerektiğini göstermiştir (Çelik, 2018).

Bu çalışmada, Türkiye tarafından okul çağındaki Suriyeli çocukların ve gençlerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar çerçevesinde eğitim politikaları değerlendirilecektir.

GÖÇ VE ZORUNLU GÖÇ OLGUSU

İnsanlar tarih boyunca çeşitli sebeplerle göç deneyimi yaşamışlardır. Göç olgusu sadece göç edilen ülkelerde değil, küreselleşmenin de etkisiyle tüm dünyada etkileri hissedilen ve toplumları pozitif ve negatif yönde etkileyen bir olgudur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

Literatüre bakıldığında çok boyutlu bir olgu olan göçün birçok farklı tanımının yapıldığı görülmektedir. En geniş anlamıyla belirli bir zaman içerisinde bir yerden başka bir yere geçiş olarak tanımlanan göç (İçduygu ve Ünal, 1998), daha geniş tanımıyla ekonomik, siyasi, ekolojik ya da bireysel sebeplerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve geri dönüş ya da sürekli yerleşim amacı güden toplumsal, kültürel ve coğrafi bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlanabilir (Yalçın, 2004). Bir başka tanımda ise göç kavramı, hangi amaçla

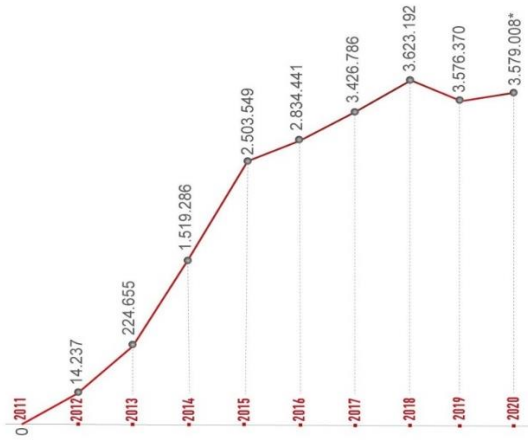
olursa olsun yaşadığı yerden, ülkesinden bir sebeple kopan veya kopmak durumunda kalan kimselerin başka yerlere gitmeleri şeklinde ifade edilmektedir (Kirman, 2017).

İnsanlık tarihine bakıldığında zorunluluk nedeniyle meydana gelen birçok göçe rastlamak mümkündür. Gönüllü olarak gerçekleşen göçlerin tam aksine savaşlar ve iç çatışmalar gibi zorlayıcı sebeplerin neden olduğu göçlere zorunlu göçler denilmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 1998). Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM) hazırladığı Göç Terimleri Sözlüğü zorunlu göçü, doğal ya da insan kaynaklı sebeplerden ötürü içerisinde yaşama ve huzura yönelik tehditleri de içeren bir zorlama unsuru içeren göç hareketi olarak tanımlamıştır (IOM, 2009). Bir diğer tanıma göre ise zorunlu göç, devletin, zorlayıcı yöntemler kullanarak kendi vatandaşı olan veya olmayan çok sayıda insanı yeniden iskan etmesi anlamına gelmektedir (Pala, 2013).

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER

Literatürde zaman zaman farklı kavramlarla ifade edilen Türkiye'de yaşayan Suriyeli nüfusun hukuki statüsü, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve 2014 yılında çıkarılan "Geçici Koruma Yönetmeliği" ile belirlenmiştir. Bu kanunlar çerçevesinde Türkiye'de yaşayan Suriyeliler için geçici koruma ve geçici korunan statüleri düzenlenmiştir (Sariteke, Kahraman ve Aydın, 2018). Geçici koruma ile birlikte Suriyelilere süresiz kalış, zorla geri gönderilmemeye karşı koruma ve acil gereksinimlere cevap veren düzenlemelere erişmeyi içerecek şekilde yardım ve korunma sağlanmaktadır (Orhan, 2015).

Geçici koruma; bireysel uluslararası koruma mekanizmalarının etkin olarak uygulanamadığı büyük kitlesel göçlerde Bakanlar Kurulu kararıyla yürütülebilecek acil ve geçici bir koruma tedbiridir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017). 2020 yılı itibariyle yaklaşık 3.579.008 Suriyeli göçmene geçici koruma statüsü verilmiştir (Grafik 1).



Şekil 1: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler (08.05.2020)
(Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>)

5 Mayıs 2020 itibariyle geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin yaşlara göre dağılımları incelendiğinde; 3.579.008 Suriyeli'nin yaklaşık %25'inin mecburi ilköğretim çağı olan 6-13 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu çerçevede geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitim hakkına erişimleri ile ilgili Türkiye Devleti tarafından çıkarılan çeşitli kanun ve yönetmelikler çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler hakkında ayrıntılı bilgi bir sonraki bölümlerde aktarılacaktır (Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015).

SURİYELİLERE YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKALARI

Uluslararası hukuki metinler sığınmacılara yönelik eğitimin zorunluluğuna vurgu yapmaktadır. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası mevzuat ve ulusal kanunlarda eğitimin her aşamada herkes için ulaşılabilir hale getirilmesinin temel olduğu görülmektedir. Suriye'den göç ederek Türkiye'ye sığınan göçmenleri de bu kapsamda değerlendirmek önemli ve gereklidir (Topsakal, 2013).

Türkiye, Suriyeli sığınmacılara yönelik eğitim politikaları konusunda birden fazla kez değişikliğe gitmiştir. Eğitim konusundaki ilk politikalar, Suriyeli sığınmacıların ülkelerine döndükleri zaman eğitime uyum konusunda zorlanmamaları ve eğitim ile ilgili bir kayıp yaşamamaları üzerine planlanmıştır. Bu doğrultuda Suriyeli çocuklara Arapça eğitim verilmiş ve Türk okullarına kayıt yapabilme ve diplomalarını alabilmelerini kapsayan bir çalışma yürütülmüştür (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016). Ancak sonraki süreçte Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin yakın bir tarihte ülkelerine geri dönemeyeceklerinin anlaşılması ile birlikte eğitim gibi ertelenemeyen bir alanın düzenlemeleri Türkiye tarafından sistematik bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. 2013 yılından itibaren Suriye'deki savaşın şiddetinin yükselmesiyle Türkiye'deki Suriyelilerin sayısı hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde çeşitli genelgeler yayımlayarak Suriyelilerin eğitim problemine çözüm üretmeyi hedeflemiştir (Seydi, 2014).

MEB tarafından Suriyelilerin eğitimiyle ilgili hazırlanan ilk genelge ‘‘Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler’’ başlığıyla yayımlanmıştır (MEB, 2013). Bu genelge içeriği itibariyle kamp dışında bazı şehirlerde yaşayan Suriyelilerin eğitim sorununa yönelik tespitler ve tekrar değerlendirme yapılacağına dair işaretler içermektedir (Seydi, 2014). Nitekim bir hazırlık özelliği taşıyan bu genelgeden sonra MEB, 26 Eylül 2013 tarihinde ‘‘Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri’’ başlığıyla daha geniş kapsamlı bir genelge yayımlamıştır (MEB, 2013b). Bu genelgeyle kararlaştırılan hususlar şunlardır:

- *Eğitilmelerine ara vermek zorunda kalmış kamp içinde yaşayan Suriyeli çocukların sene kaybı yaşamamaları için nitelikli bir eğitim sunulacaktır.*
- *Yürütülecek olan eğitim hizmetlerinin koordinasyonu MEB’in sorumluluğunda olacaktır.*
- *Öğretmen ihtiyacı, o ilde bulunan norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda ise şartlara uygun Arapça bilen bireylerin ücret karşılığında MEB tarafından görevlendirilmesiyle karşılanacaktır.*
- *Aynı şekilde Suriyeli vatandaşlar içerisinde çocuklara eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişilerin, ücret talep etmemesi ve tamamen gönüllülük koşulu ile görevlendirilmeleri yapılabilecektir.*

- Eğitimin içeriği MEB'in kontrolünde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacaktır. Ayrıca Türk asıllı Suriyeliler, istemeleri halinde Türkiye müfredatıyla da eğitim görebileceklerdir.
- Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli vatandaşlar için tesis imkânları doğrultusunda Türkçe kursu ve mesleki kurslar açılacaktır.
- Kampların dışında kalan ve oturma izni olan Suriyelilerin 16 Ağustos 2010'da yayımlanan 2011/48 sayılı "Yabancı Uyraklı Öğrenciler" başlıklı genelge kapsamında kayıtları yapılarak okullarını sağlanacaktır.

Bu genelge Suriyeli çocukların eğitim sorunlarının giderilmesi konusunda önemli bir adımdır. Ancak Suriyeli çocukların büyük çoğunluğunu kampa dışında çeşitli şehirlerde yaşayan ve henüz geçici oturma izni bulunmayanlar oluşturmaktadır. Bu çerçevede bu çocukların eğitimlerinin yerel yönetimlere ve gönüllü uluslararası kuruluşlara bırakılmış olduğu düşünülmektedir (Emin, 2016).

2014 yılında Suriyeli sığınmacıların sayısının 2 milyona yaklaşmasıyla, Türkiye'de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik olarak "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" (YUKK) 11 Nisan 2014 tarihi itibarıyla yürürlüğe girmiştir. Bu kanun kapsamında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte Suriyeli vatandaşlar sosyal yardım, eğitim ve sağlık gibi alanlarda belirli haklara sahip olmuşlardır. Bu yönetmeliğin 'Eğitim Hizmetleri' kapsamında belirlenen haklar şu şekildedir:

“1- Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Milli Eğitim Bakanlığı'nın 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, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 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 (öğretim programında) eğitim alınmış ve belgelendirme yapılmış ise bu belgeler, Milli Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın ilgili birimleri tarafından değerlendirilir ve uygun bulunan seviyelere denklikleri yapılır.”

“4- Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri ile ilgili diğer usul ve esaslar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır” (Geçici Koruma Yönetmeliği, md. 28).

Bu yönetmelikte, barınma merkezlerinin içinde ve dışında gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin MEB tarafından yürütüleceği belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönem dâhil olmak üzere ilk ve orta öğretimdeki çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerinin MEB’in kontrolünde; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki eğitimin ise Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı’nın (YÖK)’ kontrolünde yürütüleceğini söylemek mümkündür.

MEB 23 Eylül 2014 tarihinde geçici koruma yönetmeliği ile birlikte eğitim hakkına sahip olan Suriyeli vatandaşlara sağlanan eğitim hizmetlerine yönelik genişletilmiş yeni bir genelge yayımlamıştır. “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlığıyla yayımlanan genelge ile birlikte geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri bir standarda bağlanarak güvence altına alınmıştır. Söz konusu genelge ile Suriyeli öğrencilerin MEB’e bağlı okullarda veya Suriyeli öğrenciler için açılan Geçici Eğitim Merkezlerinden (GEM) eğitim almaları sağlanmıştır. Bununla birlikte Suriyeli öğrenciler yasal olarak Türkiye’deki tüm devlet okullarında eğitim alma hakkına sahip olmuşlardır (MEB, 2014).

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Türkiye’de bulunan Suriyeli çocuklara ve gençlere Suriye müfredatı kapsamında Arapça eğitim veren eğitim merkezleridir. Bu merkezler barınma merkezlerinde ve

barınma merkezlerinin dışında faaliyet göstermektedirler (MEB, 2014). Suriyeli öğrencilerin yarıda kalan eğitimlerinin tamamlamaları amacıyla kurulan Geçici Eğitim Merkezlerinin eğitim müfredatı Suriye Geçiş Hükümeti'nin Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuştur. Suriyeli öğretmenler tarafından Arapça öğrenim gören Suriyeli öğrencilere aynı zamanda Türk öğretmenler tarafından Türkçe dil dersi de verilmiştir (BEKAM, 2015). Geçici eğitim merkezlerinde Suriye Eğitim Bakanlığı'nın ders programlarına bağlı kalınarak ders saat süreleri, sözlü ve yazılı sistemler, puanlama ve not işlemleri MEB'in sistemine uyumlu bir şekilde uygulanmıştır (Erdönmez, 2016).

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan kılavuzdaki verilere göre barınma merkezleri içerisinde 2015 yılının sonu itibariyle Suriyeli çocukların eğitimleri amacıyla 1.211 derslik kurularak toplamda 78.425 öğrenciye eğitim hizmeti verilmiştir.

Suriyeli çocukların eğitimi konusunda yapılan birçok düzenlemeye rağmen GEM'lerde çeşitli sıkıntılar yaşandığı görülmektedir (Schreglmann, 2020). GEM'lerde uygulanan eğitim programlarının işlevsel olmadığı ve ihtiyaçlara cevap vermekte yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu eğitim merkezlerinde programların uygulanması konusunda farklılıklar bulunması öğrencilerin eğitimi konusunda büyük sorunlara yol açmıştır (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

GEM'lerde öğrenim görmekte olan çocuklar için ortaya çıkan en büyük problem bu çocukların yeterince okullaşamaması veya eğitim sürecine dahil olduktan sonra çeşitli açılardan (dil, kültür vb.) Türk eğitim ve öğretim sistemine uyum sağlayamamaları olmaktadır (Gencer, 2017). GEM'lerde yaşanan bu olumsuz gelişmelerden dolayı başta Suriyeli göçmenler olmak üzere Türkiye'ye göç eden göçmenler de eğitim konusunda başka alternatifler aramaya yönelmiştir. Türkiye'ye göç etmiş okul çağındaki çocuklar için bir diğer alternatif onları Türkiye'deki resmi okullara yönlendirmek olmuştur (SETA, 2017). 2019 yılının sonu itibariyle GEM'lerin çok küçük bir kısmı hariç birçoğunun kapatılarak burada eğitim gören öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olma sürecine girdiklerini söylenebilir (Demir, 2019).

MEB'in 2014/21 sayılı genelgesi kapsamına okul çağındaki olan Suriyeli çocukların yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırabilmeleri sağlanmıştır. Bu sayede devlet okullarında eğitim almak isteyen Suriyeli öğrencilerin, Türkiye'de öğrencilere sunulmuş olan bütün eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri sağlanmıştır (MEB, 2014). 2014/21 sayılı genelge ile birlikte bakanlığa bağlı devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı her geçen yıl hızlı bir şekilde artmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 684.919 geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci devlet okullarında çeşitli düzeylerde eğitim hizmetine erişmiştir. Bu sayı aynı zamanda eğitim çağındaki Suriyeli öğrencilerin yaklaşık %63'nün eğitim hizmetlerine erişebildiğini göstermektedir (MEB,

2020). Ancak devlet okullarına gitmelerinde herhangi bir engel bulunmayan Suriyelilerin devlet okullarından ziyade GEM'leri tercih ettikleri görülmüştür. Bu eğilimin temel sebeplerinin GEM'lerde Arapça eğitim verilmesi ve Suriye müfredatının uygulanmasının yanı sıra devlet okullarında karşılaşılan öğrenci ve öğretmen tutumlarının etkili olduğu ifade edilmiştir (HRW, 2015). MEB, bu problem istinaden devlet okullarında görev yapan idareci, öğretmen ve öğrencilere yönelik uyum çalışmaları başlatıldığını ve olumlu sonuçlar elde etmeye başladığını ifade etmiştir (Emin, 2016).

Türkiye'de çeşitli illerde yaşayan Suriyeliler, devlet tarafından tahsis edilen veya kendi imkânlarıyla buldukları binalarda Suriye müfredatına uygun eğitim hizmeti alma imkânına da sahip olmuşlardır. Bu okullar Suriyeli nüfusun yoğun olduğu İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi şehirlerde görülmektedir. Ancak, Suriyelilerin büyük çoğunluğunun ekonomik açıdan kötü durumda olması bu özel okullara ilginin düşük olmasına neden olmuştur (Emin, 2016).

Suriyeli sığınmacıların Yükseköğretime erişimi ile ilgili tüm çalışmalar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yürütülmektedir. Bu çerçevede YÖK tarafından ilk olarak 2012 yılında Suriyeli sığınmacılara Suriye sınırındaki illerde yer alan bazı üniversitelerde "özel öğrenci" olarak eğitim alma hakkı tanınmıştır. 2012-2013 yılına özel planlanan bu düzenlemeye göre öğrencilerin varsa durumlarını bildiren belgeler yoksa da yapacakları açıklamalar dikkate alınarak

özel öğrenci statüsüyle yükseköğrenimden faydalanabilecekleri ifade edilmiştir (Duruel, 2016).

Ekim 2013 tarihinde Yükseköğretim Yönetme Kurulu'nun yaptığı toplantı sonrasında Suriye ve Mısır'da mağdur olan öğrencilerin Türkiye'de yükseköğretime devam edebilmelerine yönelik kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlar doğrultusunda, öğrencilerin gerekli tüm belgelere sahip olmaları durumunda her sınıf düzeyinde yatay geçiş yapabilmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda bu karar ile birlikte 2012 yılında düzenlenen özel öğrenci olarak ders alabilme kararındaki '2012-2013 yılına özel olmak üzere' kısıtlaması kaldırılmıştır (Seydi, 2014). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nin (YÖBİS) verilerin göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında 27.034 geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci yükseköğrenim hizmetine erişmiştir (MEB, 2020).

Suriyeli sığınmacıların yükseköğretimi konusu Türkiye'de çeşitli tartışmalara ve politik gerilimlerin oluşmasına neden olmuştur. Türkiye vatandaşlarının çeşitli zorluklarla erişebildiği üniversite öğrenimine Suriyeli sığınmacıların daha kolay bir şekilde erişebilme imkânına sahip olmalarını sağlayacak çalışmaların ciddi tartışmaları da beraberinde getirdiği görülmüştür (Duruel, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı, örgün eğitim hizmetlerinin yanında Suriyelilere yönelik Türkçe kursları başta olmak üzere birçok alanda Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla çeşitli kurslar düzenlemektedir. 2014-2019 yılları arasında 559.475 Suriyeli kursiyer halk eğitim

merkezleri tarafından düzenlenen mesleki ve genel kurslara katılım sağlamıştır (MEB, 2020).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bir toplumun şekillenmesi ve yeniden inşasının en önemli araçlarından biri eğitimidir. Bu nedenle bireylerin eğitimden uzak kalması toplumsal olarak birçok sıkıntıyı beraberinde getirmektedir (İşlek, 2013). Türkiye, ilk süreçte Suriye'deki iç savaşın biteceğine ve sığınmacıların ülkelerine dönecekleri düşüncesiyle Suriyeli öğrencilere yönelik küçük çapta bazı girişimlerde bulunmuştur. Savaşın şiddetlenmesi ve Türkiye'deki Suriyelilerin sayısının hızlı bir şekilde artmasıyla birlikte MEB, kayıp bir neslin oluşmaması amacıyla Suriyeli çocukların eğitimi konusunda kalıcı ve köklü planlamalar yapma yoluna gitmiştir (Çakmak, 2016).

Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye gelmeye başladıkları 2011 yılından itibaren, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik gerçekleştirdiği eğitim hizmetlerinin zamanla gelişme sağladığı görülmektedir. Başlangıçta GEM'ler ile hızlı ve acil bir çözüm politikası izlense de uzun vadede bu modelin sığınmacıların eğitim ihtiyacını karşılayamadığı görülmüştür. 2014 yılı itibariyle sürekli artan öğrenci sayısı ile birlikte GEM'ler artık devlet okullarına geçiş ve entegrasyon için bir geçiş eğitim merkezi niteliğinde görev yapmıştır (Coşkun & Emin, 2018). Devlet okullarına geçiş ile birlikte okullarda görev yapan personeller de MEB tarafından eğitilerek

sürece uyum sağlamaları konusunda çalışmalar yürütülmüştür (Emin, 2016).

Türkiye, Suriyeli öğrencilerin eğitim politikalarının planlanması sürecinde dönemsel olarak değişiklikler gerçekleştirse de 2014 yılından itibaren eğitim faaliyetlerinde bir istikrar sağlandığı söylenebilir. Ancak sığınmacıların büyük çoğunluğunun kamplarının dağılmasıyla birlikte kamp dışı eğitim konusunda problemler ortaya çıkmıştır (Seydi, 2014). Nitekim 2020 yılına gelindiğinde Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranının %63 civarında olduğu görülmektedir. Bu da hala önemli sayıda eğitime erişemeyen ya da eğitimini devam ettiremeyen Suriyeli öğrencinin varlığına işaret etmektedir (MEB, 2020).

Son olarak Suriyeli öğrencilerin eğitiminin ülkemiz için önemli bir sorumluluk olduğu düşünüldüğünde, eğitim politikalarının ihtiyaçlar dâhilinde geliştirilerek problem yaşanan alanların bilimsel çalışmalar ışığında belirlenerek çözümler üretilmesi, uzun vadede bir toplumsal gereklilik olarak görülmelidir.

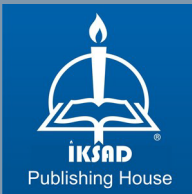
KAYNAKÇA

- BEKAM. (2015). Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu. Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi, İstanbul.
- Çakmak, H. (2018). Göç ve Kültürel Etkileşim. Uluslararası ‘‘Osmanlı Devleti’’nde ve Türkiye Cumhuriyeti’nde Göç ve Kültürel Etkileşim’’ Sempozyumu. İstanbul: İZÜ Yayınları, 451-468.
- Çelik, Y. (2018). Türkiye’de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, 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.
- 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).
- Erdoğan, M. M. (2018). Suriyeliler Barometresi. İstanbul: İstanbul Bilge Üniversitesi Yayınları.
- Erdönmez, A. (2016). Türkiye’ye Kitleli Göçle Gelen Mültecilere Yönelik Yürütülen Eğitim Öğretim Süreci, Eğitime Bakış Dergisi, 36, 24-34.
- 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.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. Koruma Yönetmeliği. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/gecici_korumayonetmeliği.pdf (Erişim Tarihi, 01.05.2020).

- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). Türkiye 2016 Göç Raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf (Erişim Tarihi: 02.05.2020).
- 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: 02.05.2020).
- İçduygu, A. ve Ünalın, T. (1998). Türkiye'de İç Göç: Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri. Türkiye'de İç Göç: Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu. Politika ve Uygulama Önerileri. Çocuk Çalışmaları Birimi, İstanbul.<https://docplayer.biz.tr/3205394-Istanbul-bilgi-universitesi-cocuk-calismalari-birimi.html> (Erişim Tarihi, 05.05.2020).
- Kaya, İ. ve Eren, E. (2015). Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu Arada Kalanların Hakları Ve Yükümlülükleri. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları.
- Kirman, M. A. (2017). Sosyal Bir Olgu Olarak Göç. İslam Coğrafyasında Terör, Göç ve Mültecilik Sempozyumu. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 109-129.
- MEB. (2013). Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf (Erişim Tarihi, 04.04.2020).
- MEB. (2014). Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> (Erişim Tarihi, 21.04.2020).
- MEB. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı Raporu. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf (Erişim Tarihi, 01.05.2020).

- Örhan, O. (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri. Ankara: Orsam Yayınları.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf (Erişim Tarihi, 04.05.2020).
- Özer, Y.Y, Ateşok, Z.Ö. ve Komşuoğlu, A. (2016). Türkiye'nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının Dönüşümü. Esen, A. ve Duman, M. (Ed.) Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler, içinde (147-173). İstanbul:Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD) Yayınları.
- Sarıteke, İ., Kahraman, Ö. F. ve Aydın A. (2018) Türkiye'deki Suriyeli Nüfusun Hukuki Statüsü İle İlgili Bir Analiz. Turkish Studies, 13(7), 383-396.
- Schreglmann S. (2020). Eğitim Programı ve Göç. Demir, R. (Ed.) Çeşitli Açılardan Göç ve Eğitim, içinde (ss. 151-176). Ankara: İksad Yayınevi.
- SETA. (2017). Engelleri Aşmak Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullandırmak. Ankara: Seta (Siyaset Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları).
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 267-305.
- Seydi, R. (2014). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 267-305.
- Topsakal, C. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğretim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (27), 546-560.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. TESAM Akademi Dergisi, 2(2), 29-63.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1998). Değişme, Kültür ve Sosyal Çözüm. İstanbul: Çantay Yayınları.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2012). TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadırkentler Hakkında İnceleme Raporu, 3-8. <http://madde14.org/images/e/e5/Tbmm Suriye.pdf> (Erişim Tarihi, 01.05.2020).
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM). (2009). Uluslararası Göç Hukuku Terimleri Sözlüğü. Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 16(1), 140-169.



ISBN: 978-625-7897-61-7