

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN SIĞINMACI
ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİ VE
YAŞANAN SORUNLARA YÖNELİK NİTEL
BİR DEĞERLENDİRME**

Yüksek Lisans Tezi

Sevinç KORKMAZ

ESKİŞEHİR 2019

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN SIĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİM
SÜREÇLERİ VE YAŞANAN SORUNLARA YÖNELİK NİTEL BİR
DEĞERLENDİRME**

Sevinç KORKMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Okulöncesi Öğretmenliği Programı
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aralık 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1706E373 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sevinç KORKMAZ'ın "Okul Öncesi Eğitimi Alan Sığınmacı Çocukların Eğitim Süreçleri ve Yaşanan Sorunlara Yönelik Nitel Bir Değerlendirme" başlıklı tezi 22.11.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN

Üye : Prof.Dr. A.Figen ERSOY

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Banu DİKMEN ADA

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN SIĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİ VE YAŞANAN SORUNLARA YÖNELİK NİTEL BİR DEĞERLENDİRME

Sevinç KORKMAZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN

Son yıllarda Orta Doğu ülkelerinde yaşanan iç karışıklılarla birlikte özellikle sınır komşumuz olan Suriye'den kitlesel göçler gerçekleşmiştir. Bu yapılan göçlerin ülkemize siyasi, ekonomik ve toplumsal olarak yansımalarının yanı sıra mevcut eğitim sisteminde de sorunları gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesinde sığınmacı çocukların eğitim süreci, eğitim sürecine katılımları ve bu süreçte yaşanan sorunları belirlemektir.

Araştırma temel nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiş olup; veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve gözlem yapılarak toplanmıştır. Sınıfında sığınmacı öğrenci bulunan beş öğretmen, dört okul yöneticisi, dokuz sığınmacı veli ile görüşme yapılmıştır ve 10 sığınmacı çocuk, sınıf ve okul ortamında gözlemlenmiştir. Veriler içerik analizi tekniklerinden tümevarımcı analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesinde sığınmacı çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunların başında dil sorunu ve iletişim sorunu olduğu tespit edilmiştir. Çocukların uyumunda, çocukların mizaç özelliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sorun ise kültürel farklılık olmuştur. Ayrıca Türkiyeli velilerin ve eğitimcilerin önyargılarının sığınmacı çocuklar ve aileleriyle kurulan iletişimi olumsuz etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitiminin sığınmacı çocukların dil edinimi, kültürel uyumun kolaylaşması ve ilkokula hazırlıkta önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Göçmen, mülteci, sığınmacı çocuklar, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE EDUCATION PROCESS OF REFUGEE CHILDREN IN PRESCHOOL AND KINDERGARTEN EDUCATION

Sevinç KORKMAZ

Department of Preschool Education

Anadolu University, Graduate School of Education Sciences, December 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Meral ÖREN

In recent years, there have been mass emigration, especially from our neighbor Syria, along with the internal confusion in Middle Eastern countries. In addition to the political, economic and social reflection of these migrations to our country, it also brought up the problems in the current education system. The aim of this study is to determine the pre-school asylum seekers' educational process, their participation in the educational process and the problems experienced during this process.

The research was designed with basic qualitative research method; The data were collected by semi-structured interview technique and observation. Five asylum-seeker students, four school administrators, nine asylum-seeking parents were interviewed and 10 asylum-seekers were observed in the classroom and school environment. Data were analyzed using inductive analysis, one of the content analysis techniques.

As a result of the study, it was determined that the main problems encountered during the education process of asylum seeker children were language and communication problems. Another problem was cultural difference. It has also been shown to Turkish parents and educators prejudices of asylum-seeking children and their families established communication negatively. Preschool education has been shown to play an important role in the language acquisition of asylum seekers, facilitating cultural adaptation and preparation for primary school.

Key Words: Migration, refugee, asylum seeker, preschool education, refugee children.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesine birçok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Araştırma sürecinde beni görüşleri ve önerileriyle yönlendiren, değerli zamanını her zaman bana ayırarak akademik ve manevi desteğini benden esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN'e teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunmamda, değerli görüş ve önerileriyle araştırmama önemli katkılar getiren Prof. Dr. A. Figen Ersoy'a ve Dr. Öğr. Üyesi Banu Dikmen Ada'ya içtenlikle teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca emeği geçen tüm hocalarıma minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Her daimumudunu koruyan güçlü ve sıcacık gülümsemesiyle umut olan sevgili kardeşim Baran Barış KORKMAZ'a, uzun araştırma sürecinde sahip olduğu eleştirel bakış açısı, güçlü duruşu ve sevgi dolu yüreği ile güç veren sevgili Murat ÇETİNKAYA'ya, dostluğu ve emeğiyle destekte bulunan Serpil Berk'e, bu süreçte dostluklarını esirgemeyen Hakan BULUT'a, Şeyda ŞERBETÇİOĞLU'na, Engin YILDIZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Uzun araştırma sürecinde göstermiş oldukları sabır ve manevi desteklerinden dolayı araştırmayı tamamlamamda katkıları olan sevgili annem Sakine KORKMAZ'a, babam Ali KORKMAZ'a, kız kardeşlerim Sema KORKMAZ'a ve Hazel KORKMAZ'a yürekten teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek beni okullarında misafir eden okul yöneticilerine, sınıflarında misafir eden öğretmenlere, okul öncesi öğrencilerine ve tüm samimiyetiyle görüşmeyi kabul eden ve evlerini bana açan tüm sığınmacı ailelere çok teşekkür ederim.

Sevinç KORKMAZ

Eskişehir, 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

.....
(İmza)

Sevil Korkmaz

(Öğrencinin Adı Soyadı)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Tanımlar	11

2. İLGİLİ ALANYAZIN	13
2.1. Göç İle İlgili Temel Kavramlar	13
2.1.1 Göç	13
2.1.2. Göçmen	13
2.1.3. Mülteci	14
2.1.4. Sığınmacı	14
2.1. Göç Türleri	15
2.1.1. Gönüllü-zorunlu göç	15
2.2.2. Kitlel göç-bireysel göç	16
2.2.3. İç göç-dış göç	16
2.2.4. Sürekli göç- geçici göç	16
2.2.5. Emek-beyin göçü	17
2.2.6. Uluslararası mülteci göçü	17
2.3. Göç Kuramları	17
2.3.1. Dünya sistemleri kuramı	18
2.3.2. İlişkiler ağı(network) kuramı	19
2.3.3. Göç sistemleri kuramı	20
2.4. Türkiye Göç Tarihi	21
2.4.1. Türkiye’de göç hareketleri	22
2.4.1.1. Düzenli göç	22
2.4.1.2. Düzensiz göç/ düzensiz göçmen	23
2.4.1.3. Düzensiz transit göç	25
2.4.1.4. Sığınmacı göçü	27
2.4.1.5. Siyasi ve ekonomik nedenlerle yapılan sığınma talepleri	27
2.4.1.6. Suriyelilerin kitlel akını (Geçici Koruma)	28
2.5. Türkiye’deki Sığınmacı Çocukların Eğitimi	30
2.5.1. Örgün eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayısı	30
2.5.2. Kampiçi eğitim	32

2.5.3. Kamp dışı eğitim	33
2.5.3.1. Geçici eğitim merkezleri (GEM)	33
2.5.3.2. Özel okullar.....	37
2.5.3.3. Devlet okulları	37
2.6. Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikaları kapsamında atılan adımlar	39
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Katılımcılar.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	71
3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi	71
3.3.2. Katılımcı gözlemlerinin gerçekleştirilmesi	72
3.4. Verilerin Analizi.....	74
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	77
4.1. Eğitimde Yaşanan Sorunlar.....	79
4.1.1. Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması.....	79
4.1.1.1. Uyumsorunu.....	80
4.1.1.2. Göç beklentisi.....	80
4.1.1.3. Maddi sorunlar	83
4.1.2. Eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar.....	84
4.1.2.1. Eğitimcilerin Önyargıları	85
4.1.2.2. Eğitimcilerin Kendilerini Yetersiz Bulmaları	86
4.1.3. Velilerden kaynaklanan sorunlar	87
4.1.3.1. Türkiyeli velilerden kaynaklanan sorunlar	87
4.1.3.2. Sığınmacı velilerden kaynaklanan sorunlar	91

	<u>Sayfa</u>
4.1.4. İletişim sorunları	95
4.1.4.1. Dil kaynaklı iletişim sorunları	96
4.1.4.2. Kültürel farklılıktan kaynaklanan iletişim sorunları	98
4.1.5. Okul devamsızlığı	99
4.2. Etkinliklere Katılım	100
4.2.1. Sığınmacı Çocukların Etkinliklere Katılımı	100
4.2.1.1. Türkçe etkinlikleri	101
4.2.1.2. Sanat Etkinlikleri	102
4.2.2.1. Yapılandırılmış sanat etkinlikleri	102
4.2.1.2.2. Yapılandırılmamış sanat etkinlikleri	103
4.2.3. Müzik etkinlikleri	104
4.2.4. Oyun	106
4.2.4.1. Kurallı oyunlara katılım	106
4.2.4.2. Serbest oyuna katılım	107
4.2.5. Aile katılımı	111
4.3. İletişim	112
4.3.1. Akranlarla ve öğretmenle iletişim	112
4.3.1.1. Aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi	113
4.3.1.1.1. Avantajlar	119
4.3.1.1.2. Dezavantajlar	119
4.3.2. Sığınmacı çocukların Türkiyeli akranlarıyla ve öğretmenle iletişimi	122
4.3.2.1. Bireysel farklılıkların etkisi	122
4.3.2. Öğretmen veli iletişimi	131
4.3.2.1. İletişim yolları	131
4.3.2.2. İletişimi etkileyen faktörler	139
4.4. Kazanımlar	143
4.4.1. Sosyal Duygusal gelişimi desteklemesi	144
4.4.2. İlkokula hazırlık	145
4.4.1.1. Kavram öğrenimi	145
4.4.1.2. Dil öğrenimi	146

	<u>Sayfa</u>
4.4.3. Kültürel uyumun kolaylaşması	147
4.4.4. Çocuğun eğitiminin aile bireylerine katkısı	148
4.5. Öneriler	150
4.5.1. Eğitim	150
4.5.1.1. Sığınmacı çocuklara okula başlamadan önce Türkçe dil öğretimi	151
4.5.1.2. Sığınmacı velilere Türkçe dil öğretimi	152
4.5.1.3. Sığınmacı çocukların eğitimine yönelik öğretmen eğitimi	152
4.5.1.4. Sığınmacı çocuklara okul öncesi eğitiminin zorunlu olması	153
4.5.1.5. Anadilde eğitim	154
4.5.2. Destek	157
4.5.2.1. Psikolojik destek	157
4.5.2.2. Kurumlar arası işbirliği	158
4.5.2.3. Ekonomik destek	158
4.5.3. İletişim	159
4.5.3.1. Önyargısız yaklaşım	160
4.5.3.2. Veli-öğretmen iletişimini güçlendirme	161
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	162
5.1. Sonuç	162
5.2. Tartışma	163
5.2.1. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	164
5.2.2. Sığınmacı çocuklar ve ailelerin etkinliklere katılımı	174
5.2.3. Sığınmacı çocukların eğitiminde iletişim	182
5.2.4. Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimindeki kazanımları	191
5.2.5. Sığınmacı çocukların eğitimine yönelik sunulan öneriler	196
5.3. Öneriler	201
5.3.1. Araştırmaya yönelik öneriler	201
5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler	201
5.3.2.1 Milli Eğitim Bakanlığı ve Merkezi Hükümet düzeyinde öneriler	201
5.3.2.2. Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik öneriler	2205

	<u>Sayfa</u>
KAYNAKÇA.....	209
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Cinsel suç mağduru çocuk sayısı	5
Tablo 1.2. MIBEX Türkiye göçmen eğitim verileri	6
Tablo 2.1. Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmen sayısı	24
Tablo 2.2. Yılında hudut kapılarından girişler	25
Tablo 2.3. 2018 yılında hudut kapılarından çıkışlar	25
Tablo 2.4. 2018 yılında düzensiz göçmenler	26
Tablo 2.5. Sığınmacı çocuk sayılarının ülkelere göre dağılımı	30
Tablo 2.6. Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları (18-01-2019).....	31
Tablo 2.7. Okullara Göre Öğrenci Sayıları (18-01-2019).....	32
Tablo 2.8. Geçici eğitim merkezlerinin illere göre dağılımı.....	36
Tablo 2.9. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları	37
Tablo 3.1. Eğitimcilerin genel özellikleri	67
Tablo 3.2. Sığınmacı veli görüşlerine dair bilgiler	68
Tablo 3.3. Sığınmacı Velilerin Genel Özellikleri	69
Tablo 3.4. Sığınmacı çocukların genel özellikleri	70
Tablo 3.5. Katılımcı gözlem süreleri	73
Tablo 3.6. Sığınmacı çocukların okul devamsızlık günleri.....	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1.Okul öncesinde sığınmacı çocukların eğitimi	78
Şekil 4.3. Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması	80
Şekil 4.4. Eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar	85
Şekil 4.5. Velilerden kaynaklanan sorunlar.....	87
Şekil 4. 6.Türkiyeli velilerden kaynaklanan sorunlar.....	88
Şekil 4.7. Sığınmacı velilerden kaynaklanan sorunlar	92
Şekil 4.8. İletişim sorunları	96
Şekil 4.9. Etkinliklere katılım.....	100
Şekil 4.10. Sanat etkinlikleri	102
Şekil 4.11. Oyun	106
Şekil 4.12. Serbest oyuna katılım	108
Şekil 4.13. İletişim.....	112
Şekil 4.14. Akranlarla ve öğretmenle iletişim	113
Şekil 15. Aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi	114
Şekil 4.16. Avantajlar	114
Şekil 4.17. Dezavantajlar.....	119
Şekil 4.18. Sığınmacı çocukların Türkiyeli akranlarla ve öğretmenlerle iletişimi.....	122
Şekil 4.19. Öğretmen sığınmacı veli iletişimi	131
Şekil 4.20. İletişim yolları	132
Şekil 4.21. İletişimi etkileyen faktörler	139
Şekil 4.22. Sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri	140
Şekil 4.23. Kazanımlar	144
Şekil 4.24. İlkokula hazırlık	145
Şekil 4.25. Öneriler.....	150
Şekil 4.26. Eğitim	151
Şekil 4.27. Destek.....	157
Şekil 4.28. İletişim.....	160

KISALTMALAR DİZİNİ

AÇSPB:	Aile Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
AFAD:	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BM:	Birleşmiş Milletler
BMMYK:	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ÇOÇA:	İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi
GEM:	Geçici Eğitim Merkezleri
GIGM:	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
IOM:	Uluslar arası Göç Örgütü
İŞİD:	Irak Şam İslami Devleti
UNİCEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MIBEX:	Göç Politikaları İndeksi
İHEB:	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
SUY:	Yabancılar Yönelik Sosyal Uyum Programı
STK:	Sivil Toplum Kuruluşları
ŞEY:	Şartlı Eğitim Yardımı
YUKK:	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
WEP:	Birleşmiş Milletler Dünya Gıda Programı

1. GİRİŞ

Göç Yolları

Söyleyin dağlara, rüzgâra
Yurdundan sürgün çocuklara,
Düşmesin kimse yılgınlığa,
Geçit vardır yarınlara.

Göç yolları
Göründü bize.
Görünür elbet
Göç yolları.
Bir gün gelir
Döner tersine.
Dönülür elbet.

En büyük silah umut etmek,
Yadigâr kalsın size.

Yol verin kanatlı atlara,
Sürgünden dönen çocuklara.
Ateşler yakın doruklarda.
Geçit vardır yarınlara.

Dağılsak da göç yollarında,
Yarın bizim bütün dünya!

Murathan Mungan

Göç, bireylerin bulundukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel sebeplerle yer değişikliğinde bulunmaları sonucunda gerçekleşen evrensel bir olgu olarak tanımlanabilir. İnsanlık tarihi boyunca yaşanan savaşlar, ekonomik, siyasi, dini ve toplumsal nedenlerden dolayı, insanlar kendilerini daha güvende hissetme ve yaşam standartlarını koruma umuduyla, bulundukları toprakları terk edip göç hareketlerine dâhil olmuşlardır. Bu göç hareketleri geçmişten günümüze kimi zaman kitlesel kimi zaman bireysel olup gönüllü veya zorunlu göçler şeklinde gerçekleşmiştir (Tekin, 2009). Daha iyi yaşam koşullarında hayatını idame ettirmek için yapılan göçler ülke tarihimizde önemli bir yer teşkil etmektedir. Göçler tarihi incelendiğinde Türkiye iç göçler ve dış göçler açısından hem göç alan hem de göç veren dinamik bir ülke konumunda yer almaktadır (Korkut, 2010; Tekin, 2011).

Türkiye topraklarına yapılan ilk göçler Osmanlı Devletinin Balkanlarda toprak kaybetmesiyle 1785-1800 yıllarında Müslüman ve Türk vatandaşların yoğunlukta yaşadığı Balkanlar, Kafkasya ve Kırım'dan yapılan kitlesel göçler ile gerçekleşmiştir. Cumhuriyet dönemiyle birlikte Bulgaristan, Yugoslavya ve Makedonya'dan yoğun

şekilde göçler devam ederken; yakın tarihte ise İran Devrimi, Halepçe Katliamı, birinci Körfez savaşı ve son yıllarda yaşanan Suriye iç savaşıyla birlikte ülkemize yapılan göçler Avrupa ülkelerine geçiş amaçlı yön değiştirerek; Türkiye bir transit ülke olarak kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye'nin geçiş bölgesi olarak görülmesinde; Suriye, İran, Irak, Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan ve Yunanistan olmak üzere birçok sınır kapısına sahip olması; ayrıca Ege Denizinin Avrupa Birliği ülkelerine geçiş için bir kapı oluşturması etkili olmaktadır (Korkut, 2010).

Türkiye'ye yapılan göçlerin bu şekilde yön değiştirmesiyle birlikte göç alanında yapılan bilimsel çalışmalarda karşımıza göçmen, sığınmacı, mülteci gibi farklı tanımları kapsayan kavramlar çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası hukuk alanında bu kavramların içeriği değişmekle birlikte (Buz, 2002) Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu vatandaşların durumunu en iyi karşılayan kavram sığınmacıdır. Uluslararası hukuk temel alınarak sığınmacı kendi ülkesinde dil, din, ırk, mezhep veya sahip olduğu siyasi görüş nedeniyle ülkesinde mağduriyet yaşaması sonucu, kalıcı olarak yaşamak istediği ülkeye yapmış olduğu mültecilik başvurusu sonuçlanana kadar, geçici olarak başka bir ülkede kalan kişiyi ifade etmektedir (Buz, 2002; Korkut, 2010; Uluslararası Göç Örgütü (IOM), 2009a).

Türkiye Cenevre Sözleşmesinde taraf ülke olarak yer almıştır ve sözleşmeyi "Coğrafi çekince" şartıyla imzalamıştır. Bu kapsamda Türkiye Avrupa Konseyi üye ülkeleri dışında yer alan vatandaşları mülteci olarak kabul etmemektedir. Bu sebepten dolayı Birleşmiş Milletlerin (BM) Türkiye'deki sığınmacıların bulunduğu kamplar üzerinde herhangi bir kontrol, gözlem, yönetme ve kamplara müdahale etme yetkisi bulunmamaktadır. Türkiye'de yer alan bu kamplar son yıllarda Orta Doğu ülkelerinde yaşanan olaylar ile birlikte büyük artış göstermiştir.

1.1. Problem Durumu

2010 yılında Tunus'ta başlayan Arap Baharı ile Orta Doğuda yaşanan iç çatışmalar sınır komşumuz olan Suriye'ye de sıçraması ile Türkiye bir geçiş ülkesi olarak görülüp; sınır illerimizden ülkemize kitlesel göçler gerçekleşmiştir. Bu göçler sırasında Türkiye'de uygulanan açık kapı politikasıyla pasaport kontrolü yapılmadan kayıt dışı ülkemize sığınan Suriyeli sığınmacıların olmasından dolayı, Türkiye'de özellikle kamp dışında yer alan sığınmacı sayısı tam olarak bilinmemektedir (IOM, 2009b). Ancak kayıtlı olarak 16.10.2019 itibarıyla 3.676.288 Suriyeli bulunmakta ve

bunlardan 1.721.717'si ise 0-18 yaş aralığındadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Göç alanında yapılan araştırmalarda, göç yaşamış çocukların, göç yaşamamış çocuklara kıyasla daha fazla ruhsal uyumsuzluk yaşadığını tespit etmiştir (Polat, 2007; Polat, 2009). Yapılan göçler sonucunda çocukların suça karışma oranlarında artış olduğu belirlenmiştir (Alparslan, 2009; Ceylan, 2012). Göçten en çok etkilenen ve mağdur olan grubun çocuklar olduğu görülmektedir.

Suriyeli sığınmacı çocukların kamplarda %20'si, kamp dışında ise %76'sı eğitim imkânından yararlanamamaktadır (Unicef, 2016b). Eğitim dışında kalan çocuklar ise cinsel istismara uğrama, ekonomik sömürü aracı olarak kullanılma, çocuk gelin, çocuk işçiliği gibi büyük risklerle karşı karşıya kalmaktadır (Harunoğulları, 2016; Unicef, 2016a). Aynı zamanda yapılan araştırmalar eğitim dışı kalan çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu semptomlarının daha fazla görüldüğü bu çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimleri yönünde yetersiz kaldıkları görülmüştür (Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013; Unesco, 2011). Çocukların eğitime erişimlerinin sağlanmasının yaşadıkları travmayı atlattıklarında oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Ülkemizin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22. Maddesi gereği ülkesinden göç etmek zorunda kalan her çocuğun göç ettiği ülkede korunma hakkı ve her çocuğa parasız eğitim sağlama zorunluluğu bulunmaktadır. Ayrıca sadece uluslararası alanda sınırlı kalmayıp Türkiye'deki 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereği de her çocuk millete bakılmaksızın korumadan faydalanabileceği belirtilmiştir. Suriyeli çocukların eğitime yönelik ilk olarak geçici eğitim merkezleri (GEM) kurulmuştur. Geçici eğitim merkezleri, öğrencilerin ülkelerinde yarım bıraktıkları eğitimlerini tamamlamaları ve ülkelerine geri döndüklerinde yıl kaybı yaşamalarını önlemek amacıyla il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak kurulan merkezlerdir. GEM'lerde eğitim Arapça olarak Suriye müfredatına göre verilmektedir. Ek olarak 15 saat haftalık Türkçe eğitimi verilmektedir. Ancak 2016-2017 öğretim yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocukların GEM'ler yerine resmi okullara yönlendirilmesi kararını almış ve Suriyeli çocukların anasınıfı ve 1. sınıfa kayıtları zorunlu hale getirmiştir. Bu kararın alınmasında Suriye krizinin düşünülen uzun sürmesi ve Arapça eğitim alan çocukların Türkiye'de uyum sorunu yaşamaları etkili olmuştur. 3 Ekim 2016 tarihi itibarıyla 2 yıl süreli "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun

Desteklenmesi Projesi (PİCTES) Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonunun işbirliği ile uygulamaya konmuştur (Tuğluk ve Avcı, 2018).

Sığınmacı çocuklara dair verilerin erişiminin sağlanması yönünde kısıtlı bilgiler olduğu ve kapsayıcı bir eğitim politikası yürütülmediği görülmüştür. 2011 yılından itibaren Suriye’den Türkiye’ye yapılan yoğun göç sonrası Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) tarafından Suriyeli sığınmacıların eğitim sistemine uyumunu sağlamaya yönelik sistematik değişiklikler ve eğitim politikaları geliştirilmiştir. Ancak Türkiye’de gün geçtikçe sayısı artmakta olan Irak, Afganistan, İran, Somali ve diğer Orta Doğu ülkelerinden göç eden çocukların eğitimine ilişkin sınırlı bilgi mevcuttur. Geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli sığınmacı çocuklar için atılan adımların diğer sığınmacı çocukları kapsamadığı tespit edilmiştir (ÇOÇA, 2015, ERG, 2019).

Özellikle savaş nedeniyle gerçekleşen zorunlu göç ve yerinden edilme beraberinde birçok riski barındırmaktadır. Göç sonucu oluşan olumsuz koşullardan en çok çocuklar ve kadınlar etkilenmektedir. Yaşanan olumsuzlukların giderilmemesi ve sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması bu çocukların kayıp nesil olarak toplumda yer almamasına neden olacaktır. Eğitim hayatına dâhil olan sığınmacı çocukların okul yaşantısında ayrıma maruz kaldığı, öğretmenlerin sığınmacı çocuklar ve bu çocukların aileleriyle iletişim kurmakta zorlandığı, öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşanan sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Bu sorunlara ek olarak sığınmacı çocukların eğitime başlama yaşı geciktikçe dil öğrenme güçlükleri artmakta ve bunun sonucu olarak bu çocuklar daha büyük yaşlarda alt sınıflarda yer alarak dışlanmaya maruz kalmaktadırlar (Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA), 2015).Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitiminde; eğitime erişim ve eğitimin sürekliliğinin sağlanamaması, dil sorunu, kamu kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyon eksikliği, öğretmen sorunu, okulların fiziksel alt yapısının yetersizliği, yoksulluk ve bunun sonucu doğan çocuk işçiliği, çocuk istismarı, toplumsal uyum ve kabul yaşanan sorunları oluşturmaktadır (Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA), 2015; Gencer, 2017; SETA, 2017). Ayrıca sığınmacı çocukların eğitimde yaşadığı sorunlar sebebiyle okul yaşantısını terk ettikleri tespit edilmiştir (Roxas, 2010; Yiğit, 2015). Okul yaşantısı dışında kalan ve eğitime erişim sağlayamayan çocuklar büyük risklere maruz kalabilmektedir. Cumhuriyet Halk Partisi’nin “Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Cinsel Suç Atlası” verilerine göre son 3 yılda 3 bin yabancı uyruklu

çocuk cinsel istismara uğradığı ortaya çıkmıştır ve mağdurların %90'nını kız çocukları oluşturmaktadır. Rapora dair ayrıntılı veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1.1 Cinsel suç mağduru çocuk sayısı

CİNSEL SUÇ MAĞDURU ÇOCUK SAYISI									
	TÜRK UYUKLU			YABANCI UYUKLU			TOPLAM		
	E	K	T	E	K	T	E	K	TOPLAM ÇOCUK
2014	1.350	9.575	10.925	27	143	170	1.377	9.718	11.095
2015	1.403	10.778	12.181	75	433	508	1.478	11.211	12.689
2016	2.130	13.755	15.885	76	916	992	2.206	14.671	16.877
2017	2.284	14.918	17.202	121	1.300	1.421	2.405	16.218	18.623
2014-2017	7.167	49.026	56.193	299	2.792	3.091	7.466	51.818	59.284

Kaynak: Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), 2019

Devletlerin yürüttüğü göç politikası entegrasyon açısından ele alındığında; kademeli ayrımcı, asimilasyoncu ve çokkültürlücü ülkeler olmak üzere üç başlık sınıflandırmak mümkündür (Catles ve Miller, 2008). Ülkelerin göçe yönelik eğitim politikası da benimsedikleri bu göç politikalarına bağlı olarak şekillenmektedir. Çünkü asimilasyona karşı, entegrasyonun gerçekleşmesi için yerine getirilmesi gereken sekiz önemli koşuldan biri eğitimidir. Diğer koşullar; sağlık, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, işgücü hareketliliği, daimi ikamet, siyasi katılım ve vatandaşlığa erişimdir (MIPEX,2015). Bu kriterler kapsamında göç politikaları alanında çalışmalar ve ölçümler yapan Göç Politikaları İndeksi (MIBEX), tüm AB ülkeleri, Kanada, Güney Kore, İzlanda, Japonya, Yeni Zelanda, İsviçre, ABD, Norveç ve Türkiye'nin de arasında bulunduğu toplam 38 ülkenin göç politikasını değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmeler ışığında Türkiye 100 puan üzerinden Türkiye toplamda 25 puan olarak 38 ülke arasında sondan ikinci ülke olarak sıralamada yerini almıştır. Değerlendirme kriterleri arasında ise eğitim boyutu, beş puanla en son sırada yer almıştır.

MIPEX içinde Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkenin entegrasyon politikalarını bu sekiz koşulu yerine getirme açısından ölçmektedir. Sağlanması gereken eğitim politikaları ise dört boyut altında değerlendirilmektedir. Bu boyutlara dair veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

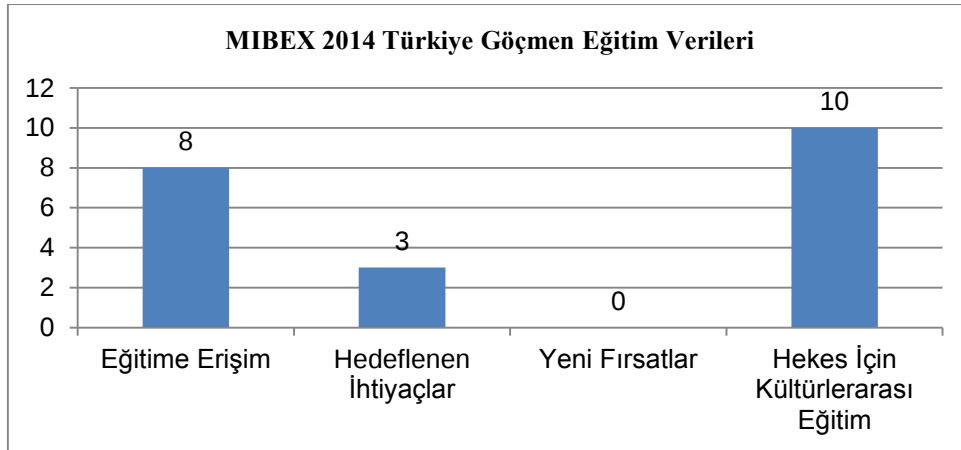
- 1) **Erişim boyutu:** Okul öncesi eğitim ve zorunlu eğitime erişim, zorunlu eğitimin yasal bir hak olarak tanınıp tanınmaması, göçmen çocukların geçmiş eğitim yaşantılarının değerlendirilip değerlendirilmediği, zorunlu olmayan eğitime erişim,

mesleki ve yüksek öğretime erişim olanakları göz önünde bulundurulmaktadır.

- 2) **Hedeflenen ihtiyaçlar boyutu:** Her eğitim seviyesine uygun rehberlik hizmetinin olması, eğitim dilinin öğretimi için destek sunulması, göçmenlerin gözlemlerinin neler olduğunun takip edilmesi, göçmen çocukların eğitim seviyesinin ölçülmesi, göçmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını sağlayacak öğretmen yetiştirme programlarının olup olmadığına bakılmaktadır.
- 3) **Yeni fırsatlar boyutu:** Göçmenlerin anadillerini ve kültürlerini öğrenmeleri yönünden desteklenmesi, göçmen çocukların ayrımcılıkla karşı karşıya kalmaması için entegrasyon politikalarının geliştirilmesi, göçmen ebeveynlerin desteklenmesi ve göçmenlerin öğretmen olarak iş gücüne dâhil olması kriterlerine bakılmaktadır.
- 4) **Herkes için kültürler arası eğitim boyutu:** Farklılıkları yansıtıp yansıtmadığı açısından okul müfredatlarına ve öğretmen eğitimleri incelenmekte ve devleti bilgiye erişimi desteklemesine bakılmaktadır.

MIBEX, 'in bu dört veri kapsamında, Türkiye göçmen eğitim verilerine ait sayısal, oranlar aşağıda tablo 1.2’de yer almaktadır.

Tablo 1.2 MIBEX Türkiye göçmen eğitim verileri



Yukarıdaki tabloda yer alan; eğitime erişim, hedeflenen ihtiyaçlar, yeni fırsatlar ve herkes için kültürel eğitim kriterleri ışığında yapılan değerlendirmeler arasında toplamda 38 ülke yer almaktadır. Türkiye bu ülkeler arasında MIBEX puanı 25 puan olup; 37. sırada sondan ikinci ülke olarak sıralamada yer almıştır. MIBEX verileri sığınmacıların eğitimi konusunda Türkiye’nin mevcut durumunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de göç, göçmenlik, mülteci, sığınmacı kavramları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla; toplumsal (Döner, 2016; Kıratlı, 2011; Atasütü Topçuoğlu, 2012), sağlık (Polat, 2007), ekonomik (Lordoğlu ve

Aslan, 2016; Töre, 2014; Uzun, 2015; Paksoy ve Karadeniz, 2016; Öztürkler, 2015), hukuksal (Doğan, 2011; Kaya ve Yılmaz 2015; Eren, 2015; Dürgen, 2015; Taneri, 2012), cinsiyet (kadın ve göç) (Tuzcu ve Ilgaz, 2015; Yılmaz, 2005), çocuk hakları (Atasütü Topçuoğlu, 2019; Çobaner, 2015; Uzun, 2015; Güneş, 2012), insan hakları (Urk, 2010), göçün ülkemize olan etkileri (Canyurt, 2015; Çevik, 2016; Güneş, 2013; Korkut, 2010; Öztürk, 2015) boyutlarına odaklandığı görülmektedir. Göç ve eğitim özellikle de okul öncesi eğitim alanında ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bütün ve Uzun; 2016; Güven, Azkeskin ve Yılmaz, 2108).

Eğitimde sığınmacı çocuklar, göçmen çocuklar ve çok kültürlülükle ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaları üç grupta toplamanın mümkün olduğu görülmektedir. Eğitim araştırmalarının ilk grubunu öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe karşı tutumları (Başbay ve Kağnıcı, 2013; Coşkun, 2012; Demir ve Başarır, 2013; Engin ve Genç, 2015; Gürel, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Polat, 2012; Yılmaz ve Göçen, 2013) oluşturmaktadır. İkinci grup çalışmalar ise Avrupa ülkelerindeki Türk göçmenler ile ilgili yapılan araştırmalardır (Arslan, 2006; Bingöl ve Özdemir, 2014; Erdoğan, 2004; Güllüpınar, 2010; Kostova, 2009; Yılmaz, 2014). Üçüncü grup çalışmalar ise Türkiye’de sığınmacı çocukların mevcut eğitim durumunu, yaşanan sorunları ve gelişmeleri konu araştırmalardır. Bu araştırmalar; sığınmacı çocuklarla ilgili istatistik bilgilerin erişiminin yetersiz olduğu, sığınmacı çocukların eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan adımlar olduğu ancak yeterli olmadığı ve bu yöndeki gelişmelerin daha çok Suriyeli sığınmacı çocukları kapsadığı ifade edilmiştir. Araştırmacılar yaşanan eğitim sorunlarına yönelik daha kapsayıcı ve daha net bir eğitim politikası ortaya konması yönünde önerilerde bulunulmuştur (Aras ve Dirikoç; Babahanoğlu, 2018; Gencer, 2017; Şimşek ve Kula, 2018; Tanrikulu, 2018).

2011 Suriye göçüyle birlikte eğitim alanında sığınmacıları konu alan araştırma sayısı artış göstermiştir. Bu araştırmalar çoğunlukla öğretmen, öğretmen adayları ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurarak gerçekleştirilmiştir (Erdoğan ve Semerci-Uyan, 2018; Şimşek ve Kula, 2018). Okulöncesi eğitimi alanında sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunları ele alan 2 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda sığınmacı çocuklar Suriyeli sığınmacı çocuklar ile sınırlanıp, sorunlar öğretmen görüşleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalarda iki sınırlılık görülmektedir. Bu sınırlılıklardan ilki sığınmacı çocukları Suriyeli sığınmacı çocuklarla sınırlandırmış

olmaları, ikincisi ise sadece öğretmen görüşlerine dayalı olarak veri toplamalarıdır. Çalışmalarda Suriyeli sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar incelenmekte ancak çalışmaya sığınmacı çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri dâhil edilmeyerek çalışmada sorunlar sadece öğretmenlerle yapılan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır (Uzun ve Bütün, 2016; Güven, Azkeskin ve Yılmaz, 2018).

Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitime katılımı yaşadıkları travmayı atlatma ve iyileşme süreci açısından önemli olmakla birlikte Türkiye'ye uyum sağlamaları ve Türkçe öğrenmeleri açısından da önemlidir. Okul öncesi eğitimde akademik becerilere daha az odaklanılması ve oyuna ağırlık verilmesi çocukların dil öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar 1. sınıfa Türkçe bilerek başlayabileceklerdir. Türkçe bilen sığınmacı çocuklar okula ve akranlarına daha kolay uyum sağlayacak aynı zamanda daha yüksek akademik başarı göstereceklerdir. Okul öncesi eğitimin sığınmacı çocuklar açısından kritik önemi görülmektedir. Bu nedenle sığınmacı çocukların eğitim süreçlerinin, etkinliklere katılım durumu, akranları ve öğretmenleri ile etkileşimleri, yaşadıkları sorunların incelenmesi önemlidir. Ayrıca bu süreçte öğretmen ve ailelerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi de çocuklara verilen eğitimin iyileştirilmesi için önem taşımaktadır.

2019 Kasım verilerine göre Türkiye'de, 0-9 yaş aralığında toplam 8.536 sığınmacı çocuk bulunmaktadır. Bu sayının büyük bir kısmı, Suriyeli çocuklardan oluşmaktadır (Mülteciler Derneği, 2019). 2018-19 eğitim-öğretim yılında geçici koruma altındaki öğrencilerin kademelere göre okullulaşma oranlarına bakıldığında ise okul öncesinde%33,9, ilkokul kademesinde %96,5, ortaokul kademesinde %57,7, ortaöğretimde %26,8 olduğu görülüyor (ERG, 2019).

Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında;2019 yılında yaklaşık olarak 20.000 daha önce okul öncesi eğitimi almayan 5-6 yaş aralığında bulunan Suriyeli çocuğun okul öncesi yaz eğitimi imkânı sağlanmış olması önemli bir adımdır. Bu projenin Suriyeli çocuklarla sınırlı kalmayarak bütün sığınmacı çocukları kapsaması okul öncesi eğitime erişim için önemli bir adım olacaktır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği kapsamında özel gereksinimli çocuklar, yoksul çocuklar ve sığınmacı çocukların eğitime erişimi önemli bir noktadır. MEB'in okul öncesi eğitimin öneminin altını çizmesi ve özellikle dezavantajlı grubu oluşturan bu grupların eğitime erişiminin sağlanması eğitimde fırsat eşitliğine önemli katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda 2020 yılında beş yaş için okul

öncesi eğitiminin zorunlu ve ücretsiz olması sığınmacı çocukların da okul öncesi eğitimine erişiminde önemli bir adım olacaktır. (ERG,2019).

Bu araştırmada sığınmacılık kavramı sadece Suriyeli çocuklarla sınırlı kalmayarak, farklı ülkelerden sığınmacı çocukların eğitim sürecine katılımları ve yaşanan sorunları; öğretmen, okul yöneticisi, sığınmacı veliler ile yapılan görüşmeler ve çocukların okul ortamında gözlemlenmesi ile incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sığınmacı çocukların eğitim süreci, eğitim sürecine katılımları ve bu süreçte karşılaşılan sorunları belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Sığınmacı çocukların eğitim süreçlerinde iletişim süreçleri nasıldır?
3. Sığınmacı çocukların ve ailelerinin eğitim süreçlerine (etkinliklere) katılım durumlarını nasıldır?
4. Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimden kazanımlarını nelerdir?
5. Sığınmacı çocukların eğitime yönelik öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırma ile araştırma sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve bu süreçte yaşanan sorunlar farklı veri toplama yöntem ve kaynakları (görüşme: öğretmen, yönetici, aile; gözlem: çocuk) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında yer alan sığınmacı çocukların eğitimi konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğu öğretmen görüşmelerine dayalıdır. Bu çalışma ile özellikle sığınmacı velilerle yapılan görüşmeler ve okul ortamında yapılan gözlemler ile farklı kaynaklardan zengin veriler elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların sığınmacı çocukların eğitime yönelik geliştirilecek eylem planları ve eğitim politikalarına olumlu yönde katkı sağlanması beklenmektedir. Araştırmanın Türkiye'deki resmi kurum ve yasa koyuculara (TBMM, MEB), öğretmenlere, gönüllü kuruluşlara, STK'lara sığınmacı çocukların eğitimi konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Belirlenen sorunların çözümüne yönelik alınabilecek tedbirlerle sığınmacı çocukların eğitime devam etme oranlarını artmasına katkıda bulunabilecektir.

Sığınmacı çocukların etkinliklere katılım durumlarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin bu çocuklara sunulan eğitimin niteliğini artırmaya katkısı olacağı düşünülmektedir.

Sığınmacı çocukların nitelikli bir okul öncesi eğitim alarak okula uyum sağlamalarının birinci sınıfa başladıkları zaman uyumlarını kolaylaştıracağı ve akademik başarılarını artıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma sığınmacı çocukların okul öncesi eğitim ve ilkokul yaşantılarını iyileştirmek açısından önem taşımaktadır. Beş yıllık bir konu olduğu için bilimsel araştırmaların az sayıda olmasından dolayı konuyla ilgilenen akademisyenler için kaynak oluşturacak ve bu konuda yeni araştırmalara yol açacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Türkiye’de Milli Eğitime bağlı devlet okullarında okul öncesi eğitimi; bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesinde yer alan anasınıflarında verilmektedir. Ancak 4+4+4 sistemine geçildikten sonra ortaokul bünyesinde de anasınıfları yer almıştır. Bu çalışma Eskişehir Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız bir anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında olmak üzere iki farklı eğitim kurumu ile sınırlıdır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Mart ayı itibarıyla bir bağımsız anaokulunun 3 anasınıfında eğitimine devam eden beş sığınmacı çocuk ve bir ilkokula bağlı iki anasınıfına devam eden beş sığınmacı çocuk ve bu çocukların velileri, öğretmenleri ve okul yöneticileri olmak üzere toplamda 28 kişiyle sınırlıdır. Bir sığınmacı veli görüşme yapmak istemediği için araştırma dokuz sığınmacı veli ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonuçları, çalışma gurubuyla sınırlı olmakla birlikte sonuçların başka ortamlara aktarılması mümkün olabilir. Araştırma okul öncesi eğitime devam eden sığınmacı çocukların eğitimiyle sınırlıdır. Okul öncesi eğitime başlayıp da eğitime devam etmeyen sığınmacı çocuklara yer verilmemiştir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada, görüşmeye dâhil olan eğitimcilerin ve sığınmacı velilerin görüşme sorularını doğru bir şekilde yanıtladıkları ve gözlemler esnasında öğretmen ve çocukların doğal hallerini yansıttıkları varsayılmıştır. Sığınmacı ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin, eğitim düzeyinin çocuklarının eğitimi üzerinde etkili olduğu varsayılarak sosyo-ekonomik yönden avantajlı ve dezavantajlı iki ayrı okul araştırmanın

kapsamında yer almıştır. Ayrıca aynı sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bir arada bulunması veya sınıfta sadece bir sığınmacı çocuğun bulunması ya da anadilleri farklı sığınmacı çocukların bir arada bulunmasının iletişimi etkileyeceği varsayılarak sınıf seçimleri yapılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş grubunu kapsayan ve çocukların gelecekteki hayatlarında önemli bir rol oynayan; bilişsel, sosyal ve duygusal, psikomotor ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlamaya yönelik olarak verilen eğitim olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can yaşar, 2002).

Anasınıfı: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 36-68 aylık çocukların gelişimlerini desteklemek amaçlı ve ilkokula hazırlık amaçlı verilen eğitim aşamasıdır (Yılmaz, 1999, s.105).

Sığınmacı: Kendi ülkesinde yaşadığı ayırım, zulüm veya şiddetten dolayı başka bir ülkenin koruması altına girmek isteyen ancak mülteci statüsü kesinlik kazanmamış sadece sığınma aşamasında bulunan kişiler sığınmacı olarak adlandırılmaktadır (Buz, 2004).

Mülteci: Kendi ülkesinde dil, din, ırk ve etnik kökeninden dolayı ayırımına veya herhangi bir zulme maruz kalıp kendini güvende hissetmediği için başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve sığınma talebi kabul edilen kişiye mülteci denmektedir. Mülteci yaşadığı güven ve korku sorunu sebebiyle kendi ülkesine dönmek istemeyen ve sığındığı ülkede yaşamını idame ettirmek isteyen kişidir. Ayrıca kendi ülkesinde savaş ve çatışma sonucunda oluşan şiddet ortamında duyduğu güvenlik endişesiyle veya sahip olduğu siyasi düşüncelerden dolayı zulme uğrama korkusuyla başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunabilmektedir (BMMYK, 1998).

Göç: “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir (Göç Terimler Sözlüğü (IOM), 2009, s. 35).

Göçmen: Ülkesinde zulme uğrama endişesi yaşamayan; vatandaşı oldukları ülkelerin korumasında olan ve daha iyi bir yaşam standardına kavuşabilmek için, kendi istekleri doğrultusunda başka bir ülkeye göç eden kişi (Koçak ve Terzi, 2012).

Geçici koruma: “Çatışma veya yaygın şiddet ortamlarından kitlesel olarak kaçıp gelen

kişilere 6ncesinde bireysel stat6 belirlleme işlemine tabi tutulmaksızın Devlet tarafından ge6ici koruma sağlama konusunda geliştirilen d6zenleme (G66 Terimler S6zl6ę6 (IOM), 2009, s. 33).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle, göçle ilgili temel kavramlara, göç türleri, göç kuramları, göç tarihi ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili bölümlere yer verilmiştir. Daha sonra, Türkiye'deki sığınmacı çocukların eğitimi ve bu kapsamda kamp içi eğitim, kamp dışı eğitim ve kamp dışı eğitim çerçevesinde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), özel okullar ve devlet okullarına son olarak ise ilgili çalışmalar kapsamında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Göç İle İlgili Temel Kavramlar

Göç olgusu; göç, göçmenlik, mülteci, sığınmacı gibi birçok kavramı barındıran geniş bir yapıya sahiptir. Bu kavramların arasında anlam farklılıkları olmasına rağmen çoğu zaman birbirinin yerine kullanılarak yanlış kullanımlara sebep olmaktadır. Öncelikle göç kavramları hukuksal çerçevede belli sınırlar çizilerek tanımlanmıştır. Hukuksal çerçeve ulusal ve uluslararası hukuk kapsamında ortak noktalara sahip olmakla birlikte bazı noktalarda ise ayrışabilmektedir. Çalışmamızda anlam karışıklıklarını gidermek adına göç ile ilgili olarak aşağıdaki temel kavramlara yer verilmiştir.

2.1.1 Göç

Göç kavramı, Göç Terimler Sözlüğünde gerekçeyle olursa olsun kişilerin bir ülke içinde veya Uluslararası olarak yer değiştirerek gerçekleştirdiği nüfus hareketliliği olarak adlandırılmaktadır. Yapılan göç ülke sınırları içerisinde yapıldığı takdirde iç göç, ülke sınırları dışına yapılan göçe ise dış göç olarak nitelendirilir. Göç genel olarak ekonomik, siyasal, kültürel, toplumsal sebeplerden dolayı gerçekleşmektedir. Sadece yer değişikliğinin olması göç olgusunu tanımlamak için yeterli değildir. Bu sebeple zaman ve kalıcılık unsurlarını da kapsayan daha geniş bir tanımlı içermektedir. Altı ay veya bir yıl gibi bir süreyi kapsayan yer değişikliği zaman ölçütü olarak kabul edilmektedir. Göç kalıcı yerleşimi ifade ettiği için eğitim veya turizm amaçlı yapılan yer değişimleri göç olarak nitelendirilmez (İçduygu, Sirkeci, Aydıngün (Editör), 1998, s. 91).

2.1.2. Göçmen

Zorlayıcı dış bir etken bulunmadan hayat standartlarını ve refah düzeyini yükseltmek amacıyla kendi isteği doğrultusunda başka bir ülkeye veya böyleye göç eden kişidir (IOM, 2009).

2.1.3. Mülteci

Kendi ülkesinde dil, din, ırk ve etnik kökeninden dolayı ayrımına veya herhangi bir zulme maruz kalıp kendini güvende hissetmediği için başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve sığınma talebi kabul edilen kişiye mülteci denmektedir. Mülteci yaşadığı güven ve korku sorunu sebebiyle kendi ülkesine dönmek istemeyen ve sığındığı ülkede yaşamını idame ettirmek isteyen kişidir. Ayrıca kendi ülkesinde savaş ve çatışma sonucunda oluşan şiddet ortamında duyduğu güvenlik endişesiyle veya sahip olduğu siyasi düşüncelerden dolayı zulme uğrama korkusuyla başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunabilmektedir (BMMYK, 1998).

Mülteciler maruz kaldıkları şiddet ve çatışma ortamında can güvenliklerini korumak amacıyla BMMYK tarafından uluslararası olarak koruma tanınan bir statüdür. Mülteci statüsüne hak kazanan kişi güvenlik endişesiyle ülkesine geri dönüş yapamamaktadır ve yine bu sebeple mülteciler, uluslararası hukuk kapsamında ikamet ettiği ülkede koruma altındadır (UNHCR, 2016).

2.1.4. Sığınmacı

Kendi ülkesinde yaşadığı ayırım, zulüm veya şiddetten dolayı başka bir ülkenin koruması altına girmek isteyen ancak mülteci statüsü kesinlik kazanmamış sadece sığınma aşamasında bulunan kişiler sığınmacı olarak adlandırılmaktadır (Buz, 2004). Diğer bir ifade ile mülteci olmak isteyip ancak mülteci başvurusu henüz sonuçlanmamış bekleme sürecinde yer alan kişiler sığınmacı statüsünde yer almaktadır. Sığınmacı kişinin bekleme ve belirsizlik süreci kişiyi mülteci haklarından yararlanmasına engel teşkil etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde mülteci kazanılmış haklara sahipken sığınmacı belirsizliklerin yer aldığı bir bekleyiş içerisinde ve dolayısıyla sığınmacı ve mültecinin sahip olduğu haklar farklılık kazanmaktadır (Urk, 2010; Kartal ve Başçı, 2014).

Sığınmacı konumunda bulunan kişinin başvuru talebinin olumlu sonuçlanmasıyla birlikte Birleşmiş Milletler tarafından mülteci statüsü kazanılmış olur (Deniz, 2009). İnsan Hakları Beyannamesi'nin 14.maddesi "Herkesin zulüm karşısında sığınma hakkı vardır" ifadesiyle sığınma hakkı, insan haklarının temel bir hakkı olarak görülmektedir. Mültecilik için başvurunun değerlendirilmesinin olumsuz sonuçlanmasıyla birlikte sığınmacı statüsünde bulunan kişi bulunduğu ülkeyi terk etme zorunluluğu bulunmaktadır.

Uluslararası hukukta mülteci ve sığınmacı kavramları böyle tanımlanırken Türkiye’deki durum farklılık arz etmektedir. Çünkü Türkiye Cenevre sözleşmesini coğrafi çekince koyarak imzalaması sığınmacı ve mülteci tanımını değiştirmektedir. Türkiye’nin 1951 yılında Cenevre sözleşmesini ilk imzalayan ilk ülkeler arasında yer almasıyla birlikte mültecilik konusundaki yasal sorumlulukları yerine getirmeyi kabul etmiş bulunmuştur. Cenevre Sözleşmesi mültecilik hukukunun çerçevesini belirleyen en önemli sözleşme olması yönüyle uluslararası hukukta önemli bir yere sahiptir. Cenevre sözleşmesi, sözleşmeye taraf olan ülkelerin mültecilere karşı yasal sorumluluklarını kapsamaktadır. Türkiye’nin coğrafi çekince koyarak Cenevre Sözleşmesine taraf olması mültecilik tanımını değiştirmektedir. Böylece Türkiye, Avrupa Konseyine üye ülkelerinin vatandaşlarına mültecilik statüsü tanırken; diğer ülkelerden gelen kişileri sözleşmenin dışında tutarak onlara “Geçici sığınma” olanağı vermektedir (Cenevre Sözleşmesi, 1967).

2.1. Göç Türleri

Alanyazın incelendiğinde göç türlerinin göçün süresi, göçün zorunluluk teşkil edip etmemesi, göçün yoğunluğuna göre, ülke sınırlarında yer alıp almamasına göre ve gerçekleşme biçimine bağlı olarak farklı sınıflandırılmaların mevcut olduğu görülmektedir (Özcan,1998; Erder,1997). Aşağıda göç türlerine yer verilecektir.

2.1.1. Gönüllü-zorunlu göç

Kişinin kendi isteği doğrultusunda yapılıp yapılmamasına göre göçün türü zorunlu ve gönüllü göç olmak üzere iki farklı tanım içermektedir. Gönüllü göç; herhangi bir dış etkenin zorlaması olmadan tamamen göç eden kişinin iradesi doğrultusunda gerçekleşen bir göç faaliyetidir. Gönüllü göç refah seviyesini yükseltme, daha iyi sosyal imkânlara erişebilme gibi tamamen bireysel ihtiyaçlardan hareket ederek gerçekleşir. İşçi göçleri, isteğe bağlı olarak yapılan uluslararası göçler ve şehirlere yapılan göçler gönüllü göç türüne örnek teşkil etmektedir. Gönüllü göç itici güçler yerine kişiye daha cazip gelen imkânlara sahip olma arzusuyla gerçekleşir. Zorunlu göç; kişinin isteği dışında ve dış etmenlerin zorlayıcı etkisiyle gerçekleşen göç türüdür. Bu zorlayıcı etmenleri savaşlar, çatışma ve şiddet ortamı, doğal afetler, güvenlik endişesi ve politik sebepler oluşturabilir (Akkayan,1979;Şirin-Öner, 2012, s.13-29).

2.2.2. Kitlesele göç-bireysel göç

Yapılan göç yoğunluğuna göre kitlesele ve bireysel göç olarak iki gruba ayrılmaktadır. Göçün yoğunluğu bir kişiyle sınırlı olabileceği gibi bir grupla yani kitlesele olarak da gerçekleşmesi mümkündür. Bireysel göçte kişinin kendi seçimleri belirleyici olurken; kitlesele göçte birden fazla kişiyi göçe iten ortak bir sebep etkili olmaktadır. Bireysel göçte göç kararı alan kişi göç kararını beklentileri doğrultusunda kendisi planlar ve yerine getirir.

Kitlesele göçte ise grubu oluşturan kişilerin aynı zorlayıcı sebepten ötürü yer değişikliğini birlikte aynı yere yapması söz konusudur. Kitlesele göçlerde ortak dine, dile veya etnik kökene sahip kişilerin uluslararası gelişen siyasi ve ekonomik sebeplerle göçe itilmesiyle meydana gelmektedir. Kitlesele göçler isteğe bağlı olmayıp mecburiyetten gerçekleştiği için bu yönüyle zorunlu göç türüne benzerlik göstermektedir (Yalçın, 2004).

2.2.3. İç göç-dış göç

Ülke sınırlarını temel alarak yapılan göç sınıflandırılması iç göç ve dış göç olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İç göç; geçici veya kalıcı olarak ülke sınırları içerisinde köy, kasaba ve şehirlerarası yapılan göç türüdür. Dış göç ise ülke sınırlar dışında gerçekleştirilen göç türü olarak isimlendirilmektedir. İç göçler ülke içerisinde gerçekleştiği için daha kısa mesafeli olurken; dış göçler daha uzun mesafeler söz konusudur. İç ve dış göçte göç sırasında kat edilen mesafeler önem kazanmaktadır. Dış göç ülke toprakları dışına yapıldığı için uluslararası göç olarak da tanımlanabilir. Dış göçler, ülkeler arası olmak olup genelde daha iyi yaşam olanaklarından faydalanmak için gerçekleşmektedir. Ülke dışına yapılan işçi göçleri, eğitim ve mesleki kariyer için yapılan göçler dış göçlere örnek olarak verilebilir(Yalçın,2004; Akkayan, 1979).

2.2.4. Sürekli göç- geçici göç

Yerleşme süresine bağlı olarak göçler sürekli göç ve geçici göç olmak üzere iki grup altında toplanmaktadır. Sürekli göç: Göç edilen yere tamamen yerleşme amaçlı ve geri dönmek üzere gerçekleştirilir. Geçici göç: Belli bir süreye bağlı olarak ve geri dönmek üzere planlanıp gerçekleştirilen göç türüdür. Geçici göçte yerleşme amacı olmadığı için mevsimlik işçi göçleri ve bir süreliğine eğitim amaçlı yapılan yer değişiklikleri geçici göçe örnek vermek mümkündür (GİM, 2019).

Sürekli göçte başlangıçta göç edilen yere tamamen yerleşme amacıyla hareket

edilse de göç süreci değişiklik göstererek geçici göçe dönüşmesi mümkündür. Göç sürecindeki bu değişiklik geçici göç için de yaşanması olası olup; belli bir süre için planlanan geçici göçün kalıcı hale gelmesi mümkündür (GİM, 2019).

2.2.5. Emek-beyin göçü

Kişinin var olan yeteneğini, bilgisini ve potansiyelini daha iyi sergileyebileceği ve bunu kullanarak daha iyi hayat koşullarında yaşamak amacıyla yapılan göç türü beyin göçü olarak tanımlamaktadır. Beyin göçünde göçün yönü genellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere gelişmiş olan ülkelere doğrudur. Ancak gelişmiş ülkelere az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere yapılan beyin göçü örneklerine de rastlamak mümkündür (Ak, 2013).

Emek ve beyin göçünün yapılma sebepleri işsizlik, yaşam standartlarını iyileştirme gibi ortak sebeplerle sahip olsa da iki göç türünü birbirinden ayırmakta yarar vardır. Beyin göçü aynı zaman da bir emek göçü olurken; yapılan her emek göçü beyin göçü olarak nitelendirilmez. Çünkü beyin göçü için ev sahibi ülke göç eden kişinin eğitim, yetenek ve kalifiye gibi ayır edici özelliklere sahip olmasını bekler (Başaran,1972).

2.2.6. Uluslararası mülteci göçü

Uluslararası mülteci göçü savaş, çatışma, afet gibi olağanüstü durumlarda anavatanlarını terk ederek daha güvenli başka bir ülkeye göç etmeleri sonucunda gerçekleştirilen göç türüdür. Uluslararası göçte göç etmeye sebep olan etkenler zorunluluk taşıdığı için uluslararası zorunlu göç olarak da değerlendirilmektedir. Sığınmacı ve mülteci göçleri de uluslararası zorunlu göç kategorisine girmektedir (Hazan, 2012; Sert, 2012).

2.3. Göç Kuramları

İnsanoğlunun var olmasıyla birlikte başlamış olan göç hareketleri, Türkiye’de II. Dünya Savaşından sonra kendini göstermeye başlamıştır. Bu göç hareketleri göçmenlerin bireysel tercihlerinden ziyade devlet politikası olarak planlı bir şekilde yürütülmüştür. Böylece beş yıllık kalkınma planı kapsamında, Türkiye’de var olan iş gücü fazlalığına çözüm olarak işçiler Avrupa’ya ve Almanya’ya gönderilmiştir. Özellikle niteliği yüksek işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla işçilerin büyük bir kısmı olan %80’ni Almanya’ya göç etmişlerdir. Türkiye’de yaşanan dış göçün sonucu yurtdışına giden işçilerin almış oldukları ücretler, döviz transferi gibi ekonomik

boyutlar yapılan araştırmaların konusunu oluşturmuştur (Lordoğlu ve Aslan, 2016; Töre, 2014; Uzun, 2015; Paksoy ve Karadeniz, 2016; Öztürkler, 2015).Ancak dış göç ile birlikte hem yurt içinde hem de yurt dışında bulunan ailelerin aile yapısının nasıl etilediği, sosyalleşme, uyum, eğitim gibi konular yapılan az sayıda araştırmayla sınırlı kalmıştır (Arslan, 2006; Bingöl ve Özdemir, 2014; Erdoğan, 2004; Güllüpınar, 2010; Kostova, 2009; Yılmaz, 2014).

Türkiye’de göç alanında araştırma yapan merkezler henüz tam olarak kurumsallaşma özelliği taşımamaktayken, Batı Avrupa ölkelerinde bu merkezler oldukça eskiye dayanır. Bilgi Üniversitesi’nin göç çalışmaları merkezi kurmuş olması bu bağlamda Türkiye’de öncü olarak kabul edilebilir.

Uluslararası göç demografik yapıyı değiştirerek milyonlarca insanın hayatını etkileyen ve ulus kavramını düşündürmesiyle birlikte birçok araştırmanın konusu olmuştur. Özellikle gelişmiş ölkelerde sosyal bilimciler tarafından çözüm yolları aranarak göç kuramları geliştirilmiştir.

Göçün bilimsel çalışmalarda yer bulması 19. Yüzyıla dayanmaktadır. İlk defa Coğrafyacı ve harita uzmanı olan Georg Ravenstein tarafından göç konusunda 1885 ve 1889 olmak üzere iki tane “Göç Yasaları” konulu tebliği sunmuştur ve bu durum tartışmalara neden olmuştur. 19. Yüzyılda göç kavramı tek bir kuram ile açıklanmaya çalışılırken, 20. Yüzyılda farklı bakış açılarıyla bakmaya başlayan sosyal bilimciler tarafından birçok göç kuramı öne sürölmeye başlanmıştır. Bu kuramlar: Neoklasik kuramın makro kuramı, neoklasik ekonominin mikro kuramı, yeni ekonomi kuramları, ikiye bölönmüş emek piyasası kuramı, kümölatif (biriktirici) nedensellik, kuramsal kuram, göç sistemleri kuramı, ilişkiler ağı (network) kuramı ve dünya sistemleri kuramıdır (Abadan Unat, 2006). Günümüzde Ortadoğu’dan Türkiye’ye yönelik olarak gerçekteşen göç hareketleri ve özellikle de 2011 yılından itibaren yoğun bir şekilde meydana gelen Suriye göçünü, tanımlayan göç kuramları; ilişkiler ağı (network) kuramı, dünya sistemleri kuramı ve göç sistemleri kuramı olduğu için aşağıda bu üç kurama ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.3.1. Dünya sistemleri kuramı

Kuram uluslararası göçün 16. yüzyıldan günümüze süregelen dünya pazarının genişlemesi sonucu gerçekteştiğini ileri sürmektedir. Kapitalist ekonominin yoksul milletlerin üzerinde yarattığı etkiyle göç hareketleri meydana gelmektedir. Bir zamanlar

sömürgeci sistemin izlediği yol olan yoksul halk üzerinde elde edilen çıkarlar, günümüzde kapitalist sistemin yoksul halkın genişleyen ekonomi pazarına dâhil edilmesi yönüyle benzerlik taşımaktadır (Çağlayan, 2006).

Kapitalist sistemle birlikte tarımla uğraşan insanlar gelişen teknolojinin, fabrikasyon üretimin karşısında zayıf kalmıştır ve çözümü göç etmekte bulmuştur. Bu göçler daha çok uluslararası göçler şeklinde olup, güçlü ekonomiye sahip olan Batı Avrupa ülkelerine doğru gerçekleşmiştir (Cizreli, 2015).

Kapitalist ülkelerin sahip olduğu güçlü ekonominin çarklarının istenilen şekilde dönmesi için fabrikalarda, finans ve hizmet sektöründe çalışmak için vasıfsız işçilere duyulan ihtiyaç artmıştır. Artan işgücü ihtiyacının karşılanması amacıyla yoksul ülkelere Batı Avrupa ülkelerine doğru göç hareketleri meydana gelmiştir. Küresel ekonomiyle birlikte daha küçük ve yoksul ülkelere ulaşmak kolaylaştırmıştır.

Kuramın temelini oluşturan başlıca özellikler:

- 1.) Kapitalist ekonomi yoksul ülkelere ulaşarak göç hareketine yön vermektedir.
- 2.) Bir zamanlar sömürgeci sistemde yer alan sömürgeci ülkeler, günümüzde kapitalist sistemde yer alarak sömürgeci yapılarını muhafaza etmektedirler. Bu ülkelerin sömürgecilikten gelen deneyimleri şu anki sistemde yoksul ülkeler ile aralarındaki ilişkileri güçlendirmektedir. Kurulan bu güçlü bağ göç hareketlerini beslemektedir.
- 3.) Uluslararası göç hareketleri istihdam ve ücretin etkisinden ziyade küresel ekonomiden etkilenmektedir.
- 4.) Kapitalist ülkeler sahip oldukları ekonomik gücü korumak adına gerekli durumlarda çevre ülkelerin siyasi ve ekonomik yapılarına müdahale edebilmektedirler. Yapılan müdahaleler istenildiği gibi sonuçlanmadığı takdirde çevre ülkelerden bu ülkelere sığınmacı olarak yapılan göçler dikkat çekmektedir.
- 5.) Uluslararası göçün önüne geçmenin çözüm yolu hükümetlerin küresel ekonomiyi denetlemeleridir. Küresel ekonominin önemli dinamiklerinden olan çok uluslu şirketleri denetlemek dünya çapında ekonomik bir çatışmaya yol açacağı için göç hareketlerinin önüne geçmek pek mümkün görülmemektedir (Özbek, 2014; Güllüoğlu, 2012).

2.3.2. İlişkiler ağı(network) kuramı

Kuram göç hareketlerinin zaman ve mekân yönünden etkilenmesine vurgu yapmaktadır. Uluslar arası göçler sonucunda göç eden ve edilen ülkelerdeki kişiler

arasında çeşitli ilişkiler gelişmektedir. Bu ilişkiler kimi zaman göçmenler arasında var olan ortak değerler, ortak kimlik, arkadaşlık, soydaşlık gibi bağlardan oluşmaktadır. Kişiler arası oluşan bağlar kimi zaman eski göçmenlerle kimi zaman ise yerli halk ile kurulmaktadır (Göktürk, 2016).

Kuramın altını çizmiş olduğu önemli bir nokta ise göç hareketlerinde kadının rolüdür. Erkek egemen topluluklarda erkeklerin göç etmesi sonucu kadınlara baş etmekte zorlanacakları çok fazla iş yükü bırakılmaktadır. Kadınlar baş başa kaldıkları bu zorlukları aşmak için göç etmeyi tercih etmektedirler. Göç hareketlerinde kadınların yer alması bir bakıma kadının toplumsal rolünü değiştirmektedir. Kuramın temelini oluşturan başlıca özellikler(Özbek, 2014).

- 1.) Göçmen ilişkileri ağı yaşanabilecek ekonomik riskleri azalttığından dolayı ülkeler arasındaki ücret farklılığı göç hareketleri için önemli bir unsur olarak görülmemektedir.
- 2.) Hükümetlerin göçmen ailelerin aile bütünlüğünü sağlamak amaçlı yürüttüğü politikalar göçmen ilişkiler ağını desteklemektedir. Bu durum ailenin diğer bireylerini de göç hareketine dâhil ederek uluslararası göçü teşvik etmektedir.
- 3.) Göçmen ilişkiler ağı uluslararası göç hareketlerini destekleyerek göçün devamlılığını sağlamaktadır.
- 4.) Yapılan göçler sonucunda kurulan ilişkilerden dolayı göç edilen ülke hükümeti tarafından göçü denetlemek oldukça güçleşmektedir.
- 5.) Göçmenlerin kurumsal kimlik kazanması anayurtlarını temsil etme güçlerini arttırmaktadır.

2.3.3. Göç sistemleri kuramı

Uluslararası göç hareketleri incelendiğinde göç kabul eden bir veya birkaç ülke ve bu ülkelere göçmen gönderen belli başlı ülkeler olduğu görülmektedir. Kuramın temelini oluşturan başlıca özellikler:

- 1.) Uluslararası göç hareketlerinde rol alan ülkelerin coğrafi yakınlığı değil siyasi ve ekonomik bağları önem arz etmemektir.
- 2.) Göç hareketleri toplumsal, siyasal ve ekonomik değişimlere bağlı olarak değişimler gösterir. Uluslararası göç sabit bir yapıya sahip değildir (İçduygu, 2004).

Kuram göç hareketlerinin zaman ve mekân yönünden etkilenmesine vurgu yapmaktadır. Uluslararası göçler sonucunda göç eden ve edilen ülkelerdeki

kişiler arasında çeşitli ilişkiler gelişmektedir. Bu ilişkiler kimi zaman göçmenler arasında var olan ortak değerler, ortak kimlik, arkadaşlık, soydaşlık gibi bağlardan oluşmaktadır. Kişiler arası oluşan bağlar kimi zaman eski göçmenlerle kimi zaman ise yerli halk ile kurulmaktadır (Göktürk, 2016).

Kuramın altını çizmiş olduğu önemli bir nokta ise göç hareketlerinde kadının rolüdür. Erkek egemen topluluklarda erkeklerin göç etmesi sonucu kadınlara baş etmekte zorlanacakları çok fazla iş yükü bırakılmaktadır. Kadınlar baş başa kaldıkları bu zorlukları aşmak için göç etmeyi tercih etmektedirler. Göç hareketlerinde kadınların yer alması bir bakıma kadının toplumsal rolünü değiştirmektedir. Kuramın temelini oluşturan başlıca özellikler (Özbek, 2014):

- 6.) Göçmen ilişkileri ağı yaşanabilecek ekonomik riskleri azalttığından dolayı ülkeler arasındaki ücret farklılığı göç hareketleri için önemli bir unsur olarak görülmemektedir.
- 7.) Hükümetlerin göçmen ailelerin aile bütünlüğünü sağlamak amaçlı yürüttüğü politikalar göçmen ilişkiler ağını desteklemektedir. Bu durum ailenin diğer bireylerini de göç hareketine dâhil ederek uluslararası göçü teşvik etmektedir.
- 8.) Göçmen ilişkiler ağı uluslararası göç hareketlerini destekleyerek göçün devamlılığını sağlamaktadır.
- 9.) Yapılan göçler sonucunda kurulan ilişkilerden dolayı göç edilen ülke hükümeti tarafından göçü denetlemek oldukça güçleşmektedir.
- 10.) Göçmenlerin kurumsal kimlik kazanması anayurtlarını temsil etme güçlerini arttırmaktadır (Özbek, 2014).

2.4. Türkiye Göç Tarihi

Bir göç alan, göç veren ve transit ülke olmak üzere göç eyleminde üç farklı role sahip olabilir. Türkiye bu göç eylemlerin üçünü de coğrafi konumu itibariyle yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Türkiye özellikle sınır komşusu olan ülkeler tarafından Avrupa ülkelerine geçiş amaçlı olarak bazen kısa süreli bazen ise uzun süreli olarak transit ülke konumunda kullanılmaktadır (İçduygu, 2004). Türkiye'ye yapılan dış göçlerin dört belirleyici noktası bulunmaktadır. Birincisi Türkiye'yle sınır komşusu olan Ortadoğu ülkelerinde yaşanan iç çatışmalar ve bu ülkeye mensup göçmenleri Türkiye'yi daha güvenilir ve yaşanılır bulmalarıdır. İkinci neden; Türkiye'nin Doğu ve Güneyde bulunan sınır komşularının Türkiye'nin batı ve kuzeyinde bulunan Avrupa Birliği

ülkelerine geçiş için coğrafi konumu itibariyle uygun olmasıdır. Üçüncü neden; Avrupa Birliğı ülkelerine göç etmek isteyen göçmenler için Avrupa lkelerinde yoğun olan sınır kontrollerinin yasadışı göçün önüne geçmesi ve Türkiye'nin Ege ve Akdeniz sahillerinin coğrafi yapısının Avrupa ülkelerine yasadışı yollarla geçiş yapmaya kolaylık sağlamasıdır. Dördüncü neden ise; Türkiye'nin ekonomik olarak çevre ülkelere kıyasla daha iyi iş olanakları sağlamasıdır (Deniz, 2014).

2.4.1. Türkiye’de göç hareketleri

Türkiye’ye yönelik yapılan göçleri; düzenli göç, düzensiz göç ve sığınma amaçlı yapılan göç hareketleri olarak üç grup altında incelemek mümkündür. Düzenli göç ve düzensiz göç arasındaki ayırt edici nokta, ülkeye giriş yaparken, ülkede geçirilen süreçte ve ülkeden ayrılırken pasaport gibi resmi belgelere sahip olunup olunmamasıyla ilgilidir. Yani yaşanan göç sürecinin kayıt altına alınmış olması veya alınmamış olması düzenli göç ve düzensiz göç arasındaki farkı tanımlamaktadır. Gerçekleşen bu üç göç türü sonucunda Türkiye’de bulunan göçmenler; düzenli göçmenler, düzensiz göçmen işçiler, düzensiz geçiş göçmenleri, sığınmacılar ve mlteçiler olmak üzere dört ayrı kategori altında toplanmıştır. Bu göçmen statülerini hem ulusal hem de uluslararası alanda keskin bir çizgiyle birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Örneğın düzenli göçmen sınıfında bulunan birinin ikamet iznini yenilememesi düzensiz göçmen sınıfına geçmesine neden olur veya ikamet izni olduğı için düzenli göçmen statüsüne sahipken gerekli çalışma izninin olmamasına rağmen, çalışması düzensiz göçmen statüsüne geçmesine neden olur (Abadan Unat, 2006). Aşağıda Türkiye’de görülen göç hareketlerine yer verilecektir.

2.4.1.1. Düzenli göç

Düzenli göç, Türkiye’ye yönelik yapılan ve kayıt altına alınmış olan göç kategorisini kapsar. Emniyet Müdürlüğü’nce verilen ikamet izinleri düzenli göçmen sayısına ilişkin dolaylı olarak bilgi sağlamaktadır. Türkiye kültürel ve tarihsel bağları sebebiyle Balkanlar’dan, Eski Sovyet Bloğı ülkelerinden ve Ortadoğı ülkelerinden yoğun göç almaktadır. Bu lkelerde Gagavuzlar, Ahıska ve Uygur Türkleri ve Türkmenler gibi Türkçe konuşan gruplar bulunmaktadır. 1934’te çıkarılan İskân Kanunuyla bu grupların Türkiye’ye göç etmeleri için teşvik edilmiştir ve böylece ikamet izinleri bu ülkelerden göç eden birçok kişiye verilmiştir (İçduygu, Sirkeci ve Aydınğın, 1998).

Başka bir düzenli göç örneği ise 1992’de MEB ve Türkî Cumhuriyet ve Akraha Toplumları arasında gerçekleştirilen “Büyük Öğrenci Projesi” kapsamında gerçekleşmiştir. Bu proje Türkiye’ye bu ülkelerden gelen öğrencilere bir burs kapsamında eğitim olanakları tanıyarak Türk Dili ve kültürünü tanıtmayı hedeflemektir. Eğitim amaçlı gelen bu öğrenciler Türkiye’de yüksek eğitimlerine devam etmek ve döndüklerinde kendi ülkelerine eğitim alanında katkıda bulunmaları amaçlanmaktaydı. Bu göçmenlere ikamet izni eğitim sürelerini kapsayacak şekilde ve mezuniyet sonrası ülkelerine dönme koşuluyla verilmiştir. Ancak bu göçmenlerin önemli bir sayısının eğitimlerini tamamlamadıkları veya ülkelerine dönüş yapmayarak düzenli göçmen statüsünden düzensiz göçmen statüsüne geçmişlerdir (Kaiser, 2003).

Son yıllarda Türkiye’deki düzenli göçmen gruplarına “Emeklilik göçü veya alternatif yaşam arayanlar” olarak adlandırılan yeni bir grup dâhil olmuştur. Bu grup Akdeniz ve Ege bölgelerinde ev alan AB üye ülkelerden gelen vatandaşları kapsamaktadır (Kaiser, 2003).

2.4.1.2. Düzensiz göç/düzensiz göçmenler

Düzensiz göç; bir ülkeye yasa dışı yollarla giriş yapmak, konaklamak veya yasal yollarla giriş yapıp, belirtilen yasal süre içerisinde ülkeyi terk etmemeyi kapsamaktadır. Ayrıca hedef ülke için ülkesinden ayrılırken gerekli yasal işlemleri yerine getirmemekte düzensiz göç olarak nitelendirilir (Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü, 2018).

Türkiye göç geçmişi incelendiğinde, Sovyet Birliğinin dağılmasıyla birlikte Türkiye bu ülkeler tarafından yoğun göç alan bir ülke haline gelmiştir. Türkiye’nin bu ülkeler tarafından tercih edilmesinde iki önemli faktör rol oynamaktadır. Bunlardan ilki, Sovyet Birliğinin yıkılmasıyla birlikte ekonomik sıkıntıların yaşanması ve Türkiye’de iş olanakları, diğer önemli faktör ise Avrupa ülkelerinde vize zorluklarına karşın Türkiye’nin vize koşullarının daha kolay olması sebebiyle ülkeye girişin daha kolay olmasıdır (Eder, 2007; Kirişçi, 2015). Ayrıca Balkanlar ve Eski Sovyet Bloğu ülkelerinden gelenlerin Türkiye’ye göç etmelerindeki diğer bir sebep ise kayıt dışı olan bu göçmenlerin Türkiye’deki kazançlarının kendi ülkelerinden daha iyi olmasıdır (Erder ve Kaşka, 2003; İçduygu ve Akçapar, 2005). Düzensiz göçmenlerin daha ucuz iş gücü sağlamaları, çalışma disiplinlerinin ve eğitim düzeylerinin daha iyi görülmesi ve yabancı dilleri konuşabilmeleri işverenler tarafından tercih sebebi olmaktadır (Gençler,

2002; Lordoğlu, 2007).

Moldova, Ukrayna ve Rusya gibi Eski Rusya Bloğu ülkelerinden gelen göçmenlerin birçoğu Türkiye'ye geldiklerinde kolaylıklar turist vizesi alabildikleri için Türkiye'ye yasal yollardan giriş yapmaktadırlar. Ancak zamanla kaldıkları süre içerisinde vize sürelerini ya aşmış ya da yenilememiş düzensiz göçmen statüsünde yer alıyorlar. Vizelerini yenilemek için sık sık ülkeden çıkış yapıp geri dönmektedirler. Vize süresini aşanlar ise ceza ödeyerek bu sorunun üstesinden gelmektedirler (Erder, 2007; s.135). Düzensiz göçmenler özellikle inşaat, deri, tekstil ve hizmet sektöründe çalışmaktadırlar (Lordoğlu, 2007).

Düzensiz göçmen sayısını artıran başka bir etken ise Türkiye'de 1970'lerde başlayan bavul ticareti olmuştur. Tekstil sektöründe Rusça bilen kişilere ihtiyaç duyulması Eski Sovyet ülkelerindeki vatandaşlar için Türkiye cazip hale gelmiştir (İçduygu ve Biehl, 2012).

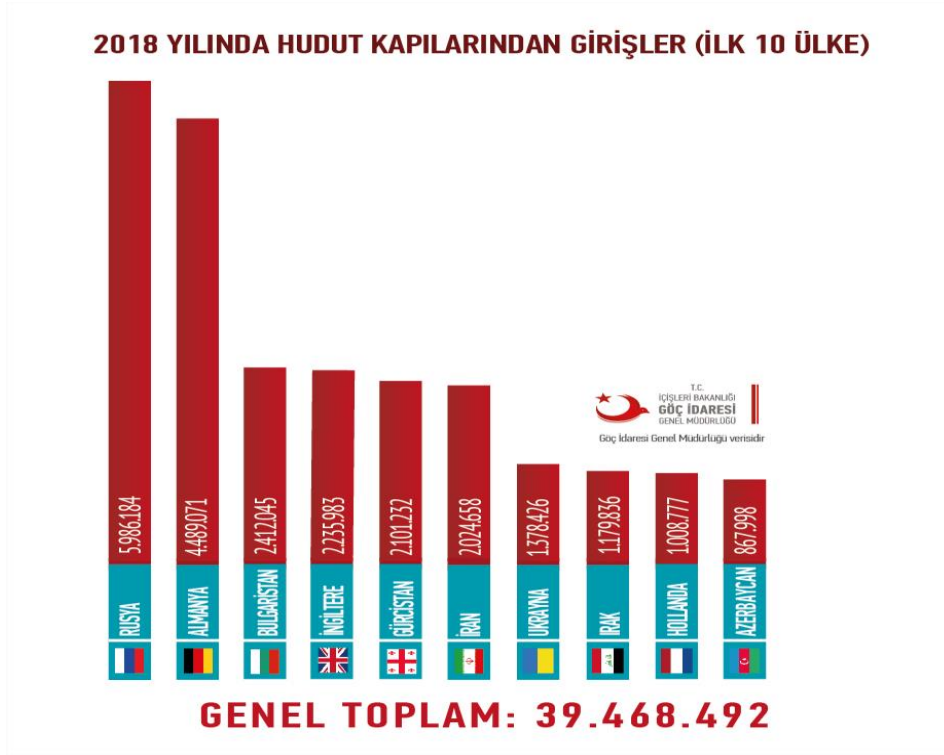
Düzensiz göçte kadın nüfusunun fazla olması dikkat çekmektedir. Özellikle 1980'lerden sonra Türkiye'de turizm sektörünü güçlendirme adına yapılan teşvikler sonucunda eğlence sektöründe ciddi bir büyüme yaşanmıştır ve bununla birlikte seks işçiliği ve egzotik dans alanında dikkat çekici şekilde artış olmuştur (Erder ve Kaşka, 2003).

Tablo 2.1. Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmen sayısı

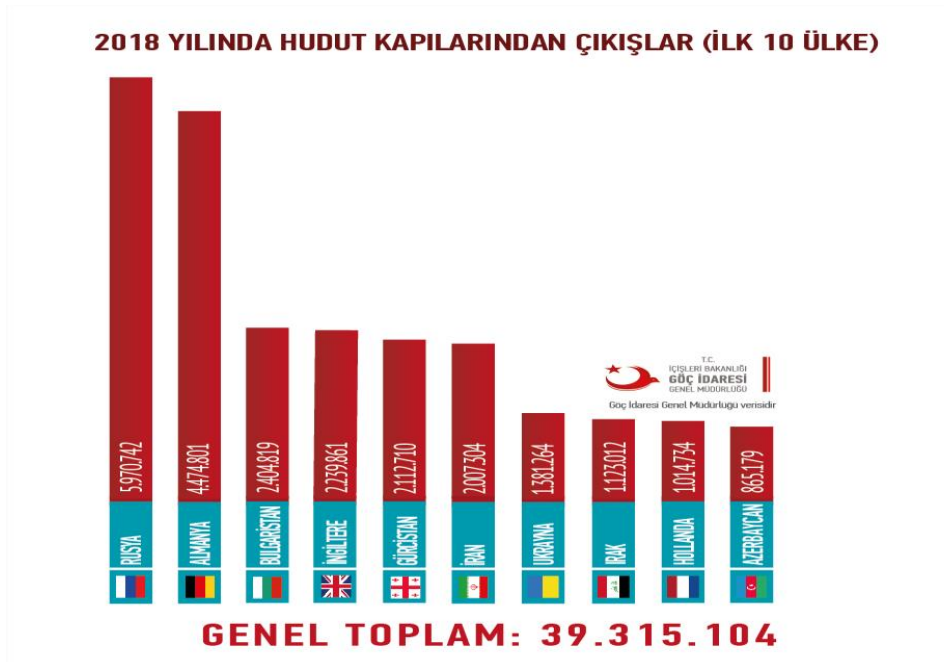


Kaynak: GİM

Tablo 2.Yılında hudut kapılarından girişler



Tablo 2.3.2018 yılında hudut kapılarından çıkışlar



GİGM 2018 istatistik verileri tablo 3, tablo 4 ve tablo 4'te incelendiğinde Türkiye'ye en fazla giriş ve çıkış yapan ülkenin Rusya olduğu görülmektedir.

2.4.1.3. Düzensiz transit göç

Düzensiz göç hareketlerinin diğer bir boyutunu ise Afrika, Ortadoğu ve Asya'dan gelen ve Avrupa ülkelerine geçmeye çalışan transit göçmenler oluşturmaktadır

(İçduygu, 2003). Geçiş yapan göçmenlerin Türkiye’ye giriş yaptıkları iki önemli noktadan biri İran sınırı bir diğeri ise Suriye sınırındır. Transit göçmenler bu sınırlardan giriş yaparak İstanbul ve İzmir güzergâhlarını takip edip Ege ve Akdeniz sahilleri üzerinden Yunanistan’a geçiş yapmaya çalıştıkları bir göç rotası izlerler (Biehl ve İçduygu, 2012). GIGM verilerine göre Türkiye’den Avrupa ülkelerine yasadışı yollarla gitmeye çalışan ve bunun sonucunda başarısız olup yakalanan 100.841 göçmenle Afganistan ilk sırada yer alırken, sırasıyla: 50.438 ile Pakistan, 34.53 ile Suriye yer almıştır.

Tablo 2.4. 2018 yılında düzensiz göçmenler



Kaynak: GIM

2005-2014 yılları arasında Türkiye’de yakalanan düzensiz göçmen sayısı 496.912’dir. Son iki yılda yapılan operasyonlar sonucunda yaklaşık 206.000 yasa dışı göçmen kurtarılmış ve 5.000’den fazla göçmen kaçakçısı yakalanmıştır. Deniz yoluyla düzensiz göçün artması üzerine Sahil Güvenlik Komutanlığı tarafından 2015 yılının başında Akdeniz’de “Operation Safe Med” ve 2015 Mayıs ayında Ege Denizi’nde “Aegean Hope” başlatılmıştır (Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü, 2018).

Transit göçte geçiş durum, birçok göçmen ve mülteci için kalıcı hale gelebilmektedir. Avrupa ülkelerine geçiş zorlaştıkça göçmenler uzun yıllar Türkiye’de kalabilmektedir. İnsan kaçakçılarından yardım alarak Avrupa’ya geçiş yapmaya çalışan ve bu konuda başarısız olan göçmenler tekrar para biriktirmek zorunda kalıyorlar ve bunun için de yasa dışı şekilde çalışmaya mecbur kalmaktadırlar (Biehl ve İçduygu, 2012).

2.4.1.4. Sığınmacı göçü

Türkiye’ye yapılan göç hareketlerinden bir diğeri ise sığınmacıları ve mültecileri kapsamaktadır. Türkiye, bulunduğu coğrafi konum neticesinde İran’daki din devrimi, Körfez Savaşı, Irak ve Suriye’deki çatışmalardan kaçıp gelen birçok göçmene ev sahipliği yapmıştır. 2000 yılına kadar Türkiye’deki sığınmacı nüfusunun çoğunluğu İranlılar ve Iraklılardan oluşurken günümüzde ülkedeki sığınmacı nüfusunda daha fazla çeşitlilik mevcuttur (Biehl ve İçduygu, 2012, s.20).

2.4.1.5. Siyasi ve ekonomik nedenlerle yapılan sığınma talepleri

Uluslararası göç hareketleri gerçekleştiği döneme göre sebepler açısından farklılık göstermektedir. Ancak 20. Yüzyılın sonlarında göç hareketlerinde, yasadışı yollarla yapılan işçi göçleri ve sığınmacı talebiyle yapılan göçler olarak yoğunluk kazandığı dikkat çekmektedir. Batı ülkelerine yaşamlarını kaybetme uğruna yapılan uluslararası göç hareketlerinin temelini savaşlar, yoksulluk, otoriter rejimler oluşturmaktadır. Yaşadıkları bu olumsuz yaşam koşullarından kurtulmak için gelişmiş ülkelerin sınırlarına akın eden sığınmacılar, elbette koşulsuz olarak kabul görmemişlerdir. Batılı ülkeler sığınmacıların kaderlerini tayin ederken uluslararası çıkarlarını göz ardı etmeyerek, uluslararası politikalar yürütmüşlerdir. Bu doğrultuda sığınma talebinin değerlendirilmesinde ülkeye sağlayacağı ekonomik ve siyasi fayda en önemli belirleyici etkenler olmuştur. Ekonomik boyut, sığınma talebinin kabulü durumunda göçü kabul eden ülkeye sağlayacağı işgücü olarak görülmüştür. Siyasi boyutu ise göç alan ülkenin hem iç politikada hem de dış politikada ülkenin çıkarlarını koruma yönünde değerlendirilerek sığınmacıların göç taleplerine yanıt verilmiştir.

Göç talebinin değerlendirilmesinde diğer önemli bir husus ise sığınma isteğinde bulunanlara herhangi bir dini veya etnik grup tarafından baskı yapıp yapılmadığı olmuştur. Oysa sığınma talebi bu etmenlerden ziyade sığınmacıların hukuksal dayanağı olan Cenevre sözleşmesi göz önüne alınarak belirlenmesi gerekmektedir.

2.4.1.6. Suriyelilerin kitlesel akını (Geçici Koruma)

Türkiye'nin Cenevre sözleşmesine coğrafi çekince koşuluyla taraf olmasından dolayı 2011 yılı nisan ayında Türkiye'ye kitleler halinde gelen Suriyeli göçmenler mülteci olarak kabul edilmemişlerdir. Suriyeli göçmenler gerek Cenevre Sözleşmesi gerekse de 1967 tarihli Protokol çerçevesinde herhangi bir hukuksal tanımı karşılamayan misafir olarak görülmüşlerdir. Ancak Suriyeli vatandaşlar yürürlüğe giren Geçici Koruma ile hukuksal açıdan bir statü elde etmişlerdir. Geçici koruma statüsü, 04.04.2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi kapsamında 13.10.2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma çerçevesinde sunulmuştur (İçişleri Bakanlığı, 2019).

Uluslararası göç anlamında Türkiye üç farklı açıdan göç almaktadır. İlk olarak Doğu Avrupa ülkelerinden Türkiye'ye çalışma amaçlı gelen göçmenlerdir. Bu göçmenler Romanya, Ukranya, Belarus ve Moldova'dan gelmekte olup inşaat, tarım, tekstil sektörleri dışında eğlence ve fuhuş alanında da çalışmaktadırlar. Ayrıca Türkiye'de sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler tarafından Moldovyalı ve Ukraynalı kadınlar ev işleri alanında çalıştırılmak üzere tercih edilmektedirler. İkinci grup göçmenleri ise Ortadoğu, Asya ve Afrika ülkelerinden gelip Avrupa ülkelerine göç etmeyi hedefleyenler oluşturmaktadır. Ortadoğu ülkelerinden İran, Irak ve Suriye; Asya ülkelerinden Pakistan, Bangladeş ve Sri Lanka ülkeleri Afrika ülkelerinden ise Nijerya, Somali ve Kongo dikkat çekmektedir. Bu grubu oluşturan göçmenler genel olarak Türkiye'ye yasadışı olarak giriş yapıp yine yasadışı Avrupa ülkelerine geçiş yapmaktadırlar. Türkiye'ye izinsiz giriş yaptıkları için Türkiye'de bulundukları süreç içerisinde çalışma izinleri olmadan geçimlerini sağlamaktadırlar. Üçüncü grup göçmenler ise Avrupa ülkelerine mültecilik başvurusunda bulunup başvurusu olumsuz sonuçlananların kendi ülkelerine dönmek yerine Türkiye'de kalmayı tercih eden göçmenlerdir (İçduygu, 2004, s. 21-27).

Türkiye'de yer alan mülteci ve sığınmacılar, ülkedeki diğer tüm yabancı uyruklu vatandaşlar gibi, Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Kanununa bağlıdırlar. Fakat bu kanun kapsamında yer alan 17. maddede sığınmacıların ve mültecilerin sadece İçişleri Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan bazı bölgelerde yerleşebilecekleri belirtilmektedir. Aşağıda öncelikle Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunun içeriğine dair ayrıntılı açıklamaya ve sonrasında ise sığınmacı ve mültecilere ilişkin yasal ve

bilgilendirici belgelere yer verilmiştir.

2.4.2. Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu (YUKK)

İçişleri Bakanlığı tarafından hazırlanan “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” 04.04.2013 tarihinde kabul edilmiş olup 28615 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Uluslararası koruma dışında yer alan yabancıların Türkiye’deki hak ve yükümlülüklerini düzenleyen 5682 sayılı Pasaport Kanunu ve 5683 sayılı Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun 1950 tarihli olup günümüzde yaşanan sorunlar karşısında yeterli görülmediği gerekçesiyle yürürlüğe girmiştir. Diğer bir gerekçe ise uluslararası koruma alanında kanun statüsünde temel bir düzenlemenin bulunmaması ve idari düzenlemeler bazında uygulamaların yerine getirilmesidir. YUKK ‘un yürürlüğe girmesi ile yabancıların Türkiye’ye entegre olmaları konusundaki düzenleme, Türk hukukunda ilk defa yer bulmuştur (YUKK, 2014).

Türkiye’de yabancı uyruklu vatandaşların statüsünü belirleyen, haklarını tanımlayan ve koruma altına alan ulusal ve uluslar arası alanda Türkiye’nin bağlı bulunduğu sözleşmeler ve protokoller vardır. Aşağıda Türkiye için yasal yükümlülüğü bulunan sözleşme ve protokollere yer verilecektir.

2.4.2.1. Sığınmacı ve mültecilere ilişkin yasal ve bilgilendirici belgeler

- ✓ Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme ve 1967 Protokolü
- ✓ Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950)
- ✓ Vatansız Kişilerin Statüsüne İlişkin 1954 Sözleşmesi
- ✓ Vatansızlığın Azaltılmasına İlişkin 1961 Sözleşmesi
- ✓ Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 1966
- ✓ İşkenceye ve Diğer Zalimane, Gayriinsanî veya Küçültücü Muamele veya Cezaya Karşı Sözleşme, 1984
- ✓ Birleşmiş Milletler İşkence ve Diğer Zalimane, Gayriinsanî veya Küçültücü Muamele veya Cezaya Karşı Sözleşme’nin Seçmeli Protokolü
- ✓ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- ✓ Sınıraşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi’ne Ek Kara, Deniz ve Hava Yoluyla Göçmen Kaçakçılığına Karşı Protokol
- ✓ Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- ✓ Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (UNHCR, 2019a; GIGM, 2019).

BMMYK göre Nisan 2015 itibarıyla 1967 Protokolü’nü coğrafi çekince koyarak

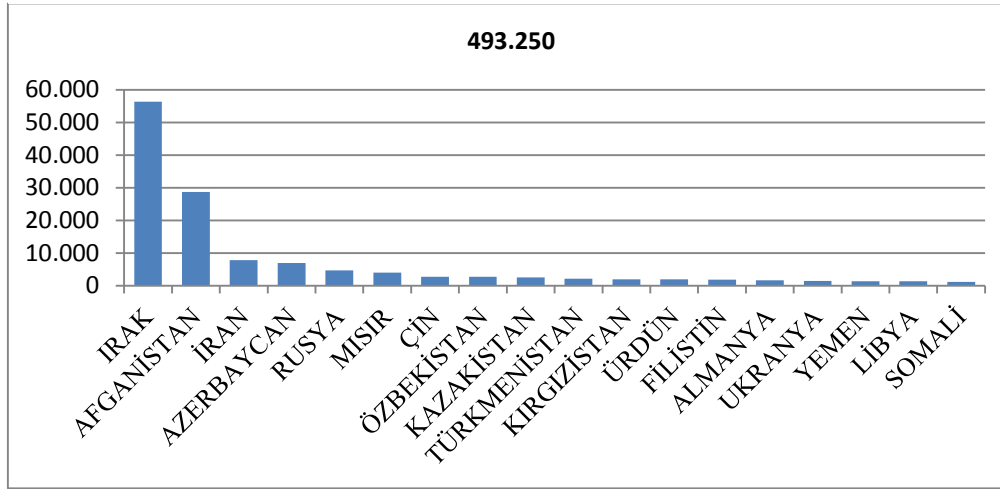
imzalayan dört ülke vardır. Bunlardan biri Türkiye olmak üzere diğer ülkeler Kongo, Madagaskar ve Monako'dur (UNHCR, 2015).

2.5. Türkiye'deki Sığınmacı Çocukların Eğitimi

Bu bölümde öncelikle, Türkiye'deki sığınmacı çocukların eğitimi ve bu kapsamda kamp içi eğitim, kamp dışı eğitim ve kamp dışı eğitim çerçevesinde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), özel okullar ve devlet okullarına sonrasında ise ilgili çalışmalar kapsamında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Suriye'den ülkemize yapılan yoğun göç sonrası Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Suriyeli mültecilerin eğitim sistemine uyumunu sağlamaya yönelik sistematik değişiklikler ve eğitim politikaları yürütülmüş olmasına rağmen, Türkiye'de gün geçtikçe sayısı artmakla birlikte Irak, Afganistan, İran, Somali ve diğer Orta Doğu ülkelerinden göç eden çocukların eğitimine ilişkin sınırlı bilgi mevcuttur (ERG, 2019). Türkiye'de bulunan sığınmacı çocuk sayılarının ülkelere göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2.5. Sığınmacı çocuk sayılarının ülkelere göre dağılımı



2.1.1. Örgün eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayısı

18-01-2019 tarihli YÖBİS ve e Okul verilerine göre Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Eylül 2018 verilerine göre 1.047.536 olan Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî (Geçici Eğitim Merkezleri Dışında) okulda kitlesel göçle ülkemize gelen 477.258 geçici koruma altındaki Suriyeli ve 55.419 Iraklı olmak üzere toplam 532.677 öğrenci Türkçe

müfredatla eğitim görmektedir. 19 ilimizdeki 213 geçici eğitim merkezlerinde ise tamamı Suriyeli olmak üzere 96.841 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi temel olmak kaydıyla eğitim görmektedir. Ayrıca açık okullara kayıtlı 16.713 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 646.231(318.259 kız (%49,25), 327.972 erkek (%50,75)) kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).Suriyeli vatandaşların durumu geçici koruma statüsünde yer aldığı için tabloda Suriyeliler yer almamaktadır. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların sınıf seviyelerine göre okullaşma sayı ve oranları ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2.6. Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları (18-01-2019)

SINIF	E-Okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfus Toplam	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfus	Yüzde
Okul Öncesi(5 Yaş)	30.535	1.406	31.941	31.941	95.094	95.094	%33.59
1.Sınıf(6 yaş)	99.342	592	99.934	368.593	101.529	382.748	%96.30
2. Sınıf(7 yaş)	93.138	1.090	94.228		99.667		
3.Sınıf(7 yaş)	70.039	2.775	72.814		94.684		
4.Sınıf(7 yaş)	54.759	46.858	101.617		86.868		
5. Sınıf(7 yaş)	67.226	907	68.133	174.660	85.820	300.458	%58.13
6.Sınıf(7 yaş)	42.898	2.681	45.579		77.881		
7.Sınıf(7 yaş)	22.341	10.043	32.384		69.818		
8. Sınıf(7 yaş)	13.622	14.942	28.564		66.939		
9. Sınıf(7 yaş)	20.415	391	20.806	71.037	66.550	269.236	%26.38
10. Sınıf(7 yaş)	10.418	846	11.264		64.782		
11.Sınıf(7 yaş)	5.263	4.171	9.434		69.398		
12. Sınıf(7 yaş)	2.681	7.148	9.829		68.515		
HEP A-B	0	2.991	2.991				
Açık Okullar	16.713	0	16.713				
Toplam Öğrenci Sayısı	549.390	96.841	646.231	646.231	1.047.536	1.047.536	%61.69

*HEP A: 10-18 yaş arasındaki yabancılar için Türkçe A1, A2 dil kursu

** HEP B: 3 ve 4 sınıf tamamlayıcı eğitim

Çağ nüfusu okul çağında bulunan çocukları ifade etmektedir.

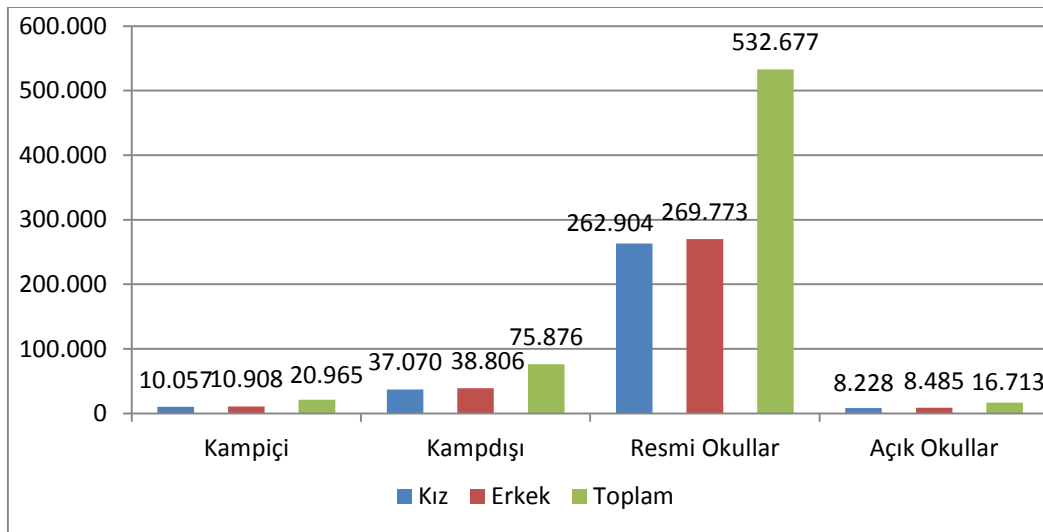
Grafiğe göre resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları anaokulunda %33,59 ilkokulda %96,30 ortaokulda %58,13 lise eğitimi ise %26,38 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre okullaşmanın en çok olduğu eğitim kademesi ilkokul, en az olduğu eğitim kademesi ise lise eğitimidir. Yukarıdaki tabloya bakıldığında eğitim düzeyi arttıkça okullaşma sayısının azaldığı görülmektedir.

Türkiye’de Geçici Koruma altında bulunan Suriyeli çocuklara verilen eğitim kamp içi ve kamp dışı olmak üzere 2 ana başlıkta incelenebilir. Aşağıda ilk olarak kamp içi eğitim açıklanacak ve daha sonra kamp dışı eğitim hizmetleri olan geçici eğitim merkezleri, Suriyelilerin açtığı eğitim merkezleri, özel okullar ve devlet okullarına değinilecektir. Son olarak Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikaları kapsamında atılan adımlar özetlenecektir.

2.1.2. Kamp içi eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı ve AFAD’ın kontrolündeki okullarda eğitim verilmektedir. Fakat bu okullardan MEB’in resmi olarak sorumluluğu bulunmamaktadır. Bu okullarda Suriye müfredatına uygun olarak ve Arapça eğitim verilmektedir (Dorman, 2014). Aşağıda tablo 2.7’de kamp içi eğitim, kamp dışı eğitim resmi okullar ve açık okullara göre eğitim gören sığınmacı çocuk sayısının dağılım oranları yer almaktadır.

Tablo 2.7. Okullara Göre Öğrenci Sayıları (18-01-2019)



2.1.3. Kamp dışı eğitim

Kamp dışı eğitim Geçici eğitim merkezleri, özel okullar ve devlet okulları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Aşağıda öncelikle Geçici Eğitim Merkezlerine yer verilecektir.

2.5.3.1. Geçici eğitim merkezleri (GEM)

Suriye iç savaşından sonra ülkemize yapılan kitlesel göçler sonucunda, okul çağında bulunan sığınmacı çocuklar için Türkiye’de eğitim sorunu ortaya çıkmıştır. Yaşanan eğitim sorununa Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra UNICEF, Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu, dini vakıf ve dernekler de sığınmacı çocuklara ve ailelerine destekte bulunmuştur. Bu yardımlar yaşanan göç krizinde çözümler sunmakla birlikte bu durum aynı zamanda birbirinden farklı birçok kurumun beraber hareket etmesini ve ortak kararlar alınmasını zorlaştırmıştır (Çelik ve vd., 2017).

Türkiye’de yaşanan bu ani ve yoğun göçün geçici olduğu varsayılarak kısa vadeli eğitim politikaları geliştirilmiştir. Bu politikalar doğrultusunda çocukların herhangi bir eğitim kaybının önüne geçmek ve kendi ülkelerine dönüş yaptıklarında eğitimlerine kaldıkları yerden devam etmeleri için kendi anadillerinde ve Suriye’deki eğitim müfredatı kullanılarak; Suriyeli öğretmenler tarafından eğitim verilen Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmıştır (MEB, 2104).

GEM’lerin açılmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ülkede okul çağında bulunan sığınmacı çocuklara yönelik standart bir eğitim politikası geliştirmek amacıyla. Gem’lerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ders kitapları ve eğitim materyalleriyle eğitim sağlanmakta olup, eğitim koordinatörleri aracılığıyla etik sözleşmesinin sağlanması koşuluyla yabancı uyruklu vatandaşların gönüllü olarak GEM’lere destek verebileceği belirtilmiştir. Sığınmacı kamplarının hepsinde çocukların eğitime erişimini sağlamak için eğitim merkezleri yer almasına rağmen, kamp dışında GEM’ler sınırlı illerde, yani Suriyeli sığınmacıların yoğunlukta olduğu illerle sınırlıdır.

GEM’lerde okul öncesi eğitim düzeyinden lise düzeyine kadar eğitim hizmeti verilmekte olup; Arapça eğitim verilmesinin yanı sıra Türkçe dersler de yer almaktadır. Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri ve Yabancı dil dersi öğretmenleri görev almaktadır (MEB, 2014). Yoğunluk İstanbul’da olmak üzere 350’nin üzerinde bulunan GEM’lerde, Suriye Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitim müfredatında Beşar Esad ve Suriye rejimiyle ilgili konular müfredat dışı bırakılarak, tarih derslerinde değişiklik yapılmıştır (ÇOÇA, 2015; BEKAM, 2015).

Yabancılarla yönelik verilen eğitim ile ilgili sorunları çözmek için Bakanlık komisyonu ve il komisyonları olmak üzere 2 komisyon yürürlüğe konulmuştur. İl komisyonunda İl göç müdürlüğü, il emniyet müdürlüğü, il AFAD müdürlüğü, il müftülüğü, il aile ve sosyal politikalar müdürlüğü, il sağlık müdürlüğünden birer kişi yer almıştır. Ayrıca GEM'lerin işleyişi Mülakat komisyonu, seviye tespit komisyonu ve YOBİS aracılığıyla sağlanmaktadır (MEB,2014).

2.5.3.1.1. Mülakat komisyonları

GEM'lerde görev yapmak üzere seçilecek olan öğretmenler Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde mülakat komisyonları oluşturulmuştur. Öğretmen adayların değerlendirmesine ve görevlendirmesinde sadece bu komisyonlar sorumludur ve komisyonun yeterli bulduğu öğretmenler GEM'lerde görev yapabilmektedir. Suriyeli gönüllü öğretmenlerin göreve alınması MEB ve Türkiye Diyanet Vakfı işbirliğiyle seçilmektedir. Gem'lerde görev yapan öğretmenlerin maaşları UNICEF tarafından ödenmekte olup GEM'lerin kira ücretleri, uluslararası kuruluşlar, yerel kuruluşlar, yerel yönetimler ve bağışlarla sağlanmaktadır. Gem'lerin giderlerinin karşılamakta güçlük çekildiği durumlarda kira yükü okul yönetimi, öğretmenlere ve sığınmacı aileler tarafından karşılanmaktadır.

2.5.3.1.2. Seviye tespit komisyonları

Bu merkezlere öğrencilerin başvurusu ve kabulü ise seviye tespit sınavıyla il milli eğitim müdürlükleri, öğretmenler ve idarecilerden oluşan bir komisyon tarafından karar verilmektedir (Emin, 2016; MEB, 2016). Seviye Tespit Komisyonu öğrenim belgesine sahip olmayan okul çağında bulunan çocukların sınıf seviyesine karar vermek için mülakat ve gerekli görülen durumlarda yazılı sınav sonucunda denkliğin belirlenmesini ve uygun görülen eğitim kurumuna yönlendirmesini sağlamaktadır (MEB, 2014).YOBİS(E-Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi)

GEM'lerde eğitim gören öğrenciler için MEB tarafından E-Okul sistemine benzer olarak Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi oluşturulmuş olup; okul çağında bulunan Yabancı tanıtma belgesi ve geçici vatandaşlık numarasına sahip olan bütün çocuklar sistemde kayıt altına alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından GEM'lere verilen şifre kullanılarak YOBİS'e giriş yapılarak sisteme kayıt yaptırmak mümkün olmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler ve geçici koruma statüsünde bulunan çocuklar yabancı kimlik numaralı bulunanlar kayıt işlemlerini E-Okul üzerinden, Kimlik numarası bulunmayanlar ise YOBİS üzerinden kayıt işlemlerini gerçekleştirebilmektedirler.

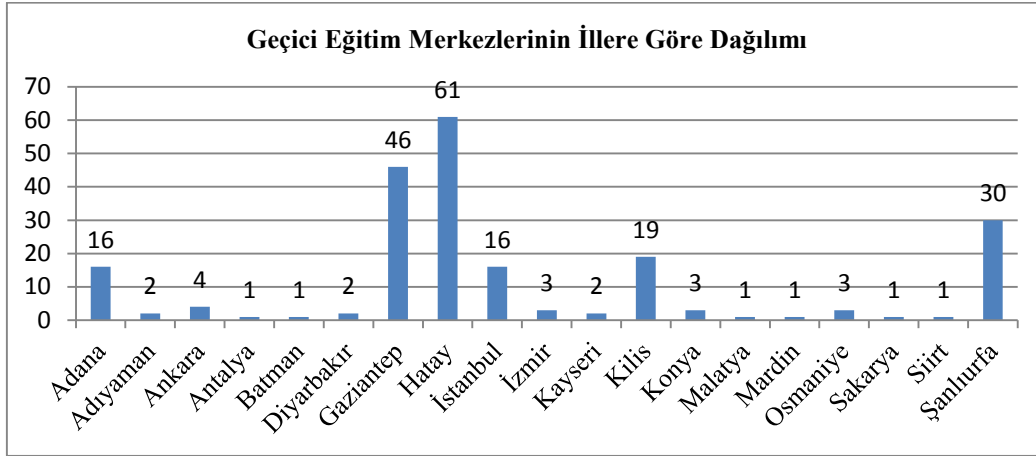
YÖBİS (MEB, 2014). UNICEF Suriyeli öğrencilerin eğitim durumları ve mezuniyetlerini takip etmek üzere kurulan YÖBİS için teknik ve maddi destek sağlanmıştır (UNICEF, 2015).

Açılan GEM’ler kriz anında çözüm gibi görülse de uzun vadeli olarak sığınmacı eğitimde yaşanan sorunlara çözüm olmamıştır. GEM’lere yönelik yapılan eleştirilerin başında verilen haftalık olarak verilen 5 saatlik Türkçe eğitimin yetersiz olmasından dolayı, Suriyeli çocukların ülkemize entegre olmasını, ileri düzey eğitim seviyesine geçmelerini ve mezuniyet sonrası iş hayatında yer almalarını zorlaştıracak yönündedir (Aras ve Yasun, 2016). Bir diğer önemli nokta ise GEM’lerde, Suriyeli öğretmenler ve Türkçe eğitimi için yer alan Türkiyeli öğretmenlerin işbirliğini sağlamaya yönelik eğitim-öğretim ortamının yer almamasıdır. Ayrıca Suriyeli öğretmenlerin çocukların yaşadığı psikolojik sorunlar için rehber öğretmenlerin yardımına gereksinim duydukları ve bunu sağlayamadıkları belirtilmiştir (Balkar vd., 2016). GEM’lerde yaşanan diğer bir sorun ise ekonomik sıkıntılardır.

Gem’lerin MEB binalarını kullanmaya başlamasıyla birlikte bu ekonomik sorunlar bir nebze çözüm bulmuştur. Ancak MEB bünyesinde yer almak istemeyen GEM’ler ise uluslararası okul olma yönünde adım atmıştır. Bunun bir örneği İstanbul Fatih’de bir GEM’de (Al-Awail) görülmektedir. Bu GEM kendi binasını kullanmakta olup, Yemen müfredatıyla eğitim hizmeti vermeye devam etmektedir (Yalçın, 2017).

GEM’lerin çeşitli yönlerden yetersiz kalması ve öte yandan Suriye’deki iç savaşın son bulmaması ve Suriyelilerin Türkiye’de ki durumunun belirsizleşmesiyle birlikte geçici eğitim politikaları yerine daha kalıcı çözümler üretilmesi yönünde adımlar atılmaya başlanmıştır. Böylece 2011 yılında faaliyete geçen GEM’ler 2016’da Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Ercan Demirci’nin açıklaması ile 3 yıl içerisinde GEM’lerin kademeli olarak kapatılacağı duyurulmuştur. GEM’lerin Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yer aldığı ilere göre dağılımı tablo 2.8’de yer almaktadır.

Tablo 2.8. Geçici eğitim merkezlerinin illere göre dağılımı

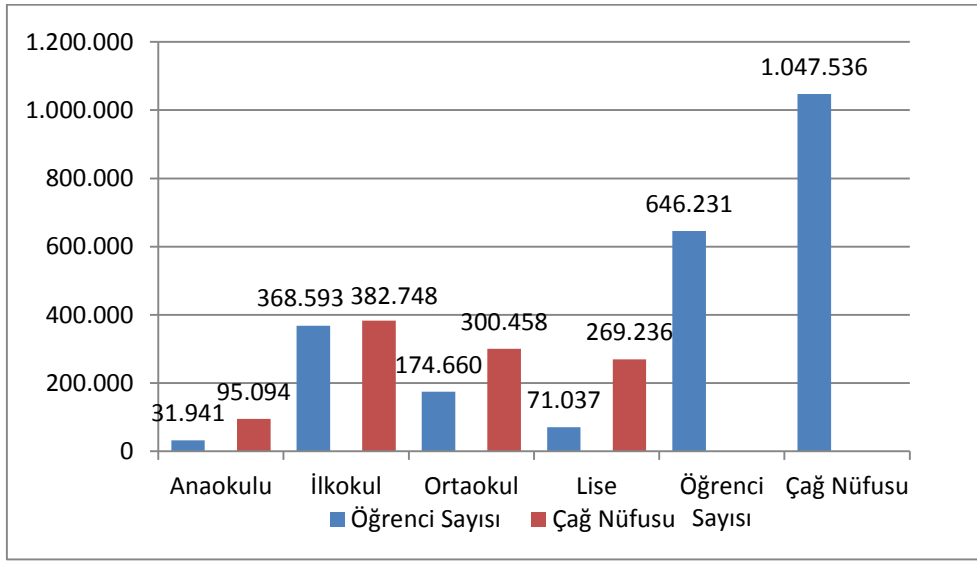


Kaynak: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

GEM’lerin 3 yıl içinde kademeli olarak kapatılma kararı doğrultusunda kapatılma süreci devam etmekle birlikte Ocak 2019 itibariyle hâlihazırda 213 GEM faaliyetine devam etmektedir. GEM’lerin illere göre dağılımı ise; Hatay 61, Gaziantep 46, Şanlıurfa 30, Kilis 19, İstanbul ve Adana 16’dır. Bu kentler, Suriye vatandaşlarının ve Suriyeli öğrencilerin en yoğun olduğu şehirlerdir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

Diğer önemli bir adım ise uzun vadeli eğitim politikaları yürütmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde Mayıs 2016 yılı itibariyle “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” faaliyete geçmiş olmasıdır. GEM’lerin kapatılması Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığının bünyesinde hazırlanan “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PICLES)” kapsamında yürütülmüştür. Projenin amacı, geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların eğitime erişimini sağlamak ve bu çocukların Türk Eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığına katkıda bulunmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Avrupa Birliği (AB) hibesiyle desteklenen PICLES, 9-15 yaşları arasında bulunan özellikle geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli öğrenciler öncelikli olup, Türkiye’de bulunan bütün yabancı uyruklu çocuklara yönelik olarak “Telafi Eğitimleri” için yürütülecektir. PICLES, çeşitli sebeplerle okula erişimi olmayan, resmi okullar dışında bulunan veya çeşitli sebeplerle eğitime ara vermiş veya devam edememiş olan başta Suriyeli çocuklar olmak üzere ve diğer yabancı uyruklu çocukları da kapsamaktadır (PICLES, 2018).

Tablo 2.9. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları



Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eylül 2018 verilerine göre Türkiye’de 1.234.439 eğitim çağında yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 731.564 (% 59,26) okula erişimi sağlanmıştır. Yabancı öğrencilerin 634.723’ü (% 51,42) e- okul sistemine; 96.841’i (%7,84) Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) ’e kayıtlıdır.

2.1.4. Özel okullar

Devlet okulları ve GEM’ler dışında Suriyelilerin kendi eğitim müfredatlarını kullanarak kendilerinin özel olarak açtığı okullarda eğitim alma hakkına sahiptirler. İstanbul Bahçelievler’de Suriyeliler için açılan özel bir okul buna örnek teşkil etmektedir. İstanbul, Şanlıurfa ve Gaziantep gibi Suriyeli nüfusunun yoğun bulunduğu kentlerde Suriyeli sığınmacılara yönelik açılmış özel okullar bulunmaktadır. Ancak bu okulların istatistik verileri mevcut değildir (Emin, 2016). Bu okullar bazı STK’lar, yardım kuruluşları ve gönüllülerin desteğiyle kamp dışında bulunan Suriyelilere eğitim hizmeti vermek için faaliyet göstermektedir.

2.1.5. Devlet okulları

MEB’in yayınlamış olduğu 2014/21 nolu genelgesi kapsamında Geçici Koruma altında bulunan Suriyeli çocuklar ve diğer bütün yabancı uyruklu çocuklar Yabancı Tanıtma Belgelerini kullanarak herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırmaları mümkündür (MEB, 2014). Bu genelge ile Suriyeli çocuklar Türkiyeli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinden eşit şekilde faydalanma fırsatı bulmuştur. Böylece Aile, Çalışma

ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının ve diğer paydaşlarının sunmuş olduğu; eğitim materyali yardımı, ücretsiz kitap yardımı, engelli öğrencilerin okullarına ücretsiz taşınması ve şartlı eğitim yardımlarından yararlanabilmektedirler (AÇSPB, 2019).

Özellikle 2003'ten itibaren Türkiye'de uygulanan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) bütün yabancı uyruklu çocukların yararlanabilmesi için genişletilmiştir. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (AÇSPB), MEB, Kızılay ve UNICEF'in ortaklaşa yürütmüş olduğu ŞEY programından GEM'lerdeki çocuklar da olmak üzere hiçbir çocuğun uyruğuna bakılmaksızın bütün çocuklar faydalanabilmektedir. ŞEY'den faydalanabilmek için bazı kriterler bulunmaktadır. Bunlar: Aile bireylerinin tamamının Türkiye'de kayıt altına alınmış olması, başvuru sırasında ailenin düzenli bir gelirin olmaması, aile bireylerinin sosyal güvencesinin olmaması, aileden en az bir çocuğun okula gitmesi koşullarını taşımasıyla birlikte aylık olarak nakit yardımı yapılmaktadır. Yapılan nakit yardımı çocuğun okula düzenli devam etmemesi durumunda kesilmektedir. ŞEY para yardımı okul öncesi eğitimden bulunan çocukları kapsamaktadır. ŞEY kapsamında yapılan yardım ilköğretim düzeyindeki kız öğrenciler için aylık 40 lira, erkekler çocuklar için 35 liradır, lise düzeyinde bulunan kız öğrenciler için 60, erkek öğrenciler için 50 lira olup düzenli okula devam eden öğrenciler iki ayda bir çocukların ailelerine verilen Kızılaykart ile ödeme yapılmaktadır (AÇSHB, 2019; UNICEF, 2019).

MEB'in 2014/21 sayılı genelgesiyle YOBİS sisteminin faaliyete geçmesi ve okul kayıt işlemleri için ikametgâh belgesi yerine Yabancı kimlik belgesinin yeterli olması sığınmacı çocukların devlet okullarındaki hizmetten yararlanması ve kayıt işlemleri önündeki engelleri kaldırmıştır. Böylece sığınmacı çocukların eğitime erişimi konusunda önemli bir adım atılmış olsa da devlet okullarında sığınmacı çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin alt yapısı ve niteliği konusunda ciddi çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (HRW, 2015; ÇOÇA, 2015).

Özellikle sığınmacı nüfusunun yoğunluk gösterdiği illerde var olan GEM'lerin sığınmacılar tarafından hala daha çok tercih edildiği görülmektedir. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) Ocak-Mart 2015 da hazırlamış olduğu raporda sığınmacı çocukların ve ailelerinin devlet okulları yerine GEM'leri daha çok tercih ettiği saptanmıştır. Bunun sebepleri arasında ise sığınmacı çocukların yeterli derecede Türkçe konuşma düzeyine sahip olmamalarından dolayı iletişim sorunu

yaşamaları, Suriyeli öğrencilere yönelik bir müfredat programının yer almaması, sığınmacı çocukların maruz kaldığı ayırıcı davranışlar karşısında öğretmenlerin yetersiz kalması gösterilmiştir (ÇOÇA, 2015; HRW, 2015).

Devlet okullarında eğitim görenlere, Yabancılar Yönelik Sosyal Uyum Programı (SUY) kapsamında, gerekli şartları sağlayan kişilere aylık düzenli olarak 120 lira nakit yardımında bulunan sosyal yardım programıdır. Avrupa Birliği'nin (AB) finanse ettiği Yabancılar Yönelik Sosyal Uyum Yardımı (SUY) programının ortakları Birleşmiş Milletler Dünya Gıda Programı (WFP), Türk Kızılay'ı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığıdır. Programın genel koordinasyonunu Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı (AFAD) tarafından sağlanmaktadır. SUY programından geçici barınma merkezi dışında yaşamakta olan Türkiye'de kayıt altına alınan 99 ile başlayan kimlik numarasına sahip olan ve geçici koruma statüsündeki sosyal güvencesi bulunmayan sığınmacılar yararlanabilmektedir. Programdan yararlanabilmek için belirlenen değerlendirme kriterlerinden en az birini taşıyor olmak gerekir. Belirlenen kriterler ise;

- ✓ 18-59 yaş arası kimsenin bulunmadığı ve 60 yaş üzeri en az bir kişinin olduğu aileler
- ✓ Hane halkından en az bir engelli (sağlık raporunda engellilik oranı %40 ve üzeri) bulunan haneler
- ✓ Tek kadından oluşan ve başka üyesi olmayan haneler
- ✓ 18 yaşından küçük en az 4 kişinin olduğu haneler
- ✓ 18-59 yaş arası sadece 1 bireyin olduğu ve 18 yaşından küçük en az 1 bireyin olduğu haneler (60 ve üzeri birey varsa dâhil edilecektir)
- ✓ Bağımlılık oranı $\geq 1,5$ (Toplam kişi sayısı – 18-59 yaş arası engelli olmayan kişi sayısı) / (18-59 yaş arası engelli olmayan kişi sayısı) $\geq 1,5$ (AÇSHB, 219; Kızılaykart, 2019).

2.5.5.1. Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikaları kapsamında atılan adımlar

Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin veriler yeterli ve net olmadığı için Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikaları kapsamında atılan adımlar şu şekildedir:

- ✓ **Nisan 2011:** Suriye iç savaşıyla birlikte Türkiye'ye Suriyeli göçü başladı

- ✓ **Mayıs 2011:** AFAD tarafından, sınır ilimiz olan Hatay’da ilk Geçici Koruma Merkezi açıldı.
- ✓ **Ekim 2011:** Türkiye hükümeti tarafından “Açık kapı politikası” ilan edildi ve Suriyeli göçmenler için geçici koruma statüsü yürürlüğe konuldu.
- ✓ **Nisan 2013:** Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GIGM) kuruldu. Türkiye’nin geri göndermeme ilkesine bağlılığı teyit edildi ve Suriyeli mültecilerin eğitime ilişkin hakları ana hatlarıyla belirlendi.
- ✓ **Eylül 2013:** Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) genelgesi ile geçici koruma altındaki bütün Suriyeli çocukların eğitim hakkının altı çizildi.
- ✓ **Eylül 2014:** Yabancı Uyruklulara Yönelik Eğitim Hizmetleri MEB genelgesi ile Suriyeli çocukların okula kaydolmasında oturma izni şartı kaldırıldı.
- ✓ **Ekim 2014:** Geçici Koruma Yönetmeliği ile kayıtlı Suriyelilere eğitim, sağlık ve diğer temel hizmetlere erişim olanağı tanındı.
- ✓ **Ağustos 2016:** MEB, Geçici Eğitim Merkezlerinin 2020’ye kadar aşamalı olarak kapatılacağını duyurdu.
- ✓ **Ekim 2016:** Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration of Syrian Children to the Turkish Education System) (PICLES) uygulamaya girdi.
- ✓ **Haziran 2017:** Hükümet, Suriyeli mülteci çocuklarla çalışmalar yürüten STK’ların faaliyetlerini belirleyen düzenlemeleri yürürlüğe koydu.

2.6. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde ilk olarak yurt içinde yapılan çalışmalara ve daha sonra yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de göç alanında yapılan eğitim araştırmaları 2011’de başlayan Suriye göçüyle birlikte artış göstermiştir. Yapılan araştırmalar; sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çalışmalar, eğitime erişimi olmayan ve eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklara yönelik yapılan çalışmalar ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) yaşanan sorunlar olarak, sığınmacı çocukların eğitimi farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bu çalışmalardan öncelikle sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunları ele alan çalışmalara yer verilecektir.

2.6.1.1. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan çalışmalar, eğitimcilerin, sığınmacı çocukların ve onların ailelerinin karşılaştıkları sorunları ele almaktadır. Eğitim kademeleri olarak; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise olarak farklılık göstermekle birlikte diğer eğitim kademelerine göre okul öncesi alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunların tespitine yönelik olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurmakla sınırlı kalmıştır. Yapılan araştırmalar arasında sığınmacı çocukların ve onların ailelerinin dâhil olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalar daha çok Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunları ele alarak; Irak, İran gibi diğer sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara değinen araştırmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda öncelikle okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalara sonrasında daha üst eğitim aşamalarında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilecektir.

Okul öncesi eğitimi alanındaki bir çalışma Güven, Azkeskin ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okul öncesi eğitimi alan Suriyeli çocukların yaşadığı sorunlar öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul’da sınıfında Suriyeli sığınmacı çocuk olan 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Suriyeli çocukların dil kaynaklı iletişim sorunu yaşadıkları, akranlarına kıyasla daha kırılgan oldukları ve

okula uyum sağlama sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu yaşanan sorunlar neticesinde Suriyeli çocukların sınıf içi etkinliklerinde tek başına kaldıkları ifade edilmiştir. Ayrıca sığınmacı ailelerin de yine Türkçe bilmemelerinden kaynaklı eğitim sürecine katılım gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşanan dil sorununa yönelik çocuklara ve ailelere dil eğitimi verilmesi ve sorunların çözümüne yönelik destek programı geliştirilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan araştırmada, Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, Samsun ilinde sığınmacı öğrencisi bulunan altı okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda dil sorunu, Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik tutumlar ve destek ihtiyacı olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bütün katılımcılar tarafından dile getirilen en önemli ortak sorun sığınmacı çocukların Türkçe bilmemeleri olmuştur. Bu sebeple çocukların öğretmenleriyle ve yaşlılarıyla iletişim kurmakta güçlük çektiğine ve böylece sosyalleşemediklerine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca sığınmacıların Türkiye’de kendilerini geçici konumda gördükleri için temizlik, barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçlarını temin etmekte sorun yaşamaktadırlar. Dil sorunundan dolayı sığınmacı çocuklarla iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler gerginlik yaşamakta ve bu durumu hem sığınmacı çocuklara hem de diğer çocuklara olumsuz bir şekilde yansıtmaktadırlar. Hatta öğretmenler bu noktada bazen sığınmacı çocukları görmezden gelebilmektedirler. Dil engelinden dolayı sığınmacı çocuklar karşılaştıkları zorlukları kendi kendilerine çözmek zorunda kalmaktadırlar. Sığınmacı çocukların beslenme, temizlik, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmalarından dolayı diğer velilerin bu çocuklara karşı olumsuz tutum içinde olduğu görülmektedir. Aileler çocuklarını sığınmacı çocuklardan uzak tutarak çocuklarını sığınmacı çocuklardan bulaşacaklarına inandıkları hastalıklara karşı çocuklarını korumak istemektedirler. Ailelerin bu olumsuz tutumlarından etkilenen çocuklar da sığınmacı çocuklara karşı sınıf ortamında ayrımcı tavırlar sergilemektedirler. Sığınmacı çocukların destek ihtiyacı olarak psiko-sosyal destek almaları gerektiği görüşülen öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Bilecik (2019) akran görüşlerine göre sığınmacı çocukların sosyal becerileri

üzerine nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma Aksaray ilinde sığınmacı çocukların yer aldığı toplamda 35 ortaokulda Türkiyeli çocukların aynı okulda bulunan sığınmacı arkadaşlarının sosyal becerilerini değerlendirmelerine yönelik yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal becerilerin alt grupları olan başlangıç ve ileri sosyal beceriler konusunda akranları tarafından daha yeterli görülürken; duygularla baş etme, saldırganlığa alternatif beceriler, stresle başa çıkma ve planlama gibi daha üst düzey yeterlilik gerektiren ve daha karmaşık beceriler konusunda daha yetersiz oldukları, bazı sığınmacı çocukların saldırgan tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Gözübüyük Tamer (2017) tarafından Trabzon ilinin Ortahisar ilçesinde gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu çocukların taleplerini tespit etmektir. İlk ve ortaöğretim okullarında yapılan çalışmaya 32 Suriyeli öğrenci, altı okul müdürü ve 18 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan üç ayrı grup için üç ayrı soru formlarıyla katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin bazılarıyla odak grup görüşmeleri bir kısmı ile de bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve okul müdürleriyle ise bireysel görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların en büyük sorunları arasında dil engeli bulunmakta ve çocukların okula kayıt yaşı arttıkça bu engel daha da büyümektedir. Ayrıca velilerin çocuklarının eğitime erişim hakları konusunda bilgi eksikliği olduğu ve okul yöneticilerinin Suriyeli vatandaşların ikamet adreslerine erişimi konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer önemli bir nokta ise okullardaki Suriyeli çocukların rehberlik hizmetinden yeterince yararlanamadığıdır.

Başka bir araştırma ise Gülüm ve Akçalı (2017) tarafından yürütülmüş olup araştırmanın amacı, Balıkesir ilinde yaşamakta olan ilköğretim ve ortaokuldaki mülteci ve sığınmacı çocukların eğitimde yaşadıkları sorunları ortaya koymaktır. Çalışmaya çoğunluğu Iraklı olmak üzere farklı ülkelerden 5-17 yaş (bir öğrenci 17 yaş üstü) aralığında bulunan 100 gönüllü öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 30 soruluk anket soruları öğrencilere uygulanarak veriler elde edilmiştir. Nicel ve nitel veriler kullanılarak gerçekleştirilen betimleyici bir çalışmadır. Araştırma sonucunda yaşanan sorunlar; konuşulan dilin farklı olmasından dolayı uyum sorunu, dil engeli ve derse motive olma konusunda mülteci ve sığınmacı öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sorunların çözümü için

okullarda bu çocuklara yönelik özel rehberlik hizmeti verilebileceği, yaşanan dil sorununu çözüme amaçlı dil kurslarının ve uyum sürecini kolaylaştırmak için oryantasyon kurslarının açılması öneri olarak sunulmuştur.

Yaylacı ve Göktuna Yaylacı (2017) tarafında yapılan araştırmanın amacı Eskişehir ilinde sığınmacı ve mülteci çocuklara sunulan eğitimi incelemek ve genel bir değerlendirmede bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda iki STK temsilcisi (Eskişehir İKGV ve Derviş Baba Vakfı), iki İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi, dört Halk Eğitim Merkezi yöneticisi, altı okul yöneticisi, beş öğretmen, üç İl Mülki İdare temsilcisi, dört Suriyeli sığınmacı ve dört şartlı mülteci olmak üzere 30 kişi görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışma yöntemiyle desenlenen araştırmada, veriler içerik analizi yapılarak (1) Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi için neler yapılmaktadır? (2) Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi ile ilgili yapılanlar yeterli midir? (3) Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi ile ilgili neler yapılabilir? Olmak üzere temalar üç soru altında oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda eğitimin paydaşları arasında yer alan kurumlar arasında işbirliği eksikliğinin olduğu, son zamanlarda çocukların eğitime erişimi konusunda olumlu gelişmeler kaydedildiği ancak eğitimin niteliği konusunda yetersizliğin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla çalışma, uygun eğitim programı ve eğitim için gerekli araç gereç konusunda sorunlar yaşandığı görülmüştür. Yaşanan sorunlara yönelik olarak eğitim etkinliklerinin planlama ve uygulama aşamasında mülteci ve sığınmacıların da yer alması gerektiği ayrıca eğitim olanaklarından yararlanmada hak temelli yaklaşımın benimsenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan bir araştırma ise İstanbul ilinde Pendik ve Zeytinburnu semtlerinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda görevli olan okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 30 okul yöneticisiyle yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan veri toplama aracıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden olan fenomenoloji yöntemiyle desenlenen çalışma elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en çok karşılaştıkları sorun dil sorunu olarak tespit edilmiştir. Dil engelinden dolayı hem eğitim

sürecinin hem de kayıt işlemlerinde zorluklar yaşandığı okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan diğer önemli sorunlar ise; kayıt sisteminde yaşanan sorunlar, uyum problemi, tanıtma belgesinin olmayışı ve denklik sorundur. Ayrıca Suriyeli öğrencilerine yönelik öğrenci kayıt sisteminin ihtiyacı karşılamadığı belirlenmiştir.

Erdem (2017) araştırmasında, sınıfta mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin öğretimsel olarak yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri Afyonkarahisar ilinde bulunan beş sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve sınıf ortamında yapılan gözlemler sonucu elde edilmiş olup, veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretimsel sorunlar arasında öncelikli sorun dil engeli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler ders içeriğini mülteci çocuklara göre düzenleyemediklerini, gerekli araç-gereci temin edemediklerini ve mülteci çocukları değerlendirmede tarafsız bir değerlendirmeye sahip olamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler belirlenen sorunlara yönelik mülteci öğrencilerin öncelikle Latin alfabesi ve Türkçenin öğretilmesi için bir hazırlık evresinden geçmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Suriyelilerin ülkemize göç etmesi sonucu eğitimde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla veri toplamayı sağlayan odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan (2016) tarafından Suriyeli öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları, çalışma şartları ve eğitimde yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Gaziantep ilinde geçici eğitim merkezinde görev yapmakta olan 21 Suriyeli öğretmen ve yine bu merkezlerde görev yapmakta olan yedi koordinatör katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılar Türkçe anlayabilme ve konuşabilme kriterleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin aldıkları ücretleri yetersiz bulduğu, çalışma koşullarını aşırı disiplinli olarak görmelerinden dolayı uyum sorunu yaşadıkları ve Türk öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayrıca Suriyeli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri belirlenen diğer bir önemli husustur. Çalışmanın sonucunda Suriyeli öğretmenlere uyum sorununu

aşmaları için hizmet içi eğitim yoluyla oryantasyon kurslarının verilebileceği ve Türk öğretmenlerle birlikte çalışma fırsatı yaratacak ortamların sağlanması öneri olarak sunulmuştur.

Sakız (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, göçmen çocukların Türkiye’de eğitime dâhil edilmesi yönünde okul yöneticilerinin tutum ve düşüncelerini saptamaktır. Veriler Güneydoğu bölgesinde, son dört yılda yoğun Suriyeli göçü alan iki ayrı ilde 18 ilkokul müdürüyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Yorumlayıcı paradigma araştırma tekniğine göre desenlenen araştırmada verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır ve analiz sonucunda elde edilen temalar şu şekilde sıralanabilir: (1) Göçmen çocukların eğitime yönelik tutumlar. (2) Okul kültürü, yapısal yetersizlikler ve toplumsal kabul düzeyi. (3) Yöneticilerin düşünce ve uygulama önerileri. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin göçmen çocuklara karşı olumsuz tutum içerisinde oldukları ve bu çocukların ayrıştırılmış bir eğitim ortamında eğitim görmelerinden yana oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca var olan yapısal yetersizlikler ve göçmen çocuklara karşı toplumsal kabul düzeyinin olumsuz tutumu etkilediği belirlenmiştir. Son olarak bütünsel okul kültürünün oluşması için yapısal yetersizliklerin giderilmesi ve okullarda daha fazla psiko-sosyal destek verilmesi yönünde öneride bulunulmuştur.

Süleymanova ve Sönmez (2017) tarafından veri toplama aracı olarak anket kullanılan araştırmada, Suriyeli sığınmacı çocukların içinde bulundukları psikolojik, sosyal, ekonomik koşullarını ve eğitim durumlarını ortaya koymak ve bunlara yönelik öneriler geliştirmektir. Bu doğrultuda İstanbul Sultanbeyli’ye yerleşen ve tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 200 Suriyeli sığınmacı ebeveyn yer almıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler nicel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların okula gitmemesinin önündeki en büyük engel maddi koşulların yetersiz olması ve çocukların çalışmak zorunda kalmalarıdır. Çocukların okula gidememesine sebep olan diğer bir engel ise çocukların yaşadığı sağlık sorunlarıdır. Katılımcılar eğitime devamlılığın sağlanması için öncelikle maddi sorunların çözülmesi gerektiğine inanmaktadırlar ve dil sorununu büyük bir engel olarak görmemektedirler. Araştırmada Sığınmacı çocuklarının Türkiyeli yakın bir arkadaşına sahip olmadıkları, çocuklarının okulda sorun yaşadığı kişi sorusu yöneltildiğinde ise katılımcıların tamamı öğretmen olarak cevaplamışlardır. Genel

olarak katılımcılar Türkiye’de aldıkları eğitimden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı savaş ve göç sonrası çocukların psikolojik bir rahatsızlığının olmadığını belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların gerek çocuklarının etiketlenmesi korkusu veya psikolojik rahatsızlıkları bilmeme ve farkında olmama ya da aynı rahatsızlıklara kendilerin de sahip olmalarından dolayı durumu normal görmeleri sebebiyle soruyu yanlış cevaplamış olabilirler. Çünkü çocukların psikolojik durumuyla ilgili yöneltilen başka sorulara katılımcılar, çocukların korku, sıkıntılı rüya görme ve öfke patlamaları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015) tarafından hazırlanan raporun amacı, Türkiye’de bulunan Suriyeli mülteci çocukların ve Türkiyeli öğretmenlerin eğitimde yaşadığı sorunları incelemek ve bu yönde politika ve uygulama öneriler sunmaktır. İstanbul ilinde Kâğıthane, Beyoğlu ve Bağcılar olmak üzere üç ayrı ilçede toplamda dört okul yöneticisi, 25 ilkokul-ortaokul öğrencisi ve 24 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın verileri katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle elde edilmiştir. Yürütülen araştırma sonucunda, sığınmacı çocuklarla ilgili özellikle okul çağındaki çocuklarla ilgili resmi olan sayısal verilerin elde edilmesinin ve yayılmasıyla ilgili sorunlar, okula kayıt sırasında yaşanan sorunlar bir arada yaşama ve toplumsal kabulle ilgili sorunlar, dil sorunu, öğretmenlerin destek ihtiyacı, öğrencilere yönelik psiko-sosyal destek ihtiyacı, okul aile işbirliğinin desteklenmesi, öğrencilere ve ailelerine yönelik sosyo-ekonomik destek sağlama belirlenen sorunlar arasında yer almıştır. Raporun sonunda bu sorunlara yönelik Milli Eğitim Bakanlığı ve hükümet düzeyinde, il ve ilçe müdürlükleri düzeyinde ve okullar düzeyinde politika ve uygulama önerileri sunulmuştur.

Yiğit (2015) “Uygulamalar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamında Nevşehir ve Kırşehir illerindeki ortaokullarda görev yapan 28 öğretmen, dokuz okul yöneticisi ve 27 sığınmacı çocuk, amaçlı örneklem yöntemiyle araştırmada yer almışlardır. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim tekniğiyle desenlenen çalışmada, görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; farklılıklardan kaynaklı kültürel uyum sorunu, gruplaşma, aile desteğinin yetersiz olması, dil engeli, okula erişim

sorunu, öğretmenlere yönelik destek eksikliği, derslere karşı ilgisizlik ve akademik başarısızlık belirlenen sorunlar olmuştur. Ayrıca bu sorunlara yönelik geliştirilen bir eğitim politikasının mevcut olmaması tespit edilen diğer bir sorun olarak vurgulanmıştır.

Seydi (2014) tarafından Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikaları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak konuyla ilgili medyada çıkan haberler, resmi olarak yapılan açıklamalar, yayınlanan genelge ve belgeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı sayısının hızla artması ve kamp dışına yayılması ile birlikte eğitimde sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. 2013'te eğitimle ilgili yapılan önemli çalışmalar olduğunu ancak alınan kararların kamuoyuna ulaştırılması konusunda yetersizlik yaşandığı ve bunun toplumda Suriyeli sığınmacılar konusunda endişeye sebep olduğu saptanmıştır.

Atasütü Topçuoğlu (2012) araştırmasında, Türkiye'de göçmen çocukların profilini, var olan sorunlarını, koşullarını ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca çocuk hakları bağlamında geliştirilebilecek sosyal politikalar ortaya koymaktır. Farklı ülkelerden gelen göçmen, sığınmacı ve refakatsiz çocukları kapsayan araştırma her gruptan 12-17 arasında değişen çocuk ile yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Yozgat ve Çorum illerinde gerçekleştirilen araştırmanın kapsamında Araştırmada niceliksel ve niteliksel veriler kullanılmıştır. İlgili bakanlıklar, kamu kuruluşları ve yerel yönetimlerdeki yetkililerle (18), uluslararası örgütler ve alandaki STK çalışanlarıyla (37 adet) uzman mülakatı; Afganistan, Irak, İran, Suriye, Kongo, Somali, Gana, Çeçenistan ve Ermenistan'dan gelen göçmen çocuklar ve aileleriyle (32 adet) derinlemesine görüşme olarak toplam 87 adet mülakat yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; eğitim hakkının sektöre uğraması, ekonomik sorunlar ile birlikte çocuk işçiliği, aile içi şiddette karşı korumasız kalma, insan ticaretine maruz kalma, barınma, temizlik, sağlık, beslenme gibi temel gereksinimlerin karşılanamaması, ebeveynsiz kalma ve yaşanan psikolojik sorunlara ulaşılmıştır.

2.6.1.1.1. Geçici eğitim merkezlerini (gem) konu alan araştırmalar

Yalçın (2017) tarafından İstanbul'da yaşamakta olan Suriyeli sığınmacı çocukların tercih ettiği eğitim ortamları ve bu ortamların kültürleşmeye olan yansımalarını incelemek için yapılmıştır. Amaç doğrultusunda araştırma kapsamındaki

çocuklar; GEM’lerde eğitim görenler, MEB okullarında eğitim görenler ve eğitim alamayan çocuklar olarak sınıflandırılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşme tekniğiyle veriler elde edilmiştir. Çalışma kapsamında Esenler, Zeytinburnu ve Fatih ilçelerinde eğitime ulaşabilen çocuklar ile Esenler ilçesinde eğitimden mahrum 8-16 yaş arasında bulunan toplamda 32 çocuk, Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) yedi yönetici ve öğretmen, MEB okullarında ise üç yönetici yer almıştır. Ayrıca STK temsilcileriyle de görüşme yapılmıştır. Araştırma özellikle GEM’ler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Başlangıçta çocuklarının eğitiminde kaldıkları yerden devam etmeleri için GEM’ler tercih sebebiyken ülkelerine geri dönme umudunu kaybeden aileler için GEM’ler kendi dillerini ve kültürlerini koruyup asimile olmanın önüne geçmek için tercih edilmeye başlanmıştır. GEM’ler anadilde eğitim yapması ve Suriye müfredatının kullanılması sebebiyle oldukça ilgi görmektedir. Gem’ler ilk aşamada çocukların uyum sürecinde önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak GEM’lerin sığınmacı çocukların Türkiye’deki yaşatlarıyla bir arada bulunma, Türkçe öğrenme, sosyal ilişki kurma ve savaş psikolojisini atlatma konusunda olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. MEB okullarında eğitim gören çocukların ise Türkçe öğrenme düzeyleri GEM’lerde eğitim gören çocuklardan daha iyi seviyede olmakla birlikte bu çocukların maruz kaldığı ayrımcılık ve dışlanma nedeniyle bu çocuklar da ilişki kurmakta zorluk yaşamaktadırlar. Eğitim hakkından mahrum kalan çocukların geleceğe dair arasında çok para kazanma, Avrupa’ya gitme planları bulunduğu gözlenmiştir. Bu çocukların ailelerinin eğitime, çocuklarının gelişimine karşı ilgisiz oldukları ve sahip oldukları haklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Okula gitmeyen çocukların önceliğinin ekonomik sorunlar olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda Suriyeli sığınmacı çocukların temel sorunun dil sorunu olmayıp asıl sorunun sosyal ilişkiler olduğu ve kültürleşme eğiliminde sığınmacıların Türkiye’deki geçicilik-kalıcılık durumunun belirleyici nokta olduğu vurgulanmıştır.

GEM’ler ile ilgi başka bir çalışma ise Gün ve Baldık (2017) tarafından Kayseri il merkezinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı, ülkemize sığınan Suriyeli çocuk sığınmacıların okula gitmemelerinin önündeki engelleri araştırmak ve sığınmacı çocukların okullaşmasına katkıda bulunacak öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Geçici Eğitim Merkezlerinde bulunan 20 sığınmacı öğrenci, devlet okullarında eğitim gören 20 sığınmacı öğrenci ve il merkezinde okula gitmeyen 30 kişi olmak üzere toplamda 70 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak

desenlenen araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim çağında olup ancak okula gitmeyen 30 kişiyle yapılan görüşmelerde okula gitmeme sebepleri olarak önem sırasına göre ekonomik sorunlar, dil engeli ve yaş engeli belirtilmektedir. Katılımcıların bir kısmı okula gittiklerini ancak yaşanan uyum sorunundan dolayı okulu bıraktıklarını dile getirmektedirler. Katılımcıların okula gitmemenin diğeri bir gerekçesi ise Suriye’de yaşanan savaş nedeniyle 2-3 yıl eğitime ara verdikleri için yaşlarının eğitim yaşına uygun olmadığını düşünmektedirler. Geçici eğitim merkezlerinde bulunan sığınmacıların bu merkezlerde eğitim almayı tercih etme sebepleri öncelikle merkezlerde derslerin Arapça olmasıdır. Diğeri sebepler ise Türk okullarının zor bulunması, ailenin bu okulu tercih etmesi ve sığınmacıların bu okullarda arkadaşlarının olması tercih sebepleri olarak belirtilmektedir. Geçici eğitim merkezlerinde ders materyallerinin eksikliği, okul masrafları ve bu okullardan mezun olduktan sonra Türkiye’deki sınavlarda başarısız olma kaygısı belirtilen sorunlar arasında yer almaktadır. Türk okullarını tercih eden öğrenciler geldiklerinde Kayseri’de geçici eğitim merkezinin olmayışı ve okulun evlerine yakın olmasından dolayı Türk okullarında eğitim görmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu okullardaki katılımcılar dil sorunu, Türk öğrencilerle sorun yaşadıklarını ve uyum sürecinin uzun zaman aldığı dile getirilmektedir.

2.6.1.1.2. Eğitim Dışı Kalan Sığınmacı Çocuklar İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Sığınmacı çocuklar çocuk işçiliği, kız çocukların erken yaşta evlendirilmesi gibi sebeplerle eğitim dışı kalmaktadırlar ve bu alanda yapılan çalışmalar eğitime erişim engelleri olarak değerlendirilebilir. Aşağıda bu konuları ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

Erdoğan ve Semerci-Uyan (2018) tarafından Hatay ve şanlıurfa sınır illerinde yapılmıştır. Çalışmada Suriye’den Türkiye’ye gelen okul öncesi eğitimi de dâhil olmak üzere okul çağında bulunan sığınmacı çocuklar arasında, okula gitmeyen çocukların eğitim dışı kalmasının sebeplerini belirlemeye çalışmaktır. 2016 yılında mülteci nüfusunun yoğun olarak bulunduğu Hatay ve şanlıurfa illerinde olmak üzere toplamda 541 Suriyeli aile ile görüşme yapılmıştır. Kamplarda yer alan çocukların eğitime erişimi %15-30 iken bu sayı kamp dışında yaşayan okul çağındaki çocuklarda bu sayı daha da azalmaktadır. Araştırmanın sonucunda çocukların eğitime erişimini engelleyen en

önemli sebeplerden biri ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması, diğer etmenler ise ailenin geliri ve gelir dağılımı ve hane halkındaki çocuk sayısının fazla olması, özellikle kalabalık ailelerde çocukların 1/4 nün çalışıyor olması okul çağındaki çocukların eğitime erişimini engelleyen nedenler olarak belirlenmiştir. Düşük eğitim ve gelir seviyesine sahip mülteci ailelere destek sağlanması eğitim hakkından mahrum kalan çocukların eğitim almasına da katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca bu çocukların eğitime dâhil olması çocuklar için güvenli bir ortam sağlayacağını altı çizilmiştir.

Doküman analizi tekniği kullanılarak yapılan bir çalışma ise Şenol ve Dinç (2017) tarafından Türkiye’de sığınmacı olarak bulunan Suriyeli kız çocukları üzerine yapılan ve çocuk gelinleri konu alan bir araştırmadır. Araştırma 2010-2016 yılları arasında yayınlanan resmi belgeler, yönergeler, haberler, kitaplar, dergiler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın mensup olunan toplumda kadına değer verilmemesinin yanı sıra savaş ve göç sonrası yaşam koşullarının zorlaşmasıyla birlikte Suriyeli kız çocuklarının küçük yaşta evlendirildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar Suriyeli kız çocuklarında evlilik yaşının 11-12 yaşa kadar düştüğünü ve bu evliliklerin imam nikâhıyla para karşılığı yapıldığını, çocukların istismara uğradığını ve fuhşa zorlandığını göstermektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar, cinsel yolla bulaşan hastalıklarda da bir artışa sebep olmuştur. Aynı zamanda yerel halkta çok eşlilik ve boşanmaların arttığı ve bu durumun ülkemizin sosyo-kültürel yapısında bozulmalara sebep olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonunda çocuk gelinlerin önlenmesi amacıyla ülkemize giriş yapan bütün sığınmacıların kayıt altına alınması ve sağlık ve sosyal hizmet takibinin sağlanması gerektiği, özellikle risk grubunu oluşturan kadın ve çocukların beslenme, eğitim, barınma gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesinin altı çizilmiştir. Ayrıca 18 yaşından önce yapılan evliliklere karşı sığınmacı ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği başka bir öneri olarak sunulmuştur.

Türkiye’de sığınmacı çocukların mevcut eğitim durumunu, yaşanan sorunları ve gelişmeleri konu araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmalar; sığınmacı çocuklarla ilgili istatistik bilgilerin erişiminin yetersiz olduğu, sığınmacı çocukların eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan adımlar olduğu ancak yeterli olmadığı ve bu yöndeki gelişmelerin daha çok Suriyeli sığınmacı çocukları kapsadığı ifade edilmiştir. Yaşanan eğitim sorunlarına yönelik daha kapsayıcı ve daha net bir eğitim politikası ortaya konması yönünde önerilerde bulunulmuştur (Aras ve Dirikoç; Babahanoğlu,

2018; Gencer, 2107; Şimşek ve Kula, 2018; Tanrikulu, 2018).

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında sığınmacı çocukların eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların sığınmacı nüfusunun yoğunlukta olduğu Amerika, Kanada ve İsviçre gibi ülkelerde fazla olduğu göze çarpmaktadır. Okul öncesi eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye’den oldukça daha fazla araştırmaya ulaşmak mümkündür. Araştırmaların, gelişimsel olarak Erken çocukluk eğitiminde uygun uygulamalar (DAP) ve Head Start, Piramit Model gibi geliştirilen eğitim programlarına dayalı olarak yapılan araştırmalar, ebeveyn-okul ilişkisine dayalı olarak yapılan araştırmalar ve sığınmacı çocukların psikososyal ihtiyaçlarına yönelik yapılan araştırmalar olmak üzere sığınmacı çocukların eğitim sürecinin birçok farklı boyuttan incelendiği görülmektedir.

2.6.2.1. Geliştirilen eğitim programlarına dayalı olarak yapılan araştırmalar

J.Hurley, A.Waren, D.Habalow, E.Weber ve R.Tousignant (2013) yaptıkları çalışmanın amacı, özel eğitimde erken çocukluk döneminde bulunan çocukların yaşadığı zorlukları ve eğitimcilerin bu zorluklara karşı başvurulan yolları araştırmaktır. Çalışmanın verileri çeşitli ülkelere Amerika’ya göç etmiş mültecilerin yoğun bulunduğu bir bölgede çalışan 28 okul öncesi alanındaki özel eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Nitel olarak desenlenen araştırmanın sonucunda, mülteci olan okul öncesi çocuklar için değerlendirme ve özel eğitim hizmetleri ile ilgili zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin kullandıkları uygulamalar olmak üzere iki başlık ortaya çıkmıştır. Okul öncesi mülteciler için tarama ve değerlendirmenin uzun zaman alması, mülteci kültürlerinin çoğu için onaylanmış değerlendirme araçlarının eksikliği, aileler ve öğretmenler için gerekli özel eğitim hizmetlerinin eksikliği, engellilik ve çocuklara en iyi şekilde nasıl yardımcı olunması konusunda farklı bakış açılarına sahip olma yaşanan zorluklar olarak tespit edilmiştir. Aileler çekindikleri için, önem vermedikleri veya yeni geldikleri yere uyum sağlama kaygısı içinde bulunmalarından dolayı özel eğitimde yaşanan aksaklıklardan şikâyetçi olmadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Yaşanan başka bir zorluk ise çocukların dil engelinden dolayı İngilizceyi öğrenene kadar çocukların değerlendirilememesi ve yine tanı ve değerlendirme araçlarında kullanılan dilin İngilizce olması sorun yaratmaktadır. Okul öncesi özel eğitimde yaşanan zorlukların çözümü için başvurulabilecek yollar ise: (a) bağımlı olmayan gelişim alanlarını

değerlendirmek dil (örn. motor gelişimi), (b) çocuğu oyunda gözlemlemek, (c) ana dilindeki dil gelişimi hakkında aileye ve bakıcılara danışmak, (d) çocuğun gelişimini kardeşlerle veya benzer geçmişe sahip çocuklarla karşılaştırmak. Ayrıca okul öncesi dönemde motor gelişimindeki gecikmeleri göz önüne alarak özel eğitim hizmetlerini değerlendirmenin daha kolay olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda dil engelinden dolayı öğretmenlerin aceleci davranarak çocukları engelli olarak etiketlememesi önerilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında kültürel yeterliliğin desteklenmesi gerektiği Ayrıca mülteci öğretmen adaylarının eğitim görüp eğitim kurumlarında daha fazla görevlendirilmelerinin yararlı olacağı savunulmuştur.

Head Start Okullarından çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri J.Hurley, Medice, Stewart ve Cohen (2011) tarafından yapılmış olup, okul öncesi eğitimi alan mülteci çocukların eğitimcilerini ve ailelerini desteklemek amaçlanmıştır. Bu nitel çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde Bhutan, Burma, Burundi, Kongo Cumhuriyeti, Etiyopya, Irak, Kenya gibi ülkelerden gelen mülteci nüfusunun yoğun olduğu bir bölgede 25 erken çocukluk eğitimcisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan bu kişiler; iki Head Start okulu, üç devlet anaokulu ve bir yerel erken çocukluk özel eğitim okulundan seçilmiştir. Elde edilen veriler sonunda iletişim ve kültürel olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temaların altında ise temanın barındırdığı zorluklara ve kolaylıklara yer verilmiştir. İletişim zorluklarıyla ilgili alt temalar: (1) Tercümanların ayarlanması, ödemeleri ve gerekli dillerden tercüman bulunmasının zor olması, (2) Çocukların öğretmenleriyle iletişim kuramamaları nedeniyle şiddetlenen duygusal bir üzüntüye sahip olmalarıdır. İletişim kurma ile ilgili kolaylaştırıcı alt tema ise; İletişim, işaret dili, resimler, yüz ifadeleri ve sevgi ile desteklemedir. Kültürel zorluklarla ilgili alt temalar: (1) Öğretmenlerin kültürel bilgilerinin yetersiz olması, (2) Kişisel bilgileri paylaşma konusunda kültürel farklılıkların olması, (3) Çocuğun güvenliğine, yararına dair fikirler ve kurallarda kültürel farklılıkların olması. Kolaylaştırıcı alt temalar ise: Mülteci aile üyeleri okullar için kültürel bağlantılar olabilir, Amerikalı okul öncesi çocukları, mülteci çocuklarla arkadaşlıklar kurarak kültürel bir bakış açısı kazanıyorlar. Araştırmanın sonunda, hizmet içi eğitimlerde öğretmen adaylarının kültürel duyarlılığı artırmaya yönelik mesleki gelişim uygulamalarına öncelik verilmelisi gerektiği, mülteci olan öğretmen adaylarının okullarda görevlendirilmeleri sağlanması, okul öncesi kurumlarına mülteci çocuklara ve ailelerine yönelik tercümanların sağlanması için

finansman sağlanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Yine Amerika’da mültecilerin yoğun yaşadığı bir bölgede bulunan Head Start Okulunda Tadesse 2009 yılında mülteci çocukların özel ihtiyaçlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada dört Afrikalı mülteci anne ve üç Head Start öğretmeni ile görüşmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğretmen ve ebeveynlerin Head Start okulunda uygulanan eğitim sistemi konusunda görüşleri alınmıştır. Ebeveynler çocukların oyundan ziyade yapılandırılmış bir çevrede akademik beceri kazandırılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özellikle çocukların İngilizceyi öğrenme ihtiyacı olduğunu ve bunun için uygulanan oyun temelli öğretimin değil; doğrudan talimatlı bir eğitimin daha yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Okulda uygulanan öğretim yönteminin kendilerine farklı geldiğini ve kendi ülkelerindeki eğitim sistemini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ise oyun temelli öğretimin çocuklar için daha yararlı olduğunu ancak bunun ebeveynlerin beklentilerini karşılamadığını söylemişlerdir.

Tadesse (2007) Genç Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC) gelişimsel olarak Erken çocukluk eğitiminde uygun uygulamalar (DAP) adlı programının uygulaması konusunda mülteci ailelerin görüşlerine başvurulmuştur. 100 Afrikalı mülteci ebeveyn ve 30 okul öncesi öğretmenine DAP ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre bazı ebeveynler ile derinlemesine bireysel görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmanın sonunda ailelerin uygulanan eğitim programını (DAP) desteklemedikleri daha çok formal eğitim uygulanması gerektiğini ve programın kendi kültürlerinden uzak olduğu için çocuklarının değerlendirilmesi konusunda haksızlığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise programın gelişimsel temelli değerlendirmeye dayanmasından dolayı programı desteklemişlerdir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çoklu öğretim modellerini kullanmaları ve çocukların değerlendirilmesinde kültürel farklılığın göz önünde bulundurulması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Dachyshyn ve Kirova (2011) tarafından DAP adlı programdan yola çıkılarak yapılan başka bir araştırmanın amacı, Batı Kanada’da farklı etnik topluluklardan (Somali, Sudan ve Kürt) gelen okul öncesi mülteci çocuklarının ve ebeveynlerine yönelik bir pilot proje uygulamasını kapsamaktadır. Bu kapsamda projenin hedefi, 3-4 yaş arası mülteci çocuklar ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kültürlerarası

ve çok dilli bir erken öğrenme programının geliştirilmesidir. Veri toplama aracı olarak odak gruplar görüşmeleri, bireysel görüşmeler, açık uçlu araştırma soruları, alan notları, odaklanmış ve gündelik gözlemler kullanılmıştır. Beş Kürtçe konuşan çocuk, dokuz Somali dili konuşan çocuk ve üç Sudan dili Arapça konuşan çocuk olmak üzere toplamda 17 çocuk yer almıştır. Program haftanın dört günü uygulanmıştır. Sınıf ekibinde bir İngilizce konuşan öğretmen ve kültür temsilcileri tarafından seçilen dil yardımcıları yer almıştır. Dil yardımcıları olarak adlandırılan bu kişiler, öğretmenlik sertifikası olmamasına rağmen okul öncesi kurumlarında deneyim sahibi olan kişilerden seçilmiştir. Çocukların İngilizce etkinliklerinin yanı sıra anadillerinde yapılan eğitimleri de karşılamak ve kültürel değerlendirmelerde bulunmak için çocukların ait olduğu toplumdan birer kültürel temsilci görevlendirilmiştir. Kültürel temsilciler sınıf ortamında yer almayıp sadece belirli aralıklarla yapılan odak görüş toplantılarında yer almışlardır. Pilot program uygulaması bir yıl boyunca sürmüştür. Dil yardımcılarının programda yer almaları hem çocukların hem de ailelerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamanın yanı sıra Kanada'da ki eğitim sistemini anlamalarını kolaylaştırmıştır. Dil yardımcılarının desteğiyle dil konusundaki engeller kalkmıştır ve böylece aileler kültürel ve çocuk yetiştirme konusundaki bilgi paylaşımında daha rahat bulunmuşlardır. Birçok aile evde çocuklarıyla hangi dili kullanmaları gerektiği konusunda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bir diğer nokta ise programın ana dili ve çok kültürlülüğü desteklemesinden dolayı, öğrenme merkezlerinde çocukların kültürlerini yansıtacak materyaller kullanılarak kültürel bir ortam oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır.

2.6.2.2.Okul-ebeveyn ilişkisine dayalı olarak yapılan araştırmalar

Okul-ebeveyn ilişkisini ele alan araştırmalarda, sığınmacı aileler katılımcı olarak araştırmalarda yer almışlardır. Bu kapsamda sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, sığınmacı ailelerin kabulü, öğretmenlerin sığınmacı ailelere karşı tutumu, aile katılımı, kültürel etkileşim gibi konuların incelendiği görülmektedir.

Lunneblad (2017) çalışmasında, mülteci çocukların ve ailelerinin kabulünde öğretmenlerin tutumlarını araştırmıştır. İsviçre'de mülteci nüfusunun yoğun olarak bulunduğu bir bölgede üç ayrı anaokulunda sekiz ay boyunca yürütülen çalışmada sekiz okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Anaokullarında yer alan mülteci çocuklar 1-5 yaş grubu arasında yer almakta olup, çocukların yarısı İsviçre'de doğmuştur. Nitel araştırma

tekniklerinden olan etnografik araştırma tekniğine göre desenlenmiş olup, veriler okul rutinlerinin gözlenmesi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda, hassas (savunmasız) çocuklar, ebeveynlerin teşvik edilmesi ve esnek rutinler olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu görüldüğü, ebeveynlerin İsveç okullarına uyum sağlamakta zorlandıkları, öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim konusunda sorun yaşadıklarını ve yanlış anlaşılmanın meydana geldiği, öğretmenlerin bu yanlış anlaşılma konusunda mültecilerin kültürel kodlarını bilmediklerini ve bunun için de çok çaba sarf etmedikleri belirlenmiştir. Okul ve sınıf rutinlerinin veliler ve çocuklar açısından anlaşılmasının zor olduğu ve ebeveynlerin bu rutinlere uyum sağlamakta zorlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mülteci ebeveynlerin yaşam koşullarına göre değerlendirme yapmadıkları ve öğretmenlerin mülteci ebeveynlere karşı kararsız ve açık olmayan bir tutum sergiledikleri tespit edilen başka bir noktadır. Sonuç olarak mülteci çocukların ve ailelerin desteklenmesi gerektiği çocuklara yakın ve güvenilir bir ilişkinin kurulması gerektiğinin önemi belirtilmiştir. Öğretmenlerin hatalarını kabul ettiklerinde bunun mülteci veliler tarafından takdir edildiği görülmüştür. Çocuklarla yakın ve güvenilir bir ilişkinin çok değerli olduğunu ortaya koymaktadır. Günlük etkinliklerin tekrarı yani okul ve sınıf rutinlerini öğrenme aidiyet ve güven duygusu geliştirdiği için mülteci çocukların rutinlere dâhil olması önemli görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler çok kültürlü eğitim politikasına değinmek yerine daha çok İsveç anaokullarında bir ebeveynin nasıl olması gerektiği dile getirilmiştir.

De Gioia (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mülteci ailelerin ve çocukların çocuk bakım merkezine başlarken yaşadıkları sorunları incelemek amaçlanmıştır. Görüşmelerde eğitimcilerin İngilizce konuşması ve merkeze kayıtlı başka ailelerin tercümanlık yapmasından dolayı çalışmada dil sorunu yaşanmamıştır. Çalışmada yer alan veriler iki ay boyunca merkezde yapılan gözlemler ve eğitimcilerle ve ailelerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Durum çalışması olarak desenlen çalışma Avustralya'da 2-5 yaş arası çocuğun bulunduğu bir çocuk bakım merkezinde gerçekleştirilmiştir. Merkezde bulunan ailelerin birçoğu birincil veya ikincil nesil göçmenlerden oluşmaktadır. Çocuklar ve ailelerin birçoğu anadilleri dışında İngilizceyi konuşabilmektedir. Çalışmada dört eğitimci, dört mülteci anne ve bir çocuk bakım merkezinin yöneticisi yer almıştır. Araştırma bulguları çocuk merkezine başlangıç döneminde göçmen ve mülteci ailelerin karşı karşıya kaldıkları destek ve

zorluklara değinmekte ve eğitimcilerin bu geçişi kolaylaştırmak için kullanabilecekleri süreçleri açıklamaktadır. Araştırmanın analiz sonuçlarında; merkez seçimi, merkeze yerleşme, eğitimcilerin tutumu, erken çocukluk eğitimindeki algılar ve eğitimcilerin merkeze geçiş sırasındaki destekleri tema olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitimcilerin sunmuş olduğu destekler: iletişim, eğitimci tutumları ve kaynak erişimi ve farkındalığı alt temalar olarak yer almıştır. Annelerin merkez seçiminde daha çok merkezin evlerine yakınlığı, daha önceki ailelerin deneyimleri ve arkadaşlık ilişkileri belirleyici olmaktadır. Merkezin eğitim niteliği göz önünde bulundurularak seçimde bulunulduğu söylenemez. Merkeze yerleşme konusunda merkez yöneticisinin anneler ile aynı dilde iletişim kurabilme yeteneği merkeze kayıt ve merkez hakkında bilgi edinmeyi kolaylaştırmıştır. Aileler dil engelinin olmamasından dolayı eğitimcileri anladıklarını ve anlaşıldıkları için eğitimci tutumlarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı anneler farklı merkezlerdeki deneyimlerinde sadece İngilizce konuşulması dayatıldığı için bu durumdan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Erken çocukluk eğitimindeki algılar temasında ise ailelerin erken çocukluk eğitimiyle ilgili farklı beklentileri bulunduğunun altı çizilmiştir. Ayrıca anneler merkezden çocuklarına daha çok akademik bilgilerin ve İngilizce eğitiminin verilmesini talep etmektedirler ve kültürlerinden dolayı daha muhafazakâr tutumlar sergileyebilmektedirler. Merkez yöneticisini bilinçli olarak iki dilli eğitimcileri seçmesi iletişim engelini ortadan kaldırmıştır. Eğitim merkezindeki eğitimcilerin göçmen ve mülteci ailelerine benzer geçmiş deneyimleri yaşamaları, hem eğitimcilerin empati kurmasına hem de eğitimci ailelerin ve çocukların merkeze karşı aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Szente, Hoot ve Taylor (2006) yürüttükleri çalışmada, mülteci çocukların özel ihtiyaçlarını yanıtlamak ve bu yönde öğretmenlere önerilerde bulunmak amacıyla Amerika'da devlet okullarında, 5-8 yaşları arasında bulunan 26 çocuğun aileleriyle, öğretmenleriyle, sosyal hizmet uzmanları ve bir okul müdürünün katılımıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda çocukların travma ile baş etme konusunda yardıma ve akademik becerileri açısından desteklenmeye ihtiyaç duydukları ve pozitif öğretmen/ebeveyn ilişkisi geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların bu ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu yönde adımlar atması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda aile katılımına önem verilmektedir ve bu bağlamda mülteci annelerle yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan ve J.Hurley, Saini, A.Warren, J.Carberry (2012) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, Piramit Modelinde belirtilen uygulamaların mülteci çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl uyguladığını değerlendirmek ve desteklemektir. Çalışmanın katılımcıları Amerika Birleşik Devletlerine Bhutan, Burma, Burundi, Dominik Cumhuriyeti Kongo, Etiyopya, Irak, Kenya, Somali ve Sudan ülkelerinden göç eden 1150'den fazla mültecinin bulunduğu bir bölgede görev yapan 25 okul öncesi eğitimcisini kapsamaktadır. Eğitimciler üç devlet anaokulu, iki Head Start okulu ve bir erken çocukluk özel eğitim okulundan olmak üzere amaçsal örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Nitel çalışma olarak desenlenen çalışmada paylaşılan temalar, okul öncesi eğitimcilerinin, Piramit Modeli'nin ana hatlarıyla belirtilen uygulamaları, mülteci ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl uyguladıklarını içermektedir. Piramidin temeli, 1. düzey Evrensel Tanıtım: Herkes için sağlanan destekleri içerir. 2. Düzey: Önleme düzeyidir daha fazla desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için ek destek sağlanmaktadır. 3. Düzey: Son aşama müdahale düzeyidir, davranışsal zorlukları aşmak ve olumlu davranışları daha kalıcı hale getirmek için yoğun müdahaleleri içerir. 1. Düzey Evrensel tanıtımda ortaya çıkan temalar: Bazı mülteci ailelerin, okul öncesi öğretmenlerinkilerden farklı ev-okul ilişkileri beklentileri vardır. Mülteci ailelerin sahip olduğu iletişim engelleri işbirliği ve ilişki kurmayı zorlamaktadır ve bunun sonucu güven ve iletişim engeli ortaya çıkmaktadır. Ortak yemek hazırlama ev-okul ilişkileri kurmak için güçlü bir araçtır. Mülteci çocukların İngilizce bilmemeleri diğer çocukların oyunlarına dâhil olmaya engel ve diğer çocuklar tarafından dışlanmaya neden olabilmektedir. Öğretmenler okul öncesi mülteciler için sevgi dolu ve güvenli bir çevrenin sağlanmasının öneminin farkındalar ve çocuklara karşı sevgi sözcükleri kullanmanın, dokunmanın buna katkı sağladığını ifade etmişlerdir. 2. Uygulama: Yüksek Kaliteli Destekleyici Ortamlar: Okul öncesi mülteci çocuklar, tutarlı rutinler ve programlarla yüksek kaliteli yapılandırılmış ortamlardan yararlanırlar. Günlük plan yapma ve eğitim ortamda güvenilir rahat bir çevre sağlama önemlidir. Eğitim rutinlerinin sağlanması, aile çalışma programları, az katılım veya geç ve düzensiz gelenler tarafından aksatılmaktadır. Özellikle annelerin uzun çalışma saatlerinden dolayı uykusuz kalmaktalar böylece programlara ve eğitim rutinlerine katılmaya engeldir. Bazı aileler okul saatlerine uymadıkları için oyun ve

etkileşim zamanına yetişememekteler ve okula geç gelen çocuklar okulda az zaman geçirmekteler. Oysa bu çocukların okulda daha fazla zaman geçirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ailelerle birlikte menü ve etnik kültürel yemek hazırlamak hem farklı kültürleri tanımakta hem de aile-okul ilişkilerini geliştirmekte yararlı olmuştur. 2. Düzey hedeflenmiş sosyal-duygusal destekler: Akran modelleri, mülteci çocukların sosyal davranış öğretiminde etkili bir stratejidir. Resim ve semboller okul öncesi mülteci çocuklarına sosyal davranışları öğretmek için özellikle duygu ifadelerinin yer aldığı görseller kullanmak faydalıdır. 3. Düzey Yoğun müdahale: Çeşitli servis sağlayıcıları ve aileleri ile yapılan toplantılar olumlu davranışları desteklemeye yardımcı olabilir. Öğretmenler ve aileler, ceza, kurallar ve disiplin konusunda kültürel uyumsuzluk yaşayabilmekteler. Öğretmenler daha fazla destek hizmete ihtiyaç duymaktalar. Araştırmanın sonunda ise bazı okul öncesi çocukların savaş nedeniyle şiddete maruz kaldığı ve yaşadıkları bu şiddeti oyunlarına ve diğer çocuklara yansıttıkları belirtilmiştir. Dil engelinden dolayı çocuklar kendilerini ve ihtiyaçlarını ifade edememekteler ve bu durum ise iletişim zorluklarına ve saldırgan davranışlara dönüşebilmektedir. Okul öncesi rutinleri aileler ve çocuklar için kafa karıştırıcı gelebilmektedir ve kültürel farklılıklar yanlış anlamalar doğurabilmektedir. Görüşülen öğretmenler tarafından mülteci çocukların ihtiyaçlarının ve mülteci ailelerin çocuklarına dair hayallerinin diğer bütün ailelerle ve çocuklarla aynı olduğunu böylece umutların ve hayallerin evrensel olduğunun altı çizilmiştir. Son olarak mülteci çocukların davranışları üzerinde akran modellerinin, görsel programların ve duyguların etkilerinin değerlendirilmesi için araştırma çalışmaları yapılmasının önemi belirtilmiştir.

Ebeveyn-okul ilişkisine değinen başka bir çalışma ise Whitmarsh (2011) tarafından yapılmış ve araştırmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde ebeveyn okul ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda altı sığınmacı anne ile odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve görüşmeler sırasında yine grupta yer alan bir sığınmacı anne tercümanlık görevini üstlenmiştir. Kartopu yöntemiyle annelere ulaşılmış ve odak grup görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma, dil öğrenimindeki gerilimlere, uygun kültürel kaynakların eksikliğine, uzman olarak öğretmenlerin algılarına ve çocuklarından istenen niteliklere göre dikkat çekmektedir. Anneler okul öncesi eğitimini çocuklarının İngilizce öğrenmeleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Hem baskın kültüre entegre olmak için çocuklarının iyi İngilizce konuşmalarını aynı zamanda etnik kültürlerini ve dillerinin de unutulmamasını arzulamaları sebebiyle bir çatışma

yaşamaktadırlar. Ayrıca ebeveynler baskın kültürde statü kazanmak için İngilizce konuşmak ve toplumun bir parçası olmak istemektedirler. Annelerin okul seçimi ise bilinçli bir tercihten ziyade evlerine yakın olması ve okula giden daha büyük çocuklarının olduğu okuldaki okul öncesi sınıfına göndermek olmuştur. Mülteci ebeveynler çocukların eğitimi için çaba göstermesine rağmen, öğretmenleri uzman olarak gördükleri için ebeveyn-okul işbirliğine çok ihtiyaç duymamaktadırlar. Anneler çocuklarının iyi İngilizce öğrenmeleri için aksanı olmayan iyi düzeyde İngilizce bilen okul personelinin olmasını talep etmektedir. Mülteci annelerin okul öncesi eğitiminden en az bekledikleri kazanım şaşırtıcı şekilde çocuklarının özerklik ve karar alma becerilerinin gelişmesi olmuştur. Kültürlerinde çocuğun bireyselliği ve bağımsızlığından ziyade çocuğun yetişkin kontrolünde olmasının desteklendiği belirtilmiştir.

Tadesse (2014) yine 2009 da yapmış olduğu araştırmanın aynı katılımcıları ile aile katılımında öğretmen ebeveyn ilişkilerinde algılanan destekler ve engelleri görüşme tekniğiyle belirlemeye çalışmıştır. Mülteci anneler ev ödevini, öğretmenlerin duyarlılığını ve öğretmenlerin mültecilerin kültürlerine gösterdikleri saygıyı öğretmen ebeveyn ilişkisinde olumlu yönde destek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ebeveynlerin İngilizce konuşmaları ve çocuklarının eğitimine karşı pozitif bakış açılarına sahip olmalarını öğretmen-ebeveyn ilişkisini desteklediğini, ayrıca öğretmenler eğitim seviyesi ve İngilizcesi daha iyi olan mülteci ebeveynlerden yardım aldıklarını, ev ziyaretlerinde bulunduklarını ve bunların öğretmen ebeveyn ilişkisini olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir. Mülteci annelerin öğretmen-ebeveyn ilişkisinde İngilizcelerin iyi olmamasının özgüven eksikliğine sebep olduğunu, öğretmenlerin Afrika'nın eğitim sistemine karşı önyargılı yaklaştıklarını ve eğitim seviyesi iyi olan ebeveynlere karşı bile öğretmenlerin iletişiminin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin mülteci çocuklara karşı tutumunun öğretmen-ebeveyn ilişkisinde belirleyici olduğunu ve mülteci çocukların engelli ya da aptal olarak damgalandığı için çocuklarının özel eğitim almalarına karşı olduklarını ve bu durumun öğretmen-ebeveyn ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ebeveynlerin çocuklarının özel eğitim almasına karşı olmalarının ve İngilizcelerin zayıf olmaları ebeveyn-öğretmen ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

2.6.2.3.Sığınmacı çocukların psikososyal ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılan araştırmalar

Yurt dışında sığınmacı çocukların, oyun davranışları, okul aidiyeti, özel gereksinimleri ve çocukların psikososyal uyumlarını inceleyen araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu nedenle aşağıda bu kapsamda yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Lee, Md-Yunus, Son ve Meadows (2008) yaptıkları çalışmanın amacı, İngilizce konuşmayan bir göçmen çocuğun İngilizce konuşan akranları arasındaki oyun davranışlarını incelemektir. Çalışma Amerika’da bir üniversitenin çocuk merkezine kayıtlı 3-4 yaş grubundan oluşan 15 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Grupta yer alan Asyalı göçmen çocuk yaklaşık 6 ay önce in’den göç etmiş olup, daha önce Amerikan eğitim çevresinde yer almamıştır. Çalışmada göçmen çocuk NEC olarak etiketlenmiştir. NEC İngilizce bilmemektedir ve ailesi ile evde ince iletişim kurmaktadır. Çalışmanın verileri, 15 gün boyunca NEC’in sınıf içi ve sınıf dışı serbest zamanlarda oyun faaliyetleri kameraya çekilerek elde edilmiştir. Oyun davranışları Parten’nın yalnız, paralel ve etkileşimli oyun türlerine göre incelenmiştir. Ayrıca Ramsey’in ilişkisel, sahiplik, saldırgan davranış kategorileri göz önünde bulundurularak Nec’in kurmuş olduğu etkileşim oyun türü ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. NEC’in oyun türleri incelendiğinde yalnız oyun %29, paralel oyun %46, etkileşimli oyun % 24 olarak tespit edilmiştir. Sahiplikle ilgili davranışlar; NEC’den oyuncak istemek, NEC’den izin alarak veya almadan oyuncakları değiştirmek, NEC’den izinli veya izinsiz NEC’in oyuncaklarını almayı kapsamaktadır. İlişkisel davranışlar ise; selamlaşma, soru sormak, bir kişinin duygularını ifade etmek, birinin yaptığı işi açıklama, öneride bulunma veya emir vermeyi içermektedir. Sosyal davranışlar ise; diğer çocukların NEC’e sözle veya fiziksel olarak yardım etme davranışlarını içermektedir. Çocukların sözel ya da fiziksel olarak saldırgan davranışlar gösterdiği herhangi bir olayı içermektedir. Etkileşimli oyun türündeki davranışlar incelendiğinde; sahiplik %62, saldırgan %19, ilişkisel %16, olumlu(sosyal) %3, olarak belirlenmiştir. Mülteci çocuğun İngilizce bilmemesi oyun kurallarını ve sosyal anlaşmaları algılamasına engel teşkil etmiştir ve bu durum NEC’in oyunlarda yalnızlaşmasına sebep olmuştur. NEC’in etkileşime girememesi, diğer çocukların NEC’in oyuncadıına sahip olma isteğini artırmıştır. NEC’in oyunlar sırasında diğer çocuklarla benzer oyun davranışları sergilememesi ve oyun arkadaşı seememesi de yalnızlaşmasını etkileyen diğer faktörlerdir. Çalışmada oyun sırasında öğretmenin gözlem yapması ve kültürleri bütünleştirme görevi üstlenmesinin önemi belirtilmiştir.

Oyun davranışlarının kültürden kültüre farklılık göstermesi sebebiyle öğretmenleri diğer kültürlerle karşı farkındalık ve başka kültürden gelen çocukları kabul etme düzeyinin önem teşkil ettiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mülteci çocuğun anadilinde selamlaşma, mülteci ebeveynleri sınıfa davet edip onlara kültürlerini tanıtmaya fırsatı verme, sınıf ortamında mülteci çocuğun anadilinde basılı olan materyallere yer verilmesi, Çin kültürüne ait özel günlerin sınıfta kutlanması ve tanıtılması kültürel bütünleşme sağlamanın yanı sıra uyum ve kabul sürecini hızlandıracakları belirtilmiştir.

Roxas (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Somalili sekiz mülteci lise öğrencisi, bu öğrencilerin dört öğretmeninin oluşturduğu katılımcılarla formal, informal gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilerek öğretmenlerin Somalili mülteci öğrenciler hakkında görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda sınıf yönetiminde zorlandıkları, mülteci çocukların sorumluluklarını yerine getirmedikleri, mülteci çocukların akademik başarılarının düşük olduğunu dil sorunu yaşandığını ve bu çocukların bir süre sonra okulu bıraktıkları sonucuna varılmıştır.

Kıa-Keating ve Ellis (2007) mülteci öğrencilerin okul aidiyeti ve psikososyal uyumunu incelemek amacıyla 76 Somalili lise öğrencisiyle çalışmıştır. Çocukların geçmişte yaşadıkları olumsuzlukların seviyesine bakılmaksızın veri toplama aracı olarak savaş sonrası travma ölçeği kullanılarak toplanan veriler sonucunda okul aidiyet hissinin düşük depresyon ve yüksek özyeterlilikle negatif ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul aidiyeti psikolojik uyum konusunda yaşanan olumsuzluklara maruz kalma etkisini azaltmadığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın modeline sonrasında diğer başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın genel amacına yönelik temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri olarak; görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemlerini kullanılarak olayları doğal sürecinde ve ortamında bütüncül bir biçimde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma olarak açıklamak mümkündür(Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.39).

Nitel araştırma bütüncül bir bakış açısından yola çıkarak, araştırma problemini yorumlayıcı biçimde inceleyen bir yöntemdir. Araştırmada ele alınan olgu ve olaylar, kişilerin algıladıkları ve yükledikleri anlamlar bağlamında yorumlanır. Nitel yöntemle tasarlanmış bir araştırmada araştırmacı, konu hakkında derinlemesine bir iz sürerken konuya dâhil olanların öznel bakış açısına ulaşmaya çalışır (Altunışık vd., 2010). Nitel araştırmalarda genellikle daha az katılımcıyla çalışılarak, sayısal verilerin ve istatistikler yerine sözlü ve nitel analizlerin altı çizilir (Neuman,2012 s.224).

Nitel araştırmada araştırmacı üç temel aşamayı izleyerek konuyu ele almalıdır. Kuramsal çerçevenin net bir şekilde ortaya konması ilk aşamayı oluşturmaktadır. İkinci aşamada planlı ve aynı zamanda esnek bir çalışma biçimi belirlemelidir. Son aşamada ise araştırmanın okuyucu tarafından anlaşılır ve tutarlı bir şekilde raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Okul öncesinde sığınmacı çocukların eğitimi konusunda eğitimcilerin, sığınmacı ailelerin sahip oldukları algı ve yaşantılar çerçevesinde sığınmacı çocukların okul ortamında çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan en uygun yöntemin nitel araştırma olduğu görülmektedir.

Paradigmalar, kişinin dünyaya bakış açısını gösteren fikirler olarak tanımlanabilir. Sosyal bilimler alanında; pozitivist paradigma, yorumlayıcı paradigma ve eleştirel paradigma olmak üzere üç temel paradigma bulunmaktadır (Glesne, 2012). Okul öncesi eğitimde sığınmacı çocukları konu alan bu araştırma, yorumlayıcı paradigmayı esas alarak gerçekleştirilmiştir. Yorumlayıcı paradigma bilginin keşif yoluyla değil; bilginin yorumlanarak oluşturulduğunu savunur. Bilginin bireylerin anlam dünyasında biçimlendiğini ve bu nedenle yorumlanabilir niteliğe sahip olduğunu vurgular. Birey

bilginin ortaya çıkmasında aktif role sahip olarak bilgiyi üretendir. Tümevarımsal anlayış ekseninde yer alan yorumlayıcı paradigma, değişkenlerin karşılıklı olarak biri birini etkilemesi esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yapılan bilimsel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının inandırıcılığı en önemli ölçütler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.256). Bilimsel araştırmada geçerliliğin sağlanması, araştırmacının incelediği olguyu veya olayı tarafsız ele alması anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlilik söz konusu olduğunda hem iç geçerlilik hem de dış geçerlilik önem teşkil etmektedir. İç geçerlilik, araştırmacı bir olgu ve olayı incelerken anlamlandırma biçiminin gerçek durumlarla ne kadar örtüştüğü asıl durumu ne kadar yansıtabildiği anlamına gelmektedir. Araştırmada iç geçerliliğin sağlanabilmesi adına araştırmacı veri toplama aşamasından başlayarak, verilerin analizi ve yorumlanması aşamasına kadar tutarlılık göstermesi ve sağlanan bu tutarlılığın nasıl gerçekleştirildiği okuyucuya anlaşılır bir biçimde araştırmacıdan açıklanması beklenir. Bunun yerine getirilebilmesi açısından araştırmacı araştırma süreci boyunca eleştirel bir bakış açısıyla kendini sürekli sorgulaması gerekmektedir(Yıldırım ve Şimşek,2006, s.257).

İç geçerliliğin sağlanması amacına yönelik olarak; çeşitleme, uzun süreli gözlem, araştırmacının önyargısı ölçütleri göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Çeşitleme: Araştırmada; birden fazla veri kaynağından yararlanma veya araştırma bulgularını sonuçlanmış olan çeşitli araştırmalar ile desteklemektir.

Uzun süreli Gözlem: Araştırmanın bulgularının geçerliliği için belirlenen aynı olgu üzerine uzun süreli gözlemde bulunulmalıdır.

Araştırmacının Önyargısı: Araştırmacı bakış açısını araştırma sürecinin başında açıklaması beklenir (Merriam, 1998, s.205).

Dış geçerlilik, araştırma sonucunda elde edilen verilerin genellenebilirliği ile ilişkilidir. Araştırma sonuçlarının benzer olay ve durumlar için de geçerli olması dış geçerliliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir. Nicel araştırmalarda sayısal veriler ile genelleme yapmak direk mümkünken; nitel araştırmalar genelleme amacına yönelik yapılmadığından dış geçerlilik önem taşımamaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2006).

Güvenirlilik nicel araştırmalar için önemli bir ölçüt olarak kabul edilmesine rağmen nitel araştırmalar için tartışmalıdır. Çünkü güvenirlilik araştırmanın

tekrarlanması durumunda aynı sonuçların elde edilmesini ifade etmektedir. Oysa sosyal bilimleri alanında yer alan insan davranışları tek düzey değildir ve dolayısıyla aynı sonuçları doğurması beklenemez.

Bu araştırmada geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla okulda yapılan uzun süreli gözlemler ve yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle birden fazla teknik kullanılmıştır. Araştırmada çeşitli veri kaynakları kullanılarak elde edilen verilerin birbirini desteklemesi açısından veri çeşitlemesi sağlanmış ve farklı veri kaynaklarından elde edilmiş olan verilerin birbirini desteklemesi amacıyla; sığınmacı çocuklar ve öğretmenleri gözlemlenmiş, sığınmacı çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle görüşme yapılması; farklı katılımcılar ve farklı veri toplama kaynaklarıyla araştırmanın inandırıcılığı arttırılmıştır. Ayrıca veri analiz sürecinde araştırmacı tarafından elde edilen ve anlamlandırılan verilerin doğruluğu ve anlaşılması açısından tarafsız olarak değerlendirilmesi amacıyla temaların oluşturulması aşamasında nitel araştırma yöntemi kullanarak tez çalışması yapmış olan başka bir araştırmacı tarafından incelenip fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca aynı şekilde araştırmanın danışmanlığını üstlenen uzman tarafından elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan temaların geçerliliği konusunda değerlendirmede bulunulmuştur.

3.2. Katılımcılar

Okulöncesinde sığınmacı çocukların eğitimini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, belirlenen problemle ilgili benzer özellikleri taşıyan örneklemin veri toplama ve analizi için geniş bir aralık içerisinde farklı durumların belirlenip seçilmesidir (Altunışık, vd., 2010). Maksimum çeşitlilik için çocuğun cinsiyeti, yaşı, anaokulu ya da anasınıfına devam etme durumu, sosyo ekonomik düzeyi, okula düzenli olarak devam etme durumu gibi ölçütlere bakılmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak alınan çocukların aileleri, öğretmenleri ve okul yöneticileri de araştırmanın diğer katılımcılarını oluşturmuştur.

Araştırmanın katılımcıları okul öncesi eğitime devam eden sığınmacı çocuklar, bu çocukların öğretmenleri, sığınmacı çocukların okul yöneticileri ve çocukların ebeveynleri oluşmuştur.

Araştırma için belirlenen okullardan biri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak eğitim veren bağımsız bir anaokuludur. Anaokulu Eskişehir'in merkezi bir konumunda

bulunmakta olup, yemek ve ulaşım imkânı sağladığı için okul aidatlarının 70 lira ve 120 lira arasında değişmektedir. Bu sebeple sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan veliler tarafından tercih edilmektedir. Araştırmada yer alan diğer okul bir ilkokula bağlı bulunan toplam iki sınıftan oluşmaktadır ve şehir merkezine daha uzak bir konumda yer almaktadır. Okul tarafından ulaşım ve yemek imkânı sağlanmamaktadır. Okul aidatları 30 lira olup sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumda bulunan veliler tarafından tercih edilmektedir.

Araştırmanın katılımcıları, Eskişehir Milli Eğitim müdürlüğü ile yapılan görüşmeler sonucunda maksimum çeşitlilik sağlayacak şekilde sığınmacı çocukların yer aldığı iki farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip iki eğitim kurumu seçilmiştir. Ayrıca sınıfta yalnız bir sığınmacı çocuk olmasının veya birden fazla sığınmacı çocuğun bulunması durumunda yaşananları görebilmek adına bu kriterle uyan iki okul il Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen sığınmacı çocukların bulunduğu okul öncesi kurumları listesinden seçilmiştir. Eğitim kurumlarından biri anaokulu ve anaokulunda sığınmacı öğrencisi olan üç sınıf, diğeri ise bir ilkokula bağlı iki anasınıfı olmak üzere toplamda beş okulöncesi sınıfı olmak üzere bu sınıflarda görev yapan beş okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Anaokulunda görevli olan iki okul yöneticisi ve ilkokulda görevli iki okul yöneticisi olmak üzere toplamda dört okul yöneticisi katılımcı olarak araştırmada yer almışlardır. Anaokulundan beş sığınmacı çocuk, ilkokula bağlı anasınıflarından da beş sığınmacı çocuk olmak üzere toplam 10 sığınmacı çocuk gözlemlenerek çalışmada yer almıştır. Sığınmacı çocuklardan birinin velisi görüşmeyi kabul etmediği için dokuz sığınmacı veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenme sürecinin aşamalarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Aşama: Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak sığınmacı çocukların devam ettiği okul listesinin elde edilmesi,
2. Aşama: Maksimum çeşitlilik örneklemesiyle (farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olması, farklı ülkelerden gelen sığınmacı çocukların bir arada olduğu ve aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların bir arada olduğu anasınıfları göz önünde bulundurularak) iki okulun belirlenmesi, belirlenin okulların yöneticileri, öğretmenleri ve sığınmacı çocukların velileri ile görüşülerek araştırma için gerekli izinlerin alınması.

Eğitimcilerin genel özellikleri Tablo 3.1’de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Eğitimcilerin genel özellikleri*

Eğitimcinin Kod İsmi	Lisans Mezuniyet Programı	Katılımcı Rolü	Meslek Deneyimi/Çalışma Şekli	Görev Yaptığı Okul	Görevi	Öğrenim Durumu
Hilal Öğretmen	Anadolu Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü	Gözlem ve Görüşme	8/Usta Öğretici	Anaokulu	Öğretmen	Lisans
Özge Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği Programı	Gözlem ve Görüşme	Kadrolu	Anaokulu	Öğretmen	Lisans
Nurgül Öğretmen	Çocuk Gelişimi (Açıköğretim)	Gözlem ve Görüşme	5/Kadrolu	Anaokulu	Öğretmen	Lisans
Selin Öğretmen	Okulöncesi Öğretmenliği	Görüşme	9/Kadrolu	Anaokulu	Yönetici	Lisans
Başak Öğretmen	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı	Görüşme	14/Kadrolu	Anaokulu	Yönetici	Lisans
Burcu Öğretmen	Anadolu Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü	Gözlem ve Görüşme	16/Kadrolu	İlkokula bağlı anasınıfı	Öğretmen	Lisans
Seval Öğretmen	Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü	Gözlem ve Görüşme	16/Kadrolu	İlkokula bağlı anasınıfı	Öğretmen	Lisans
Fatma Öğretmen	Rehber Öğretmen	Görüşme	11/Kadrolu	İlkokul	Yönetici	Lisans
Savaş Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Görüşme	17/Kadrolu	İlkokul	Yönetici	Lisans

Eğitimcilerin genel özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir. Beş öğretmen, dört okul yöneticisi olmak üzere toplam dokuz eğitimci katılımcı olarak araştırmada yer almıştır. Dokuz eğitimci arasında yer alan Hilal Öğretmen diğerlerinden farklı olarak usta öğretici olarak görev yapmaktadır. Hilal Öğretmen usta öğretici olarak anaokuluna eğitim- öğretim yılının 2. dönemi göreve başlamıştır. Dört öğretmen çocuk gelişimi bölümü mezunuyken üç öğretmen okul öncesi öğretmenliği programı mezunlardır. Çocuk Gelişimi Programından mezun olan dört öğretmenin üçü, Açık Öğretim programı Çocuk Gelişimi Programından mezun olmuşlardır. Seval Öğretmen ise diğerlerinden farklı olarak, örgün eğitim çocuk gelişimi bölümü mezunudur. İlkokulda görev yapan yöneticiler ise okul öncesi alanı dışındaki programlardan mezun olmuşlardır.

Sığınmacı velilerlerden gönüllü veli katılım formu imzalandıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. 10 sığınmacı veli arasında Damla'nın ailesinden kimse görüşmeye katılmak istemediği için toplamda dokuz sığınmacı veli ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelere ait ayrıntılı bilgiler Tablo 3.2'de sığınmacı velilerle yapılan görüşmelere dair bilgiler yer almaktadır. Dil farklılığından dolayı sığınmacı velilerle yapılan görüşmeler ortalama 45 dakika ve bir saat arasında değişmektedir.

Tablo 3.2. *Sığınmacı veli görüşlerine dair bilgiler*

Sığınmacı İsmi	Velinin Kod	Katılımcının Rolü	Görüşme Aracılığıyla Yapıldı	Kimin Görüşme Yeri
Nur'un Annesi		Görüşme	Tercüman	Velinin evinde
Nur'un Babası		Yok		
Derya'nın Annesi		Görüşme	Derya'nın Babası	Velinin evinde
Derya'nın Babası		Görüşme		
Damla'nın Annesi		Yok	Yapılmadı	Yok
Damla'nın Babası		Yok	Yapılmadı	
Yasin'in Annesi		Yok		
Yasin'in Babası		Görüşme	Yasin'in Abisi	Cafede
Abdullah'ın Annesi		Yok		
Abdullah'ın Babası		Görüşme	Tercüman	Cafede
Murat'ın Annesi		Görüşme	Murat'ın Abisi	
Murat'ın Babası		Yok		Cafede
Cahit'in Annesi		Görüşme	Tercüman	Velinin evinde
Cahit'in Babası		Yok		
Halil'in Annesi		Görüşme	Tercüman	Beşir'in evinde
Halil'in Babası		Yok		
Beşir'in Annesi		Yok	Tercüman	Velinin evinde
Beşir'in Babası		Görüşme		
Mustafa'nın Annesi		Görüşme	Tercüman	Beşir'in evinde
Mustafa'nın Babası		Yok		

Tabloda 3.2'de sığınmacı velilerle gerçekleşen görüşmelere dair genel bilgiler yer almaktadır. Toplamda 10 sığınmacı aile arasından sadece Damla'nın ailesi sebep belirtmeksizin görüşme yapmak istememiştir. Beşir, Mustafa ve Halil akrabalık bağları olduğu için Beşir'in evinde sığınmacı annelerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Nur'un Annesi ve Cahit'in Annesiyle kendi evlerinde görüşülmüştür. Derya'nın hem annesiyle

hem de babasıyla evlerinde görüşme yapılırken; Abdullah'ın Babası, Yasin'in Babası ve Murat'ın Annesiyle ile bir kafede, görüşme gerçekleştirilmiştir. Yasin'nin ve Murat'ın ağabeyleri Türkçe bildikleri için görüşmeler onlarla çeviri yardımıyla yapılmıştır. Herhangi bir çeviri almadan gerçekleşen tek veli Derya'nın Babasıyla yapılan görüşme olmuştur. Derya'nın Babası'nın Türkçe bilme düzeyi iyi olduğu için tercümana ihtiyaç duyulmamıştır ve geriye kalan altı sığınmacı veli ile tercüman yardımıyla görüşmeler gerçekleşmiştir. Tablo 3.3'te ise sığınmacı velilerin genel özelliklerine yer verilmiştir. Tablo 3.4'te ise sığınmacı çocuklara ait ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.3. Sığınmacı Velilerin Genel Özellikleri

Sığınmacı Velinin İsmi	Kod	Eğitim Düzeyi	Mesleği	Türkçe Bilme Düzeyi	Göç Ettiği Ülke	Göç Faktörü
Nur'un Annesi		Okuma-yazma bilmiyor	Ev Hanımı	Bilmiyor	Suriye	Savaş
Nur'un Babası		İlkokul	İmam	Biliyor		
Derya'nın Annesi		Üniversite	İktisat	Bilmiyor	Suriye	Savaş
Derya'nın Babası		Üniversite	Diş Teknisyeni	İyi		
Damla'nın Annesi		Üniversite	İşletme	Bilmiyor	Irak	Savaş
Damla'nın Babası		Öğretmen		Biliyor		
Yasin'in Annesi		Üniversite	Bilgisayar Mühendisi	Az	Irak	Savaş
Yasin'in Babası		Üniversite	Bilgisayar Mühendisi	Az		
Abdullah'ın Annesi		Üniversite	Biyoloji	Bilmiyor	Irak	Savaş/ göç için beklemede
Abdullah'ın Babası		Üniversite	İktisat	Biliyor		
Murat'ın Annesi		Lise	Ev Hanımı	Bilmiyor	İran	Ayrımcılık/ göç için beklemede
Murat'ın Babası		Lise	Tesisatçı	Biliyor		
Cahit'in Annesi		Ortaokul	Ev Hanımı	Bilmiyor	Suriye	Savaş
Cahit'in Babası		Lise	Serbest	Biliyor		
Halil'in Annesi		Lise	Ev Hanımı	Az	Suriye	Savaş
Halil'in Babası		Lise	Kaynakçı	Biliyor		
Beşir'in Annesi		İlkokul	Ev Hanımı	Bilmiyor	Suriye	Savaş
Beşir'in Babası		Üniversite	Öğretmen	Biliyor		
Mustafa'nın Annesi		İlkokul	Ev Hanımı	Bilmiyor	Suriye	Savaş
		Üniversite	Mekanik	Biliyor		

Mustafa'nın Babası	Öğretmeni
---------------------------	-----------

Tablo 3.4. *Sığınmacı çocukların genel özellikleri*

Çocuğun Kod İsmi	Katılımcı Rolü	Yaşı	Cinsiyet	Göç Ettiği Ülke	Eğitim Aldığı Okul	Çocuğun Gösterdiği Davranış Özellikleri	Ailedeki Kişi Sayısı
Damla	Gözlem	6	Kız	Irak	Anaokulu	Çekingen Davranışlar	4
Nur	Gözlem	5	Kız	Suriye	İlkokula Bağlı Anasınıfı	Çekingen Davranışlar	9
Derya	Gözlem	5	Kız	Suriye	Anaokulu	Çekingen Davranışlar	4
Yasin	Gözlem	6	Erkek	Irak	Anaokulu	Saldırgan Davranışlar	5
Abdullah	Gözlem	6	Erkek	Irak	Anaokulu	Girişken Davranışlar	4
Murat	Gözlem	6	Erkek	İran	Anaokulu	Girişken Davranışlar	5
Cahit	Gözlem	6	Erkek	Suriye	İlkokula Bağlı Anasınıfı	Saldırgan Davranışlar	5
Beşir	Gözlem	6	Erkek	Suriye	İlkokula Bağlı Anasınıfı	Girişken Davranışlar	4
Halil	Gözlem	6	Erkek	Suriye	İlkokula Bağlı Anasınıfı	Girişken Davranışlar	5
Mustafa	Gözlem	6	Erkek	Suriye	İlkokula Bağlı Anasınıfı	Çekingen Davranışlar	5

Tablo 3.4'te sığınmacı çocukların genel özellikleri verilmiştir. Üç kız, yedi erkek olmak üzere toplamda 10 sığınmacı çocuk, park, okul bahçesi, oyun alanı ve beslenme yerinden oluşan okul ortamında gözlemlenmiştir. Ayrıca velisiyle evinde yapılan görüşmeler; Nur, Cahit, Halil, Mustafa ve Derya için kısa da olsa evlerinde gözlem yapma imkânı sağlamıştır. Nur ve Derya beş yaşında olup, diğer sığınmacı çocuklar altı

yaşındadır. Sığınmacı çocukların ailedeki kişi sayısı 4-5 arasında değişirken, ailesindeki kişi sayısı dokuz olan Nur sığınmacı çocuklar içerisinde en kalabalık aileye sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacına ulaşmaya yönelik olarak veriler, nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem veri toplama araçları kullanılarak veriler elde edilmiştir. Eğitimcilerden ve sığınmacı velilerden elde edilen veriler görüşme veri aracıyla toplanırken; sığınmacı çocukların okul yaşantısıyla ilgili veriler katılımcı gözlemden yararlanarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmada veri toplama süreci, eğitimciler ve sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerin gerçekleşmesi ve sığınmacı çocukların okul ortamında gözlenmesi olarak iki aşamada yürütülmüştür. Görüşme ve gözlemlere yönelik veri toplama araçları ve süreci aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama teknikleri gözlem, görüşme ve doküman analizidir. Nitel araştırmalarda verilerin çok yönlü toplanması önemli olmakla birlikte görüşme ve gözlemle elde edilen veriler temel oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada veri çeşitlemesinden yola çıkarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcı gözlemler aracılığıyla veriler elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği daha esnek bir yapıya sahip olmakla birlikte araştırmacı katılımcılara sormayı planladığı görüşme formunu düzenler. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği hem bazı standart özelliklere sahip olması hem de esnek bir yapıya sahip olması yönüyle eğitimbilim araştırmalarında tercih edilmektedir (Karasar, 2003, s.168).

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu üç ayrı grup için üç ayrı görüşme formu geliştirilmiştir. Bu gruplar: okul öncesi eğitiminden yararlanan çocukların ailelileri, öğretmenleri ve okul yöneticileridir. Görüşme formları alan yazın taramasından yararlanarak geliştirilmiş (Roxas,2010; Yiğit, 2015) ve alanında uzman üç kişinin görüşüne başvurulduktan sonra hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile görüşme verileri toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmada yer alan eğitimcilere yönlendirilmeden önce araştırmada yer almayan üç okul öncesi öğretmeniyle ve iki okul yöneticisiyle araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme yapılan eğitimcilere araştırmaya gönüllü katıldıklarına

dair öğretmen gönüllü katılım formu ve okul yöneticisi katılım formu hazırlanmıştır. Görüşme yapılan veliler için ise gönüllü veli katılım formu ve sığınmacı çocukların okulda gözlenebilmesi için veli izin formu düzenlenmiştir. Eğitimcilerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika ve 30 dakika arasında değişmektedir. Eğitimcilerle yapılan görüşmeler önceden uygun görülen saat ve yer planlanarak gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileriyle kendi odalarında görüşme sağlanırken; ilkokula bağlı anasınıflarının öğretmenleriyle okullarında yer alan ve kullanımda olmayan mutfakta görüşme sağlanmıştır. Anaokulundaki öğretmenlerle ise fotokopi çekimi için kullanılan odada görüşülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan birebir görüşme dışında gözlemlerin yapıldığı esnada öğretmenlerin belirttikleri görüşler ayrıca araştırmacı tarafından not alınmıştır. Hem bu görüşler ışığında hem de gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler sürecinde yeni görüşme soruları ortaya çıkmıştır. Bu sorular eğitimcilerle tekrar görüşme sağlanarak sorulmuştur. Bu ikinci görüşmeler randevu alınamayan öğretmenler için telefon aracılığıyla yapılırken bazıları ise yüz yüze yapılarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Katılımcı gözlemlerinin gerçekleştirilmesi

Gözlem yoluyla elde edilen veriler, gözlemlerde bulunan olayların yeri, zamanını ve anlamını, gerçekleşen etkinlikleri, bu etkinliklerde yer alan kişileri tanımlamaktadır (Patton,2014). Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde belirlenen sığınmacı çocuklar sınıf ve sınıf dışı okul ortamlarında gözlemlenmiştir. Araştırmanın gözlemleri; mekân olarak; okul bahçesi, sınıf ve ortak oyun alanı ve mutfakta gerçekleştirilmiştir Ayrıca sığınmacı veliler ile evlerinde görüşme yapıldığı esnada araştırmacı tarafından çocukları gözleme imkânı olmuştur. Gözlemlerde odak kişi sığınmacı çocuk olmak üzere, çocuğun ve etkileşimde bulunduğu kişi ve kişilerin sözel ve sözel olmayan davranışları araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Katılımcılı gözlem grubu, altı Suriyeli sığınmacı çocuk, üç Iraklı ve bir İranlı sığınmacı çocuktan oluşmaktadır. Toplam 10 sığınmacı çocuğun beş tanesi anaokulunda, beş tanesi ise bir ilkokulun bünyesinde bulunan anasınıflarında gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda İlkokula bağlı anasınıfında yer alan sığınmacı çocukların dağılımı şu şekildedir: Cahit, Halil ve Nur üçü de Suriyeli ve Burcu Öğretmenin sınıfında yer almaktadırlar. Beşir ve Mustafa da Suriyeli olup, Seval öğretmenin sınıfında yer almaktadırlar. Anaokulunda bulunan sığınmacı çocukların

dağılımı ise ikisi de Iraklı olan Yasin ve Abdullah Nurgül öğretmenin sınıfında, Iraklı olan Damla ve İranlı olan Murat Özge öğretmenin sınıfında, Suriyeli olan Derya ise Hilal Öğretmenin sınıfında yer almakta ve bu sınıfta başka sığınmacı çocuk bulunmamaktadır. Bütün sığınmacı kız çocuklarının çekingen davranış özelliklerine sahip olduğu görülürken, erkek sığınmacı çocuklarında ise sadece Mustafa'nın çekingen davranışlara sahip olduğu görülmektedir. Cahit ve Yasin saldırgan davranış özellikleri gösterirken; Abdullah, Murat, Halil ve Beşir girişken davranış özellikleri göstermektedir. Tablo 3.5'te katılımcılı gözlem sürelerine ait bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcı gözlem süreleri

Katılımcı Gözlem Süreci				
Hilal Öğretmen	Nurgül Öğretmen	Özge Öğretmen	Burcu Öğretmen	Seval Öğretmen
Toplam: 855	Toplam: 1220	Toplam: 1260	Toplam: 1215	Toplam: 1285
Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika
Derya: 855	Abdullah: 1220	Murat: 1260	Cahit: 1215	Beşir: 1285
Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika
	Yasin: 860 Dakika	Damla: 180 Dakika	Halil: 1029 Dakika	Mustafa: 1285 Dakika
			Nur: 735 Dakika	

Gözlem günleri okul yöneticileri ve öğretmenlere görüşülmesi sonucu öğretmenlerin uygun olduğu günler gözlem günleri olarak belirlenip planlanmıştır. Hilal öğretmenin sınıfında sadece Derya adlı sığınmacı çocuk yer aldığı için Derya'nın gelmediği günler gözlem yapma şansı olmamıştır. Ayrıca Derya adlı öğrenci okulun giriş saatinden 1-1.5 saat sonra geldiği için gözlem süresi daha az olmuştur. Derya'nın bulunmadığı saatler aynı okulda bulunan Nurgül Öğretmenin ve Özge öğretmenin sınıfları gözlemlenerek bu süre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan gözlemlere ait ayrıntılı bilgiler tablo 3.6'da yer almaktadır. Gözlem yapılamayan tarihler ise aşağıda yer verilmiştir:

- 1 Mayıs 2017 Emek ve Dayanışma Günü
- 19 Mayıs 2017 Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı

Ayrıca okul devamsızlığı sebebiyle gözlem yapılamayan sığınmacı çocuklara ait bilgiler şöyledir:

Tablo 3.6. Sığınmacı çocukların okul devamsızlık günleri

Sığınmacı Çocukların Okul Devamsızlık Günleri		
Nur	08 Mayıs 2017	15 Mayıs 2017
Yasin	02 Mayıs 2017	08 Haziran 2017
Damla	01 Haziran 2017	
Halil	15 Mayıs 2017	
Derya	02 Mayıs 2017	

Tablo 3.6’da gösterilen tarihler dışında ayrıca öğretmenlerin ortak etkinlikler düzenlemeleri sebebiyle bazı günler birden fazla sınıftaki sığınmacı çocuğu aynı zaman diliminde gözlemlemek mümkün olmuştur. Bu günler şu şekildedir:

- Anneler Günü kutlama etkinliği sebebiyle Derya, Damla, Murat, Yasin ve Abdullah etkinlik süresi olan bir saatte ortak gözlem yapılmıştır.
- Engelliler Haftası kapsamında düzenlenen ortak etkinlikte Derya, Damla, Murat, Yasin ve Abdullah etkinlik süresi olan bir saatte ortak gözlem yapılmıştır.
- Yılsonunda düzenlenen mezuniyet töreninde Derya, Damla, Murat, Yasin ve Abdullah etkinlik süresi olan bir saatte ortak gözlem yapılmıştır.
- Burcu ve Seval Öğretmenin sınıflarını birlikte okul bahçesinde bulunan çocuk parkına çıkarmaları ve yılsonu programı için hazırladıkları ortak etkinliğin provalarında olmak üzere toplamda 180 dakika iki sınıfta bulunan bütün sığınmacı çocuklar ortak gözlemlenmiştir. Bu gözlemlere ait ayrıntılar ek 1 de yer almaktadır.
- Burcu ve Seval Öğretmenin yılsonu gösterisi olarak birlikte yürüttükleri etkinliğin provaları için sınıflarını bir araya getirmeleri sonucu Nur, Cahit, Halil, Beşir, Mustafa ayrı günlerde olmak üzere toplamda olan ortak gözlemlenmiştir.
- Seval ve Burcu Öğretmen kahvaltı saatini ortak alanda birlikte yaptıkları için 40 dakikalık kahvaltı süresinde iki sınıfta bulunan sığınmacı çocukların hepsi aynı zamanda toplamda 300 dakika gözlemlenmiştir. Bu süreleri iki öğretmenin de gözlem sürelerini gösteren Ek 8’de ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerin ve gözlemlerin gerçekleştiği veri toplama süreci içerisinde araştırmacının zihninde verilerin analizine dair bazı kavramlar ortaya çıkmıştır.

Önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan nitel veri analizi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak veriler toplanmış; toplanan verilerde sıklıklar söz edilen kavramlar belirlenmiştir. Böylece içerik analizi araştırmacıya elde ettiği verileri ileri analizler için kullanmasına kolaylık sağlamıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s. 322).

İçerik analizinde kullanılmakta olan tümevarımcı analiz tekniğinden yararlanarak öncelikle veriler Nvivo 10 paket programı ve Nvivo 11 paket programı kullanılarak kodlanmıştır ve kodlamalar sonucunda verilerin temelinde var olan kavramlar belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu kavramlar arasındaki ilişkiler tespit edilerek birbiriyle ilişkili olan kavramlar belli bir tema altında sınıflandırılmıştır. Son olarak ise ortaya çıkan beş ana tema altındaki kodlar düzenlenerek bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır. Böylece tümevarımcı analiz tekniğinde başvurulacak verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların bulunup yorumlanması aşamaları gerçekleşmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 22).

Araştırmacı, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcı gözlemler sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde Rubin ve Rubin'in (2005) nitel verilerin analizinde söz ettiği beş temel aşamayı kullanarak analizi gerçekleştirmiştir. Bu aşamalar; verilerin hazırlanması ile ilgili olarak tanıma, inceleme ve kodlamadır. Sınıflandırma ve sentez ise verilerin analizi ile ilgili aşamayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada bu aşamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. **Tanıma:** Verilerin analize hazırlanması amacıyla, elde edilen gözlem ve görüşme notları yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu veri setleri araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak; veri setinin daha iyi tanınması sağlanmıştır.
2. **İnceleme:** Veri setinin daha iyi tanınmasının ardından, verilerin kodlama aşamasına geçmeden önce araştırmacı verileri derinlemesine inceleyerek bir örüntü oluşturmaya çalışmıştır.
3. **Kodlama:** İnceleme aşamasından sonra Nvivo 10 ve Nvivo 11 paket programı kullanılarak veriler kodlandı ve kodlar analize hazır hale getirilmiştir.
4. **Sınıflama:** Verilerin analiz aşamasında temalar ve alt temalar belirlenmeye çalışılarak sınıflandırma yoluna gidilmiştir.

5. **Sentez:** Son olarak ortaya çıkan kodların sentezlenmesi sonucunda beş ana temaya ulaşılmasıyla birlikte veri analizi tamamlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, sığınmacı çocukların eğitim süreci ve eğitim sürecine katılımları ile ilgili olarak; öğretmen, okul yöneticisi ve ailelerin görüşleri ve çocukları okulda gözlemlenmesi ile araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi ile birlikte ortaya çıkmış olan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında iki ayrı eğitim kurumundan veri toplanmıştır. Okullardan biri Eskişehir ilinin dezavantajlı bir bölgesinde bulunan ve bu sebeple Türkiyeli çocuklar için okul aidatının düşük olduğu, sığınmacı çocuklardan ise okul aidatı alınmayan bir ilkokula bağlı iki anasınıfını içerdiği için araştırmada anasınıfları olarak kodlanmıştır. Diğer okul ise Eskişehir ilinin merkezi bir noktasında ve sosyo-ekonomik yönden daha iyi bir konumda bulunan bir anaokuludur. Bu okulda kayıtlı çocuğu bulunan sığınmacı velilerin tamamına yakını okul aidatı vermektedir. Anaokulunun aidatı içinde okul servis ücreti ve yemek ücreti de olduğu için ekonomik yönden daha iyi koşullara sahip veliler tarafından tercih edilmektedir. Bu bağımsız anaokulu ise araştırmada anaokulu olarak kodlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcı gözlemleriyle elde edilen verilerin analizinin sonucunda ortaya çıkan bulgular beş ana tema ve alt temaları aşağıda verilmiştir.

1. Eğitimde Yaşanan Sorunlar

- Sığınmacı Çocukların Eğitim Dışı Kalması
- Eğitimcilerden Kaynaklanan Sorunlar
- Velilerden Kaynaklanan Sorunlar
- İletişim Sorunları
- Okul Devamsızlığı

2. Etkinliklere Katılım

- Türkçe Etkinlikleri
- Müzik Etkinlikleri
- Sanat Etkinlikleri
- Oyun
- Aile Katılımı

3. İletişim

- Akranlarla İletişim
- Öğretmen-Sığınmacı Veli İletişimi

4. Kazanımlar

- Sosyal-Duygusal Gelişimi Desteklemesi

- İlkokula Hazırlık
- Kültürel Uyumun Kolaylaşması
- Sığınmacı Çocuğun Eğitiminin Diğer Aile Bireylerine Katkısı

5. Öneriler

- Eğitim
- Destek
- İletişim

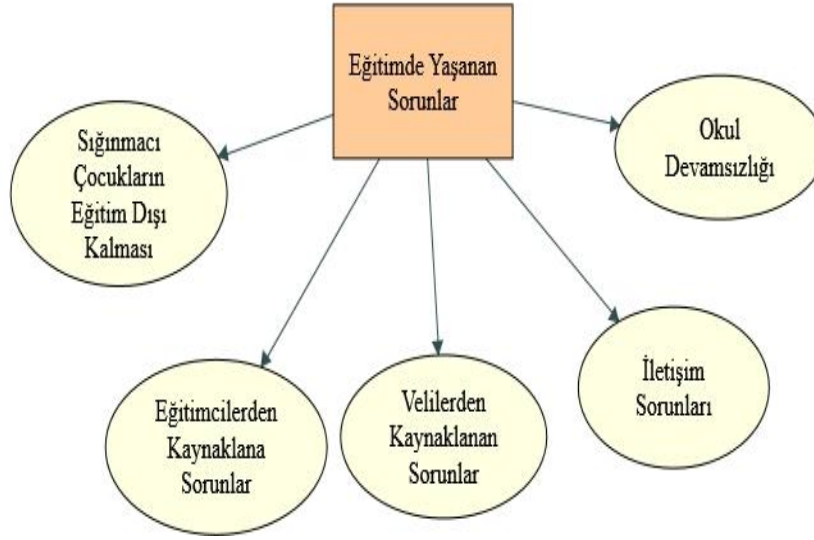
Aşağıda temalar ve alt temalar şekil 4.1’de yer almaktadır.



Şekil 4.1. Okul öncesinde sığınmacı çocukların eğitimi

4.1.Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Eğitimde yaşanan sorunlar temasında; sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması, eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar, velilerden kaynaklanan sorunlar, iletişim sorunları ve okul devamsızlığı alt temalarına yer verilmiştir. Şekil 4.2’de bu temalar yer almaktadır. Bu temalardan ilk olarak sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması alt temasına değinilecektir.

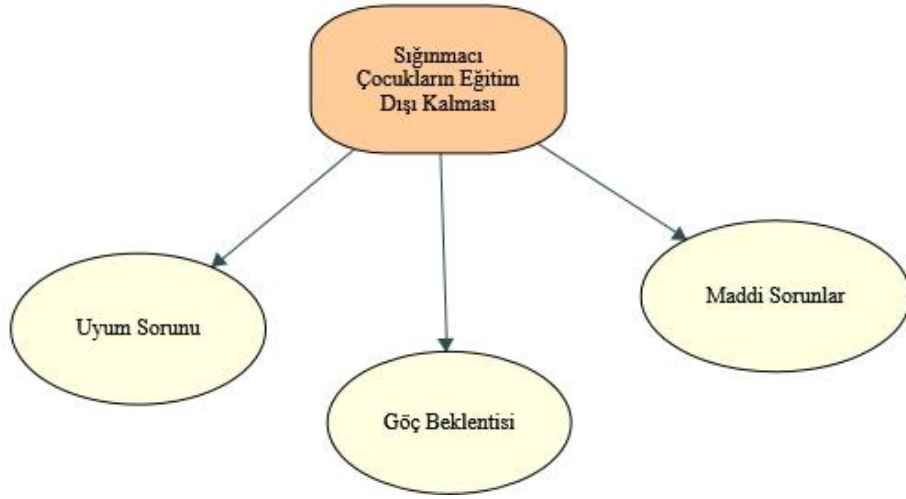


Şekil 4.2. Eğitimde Yaşanan Sorunlar

4.1.1.Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması

Yapılan görüşmelerde eğitimcilere “Okula başlayıp devam etmeyen sığınmacı çocuklar oldu mu ve olduysa neden?” sorusu yöneltilmiştir. Sığınmacı ailelere ise “Çoğunuz okulöncesi eğitimine ne zaman başladı ve daha önceden okulöncesi eğitimi aldı mı?” soruları sorulmuştur. Alınan cevaplar neticesinde okul öncesi eğitimine başlayıp ancak eğitimine devam etmeyen çocukların olduğu belirlenmiştir. Göç, dil sorunu ve iletişim bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı okul yaşantısına devam etmeyen çocukların aileleriyle görüşme sağlanamamıştır ve bu sebeple eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklara dair görüşler eğitimci görüşleriyle sınırlıdır.

Elde edilen veriler ışığında sığınmacı çocukların eğitimine engel teşkil eden üç alt tema ortaya çıkmıştır. Aşağıda şekil 4.3’te de yer verilen bu temalar: Uyum sorunu, göç beklentisi ve maddi sorunlardır. Bu alt temalardan öncelikle uyum sorunu ele alınacaktır.



Şekil 4.2. Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması

4.1.1.1.Uyum sorunu

Öğretmen ve okul yöneticilere göre sığınmacı çocukların eğitim dışı kalmasındaki önemli nedenlerden biri okula uyum sağlayamamalarıdır. Görüşme yapılan eğitimciler özellikle okulun ilk günlerinde sığınmacı çocukların, okula uyum sağlaması konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Okula uyum sağlamakta zorluk yaşayan bazı sığınmacı çocukların eğitim-öğretim hayatına devam etmeyerek okulu bıraktıkları eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. Burcu Öğretmen daha önceden sığınmacı çocuklara eğitim vermesinden dolayı edindiği tecrübeler doğrultusunda sığınmacı çocukların okula uyum sağlamakta zorlandıklarını ve bu sorunun sığınmacı çocukların eğitimine devam etmemelerine neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Geçen sene bir öğrencim oldu. İlk gün geldi. İlk gün işte videolar falan izlettim. Video izlettiğinde güzel durdu. Ama boyama yapınca ya da serbest zamanda hep böyle kendi başına oturdu. Sınıftan çıkmak istedi ilk günüydü. Hani sınıftan çıkıp annesini istedi. Sınıfta böyle hatta kapıları açıp çıkmak falan istedi. Onla ne konuşmaya çalışsam da o beni anlamadı Türkçe bilmediği için. Ben de onun söylediğini açıkçası anlamadım. Yani bir gün geldi, çok okula arkadaşlarına çok uyum sağlamadı. Daha sonra da hani gelmedi.

4.1.1.2. Göç beklentisi

Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalmasının bir diğer nedeni ise göç beklentisidir. Türkiye'ye sığınan bazı sığınmacı ailelerin, göç sürecini henüz tamamlamadıkları ve Türkiye'de geçici bir yerleşme planı içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Bu sığınmacı ailelerin

Türkiye’de kalıcı yerleşmeyi amaçlamamaları ve yaşanan belirsizlikler; sığınmacı çocukların eğitimindeki sürekliliğin sağlanmasında büyük bir engel olarak yer almıştır. Sığınmacı aileler ya bir Avrupa ülkesine göç için yapılan başvurunun sonuçlanmasının beklentisiyle ya da savaş sonrası kendi ülkelerine geri dönme beklentisiyle çocuklarının eğitim hayatı sekteye uğramaktadırlar.

Kendi ülkelerine veya Avrupa ülkelerine yönelik oluşan bu göç beklentisi, sığınmacı çocukların okul yaşantısının ertelenmesine veya okula başlayıp devamlılığı konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmemesine yol açmaktadır. Bu sebeple okulöncesi eğitiminden yararlanamayan ve eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklar, geçici göç güzergâhı olan Türkiye’de görünür hale gelmektedir. Bu bağlamda okulöncesi eğitime başlayıp ve ülkelere geri dönme beklentisi içerisinde oldukları için okulöncesi eğitime başlayıp devam etmeyen sığınmacı bir ailenin evine yapılan ziyareti, Fatma öğretmen şu şekilde aktarmıştır:

Fatma öğretmen: Şöyle oldu yani geçen seneki ilköğretim kademesinde de kardeşleri vardı. Biz de ev ziyaretlerine gittik 2-3 kere bize söylenen şey şuydu: işte çocuklarını getirip götürebilecek kişi yok. “Biz işte tarlaya gidiyoruz” diye bir talep. Biz size yardımcı oluruz biraz daha esnetiriz, şu saatte bırakırsınız falan diye bu sene içerisinde tekrar ziyaret yaptığımızda bize denilen şey şu oldu: biz tekrar Suriye’ye geri döneceğiz. O yüzden çocukları okula göndermiyoruz.

Seval öğretmenin de okula başlayıp ancak eğitime devam etmeyen bir sığınmacı öğrencisinin evine yapılan ziyaret sonucu aktarmış olduğu ev ziyaretinde de ailenin göç beklentisinin çocuğun eğitim beklentisinin önüne geçtiği ve ailenin kalıcı yerleşme gerçekleşmediği için eğitimin bir öncelik teşkil etmediği Seval Öğretmen’in şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

10-15 gün geldi ondan sonra devam etmedi. Devam etmesi için idare bizi evine gönderdi müdür yardımcısıyla birlikte ilkokulda da ablaları, akrabaları vardı birkaç ilkokul öğretmeniyle birlikte evlerine gittik. Evleri yaşanmayacak kadar kötüydü. Yani kokudan falan giremedik. Eve girdiğimizde 3 aile birlikte yaşıyordu. Kardeş ya da işte akrabalar çok zor şartlarda yaşıyorlardı. İkna etmeye çalıştım Takrit gelmedi ama diğer ablalarının bir süre geldiğini söyledi öğretmenleri.

Sadece ülkeler arası göç beklentisi değil aynı zamanda Türkiye’de yaşanan kentler arası yer değişimi de çocukların eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye’de özellikle sığınmacılar için ilk yerleşim yeri olan sınır iller, başka kentlerde akrabaları bulunan ve onların yanına göç etmeyi planlayan sığınmacı aileler için geçici yerleşim merkezleri olarak görülmektedir. Akrabalarının yanına göç etmek isteyen sığınmacı aileler bekleme sürecinde çocuklarının eğitime başlama sürecini erteleyebilmektedirler. Beşir’in Annesi ile yapılan görüşme aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Beşir neden sonradan okula başladı da sene başında okula başlamadı?

Beşir'in Annesi: Beşir'in kimliği çıkmadığı için Beşir okula başlayamadı. Çünkü kimliğimizde Mardin yazıyordu. Eskişehir kimliği henüz çıkmamıştı. Geç çıktı.

Araştırmacı: Mardin'de herhangi bir okula gidiyor muydu?

Beşir'in Annesi: Hayır gitmiyordu.

Eskişehir'e kendisinden bir yıl önce gelip yerleşen akrabalarının yanına göç etmeyi planlayan sığınmacı aile, Mardin'de kaldıkları bir yıl boyunca çocuklarını okula göndermemeleri sebebiyle çocuklarının bir yıl eğitim kaybı yaşadığı görülmüştür. Yine benzer bir deneyim Cahit'in Annesi tarafından yaşanmıştır. Cahit'in Annesi de Türkiye'ye girişi sınır iller üzerinden yapıp bir süre orada kaldıktan sonra Eskişehir'e göç ettiğini ve bu süreçte çocuğunun okul öncesi eğitiminden yararlanmadığını dile getirmiştir: "Oğlumun üç ay önce okula başladı çünkü kimliği yoktu. Eskişehir'e gelince kimlik aldık ve okula başladı." Cahit'in Annesinin sözlerinde de göç sürecinin çocukların eğitime yansıyan olumsuz etkisini görmek mümkündür.

Göç süreci ve beklentisi ailelerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak da değişkenlik göstermektedir. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumda olan bazı çocukların eğitime başlama yaşının daha geç olduğu Cahit'in Annesi ve Beşir'in Annesinin ifadelerinden anlaşılırken; Sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan anaokulundaki sığınmacı ailelerin Türkiye'ye yerleşme süreçlerinin daha hızlı olduğu ve herhangi bir eğitim kaybına sebep olmadan çocuklarını okula kaydettirebildikleri görülmektedir:

Derya'nın Babası: Türkiye'ye arabayla geldik bir yıl çalışmadım ülkemde durumum iyiydi. Bir yıl boyunca biriktirmiş olduğum parayı harcadım.

Yasin'nin Babası: Türkiye'ye uçakla geldik. Hem eşim hem de ben bilgisayar mühendisiyiz. Irak'tan ailelerimiz para gönderiyor. Eskişehir'de arkadaşlarımız vardı burayı güzel anlatıyorlardı ve bizde gelip yerleştik. Çocuklarımız için iyi okul araştırdık.

Çocuğu anasınıfında kayıtlı bulunan sığınmacı Beşir'in Annesi ise göç sürecini ne kadar zorlu şartlar altında gerçekleştirdiklerini anlatmaktadır:

Beşir'in Annesi: Kucağımızda ve sırtımızda çocuklarımızla yağmurda günlerce yürüdük ve sonra arabaya bindik. Türkiye'ye, Mardin'e geldik. Çok zor günlerdi. Orada biraz kaldık. Sonra Eskişehir'e kocamın akrabalarının yanına geldik.

Yapılan görüşmelerde de görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeye göre göç süreci ve

buna bağılı olarak eğitime erişim imkânı farklılık göstermektedir. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olan aileler daha kalabalık şekilde, zor iklim koşullarında günlerce yürüyerek Türkiye'ye ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Böylece yerleşik bir düzen kurmaları ve çocuklarının eğitim sürecinin başlaması daha uzun zaman almıştır. Öte yandan sosyo-ekonomik yönden daha iyi düzeydeki ailelerin Türkiye'ye geçişlerinin karayolu hatta hava yolu kullanarak göç ettikleri ve yerleşik düzenlerini daha kısa sürede kurdukları için çocuklarının okula başlama yaşında herhangi bir gecikme veya bir eğitim kaybı yaşamadıkları tespit edilmiştir.

4.1.1.3.Maddi sorunlar

Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalmasının diğeri bir nedeni ise maddi sorunlar olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim ortamında yapılan gözlemlerde özellikle sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumda bulunan anasınıflarındaki sığınmacı çocukların beslenme, kırtasiye ve kıyafet ihtiyaçlarının aileler tarafından karşılanamadığı görülmüştür. 29.05.2017 tarihinde yapılan gözlemlerde beslenme saatinde diğeri sığınmacı ailelerden daha kalabalık bir aileye sahip olan Nur'un beslenme getirmediği ve bu ihtiyacının zaman zaman öğretmeni tarafından ya da diğeri arkadaşlarının getirdikleri yiyeceklerin paylaştırılarak sağlandığı gözlemlenmiştir.

Anasınıflarındaki sığınmacı çocukların öğretmenleri eğitim öğretim yılının başında velilere vermiş oldukları ihtiyaç listesinin sığınmacı aileler tarafından karşılanmadığını belirtmişlerdir. Yine 29.05.2017 tarihinde yapılan araştırmacı gözlemlerinde, özellikle yapılandırılmış sanat etkinlikleri sırasında Nur'un ve Cahit'in kırtasiye malzemelerinin olmadığı ve bunun için arkadaşlarının malzemelerini kullandıkları ve sığınmacı çocukların kılık kıyafetinin eski veya hava koşullarına uygun olmadığı görülmüştür. Burcu öğretmen yapılan gözlemlerde edinilen görüşleri destekler nitelikte şu sözleri söylemiştir:

Hani mesela çok kar ve kış bir günde çocuğun çorabı yoktu biz kendimiz bir yerden temin ettik kendimiz giydirdik o gün annesi getirmişti. Kızımın giymediği kıyafetleri toplayıp Nur'un ailesine götürmüştük.

Araştırmacı tarafından sığınmacı ailelerle gerçekleştirilen görüşmelerden bazıları sığınmacı ailelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir ve böylece ailelerin evlerindeki yaşam koşullarının ne kadar zor olduğu ve ev eşyalarının yok denecek kadar az olduğu ve daha çok çevreden yapılan yardımlar sonucu eski ev eşyalarının bulunduğu görülmüştür. O yaşam koşulları içerisinde okul öncesi çağında bulunan bazı çocukların küçük kardeşlerinin bakımını üstlendiklerine tanık olunmuştur. Yaşanan bu maddi sorunlar çocukların okula düzenli bir

şekilde devam etmeleri konusunda engelleyici olmakla birlikte bunun ötesine geçerek bazı sığınmacı çocukların eğitimini sürdüremeyecek konuma geldikleri belirlenmiştir.

Sığınmacı çocukların eğitim yaşantısını sonlandırmasına sebep olan maddi sorunlar birkaç etkene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Öncelikle sığınmacı ailelerde sadece babaların çalışması aile gelirinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu gelire bağlı olarak kalabalık olan sığınmacı aileler çocuklarının eğitim giderlerini karşılamakta güçlük çekmektedirler. Diğer bir etken ise çocuk sayısının fazla olmasından dolayı anneler henüz okul çağına gelmemiş daha küçük yaşta olan çocuklarının bakımını üstlenmektedirler ve bu nedenle okulöncesi eğitimi düzeyinde olan çocuklarını okula getirip götürecek bir yetişkinin olmaması bu çocukların okul devamlılığı sağlamasına engel teşkil etmektedir. Maddi sorunlardan kaynaklı ortaya çıkan diğer bir önemli nokta ise okul öncesi çağında bulunan çocukların kendilerinden daha küçük olan kardeşlerinin bakımından sorumlu tutulmalarıdır. Geçen sene okula başlayıp ve eğitimine devam etmeyen sığınmacı öğrencisi hakkındaki deneyimini okul yöneticisi olan Fatma öğretmen şu sözleriyle aktarmıştır:

Fatma öğretmen: Peki anasınıfına başlayıp da bırakan çocuk oldu mu?

Yani bu yıl için olmadı. Hepsi devam etti. Ama geçen yıl vardı bir tane çocuk.

Araştırmacı: Neden bıraktı?

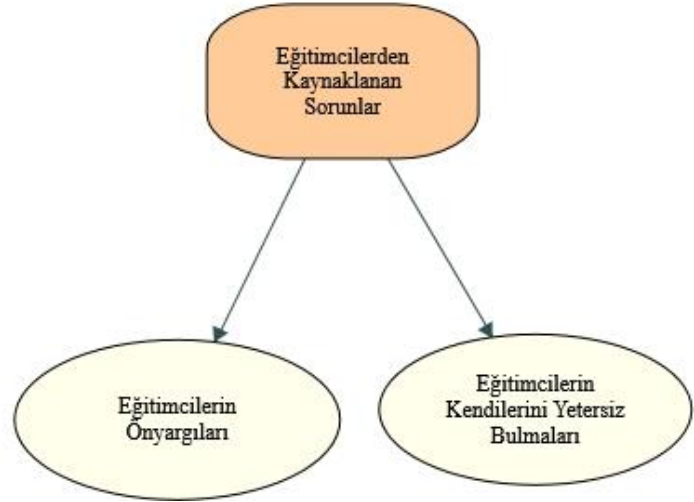
Fatma öğretmen: Şöyle oldu yani geçen seneki ilköğretim kademesinde de kardeşleri vardı. Biz de ev ziyaretlerine gittik 2-3 kere bize söylenen şey şuydu: işte çocuklarını getirip götürebilecek kişi yok. Biz işte tarlaya gidiyoruz diye bir talep. Yani veli keyfine göre getiriyor, keyfine göre getirmiyor. Ve bunun farkında değiller yani o çocuklara katabileceklerini. Ama sadece ekmek götürme derdine düşüp, işte gelmeyen çocukların ne yapıyorlar diyorum. İşte kendileri oturuyorlar kardeşlerine bakıyorlar kendinden küçüklere gibi bir açıklama yapıyorlar bize.

İki eğitim kurumu arasında maddi yönden önemli bir fark olduğu ve bu farkın sığınmacı çocukların eğitimlerine yansımaları net bir şekilde görülmektedir. Anasınıflarında maddi sorunların etkisiyle eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklar varken; anaokulunda maddi sorunlar sebebiyle eğitim dışı kalan herhangi bir sığınmacı çocuğun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca anaokulunda maddi yönden yardıma ihtiyacı olan sadece bir sığınmacı veli bulunmaktadır ve bu veli için de Türkiyeli veliler tarafından yardım sağlanmaktadır.

4.1.2.Eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar

Eğitimde yaşanan sorunlar arasında önemli bir yere sahip olan diğer bir etken ise eğitimcilerden dolayı ortaya çıkan sorunlardır. Eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar aşağıda Şekil 4.4'te de yer aldığı gibi eğitimcilerin önyargıları ve eğitimcilerin kendilerini yetersiz

bulmaları olmak üzere iki alt tema altında açıklanacaktır.



Şekil 4.3. Eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar

4.1.2.1. Eğitimcilerin Önyargıları

Sığınmacı ailelerle yapılan görüşmelerde, aileler eğitimcilerin kendilerine veya çocuklarına yönelik önyargılı olduklarına dair herhangi bir veri elde edilmemiştir. Görüşme yapılan eğitimciler kendi ve meslektaşlarının sığınmacılara karşı sahip oldukları önyargıları dile getirmişlerdir. Milli Eğitim tarafından öğretmenlere, sığınmacı çocukların eğitimine yönelik verilen seminere katılan Seval öğretmen, seminere katılım gösteren meslektaşlarının, sığınmacı çocuklara karşı önyargılı olduklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

Mülteci çocukların eğitimi için gittiğimiz seminerde gördüğüm kadarıyla bütün öğretmenler mülteci çocuklara karşı olumsuz tutum içerisindeler. O çocukları sınıflarında istemiyorlar onlardan bıktık neden geldiler diyorlar. Sığınmacılara düşman gibiler.

Öte yandan Burcu öğretmen sığınmacı çocuklarla deneyim sahibi olmadan önce sahip olduğu önyargıları şu sözlerle dile getirmiştir: “Mülteciler için seminere katılmadan önce bizim de önyargılarımız vardı ama aldığımız seminerde önyargılarımız kırıldı.”

Eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucunda sahip olunan önyargıların sadece öğretmenlerle sınırlı olmadığı benzer şekilde bazı okul yöneticilerinin de sığınmacılara karşı önyargılı bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sığınmacılara yönelik önyargıları, bu çocukların okula kayıtlarını olumsuz etkilemektedir. Okul yöneticisi olan Savaş öğretmen sığınmacı ailelere karşı dışlayıcı bir tutum takınmak yerine, kabullenici bir yaklaşım sergilediklerini ve bu sebeple görev yaptığı okulun eğitim bölgesi dışında bulunan sığınmacı aileler tarafından da tercih edilmesinde önyargısız yaklaşımlarının önemli bir role sahip olduğunun altını çizmiştir. Bunun yanı sıra kendi okullarına yakın olan başka

bir okul yöneticisinin ise sığınmacılara karşı önyargılı ve dışlayıcı yaklaşımlarda bulunduğunu ve sığınmacı çocukları okullarına kayıt ettirme konusunda isteksiz davrandıklarını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Biz de olumlu yaklaştık. Gelen kaydolan başladılar biz de mutlaka gelsinler. Çünkü bir tane kaydettik mutlaka kaydolsun dedi. Yani belki olumlu yaklaşım onları etkilemiş olabilir. Yani ilk etapta gelip de hemen ya nerden geldin, niye geldin, of şimdi sırası mı şimdi, bugün git öbür gün işte 2-3 gün sonra gel filan yaklaşım yapmadık yani. Tamam, geldiniz anlaşılmaya çalıştık, çeviri yapmaya çalıştık yani Google'ın çevirisinden onlara Türkçe bir şey anlatmaya çalıştım onların dikkatini çekmeye çalıştım. Mutlaka gelsinler aman devamsızlık yapmasınlar. Buradasın ama hiç olmazsa bak çocuklar birinci sınıfta daha iyi olacaklar bu şekilde yaparsak. Bu civarda en az bilmiyorum ama bize yakın olan başka bir okulda daha fazla sığınmacı var ama anasınıfı olarak bizde çok var. Herhalde biz istemeye istekli olmamız. Genelde şöyle bir şey var geçen sene tecrübelerimden vardı mesela bazı çocuklar yaş dördüncü sınıf seviyesinden büyüktü şimdi çocuk beni buraya alın diyor mesela bana. Ben de ona anlatmaya çalışıyorum çeviri şeklinde senin yaşı ortaokulu tutuyor. Adresin neresiyse oraya gitmen lazım anlatıyorsun. Çocuğu hatırlıyorsun dışarıda gördüğüm zaman gitmemiş. Okul, biraz yönetim, yöneticiler olsun bunlara şey yapıyor, istemiyor, önyargılı. Hatta bir tanesi şey vardı başka bir okula gitmişti. Bizim bu bölgede gene başka bir okula nakil adres taşındı. Almak istemişti almamışlardı bana şöyle söylenen oydu yani. Çocuktan duymadım da. Öğretmen ulaşmış. Gitmiyormuş. Almayız demişler. Birazda idarecilerin de önyargılarından dolayı.

Cahit'in Annesi ve Nur Annesi Savaş öğretmenin önyargılı yaklaşıma sahip olduğunu söylediği okulun eğitim bölgesinde yer almaktadırlar ve bu sığınmacı velilerle yapılan görüşmede “Evinize daha yakın bir okul varken; çocuğunuzu neden daha uzakta bulunan bir okula kaydettirdiniz?” sorusu sorulmuştur ve alınan yanıtlar Savaş öğretmenin anlatımlarını destekler niteliktedir. Nedenini Cahit'in Annesi şu sözleriyle anlatmıştır:

Araştırmacı: Evinize çok yakın bir okul varken; çocuğunuzu neden daha uzakta bulunan bir okula gönderiyorsunuz?

Cahit'in Annesi: Daha yakındaki okula göndermek istedik ama o okulun müdürü oğlumu yaşından dolayı istemedi. Kabul etmedi.

Cahit'in şu an devam etmekte olduğu okul bölge olarak aynı eğitim bölgesinde yer almaktadır ve eğitim yaşı ve okula kayıt koşulları iki okulda da aynı olmasına rağmen Cahit'in evine yakın olan okulun müdürü tarafından kaydı yapılmamıştır.

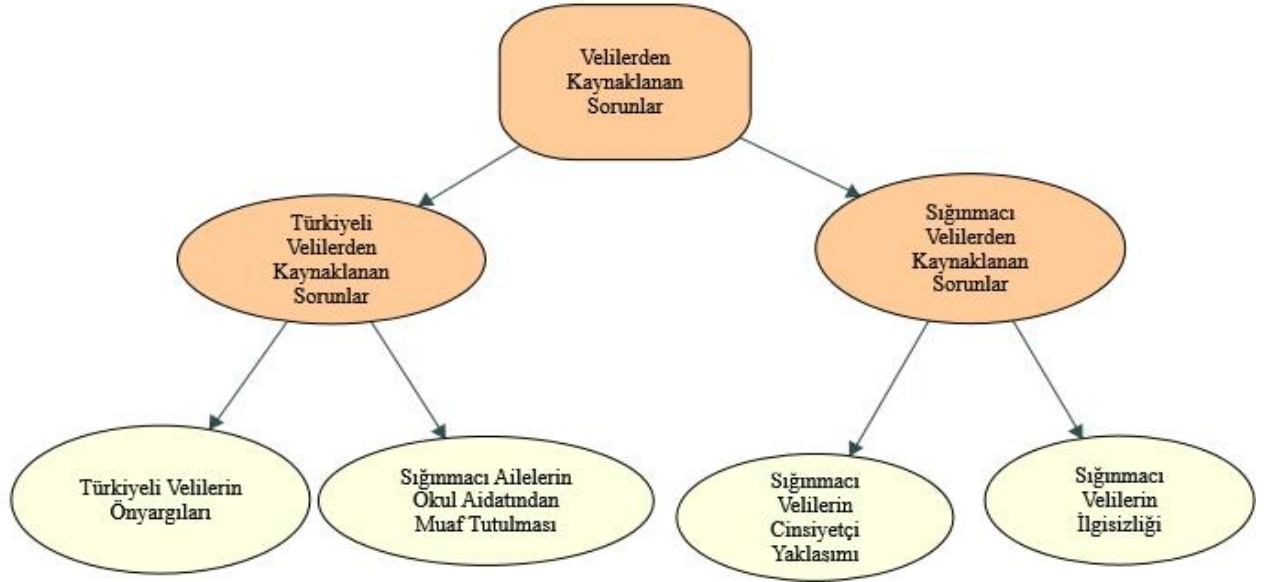
4.1.2.2. Eğitimcilerin Kendilerini Yetersiz Bulmaları

Eğitimciler ile yapılan görüşmelerde hem öğretmenler hem de okul yöneticileri sığınmacı çocukların eğitim sürecinde zorlandıklarını ve bu nedenle kendilerini bazı konularda yetersiz

kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu yönde desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Anaokulu yöneticisi olan Başak Öğretmen, yaşadığı zorluğu şu sözleri ile ifade etmiştir: “Bizim yaşadığımız en büyük sorun dil sorunu bu konuda yetersiz kaldığımız noktalar oluyor. Diğer yaşanan sorunlar bir şekilde çözülüyor. Ama dil konusu zorluyor. Daha iyi iletişim kursak, daha verimli olabilir. Çocuklar için de daha iyi olur.”. Dezavantajlı okulda yönetici olan Savaş Öğretmen ise “Özellikle kayıt sırasında dil sorunu yaşıyoruz iletişimde zorlanıyoruz. Bazı öğretmenlerimiz sığınmacılar için kurs aldılar. Bunun yararlı olduğunu söylediler. Belki biz de kurs alırsak faydalı olabilir” şeklinde bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Burcu Öğretmen “İletişim kurmakta zorlanıyoruz. Veliler dilimizi bilmiyor. Biz onların dillerini bilmiyoruz. Çocuklar okula başladıklarında birbirimiz anlamıyoruz ve ne yapacağımızı şaşırtıyoruz. Belki hem bize hem ailelere dil eğitimi verilebilir.” sözleriyle yaşadığı sorunlar karşısında çözüm bulmakta nasıl zorlandığını dile getirmiştir.

4.1.3. Velilerden kaynaklanan sorunlar

Eğitimde yaşanan önemli sorunlardan biri olarak velilerden kaynaklanan sorunlara Türkiyeli ve sığınmacı velilerden kaynaklanan sorunlar olarak iki alt tema altında yer verilecektir. Şekil 4.5’te temalar ve temalara ait alt temalar gösterilmektedir.



Şekil 4.4. Velilerden kaynaklanan sorunlar

4.1.3.1. Türkiyeli velilerden kaynaklanan sorunlar

Türkiyeli velilerin sığınmacılara yaklaşım teması, eğitimcilere sorulan “Türkiyeli velilerin sığınmacılara karşı yaklaşımı nasıl?” sorusuna alınan cevaplar sonucunda Türkiyeli velilerin önyargıları ve sığınmacı velilerin okul aidatından muaf tutulması olmak üzere iki alt

tema ortaya çıkmıştır ve bu temalar aşağıda Şekil 4.6’da görülmektedir. Bunlardan öncelikle Türkiyeli velilerin önyargıları alt temasına yer verilecektir.



Şekil 4. 5.Türkiyeli velilerden kaynaklanan sorunlar

4.1.3.1.1. Türkiyeli velilerin önyargıları

Eğitimciler Türkiyeli velilerin özellikle eğitim-öğretim yılının başlangıcında sığınmacılara yönelik önyargılı bir yaklaşıma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Selin öğretmenin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Peki velilerin sığınmacı çocuklara karşı yaklaşımı nasıl? Türk velilerin yaklaşımı?

Selin Öğretmen: Çok olumlu değil. İlk etapta

Araştırmacı: Ne konuda yorumlar yapıyorlar?

Selin Öğretmen: Büyük, genelde büyük yaştan geliyor sığınmacı çocuklar bize ve özellikle aday kayıt listesini biz okulun kapısına ya da okulun internet sitesine astığımız zaman isimden dolayı gelip işte bu sınıfta çok fazla mülteci var. İstemiyoruz diyen birçok veli oldu. Ama sonrasında ilk haftadan sonra onların herhangi bir anormalliğinin olmadığını normal olduğunu gördüler ve kimseden bir şikâyet almadık sonrasında.

Araştırmacı: Ne oluyor peki?

Selin Öğretmen: Gerekçeleri yani dediğim gibi onların kültürleri bize göre biraz farklı diye düşünüyor veliler ve dil konusunda olumsuz etkileneceklerini düşünüyorlar sanırım. Ama onun dışında şu sebepten diyen de çok fazla yok esasen. İnsanların tamamen önyargısı diye düşünüyorum aslında.

Birlikte geçirilen süre içerisinde Türkiyeli velilerin sığınmacılarla paylaşımları artmış ve onları daha yakından tanıma fırsatları yakalamışlardır ve bu sahip olunan önyargıların bir

nebze yıkılmasını sağlamıştır.

Sene başında var olan yargıların güçlenmesinde veya değişmesinde öğretmenlere büyük bir rol düştüğü görülmüştür. Öğretmenlerin sığınmacı velilere ve çocuklara yaklaşımı, Türkiyeli velilerin yaklaşımı üzerinde yönlendirici olmaktadır. Öğretmenin sığınmacılara karşı olumlu tutum içerisinde bulunması ayrıştırıcı olmayıp kucaklayıcı bir dil kullanması; sığınmacılar konusunda olumsuz fikirlere sahip olan Türkiyeli velilerin önyargılarını değiştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, sığınmacı veliler ve Türkiyeli veliler arasında birleştirici ve uzlaştırıcı etkiye sahiplerdir. Bu yöndeki görüşlerini ve yaşantılarını Seval öğretmen şu şekilde dile getirmiştir:

Aynı şekilde yine tutumda öğretmenin belirlediğini düşünüyorum. Velilere karşı hani öğretmen onlara karşı tutumunu çok veliye yansıtırsa; Türk veriler, şu anda toplumumuzda zaten kursta da gördüğüm diğer öğretmenlerden de edindiğim bilgilere göre toplumumuzda bayağı bir önyargı olumsuz bir önyargı var sığınmacılara, Suriyelilere özellikle. Ben Suriyelilere karşı gördüm. Sürekli şikâyet ediyorlar. Hani ilk başlarda şikâyet ediyorlardı. İşte Muhammed benim çocuğuma vuruyor falan ama öyle olmadığını ilk başta onların çocuklarının onları tepki gösterdiğini anlattım. Hatta ben fazla ileri gittim galiba bu sefer de şöyle şikâyet gelmeye başladı: Öğretmen Suriyeli çocukları seviyor şeklinde birkaç duyum almaya başladım. Ondan sonra ben de kendime çeki düzen vermen gerektiğini düşündüm. İlk başlarda çocuklarla konuştum. Onlara daha fazla ilgi göstermediğimi onların dil bilmediği için velilerle konuştum tabi. Onların dil bilmediği için iletişimde bulunmam çocuklara daha yakın görüldüğüme sebep olduğunu söyledim. O şekilde iletişimle çözmeye çalıştık. Yani hem çocuklarla hem velilerle iletişim yoluyla. Veliler de anlayışlı ama yine de içlerinde tabi ki olumsuz duygular önyargılar var. Hala devam etmiyor ama en başta sorunlar yaşadım velilerin tepkileri olduğu çocuklar ilk başta anlaşılmadılar. Her sorun yaşadıklarında hep olumsuz şeyleri onların Suriyeli çocukların yaptıklarını söylemeye çalıştım var ama ben gözlem yaptığımda onların yapmadığını anladım ve çocuklara birlikte uyum içinde yaşamaları gerektiğini oynamaları gerektiğini gösterdim ve anlattım.

4.1.3.1.2. Sığınmacı ailelerin okul aidatından muaf tutulması

Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olan okuldaki iki öğretmen ve iki okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler sonucunda görülmüştür. Türkiyeli velilerin sığınmacı velilere karşı olumsuz tutum içerisinde bulundukları belirtmiştir. Özellikle okul öncesi eğitimi için okul tarafından ailelerden talep edilen okul aidatının öncelikli sorun haline geldiği vurgulanmıştır. Türkiyeli veliler kendilerinden alınan okul aidatının aynı şekilde sığınmacı velilerden de alınması gerektiğini ve bu konuda haksızlığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ekonomik koşulları uygun olmayan velilerden aidat talep etmediklerini ve sığınmacı velilerin de okul aidatını ödeme gücüne sahip olmadıkları için ödeyemedikleri dile getirmişlerdir. Buna karşılık Türkiyeli velilerin sığınmacı velilerin ekonomik koşullarının

aidat ödemeye yeterli olmaması gerekçesini inandırıcı bulmadıklarını hatta sığınmacı velilerin kendilerinden daha iyi ekonomik koşullara sahip olduğunu dile getiren bir Türkiyeli veliyle arasında geçen konuşmayı Seval Öğretmen şu sözlerle aktarmıştır:

En basiti şey oluyor böyle hemen açıyorlar pazara gidiyoruz öğretmenim, domates çok pahalı. Onlar 8 kilo alıyor. Ben bir kilo alırken düşünüyorum. Hani bunlar bu parayı nereden alıyorlar zenginler ve biz şey istediğimizde çocuğumuza şu alınacak sen al dediğimiz de para yok diyorlar diye tepkileri var. Yani maddi olarak toplumdaki bizim bildiğimiz onların çok zengin olduklarını ama parayı sakladıklarını düşünüyorlar.

Araştırmacı: Aidatlar konusunda sorun oluyor mu?

Seval Öğretmen: Aidatlarda da ilk başta sorun oldu çok tepki verdiler bizim sınıf annemiz topluyor aidatları hani onlar niye vermiyor niye vermiyor ve ben de bunun okulda öğretmenle öğrenci ile hiçbir ilgisi olmadığını sistemle alakalı olduğunu söylediğimde de artık alıştılar ilk aylarda oldu böyle tepkiler şimdi yok.

Araştırmacı: Aidat ödemiyorlar değil mi?

Seval Öğretmen: Aidat ödemiyorlar.

Okul yöneticisi Türkiyeli veliler tarafından yaşanan bu sorunu “Aidat zaten 40 lira en düşüğü, normalde 50 lira biz 40 lira aldık. Kimisinden 30 kimisi 25 verdi ama bunu şimdi nedir veli birbirini bilirse birbirlerine sıkıntı oluşturabiliyorlar. Mümkün olduğunca bildirmemeye çalıştık yani okul idaresi. Öğretmen bunu saklı tutar zaten.” sözleriyle ifade etmiştir.

Türkiyeli velilerin dile getirdiği ekonomik sorunlar arasında okul aidatları öncelik sorun olmuş olsa da yaşanan sorun sadece bununla sınırlı değildir. Bunun yanı sıra okul gezileri ve beslenmenin de ekonomik sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir. Yine okul yöneticisi Savaş Öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Yani şöyle diyeyim bazen zaman zaman bazı öğretmen arkadaşlarımız ya işte bir şey istiyor işte anasınıfında şu etkinliği yapalım işte geziye gidilecek parasını kim verecek mesela, kahvaltı yapılacak parasını kim verecek veliler ya da işte tatlı yapılacak veli arasında kim verecek. Veliler bunu soruyor. Veliler işte niye onlar yapmıyor, niye biz yapıyoruz? Bunun sıkıntı olmaması lazım. Olmaması lazım dedim. Varsa kendi adıma ayıptır söylemesi varsın bana söyleyin ben veririm dedim.

Okul tarafından öğrencilere sağlanan ekonomik yardımların ihtiyaçlarından dolayı sığınmacı çocuklara yapılması gerektiği ancak öğretmenlerin Türkiyeli velilerin tepkilerinden dolayı bunu dile getirmekte çekindikleri ifade edilmiştir. Okul yöneticisi olan Fatma Öğretmen bu durumu şu sözleriyle desteklemektedir:

Yani burada hiçbir sıkıntı olmadı. Ama yıl içinde hayırsever vatandaşların yapmış olduğu yardımlarda öğretmenlerimiz şöyle bir çekincelerini dile getirmişti. Mesela oldu ya da bana yansımadı. Mesela biz

yardımları eşit dağıtmaya çalışıyoruz. Biz Türk veya yabancı uyruklu diye bakmıyoruz. Kimin ihtiyacı varsa ona gitsin diye. Ama mesela Suriyeli öğrencilerin isimlerini verirken öğretmenler hemen arkasından şunu da ekliyorlar mesela hani hocam biz bu isimleri veriyoruz ama diğer veliler duyarsa ne tepki verirler bilmiyoruz diyorlar.

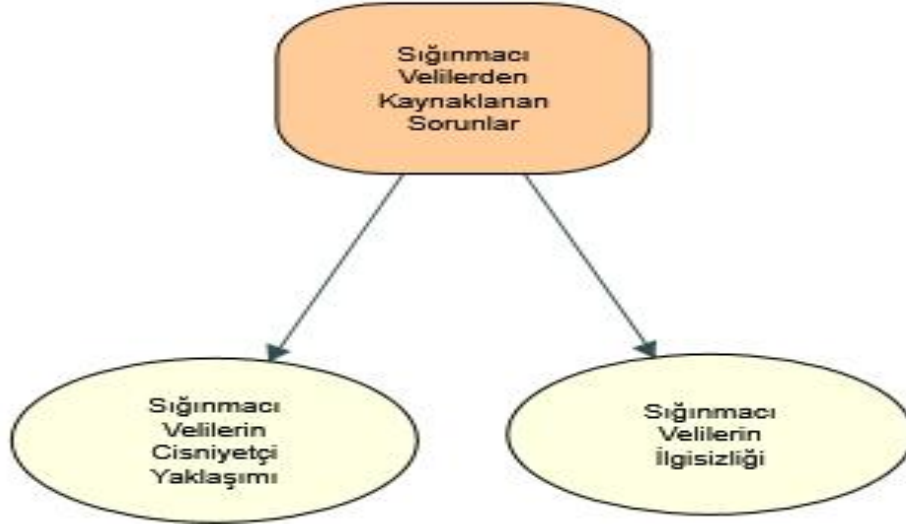
İki okul arasındaki sosyo-ekonomik farklılık kendini Türkiyeli velilerin sığınmacılara karşı yaklaşımında göstermektedir. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olan okulda Türkiyeli velililerin sığınmacılara yönelik tepkileri daha çok ekonomik sebeplere dayanmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan okulda ise Türkiyeli veliler ekonomik olarak sorun çıkarmamakta tam aksine sığınmacılara bu konuda destek sunulmaktadır. Bu yönde yapılan maddi destekleri okul yöneticisi olan Başak Öğretmen tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

Tabi tabi bütün velilerden çok ciddi kıyafet, gıda para almıştık. Mesela bu sene bu tarz yardımda bulunmak isteyenleri zaten direkt aileye yönlendiriyoruz. Okul aile birliği başkanımız da artık bu ailelerin evini biliyor. Onun eşliğinde gidip aile de kabul ederse gidip o şekilde destek oluyorlar. Gene bu sene gene bir kıyafet yardımı ve birkaç kişinin para yardımı var onları cuma gününe kadar ulaştıracamız.

Sosyo ekonomik yönden daha iyi konumda bulunan anaokulunda ise ekonomik sorunlar daha az yaşanmaktadır. Sığınmacı velilerden biri dışında hepsinin aidat ödeme gücü bulunmaktadır ve sadece bu sığınmacı veli aidat ödememektedir ayrıca Türkiyeli velilerden gelen yardımlarla desteklenmektedir.

4.1.3.2.Sığınmacı velilerden kaynaklanan sorunlar

Okul öncesi eğitiminde, eğitimcilerden ve Türkiyeli velilerden kaynaklanan sorunlar dışında yaşanan diğer bir önemli sorun ise sığınmacı velilerden dolayı meydana gelen sorunlardır. Tespit edilen bu sorunlar eğitimciler ve velilerle yapılan görüşmeler ve gerçekleştirilen gözlemler sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen veriler, sığınmacı velilerin cinsiyetçi yaklaşımı ve sığınmacı velilerin ilgisizliği olmak üzere toplamda iki alt tema ortaya çıkarmıştır. Alt temalar Şekil 4.7’de görülmektedir. Bu alt temalara sırasıyla aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.



Şekil 4.6. Sığınmacı velilerden kaynaklanan sorunlar

4.1.3.2.1. Sığınmacı velilerin cinsiyetçi yaklaşımı

Sığınmacı aileler ve eğitimcilerle yapılan görüşmeler ve okulda gerçekleştirilen gözlemler neticesinde sığınmacı annelerin ve sığınmacı kız çocuklarının iletişim kurmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Sığınmacı anneler tarafından bu kaçınmanın öncelikli sebebi Türkçe konuşamamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Buna bağlı olarak sığınmacı babaların Türkçe iletişim becerilerinin daha iyi düzeyde olmasından dolayı sığınmacı çocukların eğitimiyle babalarının daha çok ilgilendiği belirlenmiştir. Sığınmacı çocukların okula getirip götürülmesi, öğretmenle kurulan iletişimde ve araştırmacıyla gerçekleştirilen görüşmelerde sığınmacı babaların yer alması bu görüşü desteklemektedir. Araştırmacının sığınmacı velilerle yapmış olduğu görüşmelerde sığınmacı annelerin Türkçe konuşma ve anlamada zorlanmalarından dolayı tercüman yardımı olmadan sığınmacı annelerle görüşme gerçekleştirilememiştir. Öte yandan görüşme yapılan üç sığınmacı babanın ise Türkçe konuşma ve anlama konusunda çok zorlanmadıkları hatta iki sığınmacı babayla yapılan görüşmede tercümana pek ihtiyaç duyulmadan görüşme gerçekleşmiştir.

Sığınmacı annelerin yaşadıkları dil sorununun temel nedenlerinden birinin cinsiyetçi yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülebilir. Sığınmacı ailelerde çocuk sayısının fazla olması ve çocukların bakımından da annelerinin sorumlu olması anneleri çalışma hayatının ve sosyal yaşantının dışında bırakmaktadır. Sığınmacı annelerin ev ortamı gibi kısıtlı bir alanda çocukların bakımıyla ilgilenmesi onların Türkçe öğrenmesi konusunda önemli bir engel oluşturmaktadır. Ev ortamında sadece aile bireyleriyle kurulan iletişimde anadillerinin kullanılması ve aynı ülkeden gelen sığınmacı aileler dışında iletişim kurulan kişilerin olmaması sığınmacı anneleri sınırlı sayıda ve sınırlı bir ortamda kurulan kısıtlı bir iletişime

zorlamaktadır. Bu cinsiyetçi yaklaşım eğitim düzeyi yüksek olan sığınmacı ailelerde de aynı şekilde kendini göstermektedir. Örneğin Türkiye’ye göç ettiklerinde bütün aile bireyleri Türkçe dil kursuna başladığı ve eşine göre daha iyi ilerleme gösterdiği halde sığınmacı annenin tek başına sorumlu olduğu ev işlerinden dolayı kursu bırakmak zorunda kalmasını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Sen olmadığında tercümanlık görevini kim yapıyor?

Yasin’in Babası: Ağabeyim bazen. Bazen de annem biraz konuşuyor.

Araştırmacı: Annen biliyor mu? Biraz biliyor.

Yasin’in Babası: Babana göre daha mı iyi biliyor annen? Evet

Araştırmacı: Annen nasıl öğrendi peki?

Yasin’in Babası: Kurslara gittik beraber. Bir yıldır kurslara gidiyoruz. Ama annem ev işleri daha önemli olduğu için bıraktı.

Bu örnekte yer alan sığınmacı anne bilgisayar mühendisi olarak eğitim düzeyi yüksek olan bir sığınmacı kadın olduğu halde kadına yüklenen cinsiyetçi rollerden dolayı dil eğitimini sürdüremediği ve onun yerine ev işlerini yapmak zorunda kaldığı görülmektedir.

Eğitimcilere “Sığınmacı öğrencinizin eğitimiyle ebeveyn olarak kim ilgileniyor, kiminle iletişim kuruyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir ve bütün eğitimciler iletişim halinde oldukları ebeveynin sığınmacı babalar olduğunu ve bunun sebebinin de sığınmacı babaların daha iyi Türkçe konuşmaları olduğu belirtilmiştir. Yine sığınmacı çocuğun eğitimiyle öğretmeniyle iletişime geçmek gerektiğinde sığınmacı annelerin Türkçe düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklı bu görevi sığınmacı babalar üstlenmiştir. Hilal Öğretmen bu durumu: “Benim velim en azından mesela öğrencimin annesini bilmiyorum, hatırlamıyorum. Genelde baba ile iletişim halindeyim yani bu şekilde. Baba iyi bir Türkçe akıcı bir Türkçe konuşuyor.”

Sadece öğretmen veli iletişiminde değil; aynı zamanda okul idaresi ve sığınmacı veli iletişimi de sığınmacı babalar ile gerçekleşmektedir. Bu yöndeki görüşlerini okul yöneticisi olan Selin öğretmen kültürel sebeplerden kaynaklandığını vurgulayarak şu sözleriyle ifade etmiştir:

Genelde babalarla iletişim kuruyoruz. Bu konuda anneler çekimser. Bunun toplumlarının kültürlerinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Daha ataerkil toplumlar oldukları için İran, Suriye orda erkekler daha aktif kadınlar daha pasif olduğu için aynı kültürü burada da devam ettirdiklerini düşünüyorum.

Bir sığınmacı anne de egemen toplumun özelliklerini yansıtan görüş bildirmiştir.

Sığınmacı anne çocuk sayısı ve bununla birlikte yüklenen çocuk bakımının kendi seçimi dışında olduğu şu ifadelerle belirtilmiştir: Nur'un Annesi: "Ben istemiyorum. Bu kadar çocuğa bakmak çok zor. Ama kocam istiyor. Çocukları Allah veriyor diyor. Kocam çok cahil beni dinlemiyor."

Bu cinsiyetçi yaklaşım, sığınmacı annelerle sınırlı kalmayıp sığınmacı kız çocuklarına da yansımıştır. Okulda sığınmacı üç kız çocuğu bulunmakta ve yapılan gözlemlerde bu kız çocukları çok çekingen davranışlar gösterip kendilerini iletişime kapattıkları gözlemlenmiştir. Bu durum görüşme yapılan sığınmacı ailelere sorulduğunda ise Derya'nın Babası şöyle ifade etmiştir: "Derya evde çok konuşuyor, hareketli ama dışarıda, okulda maşallah çok sessiz edepli duruyor. Böyle olmasını istiyoruz."

Derya'nın Babası, bir yıl önce de erkek çocuğunu okul öncesi eğitimi alması için aynı anaokuluna gönderdiğini şu an ilkokulda çok başarılı ve Türkçeyi çok iyi öğrendiğini belirtmiştir. Yapılan konuşmalarda da görüldüğü gibi birbirine yaş olarak yakın olan iki kardeşten erkek olanın başarısına odaklanırken, kız çocuğunun ise sessiz sakin olması ahlaklı davranış olarak nitelendirilmiştir.

Nur'un Annesi ile evinde 05.06.2017 tarihinde yapılan görüşme esnasında Nur konuşmaya çalıştığı sırada erkek kardeşi tarafından yumruğunun gösterilerek konuşmaması yönünde uyarıldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu gözlem çerçevesinde Nur sınıfında bulunan ve kendisiyle aynı anadili konuştuğu halde iletişim kurmadığı erkek arkadaşlarının da ağabeyleri gibi saldırgan mizaca sahip olmasından dolayı onlarla iletişim kurmaktan kaçınıyor olabilir.

4.1.3.2.2. Sığınmacı velilerin ilgisizliği

Eğitimcilere "Sizce Türkiye'deki eğitime sığınmacı velilerin ilgisi nasıl?" sorusunun sorulması üzerine sığınmacı velilerden kaynaklanan diğer bir sorunun velilerin ilgisiz olduğu belirlenmiştir. Eğitimciler arasında Seval öğretmen dışında diğer eğitimciler sığınmacı velilerin tamamı olmasa da çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisiz davranan sığınmacı velilerin olduğu dile getirilmiştir.

Anaokulundaki okul yöneticileri arasında yer alan Başak Öğretmen, kendi okullarında kayıtlı bulunan sığınmacı velilerin çocuklarının okul öncesi eğitimine karşı ilgisiz davrandıklarını ve zorunlu haller dışında okulla pek iletişim halinde olmadıklarını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ya aslında biz şimdi bütün mülteci aileleri düşününce çok fazla okula geldikleri söylenemez. Yani

çocuğu yazdırıyorlar ve sonrasında çok fazla okula gelmiyorlar. Genel şey bu mesela düzenli velisiyle iletişimde bulunduğumuz bir aile var bir tanesi böyle. Bir tanesi burada Türkçe bilen bir yakınları var direk onla iletişime geçmeye çalışıyoruz. Birinin mesela küçük bir abisi var. Belki ilkokul ortaokula gidiyor. O gelip bırakıyor. Yani ailesiyle çok şey değiliz. Öğretmeni çağırırsa geliyor.

Eğitimciler farklı gerekçeler ve örnekler sunarak çocuklarının eğitimi konusunda ilgisiz olan velilerinden söz etmişlerdir. Hilal öğretmen ise sığınmacı velisinin çocuğunun almış olduğu okul öncesi eğitimine karşı ilgisiz olduğunu şu şekilde örneklendirmektedir:

Hilal Öğretmen: Mesela ben bireysel görüşme yaptım ona gelmedi. Her veli ile bireysel görüşme yaptım. Öğrencimin velisi gelmedi.

Araştırmacı: Peki sığınmacı velinizin bu konu hakkında bilgisi var mıydı?

Hilal Öğretmen: Bilgisi vardı tabi gelmedi.

Burcu Öğretmen ise sığınmacı velilerin ilgisizliğini bir örnek vererek anlatmaktadır:

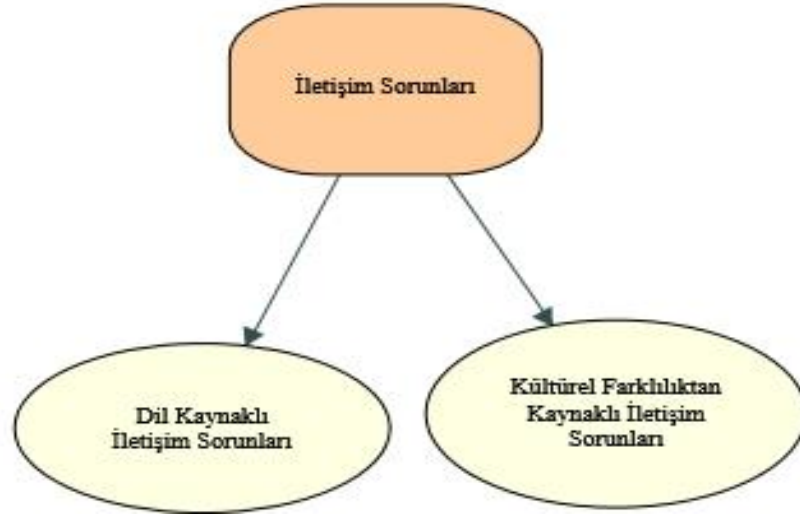
Sığınmacı velilerin ilgisi yeterli değil. Şunu şuradan anlıyoruz. Neden yeterli değil genelde bizim yani vermemizi bekliyorlar yani nasıl diyeyim malzeme olarak, kıyafet olarak ya da işte nasıl diyeyim bir kişi bütün çocukları getirip götürüyor mesela 4-5 öğrenciyi bir kişi için bir veli geliyor. O kadar herkesin ailesi gelsin söylememize rağmen bir kişi oluyor, bir kişi götürüyor çoğu zaman.

Fatma Öğretmen ise sığınmacı velilerin ekonomik kaygılarının öncelik taşıdığını, okul çağındaki çocuklara farklı sorumluluklar vererek çocukların okul yaşantılarını olumsuz etkilediklerini ve sığınmacı velilerin eğitime karşı ilgisiz olduklarını şöyle ifade etmiştir:

Yani veli keyfine göre getiriyor, keyfine göre getirmiyor ve bunun farkında değiller yani o çocuklara katabileceklerini. Ama sadece ekmek götürme derdine düşüp, işte gelmeyen çocukların ne yapıyorlar diyorum. İşte kendileri oturuyorlar kardeşlerine bakıyorlar kendinden küçüklere gibi bir açıklama yapıyorlar bize.

4.1.4. İletişim sorunları

İletişim sorunları teması, beş alt temadan oluşmaktadır ve bu temalara Şekil 4.8’de yer verilmiştir. Dil kaynaklı iletişim sorunlarından başlanarak bütün alt temalar sırasıyla değerlendirilecektir.



Şekil 4.7. İletişim sorunları

4.1.4.1. Dil kaynaklı iletişim sorunları

Türkiye'ye göç eden sığınmacıların ana dillerinin farklı olmasından dolayı yaşanan en belirgin sorunlardan birisi dil sorunudur. Dil farklılığından dolayı meydana gelen sorunların eğitim-öğretim ortamına da yansımaları olmuştur. Bu bağlamda hem okul öncesi öğretmenlerine hem de okul yöneticilerine “Sığınmacı çocukların eğitiminde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir ve bu soruya cevap olarak sığınmacı çocukların sınıf ortamında yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin, öğretmenler tarafından dil sorunu olduğu ifade edilmiştir. Yine okul yöneticilerinin gerek kendi gözlemleri sonucu, gerek öğretmenlerden edindikleri bilgiler doğrultusunda ve de çocukların okula kaydı esnasında yaşadıkları en belirgin sorunlardan biri sığınmacı çocukların ve ailelerinin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı dil sorunu olduğunu belirtmişlerdir.

Yaşanan dil sorunu hem sığınmacı veliler ve öğretmen iletişimde hem de öğretmen ve sığınmacı çocuk iletişimde kendini göstermektedir. Başak Öğretmen eğitimde yaşanan çeşitli sorunlar olduğunu ancak öncelikli sorunun dil kaynaklı yaşanan iletişim sorunu olduğunu özellikle belirtmiştir. Bu durumu Başak Öğretmen şu sözleriyle ifade etmiştir:

En başta dil. Dil problemleri var, kültürel farklılıklar var. Evet, eğitim ihtiyaçları da var ama farklı ihtiyaçları da var. Bizim en büyük sorunumuz dil. Dil problemi, en büyük sorunumuz bu. Yoksa onun dışında eğitim malzemesi bunlar bizim için, tabi merkeze bir okul olmamız hani bunları tolere edebilmemiz nedeniyle sıkıntı değil. Yoksa başka okullarda sıkıntı olabilir mi, olabilir. Ama bizde çok sıkıntı olmuyor. Bizim en büyük sıkıntımız dil. Daha iyi iletişim kursak, daha verimli olabilir. Çocuklar için de daha iyi olur.

Fatma öğretmen ise okul öncesi öğretmenlerinden edindiği bilgiler ve kendi gözlemlerine dayalı olarak dil sorunu şu sözleriyle dile getirmiştir: “Yani dediğim gibi hani belki dil probleminden kaynaklanan, birazcık kültürel durumlardan kaynaklanan sıkıntılar yaşanmıştır diye düşünüyorum. En son konuşmadık öğretmenlerimizle bu konuyu ama beni gözlemlediğim oydu yine aynı şekilde.”

Okul yöneticilerinin yaşamış olduğu dil sorunu daha çok çocukların okula kaydı sırasında sığınmacı velilerle kurulmaya çalışılan iletişim sırasında ortaya çıkmaktadır ve bu iletişim sınırlı olduğu için daha az sorun teşkil etmektedir. Fatma öğretmen bu durumu şu sözleriyle anlatmıştır:

İşte ben kayıt yaparken ya da herhangi bir bilgi lazım olduğunda dediğim gibi bizim en büyük sıkıntımız dil. Onun dışında inanın bana mesela işte veli zaten Allah razı olsun diyerek geliyor ve ne yapmamız lazım, nereye gitmemiz lazım işte ben mesela bakıyorum göç idaresine gitmeniz lazım diyorum. Kimlikte sorun var mesela gidip velimiz onu halledip gelebiliyor. Bana ellerinden gelen kolaylığı onlar da gösteriyorlar. Aslında biz anlamak için orta bir yol bulmaya çalışıyoruz. Sözleriyle ifade etmiştir.

Yapılan gözlemler neticesinde gerek eğitim-öğretim ortamında sığınmacı çocuklarla, gerekse sığınmacı velilerle iletişim sırasında dil sorunuyla en çok öğretmenlerin yüz yüze geldiği görülmüştür. Bazı sığınmacı çocuklar tuvalete gitmek gibi temel ihtiyaçlarını bile ifade edebilecek düzeyde Türkçe konuşma yeterliliğine sahip değiller ve bu çocuklar sınıfta akranlarıyla yaşadıkları sorunları ifade edememektedirler. Özellikle de çekingen davranışlara sahip olan sığınmacı kız çocukları ihtiyaçlarını ve isteklerini sözel olarak ifade etmemelerinden dolayı öğretmen veya stajyer öğretmen tarafından fark edilmedikleri sürece sessizliklerini koruyarak; sorunlarına çözüm bulamamaktadırlar.

Seval Öğretmen: “Sığınmacı çocukların eğitiminde yaşadığı en büyük engel tabii ki dil. Dil bilmemek, kültürlerinin çok farklı olması. En büyük engel dil ve kültürlerinin farklı olması.” Şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan bütün öğretmenler iletişim kurmakta en büyük engeller arasında dil sorununun yer aldığını vurgularken; Nurgül Öğretmen iletişim kurmak için sığınmacı çocukların Türkçe bilmemelerinin çok büyük bir sorun yaratmadığından şu şekilde aktarmıştır: “Ben çocukların dili ile alakalı bir engel görmüyorum ortamda bir birleriyle hani iletişime geçmekte zorlanıyorlar. Ama yani bu da sıkıntı olarak algılanmamalı bence.”

Dil sorunu, sadece öğretmen ve sığınmacı çocuklarla sınırlı kalmamaktadır. Sığınmacı çocukların ailelerinin de Türkçe bilmemeleri öğretmen veli arasındaki iletişime olumsuz bir

şekilde yansımaktadır. Sığınmacı velilerin çocukların ihtiyaçlarını neden yerine getirmedikleri öğretmenlerin tahminleriyle sınırlı kalmaktadır. Böylece sağlıklı bir iletişim kurulmadığı için sadece tahminlerden ibaret kalmaktadır. Özge Öğretmen, sığınmacı velilerle yaşadığı dil sorununu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yapacağımız etkinlikler için malzeme, geziye giderken ailelere bunu anlatmak çok zor oldu dil bilmedikleri için yoksa çocuklarla ilgili bir problem yoktu. Belki de baştan anlamadılar etkinliklerin ne olduğunu çünkü tek tek anlattığımda, ilgilendiğimde Anneler Günü, portfolyo ve karne gününde buradaydılar.

Benzer bir örnek ise araştırmacının 17.05.2017 tarihli gözlemleri sırasında Hilal öğretmenin sınıfında düzenlenen okul gezisinde şu şekilde yaşanmıştır: Okul gezisi için velilere gönderilen gezi izin dilekçesi, sığınmacı veli tarafından öğretmene ulaştırılmadığı için sığınmacı çocuklardan Derya geziye katılamadı ve diğer arkadaşlarının geziye gidip; Derya'nın başka sınıfa alınması Derya'nın ağlamasına sebep oldu. Ailesinin gezi izin dilekçesini neden göndermediği dil sorunundan dolayı çözülemedi. Yaşanan bu olayda da görüldüğü gibi acil durumlarda öğretmenlerin sığınmacı velilere ulaşması gerektiğinde velilerin Türkçe bilmemeleri sorunların çözülmesinde engel teşkil etmektedir. Derya'nın ebeveynleriyle yapılan görüşmede ailenin çocuklarının bütün etkinliklere ve gezilere göndermek konusunda duyarlı davrandıklarını ancak yeteri kadar Türkçe bilmemelerinin sorunlara sebep olduğu görülmüştür. Derya'nın Babası: “Gezilerin hepsine katılıyor ben hepsine katılmasını istiyorum en ufak şey diğer çocuklarla aynı olsun istiyorum.” sözleriyle dilin özellikle velilerle iletişimde bir engel olduğu ve alan gezileri, özel günler gibi durumlarda iletişim kaynaklı sorunlara neden olduğu görülmektedir.

4.1.4.2.Kültürel farklılıktan kaynaklanan iletişim sorunları

Sığınmacıların Türkiye’de kendi ülkelerinden farklı kültürel özelliklerle karşılaşmaları eğitimde yanlış veya eksik anlamaya dayalı bir iletişime sebep olabilmektedir. Eğitimciler de sığınmacıların kültürel farklılıklar sebebiyle yaşadıkları sorunun farkında olamayabiliyor. Örneğin piknik Türkiye’de okullarda genelde yılsonunda ve aile katılımı sağlanarak yapılan bir etkinliktir. Ancak sığınmacı veliler için piknik bilinmeyen bir kavram olduğu için anlaşılmamıştır ve katılım sağlayamamışlardır. Beşir’in Annesi, Halil’in Annesi ve Mustafa’nın Annesi ile yaşadıkları ortak soruna şu sözleriyle değinmiştir:

Okul pikniğini biz bilmiyorduk ve anlamamıştık o yüzden gidemedik. İnşallah bundan sonraki pikniklere gidebiliriz. Öğretmen bize kâğıt göndermişti. Ama biz onun ne olduğunu anlamamıştık. Kimse tercüme etmediği için biz orada ne yazdığını anlamadığımız için pikniğe gidemedik. Daha doğrusu onun piknik olduğunu çok sonradan öğrendik. Kâğıdı anlamadığımız için çok üzüldük.

Biz anneler gününe gittik.

Beşir'in Annesi de sözlerinden anlaşılacağı gibi piknik kültürel bir etkinlik olduğu için anlaşılammıştır ve bu sebeple sığınmacı veliler katılım gösterememişlerdir. Ancak anneler günü evrensel olarak kutlanan özel bir gün olma özelliği taşıdığı için sığınmacı veliler tarafından da katılım sağlanmıştır. Kültürel farklılıklara dayalı yanlış anlamalara dair başka bir örnek ise 28.04.2017 tarihinde yapılan gözlemden, 23 Nisan Ulusal Egemenlik Ve Çocuk Bayramı'nda Nurgül öğretmenin sınıfında yaşanmıştır. Bayram günü Nurgül öğretmenin sınıfındaki bütün Türkiyeli çocuklar bayram kutlaması için özel olarak tek tip kıyafet giyinip gelmişlerdi. Sığınmacı çocuklar ise normal günlük kıyafetlerinden daha farklı ve özenli giyinip gelmişlerdi. Ancak bayrama özel belirtilen kıyafete uygun giyinmedikleri için Nurgül öğretmen telefon aracılığıyla sığınmacı velilerle iletişime geçip durumu bildirmesi üzerine sığınmacı veliler çocukları için yeni kıyafetler getirdiler. Getirilen kıyafetler de renk olarak Türkiyeli arkadaşlarının kıyafetlerine benzer olmasıyla birlikte yine de farklı özelliklere sahipti. Bu Türkiyeli çocuklar tarafından fark edildi ve bir arkadaşları Abdullah'ın kıyafetine bakarak "Abdullah yine aynı giymemiş Yasin de giymemiş" dedi. Bunun üzerine sığınmacı çocuklar kendi kıyafetlerine ve arkadaşlarının kıyafetlerine baktılar. Araştırmacı tarafından 28.04.2017 tarihinde yapılan gözlemden iki örnek olayda kültürel farklılıklarının anlaşılmasının güç olmasından dolayı iletişimde sorunlar yaşandığını göstermektedir.

4.1.5. Okul devamsızlığı

Eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucunda; okul yöneticileri okul öncesi eğitimi alan çocuklar arasında okul devamsızlığı görülmediği ve bu sorunun daha çok üst yaş gruplarında yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de ise iki sığınmacı kız öğrenci dışında diğer sığınmacı çocukların okula çok düzenli geldikleri bilgisi edinilmiştir. Özge Öğretmen sığınmacı çocukların devamsızlığı konusunda "Yani gayet ilgililer yıl boyunca istekle geldi çocuklar her gün devamsızlık neredeyse yapmadılar diyebilirim." diye görüş bildirmiştir. Yine Nurgül Öğretmen sığınmacı öğrencileri için: "Devamsızlıkları hiç olmadı." ifadesinde bulunmuştur. Burcu Öğretmen ise bir sığınmacı öğrencisi dışında diğer iki sığınmacı öğrencisinin düzenli okula devam ettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: "Ediyorlar. Yani Halil ve Cahit daha düzenli devam ediyor. Nur biraz hani daha küçük ve hastalanmaya müsait olduğu için hastalandığı için getirmedi diyorlar."

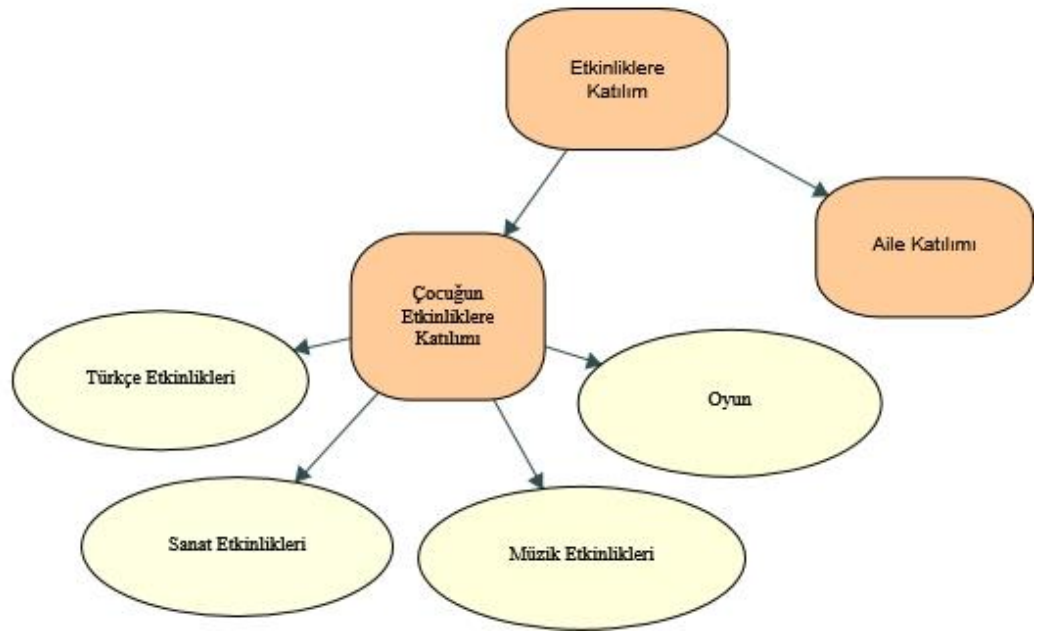
Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin belirtmiş olduğu gibi Nur ve Derya adlı sığınmacı çocukların okula düzenli devamlılık sağlamadıkları görülmüştür. İki çocuğun devamsızlık yapma sebepleri farklı olmakla birlikte bu çocukların iletişime kapalı olmaları ortak yönleri.

Okul devamsızlığıyla birlikte başta iletişim becerileri olmak üzere yaşadıkları sorunları aşmaları daha da güçleşmektedir. Nur'un Annesi ile yapılan görüşmede devamsızlık gerekçesi şu şekilde belirtilmiştir: "Nur çok hasta oluyor. Hastaneye götürüyoruz. O yüzden bazen okula gidemiyor. Suriye'deyken de çok hasta oluyordu."

Derya'nın Babası ise Derya 'nen okul devamsızlığını şu sözleriyle ifade etmiştir: "Perşembe günleri evimizin bulunduğu sokakta pazar kuruluyor. Bu yüzden okul servisi gelmiyor. Ahmet'i okula götürüyoruz. Derya'yı götüremiyoruz."

4.2. Etkinliklere Katılım

Etkinliklere katılım teması sığınmacı çocukların katılım gösterdiği etkinlikler ve ailelerinin katılım gösterdiği etkinlikler olan aile katılımı olmak üzere iki tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu temalar Şekil 4.9'da yer almaktadır. Temalardan öncelikle sığınmacı çocukların etkinliklere katılımı açıklanacaktır.



Şekil 4.8. Etkinliklere katılım

4.2.1. Sığınmacı Çocukların Etkinliklere Katılımı

Sığınmacı çocukların etkinliklere katılım teması, eğitimci görüşlerine başvurmanın yanı sıra etkinlikler sırasında sığınmacı çocukların araştırmacı tarafından gözlemlenmesi sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu temalar, çocukların zaman geçirdiği; sınıf, bahçe, mutfak ve park ortamında araştırmacı tarafından gözlemlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Ayrıca gözlemler

sırasında öğretmenlerin belirttiği görüşler de belirleyici olmuştur. Elde edilen veriler dört alt temayı oluşturmıştır. Bunlar: Türkçe etkinlikleri, sanat etkinlikleri, müzik etkinlikleri ve oyundur. Bu temalardan öncelikle Türkçe etkinlikler alt teması açıklanacaktır.

4.2.1.1. Türkçe etkinlikleri

Sığınmacı çocuklar, Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için görsel yönden desteklenerek kullanılan Türkçe etkinlikleri sığınmacı çocuklar için hem dikkat çekici olmakta; hem de daha fazla kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Bu materyaller arasında daha çok hikâye kitapları ve bilgisayarda izletilen videolar yer almaktadır. Materyaller bütün sığınmacı çocuklar için dikkat çekici olduğu öğretmenler tarafından okunan hikâye kitaplarını dikkatli bir şekilde dinledikleri ve resimlerine baktıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra sığınmacı çocukların özellikle de çekingen çocukların serbest zaman diliminde öğrenme merkezlerindeki kitap merkezinde yer alan kitapları inceledikleri gözlemlenerek tespit edilmiştir. Ayrıca bu materyaller sadece çocuklara değil, aynı zamanda sığınmacı çocukların anlamını bilmedikleri kelimeleri öğrenerek ve anlayarak öğretmenlere de destek sağlamaktadır. Çekingen davranış özellikleri gösteren çocukların da bu etkinliklere katılım gösterdiği sınıf gözlemlerinde görülmüştür. Örneğin; Hilal öğretmen bilgisayardan açtığı parmak oyununu bütün çocuklarla birlikte Derya da dikkatlice izledi. Arkadaşları parmak oyunundaki hareketleri ve sözlere eşlik ederek katıldılar. Derya da dikkatli şekilde izleyip bazen gülümseyerek tepki verdi. Diğer bir önemli nokta ise özellikle çekingen davranışlar gösteren sığınmacı çocukların da dikkatini çekmekte Kendini ifade etmeye çekinen çocuklar o an okul ortamında bu etkinlikleri sadece dikkatle izleyerek katılım gösterebilirler de evde bu materyaller aracılığıyla öğrendiklerine dair aile bireyleriyle konuşmaktadırlar. Derya'nın Babası ile evinde yapılan görüşmede sığınmacı aile araştırmacıya okulda öğrendiklerini anlatmasını istemesi üzerine Derya araştırmacıya sınıf ortamında bilgisayarda izleyip dinlediği Keloğlan hikâyesinden söz etmiştir. Ayrıca Burcu öğretmen bu materyallerin sığınmacı çocukların okula uyum göstermesinde önemli bir etkiye sahip olduğuna vurgu yaparken; Seval öğretmen bu materyallerin sığınmacı çocukların Türkçe öğrenmesine sağladığını şu sözleriyle açıklamakta: “İlk zamanlar akıllı tahtadan açtığım videoların Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmesini kolaylaştırdı, çok faydasını gördüm.”

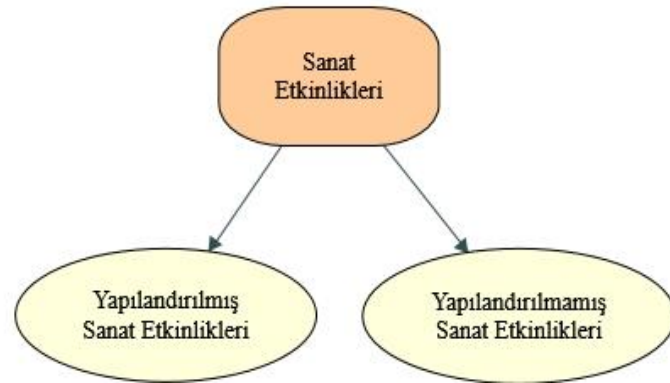
Görsel materyal kullanımı daha dikkat çekici olması yönüyle sığınmacı çocukların Türkçe öğrenmesinde de etkili olmaktadır. Seval öğretmen “Okulun ilk günlerinde açtığım videolar Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmesini kolaylaştırdı.” sözleriyle görsel materyallerin

sığınmacı çocukların dikkatini çektiğinin vurgusunda bulunmuştur. Yine Seval öğretmenin sınıfında yapılan 30.05.2017 tarihli gözlemde okuduğu hikâyeyi Mustafa ve Beşir dikkatlice takip ettiler. Seval öğretmen zaman zaman hikâyede yer alan hayvanların resimlerini onlara gösterip birkaç kez tekrarlardı mesela öğretmen hikâyede geçen tilki resmini göstererek birkaç kez vurgulu şekilde “Tilki” dedi ve öğretmen sonrasında resmi gösterip “Bu ne” diye sorduğunda Mustafa ve Beşir de aynı şekilde “Tilki” diyerek cevapladılar.

Sığınmacı çocuklar Türkçeyi bilmemelerinden veya yeterli düzeyde bilmemelerinden kaynaklı görsel materyallerle desteklenmeyen Türkçe etkinliklerinde zorlanmaktadırlar ve bu sebeple sınırlı katılım göstermektedirler. Daha çok dinleyici olarak katılmaktalar, aktif katılım sağlamamaktalar ve bir süre sıkılıp tamamen etkinlikten uzaklaşa bilmektedirler. Özellikle tekerlemeler, bilmeceler ve drama etkinlikleri diğer etkinliklere kıyasla daha üst düzey Türkçe bilmeyi gerektirdiği için sığınmacı çocukların zorlandıkları Türkçe etkinlikler arasında yer almaktadır.

4.2.1.2. Sanat Etkinlikleri

Araştırmada, sığınmacı çocukların katılım gösterdiği sanat etkinlikleri yapılandırılmış sanat etkinlikleri ve yapılandırılmamış sanat etkinlikleri olmak üzere iki alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda Şekil 4.10’da bu temalar yer almaktadır. Sanat etkinlikleri temasında öncelikle yapılandırılmış sanat etkinlikleri alt teması açıklanacaktır.



Şekil 4.9. Sanat etkinlikleri

4.2.1.2.1. Yapılandırılmış sanat etkinlikleri

Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerde bütün sığınmacı çocukların özellikle yapılandırılmış etkinliklere katılım gösterdikleri görülmüştür. İletişim kurma güçlüğü çeken kız öğrencilerin ise daha çok gözlem yoluyla katılım gösterdikleri, zorlandıkları noktalarda herhangi bir yardıma gereksinim duyduklarında ya arkadaşlarının etkinliklerini gözlemleyip

aynısını yapmaya çalıştıkları ya da öğretmenlerinin yönergeleri çok dikkatli bir şekilde takip edip etkinliklere katılım göstererek; yapılandırılmış sanat etkinliklerini tamamladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca Burcu öğretmen de çekingen davranışlara sahip olan Nur adlı sığınmacı öğrencisi için şu ifadelerde bulunmuştur:

İşaretle anlatıyor, öyle çok fazla konuşmuyor. Çok yani daha yeni yeni arkadaşlarına katılmaya başladı. Ama etkinliklerde çok çok iyi. Çok iyi gözlemliyor. Hani makas tutmayı falan, kalem tutmayı falan hani boyamayı çok bilmiyordu. Ama arkadaşlarını gözlemleyerek hani yaptı yani öğrendi.

Etkinlikler sırasında kız çocuklarının malzeme eksikliği veya etkinliği yanlış yapma durumunda yardım almaktan kaçındıkları ve ancak öğretmenleri tarafından ya da arkadaşları tarafından yardım gereksinimleri fark edildiğinde ihtiyaçları giderilmektedir. Örneğin 10.05.2017 tarihli gözlemde; Derya adlı sığınmacı çocuk, yırtma yapıştırma etkinliği için verilen el işi kâğıdını yırtmak yerine o kâğıtları kullanarak çok güzel bir yelpaze yaptı ve sonra yelpazeyi yüzünde gezdirdi. Yelpazeyi postacının pantolonun üstüne koyarken öğretmeni görüp öyle değil diyerek yırtarak yapması gerektiğini gösterdi. Sonrasında ise aynı masada oturan arkadaşı elinden alıp gösterdi. Derya da sonrasında arkadaşının gösterdiği gibi yırtarak devam etti.

Sığınmacı çocuklar hem öğretmenler tarafından yapılandırılmış sanat etkinliklerine hem de tamamen çocukların yaratıcılığıyla ortaya çıkan açık uçlu sanat etkinliklerine zevkle katılım göstermektedirler. Türkçe konuşamayan sığınmacı çocuklar yapılandırılmış sanat etkinliklerinde öğretmenlerinin yönergelerini dikkatlice dinleyerek etkinliklerini tamamlayabilmektedirler. Bazen ise zorlandıkları etkinliklerde kendilerini ifade etmekte zorlandıkları için yardım istememektedirler ve böylece etkinlikleri yarım kalabilmektedir. Ancak bu durum öğretmenleri veya arkadaşları tarafından fark edildiği takdirde etkinliklerini tamamlamaktadırlar. Bu çocukların etkinlik sırasında ihtiyaç duydukları yardımı bazen arkadaşları onların yerine öğretmenlerine iletmektedirler. Yapılandırılmış olan sanat etkinlikleri bazen öğretmenler tarafından örnek olarak yapıp gösterilen bir model ile yapılmaktadır. Sığınmacı çocuklar örneğe bakarak etkinliklerini tamamlayabilmekte ancak etkinliğin yapım aşamalarında veya etkinliğe ait parçaları bir araya getirip bütünlük oluşturmakta zorlandıklarında öncelikle akranlarını gözlemleyerek yapmaya çalışmaktalar. Öğretmen yardımı veya rehberliğine ihtiyaç duyduklarında çekingen olan çocuklar ihtiyaçlarını dile getirememektedirler.

4.2.1.2.2. Yapılandırılmamış sanat etkinlikleri

Yapılandırılmamış sanat etkinliklerinde yardım ve rehberlik gereksinimi azaldığı için sığınmacı çocukların daha aktif katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bazen etkinliklerin yapım aşamasında ihtiyaç duyulan malzemelerin akranlardan karşılanması ve etkinlik sonrasında ise ortaya çıkarılan ürünlerin akranlara gösterilmesi paylaşımı ve iletişimi arttırdığı gözlenmiştir. Örneğin oyun hamuru veya benzer yoğurma malzemeleriyle ürün ortaya koymak ilgi duydukları sanat etkinlikleri arasında yer almaktadır. Özellikle de çekingen mizaca sahip sığınmacı çocuklar bu etkinliklere katılmakta ve ortaya çıkardıkları ürünleri arkadaşlarına gösterebilmektedirler. Böylece iletişim önündeki dil engeli bu tür etkinliklerde geri planda kalabilmektedir. İşbirliğine dayalı yapılan sanat etkinliklerinde bu çocukların grup içinde daha fark edilir hale gelerek yardıma ve rehberliğe gereksinim duyduklarında arkadaşları tarafından giderilmektedir.

Resim etkinlikleri, sığınmacı çocukların ilgi duyduğu ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri yapılandırılmamış sanat etkinlikleri arasında yer almaktadır. Bu etkinlikler özellikle dil sorunundan dolayı kendini ifade edemeyen çocuklar ve çekingen olan çocuklar için iyi bir ifade aracı olarak tanımlanabilir. Hatta bu çocuklar için resim yapmak bazen yalnızlığından kurtulmak için sığındıkları bir etkinlik haline gelmektedir. Örneğin sınırlı iletişim kuran Derya adlı sığınmacı çocuk, fırsat buldukça boş anlarda elindeki kâğıt parçalarına resim yapmakta. Sınıfta yapılan sanat etkinliğinde etkinlik sırasında çocuklar kendi aralarında sohbet ederken, yardımlaşırken Derya etkinlik sırasında boş kaldığı anlarda sanat etkiliğinden artan artık kâğıt parçalarına hemen resim çizmeye başlıyor. Benzer şekilde çekingen olan diğer sığınmacı çocuklar Nur ve Damla da serbest zamanlarda arkadaşlarıyla oynamak yerine resim yapmayı tercih etmektedirler.

Araştırmacı tarafından sığınmacı çocukların yaptıkları resimler incelendiğinde çocukların bazen okulda öğrendiklerini veya ailelerini yansıttıkları görülmüştür. Örneğin Cahit, resminde Türk bayrağı çizip öğretmenine gösterirken sınıf duvarında asılı olan Türk bayrağını işaret ederek onu yaptığını anlatmak istedi. Bu örnekte de görüldüğü gibi resim Türkçe bilmemenin yarattığı sorunlarda bazen çözüm olabilmektedir ve çocukların ifade aracına dönüşebilmektedir. Sığınmacı çocukların yaptıkları resimler sadece öğretmenleriyle iletişim kurmalarına aracı olmakla kalmamakta; aynı zamanda çizdikleri resimler bazen Türkiyeli çocukların dikkatini çekerek çekingen olan çocukların fark edilmesini sağlayabilmektedir.

4.2.3. Müzik etkinlikleri

Sığınmacı çocukların katılım gösterdiği diğer bir etkinlik ise müzik etkinlikleridir.

Sığınmacı çocuklar sınıfta söylenen şarkıların tamamını bilmeseler de ritim tutup söyleme çabası göstermektedirler. Şarkılara eşlik etme çabalarının yanı sıra bazı sığınmacı çocuklar şarkıların nakarat kısımlarını söyleyebilmektedirler. Örneğin, çekingen davranış özellikleri gösteren Derya, sahnede düzenlenen etkinlikler kapsamında söylenen bütün şarkılara eşlik etti ve hareketlerini yaptı. Ailesi bu sırada videosunu çekti. Derya cübbeyi giyince çok mutlu ve gururlu durarak ailesine baktı. Sahnede söylenen İzmir Marşı'na severek katıldı. Özellikle nakarat kısmı olan “Yaşa Mustafa Kemal Paşa” kısmını vurgulu bir şekilde söyledi.

Şarkılar da yine kurallı oyunlar gibi öğretmen yardımına ihtiyaç duymadan belli bir süre sonra çocukların kendi aralarında tekrarlamasından dolayı sığınmacı çocukların akranlarından öğrenmelerini sağlamaktadır. Şarkılar hep birlikte söylendiği için sığınmacı çocukların bireysel bir baskı hissetmemelerinden dolayı Türkçe konuşamamanın verdiği özgüven eksikliğini giderek çocukları cesaretlendirmektedir. Böylece müzik etkinliklerinde gönüllü olarak yer almaktadırlar. Sığınmacı çocuklar okulda öğrendikleri şarkıları evde de tekrar ettikleri için diğer aile bireylerin de Türkçe öğrenmesine katkı sağlamaktadırlar.

Ritmik parmak oyunları daha çok jest ve mimikleri kullanarak söylemesinden dolayı sığınmacı çocuklar bu etkinliklere de istekle zorlanmadan katılmaktadırlar. Sığınmacı çocuklar parmak oyunları sırasında anlamını bilmedikleri Türkçe kelimeleri yapılan jest ve mimikler sayesinde kelimeye anlam yüklemelerini de sağlamaktadır. Örneğin; Murat “Dik dur dik dur kardeşim” adlı şarkının hareketlerine gülümseyerek istekle katılım gösterdi. Sonrasında söylenen “Kelebek” şarkısının da hareketlerini gülümseyerek yaptı.

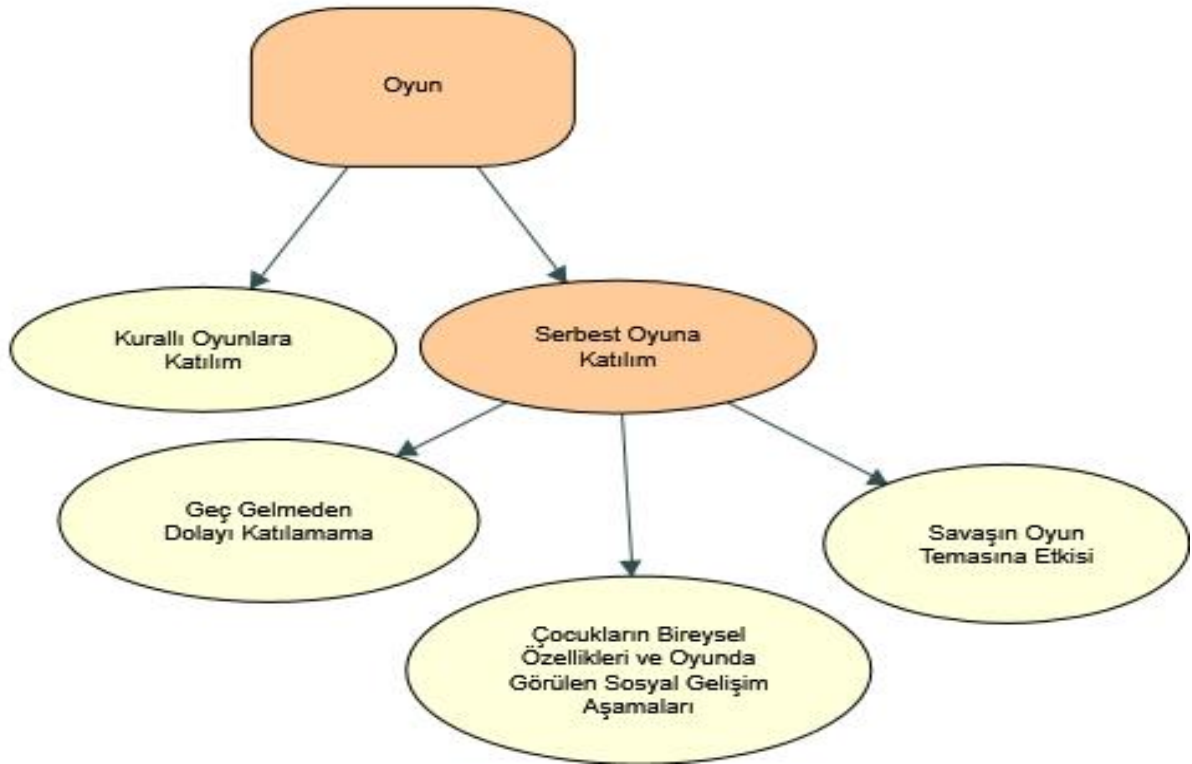
Çekingen olan sığınmacı çocuklar müzik etkinliklerine daha çok jest mimikleri ve ritim tutarak eşlik etseler de sesleri duyulmayacak şekilde kısık bir sesle grup halinde söylenen şarkılara katılmaktadırlar. Müzik eşliğinde hareket etmek bedeni rahatlatan bir etkiye sahip olması, serbest hareket etme imkânı sağlaması ve bir yetişkin yardımı gerektirmediği için müzik etkinlikleri çekingen olan sığınmacı çocukların bedenlerini serbest hareket etme ve etkinliklere katılma konusunda cesaretlendirme olanağı vermektedir. Böylece müzik çekingenliğin verdiği baskıyı ortadan kaldırarak bu çocukları rahatlatıp mutlu olmalarını sağlamaktadır. Örneğin sığınmacı çocuklardan çekingen davranışlara sahip olan Damla anneler günü için söylenen şarkıya gülümseyerek ritim tutarak ve şarkının hareketlerini yaparak katılım gösterdi.

Müzik etkinlikleri genellikle grup halinde söylendiği için birliktelik duygusu vermekte ve sığınmacı çocuklarla Türkiyeli çocukların kaynaşmasına katkı sağlamaktadır. Ayıca sığınmacı çocuklar müzik etkinliklerine ritim tutarak, mırıldanarak veya jest mimikleriyle bir

şekilde katılım gösterdikleri için müzik etkinliklerinin devam etmesini ve son bulmaması için istekte bulunabilmektedirler. Örneğin anne ile ilgili şarkıyı öğretmen açınca Abdullah da arkadaşları gibi eşlik etti. Şarkı bitince Abdullah “Bir daha” diyerek bağırdı ve öğretmen şarkıyı tekrar açtı.

4.2.4. Oyun

Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, sığınmacı çocukların oyuna katılımları, kurallı oyunlara katılım ve serbest oyuna katılım olarak ortaya çıkmıştır. Serbest oyuna katılım ise; kendi içinde üç alt tema olmak üzere: geç gelmeden dolayı katılamama, çocukların bireysel özellikleri ve oyunda görülen sosyal gelişim aşamaları ve savaşın oyun temasına etkisi temalarından oluşmaktadır. Aşağıda Şekil 4.11’de yer verilen bu temalardan öncelikle kurallı oyunlara katılım teması açıklanacaktır.



Şekil 4.10. Oyun

4.2.4.1. Kurallı oyunlara katılım

Kurallı oyunlar, önceden belirlenmiş olan ve her zaman geçerli olan kuralları içerdiği için sığınmacı çocuklar açısından öğrenilmesi daha kolay olmaktadır. Kurallı oyunların fazla konuşmayı gerektirmeyip daha çok oyunun kurallarının ön planda olması sebebiyle sığınmacı çocuklar açısından öğrenilmesi kolay olmaktadır. Kurallı oyunun birkaç kez oynanması ve

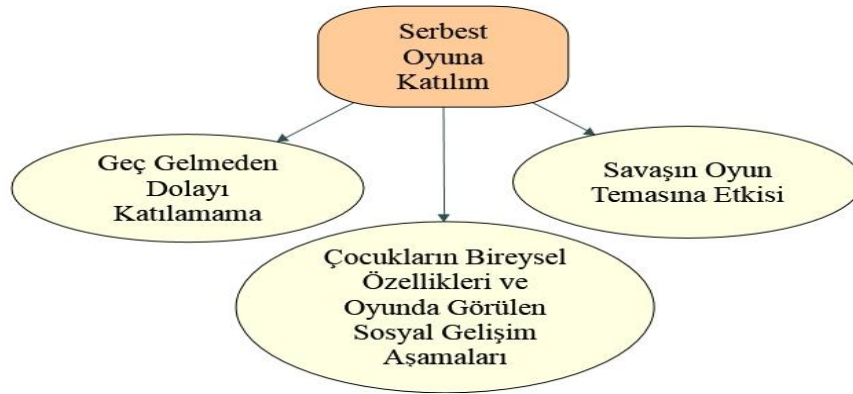
sığınmacı çocukların bu oyunları sadece gözlemleyerek öğrenmesi mümkün olmaktadır. Birkaç kez oynanan oyunun birkaç defa oynanması ve bunu gözlemleyerek Türkçe konuşmayı gerektirmeyecek ve oyunun birkaç kez oynanması sonucu sadece gözlem yoluyla öğrenmek mümkün olmaktadır. Bu sebeple sığınmacı çocukların kurallı oyunları kısa sürede öğrenmesi ve katılım göstermeleri kolaylaşmaktadır. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerde bütün sığınmacı çocukların kurallı oyunlara katılım gösterdiği belirlenmiştir. Çekingen davranan sığınmacı çocuklar bile oyunlarda ebe olmak için parmak kaldırarak oyunlara katılmak istemektedirler. Kurallı oyunlar bir süre sonra öğretmenin oyunu yönetmesine gerek kalmadan çocuklar arasında kendiliğinden oynanıyor ve böylece çok tekrar edilmesinden dolayı sığınmacı çocukların da bu oyunları öğrenmesinde kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Örneğin sıklıkla oynanan deve-cüce, yağ satarım bal satarım, kutu kutu pense, saklambaç ve gece gündüz sıklıkla oynanan oyunlar ve bütün sığınmacı çocuklar bu oyunları bilmekte ve oynamaktadır. Konuşmaları gerektiği yerlerde ise beden dillerini kullanarak oyunlarda yaşadıkları dil sorununu çözmektedirler. Örneğin iletişim kurma konusunda çok çekingen davranan sığınmacı çocuklardan Derya sınıfta oynanan yüzük bulma oyunu oynandığı sırada öğretmenin “Sırayla uslu duranları kaldıracam” demesi üzerine Derya uslu durduğunu ve oyuna katılmak istediğini anlatmak için hemen kollarını bağlayıp oturdu.

Kurallı oyunlarda kuralları öğrenmek ve yerine getirmek daha kolay olduğu için sığınmacı çocuklar bu oyunlarda kendilerini başarılı görerek mutlu olmaktadır. Anaokulunda toplu gösteriler ve etkinlikler için kullanılan sahnede sığınmacı çocuklardan Abdullah çıkıp şiir ve şarkı söyleyemezken engelliler haftası kapsamında düzenlenen programda oynanan kör makas oyununa katılmak için defalarca parmak kaldırarak büyük istek gösterdi ve sahneye çıktığında çekinmeden büyük bir zevkle oyunda yer aldı.

4.2.4.2. Serbest oyuna katılım

Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2013’de yayınlanan Okul öncesi programında; serbest zaman, çocukların yaratıcılığını desteklemek ve ilgileri doğrultusunda oyun merkezlerinde yapılandırılmamış serbest oyunlar oynadıkları zaman dilimi olarak tanımlanır (MEB, 2013). Gözlem yapılan sınıflarda serbest zamana ayrılan süre 1-2 saat arasında değişkenlik göstermekle beraber bütün sınıflarda da günün ilk etkinliği olarak yer verildiği belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından serbest zamanda elde edilen gözlem verileri sonucunda serbest oyuna katılım teması altında toplamda dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar: Geç gelmeden dolayı katılamama, çocukların bireysel özellikleri ve oyunda görülen sosyal gelişim aşamaları, savaşın oyun temasına etkisidir. Aşağıda Şekil

4.12’de yer alan bu temalara sırasıyla değinilecektir.



Şekil 4.11. Serbest oyuna katılım

4.2.4.2.1. Geç gelmeden dolayı katılamama

Serbest zaman dilimi okul öncesi eğitiminde çocukların en çok iletişim kurup paylaşımında bulunduğu etkinlik saatidir. Dolayısıyla bu zaman diliminde çocukların okulda bulunması büyük bir öneme sahiptir. Ancak bazı sığınmacı çocukların okula daha geç bir saatte gelerek serbest zaman etkinliklerine katılım gösteremedikleri gözlemlenmiştir. Bazı çocuklar serbest zamana hiç katılmayacak kadar okula geç gelirken; bazı çocuklar ise ağabeyleri ve ablalarının onları okula getirmesinden dolayı onların okul saatinde gelerek serbest zamanın bir kısmına katılabilmektedirler. Sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerde bunun sebebi sorulduğunda ise önceliği üst sınıflarda olan çocuklarına verdikleri belirlenmiştir.

Serbest zamana geç gelen çocukların oyun kurması veya arkadaşlarının daha önceden kurmuş oldukları oyunlara dâhil olmaları zorlaşmaktadır ya da zaman almaktadır. Serbest zaman sırasında okulda bulunmayan çocuklar ise okula geldikleri saatte arkadaşları başka bir etkinliğe geçmiş oluyorlar bu da böylece bu çocukların arkadaşlarıyla paylaşımı azalmaktadır. Aynı zamanda serbest oyuna katılım gösteremeyen sığınmacı çocuklar oyuncaklarla hiç oynamadıkları için sınıfta başka bir etkinlik yapıyorlarken onlar ilgi merkezlerine yönelerek orada zaman geçirmek istemektedirler. Bu durum da yalnız oynamalarına ve öğretmenleri tarafından uyarılmalarına sebep olmaktadır.

4.2.4.2.2. Çocukların bireysel özellikleri ve oyunda görülen sosyal gelişim aşamaları

Sığınmacı çocukların göstermiş olduğu oyun davranışları zaman zaman oyun türü olarak değişkenlik göstermekle birlikte belli başlı sosyal gelişim aşamaları altında sınıflandırmak mümkündür. Araştırmacı tarafından serbest zamanda gerçekleştirilen

gözlemler ve öğretmenlere “Sınıfınızdaki sığınmacı çocuklar, oyun arkadaşı olarak kim veya kimleri tercih etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle oyunda görülen bireysel farklılıklar olan cinsiyet, girişkenlik, saldırganlık ve çekingenlik ile ele alınacaktır. Oyunda görülen sosyal gelişim aşamaları ise uğraşsız davranış, yalnız oyun ve etkileşimli oyun (birlikte, işbirlikçi oyun) arasındaki etkileşimlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Anasınıfında kendi aralarında oyun oynayan sığınmacı çocuklar daha çok okul dışında da bir arada olan, akrabalık bağı olan, birlikte zaman geçiren ve aynı anadili konuşan sığınmacı çocuklar olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada biri anasınıfında biri anaokulunda olmak üzere saldırgan davranışlar gösteren 2 erkek çocuk (Veli ve Yasin) yer almıştır. Her iki çocuğunda sınıfında kendi ülkesinden girişken özelliklere sahip erkek akranı (Abdullah ve Halil) bulunmaktadır.

Anaokuluna devam eden Yasin’in saldırgan davranışları kendi ülkesinden olan Abdullah’ın ondan uzaklaşmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Yasin’in genellikle oyuna dâhil olmaya çalışıp olumsuz davranışları nedeniyle reddedildiği görülmüştür. Arkadaşlarının oyunlarını bozucu davranışlar ve yalnız oyun davranışı göstermemektedir.

Anasınıfında bulunan saldırgan özellikler gösteren Veli ve girişken özelliklere sahip olan Halil komşu olmaları nedeni ile yakın arkadaş oldukları ve sınıfta birlikte oynamadıkları görülmüştür. Öğretmen görüşme sürecinde girişken özelliklere sahip Halil’in saldırgan davranışlar gösteren Veli okula başlamadan önce daha uyumlu davranışlar sergilediğini ve Türkiyeli çocuklarla oyun oynadığını belirtmiştir. Girişken özellikler gösteren Beşir sınıfında bulunan akrabası Mustafa ile etkileşimli oyun oynamaktadır. Mustafa çekingen özelliklere sahip olup Beşir’e bağımlı ilişki geliştirmiştir. Bu durum Beşir’in Türkiyeli çocuklarla oynamasını engellemektedir. Girişken özelliklere sahip İranlı erkek çocuk olan Murat Türkiyeli çocuklarla etkileşimli oyun oynamaktadır.

Araştırmaya katılan çocuklar içinde 3 kız çocuğun çekingen özellikler gösterdiği ve oyunlarda çoğunlukla yalnız oyun ya da uğraşsız davranış gösterdikleri görülmüştür. Birlikte oyun davranışları gözlenmemiştir. Bu çocuklardan biri olan Nur’un sınıfında kendi ülkesinden (Suriyeli) 2 erkek çocuk (Veli ve Halil) bulunmaktadır. Bu erkek çocuklar komşu olmaları nedeniyle birlikte oynamaktadırlar. Nur’un sınıfta Suriyelilerde dâhil hiçbir çocukla iletişimi yoktur. Nur’un özellikle saldırgan davranış gösteren Suriyeli çocuktan ürküp kaçtığı görülmüştür. (Nur’un veli görüşmesi sırasında abisi tarafından yumruk gösterilerek tehdit ettiği görülmüştür). İkinci çekingen kız olan Damla sınıfında kendi ülkesinden bir sığınmacı

bulunmamaktadır. Bu sınıfta olan girişken özelliklere sahip İranlı erkek çocuk olan Murat Türkiyeli çocuklarla oynamaktadır. Üçüncü çekingen kız olan Derya'nın sınıfında ise sığınmacı çocuk bulunmamaktadır. Derya Türkiyeli akranları ile oyun oynamamaktadır.

Çalışmada tek çekingen özellikler gösteren erkek çocuk ise Mustafa'dır. Mustafa bir yıl önce okula uyum sağlayamayıp okulu bırakmıştır. Gözlem yapılan yılda ise akraba olduğu girişken özellikler gösteren Beşir'in aynı sınıfta eğitime başlaması ile Beşir'e bağımlı bir ilişki geliştirdiği ve okula devam ettiği görülmüştür.

Çalışmada dört girişken erkek çocuk bulunmaktadır ve hepsi de ayrı sınıflarda yer almaktadırlar. Çalışmada girişken kız çocuğu bulunmamaktadır. Girişken özelliklere sahip olan Abdullah kendi ülkesinden olan Yasin'den saldırgan davranışları nedeni ile uzaklaşmakta ve Türkiyeli akranları etkileşimli oyun oynamaktadır. Abdullah arkadaşları arasında popülerdir. Girişken özellikler gösteren Halil ve aynı ülkeden olan Veli komşu olmaları nedeni ile birlikte oynamaktadırlar. Öğretmen görüşme sürecinde girişken özelliklere sahip Halil'in saldırgan davranışlar gösteren Veli okula başlamadan önce daha uyumlu davranışlar sergilediğini ve Türkiyeli çocuklarla oyun oynadığını belirtmiştir. Girişken özellikler gösteren Beşir sınıfında bulunan akrabası Mustafa ile etkileşimli oyun oynamaktadır. Mustafa çekingen özelliklere sahip olup Beşir'e bağımlı ilişki geliştirmiştir. Bu durum Beşir'in Türkiyeli çocuklarla oynamasını engellemektedir. Girişken özelliklere sahip İranlı erkek çocuk olan Murat Türkiyeli çocuklarla etkileşimli oyun oynamaktadır.

4.2.4.2.3.Savaşın oyun temasına etkisi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Hilal öğretmen sınıfında bulunan sığınmacı öğrencisinin etkinliklere katılımı ve iletişim kurmada yaşadığı sorunların kaynaklarından birinin, sığınmacı çocukların ülkelerindeki savaş ortamından olumsuz etkilenmesinin payı olduğunu şöyle ifade etmektedir: “Kişisel özelliği de olabilir Türkçeyi yeterince konuşmadığı için olabilir. Biraz savaşın yıkımını hissettiği için o psikolojik baskı var ondan dolayı.” Eğitimciler arasında savaşın etkisine vurguda bulunan diğer bir öğretmen ise Burcu öğretmen olmuştur ve sığınmacı kız öğrencisi hakkında şu sözleri dile getirmiştir:

İlk geldiği zamanlar çok ürküyordu, içine kapanıktı, bir şeylerden korkar gibiydi. Hiçbir şey olmadığı halde oyunlar sırasında aniden irkiliyordu. Dokunduğumuz zaman korkuyordu ve uzaklaşıyordu. Bunların nedeni ülkesinde yaşadığı savaşın etkisi olabilir. Orada neler yaşadığını bilemiyoruz.

Okulda 12.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlemlerde ise Hilal öğretmenin görüşlerini desteklediğini göstermektedir. Sınıfta serbest zamanda yapılan gözlemlerde

sığınmacı erkek çocuklarının oynadığı oyunlar arasında özellikle İŞİD'in kullanmış olduğu kafa kesme yönteminin, bomba atma, kılıçla kesme hareketlerini taklit ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin Cahit 29.05.2017 tarihli yapılan gözlemde arkadaşlarıyla oynarken aniden “Allahu Ekber” diye bağırarak yerdeki legoları alıp attıktan “Pat pat bomba” diye oyununa devam etmiştir. Başka bir gün ise Cahit ve Halil adlı sığınmacı öğrenciler Legolardan kılıç yaparak savaştıktan hemen sonra aynı oyuncakları bu defa bomba olarak kullanıp oynamışlardır. Başka bir örnek ise Yasin, Abdullah ve Türkiyeli bir çocuğun birlikte oynadığı sırada şu şekilde yaşanmıştır: Kendi aralarında üç arkadaş sohbet ederken Yasin elini kullanarak kafa kesme işareti yaptı ve hareketi tekrarlayıp arkadaşına “Bu ne” diye sordu ve sorduğu sorunun yanıtını arkadaşının yanıtlamasını beklemeden yine kendisi “Seni kesiyorum demek” diye yanıtladı.

Sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerde ise veliler savaşın çocukları üzerindeki etkisine yer vermezken; aile olarak savaşın kendileri için yaşamlarında yarattığı yıkıcı etkilerden söz etmişlerdir.

4.2.5. Aile katılımı

Bu temada sığınmacı çocukların ailelerinin okulda yapılan etkinliklere katılımı ve evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklere değinilecektir. Sığınmacı ailelerin evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinlikler gözlenemediği için evde yapıp okula gönderdikleri etkinliklerle sınırlı olacaktır.

Öğretmenlerin çocukların aileleriyle yapıp okula göndermelerini istedikleri etkinlikler aileler tarafından doğru anlaşıldığı sürece yerine getirilmektedir. Ancak sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı okuldaki öğretmenler aile katılımı etkinlikleri yapmadıkları için bu yönde veri elde edilememiştir.

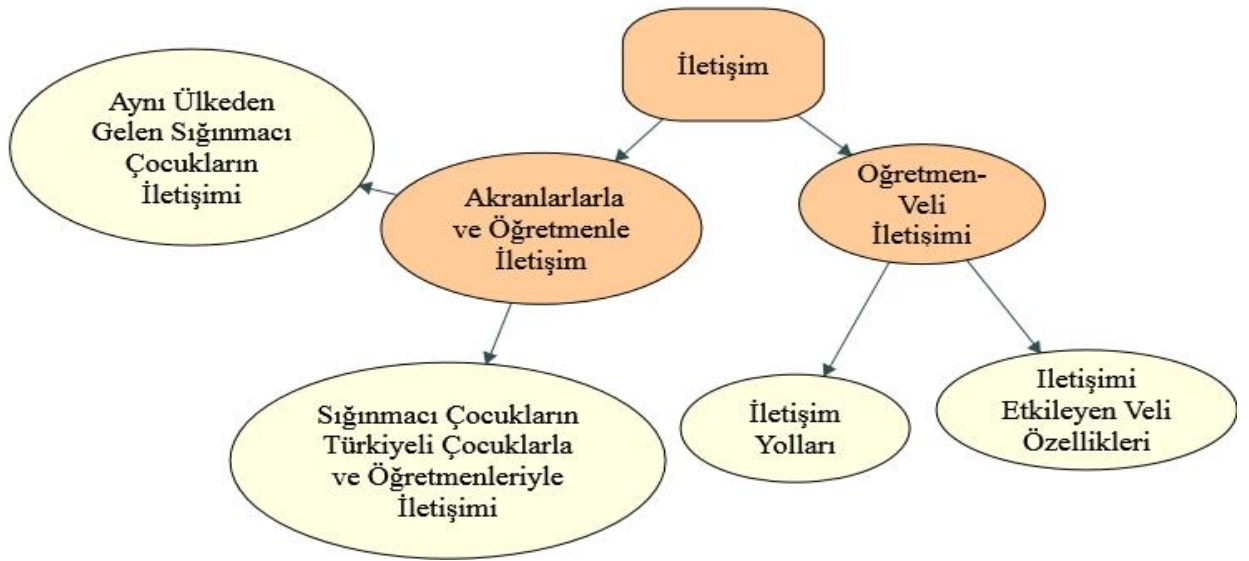
Anaokulunda düzenlenen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, anneler günü, yılsonu gösterisi, okul sergisi gibi aile katılımı gerektiren etkinliklere sığınmacı aileler hem anne hem de baba olarak katılım gösterdikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Hatta ailelerin diğer çocukları da bu etkinliklerin bazılarında hem aileler ve okul arasında tercüman olarak yer almıştır. Aile bireylerin aile katılımı etkinlikleri aracılığıyla okulda bulunmaları sığınmacı çocuklara güven, mutluluk ve cesaret vermektedir. Örneğin; Yasin, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için düzenlenen programda sahneye çıkmadan önce programa gelenler arasında babasını gördüğünde; heyecan ve mutlulukla arkadaşlarına babasını işaret ederek “Bak babam gelmiş yaşasın babam gelmiş, Abdullah bak bu da senin baban” diyerek mutluluğunu arkadaşlarıyla paylaştığı ve programa katılmak konusunda daha istekli

davrandığı gözlemlenmiştir. Benzer başka bir örnek ise trafik haftasında yaşandı. Nurgül öğretmen her çocuğun ailesiyle birlikte bir taşıt yapmasını istemiş. Abdullah babasıyla birlikte yaptığı uçağı getirmişti ve yapılan taşıtlar arasında tek hava taşıtı Abdullah’a ait olduğu için arkadaşları tarafından çok ilgi gördü. Bu ilgi Abdullah’ı çok mutlu etti.

Anaokulunda aile katılımı etkinlikleri çeşitlenirken anasınıflarında bu etkinlikler yılsonu gösterisi ve piknikle sınırlı olduğu için aile katılımı etkinliklerinin az sayıda yapıldığı tespit edilmiştir. Düzenlenen bu etkinlikler araştırmacının gözlem saatleri arasında yer almadığı için sığınmacı veliler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler sonucunda pikniğe ve yılsonu gösterisine sığınmacı annelerin katılım gösterdiği bilgisi edinilmiştir.

4.3. İletişim

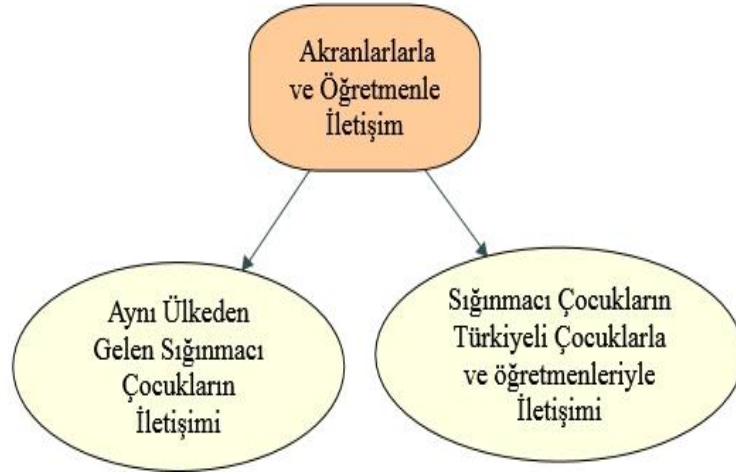
İletişim teması, akranlarla iletişim ve öğretmen veli iletişimi olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Bu temalar aşağıda Şekil 4.13’te gösterilmektedir.



Şekil 4.12. İletişim

4.3.1. Akranlarla ve öğretmenle iletişim

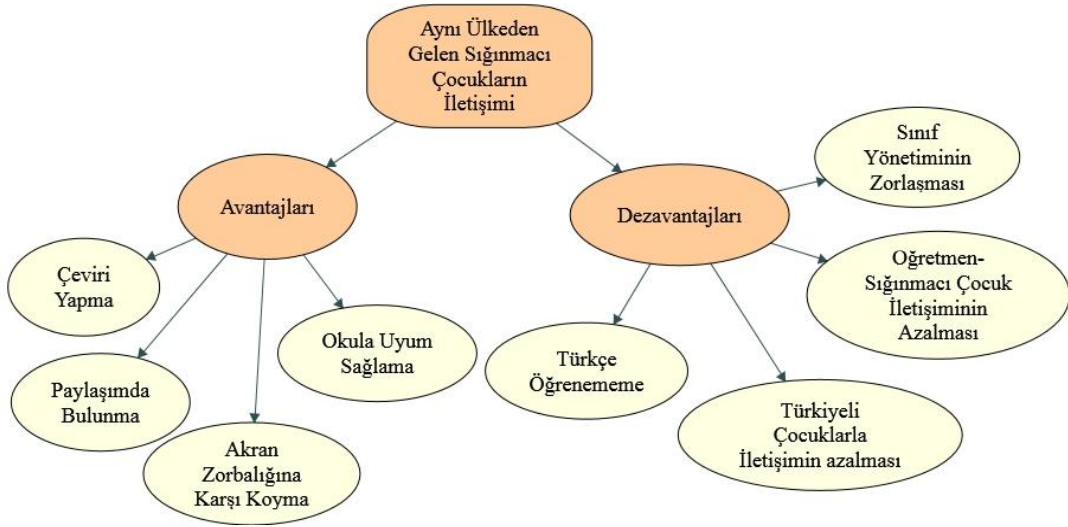
Akranlarla iletişim teması, aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi, sığınmacı çocukların Türkiyeli çocuklarla ve öğretmenleriyle iletişimi alt temalarından oluşmaktadır. Bu alt temalar aşağıda bulunan Şekil 4.14’te yer almaktadır.



Şekil 4.13. Akranlarla ve öğretmenle iletişim

4.3.1.1. Aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi

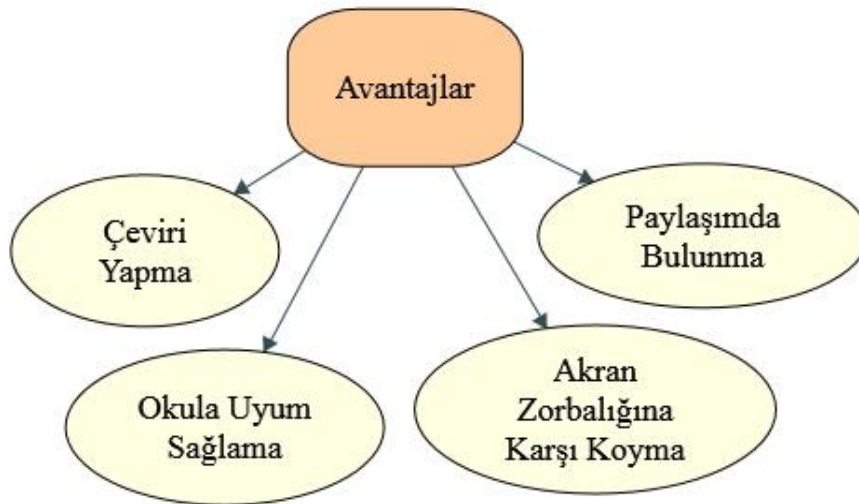
Aynı ülkeden göç edip Türkiye'ye gelen ve aynı sınıfta okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların bir arada bulunması hem avantajlı durumlar hem de dezavantajlı durumlar ortaya çıkardığı tespit edildiği için aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi; avantajlar ve dezavantajlar olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir. Eğitimciler ve sığınmacı ailelere “Bir sınıfta birden fazla sığınmacı çocuğun bulunmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerde sığınmacı veliler kendi ülkelerinden başka sığınmacı çocukların da bulunmasını tamamen avantaj olarak değerlendirirken; öğretmenler ve okul yöneticileri avantaj olmasının yanı sıra dezavantajlarının da bulunduğunu belirterek daha kapsamlı değerlendirmişlerdir. Okul yöneticilerine ayrıca “Sığınmacı çocukların sınıf dağılımını yaparken dikkat ettiğiniz noktalar var mı? Varsa bunlar nelerdir?” soruları sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlar avantajlar ve dezavantajlar temalarını ortaya çıkarmıştır. Temalar aşağıda bulunan Şekil 4.15'te görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ise çok yönlü değerlendirmeyi desteklemektedir. Öncelikle durumun yaratmış olduğu avantajlar alt temasına yer verilecektir.



Şekil 14. Aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi

4.2.4.2.2. Avantajlar

Aynı ülkeden gelen ve aynı sınıfta bulunan sığınmacı çocuklar, bir arada bulunmalarının getirdiği çeşitli avantajlar olmaktadır. Bunları: çeviri yapma, okula uyum sağlama, akran zorbalığına karşı koyma, paylaşımında bulunma olarak avantajlar temasının alt temalarını meydana getirmektedir. Bu alt temalara sırasıyla değinilecektir.



Şekil 4.15. Avantajlar

Çeviri yapma

Aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bulunduğu sınıflarda eğer çocuklardan birinin diğerine göre Türkçe konuşma becerisi daha iyiye bu sığınmacı çocuk, öğrenmen-sığınmacı çocuk arasında veya sığınmacı çocuk ve Türkiyeli çocuklar arasında

yaşanan dil anlaşmazlıklarında çeviri yapmaktadır. Yapılan bu çeviri dil engelinden dolayı yaşanan sorunların sebebinin anlaşılmasını sağlayarak bu yönde soruna anlık çözümler getirebilmektedir. Sığınmacı çocuklardan bazılarının Türkiye’de bulunma süresinin daha kısa olması, okula daha geç başlama veya kendini ifade etme konusunda daha çekingen olmalarından dolayı Türkçeyi konuşma ve anlama konusunda diğer sığınmacı çocuklara kıyasla daha fazla güçlük çekebilmektedirler. Bu nedenle de sınıfta bulunan diğer sığınmacı arkadaşının çeviri yapması yaşadığı sorunların anlaşılmasını sağlayabilmektedir. Beşir ve Halil arasında yaşanan bir sorunda 05.06.2017 tarihli gözlemde Seval öğretmen sorunu Halil’in yaptığı çeviri yardımıyla anlaması şu şekilde mümkün oluyor:

Halil: Beşir bana vurdu.

Seval Öğretmen: Halil anlat ne oldu?

Halil: Ben çiçeği alınca Beşir elimden aldı ve beni dövdü.

Seval Öğretmen: Beşir sen vurdun mu?

Beşir: Evet

Halil: Emek, emek

Beşir: Emek

Seval Öğretmen: O ne demek

Halil: Sen demek.

Beşir: Enti

Halil: Enti

Seval Öğretmen: O ne demek?

Halil: Aynı, o da sen demek.

Şeklinde diyalog gelişiyor.

Paylaşımında bulunma

Sığınmacı çocukların beslenme ve kırtasiye ihtiyaçları bazen aileleri tarafından ya karşılanamamakta ya da yetersiz kalmaktadır. Böyle durumlarda aynı sınıfta aynı ülkeden gelen sığınmacı çocuklar kendi aralarında paylaşımında bulunarak ihtiyaçlarını kısmen giderebilmektedirler. Böylece yapılan bu paylaşım sığınmacı çocuklar arasındaki ilişkiyi daha da güçlü kılmaktadır. Gereksinim duyulan bu ihtiyaçlar ilkokula bağlı anasınıflarında söz konusuken anaokulunda beslenme okul tarafından karşılanması ve anaokulundaki sığınmacı velilerin bu ihtiyaçları karşılayabilecek ekonomik düzeye sahip olmalarından dolayı bu tarz

ihtiyaçlar doğmamaktadır.

Aynı ülkeden gelen birden fazla sığınmacı çocuğun bir arada bulunmasının sağladığı paylaşım bunlarla sınırlı değil aynı anadili konuştukları için sosyal-duygusal bir paylaşım da sağlamaktadır. Sığınmacı veliler bu sebepten ötürü kendi ülkelerinde göç eden başka sığınmacı çocukların da bulunması istemektedirler. Murat'ın Annesi, araştırmacının“Peki sınıfında başka İranlı olsa daha iyi olur mu?” Sorusunu, “Evet” olarak yanıtlamıştır. Sonrasında ise sığınmacı veli gerekçesini: “Çünkü Murat daha çok iyi irtibat kurulur daha iyi olur”. Sözleriyle anlatmıştır.

Akran Zorbalığına karşı koyma

Sığınmacı çocuklar bulundukları sınıflarda azınlığı oluşturmaları sebebiyle akranları tarafından güçsüz ve yalnız görülerek zorbalığa maruz kalabilmektedirler. Ancak aynı sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bulunması bu yaşanan zorbalığın önüne geçebilmektedir. Aynı dile aynı kültüre sahip olmak yakınlık, birliktelik ve birbirini koruma isteği doğurmaktadır.

Sığınmacı çocuklardan birine karşı akranları tarafından zorbalıkta bulunulması durumunda diğer sığınmacı çocuk arkadaşının yanında yer alarak arkadaşını hemen koruma çabası içerisine girmektedir. Bu korumayı bazen birlikte bir arada tepki vererek sağlarken bazen de sığınmacı çocuklardan birinin uygulanan zorbalığı öğretmene iletip yardım istemesiyle sağlayabilmektedirler. Bu birliktelik sığınmacı çocukları akranları tarafından uygulanan zorbalık karşısında güçlü hissettirmektedir. Sığınmacı çocuklardan birinin okula gelmemesi ve diğer sığınmacı çocuğun sınıfta yalnız olması durumunda akran zorbalığı daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle o gün sınıfta yalnız olan sığınmacı çocuk mizaç olarak çekingen veya Türkçe konuşma becerisi yeterli değilse yaşanan zorbalık karşısında kendini koruyamamakta ve öğretmeninden yardım isteyememektedir. Öğretmenin yaşanan zorbalığı fark etmemesi durumunda sığınmacı çocuk yaşadığı sorun karşısında akranlarından uzaklaşmak dışında bir çözüm üretememektedir ve savunmasız hale gelebilmektedir. Yakın arkadaş olan iki sığınmacı çocuk Mustafa ve Beşir'e yönelik yapılan 30.05.2017 tarihili gözlem notlarından örnekler aşağıda verilmiştir. Mustafa çekingen bir çocuk iken Beşir genellikle onu koruyan konumundadır. Mustafa bir yıl önce okulu bırakmış bu yıl ise Beşir'in yardımı ile okula uyum sağlamıştır.

Mustafa'nın çantasını bir arkadaşı zorla almaya çalıştı. Mustafa kızıp aldı ve Beşir de Mustafa'yı korumak için çantayı alan kişiye kızdı. Masada çocuklar çizgi çalışması

yapıyorlar. Beşir ve Mustafa yan yana oturarak kendi aralarında Arapça konuşarak çalışmalarını yapıyorlar. Öğretmen Beşir'in yerini değiştirdi. Beşir yanına geçtiği arkadaşının kulağına bir şeyler dedi. Mustafa sadece etrafına bakındı (sürekli Beşir'e bakıyordu). Mustafa'nın yanında oturan arkadaşı Mustafa'nın kolunu sıkıp vurdu ama Mustafa hiç tepki vermeden sessizce kaldı. Beşir ise yanında oturan arkadaşıyla oyun oynadı. Arkadaşı Mustafa'yı itip karnına vurdu. Diğer çocuklar öğretmen olmadığı için koşuştururken Mustafa ve Beşir sakin bir şekilde oturdular. Mustafa yanındaki boş sandalyeyi Beşir'e göstererek gelip yanına oturmasını istedi(öğretmen gelmeden hızlıca gelip oturmasını istedi).

Okula uyum sağlama

Sığınmacı çocuklar okula başlamadan önce Türkçe bilmedikleri için okulun ilk günlerinde hem akranlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişim kurmakta güçlük çekmekteler. Özellikle de çekingen olan sığınmacı çocukların okula uyum gösterme süreci daha da uzun zaman almaktadır. Araştırmacının gözlem tarihi eğitim öğretim yılının ikinci dönemini kapsadığı için okula başlama ve okula uyum süreci gözlenememiştir. Ancak bu yönde öğretmen görüşlerine ve sığınmacı veli görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bu veriler neticesinde aynı ülkeden göç eden sığınmacı çocukların aynı sınıfta bulunması okula uyum sürecini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Hatta önceki yıllar okul öncesi eğitimi için kayıt yaptırıp da uyum sağlamayıp okula devam etmeyen sığınmacı çocuklar olduğu ve bir sonraki yıl sığınmacı başka bir çocukla birlikte okula başlayınca eğitiminin devamlılığı sağlandığına dair Seval Öğretmen:

Araştırmacı: İkisinin gelişimi nasıl oldu?

Seval Öğretmen: Muhammed Geçen sene Arzu öğretmene gelmişti yan sınıftaki öğretmene. Ama aşırı derecede tepki göstermişti. Okul fobisi vardı çocuğun. Bir 5 gün geldi yanlış hatırlamıyorsam ondan sonra tamamen bıraktı. Sonra akraba çocukları oldukları için aynı sınıfta daha uygun olacağını söyledim idareciye. İkisi de bana gelsin dedim. Zaten başka Suriyeli öğrenciler de gelecek onları da diğer sınıfa veririz. Tamam, daha iyi olur dediler. Muhammed yanında biri olduğu için hiç sesini çıkarmadı gayet uyumlu İkisi de gayet uyumlu başladılar

Araştırmacı: Sizin sınıfınızda iki tane Suriyeli çocuk olması bir avantaj mı dezavantaj mı?

Seval Öğretmen: Avantaj ben hiç bir dezavantajını yaşamadım en başta da dediğim gibi Muhammed zaten Beşir olmasa çok zor uyum sağlayacaktı. Beşir olduğu için birbirlerine destek oldular hala da ben onları ayırıyorum Yani biraz diğer Türk çocuklarıyla da kaynaşsınlar diye çünkü hep bir arada oluyorlar birbirlerinden destek alıyorlar O yüzden önemli bir şey tabii ki.

Tek tek değerlendirsem Mustafa geçen sene de gelmişti. Çok zor bir çocuktu 10 gün bile gelmedi. İlk gün bütün Okulu kaldırarak kadar ağladı Bir daha da gelmedi ama Beşir ile birlikte

geldiğinde ve ben de gayet sıcak davrandığım için çok güzel uyum sağladı

Uyum sorunu yaşayan başka bir sığınmacı çocuk ise Derya olmuştur. Derya geçen yıl aynı anaokulunda eğitime başladığında okula uyum sağlamakta zorlanmıştı. Ancak aynı okulda başka sınıfa yer alan abisini görmesi ve anadillerinde sohbet etmeleri bu sorunun aşılmasında kısmen etkili olmuştur. Hilal öğretmen okula uyum göstermekte zorlanan öğrencisi Derya için şu ifadeleri kullanmıştır: “Derya geçen sene okula başladığında alışamamış ve çok ağlamış. Abisi başka sınıftaymış ve sı sık abisini göstererek alıştırmaya çalışmışlar.”

Burcu öğretmen de sınıfında bir yıl önce eğitime başlayıp; uyum sağlamakta zorlanıp okulu bırakan ve bir yıl sonra tekrar başladığında başka bir sığınmacı çocuğun sınıfa gelmesiyle birlikte uyum sürecinin daha kolaylaştığı bir öğrencisini örnek vermiştir:

Bir daha hani ondan sonra gelmedi öğrenci. Hani ailesi de herhangi bir şekilde gelmedi. Hani aile bir gün gelse hani ailesinin geliri de çok fazla olmadığı için işte bu sene öğrenci devam ediyor. Yine ilk zamanlar hani çok fazla uyum sağlamadı ama hani tekrar Suriyeli öğrenci geldikten sonra onla beraber oynamaya onla beraber konuşmaya başladıktan sonra içine kapanık hani kendi nasıl diyeyim oyunlarda olan bir öğrenci olduğu için diğer öğrenci gelince daha iyi uyum sağladı.

Sınıfında kendisiyle aynı ana dili konuşan başka bir çocuğun bulunmamasından dolayı çocuğunun yaşadığı sorunlar sonucunda okul değişikliği yapan Yasin’in Babası yaşadığı süreci şu sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmacı: Okulunuzu neden değiştirdiniz?

Yasin’in Babası: Çünkü geçen yıl Yasin zaten çok fazla Türkçe bilmiyordu. Oradaki öğretmenler falan Arap bir öğrenci olmadığı için yani Araplarla nasıl konuşuyorlar falan bilmiyorlardı o yüzden çok kızıyorlardı Yasin’in yaptığı her şeye kızıyorlardı.

Araştırmacı: Yasin de arkadaş bulmadı o yüzden. Yasin daha önceden az Türkçe bildiği için Arapça konuşuyordu uyum sağlayamadı arkadaşı da olmadığı için alıp buraya getirdiniz doğru mu anladım?

Araştırmacı: Peki Yasin’in gittiği okulu nasıl seçtiniz nasıl karar verdiniz?

Yasin’in Babası: Sıkıntı yaşamamak için çok aradık en önemlisi Arap öğrenci var çok fazla olmasın, en fazla Türk olsun. Hem Arapça konuşan arkadaşları olsun istiyoruz hem de Türk arkadaşları olsun istiyoruz.

Yasin’in Babasının sözlerinden de anlaşıldığı gibi aynı sınıfta aynı anadili konuşan başka bir çocuğun bulunmaması çocukların okula uyumun sağlamalarında büyük bir engel olmaktadır. Hatta bazı durumlarda sığınmacı çocukların okula uyum sağlamayarak bırakmalarına bile sebep olmaktadır. Bu yönde yaşamış olduğu deneyimini Mustafa’nın Annesi şu şekilde

aktarmaktadır:

Araştırmacı: Türkiye’de Mustafa anasınıfına gitmiş ve uyum sağlayamamış bırakmış. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Mustafa’nın Annesi: Suriye’de anasınıfına 5 yaşından itibaren gidiliyor. Türkiye’de geçen yıl sadece 3 ay gitti 3 aydan sonra gitmedi. Daha sonra okul tatile girdi. Ancak alışamadığı için devam etmek istemedi. Sadece 2 ay gitti geçen sene hiç arkadaş edinemedi. Orada tek Suriyeli çocuk olduğu için alışamadı ve gitmek istemedi. Kendini yalnız hissetti.

Araştırmacı: Bu sene alışması kolay mı oldu bir problem var mı?

Mustafa’nın Annesi: Hayır bu sene çok iyi herhangi bir sorun yaşamadık kolay alıştı çünkü diğer Suriyeli arkadaşları da vardı. Ayrıca çok sayıda Türk arkadaşları oldu ve onlarla güzel geçiniyor.

Mustafa’nın hem çocuğunun geçen seneki öğretmeni olan Burcu Öğretmen, hem de bu yıl ki öğretmeni olan Seval Öğretmen, yapılan görüşmelerde Mustafa’nın Annesinin düşüncelerine katıldıklarını ifade göstermektedir.

4.2.4.2.3. Dezavantajlar

Sığınmacı ailelerle yapılan görüşmelerde herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir. Sığınmacı velilerin hepsi Türkiye’de çocuklarının aldıkları okul öncesi eğitiminden memnun olduklarını ve herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı ülkeden gelen birden fazla sığınmacı çocuğun aynı sınıfta eğitim alması bazı olumsuz durumlar doğurabilmektedir. Ortaya çıkan dezavantajlar öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler ve yapılan gözlemler sonucunda elde edilmiştir. Dezavantajlı durumlar: Türkçe öğrenememe, sınıf yönetiminin zorlaşması, Türkiyeli çocuklarla iletişimin azalması ve öğretmen-sığınmacı çocuk iletişiminin azalması olarak ortaya çıkan alt temalar açıklanacaktır.



Şekil 4.16. Dezavantajlar

4.3.1.2.1. Türkçe öğrenememe

Aynı sınıfta birden fazla aynı ülkeden gelen sığınmacı çocuğun bulunması çocukların kendi anadilleriyle iletişimi daha kolay sağlamaları nedeniyle Türkçe öğrenme çabası duymamaktadırlar. Ancak farklı anadillere sahip sığınmacı çocukların bir arada olduğu sınıflarda bu çocuklar için ortak bir dil olmamasından kaynaklı Türkçe öğrenme zorunluluğu doğmaktadır. Aynı anadile sahip olan sığınmacı çocuklardan özellikle Türkçe konuşma becerisi daha zayıf olan sığınmacı çocuk diğer sığınmacı çocuğun da Türkçe konuşmasına engel olabilmektedir. Okul yöneticisi olan Fatma Öğretmen, bu yöndeki görüşlerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Kolaya kaçıyorlar yani bence. Çünkü ben aynı sıkıntıyı burada da yaşamamak adına mesela bizim 3. Sınıflarımız vardı. Her bir sınıfa birer tane gelecek şekilde dağıtıyorum. Yani hemen bir anda o dil değişiyor, dönüyor ve bu Türkçe öğrenmelerini ya da aldıkları eğitimi öğrenmelerini geciktiriyor.

4.3.1.2.2. Türkiyeli çocuklarla İletişimin azalması

Aynı anadili konuşan sığınmacı çocukların aynı sınıfta bulunması, bu çocukların sürekli kendi aralarında iletişim içinde olmalarına ve Türkiyeli çocuklarla sınırlı iletişim kurmalarına yol açmaktadır. Hatta sadece aynı sınıfta bulunan sığınmacı çocuklar değil yan sınıfta bulunan sığınmacı çocuklarla da bir araya gelerek sadece kendi anadillerini kullanarak iletişim kuruyorlar. Okuldaki, park, tuvalet ve beslenme alanı gibi ortak alanlarda iki sınıfta bulunan bütün sığınmacı çocuklar hemen bir araya gelmektedirler ve kendilerini Türkiyeli arkadaşlarına tamamen kapatan bir iletişim içerisine girmektedirler. Örneğin iki sınıfın bir arada hazırlanmış olduğu yılsonu gösterisinin provaları yapıldığı sırada bütün sığınmacı çocuklar Türkiyeli çocuklardan daha uzakta arka sıralara geçerek bir arada sohbet ettiler.

4.3.1.2.3. Öğretmen-sığınmacı çocuk iletişiminin azalması

Bir sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla çocuğun olması sığınmacı çocuk ve öğretmen arasında daha az iletişim kurulmasına sebep olabilmektedir. Sığınmacı çocukların bir araya gelip sürekli kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmaları öğretmenin onları anlamasına engel olduğu için çocuklar arasında yaşanan sorunlarda öğretmenler daha sınırlı şekilde, daha çok Türkçe bilen sığınmacı çocuk tarafından aktarılanlarla sorun çözmeye çalışmaktadırlar. Bu durum sığınmacı çocukların kendi aralarında anadillerini konuşarak; Türkçe konuşma yeterliliği kazanmamalarından dolayı öğretmenler ve sığınmacı çocuklar arasında sınırlı iletişim kurulmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

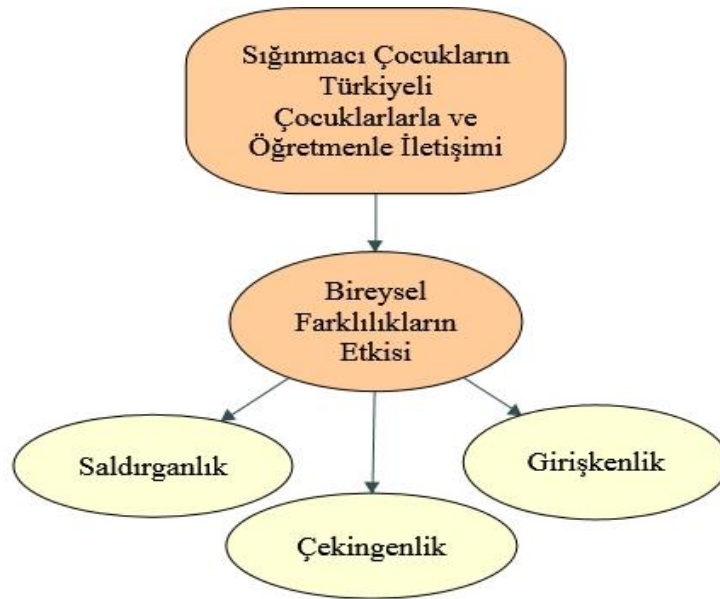
Türkçe konuşma becerisi daha zayıf olan sığınmacı çocuklar daha iyi konuşa bilen sığınmacı arkadaşı üzerinden iletişim ihtiyaçlarını karşılama imkânı bulduğu için öğretmenle arasındaki iletişim zamanla daha da zayıflamaktadır. 05.06.2017 tarihinde yapılan gözlemlerde Türkçe konuşma becerisi daha zayıf olan sığınmacı çocuk ile öğretmenlerin iletişimlerinin bazen çatışmalı bir iletişime dönüştüğü görülmüştür. Öğretmen sığınmacı çocukların yaşadığı sorunlar karşısında dilini anlayamadığı sığınmacı çocuk hakkında kafasında oluşturduğu olumsuz yargıya bağlı olarak hızlıca karar verebilmektedir. Sığınmacı çocuk kendini savunabilecek Türkçe konuşma yeterliliğine sahip olmadığı için haklı olduğu durumlarda haksızlığa maruz kalabilmektedir. Örneğin; Burcu Öğretmenin sınıfındaki Cahit adlı sığınmacı çocuk Türkiyeli arkadaşlarıyla oynağı sırada Türkiyeli arkadaşı Cahit'e vurdu. Cahit derdini öğretmene anlatmak için geldiğinde kendisine vuran arkadaşını göstererek tam olarak anlaşılmayan şeyler anlattı. Bunu gören Türkiyeli arkadaşı hemen öğretmenin yanına gelip gelişen sorunu doğru olmayan bir şekilde aktardı. Bunun üzerine Burcu Öğretmen Cahit'e kızarak "Hep böyle yapıyorsun. Arkadaşlarını rahatsız etmemen gerektiğini kaç defa söyledim." diyerek Cahit'i uzaklaştırdı. Örnekte de görüldüğü gibi sağlıklı bir iletişim kurulamadığı için sorun doğru anlaşılmadan tek taraflı kurulan bir iletişimle karar verilmiştir. Bu durum sığınmacı çocuğun benzer durumlarda yine haksızlığa uğrayacağını düşünerek öğretmeniyle iletişim kurma çabasını daha da azaltabilir.

4.3.1.2.4. Sınıf yönetiminin zorlaşması

Aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun aynı sınıfta bulunması o çocukların etkinlikler sırasında sürekli bir araya gelerek kendi aralarında anadilleriyle konuşmasına ve o sırada devam etkinliğe odaklanmalarına engel olmaktadır. Kendi aralarındaki konuşmalar öğretmen tarafından anlaşılmadığı için öğretmenler sadece sık sık uyarmak zorunda kalmaları sınıf atmosferinde olumsuz bir hava yaratılmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin uyarıların yetersiz kaldığı yerde öğretmenler sınıf yönetimini sağlamak adına sığınmacı çocukları bir birinden ayırarak farklı yerlere oturmalarını istemekteler. Buna rağmen sığınmacı çocuklar sürekli göz teması halinde olarak ve beden dillerini kullanarak iletişim halinde olmaya devam etmektedirler ve en kısa sürede tekrar bir araya gelmek için fırsat kollamaktadırlar. Bu durum hikâye anlatımı gibi sessizlik gerektiren etkinliklerde hem diğer çocukların hem de öğretmenin dikkatini dağıttığı için etkinlikleri kesintiye uğramasına sebep olabilmektedir. Örneğin; öğretmen hikâye için çocukları oturttu. Mustafa ve Beşir'i bir birinden uzak yerlere oturttu ve birbirlerine seslenip konuştular.

4.3.2. Sığınmacı çocukların Türkiyeli akranlarıyla ve öğretmenle iletişimi

Sığınmacı çocukların Türkiyeli çocuklarla kurmuş oldukları iletişime dair elde edilen veriler daha çok gözlemlere dayalı olmasına rağmen bu konuda eğitimcilerin ve sığınmacı velilerin de görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla eğitimcilere “Sığınmacı çocukların sınıftaki Türkiyeli çocuklarla ve sizinle iletişimleri nasıl?” sorusu; sığınmacı velilere ise “Çocuğunuzun sınıfında bulunan Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişimi nasıl?” ve “Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişimi nasıl?” soruları sorulmuştur. Elde edilen veriler sonucunda Türkiyeli çocuklarla ve öğretmenle kurulan iletişimin sığınmacı çocukların bireysel farklılıklarına göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bireysel farklılıklarda ise sığınmacı çocukların sahip oldukları; çekingenlik, girişkenlik ve saldırganlık özelliklerinin önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu özelliklere Türkiyeli çocuklarla kurulan iletişim temasının üç alt teması olarak yer verilecektir. Sığınmacı çocukların sahip oldukları bu özellikler hem Türkiyeli çocuklarla kurulan iletişimde hem de öğretmenleriyle kurulan iletişimde benzer şekilde etkili olduğu için aynı tema altında yer verilmiştir. Temaya ait alt temaların yer aldığı Şekil 4.18’de ve ayrıntılı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.17. Sığınmacı çocukların Türkiyeli akranlarla ve öğretmenlerle iletişim

4.3.2.1. Bireysel farklılıkların etkisi

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde sığınmacı çocukların serbest oyuna katılımında belirleyici olan en önemli etkenlerden birinin de çocukların bireysel farklılıklarının olduğu tespit edilmiştir. Serbest oyun süreci çocuklar arası iletişimin en fazla olduğu zamandır. Sığınmacı çocukların serbest oyun sürecindeki iletişimlerinde bireysel

farklılıklarının rolü; saldırganlık, çekingenlik ve girişkenlik alt temaları altında yer almıştır. Bu alt temalardan öncelikle saldırganlık teması açıklanacaktır.

4.3.2.1.1. Saldırganlık

Türkiyeli çocuklar, saldırgan davranışlar gösteren sığınmacı çocuklardan uzaklaşarak iletişim kurmak istememelerinden dolayı aralarında zayıf ve sınırlı bir iletişim söz konusu olmaktadır. Saldırgan davranış özellikleri gösteren Cahit ve Yasin, Türkiyeli arkadaşları tarafından uzak durulan iletişim kurmaktan kaçınılan sığınmacı çocuklardır. Bu çocuklarla kurulan iletişim sığınmacı çocukların gösterdiği olumsuz davranışlar nedeniyle öğretmene şikâyet etmekle son bulmaktadır. Saldırgan davranışlar, Türkçe konuşma yeterliliğine sahip olmamadan dolayı kendini ifade edememenin getirmiş olduğu olumsuz davranışlar olarak düşünülebilir. Ancak bu sığınmacı çocuklardan biri bir Türkiyeli çocuk kadar iyi Türkçe konuşabilmektedir.

Diğer sığınmacı çocuğun Türkçeyi çok sınırlı bilmesinin yanı sıra aynı saldırgan davranışları kendisiyle aynı anadili konuşan sığınmacı arkadaşlarına karşı da göstermektedir. Bu iki örnekte de anlaşıldığı gibi saldırganlık davranışı dil bilmemekten kaynaklı gelişmediği çocukların kişisel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Saldırgan davranışlar; arkadaşlarına vurma, kızma bağırma, oyunlarını bozma ve zorbalık şeklinde görülebilmektedir. Bu zorbalık davranışlarına Nurgül Öğretmenin sınıfında yer alan ve saldırgan davranışlar gösteren Yasin adlı sığınmacı çocuğa ait gözlem notlarında yer alan örnekler şu şekildedir: Yasin’e dair 12.05.2017 tarihinde gözlemlenen başka bir saldırgan davranış örneği ise şu şekilde gelişmiştir: Yasin’in yerden topladığı çöpleri arkadaşlarının üzerine atması sonucu bir Türkiyeli arkadaşı tarafından öğretmenine şikâyet edildi. Öğretmenin uyarısına rağmen Yasin bir süre daha aynı davranışa devam etti.

Sığınmacı çocuklar tarafından saldırgan davranışların tekrarlanması bir süre sonra oluşabilecek iyi bir iletişim kurma fırsatını da engellemektedir. Örneğin 05.05.2017 tarihinde yapılan gözlemde gelişen olay şu şekildedir: Sabah sınıfta Yasin ve Abdullah dışında iki çocuk daha vardı. Üç çocuk oyun oynarken Yasin de oynamak istedi. Bir arkadaşı “ Sen zarar veriyorsun oynama” dedi. Yasin bir süre sonra tekrar oynamak istedi ama yine oynatılmayınca “ Ben oynamıyorum sadece o ne diyorum” dedi. Sonra Yasin masada oturarak arkadaşlarını izledi. Yine aynı tarihte yapılan gözlemde herkes masaya geçip otururken Yasin masanın altından çıkmadı. Öğretmeni etkinlik için masaya malzeme koyunca çıktı. “Bu benim “ diyerek bir makas aldı ve makası alıp dolaştı. Yasin ağlayan Elif Naz’a “Sadece ağlamayı biliyor“ diyerek arkadaşını kızdırdı. Yasin bunu söyleyince arkadaşı çığlık attı. Öğretmen

Yasin ve Elif Naz'ı çekip oturttu. Elif Naz “Yasin benimle dalga geçti” dedi.

Sığınmacı çocukların göstermiş olduğu saldırgan davranışlar aynı şekilde öğretmen ve sığınmacı çocuk arasında yaşanan iletişimi de olumsuz etkilemektedir. Öğretmen arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlarda bulunarak arkadaşlarını inciten sığınmacı çocukları sürekli uyarmakta olduğu için olumsuz cümleler üzerine kurulu bir iletişimle sınırlı kalmaktadır. Hatta öğretmenin uyarıları ve konuşmaları yetersiz kalmaktadır ve benzer kızgın davranışları bazen öğretmenlerine karşı da gösterebilmektedirler. Nurgül Öğretmenin sınıfında yapılan 12.05.2017 tarihinde yapılan bir gözlem örnekle verilebilir: Yasin oyun oynayan arkadaşlarının oyununu bozunca arkadaşları da onun oyununu bozdular ve Yasin ağlayarak öğretmenin yanına gidip arkadaşlarını şikâyet etti. Öğretmeni başka arkadaşlarıyla da oynayabileceğini söylediği zaman ise biraz ağlayıp kollarını bağlayıp küstükten sonra legolardan yapmış olduğu arabayı tekmeledi. Bir lego alıp oyununu bozan arkadaşını dövmeye çalıştı. Sonra elindeki legoyla arkadaşının oyununu bozdu ve oyuncakları tekmeledi.

Eğitimciler ile yapılan görüşmelerde, sığınmacı çocuklar arasında saldırgan davranışlar gösteren çocuklar var mı? Sorusunu Burcu Öğretmen saldırgan davranışlar gösteren sığınmacı öğrencisi için şu şekilde yanıtlamıştır:

Yani oluyor tabii ki. Yani arkadaşlarına karşı saldırgan davranışları var. Mesela oyuncakları fırlatma davranışları var. Böyle davranışları olunca tabi arkadaşları bu sefer dışlıyorlar ya da onları kabullenmekte zorlanıyorlar iletişim kurmak istemiyorlar.

Burcu Öğretmenin bu ifadesini destekler nitelikte 05.06.2017 tarihinde benzer saldırgan davranışlar gözlemlenmiştir: Cahit oyun hamuru ile oynarken gidip bir arkadaşından zorla kalıp almaya çalıştı. Arkadaşı vermeyince Cahit “Artık yaptın dedi ve tekrar zorlayarak aldı. Bunun üzerine arkadaş ağladı. Bunun üzerine “Al Ali Efe” diyerek masadaki kalıbı ağlayan arkadaşına uzattı. Sığınmacı çocuklarda görülen saldırgan davranışlar, akranlarla ve öğretmenle ilişkiyi olumsuz etkilediği ve dışlanmaya neden olabilmektedir.

4.3.2.2.2. Çekingenlik

Çekingenlik alt teması sığınmacı çocukların Türkiyeli arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu iletişimi sınırlı hale getiren belirli bir özellik olduğu için yer verilmiştir. Çekingen özelliklere sahip sığınmacı çocuklar zorunlu kalmadıkları sürece öğretmenleriyle iletişim içerisine girmemektedirler. Zorunlu ihtiyaçlarını bile dile getiremeyecek kadar veya akranlarıyla çözemedikleri bir sorunda öğretmenlerinden yardım isteyemeyecek kadar iletişime kapalı olabilmektedirler. Öğretmenleri iletişim kurma yönünde adım atmadığı sürece çekingen özelliklere sahip sığınmacı çocuklar sessizliklerini korumaktadırlar. Sınırlı sayıda

kurulan iletişimde ise daha çok öğretmenin soru sorması ve çekingen sığınmacı çocukların ise evet hayır anlamında jest ve mimiklerini kullanmaktan ibaret kalmaktadır. Bazen ise yaşadıkları sorunlar karşısında konuşarak sorunu ifade etmek yerine ağlayarak tepki vermektedirler. Örneğin Hilal Öğretmenin şu ifadeleri destekler niteliktedir: “Önceden Derya kendini anlatamadığı durumlarda hep ağlardı ama artık ağlayarak kendini anlatmıyor ve bazı şeyleri söylemeye başladı. Örneğin oyun sırasında “Güneş” dedi.” Hilal Öğretmenin Güneş diye söz ettiği çocuk, Derya’nın zaman zaman yakın durduğu ve gülümsediği Türkiyeli arkadaşısıdır.

Çekingen olan sığınmacı çocukların mutlu oldukları anlarda ise kendilerini sözel olarak ifade etmek yerine yine jest ve mimiklerini kullanarak beden dilleriyle kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Sözel olarak iletişim kurmaktan kaçındıkları için kendilerini ifade etme aracı olarak kullandıkları jest ve mimikler mutlu anlarında gülümseme olarak kendini göstermektedir. Gözlemler boyunca çekingen olan sığınmacı çocukların kahkaha bile atmayacak kadar sessizlik içinde oldukları ve mutlu anlarının sadece sessiz bir tebessümden ibaret kaldığı gözlemlenmiştir. Örneğin 10.05.2017 tarihinde yapılan bir sınıf gözlemi sırasında Derya yerde bulduğu oyun hamuru parçalarını toplayıp birleştirdi ve sınıfta yerlerde oyun hamuru aradı. Elinde biriktirdiği oyun hamurunu arkadaşı Ravza gördü ve almak istedi ve Derya elini sıkıca kapatıp yukarı kaldırarak arkadaşına vermedi. Öğretmeni uslu duranların eline yüz boyasıyla kalp veya yıldız boyayacağım dedi. Boyamak için Derya’yı çağırınca yıldız mı kalp mi” diye sorunca cevap vermedi. Tekrar kalp mi deyince kafasını evet anlamında salladı. Öğretmeni çizince elindekine bakıp gülümsedi. Arkadaşları ellerini uzatıp birbirlerine gösterince Derya da elini uzatıp gösterdi.

Çekingen olan sığınmacı çocuklar, Türkiyeli arkadaşlarıyla kurdukları ilişki yine öğretmenleriyle kurdukları iletişim gibi zayıf ve sınırlıdır. Türkiyeli çocuklar çekingen olan sığınmacı çocuklarla kurmaya çalıştıkları iletişimde karşılığını yine sessizce jest ve mimiklere dayalı bir iletişim olarak almaktadırlar. Türkiyeli çocuklar bu sessizlik karşısında bir süre sonra çekingen sığınmacı arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan vazgeçmektedirler. Derya iki silgiyi birleştirerek silgi kabına koydu ve çıkarmaya çalışırken arkadaşı “Çıkarayım mı” diye sordu. Derya cevap vermedi. Kendisi uğraşıp çıkardı. Silgileri birleştirip konuşmadan arkadaşına gösterdi. Arkadaşı yapıştırıcı ve silgileri alıp “Yapıştırayım mı” diye sorunca hayır anlamında kafasını salladı. Bunun üzerine arkadaşısı iletişimi sonlandırarak uzaklaştı.

Saldırgan davranışlara sahip olan Türkiyeli çocukların sığınmacı çocuklara karşı uygulanan akran zorbalığına varan davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu zorbalık

karşısında çekingen sığınmacı çocuklar sessizlikleri korumaktadırlar ya da ağlayarak tepki göstermektedirler. Örneğin 17.05.2017 tarihli bir sınıf gözleminde Damla'nın yanında oturan arkadaşı aniden Damla'nın kıyafetindeki pullara dokunmak istedi ve Damla izin vermedi. Arkadaşı 1 tane versene deyince Damla bir tane pulu kıyafetinden koparıp arkadaşına verdi. Arkadaşı pulu kaybedince tekrar istedi. Arkadaşı “Özür dilerim ver” deyince Damla vermek istemedi ve arkadaşısı çekiştirip istedi ve Damla vermemek için arkasını döndü. Ama arkadaşısı ısrarla istemeye devam edince Damla bir tane daha koparıp vermek zorunda kaldı.

Türkiyeli arkadaşlarıyla yaşadıkları herhangi bir sorunda buldukları tek çözüm uzaklaşmak oluyor. Yaşadıkları haksızlık, sorun veya ihtiyaç daha çok Türkiyeli arkadaşları tarafından ifade edilmektedir. Türkiyeli çocuklar çekingen sığınmacı çocukların sessizliğini o kadar benimsemişler ki yaşanan istisnai durumlarda bu sığınmacı konuşmalarına çok şaşımaktadırlar. Hilal Öğretmen bu durumu şöyle örneklendirmektedir:

Söylemiyor hatta ben 1. Dönem geldiğim zaman selamlaşma filan da yoktu. Ben demiştim günaydın demeyi öğrettim Derya'ya ama günaydın dediği zaman bile sessiz konuşuyor sessiz söylüyor sesinin diğer çocuklara veya sınıf ortamına duyulmasını istemiyor öyle bir sorunu var. Öğrenciler hatta şey demişti. Sesini biraz yükselt sesini arkadaşlarında duymak istiyor dedim. Biz ilk defa sesini duyduk Derya'nın demişlerdi bana.

31.05.2017 tarihinde yapılan gözlemlerde çekingen davranışlar sergileyen Derya adlı sığınmacı çocuğa dair bir örnek Hilal Öğretmenin söylemini destekler niteliktedir. Sınıfa gitmek için sıra olduklarında Derya arkasında duran erkek arkadaşının yüzüne üfleyip gülümsedi. Arkadaşı da Derya'nın ensesine üfledi ve bir arka sıraya geçip tekrar üfleyince Derya dönüp parmağıyla arkadaşının yanağına dokunarak bir şey dedi. Arkadaşı anlamayınca “Ne dedin” diyerek kulağını Derya'ya yaklaştırdı. Derya tekrar işaret edip “Bu bu” diyerek ensesine üfleyen arkadaşını gösterdi. Arkadaşı da önündeki arkadaşına Derya'nın konuşmasına şaşırarak şaşkın bir ifadeyle “Duydun mu?” dedi.

Derya'nın çekingen mizaca sahip olduğunu gösteren başka bir örnekte ise Derya istek ve ihtiyaçlarını dile getirmekte nasıl zorlandığını göstermektedir. Örnek şu şekilde gelişmiştir: Öğretmeni oyun hamuruyla oynamak isteyenler oynayabilir deyince Derya Öğretmenin masasında duran kâğıtlara baktı el işi kâğıtları olduğunu görünce bırakıp öğretmenine ve bana baktı. Aslında boş kâğıt almak istedi ama konuşmaya çekindiği için sadece bakmakla yetinerek fark edilmek istedi.

Çekingen olan sığınmacı çocukların öğretmenleriyle yok denebilecek kadar sınırlı kurdukları iletişim, aynı şekilde Türkiyeli arkadaşlarıyla da olumlu veya olumsuz bir iletişim

kurmadıkları ve en fazla beden dillerini kullanarak tepkide bulundukları tespit edilmiştir. Örneğin çekingen özelliklere sahip olan Nur arkadaşı tarafından sandalyeden düşürülmesine rağmen kendisini düşüren arkadaşına hiçbir tepkide bulunmayarak sessizliğini korudu.

Sözel olmayan ve beden diline dayalı kurulan sınırlı iletişime örnek olarak Derya'nın etkinlik için bir engelli ve bir erkek arkadaşının bulunduğu masaya öğretmenin oturtması sonucu Engelli arkadaşı Derya'ya elini uzatınca Derya arkadaşının eline sevecen bir şekilde dokunmasını örnek vermek mümkündür. Başka bir örnekte ise Derya yanında oturan arkadaşı yüzünü buruşturup onunla oynamak isteyince; Derya da aynı şekilde yüz hareketleriyle tepki verdi. Arkadaşının yüzüne üfleyerek oynadı. Tamamen jest ve mimiklerini kullanarak sözlü iletişime geçmediği gözlemlenmiştir.

Türkiyeli çocuklar, sığınmacı çocukların farklı bir dil kullanarak konuşmalarına şaşımamaktalar ve iletişim kurma çabalarına engel olamamaktadır. Ancak çekingen özelliklere sahip sığınmacı çocukların sessiz olmaları hiç konuşmamaları Türkiyeli çocuklar tarafından anlam verilememektedir. Özge öğretmenin şu sözleri bu görüşü destekler niteliktedir:

Türkiyeli çocuklar sığınmacı çocuklara bir tepki göstermediler çocuklara farklı ülkelerden geldiklerini ve Türkçeyi bilmediklerini söyledim anlayışla karşıladılar yaş grubu itibariyle anlayabilirler ama geçen yılki sığınmacı öğrencimin hiç konuşmamasına anlam verememişlerdi.

Çekingen olan sığınmacı çocuklar Türkiyeli arkadaşlarıyla kurdukları iletişim beden diline dayalı sessiz bir iletişim de olsa da kendileri gibi çekingen olan veya empati becerisi olan Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişim kurmayı tercih etmektedirler. Mesela Derya'nın özel gereksinimli sessiz konuşamayan bir Türkiyeli çocukla kurduğu iletişim buna örnek oluşturmaktadır. Diğer Türkiyeli çocuklarla arasındaki mesafeyi korurken bu Türkiyeli arkadaşına dokunacak kadar iletişime geçmiştir.

Sığınmacı velilerin çocuklarının okulda Türkiyeli çocuklarla kurmuş oldukları iletişim konusunda çok fikir sahibi olmadıkları hatta çocuklarının iletişim sorunu yaşadıklarının farkında olmadıkları görülmüştür. Sığınmacı veliler daha çok çocuklarının evde çocuklarının bahsettikleri kadar birkaç Türkiyeli çocuğun ismini bildikleri ve bu çocukların da ya kendileri gibi sessiz, sakın olan arada iletişim kurdukları Türkiyeli çocuklar oldukları ya da kendilerine zorbalıkta bulunan Türkiyeli arkadaşları oldukları tespit edilmiştir. “Çocuğunuzun anlaştığı veya evde bahsettiği Türkiyeli arkadaşı var mı?” sorusuna karşılık Derya'nın Babası: “Güneş. Güneş'i seviyor anlatıyor demiştir.” Mustafa'nın Annesi ise: “Türkiyeli arkadaşlarıyla okul dışında görüşmüyor ama okulda birlikte iyiler. Öğretmeninden ve arkadaşlarından çok

memnunuz, seviyoruz.” diye ifade etmiştir.

4.3.2.2.3. Girişkenlik

Girişken mizaç özelliklerine sahip sığınmacı çocukların Türkiyeli arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları iletişim daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu sığınmacı çocuklar yapılan etkinliklerde, kurulan oyunlarda yaşadıkları dil engelinin daha kolay üstesinden gelerek kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Hatta Türkiyeli arkadaşları tarafından örnek alınmaktadırlar ve bulundukları sınıfta birden fazla Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişim halinde olup oyunları kuran ve oyunlara yön veren kişi olarak oyunlarda yer alabilmektedirler.

Girişken mizaç özelliklerine sahip çocukların önlerindeki dil engelini daha kolay aştığı ve Türkçe konuşabilme becerilerinin daha iyi olduğu ve bunun da Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişimlerinin güçlü olmasında büyük katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sırasında girişken mizaca sahip sığınmacı çocukların Türkiyeli çocuklar arasında cinsiyet ayırımı gözetmeden iletişim kurmaya açık olduklarına dair veriler elde edilmiştir. Gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerde Murat, Bekir, Halil ve Abdullah adlı sığınmacı çocukların girişken davranış özelliklerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Abdullah adlı sığınmacı çocuğun girişken özelliklere sahip olması sebebiyle Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişiminin güçlü olduğu görülmüştür. Örneğin 06.07.2017 tarihli gözlemde sınıfa kahvaltıdan sonra gelen Elif Naz’a başka bir Türkiyeli arkadaşı “Elif Naz kahvaltı yaptık. Harika şeyler vardı” dedikten sonra Abdullah da sohbette dâhil olarak: “Dondurma vardı, çilek vardı” dedi. Konuşma sonrasında sınıfa gelen başka bir arkadaşını gören Abdullah “Pompa geldi” diyerek kalkıp çeşitli hareketler yaptı ve diğer arkadaşlarını güldürdü.

Girişken mizaca sahip olan sığınmacı çocukların Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişimlerini güçlü olmasından dolayı bu sığınmacı çocuklar haksızlığa uğrayıp üzüldüklerinde Türkiyeli çocuklar tarafından korunmaktadır. Özge öğretmenin sınıfında bulunan Murat adlı sığınmacı çocuğun 04.05.2017 tarihli gözlemde yaşadığı bir olayı buna örnek vermek mümkündür. Murat oyuncağını alıp vermeyen arkadaşına “Ver” dedi. Arkadaşı vermeyince ağlamaklı uzaklaşıp küstü. Sonra yanına başka arkadaşını da alarak gidip oyuncağını alıp döndü. Peşinden gelen diğer arkadaşlarına oyuncaklardan verip oyuna dâhil etti. Sonrasında Murat’a oyuncak atan çocuğu arkadaşları öğretmene şikâyet ettiler ve Murat oyuncağın değdiği yeri öğretmenine gösterdi.

17.05.2017 tarihine ait gözlemde ise Türkiyeli bir arkadaşı “Murat geldi Murat canım dostum” diyerek arkadaşını görünce ne kadar mutlu olduğunu ve sevdiğini ifade etmiş oldu.

Murat kahvaltı bitimi gitmeyi beklerken arkadaşıyla birbirlerini gıdıklayıp güldüler.

Türkiyeli çocukların girişken mizaçlı çocuklarla iletişimlerinin güçlü olduğuna ancak saldırgan özellikler taşıyan sığınmacı çocuklarla daha sınırlı ve olumsuz zayıf bir iletişim kurduklarına dair başka bir örnek ise Nurgül Öğretmenin sınıfında şu şekilde yaşanmıştır: Saldırgan davranışlar gösteren sığınmacı çocuk Yasin, girişken özellikler gösteren sığınmacı çocuk Abdullah’a sert bir şekilde vurdu ve Abdullah ağlamaya başladı. Öğretmen Yasin’i ayrı bir sandalyeye alıp kızınca Yasin de ağlamaya başladı. Abdullah “Terliğimi attı” diyerek ağlamaya başladı. Öğretmen, “Abdullah senin de terliği atmaman lazımdı” dedi. Diğer çocuklar “Abdullah Yasin’in terliğini attı. Yasin de terliğini alıp vurdu” dediler. Öğretmen “Bugün tatlı dağıtacağım ama Yasin’e yok, Egehan getirdi ” deyince Yasin bağırarak ağladı. Türkiyeli bir çocuk olan Egehan “Ama Abdullah’a vereceğim” dedi. Öğretmen “Abdullah terliği fırlattığı için ona da yok” dedi. Bir arkadaşı “ Abdullah’ın bacağına Yasin sarıldı. Abdullah sallayınca terliği düştü” deyince arkadaşları suçlu Yasin diyerek bağırıldılar. Bununla birlikte Yasin daha çok ağlamaya başladı. Egehan “Yasin hariç herkese Abdullah’a da vereceğim. Yasin sana met helvası yok” dedi. Bunlar olurken Abdullah hiç konuşmadı. Bir arkadaşı Abdullah’ın yanına gelip “Yasin ayağına mı sarıldı?” diye sorunca Abdullah evet anlamında kafasını sallayıp ayakkabısını gösterdi ve çıkarma hareketi yaptı (Yasin’in ayakkabısını çıkarmaya çalıştığını anlatmaya çalıştı). Abdullah met helvasını alıp çıktı. Yasin ise çıkana kadar susmadan ağladı.

Girişken özellikler gösteren sığınmacı çocuk Abdullah, bilgisayarda kendi resmini görünce “Öğretmenim gidiyorum” diyerek panduflarını alıp giyip çıktı. Bir arkadaşı arkasından “Abdullah beni bekle” dedi. Girişken mizaca sahip çocuklar Türkiyeli arkadaşlarıyla okul çıkışında da ilişkilerini sürdürdükleri tespit edilmiştir. Örneğin; Girişken davranış özelliklerine sahip olan sığınmacı çocuk Murat, eve gitmek için çıkan Türkiyeli arkadaşına seslenip “Efe beni parkta bekle” dedi.

Girişken yapıya sahip olan sığınmacı çocuklar sadece Türkiyeli çocuklar tarafından değil; aynı zamanda öğretmenleri tarafından da kolay kabul gördükleri ve sevildikleri anlaşılmaktadır. Seval öğretmenin şu sözlerini bu yönde değerlendirmek mümkündür:

Beşir ilk günden beri çok sevimli bir çocuktü çok sevdim Hala da öyle çok istekli bir çocuktü. Hala da çok istekli. Çok olumlu gelişmeler dil konusunda olsun bizim kurallarımız da uyuma olsun çok uyumlu. Kendi Suriyeli arkadaşlarıyla akrabalarıyla da çok uyumlu benimle de çok uyumlu sınıfta da çok uyumlu yani nereye giderse gitsin uyumlu bir çocuk olduğunu biliyorum ve de çok istekli öğrenmeyi çok açık bir çocuk ikisinde de güzel gelişmeler oldu.

Girişken mizaçlı olan sığınmacı çocuklar yakın arkadaş olarak yine kendileri gibi sosyal olan ve sınıfta sevilen, popüler olan Türkiyeli arkadaşlarıyla yakın arkadaşlık ilişkisi kurmaktadır. Nurgül Öğretmen de sınıfında farklı mizaçlara sahip olan sığınmacı öğrencileri için şu ifadeleri kullanmıştır:

Sığınmacı çocukların kendi aralarında iletişimleri çok fazla iyi değil. Yasin ile Abdullah'ın karakteri çok farklı. Yasin kuralları çok fazla bilmiyor kural tanımıyor. Abdullah çok akıllı uslu söyleneni yapan bir çocuk söz dinleyen arkadaşları tarafından sevilen bir çocuk.

Nurgül Öğretmenin dile getirdiklerini teyit eden örnek bir olay sınıfta şu şekilde yaşanmıştır: Sabah sınıfta Yasin ve Abdullah dışında iki çocuk daha vardı. Abdullah iki Türkiyeli çocukla oyun oynarken Yasin de onlarla oynamak istedi. Çocuklardan biri “Sen zarar veriyorsun oynama” dedi. Yasin bir süre sonra tekrar oynamak istedi ama yine oynatılmayınca “Ben oynamıyorum sadece o ne diyorum” dedi. Sonra Yasin masada oturarak; Abdullah ve diğer arkadaşlarının oyununu izledi.

Girişken özelliklere sahip sığınmacı çocukların özgüvenli yapılarından dolayı; sorunlarını, fikirlerini duygularını ve haklarını korumayı sözel iletişim yoluyla kolaylıkla ifade edebildikleri gerçekleştirilen gözlemler aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu çocukların öğretmenleri de benzer ifadeler kullanarak bu tespitleri desteklemişlerdir. Örneğin Nurgül Öğretmenin sınıfında yer alan Abdullah'ın arkadaşlarıyla 05.05.2017 tarihli gözlemde yaşadığı bir olay buna örnek teşkil etmektedir. Nurgül Öğretmen trafikle ilgili bir oyun oynatırken bir arkadaşı Abdullah'ı sandalyesinden düşürünce Abdullah kızarak arkadaşına “Ne yaptın ya” dedi. Aynı gün içerisinde Nurgül Öğretmen mavi oyun hamurlarını dağıttı ve Abdullah bir arkadaşına sesini yükselterek “O benim o benim” deyip arkadaşından aldı.

Saldırgan ve çekingen özelliklere sahip sığınmacı çocukların uyum sağlamaları ve Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişim kurmaları daha zorken; girişken mizaç özelliklerine sahip olan sığınmacı çocukların daha uyumlu, yardımsever oldukları, Türkiyeli arkadaşları tarafından kabul gördükleri ve sevildikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

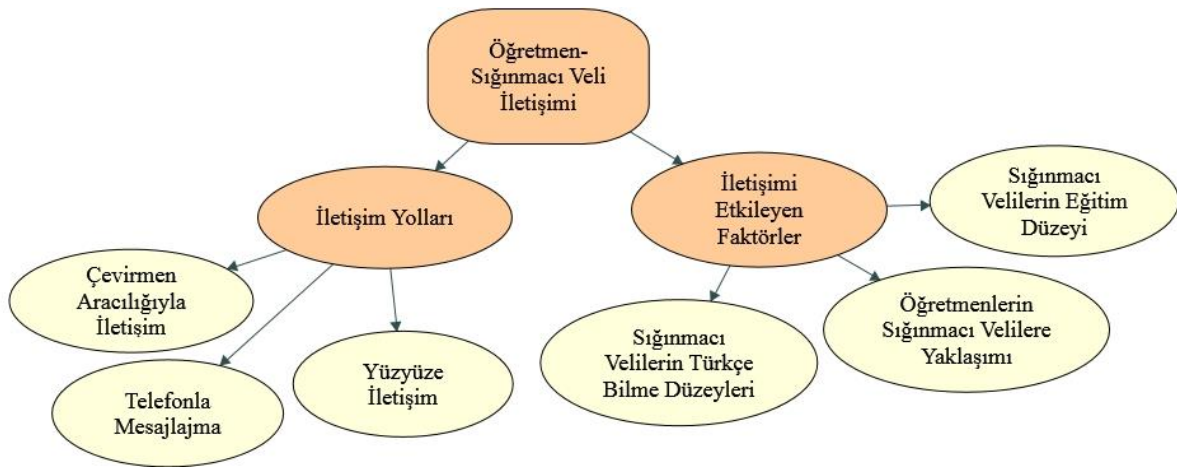
Nurgül Öğretmen sınıftaki çocuklar için uyguladığı bir ankette yaptığı ankette Türkiyeli bir çocuğun “Onur da çok akıllı Abdullah da çok akıllı neden anlaşılmadıklarını anlamıyorum” dediğini söyledi.

Sığınmacı çocukların sahip oldukları mizaç özellikleri akranlarıyla kurmuş oldukları iletişimde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Çekingenlik, girişkenlik ve saldırganlık gibi mizaç özellikleri iletişimde belirleyici özellikler olduğunu ortaya koymuştur.

Özellikle sığınmacı kız çocuklar Derya, Damla ve Nur çekingen davranışlar göstererek akranlarıyla çok sınırlı iletişim kurdukları; erkek sığınmacı çocuklar arasında ise Mustafa çekingen özelliklere sahip olduğu ve sadece girişken mizaca sahip olan sığınmacı çocuk Beşir ile iletişim halinde olduğu gözlemlenmiştir. Cahit ve Yasin adlı sığınmacı çocuklar ise saldırgan davranış özelliklerine sahip olmaları yönüyle akranlarıyla olumsuz bir iletişim içinde oldukları tespit edilmiştir. Girişken davranış özellikleri sergileyen Beşir, Ali ve Abdullah'ın akranlarıyla iletişimleri daha güçlü olduğu gözlemlenmiştir.

4.3.2. Öğretmen veli iletişimi

Öğretmen- sığınmacı veli iletişimi teması altında sığınmacı velilerin öğretmenlerle iletişimi nasıl sağladıkları ve bu iletişime etki eden etmenlere değinilecektir. Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde “Sığınmacı velilerle ilişkiniz nasıl ve nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusu ve ayrıca sığınmacı velilere de “Çocuğunuzun öğretmeniyle nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar ve yapılan gözlemler yolları ve sonunda iletişimi etkileyen faktörler iletişim yolları ve iletişimi etkileyen faktörler olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar ayrıntılı olarak Şekil 4.19’da gösterilmektedir. Temalara ait değerlendirmelerine de aşağıda değinilmektedir.

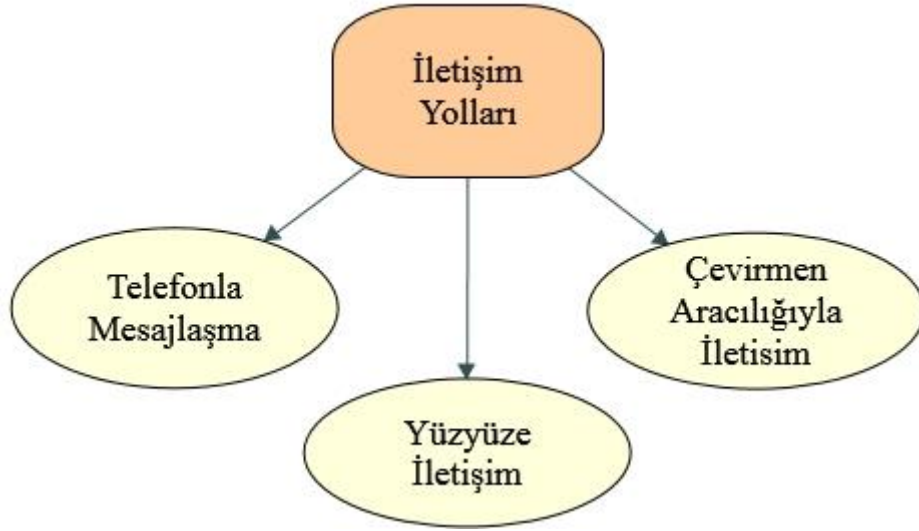


Şekil 4.18. Öğretmen sığınmacı veli iletişimi

4.3.2.1. İletişim yolları

Sığınmacı velilerle eğitimciler arasında sağlanan iletişim telefonla mesajlaşma, çevirmen yardımı olarak iletişim ve yüz yüze iletişim olmak üzere üç yolla gerçekleşmektedir. Bunlar arasında hem eğitimciler hem de sığınmacı veliler tarafından dil sorunundan dolayı telefonla mesajlaşma yoluyla iletişime geçmek daha çok tercih edilirken; yüz yüze iletişim daha çok zorunlu durumlar için tercih edilen bir iletişim yolu olmaktadır. Şekil 4.20’de

gösterilen bu üç iletişim yoluna alt temalar olarak sırasıyla değinilecektir.



Şekil 4.19. İletişim yolları

4.3.2.1.1. Telefonla mesajlaşma

Sığınmacı veliler ve öğretmenler arasında telefon aracılığıyla gerçekleşen iletişim, sığınmacı velilerle birebir olarak gerçekleştirilen bir telefon görüşmesi olarak değil; bunun yerine genellikle tüm velilerin bulunduğu toplu mesajlaşma grubu üzerinden sağlanmaktadır. Hilal Öğretmen, Nurgül Öğretmen ve Sema Öğretmen sığınmacı velileri ve Türkiyeli velileriyle iletişim kurma aracı olarak telefonu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Nihal Öğretmen “Yani Whatssap grubumuz var. Orda iletişim halinde oluyoruz. Bazen bireysel mesajla, yüz yüze görüşmeyle olabiliyor.” Özge Öğretmen mesajı daha kolay okuyup anladıkları için mesaj atmayı tercih ettim hep.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sığınmacı veliler bu yolla çocuklarının öğretmenlerinden gelen mesajları çeviri programlarını kullanarak anlaşılır kılmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler tarafından kullanılan bu toplu mesajlaşma grupları sığınmacı veliler için sözlü iletişim yerine, yazılı iletişim kurma imkânı sağlaması yönüyle yüz yüze iletişimde karşılaşılan bazı sorunların çözülmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin eşiyle okulda yapılan bir veli toplantısına katılan Abdullah’ın Babası yüz yüze iletişimde yaşadıkları sorunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Ben iki kere eşim ise bir kere bu toplantılara katıldım. Vallahi tatilden önce, karne tatilinden önce olan son toplantıya katıldım bu toplantıya müdüre de katılmıştı. Eşimle katıldığım toplantıda konuşulanları biraz anladık, biraz anlamadık. Böyle konuşmadan oturduk.

Abdullah'ın Babası ifadesinden de yola çıkarak yüz yüze iletişimde anlaşmanın daha güç bir hale geldiği görülmektedir. Bu sebeple sığınmacı veliler tarafından sözlü iletişimden ziyade yazılı dilin kullanılması; çeviri olanağı sağlamasından dolayı daha çok tercih edilmektedir. Bu yolla kurulan iletişimin tercih edilmesindeki diğer önemli bir sebep ise yazılı dilin yanı sıra görsel yönden de paylaşım imkânı sunmasıdır. Böylece sığınmacı veliler de okulda yapılan etkinlikleri ve çocuklarının etkinliklere katılımı konusunda mesaj grubunda paylaşılan fotoğraflar ve videolar sayesinde bilgi sahibi olabilmektedirler. Araştırmacı Abdullah'ın Babası ile görüşmeyi tercüman aracılığıyla yapmıştır. Abdullah'ın Babası aşağıda yer verilen ifadeleri mesaj gruplarının sağladığı yazılı ve görsel iletişimin sağladığı kolaylıkları anlatmaktadır:

Abdullah'ın Türk arkadaşlarının aileleriyle telefonla ya da yüz yüze görüşmemiz pek mümkün değil. Öğretmenin kurduğu bir WhatsApp grubu var Onun üzerinden haber alıyorum. Ama bir tane Iraklı arkadaşları var ismi Yasin onunla görüşüyoruz ve öğretmenin kurduğu bu WhatsApp grubundan fotoğraflara bakıyoruz ve öğretmenin istediği şeyleri gönderiyorum. Translate'i kullanarak orada ne demek istediklerini anlayıp gönderiyorum ama ne telefonda ne de yüz yüze Türk arkadaşların aileleriyle herhangi bir görüşme söz konusu değil. Ben Türkçe basit cümleleri anlıyorum mekân yerlerin isimlerini biliyorum. Örneğini Sazova dendiği zaman oraya gitmeye gideceklerini anlıyorum. Dört lira denildiği zaman ücret istendiğini anlıyorum. Ben mesela yarın tatil denildiği zaman bunun ne anlama geldiğini biliyorum. Bir şey lazım olduğunda bunu anlıyorum. Ne lazım olduğunu anlıyorum bir işaret beni bir şey istediğini anlıyorum. Ayrıca WhatsApp üzerinden öğretmen yazdığı için bunu telefonda çeviriyorum. Ama genel olarak basit ve kısa cümlelerle öğretmeninle anlaşabiliyorum. Biz telefonla ya da buluşarak değil genellikle Whatsapp üzerinden mesajlaşıyoruz. Mesaj yoluyla öğretmenle iletişim kuruyoruz Whatsapp üzerinden mesaj yazıyorum.

Whatsapp ile iletişim yöntemi, sığınmacı velilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı yaşadıkları dil sorununa yönelik, geçici bir çözüm yolu olarak görmek mümkündür. Ancak yazılı dilin sınıf grubu üzerinden sağlanması ve bire bir yazışarak diyaloga dönüşen bir iletişimin olmamasından dolayı öğretmen tarafından gönderilen notlar veya mesajların ne kadar anlaşılır olduğuna dair geri bildirim vermemektedir. Bu nedenle gerek veliler arası iletişim gerekse veli ve öğretmen arasındaki iletişim açısından yüz yüze kurulan iletişim kadar etkili olamamaktadır.

Sığınmacı veliler toplu mesajlaşma grubundan paylaşıldığı kadarıyla veya oradan anladıkları kadarıyla iletişim sağlamaktadırlar. Bu durum ise bazı yanlış veya eksik anlamalara da sebep olabilmektedir. Örneğin araştırmacı tarafından 12.05.2017 tarihinde yapılan sınıf gözleminde gözlenen örnek olayda, Nurgül Öğretmen tarafından aile katılımı

etkinliği adı altında, Eskişehir iline özgü yiyeceklerin sanat etkinliği olarak yapılıp okula gönderilmesi istenmiştir. Sınıftaki çocuklarlar karton veya artık materyal kullanarak yaptıkları met helvalarını sınıfa getirirken; Abdullah evden getirdiği bir kutu gerçek met helvasını öğretmenine verdi. Bu durum iletişimin sadece mesajlaşarak gerçekleşmesinde yanlış sonuçlar doğurduğuna bir örnek teşkil etmektedir. Yine sığınmacı velilerle birebir iletişim kurulmamasından kaynaklanan başka bir örnekte ilkokula bağlı anasınıfında yılsonunda veli katılımıyla birlikte düzenlenen piknikte yaşanmıştır.

Okul pikniğini biz bilmiyorduk ve anlamamıştık o yüzden gidemedik. İnşallah bundan sonraki pikniklere gidebiliriz. Öğretmen bize kâğıt göndermişti. Ama biz onun ne olduğunu anlamamıştık. Kimse tercüme etmediği için biz orada ne yazdığını anlamadığımız için pikniğe gidemedik. Daha doğrusu onun piknik olduğunu çok sonradan öğrendik. Kâğıdı anlamadığımız için çok üzüldük. Biz anneler gününün kutlamasına gittik.

Örnek olaydaki piknik gezisini düzenleyen ve bu amaçla sığınmacı velilere gönderilen yazılı notun anlaşılmadığını bilmeyen Burcu Öğretmen tarafından bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: “Veliler katılım gösterdiler anneler günü yaptık dışarıda kahvaltı yaptık o zaman katılım vardı. Ama hani piknik için evden yiyecekler getirilecekti ama kesinlikle hiçbir bir şey dahi getirmediler.”

Yüz yüze kurulmayan iletişimden dolayı başka bir eksik anlamada araştırmacının Özge Öğretmen ve Özge Öğretmenin sığınmacı velisi olan Murat’ın Annesi ile yapılan ayrı ayrı görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Özge Öğretmen kolay anlaşıldığı için mesaj yoluyla iletişim kurmayı tercih ettiğini belirtmekle beraber okul gezilerine sığınmacı velilerinin katılım göstermeme sebebini de öz eleştiri de bulunarak ve yüz yüze iletişimin daha etkili olduğunu şu sözlerinden çıkarmak mümkündür: “Çocuklar gezilere geliyor ama aileler gelmedi. Belki de baştan etkinliklerin ne olduğunu anlamadılar. Çünkü tek tek anlattığımda ilgilendiğimde Anneler Günü, portfolyo ve karne gününde buradaydılar.” Özge Öğretmenin velilerine gönderdiği mesajın tam anlaşılmama ihtimaline bağlı olarak sığınmacı velilerinin okul gezilerine katılmadığını sığınmacı velisi olan Murat’ın Annesi doğrulamaktadır. Araştırmacı ve Murat’ın Annesi arasında yapılan görüşmede araştırmacının “Okulda yapılan etkinliklere ve gezilere katılıyor musunuz?” soru üzerine ortaya çıkmıştır. Murat’ın Annesi okul gezilerine katılabileceği bilgisine sahip olmadığı için katılmadığını ve gezilere katılabileceğini araştırmacıdan öğrenip sığınmacı çocuğun Türkçe bilen abisi bunu şu sözle ifade etmiştir: “Gezilere sadece kardeşim katılıyor. Annem de mi gezilere gelebilir! Annem bunu şimdi anladı, bilmiyordu.” Sığınmacı velilerle yazılı olarak kurulan iletişimin öğretmen ve sığınmacı veliler arasında yanlış anlamalara sebep olduğu hem sığınmacı velilerle hem de

öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir.

Yüz yüze yapılan görüşmeler daha çok çaba ve zaman gerektirmektedir ancak daha sağlıklı bir iletişimin kurulmasını da imkân sağlamaktadır. Telefon aracılığıyla sağlanan iletişim kalabalık bir sınıf grubu üzerinden sağlandığı için daha yüzeysel düzeyde olmaktadır ve daha çok okulda ihtiyaç duyulan malzemeler ve yapılan etkinliklerin paylaşımına yönelik olduğu için bir nevi duyuru amaçlı kullanılmaktadır. Yani bire bir veli ve öğrenciye yönelik derinlemesine yapılan bir görüşme imkânı sunmamaktadır.

Özge Öğretmen sığınmacı velilerle yaşadığı iletişim sıkıntısını: “Yapacağımız etkinlikler için malzeme isterken veya geziye giderken ailelere bunu anlatmak çok zor oldu dil bilmedikleri için.” sözleriyle hem yaşadığı sorunu dile getirmiştir hem de toplu mesaj gruplarının daha çok malzeme ihtiyacı için ve duyuru amaçlı kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin sığınmacı velilerle iletişiminin daha sınırlı olması nedeniyle kullanılan çeviri programları anlık çözümler sağlayabilmektedir. Okul yöneticisi olarak görev yapan Savaş Öğretmen sığınmacı velilerle kurmuş olduğu iletişim yolunu “İşte Google çevirisinden onlara Arapça- Türkçe yazdım onlara Arapça dinlettirdim onlara o şekilde iletişim kurdum.” şeklinde ifade etmiştir.

Yüz yüze kurulan iletişim, bire bir iletişim kurma imkânı sağlaması nedeniyle ilk zamanlarda ve kısa vadede doğru iletişim sağlamakta güçlüklerle sebep olsa da sığınmacı veliler ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi uzun vadede daha güçlü kılmaktadır. Anaokulunda çocukların bir kısmının okula servisle gelmesi, ebeveynlerin çalışıyor olması ve ayrıca öğretmen ve velilerin okul kuralı olarak belirlenen belirli ve kısıtlı zaman dilimlerinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmelerinden dolayı öğretmenler ve veliler okul ortamında fazla bir araya gelme imkânı bulamamaktadırlar. Öğretmen-veli iletişimi daha çok toplu mesajlaşma uygulaması aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu yönlü kurulan iletişim öğretmen ve ebeveyn tarafından çift yönlü bir iletişimden ziyade öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri aktivitelerin fotoğraflarını paylaşmayla ve öğretmenlerin istedikleri materyallerin ebeveynler tarafından temin edilmesiyle sınırlı kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasına ve daha zayıf bir öğretmen-ebeveyn iletişimine sebep olmaktadır. Toplu mesajlaşma gruplarında sığınmacı veliler çeviri uygulamalarını kullanarak dil engelini kısmen aşmış olsa da öğretmen-veli iletişimi için yeterli olmamaktadır. Sığınmacı veliler toplu mesaj gruplarında anladıkları kadarıyla yetinmektedirler. Bu durum kimi zaman yanlış ve eksik anlamalara sebep olmaktadır.

4.3.2.1.2. *Yüz yüze iletişim*

Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bir bölgede bulunan bir ilkokulun bünyesinde bulunan iki anasınıfındaki öğretmenler ise hem çocukların veliler tarafından okula getirilip götürülmesinden dolayı yüz yüze görüşme olanağı bulmaları hem de sınıf mevcutlarının daha az olmasından dolayı bu sınıflarda görev yapan öğretmenler, çocuklar ve bu çocukların ailelerine dair daha fazla bilgiye sahipler. Anaokulunda görev yapan öğretmenler ise sığınmacı velilere ve çocuklara dair daha kısıtlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Sığınmacı velilerin eğitim düzeyi, meslek bilgileri, kardeş sayısı, gibi kişisel bilgiler hakkında net bilgilere sahip olmadıkları araştırmacı tarafından tespit edilmiştir ve bu bilgiler daha çok okul yöneticileri ve sığınmacı velilerden elde edilmiştir. Örneğin anaokulunda görev yapan Nurgül Öğretmen Yasin adlı sığınmacı çocuğun daha önceden okul öncesi eğitimi aldığını ve o okuldan nakil olarak geldiğini ve ailesinin Türkçe dil kursuna gittiğini bilmezken; anasınıfında görev yapan öğretmenler sığınmacı annelerle birebir yüz yüze iletişim sağladıkları için araştırmacıya, sığınmacı çocuklar ve ailelerine dair daha çok ayrıntılı bilgi sunmuşlardır.

Yüz yüze gerçekleştirilen iletişimde dil sorununa farklı çözümler üreterek iletişim sağlanmaktadır. Anasınıfı öğretmenleri olan Burcu ve Seval Öğretmen sığınmacı velilerle yüz yüze iletişim yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sığınmacı velileriyle sağladıkları iletişimi Burcu Öğretmen şu şekilde aktarmıştır:

Şöyle iletişim kuruyoruz, ilk zamanlar hani öğrenmeye çalıştık açıkçası hani belirli kelimeleri en azından öğrenmeye çalıştık. O kelimeler üzerinden ya da hareketlerimizle anlamaya çalıştık ya da mesela beslenme çantası, suluk ayakkabı getirilecekse onları hani mesela aldık diyelim ayakkabı, beslenme çantasını tek tek gösterdik. Bu getirilecek bu getirilecek diye göstererek.

Seval Öğretmen ise sığınmacı velileriyle kurduğu iletişimi şu sözleriyle ifade etmiştir:

Verilerle ilişkilerinden ziyade bu seneki velilerim çok sıcak özellikle Mustafa'nın annesi Çok sıcakkanlı bir insan iletişime çok açıktı ilk başta gelir gelmez zaten sen bana Türkçe ben sana Arapça öğreteyim dedi o şekilde geldiler Ben de çok hevesliydim ve Arapça öğrenmek için kendime bir defter bile tuttum anasınıfı çocukları oldukları için de tabii ki ilk rakamları, renkleri ben öğrenmeye ve onlara öğretmeye başladım Çok da hızlı öğrendiler.

Sığınmacı veliler ve öğretmenler arasında yapılan yüz yüze görüşmeler karşılıklı olarak anadillerin öğrenilmesine olanak sağlamak ve daha güçlü bir iletişim dilinin ortaya çıktığını göstermektedir. Mustafa'nın Annesi Seval Öğretmene “Öğretmene sen bana Türkçe öğret; ben sana Arapça öğreteyim dedim. Ayrıca öğretmen de benden bir takım kelimeler öğrendi. Örneğin renkleri oğluma Arapça soruyormuş.” Ayrıca Mustafa'nın Annesinin şu sözleri Seval

Öğretmenle kurulan yüz yüze iletişimin daha yakın bir iletişim sağladığını göstermektedir:

Geçen sene Mustafa biraz zorlandı ama bu sene hiçbirinde sorun yok. Bu sen hiçbir sorun yok elhamdülillah. Bu sene netice çok güzel. Maşallah öğretmen çok iyi ve bize çok yardım ediyor. Bize karşı çok iyi ve bizi sınıfa kabul ediyor. Öğretmenimizden çok çok memnunuz çok fazlasıyla kabullendi bizi. Öğretmen çok ilgilendiği için çok sorun yaşamıyoruz. Öğretmenini çok seviyorum çok iyi kalpli bir öğretmen kalbi çok güzel mavi gözlü beyaz tenli güzel bir öğretmen ve ben ona hep sarılıyorum her gördüğümde sarılıp öpüyorum ve ben onu arkadaşım gibi görüyorum ve çok kanım ısınıyor ona.

Mustafa'nın Annesi ve Seval Öğretmenin ifadelerinden da anlaşıldığı yüz yüze kurulan bu iletişimin yararlarının telefon yoluyla sağlanması oldukça güçtür. Yüz yüze iletişim sayesinde kurulan sıcak ilişkinin hem öğretmeni Arapça öğrenmeye ve sığınmacı çocukla birebir ilgilenmeye hem de veliyi çocuğunun eğitimi ile daha yakından ilgilenmeye teşvik ettiği görülmektedir. Anaokulunda yönetici olan Başak Öğretmen ise bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ya aslında biz şimdi bütün mülteci aileleri düşününce çok fazla okula geldikleri söylenemez. Yani çocuğu yazdırıyorlar ve sonrasında çok fazla okula gelmiyorlar. Genel şey bu mesela düzenli velisiyle iletişimde bulunduğumuz bir aile var bir tanesi böyle. Bir tanesi burada Türkçe bilen bir yakınları var direk onla iletişime geçmeye çalışıyoruz. Birinin mesela küçük bir abisi var. Belki ilkokul ortaokula gidiyor. O gelip bırakıyor. Yani ailesiyle çok şey değiliz. Öğretmeni çağırırsa geliyor.

Velilerle iletişimin önündeki başka bir engel ise bazı velilerin okula gelip gitmemesidir bunu Burcu Öğretmen:

Akraba oldukları için hani 4 öğrenci birbiriyle akraba oldukları için birbirlerine hani bırakıyorlar birbirlerini hani alıyorlar götürüyorlar. Ama tek öğrencim ya ablası geliyor ya abisi geliyor ya da çok nadir annesi geliyor hatta ablası geldiğinde daha çok üstü başı düzgün oluyor. Annesi geldiğinde hani mesela çok kar ve kış bir günde çocuğun çorabı yoktu biz kendimiz bir yerden temin ettik kendimiz giydirdik o gün annesi getirmişti. Ablası getirdiğinde daha temiz daha saçları taranmış ya da çorabı oluyor annesi getirdiğinde daha yani bizim anladığımız abla daha çok onunla ilgileniyor.

4.3.2.1.3. Çevirmen aracılığıyla iletişim

Sığınmacı veliler telefonla mesajlaşma çocuklarının öğretmenleriyle iletişim sağlarken Türkçe bilmemelerine rağmen telefonlarında bulunan çeviri programlarını kullanarak dil sorununu çözebilmektedirler. Ancak yüz yüze iletişimde bu yöntem çok işlevsel olmadığı için zaman zaman çevirmenlik görevini üstlenen Türkçe bilen diğer aile bireylerinden veya yakınlarından yardım sağlanmaktadır. Aile bireylerinde çeviri desteği sağlayanlar okula giden

ağabey ve ablalar olmaktadır. Bu rolü çoğu zaman ağabey ve ablalar üstlenirken bazen de sığınmacı çocuklar kendileri yerine getirmektedir. Okulla birlikte daha sosyal bir yaşamın içinde yer alan sığınmacı çocuklar velilerden daha erken ve daha iyi düzeyde Türkçe konuşmaktalar. Böylece iki dile de hâkim olan çocuklar özellikle de velileri çocukları okula bırakırken ve alırken ani gelişen iletişim ihtiyacında çevirmenlik desteği sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin sınıfları için kurmuş olduğu toplu mesajlaşma grupları aracılığıyla iletişim kolaylaşırken okul yönetimiyle iletişime geçmek gerektiğinde aynı yöntemi kullanmak mümkün olmamaktadır. Bu sebeple sığınmacı veliler okul yöneticileri veya veli toplantılarında yüz yüze iletişim kurmaları gerekmektedir. Böyle zamanlarda sığınmacı veliler çevirmen desteği almaktadırlar. Örneğin anaokulunda yönetici olan Selin Öğretmen sığınmacı velilerle yaşadıkları iletişim sorununu ve bu sorunu çözmeye yönelik çevirmen desteğini şu şekilde dile getirmiştir:

Çocuklarla ilgili yaşadığımız sorun olmuyor. Veli konusunda sıkıntılar yaşıyoruz çünkü veli ile iletişim kuramıyoruz. İlla ki bir tercümana ihtiyacımız oluyor. Çünkü okulla ilgili anlatmamız gereken kurallar oluyor. Kuralları anlayamıyorlar. Çoğu Türkçe bilmiyorlar. İnanın öğrenciler onlardan daha iyi Türkçe biliyor. Gelen çocuklar daha kolay kabulleniyorlar çünkü. Velilerin çoğunluğu bilmiyor. O yüzden büyük problemler yaşadık ilk etapta sonrasında dönem sonrasında onlar da yavaş yavaş Türkçe öğrenmeye başlıyorlar. Biz de biraz dillerini anlamaya başlıyoruz. O şekilde biraz problemleri çözmeye çalışıyoruz.

Yine aynı anaokulunda yönetici olan Başak Öğretmen de benzer ifadelerde bulunmuştur:

Genel şey bu mesela düzenli velisiyle iletişimde bulunduğumuz bir aile var bir tanesi böyle. Bir tanesi burada Türkçe bilen bir yakınları var direk onla iletişime geçmeye çalışıyoruz. Birinin mesela küçük bir abisi var. Belki ilkokul ortaokula gidiyor. O gelip bırakıyor.

Derya'nın Babası ise ilkokul birinci sınıfa giden oğlunun kendisi için çevirmenlik yaptığını "Ahmet ilkokula gidiyor Türkçe biliyor. Eşim Türk annelerle anneleriyle konuşuyor. Bazen Ahmet tercüme yapıyor." şeklinde dile getirmiştir.

Okula giden ve Türkçeyi öğrenen iki ağabey sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerde çevirmenlik görevi üstlenerek görüşmeler sağlanmıştır. Bu ağabeyler aynı zamanda okulda öğretmenler ve anne-babaları arasında gerçekleşen iletişimde de çeviri yardımıyla bulunduklarını belirtmişlerdir. Nurgül Öğretmen sığınmacı velilerle yaşadığı iletişim sorunu "İletişim kurmakta zorlanıyorum Türkçeyi çok iyi anlayamıyorlar çoğu zaman tercümanla beraber gelip iletişim kurabiliyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Tercih edilen iletişim yolları iki okulda değişmektedir. Ancak kullanılan her bir iletişim

yolları kendi içerisinde avantajlı ve dezavantajlı yönleri barındırdığı görülmektedir. Bu sebeple iletişim yollarının çok yönlü olması iletişimi güçlendirecektir.

4.3.2.2. İletişimi etkileyen faktörler

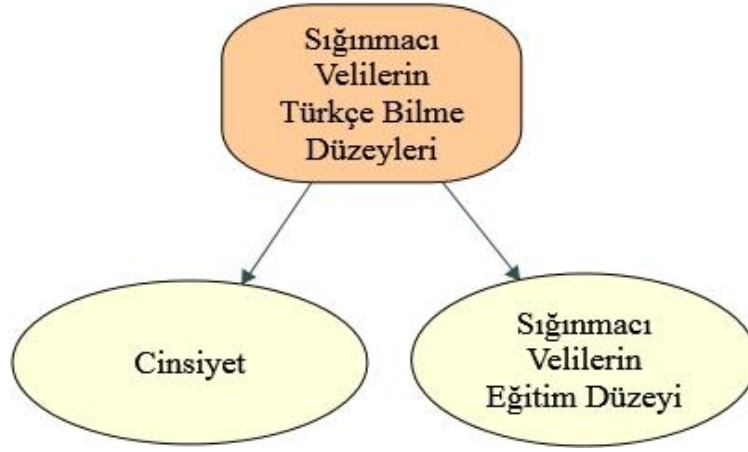
Öğretmen- sığınmacı iletişimini etkileyen faktörler; sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri ve öğretmenlerin sığınmacı velilere yaklaşımı olarak iki alt tema altında açıklanacaktır. Bu temalara ve sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeylerinin alt temaları olan; eğitim düzeyi ve cinsiyet Şekil 4.21’de yer verilmiştir.



Şekil 4.20. İletişimi etkileyen faktörler

4.3.2.2.1. Sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri

Sığınmacı veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimi etkileyen en önemli faktörlerden biri sığınmacı velilerin iletişim kurabilecek düzeyde Türkçe konuşma ve anlama yeterliliğine sahip olmamalarıdır. Bu durum öğretmenler ve sığınmacı veliler arasında zaman zaman eksik veya yanlış anlamalara sebep olmaktadır. Sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değişkenlik gösterdiği için Şekil 4.22’de gösterilen bu iki etmene alt temalar olarak yer verilecektir.



Şekil 4.21. Sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri

Cinsiyet

Daha önceden cinsiyetçi yaklaşım temasında da sığınmacı kadınların iş hayatına dâhil olmamalarından ve buna bağlı olarak sosyal çevrelerinin aile ve akrabalarla ve yine görüşülen sığınmacı ailelerle sınırlı kaldığına değinilmişti. Bu cinsiyetçi yaklaşım sığınmacı kadınların Türkçe bilme düzeylerine doğrudan etki etmektedir ve böylece sığınmacı ailelerde cinsiyete göre Türkçe bilme düzeyi önemli derecede farklılık göstermektedir. Sığınmacı kadınlar Türkçe konuşma fırsatını sadece çocuklarını okula getirip götürürken yakalayabilmektedirler. Ancak dil bilmemelerinden dolayı iletişim sorunu yaşama kaygısıyla sığınmacı çocukları daha çok daha iyi Türkçe bilen sığınmacı babalar veya okula giden ağabey ve ablaları getirip götürmektedir. Böylece öğretmenle gerekli durumlarda da iletişimi bu kişiler sağlamaktadırlar.

Sığınmacı anneler öğretmenle kurulan iletişimin dışında kaldığı hem okulda yapılan gözlemlerde hem de eğitimcilerle ve sığınmacı velilerle yapılan görüşmeler sonucu tespit edilmiştir. Aile katılımı gereken yılsonu gösterisi, bayram gibi özel gün kutlamalarında sığınmacı annelerin de yer aldığı ancak öğretmenlerle iletişim kurmadıkları gözlemlenmiştir. Sığınmacı velilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de sığınmacı annelerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı üç sığınmacı baba görüşmeleri gerçekleştirirken altı sığınmacı anneyle yapılan görüşmelerin tamamında tercüman yardımıyla iletişim sağlandı. Sığınmacı anneler hiç Türkçe bilmezken; görüşülen üç sığınmacı babadan biriyle tercümana ihtiyaç duymadan görüşme sağlanırken, diğer iki sığınmacı baba da tercüman yardımıyla yapılan görüşmelerde Türkçeyi anladıkları ve sınırlı da olsa Türkçe cümleler kurabildikleri görülmüştür.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde de sınıfında gözlem yapılan beş öğretmenden dördü, sığınmacı çocukların eğitiminde iletişim kurulan sığınmacı ebeveynin, sığınmacı çocuğun babası veya okula giden ve Türkçe bilen aile bireyleri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; Nurgül Öğretmen: “Abdullah'ın velisi daha ilgili yani babası Türkçeyi daha iyi bildiği için genellikle o ilgileniyor Abdullah'ın. Yasin'i genellikle abisi ilgileniyor iletişimi daha iyi gerçekleştirdiğimiz için.” şeklinde ifade etmiştir. Özge Öğretmen ise “Damla'nın onun babası Türkçe biliyor abisi Türkçe biliyor. Babası ilgileniyor. Murat'ın abisi ilgileniyor.” demiştir. Türkçeyi bu kişiler daha iyi bildiği için çocukların eğitimiyle bunlar ilgileniyor. Hilal Öğretmen konu hakkında “Benim veli en azından mesela öğrencimin annesini bilmiyorum genelde baba ile iletişim halindeyim yani bu şekilde.” Burcu Öğretmen de yine sığınmacı sınıfında bulunan sığınmacı kız öğrencisinin eğitimiyle ablasının ilgilendiğini ve çocuğun annesiyle iletişiminin zayıf olduğunu şu sözleriyle anlatıyor: “Sığınmacı çocuklar akraba oldukları için dört öğrenci birbiriyle akraba oldukları için birbirlerine bırakıyorlar birbirlerini alıyorlar götürüyorlar. Ama tek öğrencim ya ablası geliyor ya abisi geliyor ya da çok nadir annesi geliyor.” Seval Öğretmen ise sığınmacı öğrencisinin annesinin çocuğun eğitimi ile ilgilendiğini aşağıdaki ifade ile belirtmiştir:

Anne, kesinlikle anne örneğin Beşir'in Babası da her gün geliyor Ama verdiğim evraklardan bihaber hatta diğer anne alıyor. Genelde bir anne bütün çocukları alıyor ve o çocuğun babası da her gün gelmesine rağmen verdiğim birçok evraktan bilmiyorum. Babalar Biraz daha kendini dışlamış durumda. Yani daha otoriter mi diyeyim kendilerince her şeyi kadın halleder gözüyle baktıkları için mi diyeyim. Her gün aslında okula gelen bir baba ama bir şey sorduğumda hiçbir şey bilmediğini söylüyor.

Görüşme yapılan sığınmacı annelerden Beşir'in Annesine şu sözleriyle çocuğunun öğretmeniyle Türkçe bilemediği için iletişim kuramadığını anlatmaktadır: “Ben iletişim kuramıyorum Mustafa'nın babası Türkçeyi daha iyi bildiği için genellikle Mustafa'nın babası iletişim kuruyor.”

Sığınmacı velilerin eğitim düzeyi

Sığınmacı velilerin eğitim düzeyi göz önünde bulundurulduğunda anaokulundaki sığınmacı velilerden dört annenin ve dört babanın üniversite mezunu olduğu, Murat'ın anne ve babasının ise lise mezunu oldukları bilgisi edinilmiştir. Ancak ilkokula bağlı anasınıfındaki çocukların anneleri arasında üniversite düzeyinde eğitim alan sığınmacı anne bulunmamakla birlikte Nur'un Annesi okuma yazma bilmediği öğrenilmiştir. Toplamda beş sığınmacı babadan ise sadece iki tanesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmen ve sığınmacı veli iletişimde sığınmacı velilerin eğitim düzeylerinin, Türkçe bilme

düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sığınmacı velilerle yapılan görüşmeler sonucunda görülmüştür. Sığınmacı veliler arasında araştırmacıyla görüşme yapan sadece üç baba yer almıştır. Bu babalar üniversite mezunudur ve görüşmeler esnasında Türkçeyi anlamakla birlikte bazı sorulara Türkçe cevap vermişlerdir. Üniversite mezunu olan sadece bir anneyle görüşme yapılmıştır. Bu anne Türkçe anlayıp ancak konuşamadığı görülmüştür. Görüşme yapılan ve üniversite mezunu olmayan diğer altı sığınmacı annenin Türkçe anlayıp konuşamadıkları görülmüştür.

4.3.2.2. Öğretmenlerin ve sığınmacı velilere yaklaşımı

Yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde öğretmenler ve sığınmacı veliler arasındaki iletişimde, öğretmenlerin sığınmacı velilere karşı iletişime açık olmaları ve sığınmacı velilerle iletişim kurma çabası içinde olmaları veli öğretmen iletişimi açısından önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. İletişim karşılıklı sağlandığı için iletişimin diğer bir öznesi olan sığınmacı velilerin de iletişime açık olmaları öğretmen ve sığınmacı veli arasındaki iletişimine yön vermektedir. Seval Öğretmen iletişim kurma yönündeki bu karşılıklı çabayı ve doğurduğu sonuçları şöyle ifade etmiştir:

Verilerle ilişkilerinden ziyade bu seneki velilerim çok sıcak. Özellikle Muhammed'in annesi çok sıcakkanlı bir insan iletişime çok açıktı. İlk başta gelir gelmez zaten sen bana Türkçe ben sana Arapça öğreteyim dedi. O şekilde geldiler ben de çok hevesliydim ve Arapça öğrenmek için kendime bir defter bile tuttum. Anasınıfı çocukları oldukları için de tabii ki ilk rakamlar renklerle Ben öğrenmeye ve onlara öğretmeye başladım. Çok da hızlı öğrendiler. Ben hemen geldiklerinde çok heveslendim. Aileleriyle iletişimim çok iyiydi. Aileleri sıcak görünce onlar işte Türkçe öğrenmek istediklerini bir hevesle, bende ben de niye Arapça öğrenmeyeyim. Çok zor mu bir merak ettim dil öğrenmeye çalıştım. En başta bir defterim vardı dili öğrenmek için uğraştım. Hani madem buraya geliyorlar en azından dili hem onlar öğrensın hem de ben öğreneyim diye uğraştım. Hala da Ama Arapça çok zor onlar 100 e kadar sayı biliyorlar ama ben ona kadar sayıyorum.

Seval Öğretmen sığınmacı velisiyle kurmuş olduğu iletişimi bu sözleriyle anlatırken; Mustafa'nın Annesi ise Seval Öğretmene dair görüşlerini şu sözleri dile getirerek Seval Öğretmenin ifadelerini desteklemiştir:

Geçen sene Mustafa biraz zorlandı ama bu sene hiçbirinde sorun yok. Bu sen hiçbir sorun yok elhamdulillah. Bu sene netice çok güzel. Maşallah öğretmen çok iyi ve bize çok yardım ediyor. Bize karşı çok iyi ve bizi sınıfa kabul ediyor. Öğretmenimizden çok çok memnunuz çok fazlasıyla kabullendi bizi. Öğretmen çok ilgilendiği için çok sorun yaşamıyoruz. Öğretmenini çok seviyorum çok iyi kalpli bir öğretmen kalbi çok güzel mavi gözlü beyaz tenli güzel bir öğretmen ve ben ona hep sarılıyorum her gördüğümde sarılıp öpüyorum ve ben onu arkadaşım gibi görüyorum ve çok kanım ısınıyor ona.

Seval Öğretmenin dile getirdiği fikirleri, iletişimin önünde en büyük engel olarak görülen sığınmacıların anadilinin farklı olması sorun olmak yerine farklı bir kültürü ve dili öğrenme fırsatı olarak görülüp iyi bir iletişimin kurulabileceğine örnek olarak göstermek mümkündür.

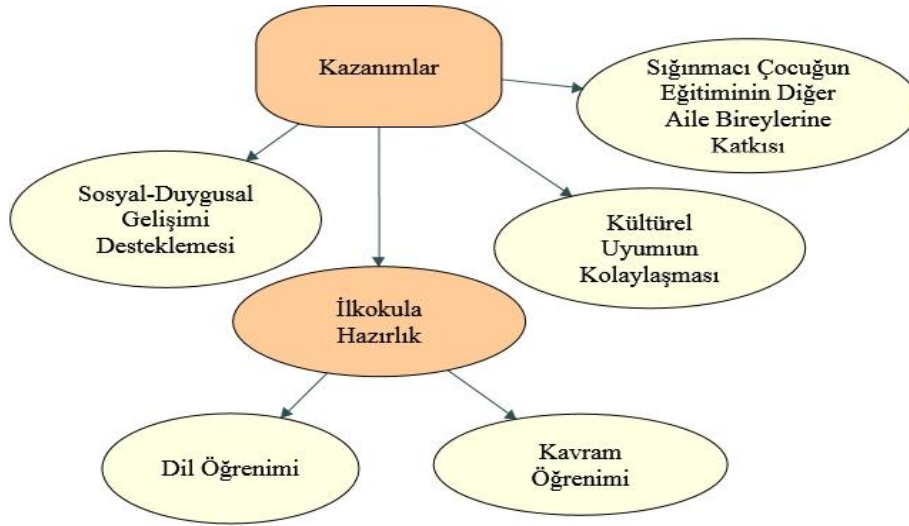
Hilal Öğretmen ise sınıfında bulunan sığınmacı öğrencisinin okula uyum sağlamakta güçlük çektiğini dile getirdikten sonra bu soruna çözüm önerisi olarak, öğretmen veli iletişiminin önemini ve sığınmacı velisiyle olan iletişimi konusunda şu sözleriyle öz eleştiride bulunmuştur:

Benim çok diyalogum yok. Bence ailelerle iletişim halinde olmak yani iletişim halinde olursak biraz böyle belki birazcık uzak kalıyoruz o engel olabilir. Öğretmenden de kaynaklanabilir aileleriyle ilgili olabilir o arayış biraz böyle daha sıcak tutmak veliyle pozitif iletişim halinde olmak daha iyi olacaktır. O engelleri biraz kaldıracaktır diye düşünüyorsunuz.

Hilal Öğretmen sığınmacı velisiyle iletişiminin zayıf olduğunu ve konuda kendi yaklaşımının da etkili olduğunu da yukarıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

4.4. Kazanımlar

Kazanımlar temasında görüşme yapılan öğretmenler ve okul yöneticileri sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimi almasıyla birlikte bu çocukların gelişim gösterdikleri alanları tüm gelişim alanları açısından daha kapsamlı değerlendirirken; sığınmacı veliler daha çok çocuklarının Türkçe öğrenmesine ve akademik başarılarına odaklandıkları görülmüştür. Okul ortamında yapılan gözlemlerde ise sığınmacı çocukların elde ettikleri kazanımların sığınmacı velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin kazanımları; sosyal-duygusal gelişimin desteklemesi, ilkokula hazırlık, kültürel uyumun kolaylaşması ve çocuğun eğitiminin diğer aile bireylerine katkısı olmak üzere toplamda dört alt temadan oluşmaktadır. Bu temalardan öncelikle ilkokula hazırlık temasına değinilecektir. Ayrıca aşağıda yer alan Şekil 4.23'te bu temalara yer ver



Şekil 4.22. Kazanımlar

4.4.1. Sosyal Duygusal gelişimi desteklemesi

Okul öncesi eğitiminin sığınmacı çocukların sosyal ve duygusal gelişimini birçok yönden desteklediği görülmektedir. Okul yöneticilerinden Fatma Öğretmen ve Başak Öğretmen çocukların kendilerini ifade etme konusunda oldukça gelişim gösterdiklerini vurgularken, Nihal Öğretmen ise sığınmacı çocukların okul yaşantısıyla birlikte özgüvenlerinin arttığına vurgu yapmıştır. Abdullah'ın Babası ise çocuğunun gelişen arkadaşlık ilişkilerini şu sözleriyle anlatmıştır: Abdullah okulu, öğretmenini, arkadaşlarını çok seviyor. Arkadaşlarından söz ediyor en çok Ayaz'ı seviyor. Okula gitmediği zaman arkadaşlarını özleyor ağlıyor.

Murat'ın Annesi de yine çocuğunun okula gitmesiyle birlikte sosyal ilişkilerinin gelişimini şu sözleriyle ifade ediyor: “Murat okula gitmeden önce yanımdan ayrılmıyordu. Çocuklara yaklaşıyordu. Okula başladıktan sonra arkadaşları oldu. Çocuklarla oynuyor ve daha mutlu”.Çekingen davranış özelliklerine sahip olan Mustafa'nın Annesi, çocuğunun okul yaşantısıyla birlikte sosyalleştiğini ve çekingen özelliklerinin azaldığını şu sözleriyle belirtmiştir:

Oğlumun kişiliği güçlendi. Türk arkadaşlarla daha çok vakit geçiriyor ve daha çok açıldı. Mustafa önceden çok utangaç ve içine kapanıktı. Mahalledeki arkadaşları olduktan sonra şu anda çok rahatlıkla iletişim kurabiliyor. Utangaçlığı attı üzerinden. O zaman çok utangaçtı şimdi az utangaç. Bu gerçekten çok iyi.

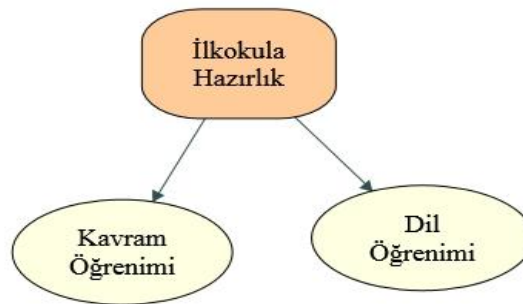
Beşir'in Annesi çocuğunun okul öncesi eğitimi almasıyla birlikte çocuğunda gözlemlediği sosyal gelişimi şöyle ifade etmiştir: “Beşir'e okulun faydası oldu. Türk arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamayı seviyor. Okula başladıktan sonra oldukça fark ettik. Şahsiyeti gerçekten çok gelişti.”

Yapılan gözlemden elde edilen veriler, görüşme verilerini destekler niteliktedir. Özellikle de girişken çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından örtüşmektedir. Ancak yapılan gözlemler ve veli görüşmeleri arasında bazı farklılıklar göze çarpmıştır. Çekingen çocukların gözlemlerde sınıf içinde diğer çocuklarla oynamadıkları ve kendilerini sözel olarak ifade etmedikleri görülmüştür ancak veli görüşmeleri bu çekingen çocukların evlerinde okul arkadaşlarından bahsettiklerini ve okulu çok sevdiklerini söylediklerini göstermiştir. Öyle görülüyor ki çekingen çocuklar okulda bulunmaktan mutlu olmakla birlikte bunu davranışlarına sınıf içerisinde yansıtmamaktadırlar. Özellikle çekingen ve saldırgan davranış özellikleri gösteren çocukların sosyal ve duygusal gelişim açısından daha çok desteğe ihtiyaç duyduklarını gözlem verileri göstermektedir. Örneğin çekingen özelliklere sahip olan Mustafa, okulda Türkiyeli arkadaşlarıyla iletişim kurmadığı ve sadece Beşir adlı sığınmacı çocukla iletişim kurduğu gözlemlenirken Mustafa'nın Annesi çocuğunun mahalledeki Türkiyeli çocuklarla iletişiminin arttığını belirtmiştir.

Saldırgan davranış özelliklerine sahip olan Yasin okulda arkadaşlarıyla bu özelliklerinden dolayı sorun yaşamaktadır. Ancak Yasin'in Babasıyla yapılan görüşmede Yasin'in saldırgan davranışlarından dolayı sorun yaşadığının bilinmediği Yasin'nin Babası'nın şu sözlerinden anlaşılmaktadır: “Bu okul çok iyi, Yasin okulu ve Türkiyeli arkadaşlarını çok seviyor, her gün okulu arkadaşlarını anlatıyor. Bugün şunu yaptık, bunu yaptık anlatıyor. Okulda mutlu.

4.4.2. İlkokula hazırlık

İlkokula hazırlık teması; kavram öğrenimi ve dil öğrenimi olmak üzere Şekil 4.24'te yer alan iki alt temadan oluşmaktadır ve bu temalarda öncelikle dil öğrenimi temasına yer verilecektir.



Şekil 4.23. İlkokula hazırlık

4.4.1.1. Kavram öğrenimi

Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimi olarak edindikleri önemli kazanımlardan biri okulda öğretilen kavramların birçoğunu öğrenmeleridir. Özellikler renkler ve sayıların birçok

sığınmacı çocuk tarafından öğrenildiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Konuşarak kendini ifade edemeyen sığınmacı üç kız çocuğunun bulunmasından dolayı yapılan gözlemlerde o çocukların kavramları öğrenip öğrenmediklerine dair yeterli veri elde edilemediği için birçok ifadesi kullanılmıştır. Her ne kadar bu sığınmacı çocuklar sözel olarak kendilerini ifade edemeseler de beden dillerini kullanarak bazı kavramları öğrendikleri de gözlemlenmiştir. Örneğin sınıfta Nur ve Öğretmeni arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Burcu Öğretmen: Nur okula neden gelmedin bir yere mi gittiniz?

Nur: Kafasını evet anlamında sallayarak onayladı.

Burcu Öğretmen: Kim kim gittiniz? Annen, sen ve bebek mi?

Nur: Kafasını evet anlamında onaylarak üç parmağını gösterdi.

Burcu Öğretmen: Peki baban?

Nur: Bu defa 4 parmağını gösterip yine evet anlamında onayladı.

Sınıf gözlemlerinin dışında sığınmacı çocukların velileriyle yapılan görüşmelerde bütün veliler çocuklarının okulda renkleri ve sayıları öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Beşir'in Annesi ile yapılan görüşmede veliye “Çocuğuz okula başlayınca okulun ne gibi katkıları oldu, çocuğunuzda ne gibi değişiklikler oldu?” sorusu yöneltilmiştir ve Beşir'in Annesi çocuğunun; rakamlar, sayı saymayı, renkleri öğrendi. Resim yapmayı, boyama yapmayı, kendini tanıtmayı, Türkçe karşılıklı konuşmayı ve kendini ifade etmeyi öğrendiğini belirtmiştir.

Sığınmacı çocukların, hem okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki etkinliklerde hem de oynadıkları oyunlarda arkadaşlarıyla kurdukları iletişim sırasında öğrendikleri kavramları kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin 02.06.2017 tarihine ait gözlem notlarında, Abdullah arkadaşlarıyla oynadığı ayakkabı eşleştirme oyununda “1, 2, 3 başla” diyerek komut verdi. Oyunu yöneten arkadaşı yarışan grupların panduflarını sayıp “İki tarafta on” deyince Abdullah parmaklarıyla ayrı ayrı gösterip “Çünkü beş, beş” dedi (toplamda sayı ondu ama her grup beş çift panduf eşleştirmişti). Abdullah yarışınca oyunu yöneten arkadaşı sayıp 3 ten sonra kaçta kaldığını unutunca Abdullah sıradaki sayıyı söyleyerek “Dört” diyerek hatırlattı. Abdullah'ın eşleştirdikleri altı olunca “Ben kazandım” dedi (o kazanmıştı).

4.4.1.2. Dil öğrenimi

Okul öncesi eğitimiyle birlikte sığınmacı çocukların Türkçe öğrenme konusunda önemli gelişme gösterdikleri görülmektedir. Sığınmacı çocukların Türkçe öğrenme konusunda gösterdikleri gelişim özellikle sene sonu gösterilerinde hem Türkiyeli veliler hem de diğer öğretmenler tarafından takdirle karşılanmıştır. Seval Öğretmen düzenledikleri yılsonu

gösterisinde yer alan sığınmacı çocukların Türkçe öğrenme düzeylerinin izleyiciler tarafından şaşkınlık yarattığını şu sözleriyle anlatıyor: “Yılsonu gösterisi yaptık. Gösteride Suriyeli çocuklar da vardı. Hatta Beşir yılsonu gösterisinde sunuculuk yaptı ve Suriyeli olduğuna şaşırırlar oldu. İzlemeye gelenlerden çok güzel tepkiler aldık” dedi.

Okul yöneticisi olan Fatma Öğretmen sığınmacı çocukların Türkçe öğrenme konusunda geldikleri aşamayı şu sözleriyle anlatıyor: “Çocuklar bazen yanımıza geliyor veya bahçede sınıfta bir şekilde görüyoruz. Bizimle Türkçe konuşuyorlar. Dili çok güzel öğrenmişler ve biz de bunu görünce çok mutlu oluyoruz.”Araştırmacı tarafından izlenen yılsonu gösterisinin provalarında sığınmacı çocukların sahnede bütün şarkılara eşlik ettikleri verilen rolleri yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca gösteride sunuculuk görevi verilen Beşir’in akıcı ve anlaşılır bir şekilde Türkçe sunum yaptığı gözlemlenmiştir. Anaokulu müdürü de bu yöndeki görüşleriyle sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimiyle birlikte Türkçe öğrendiklerini şu sözleriyle dile getirmektedir:

Yani dil öğreniyorlar mı, öğreniyorlar. O yüzden kendilerini daha rahat ifade ediyorlar ve geldiklerinde çok ürkek ve sessiz olan çocuklar, işte böyle biraz daha gülen, neşeli çocuklar haline gelebiliyorlar. Kendilerini ifade ediyorlar. Arkadaşlarıyla yani Türk çocuklarla arkadaşlık geliştiriyorlar. Bu tarz olumlu şeyler oluyor.

Görüşme yapılan bütün sığınmacı veliler çocuklarının okul öncesi eğitimi almadan önce Türkçe bilmediklerini ve okul yaşantısıyla birlikte Türkçe konuşmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitimiyle birlikte çocuklarında gözlemledikleri en belirgin gelişmenin çocuklarının Türkçe konuşmayı öğrenmeleri ve bu durumun da ilkokulla başladıklarında çocuklarına büyük kolaylık sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu yöndeki fikirlerini Derya’nın Babası şu sözleriyle “Derya ve Ahmet anasınıfına gitmeden önce hiç Türkçe bilmiyorlardı. Türkçeyi okulda öğrendiler. Ahmet birinci sınıfta çok iyi Türkçe konuşuyor. Okul çok faydalı oldu. Ahmet anasınıfına gitmeseydi ilkokul şimdi çok zor olacaktı. Ama şimdi Ahmet okulda, evde Türkçe konuşuyor. Derya da okulda Türkçe öğrendi birinci sınıfa gidince zorlanmayacak.” belirtmiştir.

Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitim sürecinde Türkçe öğrendikleri hem gözlemler hem de görüşmeler sonucunda belirlenmişti. Gerçekleştirilen görüşmelerde hem veliler hem de öğretmenler, çocukların dil öğreniminde gösterdikleri gelişmeyi vurgulamışlardır.

4.4.3. Kültürel uyumun kolaylaşması

Görüşülen bütün öğretmenler ve okul yöneticileri, sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminden faydalanmasıyla birlikte kültürel uyumlarının kolaylaşacağı yönünde ortak fikir

beyanında bulunmuşlardır. Ayrıca sığınmacı çocukların kültürel uyumunun kolaylaşmasıyla bu çocukların ilkokulda daha başarılı olacaklarını ifade etmişlerdir.

Burcu Öğretmen: Kesinlikle dil olarak, kültürümüze alışma olarak okul öncesi eğitimi faydalı oluyor. Devam eden çocuk dilimizi öğreniyor, kültürümüzü öğreniyor, davranış kazanıyor, etkinliklerde el becerisi kazanıyor yaptığımız ne bileyim Çanakkale olsun ve o tarz belirli gün ve haftalar olsun katılarak kültürümüzü daha iyi alışıyorlar böylelikle de kültürümüze bize, arkadaşlarına uyum sağlıyorlar.

Okul yöneticisi olan Savaş Öğretmen de Burcu Öğretmenin görüşlerini şu sözleriyle desteklemiştir: “Yani benim görüşüm benim elimde imkân olsa direk çocukları anasınıfından başlatırım. Çünkü ağaç yaşken eğilir meselesinden dolayı anasınıfındaki hiç değilse genel bir kültürümüze uyum sağlamayı öğrenirler. Yani küçük yaşta ne kadar çok çocuğu anasınıfına kaydederek 1. Sınıftaki sorunlar ve 1.2.3.4’teki sorunları daha aza indirgenmiş olur diye düşünüyorum.”

Yapılan gözlemler de görüşmeleri destekler niteliktedir. Gözlemler çocukların şiir, özel gün ve haftalar gibi kültüre ait öğeleri öğrendiklerini göstermiştir. Keloğlan, Nasrettin Hoca gibi kültürel öneme sahip kişilerin sığınmacı çocuklar tarafından tanındığı gözlemlenmiştir. Örneğin: 18.05.2017 tarihinde yapılan gözlemde Abdullah kitap merkezinden aldığı ve üstünde Nasrettin Hoca’nın olduğu bir kitabı alıp Türkiyeli bir arkadaşına “Nasrettin Hoca, Nasrettin Hoca” diyerek gösterdikten sonra arkadaşıyla birlikte güldüler. Sığınmacı çocukların Türkiye için milli değer taşıyan Atatürk, Türk Bayrağı, İzmir Marşı gibi milli unsurları öğrendikleri tespit edilmiştir. Örneğin Cahit adlı sığınmacı çocuk serbest zamanda yaptığı resimde Türk Bayrağı çizdiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Başka bir örnekte yılsonu programında çekingen özelliklere sahip olan Derya’nın sahnede coşkuyla bütün çocuklar tarafından söylenen İzmir Marşı’na severek katıldığı ve özellikle nakarat kısmı olan “Yaşa Mustafa Kemal Paşa” kısmını vurgulu bir şekilde söylediği görülmüştür.

4.4.4. Çocuğun eğitiminin aile bireylerine katkısı

Okul öncesi eğitiminden yararlanan sığınmacı çocuklar, aile içerisinde özellikle henüz okul çağında olmayan küçük kardeşlerinin Türkçe öğrenmesinde önemli bir role sahip olmaktadır. Bu çocuklar okulda öğrendikleri şarkıları, kavramları ve Türkçe kelimeleri evde de kullanıp tekrar ettikleri için diğer aile bireylerinin de öğrenmesini sağlıyorlar. Görüşme yapılan öğretmenler ve sığınmacı velilere okul öncesi eğitiminin çocuklar için ne gibi yararlar sağladığı sorusu yöneltildi ve öğretmenler arasından, Fatma Öğretmen okul öncesi eğitimi alan çocukların diğer aile bireylerine sağladıkları katkıyı şu sözleriyle ifade

etmiştir : “Okulda öğrendikleri Türkçeyi evde Türkçe bilmeyen evde diğer eğitimlerine devam etmeyen akrabalarına, ne bileyim annelerine, babalarına kazandırıyorlar diye düşünüyorum. Sağlık açısından olsun, eğitim açısından olsun birçok açıdan önemli.” İki sığınmacı veliliyle yapılan görüşmenin Fatma Öğretmenin görüşünü destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Evinde görüşme yapılan sığınmacı Mustafa’nın Annesi: “Daha küçük bir kardeşinin ondan anne baba sağ olsun şeklinde başlayan bir şarkıyı ya da yemek duasını ezberledi. Mustafa şarkı, türkü gibi şeyleri gelip evde söylüyor ve küçük kardeşleri de bunları öğreniyor.” şeklinde ifadede bulundu. Ayrıca Mustafa’nın Annesi çocuğu yanına çağırarak bahsettiği yemek duasını araştırmacılara söylemesini istedi ve çocuk da öğrendiği yemek duasını büyük bir mutlulukla söyledi.

Okul öncesi eğitiminden yararlanan sığınmacı çocukların okulda öğrendiklerini evde kardeşlerine öğretmelerinin yanı sıra anne ve babaları için de öğretici bir rol üstlendikleri görülmektedir. Abdullah’ın Babası şu sözleriyle bu görüşü desteklemektedir:

Oğlum okula başladıktan sonra yeni şeyler öğrendiler. Örneğin uzay uzayı ne olduğunu Türkçesini ne olduğunu biz bile bilmiyorduk. O zaman okuldan trafik ışıkları, uzay gibi kelimelerin duyuyordum ve eve geldiğimde düşünüyordum ve onların ne anlama geldiğini bilmiyordum ve araştırıyordum. Okulla birlikte biz de yeni şeyler öğrendik.

Okulda düzenlenen aile katılımı etkinliklerine ve de okul öncesi eğitiminden yararlanan çocuklarının okul giriş ve çıkışlarına, aileler okula gitmeyecek kadar küçük olan çocuklarını da beraberinde götürebilmektedirler ve böylece bu çocuklar da okula başlamadan önce okul öncesi eğitimiyle kısmen de olsa tanışmış olmaktadırlar. Sığınmacı veliler okul öncesi eğitimi alan çocuklarındaki değişimi gördükten sonra henüz okula başlamayan küçük çocuklarının da okul öncesi eğitimi almaları konusunda istekli olduklarını belirtmiştir ve küçük çocuklarının eğitimleri için sığınmacı velilerle görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıdan bu konuda bilgi almak istemişlerdir:

Halil’in Annesi: Muhammet beş yaşında ve onun da okula gitmesini istiyorum. Bu konuda sizden bilgi alabilir miyim?

Araştırmacı: Anasınıflarına dört yaşında olduğu için şu an başlayamaz; ama iki sene sonra okula başlayabilir.

Halil’in Annesi: Anaokuluna kaç yaşında alınıyor?

Araştırmacı: 5-6 yaşlarında alınıyor.

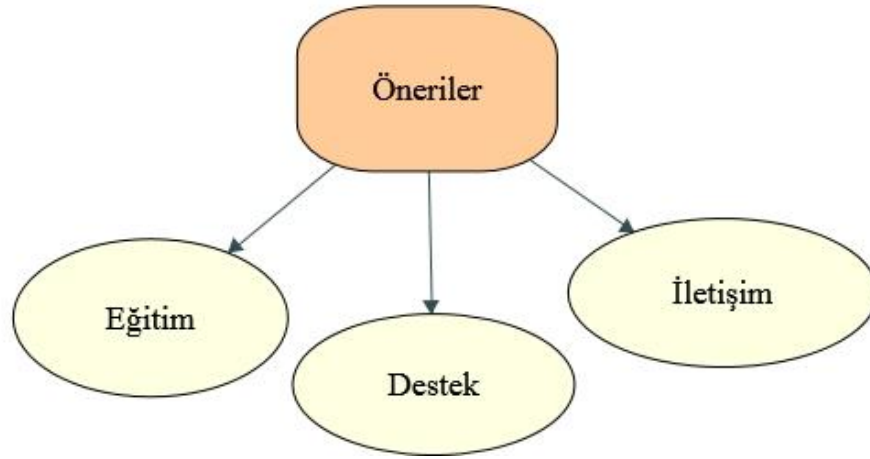
Halil’in Annesi: Muhammet bu durumda bir sene sonra okula gidebilir. Sahra için hayır olmaz çünkü sahra dört yaşında, beş yaşında olması gerekir. Ben Sahra’yı da göndermek istiyorum.

Çünkü ben Türkçe öğrenmesini istiyorum Sahra'nın. Bunun için bir yıl sonra anaokuluna gidebilir, bir yıl sonra anaokuluna gitmesi mümkün. Ondan sonraki yıl da Beşir'in gitmesini istiyorum. Türkiye'de kalmayı düşünüyoruz ve gönülden seviyoruz. O nedenle Türkçe öğrenmeleri ve okula gitmeleri bizim için çok önemli.

Cahit'in Annesi de henüz okula gitmeyen küçük çocuğu için: "Oğlum Muhammed de altı yaşına girdiğinde okula başlayacak." ifadesini kullanmıştır.

4.5. Öneriler

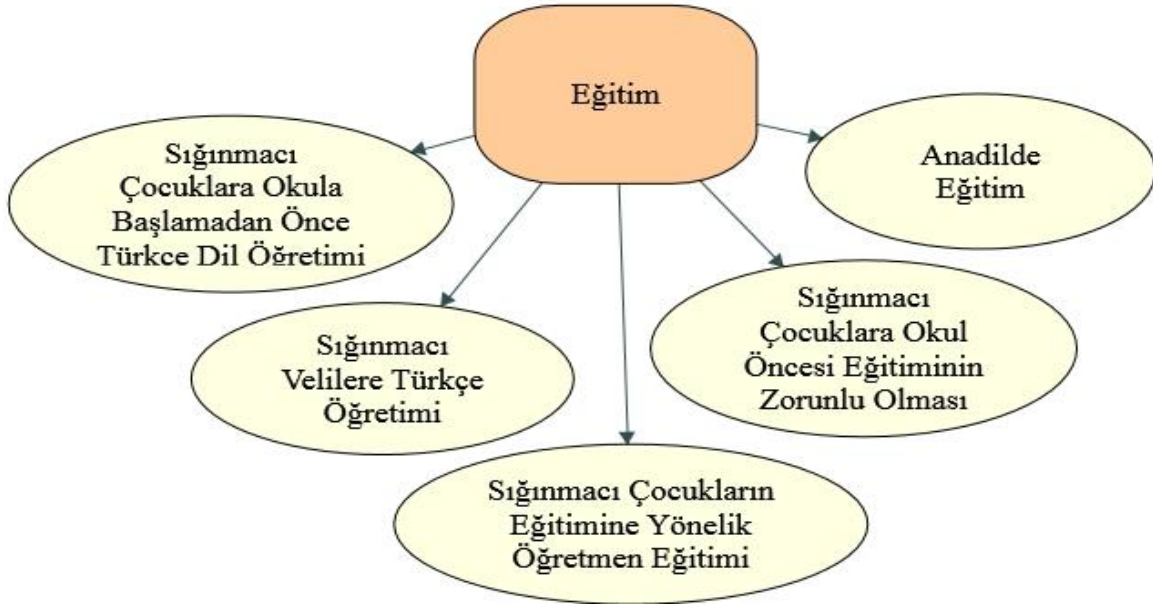
Öneriler teması, eğitimciler ile yapılan görüşmeler sonucunda sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminde yaşanan sorunların giderilmesi ve daha yararlı bir eğitim sağlamak için eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Öneriler teması eğitim, destek ve iletişim olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar Şekil 4.25'te yer verilmiştir.



Şekil 4.24. Öneriler

4.5.1. Eğitim

Eğitim teması; sığınmacı çocuklara okula başlamadan önce Türkçe dil öğretimi, sığınmacı velilere Türkçe öğretimi, sığınmacı çocukların eğitimine yönelik öğretmen eğitimi, sığınmacı çocuklara okul öncesi eğitiminin zorunlu olması ve anadilde eğitim olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır ve bu temalar Şekil 4.26'da yer almaktadır.



Şekil 4.25. Eğitim

4.5.1.1. Sığınmacı çocuklara okula başlamadan önce Türkçe dil öğretimi

Bu tema, eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, sığınmacı çocuklara okula başlamadan önce Türkçe dil eğitiminin verilmesinin, yaşanan dil sorununa çözüm önerisi olarak ortaya çıkmıştır.

Selin ve Seval Öğretmen sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimi almadan önce sığınmacı çocukların Türkçe dil eğitimi almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini Seval Öğretmen şu sözleriyle ifade etmiştir:

Kesinlikle direkt pat diye verilmemeli yani hani biz anasınıfıyız çocuklar küçük tamam idare edebiliyoruz ama ilkokuldaki öğretmenler çok büyük sorun yaşıyor ki Türk çocuklar bile matematiği anlamakta zorlanırken o çocuklar daha rakamı, konuşmayı bilmiyor. Yani dersler boş geçiyor ve diğer öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinden duyduğuma göre derste çocuk Suriyeli çocuk anlamayınca dikkati dağılıyor. Türk çocuklarının da dikkatini dağıtıyor eğitimde aksaklıklarını olduğunu düşünüyorum En başta hepsini yaş guruplarına göre toplanıp Türkçe eğitim verilmesi gerektiğini kesinlikle eminim yani.

Selin Öğretmen ise sığınmacı çocuklara Türkçe dil eğitiminin verilmesi sonucunda eğitimde yaşanan sorunların büyük bir kısmının çözüleceğine dair görüşlerini şu sözleriyle belirtmiştir:

İkinci olarak dediğim gibi kesinlikle bir dil eğitimi verilmesi lazım. En azından kendini ifade edebileceği kadar verilmelidir. Bir tuvalete gitme isteğini belirtecek ya da acıktığını söyleyebilecek kadar Türkçe bilmeleri bile problemlerinin %80'nin önüne geçecek diye düşünüyorum. Sonrasındaki sorunlar halledilmeyecek şeyler değil muhakkak.

Burcu Öğretmen ise dil problemine farklı bir öneri getirmiştir. Burcu Öğretmen sığınmacılarla iletişimin sağlanması için öğretmenlerin Arapça dil eğitimi almalarının yararlı

olacağı yönünde görüşlerini belirtmiştir. Bu konudaki önerisini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Biz on günlük kursta daha genel şeyler, bildiğimiz şeyler, önyargımızı kırmamız gerektiğine dair şeyler öğrendik ama dil bilmediğimiz sürece biz velilere telefon edeceğimiz zaman ya da onların bizi aradığı zaman anlaşılmadıktan sonra o eğitim açıkçası birebir uygulamada bize çok faydası olmuyor.

4.5.1.2. Sığınmacı velilere Türkçe dil öğretimi

Fatma Öğretmen, Selin Öğretmen ve Burcu Öğretmen sığınmacı çocukların eğitim almasının yanı sıra ebeveynlere de Türkçe öğretimi verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler, ebeveynlere verilecek Türkçe öğretiminin hem öneri sığınmacı veli-öğretmen iletişimine katkı sunacağını düşünmektedir. Hem de sığınmacı çocuklarla kurulan iletişime katkı sunacağı düşünülmektedir yönünde olmuştur. Selin Öğretmen bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle aktarmıştır:

En başta Türkçe desteği verilmelidir. Kendini ifade edemeyen bir çocuk çok zorluyor bizi, kendisi çok zorlanıyor, aile çok zorlanıyor. En azından ailenin yüzeysel olarak Türkçe öğrenmesi gerekiyor ki çocuğa da faydalı olabilsin. O yüzden bir hem kültürel açıdan hem de dil açısından bir eğitim şart diye düşünüyorum.

Okul yöneticisi olan Fatma Öğretmen ise sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimi alarak zamanla her şeyi öğrendiklerini asıl sorunun sığınmacı velilerle yaşandığını ve sığınmacı velilerle yaşanan iletişim problemini aşmak için ise velilere dil öğretiminin yapılması gerektiğini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

İşte ben kayıt yaparken ya da herhangi bir bilgi lazım olduğunda dediğim gibi bizim en büyük sıkıntımız dil. Onun dışında inanın bana mesela işte veli zaten Allah razı olsun diyerek geliyor ve ne yapmamız lazım, nereye gitmemiz lazım işte ben mesela bakıyorum göç idaresine gitmeniz lazım diyorum. Kimlikte sorun var mesela gidip velimiz onu halledip gelebiliyor. Bana ellerinden gelen kolaylığı onlar da gösteriyorlar. Aslında biz anlaşmak için orta bir yol bulmaya çalışıyoruz. Dediğim gibi çocuklar zaten okulda her şeyi öğrendikleri için benim için ekstra bir sorun yok. Zaten zaman içerisinde öğreniyorlar ve çok güzel konuşuyorlar. Yani hani bizim için en büyük sorun velilerle iletişim. Yani belki velilere bu konuda bir eğitim olması azım diye düşünüyorum.

4.5.1.3. Sığınmacı çocukların eğitime yönelik öğretmen eğitimi

Sığınmacı çocukların eğitime yönelik öğretmen eğitimi teması, eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Eğitimciler sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlarına yönelik daha önceden eğitimcilerin bir kısmına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen eğitimin yararlı olduğunu ve daha kapsamlı bir eğitim verilmesi gerektiği görüşme

yapılan eğitimciler arasından iki öğretmen tarafından belirtilmiştir. Daha önceden sözü edilen eğitimi almış olan Burcu Öğretmenin bu yöndeki görüşleri:

Kurs aldık. Yani on günlük bir seminer aldık yabancı uyruklularla ilgili bir seminer aldık. O kurs tabii ki bizlere daha çok bakış açımızı, önyargılarımızı kırmamızı sağladı. Onlara karşı bakış açımız değişince daha uyum sağlamaya çalışınca biz de zamanla yani az aslında hani şöyle zaten hani bizi o kursta değil de yaşanırken daha hani insan anlıyor. Bu sorunları yaşaya yaşaya ya da daha fazla öğrencim oldukça ya da onların aileleriyle bir arada olunca daha çok anlıyoruz bu sorunları. Daha uzun süreli bir kurs verilebilir.

Okul yöneticisi olan Savaş Öğretmen ise sığınmacı çocuklar için verilen eğitimden yararlanmadığı ve kendisi gibi eğitim almayan eğitimcilerin de bu eğitimi almasının sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar için nasıl bir çözüm sağlayabileceğini şu sözleriyle aktarmıştır:

Öğretmenlere ve yöneticilere şey olabilir artık mülteci çocuklar var bundan sonra da olacak bunu biliyoruz. Çünkü her geçen sene artıyor. Bununla ilgili ne yapılabilir, belki biraz bunu yoluna bakılabilir. Kabullenme evresini geçelim bundan sonra ne yapılabilir onlarla ilgili belki daha önce düzenlenen seminerler bize ve o semineri almamış arkadaşlara düzenlenebilir. Giden arkadaşlar çünkü geldiklerinde bize de anlattıklarında işte faydalı olduğunu ve birkaç tane öneri vermişlerdi. Yani biz de gitsek, gidebiliriz bir şey olmaz. Yani onun dışında daha fazla ekleyebileceğim başka bir şey yok.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sığınmacı çocukların eğitime yönelik düzenlenen eğitimin öğretmenler tarafından yararlı bulunduğu ve bu eğitimin daha çok eğitimciye verilmesini istedikleri ve öğretmenlerin daha uzun süreli eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir.

4.5.1.4. Sığınmacı çocuklara okul öncesi eğitiminin zorunlu olması

Okul öncesi eğitiminin sığınmacı çocuklar için zorunlu hale getirilmesi önerisi, Fatma Öğretmen ve Burcu Öğretmen tarafından önerilmiştir. İlkokulda okul yöneticisi olan Fatma Öğretmen kayıt altına alınmayan veya eğitimde sürekliliği sağlamayan sığınmacı çocuklar için okul olarak attıkları adımların yetersiz kaldığını ve daha köklü bir çözüm gerektiği yönündeki önerisini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bu yıl için çok yaşamadık ama geçen yıl bir örnek vereyim ben size geçen yıl biz bir sorun yaşadık. Öğrencimiz devam etmedi işte biz bunun için veliyle görüşme yaptık, ev ziyaretlerine gittik fakat herhangi bir cevap alamadık. Öncelikle ben telefonla aramıştım Milli Eğitimi yapılacak hiçbir şey yok demişlerdi. 1-2 ay sonra tekrar bu çocuk devam etmeyecek ne yapalım ne edelim diye tekrar aradım. Bu sefer işte onlar da mesela muhtemelen orda da yeni değişti prosedür işte mektuplarını bize gönderin devamsızlık mektuplarını ve tutanak altına alın yaptıklarınızı. Biz de

göç idaresine bildirelim. Biz Milli Eğitime gönderdik. Milli Eğitim il göç idaresine gönderdi. Fakat göç idaresinde gelen yazıda dediğim gibi şu şu adreste ikametgâh etmektedir bu yabancı uyruklu öğrenciniz. Peki, yani sonuç zaten biz onu orada ikametgâh ettiğini biliyoruz. Hani bize adres bilgisi geliyor. Oysa biz şunu istiyoruz devam-devamsızlık anlamında yaptım. Çünkü eğitim sürekli bir şey. Yani bu çocuk haftanın 3 günü okula gelip, iki günü gelmeyince büyük sıkıntılar yaşanırken hiç gelmemesi bizim adımıza da sıkıntı. Yani hani normalde biz kendi öğrencilerimiz için yaptırımlar işte para cezası, para cezası kar etmediği zamanlarda hapis cezası olabiliyor. Tabi ki bizim vatandaşımız olmadığı için bu tarz bir şey olmayabilir ama hani şu anda aklıma gelmiyor. Ama bir çözüm üretmek lazım çünkü bu da kullanılıyor veli tarafından.

Burcu Öğretmende okul öncesi eğitimine devam etmeyen sığınmacı çocukların ilkokulda zorlanacaklarını belirtip ve bu sorunun çözümü için sığınmacı çocuklar için zorunlu okul öncesi eğitiminin uygulanması ile ilgili önerisini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Araştırmacı: Eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklar veya okula başlayıp bırakan sığınmacı çocuklar için sizce neler yapılabilir?

Burcu Öğretmen: Milli eğitim olarak, idare olarak, öğretmen olarak bu çocukların listesi çıkarılabilir. Listesi çıkarılıp oturdukları yer belirlenebilir ona göre hani evlerine gidilebilir konuşulabilir ya da zorunlu tutulabilir hani benim önerilerim zorunlu tutulursa hani mecburen göndermek, göndermek zorunda da kaldığı için uyum sağlayacak.

4.5.1.5. Anadilde eğitim

Eğitimcilere “Sığınmacı ve Türk çocuklarının bir arada eğitim almaları konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulurken; sığınmacı velilere ise “Çocuğunuzun kendi dilini konuşacağı bir okulda eğitim almasını ister misiniz? Evetse neden?” soruları sorulmuştur. Bu konuda eğitimcilerin görüşleri farklılık gösterirken; sığınmacı velilerin tamamına yakını, çocuklarının Türkçe öğrenmesinin, Türkiye’ye uyum gösterebilmeleri ve daha iyi iletişim kurabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ve bunun için de Türkçe eğitim veren okullara göndermek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının şu an almakta oldukları okul öncesi eğitiminden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Beşir’in Annesi şunları söylemiştir:

Biz Türkçe eğitim almasını istiyoruz Arapça eğitime gerek yok. Zaten biz Arapça eğitimi evde veriyoruz. Ona elif be(alfabe) öğretiyorum üstelik evde sürekli Arapça konuşuyoruz haricen Arapça öğrenmesine gerek yok. Biz Türkçeyi tercih ediyoruz. Biz zaten Arapız okulda Türkçe eğitimi tercih ediyoruz. Arap olduğumuz için Arapça öğrenmesine gerek yok. Evde zaten annesiyle ve benimle Arapça konuşuyor. Okulda ise öğretmeniyle diğer insanlarla iletişim kurabilmesi için Türkçe şart.

Bu görüşü destekleyen bir diğer sığınmacı veli olan Mustafa'nın Annesi ise:

Ben sadece okulda Türkçe öğrenmesini istiyorum. Biz zaten evde Arapçayı evde ona öğretiyoruz. Arapça eğitime gerek yok ama şu an da Mustafa'nın Türkçesi iyi değil yeterince karşılıklı konuşmıyor. Ben Türkçeyi çok iyi şekilde öğrenmesini istiyorum çünkü karşılıklı konuşma çok lazım pratik çok lazım. Burada yaşadığımız için Türkçeyi çok iyi öğrenmesi gerekiyor. Onun Arapça bir eğitim almasına gerek yok.

Bu konuda farklı görüş belirten iki veli vardır. Murat'ın Annesi bu konudaki farklı görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: “Kendi dilini Farsçayı unutmasın diye İranlıların olduğu bir okula gitmesini isteriz.” Cahit'in Annesi ise anadilde eğitim istediğini şöyle ifade etmiştir:

Her ikisini de görmesini isterim. Çünkü Arapça bizim dilimiz ve Kuran'dan dolayı da Arapça öğrenmesini istiyorum çünkü o bizim için vacip. Okulda Arapça program olmasını da istiyorum. Her iki dili de öğrenmesini istiyorum. Türkçeyi burada yaşadığımız için, Arapçayı da kendi dilimiz ve Kuran dili olduğu için istiyorum.

Öğretmenlerin bazılarının sığınmacı çocukların Türk akranları ile birlikte eğitim alması gerektiğini savunurken; bazıları sığınmacı çocukların ayrı sınıf ya da okullarda eğitim almalarının sığınmacı çocuklar için daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Türkiyeli çocuklarla sığınmacı çocukların bir arada eğitim almasını kazanım olarak değerlendiren Hilal Öğretmen, bu konudaki görüşlerini sığınmacı çocuklarla Türkiyeli çocukların kaynaşması ve çocukların birbirlerinin farklılıklarını benimseyerek birlikte yaşamayı öğrenmelerinin önemine şu sözleri ile vurguda bulunmuştur:

Bir arada eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. Farklılıkları benimsemeleri gerektiğini düşünüyorum. Yani herkesin aynı şekilde olmayacağı her çocuğun aynı seviyede olmayacağı ya da kendine benzemeyeceği farklı kişilerle de birlikte yaşamak gerektiğini düşünüyorum. Bence her ikisi de olabilir yani belki çocuk iki gün oraya devam edebilir iki gün bizim okulumuza devam edebilir ama kaynaşma gerekiyor bizim öğrencilerimizle de.

İlkokulda yönetici olan Fatma Öğretmen de Hilal Öğretmenin görüşlerini destekler nitelikte sığınmacı çocukların ve Türkiyeli çocukların yaşlıları ile birlikte eğitim almaları gerektiğini ayrıştırmanın doğru olmayacağını şu şekilde belirtmiştir. Fatma Öğretmen tüm çocukların kendi akranları ile birlikte aynı okul ve aynı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini ve çocukların aslında kolayca birbirleri ile kaynaştıklarını söylemiştir. Bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Valla aslında bu işi çocuklara bırakmak lazım o kadar çok iyi anlaşıyorlar ki benim gözlemim o.

Olması gereken de o. Çünkü yaş grubu yani ben aslında engelli öğrenciler için de aynı şeyi düşünüyorum. Hani belki beni yapımdan dolayıdır. Yani engelli öğrenci de olsa işte yabancı uyruklu da olsa bence bütün çocuklar kendi yaş gruplarında eğitim almalı ayrı bir okul olması yerine. Ki burada böyle bir imkân var. Ama tabi öğretmenlerimize dediğim gibi dil anlamında çok zorluk yaşadıkları için onlar da şunu istiyorlar belli bir süre kendi çevrelerinde alsınlar eğitimi hani özel okullarda onun dışında gelip burada şey yapsınlar. Bence o olumsuz katkıda bulunur diye düşünüyorum ben.

Nurgül Öğretmen ise Fatma ve Hilal Öğretmenin görüşlerinden farklı görüş bildirmiştir. Sığınmacı çocukların kendi anadillerinde kendi ülkelerinde uygulanana eğitim sistemine uygun ayrı bir okulda kendi ülkesinden olan diğer çocuklarla birlikte eğitim görmelerinin sığınmacı çocuklar için daha yararlı olacağını belirtmiştir. Nurgül Öğretmenin aşağıda verilen konuşmasından alıntıda, kendilerini diğer çocuklardan farklı hissetmenin sığınmacı çocukları mutsuz ettiğini vurgulayarak eğitimin ayrı olarak verilmesinin bu sorunu çözeceğine ve çocukların daha mutlu olacağına inandığını görmekteyiz:

Bence mantıklı olan hani bu öğrencilerin de Türkçe bilenlerle aynı sınıfta olması değil onları özel ayrı bir sınıf açılıp veya ayrı bir okul açılıp orada diğer bilen arkadaşları ile aynı ortamda bulunması daha doğru yani zaten biz okulda hani onları farklı bir şey öğretmiyoruz aynı öğrettiklerimizi öğreniyorlar. Irak'ta verilen eğitimle buradaki hali muhtemelen farklıdır hani çoğu törende aileler katılıp katılmayacağını bilmiyorlar hani gelmeme gibi bir durum oluyor en basit örnek olarak hani bu öğrenciye olumsuz şekilde yansıyor. Kendini mutsuz hissediyor, arkadaşların yanında hani iyi bir ortam olmuyor iletişim kurabildiği kendi dilinden insanlarla yabancı konuşmasına gerek yok. Oraya da yine Türk öğretmenler verilebilir. Bence kendi ülkelerinden çocuklarla bir arada eğitilmesi daha doğru.

Sema Öğretmen de Nurgül Öğretmenin fikirlerini destekler nitelikte sığınmacı çocukların Türkiyeli çocuklardan ayrı olarak, sığınmacı çocukların bir arada eğitim görmelerine olanak sağlayan okulların daha yararlı olacağını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Başta keşke hiç kendi ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmasınlar ama gelmek zorundalar savaştan kaçmak için belki hepsinin birlikte olduğu bir eğitim ortamı oluşturulabilir. Kendilerini daha rahat hissetmeleri için kendi ana dillerinde olduğu ama Türkçe de öğretildiği bir eğitim.

Velilerden yedisinin çocuklarının Türkiyeli akranları ile birlikte aynı sınıflarda Türkçe eğitim almalarını istedikleri, bir velinin Farsça olan kendi anadilinde eğitim almasını istediği, bir velinin ise Türkçe ile birlikte kendi anadilleri olan Arapça eğitim de almasını istediği görülmüştür. Öğretmenlerin bazılarının çocukların Türkçe öğrenme ve kültüre uyum sağlamaları için Türk akranları ile birlikte eğitimi destekledikleri bazılarının ise çocukların kendilerini daha güvende ve mutlu hissetmeleri açısından kendi ülkesinden diğer sığınmacı

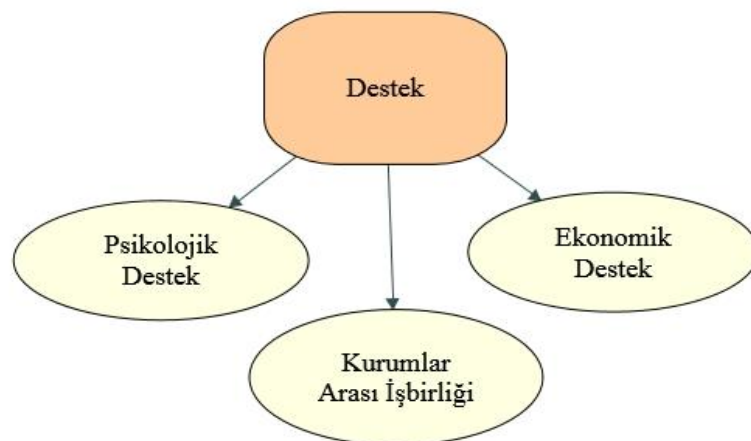
çocuklarla birlikte eğitim almaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

4.5.2. Destek

Sığınmacı velilere ve sınıflarında sığınmacı çocuk bulunan öğretmenlere bu konuda yaşadıkları sorunlara yönelik olarak almak istedikleri destek sorulmuştur. Destek teması sığınmacı çocukların eğitime yönelik verilen önerilerin ikinci temasını oluşturmaktadır. Bu konuda hem verilerden hem de eğitimcilerden önerileri istenmiştir. Sığınmacı velilere “Okulda karşılaştığınız sorunlar ile ilgili nasıl bir destek almak istersiniz?” sorusu sorulmuştur. Bütün sığınmacı veliler herhangi bir sorun yaşamadıklarını Türkiye’de bulunmaktan memnun olduklarını ve çocuklarının eğitimi konusunda bir sorun görmediklerini belirterek teşekkür etmişlerdir. Velilerin görüşlerine örnek olarak Beşir’in Annesinin herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve çocuklarının aldığı okul öncesi eğitiminden memnuniyet duyduklarına yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir:

Hayır, elhamdulillah herhangi bir sorunla karşılaşmadık. Arkadaşları, öğretmeni ve müdürü çok iyi davranıyor ve Beşir çok severek isteyerek gidiyor. Sınıfından ve arkadaşlarından çok memnunuz. Özellikle öğretmen bize çok yardımcı oluyor.

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde ise eğitimcilere “Sığınmacılar konusunda yaşadığınız sorunlara karşı nasıl bir destek almak istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir ve alınan yanıtlar destek temasının alt temaları olan; psikolojik destek, kurumlar arası işbirliği ve ekonomik destek oluşturmuştur. Bu temalar Şekil 4.27’de verilmektedir ve aynı zamanda ayrıntılı olarak temalara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.26. Destek

4.5.2.1. Psikolojik destek

Psikolojik destek teması, ülkelerinde yaşanan savaşın etkisinde kalan çocuklara psikolojik yönden yardım sağlamak amaçlı Başak Öğretmen çocukların eğitime başlamadan

önce Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından bir değerlendirmeden geçirilerek çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesinin çocukların uyum sağlama ve güvende hissetme süreçlerini hızlandıracağını düşünmektedir. Bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle belirtmektedir:

Göç edip savaştan kaçıp gelmeleriyle ilgili. Belki daha önce rehberlik ile ilgili bir birimden bir değerlendirmeden geçerek. Bize her halükarda gelebilir ama farklı ihtiyaçları belirlenerek burayla birlikte yürüse daha uygun olur. Biz en önemli hani başka o güven duygusunu çok böyle yerleştirmeden sınıfa sokuyoruz. Birazcık ürkütücü oluyor. İlk dönemde çok ciddi sıkıntı yaşıyor çocuklar.

4.5.2.2. Kurumlar arası işbirliği

Sema Öğretmen, Başak Öğretmen, Selin Öğretmen ve Fatma Öğretmen Milli Eğitim Müdürlüğü ile diğer kurumların işbirliği halinde çalışmasının sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunların çözümünde yarar sağlayacağına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öneri olarak belirtilen kurumlar farklılık göstermektedir. Örneğin ilkokulda yönetici olan Fatma Öğretmen kayıt altına alınmayan veya başladığı eğitime devam etmeyen sığınmacı çocuklarla ilgili yaşan soruna çözüm olarak göç idaresiyle işbirliğinin sağlanmasını şu şekilde belirtmiştir:

İlk gelen öğrencimizi hatırlıyorum. Ya ev sahipleri yönlendiriyor ya komşuları yönlendiriyor ki kayıt altına alınmayan daha doğrusu okula devam etmeyen çok çocuk olduğunu duydum ben. Ama tabi bunun için bizim bir yaptırımımız yok maalesef.

Sema Öğretmen ise sığınmacı çocukların anadillerini öğrenmek istediğini ve bu konuda üniversitelerin işbirliğine değiniyor: “Dillerini bilip onları anlayabilmek isterdim. Şehrimizde iki tane üniversite var bu üniversitelerin desteği neyin daha iyi olacağını düşünüyorum burayla birlikte yürüse daha uygun olur.”

Selin Öğretmen ise sığınmacı çocukların eğitim dışı kalmaması için farklı kurumlardan destek alarak sığınmacı çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik özel rehberlik hizmeti sunulmasının gerektiğine şu sözleri ile vurgulamıştır:

Zaten çoğunun kendini ifade edememekten kaynaklı okula gelmemeyi tercih ettiğini görüyorum. Bunun için öncelikle ailelere hemen gidin bir okula yazdırın demek yerine, şu aşamalardan geçmelisiniz ya da bu şekilde hareket edersek bir rehber, okul müdürü ya da müdür yardımcısı değil, göç idaresinden olabilir, bakanlıktan olabilir ya da valilikten olabilir bir rehber verilmeli onlara.

4.5.2.3. Ekonomik destek

Ekonomik destek teması, sığınmacı velilerin yaşadığı ekonomik sorunların eğitime

yansıması sonucunda ortaya çıkmıştır. İlkokulda yönetici olan Savaş Öğretmen sığınmacı çocukların eğitimine devam edememelerinin önündeki en büyük engellerden birinin sığınmacı ailelerin yaşamış olduğu ekonomik sorunlar olduğunu ve bu yönde destek sunulursa eğitimde önemli bir sorunun aşılabileceğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bir şekilde paralar gidiyor ama nereye gidiyor, nasıl yani devamlı konusun bence tamamen devamsızlık konusu maddiyat yani. Yani şöyle o velilerin Suriyeli sığınmacı anne-babaların maddi şeyi burada yeterince olsa burada çocuğunu alıp başka yere girmez diye düşünüyorum. Yani kesinlikle maddiyat sonuçta okul, okulda öğretmeniyle sorunlarını bir şekilde adaptasyonu sağlamaya çalışıyor. Yani işte biz gene yapmaya çalışıyoruz ama daha profesyonelce, daha ustaca yapılabilirse belki her şey eşit diğer çocukları da kazanmış olabiliriz diye düşünüyorum işin açıkçası. Git gel git gel iş yine maddiyata gelecek işin açıkçası. Biz de yapsak maddiyat var işin içerisinde, devlette yapsa gene maddiyat var işin içerisinde yani, sadece defterle kitapla olmuyor yani. Çocukların giyimlerinde oluyor, kuşamlarında oluyor. Aslında bir de şöyle bir şey var yani ben kendim mesela olsun başka bir öğretmen arkadaşlarımızdan olsun bazen zaman zaman giyim kuşam buluyoruz ediyoruz. Bir bakıyoruz birkaç gün sonra üstlerinde başlarında yok. Aileler çok kalabalık herhalde kendi grupları var. Kendi aralarında paylaşıyorlar.

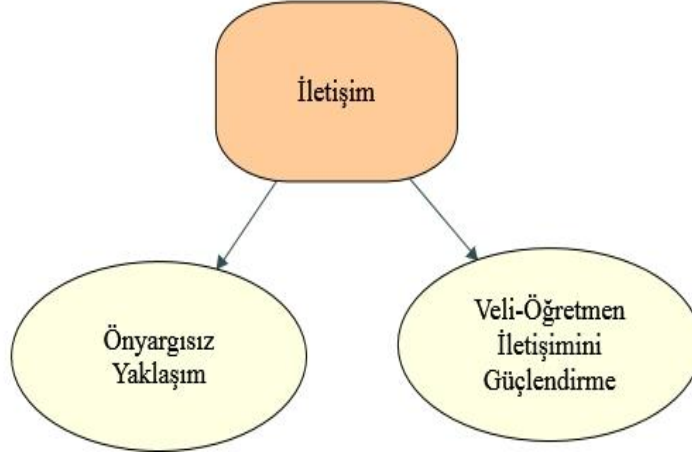
Burcu Öğretmen de sığınmacı çocukların eğitiminde ekonomik sorunlarla karşılaştıklarını ve bu yönde destek sağlanması gerektiğini aktarmıştır:

Tabii ki var maddi olarak hani kırtasiye malzemesi olarak hiçbir şekilde onlar getirmiyorlar ya da sınıf içi herhangi bir para toplandığında kesinlikle verilmiyor. Hani herhangi malzeme ne istersek genelde biz kendimiz karşılıyoruz o açıdan destek sağlanabilir.

Yönetici olan Savaş Öğretmen sığınmacı ailelerin yaşadıkları maddi sorunlar nedeniyle çocukların eğitim dışı kalabildiğine vurgu yaparken Burcu Öğretmen ise sınıfta kırtasiye vb. materyal ve (alan gezileri gibi) diğer konularda para toplandığında sığınmacı velilerin katkıda bulunmadıkları bu konuda ihtiyaç duydukları maddi destekten bahsetmiştir.

4.5.3. İletişim

İletişim teması, önyargısız yaklaşım ve veli-öğretmen iletişimini güçlendirmek olmak üzere toplamda iki alt tema altında toplanan önerilerden oluşmaktadır ve aşağıda Şekil 4.28’de yer alan bu alt temalardan öncelikle önyargısız yaklaşım açıklanacaktır.



Şekil 4.27. İletişim

4.5.3.1. Önyargısız yaklaşım

Önyargısız yaklaşım teması, eğitimciler tarafından; eğitimcilerin ve Türkiyeli velilerin sığınmacılara karşı önyargısız bir tutum geliştirdikleri takdirde iletişim konusunda yaşanan sorunların azalacağı yönündeki fikirleri içermektedir. Bu düşünce çerçevesinde Seval Öğretmen, Savaş Öğretmen, Fatma Öğretmen, Özge Öğretmen ve Burcu Öğretmen fikirlerini ifade etmişlerdir. Anaokulunda yönetici olan Selin Öğretmen konuyla ilgili özellikle Türkiyeli velilerin önyargılarına değinmiştir:

Velilerdeki önyargıyı kaldırmamız gerekiyor önce. Bu genel olarak sadece yurtdışından gelen çocuklar için değil, kendi içimizde de farklı etnik kökenlere mensup olan çocuklar için de geçerli. Veliler yetişkin gözüyle baktıkları için çocukların o saflığına erişemiyorlar ne yazık ki. Çocuk için Roman olması ya da Kürt olması, Suriyeli olması problem değil. Bizim için problem ve velilerdeki bu önyargıyı kırmak biraz zor oluyor. Öncelikle okul idaresinin öğretmeni, diğer velileri bu konuda çok iyi teşvik etmesi lazım.

Seval Öğretmen ise sığınmacı çocuklar ile ilgili deneyim sahibi bir öğretmen olarak öncelikle sığınmacı çocuklara ve ailelerine karşı meslektaşlarına önyargısız davranmaları yönünde öneride bulunmuş ve bunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Önyargılı olmamaları gerektiğini söyleyebilirim Çünkü önyargılı olduklarında bu velilere de yansıyacak çocuklara da yansıyacak yine sorunu öğretmen kendisi yaşayacak Bu bir sistem sisteme ayak uydurmak gerekiyor ne zaman gideceklerini olacakları olacak Biz de bilmiyoruz. Olan şeyi en olumlu en olumlu ortamı olumlu hale çevirmek öğretmenin elinde bu şekilde her şeye olumlu yaklaşımlarını söylüyorum öğretmenlere. Sonuçta bunlarla Suriyelilerle yabancı uyruklularla aynı ortamda yaşıyoruz ne onlar seçti bunu ne biz seçtik bu bir sistem ve sisteminde şey bir eğitimci olarak kesinlikle çocuklara ön yargılı davranmamaları gerektiğini onların bir çocuk olduğunu unutmamaları gerektiğini düşünüyorum.

4.5.3.2. Veli-öğretmen iletişimini güçlendirme

Sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları aşmanın sığınmacı veli ve öğretmen iletişiminin güçlü kurulmasıyla mümkün olacağı iki öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu öğretmenlerden biri olan Hilal Öğretmen sığınmacı çocukların okula devamlılığını sağlamak için sunduğu öneriye yönelik fikirlerini şu sözlerle aktarmıştır: “Çocukları sosyalleşmeleri için daha çok teşvik edebiliriz. Veli ile irtibat halinde olabiliriz. Yani bu şekilde yaparsak idare ile bu konuyu konuşabiliriz. Devam etmelerini sağlayabiliriz bu şekilde.”

Hilal Öğretmen aynı zamanda sığınmacı çocukların okula uyum sağlayabilmesi için özeleştiride bulunarak öğretmen veli iletişimine şu şekilde vurgu yapmıştır:

Bence ailelerle iletişim halinde olmak yani iletişim halinde olursak biraz böyle belki birazcık uzak kalıyoruz o engel olabilir. Öğretmenden de kaynaklanabilir Aileleriyle ilgili olabilir o arayış biraz böyle daha sıcak tutmak veliyle pozitif iletişim halinde olmak daha iyi olacaktır. O engelleri biraz kaldıracaktır diye düşünüyorsunuz.

Seval Öğretmen ise meslektaşları için şu öneride bulunmuştur:

Ailelerle mümkün olduğu kadar iyi iletişim içinde olduklarında öğretmenlerin bir sorun yaşayacakların düşünmüyorum bundan sonra da herkes herhalde bir yabancı uyruklu çocukla çalışacak. O yüzden olumlu düşünelim diye düşünüyorum

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın sonuçlarına sonrasında ise elde edilen bulguların tartışılmasına ve son olarak araştırmanın sonucunda geliştirilen öneriler kısmına yer verilecektir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Öneriler ise araştırmaya yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler olarak iki alt başlık altında yer alacaktır.

- ✓ Karşılaşılan sorunların temelinde dil, kültür gibi farklılıklar önemli nedenler olarak gösterilmiştir. Dil, hem velilerle hem de çocuklarla iletişimde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.
- ✓ Eğitimciler yaşanan sorunlar karşısında, özellikle iletişim kurma konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte ve bunun için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.
- ✓ Sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitim süreci hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları çocuklarının okulda yaşadıkları sorunların farkında olmadıkları belirlenmiştir. Kız çocuklarının okulda konuşmamasını bir sorun olarak değil olumlu bir durum olarak algılamakta ve bu durumu pekiştirmektedirler.
- ✓ Sığınmacı çocukların okula uyum sürecinde ve akranları ile etkileşiminde dil farklılığından çok sığınmacı çocuğun mizacının belirleyici olduğu görülmüştür. Girişken çocukların daha kolay uyum sağladıkları ve güçlü arkadaşlık ilişkileri kurdukları görülürken çekingen mizaçlı ya da saldırgan davranışlar gösteren çocukların okula uyum ve akran etkileşiminde zorlandıkları görülmüştür. Bu durumda çekingen mizaçlı çocuklara, öğretmenlerin akran etkileşiminde daha çok destekte bulunması gerektiği söylenebilir. Ancak, öğretmenler sığınmacı çocukların bireysel farklılıklarına göre yaşadıkları sorunlara görüşmelerde değinmemişlerdir. Ayrıca, sınıf gözlemlerinde de öğretmenlerin bu çocukların sınıfa ve akranlarına uyum sağlaması için özel bir destek sağlamadıkları gözlemlenmiştir. Sığınmacı çocukların bireysel farklılıklarına bağlı ortaya çıkan gereksinimlerinin öğretmenler tarafından yeteri kadar karşılanmadığı söylenebilir.
- ✓ Sığınmacı çocukların sınıf içi etkinliklere katılımında öğretmenin yaklaşımının

özellikle çekingen davranış özelliklerine sahip olan çocuklar için önemli bir etmen olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkinliklere katılım sürecinde görsel yönden desteklenen etkinliklerin katılımı arttırmaktadır. Açık havada gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin, sığınmacı çocuklar ile Türkiyeli çocuklar arasındaki iletişimi arttırdığı ortaya çıkmıştır.

- ✓ Okul öncesi eğitiminden yararlanan sığınmacı çocukların diğer aile bireylerinin özellikle okul çağına gelmemiş kardeşlerinin Türkçe öğrenmesine katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır.
- ✓ Eğitimde sürekliliği sağlamak için yaşanan ekonomik sorunların çözülmesi gerektiği ve bu yönde sığınmacı ailelerin desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Sığınmacı çocukların okulda kullanacakları kırtasiye, boya gibi ihtiyaçlarının doğrudan okula yapılmasının gerekli olduğu görülmüştür.
- ✓ Araştırmada yaşanan sorunlarda; hem sığınmacı velilerin hem de Türkiyeli velilerin sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyinin önemli etmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bölgede olan okulda Türkiyeli velilerin sığınmacılara yönelik yapılan maddi ayrıcalıklara tepkili olduğu görülürken, avantajlı bölgede olan okulda ise tam tersine velilerin sığınmacı ailelere maddi yardımda bulundukları görülmüştür. Ayrıca sığınmacı velilerden eğitim ve maddi düzeyi daha iyi olanların çocuklarının okula ve akranlarına daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür.
- ✓ Sığınmacı babaların Türkçeyi daha iyi konuşabilmelerinden dolayı eğitim sürecinde annelerden daha etkin rol aldıkları tespit edilmiştir.

Cinsiyetçi yaklaşımın etkisiyle sığınmacı anneler ve kız çocukları daha az sosyal yaşantının içerisinde yer almakta ve kültürel olarak baskılanmaktadır. Bu durum annelerin ve kız çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinde gelemediklerini zorlaştırdığını göstermiştir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bulguları doğrultusunda elde edilen ana temalar olan: (a) sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar, (b) sığınmacı çocukların etkinliklere katılımı ve aile katılımı (c) sığınmacı çocukların ve ailelerinin eğitim süreçlerinde iletişimi, (d) sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimden

kazanımları (e) sığınmacı çocukların eğitimine yönelik sunulan öneriler alan yazındaki diğer araştırma bulguları çerçevesinde tartışılacaktır.

5.2.1. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Eğitimde yaşanan sorunlar temasında; sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması, eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar, velilerden kaynaklanan sorunlar, iletişim sorunları ve okul devamsızlığı alt temalarına yer verilmiştir. Bu bölümde tüm bu alt temalardan yararlanarak sığınmacı çocukların okul öncesi eğitim sürecinde, eğitimin paydaşları olan çocukların, çocukların ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik elde edilen bulgular tartışılmıştır. Yaşanan birçok sorundan paydaşların birlikte etkilenmesinden ötürü süreçte yaşanan sorunlara yönelik bulgular bu bölümde ayrıştırılmadan ortak bir başlık altında tartışılmış ve alanyazındaki mevcut ilgili araştırma sonuçlarıyla aşağıda değerlendirilmiştir.

Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalması eğitimde yaşanan önemli sorunlardan biri olarak, araştırma bulguları arasında yer almıştır. Bu sorunun yaşanmasına yol açan başlıca etmenler; uyum sorunu, göç beklentisi ve maddi sorunlar olduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalar (Boyacı ve Börü, 2016; SETA, 2017; ÇOÇA, 2015; ERG, 2019; Gencer, 2017; Gümüş, 2017; Güven, Azkeskin ve Yılmaz, 2018; Taylan ve Ok, 2018; Yudakul ve Tok, 2018) eğitim sürecinde yaşanan sorunları benzer şekilde ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda sığınmacı çocukların özellikle okulun ilk günlerinde okula uyum sağlamakta zorlandıklarını ancak bazı çocukların zamanla kurdukları arkadaşlık ilişkileriyle bu sorunun üstesinden gelebildiklerini, öte yandan uyum sağlayamayarak eğitime devam etmeyen sığınmacı çocukların olduğu belirtilmiştir. Sığınmacı çocukların eğitiminde yaşadığı sorunları tespit etmek için yapılan araştırmalar sığınmacı çocukların uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmiş olmaları elde edilen bu bulguyu desteklemektedir (Gözübüyük Tamer, 2017; Gülüm ve Akçalı, 217; Beste, 2015; Yiğit, 2015). Gün ve Baldık (2017)'ın Suriyeli çocuk sığınmacıların okula gitmelerinin önündeki engelleri ortaya koymak için yaptıkları araştırma bu bulgu ile örtüşmektedir. Araştırmada okula gitmeyen çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların bir kısmı okula gittiklerini ancak yaşanan uyum sorunundan dolayı okulu bıraktıklarını dile getirmişlerdir. Gümüş (2017) araştırmasında Suriyeli sığınmacı çocukların, yeteri derece Türkçe bilmemelerinden

dolayı okulda uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir ve bunun başlıca sebebini, Türkiye’de çok dilli bir eğitim modeli geliştirilmemiş olmasına bağlamıştır.

Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalmasının nedenlerinden biri ise sığınmacı ailelerin Avrupa ülkelerine veya savaş sonrası kendi ülkelerine geri dönmeyi planlayarak göç beklentisi içerisinde olmaları ve bunun sonucu olarak çocuklarının Türkiye’de eğitim almalarını gerekli görmedikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Yalçın (2015) yaptığı çalışmada eğitim hakkından mahrum kalan çocukların geleceğe dair hayalleri arasında çok para kazanma ve Avrupa’ya gitme gibi düşüncelerin yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca sığınmacıların Türkiye’deki eğitiminde yerleşim konusunda geçicilik-kalıcılık durumunun belirleyici nokta olduğu vurgulanmıştır.

Sığınmacı çocukların eğitim dışı kalmasına nedenlerinden bir diğeri ise sığınmacıların yaşadığı maddi sorunlardır ve bu sorunların birkaç etkene bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu etkenlerden biri, sadece babaların çalışması sonucu aile gelirinin düşük olması ve kalabalık olan sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitim giderlerini karşılamakta güçlük çekmeleridir. Diğer bir etken ise çocuk sayısının fazla olmasından dolayı annelerin henüz okul ve okul öncesi eğitim çağına gelmemiş olan çocuklarının bakımını üstlenmiş olmaları nedeniyle okulöncesi eğitim düzeyinde olan çocuklarını okula getirip götürecek bir yetişkinin olmaması bu çocukların okul devamlılığı sağlamasına engel teşkil etmektedir. Maddi sorunlardan kaynaklı ortaya çıkan diğer bir önemli nokta ise okul öncesi çağında bulunan çocukların kendilerinden daha küçük olan kardeşlerinin bakımından sorumlu tutulmalarıdır.

Okul ortamında yapılan gözlemlerde sosyo ekonomik yönden dezavantajlı olan okuldaki sığınmacı çocukların kırtasiye malzemesi, beslenme ve kıyafet ihtiyaçlarının aileleri tarafından karşılanmadığı ve bazı durumlarda bu ihtiyaçların öğretmenler ve akranların paylaşımı sonucunda sağlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra sığınmacı ailelerin evlerinde yapılan bazı görüşmelerde de ailelerin barınma, beslenme gibi yaşam koşullarının yetersiz olduğu ve daha çok çevreden yapılan yardımlarla yaşamlarını sürdürdükleri görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenler yapılan görüşmelerde geçmiş deneyimlerine dayalı olarak; sığınmacı ailelerin yaşadığı ekonomik sorunların zamanla bazı sığınmacı çocukların eğitiminde engelleyici olduğu ve hatta okul terkine yol açarak; çocukların eğitim dışı kalması ile sonuçlandığını belirtmişlerdir. Literatürde var olan araştırmalar sığınmacı ailelerin ekonomik problemler yaşadığını ve bu

sorunların okul terki ne sebep olduğunu belirterek araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Gahramanov, 2017; Gümüş, 2017; Gencer, 2017; Gül, Türkmen ve Nizam, 2019; Sülemanov ve Sönmez, 2017; Mazlumder, 2013; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015).

Araştırmanın yapıldığı iki eğitim kurumu arasında maddi yönden önemli farklılıklar olduğu ve bu durumun sığınmacı çocukların eğitim sürecine yansımaları net bir şekilde görülmüştür. Anasınıflarında maddi sorunların etkisiyle eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklar varken; anaokulunda maddi sorunlar sebebiyle eğitim dışı kalan herhangi bir sığınmacı çocuğun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca anaokulunda maddi yönden yardıma ihtiyacı olan sadece bir sığınmacı veli bulunmaktadır ve bu veliye Türkiyeli veliler tarafından yardım sağlanmaktadır. Bu okuldaki yöneticiler geçmiş deneyimlerinde sadece Avrupa ülkelerine göç amaçlı okul terki bulunduğunu ifade etmişlerdir. İki okul arasındaki bu farklılık da maddi sorunların çocukların eğitim dışı kalmasındaki etkisini ortaya koyabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, sığınmacıların ekonomik sorunlar yaşadığını ve bunun eğitime yansımalarını araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde olduğunu görmek mümkündür. Her ne kadar Türkiye’de eğitim devlet okullarında ücretsiz olsa da Suriyeli aileler okul malzemeleri, okul öncesi eğitim aidatları, etkinliklere katılım ücreti gibi eğitim giderlerini karşılamakta güçlük çekmektedirler ve bu durum çocuklarını okula gönderme kararını etkileyebilmektedir (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). Araştırmalar aynı zamanda sığınmacıların barınma, sağlık, eğitim gibi gereksinimlerini yetersiz ekonomik koşullar nedeniyle karşılayamadıklarını ve bunun sonucunda çocukların çalışmak zorunda kaldığını ortaya koymaktadır (Mazlumder, 2013).

Göç sonucu yaşanan işsizlik nedeniyle ekonomik sorunlar yaşayan sığınmacı ailelerin çocukları bulundukları ülkenin eğitim sistemine bağılı olarak zorunlu eğitim süresini tamamladıktan sonra ailelerine destek olmak için eğitimlerine devam etmeyerek ayakkabı boyacılığı, kâğıt toplama, gibi işlerde çalışmaktadırlar (Kaştan, 2015; Baştaymaz, 2001). Çocuk işçiler alanında yapılan araştırmalarda, eğitim dışı kalan sığınmacı çocukların emek piyasasında kötü çalışma koşulları ve ödenen düşük ücretlere sömürüldükleri ortaya konmuştur. Bu çocukların ekonomik sorunların yanı sıra ihmal ve istismara uğradıkları ve psikolojik sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları vurgulanmıştır (Harunoğulları, 2016; Kireçdağ, 2017; Kaya ve Kırac, 2016). Sığınmacı

çocuklar zorunlu eğitim sürecinden hemen sonra okul yaşantılarında ayrı kalıp ailelerine destek amaçlı çeşitli işlerde çalışmaktadırlar ve sonrasında iş bulamama, açlık tehlikesi gibi sorunlar, hırsızlık gibi suçların artmasına yol açmaktadır (Kaştan, 2015; Baştaymaz, 2001). Ayrıca eğitime erişimi olmayan çocuklar için çocuk işçiliğinin yanı sıra erken yaşta evlilik gibi sorunlar da ortaya çıkmaktadır (Yalçın, 2014). Başka bir çalışmada kültürel olarak kadına değer verilmemesi ve Suriyeli kız çocuklarının küçük yaşta evlendirilmeleri sonucunda eğitim hakkı elinden alınan çocuk sayısının arttığını ifade edilmiştir (Şenol ve Dinç, 2017). Sonuç olarak yapılan bu araştırmalar eğitim dışı kalan çocuk sayısına ve sonrasında yaşananlara dikkat çekmektedirler. Bu bağlamında da çocukların okul öncesi eğitiminden itibaren okul çatısı altında bulunmaları ve eğitim almaları yaşanan bu sorunlar karşısında önleyici bir rol alabileceğini söylemek mümkündür.

Eğitimde yaşanan sorunlar arasında, eğitimcilerin sığınmacılara karşı önyargılara sahip olmaları, eğitimcilerden kaynaklı yaşanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde, bir okul yöneticisi meslektaşlarının sığınmacılara karşı önyargılı olduklarını bazı okul yöneticilerinin çeşitli sebeplerle sığınmacı çocukların okul kaydını yapmak istemeyerek başka okullara yönlendiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler ise benzer şekilde meslektaşlarının, sığınmacı çocukların varlığından rahatsız olduklarını, eğitim vermek istemediklerini, onları sorun olarak gördüklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen ise sığınmacılarla ilgili verilen kursa gitmeden önce kendisinin de sığınmacılara karşı önyargılara sahip olduğunu belirtmiştir. Kar ve Mercan Uzun (2017)'un sınıf ve okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırma öğretmen ve okul yöneticilerinin meslektaşları hakkında belirttikleri düşünceleri destekler niteliktedir. Araştırma, farklı etnik kökenden ve sosyo ekonomik sınıftan gelen öğrencilere karşı öğretmenlerin önyargılı olduklarını ve bunun da çocukların başarısını, okul yaşantısını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar aynı zamanda öğretmen adaylarının da öğretmenlere benzer şekilde sığınmacılara karşı önyargılara ve olumsuz tutumlara sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kara, Yiğit ve Armağan, 2016; Topkaya ve Akdağ, 2016). Öğretmen adaylarının bu önyargılarını gelecekteki mesleki yaşantılarına taşıyabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim sürecinde önyargıların giderilmesine yönelik önlemler alınması önemlidir.

Sığınmacı ailelerle yapılan görüşmelerde, aileler eğitimcilerin sahip olduğu önyargılara ilişkin herhangi bir ifadede bulunmamışlardır. Bunda sığınmacı ailelerin Türkiye’deki eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının bir etkisi olabilir. Bir sığınmacı velinin evine yakın bir okula çocuğunu göndermek istediğini ancak yaşının küçük olduğu gerekçesiyle okul yöneticisinin çocuğunun kaydını yapmaması üzerine evine daha uzak olan bir okula kaydını yaptırabilmesi bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar, okul yönetimlerinin kayıt için belge talebi, sığınmacı ailelerin Türkiye’de okul kayıt sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması gibi nedenlerin de eğitime erişim engelleri arasında yer aldığının belirtilmiş olması bu düşüncenin doğruluğunu güçlendirmektedir (İnsan Hakları İzleme Örgütü 2015; Tanrikulu, 2017)

MEB, sığınmacı çocukların eğitimi konusunda önemli adımlar atmakla birlikte henüz kayıt altına alınmayan ve eğitime erişimi sağlanmayan sığınmacı çocuk sayısının tam istatistik verilerine ulaşılamamıştır (ÇOÇA, 2015; ERG, 2019). Yapılan bu araştırmada sığınmacı çocukların kayıt altına alınması ve eğitime erişim sorunun devam etmekte olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma eğitime erişimi olan çocukları kapsadığı için bu yönde sonuç bildirmek mümkün görünmüyor ancak okul yöneticileri bazı sığınmacı velilerin daha önceden okula kayıtlı çocuğu bulunan akrabası veya komşusu aracılığıyla bilgi edinip geldiklerini ve kayıt için istenen belgeleri sağlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesinde sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan diğer bir sorun olan iletişim sorunları, en önemli sorunlar arasında yer almaktadır. İletişim sorunları, dil kaynaklı iletişim sorunları ve kültürel farklılıklardan kaynaklı iletişim sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde sığınmacı çocukların sorunlarını ele alan araştırmaların bulguları dil sorunu eğitimin önündeki en önemli engellerden biri olarak göstermekte ve çözülmesi önerilmektedir (Bütün ve Uzun, 2016; Boyacı ve Börü, 2016; ÇOÇA, 2015; Eren, 2019; Gülüm ve Akçalı, 2017; Göktuna Yaylacı ve Yaylacı, 2017; Süleymanov ve Sönmez, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Özer, Komsuoğlu ve Ateok, 2016). Yalçın (2017) ise GEM’lerde yaptığı araştırmada dilden çok sosyal ilişkilerin sorun yarattığını vurgulamıştır. Bunda GEM’lerde anadilde eğitim yapılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Yaşanan dil sorunu hem sığınmacı veliler ve öğretmen iletişimde hem de

öğretmen ve sığınmacı çocuk iletişimde kendini göstermektedir. Okul yöneticilerinin yaşamış olduğu dil sorunu daha çok çocukların okula kaydı sırasında sığınmacı velilerle kurulmaya çalışılan iletişim sırasında ortaya çıkmaktadır ve bu iletişim sınırlı olduğu için daha az sorun teşkil etmektedir. Yapılan gözlemler neticesinde dil sorunuyla en çok öğretmenlerin yüz yüze geldiği görülmüştür. Bazı sığınmacı çocuklar tuvalete gitmek gibi temel ihtiyaçlarını bile ifade edebilecek düzeyde Türkçe konuşma yeterliliğine sahip değiller ve bu çocuklar sınıfta akranlarıyla yaşadıkları sorunları ifade edememektedirler. Özellikle de çekingen davranışlara sahip olan sığınmacı kız çocukları ihtiyaçlarını ve isteklerini sözel olarak ifade etmemelerinden dolayı öğretmen veya stajyer öğretmen tarafından fark edilmedikleri sürece sessizliklerini koruyarak; sorunlarına çözüm bulamamaktadırlar. Aynı zamanda sığınmacı çocukların ailelerinin de Türkçe bilmemeleri öğretmen veli arasındaki iletişime olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Sığınmacı velilerin öğretmenler tarafından verilen sorumlulukları neden yerine getirmedikleri öğretmenlerin tahminleriyle sınırlı kalmaktadır.

Öğretmen veli arasındaki iletişim sorunlarının dil dışındaki nedeni ise kültürel farklılıklardır. Sığınmacıların Türkiye’de kendi ülkelerinden farklı kültürel özelliklerle karşılaşmaları yanlış veya eksik anlamaya dayalı bir iletişime sebep olabilmektedir (Atasütü Topçuoğlu, 2019). Yurdakul ve Tok (2018) yürüttükleri araştırmada sığınmacı çocukların eğitim sürecinde kültürel farklılıkların sorunlara sebep olduğunu benzer şekilde ifade etmişlerdir. Yaşanan bazı sorunların kültürel farklılıklar sebebiyle yaşandığının farkında olunmaması sığınmacı veliler hakkında yanlış fikirler edinmeye yol açabilmektedir. Farklılıklara dayalı olarak sığınmacı velilerin yanlış veya eksik anlamaları ve buna bağlı olarak sorumluluklarını yerine getirmemeleri, öğretmenler tarafından bazen sığınmacı velilerin ilgisizliği olarak yorumlanabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, İsveç’te yapılan bir araştırmada mülteci çocukların İsveç okullarına uyum sağlamakta zorlandıkları, öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim konusunda sorun yaşadıklarını ve yanlış anlaşılmanın meydana geldiği, öğretmenlerin bu yanlış anlaşılma konusunda mültecilerin kültürel kodlarını bilmediklerini ve bunun için de çok çaba sarf etmedikleri belirlenmiştir. Okul öncesi rutinlerinin sığınmacı aileler ve sığınmacı çocuklar için kafa karıştırıcı olabildiği ve kültürel farklılıkların yanlış anlamalar doğurabildiğinin altı çizilmiştir (Lunneblad, 2017). Başka bir araştırma ise İngilizce konuşmayan bir mülteci çocuğun İngilizce konuşan akranları arasındaki oyun davranışlarını incelemiştir ve araştırmada oyun sırasında öğretmenin gözlem yapması ve

kültürleri bütünleştirme görevi üstlenmesinin önemi belirtilmiştir. Oyun davranışlarının kültürden kültüre farklılık göstermesi sebebiyle öğretmenleri diğer kültürlere karşı farkındalık ve başka kültürden gelen çocukları kabul etme düzeyinin önem teşkil ettiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mülteci çocuğun anadilinde selamlaşma, mülteci ebeveynleri sınıfa davet edip onlara kültürlerini tanıtmaya fırsatı verme, sınıf ortamında mülteci çocuğun anadilinde basılı olan materyallere yer verilmesi, sığınmacı çocuğun kültürüne ait özel günlerin sınıfta kutlanması ve tanıtılması kültürel bütünleşme sağlamanın yanı sıra uyum ve kabul sürecini hızlandıracağı ifade edilmiştir (Lee Md-Yunus, Son ve Meadows, 2008).

Araştırmalar, kültürel farklılıklardan dolayı yaşanan iletişim sorunu daha çok sığınmacı veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimde kendini gösterdiğini belirtmektedir. Sonuç olarak; yaşanan iletişim sorunlarının aşılmasında öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Göç alanında yapılan araştırmalar, göç eden çocukların yeni bir dili öğrenmesinde, farklı kültürlerin tanıtılmasında öğretmenlerin hayati bir role sahip olduğu dile getirilmiştir (Exposito ve Favela, 2003; Roessingh, 2006).

Araştırmalar, dil kaynaklı iletişim sorunları, kültürel yanlış anlamalar ve eksik bilgiden kaynaklı gelişen dışlama, sığınmacı çocukları daha büyük bir yalnızlığa sürükleyerek eğitimin sürekliliğini güçleştirdiğini göstermektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerin mülteci çocukların okulda yüzleştiği sorunlarla baş edebilmelerine yönelik mesleki eğitimleri olmaması durumunda sonuçlar telafisi mümkün olmayacak şekilde yıkıcı durumlar yaratabilmektedir (Emin, 2016; Doyran, 2017; Tanrikulu, 2017; Trueba, 2004).

Araştırmanın sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bulgularından bir diğeri ise velilerden kaynaklanan sorunlardır. Velilerden kaynaklanan sorunlar hem Türkiyeli velilerden hem de Suriyeli velilerden kaynaklanmaktadır. Türkiyeli velilerden kaynaklı sorunların; velilerin sığınmacılara karşı önyargılı olmaları ve sığınmacıların okul aidatından muaf tutulmalarından dolayı yaşandığını ortaya koymuştur. Bu sorunların araştırmanın yapıldığı okullara göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bölgede bulunan okuldaki Türkiyeli velilerin, önyargıdan ziyade sığınmacı çocukların ailelerinin okul aidatından muaf tutulmalarına karşı tepkili oldukları görülmüştür. Sığınmacılarla ekonomik koşullarının eşit olduklarını eğitim giderlerini kendileri gibi sığınmacıların da karşılamalarını

istedikleri öğretmenler ve okul yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Eren (2019)'nin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek için gerçekleştirdiği araştırmasında Suriyeli sığınmacılara karşı toplumda oluşan olumsuz algının Türkiyeli velilerin davranışlarına yansiyarak eğitimi olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca olumsuz algı oranının en fazla devlet okullarında olduğu ifade edilmiştir.

Bazı araştırmalar sığınmacılara yönelik önyargıların, daha farklı boyutlara taşınabildiğini vurgulamıştır. Araştırmalarda ev sahibi ülkenin bazı vatandaşlarının önyargılarından dolayı, başka vatandaşların var olan ekonomik, siyasi, sosyal-kültürel olanaklardan yararlanmasını istememesi olarak tanımlanan sosyal dışlamaya Suriyeli sığınmacıların çok fazla maruz kaldığı ifade edilmiştir (Deniz, Ekici ve Hülür, 2016; İnsan Hakları İzleme Derneği, 2013). Bunun yanı sıra bu önyargıların daha üst eğitim kademelerinde daha ileri boyutlara taşınarak, okul terkine varabildiğini göstermektedir. Bu araştırmalarda Suriyeli çocukların devlet okullarında akranları, akranlarının velileri ve öğretmenlerinden gördükleri olumsuz davranışlar onları okuldan uzaklaştıran etmenler arasındadır. Ayrıca olumsuz tutumlar bazen, düşmanca, tavırlara neden olmaktadır (Emin, 2016; Doyran, 2017; Tanrıkulu, 2017).

Sosyo ekonomik yönden avantajlı bir bölgede bulunan okuldaki Türkiyeli velilerin okula kayıt sırasında ve okulun ilk günlerinde sahip oldukları önyargıların zamanla azaldığı araştırmada ortaya çıkmıştır. Araştırmalar farklı özelliklere sahip gruplar arasında etkileşim sağlandıkça, gruplar birbirini daha yakından tanıma fırsatı bulabilmektedir ve yaşanan bu süreçlerde sahip olunan önyargıların azaldığı belirtmektedir (Pettigrew ve Trop, 2006; Stephan ve Stephan, 2000).

Sosyo ekonomik yönden avantajlı bölgede bulunan okulun Türkiyeli velilerin zamanla eğitim süreci içerisinde sığınmacı çocuklara ve ailelerine ekonomik yardımlarda bulunduğu öğretmen ve okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Sığınmacı çocukların eğitim hakkının temel bir hak olduğunun dışında zamanla yardım temelli ve önyargısız bir anlayışın geliştirildiği görülmüştür. Eskişehir'de sığınmacı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlarını ele alan bir araştırma da benzer bir bulgu olarak, sığınmacı çocukların Türkiyeli çocuklardan daha fazla eğitim hakkı elde etmemeleri gerektiği düşüncesinin var olduğunu ortaya koymuştur (Boyacı ve Börü, 2016). Oysa Türkiye'nin de taraf olarak imzasının bulunduğu; Avrupa İnsan Hakları

Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar sözleşmesi gibi uluslararası sözleşmelerde her çocuğun dil, din, ırk ayrımı gözetmeden her türlü ayrımcılıktan uzak eşit şekilde eğitime erişim hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Bu sözleşmelerde belirtilen hakların bütün sığınmacı ve mültecilere sağlanması ve gerekli önlemlerin alınması sözleşmeye taraf olan ülkelerin yükümlülüğündedir. Ayrıca ulusal olarak da Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ve “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” ifadesi yer almaktadır (ÇOÇA,2015; UNESCO, 2005). Uyumun kalıcı hale gelebilmesinde, göç eden kişinin ev sahibi ülkede yasal bir statüye sahip olması, ekonomik anlamda yaşam koşullarının uygun olması, sosyal ve kültürel anlamda ev sahibi ülke tarafından sosyal kabulün olması ve kendisinin de uyum gösterme süreçleri önem kazanmaktadır (Fielden, 2008).Sonuç olarak okul öncesi eğitim, var olan önyargıların daha fazla olumsuz davranışlara ve derinleşip nefrete dönüşmeden bu sorunların önüne geçmek için önemli bir fırsat olarak değerlendirmek mümkündür.

Sığınmacı çocukların eğitiminde veli kaynaklı bir diğer sorun ise sığınmacı velilerden kaynaklanan sorunlardır. Bu sorunlar sığınmacı velilerin cinsiyetçi yaklaşımı ve sığınmacı velilerin ilgisizliği olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada sığınmacı kız çocuklarının ve sığınmacı annelerin iletişim kurmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Bu sorunun temelinde dil sorunu olmakla birlikte, sığınmacı erkek çocuklar ve babalarda benzer şekilde görülmemesi cinsiyetçi yaklaşımın önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmelerde babaların Türkçe bilme düzeyinin daha iyi olması ve öğretmen veli iletişiminde sığınmacı babaların etkin olması bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca sığınmacı annelerin evde çocuk bakımından sorumlu olması, çalışma ve sosyal hayatın dışında kalarak Türkçe öğrenme fırsatı bulamamaları, annelerin var olan iletişim sorununu daha da büyütmektedir. Cankurtaran ve Albayrak (2019) araştırmalarında; Suriye’de kadınların eğitim ve çalışma hakkının yasalarda yeri olmasına rağmen, toplumsal olarak yerinin olmadığını, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kalarak erkek çocuklarıyla kız çocuklarının farklı yetiştirildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Taylan ve Ok (2018) araştırmalarında, sığınmacı çocukların okullaşma oranından hareketle kız çocukların okula gönderilmemesinde cinsiyetçi yaklaşımın etkili olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazındaki bu durumun, okula devam eden sığınmacı kız çocuklarına da yansıdığı ve onların da iletişime kapalı oldukları gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının akranlarıyla ve öğretmenleriyle nerdeyse hiç sözel iletişim kurmadıkları görülmüştür. Kız çocuklarının çekingen mizaç özelliklerinin kültürel olarak da desteklendiği velilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır. Kızlarının okulda çok sessiz olduğu ve konuşmadığı söylenen baba kızının okuldaki sessizliğini takdir etmiş ve onların kızlarını dışarıda bu şekilde davranmaya teşvik ettiklerini belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, göç ve toplumsal cinsiyet alanında yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Göç ve göçün sonuçları kadınlar ve erkekler arasında gelenek ve göreneklerin etkisi ve toplumsal cinsiyet rolleri belirleyicidir (UNHCR, 1995; Yılmaz, 2005; İldan vd., 2012). Çalışma amaçlı yapılan göçler dışında, özellikle savaş gibi zorunlu sebeplerle gerçekleşen göçlerde toplumsal cinsiyet farklılıkları ön plana çıkmaktadır (Baş vd., 2017; United Nations Population Fund, 2015). Göç ile birlikte ortaya çıkan uyum sorunu, dil sorunu, iletişim problemleri, kültürel farklılıklara dayalı yanlış anlamalar ve bunlara bağlı olarak güven eksikliği kadınlarda etkisini daha fazla göstermektedir. Göçmen kadınların gebelik süreci ve doğum sonrası bu sorunlar daha artış göstermektedir (Akhavan vd., 2011; İldan vd., 2012; Leininger ve Diğerleri, 2002; UNHCR, 1995).

Sığınmacı velilerden kaynaklı yaşanan başka bir sorunun ise bazı sığınmacı velilerin çocuklarının eğitime karşı ilgisiz olmalarıdır. Eğitimciler, sığınmacı velilerin ekonomik kaygılarının öncelik taşıdığını, okul çağındaki çocuklara farklı sorumluluklar vererek çocukların okul yaşantılarını olumsuz etkiledikleri dile getirilmiştir. Yiğit (2015)'in yaptığı araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre sığınmacıların eğitiminde yaşanan sorunlardan biri sığınmacı velilerin okul desteğinin yeterli olmamasıdır. Başka bir araştırmada (SETA, 2017) ise Suriyeli sığınmacı çocukların eğitiminde, yaşanan sorunlar arasında velilerin ilgisizliği yer almakla birlikte çözülmesi gereken daha önemli sorunların olduğu belirtilmiştir.

Yurdakul ve Tok (2018) yaptıkları araştırmada sığınmacı velilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı çocuklarının eğitim süreciyle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak başka bir araştırma SETA (2017) ise sığınmacı velilerin çocuklarını okula göndermelerinde, eğitimin öneminden ziyade, okula giden çocukları için verilen eğitim yardımından yararlanmanın etkili olduğu şeklinde veli ilgisizliği ifade edilmiştir. Eğitimde yaşanan sorunlar çerçevesinde araştırmanın elde ettiği son bulgu ise okul

devamsızlığı yaşanması olmuştur. Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda okul devamsızlığı daha çok üst yaş gruplarında görülmesine rağmen okul öncesi eğitimde de yaşandığı belirlenmiştir. Okul öncesinde okul devamsızlığı yapan veya okula geç gelen sığınmacı çocukların oyun kurmada veya kurulan oyunlara dâhil olmada sorun yaşadıkları ve yalnızlaştıkları tespit edilmiştir. Çocukların özellikle serbest oyun zamanında okulda bulunmaları akranlarıyla paylaşımını daha fazla artırarak iletişimlerini güçlendirecektir. Lunneblad (2017)'ın okul öncesi eğitimi alan mülteci çocuklarla gerçekleştirdiği çalışma bu görüşü destekler nitelikte veriler sunmuştur. Çalışmada günlük etkinliklerin tekrarı yani okul ve sınıf rutinlerini öğrenme aidiyet ve güven duygusu geliştirdiği için mülteci çocukların rutinelere dâhil olmasının önemli görülmüştür.

Sonuç olarak sığınmacı çocukların gereksinimleri ve hayalleri diğer çocuklarınkine benzer olup, evrensel nitelik taşımaktadır (Pinson ve Arnot, 2007; J.Hurley, Saini, A.Warren, J.Carberry, 2012). Ancak sığınmacı çocuklar göç öncesi ülkelerinde travmatik olaylar yaşamakta veya bu olaylara tanık olabilmektedirler (Nicholl ve Thompson 2004). Göç sırasında ise zor koşullarda aşılacak yollar, aile birliğinin bozulması, şiddete maruz kalma, göç edilecek ülkedeki belirsizlikler ve göç sonrasında ev sahibi ülkede statü belirsizliği, ekonomik sorunlar, kültürel uyum soruları, dil sorunu, ruh sağlığı sorunları yaşanan ve beklenen risklerdir (Kirmayer ve Diğerleri, 2011). Göç öncesi, göç süreci ve göç sonrasında yaşananlar, sığınmacı çocukları daha kırılgan hale getirebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin ve okul personelinin bu çocukların bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının farkında olarak destek sunmaları ve daha fazla duyarlılık göstermeleri beklenmektedir (Bennet, 2007; Oikonomidou, 2010). Sığınmacı çocukların eğitim sürecine bu çerçevede yaklaşırsa eğitimde yaşanan sorunların daha kolay çözüm bulması mümkün olabilir.

5.2.2. Sığınmacı çocuklar ve ailelerin etkinliklere katılımı

Sığınmacı çocuklar ve ailelerin etkinliklere katılımına ait araştırma bulguları, eğitimci görüşlerine başvurmanın yanı sıra etkinlikler sırasında sığınmacı çocukların araştırmacı tarafından gözlemlenmesi sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Gözlemler çocukların zaman geçirdiği; sınıf, bahçe, mutfak ve park ortamında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yapılan görüşmelerde ifade ettikleri görüşler de belirleyici olmuştur. Verilerin analizinden elde edilen temalar: Türkçe

etkinlikleri, sanat etkinlikleri, müzik etkinlikleri, oyun ve son olarak sığınmacı velilerin eğitim sürecine katılımını oluşturan aile katılımı verilen sıra ile bu bölümde tartışılacaktır.

Görsel materyallerle desteklenen Türkçe etkinliklerin sığınmacı çocukların dikkatini çektiğini ve katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Görsel materyal olarak daha çok hikâye kitapları ve bilgisayarda izletilen videolar yer almaktadır. Erdoğan (2013) okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimine yönelik olarak en çok tercih ettikleri Türkçe dil etkinliğinin hikâyeler olduğunu ifade etmiştir. Damar (2009) çalışmasında Türkçe dil etkinliklerinin içerik yönünden çeşitlendirilmesinin istenen amaçlara ulaşılmasında etkili olacağını belirtmiştir. Yine bu görüşe benzer olarak bireysel, küçük ve büyük grup etkinlikleri, aile katılımına dayalı etkinlikler, farklı merkezlerde farklı materyallerle Türkçe dil etkinliklerinin planlanmasının önemi vurgulanmıştır (Oktay vd, 2003; Ünüvar, 2006; Kılıç, 2008; Tetik, 2015).

Sığınmacı çocukların özellikle de çekingen çocukların serbest oyun diliminde öğrenme merkezlerindeki kitap merkezinde yer alan kitapları inceledikleri gözlemlenmiştir. Görsel materyaller sığınmacı çocukların anlamını bilmedikleri kelimeleri öğrenmeleri ve anlamalarıyla öğretmenlere de destek sağlamaktadır. Görsel materyallerin çocukların Türkçe öğrenmesini desteklediği görülmüştür. Demir (2011) araştırmasında, okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinin temelinde iletişim becerilerinin geliştirerek; dil gelişimine katkı sağladığını ve bunun yanı sıra bilişsel, sosyal, duygusal gibi diğer gelişim alanlarına da katkısının olduğunu dile getirmiştir. Video ile izlenen şarkıların daha kolay öğrenildiği ve çekingen çocuklar tarafından evde söylendiği veli görüşmeleri sırasında da ortaya çıkmıştır. Sığınmacı çocuklar görsel materyallerle desteklenmeyen Türkçe dil etkinliklerinde zorlanmaktadırlar ve bu sebeple sınırlı katılım göstermektedirler. Alışkan ve Güneyli (2016) araştırmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil becerilerini geliştirme amaçlı, düz anlatıma dayalı etkinlikler yerine, çocuk merkezli Türkçe etkinliklerine yer verilmeleri gerektiği belirtmişlerdir.

Görsel materyallerle desteklenmeyen Türkçe dil etkinliklerinde sığınmacı çocukların daha çok dinleyici olarak katıldığı, aktif katılım sağlamadıkları ve bir süre sıkılıp tamamen etkinlikten uzaklaşabildikleri görülmüştür. Özellikle tekerlemeler, bilmeceler ve drama etkinlikleri diğer etkinliklere kıyasla daha üst düzey Türkçe

bilmeyi gerektirdiği için sığınmacı çocukların zorlandıkları Türkçe dil etkinlikleri arasında yer almaktadır. Baykoç, Dönmez vd. (2000) ile Darıca (2004) çalışmalarında Türkçe dil etkinliklerinin; bireysel farklılıklara ve çocuğun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde çocuk merkezli olarak planlaması gerektiğinin altı çizmiştir.

Araştırmada, sığınmacı çocukların katılım gösterdiği sanat etkinlikleri; yapılandırılmış sanat etkinlikleri ve yapılandırılmamış sanat etkinlikleri olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerde bütün sığınmacı çocukların özellikle yapılandırılmış etkinliklere katılım gösterdikleri görülmüştür. İletişim kurma güçlüğü çeken kız öğrencilerin ise daha çok gözlem yoluyla katılım gösterdikleri ve zorlandıkları noktalarda herhangi bir yardıma gereksinim duyduklarında ya arkadaşlarının etkinliklerini gözlemleyip aynısını yapmaya çalıştıkları ya da öğretmenlerinin yönergelerini çok dikkatli bir şekilde takip edip etkinliklere katıldıkları gözlemlenmiştir.

Yapılandırılmamış sanat etkinliklerinde yardım ve rehberlik gereksinimi azaldığı için sığınmacı çocukların daha aktif katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Avcı ve Sağrıöz (2018) okul öncesinde görsel sanat etkinliklerini incelemek için gerçekleştirdikleri araştırmada yapılandırılmamış sanat etkinliklerinin çocuklara daha fazla seçme hakkı, özgürlük ve yaratıcılık fırsatı tanınması nedeniyle yapılandırılmış etkinliklere kıyasla katılımın daha fazla olduğunun altı çizilmiştir. Bazen etkinliklerin yapım aşamasında sığınmacı çocukların ihtiyaç duydukları malzemelerin akranları tarafından karşılanması ve etkinlik sonrasında ortaya çıkan ürünlerin akranlara gösterilmesinin sığınmacı çocuklar ve diğer çocuklar arasında paylaşımı ve iletişimi arttırdığı gözlemlenmiştir. Özellikle de çekingen mizaca sahip sığınmacı çocuklar bu etkinliklere katılmakta ve ortaya çıkardıkları ürünleri arkadaşlarına gösterebilmektedirler.

Wong (2007)' un yaptığı araştırmada, yapılandırılmamış etkinliklerin merak uyandırdığı, hayal gücünü ve yaratıcılığı harekete geçirerek özgün ürünler ortaya koyma fırsatı verdiği belirtilmiştir. Yapılandırılmamış sanat etkinlikleri ile iletişim önündeki dil engeli geri planda kalabilmektedir. İşbirliğine dayalı yapılan sanat etkinliklerinde bu çocukların grup içinde daha fark edilir hale gelerek yardıma ve rehberliğe gereksinim duyduklarında arkadaşları tarafından desteklenmektedirler. Aynı zamanda MEB (2013) küçük grup etkinlikleri, büyük grup etkinlikleri ve bütünleştirilmiş grup etkinliklerinin

her çocuğun amaçlanan kazanımlara ulaşmasında öğretmen desteğinin önem taşıdığı belirtilmiştir.

Yapılandırılmamış sanat etkinlikleri arasında yer alan serbest resim etkinlikleri sığınmacı çocukların ilgi duyduğu ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri görülmüştür. İnan (2006), yaptığı araştırmada, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde dikkate değer bir öneme sahip olduğunu ve çocuğu anlamada çocuk resimlerinin veri kaynağı olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Serbest resim etkinlikleri özellikle dil sorunundan dolayı kendini ifade edemeyen çocuklar ve çekingen olan çocuklar için iyi bir ifade aracı olarak tanımlanabilir. Bazı araştırmalar, araştırmamanın bu bulgusunu destekler nitelikte, çocukların yaptıkları resimlerin, onların duygularını anlama olanağı sağlamada en kolay yollarından biri olduğunu ve özellikle konuşma becerisi zayıf olan, iletişim sorunu yaşayan çocuklar için güçlü bir anlatım aracı olduğunu vurgulamışlardır (Artut, 2004; Matthews, 2003; Skybo, Ryan-Wengwe ve Su 2007; Yavuzer, 2007; Yolcu, 2004). Araştırmada; sığınmacı çocuklar için resim yapmak, bazen yalnızlığından kurtulmak için sığındıkları bir etkinlik haline geldiği belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından sığınmacı çocukların yaptıkları resimler incelendiğinde çocukların resimlere, bazen okulda öğrendiklerini veya ailelerini yansıttıkları görülmüştür. Buyurgan ve Buyurgan (2007) çocukların resmi, öğrendiklerini göstermenin bir yolu ve ispatı olarak kullanabildiklerini ifade etmiştir.

Sığınmacı çocukların katılmaktan zevk duydukları diğer bir etkinlik ise müzik etkinlikleridir. Sığınmacı çocukların genel olarak kendilerini baskı altında hissetmedikleri ve yaratıcılıklarını destekleyen etkinliklerde daha fazla katılım gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Sığınmacı çocuklar sınıfta söylenen şarkıların tamamını bilmeseler de ritim tutup söyleme çabası göstermektedirler. Bazı araştırmacılar, müziğin 5-6 yaşındaki çocuklar üzerinde; duyma, dinleme, dikkatini seslere vererek odaklanma ve sese uygun tepkiyi vermede etkili olduğunu vurgulamışlardır (Zembat, Mertoğlu ve Choi, 2010). Araştırmada, sığınmacı çocukların, özellikle şarkıların nakarat kısımlarına eşlik ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca zaman zaman sınıf içinde tekrarlayan akranlarından öğrenmeleri kolaylaştığı görülmüştür. Aynı zamanda şarkıların hep birlikte söylenmesi sığınmacı çocukların çekingenliğini gidererek katılımını artırdığı gözlemlenmiştir. Grup halinde gerçekleştirilen müzik etkinlikleri sayesinde, birlikte hareket etmenin etkisiyle çekingen çocuklar, grup

içerisinde dikkatleri üzerlerine çekmeden daha serbest hareket edebilmekte ve böylece sosyal uyum becerileri gelişebilmektedir(MEB, 2017).

Alan yazın incelendiğinde müzik etkinliklerinin, çocuğun dil gelişimine katkıda bulunarak kendini ifade etme becerisini geliştirdiği ve buna bağlı olarak duygusal rahatlama, karşılaştığı sorunlar karşısında problem çözme becerisini geliştirmeye katkıda bulunduğu, hata yapmaktan korkmadan deneme yapma cesaretlendirdiğini göstermiştir. Ayrıca, müziğin çocuğun sosyalleşmesine, ruhsal rahatlmasına (Akkaş, 1993; Aral ve Diğerleri, 2003;Denk, 2000; Kurt, 2016; MEB, 2017) ve güven duygusunu geliştirme etkilerine vurguda bulunulmuştur (Akgül Barış, 2008; MEB, 2017).

Evlerinde görüşme sağlanan sığınmacı velilerin çocuklarının okulda öğrendikleri şarkıları evde de tekrar ettikleri ve böylece diğer aile bireyleri özellikle de kardeşlerin Türkçe öğrenmesine katkı sağladığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Alan yazındaki başka araştırmalar, müzik etkinliklerinin alıcı dili, akıcı konuşmayı geliştirerek dil gelişimine katkısı belirtilmiştir (Denk, 2000; MEB,2017; Şen, 2006).

Sığınmacı çocukların oyuna katılımı, kurallı oyunlara katılım ve serbest oyuna katılım olarak 2 temada ele alınmıştır. Kurallı oyunlar, önceden belirlenmiş olan ve her zaman geçerli olan kuralları içerdiği için sığınmacı çocuklar açısından öğrenilmesi daha kolay olduğu tespit edilmiştir. Kadim (2012) araştırmasında kurallı oyunlarda çocukların önceden belirlenmiş kurallar kapsamında kurallara uygun bir şekilde davranmayı ve sorumluluk geliştirmeyi öğrendiklerini belirtmiş; aynı zamanda oyun esnasında kurallar hatırlatılmasının ve kontrolünün sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Kurallı oyunların fazla konuşmayı gerektirmeyip daha çok oyunun kurallarının ön planda olması, sığınmacı çocuklar tarafından kolayca öğrenilmesini sağlamaktadır. Çekingen davranan sığınmacı çocukların bile oyunlarda ebe olmak için parmak kaldırarak oyunlara katılmak istedikleri gözlemlenmiştir. Kurallı oyunlarda başarılı olma durumunda gülümseyerek kendileri ile gurur duyduklarını gösteren beden ifadesi göstermektedirler. Oysa alanyazındaki araştırmalarda kurallı oyunların daha üst bilişsel gelişim gerektirdiği için okul öncesindeki çocukların kurallı oyunları öğrenmekte zorlandıklarını ifade edilmiştir (Erşan, 2006; Kadim, 2012; Yavuzer, 1999). Öğretmenlerin çocukların yaşlarına uygun basit kuralları olan oyunlar tercih etmesi oyunun çocuklar tarafından kolayca öğrenilmesini ve zevkle oynanmasını

sağlamaktadır. Kurallı oyunlarda tüm sınıf olarak hareket etmenin sığınmacı çocukları grubun parçası olarak hissetmesini sağlıyor olabilir. Bu açıdan basit kuralları olan oyunların oynanması, sığınmacı çocukların sınıfa aidiyet duygusu geliştirmesini ve uyum sürecini kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Sığınmacı çocukların serbest oyuna katılımları; geç gelmeden dolayı katılamama, çocukların bireysel özelliklerinin serbest oyunda görülen sosyal gelişim aşamalarına yansımaları, savaşın oyun temasına etkisi alt temalarından oluşmaktadır.

Araştırmada; bazı sığınmacı çocukların serbest oyun sonrasında, bazılarının ise başladıktan bir süre sonra geldikleri görülmüştür. Sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerde veliler, önceliği üst sınıflarda olan çocuklarına verdiklerini belirtmiştir. Serbest oyuna geç gelen çocukların oyun kurması veya arkadaşlarının daha önceden kurmuş oldukları oyunlara dâhil olmaları zorlaştırdığını ya da zaman aldığı belirlenmiştir. Serbest oyun sırasında okulda bulunmayan çocuklar ise okula geldikleri saatte arkadaşları başka bir etkinliğe geçmiş oluyorlar ve bu çocukların arkadaşlarıyla paylaşımını azalmaktadır. Sarıçam ve Halmatov, (2012) çocuğun oyunla birlikte kendini kabul ettirmeyi ve başkasını kabul etmeyi, kültürel değerleri öğrenme, sosyal deneyimlerin ve paylaşımın artmasına dikkat çekmiştir.

Sınıfa geç geldikleri için öğrenme merkezlerinde oyuna katılmayan sığınmacı çocukların, yapılan diğer etkinliklere odaklanmalarının zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Serbest oyuna katılım gösteremeyen sığınmacı çocukların, öğrenme merkezlerindeki oyun materyalleri ile daha önce oynamadıkları için etkinlik zamanında etkinlik alanını terk ederek öğrenme merkezlerine yöneldikleri görülmüştür. Böylece geç gelen çocuklar sadece öğrenme merkezlerinde oyun zamanında değil aynı zamanda etkinlik zamanında, Türkiyeli akranları ile sosyalleşme ve paylaşım fırsatını kaçırmaktadırlar.

Çocukların bireysel özelliklerinin serbest oyunda görülen sosyal gelişim aşamalarına yansımaları alt temasında, bireysel farklılıklar olarak cinsiyet, girişkenlik, saldırganlık ve çekingenlik; oyunda görülen sosyal gelişim aşamaları ise uğraşsız davranış, yalnız oyun ve etkileşimli oyun (birlikte, işbirlikçi oyun) ele alınmıştır. Yurtdışında mülteci çocuklarla yürütülen bir araştırmada, cinsiyet farklılığına dair veri sunulmamakla beraber mülteci çocukların gösterdikleri oyun davranışları: yalnız oyun %29, paralel oyun %46, etkileşimli oyun % 24 olarak belirlenmiştir(Lee, Md-Yunus, Son ve Meadows, 2008).

Sosyo ekonomik olarak dezavantajlı bölgede bulunan okuldaki kendi aralarında onayan sığınmacı çocukların, daha çok okul dışında da bir arada olan, akrabalık bağı olan, birlikte zaman geçiren ve aynı anadili konuşan sığınmacı çocuklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada toplamda 4 girişken sığınmacı erkek çocuk bulunmaktadır ve hepsi de ayrı sınıflarda yer almaktadırlar, girişken kız çocuk ise bulunmamaktadır. Biri anasınıfında biri anaokulunda olmak üzere saldırgan davranışlar gösteren iki erkek sığınmacı çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Her iki çocuğunda sınıfında kendi ülkesinden girişken özelliklere sahip erkek akranı bulunmaktadır. Anaokuluna devam eden çocuğun saldırgan davranışları kendi ülkesinden olan akranını ondan uzaklaşmasına neden oluğu gözlemlenmiştir. Anasınıfında bulunan saldırgan özellikler gösteren çocuk ve girişken özelliklere sahip olan akranı komşu olmaları nedeni ile yakın arkadaş oldukları ve sınıfta birlikte oynadıkları görülmüştür. Başka bir sınıfta ise girişken özellikler gösteren sığınmacı çocuk sınıfında bulunan ve akrabası olan çekingen özellikler gösteren akranı ile etkileşimli oyun oynadığı tespit edilmiştir. Ancak çekingen özelliklere sahip olan çocuğun arkadaşına karşı bağımlı ilişki geliştirdiği ve bu durumun girişken özellikler gösteren sığınmacı çocuğun Türkiyeli çocuklarla oynamasını engellediği gözlemlenmiştir.

Sosyoekonomik yönden avantajlı olan anaokulunda bulunan girişken özelliklere sahip İranlı erkek çocuk, Türkiyeli çocuklarla etkileşimli oyun oynamaktadır. Araştırmaya katılan çocuklar içinde 3 kız çocuğun çekingen özellikler gösterdiği, her birinin ayrı sınıflarda yer aldığı, oyunlarda çoğunlukla yalnız oyun ya da uğraşsız davranış gösterdikleri görülmüştür. Çalışmada çekingen özellikler gösteren sadece bir sığınmacı erkek çocuk olduğu ve bir yıl önce okula uyum sağlayamayıp okulu bıraktığı görülmüştür. Bu çocuğun araştırma verilerinin toplandığı yıl okula devam etmesi sınıfındaki kendi ülkesinden olan girişken özellikler gösteren çocuk sayesinde olmuştur. Bu çocuğun sadece bahsedilen akranı ile birlikte oyun davranışları gösterdiği ve Türkiyeli akranları ile oyun oynamadığı görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde çekingen özellikler gösteren çocukların akranları ile oyun oynamaya başlamada öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları ancak öğretmenlerin bu konuda bir destekle bulundukları gözlemlenmemiştir. Öğretmenin oyun arkadaşı olarak çekingen çocukla birlikte oyuna katılması çocuğun öğretmenden psikolojik destek alarak oyuna katılmasını kolaylaştıracaktır (Ören, 2017). Ayrıca oyun sırasında

öğretmenlerin gözlem yapması ve kültürleri bütünleştirme görevi üstlenmesi önem taşımaktadır (Lee, Md-Yunus, Son ve Meadows, 2008).

Öğretmen desteğine ihtiyaç duyan bir diğer grup ise saldırgan özellikler gösteren sığınmacı çocuklardır. Bu çocukların Türkiyeli akranları tarafından dışlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu çocuklara akranları ile oyunlarında kullanabilecekleri sosyal becerileri öğretmeleri gerekmektedir.

Araştırmanın ulaştığı diğer bir bulgu olan savaşın oyuna etkisi olarak; sığınmacı erkek çocuklarının oynadığı oyunlar arasında özellikle İŞİD'in kullanmış olduğu kafa kesme yönteminin, bomba atma, kılıçla kesme hareketlerini taklit ettikleri gözlemlenmiştir. Sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerde ise veliler savaşın çocukları üzerindeki etkisine yer vermezken; aile olarak savaşın kendileri için yaşamlarında yarattığı yıkıcı etkilerden söz etmişlerdir. Süleymanovı ve Sönmez (2017)'ın Suriyeli sığınmacı çocukların içinde bulundukları psikolojik, sosyal, ekonomik koşullarını ve eğitim durumlarını ortaya koymak için yaptığı araştırmada, sığınmacı ebeveynlerin büyük bir kısmı savaş ve göç sonrası çocukların psikolojik bir rahatsızlığının olmadığını belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların gerek çocuklarının etiketlenmesi korkusu veya psikolojik rahatsızlıkları bilmeme ve farkında olmama ya da aynı rahatsızlıklara kendilerini de sahip olmalarından dolayı durumu normal görmeleri sebebiyle soruyu yanlış cevaplamış olabilecekleri belirtilmiştir. Çünkü çocukların psikolojik durumuyla ilgili yöneltilen başka sorulara katılımcılar, çocukların korku, sıkıntılı rüya görme ve öfke patlamaları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sığınmacı çocukların etkinliklere katılımı yanında sığınmacı aileler düzenlenen aile katılımı etkinliklerine katılımı da incelenmiştir. Sığınmacı velilerin doğru bir şekilde anladıkları sürece etkinliklere katılım sağladıkları belirlenmiştir. Ancak sığınmacı velilerin öğretmenler tarafından gönderilen toplu mesajları zaman zaman anlamadıkları için katılım sağlayamadıkları etkinlikler olduğu görülmüştür. Yapılan bir araştırma sığınmacı ailelerin sahip olduğu iletişim engellerinin işbirliği ve ilişki kurmayı zorlaştırdığını ve bunun sonucu güven ve iletişim engelinin ortaya çıktığını göstermektedir (J.Hurley, Saini, A.Warren ve J.Carberry, 2012).

Sosyo ekonomik yönden dezavantajlı bölgede bulunan okulda ise öğretmenler tarafından aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirilmediği görülmüştür. Araştırmalar ortak yemek hazırlama gibi aile katılımı gerektiren etkinlikler gerçekleştirilmenin ev-okul

ilişkileri kurmanın, iletişim engelini ortadan kaldırmada etkili araçlar olduğunu ortaya koymuştur(J.Hurley, Saini, A.Warren ve J.Carberry, 2012).

Öğretmen veli iletişimine katkı sunan aile katılımının hem sığınmacı anne hem de baba tarafından katılım sağlanarak gerçekleşmesi beklenirken daha çok Türkçe bilen sığınmacı velinin aile katılımı etkinliklerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Anne ve babanın birlikte yer aldığı aile katılımlarında ise iletişim sağlayan kişi yine Türkçe bilme düzeyi daha iyi olan veli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada aile katılımına yeteri kadar yer verilmediği görülürken sığınmacı ailelerin katılımı konusunda ise ailelerin Türkçe bilmemesinden dolayı öğretmenlerin sığınmacı ailelere katılımları konusunda yeterli ve açıklayıcı bilgi vermemelerinden kaynaklı bazı sığınmacı velilerin aile katılımı sağlayamadığı görülmüştür. Yapılan başka araştırmalar da aile katılımı etkinlikleri konusunda öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını desteklemektedir (Özyürek ve Kılınç, 2015).

5.2.3. *Sığınmacı çocukların eğitiminde iletişim*

Araştırmada iletişime dair elde edilen bulgular; sığınmacı çocukların akranları ile iletişimi ve öğretmen sığınmacı veli arasındaki iletişim olarak ortaya çıkmıştır. Bu bölümde ilk olarak akranlarla iletişim teması daha sonra ise öğretmen sığınmacı veli arasındaki iletişim teması tartışılacaktır.

Akranlarla iletişim, aynı ülkeden gelen sığınmacı çocukların iletişimi, Türkiyeli çocuklarla iletişim ve serbest zamanda iletişim alt temalarından oluşmaktadır ve aynı sıra ile tartışılacaktır. Aynı anadili konuşan sığınmacı çocukların aynı sınıfta bulunması: çeviri yapma, okula uyum sağlama, akran zorbalığına karşı koyma, paylaşımda bulunma gibi avantajlar sağlarken; Türkçe öğrenememe, sınıf yönetiminin zorlaşması, Türkiyeli çocuklarla iletişimin azalması ve öğretmen-sığınmacı çocuk iletişiminin azalması gibi dezavantajlara da sebep olduğu görülmüştür.

Aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bulunduğu sınıflarda çocuklardan birinin diğerine göre Türkçe konuşma becerisinin daha iyi olması durumunda, öğrenmen-sığınmacı çocuk arasında veya sığınmacı çocuk ve Türkiyeli akranları arasında yaşanan dil anlaşmazlıklarında çeviri yapma imkânı doğurmaktadır. Çeviri ile dil engelinden dolayı yaşanan sorunların sebebinin anlaşılmasını ve bu yönde anlık çözümler sağlamaktadır. Sığınmacı çocuklardan bazılarının Türkiye’de bulunma süresinin daha kısa olması, okula daha geç başlama veya kendini ifade etme konusunda

daha çekingen olmalarından dolayı Türkçeyi konuşma ve anlama konusunda diğer sığınmacı çocuklara kıyasla daha fazla güçlük çekebilmektedirler. Bu nedenle de sınıfta bulunan diğer sığınmacı arkadaşının çeviri yapması yaşanan sorunların anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Aynı sınıfta aynı anadili konuşan çocukların bulunmasının, sağladığı başka bir katkı ise sığınmacı çocukların okula uyum sağlamasını kolaylaştırmasıdır. Araştırmanın gözlem süreci eğitim öğretim yılının ikinci döneminde başlaması sebebiyle okulun ilk günlerinde okula uyum süreci gözlemlenememiştir. Ancak öğretmenlerle ve sığınmacı velilerle yapılan görüşmelerde sığınmacı çocukların hiç Türkçe bilmemesi okulun ilk günlerinde hem öğretmenleriyle hem de Türkiyeli akranlarıyla iletişime geçememesin, uyum sürecinin uzun zaman almasına hatta bu durumun bazen okul terkine varabildiği ortaya çıkmıştır. Çekingen özelliklere sahip bir sığınmacı çocuğun bir önceki yıl uyum sağlamakta zorlanıp okulu bıraktığı ve bir yıl sonra tekrar başladığında başka bir sığınmacı çocuğun sınıfa gelmesiyle birlikte uyum sürecinin kolaylaştığı ve eğitimine devamlılığının sağlandığı görülmüştür. Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti (2002)'nin okulöncesi eğitim alan çocuklarla yaptıkları araştırmada çocukların utangaç/içe dönük mizaç özelliklerinin yalnızlık, düşük sosyal yeterlik ve akran şiddetine maruz kalma ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Kaya ve Akgün, 2016).

Bazı sığınmacı çocuklar, yaşanan okula uyum ve iletişim sorununu zamanla arkadaşlık ilişkileri kurarak aşabilirken; bazı çocukların ise çekingen mizaçlarından dolayı sosyalleşmekte ve okula uyum sağlamakta hala zorluk çektiği, hem eğitimcilerin söylemlerinden hem de yapılan gözlemler sonucunda tespit edilmiştir. Özellikle çekingen mizaç özelliklerine sahip olan sığınmacı çocuklar için sınıfında kendisiyle aynı anadilini konuşan akranın bulunmamasının uyum sürecini daha da güçleştirdiği görülmüştür.

Bir sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bulunmasının başka bir faydası ise akran zorbalığının önüne geçebilmesidir. Sığınmacı çocuklar bulundukları sınıflarda azınlığı oluşturmaları sebebiyle akranları tarafından güçsüz ve yalnız görülerek zorbalığa maruz kalabilmektedirler. Zorbalığa maruz kalmalarının bir diğer nedeni ise aileler tarafından evde sığınmacılara yönelik yapılan önyargılı konuşmalar olabilir. İtalya'da yapılan bir araştırmada göçmen ve sığınmacı çocukların okullarda akranlarından daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Göçmen ve

sığınmacı çocukların %17,9'u zorbalığa maruz kalırken diğer çocukların %11,4'ünün zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Yazarlar zorbalığın nedenin çoğunlukla akranları tarafından göçmen ve sığınmacılara yönelik çocuklarda var olan önyargılar olarak açıklamışlardır (Mendez and Cicchetti, 2002'den aktaran Caravita, Donghi, Banfi and Meneghini, 2016). Ancak aynı sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bulunması bu yaşanan zorbalığın önüne geçebilmektedir.

Aynı dile aynı kültüre sahip olmak yakınlık, birliktelik ve birbirini koruma isteği doğurmaktadır. Sığınmacı çocuklardan birine karşı akranları tarafından zorbalıkta bulunulması durumunda diğer sığınmacı çocuk arkadaşının yanında yer alarak arkadaşını hemen koruma çabası içerisine girmektedir. Bu korumayı bazen birlikte bir arada tepki vererek sağlarken bazen de sığınmacı çocuklardan birinin uygulanan zorbalığı öğretmenine iletip yardım istemesiyle sağlayabilmektedirler. Bu birliktelik sığınmacı çocukları akranları tarafından uygulanan zorbalık karşısında güçlü hissettirmektedir. Sığınmacı çocuklardan birinin okula gelmemesi ve diğer sığınmacı çocuğun sınıfta yalnız olması durumunda akran zorbalığı daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle o gün sınıfta yalnız olan sığınmacı çocuk mizaç olarak çekingen veya Türkçe konuşma becerisi yeterli değilse yaşanan zorbalık karşısında kendini koruyamamakta ve öğretmeninden yardım isteyememektedir. Öğretmenin yaşanan zorbalığı fark etmemesi durumunda sığınmacı çocuk yaşadığı sorun karşısında akranlarından uzaklaşmak dışında bir çözüm üretememektedir ve savunmasız hale gelebilmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu ise aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun aynı sınıfta bulunması kendi aralarında paylaşımda bulunarak ihtiyaçlarını gidermesi olmuştur. Sığınmacı çocukların beslenme ve kırtasiye ihtiyaçları bazen aileleri tarafından ya karşılanamamakta ya da yetersiz kalmaktadır. Böyle durumlarda sığınmacı çocuklar sahip olduklarını paylaşarak kısmen ihtiyaçlarını gidererek paylaşımın arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca aynı anadili konuşmaları iletişimi sağlayarak duygusal sosyal bir paylaşım imkânı da sağlamaktadır.

Bir sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun bulunmasının faydaları yanında zararları da bulunmaktadır. Bunlar; Türkçe öğrenememe, sınıf yönetiminin zorlaşması, Türkiyeli çocuklarla iletişimin azalması ve öğretmen-sığınmacı çocuk iletişiminin azalmasıdır. Bazı sığınmacı çocukların Türkçe öğrenme çabası

içerisine girmedikleri daha çok kendi aralarında anadillerini kullanarak iletişim kurdukları görülürken; farklı anadillere sahip çocukların aynı sınıfta bulunması Türkçe öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Ayrıca sığınmacı çocuklardan özellikle Türkçe konuşma becerisi daha zayıf olan sığınmacı çocuklar, diğer sığınmacı çocuğun da Türkçe konuşmasına engel olabilmektedir. Uğurlu (2018) araştırmasında Suriyeli sığınmacı çocukların, bebeklik yıllarından itibaren 5 yıl Türkiye’de bulunmalarına rağmen Türkçe öğrenmemiş olmalarının temel nedenin, bu çocukların Türkiyeli çocuklardan uzak kalarak kendi aralarında oynamaları olduğunu vurgulamıştır.

Aynı anadili konuşan sığınmacı çocukların aynı sınıfta bulunmasının yarattığı bir başka olumsuz durum ise, bu çocukların kendi aralarında iletişim kurarak ve Türkiyeli akranlarıyla sınırlı iletişim halinde olmalarına yol açmasıdır. Hatta farklı sınıflarda bulunan ve aynı anadili konuşan sığınmacı çocuklar, okuldaki, park, tuvalet ve beslenme alanı gibi ortak alanlarda hemen bir araya gelerek kendilerini Türkiyeli arkadaşlarına tamamen kapatan bir iletişim içerisine girmektedirler. Araştırmaya katılan erkek çocuklardan birinin ise bir yıl önce uyum sağlayamadığı için okulu bıraktığı, araştırma verilerinin toplandığı yıl okula tekrar başladığı ve uyum sağlamakta zorlandığı ancak kısa bir süre sonra kendi ülkesinden başka bir erkek çocuğun aynı sınıfta eğitime başlamasıyla birlikte okulu bırakmadığı belirtilmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde çekingen olan bu sığınmacı çocuğun daha girişken olan diğer sığınmacı çocuğa bağımlı ilişki geliştirdiği ve sınıfta başka çocuklarla iletişime geçmediği görülmüştür. Çocuk okulu bırakmamıştır ancak uyum sorunlarının halen devam ettiği görülmektedir. Uğurlu (2018)’un yaptığı araştırma, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada, Suriyeli çocukların bir arada bulunmasının Türkçe öğrenmelerine, Türkiyeli çocuklarla iletişim kurmalarına ve okula uyum göstermelerinin önünde engel oluşturduğu belirtilmiştir.

Aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun aynı sınıfta bulunmasının ortaya çıkardığı başka bir bulgu ise öğretmen ve sığınmacı çocuk iletişiminin olumsuz etkilenmesi olmuştur. Bir sınıfta aynı anadili konuşan birden fazla çocuğun olması sığınmacı çocuk ve öğretmen arasında kurulan iletişime hem zarar verdiği ve aynı zamanda daha az iletişim kurulmasına sebep olduğu tespit edilmiştir. Sığınmacı çocukların bir araya gelip sürekli kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmaları öğretmenin onları anlamasına engel olduğu için çocuklar arasında yaşanan sorunlarda

öğretmenler daha sınırlı şekilde, daha çok Türkçe bilen sığınmacı çocuk tarafından aktarılanlarla sorun çözmeye çalışmaktadırlar. Bu durum sığınmacı çocukların kendi aralarında anadillerini konuşarak; Türkçe konuşma yeterliliği kazanmamalarından dolayı öğretmenler ve sığınmacı çocuklar arasında sınırlı iletişim kurulmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe konuşma becerisi daha zayıf olan sığınmacı çocuklar, daha iyi konuşabilen sığınmacı arkadaşı üzerinden iletişim ihtiyaçlarını karşılama imkânı bulduğu için öğretmenle arasındaki iletişim zamanla daha da zayıflamaktadır.

Dezavantajlı durum olarak ortaya çıkan başka bir bulgu ise sınıf yönetiminin zorlaşması olmuştur. Aynı anadili konuşan birden fazla sığınmacı çocuğun aynı sınıfta bulunması o çocukların etkinlikler sırasında sürekli bir araya gelerek kendi aralarında anadilleriyle konuşmasına ve o sırada devam etkinliğe odaklanmalarına engel olduğu gözlemlenmiştir. Kendi aralarındaki konuşmalar öğretmen tarafından anlaşılmadığı için öğretmenler sadece sık sık uyarmak zorunda kalmaları sınıf atmosferinde olumsuz bir hava yaratılmasına sebep olmaktadır. Zaman zaman öğretmenlerin uyarıları yetersiz kaldığı görülmüştür.

Sığınmacı çocukların öğretmenleriyle ve Türkiyeli akranlarıyla iletişimleri sığınmacı çocukların bireysel farklılıklarına göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bireysel farklılıklarda ise sığınmacı çocukların sahip oldukları; çekingen, girişken ve saldırgan mizaç özelliklerinin önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı çocukların sahip oldukları bu özellikler hem Türkiyeli çocuklarla kurulan iletişimde hem de öğretmenleriyle kurulan iletişimde benzer şekilde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Belirtilen çekingen ve saldırgan mizaç özellikleri; öğretmenlerle ve Türkiyeli akranlarla kurulan iletişimde, zayıf iletişime veya iletişim sorunlarına sebep olurken; girişken mizaç özellikleri dil sorunu gibi iletişim engellerin aşılmasında ve iletişimin güçlenmesinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Çekingen mizaç özelliklerine daha çok kız çocuklarının sahip olduğu ve bu sebeple Türkiyeli akranlarıyla ve öğretmenleriyle yok denebilecek bir iletişim içerisinde olduğu belirlenmiştir. Saldırgan davranış özellikleri ise sığınmacı erkek çocuklarında görülmekte olup; bu çocukların Türkiyeli arkadaşlarıyla arasındaki iletişime olumsuz yansıdığı gözlemlenmiştir. Girişken davranış özelliklerine sahip çocukların ise iletişim sorunlarını daha kolay aştıkları ve Türkiyeli akranlarıyla ve öğretmenleriyle daha güçlü bir iletişim içinde oldukları

belirlenmiştir. Girişken davranış özelliklerine sahip sığınmacı çocuklar sınıfta popüler ve oyun arkadaşı olarak Türkiyeli çocuklar tarafından tercih edildikleri gözlemlenmiştir.

Bireysel farklılıklar beraberinde farklı bireysel ihtiyaçları doğurmaktadır. Araştırmada çekingen davranış özelliklerine sahip olan kız çocuklarının öğretmen desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları ancak öğretmenler tarafından fark edilmedikleri ve yeterli destek ihtiyaçlarının karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bu durum da kız çocuklarının var olan iletişim sorunlarını daha da arttırmaktadır. Öğretmenlerin bu çocuklara daha çok açıklayıcı ve anlaşıldığına dair teyit edici bir iletişim kurma çabası göstermeleri, destek sunmaları sorunların aşılmasında yararlı olacaktır. Boyacı ve Börü ve (2016) tarafından sığınmacı çocukların eğitimi-öğretim ortamında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar bireysel farklılıkların önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada sığınmacı çocukların yaşadığı sorunların bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaları yönüyle desteklenmektedir. Sığınmacı çocukların, hem öğretmenleriyle hem de Türkiyeli arkadaşlarıyla kurmuş oldukları ilişkinin, çocukların kişisel farklılıklarına bağlı olarak değiştiği vurgulanmıştır. Bazı sığınmacı çocuklar Türkiyeli arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişki geliştirirken; bazı sığınmacı çocukların ilişki kurmakta sorun yaşadığı belirtilmiştir.

Araştırmada, eğitimcilerin çocuklarla kurmuş olduğu iletişimde, sözel dili tek ifade aracı olarak gördükleri ve bu bakış açısının iletişimi sınırlandığı ortaya çıkmıştır. Oysa çocukların; yapmış oldukları resimler, etkinliklere katılımları, beden dilleri birer ifade biçimi olarak değerlendirildiğinde, iletişimi güçlendiren önemli kaynaklardır. Hurley, Medice, Stewart ve Cohen (2011) tarafından okul öncesinde bulunan mülteci çocuklarla yapılan araştırmada işaret dili, resimler, yüz ifadeleri ve sevgi ile destekleme, iletişim kurmada kolaylaştırıcı etmenler olarak belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından bu iletişim kaynaklarının değerlendirilmesi çekingen davranışlar gösteren sığınmacı çocuklarla iletişim kurmaya destek sunabilir. Ayrıca öğretmenlerin sığınmacı çocukları öğrenme merkezlerinde gözlemlmeleri, oyunlara katılımlarını incelemeleri, veli görüşmeleri, çocuklar hakkında eğitimcilere çocukların bireysel farklılıkları hakkında güçlü veriler sağlamaktadır. Fakat öğretmenlerin bu önemli veri kaynaklarından yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir.

Çocukları doğru tanıma ve doğru değerlendirme araçları kullanmak iletişimi

güçlendirmede önemli rol oynamaktadır. Bu amaçla okul öncesinde çocukların değerlendirilmesinin çok yönlü yapılması ve okul öncesi eğitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığına dair çocukların portfolyo dosyaları önemli göstergelerden biridir. Bu amaçla portfolyo dosyalarının kapsamında da yer alan değerlendirme araçları olan; kontrol listeleri, çalışma örnekleri, aile ile ilgili bilgi formları, gözlem notları ve öğretmenlere ait görüşlere yer verilmelidir (Gibson, 1994; Mils, 1994; Tuğrul, 2003). Diğer bir değerlendirme ise oyun temelli değerlendirmedir ve bu yolla çocukların gelişimsel aşamalarını takip etmek mümkündür ve çocukların doğal ortamında dorudan birincil kaynaktan edinilmesini sağlamaktadır (Linder, 2008). Bu nedenle öğretmenler için oyun önemli kolay ulaşılabilir bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Araştırmada okul ortamında oyunların gözlemlenmesi sığınmacı çocuklar hakkında araştırmacıya önemli veriler sağlamıştır. Öğretmenlerin planlarında yer alan bir sonraki etkinliğin, hazırlığı ile meşgul oldukları sebebiyle çocukları yeteri kadar gözlemlemedikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenler ve sığınmacı veliler arasında zayıf düzeyde bir iletişim olduğudur. Çalışmada 10 veliden sadece 1 veli ile öğretmen arasında sıcak ilişki kurulduğu ve güçlü bir iletişim olduğu görülmüştür. Öğretmen ve sığınmacı veli arasındaki iletişimde, iletişim yollarının ve iletişimi etkileyen faktörlerin belirleyici olduğu araştırmanın bulguları arasında yer almıştır.

Sığınmacı velilerle eğitimciler arasında sağlanan iletişim telefonla mesajlaşma, çevirmen yardımı olarak iletişim ve yüz yüze iletişim olmak üzere üç yolla gerçekleştiği araştırmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sığınmacı velilerle telefon aracılığıyla mesaj göndermeleri velilerin çeviri programlarını kullanarak mesajı anlamalarını kolaylaştırmakla birlikte sığınmacı velilerle iletişim yolu olarak sadece yazılı iletişim yolunun tercih edilmesi; iletişimin daha yüzeysel düzeyde kalmasına neden olduğu araştırmada belirlenen önemli bir noktadır. Mesajlar daha çok öğretmenler tarafından tüm velilere duyurulması gereken bilgileri içermediğinden öğretmen ve sığınmacı veliler arasında bireysel görüşme veya diyalog söz konusu olamamaktadır. Bu durum iletişimi kısıtlı hale getirdiği gibi yanlış ve eksik anlamalara da yol açabilmektedir. Dursun ve Akkaya (2017) yetişkin Suriyeli sığınmacılarla gerçekleştirdikleri araştırmada dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan meydana gelen dil becerilerinden, sığınmacıların öncelikli olarak kazanmak istedikleri dil becerisinin konuşma olduğu

%72'lik gibi büyük bir farkla ortaya çıkmıştır. Çok yönlü kurulan iletişim dil becerisini artırmasıyla birlikte iletişimi de daha güçlü hale getirecektir.

Araştırmada öğretmen ve sığınmacı veliler arasında kurulmaya çalışılan iletişimde; sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri ve öğretmenlerin sığınmacı velilere yaklaşımının etkili olduğu görülmüştür. Sığınmacı veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyen en önemli etken sığınmacı velilerin iletişim kurabilecek düzeyde Türkçe konuşma ve anlama yeterliliğine sahip olmamalarıdır. Bu durum öğretmenler ve sığınmacı veliler arasında zaman zaman eksik veya yanlış anlamalara sebep olmaktadır. Sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeyleri; eğitim düzeylerine ve cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Eğitim düzeyi daha yüksek olan velilerin Türkçe konuşabilme seviyelerinin daha iyi olduğu ve bu durumun da iletişime olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Sosyoekonomik yönden avantajlı bölgede bulunan okuldaki sığınmacı velilerin eğitim seviyeleri ve Türkçe konuşabilme seviyeleri daha yüksekken; sosyoekonomik yönden dezavantajlı bölgede bulunan sığınmacı velilerin eğitim seviyeleri ve Türkçe konuşabilme seviyelerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bunların etkisiyle veli öğretmen iletişimi dezavantajlı bölgedeki okulda daha zayıf olduğu tespit edilmiştir. Perşembe (2010) tarafından Almanya'da bulunan Türk göçmenlerin eğitimiyle ilgili yapılan araştırma sonucunda, eğitimde yaşanan iletişim sorunlarının sadece dil sorununa bağlı olmadığı, ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim seviyesine de bağlı olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen bir araştırma Amerika'da Afrikalı mülteci ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, iletişimde velinin eğitim düzeyinin önemli olduğunu göstermiştir (Tadesse, 2014).

Öğretmen-ebeveyn arasında kurulan iletişimde önemli diğer bir etkenin toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet algısı ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma hayatına içerisinde yer alarak daha fazla Türkçe öğrenme fırsatı bulabilen sığınmacı babalar, öğretmenle iletişim halinde olan kişiler olduğu görülmüştür. Ancak sığınmacı annelerin eğitim seviyesinin daha düşük olması veriş yaşamında yer almamaları annelerin aile ve akraba gibi aynı anadili konuşan kısıtlı bir çevre içinde yer almalarına neden olmakta bu da Türkçe öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Türkçelerinin yetersiz olması ve çocuk bakımından sorumlu olmaları nedeniyle öğretmen-ebeveyn iletişiminin dışında kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu göç ve toplumsal cinsiyet

alanında yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Göç ve göçün sonuçlarının kadınlar ve erkeklere yansımaları arasında farklılık göstermesinde, gelenek ve göreneklerin etkisinin yanı sıra toplumsal cinsiyet rolleri belirleyicidir (Yılmaz, 2005; İldan ve Diğerleri, 2012). Çalışma amaçlı yapılan göçler dışında, özellikle savaş gibi zorunlu sebeplerle gerçekleşen göçlerde toplumsal cinsiyet farklılıkları ön plana çıkmaktadır (Baş ve Diğerleri, 2017; United Nations Population Fund, 2015). Göç ile birlikte ortaya çıkan uyum sorunu, dil sorunu, iletişim problemleri, kültürel farklılıklara dayalı yanlış anlamalar ve bunlara bağlı olarak güven eksikliği kadınlarda etkisini daha fazla göstermektedir. Göçmen kadınların gebelik süreci ve doğum sonrası bu sorunlar daha artış göstermektedir (Akhavan ve Diğerleri, 2011; İldan ve Diğerleri, 2012; Leininger and McFarland, 2002).

Öğretmen ve sığınmacı veli iletişiminin diğer önemli bir belirleyicisinin ise öğretmenlerin sığınmacı velilere yaklaşımı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sığınmacı velilere önyargılı ve ilgisiz yaklaşım içerisinde bulunmaları iletişimi engellemektedir. Türkçe konuşma becerisi zayıf olan sığınmacı velilerin öğretmenlerin bu olumsuz tutumu karşısında iletişim kurmakta daha da çekinir hale geldikleri görülmüştür. Ural (2012) tarafından Hollanda'da Türk göçmenlerin eğitim sorunları ile ilgili yapılan araştırmada dil, din, ırk, cinsiyet gibi yapılan birçok ayrımcılıkla ilgili öğretim programı veya yasal düzenlemelerden ziyade öğretmen ve okul yöneticilerinin tutumlarının daha belirleyici olduğu belirtilmiştir. İlkokuldaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları inceleyen bir araştırma, öğretmen-sığınmacı aile işbirliğinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). İsviçre'de, Lunneblad (2017) tarafından yapılan araştırma, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mülteci ebeveynlerin yaşam koşullarına göre değerlendirme yapmadıkları ve öğretmenlerin mülteci ebeveynlere karşı kararsız ve açık olmayan bir tutum sergiledikleri tespit edilen önemli bir noktadır. Amerika'da Afrikalı mülteci ebeveynlerle gerçekleştirilen bir araştırmada, iletişimde velinin eğitim düzeyinin önemli olduğunu desteklemekle birlikte öğretmenlerin önyargılarının bunun önüne geçerek daha belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin duyarlılığın ve öğretmenlerin mültecilerin kültürlerine gösterdikleri saygının, öğretmen-ebeveyn ilişkisine olumlu yönde destek olduğu belirtilmiştir. Mülteci annelerin öğretmen-ebeveyn ilişkisinde İngilizcilerinin iyi olmamasının özgüven eksikliğine sebep olduğu, öğretmenlerin Afrika'nın eğitim sistemine karşı önyargılı yaklaşımları ve

eğitim seviyesi iyi olan ebeveynlere karşı bile öğretmenlerin iletişiminin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler eğitim seviyesi ve İngilizcesi daha iyi olan mülteci ebeveynlerden yardım aldıklarını, ev ziyaretlerinde bulunduklarını ve bunların öğretmen ebeveyn ilişkisini olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir (Tadesse, 2014). Yapılan başka araştırmalar da farklı kültürlerle sahip velilerin tutum ve davranışlarında farklılıklar olabileceği ve öğretmenlerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak iletişim kurmalarının önemi belirtilmiştir. Bu farklı kültürleri tanımak, çocukların özel gereksinimleri hakkında bilgi edinmek için öğretmenlerin sığınmacı velilerle iletişim halinde olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Kaştan, 2015; Siwatu ve Diğerleri, 2015; Topsakal vd. 2013; Weinstein vd., 2003).

Sonuç olarak mülteci çocukların akranları ile iletişimde mizaç özelliklerinin özellikle çekingenliğin önemli olduğu ve çekingen çocukların akranları ile iletişim kurmak için öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Aynı sınıfta birden fazla aynı ülkeden sığınmacı çocuk bulunmasının hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu görülmüştür. Özellikle çekingen mizaçlı çocuğun okula devamında olumlu etkisi görülürken sığınmacı çocukların Türkiyeli akranları ile iletişimini sınırlandırdığı görülmüştür. Öğretmen-veli iletişimde ise sığınmacı velilerin Türkçe bilme düzeylerinin, eğitim seviyelerinin ve öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarının etkili olduğu görülmüştür. Hem sığınmacı çocukların hem de sığınmacı velilerin öğretmenle kurulacak daha sıcak ve yakın ilişkilerden fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.4. Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimindeki kazanımları

Araştırmada gözlemler, eğitimciler ve sığınmacı ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminden yararlanarak birçok kazanım elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların elde ettikleri kazanımları, okul yöneticileri ve öğretmenler daha geniş kapsamlı değerlendirirken; sığınmacı ailelerin Türkçe öğrenme ve akademik başarı açısından değerlendirmişlerdir. Bu araştırmadaki öğretmen görüşlerine ait bulgular, ilkökul öğretmenlerinin görüşleriyle desteklenmektedir. İlkokuldaki sığınmacı çocukların eğitim sorunlarını belirlemek amacıyla ilkökul öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada; öğretmenler sığınmacı çocukların ilkökula başlamadan önce okulöncesi eğitimi almalarının sadece dil sorununu çözmekle sınırlı kalmayıp birçok sorunun çözülmesinde etkili olacağını ifade etmişlerdir (Sarıtış, Şahin

ve Çatalbaş, 2016).

Araştırmanın sonucunda kazanımlara yönelik elde edilen bulgular: sosyal-duygusal gelişimin desteklemesi, ilkokula hazırlık, kültürel uyumun kolaylaşması ve çocuğun eğitiminin diğer aile bireylerine katkısı olmak üzere toplamda dört alt temada toplanmıştır. Araştırmanın bu bulguları Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitiminin amaçlarıyla örtüşmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimi programı çerçevesinde; bütün çocuklara özellikle de dezavantajlı ailelerden ve bölgelerden gelen çocuklara eşit eğitim fırsatı sunmak, ilkokula hazırlamak, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimine katkıda bulunmak, okul öncesi eğitimin amaçları olarak belirlenmiştir (Okul öncesi Eğitim Programı, 2016).

Araştırmada, okul öncesi eğitiminin sığınmacı çocukların sosyal ve duygusal gelişimini birçok yönden desteklediği belirlenmiştir. Çocukların genel olarak kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği, arkadaşlık ilişkileriyle birlikte sosyal ilişkilerinin geliştiği ve sosyalleştikleri, özgüvenlerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada gözlem ve veli görüşmelerinin sonuçları arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalar (Demirli Yıldız, 2016; Şahan, 2018) çocukların afet dönemlerinde süreklilik ve normallik duysunun oluşması için başta oyun olmak üzere diğer okul etkinliklerinde yer almalarının önemi belirtilmiştir.

Gözlem sonuçları, çekingen olan sığınmacı çocukların kendilerini ifade etmekte zorlandığını gösterirken; bu çocukların aileleri çocuklarının bu konuda gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum okul öncesi eğitimin sosyal gelişim açısından çekingen özelliklere sahip çocukların davranışlarını ev ortamında olumlu yönde etkilediğini ancak okul ortamında bu konuda yeterli katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle çekingen ve saldırgan davranış özellikleri gösteren çocukların sosyal ve duygusal gelişim açısından daha çok öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul öncesi eğitiminin sığınmacı çocuklara kazanımlarından bir diğeri olan ilkokula hazırlık, kavram öğrenimi ve dil öğrenimi olarak çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu bulgular daha çok yapılan sınıf gözlemleri sonucunda elde edilmiştir.

Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitimi alarak edindikleri önemli kazanımlardan biri olarak ortaya çıkan kavram öğrenimi kapsamında; renkler ve sayıların birçok sığınmacı çocuk tarafından öğrenildiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Konuşarak kendini

ifade edemeyen sığınmacı üç kız çocuğunun bulunmasından dolayı yapılan gözlemlerde o çocukların kavramları öğrenip öğrenmediklerine dair yeterli veri elde edilememiştir. Her ne kadar bu sığınmacı çocuklar sözel olarak kendilerini ifade edemeseler de beden dili ile bazı kavramları öğrendiklerini göstermişlerdir. Ayrıca gözlemlerin dışında sığınmacı çocukların velileriyle yapılan görüşmelerde bütün veliler çocuklarının okulda renkleri ve sayıları öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Sığınmacı çocukların, hem okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki etkinliklerde hem de oynadıkları oyunlarda arkadaşlarıyla kurdukları iletişim sırasında öğrendikleri kavramları kullandıkları görülmüştür.

Okul öncesi eğitim çağında bulunan çocukların Türkçe öğrenme konusunda önemli gelişme gösterdikleri görülmektedir. Yılsonuna doğru sığınmacı çocukların Türkçe konuşabilme becerilerindeki gelişim, çocukların öğretmenleri, okul yöneticileri, aileleri ve okulda bulunan diğer öğretmenler tarafından mutlulukla, takdir ile karşılandığı tespit edilmiştir. Taylan ve Ok (2018) ise araştırmalarında, okula uyum sağlayamayan sığınmacı çocukların dil bilmedikleri için agresif tutum gösterdikleri ancak zamanla eğitim süreci içerisinde, Türkçe öğrenmeleriyle birlikte uyum sorununun ve olumsuz davranışların azaldığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Uğurlu (2018) araştırmasında bazı Suriyeli sığınmacı çocukların ilk 5 yılını Türkiye’de geçirmelerine rağmen Türkçe bilmediklerini ve bu durumun okula başlamaları ve Türkiyeli çocuklarla bir arada bulunmalarıyla birlikte Türkçe öğrendikleri vurgulanmıştır.

Özellikle girişken davranış özellikleri gösteren sığınmacı çocukların Türkçeyi daha ileri düzeyde öğrendikleri tespit edilmiştir. Sığınmacı veliler çocuklarının bu konuda gösterdikleri gelişimin ilkokulda çocuklarının başarısına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Okul öncesinde akademik başarı kaygısı olamadığı için, müzik ve oyun temelli etkinliklerle çocukların Türkçeyi daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. İnsan Hakları İzleme Örgütünün yayınlamış olduğu 2015 raporunda da küçük çocukların ikinci bir dil edinmelerinde okul devamlılığının önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Ancak daha üst eğitim kademelerinde, eğitim gören sığınmacı çocukların okuldaki psikolojik sıkıntıları, dil ve akademik yetersizlikler gibi nedenlerle kendilerini yalnız hissedebilmekte ve bu sorunlar eğitimlerini sonlandıramaya yol açabilmektedir (Patiadino, 2008). Başka bir araştırmada sığınmacı aileler, küçük çocuklarının Türkçeyi öğrenmede daha başarılı oldukları ve bunun uyum sürecini

hızlandırıldığını aynı zamanda bu dönemde yaşanan akademik başarısızlığın sonuçlarının telafi etmenin daha kolay olduğu ifade etmişlerdir. Okulda yaşanan sorunlar ve bu sorunlardan etkilenme çocuğun yaşıyla paralel olarak artmaktadır. Dili engel olarak gören çocuklar 13 ve üstü yaş grubunda bulunan çocuklar olmuştur (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören 30,000 Suriyeli çocuğun büyük bir kısmı ilkokula kayıtlıdır ve bu oranda küçük çocukların ikinci bir dili edinmelerinin daha hızlı olması etkilidir (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; BMMYK, 2015). Suriyeli lise öğrencileri konusunda Gözübüyük Tamer (2017) yaptığı araştırma da bu görüş ile örtüşmektedir. Çalışmanın sonucunda çocukların en büyük sorunları arasında dil engeli bulunduğu ve çocukların okula kayıt yaşı arttıkça bu engelin daha da büyüdüğü vurgulanmıştır. Küçük yaşlarda çocukların dil edinimi daha kolay olmakta ve akademik kaygı yaşamadan çocuklar okulöncesi eğitimde Türkçeyi kolayca edinebilmektedirler. Bu da daha kaç yıl ülkemizde kalacakları belirsiz olan sığınmacı çocukların daha üst eğitim kademelerinde başarılı olabilmeleri açısından okulöncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitimden yararlanan sığınmacı çocukların dil gelişimi konusunda elde ettikleri kazanımlarının çocuğun diğer aile bireyleri için de yarar sağlaması araştırmada ortaya çıkan önemli bir kazanımdır. Özellikle okul çağında olmayan küçük kardeşlerin de Türkçe öğrenmesinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde sığınmacı çocukların en büyük sorunları arasında dil engeli bulunmakta ve çocukların okula kayıt yaşı arttıkça bu engel daha da büyümektedir (Gözübüyük Tamer, 2017). Araştırmada, okul öncesi eğitiminin sığınmacı çocuklara sağladığı bir diğer kazanım ise kültürel uyumun kolaylaşmasıdır. Bütün öğretmenler ve okul yöneticileri, sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminden faydalanmasıyla birlikte kültürel uyumlarının kolaylaşacağı yönünde ortak fikir beyanında bulunmuşlardır. Ayrıca sığınmacı çocukların kültürel uyumunun kolaylaşmasıyla bu çocukların ilkokulda daha başarılı olacaklarını ifade edilmiştir. ABD’ye küçük yaşta göç eden ve ergenlik döneminde bulunan çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların uyum sağlamasında okul yaşantılarının önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır (Mosselson, 2006). Bu durum çocukların ilk okul deneyimlerini edindikleri okul öncesi eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Yıldız (2018) araştırmasında, Suriyeli çocukların Türkiye’de kültürel uyum sağlamasında ve entegre olmalarında okulun önemli bir araç olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bilimsel çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocuklar ile okul öncesi eğitimi almayan çocukların ilkokulda gösterdikleri başarı konusunda önemli farklılıklar gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının almış olduğu okul öncesi eğitimi sonucunda sosyalleştikleri, akranları ve öğretmenleriyle daha kolay iletişim halinde oldukları ve bu gelişimlerin akademik başarıyı da beraberinde getirdiği belirtilmiştir (Aslanargun ve Tapan, 2012). Sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminde elde ettikleri kazanımlardan yola çıkarak benzer sonuçların elde edileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimine devam eden çocukların ilkokula geçişte okula uyum, okulu sevme ve işbirlikçi katılımda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Ogelmen ve Sarıkaya, 2014).

Eğitim dışı kalan sığınmacı çocukların okul yerine sokakta zaman geçirdikleri veya kendilerinden daha küçük olan kardeşlerine bakma gibi yaşlarına uygun olmayan sorumluluklar verildiği tespit edilmiştir. Bu durum çocukları büyük risklerle yüz yüze getirebilir. Yaş itibarıyla kendini koruyamayacak ve yetişkin yardımına ve desteğine ihtiyaç duyulduğunda evde bir yetişkinin bulunmaması bu çocukları ihmal ve istismara daha açık hale getirmektedir. Çocuk işçiler alanında yapılan araştırmalarda, eğitim dışı kalan sığınmacı çocukların emek piyasasında kötü çalışma koşulları ve ödenen düşük ücretlere sömürüldükleri ortaya konmuştur (Atasütü Topçuoğlu, 2012; Diskar, 2015, Gümüş, 2017; Sallan Gül, Türkmen ve Nizam, 2018; Tarlan, 2016; Uyan Semerci, 2016). Bu çocukların ekonomik sorunların yanı sıra ihmal ve istismara uğradıkları ve psikolojik sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları vurgulanmıştır (Harunoğulları, 2016; Kireçdağ, 2017; Kaya ve Kırac, 2016). Sığınmacı çocuklar zorunlu eğitim sürecinden hemen sonra okul yaşantılarında ayrı kalıp ailelerine destek amaçlı çeşitli işlerde çalışmaktadırlar ve sonrasında iş bulamama, açlık tehlikesi gibi sorunlar, hırsızlık gibi suçların artmasına yol açmaktadır (Kaştan, 2015; Baştaymaz, 2001). Ayrıca eğitime erişimi olmayan çocuklar için çocuk işçiliğinin yanı sıra cinsel istismar, erken yaşta evlilik gibi sorunlar da ortaya çıkmaktadır (CHP, 2019; Yalçın, 2014). Başka bir çalışma da kültürel olarak kadına değer verilmemesi ve Suriyeli kız çocuklarının küçük yaşta evlendirilmeleri sonucunda eğitim hakkı elinden alınan çocuk sayısının arttığını ifade edilmiştir (Şenol ve Dinç, 2017). Ayrıca Sallan Gül, Türkmen ve Nizam (2019)'ın Suriyeli çocuk işçilerle gerçekleştirdikleri araştırmada, sığınmacı çocukların oyun haklarının ellerinden alındığı ve çalışma koşullarında emeklerinin savunmasız

olduğunun altı çizilmiştir. Sonuç olarak yapılan bu araştırmalar bağlamında da çocukların okul öncesi eğitiminden itibaren okul çatısı altında bulunmaları ve eğitim almaları yaşanan bu sorunlar karşısında önleyici bir rol ve önemli kazanımlar olarak görülebilir.

5.2.5. Sığınmacı çocukların eğitime yönelik sunulan öneriler

Araştırmada, eğitimciler ve sığınmacı veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminde yaşanan sorunların giderilmesi ve daha yararlı bir eğitim sağlamak için eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda; eğitim, destek ve iletişim olarak üç bulgu ortaya çıkmıştır. Bu bulguları daha çok eğitimcilerin önerileri şekillendirmiştir.

Eğitime ait bulgular; sığınmacı çocuklara okula başlamadan önce Türkçe dil öğretimi, sığınmacı velilere Türkçe öğretimi, sığınmacı çocukların eğitime yönelik öğretmen eğitimi, sığınmacı çocuklara okul öncesi eğitiminin zorunlu olması ve anadilde eğitimidir.

Eğitimciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde; sığınmacı çocuklara, okula başlamadan önce Türkçe dil eğitiminin verilmesinin, yaşanan dil sorununa çözüm olacağı yönünde öneri olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin birçoğu sığınmacı çocukların okul yaşantısından önce dil eğitiminin verilmesi, yaşanan birçok sorunun önüne geçeceğini belirtmişlerdir. Eren (2019) öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine dayanarak gerçekleştirdiği çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmada, eğitimciler çocuklara dil desteği verilmesi gerektiği şeklinde öneride bulunmuşlardır. Çocukların yaşları düşünüldüğünde küçük yaşlardaki çocuklara dil öğretiminin yapılamayacağı bu yaşta ancak dil ediniminde bahsedilebileceği gerçeğinden hareketle bu önerin uygulanması mümkün olmayan bir öneri olduğu söylenebilir. Tam tersine okulöncesi eğitim sığınmacı çocukların dil edinimi için ideal bir ortam sunduğu söylenebilir.

Sığınmacı velilere Türkçe dil öğretimi araştırmada ortaya çıkan diğer bir önemli bulgu olmuştur. Eğitimciler sığınmacı velilere Türkçe dil öğretimi verilmesinin yaşanan sorunları özellikle de iletişim sorunlarını çözeceğini ifade etmişlerdir. Sığınmacı veliler de Türkçe dil öğretim desteği almak istediklerini dile getirmişlerdir. Sivil toplum kuruluşları ve MEB tarafından sığınmacılara yönelik yaygın eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Yetişkinlere yönelik mesleki gelişime yönelik eğitim hizmetleri ve dil kursları ücretsiz olarak verilmektedir. Ancak özellikle bazı sığınmacı kadınların küçük

yaşıta çok sayıda çocukları olması nedeniyle bu eğitimlerden yararlanamadıkları görülmektedir. Bu da araştırma kapsamı dışında olmakla birlikte doğum kontrolü konusunda sığınmacılara yönelik eğitimler verilmesinin de önemini göstermektedir.

Sığınmacı çocukların eğitimine yönelik öğretmen eğitimi önerisi araştırmanın önemli bulguları arasında yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sığınmacı çocukların eğitimine yönelik düzenlenen eğitimin öğretmenler tarafından yararlı bulunduğu ve bu eğitimin daha çok eğitimciye verilmesini istedikleri ve öğretmenlerin daha uzun süreli eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Aynı şekilde Eren (2019)'nin sığınmacı çocuklarla ilgili araştırmasında, eğitimciler yaşanan sorunlara çözüm olarak hizmet içi eğitim verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Araştırmada, iki öğretmen tarafından sığınmacı çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi önerisi dile getirilmiştir. Kayıt altına alınmayan ve eğitimde sürekliliği sağlamayan sığınmacı çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının çözüm olabileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın başka bir bulgusu olan anadilde eğitim konusunda eğitimcilerin görüşleri farklılık göstermesine rağmen sığınmacı velilerin tamamına yakını, çocuklarının Türkçe öğrenmesinin, Türkiye'ye uyum gösterebilmeleri ve daha iyi iletişim kurabilmeleri için gerektiğini ve bunun için de çocuklarını Türkçe eğitim veren okullara göndermek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı sığınmacı çocukların Türkiyeli akranları ile birlikte eğitim alması gerektiğini savunurken; bir kısmı sığınmacı çocukların ayrı bir sınıf ya da okulda eğitim almalarının sığınmacı çocuklar için daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Sığınmacı çocukların eğitimde yaşadığı sorunların tespitine yönelik yapılan bir araştırmada da öğretmenler ve okul yöneticileri benzer görüşleri ifade etmişlerdir. Araştırmada eğitimciler sığınmacı çocukların Türkiyeli çocuklardan ayrı bir sınıfta olmaları veya tamamen sığınmacı çocuklara eğitim veren okullarda eğitim görmelerinin daha faydalı olacağı yönünde öneride bulunmuşlardır (Sarıtış, Şahin ve Çataltaş, 2016). Ancak bu öneriler ayrıştırıcı ve dışlayıcı olmakla beraber kültürlerarası farklılıkların kazandıracağı zenginliğin de önüne geçecektir.

Araştırmada sığınmacı veliler Türkiye'de çocuklarına verilen eğitimden memnun olduklarını ve herhangi bir destek ihtiyacı dile getirmemişlerdir. Ancak araştırmada eğitimcilerin öneri olarak ifade ettikleri destek ihtiyaçları; psikolojik destek, kurumlar arası işbirliği ve ekonomik destek olarak ortaya çıkmıştır. Alanyazın

incelendiğinde sığınmacıların yaşanan sorunları sorun olarak görmedikleri veya sorunların farkında olmadıkları için ifade etmedikleri düşünülebilir. 200 sığınmacı ebeveynin katılımıyla yapılan bir çalışma bu görüşü desteklemektedir (Süleymanovı ve Sönmez, 2016).

Sığınmacı çocukların eğitimlerine yönelik bir diğer bulgu ise eğitimcilerin, sığınmacı çocuklara, ülkelerinde yaşanan savaşın etkilerinden dolayı psikolojik yönden destek sunulması gerektiğidir. Eğitimciler, sığınmacı çocukların eğitim sürecine başlamadan önce Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından bir ön değerlendirmeden geçmesi ve bu doğrultuda ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemi belirtmiştir. Araştırmaya katılan eğitimciler, bu desteğin çocukların uyum sağlama ve güvende hissetme süreçlerini hızlandıracağını düşünmektedir. UNICEF(2017).’e göre Suriyeli sığınmacı çocuklar; savaş, çatışma, açlık, yakınlarını kaybetme ve zorunlu göç sürecinde psikolojik travmaya maruz kalmıştır, Türkiye’ye geldikten sonra da toplumdan dışlanma, ayrımcılık, ekonomik ve cinsel sömürü ve çocuk evlilikleri gibi birçok riskle karşı karşıya kalmıştır. Çocukların eğitime erişiminin sağlanmasının yanı sıra, eğitimin sürekliliği için öncelikle psikososyal destek sağlanarak savaşın yol açtığı güven sorunu çözümlidir (Heyse, 2016). Aksi durumlarda sığınmacı çocukların daha üst eğitim kademelerinde, okuldaki psikolojik sıkıntıları, dil ve akademik yetersizlikler gibi sebeplerden dolayı kendilerini yalnız hissedebilirler ve eğitimlerini sonlandıramaya varabilmektedir (Patiadino, 2008).

Araştırmaya katılan eğitimciler sığınmacı çocukların savaşın yarattığı olumsuz etkilere karşı sunulacak bu özel desteğin sağlanabilmesi için kurumlar arası işbirliğinin daha fazla geliştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Eğitimcilerin öneri olarak belirttikleri kurumlar farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri’nde okullarda mülteci çocuk sayısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin mülteci çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini karşılayabilmek ve onları anlayabilmekte kendilerini yetersiz gördükleri ve bu yönde destek almaya ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Szente, Hoot ve Taylor, 2006).

Araştırmaya katılan eğitimciler sığınmacı çocuklara sunulacak psikolojik desteğin yanı sıra ise sığınmacı ailelerin yaşadığı ekonomik sorunlara çözüm olarak onlara ekonomik destek sunulmasını da önermişlerdir. Eğitimciler sığınmacı ailelere sağlanacak desteğin sığınmacı çocukların eğitime katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Sığınmacı ailelerin çocukların eğitimlerini sürdürebilmeleri için ön

koşulun en azından temel yaşam ihtiyaçlarını karşılayabilecek ekonomik desteğin sağlanması öneri olarak ortaya çıkmıştır.

Sığınmacı çocukların eğitime yönelik olarak eğitimcilerin verdiği önerilerden bir diğeri ise hem eğitimcilerin hem de Türkiyeli velilerin sığınmacılara karşı önyargısız bir tutum geliştirmelerinin iletişim konusunda yaşanan sorunların azaltacağı yönündedir. Sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları aşmanın sığınmacı veli ve öğretmen iletişiminin güçlü kurulmasıyla mümkün olacağı yönünde görüş iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Sığınmacı bir İranlı ve bir Suriyeli ebeveyn çocuklarının kendi kültürlerine yabancılaşmaması açısından anadilde eğitimi ve aynı zamanda Türkiye'ye uyum sağlamak için de Türkçe eğitimin bir arada verilebileceği bir eğitimi talep ederken; anadilde eğitimin Türkçe öğrenmeye engel olacağı düşüncesiyle sadece Türkçe eğitim yani mevcut eğitim sistemini doğru bulduklarını dile getiren ebeveynler olmuştur. Yapılan başka araştırmalar da benzer sonuçları elde etmiştir. Ebeveyn-okul ilişkisine değinen Whitmarsh (2011) annelerin okul öncesi eğitimini çocuklarının İngilizce öğrenmeleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Hem baskın kültüre entegre olmak için çocuklarının iyi İngilizce konuşmalarını aynı zamanda etnik kültürlerini ve dillerinin de unutulmamasını arzulamaları sebebiyle bir çatışma yaşamaktadırlar. Ayrıca ebeveynler baskın kültürde statü kazanmak için İngilizce konuşmak ve toplumun bir parçası olmak istediklerini ifade etmiştir.

Sığınmacı çocukların eğitiminde anadilde eğitimi destekleyen bir görüş, Geçici Eğitim Merkezlerinde yapılan bir araştırmada (GEM) ifade edilmiştir. GEM'lerde Suriyeli çocuklar anadilleri olan Arapça eğitim görmeleri ve buna paralel olarak GEM'lerde Suriyeli çocukların okul başarısı ve okulu terk etmeye yönelik tartışmalar söz konusu olmadığı görülmüştür. Ancak GEM'lerin aşamalı olarak kapatılmasıyla birlikte eğitim sorunları artış göstermiştir (Tanrıku, 2017). Ancak Suriye sorunun kaç yıl daha devam edeceği belli olmadığı için ve GEM'lerde eğitim görenin çocukların Türkiye'ye entegre olmalarını zorlaştıracığı için GEM'lerde eğitim sorunun çözümü olmayabilir.

Kanada'da mülteci çocuklar için uygulanan bir program Türkiye'de ki sorununda çözümü için uygun olabilir. Bu programa yönelik yapılan araştırmanın (Dachyshyn ve Kirova, 2011) sonuçlarına göre mülteci çocukların anadilini bilen dil yardımcılarının programda yer almaları hem çocukların hem de ailelerin kendilerini

rahat hissetmelerini sağlamasının yanı sıra Kanada’da ki eğitim sistemini anlamalarını kolaylaştırdığını ortaya çıkmıştır. Dil yardımcılarının desteğiyle dil konusundaki engeller kalkmıştır ve böylece aileler kültürel ve çocuk yetiştirme konusunda daha fazla bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Birçok aile evde çocuklarıyla hangi dili kullanmaları gerektiği konusunda kararsız olduklarını belirtmiştir. Ayrıca programın ana dili ve çok kültürlülüğü desteklemesinden dolayı, öğrenme merkezlerinde çocukların kültürlerini yansıtacak materyaller kullanılarak kültürel bir ortam oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır. Bu görüşü destekleyen başka bir araştırma ise İngiltere’de yapılmıştır ve araştırma sığınmacı çocukların anadilini bilen yardımcı öğretmenlerin bulunması durumunda kendilerini okulda daha güvende hissettiklerini ve sorunlarını daha kolay çözdüklerini göstermiştir(Rutter, 2003). Arapça bilen idari personel, eğitimci sayısının yeterli olmaması kamu kurum ve kuruluşlar arasında işbirliğin sağlamasını güç hale getirmektedir (Emin, 2016 s. 21-22). Türkiye’de de devlet okullarında anadili Arapça olan ve aynı zamanda iyi düzeyde Türkçe bilen ücretli yardımcı öğretmenler görevlendirilebilir. Bu durum çocukların okula uyumunu kolaylaştırırken eğitimcilerin dil ve kültürel farklılıklar kaynaklı yaşadığı sorunların da çözümüne yardımcı olabilir. Ayrıca velilerin çocukların eğitimine katılımını kolaylaştırabilir.

Okulun sığınmacı çocuklar için yabancılaştırılmış bir mekân olarak algılanmasının önüne geçmek için uygun görülen başka bir yöntem ise çocukların en azından eğitimin ilk yıllarında anadillerini kullanmalarına ve öğrenmelerine fırsat verilmesidir. Anadil destekli bir eğitimin, bu çocukların kendi dilleri ile gurur duymasını, aidiyet hissetmeleri ve özgüvenli olmalarını sağlamasının yanı sıra ikinci bir dilin öğrenilmesinde kolaylaştırıcı etki sağladığı da kabul edilir (Bush ve Saltarelli, 2000). İki dilli çocukların diğer akranlarına göre akademik başarıları daha yüksek olmasının yanı sıra ana dillerini kaybetmemelerinden dolayı aileleri ve ülkeleri ile ilgili bir tür devamlılık hissine sahip oldukları, kendilerini daha güvende ve huzurlu hissettiklerini göstermektedir (Portes ve Rumbaut, 2001). Ayrıca çok kültürlü yapıya sahip olan toplumlarda iki dili de öğrenmek zorunda kalan çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalarda iki dilin de öğrenilmesinin zihinsel gelişime olumlu katkı sağladığını göstermiştir (Uzun, 1986).

Ayrıca Suriyeli vatandaşların Türkiye dışında göç ettikleri ülkeler olan Irak, Ürdün, Lübnan ve Mısır Arapça konuşulan ülkelerdir ve bu ülkelere göç eden Suriyelilerin adaptasyonu kolay olurken; Türkiye’de resmi dilin Türkçe olması Suriyeli

çocukların eğitiminde daha fazla sorun yaşanmasına ve sorunların çözümü için daha fazla çaba harcanmasını gerektirmiştir (Culbertson ve Constant, 2015). Çok kültürlü yapıya sahip olan birçok batı ülkesinde birden fazla resmi dil ve buna bağlı olarak eğitim dili kullanılmaktadır ve bu uygulamalar daha kapsayıcı eğitim politikaları sunmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde yer alan öneriler; araştırmaya yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler olarak iki alt başlık altında yer alacaktır. Uygulamaya yönelik öneriler; eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik öneriler ve eğitimcilere yönelik öneriler olarak yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmaya yönelik öneriler

Araştırma Eskişehir iline bağlı bir bağımsız anaokulu ve bir ilkokul bağlı iki anasınıfındaki sığınmacı çocukları bu çocukların ailelerini ve eğitimcilerle sınırlı olduğu için özellikle sığınmacı nüfusunun yoğunlukta olduğu sınır illerde daha kapsamlı bir çalışma yapılması mümkündür. Ayrıca eğitim dışı kalan sığınmacı çocuklara ve ailelerine ulaşarak bir araştırmanın yapılması bu çocukların eğitimine kazandırılmasına katkı sunacaktır.

Bu araştırma okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukları konu almaktadır ve araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların ilkokulda daha başarılı olacağı yönünde fikir yürütülmektedir. Ancak ilkokulda kayıtlı bulunan; okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocuklar ve okul öncesi eğitimi almayan sığınmacı çocukların karşılaştırılmasına dayalı olarak okul öncesi eğitiminin ilkokuldaki yansımalarını somut halde takibi niteliğinde ayrıca bir araştırma yürütülebilir.

5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak eğitim politikalarının geliştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Merkezi Hükümete yönelik önerilere ve eğitimcilere yol göstermesi amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı ve Merkezi Hükümet düzeyinde öneriler

- ✓ Türkiye Cenevre sözleşmesine coğrafi çekince koşuluyla taraf olmasından dolayı Türkiye’de bulunan sığınmacılar mülteci statüsü yerine sığınmacı statüsünde yer almaktadır. Bu durum da hukuksal yönden hak kayıplarına yol açmaktadır. Böylece

sığınmacılar için kalıcı bir yerleşmeden ziyade belirsizlik hâkim olmaktadır. Bu durum sığınmacı çocukların Türkiye’deki eğitim sistemine dâhil olma konusunda belirsizliği ve isteksizliği beraberinde getirmektedir. Yaşanan belirsizlik eğitim dışı kalan sığınmacı çocuk sayısında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun önüne geçmek için öncelikli olarak hukuksal düzenlemenin yapılması önemli yarar sağlayacaktır.

- ✓ Sürüyleli vatandaşlar için kriz anında yürürlüğe giren “Geçici koruma” yerini, sığınmacıların statüsünü ve temel haklarını koruma altına alarak ve uzun süreli çözümler sağlayacak bir noktaya taşınması gerekir.
- ✓ Sığınmacılar konusunda yapılacak düzenlemeler, sığınmacıları yardıma bağımlı hale yetirmek yerine evrensel insan hakları çerçevesinde, temel hak ve özgürlükleri koruyarak; hak temelli olmasına dikkat edilerek geliştirilmelidir.
- ✓ Türkiye başata Cenevre Sözleşmesi olmak üzere, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi temel hak ve özgürlükleri koruyan sözleşmelerde taraf ülke olarak sığınmacıların haklarını koruma altına almakla yükümlüğü olduğu unutulmamalıdır ve sığınmacıların kayıt altına alınması uluslararası alanda koruma sağlamanın bir gereğidir. Sığınmacıların kayıt altına alınması ve bilgilerin erişilebilir olması STK’ların ve insani yardım kuruluşların sığınmacılara yardımda bulunabilmelerine önemli katkı sağlayacaktır.
- ✓ 2016 Ekim ayı itibariyle uygulamaya giren Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration of Syrian Children to the Turkish Education System) (PİCTES) Suriyeli çocuklarla sınırlı kalmayıp bütün sığınmacı çocukların dâhil edilmesi Türkiye’deki mevcut eğitim sistemini daha kapsayıcı hale getirecektir.
- ✓ MEB, sığınmacı çocuklarla yönelik hizmet veren ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşları tespit etmeli, gerekli işbirliğini sağlayıp kamuoyunu bu yönde şeffaf bir şekilde ve periyodik olarak bilgilendirmelidir.
- ✓ Eğitim dışı kalan sığınmacı çocuk sayısının belirlenip kayıt altına alınmasının yanı sıra bu çocukların ulusal ve uluslararası hukuk bağlamında sahip oldukları eğitim hakkına erişebilmeleri yönünde gerekli bazı adımların atılması gerekmektedir. Bu adımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ Sadece Suriyeli çocuklar için değil bütün sığınmacı çocuklar için MEB Türkiye’de sunulan eğitim hizmetleri ve bu hizmetlere erişim konusunda sığınmacıların anadiliyle yazılmış olan tanıtım broşürleri hazırlayıp sığınmacı velilere dağıtımını sağlamalıdır.
- ✓ Sığınmacı çocukların eğitime daha fazla dâhil olmaları ve eğitimde sürekliliği sağlamak yönünde geliştirilen ve maddi destek sağlayan Ş.E.Y ve PICTES gibi teşvik programlarının amacı dışında kullanımının önüne geçmek için fiili olarak takibi yapılmalıdır. Sığınmacı çocuklara yapılan eğitim desteğine okulda kullanacakları kırtasiye malzemelerinin eklenmesi ve bu materyallerin okula verilmesi öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları sorunları önlemek açısından önemlidir.
- ✓ Sığınmacı kadınların iletişim kurmakta yaşadıkları sorunların önüne geçmeleri için ev ve akraba çevresi gibi kısıtlı bir çevre yerine daha fazla sosyal bir çevrede bulunmaları öncelikle Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Bu nedenle aile olarak sorumlulukların eşit şekilde bölüşülmesi, kadınların sorumluluklarının evde çocuk bakmakla sınırlandırmak yerine sığınmacı kadınların da iş hayatında yer alması, sığınmacıların kültürel uyumunu ve iletişim kurma becerilerini artırabilir. Kadınların bu yönde gelişim göstermesi çocuklarının eğitimine olumlu yansımalar sağlayabilir. Bunların gerçekleşmesi için öncelikle sığınmacı erkeklerin cinsiyetçi yaklaşımdan uzaklaşarak eşlerini bu yönde cesaretlendirmeli, iş yaşantısında yer almalarını desteklemelilerdir. Böylece daha zengin bir sosyal yaşantı içinde yer almaları mümkün olabilir. Yine sığınmacı kız çocuklarına karşı da takınılan cinsiyetçi yaklaşımdan vazgeçilirse çekingen mizaçlı sığınmacı kız çocuklarının daha sosyal olmaları mümkün olabilir. Okul çağındaki kız çocuklarına kendinden küçük kardeşlerine bakma gibi sorumlulardan kaçınılırsa eğitimlerinde sürekliliğinin sağlanması daha mümkün hale gelecektir. Bu sebeplerden dolayı sığınmacı yetişkinlere yaygın eğitim yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim verilebilir.
- ✓ Ayrıca sığınmacı aileler için gerekli kurumların desteği sağlanarak; özellikle sosyal yaşantıdan daha kopuk olan sığınmacı kadınlar için dil eğitiminin yaygınlaştırılması yetişkinler arasında yaşanan dil sorunlarının büyük oranda çözülmesine katkı sağlayabilir.
- ✓ Sığınmacı çocukların okula kayıt aşamasında ve eğitim süreci içerisinde,

eğitimcilerin sığınmacılara karşı olumsuz tutum ve davranışların önüne geçilmelidir. Eğitimcilerin sığınmacı çocukların Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde yer almalarının yardım temelli anlayışın dışında, hak temelli algılanmaları yönünde eğitimcilere, hizmet içi eğitim verilmesi yararlı olacaktır.

- ✓ Yaşanan en büyük sorunlar arasında yer alan dil sorununu aşabilmek için MEB’e bağlı okullarda sığınmacı çocukların anadilini bilen bir öğretmenin görevlendirilmesi yararlı olacaktır. Bu amaçla Türkiye’ye gelmeden önce ülkesinde öğretmenlik yapan sığınmacı öğretmenlerden Türkçe bilenler ücretli olarak görevlendirilebilir. Bu öğretmenler hem sığınmacı çocuklarla hem de sığınmacı velilerle yaşanan iletişim sorunlarının çözümünü sağlayabilir. Aynı zamanda çocukların okula uyum ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalarına da katkıda bulunabilir.
- ✓ Avrupa ülkelerinde göçmenlere yönelik geliştirilen göç politikaları ve çok kültürlü eğitim politikaları örnek alınması sığınmacılar konusunda yaşanan sorunların için geçici çözümler yerine daha kalıcı çözümler üretilmesi sağlanabilir. Head Start gibi eğitim programları Türkiye’deki sığınmacı eğitime model oluşturabilir.
- ✓ Eğitim dışı kalan sığınmacı çocukların sayısının belirlenerek kayıt altına alınması ve bu çocukların eğitime erişiminin sağlanması, sığınmacı çocukları ihmal ve istismardan korunmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca göç politikalarının oluşturulmasında belirleyici olan ulusal ve uluslar arası kurumların, sığınmacıların göç sürecinin hızlı bir şekilde tamamlanmasına katkı sağlamaları gerekmektedir. Böylece Avrupa ülkelerine veya tekrar kendi ülkelerine göç etmek için transit ülkelerde beklemekte olan sığınmacı aileler kalıcı yerleşim düzeni sağlamaları da hızlanacaktır ve bu eğitim dışı kalan sığınmacı çocukların eğitime erişiminin önünü açacaktır.
- ✓ Göç idaresi, sığınmacılar için etkin bir kurum olmasının yanı sıra sığınmacı çocukların eğitimi konusunda yeterli gelmemektedir. Bu nedenle MEB, Göç İdaresi, STK’lar ve başka kurumlardan da destek alarak sorunların tespiti geniş kapsamlı sağlanmalı ve bu sorunlara çözüm üretecek özel bir birime bünyesinde yer verilmelidir.
- ✓ Türkiye’de sığınmacılara yönelik, politikacıların ve medya dilinin kışkırtıcı, ayrıştırıcı, ırkçı ve nefret söylemlerinden uzak durması ve bunun yerine kapsayıcı, bütünleştirici bir dilin kullanılması yabancı düşmanlığının önüne geçmede etkili

olacaktır. Bu durum Türkiyeli veliler ve öğretmenlerde sığınmacılara yönelik önyargı oluşumunu engellemek açısından önemlidir.

- ✓ Okul öncesi dönemi dil gelişimi gibi birçok gelişim alanında kritik öneme sahiptir. Özellikle dil gelişimi açısından dil gelişimi çocukların ikinci bir dili edinmeleri yönünden kritik öneme sahiptir. Bu nedenle sığınmacı çocukların okul öncesi eğitiminden yararlanması yönünden MEB teşvik edici adımlar atarak bu yönde özel bir hassasiyet göstermelidir.
- ✓ Sığınmacı çocukların eğitim hakkının ulusal ve uluslararası hukukta yer aldığı göz önünde bulundurularak ve çocukların eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde eğitime erişimi sağlanması yönünde kurumlar gerekli sorumluluklarını yerine getirmelilerdir.
- ✓ Okul öncesi eğitimi alan çocukların diğer aile bireylerine ve özellikle de kendinden daha küçük olan kardeşlerine sağladıkları katkılar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması birçok sığınmacı çocuğun eğitime kazandırılmasını sağlayacaktır. Bu yönde MEB'in atacağı adımlar büyük önem taşımaktadır.

5.3.2.2. Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik öneriler

- ✓ Eğitimcilerin sığınmacı çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ve çocuklara bu yönde yaklaşım geliştirmeleri eğitimde yaşanan sorunların daha kolay çözülmesine katkı sağlayabilir. Sığınmacı çocukların mizaç özellikleri, yaşam koşulları ve aile yaşantıları konusunda eğitimcilerin daha ayrıntılı bilgi edinmeleri sığınmacı çocukların bireysel farklılıklarının anlaşılır hale gelmesi konusunda eğitimcilere yol gösterici olabilir. Bireysel farklılıklardan yola çıkarak sığınmacı çocukların gereksinimleri belirlenebilir. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin çocuklar için portfolyo dosyaları hazırlamaları büyük bir öneme sahiptir.
- ✓ Sığınmacı çocuklar yaşadıkları dil sorunundan dolayı kendilerini ifade etmekte güçlük çekmektedirler. Özellikle de çekingen mizaç yapısına sahip çocuklar sözel olarak kendilerini ifade etmekte zorlanmalarından ötürü öğretmenlerin çocuklara kazandırmaya çalıştıklarına dair kazanım elde edip etmediklerine dair geri dönüt almaları ve bu çocukların ihtiyaçlarının farkına varmak güç hale gelmektedir. Ancak bu çocukların serbest oyuna katılımları ve yaptıkları resimleri dikkatli bir şekilde gözlemlemek öğretmenlere çocuklar hakkında önemli veriler sunabilir. Serbest

zaman sığınmacı çocukların akranlarıyla en çok iletişim kurma fırsatı buldukları bir zaman dilimi olmakla birlikte sığınmacı çocukların en çok yalnızlaştığı zaman dilimi olarak da görülebilir. Öğretmenlerin serbest zaman diliminde başka sorumluluklarını yerine getirmek yerine çocukları gözlemleyip gerekli noktalarda çocuklara destekte bulunurlarsa sığınmacı çocukların akranlarıyla iletişim kurmaları, oyunlara dâhil olmaları daha kolay hale gelebilir. Ayrıca öğretmenlerin yapacakları gözlemler sığınmacı çocukların akran zorbalığına maruz kalmalarının da önüne geçebilir. Öğretmenler Türkiyeli çocuklar ve sığınmacı çocukların daha fazla kaynaşması yönünde destek sunulabilir.

- ✓ Sığınmacı çocukların etkinliklere katılımını kolaylaştırmak için Türkçe etkinlikleri görsel materyallerle zenginleştirilebilir ve müzik ve hareket etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Müzik ve hareket etkinlikleri bedeni harekete geçirmesinden dolayı beden üzerinde rahatlatıcı etkiye sahiptir. Bu nedenle bu etkinlikler özellikle çekingen mizaca sahip çocukların kendini ifade edememekten dolayı içinde bulundukları olumsuz beden dilinin yerini daha rahatlamış ve mutlu bir beden dilinin oluşmasında faydalı olabilir. Öğretmenlerin bu tarz etkinliklere yer vermesi çekingen mizaçlı sığınmacı çocuklar üzerinde rahatlatıcı etki yaratabilir. Ayrıca müzik etkinliklerinin ritmik ve tekrara dayalı olması sığınmacı çocukların Türkçe öğrenmesinde kolaylaştırıcı etkiye sahip olabilir. Çocukların Türkçe kelime dağarcığının gelişmesinde müzik etkinliklerine ağırlık verilebilir. Sığınmacı çocukların iletişim sırasında karşılıklı diyalog kurmaları zor bir süreç olduğu için ilk zamanlar müzik etkinliklerine ağırlık vermek çocukların dili öğrenmesinde daha etkili olacağı için kendilerine olan güvenleri gelişebilir ve diyalog halinde bir iletişim gerektirmediği için ritim ve dans içeren etkinlikler Türkçe öğrenme yönünde daha etkili olabilir.
- ✓ Okula uyumu kolaylaştırıcı başka önemli bir nokta ise akran iletişimini ve paylaşımını güçlendirmek için grup etkinliklerine, işbirliğine dayalı etkinliklere öncelik verilebilir.
- ✓ Açık hava oyun etkinliklerine sığınmacı çocukların daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sığınmacı çocukların aktif katılım gösterdikleri etkinlikler gözlemlenip çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler düzenlemeleri eğitimde yaşanan sorunları daha aza indirgeyecektir.

- ✓ Yaşanan dil sorunundan dolayı sığınmacı çocuklarla iletişim konusunda öğretmenlerin ayrıca özel çaba göstermeleri, çocukların dil bilmemesi veya çekingen olmalarından dolayı yalnızlığa terk etmeyerek bu çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirmek adına öğretmenlerin daha fazla yetişkin desteği sunmaları yararlı olabilir.
- ✓ Sınıflarda yer alan öğrenme merkezlerinde sığınmacı çocukların kültürlerine ait nesnelerin olması farklı kültürlerin tanınmasını ve çocukların yaklaşmasında etki sağlayabilir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı çok kültürlük için değerlendirilebilir.
- ✓ Sığınmacı veli ve öğretmen iletişiminin güçlenmesinde öğretmenlerin başka bir kültürü zenginlik ve çeşitlik olarak görmeleri ve farklılıklara saygı göstergesi olarak ve sığınmacıların kabul gördüklerini destekler nitelikte sığınmacıların anadillerine ait birkaç kelimenin öğrenilmesi hem sığınmacı veli iletişimine hem de sığınmacı çocuk, öğretmen arasındaki iletişime katkı sağlayabilir.
- ✓ Eğitimcilerin sığınmacı çocuğun anadiline ait birkaç kelime bilinmesi, kültürlerini yakından tanımaya çalışmaları, çocuğun okula güven duymasını, uyum sağlamasının yanı sıra kendini ifade etme konusunda çekingen çocukların üzerinde cesaretlendirici etkiye sahip olabilir. Ayrıca öğretmenle arasındaki iletişimin güçlenmesini, okula uyum sağlamasını kolaylaştırabilir.
- ✓ Eğitimcilerin sığınmacıların dillerine ilgi göstermesi öğretmen veli iletişiminin gelişmesine de katkı sağlayacaktır.
- ✓ Sığınmacı aileler ve eğitimcilerin karşılıklı olarak birbirlerinin kültürlerini tanıma fırsatını değerlendirmeleri, kendilerine kültürel zenginlik sağlar. Bunun için okulda düzenlenen aile katılımı etkinlikleri yararlı olabilir. Ayrıca okul gezilerine ve kutlanan özel günlere katılım göstermek yeni bir kültürü tanımada ve uyum göstermede kolaylaştırıcı etki yaratabilir. Bu nedenle sığınmacı ailelerin dil bilmedikleri için iletişim kurmaktan kaçınmalarının önüne geçmek için özellikle yüz yüze iletişim kurma fırsatları yaratacak aile katılımı etkinlikleri düzenlenebilir.

- ✓ Öğretmen veli iletişiminin telefon aracılığıyla mesajlaşmanın yararlı olmasının sağladığı faydaların yanı sıra yüz yüze iletişimden de kaçınmamak ve birden fazla iletişim yolunu kullanmak öğretmen veli iletişiminin güçlenmesine katkı sağlayabilir.
- ✓ Eğitimciler Türkiyeli velilerin sığınmacılara karşı sahip oldukları olumsuz yaklaşımlar karşısında doğru tutum sergileyerek rol model olabilir ve böylece Türkiyeli velilerin sığınmacılara karşı önyargılarının yıkılmasında etkin rol alabilirler.
- ✓ Eğitimcilerin sığınmacı velilere karşı önyargısız yaklaşımda bulunmaları sığınmacı velilerle olan iletişimi güçlendirecektir. Eğitimciler kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak yanlış anlamaya dayalı iletişim sorunlarının önüne geçebilirler. Kültürler arası farklılıklar iletişimde engel ve sorun olarak görmek yerine yeni bir kültürü tanıma fırsatı olarak değerlendirilirse hem eğitimciler hem de Türkiyeli çocuklar için bir kazanıma dönüşebilir. Eğitimcilerin sığınmacılar konusunda doğru ve açıklayıcı bilgi vermeleri Türkiyeli veliler ve sığınmacı veliler arasında yanlış anlamaya dayalı veya önyargılara dayalı iletişimin ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından, özellikle Türkiyeli velilere bazı sığınmacı velilerin okul aidatından muaf tutulmalarının gerekçelerinin anlaşılır ve net bir şekilde açıklanması veliler arasında yaşanan sorunların azalmasını sağlayabilir.
- ✓ Öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri konusunda sığınmacı velilere daha açıklayıcı bilgi vermeleri bu etkinliklere katılımı arttırabilir. Aile katılımı etkinlikleri çerçevesinde öğretmenlerin sığınmacı velileri kendi kültürlerine özgü hikâye, şarkı, dans veya yemek gibi etkinlikler yapmalarına yönlendirmeleri farklı kültürleri tanımada ve farklılıklara saygı göstermede etkili olacaktır. Ayrıca sığınmacı velilerin ev sahibi ülke tarafından kabul gördüklerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Böylece daha güçlü bir iletişim sağlanabilir ve aile katılımı etkinlikleriyle sığınmacı velilerin okulla olan bağı güçlenecektir ve çocuklarının eğitimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olabileceklerdir.
- ✓ Sığınmacı ailelerin daha fazla okulda yer almasını sağlayacak aile katılımı etkinliklerine yer verilmesi hem sığınmacı çocukların ailelerinin okulda bulunması çocukların okula güven duymasını sağlayabilir. Ayrıca sığınmacı velilere,

öğretmenlerle ve Türkiyeli velilerle bir arada bulunma fırsatı yarattığı için iletişimi güçlendirici etki yaratabilir. Sığınmacı ailelerin okul gezileri gibi etkinliklerde yer alması daha fazla Türkçe öğrenmesini bulundukları şehri tanımalarını ve kültürel olarak uyum sağlamaları yönünde katkı sağlayabilir.

- ✓ Okul yöneticilerin sığınmacı ailelerin çocuklarını kayıt ettirmek istediğinde dışlayıcı veya önyargılı yaklaşım takınarak başka bir okula yönlendirmek yerine kabullenici ve hoşgörülü bir yaklaşım içerisinde olmaları eğitim dışı kalan sığınmacı çocuk sayısının azalmasında etkili olabilir.
- ✓ Eğitimcilerin, sığınmacı çocuklara ve çocukların ailelerine yaklaşım hak temelli yaklaşım çerçevesinde olması iletişimi güçlendirecektir. Ayrıca Türkiyeli velilerin sığınmacılara yönelik olumsuz bakış açısının değişmesine de katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. 2006. *Bitmeyen göç, konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (2.baskı). İstanbul.
- Ağırman, F., Tuğrul Kara., Ö. Yiğit, A. (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (4),945-961.
- Altunışık, R., Coşkun, R. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. SakaryaYayıncılık.
- Ak, R. (2013). *Göç: Özel ihtisas komisyon raporu*. Tekirdağ.
- Akgül Barış, D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 28-35.
- Akkaş, S. (1993). *Okul öncesi müzik eğitiminde müzik*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi.
- Akhavan, S. and Lundgren, I. (2011). Midwives experiences of doula support for immigrant women in Sweden- a qualitative study. *Midwifery*, 28 (1), 80-85.
- Alışkan, E., ve Güneyli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (3), 348-371.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okulöncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 233-245.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (1), 223-225.

- Atasü Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye’de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 408-430
- Atasü Topçuoğlu, R. (2012) Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerilerihızlı değerlendirme araştırması, Uluslararası Göç Ofisi (IOM).
- Avcı, C., ve Sağıröz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi, *Investigating Visual Art Activities in Early Childhood Education*, 26, (2), 403-412.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. (5. baskı). Ankara: Pegem.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı Babahan, N. (2016) Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6), 1290-1310.
- BEKAM. (2015). *Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışmaları raporu*. [http:// bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf](http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf) (Erişim Tarihi: 11.09.2018).
- Baş, M., Molu, B., Tuna, H., Baş, İ. (2017). Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri*, 6 (3), 1680-1693.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlilik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 47-60.
- Baştaymaz, T. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (151), 73-74.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüüşcü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.
- Beste, A. (2015). Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey: preventing a “lost generation”. Policy Report Education Refugees Final.

<https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/2352/AliceBestePolicyReport2015EducationRefugeesFinal.pdf>. (Erişim tarihi:12.2.2017).

- Bennett, C. I. (2007). Comprehensive multicultural education: Theory and practice (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bilgili, A. (1996). *Doğu Anadolu Bölgesinde göçe maruz bırakılan çocuklar*. (1.baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Bingöl, S. ve Özdemir, A. (2014). Almanya ve Hollanda’da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,12 (2).
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W. Y. and Beehler, S. (2007). Immigrant youth in U.S. schools: opportunities for prevention. *The Prevention Researcher*, 14 (4), 14–17.
- Bulut. C. (2012). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bush, Kenneth. D., Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitim ve öğretimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BMMYK, “Turkey External Update,” 31 Mayıs 2015, http://www.unhcr.org.tr/uploads/root/may_external_update_2015.pdf (Erişim tarihi: 07.09.2018).
- Buz, S. (2002). *Türkiye’de sığınmacıların üçüncü bir ülkeye gidişlerinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buz, S. (2004). *Zorunlu çıkış zorlu kabul mültecilik*. (1. baskı). Ankara: SGDD Yayınları.

- Boyacı A ve Börü, N.(2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11 (14),123-158
- Bütün Kar, E. ve Mercan Uzun, E. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin farklı etnik kökenden ve sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilere yönelik tutumlarının meslek etiği açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 73-85.
- Bütün Kar, E. ve Mercan Uzun, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Cankurtaran, Ö., Albayrak, H., Özvarış, B., Erdost, T. (2019). *Suriye’den Türkiye’ye kadın olmak*. (1.baskı). Ankara: Merdiven Yayın.
- Canyurt, D. (2015). Suriye gelişmeleri sonrası Suriyeli mülteciler: Türkiye’de riskler. *Akademik Bakış Dergisi*,48.
- Ceylan, Y. (2012). Zorunlu göç ve suç ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*,32.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Culbertson, S. and Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Santa Monica, Calif: Rand Corporation.
- Cumhuriyet Halk Partisi (2019). *Yabancı uyruklu çocuklara yönelik cinsel suç atlası*. <https://www.chp.org.tr/haberler/chp-genel-baskan-yardimcisi-ilgezdi-yabanci-uyruklu-cocuklara-yonelik-cinsel-suc-atlasini-acikladi>. (Erişim tarihi: 22. 10. 2019).
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 17.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Çevik, S. A. (2016). Suriye’den Türkiye’ye göç’ün etkileri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, 80-83.
- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası hukukta mülteciler ve sığınmacılar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Çobaner, A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Dachyshyn, D. and Kirova, A. (2011). Classroom challenges in developing an intercultural early learning program for refugee children. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (2), 220–233.
- Damar, M. (2009). Okul öncesi eğitimde dil etkinlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 96-105.
- Darıca, N. (2004). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik örnekleri kılavuz kitabı*. İstanbul: Bemkoza Yayınevi.
- Demir S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 39-49.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 609-641.
- Demirbaş, H. ve Bekaroğulları, E. (2013). Evden uzakta olmak: sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21 (1-2-3), 11-24.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (15) , 211-232.
- Demirli-Yıldız, A. (2016). Göç ve okul: kültürel farklılıklara saygı ve psikososyal destek.
https://www.academia.edu/33989241/K%C3%BClt%C3%BCrel_Farkl%C4%B1l%C4%B1klara_Sayg%C4%B1_ve_Psikososyal_Destek. (Erişim tarihi: 12.08.2019).

- Denk, D. 2000. *Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, Ç. Hülür, B. ve Ekinci, Y. (2016). Suriyeli sığınmacıların karşılaştığı sosyal dışlanma mekanizmaları. *Sbard*,14 (27), 17-40.
- Deniz, O.(2009). Mülteci hareketleri açısından van kentinin durumu ve kentteki mültecilerin demografik profili. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14, (22).
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *TSA Dergisi*, 18 (1), 175-204.
- DİSK-AR (2015). Türkiye’de çocuk işçiliği gerçeği raporu. <https://disk.org.tr/2015/04/disk-ar-turkiyede-cocuk-isciligi-gercegi-raporu-2015/>, (Erişim tarihi: 12.10.2018).
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A Global Review* Ontario Institute for Studies In Education, University Of Toronto, <Http://Www.Unhcr.Org/4fe317589.Pdf>. (Erişim tarihi: 24.07.2017).
- Doğan, M. (2011). *Türkiye’de mültecilerin ve sığınmacıların uluslararası hukuk çerçevesindeki temel haklarının sağlanması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dorman, S. (2014, Eylül). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey* YUVA association report. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/42946> (Erişim tarihi: 04.10.2017).
- Doyran, E. (2017). *Türk toplumunda Suriyeli mülteci çocuklar algısı: Fatih ve Esenler örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Döner, H. (2016). *Suriyeli göçmenlerle yaşanan sorunlar üzerine sosyolojik bir araştırma: Hatay ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dursun, H. ve Akkaya, A. (2017). Geçici korumaları altındaki Suriyelilerin Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 1-22.
- Dürgen, B. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukukî durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2019). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2018). *Eğitim izleme raporu: Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/bir-arada-yasami-ve-gelecegi-kapsayici-egitimle-insa-etmek-2/> (Erişim tarihi: 08.11.2017).
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitmsen) (2004). Demokratik eğitim kurultayı çok dilli, *Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim*, .40-43.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (2), 30-39.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*, İstanbul: SETA Yayınları, 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.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*.1(1), 26-42.
- Erder, S. (2007) Yabancısız kurgulanan ülkenin yabancıları. F.A. Arı F. A. (Ed.), , *Türkiye'de yabancı işçiler içinde* (s.1-80). İstanbul: Derin Yayınları.
- Erder, S. ve Kaşka, S. (2003). Düzensiz göç ve kadın ticareti: Türkiye örneği. *International Organization for Migration*, Cenevre.

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 213-234.
- Ergenç, İ. (1993). "Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu" Dilbilim Araştırmaları, 61 -70). Ankara: Hitit Yayınevi. <http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/273322>. (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- Erdoğan, S. (2004). *İngiltere’de yaşayan Türk sığınmacıların, sığınma arayanlar, iltica etme nedenleri ve karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Exposito, S. ve Favela, A. (2003). Reflective voices: valuing immigrant students and teaching with ideological clarity. *The Urban Review*, 35 (1), 73–91.
- Fielden, A. (2008). Local integration: An under-reported solution to protracted refugee situations. *New Issues In Refugee Research*, 158.
- Gahramanova, K. (2017). Suriyeli ve Azerbaycanlı mülteci çocuklar örneğinde çocukların sosyal uyum süreci. A. Süleymanova., P. Sönmez, F.Demirbaş Ünver, ve S.M. Akbaba (Editörler), *Uluslar arası göç ve çocuklar* içinde (s. 75-84). Transnational Press London.
- Gencer, T.E. (2018). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10 (54).
- GIGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) (2016). Göç İstatistikleri, http://www.goc.gov.tr/icerik6/giris-cikis_363_378_4708_icerik Erişim tarihi: 22.01.2017).
- GIGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>. (Erişim tarihi: 02.05.2019).
- Gibson, T.S. (1994). Student Evaluation in an Integrated Preschool Classroom. Educational Resources Information Center (ERIC). <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2>. (Erişim tarih: 21.10.2018).

- Gün, M. ve Baldık Y. (2017). Türkiye’de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri (Kayseri örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Güneş, G. (2012). *Çocuk hakları açısından Türkiye’deki sığınmacı çocuklar Çeçen çocukları örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yalova: Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülüm, K. ve Akçalı, H. (2017). Balıkesir’deki mülteci çocukların sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Afro-Avrasya Özel Sayısı* ISSN: 1302-6879.
- Güven, G., Efe Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi*’nde sunulan bildiri.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H. ve Yaylacı, F.A. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Gögen, S. (2011). Bir savaş silahı olarak kadına yönelik şiddetin sağlık üzerine etkileri. *Prev Med Bull*, 10 (1): 119-126.
- Öner-Ihlamur, S.G. (2018). *The legal frameworks regarding the educational provision for syrian refugee children and then examines the current state of access to education among syrian children in Turkey*. Transnational Press London, 221-251.
- Gözler, K. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4 (1), 119-152.
- Güllüpınar, F. (2012), Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Der-gisi*, 53-85.
- Gümüş, A. (2017). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıların eğitim durumları ve eğitim sorunları. Süleymanov, A., Sönmez, P., Demirbaş Ünver, F. ve Akbaba, S.M

- (Editörler), *Uluslar arası göç ve çocuklar* içinde (s. 125-142). İngiltere: Transnational Press London.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı.
- Hazan, J.C. (2012). *Geçmişten geleceğe zorunlu göç: mülteciler ve ülke içinde yerinden edilmiş kişiler, küreselleşme çağında göç kavramları ve tartışmalar*, (Der.) Öner, S. G. ve Öner, A. (s.183-198) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3 (1), 29-63.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/26115239_14_HAziran__2019_YNTERNET_SUNUUU_.pdf. (Erişim tarihi: 10.05.2109).
- Heyse, K. (2016). On Thebrink Of A Lostgeneration. I Can't Read. I Can't Write. I Wanttogoto School'. Challengestotheeducation Of Syrianrefugeechildrenandyouth In Turkey", Open Society Foundation, Http://Aciktoplumvakfi.Org.Tr/Pdf/On_The_Brink_Of_A%20lost_Generation.Pdf. (Erişim tarihi: 02.07.2017)
- Hurley, J.J. Medici, A., Stewart, E. and Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13 (3), 160-166.
- Hurley, J. J., S. Saini, R. A. Warren, and A. J. Carberry. (2013.) Use of the Pyramid Model for Supporting Preschool Refugees. *Early Child Development and Care*, 183 (1): 75–91.
- Hurley, J. J. (2012). Social validity assessment in social competence interventions for preschool children: A review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 164–174.
- Ihlamur, S. G. ve Şirin-Öner, A. (Drl.), *Küreselleşme çağında göç: kavramlar ve tartışmalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- İçduygu, A., Sirkeci, İ. ve Aydıngün, İ. (1998). Türkiye’de iç göç. İ. Sirkeci (Ed.), *Türkiye’de iç göç ve iç göçün işçi hareketine etkisi* içinde (s. 101-104). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- İçduygu, A.(2004) *Türkiye’de Kaçak Göç*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını.
- İçduygu, A. ve Biehl, K. (2012). Türkiye’ye yönelik göçün değişen yörüngesi içinde *Kentler ve göç Türkiye, İtalya, İspanya örnekleri*, (Derl. İçduygu, A), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İnan, B. (2006). *Ana sınıfı çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde çocuk resimlerinin önemi (6 yaş grubu)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnsan Hakları Derneği (2013). *Yok sayılanlar; kamp dışında yaşayan suriye’den gelen sığınmacıların istanbul örneği*. <https://www.ihd.org.tr/yok-sayilanlar-kamp-disinda-yasayan-suriyeden-gelen-siginmacilar-istanbul-orneği/> (Erişim tarihi: 30.10.2018)
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum: Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-kayıp nesil olmalarını önlemek. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf. (Erişim tarihi: 02.07.2017).
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). Sara H. ile yapılan görüşme, 16 Haziran, Turgutlu.
- İldan Çalım, S., Kavlak, O. ve Sevil, Ü. (2011). Evrensel bir sorun: göçler ve kadınların sağlık hizmetlerinde yaşadıkları dil sorunlar, *I. Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik ve Ebelik Kongresi*’nde sunulan sözlü bildiri. İzmir, 9 Eylül Üniversitesi.
- İstanbul Bilgi üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri hakkında rapor*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaiser, B. (2003). Lifeworlds of E.U. Immigrants in Turkey. Migration and Labour in Europe: Views from Turkey and Sweden, E. Zeybekoğlu ve Bo Johansson (Editörler) içinde, *Murcır ve nıwl*, İstanbul.

- Kara, Ö., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2016). Çukurova Üniversitesi bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12 (4) , 945-961.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. (2009). Unutmak mı? asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar, uluslararası azınlık hakları grubu (Mrg), [Http://Minorityrights.Org/Wp-Content/Uploads/2015/07/Mrg_Rep_Turkeymined_Turk_2009.Pdf](http://Minorityrights.Org/Wp-Content/Uploads/2015/07/Mrg_Rep_Turkeymined_Turk_2009.Pdf) (Erişim tarihi: 03.07.2017).
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (2), 275-299.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası. Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 216-229.
- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu orada kalanların hakları ve yükümlülükleri hakkında rapor*. (1.Baskı). İstanbul: Turkuvaz.
- Kaya, A. ve Kıracı, A. (2016). *İstanbul'daki Suriyelilere ilişkin zarar görülebilirlik değerlendirme raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.
- Kia-Keating, M. ve Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in there settlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology And Psychiatry*, 12, 29-43.
- Kirişçi, K. Karaca, S. (2015). *Hoşgörü ve çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011'de Türkiye'ye yönelen kitlesel mülteci akınları, Türkiye'nin göç tarihi 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye'de göçler*. (Der. M. Murat Erdoğan), Ayhan Kaya, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Kıratlı, T. (2011). *Mülteci çocukların toplumsal görünümü Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kirmayer, L.J, Narasiah L, Munoz M. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: *General Approach In Primary Care. Cmaj*, 183 (12), 959-966.
- Kurt, F. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolukırk, S. (2014). Uluslararası göç ve türkiye: yerel uygulamalar ve görünüm. *Journal Of World Of Turks*, 6 (2), 37-53.
- Koçak, Y. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 163 (7).
- Kostova, S. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 217
- Korkut, R. (2010). *Türkiye’de sığınmacı ve mülteciler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, J., Md-Yunus, S., Son, W., and Meadows, M. (2009). An exploratory case study of young children’s interactive play behaviours with a non-English speaking child. *Early Child Development and Care*, 179 (8), 1055–1066. doi:10.1080/0300443070176414.
- Leininger, M. and McFarland, M.R. (2002). *Transcultural Nursing: Concepts, Theories, Research and Practice*, (3. Baskı), USA: Mcgraw- Hill Companies.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (14), 21-46.
- Lordoğlu, K. ve Aslan, M. (2016). En fazla Suriyeli göçmen alan beş kentin emek piyasalarında değişimi: 2011-2014, *Çalışma ve Toplum*, 2.
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based TPBA2*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Lunneblad, J. and T. Johansson. (2012). Learning From Each Other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15 (5): 705–723.

- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: children and visual representation* (2.Baskı). London: Paul Chapman Publishing.
- MazlumDer. (2013). *Türkiye’de Suriyeli mülteciler İstanbul örneği*, http://istanbul.mazlumder.org/webimage/suriyeli_multeciler_raporu_2013.pdf, (Erişim tarihi: 25.04.2018)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilk%C3%B6%C4%9Fretimvee%C4%9Fitimkanunu/ilk%C3%B6%C4%9Fretimvee%C4%9Fitim.html> (Erişim tarihi: 28.01.2017).
- Mendez, J.,Fantuzzo, J. and Cicchetti, D. (2002). *Profiles of social competence amon glow-income African American preschool children*. Child Development, 73 (4), (1085–1100)’dan aktaran S.C.S. Caravita (2016). <https://theconversation.com/migrant-and-refugee-children-are-victims-of-more-bullying-than-their-peers-66722>. (Erişim tarihi: 01.11.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2014/21 no.lu genelge. http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30064854_24102014-4810539_Temel_Egitim_GM.pdf. (Erişim tarihi: 09.10. 2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. (Erişim tarihi: 18.10. 2016).
- Mosselson, J. (2006). Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), 20–29.
- Mills, L. (1994). Yes, It Can Work!: Portfolio Assesment With Preschoolers. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2>. (Erişim tarihi: 20. 06. 2019)
- Migrant Intergration Policy Index (MIBEX), (2015). Migrant intergration policy index. Barselona: Barcelona Center for International Affairs (CIDOB).<http://www.mipex.eu/download-pdf>. (Erişim tarihi: 18.10.2019)
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Nicholl C. Thompson A (2004) The psychological treatment of post traumatic stress disorder (ptsd) in adult refugees: A review of current state of psychological therapies. *J Ment Health*,13 (4): 351-362.

- Oikonomidou, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspective*, 12 (2),74-80.
- Oktaý, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi: Ne yapıyorum, neden yapıyorum, nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ören, M. (2017). *Çocuk gelişiminde oyun ve oyunun desteklenmesi*. M. Ören (Ed.), Çocuk ve oyun içinde (s. 48 – 73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özer S, Şirin S.R (2013). *Suriyeli mülteci çocuklar-saha araştırması sonuç raporu*. www.gib.icisleri.gov.tr/default. (Erişim tarihi: 08.04.2013).
- Özbek, Ç.(2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirilmesi. *Göç Dergisi*,1 (1), 11-46.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal AraştırmalarDergisi*, 4 (37), 76-110.
- Öztürkler, H. (2015). Mülteci ekonomisi. *Ortadoğu Analiz*, 7 (71).
- Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R. Ve Ergün, Ş. (2016). Farklı Kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 9 (43).
- Özyürek, A. ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 125-138.
- Paksoy, S. ve Karadeniz, M. (2016). Kilis’te çalışan Suriyeli sığınmacıların sosyoekonomik yapısı üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (58),785-798.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün. (Çev: M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem.
- Patiadino J, M. (2008). Identifying a theoretical perspective to meet the educational needs of twice-migrated Sudanese refugees: *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 197-204.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg Eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 55-80.

- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- PICTES (2017). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı <https://pictes.meb.gov.tr/izleme>. (Erişim tarihi: 27.09.2017).
- Pinson H. & M. Arnot (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research, review essay. *BJSE*, 28: (3), 399-407.
- Polat, G. (2007). İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18 (1).
- Polat, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Portes, A. and Rumbaut R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Roessingh, H. (2006). The teacher is the key: Building trust in ESL high school programs. *The Canadian Modern Language Review*, 62 (4), 563–590.
- Roxas, K. (2010). Tales from the front line: teachers' responses to somali bantu refugee students. *Urban Education Online First*, doi:10.1177/0042085910377856.
- Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *J Child Psychol Psychiatry*, 47 (12): 1197-1210.
- Roxas, K. (2011). Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46 (3), 513-548.
- Rubin, H. and Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rutter, J. (2003). *Supporting refugee children in 21st century Britain: A compendium of essential information*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sabah, C. (2007). Social adjustment and idealized identity of refugee adolescents. *International Journal of The Humanities*, 4 (7), 117-124.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1).

- Sallan Gül, S., Türkmen, E. ve Kahya Nizam, Ö. (2019). Türkiye’de emeğin en savunmasız hali: Şanlıurfa’da Suriyeli mülteci çocuk işçi olmak. *Çalışma ve Toplum*, (2): 917-940
- Sarıçam, H. ve Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *İktisat Ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 33, 44-56.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208-229.
- Sert, D. Ş. (2012). Uluslararası Göç Yazınında Bütünleyici Bir Kurama Doğru, Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlar ve Tartışmalar: Gülfer İhlamur-Aslı Şirin Öner (Der.). Ankara: İletişim Yayınları.
- Seta, (2017). Engelleri Aşmak Türkiye’de Suriyeli çocukları okullaştırmak. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları*, Ankara.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., and Lewis, C. W. (2015). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale development and initial validation. *Urban Education*, doi: 0042085915602534.
- Skybo, T., Ryan-Wengwe, N. and Su, Y. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: critical review for practice. *Journal of Pediatric Nursing*, 22 (1).
- Süleymanovı, A. ve Sönmez, P. (2017). Suriyeli çocukların sosyo-kültürel ve sosyo-psikolojik sorunları: İstanbul Sultanbeyli örneği. A. Süleymanov, P.Sönmez, F. Demirbaş Ünver ve M.S. Akbaba (Editörler), *Uluslar arası göç ve çocuklar* içinde (s. 145-156). London: Transnational Pres.
- Spencer-Rodgers, J. and McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barrier, affective responses, consensual stereotypes and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 609–631.

- Stephan, W. G. and Stephan, C. W. (2000). An integrated theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing Prejudice and Discrimination: The Claremont Symposium on Applied Social Psychology* içinde (s. 23-45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Szente, J., Hoot, J. and Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 15–20.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi: Almanya’da Türk çocukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Y. (2006). Okulöncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 337-343
- Şenol, D. ve Dinç, A. (2017). Türkiye’nin Suriyeli çocuk gelinleri: sosyolojik bir değerlendirme. A. Süleymanov, P. Sönmez, F. Demirbaş Ünver ve M.S. Akbaba (Editörler), *Uluslararası göç ve çocuklar* içinde (s.231-244). London: Transnational Pres.
- Tadesse, S. (2007). *The education of African refugee preschoolers: views of parents toward appropriate practices, experiences of parents/teachers and encouragement/ barriers to greater parent involvement* Yayımlanmamış Doktora Tezi. New York: State University of New York.
- Tadesse, S. (2014). Parent involvement: perceived encouragement and barriers to african refugee parent and teacher relationships. *Childhood Education*, 298-305, doi: 10.1080/00094056.2014.937275.
- Tadesse ,S., Hoot, J. and Watson-Thompson, O. (2009) Exploring the special needs of african refugee children in u.s. schools. *Childhood Education*, 85 (6), 352-356, doi: 10.1080/00094056.2009.10521400.
- Taneri, G. (2012). *Uluslararası hukukta mülteci ve sığınmacıların geri gönderilmemesi (non-refoulement) ilkesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22 (86), 127–144.
- Tarlan, K.V. (2016) Suriyeli mülteciler: büyüyen sorunlar, daralan zaman. *Birikim Dergisi*, 328 (329), 53-62.

- Taylan, H.H. ve Ok, B. (2018). Konya'daki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Göç, mültecilik ve insanlık uluslararası akademik tebliğler kitabı* içinde (2.Baskı), Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı
- Tekin, M. (2009). *Türkiye'de yaşayan sığınmacı ve mültecilerin entegrasyonunda yaşanan sorunlar ve Avrupa Birliği uygulamaları bağlamında çözüm önerileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, U . (2011). Avrupa'ya Göç ve Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 10 (37), 43-56.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloga dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Topkaya, Y. Ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 767-786.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 547-560.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü*. (1. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Töre, T. (2014). Türkiye'de yabancıların çalışma şartları. *Tisk Akademi*, 2.
- Tuğrul, B. (2003). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme. M. Sevinç (Yay. Haz.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İçinde (s. 380-392). İstanbul: Morpa.
- Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü (2018). *2017 Göç istatistik raporu*. https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/25061207_38492657_2017-yili-goc-istatistik-raporu-ocak-2018.pdf. (Erişim tarihi: 17.02.2018).
- Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü (2019). Suriye insani yardım operasyonu raporu. <https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/haziran-2019-suriye-krizi-insani-yardim-operasyonu-raporu-23-07-2019-47904971.pdf> (Erişim tarihi: 10.07.2019).

- Trueba, E., Garza, E. and Reyes, P..(2004), Resiliency and success: migrant children in the US. *Paradigm Publishers, Colorado*.
- Tuzcu, A. ve Bademli, K. (2014), Göçün psiko-sosyal boyutu. *Psikiyatride. Güncel Yaklaşımlar*, 6, (1), 56-66.
- Tuzcu, A. ve Ilgaz, A. (2015). Göçün kadın ruh sağlığı üzerine etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7 (1), 56-67.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Şiddet ve sosyal travmalar* içinde (s. 178-242). Ankara: HEGEM Yayınları
http://www.hegemvakfi.org.tr/wpcontent/uploads/2018/12/kitap_28122018_son.pdf . (Erişim tarihi: 10. 5. 2019)
- Ünüvar, D. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNICEF, (2017). *Basın Bülteni* (Erişim tarihi: 08.12.2018).
- UNICEF, (2017). *Şartlı Eğitim Yardımı* (ŞEY).
[http://unicef.org.tr/files/editorfiles/ccte_brosur_TR_250817_printer\(1\).pdf](http://unicef.org.tr/files/editorfiles/ccte_brosur_TR_250817_printer(1).pdf)
(Erişim tarihi: 20.09. 2018).
- UNICEF, (2015). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu. Erişim Tarihi: 16.08.2018
http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%A7ocuklar_Bilgi%20Notu%20Eyl%C3%BCl%202015.pdf. (Erişim tarihi: 09.02. 2017).
- UNICEF. (2016a). *Türkiye'de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*.
http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/10.2016_Children%20of%20Syria_revised_TR_final.pdf. (Erişim tarihi: 10.01. 2017)
- UNICEF. (2016b). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar. <http://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>. (Erişim tarihi: 13.01. 2017)
- UNESCO. (2001). Thematic Studies: Education for All and Children who are ExcludedWorld Education Forum, 2000 Assessment, Anne K. BERNARD, (Co-ordinated by theUnited Nations Children's Fund), (1. Baskı) co-ordination.
- UNESCO. (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education conceptual. Paris: Paper A Challenge &A Vision.

- UNESCO. (2005a). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, Paris.
- UNESCO. (2005b). *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.
- UNESCO (2011). *The hidden crisis: armed conflict and education, efa global monitoring report*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>. (Erişim tarihi: 15.01. 2017).
- UNHCR. (2019a). <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar> (Erişim tarihi: 03.05.2019).
- UNHCR.(2019b).<https://www.unhcr.org/tr/egitim>[http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr\(60\).pdf](http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr(60).pdf). (Erişim tarihi: 20.06.2019)
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu.pdf (Erişim tarihi: 15.01. 2019)
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2009b). *İki arada bir deredeTürkiyede’ki mültecilere koruma sağlanmıyor*. (1. Baskı). İngiltere: London.
- Uluslararası Yabancıları Koruma Kanunu (YUKK) (2014). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160317-11.htm>. (Erişim tarihi: 21.09.2017)
- United Nations High Commissioner For Refugees (UNHCR) (2015). *Protecting and supporting the displaced in Syria UNHCR Syria end of year report*. <http://www.unhcr.org/56cad5a99.pdf>. (Erişim tarihi: 03.003. 2018)
- Ural, A. (2012). Türk Asıllı Göçmenlerin Hollanda’daki temel eğitim uygulamalarına. *Yönelik Ayrımcılık Algıları Eğitim ve Bilim*, 37 (165).
- Urk, M. (2010). *Göç olgusu bağlamında mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları*. YayınlanmışYüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyan-Semerci, P. (2016). *Türkiye’de çocuk işçiliğini masaya yatırmak içinde Türkiye’de çocuk işçiliği sorunu: Suriye’den gelen mülteciler sonrası mevcut durum ve çözüm önerileri konferans raporu*, İstanbul: Hayata Destek Derneği ve Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- Uyan-Semerci, P ve Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *VulnerableChildren and Youth Studies*, 13 (1), 30-45, doi: 10.1080/17450128.2017.1372654

- Uzun, E.M. ve Bütün, E. (2016).Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*,1 (1).
- Uzun, A. (2015). Günümüzün sosyal ve ekonomik sorunu olan suriyelilerin mülteci ve ekonomi hukuku bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Baro Dergisi*,1.
- Uzun. K. (1986). *Düşünce ve dil. anadil ve kültür eğitimi üzerine arkadaş*. (Çev: S. Koray). Vygotsky, L. S. (1985).
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013), <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>. (Erişim Tarihi: 21.08. 2018).
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul’da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, S. (2016) Syrian child workers İn Turkey. *Turkish Policy Quarterly*. 89-98.
- Yavuzer, H. (2007). Resimleriyle çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2015) Uluslararası göç ve Türkiye’deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*. 49, 475-793.
- Yılmaz, T.T. (2005). *Göçün kadın yaşamı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M.Y. (2005). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (12).
- Yılmaz, N. (1999). *Anaokulu öğretmenlerinin rehber kitabı*. (4.Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1685-1704.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373-392.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yurdakul, A, TOK, T. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2) , 46-58.
- Zembat, R. ve Mertoğlu, E. ve Choi, J. (2010). 5-6 Yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritm eğitimi programının çocukta ritm duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18 (1), 47-60.
- Warren L.M, Olve H, and Dakar, S. (2000). Education for all and children who are excluded. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf>. (Erişim tarihi: 05.09.2018).
- Weinstein, C. S., Curran, M. and Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory Into Practice*, 42 (4), 269-276.
- Wong, K. M. B. (2007). Conceptions of art in Hong Kong preschool children. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (4), 31-36.
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31 (4), 375–391.

EK-1 GÖNÜLLÜ OKUL YÖNETİCİSİ KATILIM FORMU

.././.....

Sayın Okul Yöneticisi,

Öncelikle yapacağımız çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Bu form, araştırmanın amacını ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı okulöncesi eğitiminde sığınmacı çocuklarla ilgili yaşananları öğretmen, okul yöneticisi ve ailelerin görüşleri ve çocukları okulda gözlemlenmesi ile belirlemektir. Gözlem ve görüşme kayıtları araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılımınızın bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Araştırmamızın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, amacıyla sürecin görüntü ve ses kaydını almak istiyoruz. Bu kayıtlar yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsmi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız ve araştırma kapsamında bizim size verdiğimiz güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamamızı rica ediyoruz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederiz.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınızı Sevinç Korkmaz'a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Sevinç Korkmaz

Adres : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Mail: sevinckorkmaz2176@gmail.com

Cep Tel : 05530939294

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-2 GÖNÜLLÜ ÖĞRETMEN KATILIM FORMU

../../.....

Sayın Öğretmen,

Öncelikle yapacağımız çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Bu form, araştırmanın amacını ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız ve araştırma kapsamında bizim size verdiğimiz güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyoruz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki soru ve görüşlerinizi (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Sevinç KORKMAZ

Adres: Güllük Mah. Açık sok. no: 10/3 Tepebaşı/Eskişehir

İş Tel: 0222-322-20-15

Cep Tel: 05530939294

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih

EK-3 GÖNÜLLÜ VELİ KATILIM FORMU

.././.....

Öncelikle yapacağımız çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Bu form, araştırmanın amacını ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı okulöncesi eğitiminde sığınmacı çocuklarla ilgili yaşananları öğretmen, okul yöneticisi ve ailelerin görüşleri ve çocukları okulda gözlemlenmesi ile belirlemektir. Gözlem ve görüşme kayıtları araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılımınızın bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, amacıyla sürecin görüntü ve ses kaydını almak istiyoruz. Bu kayıtlar yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsminiz bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız ve araştırma kapsamında bizim size verdiğimiz güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamamızı rica ediyoruz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı : Sevinç Korkmaz

Adres : Güllük mah. Açık. Sok. No: 10/3 Tepebaşı/Eskişehir

Mail: sevinckorkmaz2176@gmail.com

Cep Tel : 05530939294

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

EK-4 VELİ İZİN FORMU

..../...

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağımız çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın amacı okulöncesi eğitiminde sığınmacı çocuklarla ilgili yaşananları öğretmen, okul yöneticisi ve ailelerin görüşleri ve çocukları okulda gözlemlenmesi ile belirlemektir. Gözlem ve görüşme kayıtları araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır. Bu kapsamda çocuklar okul saatlerinde gözlemlenerek gözlem kayıtları araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Bu kayıtlar yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Çocuğunuzun ya da sizin isteğiniz doğrultusunda gözlem kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Çocuğunuzun ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Çocuğunuz istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğiz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamamızı rica ediyoruz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı adı: Sevinç KORKMAZ

Adres : Güllük mah. Açık. Sok. No: 10/3 Tepebaşı/Eskişehir

Mail: sevinckorkmaz2176@gmail.com

Cep Tel : 05530939294

EK- 5 VELİ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Yüksek lisans öğrencisi Sevinç Korkmaz'ın yapacağı araştırmanın amacını, niteliğini ve içeriğini, uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu çalışmaya velisi bulunduğum'ın katılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Velinin Adı-Soyadı

İmza

EK-6 OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Yaş:

Branşınız:

Kaç yıl öğretmenlik yaptKaç yıllık idarecisiniz:

1. Okulunuzda kaç tane sığınmacı çocuk var?
 - a. Bunların kaç tanesi anasınıfına kayıtlı
2. Sığınmacı çocukların anasınıfında eğitim görmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Çocuklar açısından faydası neler olabilir?
 - b. Dezavantajları neler olabilir?
3. Anasınıfına başlayıp bırakan çocuk oldu mu? Bırakma nedenleri nelerdir?
4. Sığınmacı çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmeleri için neler yapılabilir?
5. Sizce sığınmacı çocukların okulunuzu tercih etme sebepleri nelerdir?
6. Son 5 yılda okulunuzda kayıtlı sığınmacı çocuk sayısını değerlendirirseniz nasıl bir durum söz konusu?
 - a. Artış var ise sizce neden?
 - b. Azalış var ise sizce neden?
7. Sığınmacı bir ailenin okulunuza çocuğunu kaydetmesi için nasıl bir yol izlemesi gerekir?
8. 1. Sınıfa kayıtlı kaç tane Suriyeli öğrencileriniz var?
 - a. Bu çocuklardan kaç tane daha önceden okul öncesi eğitimi almış?
9. Kayıtlı sığınmacı öğrencilerin sınıf dağılımını yaparken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
10. Sizce Türkiye'deki oku öncesi eğitime sığınmacı velilerin ilgisi nasıl?
11. Sığınmacı ve Türk çocuklarının bir arada eğitim almaları konusunda ne düşünüyorsunuz?
12. Anasınıfında yer alan sığınmacı çocukların eğitim sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyor?
 - a. Çocuk açısından
 - b. Öğretmen açısından
 - c. Yönetici açısından

EK-7 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Yaşınız
2. Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız?
3. Mezun olduğunuz bölüm:
4. Daha önce sığınmacı öğrenciniz oldu mu?
5. Sığınmacı/öğrencileriniz Türkçe konuşabiliyor mu?
 - a. Türkçe konuşma seviyesini nasıl derecelendirirsiniz
6. Sığınmacı çocuklar okula düzenli devam ediyorlar mı?
7. Sığınmacı öğrencilerinizden okulu bırakan oldu mu? Olduysa:
 - a. Ne kadar süre devam ettiler?
 - b. Okulu bırakma sebebini açıkladılar mı? Ne olarak açıkladılar?
 - c. Sizce okulu bırakma sebepleri ne?
 - d. Bu çocukların okula ve arkadaşlarına uyumu nasıldı?
8. Sizce okulu bırakan ve okula devam eden öğrencileriniz arasında farklar nelerdir?
9. Bu çocukların okula devam etmesi için neler yapılabilir?
10. Sizce Türkiye'deki eğitime sığınmacı velilerin ilgisi nasıl?
11. Sığınmacı velilerle ilişkiniz nasıl ve nasıl iletişim kuruyorsunuz?
12. Sığınmacı çocukların sınıftaki akranları ile iletişimi nasıl?
13. Sizce sığınmacı çocukların sınıfa uyum sağlaması için neler yaptınız?
14. Sizce sığınmacı çocuklara eğitim nasıl verilmeli?
15. Sığınmacı ve Türk çocuklarının bir arada eğitim almaları konusunda ne düşünüyorsunuz?
16. Sınıfınızdaki diğer çocuklar ve veliler, sığınmacı çocuklara karşı nasıl tepkiler göstermekteler?
17. Sığınmacı çocukların okula uyumu için en büyük engel sizce nedir?
18. Sığınmacı çocuklar ile sınıf ortamında sorun yaşıyor musunuz?
 - a. Varsa bu sorunlar nelerdir?
 - b. Bu sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?

EK-8 VELİ GÖRÜŞME FORMU

1. Yaşınız?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Anadili:
4. Türkçe biliyor musunuz?
5. Çocuğunuz okula başlamadan önce Türkçe biliyor muydu?
6. Türkiye'ye geliş nedeniniz nedir?
7. Türkiye'ye yasal mı, yasal olmayan yollarla mı giriş yaptınız?
 - a. Türkiye'ye yerleşmeyi düşünüyor musunuz?
8. Ne kadar süredir Türkiye'desiniz?
9. Kaç çocuğunuz var? Evet, ise eğitim alıyorlar mı?
10. Türkiye'de kaldığınız süre için eğitimin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Evetse: Neden devam etmesi sizin için önemli?
 - b. Hayırsa: Sizce neden eğitim alması gerekli değıl?
 - c. Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitimi aldı mı?
11. Çocuğunuzun eğitim alması için okul seçimini nasıl yaptınız ve bu konuda sorun yaşadınız mı?
12. Diğer veliler ile iletişiminiz nasıl?
13. Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişimi nasıl sağlıyorsunuz?
14. Çocuğunuzun olduğı sınıfta başka sığınmacı çocuklar var mı? Varsa
 - a. Ülkenizden başka bir çocukla aynı sınıfta olması sizce yararlı mı?
15. Okula devam eden çocuklarınızın okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
 - a. Çocuklarınız size okulda karşılaştıkları sorunlardan bahsediyorlar mı?
 - b. Bahsediyorsa nelerdir?
16. Okula devam eden çocuklarınızın okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
 - a. Çocuklarınız size okulda karşılaştıkları sorunlardan bahsediyorlar mı?
 - b. Bahsediyorsa nelerdir?
17. Okula başlayıp bırakan çocuğunuz var mı?
 - a. Okulu bırakmasına kim karar verdi?
 - b. Okulu bırakmasının nedenleri nelerdir?
 - c. Çocuğunuzun okula devam etmesini ister misiniz?
 - d. Okula devam edebilmesi için sizce ne yapılması gerekiyor?

18. Eğitime devam edemeyen çocuklarınızın eğitimi için evde bir şeyler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neler?

19. Diğer çocuklarınız(varsa) ülkenizde okul öncesi eğitimi aldılar mı?

20. Bulunduğunuz şartlar içerisinde okul öncesi eğitimi gerekli görüyor musunuz?

Cevap Evetse

a. Çocuğunuzun okulöncesi eğitim almasının neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

b. Çocuğunuzun okulöncesi eğitim alması sizce çocuğunuza neler kazandıracak?

Cevap Hayırsa

a. Çocuğunuzun okulöncesi eğitim almasının neden önemli olmadığını düşünüyorsunuz.

b. Ülkenizde savaş olmasa ve şu anda ülkenizde olsaydınız çocuğunuzun okulöncesi eğitim aldirtir mıydınız?

21.Çocuğunuzun okula gitmesiyle çocuğunuzda ne gibi değişiklikler oldu?

22.Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek-9 Gözlem Tarihleri Ve Gözlemlenen Süre

Gözlem Tarihleri ve Gözlenen süre				
Hilal Öğretmen	Nurgül Öğretmen	Özge Öğretmen	Burcu Öğretmen	Seval Öğretmen
03 Mayıs 2017 180 Dakika	28 Nisan 2017 180 Dakika	27 Nisan 2017 120 Dakika	08 Mayıs 2017 245 Dakika	08 Mayıs 2017 60 Dakika Ortak Etkinlik 40 Dakika Kahvaltı
05 Mayıs 2017 60 Dakika	02 Mayıs 2017 70 Dakika	04 Mayıs 2017 240 Dakika	15 Mayıs 2017 240 Dakika	09 Mayıs 2017 125 Dakika 40Dakika Kahvaltı
10 Mayıs 2017 195 Dakika	03 Mayıs 2017 60 Dakika	11 Mayıs 2017 240 Dakika	16 Mayıs 2017 40 Dakika Kahvaltı 60 Dakika Ortak Etkinlik	15 Mayıs 2017 40Dakika Kahvaltı 60 Dakika ortak etkinlik
17 Mayıs 2017 180 Dakika	05 Mayıs 2017 240 Dakika	17 Mayıs 2017 240 Dakika	29 Mayıs 2017 250 Dakika	16 Mayıs 2017 300 Dakika
31 Mayıs 2017 180 Dakika	11 Mayıs 2017 90 Dakika	01Haziran 2017 180 Dakika	30 Mayıs 2017 40 Dakika Kahvaltı	29 Mayıs 2017 40 Dakika Kahvaltı
07 Haziran 2017 60 Dakika	12 Mayıs 2017 180 Dakika	07 Haziran 2017 60 Dakika	05 Haziran 2017 240 Dakika	30 Mayıs 2017 240 Dakika
	18 Mayıs 190 Dakika	08 Haziran 180 Dakika	06 Haziran 2017 40 Dakika Kahvaltı 60 Dakika Ortak Etkinlik	05 Haziran 2017 40 Dakika Kahvaltı 60 Dakika Ortak Etkinlik
	02 Haziran 2017 270 Dakika			06 Haziran 2017 240 Dakika
	07 Haziran 2017 120 Dakika			
Toplam Süre 855 Dakika	Toplam Süre 1220	Toplam Süre 1260 Dakika	Toplam Süre 1215 Dakika	Toplam Süre 1285 Dakika

EK-10 ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZI



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/5421969
Konu: Araştırma Projesi

19.04.2017

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 18/04/2017 tarih ve 5353350 sayılı olur.
b) 30/03/2017 tarih ve E.32568 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Ali PEHLİVAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Yunus Emre Kampüsü
26470/ ESKİŞEHİR

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3555-6caa-384d-bb9c-c54c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/5353350
Konu : Araştırma Projesi

18.04.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 30/03/2017 tarih ve E.32568 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevinç KORKMAZ' ın "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sığınmacı Çocukların Yaşadığı Sorunlar" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../04/2017

Ali PEHLİVAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7777-bc92-3fd1-8e56-b9f2 kodu ile teyit edilebilir.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sevinç KORKMAZ
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Anaokulları ve Anasınıfları
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sığınmacı Çocukların Yaşadığı Sorunlar
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Okul Yöneticileri İçin Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Veli Görüşme Formu, Gözlem Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

13/04/2017

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Sema KUTLU

Öğretmen

EK 11 ARAŞTIRMACI ALAN NOTU ÖRNEĞİ

08-10/12-00

 (55)

12-05-2012

...../...../2016

İzleyici
oyun → Danka

= alırken
sehr eden
anah anahım
dedi öğretmen)
vni ruy
na dikkatli
muhammed
Görsel
materyal
5-2012
sınıf
atöre tatlı
anılır-)
atiretın

sonra oynayan kız arkadaşlarını izledi.
sonra top oynayan erkek arkadaşlarını izledi.
ortada durup bir sağa bir sola oynayan
grupları izledi. Bir süre sonra kitaplıktan kitap
alıp masada tek başına inceledi. sonra arkadaşla-
rını izlemeye devam etti. Bir araba alıp
tek başına oynadı. Arabasını bara doğru
iterek sürdü. Bara bakarak (Tepki vermemi
istedi.) Bakıp bara gülmeye başladı.
Arkadaşları öğretmenin yanına gelip oyun için
konuşurken Dina da gelip masaya oturarak dilekçe
başına baktı. öğretmeni Dina seninle burada
değince kafasını salladı. (onayladı.)
Anneler günü ^{murat} ~~materyal~~ anne s gelmeye celine
öğretmeni ısrar edip yalnız bakarak herkesin