Fatümatü Zehra ERCAN

OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI

ÇİZGİ KİTABEVİ | e-Kitap

OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI

Fatümatü Zehra ERCAN

OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI

Fatümatü Zehra ERCAN

ÇİZGİ
KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları
Sosyoloji

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Haziran 2020

ISBN: 978-605-196-455-3
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
ERCAN, Fatümatü Zehra
OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA
SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65 - 66

Alemdar Mah.
Çatalçeşme Sk. No:42/2
Cağaloğlu/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ **9**

1. GİRİŞ **11**
1.1. Zorla Yerinden Edilme ve Yeniden Yerleşim Sorunları 12
1.1.1. Zorla Yerinden Edilme 12
1.1.2. Suriyeli Sığınmacılar Açısından Yeniden Yerleşim Sorunları 21
Hukuki Sorunlar 24
Dil Sorunu 25
Barınma Sorunu 26
Çalışma Sorunu 26
Marjinalleşme ve Sosyal Dışlanma 27
Yetersiz Beslenme 29
Sağlık Hizmetlerine Erişim 29
Kamu Kaynaklarına Erişim 29
Sosyal Parçalanma ve Göçmen Ağı 30
1.1.3. Yerel Halk Açısından Suriyeli Sığınmacılar 32
Vatandaşlık 34
Sığınmacılar ve Ekonomik Yük Algısı 36
Sığınmacıların Huzuru ve Düzeni Bozacakları Endişesi 37
Yaşanan Bazı Sağlık Sorunları 39
Kamu Hizmetlerine Erişimde Yaşanan Aksaklılar 39
1.1.4. Çocuklar Açısından Yeniden Yerleşim Sorunu 39
1.2. Suriyeli Çocukların Eğitimi 41
1.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Suriyelilere Yönelik Eğitim Politikaları 42
1.2.2. Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları 44
1.3. Okul Sosyal Hizmeti 47
Sığınmacı ve Mültecilerle Okul Sosyal Hizmeti 51

1.3.1. Ekolojik Perspektif 52
1.3.2. Etnik Duyarlılık, Ayrımcılık ve Baskı Karşıtı Uygulama 54
1.3.3. Güçlendirme 58
1.4. Araştırmanın Önemi 63
1.5. Araştırmanın Amacı 64

2. YÖNTEM 65
2.1. Araştırmanın Modeli 65
2.2. Veri Toplama Tekniği 66
2.3.1. Katılımcı Gözlem 66
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Soru Formu 66
2.4. Araştırmanın Yeri 68
2.5.1. Araştırmanın Katılımcıları 69
2.6. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi 79
2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları 80

3. BULGULAR 81
3.1. Suriyeli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlişkin Değerlendirmeleri 81
3.1.1. Suriyeli Ailelerin Çocuklarının Okul Deneyimlerine İlişkin Düşünceleri 82
3.1.2. Suriyeli Çocukların Eğitime Entegre Olabilmeleriİçin İhtiyaç Duydukları Destekler 92
3.1.3. Suriyeli Ailelerin Yaşam Koşullarının ve İnsani Sermayelerinin Çocukların Eğitim Durumuna Etkisi 97
3.2. Suriyeli Çocukların Öğretmenlerinin Çocukların Eğitim Durumlarına İlişkin Değerlendirmeleri 107
3.2.1. Suriyeli Çocukların Okul Sorunları 108
Dil Problemi 109
Aile problemleri 112
Okula devam ve okul düzenine uyum sağlama problemleri 117
Çocukların Şiddet Eğilimi 120
Çocukların Cinsiyete Göre Eğitime Devam Sorunları 121
Savaş Sürecinde Okula Devam Edememiş Olmaları 123
Okul Başarısının Düşük Olması 124
Suriyeli Çocukların Psikolojik Sorunları 125
Okullardaki Öğretmenlerin Önyargılı Tutumları 126
3.2.2. Suriyeli Çocukların Örgün Eğitime Entegrasyonu 128
Velilere Yönelik Müdahaleler 129
Akran İlişkileri 133
Okul Ortamının Niteliği 134
Dersleri Takip 137

3.2.3. Suriyeli Çocukların Eğitiminde Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) Fonksiyonu 139
MEB Okullarına Geçişte Uyum 140
Ara Sınıflardan Başlayacak Öğrencileri Okula Hazırlamak.....140
Geçici Eğitim Merkezleri Gerekli Fakat Yeterli Değil 141
Okul Ortamı Gözlem Raporu.....142
3.3. Çocuklarla Görüşme Bulguları.....146
3.3.1. Suriyeli Çocukların Okul Durumları 147
Suriyeli Çocukların Okula Dair Duygu ve Düşünceleri.....147
Suriyeli Çocukların Okuldan Beklentileri 149
Suriyeli Çocukların Ders Durumları.....151
Suriyeli Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri 154
Çocukların Eğitime Devam Etme Düşünceleri.....155
Suriyeli Çocukların Mesleki Hedefleri 156
3.3.2. Suriyeli Çocukların Akran İlişkileri.....156
Okuldaki Arkadaşlarına İlişkin Duygu ve Düşünceleri 157
Suriyeli Çocukların Türk Akranları ile İlişkileri 158
Suriyeli Çocukların Akran Aktiviteleri 159
3.3.3. Suriyeli Çocukların Aile İlişkileri.....160
Suriyeli Çocukların Ebeveyn İlişkileri 160
Suriyeli Çocukların Kardeş İlişkileri.....163
Suriyeli Çocukların Derslerine Aile Desteği 164
Suriyeli Çocukların Ailelerine Yönelik Temennileri.....166

4. TARTIŞMA 167
4.1. Makro Uygulamalar: Sosyal Politika 170
4.2. Mezzo Uygulamalar: Aile, Sosyal Çevre ve Sosyal Hizmet.....175
4.3. Mikro ve Mezzo Uygulamalar: Okul Ortamı ve Sosyal Hizmet.....180

5. SONUÇ ve ÖNERİLER 185
5.1. Sonuç.....186
5.2. Öneriler 186

6. KAYNAKLAR.....191

ÖNSÖZ

Bu kitap doktora tez çalışmamdan üretilmiştir. Çalışmamda Konya'daki Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumlarını anlamak, sığınmacı çocuklar olarak karşılaştıkları sorunları irdelemek ve okullarda Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine entegre olma süreçlerindeki ihtiyaçlarını ve bu doğrultuda ortaya çıkan sorunları ve nedenlerini keşfetmeye çalıştım. Bu çalışma için yola çıkarken temel motivasyonum, aileleriyle birlikte, göç, kayıp, süreğen yas, hukuki bakımdan "kimlik" sorunlarını deneyimleyen iki dilli eğitim almak zorunda kalan Suriyeli sığınmacı çocukların kayıp nesil olmamaları için neler yapılabilir sorusunun cevabını aramaktı.

Okullar iki dilli sığınmacı çocukların gelişi ile birlikte yeniden yapılanma gereksinimi ile karşı karşıyadır. Hem okulların karşılaştıkları bu kriz durumunu yönetebilmeleri hem de sığınmacı çocukların eğitimde kayıp nesil olmalarını minimize etmek için okul sosyal hizmeti uygulamasının işlevlerine ihtiyaç duyulduğunu gördüm. Bu bağlamda Suriyeli ailelerle, kayıp nesil olma olasılığı yüksek çocuklarla ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirdim. Bu görüşmeler sonucunda sığınmacı çocukların, ailelerin ve okulların beklenti ve ihtiyaçlarının haritası çıktı. Çalışmamı birkaç makale şeklinde yayına çevirmeye hazırlandım fakat parçalar halinde yayınlamaya gönlüm elvermedi. Tezimi bir bütün olarak kitaplaştırmaya karar verdim. Konuyla ilgili güncel çalışmaları ve okullardaki durumu takip etmeye devam ediyorum. Çalışmamda ortaya çıkan tablonun pek farklılaşmadığını görüyorum. Çalışmam hem belli bir döneme ışık tutması, hem sığınmacı çocukların ihtiyaçlarına yönelik bir çerçeve sunması hem de bu süreçte çözümün bir parçası olcağına inandığım okul sosyal hizmeti uygulamasına görülen gereksinim açılarından önemli olduğuna inanıyorum.

Araştırma sürecinde beni destekleyen, geri bildirimleriyle araştırmamı geliştiren değerli danışman hocam Prof. Dr. Özlem KARAKUŞ'a, tezimin gelişmesinde değerli katkıları olan, yapıcı eleştirileri, güzel uslubu ile beni rahatlatan değerli hocam tez izleme komitesi üyesi Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN'a ve katkılarından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Sema YILMAZ'a teşekkür ederim.

Sorularımı değerlendiren ve geri bildirim veren değerli hocalarım Prof. Dr. Hakan ACAR, Prof. Dr. Sema BUZ, Öğr. Gör. Dr. Bülent İLİK, Doç. Dr. Ahmet KOYUNCU, Doç. Dr. Mehmet Fatih AYSAN, Doç. Dr. Serap DAŞBAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Doğa BAŞER'e teşekkürü borç bilirim. Tez yazım sürecinde geri bildirimleriyle bana katkıda bulunan ve tüm aşamalarda destekleyen değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KIRLIOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Sinan AKÇAY, Dr. Meliha Funda AFYONOĞLU, Dr. Huriye İrem KALAYCI KIRLIOĞLU, Dr. Aysel TEKGÖZ OBUZ'a çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte öncelikle ailelere ulaşmamda ve onlarla görüşmemde bana çok yardımcı olan ve tercümanlık yapan arkadaşım Wela MUHENDİS'e çok teşekkür ederim.

Yaşamımın her aşamasında beni destekleyen sevgili ebeveynlerime, ilgisini, desteğini ve sevgisini derinden hissettiğim sevgili ablam Saadet (ERCAN) ALAS'a, beni her zaman destekleyen ve araştırma süreçlerinde yanımda olan varlıklarıyla çok mutlu olduğum kardeşlerim Merve ERCAN, Şüheda ERCAN ve Mustafa ERCAN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamın kitaplaştırılmasında yardımcı olan, tüm editorial süreçleriyle ilgilenen değerli hocam Doç. Dr. İslam CAN'a minnetle teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) 2211/A burs desteğinden dolayı teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Türkiye'nin sınır komşusu Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş sonucunda yaklaşık on iki milyon kişi zorla yerinden edilmiştir. Zorla yerinden edilen nüfusun 6.2. milyonu ülke içinde yer değiştirmiştir. Zorla yerinden edilen nüfusun 5.8 milyonu ülke dışına çıkmıştır. Ülke dışına sığınanların %92'sine Türkiye, Lübnan ve Ürdün ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'de Aralık 2018 itibari ile 3 milyon 618 bin 624 Suriyeli sığınmacı vardır. Türkiye 2019 yılı itibari ile dünyada en çok göç alan ülke konumundadır. Türkiye'nin kısa zamanda büyük göç alması politik anlamda hazırlıksız yakalanılan bir kriz durumudur. Suriyeli sığınmacı sayısının bu kadar artması ve savaşın bitiş tarihinin öngörülememesi Suriyelilerin çoğunun artık Türkiye'de kalıcı oldukları inancını geliştirmiştir. Türkiye'de bu insani krizi aşmaya yönelik yeni sorular ve sorunlarla yüzleşmek durumundadır. Bu sorunların öne çıkanları Suriyeli sığınmacıların hukuki statüleri, entegrasyonları, eğitimleri ve çalışma durumlarıdır. Türkiye'deki Suriyelilerin yaklaşık %47'sinin 0-18 okul çağı çocuklarından oluşmaktadır, bu durum eğitim ve entegrasyon olgusunun önemini artırmaktadır. Suriyeli çocuklar savaş sebebiyle zorla yerinden edilmeleri, geçicilik ve kalıcılık arasında belirsiz statüleri, Türkiye'de sığınmacı olarak karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel sorunlar ve yeniden yerleşimin zorlukları karşısında eğitimde kayıp nesil olma risklerinin olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumlarına ilişkin keşifsel bir araştırmadır. Çalışmanın birinci bölümü olan giriş kısmında sığınmacılık zorla yerinden edilme türlerinden biri olarak değerlendirmiştir. Bu bölümde öncelikle zorla yerinden edilme ve yeni yerleşim sorunlarına genel olarak değinilmiştir. Sonra sırasıyla Suriyeli sığınmacılar, yerel halk ve çocuklar açısından yeni yerleşim sorunları

literatürdeki çalışmalara dayanarak betimlenmiştir. Sonra çocukların temel haklarından olan eğitim hakları ve eğitim durumları anlatılmıştır. Daha sonra Suriyeli çocukların eğitimlerine devam etmeleri için Türkiye'deki eğitim kurumlarına katılımlarında okul sosyal hizmetinin işlevlerinin neler olabileceğine değinilmiştir. Son olarak araştırmanın önemi ve amacı açıklanmıştır.

1.1. Zorla Yerinden Edilme ve Yeniden Yerleşim Sorunları

Bu kısımda öncelikle zorla yerinden edilen yeniden yerleşimcilerin statülerinin kavramsal karşılıkları açıklanacaktır. Sonra zorla yerinden edilmenin ve yeni yerleşimin risklerine ve yeni yerleşim yerinde tutunabilmenin olanaklarına değinilecektir. Sonra Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların yerleşim sorunlarına değinilecektir. Daha sonra Türk halkı açısından Suriyeli sığınmacıların yarattığı düşünülen sorunlara değinilecektir. Son olarak çocuklar açısından yeniden yerleşimin sorunlarına değinilecektir.

1.1.1. Zorla Yerinden Edilme

Zorla yerinden edilme 20. yüzyılın en önemli sorunlarından biridir. Yerinden edilmenin en yaygın sebeplerinden biri savaştır. Son 20 yılda Ortadoğu'daki iç savaşlar milyonlarca kişiyi yerinden etmektedir. Buradaki nüfus yaşamlarını devam ettirmek için farklı yerleşim yerleri bulmak zorunda kalmaktadır. Bu durum hem yerinden edilen nüfus için hem de onların muhtemel yerleşim alanlarındaki nüfus için kriz anlamına gelmektedir. Yerinden edilmenin hem kültürel hem de sosyoekonomik anlamda ciddi etkileri vardır. Bireylerin ait oldukları sosyal dokunun parçalanması, üretim araçlarının bozulması, geçim kaynaklarının ve sosyal ağlarının yitirilmesi onları yoksun ve savunmasız duruma getirebilmektedir (Portes ve Rumbaut 1996, Robinson 2003, Yüksel ve ark 2013, Biner ve Soykan 2016). Bu yoksunlukların en önemlisinin vatansızlık olduğu söylenebilir.

Yerinden edilme sürecinde insanların her türlü sermayelerinde eksilme olabilir. Ayrıca insanlar kazanımlarını, sosyal ve politik sermayelerini kaybedebilirler. Savaş sebebi ile yerinden edilme tam anlamıyla bir kayıptır. Farklı ülkelere iltica etmek, yeniden yerleşim, belli riskleri beraberinde getirmektedir. Bu risklerden en önemlileri şunlar-

dır (Robinson 2003, Cernea 2004, Zetter ve Fiddian-Qasmiyeh 2011, Zetter ve ark 2012):

1. Vatansızlık,
2. İşsizlik,
3. Evsizlik,
4. Yetersiz beslenme,
5. Kamu kaynaklarına ve hizmetlerine ulaşmakta zorlanmak,
6. Sosyal dışlanma.

Zorla yerinden edilme durumunu anlamak için kavramsal netliğe ihtiyaç vardır. Göç sebeplerine göre kullanılan en önemli üç kavram mülteci, sığınmacı ve göçmendir. (1951) Tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Cenevre Sözleşmesi ve (1967) tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokol'e göre mültecinin tanımı:

> ***Mülteci:*** *"Irkı, dini, vatandaşlığı, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeni ile zulme uğrayan ya da zulme uğramaktan haklı nedenlerle korku duyan, bu nedenle vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yok ise ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa, oraya dönemeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıdır."*

Sığınmacı: Muhtemel sığınma ülkesi tarafından mülteci statüsü almaya yönelik başvurusu karara bağlanmamış kişiler için kullanılan bir terimdir (Özkan 2013, Dürgen 2015, Kaya ve Eren 2015).

> ***Şartlı Mülteci:*** *Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir. Türkiye, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesini, 1. maddesindeki mekân bakımından öngörülen seçme hakkını kullanarak "Coğrafi Kısıtlama" ile kabul etmiştir. Buna göre şartlı mülteci; Avrupa dışında meydana gelen olaylar nedeniyle, mülteci tanımındaki şartlara haiz olduğunu iddia ederek, üçüncü ülkelere iltica etmek üzere Türkiye'den uluslararası koruma talebinde bulunan kişidir (Mevzuat 2013).*

İkincil Koruma: *Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde; a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek, b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak, c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayrım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder (Mevzuat 2013).*

Geçici Koruma: *Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir. (2) Bu kişilerin Türkiye'ye kabulü, Türkiye'de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye'den çıkışlarında yapılacak işlemler, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirlerle ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon, merkez ve taşrada görev alacak kurum ve kuruluşların görev ve yetkilerinin belirlenmesi, Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir (Mevzuat 2018).*

Göçmen: Ekonomik sebeplerle veya hayatlarını maddi yönden iyileştirme amacıyla menşei bulundukları ülkelerini terk eden kişilerdir (Özkan 2013, Dürgen 2015, Kaya ve Eren 2015).

Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesine coğrafik çekince şartıyla imza atıp; sadece Avrupa'dan gelecek mülteci olarak kabul edeceğini belirtmiştir. Avrupa dışından gelen sığınmacılara Türkiye, mültecilik başvuruları neticelenene ve üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar geçici ikamet izni vermektedir. Bu sebepten ötürü Türkiye, sığınmacıların Avrupa'dan veya dışından gelmeleri temelinde iki ayrı uygulamaya sahiptir.

Zorla yerinden edilme ve yeniden yerleşim üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Hem teorik hem ampirik anlamda bir çok araştırmaya dayalı olarak geliştirilen iki teori öne çıkmaktadır. Bu teorilerden ilki, Michael Cernea (2004) hem ampirik hem de teorik araştırmalara dayalı oluşturduğu modeli IRR (Impoverishment Risks, Risk Menagement, and Reconstruction & Yoksulluk Riskleri, Risk Yönetimi ve Yeniden İnşa) bu model ile Cernea zorla yerinden edilen bireylerin genel olarak karşılaştığı durumların örüntüsünü belirlemiştir. Bu modele göre zor-

la yerinden edilen sığınmacıların karşılaşabileceği sekiz risk durumu vardır. Bunlar (Cernea ve McDowell 2000, Cernea 2004, Zetter ve ark 2012):

1. Topraksızlık: Geçimlerini çiftçilikle sağlayanların ekonomik yetersizlik, hukuki konum, kimlik, köylerde yabancıların istenmemesi vb. sebeplerle yeni yerleşim yerinde işlemek üzere toprak satın almaları mümkün olmayabilmektedir. Bu durumda topraksızlık insanların birçok sermayesini kaybetmesine sebep olmaktadır. Örnek olarak, işlenen toprağın yapısına ve orada yetişen ürünlerin yetiştirilmelerine dair bilgi ve becerileri kullanma olanağını bulamamaları verilebilir. Bu durumda bireyler insani sermayeyi kaybetmenin yanı sıra topraktan tamamen kopabilmektedirler. Netice itibari ile topraktan kopmak, tarımla iştigal eden köylüler için hem insani hem de doğal sermayelerini kaybetmek anlamına gelmektedir. Ayrıca bu bireylerin şehirlerde işsizlikle yüzleşmeleri ve vasıfsız işçi konumuna düşmeleri en muhtemel senaryo olmaktadır.

2. İşsizlik: İşsizlik veya düşük ücretli işlerde uzun saatler çalışmak zorunda kalmak, sığınmacıların yeniden yerleştikten sonra uzun süre devam eden bir problemi olmaktadır.

3. Evsizlik: Sığınmacıların en temel problemlerinden biridir. Toplu bir şekilde kümeler halinde belli bir mekâna yerleşmeler olduğu için yerleşilen yerde evlere ilişkin arz talep dengeleri değişebilmektedir. Düşük standartlarda evler veya mekânlar çok yüksek fiyatlara kiraya verilebilmektedir. Bu zor koşullara uyum sağlayabilmek için sığınmacılar birkaç aile bir arada yaşamak zorunda kalabilmektedir.

4. Marjinalleşme: Marjinalleşme sığınmacıların çok sık karşılaştıkları sorunlardandır. Marjinalleşmenin çeşitli formları vuku bulabilir. Bireylerin ekonomik güçlerini, işlerini kaybetmeleri, belirsiz bir hukuki statü ile bir yere yerleşmek zorunda kalmaları ve kimlik sorunları yaşamaları en sık karşılaşılan marjinalleşme türüdür. Marjinalleşme çoğu zaman bireylerin yerinden edilme öncesinde edindikleri yeteneklerini yeni yerleşim yerinde kullanma imkânlarının olmaması, beşeri sermayenin kaybedilmesi veya işlevsizleşmesi neticesinde gerçekleşir. Marjinalleşme sadece ekonomik açıdan gerçekleşmez, psikolojik ve sosyal açıdan da marjinalleşmeler olabilir. Belli bir sosyal dokunun parçalanması ile yeni yerleşimde bireyler kendilerini yalnız hissedebilir, sosyal statülerini ve nüfuzlarını kaybedebilir, bunun yanı sıra yeni yerleşim yerinin eski sakinleri tarafından da dışlanmaya ve etiketlenmeye maruz kalabilirler.

5. Yetersiz Beslenme: Çocukların büyümesi, yetişkinlerin çalışması ve yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri için gerekli olan gıda miktarını temin edememesi durumudur. Sığınmacıların göç sürecinde ve sonrasında yetersiz beslenme riski ile karşılaşmaları çok sık görülen bir durumdur.

6. Bebek ve Yaşlı Ölümlerinin Artması: Yetersiz beslenme, yetersiz hijyen, kaliteli sağlık hizmetlerine zamanında erişememe, hamilelikte ve doğum sonrasında yetersiz beslenme, doğum sırasında ve sonrasında bebeğin büyümesi için uygun koşulların olmaması, göç sürecinde ve sonrasında aile bireylerinin stres altında olmaları bebek ölümlerini artıran etkenlerdir. Yaşlı insanların göç sürecinde yaşadıkları stres, ihtiyaç duydukları bakımı görememeleri ayrıca geçmişlerine ve eski düzenlerine olan bağlılıkları dolayısıyla psikolojik sıkıntılara maruz kalabilmektedirler. Yaşlıların ve çocukların yeni yerleşim yerine fiziksel ve psikolojik anlamda uyum sağlamaları daha zor olduğundan hastalıklara karşı daha savunmasız olabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı bebek ve yaşlı ölümleri göç dolayısıyla artmaktadır.

7. Kamu Kaynaklarına ve Hizmetlerine Erişememe: Sığınmacılar yeni yerleşim yerlerinde ilk zamanlar kamu kaynaklarına ve hizmetlerine yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya dil bilmedikleri için ülkelerinde ücretsiz erişebildikleri bazı hizmetlerden veya kaynaklardan mahrum kalabilmektedir.

8. Sosyal Kopma: Zorla yerinden edilmenin en bariz sonuçlarındandır. Bireylerin içinde bulundukları sosyal dokunun parçalanması, bazen aile bireylerinin dağılması ve farklı yerleşim birimlerine yerleşmek zorunda kalmaları durumudur. Karşılıklı yardımlaşma, yerel dayanışma ve var olan sosyal ağlarının dağılması kısaca sosyal sermayenin kaybedilmesi olarak özetleyebileceğimiz bir durumdur. Ayrıca yeni sosyal dokuya uyum sağlama süreci de sosyal dışlanmayı ve stresi üreten faktörler olabilmektedir.

Zorla yerinden edilme ve yeni yerleşim süreçlerine ilişkin önemli araştırmaları olan ve bu alanda bir model geliştiren diğer isim Thayer Scudder'dır. Cernea ve Scudder kuramlarını kalkınma sebepli yerinden edilme ve yeniden yerleşime dayanarak oluşturmuşlardır. Her iki kuramcı da zorla yerinden edilenlerin yeniden yerleşiminin benzer örüntülerden oluştuğunu iddia etmektedir ve kuramlarının mültecileri de kapsayabileceği görüşündedirler (Scudder ve Colson 1982, Cernea

ve McDowell 2000, Cernea 2004, Scudder 2005). Thayer Scudder 40 yıl boyunca yeniden yerleşime dair yaptığı araştırmaları neticesinde analizi için dört aşamalı bir şema (framework) formüle etmiştir. Scudder bu şemanın ampirik olarak defalarca kanıtlandığını fakat koşullara göre bu aşamaların çok hızlı geçilmesi veya bazı durumlarda bu aşamaların bir kısmının tecrübe edilebileceğini belirterek teorisine esneklik kazandırmıştır (Scudder, 1993). Teori, sığınmacı ve mültecilerin koşullarına uyarlandığında bazı farklılıklara rastlanabilmektedir fakat genel çerçeve uyarlanabilirdir. Bu çerçeve şu şekilde ifade edilebilir:

Birinci aşama bireylerin yerleşim birimlerinde artık yaşama olanaklarının bulunmadığını anlaması ve yeni yerleşim yeri bulması aşamasıdır. Göç rotasını belirleyen belli unsurlar vardır. Bunlardan biri göç edilecek mekânı belirlemekte etkili olan ekonomik ve fiziksel imkânlardır. Bir diğeri sınır ülkelere veya komşu şehirlere, yakınlarının olduğu yerlere doğru göç rotasının belirlenmesidir. Bu kapsamda göçmenlerin ilişkide bulunduğu akrabaları ve ilişkide oldukları sosyal çevreleri göçmen ağı olarak tanımlanır. Göç rotası ve göç sonrası yeni yerleşimde göçmen ağı oldukça belirleyicidir (Güllüpınar 2012). Ayrıca sığınmacılar ülkelerindeki politik çatışmaları izlemek, gerektiğinde geri dönebilmek arzusuyla da ülkelerine yakın yerlere yerleşmeyi tercih edebilmektedir (Zolberg ve ark 1986, Zolberg 1989, Çağlayan 2006).

İkinci aşama yeniden yerleşimin gerçekleştiği uyum aşamasıdır. Bu aşamada insanlar fiziksel, psikolojik ve sosyokültürel olmak üzere birçok stres unsuru ile karşı karşıyadır. Yeni doğal ve sosyal çevreye alışmaya çalışarak yeni komşular ve kurulan yeni ilişki ağları ile kendilerini yeniden konumlandırmak zorundadırlar. Tüm bu zorunlulukların yanı sıra geçimlerini sağlamak için acil bir iş kaynağına da muhtaçtırlar. Bu ikinci aşamada insanlar uyum için tanıdık stratejiler geliştirmeye çalışırlar. Bu bağlamda tanıdık eylemlere ve tanıdık ilişki ağlarına olan bağımlılıkları da artar. Geleneklerine bağlı kapalı bir toplum olma eğilimi gösterirler. Bu aşamada genellikle yeniden yerleşenlerin yaşam standardı düşer. Bunun sebebi yeni yerleşim yerlerindeki belirsizliktir. İnsanlar yerleştikleri mekânın koşullarını iyice tanıdıktan sonra risk alarak gelecekleri için atılımda bulunabilirler (Scudder 1993). Bu aşamada kendi mesleklerine uygun işler bulabilmeleri yeni

mekâna tutunmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca muhtemel risk ve stres unsurlarıyla başa çıkmaları daha kolay olabilmektedir (Portes ve Rumbaut 2001, Pottie ve ark 2015).

Üçüncü aşama topluluğun yapılanması ve ekonomik gelişme aşamasıdır. Yeniden yerleşenlerin yeni mekânın koşullarına uyum sağladıkları ve geçimlerini temin ederek kendilerine ve geleceklerine yönelik güven kazandıkları aşamadır. Bu aşamada yeni imkânlar karşısında risk alarak yatırımda bulunurlar. Eğitim düzeyleri artar, lüks tüketim alışkanlıkları edinmeye başlarlar ve tarım dışında bazı yatırım alanlarına yönelirler. Bu aşamada göç edenler kendi toplumsal ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda vakıflar, dernekler, topluluklar ve şirketler oluşturabilirler. Yerel halkla kaynaşıp güvenli bir konumda olurlar (Portes ve Rumbaut 2001).

Dördüncü aşama göçün etkisinin sığınmacılar üzerinde minimal olduğu, artık ikinci kuşağın yeni yerleşim yerinde doğup büyüdükleri aşamadır. Bu aşama başarılı yeni yerleşim sonucunda deneyimlenebilir. Yeni neslin eğitim, mesleki başarı vb. konularda hem yerel düzeyde hem de ulusal düzeyde eski yerleşimcilerle yarışacak düzeyde geliştiği aşamadır (Scudder ve Colson 1982, Scudder 2005).

Scudder yukarıda zikredilen aşamaların tamamının ancak başarılı bir yeni yerleşim durumunda gerçekleşebileceğini savunur. Sığınmacıların veya zorla yerinden edilenlerin çoğunun ikinci aşamayı geçemedikleri yapılan araştırmalarda saptanmıştır (Cernea ve McDowell 2000, Scudder 2005).

Göçmen marjinalliği ve yoksulluk, göç literatüründe önemli kavramlardır. Yeniden yerleşimin ikinci aşamasında tutunamayanlar, çoğu zaman yoksulluk döngüsünden çıkamamaktadır. Bu durumda sığınmacılar sınıf dinamiklerinin kıyısında kalma ve kuşaklararası sürebilecek dezavantajlı gruplardan olma tehlikesi ile karşı karşıya kalabilmektedir (Şen ve ark 2016). Sığınmacıların geçimlerini sağlayacak iş ve gelir imkânlarına sahip olmamaları çocuk işçiliğini yaygınlaştırabilmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki çocukların çalışması yaygın bir durumdur (Bynner ve Parsons 2002). Ayrıca etno-kültürel ve etno-sınıfsal dışlanmanın bir nesnesi olarak kalmaya devam edebilirler (Şen ve ark 2016).

Savaş sebebiyle yerinden edilmelerin diğer zorla yerinden edilmelerden önemli bir farkı, dil farkının bulunduğu bir ülkeye yerleşmektir. Sosyal yaşam, eğitim, mesleki yaşam, hak ve yükümlülükler vb. konularda dil çok temel bir problem olabilmektedir (Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013, Topçuoğlu 2014, Kaya 2015).

Yeni yerleşim süreçlerinde eski yerleşimciler de ana aktörlerdir. Toplu bir şekilde yerleşenlere karşı tutumları yeni yerleşim koşullarının iyiliğini belirleyen en önemli faktördür. Yerel halkın yeni yerleşimcileri benimsemesine ve kabul etmesine yönelik uyum çalışmalarının yapılması toplumdaki tansiyonunun dengelenmesine ve uyum sürecinin kolaylaşmasına yol açabileceği düşünülmektedir (Cernea 2004, Scudder 2005, Zetter ve ark 2012)

Sığınmacıların sahip oldukları sermayeler de yeni yerleşim koşullarının önemli belirleyenlerindendir. Göç öncesi nakit veya değerli eşya birikimlerinin olması başka bir deyişle taşınabilir ekonomik sermayelerinin olması yeni yerleşimin ilk aşamalarını kolaylaştırabilmektedir. Ekonomik semaye, barınak, beslenme, iş kurma, bir süre geçimi sağlayabilme vb. olanaklar tanımaktadır. Taşınabilir ekonomik sermayenin yanı sıra sığınmacıların içinde bulunduğu riskli koşullarda iş piyasasında tutunabilmek asgari düzeyde de olsa geçimi sağlamak için iş tecrübelerinden edinilmiş mesleki becerilerin olması da oldukça önemlidir (Waxman 2001, Bynner ve Parsons 2002). Bu mesleki beceriler "insani sermaye"(Becker 1994) olarak nitelendirilir.

İnsani sermaye, sağlık, eğitim, bireylerin katıldığı kurslar, seminerler, konferanslar, izlediği filmler, tiyatrolar, okuduğu kitaplar, yaptığı işlerden edindiği tecrübeler, sosyal ilişkilerinden edindiği tecrübeler gibi yaşam deneyimlerinin toplamıdır. Eğitim ve öğretim insani sermayenin en önemli kaynaklarıdır. İnsani sermaye değerlendirilirken ailenin bilgi, beceri, değer ve alışkanlıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; çocuklarını ihmal eden veya fiziksel ve psikolojik şiddet uygulayan ebeveynler çocukların yaşamında uzun süreli hasara sebep olabilirken, çocuklarına empatik yaklaşan ebeveynler yaşam sürecinde çocuklarını olumlu yaşam deneyimlerine motive edebilirler. Ekonomik gelişme, insani sermayenin belirleyenlerindendir. Gelir ar-

tışının insani sermayenin artışına doğrudan etkisi olmakla beraber, insani sermayenin artışı da gelir artışını sağlamaktadır. Ekonomik gelir artışı ve insani sermayenin gelişimi arasında döngüsel pozitif bir ilişki vardır (Becker 1994, Lochner 2004).

İnsani sermaye iş bulmak, işinde ilerlemek ve kariyer yapabilmek için elzemdir. İnsani sermayesi yeterli olmayanların iş piyasasının sınırlarında olmaları yaygındır. Vasıfsız oldukları için iş bulmaları zor olduğu gibi bulunan işlerin niteliğinin düşük ve gelirinin az olması muhtemeldir. Bu bireylerin çalışma durumu işsizlik ve kısa süreli işçilik arasındadır (Becker 1994, Evans ve Heinz 1994, Bynner ve Parsons 2002, Peisker ve Walker 2003).

İnsani sermaye sosyal dışlanma ve işsizliğe karşı güvence olmakla beraber sığınmacıların geçimlerini sağlamaları için yeterli değildir. Buna ek olarak sosyal sermayeye (Coleman 1988) ve kültürel sermayeye (Bourdieu ve Passeron 1990) de ihtiyaç duyarlar.

Sosyal sermaye, bireylerin sosyal ilişkileri sayesinde edindikleri faydalar olarak nitelendirilebilir (Lesser 2000). Bireyler arası sosyal ilişkilerin yoğunluğu ve bağların gücü de sosyal sermayenin belirleyenlerindendir. Aile ve akrabalık bağları, arkadaşlık ilişkileri, tanıdıklarının tanıdıkları, güven, referans, bilgi paylaşımı, sosyal destek gibi konularda oldukça önemlidir. Bireylerin yerleşeceği yerin belirlemesinde, yerleştiği yere uyum sağlamasında, bir işe yerleşmesinde, yeni olanakları tanımasında, sosyal ilişkileri geliştirme ve sosyal destek gibi konularda oldukça önemlidir (Coleman 1988, Lamb 2003, Peisker ve Walker 2003).

Kültürel sermaye, tüm toplumun birlikte sahip olduğu kültürel kazanımların toplamıdır. Bireylerin toplumsal statülerine ve sınıflarına göre sahip olma düzeyleri değişir. Eğitim ve öğretimle kültürel sermaye nesilden nesile aktarılır, Pierre Bourdieu (1984)'nun deyimiyle yeniden üretilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe, sahip olunan kültürel sermaye artar. Okulların kültürel sermayenin dağılımında etkisi büyüktür. Olanakları fazla olan (ekonomik, mekânsal, sosyal) okulların kültürel sermayeyi yeniden üretme etkisi ve öğrencilerine verdikleri kültürel sermaye daha fazla olabilmektedir. Kültürel sermaye sosyal yapının en önemli belirleyenlerindendir. Aynı şekilde sosyal yapı da

kültürel sermayeyi belirler. Ekonomik durum, mekânsal koşullar, bireyin içinde bulunduğu grubun yapısı, toplumda meritokrasinin olanaklılığı vb. faktörler kültürel sermayeye erişimin belirleyenleridir (Bourdieu ve Passeron 1990, Lesser 2000, Newman ve ark 2013)

Diğer önemli olgu kimlik algısıdır. Kimlik zikredilen üç sermaye türünü de kapsar (insani sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye). Ayrıca psikolojik ve fiziksel özelliklere dayalıdır. Bireylerin kendilerini nasıl algıladıkları, başkalarının kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri, kendilerini nerede gördükleri ve görmek istediklerine ilişkin bir olgudur (Evans ve Heinz 1994, Bynner ve Parsons 2002, Arun 2014).

Sonuç olarak, zorla yerinden edilme ve yeni yerleşimin en çok karşılaşılan genel riskleri topraksızlık, işsizlik, evsizlik, yetersiz beslenme, kamu kaynaklarına erişememe, marjinalleşme, yaşlı ve bebek ölümlerinin artması ve sosyal kopmadır. Sığınmacıların çoğu yeni yerleşimde tam uyumu sağlayamayıp yoksulluk döngüsüne girebilmektedir. Scudder'ın yeni yerleşim modelinde yerleşim aşamaları yeni yerleşim yerini belirleme, yeniden yerleşim yerine uyum, toplumsal yapılanma ve ekonomik gelişme, yerel ve ulusal düzeyde rekabet edecek düzeyde gelişmedir. Bu modelde sığınmacıların üçüncü ve dördüncü aşamaya geçmeleri başka bir deyişle uyumları ve yeni yerleşim yerine tutunabilmeleri insani, sosyal ve kültürel sermayelerinin fazla olmasına bağlıdır. Ayrıca bireylerin sahip oldukları sermaye türlerine bağlı olarak kimlik algıları da tutunabilmelerinde önemli belirleyenlerdendir.

1.1.2. Suriyeli Sığınmacılar Açısından Yeniden Yerleşim Sorunları

Bu kısımda 2011-2017 yılları arasında Türkiye'ye gelen Suriyeli sığınmacılara ilişkin yapılan çalışmalara değinilecektir. Suriyeliler'in hukuki statüleri, ekonomik durumları, yeni yerleşim yerindeki sivil ve resmi destek mekanizmaları, sosyal durumları ve gelecek beklentilerine ilişkin yapılmış çalışmalara değinilmiştir.

Yerinden edilenlerin yeni yerleşim sorunları genellikle ekonomik gelir, çalışma koşulları vs. çerçevesinde değerlendirilir. Fakat sığınmacı olarak yeni yerleşim, insanların yaşamlarına çok boyutlu etki eder. İnsanın yaşamı için en temel ihtiyaçlardan biri olan güvenlik algısını değiştirir. İnsanlık onuruna uygun muamele görmek ve sosyo-ekono-

mik iyilik halinin sağlanması insan yaşamının devamı için en temel ihtiyaçlardır. Temel ihtiyaçlarını temin etme belirsizliği, yiyecek, barınak, cinsel şiddete maruz kalma korkusu, yerli halkın saldırısından korkmak yerinden edilenlerin maruz kalabileceği güvenlik kaygısı türleridir (Robinson 2003, Zetter ve ark 2012, Hjern ve ark 2013, Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013).

Suriyeliler ve Türkiye özelinde de göçmenler uluslararası terörün temsilcisi, hastalık, kaos, toplumsal düzene aykırı davranışların taşıyıcısı, potansiyel suçlu, öteki olarak görülmeleri toplum tarafından göçmenleri tehdit unsuru olarak algılama eğilimini oluşturabilmektedir (Buz 2008, Şimşek ve İçduygu 2017). Bunlara ek olarak zorunlu göç bir olgu olarak insan güvenliğini tehdit eden bir unsurdur. Bu durumda devlet politikalarının göçmen güvenliğini de dikkate alacak nitelikte olması gereklidir (Şimşek 2017).

Yeni yerleşimin önemli sorunlarından biri uyum sağlama mekanizmalarıdır. Bireyler birçok zorlayıcı sorunla karşı karşıya kalabilir. Ekonomik anlamda gelir düzeylerinin düşmesi, iş bulamamak veya zor koşullarda düşük ücrete çalışmak gibi sorunlar olabilir. Bu sorunlar, çocuk işçiliği, erken evlilik, eğitime devam edememe, hane halkının dağılması gibi sorunları da içerir. Toplumsal cinsiyet rollerinde, yaşla ilişkili beklentilerde, sosyal ağların yapısında ve işlevlerinde, yerinden edilen bireyin failliğinde, sosyal yetkilerinde, yeni liderlik formu ve iktidar mekanizmalarında değişimler olur. Sosyal hareketlilik, kültürel kimliği değiştirdiği gibi toplumsal anlamda daha kırılgan bir duruma sürüklemektedir. Bu değişimlerin ciddiyeti ve belirleyiciliği, yerinden edilen bireyin karşılaştığı zorluklarla yerinden edilme aşamalarında nasıl ilişki kurduğu ile ilgilidir. Geçimini sağlamak, benimsedikleri uyum stratejileri, yeni yerleşim yerindeki toplumsal yapı ve ilişki ağları yerinden edilme deneyimlerinin etkisini farklılaştırır (Cernea ve McDowell 2000, Zetter ve Fiddian-Qasmiyeh 2011, Zetter ve ark 2012, Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013, Kaya 2015).

Zorla yerinden edilmenin farklı sebepleri olsa da birçok benzer sonuçları vardır. Yerinden edilmenin sebeplerine göre bazı özel durumlar da vardır. Savaş sebebiyle yerinden edilmenin diğer yerinden edil-

melere göre en önemli farkı sığınılan ülkede bir kimliğe sahip olmaktır. Modern devletlerde kimlik sahibi olmak, var olmak anlamına geldiği gibi tanınır olmakla eşdeğer sayılabilir. Kimlik sahibi olmak birçok hak ve yükümlülüğün yanı sıra toplumsal alanda hareket imkânına sahip olmak demektir. Sahip olunan kimlik bireyin hukuki statüsünü de belirler (Işıklı 2015, Şahin 2015, Şimşek ve İçduygu 2017). Savaş sebebiyle yerinden edilen Suriyeliler'in de Türkiye'de politik tanınırlığı süreç içinde değişmiştir. Fakat 2010-2016 yılları arasında ciddi belirsizlikler olmuştur.

Dünya genelinde de en çok mülteci barındıran ülkeler çatışmaların olduğu ülkelere komşu olan 3. Dünya ülkeleridir. Bu ülkelerin çoğu uluslararası mülteci hukukunu uygulama anlaşmasını onaylamamış veya bazı çekincelerle onaylamış ülkelerdir. Dolayısıyla bu ülkelerin mülteci hukukunu tam uyguladıkları söylenemez (Erder 2017). Uluslararası mülteci hukuku temelde 1. Dünya ülkelerinin çekincelerini, istek ve beklentilerini dikkate alarak oluşturulmuştur. En çok mülteci barındıran 3. Dünya ülkelerinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamakta yetersizdir (Penninx ve ark 2015). Türkiye de en çok mülteci barındıran ülkelerden olmamak için coğrafi çekincelerinden dolayı stratejik olarak sadece Avrupa'dan gelebilecek olan sığınma taleplerini olumlu karşılayarak mülteci statüsü vermeyi kabul etmiştir (İçduygu 2017, Yıldız ve Sert 2017). Bu tercihle Türkiye sığınmacıları filtreleme eğilimi göstermektedir. Türkiye'nin coğrafi çekinceleri aslında mikro düzeyde Türkiye'yi transit ülke olarak kullanan sığınmacılara farklı fırsat kapılarının açılması olanağını da yaratmıştır (Yıldız ve Sert 2017). Fakat Suriye savaşından dolayı gelen sığınmacı akını karşısında Türkiye'nin mülteci hukuku politikası çökmüştür. Avrupa ülkelerinin sığınmacıları istememesi, sığınan nüfusun yoğunluğu, Türkiye'nin yeni stratejiler geliştirmesini zorunlu kılmıştır (Kap 2014, Güneş 2015).

T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Şubat 2017 verilerine göre 2.910.281 Suriyelinin biometrik kaydı yapılarak Geçici Koruma Kimlik Belgeleri düzenlenmiştir. Bu yabancılardan Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı tarafından 10 ilde kurulan 26 Geçici Barınma Merkezi'nde barındırılanların sayısı 256.971 olup barınma merkezi dışında ise 2.653.310 Suriyeli yabancı bulunmaktadır (UNHCR 2017). Araştırmanın bittiği Ağustos 2018'de

ise İçişleri Bakanlığı verilerine göre geçici barınma merkezlerinde kalan Suriyeli sığınmacı sayısı azalarak 204.288 olmuştur. Barınma merkezleri dışında kalan Suriyeli sayısı ise artarak 3.341.005 olmuştur. Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı ağustos 2018 itibari ile 3.545.293 olmuştur. Nisan 2020 itibari ile kayıtlı Türkiye'de Suriyeli sayısı 3,6 milyon civarındadır.

Hukuki Sorunlar

Suriye'deki iç savaşın başlaması ile Türkiye açık kapı politikası uygulayarak savaştan kaçanları kabul etmiştir. Bundan dolayı Türkiye 2015 yılı itibari ile dünyada en çok sığınmacı barındıran ülke olmuştur (Guterres 2015, UNHCR 2015). Sığınmacı ve mülteciler dünya için büyük bir krize sebep olurken şüphesiz bu krizden en çok etkilenen ülke Türkiye olmuştur. Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesi çerçevesinde Avrupa dışındaki ülkelerden mülteci kabul edememektedir. Fakat sığınmacılar için transit veya hedef ülke konumundadır (Buz 2002, 2008, Keskin 2014, Taşkın 2014). Suriye'den kaçan savaş mağdurları 1951 Cenevre Sözleşmesi'ndeki mülteci tanımına uymadığından Türkiye onlar için sığınmacı olabilecekleri transit ülke konumunda da değildir. Çünkü Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Suriyelileri sığınmacı olarak da kabul etmek istememektedir. Suriyelilerin Türkiye'deki statüsü tam olarak tanımlanamamıştır. Bu sebeple ve Suriye'deki iç karışıklığın kısa zamanda bitmesi öngörüldüğü için gelen sığınmacıların statüsü "misafir" olarak tanımlanarak geçici koruma statüsüne alınmışlardır. Misafir kavramı da yersizliği, askıda olmayı ve yabancı kalmayı çağrıştırdığı için kimlik, aidiyet, vatandaşlık gibi temel toplumsal varoluşu engelleyen bir kavramdır (Dinçer ve ark 2013, Yüksel ve ark 2013, Kaya ve Eren 2015, Biner ve Soykan 2016).

Son 7 yılda artan Suriyeli sığınmacılar toplumsal bir olgu olarak araştırmacıların odağı olmuştur. Bu konuda farklı boyutlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Dürgen (2015) Suriyelilerin hukuki durumlarına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, mültecilerin uluslararası hukuki statüleri ve Türkiye'deki uygulamalara değinmiştir. Mevcut kanunların, anlaşmaların ve yönetmenliklerin Suriyelilerin hukuki durumlarını tanımlamakta yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Birleşmiş Milletler 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin savaş mağduru birçok insanın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğunu ve günümüz ihtiyaçlarına cevap veremediğini vurgulamıştır.

Ülke politikaları ağırlıklı olarak mülteci akışını kontrol etmeye veya engellemeye yöneliktir. Mülteci statüsünün koşullarının ağırlaştırılması, özellikle sığınmacılara çalışma hakkının verilmemesi, sığınmacıların birçok kamu hizmetine erişimini engellemekte ve uzun vadede entegrasyon süreçlerini uzatmaktadır. Sığınmacıların kalıcı olduğunun anlaşılmasıyla ikinci ve üçüncü neslin yerleşilen toplumla uyumlu bir şekilde gelişmesi için bazı politikalar geliştirilmeye çalışılmaktadır (Şimşek 2017). Türkiye'de Suriyelilere 2011-2016 yılları arasında geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu statüdekilere eğitim, barınma, sağlık hizmetlerine erişim hakları verilmiştir (Yabancılar Uluslararası Koruma Kanunu 2013, Resmi Gazete 2014, Kaya ve Eren 2015, Şahin 2015, Gülyaşar 2017) Çalışma hakkı 2016 yılında verilmiştir (Resmi Gazete 2016, İçduygu 2017). 2017 yılı Eylül ayında ilk etapta Suriyeli beyaz yakalılar olmak üzere vatandaşlık verilmesi kararlaştırılmıştır. Vatandaşlık hakkı sadecce belli özelliklere sahip Suriyelilere tahsis edilmiştir. Bu vatandaşlık sürecinin aşamalı olarak gerçekleşeceği öngörülmektedir. Tüm Suriyelileri kapsayıp kapsamayacağı belirsizdir. Bu durum Suriyeliler arasında da yeni kategoriler oluşturulmasına sebep olmaktadır. Vatandaşlığa geçenler makbul göçmenler olurken diğerlerinin statüsü henüz belirlenmiş değildir (Üstübici 2017).

Dil Sorunu

Suriyeli sığınmacıların yaşadığı en temel sorunlardan biri dil sorunudur. Yerleşim süreçlerinin ilk aşamasında geçici olduklarını düşündükleri için dil öğrenmek konusunda motivasyonları pek yüksek olmamıştır (Erdoğan 2014, Şimşek ve İçduygu 2017). Dil problemi genel olarak sığınmacıların en temel sorunlarından olmakla beraber özellikle kadınlar Türklerle pek etkileşim halinde olmadıkları için dil öğrenememektedirler. Ülkenin resmi dilini konuşamamak da sosyal yaşamda kamu hizmetlerine erişim konusunda engeller oluşturabilmektedir (Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014, Duruel 2017). İş yaşamına giren, eğitime önem veren, sosyal kurumlarla aktif iletişim

halinde olan, eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin dil öğrenmek konusunda daha aktif davranarak Türkçe öğrendikleri görülmüştür (Seydi 2013, Kaya 2015, Duruel 2017).

Suriyelilerin dil problemi bir nevi uyum probleminin de bir parçası olarak algılanmaktadır. Kamu politikalarında dil eğitimine teşvik edilmesinin Suriyelileri kalıcılığa da teşvik etmek anlamına gelebileceği kaygısı oluşturabilmektedir (Snoubar ve Duman 2016, Duruel 2017, Erdoğan 2017).

Barınma Sorunu

Kamp dışında kalan Suriyeli sığınmacıların ilk etapta karşılaştıkları en önemli sorun barınma sorunu olmuştur. Sığınmacıların gelmesiyle kira fiyatlarında dramatik artışlar olmuştur. Sağlık ve güvenlik açısından yaşamaya elverişli olmayan mekânlarda barınmak durumunda kalanlar olmuştur. Dükkânlarda, kiralık odalarda, bodrumlarda, garajlarda, rutubetli evlerde kalabalık aileler veya birkaç aile bir mekânda yüksek kiralarla barınmak zorunda kalmışlardır. Hatta ilk taşındıkları zaman ekonomik durumu kötü olanlar parklarda kalmak zorunda kalmıştır (Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013, Amnesty 2014). Yapılan birçok araştırmada zikredilen barınma sorunları en temel sorunlardan biri olarak belirlenmiştir (Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014, Akşit ve ark 2015, Döner 2016).

Çalışma Sorunu

Suriyeli sığınmacıları hukuki statülerinin belirsiz oluşu 2011-2016 yılları arasında işsizlik ve kayıt dışı düşük ücretli işlerde uzun mesailer çalışma sorununu pekiştirmiştir (Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013, Amnesty 2014). Türk yetkililer Suriyelilerin çalışma izni olmadan çalışmalarına göz yummuş olsa da, bazı işverenlerin sömürüsüne karşı da sığınmacıları savunmasız bırakmıştır (Amnesty 2014, Döner 2016).

2016 yılından sonra Suriyelilere çalışma izni verilmiştir. Fakat belli koşullara bağlı olduğu için çok az Suriyeli, kayıtlı olarak çalışabilmektedir. Suriyelilerin büyük bir kısmı yine kayıtdışı istihdamın zor

koşullarında çalışmaya devam etmektedir. Suriyeliler hem düşük ücrete uzun mesailerde çalıştırılabilmeleri hem de itaatsizlik durumunda keyfi bir şekilde işten çıkarılabilmeleri, yani güvencesiz ve savunmasız olmaları işverenler tarafından tercih edilmelerine sebep olmuştur (Man 2016, Şenses 2016, Aslı 2018).

Türkiye'de hemen hemen tüm sektörlerde Suriyeliler ucuz emek olarak çalıştırılmaktadır (Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014). Suriyeliler hizmet sektöründe çeşitli işlerde çalışmakla beraber özellikle inşaat işçiliği piyasasında bir kümelenme olduğunu Duruel (2017) çalışmasında tespit etmiştir. Suriyelilerin enformel istihdamına yönelik Mardin'de yaptığı araştırmada Özkarslı (2014) Mardin'de yaşayan Suriyelilerin, sosyal ağları sayesinde iş bulabildikleri, Suriyeliler'in etnik yapıları ve konuşabildikleri Kürtçe ve Arapça dillerinin yerel halk tarafından da kullanılmasının iş bulmalarını kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Mardin ilinin kentsel özellikleri, enformel işlere inşaat, tarım işçiliği, bebek ve hasta bakıcılığı, ev içi hizmetler vb. duyulan ihtiyaç ve Suriyelerin ucuz emek olarak kullanılabilmesinin Suriyelilerin bu sektörlerde iş bulabilmesine olanak tanıdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Suriyeli kadınların istihdamı pek yaygın değildir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve dil sorunu çalışmalarının önündeki engellerdendir. Bu durum da kadınların bağımlı bir nüfus olarak kalmalarına yol açabilmektedir. Çocuk işçiliği ve erken evlilikler de kadınların istihdam piyasalarında yer alamamasıyla ilişkilidir. İstihdam piyasasına girebilen kadınlar ise bakım, temizlik, tarım, turizm vb. hizmet işlerinde kayıt dışı, düşük ücret ve kötü çalışma koşullarında çalışabilmektedir (Allen 2009, Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014, Barın 2015).

Marjinalleşme ve Sosyal Dışlanma

Savaş sebebiyle yerinden edilmeler bireylerin sosyal statüleri, ekonomik ve insani sermayelerinde kayıplara yol açabilmektedir. Özellikle farklı dilin konuşulduğu bir ülkeye yerleşmek, yeni sosyal ağların inşaa sürecini zorlaştırmasından dolayı sığınmacıların marjinalleşme ve sosyal dışlanmayı deneyimleme riskleri artmaktadır (Allen 2009, Barın 2015, Kaya 2015).

Sığınmacılar çoğu zaman belli bir göçmen ağı ile yerleşmektedir. Kendi grupları içerisinde iletişim ağlarının gelişmesi kendi ekonomik, siyasal ve sosyal ağlarına sahip olma durumunu ortaya çıkarmaktadır. Grubun tüm ihtiyaçlarını özellikle sosyal ihtiyaçlarını kendi göç ağları ile giderme çabaları, göç öncesi yaşam pratiklerini devam ettirme, içe kapanma, kapalı grup olma eğilimlerini artırarak göçtükleri ülkeye uyumlarını zorlaştırmakta ve gettolar oluşturmalarına sebep olmaktadır. Bu durum da yeni yerleşim yerine uyumu engelleyebilmektedir (Yalçın 2004, Kaypak ve Binay 2016). Özellikle kadınlar Suriyeliler haricinde kimse ile iletişim kurmadıkları için Türkçe öğrenememekte ve yeni yerleşim yerine uyum sağlamakta zorlanabilmektedir (Allen 2009, Barın 2015).

Toplumun göçmenlerden beklentisi topluma hızlı bir şekilde uyum sağlaması sorumluluk ve yükümlülüklerinin olması gerektiğidir. Bu sürecin tedrici olması yerel halkla göçmen arasındaki farkı dramatik bir şekilde artırmaktadır. Bu durum yetişkinlerde marjinalleşme, çocuklarda suça sürüklenme ve çocuk işçiliği, eğitim yaşamına uyum sağlayamama şeklinde olabilmektedir (Karataş ve Günal 2017). Güneş (2013) Suriyeli sığınmacıların yaşam şartlarını, sosyal sorunlarını, geleceğe ilişkin beklentilerini ve yerel halkla olan ilişkilerini incelediği çalışmasında Suriyeli sığınmacı göçlerini itme-çekme, ağ ve gerilim teorilerinin birlikte açıklayabildiği bir göç hareketi olduğu kanaatine ulaşmıştır. Suriyelilerin geleceğe ilişkin belirsizlikleri nedeniyle ciddi rahatsızlıklarının olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Deniz ve ark. (2016) Suriyelileri sığınmacıların karşılaştıkları sosyal dışlanma mekanizmalarını araştırmışlardır. Bu araştırmanın neticesinde Suriyeli sığınmacıların mekânsal, ekonomik, kültürel, politik ve söylemsel düzeyler olmak üzere birçok boyutta sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları bulunmuştur. Yine Deniz ve arkadaşlarının (2016) Suriyeli Sığınmacıların Gündelik hayat deneyimlerini Michel de Certau'nun (2009) strateji ve taktik kavramları çerçevesinde açıklamaya çalışmışlardır. Buna ek olarak Suriye ile sınır şehirleri olan ve yoğun bir sığınmacı yerleşiminin olduğu Gaziantep ve Kilis şehirlerinde yaptıkları nitel araştırmada sığınmacıların gündelik hayata tutunma taktiklerini incelemişlerdir. Göçle birlikte yeni bir sosyal dokuya ve hâkim kültüre uyum sağlama süreçlerinde egemenin stratejisine karşılık çeşitli taktikler geliştirmişlerdir.

Suriyelilerin kıyafetlerini hâkim kültüre uydurması, dükkân veya evlerine hâkim kimliğin sembolü olan Türk bayrağını asması çalışma izninin olmaması sebebiyle tüm informel sektörlerde çalışması, gündelik hayat içerisinde çokça vakit geçirerek(işportacılar) Türkçeyi öğrenmeleri ve gündelik hayat bilgisine vakıf olmaları, kamusal alanda fark ettiği iktidar çatlaklarına sızması, emek piyasasında tutunmak için güvencesiz de olsa bir iş bulup çalışması, kirayı ve geçimi karşılayabilmek için aynı aileden birkaç kişinin çalışmak zorunda kalması ve dil öğrenmek için kursa gitmek gibi taktikler, Suriyelilerin gündelik yaşama tutunmalarını sağlayan en temel pratiklerdendir (Deniz ve ark 2016).

Yetersiz Beslenme

Zorla yerinden edilme, yeniden yerleşmek zorunda kalmak sığınmacıların koşullarına göre açlık ve yetersiz beslenme riskleriyle karşılaşma olasılıklarını artırabilmektedir. Barınma, iş, beslenme sorunları birbirleriyle doğrudan ilişkili sorunlardır. Çoğu zaman Suriyeliler düşük ücretlerle istihdam edildikleri için açlık sınırında yaşamak zorunda kalabilmektedir (Duruel 2017, Karakaya ve Benli 2017, Kaya 2017).

Sağlık Hizmetlerine Erişim

Sağlık hakkı evrensel bir haktır. Zaman zaman en temel insan hakkı olan yaşama hakkının bir uzantısı olarak da görülmektedir (Yavuz 2015). Türkiye sağlık hizmetlerine erişim konusunda Suriyeli sığınmacıların haklarını geniş tutmuştur. Sigortalı vatandaşların sahip olduğu sağlık hizmetlerine erişim haklarının neredeyse tamamına sahiptirler. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki Suriyelilerin en çok memnun oldukları konulardan biri sağlık hizmetlerine erişimleri ve aldıkları sağlık hizmetleridir (Yüksel ve ark 2013, Amnesty 2014, Döner 2016, Karakaya ve Benli 2017).

Kamu Kaynaklarına Erişim

Sığınmacılar yeni yerleşim yerinde birçok kamu kaynağına ihtiyaç duyabilmektedir. Bu kaynaklara erişim için bazı sorunların üstesinden gelmek gerekmektedir. Dil sorunu, mevcut hizmetlerin hak ve yükümlülüklerden haberdar olamama durumları engellerden bazılarıdır.

Sığınmacılar çalışma koşullarındaki hak ihlalleri, kiracılık hukuku, psikolojik veya fiziksel şiddete maruz kalmak gibi sosyal haklarının ihlali durumunda ne yapacaklarını bilememektedirler. Özellikle geçici koruma altında olmaları durumu kendilerini tam olarak nerede konumlandırabilecekleri konusunda belirsizliğe yol açabilmektedir (Amnesty 2014, 2014, Karakaya ve Benli 2017).

Temel hizmetlere erişim konusunda Suriyeli sığınmacıların çoğunun sıkıntı yaşadığı tespit edilmiştir. Eğitim, sağlık, insani yardımlar vb. konularda göçmen ağları yönlendirme ve erişim konusunda sığınmacılara yardımcı olsa da kimi durumlarda yetersiz kalabilmektedir. Göçmen ağı yeterince gelişmiş ve güçlü değilse sığınmacılar güçsüz ve yalnız kalabilmektedir (Akgün 2016, Yaman 2016).

Sosyal Parçalanma ve Göçmen Ağı

Suriyeli sığınmacılar savaş sebebiyle yerlerinden edildikleri için kaçınılmaz olarak sosyal dokuları parçalanmıştır. Aile fertlerinde göç öncesi ve göç sürecinde kayıp, yeni yerleşim yerlerinde farklı yerler tercih etmeleri sosyal dokularının bozulmasına yol açmıştır. Fakat göç gelişi güzel gelişen bir hareket olmayıp belli bir göçmen ağı çerçevesinde gelişmektedir (Yalçın 2004, Çağlayan 2006, Güllüpınar 2012). Göçmen ağı göçmenlerin iletişim halinde oldukları sosyal tanıdık ağıdır. Göçmenler bu vesileyle tanıdıkları vasıtasıyla göç edecekleri mekânı belirlemek, göç süreçleri ve yerleşim koşullarından haberdar olmak, yeni yerleşimden sonra yeni bir sosyal doku inşaa etmek imkânına sahip olurlar (Akşit ve ark 2015, Kaypak ve Binay 2016, Yaman 2016, Kaya 2017). Yeni yerleşim süreçlerinde de göçmen ağı yeni mekâna uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Sığınmacıların birbirleriyle dayanışma, yardımlaşma ve sosyal ilişkiler kurma eğilimi, yeni hayatlarına uyumu kolaylaştırırken topluluklar halinde içe kapanmayı da beraberinde getirerek gettolaşmaya diğer bir ifadeyle kapalı bir toplum olma eğilimine yol açabilmektedir. Sığınmacıların ihtiyaçlarını kendi göçmen ağları içinde karşılama eğilimleri onların yerleşiklerle uyumunu zorlaştırabilmektedir. Bu durum da ulus devlet anlayışına sahip yerleşikler için sığınmacıları bilinemeyen, öngörülemeyen tehdit unsurları olarak algılama eğilimini pekiştirebilmektedir (Yalçın 2004, AFAD 2014, Barın 2015, Kaya 2017).

Göçmen ağları zamanla kendi derneklerini, ibadet yerlerini, sosyalleşme mekânlarını, ticari kurumlarını, dükkânlarını, kafelerini, restoranlarını vs. kurmaktadırlar. Bu durum göçmenlerin birçok profesyonel ihtiyaçlarını da kendi ağları içinde karşılamalarına yol açmaktadır. Türkiye'nin farklı illerinde insani sermayeleri gelişmiş olan Suriyeliler bazı kurumların (dernek, ticari kurumlar, sosyalleşme mekânları) oluşmasını sağlamışlardır (Kaya 2015, Duruel 2017).

Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de yeni yerleşimlerinde zorla yerinden edilme ve yeni yerleşim kuramlarında bahsedilen risklerin çoğunu tecrübe ettikleri görülmektedir. Suriyelilerin Cernea'nın (2000) sözünü ettiği topraksızlık, işsizlik, evsizlik, yetersiz beslenme, kamu kaynaklarına erişememe, marjinalleşme, sosyal kopma riskleri ile karşılaştıkları görülmektedir. Yaşlı ve bebek ölümlerinin artmasına ilişkin özel bir araştırmaya rastlanamamıştır. Fakat bahsedilen risk durumlarının deneyimlendiğine ilişkin araştırmalar mevcuttur. Suriyeli Sığınmacılar kuramlarda bahsedilmeyen sığınmacılara özgü riskler de deneyimlemişlerdir. Bunlardan birincisi, Türkiye'de hukuki statülerinin 2011-2016 yılları arasında belirsiz oluşu, geçicilik düşüncesi ve çalışma haklarının olmamasından dolayı yerleşilen yere tutunma motivasyonlarının ve imkânlarının yetersiz olması durumunu deneyimlemişlerdir. İkincisi ise ana dili farklı bir ülkeye yerleştikleri için yaşadıkları dil problemidir. Sığınmacıların geçici oldukları düşüncesi, Türkçeyi yabancılara öğretebilecek yeterli materyalin ve öğretim elemanının olmaması Türkiye'de bu süreci çıkmaza sokmuştur. Scudder'ın bahsettiği yeni yerleşim aşamalarından birinci aşamada göçmen ağları sığınmacıların yerleşecekleri mekânı belirlemede etkili olduğu görülmüştür. İkinci aşamada ise hukuki statünün belirsizliği ve dil sorunun bu aşamayı uzattığı ve hala büyük ölçüde göçmenlerin bu aşamada oldukları tespit edilmiştir. Scudder (2005) yeni yerleşimin ikinci aşamasını geçemeyen göçmenlerin yoksulluk ve marjinallik döngüsünden çıkmalarının çok zor olduğu iddia etmektedir. Son olarak yeni yerleşim sürecinde yeni mekâna tutunabilen düzenli gelire sahip olabilecekleri işler yapan, dil öğrenmeye çalışan, işyeri kuran, dernek kuran, çocuklarını okula gönderen Suriyeliler vardır. Bu durumda insani sermayesi, sosyal ve kültürel sermayesi gelişmiş sığınmacıların tutunabilmelerinin yerleşimin üçüncü aşaması olan uyum sürecine geçmelerinin daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

1.1.3. Yerel Halk Açısından Suriyeli Sığınmacılar

Yeniden yerleşim sadece yerinden edilenler açısından sorun değildir. Yerleşilen yerin hali hazırdaki sakinleri açısından da birçok sorun barındırabilmektedir. Misafir olarak görülen gidici bir topluluğa yardım etmek konusunda halkın çoğu olumlu eğilimdedir. Fakat yerinden edilenlerin yerleşimci olması durumu ve yerel halkla eşit haklara sahip olma ihtimali yerel halk tarafından pek olumlu karşılanmayabilmektedir. Yerinden edilenlerin ait oldukları sosyal dokunun parçalanması durumuna benzer olarak yerli halkın da sosyal dokusu yeni yerleşimcilerin gelişiyle ciddi değişimlere maruz kalmaktadır (Bauman 2011, Zetter ve Fiddian-Qasmiyeh 2011, Zetter ve ark 2012, Adıgüzel 2016). Bu durum Elias ve Scotson (1994)'un önemli çalışması "yerleşikler ve dışardakiler"de keşfettiği, yerli halkın yeni geleni ötekileştirdiği, dışladığı ve aşağıladığı bir durum olarak görülebilmektedir. Algısal ötekileştirmenin haricinde Suriyeli sığınmacıların yerel halk üzerinde bir yükü de vardır. Onlara yapılan kamu yardımları, sağlık, gıda, nakit yardımları ve diğer kamu kaynaklarından faydalanmaları yerel halkın refah düzeyini etkilemektedir. Gıda ve barınak ihtiyacının artması, pazarlarda ürün fiyatlarının ve kiraların artmasına yol açabilmektedir. Ayrıca Suriyeli sığınmacılar her koşulda çalışmaya ihtiyaç duydukları için iş piyasasında da Suriyeliler az ücrete uzun mesailerde çalıştırılmak koşulu ile istihdam edilebilmektedir. Başka bir deyişle Türklerin çalışmak istemediği koşullarda çalıştırılmaktadır (Man 2016). Fakat yine de yerel halk tarafından bu durum göçmenlerin işlerini ellerinden aldığı şeklinde yorumlanarak ciddi rahatsızlıklara sebep olabilmektedir (Karataş ve Günal 2017). Özelde Türkiye genelde 3. Dünya ülkeleri politik ve ekonomik sebeplerden dolayı kendi halklarının ihtiyaçlarını, talep ve beklentilerini karşılamakta yetersiz oluşu, yerel halkın sığınmacılara karşı tepkilerinin artmasına sebep olabilmektedir (Erder 2017). Fakat yerel halk için tek bir tepki türünün olduğu söylenemez. Yerel halkın toplumsal dokusu, inançları bazen yeni yerleşimcileri kabul konusunda daha esnek olabilmektedir.

Türkiye'deki sivil toplum örgütlerinin göçmen problemine olan ilgisi göçmen korkusunu azaltmakta etkili olmaktadır. Bir bakıma sivil toplum örgütleri toplum ve göçmenler arasında önemli tampon

mekanizmalardandır. Erder (2017) sığınmacılar konusunda çalışan sivil toplum örgütlerini üç kategoride değerlendirmiştir. Birinci grup göçmen hakları veya göçmenlere yardım konusunda uzman olan ve uluslararası örgütlerin fonlarıyla desteklenen proje odaklı çalışan sivil toplum örgütleridir. İkinci grup yoksulluk, eşitsizlik ve diğer haksızlıklarla mücadele için çalışan yerel örgütlerdir. Üçüncü grup ise Suriye göçünde göçmenlerle yüz yüze gelen insani yardım ve hayırseverlik konusunda çalışan sivil toplum örgütleridir. Fakat Türkiye'de sığınmacılara yaklaşım genel olarak hak temelli bir yaklaşımdan ziyade yardım temelli olması yerel halk ve sığınmacılar arasında bir hiyerarşi oluşturmaktadır. Yardım eden ve edilen ilişkisinde taraflar arasında bir keyfiyet yani gönüllülük ilişkisi vardır. Yerel halkın sığınmacı veya mülteci olmanın evrensel insani bir hak olduğu konusunda bilinçlendirilmesi de sivil toplum örgütlerinin çalışması gereken bir konu olarak görülmektedir (Beyazova 2012, Kahraman ve Nizam 2016).

Türkiye'de Suriyelilere yönelik insani yardım faaliyetlerine ilişkin Çevikel (2015)'in araştırmasında Suriyelilere yardım faaliyetlerinde görev alan yardım çalışanları ile görüşmüştür. Bu çalışmada Türkiye'deki yardım kuruluşlarının Suriyeli sığınmacılar için çok çalıştığı fakat Suriye insani krizi karşısında yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki insani yardım kuruluşları, eğitim, tedarik, hazırlık, finans, bağış toplama ve kayıt konularında yetersiz bulunmuştur. Buna karşın Türk yardım kuruluşlarının stokların izlenebilirliği, haberleşme, lojistik ön değerlendirme ve hesap verilebilirlik konularında başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Dromgold (2015) çalışmasında farklılıkları yönetme ve göç yönetimi bağlamında Türkiye'nin Suriyeliler meselesinde göç yönetimini mercek altına almıştır. Çalışmanın bulgularına göre geçici koruma statüsü hem göçmenler hem de yerli halk için uzun süreli bir belirsizlik durumu yaratmıştır. Bu belirsizlik Suriyelilerin uzun vadeli gelecek planı yapamamalarına sebep olmaktadır. Bu belirsizlik Suriyelilerin Türkçe öğrenmesine, eğitim hayatına dâhil olmasına engel olmaktadır. Türkiye'deki sivil toplum kuruluşları Suriyelilerin insani yardım ve insan hakları ihtiyaçlarına aktif bir şekilde karşılık vermesine rağmen 'geçici' statüsü sivil toplum kuruluşlarının uzun vadeli sosyal içerme çalışmalarını sınırlamaktadır. Uzun vadeli sosyal içerme politi-

kalarına çok ihtiyaç vardır. Suriyelilerin yasal statüsünün geçici olması Suriyelilerin diğer sorunlarını artıran önemli bir faktördür. Göç yönetişimi alanında Türkiye Hükümeti ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ana aktörler olarak görülmektedir. Bu kuruluşların yanı sıra Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği ve diğer uluslararası ve Türkiye'de yerleşik sivil toplum kuruluşları merkezi rollerdedir. Dikey yönlü bilgi paylaşımında eşgüdüm olmasına rağmen aktörler ve ulusal hükümet arasında kapsamlı bir işbirliği görülmemektedir.

Türkiye'de yerel halkın Suriyeli sığınmacıların sebep olduklarını düşündüğü birçok sorun vardır. Bunlar Suriyelilere vatandaşlık verilmesi ve üç milyon'un üzerinde insanın eşit haklara sahip olması, ülke ekonomisine getirdikleri yükler, huzuru ve düzeni bozan davranışlar, sağlık sorunları, kamu hizmetlerine erişimde yaşanan aksaklıklar gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Vatandaşlık

Suriyeli sığınmacıların yoğun bir şekilde Türkiye'ye yerleşmesi sürecinde bu sosyal hareketlilik üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Yerel halkın sığınmacıların birçok sorunun kaynağı olduğuna ilişkin algıları vardır. Kahraman ve Nizam (2016) araştırmalarında katılımcıların çoğunun sığınmacıların Türkiye'ye akınının doğrudan hükümet politikalarıyla ilişkili olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır. Sığınmacı veya mülteci olmanın evrensel insani bir hak olduğu, bu durumun uluslararası anlaşmalarla da ilişkili olduğu konularında Türk halkının yeterli bilgisinin olmadığı bulgusunu başka araştırmalar da desteklemektedir (Erdoğan 2014, Duruel 2017).

Türk halkı genel olarak sığınmacılara yardım konusunda destek veren ve yardımcı olmak için aktif çalışan bir tutuma sahiptir. Yapılan araştırmalarda Türklerin Suriyeli komşularına eşya, yiyecek, yardım bulma, aracılık etme gibi konularda destek oldukları ve hayırseverlik yaklaşımıyla destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Erdoğan 2014, Döner 2016, Kaya ve Kıraç 2016). Suriyeli sığınmacılar ilk geldikleri zaman Türk halkının geneli onlara kucak açmıştır (Gülyaşar 2017). Fakat Türkiye'deki kalıcılıkları kesinleşmeye başladıktan sonra ve bazı

Suriyelilerin çıkardıkları problemlerin genelleştirilmesi rahatsızlıkları artırmıştır. Bu durum yüksek olan kabul düzeyini oldukça kırılganlaştırmıştır (Erdoğan 2014, 2017).

Sığınmacılara ilişkin yaklaşımlar değişebilmektedir, bir tarafta misafirperverlik, yardımseverlik, insani yardım çerçevesinde olumlu bir yaklaşım varken diğer tarafta milliyetçi yaklaşımlarla ayrımcı tutumlar ve sığınmacıları ekonomik yük ve yanlış politikaların sonucu olarak görme eğilimi vardır (Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014, Erdoğan ve ark 2017). Türk halkının Suriyeli sığınmacılara yönelik algısının şekillenmesinde medyanın da önemli bir rolü vardır. Gölcü ve Dağlı (2017) çalışmalarında medyanın sığınmacılara karşı kullandığı dilin çoğu zaman olumsuz temsiller barındırdığı ve sığınmacıları ötekileştiren yaklaşımları olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erdoğan ve ark (2017)'ın çalışması da bu durumu desteklemektedir. Türkiye'deki politikalarda halkın algısı da Suriyeli sığınmacıların geçici oldukları kabulüyle şekillenmiştir. Fakat süreçteki göstergelerin sığınmacıların durumunun geçicilikten kalıcılığa doğru evrilmesi, sığınmacıların hukuki statülerinin yeniden şekillenmesini zorunlu kılmıştır. Fakat Türk halkının çoğunluğu Suriyeli sığınmacıların savaştan sonra gitmeleri gerektiğini düşünmektedir (Erdoğan 2014, 2017, 2017). Türk halkının sığınmacıların kalıcı yerleşimciler olması veya vatandaşlıkları konusunda genel olarak negatif bir tutumlarının olduğu söylenebilir (Erdoğan 2014, Kahraman ve Nizam 2016, Gülyaşar 2017, İçduygu 2017).

Ulus devlet anlayışının Suriyeli sığınmacıların vatandaşlığına negatif bir yaklaşımın oluşmasında etkisi vardır. Danış ve Parla (2009)'ya göre *Osmanlı'nın son döneminden itibaren, modern idare yöntemleriyle nüfusu Türk ve Müslümanlaştırarak homojenleştirmeyi amaçlayan politikaların "içeri kabul edilen" gruplara yönelik bir makbullük hiyerarşisi inşa ettikleri görülmüştür.* Suriyelilerin de çoğunun dini anlamda Türk toplumunda genel olarak makbul göçmen konumunda olsalar da Birinci Dünya Savaşında Arapların Türklere ihanet ettiği inancından dolayı bazı milliyetçi grupların Arap-Kürt karşıtı olmalarından dolayı negatif tutumlarının nesnesi de olabilmektedirler (Koyuncu 2014, Kaya 2017).

Sığınmacılar ve Ekonomik Yük Algısı

Suriyeli sığınmacılara ilişkin yapılan çalışmalarda Türk halkının çoğunun zaten çok güçlü olmayan ülke ekonomisine sığınmacıların ciddi bir yük getirdiklerini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır (Kap 2014). Medyanın da bu yöndeki algıyı besleyen söylem diline sahip olduğu görülmektedir (Doğanay ve Keneş 2016). Dünya ülkelerinin Suriye krizinde Türkiye'ye yeterli desteği vermemesi bir nevi Türkiye'nin yükünü artırmıştır (Amnesty 2014). Ancak ekonomik anlamda asıl kaygılar yoksul rekabetindedir. Sosyal yardımlar bağlamında kamu kaynaklarını Türk yoksulların sığınmacılarla paylaşmak zorunda kalmaları oldukça rahatsızlık verici olmuştur. Ayrıca Suriyelilerin çoğu düşük ücretli ve vasıfsız işlerde yani yoksulların istihdam alanlarında yerel halktan çok daha düşük ücretlere çalışarak yoksulların çalışma koşullarını da zorlaştırdıkları düşünülmektedir. Bu durumu fırsata çeviren işverenler değil yine yoksul sığınmacılar suçlanmaktadır (Erdoğan 2014, Döner 2016, Kahraman ve Nizam 2016, Erdoğan 2017). Yerel halkın ekonomik anlamda şikâyetçi oldukları diğer konu ise kiralardaki artıştır. Kira fiyatları taleplerin de artmasıyla birlikte oldukça yükselmiştir. Mülk sahipleri ise bir yandan oturulamaz durumda olan mekanlarını (garaj, ahır, bodrum, bakımsız evler vs.) kiralayarak gelirlerini artırmışlardır. Bir yandan da normal koşullardaki evlerin kiralarını artırarak rekabetten fayda sağlamışlardır. Fakat ev sahipleri Suriyeli sığınmacıların birkaç aile şeklinde yani kalabalık halde evlerinde yaşamalarından ve evleri yeterince özenli kullanmadıklarından şikâyetçidirler (Erdoğan 2014, Döner 2016).

Sığınmacıların gelişinin yerel halkın yaşam koşullarına çok boyutlu ekonomik etkisi olmuştur. Yoksullar işsizlik kaygısı yaşadıkları için sığınmacıları suçlasalar da sığınmacıların çoğunun genç nüfus olması, çalışarak yaşamlarını sürdürmesi, Türkiye ekonomisine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bazı Suriyeli işadamlarının Türkiye'de işyeri kurmaları ekonomik canlanma sağlamıştır (Yalçın ve ark 2015, Döner 2016, Karadeniz 2016, Duruel 2017, Erdoğan 2017). İşveren açısından bu durum bir fırsata dönüşmüştür. İşsizler arasındaki rekabetin artması, kayıt dışı daha düşük ücrete çalıştırılabilecek bir emek piyasasının oluşmasına yol açmıştır. Bir nevi göçmen emeği, yedek işgücünün

oluşması anlamına gelmektedir. Türkiye'de zaten var olan kayıt dışı, güvencesiz, düşük ücretli iş koşulları göçmenlerle birlikte daha da kötüleşerek görünürlüğü artmıştır (Şahin 2015, Aslı 2018).

Sığınmacıların Huzuru ve Düzeni Bozacakları Endişesi

Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de kalıcı olduklarına ilişkin algının oluşması onlara ilişkin algının değişmesine yol açmıştır. İlk zamanlar ölümden kaçan ve yardıma muhtaç edilgen insanlar olarak algılanan sığınmacılara merhamet kültürü nedeniyle yardımcı olmak ağırlamak çerçevesinde yaklaşılırken, kalıcı olduklarının anlaşılmasıyla öteki yabancı olarak algılanma durumları artmıştır (Akşit ve ark 2015, Kahraman ve Nizam 2016, Şimşek 2017). Bu algı Elias ve Scotson (1994)'ın "Yerleşikler ve Dışardakiler" adlı çalışmalarının bulgularına benzer yaklaşımlar barındırmaktadır. Bu yaklaşımlar sonradan gelenleri yabancı, pis, suça eğilimli, sapkın davranışları olan, toplumsal kurallara uymayan, cahil, yobaz vb. gibi etiketlemelerle tanımlama durumlarıdır. Sonradan gelen onlar yani bizim dışımızdakilerdir. Bir nevi öteki, öteki insanın olumsuz özelliklerini barındıran, güvenilmez, yabancı, riskli kişidir. Yaşadığımız risk toplumunda bir çok riskin kaynağıdır (Rumelili ve Karadağ 2017). Bireyler kendilerini bir nevi öteki üzerinden tanımlamaktadır. Biz iyi ve tanıdık özellikleri barındıran bir kavramken, öteki belirsiz, riskli ve olumsuz özellikleri barındıran bir kavramdır (Bauman 1998, Said 2003, Altıntaş 2014, Ercan 2016, Gölcü ve Dağlı 2017).

Yerel halkta Suriyeli sığınmacıların yabancılar olarak güvensizlik kaynağı olması ve öteki olarak birçok riski barındırması algısının dışında fiili olarak rahatsızlık duyulan bazı vakıalar da vardır. Bu vakıalar münferit veya az sayıda da olsa genelleştirilerek Suriyelilere karşı olan düşmanca tutumları artırabilmektedir. Bunlardan öne çıkanlar, dilencilik, seks işçiliği, ikinci eş kaygısı ve bu durumun kadınlarda yarattığı huzursuzluktur.

Dilencilik özellikle kentlerde, trafikte, kalabalık mekânlarda dilencilerin yoğunlukta olması hem geçimini çalışarak kazanan Suriyelilerin çoğu hakkında genelleyici olumsuz bir imaj yaratmaktadır hem de halkı tedirgin ederek estetik olarak rahatsız etmektedir (Döner 2016,

Erdoğan 2017). Dilenciliğe karşı bazı politikalar geliştirilmeye çalışılmış olup dilenciler kamplara yerleştirilmişlerdir. Fakat hala bu sorun devam etmektedir. Toplumsal algıyı doğrudan etkileyen, Suriyelilerin de damgalanmalarına sebep olan bu olguya yönelik ciddi müdahaleler gerekmektedir (Erdoğan 2017).

Suriyelilerle ilgili yaşanan en önemli sorunlardan biri seks işçiliğinin yaygınlaşması endişesi ve yerel halktan erkeklerin ikinci eş alması veya boşanarak daha genç bir Suriyeli kadınla evlenmesidir. Bu endişe birçok kadının psikolojisini bozmuş olup hanelerinin dağılması veya kuma gelmesi tehlikeleri huzurlarını kaçırmıştır (Kirişçi 2014, Barın 2015). Suriyeli kadınların yoksulluktan dolayı fuhuşa sürüklendiklerine ilişkin dedikodular çok yoğun olmakla beraber gerçekte pek nadir yaşanan olaylardandır. Kamplarda veya kentsel mekânlarda seks işçisi kadınların çoğunun Suriye'de de aynı işi yaptıkları tespit edilmiştir. Suriyeli kadınların genel olarak yoksul göçmen olmalarından dolayı seks işçiliğine sürüklenmediği zaten bu işin içinde olan kadınların Türkiye'ye geldikten sonra da aynı işi yapmaya devam etmeleri söz konusudur (Erdoğan 2014, Kirişçi 2014, Barın 2015, Kaya 2015).

Seks işçiliği konusunun dışında diğer rahatsızlık veren dedikodular da çok eşlilik mevzusudur. Suriyelilerde çok eşliliğin meşru görülmesi, ailelerin de yoksulluk, yeni akrabalık ilişkileri geliştirme, güvenlik gibi gerekçelerle Türklerle evlilik akdine negatif bakmamaları, kızlarını ikinci üçüncü veya eş olarak Türklerle evlendirmelerine sebep olmuştur. Ancak hukuki olarak bu kadınların herhangi bir hak talep edememeleri kadınların mağduriyetini artırmıştır. Ayrıca Suriyelilerde erken evlilik olgusunun olması, özellikle köylerden gelen gruplarda 14-16 yaşlarındaki kızların evlenmesinin normal karşılanması, orta yaşlı Türk erkeklerinin genç kızlarla evlenme taleplerini artırmıştır. Ancak ikinci veya üçüncü eş vakaları dedikoduların gösterdiği gibi çok yaygın olmayıp nadir vakalardır. Türk erkeklerinin Suriyeli kadınla evlenmeyi bir tehdit olarak kullanmaları kadınların huzurunu daha çok kaçırmaktadır. Kadınlar korku, kaygı ve endişenin yarattığı bir güvensizlik yaşamaktadırlar. Suriyelilerin yoğun olduğu Hatay, Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa gibi illerde kadınlarda depresyon olgusunun arttığı tespit edilmiştir (Kavlak 2011, Erdoğan 2014, Kirişçi 2014, Barın 2015, Kaya 2015).

Yaşanan Bazı Sağlık Sorunları

Suriyeli sığınmacılarda kötü yaşam koşulları nedeniyle daha önce Türkiye'de ve Suriye'de kontrol altına alınan sıtma, şark çıbanı, çocuk felci, tüberküloz, kızamık, tifo ve bruselloz gibi bulaşıcı hastalıklar görülmeye başlamıştır. Türkiye'de Suriyelilere yönelik sağlık taramalarının yapılması ve bulaşıcı hastalıkların yaygınlaşmaması için önlemler alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Gaziantep Ortak Akıl Raporu 2013, Kaypak ve Binay 2016). Ayrıca sağlık hizmetlerine erişimde Suriyelilerin de belli haklara sahip olmasının vatandaşlara yönelik sağlık hizmetlerini aksattığı düşünülmektedir (Erdoğan 2014, Döner 2016, Karadeniz 2016).

Kamu Hizmetlerine Erişimde Yaşanan Aksaklılar

Türk halkının şikâyet ettiği sorunlardan bir diğeri kamu kurumlarında Suriyelilerin kalabalıklar oluşturduğu ve vatandaşların olağan hizmetlere erişimlerini aksattığı yönündedir. Bazı kamu kurumlarının vatandaşlara değil Suriyelilere hizmeti önceledikleri yönünde bir algı da mevcuttur. Ayrıca sosyal yardımlar konusunda da Suriyelilere yardımın öncelikli olmaması gerektiği düşünülmektedir. Yoksullar arasında bir hiyerarşinin gözetilmesi gerektiği görüşü yaygındır. Bizim insanımız ve onlar şeklinde inşaa edilen bir dilin olduğu ve bazı Suriyelilerin haksız yere yardımlardan faydalandıkları iddiaları mevcuttur (Kavlak 2011, Erdoğan 2014, Döner 2016, Kahraman ve Nizam 2016) Temelde bu şikâyetlerin ulus devlet anlayışı, yabancı karşıtlığı, egemen toplum olarak ötekine tahammül sınırları ile ilişkili olduğu söylenebilir (Isaac 1996, Bauman 1998, Altıntaş 2014).

1.1.4. Çocuklar Açısından Yeniden Yerleşim Sorunu

Türkiye'nin de imzaladığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (2004)'ne göre *"çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır."* Çocuk haklarına dair sözleşme doğum yeri, etnik kimliği, dini, cinsiyeti, sosyal kimliklerine bakılmaksızın tüm çocukların haklarını ifade etmektedir. İnsan haklarına ilişkin en geniş kabul gören söz-

leşmedir. Sözleşmeye taraf devletlerin tüm çocuklara yaşama hakkı, eksiksiz biçimde gelişme hakkı, zararlı etkilerden, istismar ve sömürüden korunma hakkı, aile ve sosyal yaşama eksiksiz katılma hakkını sağlama yükümlülükleri vardır.

Çocukluk bir olgu olarak aslında sadece yaşa bağlı değildir. Kültüre, mekâna, zamana ve koşullara göre değişir. Aile çocukluk durumunu belirlemede temel etkendir. Çocuklar ailelerinin sosyal ve insani sermayelerini veya yoksulluklarını ve zor yaşam koşullarını paylaşır. Suriyeli çocuklar da ailelerinin savaş, kayıp, zorla yerinden edilme ve yeni yerleşim süreçlerinde yaşadıkları zorlukları aileleriyle paylaşmak durumunda kalmaktadır (Şengül ve Kaya 2016).

Çocuklar ve kadınlar savaşın ve zorla yerinden edilmenin en kırılgan ve savunmasız gruplarıdır. Onlara yönelik hassasiyetin fazla olması gerekmektedir. Daha önce zikredilen tüm yeni yerleşim sorunlarını çocuklar da deneyimlemektedir. Ailelerin yapısı ve üyelerinin tutumlarına göre bu deneyimlerinin niteliği değişse de çocuklar için yeni yerleşimde özel planlamaların yapılması gerektiği açıktır (Amnesty 2014, Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014, Kaya ve Kıraç 2016, Snoubar ve Duman 2016).

Suriyeli çocukların zikredilen yeni yerleşim sorunlarının ortaya çıkardığı ve gelecekteki yaşamlarını şekillendirecek öne çıkan iki önemli sorunları vardır. Bunlardan birincisi genellikle erkek çocuklarının deneyimledikleri çocuk işçiliği problemidir. İkincisi ise kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi diğer bir ifadeyle çocuk evlilikleri problemidir (Amnesty 2014, Erdoğan 2014, Barın 2015, Kaya 2015).

Suriyeli erkek çocuklar özellikle 12-18 yaş arası çocuklar yeni yerleşimde bazı durumlarda yetişkin erkek aile büyükleri savaş sebebiyle kaybedildiği için hanenin geçimini üstlenmek zorunda kalmışlardır. Emek piyasasına erken yaşta girerek hem emek sömürüsünün bir nesnesi olmak durumunda kalmışlardır hem de çocukluklarını yaşayamadan yetişkin yükümlülükleri alarak erken büyümek zorunda kalmışlardır. Bazı çocuklar yetişkinlere göre daha az ücret ödenmesi sebebiyle ebeveynlerinden daha kolay iş bulabildikleri için çalışmak zorunda kalmışlardır. Bazı hanelerde ise Suriyelilere ödenen ücretler çok düşük olması sebebiyle yeni yerleşim yerine tutunabilmek için çalışabilecek tüm erkek aile bireyleri çalışmaktadır. Çocukların çalışması emek sömürüsü olmakla beraber özellikle eğitim hakkına erişimlerinin engel-

lenmesi konusunda problem oluşturmaktadır (Amnesty 2014, Erdoğan 2014, Kaya ve Kıraç 2016).

Çocuklar açısından diğer önemli sorun ise erken evliliklerdir. Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların çoğu Suriye'nin sosyo-ekonomik düzeyi düşük kentlerinden ve kırsal alanlarından gelmişlerdir. Kültürel olarak çok eşlilik yaygın olmamakla beraber, gayrimeşru da olmayan bir olgudur. Kız çocuklarını erkenden evlendirmek veya Türklere başlık parası karşılığı çok eşli veya tek eşli evlendirme vakalarına rastlanmıştır. Kız çocuklarını erkenden evlendirmenin onların güvenli bir geleceği olması, haneden bir boğazın eksilmesi, yeni akrabalık bağları kurarak güvenli bir ortam oluşturmak, başlık parası alarak kriz durumunda olan ailenin ihtiyaçlarını karşılamak gibi çeşitli sebepleri vardır. Bu durum da çocukların erken yetişkin yükümlülükleri almasına sebep olmaktadır. Bu durum hem gelin olarak gittikleri hane tarafından istismar edilmelerine yol açabilmektedir hem de eğitime erişimlerini engellemektedir. Eğitime erişim ise kız çocukları için de hayati öneme sahiptir. Kendi öz bakımları, erken gebelik, doğum, bebek bakımı gibi konularda yeterince eğitimli olmayan kadınlar hem kendi hayatları hem de çocuklarının hayatları için güvenli koşulları oluşturmakta zorlanabilmektedirler (Erdoğan 2014, Barın 2015, Kaya 2015, Kaya ve Kıraç 2016, Yavuz ve Mızrak 2016).

Sığınmacıların değişen yaşam koşulları, anadili ve eğitim dili farklı bir ülkeye yerleşmiş olmaları, çocuklarının işgücüne muhtaç olmaları veya çeşitli gerekçelerle erken evlilikler çocukların eğitime erişimlerinin temel engelleri olarak görülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki sığınmacıların eğitimine ilişkin yasal mevzuatın aşamalı olarak düzenlenmesi, çocukların kimlik kayıt durumları, velilerin eğitime erişimde bilgi sahibi olma durumları da çocukların eğitime erişiminde etkili olabilmektedir.

1.2. Suriyeli Çocukların Eğitimi

Bu bölümde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Suriyelilere ilişkin mevzuatta yer alan uygulamalarına değinilecektir. Sonra Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalara değinilecektir.

Türkiye birçok uluslararası ve ulusal insan hakları ve özelde çocuk hakları sözleşmelerine imza atmış taraf devletlerdendir. Çocukların

eğitim hakkı evrensel bir haktır ve vatandaş olmasa bile ayrımcılık yapılmadan çocuklara eğitim hakkının tanınması yasalar ve sözleşmelerce garanti altına alınmıştır. 1982 Anayasasının 42. maddesi ve Türkiye'nin de imzaladığı çocuk hakları sözleşmesinin (UNICEF 2004) 28. maddesinde eğitimin her çocuğun hakkı olduğu ve cinsiyet farketmeksizin fırsat eşitliği temelinde ücretsiz ve herkese açık olması gerektiği vurgulanmıştır.

1.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Suriyelilere Yönelik Eğitim Politikaları

Türkiye'de kayıt altındaki tüm sığınmacı çocukların örgün eğitime katılım hakları vardır. Milli Eğitim Bakanlığı 2010 yılında Suriyeli sığınmacıların yoğun bir şekilde akın etmesiyle bir genelge yayınlamıştır (MEB 2010). Buna göre ikamet alan sığınmacıların örgün öğretime katılım hakkı vardır. İkamet alamayan sığınmacılar ise bu haktan mahrum bırakılmıştır (Emin 2016, Özer ve ark 2016, Kızıl ve Dönmez 2017).

2013 yılında sığınmacıların sayısının artması ve gitmeleri yönündeki umutların azalması neticesinde krize müdahaleye yönelik politikalardan ziyade daha kalıcı çözümler üretmek gerektiği görülmüştür. MEB Nisan 2013'de eğitim problemine ilişkin sorun tespiti bağlamında bir genelge yayınlanmıştır (MEB 2013). Daha sonra Eylül 2013'de ise kamp dışında kalan Suriyelilerin eğitimine yönelik destekleyici yol haritası niteliğinde bir genelge yayınlamıştır (MEB 2013). Genelgede ikamet izni olan ailelerin çocuklarının okullaşması desteklenmekte, ikamet izni olmayan Suriyelilerin ise paydaşlarla işbirliği yaparak Suriyelileri bilinçlendirmek ve ikamet almalarını sağlamak için desteklenmeleri hedeflenmiştir (Seydi 2014, Özer ve ark 2016, Kızıl ve Dönmez 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Eylül 2014 yılında 2014/21 nolu yeni bir genelge yayınlayarak Suriyeli çocukların eğitim haklarını kapsamlı olarak düzenlemiştir. Yabancı öğrencilerin hem Türk okullarına hem de geçici eğitim merkezlerine kayıtlarının kabul edileceği ilan edilmiştir. Daha önce var olan ikamet izni şartı bu genelge ile kaldırılmıştır. Yine bu genelgeye göre Suriyelilere Türkiye'ye girişte verilen yabancı tanıtma belgesi olan herkese ilk ve orta dereceli okullarda eğitim hakkı verilmiştir (MEB 2014). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik

planında da sığınmacıların eğitimine yönelik planlamalar yapılmıştır (MEB 2015, Emin 2016). Artık Milli eğitimde sığınmacıları da dikkate alarak politikalar geliştirmenin gerekliliği anlaşılmıştır.

Suriyeli çocukların Türk eğitim kurumlarında örgün eğitime katılma fırsatları vardır. Ayrıca geçici eğitim merkezlerinde de eğitim görmektedirler. Suriyelilerin çoğu MEB'e bağlı okullarda da ücretsiz eğitim imkanı olmasına rağmen 2018 yılına kadar GEM'lere gitmeyi tercih etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak bir yanda Türk okullarındaki kayıt mevzuatına ilişkin ailelerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, okul çalışanlarının caydırıcı tutumları veya okul çalışanları ve veliler arasında iletişim yoksunluğu görülmektedir. Öte yandan aynı sorunları paylaşan, aynı dili konuşan, ortak kültüre sahip oldukları Suriyelilerin devam ettiği GEM'lere devam etmek daha çekici görünmektedir (Seydi 2014, Emin 2016, Özer ve ark 2016, Kızıl ve Dönmez 2017, Seçer 2017).

Suriyeli çocukların büyük bir kısmının hala eğitime erişemedikleri raporlar tarafından vurgulanmaktadır. Her 10 suriyeli çocuktan 4'ünün okula gidemediği araştırmalarca vurgulanmaktadır. Mayıs 2018 itibari ile Türkiye'de 976.200 çocuğun eğitim çağında olduğu 384.292 öğrencinin MEB okullarında öğrenim gördüğü 227.231 öğrencinin GEM'lerde öğrenim gördüğü açıklanmıştır. Aşamalı olarak GEM'lerden MEB okullarına geçiş 2017 yılında hızlanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibari ile tüm çocukların MEB okullaırna geçişi planlanmıştır (Yılmaz 2018).

Geçici eğitim merkezleri Milli Eğitim Bakanlığı 2014/21 numaralı genelgesi gereğince kitlesel göç akımından etkilenen il/ilçelerde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak yürütülmek üzere valilik oluru ile açılmaktadır. Bu eğitim merkezlerinde çocukların yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerini yıl kaybı olmadan tamamlamalarını sağlamak amacıyla açılmışlardır. Bu kurumlarda yürütülen eğitim faaliyetleri uygulamada birlik olması amacıyla müfredatları Bakanlık tarafından özel olarak düzenlenmektedir. Suriyeli çocuklar bu merkezlerde Arapça eğitim almaktadırlar. Öğretmenlerin geneli yine Suriyeli Sığınmacılardandır (MEB 2014, Gee 2015, Akalın 2016). Ayrıca haftada 15 saat Türkçe dersleri de almaktadırlar. Bu eğitim merkezleri geçici olduğu için esas hedef bu merkezlerde okuyan öğrencilerin Türk okul-

larında örgün eğitime entegre edilmeleridir (Gee 2015, Şensin 2016, Yavuz ve Mızrak 2016). 2018-2019 eğitim yılı itibariyle Konya'daki Geçici eğitim merkezleri kapatılarak Suriyeli öğrencilerin MEB okullarına geçişi sağlanmıştır.

1.2.2. Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları

İltica beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Ekonomik yoksunluk, kaynaklara erişim konusunda bilgisizlik, dil problemi vs. bu çocukların dezavantajlı durumlarını artırmaktadır. Suriyeli sığınmacıların Ekim 2018 itibariyle %47,2'sini 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Göç süreçlerinin en büyük zorluklarını çocuklar yaşamaktadır. Bu çocukların önemli bir kısmı okul çağındadır ve eğitime entegre edilmeleri gerekmektedir. Türkiye için şu an kriz mevzusu olan sığınmacılar özellikle genç nüfusa yönelik gerekli sosyal politikalarla fırsatlara dönüşmesi mümkündür (Zetter ve Fiddian-Qasmiyeh 2011, Zetter ve ark 2012, Gee 2015, UNHCR 2017).

Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitime erişimlerinin önündeki engellere ilişkin İnsan Haklarını Gözlem Örgütü'nün yaptığı bir araştırmada Suriyeli çocukların eğitime erişimini engelleyen faktölerden biri dil engeli olarak belirtilmiştir. Suriyeli çocuklar Türkçe bilmedikleri için ileri sınıflardaki çocuklar okula devam edememektedir. Türkçe bilmeyen çocuklar için devlet okullarında sistematik hızlandırılmış dil eğitimi verilmemektedir. İkinci engel ekonomik zorluklardır. Okul gereçleri, ulaşım, okul harcı gibi masrafları karşılayamamaktadırlar. Ayrıca Suriyeli çocuklar ekonomik güçlükler sebebiyle çalışabilmektedir. Çocuk işçiliği Suriyeli çocuklarda yaygındır. Ailelerin çoğu çocukların getirdiği gelire muhtaç durumdadır. Üçüncü önemli engel Suriyeli aileler çocuklarının toplumsal uyuşmazlık yaşamaları, kendilerini garip hissetmeleri veya ayrımcılığa maruz kalmaları korkusuyla çocuklarının Türk okullarına göndermemektedir. Bunlara ek olarak, ailelerin çocuklarının eğitime erişme yollarını bilmemeleri, geçici eğitim merkezilerinin çok kalabalık olması ve eğitimin yeterince sistematik olmaması da Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin önündeki engellerdendir (Gee 2015, Seçer 2017).

Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına ilişkin bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin İstanbul'da Avcılar Geçici Eğitim Merkezlerinde

görev yapmakta olan 100 öğretmenle Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen çocukların uyum sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin Akalın'ın (2016) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bir kısmı okula geç gönderilmiştir. Yaşlarına göre olmaları gereken sınıf ve eğitim düzeyleri paralel değildir. Birçoğunun ailesinde anne babası işsizdir ve mutlak yoksulluk sınırının altındadır. Öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları sorunlar büyük oranda, arkadaşları ile kavga ve geçimsizlik, derse ilgisizlik ve ekonomik sorunlar şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin hiçbiri sorunlarının çözümüne ilişkin herhangi bir kurumdan yardım almamaktadır. Öğrencilerin Arapça başarı düzeylerinin orta olduğu, genel olarak eğitim ve öğretime ilişkin öğrencilerin yaşadıkları sorunların ailelerinden yardım alamamalarından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şensin (2016) sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göç ile gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerini içeren Bursa'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş okuldaki sınıf öğretmenleriyle bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenleri öğrencilerin Türkçe kursu almaları gerektiği, bu öğrencilerin arkadaşlarıyla uyumlarını ve psikolojik iyilik hallerini artırmak için pedagojik desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu Suriyelilerin ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu Arapça bilen öğretmenlerin ders vermesini önermiştir. Ayrıca Suriyeli velilerin de Türkçe kursuna gitmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Yine Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki göçmen çocukların okullara dâhil edilmesine yönelik olarak idarecilerin düşünce ve tutumlarını inceleyen Sakız (2016) araştırma sonucunda okul yöneticilerinin göçmen çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini desteklediği ve kendi okullarında eğitim görmelerine dair olumsuz tutumlar besledikleri, yapısal yetersizliklerin ve düşük toplumsal kabul düzeyinin göçmen çocukların eğitimine yönelik olumsuz tutumları beslediği, çok kültürlü okul ortamlarının gelişmesi için sivil toplum kuruluşlarının ve paydaşların psiko-sosyal ve yapısal anlamda desteklenmesi gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi kurumlarda Suriyeli sığınmacı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin Samsun'da okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin

eğitim kurumlarına uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri Suriyeli öğrencilerinin özellikle Türkçe bilmedikleri için akranları ve öğretmenleriyle iletişim sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeple sosyalleşemediklerini ve grup dışı kaldıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca Türkiye'ye tam olarak yerleşemedikleri için beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Suriyeli sığınmacı çocuklara ilişkin yapılan bir diğer araştırma, Uğurlu (2015)'nun Suriyeli sığınmacı çocuklarda görülen psikolojik semptomların sıklığı ve sanat terapisinin semptomlara etkisine yönelik çalışmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı çocukların % 60,3'ü Travma sonrası stres bozukluğu semptomları geliştirme risklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. %17,60 çocukta şiddetli depresyon belirtileri bulunurken, %14,40 çocukta şiddetli durumluluk kaygısı belirtileri, %31,10 çocukta ise şiddetli sürekli kaygı belirtileri elde edilmiştir. Çalışmada sanat terapisinin Suriyeli göçmen çocuklarda travma, depresyon ve sürekli kaygı belirtilerini azaltmakta etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Seydi (2013) Suriyeli sığınmacı akademisyen ve eğitimcilerle Suriyelilerin eğitimine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Suriyeli akademisyenler ve eğitimciler öncelikle sığınmacılara Türkçe eğitime olanak sağlayan ve kolaylaştıran sistematik programlar geliştirmek gerektiğini vurgulamışlardır. Suriyelilerin eğitimi için Suriyeli eğitimci ve akademisyenler de istihdam edilerek onlarla işbirliği içinde çalışılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Suriyeli çocukların eğitim sorunları dikkate alındığında, eğitime devam etmeleri, akademik başarılarını artırmaları için çok boyutlu müdahaleler gereklidir. Ailelerin, okul personelinin, öğretmenlerin senkronize bir şekilde çalışmaları gerekmektedir. Sığınmacı çocukların içinde bulunduğu ve karşılaşmaları muhtemel riskleri dikkate alarak çalışmak önemlidir. Bu bağlamda okulda risk altındaki ve normal çocuklarla çalışmakta çok boyutlu rollere sahip, sosyal hizmet uygulama tekniklerine ihtiyaç vardır. Okul Sosyal hizmeti uygulamaları ihtiyaçlara göre taktikler geliştirerek çocukların eğitime erişimlerini engelleyen, eğitime devam eden çocukların eğitimlerini sürdürmelerini aksatan veya engelleyen, biyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik problemlerin çözülmesini amaçlar. (Kelly ve ark 2010, Zastrow 2013, Aktan 2016).

1.3. Okul Sosyal Hizmeti

Sosyal hizmet toplumsal değişimi ve gelişimi, sosyal dayanışmayı, bireylerin güçlendirilmesini ve özgürleşmesini destekleyen uygulamaya dayalı bir meslek ve akademik bir disiplindir. Sosyal hizmetin odağı, sosyal adalet prensibi, insan hakları, ortak sorumluluk, farklılıklara saygıdır. Sosyal hizmet kuramları, sosyal ve beşeri bilimler, yerel bilgilerle desteklenir. Sosyal hizmet insanlar ve yapılarla yaşam zorluklarını aşmak ve iyilik halini artırmak üzere ilişki kurar (IFSW 2014).

Amerika'daki sosyal hizmetin mesleki gelişiminde en önemli örgüt olan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) (National Association Social Workers 2002), sosyal hizmet uygulamasının amaçlarını genel anlamda 4 madde ile kavramsallaştırmıştır. Bu maddeler her sosyal hizmet uygulama alanı için geçerli amaçlardır. Bunlardan birincisi, insanların potansiyellerini açığa çıkaracak biçimde gelişimsel süreçlerini desteklemek ve onların yaşam problemlerine karşı dayanıklıklarını artırmaktır. İkincisi, bireyleri ihtiyaç duydukları kaynak ve hizmetlerle buluşturmaktır. Üçüncüsü, insanlara hizmet veren, kaynak sağlayan kuruluşların daha etkin ve insan hak ve onuruna yaraşır bir şekilde çalışmalarını sağlamaktır. Dördüncüsü insan hak, özgürlük, eşitliği ve genel olarak toplumun iyilik halinin artması amacıyla bireylere sağlanan kaynak ve hakların genişletilmesi için sosyal politikaları geliştirmektir (Zastrow 2013, Sheafor ve Horejsi 2014, Adams ve ark 2015, Özkan ve Selcik 2016, Turner 2017).

Bu bölümde sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmetine değinilecektir. Türkiye'de henüz okul sosyal hizmeti uygulaması kamu okullarında yoktur. Bu sebeple okul sosyal hizmetine ilişkin mevzuta ve uygulamalara ilişkin bir literatür de mevcut değildir. Bu bağlamda Amerika'daki uygulamalar çerçevesinde okul sosyal hizmetine değinilecektir. Okul sosyal hizmetinin temel amaçları ve odağı çerçevesinde gelişim ve psikoloji kuramlarına dayalı uygulamalar yapar. Türkiye'de okullarda danışmanlık ve rehberlik hizmetleri için istihdam edilen psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden farklı olarak ekolojik yaklaşım çerçevesinde uygulamalar yapar (Özkan ve Kılıç 2014, 2014, Yeşilkayalı 2017, Yeşilkayalı ve Bölükbaşı 2017, Yeşilkayalı ve Meydan 2017) Bu bölümde öncelikle okul sosyal

hizmetinin temel yaklaşımı olan ekolojik yaklaşım açıklanacaktır. Sonra sosyal hizmet yaklaşımlarından ayrımcılık karşıtı uygulama, baskı karşıtı uygulama, ve güçlendirme yaklaşımlarına değinilecektir. Daha sonra okul sosyal hizmetinin işlevleri anlatılacaktır. Son olarak Türkiye'de okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine değinilecektir.

Okul sosyal hizmeti sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından birisidir (Duman 2000, Özkan ve Kılıç 2014, 2014).

Okul sosyal hizmetinin ortaya çıkışı ve gelişimi ABD ve İngiltere öncülüğünde olmuştur. 1900-1920 yılları arasında ilk defa sosyal hizmet uzmanları ziyaretçi öğretmenler olarak istihdam edilmişlerdir. Bu öğretmenlerin görevleri zorunlu eğitime erişimi sağlamak ve bazı refah hizmetlerini sunmak şeklindedir. Çocukların suça sürüklenmelerini engellemeye, yoksul aileleri ekonomik yardım hizmetleri ile buluşturmaya ve yabancı ülkelerden gelen göçmenlere Amerikan kültürünü ve toplum yapısını öğretmeye yönelik hizmetleri olmuştur. Bu dönemde ziyaretçi öğretmenler sorunlu ve yoksul çocuklar ve ailelerine odaklanmışlardır. 1922-1960 yıllarında okuldaki tüm çocukların davranış ve duygusal sorunları ile ilgilenmişlerdir. 1960-1980 yıllarında zikredilen rollerine savunuculuk rolleri de eklenmiştir. Sosyal hizmet uzmanları yerel idareler, kuruluşlar, vakıf ve derneklerle öğrenciler ve aileleri için çalışmalar yapmışlardır. Öğrenci haklarını savunarak, eğitime erişimde ırksal ayrımlara karşı çıkmışlardır. Dezavantajlı grupların eğitim haklarını savunmuşlardır. 1980-1990'lı yıllarda okulda öğrenme ve davranış sorunları yaşayan, yoksulluk, evsizlik, tek ebeveynli, sığınmacı ve göçmen olmak gibi dezavantajlı ve risk faktörleri belirgin olan çocuklar için gelişimlerini destekleyen, koruyucu ve önleyici faktörleri geliştiren çalışmalar yapmışlardır. Okul sosyal hizmetinin rolleri, toplumsal gelişme ve değişimle birlikte yıllar içinde evrilerek gelişmiştir (Openshaw 2008, Allen-Meares 2010, Dupper 2011, Allen-Meares ve ark 2013, Aktan 2016, Jarolmen 2017).

Okul sosyal hizmeti, çocukların okul başarılarını artırmak için çocukları destekler. Okul sosyal hizmetinin amacı tüm çocuklara akademik ve sosyal anlamda sağlıklı bir okul ortamında kaynaklara ve imkânlara ulaşmalarına yardım etmektir. Okul sosyal hizmeti okullarda önemli bir işleve sahiptir. Öğrencilerin kaynaklarla ilişki kurmasını sağlar ve eğitim sürecinde potansiyellerini artırmaya yönelik çalışır. Okul sosyal hizmetinin genç müracaatçılarının yaşamlarını değiştiren etkileri vardır. Okul sosyal hizmeti bireyi çevresi içinde ele alır ve yeri geldiğinde bireye özel müdahalelerde bulunur. Okul sosyal hizmeti, okul ortamını, okulun fiziki koşullarını, yönetim yapısını, öğrencinin sosyal ve akademik başarısını artıracak şekilde organize etmek için çalışır. Öğrencilerin aile sistemini, akran ilişkilerini ve öğretmenlerle ilişkilerini düzenlemede aktif rol oynar. Öğrencinin sosyo-ekonomik kaynaklara ulaşımında aracılık yapar. Çocukların eğitimlerine devam etmeleri, iyilik hallerinin ve okul başarılarını artırılması temel hedeflerdir. Okul sosyal hizmeti özellikle okul ortamına uyum güçlüğü olan, risk altındaki çocuklar, sosyoekonomik güvenceleri olmayan, savunuculuğa ve desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için gereklidir (Costin 1969, Fraser ve ark 1999, Duman 2000, Openshaw 2008, Özbesler ve Duyan 2009, Dupper 2011, Özkan ve Kılıç 2014, Aktan 2016, Roth ve ark 2016).

Okul sosyal hizmetinin genel olarak işlevleri: Türkiye'de okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini psikolojik danışanlar ve psikologlar vermektedir. 1983 yılında yayınlanan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin "Okul Sosyal Hizmeti" adı altında psikolog, hekim, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından kurulu bir ekip tarafından verilmesi yönünde hazırlık yapılması öngörülmüştür. Ayrıca 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehberlik araştırma merkezlerinde sosyal hizmet uzmanlarının görev almaları ile ilgili bir düzenleme yapılmıştır. Fakat bugüne kadar sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında istihdam edilmeleri söz konusu olmamıştır (Nazlı 2007, Özbesler ve Duyan 2009, Özkan ve Kılıç 2014). Okul sosyal hizmetinin genel işlevleri 5 maddede özetlenebilir.

1. **Yönetim ve sosyal politika üreticiliği:** Öğretmenleri ve yöneticileri hizmet sürecinde desteklemek, öğretmenlerin ve yöneticilerin araştırma projelerine katılımlarını sağlamak, ders müfredatına ihtiyaç halinde içerik eklemek, okul sonrası aktiviteler ve programlar düzenlemek (Costin 1969, Openshaw 2008, Dupper 2011, Jarolmen 2017) *"okulda öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik hazırlanacak çeşitli eğitim programlarının planlanması, değerlendirilmesi ve uygulanması sürecine mesleki görüşleri ile katkı sağlamak"* (Özbesler ve Duyan 2009), okul ortamında yeni bulgular ve perspektiflere ilişkin yayınlar yapmak, öğretmenlerin ve okul personelinin çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak (Costin 1969, Dupper 2011), *"biyo-psiko-sosyal açıdan gerekli olacak eğitici ve destekleyici programların yapılandırılması ve uygulanmasında aktif olarak görev almak"* (Özbesler ve Duyan 2009) bu rol ile ilişkili etkinlik örnekleridir.

2. **Çocuğa ve ebeveynine yönelik vaka çalışmaları: "***Okul sosyal hizmet uzmanı, uygun sosyal hizmet yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencinin eğitim-öğretim sürecine etki edebilecek yaşam durumları ile çalışarak, bireysel ve sosyal grup çalışmaları uygulayarak öğrenciye direkt olarak hizmet sağlar"* (Özbesler ve Duyan 2009). Sosyal hizmet uzmanı bir problem tespit edildiğinde psikiyatrik, psikolojik, veya sosyal vakalarda konsültasyon yapmak, çocuğun gelişim sürecindeki deneyimleri ve evdeki davranışlarına ilişkin ebeveynlerden bilgi almak, okul personelinden ve diğer uzmanlardan çocuğun durumuna ilişkin konsültasyon yaparak duruma uygun müdahale planı geliştirmekle yükümlüdür (Costin 1969, Duman 2000, Openshaw 2008, Aykara 2010, Aktan 2016, Yeşilkayalı ve Meydan 2017)**.**

3. **Çocuğa ve ailesine yönelik eğitim danışmanlığı:** *"Öğrencinin öğrenmesi, dersleri anlaması, değerlendirebilmesi ile ilişkili okul başarısına etki eden sosyal ve duygusal gereksinimlerini ve sorunlarını mesleki görüşme teknikleri ile ele almak ve değerlendirmek" (Özbesler ve Duyan 2009),* okul otoritesinin çocuğun doğası üzerindeki etkisini yorumlamak, ebeveynlerin çocuk üzerindeki otoritesini tanımlamak, çocukla ilgili okulun sosyal ve akademik beklentilerini netleştirmek, çocuğun eğitsel ve değer eksenli hedeflerini gerçekleştirmesi için yönlendirmek (Rehber öğretmen, özel ders, psikolog, vs.), çocuğun kendine dair bilişsel ve duygusal farkındalık kazanmasını sağlamaya çalışmakla yükümlüdür (Costin 1969, Openshaw 2008, Dupper 2011, Jarolmen 2017).

4. **Koordinasyon ve işbirliği:** Okul sosyal hizmet uzmanı, ev–okul–toplum arasındaki ilişkileri bağlam olarak dikkate alır ve çocuğu etkileyen tüm ağlar arasında ilişki kurmaya çalışır ve bu yapılar arasında işbirliği oluşturmaya çalışır. Etkili kaynak kullanımı için diğer kurumların kaynaklarından etkin biçimde yararlanılması ve diğer kurumlarla pozitif ilişkilerin geliştirilmesi yönünde mesleki çalışmalar yapar (Costin 1969, Openshaw 2008, Özbesler ve Duyan 2009, Özkan ve Kılıç 2014).

5. **Okul ortamında savunucu:** Büyük karmaşık sistemleri anlayan, çocuk ve okul bürokrasisiyle ilişkilerde çocuğun haklarını korumak için savunuculuk yapmak, çocuğun sağlıklı koşullarda yetişmesi için aile sistemindeki bazı problemlerin çözümü için ailelere, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla ilişki kurmalarında aracılık yapmak, öğrencinin yasalar, kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde uyumu ve buna direkt etki edecek eğitimsel, sosyal, duygusal ve maddi gereksinimlerini savunucu bir rolle ele alarak öğrencinin maksimum düzeyde uyumunu sağlamaya yönelik mesleki çalışmalar yürütür (Costin 1969, Openshaw 2008, Özbesler ve Duyan 2009, Zastrow 2013, Aktan 2016).

Sığınmacı ve Mültecilerle Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmetinin sığınmacı çocukların okula entegre olmaları sürecinde gerekli olduğu düşünülmektedir (Valtonen 2001). Bu gerekliliğin en önemli gerekçeleri sosyal hizmetin birey refahını ve güçlerini önemsemesidir. Bireyi güçlendirmek, sosyal adalet için çalışmak, özgürleştirici uygulamalar, ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulama yaklaşımlarının sosyal hizmet eğitimin temelleri olmasıdır. Bu doğrultuda sosyal hizmet toplumsal iyilik halini artırmak için sosyal değişime ve insan ilişkilerinde sorun çözmeye katkı sağlayan bir meslektir (Özkan ve Kılıç 2014, Thompson 2014, Özkan ve Selcik 2016, Duman 2017).

Sığınmacı çocuklarla çalışan sosyal hizmet uzmanlarının bazı özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Öncelikle sığınmacı çocukların haklarına, onlara verilen hizmetlere ve toplum kaynaklarına yönelik derinlikli bilgi sahibi olamaları gerekmektedir. Risk faktörlerini belirlemek ve koruyucu önleyici tedbirler alabilmek için çocukların

gelişimine, sığınmacı çocukların geçmiş deneyimlerine, travmalarına, karşılaştıkları sorunlara ve karşılaşmaları muhtemel olan sorunlara ilişkin detaylı bilgi sahibi olmalıdır. Sosyal hizmetin en temel müdahalesi çocukların güvenli bir çevre ve güvenli evde olmalarını sağlamaktır. Bu durumda çocukların aileleriyle çalışmak da elzemdir. Sosyal hizmet uzmanı duruma göre yiyecek, kıyafet, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişimlerini sağlayacak bazı uygulamalarda bulunmalıdır (Snoubar ve Duman 2015, Duman ve Snoubar 2016, Duman 2017).

Sosyal hizmet uzmanı mesleki rolleri keskin bir şekilde belirlenmiş bir profesyonel değildir. Aksine profesyonel becerilerini bireyler arası, gruplar arası kurumlar arası kullanmak durumunda olan hem profesyonel hem de gönüllü çalışan konumundadır.

1.3.1. Ekolojik Perspektif

Sistem yaklaşımının bir alt kümesi sayılan ekolojik yaklaşım "çevresi içinde birey" tanımlamasına öne çıkaran bir yaklaşımdır. Bireyleri ve toplulukları yaşadıkları yerin fiziki özellikleri olan mekânsal özellikleri ve iklim özellikleri, ayrıca toplumun fiziki yapısı olan nüfusun yerleşimine göre tanımlanan köy, kasaba, şehir, kent ve sosyal ilişki ağlarının niteliği, roller, statüler, değerler vb. kültürel unsurlar yaşam süreçlerinde etkili belirleyenlerdir (Zastrow 2013, Sheafor ve Horejsi 2014, Teater 2015). Bu olgular sosyal hizmetin bilgi temelinde bireylerin yaşam bağlamlarını oluşturan yerel bilgiler olarak görülmektedir. Sosyal hizmetin bilgi temelinde sosyal ve beşeri bilimlerin yanısıra yerel bilgilerin de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Adams ve ark 2015).

Ekolojik yaklaşıma göre fiziki çevre, sosyal çevre, ve kültürel çevre birbirlerini etkilemektedir ve değiştirip dönüştürmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler de çevreleri içinde değerlendirilmelidir çünkü birey aile, akranlar, ilişki halinde olduğu grupların tamamını hem etkilemektedir hem de onlardan etkilenmektedir. Ekolojik yaklaşım bireylerin potansiyellerini açığa çıkarmayı, olumlu yönde gelişmeleri için çevreleriyle ilişkilerini geliştirmeleri ve ilişki ağlarında uyumu sağlamalarını önemser (Dupper 2011, Özkan ve Kılıç 2014, Sheafor ve Horejsi 2014, Teater 2015, Jarolmen 2017).

Ekolojik yaklaşıma göre denge ve uyum çok önemli kavramlardır. Sürdürülebilir müdahaleler için bireylerin çevresi ile birlikte güçlendirilmesi gerekmektedir. Bireyin çevresiyle bağlarını, bağımlılıklarını ve ilişkilerine atfettiği anlamları inceler. Bireylerin stres faktörlerini azaltmak, yaşam döngülerindeki zorlu geçişleri kolaylaştırmak, bireylerin uyum kapasitelerini artırmak için bireye ve çevreye müdahaleyi gerekli görür (Zastrow 2013, Teater 2015).

Ekolojik yaklaşımın dört temel prensibi vardır. Birincisi ilişki ve iletişim ağlarının birbirine bağlı olmasıdır. Birey ve çevresi karşılıklı iletişim halindedir ve bu iletişimlerin niteliğini uyum düzeyleri belirler. Bu düzeyler; olumlu, olumsuz ve nötr olarak tanımlanabilir. Birey ve çevresi kültür, toplumsal yapı, ekonomik durum, roller, statüler dikkate alınarak analiz edilmelidir. İkincisi birey ve çevre uyumu uygulama odağıdır. Olumlu uyum düzeyi bireylerin değişmeleri ve gelişmeleri yönünde yeterli güce, potansiyele ve kaynaklara sahip olduğuna inanması ve çevresinin ihtiyaç duyduğu kaynakları, fırsatları sağladığına inanması durumudur. Bunlardan herhangi birinin eksikliği uyumu olumsuz etkiler. Üçüncüsü ekolojik sürecin döngüsel doğasıdır. Bu prensip bireyler arası ilişkiyi değerlendirirken çok değişkenli bir perspektifle değerlendirmemizi öngörür. Yani bireylerin karşılıklı etkileşimlerini, bağlam, konum, bireylerin geçmişi ve halihazırdaki ilişki ağları, çevreleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Dördüncüsü ise birey ve çevre ilişkisi lineer bir nedensellik ilişkisi olmayıp bu ilişki döngüseldir (Özkan ve Kılıç 2014, Teater 2015, Nadir ve Aktan 2016, Özkan ve Selcik 2016). Anthony Giddens'ın yapı fail tartışmalarındaki yapılaşma argümanında olduğu gibi çevre bireyi etkiler ve dönüştürür, birey çevreyi etkiler ve dönüştürür (Giddens 1991, Giddens ve ark 2016).

Sığınmacı ailelerin karşılaştıkları zorluklar ve bağlamları dikkate alındığında çocukların eğitim durumlarını değerlendirmek ve geliştirmek için ekolojik yaklaşımın gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okullarda sığınmacılara ilişkin etnik duyarlılığın geliştirilmesi, ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamaların yapılması elzemdir.

1.3.2. Etnik Duyarlılık, Ayrımcılık ve Baskı Karşıtı Uygulama

Yeni toplumsal hareketlerle birlikte özellikle etnik çatışmaların artmasıyla sosyal hizmet uygulamaları egemen grupların paradigmaları ve istekleri doğrultusunda uygulamalar yapmakla eleştirilmiştir. Ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamalar egemen perspektifin dışında kalan veya bilinçli bir şekilde dışlanan grupların haklarının teslim edilmesi ve bu grupların güçlendirilmesi amacıyla ortaya çıkan uygulamalardır (Özgür 2009, Thompson 2014, Adams ve ark 2015).

Ayrımcılık kavramı bazı insanlara veya topluluklara karşı geliştirilen önyargı ve negatif ayrımcılık olarak tanımlanmaktadır. Ayrımcılık kavramı eylemselliği içerir. Negatif bir önyargıdan doğan davranışlar bütününe denebilir. Ayrımcılığa maruz kalmak çeşitli şekillerde tezahür etmektedir. Örneğin ırk, cinsiyet, din, etnisite, vb. etkenlerden dolayı olabilmektedir (Barker 1995).

Ayrımcılık kavramı aslında eşitlik ilkesine dayalı olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Tüm insanların insanlıkta eşit oldukları iddiası doğal olarak toplumlardaki yerleşik ayrımcı uygulamaların tanımlanmasına olanak tanımaktadır. Ayrımcılık yasağı modern hukuka dahil edilerek eşitlik ilkesi ihlali durumunda yaptırım gerektiren bir olgu olarak somutlaştırılmıştır (Göregenli 2012). Ayrımcılığın kökenleri çoğu zaman benzer örüntülerden oluşur. Clements ve Spinks (2009) ayrımcılığın kökenlerini bilgisizlik, iktidar, savunmasızlık, gelenekçilik, çoğunluğa uymak şeklinde tanımlamışlardır.

- **Bilgisizlik:** Kendimizden farklı insanlarla doğrudan bir bilgiye ve deneyime sahip olmama durumunu ifade eder. Onların gündelik hayat pratiklerine, kültürlerine, dinlerine, giyim tarzlarına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadan kendi kavramsal çerçevemiz doğrultusunda anlamlandırmamız, değerlendirmemiz olumsuz önyargıların temellendirilmesine sebep olabilmektedir.
- **İktidar, Güç:** Mevcut toplumda iktidar konumunda olan norm üreten ve ideal vatandaşı tanımlayan mekanizmalardır. İdeal olanın dışında kalan her şey tehlikeli olarak nitelendiririlir. Bir anlamda iktidar ve onun içindeki gruplar bir öteki tanımı yaparak kendilerini görünür kılarlar. Çoğunluğun tarafında olmak onun üyelerine güven veren bir olgudur.

- **Savunmasızlık:** Farklı olana ilişkin çoğu zaman negatif bir önyargıda bulunulur. Farklı olanı tehdit olarak algılamak, kendini de zayıf ve savunmasız hissetmeye sebep olabilir. Bu his tehikeli görülene karşı nefreti körükleyen bir histir.
- **Gelenek:** İnsanlar kendilerini özgür hissetseler de kendi kişisel ve toplumsal tarihlerindeki tecrübelerden yapılanan düşünce örüntüleri ile düşünürler. Farklı olanın gelenekleri, toplum yapısını tehdit ettiği düşüncesine kapılmak da ayrımcılığın kökeninde yatan unsurlardandır.
- **Çoğunluğa Uyma Eğilimi:** İnsanların geneli çoğunluğun desteklediği normlara uyma eğilimindedir. Çoğunluğun içinde olmak bireylere bir konfor alanı sağlar. Azınlık gruplara karşı da çoğunluğun düşünce ve davranış örüntüsünü gösterme eğilimi içindedirler. Farklı düşünce ve davranışlarla çoğunluktan ayrılmak istemezler.

Şekil 1. Allport (1954) önyargı ve ayrımcılık piramidi

Modern ulus devletlerin doğasında ulusun içinde aykırı görüşler ve karşıt gruplar olsa bile yabancılar, göçmenler, sığınmacılar huzuru bozan, tehlikeli, öngörülemeyen olarak tanımlanır. Bu tehlikeli ve huzuru bozan veya huzur kaçırmasından endişe edilen grupla ilgili önyargıya dayalı negatif söylemler ortaya çıkabilir ve medya aracılığıyla bu söylemler yaygınlaşabilir (Çobaner 2015). Kuşkucu ve önyargılı yaklaşımlar yabancılara karşı ayrımcı davranışlara, çifte standart geliştirilmesine yol açabilir. Yabancının hakkı olan hizmetler bir lütuf

gibi üstenci bir şekilde sunulabilir. Yabancıların eylemlerindeki her olumsuzluk büyük bir tehdit olarak algılanarak abartılabilir. Bu abartıların fiziksel saldırıdan soykırıma varan bir çizgiyi takip etme riski vardır (Bauman 1999, 2003, Man 2016).

Baskı karşıtı uygulama, sosyal hizmetin sistemi sürdüren toplumsal işleyişteki aksaklıkları onaran tortusal yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan, bireylerin yaşadıkları sorunların, bireylerin kendisinden değil toplumsal yapıdan kaynaklandığını savunan bir yaklaşımdır. Post yapısalcı iktidar eleştirileri ve yeni sosyal hareketlerden etkilenerek ortaya çıkmıştır. Özellikle Foucault'un iktidar analizlerinden etkilenmiştir. Post yapısalcı iktidar tanımları politikayı yaşamın her alanına nüfuz eden bir fenomen olarak tanımlar (Althusser 1994, Foucault 2007). İktidar da benzer şekilde sadece kamu kurum ve kuruluşlarıyla temsil edilmez yaşamın her alanına nüfuz eden duygu düşünce ve davranış pratiklerinde temsil edilen bir olgudur (Foucault 2001, 2012). Soyal hizmetin mevcut sistem içinde hakim kültür ve normlar çerçevesinde uygulamalar yapması, muktedir olanların düzenini sürdürmeye yönelik aksaklıkları onarıcı işlevinin sosyal hizmetin temel amacına aykırı olduğu düşünülmektedir. Sosyal hizmetin temel amacı sosyal refahı sağlamak, sosyal adaletsizlik ve fırsat eşitliği için mücadele etmek, bireysel ve sosyal işlevselliklerini yerine getirebilmeleri için bireyleri güçlendirmektir. Baskı karşıtı uygulamaya göre sosyal hizmetin tek amacı sistemin veya iktidarın işleyişini desteklemek, refah hizmetlerine ihtiyaç sahiplerinin erişimini sağlamak değildir. Aynı zamanda sistemin dışında bırakılanların haklarını savunmaktır. Onların farklılıklarını korumak, fırsatlara erişim, kendi kaderini tayin haklarını korumaya çalışmaktır. Toplumdaki eşitsizlikleri sürdürmeye dönük her türlü söylem ve eylemle mücadele etmektir (Dominelli 2002, Tuncay ve İl 2006). Baskı karşıtı sosyal hizmet dezavantajlı gruplara sosyal hizmetin amaçları çerçevesinde hiyerarşik olmayan eşitlikçi bir düzlemde hizmet vermenin yanı sıra, bu grupların yaşadıkları zorluklara ve hak ihlallerine sebep olan politik uygulamalara karşı sosyal hareketler aracılığıyla mücadele etmeyi öngörür (Williams 1999, Özgür 2009, Thompson 2014, Cankurtaran ve Beydili-Gürbüz 2016).

Baskı karşıtı uygulama, ayrımcılık karşıtı, ırkçılık karşıtı, feminist, radikal sosyal hizmet yaklaşımlarını kuşatan çatı bir uygulama yakla-

şımıdır (Tuncay ve İl 2006, Adams ve ark 2015). Baskı karşıtı uygulama bireylere sosyal bağlamları içinde bir bütün olarak bakar, hizmet veren ve alan arasında hiyerarşik değil eşitlikçi bir ilişki kurmayı öngörür. Baskı karşıtı uygulama kişisel, kurumsal, kültürel ve ekonomik fenomenleri değerlendirerek bireylerin mevcut bağlamda potansiyellerini nasıl açığa çıkaracakları ile ilgilenir. Bireylere kendi kaderini tayin hakkı prensibi doğrultusunda kararlar almasını teşvik eder. Bu uygulamanın amacı bireyi dışardan desteklemek değildir. Uygulamanın amacı bireyleri kendi kaynakları ve güçleri çerçevesinde gelişimleri için desteklemektir. Bu uygulama hem güçlendirme hem de özgürleştirici pratikler olarak değerlendirilebilir (Dominelli 2002, Jeffey 2007).

Sosyal hizmet eğitiminde ırkçılık karşıtlığı ve etnik duyarlılık, ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamalar çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Fakat bu yaklaşımın özel bir yaklaşım olduğu ve bu konuda daha spesifik çalışmak gerektiği düşünülmektedir (Williams 1999). Etnik duyarlılık modelinde kültürel baskı kavramı öne çıkmaktadır. Toplumda baskın grubun, normları kendi gerçeklikleriyle tanımlamlayarak, etnik ve kültürel farklılığı dikkate almaması durumudur. Etnik kimliği farklı bireylerin sorunlarını da hakim kültürün kendi normları çerçevesinde değerlendirerek yönlendirmesi kültürel baskıyı oluşturmaktadır (Schiele 1997, Williams 1999).

Bu durumda sosyal hizmet uzmanlarının ayrımcılık, ırkçılık ve baskının nesnesi olan bireylerin kendileri ile ilgili algılarını, diğer insanların onlara karşı algı ve tutumlarının fırsat eşitliği ve sosyal adaletin önünde engel oluşturabildiğinin farkında olması gerektiği düşünülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının öncelikle kendi önyargılarının, ayrımcı ve baskıcı tutumlarının farkına varması gereklilik olarak görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanının ayrımcılığın yapısal sorunlara yol açtığını ve çoğu zaman bireylerin yoksulluk, suç, şiddet, terör, cinsiyet eşitsizliği gibi örüntülerin döngüsünden çıkmasını zorlaştırdığını görebilmesi gerekmektedir (Özgür 2009, Yücel 2017).

Sosyal hizmet uzmanları, önyargı, ayrımcı tutum, baskıcı tutum ve ırkçı tutumlara karşı farkındalık çalışmaları yapmalıdır. Bu tutumların yapısal eşitsizliği yeniden ürettiği, toplumsal içermeyi engellediği, toplumsal huzursuzluğa ve çatışmalara sebep olabildiği belirtilmektedir.

Hak temelli bir yaklaşımla, mikro, mezzo ve makro düzeylerde çalışmalara ihtiyaç vardır. Sosyal hizmet uzmanlarının savunuculuk, eğiticilik, bağlantı kuruculuk, lobicilik, politika önericilik gibi becerileri etkin bir şekilde kullanmasına ihtiyaç vardır (Özgür 2009, Cankurtaran ve Beydili-Gürbüz 2016).

Okul sosyal hizmeti uygulamasında mikro, mezzo ve makro düzeylerde uygulamalar yapma imkanı vardır. Öğretmenler, idareciler, Türk ve Suriyeli veliler arasında, sığınmacılara yönelik eşitlikçi, farklılıklara saygı, insan hakları konusunda bilinçlendirici çalışmalar yapılması gereksinimi vardır. Yerel halkın olumsuz şemalarını yıkmaya çalışmak, sığınmacıların sosyal içermeleri için uygulama yapmak amaçları arasındadır. Okul sosyal hizmetinin etnik duyarlılıkla, lobicilik, arabuluculuk, savunuculuk, eğiticilik ve vaka yöneticiliği rolleri ile ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamalar yapması öngörülmektedir (Snoubar ve Duman 2015, Massat ve ark 2016, Duman 2017).

1.3.3. Güçlendirme

Güçlendirme yaklaşımı da baskı karşıtı uygulamanın bir türevi olarak düşünülmektedir. Baskıya maruz kalmak bireyleri ve toplulukları etkileyen yapısal temelli bir olgudur (Teater 2015). Baskı sadece devletin veya büyük iktidar mekanizmalarının yarattığı bir olgu değildir. Foucault (2007)'un belirttiği mikro iktidar ve baskı mekanizmalarını da ifade etmektedir. Aile içindeki zayıf bireyler, kadınlar, çocuklar, toplum içinde baskıya maruz kalan engelli, sığınmacı, vb. bireyler, okul ortamında zayıf görülen zorbalığa maruz kalanlar gibi tüm bireyleri ve durumları ifade etmektedir. Bireyin kendisi ile ilgili algısını olumsuz yönde etkileyen, güçlerinin, yeteneklerinin açığa çıkmasını baskılayan olguları ifade etmektedir (Foucault 2012, 2015).

Güçlendirme yaklaşımı bireylerin kişisel kaynaklarını kullanarak yaşamlarını kontrol edebilecek, düzenleyebilecek yetkinlikte olduğu varsayımına dayanır. Yapısal eşitsizliklerden kaynaklı yoksulluk, engellilik, azınlık gruplara mensubiyet, etnik olarak zayıf bırakılmış gruplara mensubiyet gibi olgulara karşı bireylerin güçlü yönlerini açığa çıkaran ve psikolojik dayanıklılık veya yılmazlıklarını artıran uygulamaları içermektedir. Güçlendirme yaklaşımı hem kuram hem

de müdahale yöntemi olarak düşünülebilir (Teater 2015, Thompson 2016). Yapısal eşitsizliklere karşın bireyin failliğinin değiştirici, dönüştürücü gücüne ve potansiyeline vurgu yapar. Bu yönü ile inşaacı bir yaklaşımdır (Rapp ve ark 2005).

Güçlendirme yaklaşımı öncelikle psikolojik hastalıkların tedavisinde ortaya çıkmıştır. Bireylerin patolojilerine, olumsuz yaşam deneyimlerine, zayıflıklarına odaklanan teşhisçi ve tedavici yaklaşıma karşı gelişmiştir (Rapp ve ark 2005). Daha sonra diğer alanlarda da (aile terapisi, grup çalışmaları, gelişimsel yılmazlık, vb.) kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım bireylerin güçlü yanlarına, yeteneklerine, sosyal, insani, kültürel sermayelerine odaklanır. Mevcut ile nasıl ilişki kurulacağına, potansiyellerin ve yaratıcı kaynaklara ve fırsatlara dönüşmesi yönünde çalışmalar yapmayı öngörür. Bunun için güçlendirme yaklaşımı öncelikle bireylerin kendileri ve çevreleriyle ilgili algılarını, inançlarını pozitif ve inşaacı biçimde yeniden yapılandırmaya çalışır. Bireylerin problemlerini çözmek, fırsatlar yaratmak, psikolojik ve gelişimsel dayanıklıklarını artırmaya yönelik motivasyon vermek, problem çözme becerilerini geliştirmek için farkındalıklarını artırmak ve bilişsel yeniden yapılandırmaya dönük müdahaleler içerir. Bu süreçte bireylerin benlik saygısını, kendini kontrol etme becerisini artırmaya dönük müdahaleler de yapılır (Saleebey 1996, Teater 2015, Thompson 2016). Güçlendirme literatürü ve uygulamaları, pozitif psikoloji, yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, hümanist yaklaşım, demokrasi gibi farklı alanlarda farklı akımların gelişmesinden etkilenmiştir (Saleebey 2000). Güçlendirme yaklaşımı temelde pozitif psikoloji, yılmazlık kuramı çalışmalarının bir türevi olarak görülebilir. Psikolojideki bu kuramların sosyal hizmet uygulamasındaki bir izdüşümüdür (Saleebey 2000, Rapp ve ark 2005).

Güçlendirme yaklaşımı bireyi çevresi içinde bir bütün olarak ele alır. Müdahale sürecinde müracaatçıyla hiyerarşik değil eşitlikçi ve işbirlikçi bir ilişki kurulur. Bireylerin kişisel tarihleri, şimdiki bağlamları ve hikayeleri hayati öneme sahiptir. Birey kendi hayatının hakimidir ve kendi kaderini tayin hakkı vardır. Bu yaklaşımda iki temel unsur vardır. Birincisi bireyin kendini iyileştirme, geliştirme gücü ve kendi gelecek hikayesini yazma gücünü açığa çıkarıp teşvik etmektir. İkincisi güçlendirme yaklaşımında olumlu kendilik algısı ve pozitif inançların

etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Ayrıca eğitim kurumları ve toplum kaynaklarının bireylerin güçlenmesine ve yeteneklerinin gelişmesinde olumlu rollerinin olabileceği düşünülmektedir (Saleebey 1996).

Sonuç olarak pozitf bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak, ailelerle, toplumla ve bireylerle çalışmak, ayrımcılık ve baskı karşıtı çalışmalar yapmak, güçlendirme yaklaşımı ile uygulamalar yapmak, çocukların iyilik halini ve eğitimsel dayanıklılıklarını artırmak için sosyal hizmet perspektifine ve okullarda sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyacın olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların okula entegrasyon süreçleri dikkate alındığında ortaya çıkması öngörülen çoklu ihtiyaçları için okul sosyal hizmeti ekibinin oluşturulması gerekli görülmektedir. Bu ekipte sosyal hizmet uzmanı psikolog ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeninin olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul psikoloğu: Psiko-sosyal destek ekibinin bir üyesidir. Çocukların öğrenme güçlüğü veya psikolojik problemlerini tanımlar. Çocukların ihtiyaçlarının tanımlandığı raporlar doğrultusunda çocukların okul başarılarının artması için bireysel eğitim programı geliştirirler. Okul psikologlarının eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekir (Openshaw 2008). Ayrıca okul sosyal hizmet ekibi içinde çalışmalarda katılımcı, eğitimci, uygulamacı olması beklenmektedir. Bireysel ve grup terapileri, çocuklar, aileler ve öğretmenler arası ilişkilerde konsültasyon yapmak psikoloğun görevleri arasındadır.

Yurt dışında özellikle Amerika örneğindeki okul sosyal hizmetinin işlev ve rolleri Türkiye'de kısmen psikolojik danışmanlara verilmiştir. Türkiye'de okul sosyal hizmeti bulunmamaktadır. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ise aşağıdaki gibidir:

Rehberlik hizmetleri de Türk Milli Eğitiminin amaçları çerçevesinde belirlenmiştir. *"Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik hizmetleri; kendini tanıyan, kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamlarını sürdürerek kendini gerçekleştirmelerini amaçlar"(Resmi Gazete 2017).*

Psikolojik Danışmanın Rolü: Türkiye'de psiko-soyal destek için okul ortamlarında sadece psikolojik danışman ve rehber (PDR) öğ-

retmen istihdam edilmektedir. 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile rehberlik yaklaşımının gelişimsel ve koruyucu (önleyici) olacağı ifade edilmiştir (MEB 2001).

PDR'nin rolü öğrencilere danışmanlık yapmak ve yönlendirmektir. Öğrencilerin okul başarılarını artırmaları için akademik ve bireysel problemlerini çözmelerine yardım etmektir. Bazı okullarda öğrencilere çalışma programı hazırlarlar. Ayrıca öğrencilerin yeteneklerine göre kariyer planı yapmaları konusunda rehberlik ederler (Nazlı 2007, Openshaw 2008). Özetle Pisikolojik danışmanların temel üç rolü vardır. Bunlar psikolojik danışma, konsültasyon ve koordinasyondur. PDR'nin gelişimsel koruyuculuk işlevinin eklenmesi ile rolleri de artmıştır. Bu roller:

1. Rehberlik Müfredatı: Psikolojik danışmanlar, sınıflarda ya da daha geniş gruplar halinde, öğrencilere çeşitli yeterlilikler kazandıracak yapılandırılmış etkinlikler hazırlarlar. Bu bir nevi eğitsel danışmanlıktır (Yeşilyaprak 2002, Güven 2004, Özgüven 2007, Çam 2009, Yaycı 2012). "*Bireyin yetenek, ilgi, ihtiyaç, değer, kişilik özellikleri, imkân ve koşullarıyla uyumlu eğitsel kararlar alması; eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmesi ve hayat boyu öğrenme sürecinde bireyin gelişimine destek olunması amacıyla bireye ve ailesine sunulan hizmettir*" (Resmi Gazete 2017).

2. Bireysel Planlama: Psikolojik danışmanlar, öğrencilerin kendilerini düşünmeleri, plan yapmaları, yaşamlarını kontrol etmeleri ve yönetmeleri için yardım ederler. Bu bir nevi mesleki danışmanlıktır (Yeşilyaprak 2002, Güven 2004, Özgüven 2007, Çam 2009, Yaycı 2012). *"Bireyin kendini ve meslekleri tanıması; yetenek, ilgi, ihtiyaç, değer ve kişilik özellikleri doğrultusunda mesleğe yönelik seçimler yapması; mesleğe hazırlanması, başlaması, mesleğini sürdürmesi ve hayat boyu öğrenme sürecinde kendini geliştirmesi için birey ve ailesine sunulan hizmettir*" (Resmi Gazete 2017).

3. Müdahale Servisleri: Psikolojik danışmanlar, öğrencilerin eğitsel ve kişisel sorunları ile ilgilenirler (Yeşilyaprak 2002, Güven 2004, Özgüven 2007, Çam 2009, Yaycı 2012). *"Bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve davranışsal gelişimini desteklemek amacıyla kendini tanıması; karar verme ve problem çözme gibi sosyal beceriler ile yaşam becerilerini geliştirmesi ve sorumluluk sahibi bir birey olarak hayatına devam edebilmesi için bireye ve ailesine sunulan hizmettir* (Resmi Gazete 2017).

4. Sistem Desteği: Psikolojik danışmanlar, kapsamlı rehberlik programını geliştirici çalışmalar yaparlar. Bu rol çocuğun eğitimi ile ilişkili öğretmenler, idareciler, velilere yönelik çocuğun gelişimi ve eğitimi için bir tür işbirliğini ifade eder. Öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik ilgili kişilerle konsültasyonu kapsar (Yeşilyaprak 2002, Güven 2004, Özgüven 2007, Çam 2009, Yaycı 2012). Fakat bu rollerine ilişkin Türkiyede pek etkin çalışmadıkları yapılan çalışmalarda bulunmuştur (Korkut 2007, Nazlı 2007)

5. İzleme ve Değerlendirme: Öğrencinin bireysel ve mesleki yönlendirmelere nasıl tepki verdiği izlenir. Öğrencinin hedeflenen davranış değişikliğini nasıl gerçekleştirdiği, tercihlerinin sonucunda neler olduğunu takip etmektir. Bunun bir parçası da mezunları izlemedir (Yeşilyaprak 2002, Güven 2004, Özgüven 2007, Çam 2009, Yaycı 2012).

6. Oryantasyon Hizmeti: Yeni gelen çocuklara okulu, okulun işleyişini, kurallarını ve amaçlarını tanıtmaktır. Çocukların okula alışmasını, okul ortamında yabancılık hissetmemeleri için yapılan kısa süreli tanıtım çalışmalarıdır (Yeşilyaprak 2002, Güven 2004, Özgüven 2007, Çam 2009, Yaycı 2012).

Serap Nazlı (2007)'nın çalışmasında psikolojik danışmanların eğitim sistemini bir bütün olarak değerlendirme ve yeni paradigmaları algılamada güçlük çektikleri; rehberlikteki değişime rağmen kendi rollerinde bir değişimi algılamadıkları; görüşme tekniğinde ve müşavirlik rollerinde kendilerini yeterli bulurken, psikolojik danışma, sınıf rehberliği ve program yönetiminde yetersiz buldukları; değişen sisteme uyum sağlamak için mesleki gelişimlerini artırmak istediklerini belirlemiştir.

Korkut (2007)'un, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerle yaptığı araştırmanın bulgularına göre psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ile ilgili olarak büyük çoğunluğunun, mesleki danışmanlık ve yönlendirme, üniversiteler hakkında bilgi verme, mesleklerdeki profesyonelleri okula davet ederek seminer düzenleme gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bireyleri tanımaya çalışmak için test veya test dışı teknikler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bireysel ya da grupla ve ailelerle görüşme pek yapmadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının rolüne ge-

lişimsel, koruyucu roller de eklenmiş olmasına rağmen daha çok mesleki rehberlik yapmaktadırlar (Korkut 2007, Nazlı 2007, Özbesler ve Duyan 2009).

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de son 7 yılda sınır komşusu Suriye'deki iç savaş sebebi ile sığınmacı sayısı artmaktadır. Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı Ekim 2018 itibari ile 3.585.738 olmuştur. Bu sığınmacıların 1.692.595'i diğer bir ifade ile yaklaşık %47'si 0-18 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır. Suriye'deki koşullar yakın zamanda sığınmacıların dönmesine uygun değildir. Sığınmacıların Türkiye'de kaldıkları süre zarfında psiko-sosyal ve ekonomik anlamda kendilerini toparlamaları oldukça önemlidir. Sığınmacı nüfusunun çoğunluğunu oluşturan çocukların risk faktörlerinden korunması, psiko-sosyal rehabilitasyonu, eğitimi ve topluma uyumu da oldukça önemlidir.

Sığınmacı çocuklar birçok risk faktörü ile karşı karşıyadır. Savaştan dolayı yaşadıkları kayıplar, travmalar sebebiyle yeni hayata uyum, toplumsal dışlanma, yoksulluk, istismar gibi risklere karşı savunmasız olabilmektedirler. Bu çocukların sağlıklı gelişimi ve psikolojik sağlamlıkları risk faktörleri ile başa çıkabilmeleri için elzemdir. Ayrıca toplumsal uyumları, eğitime entegre olmaları, büyüme süreçlerinde bireylerin ihtiyaç duyabileceği bilgi donanımlarına sahip olmaları açısından eğitim ve öğretime katılmaları gereklidir.

Suriyeli çocukların eğitime erişimi ve eğitimlerini sürdürmeleri yaşam koşullarındaki zorluklar sebebiyle bir çok zorlukla başa çıkmalarını gerektirmektedir. Bu araştırmada Suriyeli sığınmacı çocukların okula entegre olabilmeleri, dil problemini aşmaları, akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri, okula devam etmeleri için okullarda bir revizyona ihtiyaç olduğu düşünülerek yola çıkılmıştır. Değişen okul koşulları ve öğrenci profiline karşın okullarda yeni ihtiyaçların oluştuğu düşünülmüştür. Suriyeli çocukların Türk toplumuna entegre olmaları için okulların tampon rollerinin olduğu düşünülmektedir.

Geçici koruma statüsündeki sığınmacı çocuklarla çalışmak için okullar oldukça önem arz eden bir statüdedir. Bu çalışmada Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları sosyal hizmet perspektifinde

keşfedilerek tasvir edilmeye çalışılmıştır. Suriyeli çocukların eğitimlerinin önündeki engelleri kaldırmak için aileler, toplum ve çocuklarla çalışmak gerekli görülmektedir. Bu durum okullarda sosyal hizmet uygulamasına duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Bu çalışmada Suriyeli çocukların eğitim durumlarını anlamak, eğitime entegrasyonlarında ihtiyaçlarını tesbit etmek ve bu ihtiyaçların karşılanmasında sosyal hizmetin rol ve işlevlerinin neler olabileceğine dikkat çekilmiştir. Okullarda sosyal hizmet uygulamasının çok kültürlü birlikte yaşam ve geleceği inşaa etmek için kapsayıcı eğitime olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Konya'daki Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumlarını anlamak, sığınmacı çocuklar olarak karşılaştıkları sorunları irdelemek ve okullarda Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine entegre olma süreçlerindeki ihtiyaçlarını ve bu doğrultuda ortaya çıkan sorunları, nedenlerini keşfetmek ve okul sosyal hizmeti ihtiyacını belirlemektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli veri toplama tekniği, araçları, yeri ve çalışma grubu, araştırmanın verilerinin değerlendirilme süreçleri ve araştırmanın sınınrlılıkları ile ilgili bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma niteliksel bir araştırmadır. Nitel araştırma sosyal olguları anlamak ve açıklamak için birçok farklı metodun kullanıldığı bir araştırma desenidir. Nitel araştırma olguların kendi doğal ortamlarında insanların onlara atfettikleri anlamlarla yorumlanmasına odaklanır. Nitel araştırmalarda araştırmacının atfettiği anlamlardan ziyade çalışma grubunun olgulara atfettiği anlamlar önemlidir (Pope ve Mays 1995, Denzin ve Lincoln 2005, Yıldırım ve Şimşek 2006). Nitel araştırma insan deneyimlerini, algılarını, motivasyonlarını, niyetlerini ve davranışlarını kendi bağlamında, doğal yorumlamacı yaklaşımla gözlemlemeye ve tasvir etmeye olanak tanır. Nitel araştırma süreci, sosyal fenomenleri kendi bağlamlarında araştırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma gündelik hayatta anlamlandıran, anlam üreten özneler olarak insanların doğrudan deneyimlerini dikkate alır ve sosyal olguları "ne" sorusundan ziyade "neden" sorusuna odaklanarak inceler (Yıldırım ve Şimşek 2006, Kuş 2007, Kümbetoğlu 2008, Patton 2014).

Bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama konuyla ilgili Türkiye ve dünyada yapılmış çalışmaları okuyarak literatürü değerlendirmektir. İkinci aşama çalışmanın birinci amacı olan Konya'daki en çok öğrenci sayısına sahip eğitim merkezlerinden birinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların eğitim sorunlarını anlamaya çalışmaktır. Bu aşamada katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada iki farklı teknikten faydalanılmıştır. Bu teknikler katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmedir. Araştırmanın veri toplama araçları katılımcı gözlem raporları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır.

2.3.1. Katılımcı Gözlem

Araştırmanın taslağı belli olup tez önerisi kabul edildikten sonra TC. Milli Eğitim Bakanlığı onayıyla araştırmacı dört ay boyunca haftada iki gün okul ziyareti yapmıştır. Araştırmacı ders ortamında, öğretmenler odasında ve okul bahçesinde gözlemler yapmıştır.

Araştırma sürecinde okuldaki öğretmenler, müdür yardımcısı, stajyer öğrencilerle okuldaki durumu anlamak ve farklı bireylerin duruma ilişkin değerlendirmelerinin farkına varmak için yapılandırılmamış sohbetler yapılmıştır.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Soru Formu

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunlarının belirlenmesi için okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve aileleriyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış soru formlarıyla yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı tarafından katılımcı gözlem raporları ve araştırmanın amacı çerçevesinde hazırlanarak, danışman öğretim üyesi ve farklı üniversitelerde görev yapan yedi öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ve geribildirimler dikkate alınarak sorular revize edilmiştir. Görüşme formları Türkçe olarak hazırlanmış olup Arapçaya da tercüme edilmiştir. Tercüman haricinde iki uzmana dil uygunluğu kontrol ettirilmiştir. Görüşmeler mümkün olduğunca Türkçe gerçekleştirilmiştir. Türkçe görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda Arapça yapılmıştır.

Araştırma önerisi ve sorular Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulu ve Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Konya İl Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Derinlemesine görüşmeler, öğrenciler ve öğretmenlerle okulda gerçekleştirilmiştir. Ailelerle görüşmek için evlerine ziyaretler gerçekleştirilmiştir.

Ön araştırma, araştırma amacının belirlenmesi ve araştırma taslağının oluşturulması, araştırmacının uygulama alanındaki gözlemi ve görüşmeleri yaklaşık bir yıl sürmüştür. Üç ay belli aralıklarla araştırmacı tarafından okulda gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir ay içinde farklı zamanlarda aile ziyaretleri yapılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde tüm katılımcılar için bilgilendirilmiş onam formu okunmuş olup gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde katılımcının izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrası kayıtlar deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Beş görüşmede katılımcılar ses kaydına izin vermediği için sadece not tutulmuştur.

Bilgi toplama sürecinde karşılaşılan en büyük zorluk katılımcıların bir kısmının iletişim kurmak için Türkçelerinin yeterli olmamasıdır. Öğrencilerle görüşmeler okulun rehberlik servisinde yapılmıştır. İlk aşamada dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden Türkçesi iyi olan öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilerle odada öncelikle biraz sohbet ederek diyalog kurulmuş olup daha sonra onam formu çerçevesinde bilgi verilerek gönüllü oldukları takdirde görüşülmüştür. Görüşme yapılan erkek öğrencilerin çoğunun Türkçesi yeterli bulunmuştur. Araştırmacı takıldıkları yerde Arapça tercüme yaparak soruları netleştirmiştir. Kız çocuklarından Türkçe bilenlerle görüşülmüştür, daha sonra bir tercüman yardımıyla Türkçesi iyi olmayan beş kız çocuğuyla görüşülmüştür. Araştırmacının Arapça bilgisi görüşmeleri takip edip anlayacak düzeyde olup görüşmelerin daha sağlıklı ve konuşmaların derinlemesine olabilmesi için tercümandan yardım alınmıştır. Fakat öğrencilerle yapılan görüşmeler biraz yüzeysel kalmıştır. Çocuklar sorulara çok kısa ve net cevaplar vermişlerdir. Cevapları ayrıntılandırma çabaları pek sonuç vermemiştir. Daha sonra çocuklardan bilişsel düzeylerinin daha gelişmiş olabileceği düşünülerek sekizinci sınıfa devam eden 16 farklı öğrenci ile görüşülmüştür. Erkek öğrencilerin örgün öğrenime katılımları sınıf yükseldikçe azaldığı için sadece altı

erkek on kız öğrenci ile görüşülmüştür. Bu son görüşmeler araştırmada değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerle görüşmelerde Türk ve Suriyeli öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler oldukça verimli ve aydınlatıcı olmuştur. Okulda gözlem sürecinde öğretmenlerle sohbet edilmiştir. Öğretmenler odasında ve sınıflarda katılımcı olarak bulunulmuştur.

Ailelerle görüşmeler için aileler aranarak randevu talep edilmiştir. Aile ziyaretlerinde biri hariç katılımcılar kadın olduğundan ve kadınların çoğu Türkçe bilmediği için tercümandan yardım alınmıştır. Tercüman aynı zamanda çalışma grubuna ulaşmamızda yardımcı olan anahtar kişidir. Okulda çocukların öğretmeni olduğu için ev ziyaretlerinde katılımcılar güven ve memnuniyetlerini ifade ederek sorulara cevap vermiştir. Aileler araştırmacı ve tercümanı ilgiyle karşılayarak ikramda bulunmuşlardır. Ailelerle görüşmede gündüz randevu alınıp gidildiği için annelerle görüşülebilmiştir. Hanelerin yetişkin erkek üyelerinin işte olması sebebiyle, randevuyu alan tercümanın çocuklarının okulunda öğretmen olması, araştırmacının ve tercümanın kadın olması görüşme sürecini kolaylaştırmıştır.

2.4. Araştırmanın Yeri

Araştırma Türkiye'nin Konya İli, Selçuklu İlçesi, Bosna Hersek Mahallesi'nde yapılmıştır. Suriyeliler Konya'ya 2011 yılından itibaren gelmeye başlamışlardır. Konya'daki Suriyelilerin çoğu Halep'ten gelmiştir. Konya'daki Suriyelilerin çoğu Şükran Mahallesi, Sahipata Mahallesi, Şems Mahallesi, Ferhuniye Mahallesi, Telafer Mahallesi, Bosna Hersek Mahallesi ve Mamuriye Mahallesinde ikamet etmektedir (Koyuncu 2014). Konya İl Göç İdaresinden alınan bilgilere göre Ekim 2018 itibari ile Konya'da yaklaşık 102 bin kayıtlı Suriyeli bulunmaktadır. Bosna Hersek Mahallesi hem Suriyelilerin kümelendikleri mahallelerden biri olması hem de araştırmacının bilgilere ulaşımının kolay olabileceği düşünülerek seçilmiştir.

2.5.1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştımanın katılımcılarının isimleri gerçek isimleri değildir. Türkler ve Suriyeliler arasında kullanılan isimler seçilmiştir.

Öğrenciler:

Aişe: Kız öğrenci 15 yaşındadır, Suriye'de beşinci sınıfı tamamlamıştır. Üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır. Altıncı sınıfa Türkiye'de başlamış ve şu anda sekizinci sınıfa devam etmektedir. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Evde çekirdek aile yaşamaktadır. Babasının işini bilmiyor, annesi ev hanımı. Babası üniversite mezunudur. Anne ilkokul ikinci sınıfa kadar okumuştur. Beş kardeştirler, iki ağabeyi, bir kız bir de erkek kardeşi vardır. Ağabeylerinin biri Suriye'de liseden mezun olmuş, diğeri liseyi terk etmek zorunda kalmıştır. Kendisi ve kız kardeşi Türkiye'de sekizinci sınıfa devam etmektedir.

Zeyneb: Kız öğrenci 13 yaşındadır, Suriye'de birinci, ikinci ve dördüncü sınıfları okumuştur. Üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır. Türkiye'de altıncı, yedinci sınıfları okumuş olup sekizinci sınıfa devam etmektedir. Annesi ve babası hayatta ve birliktedir. Babası ilkokul annesi ortaokul mezunudur. Babası tamirci olarak çalışmaktadır. Evde amcası ve eşi ile birlikte yaşamaktadır. Dört kardeştirler üç kız bir erkek. En büyük kendisidir, bir kız kardeşi altıncı sınıf GEM'de ve bir kız kardeşi MEB okulunda üçüncü sınıftadır.

Huda: Kız öğrenci 13 yaşındadır, Türkiye'de sekizinci sınıfa devam etmektedir. Üç yıldan beridir Türkiye'de yaşamaktadır. Sınıf kaybı yoktur. Annesi ve babası hayatta ve birliktedir. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Yedi kardeştirler, kendisi ikinci çocuktur.

Hadice: Kız öğrenci 14 yaşındadır, Suriye'de beşinci sınıfa kadar okumuştur. Üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır. Türkiye'de altıncı, yedinci sınıfları okumuş olup sekizinci sınıfa devam etmektedir. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Evde sadece çekirdek aile yaşamaktadır. Babası çalışmaktadır fakat işini öğrenci bilmemektedir, annesi ise ev hanımıdır. Babası üniversite mezunudur. Annesi ilkokul ikinci sınıfa kadar okumuştur. Beş kardeşler, iki ağabeyi, bir kız bir de erkek kardeşi vardır. Ağabeylerinden biri Suriye'de liseden mezun olmuş olup 21 yaşındadır, inşaatta çalışmaktadır. Diğeri liseyi terk et-

mek zorunda kalmış olup 19 yaşındadır halihazırda dökümcü olarak çalışmaktadır.

Ahmad: Erkek öğrenci 14 yaşındadır, Suriye'de iki yıl okumuştur, sonra Lübnan'da bir yıl okumuştur, Türkiye'de beşinci sonra yedinci sınıfı okumuş olup sekizinci sınıfa devam etmektedir. Dördüncü ve altıncı sınıfları yaşından dolayı okuyamamıştır. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Türk okulunda anaokuluna giden bir kız kardeşi bulunmaktadır. Evde babaannesi ile birlikte yaşamaktadırlar. Ev halkından sadece babas işçi olarak çalışmaktadır.

İsa: Erkek öğrenci 14 yaşındadır, dördüncü sınıfa kadar Suriye'de okula gitmiştir. Beşinci sınıfı okumamıştır, altıncı ve yedinci sınıfları Türkiye'de okumuş olup sekizinci sınıfa devam etmektedir. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Babası mesleki eğitim mezunu teknisyendir. Annesi ise ilkokul mezunu ev hanımıdır. Babası sanayide hamallık yaparak çalışmaktadır. İsa'nın bir ablası iki erkek kardeşi vardır. Ablası yedinci sınıfa kadar okumuştur, okula devam etmek istemiş ama babası artık büyüdüğü için Türkiye'de okula göndermemiştir. Şimdi 17 yaşında evdedir. Kardeşi ve kendisi sekizinci sınıfa devam etmektedir. En küçük erkek kardeşi evde olup okul çağında değildir.

Muhammad: Erkek öğrenci 14 yaşındadır, Suriye'de birinci ve ikinci sınıfları okumuştur. Türkiye'de beşinci ve altıncı sınıfları okumuş olup şimdi sekizinci sınıfa devam etmektedir. Üçüncü, dördüncü ve yedinci sınıfları okumamıştır. Yaşı 14 olduğu için sınıf atlatılmıştır. Türkiye'ye üç yıl önce yerleşmişlerdir. Anne ve babası evli ve birliktedir. İlkokul mezunu olan annesi ve babası çalışmamaktadır. Üç abisi çalışmaktadır. Kendisi en küçük çocuk olup okula devam etmektedir. Abilerinin en büyüğü ve ikincisi lise mezunudur, üçüncü abisi ise altıncı sınıfa kadar okumuştur. En büyük abisi kaynakçıda, ikinci ve üçüncü abileri tornacıda çalışmaktadır.

Ömer: Erkek öğrenci 14 yaşındadır, beş yıl Suriye'de okula gitmiştir. İki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadırlar. Dokuz ay otogarda ayakkabı boyacısı olarak çalışmıştır. Daha sonra Türk polislerin çocuğu okula getirmesiyle boyacılığı bırakmıştır. Okul bitince yaz tatilinde çalışmayı düşünmektedir. Annesi babası evli ve birliktedir. Annesi Arapça öğretmeni, babası mühendis fakat ikisi de çalışmamaktadır.

Dört kardeşler, en büyük iki abisi (19, 17) yaşlarında olup sanayide kaynakçı olarak çalışarak evin geçimini sağlamaktadırlar. 15 yaşında bir abisi Kur'an kursuna gitmektedir.

Meryam: Kız öğrenci 14 yaşındadır, üç yıl Suriye'de beş yıl Türkiye'de tüm sınıfları okumuştur. Beş yıldan beridir Türkiye'de yaşamaktadır. Annesi mimar, babası öğretmendir. Ebeveynleri evli ve birliktedir. İki kardeşler, kardeşi de aynı okulda dördüncü sınıfa devam etmektedir. Babası özel bir okulda Arapça öğretmeni olarak çalışmaktadır, annesi ise şimdilik çalışmamaktadır.

Nefise: Kız öğrenci 14 yaşındadır, Suriyede üçüncü sınıfa kadar okumuştur. Türkiye'de altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları okumuştur. Anne ve babası evli ve birliktedir. Annesi ve babası öğretmendir ve Türkiye'de geçici eğitim merkezinde öğretmenlik yapmaktadırlar. Beş kardeşler iki ablası liseye devam etmekte olup kendisi ve kardeşi GEM'de okula devam etmektedir. En küçük kardeşi ise bebektir.

Fatıma: Kız öğrenci 14 yaşındadır, Suriye'de beşinci sınıfa kadar okula devam etmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları Türkiye'de okumuştur. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Annesi ilkokul mezunu olup babası üniversite mezunudur. Annesi ve babası çalışmamaktadır. Oniki kardeşler dört kardeş ve ebeveynler birlikte yaşamaktadır. Diğer kardeşler evli ve ayrı evlerde yaşamaktadır. Kendisi en küçük kardeş olup evin geçimi için üç abisi (19, 20, 21 yaşlarındalar) sanayide marangoz olarak çalışmaktadır. Aile ile birlikte yaşayan bir abisi (21 yaşında) evli olup iki çocuğu bulunmaktadır.

Eslem: Kız öğrenci 14 yaşındadır, iki yıl Suriye'de iki yıl Irak'ta dört yıl da Türkiye'de öğrenimine devam etmiştir. Ebeveynleri evli ve birliktedir. Annesi ve babası üniversite mezunu olup evin geçimi için babası çalışmaktadır. Üç kardeşlerdir , 13 ve yedi yaşlarında kardeşleri vardır.

Hafza: Kız öğrenci 14 yaşındadır, annesi ve babası evli ve birliktedir. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Evin geçimi için babası ve 15 yaşında erkek kardeşi çalışmaktadır. Beş kardeşlerdir iki evli ablası vardır. Kendisi GEM'de sekizinci sınıfta olup kendisinden küçük kardeşi MEB okuluna devam etmektedir.

Amine: Kız öğrenci 14 yaşındadır, Suriye'de beşinci sınıfa kadar okula devam etmiştir. Türkiye'de altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları

okumuştur. Annesi ve babası evliler ve birliktedir. Annesi üçüncü sınıftan, babası dokuzuncu sınıftan terktir. Annesi ev hanımıdır babası işçi olarak çalışmaktadır. Üç kardeşler, onbir yaşında bir erkek kardeşi dördüncü sınıftan sonra marangozda çalışmaya başlamıştır. Dokuz yaşında bir kardeşi ise GEM'de öğrenimine devam etmektedir.

Adil: Erkek öğrenci 14 yaşındadır, altıncı sınıfa kadar Suriye'de okula gittmiş olup Türkiye'de tekrar altıncı sınıfı ve yedinci sınıfı okumuştur şimdi sekizinci sınıfa devam etmektedir. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Annesi ve babası lise mezunudur. Evin geçimi için babası kaynakçı olarak çalışmaktadır. Hepsi erkek olmak üzere, beş kardeşlerdir, kendisi ortanca kardeştir. İki abisi (17, 16 yaşlarında) kaynakçıda çalışmaktadır. Kardeşlerinden biri GEM'de altıncı sınıftadır, diğeri MEB okulunda üçüncü sınıfa devam etmektedir.

Ferhan: Erkek öğrenci 14 yaşındadır, Suriye'de dördüncü sınıfa kadar okumuş olup Türkiye'de beşinci ve yedinci sınıfı okumuştur sekizinci sınıfa devam etmektedir. Annesi ve babası evli ve birliktedir. Annesi lise babası üniversite mezunudur. Babası Türkiye'de kaynakçı olarak çalışmaktadır. Beş kardeşler ablası 15 yaşında evde okula devam etmemektedir, yedi yaşında bir kardeşi MEB okuluna devam etmektedir. Kendisinden yaşça büyük iki erkek kardeşi (25 ve 20 yaşlarında) İstanbul'da çalışmaktadır.

Öğretmenler:

Merve: Rehber öğretmendir, 23 yaşındadır, ilk öğretmenlik deneyimidir.

Sultan: Rehber öğretmendir, 23 yaşındadır, ilk öğretmenlik deneyimidir.

Yunus: Sınıf öğretmenidir, 24 yaşındadır, iki yıllık öğretmendir.

Faruk: Sınıf öğretmenidir, 24 yaşındadır, ilk öğretmenlik deneyimidir.

Aysel: Türkçe öğretmeninidir, 23 yaşındadır, ilk öğretmenlik deneyimidir.

İkra: Suriyeli öğretmenlerdendir, 27 yaşındadır öğretmenlik yapıyor. Elektrik mühendisidir. Selçuk Üniversitesinde yüksek lisans yapmıştır. Anne ve baba öğretmendir, elektrik mühendisi olan bir erkek kardeşi vardır.

Agah: Türkmen kökenlidir, 45 yaşındadır Suriye'de öğretmenlik ve muhasebecilik yapmıştır. Sınıf öğretmenliği ve ilahiyat mezunudur. Üç yıldan beri ailesi ile birlikte Türkiye'de yaşamaktadır. Üç yıldır GEM'de öğretmendir. Dört kız bir erkek olmak üzere beş çocuğu vardır. Hepsi öğrenimlerine devam etmektedir. Eşi de öğretmendir ve GEM'de öğretmen olarak çalışmaktadır (Arapça öğretmeni, Suriyeli).

Funda: Türkçe öğretmenidir, 23 yaşındadır, ilk öğretmenlik deneyimidir.

Teslim: Suriyeli öğretmendir, 50 yaşındadır. Suriye'de öğretmen olup 20 yıl da müfettiş olarak çalışmıştır. İki yıldan beri Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgilenmekte olup GEM'de öğretmen olarak çalışmaktadır.

Afaf: Suriyeli öğretmenlerdendir, cinsiyeti kadındır, 33 yaşındadır Suriye'de matematik öğretmeni olarak çalışmıştır. Şimdi de matematik öğretmeni olarak geçici eğitim merkezinde çalışmaktadır.

İrem: Suriyeli öğretmenlerdendir 50 yaşındadır, Suriye'de İngilizce öğretmeni olup şimdi GEM'de öğretmen olarak çalışmaktadır. Eşi savaş gazisi olduğu için çalışamıyormuş. Evin geçimini kadın temin etmektedir. İki oğlu Almanya'da mülteci olup eşi, kızı ve oğlu ile yaşamaktadır.

Selda: Türkçe öğretmenidir, 26 yaşındadır, daha önce ücretli öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Bedriye: Sınıf öğretmenidir, 32 yaşındadır, sekiz yıllık öğretmendir.

Sevim: Türkçe öğretmenidir, 35 yaşındadır.

Aileler:

Eyüp: Evde çekirdek aile olarak sekiz kişi yaşamaktadır. Baba ile görüşülmüş olup anne hiç Türkçe bilmemektedir. Altı çocukları vardır, okul çağında olan beşi okula devam etmektedir. Üç tanesi GEM'de, iki tanesi MEB okullarında birinci ve beşinci sınıflarda öğrenimlerine devam etmektedir. Baba Arap dili mezunu olup Suriye'de öğretmen olarak çalışmıştır, Konya'da ise berberlik yapmaktadır. İki buçuk yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadırlar. Eşi ev hanımı ve ilkokul mezunudur. Evin kirası 700 lira olup evin ısıtması kombi ile sağlanmaktadır.

Wela: Evde altı kişi kendileri olmak üzere, eşinin kardeşi, eşi ve çocuğu ile birlikte yaşamaktadır. İki aile olarak dokuz kişi yaşamaktadır. Anne ile görüşülmüştür, baba 7 yıl önce savaşın başlarında şehit olmuştur. İki yıl önce Türkiye'ye gelmişlerdir. Eşinin kardeşi ile kirayı paylaşmak için birlikte yaşamaktadırlar. Anne Suriye'de de burada da ev hanımdır. Beş çocuğu vardır, üç tanesi okula devam etmektedir. İki tanesi GEM'de bir tanesi MEB okulunda öğrenimlerine devam etmektedirler. 14 yaşında bir oğlu aylık 600 tl'ye çalışarak evin geçimini sağlamaya çalışmaktadır. Ev kirası 600 lira olup ev sobalıdır, ev koşulları en yoksul ailelerdendir, evde sadece halı, perde, minder, buzdolabı ve ocak vardır, tüm eşyalar ikinci eldir (İlkokul mezunudur).

Hira: Beş yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Okulda en iyi Türkçe bilen öğrencinin ailesidir. Anne ile görüşülmüştür. Anne mühendis-mimardır, baba ilahiyattan yüksek lisans mezunu olup Türkiye'de bir özel okulda öğretmen olarak çalışmaktadır. Eğitimi çok önemsedikleri görülen ailenin iki kız çocuğu vardır. Eşi 1500 lira alıyor, evin kirası 650 liradır. Evin ısıtması kombi ile sağlanmakta olup evin düzenli, temiz ve gerekli eşyaların (Tamamı ikinci el olmak üzere halı, perde, koltuk, yatak, buzdolabı, ocaklı fırın ve çamaşır makinası) olduğu görülmüştür. Büyük kızını bir süre gündüzleri Kur'an kursuna gönderdikleri için kızı kursta hem Türkçeyi öğrenmiştir hem de Türk arkadaşlar edinmiştir. Küçük kızı MEB okullarına gitmektedir, büyük kızını da GEM'den sonra MEB okullarına göndermeyi düşündüklerini belirtmişlerdir (Üniversite mezunu, mimar).

Enise: Anne ile görüşülmüştür. İki çocuğu vardır, evde büyükanne ile yaşamaktadırlar. Eşi ve kendisi dokuzuncu sınıftan mezun olup, evin geçimi için eşi kombi tamircisi olarak çalışmaktadır. Eşinin Suriye'de park ve havuzların temizliğiyle ilgilenen bir şirketi varmış. Eşinin aylık geliri 1800 lira olup evlerinin kirası 650 liradır. Evleri, temiz ve düzenlidir, ısıtması ise kombi ile sağlanmaktadır. Ebeveynler çocuklarının eğitimlerine devam etmesini istemektedir. Üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadırlar, Türkiyeye gelmeden önce üç yıl Lübnan'da yaşamışlardır. Büyük çocuğunun cinsiyeti erkektir ve GEM'de sekizinci sınıfa devam etmektedir. Küçük çocuğunun cinsiyeti ise kızdır ana sınıfa devam etmektedir.

Meyra: Anne ile görüşülmüştür. Evde çekirdek aile olarak yaşamakta olup beş çocukları vardır. Büyük çocuk İmam Hatip Lisesi'ne devam etmektedir, iki çocuğu ise GEM'de altıncı ve dördüncü sınıftadır, küçük iki kızı ise anaokuluna devam etmektedir. Anne dokuzuncu sınıf, eşi ilkokul mezunudur. Suriye'deyken eşinin şarküterisi olup ekonomik durumları oldukça iyiymiş. Türkiye'de ise eşi araba yıkamacıda çalışmaktadır, eşinin aylık geliri 1200 liradır, ayrıca Kızılay'dan yardım almaktadır, bu yardım sayesinde hane geçimini sağlayabilmektedir.

Leila: Anne ile görüşülmüştür. Evde sekiz kişi yaşamaktadır. Kadın, eşi, dört çocuğu, kayınpederi görümcesi ile yaşamaktadır. Dört yıldan beri Konya'da yaşamaktadırlar. Eşi lise kendisi ortaokul mezunudur. Evde yalnızca eşi ekmek fırınında çalışmaktadır. 2000 TL gelirleri vardır. Ev kombili temiz, düzenli ve eşyaların tamamı ikinci el olmak üzere, koltuklar, halı, perde, yatak ve bulaşık makinası hariç beyaz eşyalar mevcuttur. Çocuklarının üçünün cinsiyeti erkektir, en büyükleri lisededir dokuzuncu sınıfa devam etmektedir. İkisi GEM'de altıncı sınıfa devam etmektedir. Henüz bebek olan bir kızı vadır.

Afra: Anne ile görüşülmüştür. Evde çekirdek aile yaşamaktadır. Dört çocuk iki kız iki erkek çocuğu vardır. 17 yaşında erkek çocuk demirci olarak çalışmaktadır 1000 TL maaş almaktadır. Büyük kız 16 yaşında Kur'an kursunda hafızlık eğitimi almaktadır. İki çocuk biri ilkokulda GEM'de biri MEB okuluna beşinci sınıftadır. Eşi de demirci olarak çalışmakta olup 1200 TL maaş almaktadır. İki yıldır Türkiye'de yaşamaktadırlar. Kendisi ve eşi ilkokul mezunudur.

Beyza: Anne ile görüşülmüştür. Evde çekirdek aile yaşamaktadır. Üç kız dört erkek olamak üzere yedi çocuğu vardır. İki kızı evlidir. Üç çocuk okula gitmektedir. Evde sadece 15 yaşındaki oğlu çalışmaktadır ve aylık 900 TL almaktadır. Suriye'deki evlerini satmışlar oradan aylık belli bir miktar gelirleri varmış. Eşi midesinden rahatsız olup çalışamamaktadır. Suriye'de eşi emlakçı olarak çalışmıştır. İki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadırlar. Eşi ve kendisi ilkokul mezunudur.

Feriha: Anne ile görüşülmüştür eşi Suriye'de savaş sırasında yaralanmış olup Türkiye'de vefat etmiştir. Eşi ve kendisi ilkokul mezunudur. Onsekiz yaşında bir erkek 16 ve 10 yaşlarında kızları vardır.

Sadece küçük kız okula devam etmektedir. Büyük kızı evdedir okula gitmek istemeyip evlenmek istemektedir. Belediyeden 165 tl yardım almaktadırlar. Erkek çocuk çalışmaktadır 1000 tl maaş almaktadır. Ev kirası 600 tl. 3+1 ev fakat kira yüksek olduğu için evden çıkmak istemektedirler.

Halima: Anne ile görüşülmüştür. Yedi çocuğu vardır üç çocuk ilkokul çağındadır. Çocukların yaş farkları çok azdır. Evde çekirdek aile yaşamaktadır. İki yıldan beri Türkiye'dedirler. Sadece eşi çalışmaktadır. Kendisi ve eşi ilkokul mezunudur.

Feyza: Anne ile görüşülmüştür. Üç kız bir erkek olmak üzere dört çocuğu vardır. Biri altıncı sınıfta biri dördüncü solmak üzere ikisi GEM'de okula devam etmektedir. Yedi yaşındaki kızını GEM 1. sınıflara öğrenci almadığı için kabul etmemiştir, MEB okulu da kabul etmediği için çocuk okula gidememektedir. Evde 10 kişi yaşamaktadır. Evin kirası 550 TL sobalı bakımsız bir evdir, evde sadece halı perde ve yer yatakları mevcuttur, tüm eşyalar ikinci eldir ayrıca buzdolabı ve ocak vardır. Kayınpeder, kayınvalide ve iki görümce ile yaşamaktadırlar. Sadece eşi demirci olarak çalışmaktadır, 1500 TL maaş almaktadır. Dört yıldan beri Konya'da yaşamaktadırlar. Eşi hiç okula gitmemiştir, kendisi ilkokul mezunudur.

Majida: Anne ile görüşülmüştür. Beş çocuğu vardır. Bir kızı evlidir, iki çocuğu GEM'de sekizinci ve altıncı sınıflara devam etmektedir. İkiz kızları lisededir. Üç buçuk yıldır Türkiye'de yaşamaktadırlar. Eşi ve kendisi Suriye'de de öğretmen olarak çalışmışlardır. Konya'da da GEM'de öğretmenlik yapmaktadırlar. Evde çekirdek aile yaşamaktadır (Üniversite mezunudur).

Naile: Anne ile görüşülmüştür, iki kız iki erkek olmak üzere dört çocuğu vardır. Büyük oğlu Selçuk Üniversitesi Elektrik Mühendisliği ikinci sınıfta. Küçük oğlu Selçuk Üniversitesi'nde bilgisayar mühendisliğini kazanmıştır, üniversiteye kayıtlıdır fakat TÖMER'de Türkçe kursuna gitmektedir, ikinci dönem mühendislik derslerine başlamayı düşünmektedir. Büyük kız elektrik mühendisliğini kazanmışır fakat tıp fakültesine gitmek istediği için tekrar sınava hazırlanmaktadır. Küçük kız sekizinci sınıfta okula devam etmektedir. İki yıldır Türkiye'de yaşıyorlar. Kendisi öğretmendir, eşi mühendistir Konya'da

eşinin kuruyemiş dükkanı vardır. Suriyelilerin sevdiği kuruyemişlerden satmaktadır. Ev temiz, bakımlı ve kombilidir. Evdeki eşyalar ikinci el temiz eşyalardır, halı perde, koltuk, yatak, buzdolabı, ocaklı fırın, çamaşır makinası evde mevcuttur.

Rafia: Anne ile görüşülmüştür, dört çocuğu vardır, üç tanesi okul çağında ve okula gitmektedir, ikisi GEM sekizinci sınıftadır bir tanesi MEB okulundadır. Evde iki aile yaşamaktadır, kayınbiraderi ve eşi ile birliktedirler. Eşi ve kayınbiraderi çalışmaktadır. Kira 670 TL eşi kaynakçıda çalışmakta olup 1800 TL maaş almaktadır. Eşi ilkokul mezunudur, kendisi 10. Sınıftan sonra lise eğitimini bırakmıştır.

Semira: Anne ile görüşülmüştür, babaya savaş sırasında bomba isabet etmiş ve şehit olmuştur. Dört çocuğuyla yaşamaktadır. Bir oğlu hemşiredir, evli ve çocuğu vardır. Bir oğlu kimya okuyormuş, bir oğlu da üniversiteye devam etmek istediği için TÖMER'e gitmektedir. İki oğlu Suriye'dedir ve ikisi de üniversite mezunu öğretmendir, bir kızı Dubai'de yaşamaktadır ve üniversite mezunudur. Anne eğitime çok önem verdiklerini vurgulamıştır. Suriye'de büyüyen çocuklarının üniversiteden mezun olduklarını, buradakilerin de mezun olmalarını çok istediğini belirtmiştir. Kendisi ilkokul mezunudur eşi ise ortaokul mezunudur. Evleri kombilidir, temiz ve bakımlıdır, eşyalar tamamı ikinci el temiz eşyalardır, halılar, perdeler, koltuk, yatak, buzdolabı, çamaşır makinası ve ocak mevcuttur, evin kirası 850 TL'dir. İki yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Kendisi hastadır bel kemiği kırık olduğu için yürüyememektedir.

Şeyma: Anne ile görüşülmüştür. Dört çocuğu vardır, eşi ve iki büyük oğlu (17-16 yaşlarında) ayakkabıcıda çalışmaktadır. Büyük kızı GEM'de altıncı sınıfta küçük kızı dört aylık bebektir. Ev sobalı, temiz, düzenli ve bakımlıdır, eşyalar tamamı ikinci el olmak üzere, perde, halı, koltuk, yatak, buzdolabı, ocak ve çamaşır makinası mevcuttur. İki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır. Sekiz ay önce savaşın bittiğini düşünerek Suriye'ye gitmişler, eşini askere almışlar, eşi kaçmış ve tekrar Türkiye'ye gelmişler. Evin kirası 500 TL'dir. Aylık gelirleri 3500 TL. Kendisi ve eşi dokuzuncu sınıftan mezundur.

Tablo 1. Suriyeli ebeveynlerin ve çocukların eğitim durumları

Aileler	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Çocuk Sayısı	GEM	MEB Okulu	Diğer
Eyüp	İlkokul mezunudur	Lisans mezunudur	5	3	2	
Wela	İlkokul mezunudur	İlkokul mezunudur	5	2	1	16 yaşında kız ,beşinci sınıfı terk etmiştir, evdedir. 14 yaşında erkek, sanayide çalışmaktadır.
Hira	Yüksek Lisans mezunudur	Lisans mezunudur	2	2		
Enise	Ortaokul mezunudur	Ortaokul mezunudur	2	1	1	
Meyra	İlkokul mezunudur	Ortaokul mezunudur	5	2	3	
Leila	İlkokul mezunudur	Ortaokul mezunudur	4	2	1	1 kız bebektir, henüz okul çağında değildir.
Afra	İlkokul mezunudur	İlkokul mezunudur	4	1	1	16 yaşında kız Kur'an kursuna gitmektedir. 17 yaşında oğlu çalışmaktadır.
Beyza	İlkokul mezunudur	İlkokul mezunudur	7	2		18 yaşında kız üniversite sınavına hazırlanmaktadır. 16 yaşında kız evli ve hamiledir. 7 yaşında kız Türk okulu kaydetmeyi kabul etmemiştir.
Feriha	İlkokul mezunudur	İlkokul mezunudur	3	1		18 yaşında erkek çalışıyor. 16 yaşında kız evde ilkokulu terk etmiştir. evlenmek istemektedir.
Halima	İlkokul mezunudur	İlkokul mezunudur	7	3		Dört çocuk henüz okul çağında değildir.
Feyza	İlkokul mezunudur	Okula gitmemiştir	4	2		7 yaşında kız Türk okulu kaydetmeyi kabul etmemiştir. En küçük çocuk okul çağında değildir.
Halima	Lisans mezunudur	Lisans mezunudur	5	2	2	Bir kızı evlidir.
Naile	Lisans mezunudur	Lisans mezunudur	4		3	Bir kız üniversite sınavına hazırlanmaktadır.
Rafia	Lise 11. Sınıfı terk etmiştir	İlkokul mezunudur	4	2	1	Bir çocuk henüz okul çağında değildir.
Semira	İlkokul mezunudur	İlkokul mezunudur	7	1	1	2 oğlu Suriye'de öğretmendir. 1 kızı Dubai'de öğretmendir. 1 oğlu hemşiredir beraber yaşıyorlar. Bir oğlu Tömer'e gitmektedir, Türkçesini geliştirip üniversiteye başlayacaktır.
Şeyma	Ortaokul mezunudur	Ortaokul mezunudur	4	1		16 ve 17 yaşlarında iki oğlu çalışmaktadır. En küçük kız henüz bebektir.

2.6. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Araştırma verileri NVIVO 12 adlı nitel veri analizi programıyla analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi tematik analiz ile yapılmıştır. Tematik analiz, sayfalarca tutan nitel veride tekrar eden örüntüleri görme, veriyi indirgeme ve anlamlandırma süreci olarak ele alınmaktadır (Braun ve ark 2012, Patton 2014). Analize tabi tutulacak yazıların, görüntülerin ve seslerin kategorileştirilmesi olarak da ifade edilmektedir (Geray 2006, Neuman 2010). Literatürde tematik analizin teknik bir veri analiz yöntemi olduğu, katı sınırlarından ziyade esnek ve erişilebilir bir yöntem olduğu için tercih edildiği, kavramsal olarak karışık, belirsiz, zorlayıcı bilgileri sistematik bir şekilde sunma ve yorumlama olanağı verdiği belirtilmektedir (Graneheim ve Lundman 2004, Braun ve ark 2012). Tematik analize tabi tutulacak veriler Suriyeli çocuklar, Suriyeli çocukların aileleri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden ve gözlem raporlarından oluşmaktadır. Tematik analizin tümevarım, tümdengelim ve verileri bir teori çerçevesinde yorumlamak gibi üç farklı yolla yapılabileceği ve tercih edilen yolun analiz yaklaşımını belirleyeceği belirtilmektedir. Öte yandan literatürde analizlerin sadece tümevarım veya tümdengelim yoluyla yapılmasının pek mümkün olmadığı, ikisinin de eş zamanlı kullanılabileceği fakat birinin daha baskın olabileceği ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile kodlarda ve temalarda zaman zaman karşılıklı bir belirlenimin söz konusu olabileceği vurgulanmaktadır (Braun ve ark 2012, Thyme ve ark 2013). Araştırma sonucunda verilerin analizi için Braun ve ark (2012)'ın dört aşaması takip edilmiştir.

1. Yapılan bütün görüşmeler kelimesi kelimesine yazıya aktarılarak veri seti oluşturulmuştur.
2. İkinci aşamada anlamlı birimleri keşfetmek ve tanımlamak için deşifre edilen metinler defalarca okunmuştur. Metinlerin anlamlarına uygun olacak şekilde soyutlamalar yapılmıştır. Soyutlamalar farklı düzeylerde oluşturulan anahtar kelimeleri, kodları, kategorileri, temaları kapsar (Burnard 1991). Verileri okuma sürecinde içerik yorumlanarak soyutlanmış olup anahtar kelimelerden kodlar oluşturulmuştur.

3. Üçüncü aşamada benzer anlamlara sahip kodlar kümelenerek alt temalar oluşturulmuştur.
4. Dördüncü aşamada alt temalar değerlendirilerek üst temalara ulaşılmıştır. Üst temalar yorumlama ve betimlemeyi kolaylaştıran araştırmanın bulgularını şematize eden bir şekilde belirlenmiştir. Üç farklı gruptan (Aileler, Öğretmenler, Öğrenciler) elde edilen temalar değerlendirildikten sonra her üç gruptan elde edilen temalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada çalışma grubunun Türkçeyi yeterince bilmemelerinden kaynaklanan sınırlılıklar olmuştur.

3. BULGULAR

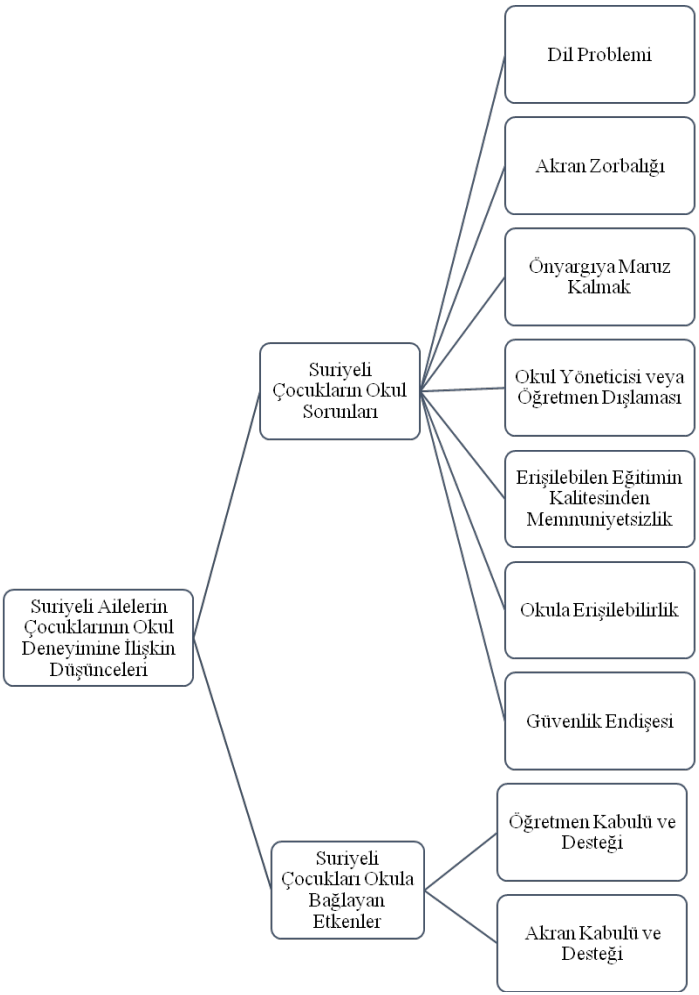
Suriyeli çocukların eğitim durumlarını betimlemeye yönelik olan bu keşifsel çalışmada araştırmanın bulguları üç temel başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi ailelerle yapılan görüşmeye ilişkin bulgularıdır. Ailelerle yapılan görüşmelere ilişkin bulgularda ailelerin çocuklarının okul durumlarına ilişkin düşünceleri, Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için ihtiyaç duyduğu desteklerin neler olduğu, Suriyeli çocukların eğitim durumunu (okula devam, okul başarısı vs) ailenin nasıl belirlediği veya etkilediği anlaşılmaya çalışılmış olup buna ilişkin bilgiler sunulmuştur. İkinci başlık öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin bulgularıdır. Öğretmenlerle görüşmelerde geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören suriyeli çocukların okul sorunları, Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabileceği ve Suriyeli çocukların eğitiminde geçici eğitim merkezlerinin nasıl bir rolünün olduğu anlaşılmaya çalışılmış olup buna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Üçüncü başlık Suriyeli çocuklarla yapılan görüşmeye ilişkin bulgulardır. Çocuklarla yapılan görüşmede çocukların okula devam durumunu etkilemesi muhtemel üç olgu olan aile, okul ve akran ilişlilerine dair çocukların duygu ve düşünceleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.1. Suriyeli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlişkin Değerlendirmeleri

Ailelerle yapılan görüşmeye ilişkin bulgularda ailelerin çocuklarının okul deneyimlerine ilişkin düşünceleri, çocuklarının okula devam etmeleri konusundaki düşünceleri, çocukların eğitime devam edebilmeleri için ihtiyaç duydukları destekler ve ailelerin mevcut sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu kısım üç temel başlıkta şekillenmiştir. Birinci başlıkta ailelerin çocuklarının okul du-

rumlarına ilişkin farkındalıklarını, düşüncelerini ve değerlendirmeleri ele alınmıştır. İkinci başlıkta Suriyeli çocukların eğitime entegre olabilmeleri için ihtiyaç duydukları destekler konusunda ailelerin görüşleri değerlendirilmiştir. Üçüncü başlıkta Suriyeli çocukların eğitim durumlarını aileleri nasıl etkilemektedir sorusunun cevabı aranmıştır. Ardından ailenin demografik bilgileri, insani sermayeleri ve çocuklarının eğitim süreçleri arasındaki ilişkinin izi sürülmüştür.

3.1.1. Suriyeli Ailelerin Çocuklarının Okul Deneyimlerine İlişkin Düşünceleri



Şekil 3.1. Suriyeli ailelerin çocuklarının okul deneyimlerine dair düşüncelerine ilişkin tematik analize ilişkin bulgular.

Şekil 3.1.'de Suriyeli çocukların aileleri ile yapılan görüşmeler sonucunda Suriyeli çocukların okul durumlarına ilişkin yapılan tematik analiz neticesinde okul durumları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar "Suriyeli çocukların okul sorunları" ile "Suriyeli çocukları okula bağlayan etkenler" olarak adlandırılmıştır.

"Suriyeli çocukların okul sorunları" teması da kendi içinde dil problemi, akran zorbalığı, önyargıya maruz kalmak, okul yöneticisi veya öğretmen dışlaması, erişilebilen eğitimin kalitesinden memnuniyetsizlik, okula erişilebilirlik ve güvenlik endişesi gibi yedi alt temaya ayrılmıştır. Bu noktada öncelikle çocukların yaşadığı en temel sorunun dil problemi olduğu ortaya çıkmaktadır. Tüm aileler çocuklarının ***dil problemi*** konusunda sıkıntı yaşadığını ve evde onlara yardımcı olabilecek kimsenin olmadığını ifade etmiştir.

> ***Wela:*** *Türk okuluna giden (çocuk 1. Sınıf erkek) hiçbir şey bilmiyor anlamıyor. Ablaları yardım ediyor ama onlar da pek iyi bilmiyor Türkçeyi. Okula devam etmek isterse etmesini isterim. Evde kimsenin Türkçesinin iyi olmaması çocuğu zorluyor.* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Feriha:*** *Türkçe derslerinde çok zorlanıyor. Ona yardımcı olabilecek kimse yok. Çok utangaç kimseyle konuşamıyor. Kimseyle konuşmak istemediği için evden çıkmak da istemiyor* (İlkokul mezunudur).

Suriyeli veliler çocukların Türk okullarına Türkçe bilmeden başlamalarının genelde eğitimlerinin devamı özelde ise dersleri anlama ve takip etme konularında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

> ***Eyüp:*** *Çocuklar hiç Türkçe bilmeden nasıl başlasın okula. (GEM'de 4. Sınıfı bitirip 5'e geçen çocukla ilgili) GEM'den Türk okullarına geçen çocuklardan pek umutlu değilim. Bunlardan bir şey olmaz. Okula uyum sağlayamıyorlar, Türkçeleri yetersiz dersleri takip edemiyorlar.* (Üniversite mezunudur).
>
> ***Afra:*** *Oğlum bu sene GEM'den 5. Sınıf Türk okuluna başladı. Çok zorlanıyor, uyum sağlayamıyor. Dersleri anlamıyor, yetiştiremiyor, çok üzülüyor. Normalde çalışkan bir çocuk başarısız olmaya üzülüyor. Çocuklara Türkçe çok zor geliyor, kimse onlara yardım edemiyor. Muhammet ders çalışamıyor bir şey yapamıyor, Türk okuluna uyum sağlayamadı. GEM'de çok iyiydi ama Türk okulunda bir şey anlamıyor derslerden. Sınıfta kalırsa çok üzülür psikolojisi bozulur* (İlkokul mezunudur).

Ana dili farklı bir ülkedeki sığınmacı çocukların örgün öğretime entegre olabilmeleri için dil en kritik role sahiptir (Madzivaa ve

Thondhlanab 2017). Dil problemi okulla ilişkili birçok problemi beraberinde getirmektedir. Öncelikle çocukların kendilerini yeterince ifade edememesinden dolayı çocuklarda bir içe kapanma olduğu ifade edilmiştir. Bu durum çocukların akranlarıyla iletişimini engelleyebilmektedir. Akran kabulünün olmadığı bir ortamda çocuk kendini okulda yalnız hissedebilmektedir (Cameron 2006, Madzivaa ve Thondhlanab 2017, Akyol ve Bilbay 2018). Bu durum çocukların okulu sevmemesine ve okul terkine yol açabilmektedir. Çocukların özellikle Türkçe derslerinde evde kendilerine yardım edecek kimsenin bulunmaması, evde sadece Arapça konuşulup Arapça televizyon kanallarının izlenmesi, Türkçelerinin gelişmesini zorlaştırmaktadır. Ebeveynlerin yerleşilen ülkedeki dili konuşmamaları çocukların okul başarılarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Casey ve Dustmann 2008, Paat ve Paat 2013). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre olmaları için eğitim dili olan Türkçeyi de ana dilleri gibi bilmek zorundadırlar. Mülteciler için iki dilli olmaya dair yapılan çalışmalar göstermektedir ki gündelik hayatta ilişkileri geliştirecek ve sürdürecek kadar bir dile hâkim olabilmek iki yıl kadar sürmektedir. Fakat akademik anlamda okumak yazmak sınıf geçmek, ikinci dil ile düşünebilmek 5 ile 7 yıl arasında olabilmektedir. Bu durum sığınmacı çocukların uzun süreli dil eğitimine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Collier 1987, 1989, Strand ve Demie 2005, Liu ve Evans 2016). Buna bağlı olarak ebeveynler ve okul arasındaki ilişkinin geliştirilmesi, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için okullarda Arapça bilen personellere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Tereshchenko ve Archer 2014)

Türkçe konusunda ilkokul birinci sınıftan itibaren Türk okulunda öğrenime başlayan çocukların daha az sıkıntı yaşadığı, okuma yazmaya Türkçe ile başladıkları için okula ve sınıfa çabuk uyum sağladıkları ifade edilmiştir. Fakat GEM'lerden Türk okullarına geçen çocukların dil ve uyum problemleri daha fazla olmaktadır. GEM'lere başlayan öğrencilerin çoğu okulda sınıf kaybı olan, Suriye'de okula sürekli gidememiş, yaşlarına göre sınıflara yerleştirilen çocuklardan oluşmaktadır. GEM'lerdeki çocukların aşamalı bir şekilde Türk okullarına geçmesi öngörüldüğü için dördüncü sınıfı bitirenler MEB okulunda beşinci sınıflara, sekizinci sınıfı bitirenler ise MEB liselerine geçmek zorunda kalmışlardır. GEM'lerde çocuklar Suriyeli öğrencilerle okudukları ve

derslerin yarısı Arapça olduğu için Türkçelerini yeterince geliştiremedikleri belirtilmiştir. Yeterli Türkçe bilgisine sahip olmayan ve diğer derslerde de MEB müfredatına paralel bir eğitim görmeyen öğrenciler dersleri anlamakta ve takip etmekte zorlanmaktadır. Anadili farklı göçmen çocukların eğitimde yeterli düzeyde dil becerisi edinmesi için en az 7 yıl geçmesi gerektiği dikkate alındığında ise bu durum normal olarak kabul edilebilir (Collier 1989, Strand ve Demie 2005).

Çocukların yaşadığı diğer bir sorun ***akran baskısına veya zorbalığına*** maruz kalmaktır. Ailelerin bir kısmı MEB okullarına devam eden çocuklarının akran baskısına veya zorbalığına maruz kalmalarının nedeni olarak çocuklarının Türk arkadaş edinememeleri olduğunu ifade etmiştir.

> ***Eyüp:*** *Suriye'ye gittiğimizde Arapça biliyor olsunlar diye İmam Hatip'e gönderdik. Çocuğumuza çok ayrımcı ve kötü davrandılar. Çocuklar hiç Türkçe bilmeden nasıl başlasın okula. (GEM'de 4. Sınıfı bitirip 5'e geçen çocukla ilgili) Çocuğu her gün dövüyorlar, babaya şikâyet ediyoruz, ne yapalım çocuk onlar diyor* (Üniversite mezunudur).

> ***Meyra:*** *Büyük kızım Türk okulunda orada 2 Suriyeli arkadaşı da var. Suriyeli oldukları için kıyafet müdahalesi yapmıyorlar. Akranları baskı yapıyor, Suriyeliler diye dalga geçiyorlar. Sınıfta arkadaşları hiç yardımcı olmuyor* (Dokuzuncu sınıftan (Ortaokul) mezun).

Bazı aileler çocuklarının Türk arkadaş edinemedikleri ve akran baskısı ve zorbalığına maruz kaldıkları için okula gitmek istemediklerini belirtmiştir.

> ***Meyra:*** *GEM'de 6. Sınıfa giden kızım Reyyan Türk okuluna gitti. Çocuklar onu kabul etmedikleri için, arkadaşlık etmedikleri için ve zorbalık yaptıkları için okulu sevmedi ve GEM'e gönderdik. Türk okulunu hiç sevmedi, teneffüslerde çocuklar zorbalık yapıyordu. Bazen ona Türk okuluna göndereceğimi söylüyorum çocuk çok korkuyor* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

> ***Afra:*** *Okulda alay ediyorlarmış, yallah Suriyeli yallah diyorlarmış. Çocuklar Suriyeli bomba diyorlar. Çocuklar bazen onunla oynuyorlar bazen oynamak istemiyorlar. Çocuğa baskı ve zorbalık yapıyorlar çocuk okula gitmek istemiyor* (İlkokul mezunudur).

Çocukları okula bağlayan en önemli etkenlerden birinin akran ilişkileri olduğu düşünülmektedir (Pinson ve Arnot 2010, Madzivaa ve Thondhlanab 2017). Suriyeli çocukların MEB okullarında yaşadıkla-

rı en önemli sorunlardan biri de akran baskısı ve zorbalığına maruz kalmaktır. MEB okullarında çocukların bir kısmının Türk akranları tarafından kabul görmediği, zaman zaman sözlü veya fiziksel şiddete maruz kaldıkları, bazen alay konusu oldukları, bazısının ise yalnız, arkadaşsız kaldıkları ifade edilmiştir. Suriyeli çocukların bu duruma çok üzüldükleri ve bazılarının GEM'e geri dönerek asla MEB okuluna gitmek istemedikleri ifade edilmiştir. Anderson (2004) benzer şekilde mülteci çocukların bazen doğrudan ayrımcılığın, sosyal dışlanmanın nesnesi haline gelebileceğini ve bu durumdan olumsuz etkilendiklerini çalışmasında belirtmiştir.

Ailelere göre çocukların yaşadığı sorunlardan biri de MEB okullarında ***önyargıya maruz kalmaktır.*** Aileler çocuklarının Suriyeli oldukları için Türk öğretmenler veya öğrenciler tarafından bazı dışlayıcı ve önyargılı tavırlara maruz kaldıklarını, dil bilmemekten kaynaklanan bazı sorunların onlar tarafından tembellik ve umursamazlık olarak görülebildiğini ifade etmişlerdir.

> ***Eyüp:*** Akranları olan çocuklar çocuğumuzun tembel olduğunu düşündükleri için cezalandırıyor (Üniversite mezunudur).
>
> ***Şeyma:*** *Öğretmen de kızıyordu. Tembel muamelesi yapıyordu halbuki çocuğum yeterince Türkçe bilmediği için dersleri takip edemiyordu. Sadece 1 ay gidebildi. Sonra gitmek istemedi şu an 6. Sınıfta GEM'de* (Ortaokul mezunudur).
>
> ***Afra:*** *Türkçe öğretmeni çocuğumu geçen gün azarlamış kötü davranmış, tembel muamelesi yapıyormuş günlerdir çok üzülüyor bu duruma. (Çocuk da annesi de ağladı bunları konuşurken)* (İlkokul mezunudur).

Önyargı çoğu zaman ayrımcı davranışların temelinde yatan düşüncelerdir. Önyargı olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Ayrımcı davranışlar çoğu zaman önyargıların cisimleşmiş hali olabilmektedir (Elias ve Scotson 1994, Clements ve Spinks 2009, Beyazova 2012, Göregenli 2012, Cankurtaran ve Beydili-Gürbüz 2016). Özellikle çocukların Türkçe'ye hâkim olmamasından kaynaklı sorunlardan dolayı çocuklar derslere ilgisiz, sorumsuz, tembel, umursamaz oldukları yargısına maruz kalabilmektedirler. Bundan dolayı çocukların, hem öğretmenlerinin hem de akranlarının ayrımcı davranışlarına maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bazı öğrencileri ise utandırmamak için derse katılım konusunda pek teşvik etmediği de ifade edilmiştir.

Naile: *Öğretmen, konuşunca anladığımı sanıyor ama tüm kavramları anlamıyorum. Gündelik dil bilmek eğitimde her şeyi anladıkları anlamına gelmiyor. Kızımın İngilizcesi çok iyi kızımın motivasyona ihtiyacı var. Matematik öğretmeni tahtaya soru yazıyor ama Suriyeli olduğu için onu kaldırmıyor. Belki Suriyeli olduğu için utandırmamak için kaldırmıyor ama kızım anlıyor dersleri ve hocasının kaldırmasını ona da sormasını istiyor. İsra zeki çalışkan azimli. Önyargıya maruz kalıyor olabilir. Kötü muamele yok ama onun derste aktif olma isteğinin farkında değiller* (Lisans mezunudur).

Suriyeli ailelerin çocuklarının sorunlarına ilişkin vurguladıkları diğer bir konu da çocuklarının ***okul yöneticisi veya öğretmenler tarafından dışlanmasıdır.*** Özellikle öğretmenlerin zaman zaman çocukların özel durumlarını pek anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Eyüp: *Çocuğumuza çok ayrımcı ve kötü davrandılar. Çocuğumuz dayak yediği için şikayet ettiğimizde müdür çocuğumuza "çocuğa küfür ettiğimi kabul ediyorum" yazılı bir kağıt imzalatmış. Biz de bu kötü muamelelerden sonra çocuğumuzun okulunu değiştirdik* (Üniversite mezunudur).

Şeyma: *Çocuğum Türk okuluna gitti. Orada öğretmen çok ödev verdiği için yapamıyordu. Öğretmen de kızıyordu* (Ortaokul mezunudur).

Afra: *Öğretmen çocuğa yazı yazarken küfür mü yazıyorsun demiş kızmış yazma demiş. Çocuklar da öğretmen de beni hakir görüyor diyor çocuk. Öğretmenin davranışı çocuğu etkiliyor. Anne durumu müdüre söylemiş. Diğer öğretmenler çok iyiymiş sadece Türkçe öğretmeni kötü davranıyormuş. (anne ve çocuk ağladı)* (İlkokul mezunudur).

Suriyeli çocukların diğer çocuklar tarafından zorbalığa maruz kaldığında öğretmenlerin veya okul yöneticilerin durumu çözmeye yönelik girişimde bulunmaması veya çocuğu haksız çıkarması durumlarıyla karşılaşılmıştır. Öğretmenlerde ise çocukların derslerindeki dil yetersizliğinden kaynaklanan başarısızlıklarına karşı öfkelenen ayrımcı davranışlar sergileyen olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarının özel gereksinimlerinin olabileceğini dikkate almadan davranmaları da sorun olarak belirtilmiştir. Seçer (2017) ve Gee (2015)'de çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin veya idarecilerin ayrımcı tutumlarının olduğu okullarda çocukların zorbalığından da şikâyet edilmiştir.

Suriyeli ailelerin bir kısmı çocuklarının ***erişebildiği eğitimin yetersizliğinden*** söz etmiştir. Aileler çocuklarını yaşları büyük olduğu için hem Türkçe öğrenmeleri hem de akranlarından geri kalmamaları için

GEM'lere gönderdiklerini fakat orda aldıkları eğitimin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

> ***Enise:*** *Türkiye'deki eğitim pekiyi değil. Lübnan'daki eğitim çok daha iyiydi. Anladığım kadarıyla okulda bir sistem yok, içerikte çocuğu geliştirebilecek yeterince malumat yok. Çocuklarla ilgilenmiyorlar takip etmiyorlar. Türkçeyi öğrenip buradaki okullara devam etsin diye GEM'e gönderdik ama yeterince Türkçe öğrenebiliyor mu emin değilim* (Dokuzuncu sınıftan, ortaokul mezunu).

Görüşülen ailelerden ikisi küçük çocuklarının GEM'lerin 1. sınıfa öğrenci almaması, yakınlarındaki Türk okullarının çocukları okula almak istememesi sebebiyle okula başlayamadıklarını ifade etmişlerdir. ***Okula erişim*** konusunda bazı sorunlar olduğu görülmüştür. Bu sorunların ailelelerin hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve haklarını savunabilecek olanaklarının olmamasından kaynaklandığı görülmektedir.

> ***Feyza:*** *GEM'ler 1. Sınıfa kayıt almadığı için Türk okuluna başvurduk, Türk okulu da almak istemedi. Kızım bu sene okula gidemedi* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Feyza:*** *Akrabamızın da çocuğu doğum tarihi yanlış olduğu için okula kayıt yaptıramadık. Yol yordam öğrenip gönderemedik okula* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Beyza:*** *Küçük çocuğumu GEM kabul etmedi 1. sınıf kaydı almadığı için. Yakınlarındaki okul çocuğu 1. Sınıfa kabul etmedi, uzaktaki okula da servis ücretini karşılayamadığımız için gönderemedik* (İlkokul mezunudur).

Ebeveynlerin Türkçe bilmemesi, haklarından haberdar olmamaları, kendi deyimleri ile "yol yordam bilmemeleri" çocuklarının eğitim haklarını savunamamalarına sebep olmuştur. Mültecilerin hem bulundukları ülkenin sistemine yabancı olmaları hem de kaynaklara ulaşmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilecekleri literatürde yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Scudder ve Colson 1982, Cernea 2004, Pinson ve Arnot 2010, Zetter ve ark 2012, Seçer 2017).

Görüşme yapılan ailelerden biri okula devam eden üç çocuğunu ***güvenlik endişesi*** sebebiyle okula göndermek istemediğini ifade etmiştir. Yolda başlarına bir şey gelebileceği endişesinden dolayı ciddi kaygıları bulunmaktaydı.

> ***Halima:*** *Çocuklarımı okula gönderemiyorum haberlerde çocuk kaçırma, çocuk cinayetleri çok oluyor, yakın zamanda İzmir'de çocuğu kaçırmışlar tecavüz etmişler ve öldürmüşler akrabalarımız söyledi. Çok korkuyorum, çocuklarımın başlarına ne geleceğinden emin olamadığım için göndermiyorum okula. Yolda başlarına bir şey gelir mi diye korkuyorum okula göndermek istemiyorum onların yeterince güvende olduğunu düşünmüyorum* (İlkokul mezunudur).

Bu durumda hem kadının psikolojik desteğe ihtiyacı olduğu hem de çocuklarının eğitim haklarının savunularak eğitime erişmelerinde aracılığa ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Suriyelilere dair Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda da bu bulguları destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır (Amnesty 2014, Erdoğan 2014, Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu 2014, Barın 2015, Gee 2015, Kaya 2015, Duman ve Snoubar 2016, Kaya ve Kıraç 2016, Snoubar ve Duman 2016). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları, güvenlik duyguları çocukların psikolojik iyilik hallerini ve dayanıklılıklarını etkilemektedir. Psikolojik dayanıklılık ise çocukların eğitime devam etmeleri ve akademik başarıları için önemli bir etkendir (Harvey ve ark 1976, Evans 2004, Barın 2015).

"Suriyeli çocukları okula bağlayan etkenler" teması *öğretmen kabulü ve desteği, akran kabulü ve desteği* olmak üzere iki alt temaya ayrılmaktadır. Aileler Türk okullarında öncelikle ***öğretmen kabulü ve desteğinden*** memnun olduklarını şu ifadelerle açıklamışlardır:

> ***Eyüp:*** *Öğretmenler çocukları kabul edip destek olduğunda çocuklar da kabul ediyor. Biz çocuğumuzun okulunu değiştirdikten sonra aradaki farkı çok net gördük. Yeni okulunda idareciler de öğretmenler de bize karşı ılımlılar. Öğretmen çocuğumuza karşı olumlu davrandığı için çocuklar da seviyor iyi davranıyorlar* (Üniversite mezunudur).

> ***Majida:*** *Türk okullarından çok memnunuz. Kızlarımızın diğer öğrencilerle ilişkileri çok iyi. Çocuklar çok iyi davranıyorlar, siz diğer Suriyelilerden farklısınız diyorlarmış. Çok memnunlar Türk okulunda okumaktan. Öğretmenleri de ilgileniyor, destekliyorlar derslerinde, kızlara iyi davranıyorlar* (Lisans mezunudur).

MEB okullarında saygıyla muamele gören bazı veliler memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Özellikle kendisi öğretmen olan Naile okullara ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

Naile: *Türk okullarının idaresi süper, öğretmenlerin saygısı mükemmel. Öğrencilere öğretmenler çok saygılı. Çok iyi muamele ediyorlar. İlk yıl çocuklar dil bilmedikleri için çok zor oluyor. Fakat öğretmenler yardımcı oluyorlar kolaylaştırıyorlar* (Lisans mezunudur).

Naile: *Kızım biraz utangaç arkadaşları onunla konuşuyorlar, seviyorlar, sohbet ediyorlar. Geçen yıl büyük kızıma hocaları da arkadaşları da çok yardım etti* (Lisans mezunudur).

Ailelerin ifadeleri çocuklarının ayrımcılığa maruz kalmaması okuldan memnuniyetin başat kriterlerinden olduğunu göstermektedir.

Rafia: *Türk okulları çok iyi çok beğeniyoruz. En küçük kızım gidiyor GEM'lerden çok daha iyi . Sancaktaki okullar çok iyi ayrımcılığa maruz kalmıyor kızım. Buradaki imam hatip de çok iyi. Diğer çocuklarımın da Türk okullarına devam etmesini istiyorum.*

Aileler, çocuklarına öğretmenlerin iyi davranmasını, arkadaşlık ilişkilerini de geliştiren bir unsur olarak tanımlamaktadır. Ayrıca çocukların okulu sevmesinde en önemli etkenin öğretmenlerinin ve arkadaşlarının iyi davranışları olduğunu ifade etmişlerdir.

Enise: *Kızım Türk okulunda anasınıfında ona çok iyi davranıyorlar, öğretmeni ilgileniyor, arkadaşları ile ilişkisi de iyi. Memnunum Türk okulundan da* (Dokuzuncu sınıftan, ortaokul mezunu).

Leila: *Hem öğretmenleri iyi davranıyor hem de arkadaşlarıyla ilişkisi iyi. Kızım okula çok severek gidiyor* (Ortaokul mezunu).

Aileler, öğretmenlerin çocuklarına ilgi ve destek göstermesinin Türk öğrencileri de Suriyeli öğrencilere destek konusunda teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Meyra: *Kızım Türkçesi iyi olmadığı için derslerini yetiştiremiyor. Hocalar çok yardımcı oluyor. Çocukları da yardıma teşvik ediyorlar* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

Ailelerin çocuklarının okul durumunda memnuniyet duydukları diğer bir nokta okullarındaki ***akran kabulü ve desteğidir***. Bu noktada aileler şu ifadelerde bulunmuşlardır:

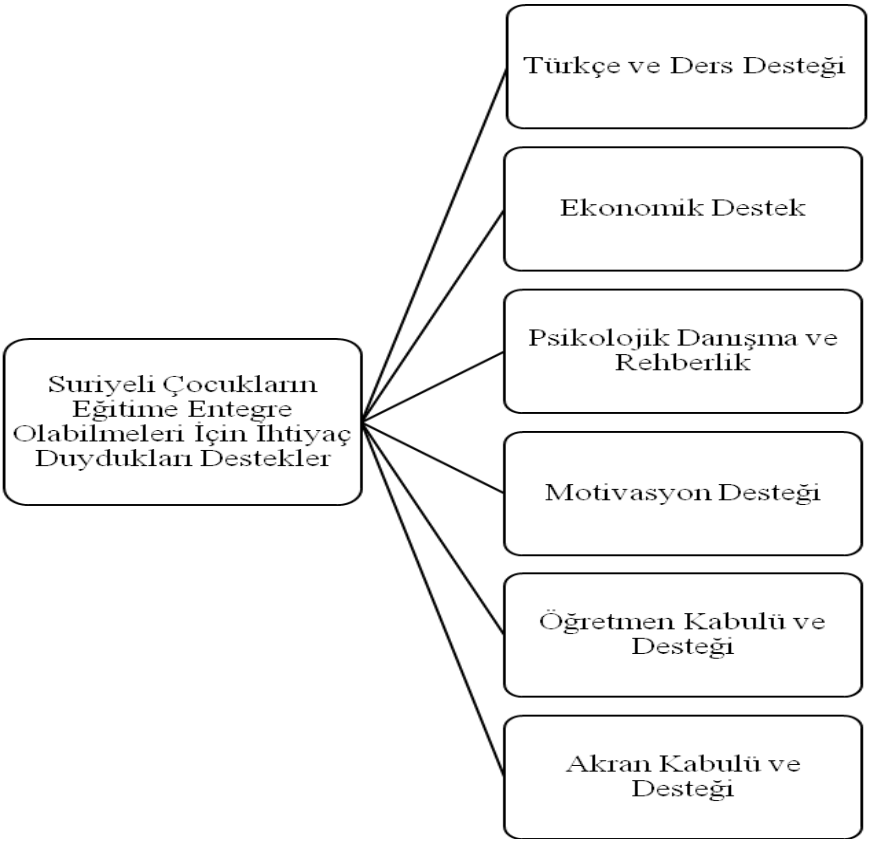
Feyza: *Çocuklarımızın Türk okuluna gitmesini istedik ama çocuk arkadaşlarından ayrılmak istemediği için GEM'de kaldı. Türk okulunda da okumalarını isterim benim için problem yok. Ama çocuklar GEM'de daha rahat ediyorlar, orda arkadaşları var mutlular* (İlkokul mezunudur).

Majida: *Türk okullarından çok memnunuz. Kızlarımızın diğer öğrencilerle ilişkileri çok iyi. Arkadaşları derslerinde destek de oluyor ihtiyaç durumunda. Çok memnunlar Türk okulunda okumaktan* (Lisans mezunudur).

Leila: *İki oğlum GEM'de kızım Türk okulunda üçüncü sınıfta. Birinci sınıftan itibaren Türk okuluna devam etti. Çok iyi okulu, çok memnun çocuğa iyi muamele ediyorlar. Geçen yıl Mustafa Fevzi'deydi (İlkokul) bu yıl Mustafa Necati'de buradan daha çok memnunuz çocuğa daha iyi muamele ediyorlar. Kızımın Türkçesi oldukça iyi, Türk arkadaşları var* (Ortaokul mezunu).

Tikly (2016) Çocukların okul ortamındaki birçok zorlukla baş etmesinde öğretmenlerin kilit rolde olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenin olumlu etkisi, Suriyeli öğrencilerine iyi muamele etmesi, dersleri konusunda desteklemesi ve arkadaşlarını öğrencinin dersleri anlaması ve takip edebilmesi için yardımcı olmaya teşvik etmeleri şeklindedir. Öğretmenlerin ayrımcılık yapmaması ve öğrencinin özel gereksinimlerini dikkate alarak desteklemesi ve hoşgörülü olması çocuklara hem okulu sevdirmekte hem de okula aidiyet hissetmelerini sağlamaktadır. Çocuklara okulu sevdiren diğer unsur akran kabulü ve desteğidir. Çocukların arkadaşlarının dışlayıcı davranmamaları onlara derslerinde yardımcı olmaları, oynamaları veya ortak etkinlik yapmaları çocukların okula severek gitmelerini sağlamaktadır. Öğretmen ve akran kabulü birbirini etkilemektedir. Tüm bu ilişki ağları okul iklimini ve atmosferini belirlemekte olup okul iklimi veya okul atmosferi çocukların davranışlarını da değiştirip dönüştürmektedir (Openshaw 2008, Dupper 2011).

3.1.2. Suriyeli Çocukların Eğitime Entegre Olabilmeleri İçin İhtiyaç Duydukları Destekler



Şekil 3.2. Suriyeli ailelerin çocukların eğitime entegre olabilmeleri için ihtiyaç duydukları desteklere dair tematik analize ilişkin bulgular

Şekil 3.2.'de Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitime entegre olabilmesi için ihtiyaç duyduğu destekler temasına ilişkin görüşlerinden çıkan alt temalar gösterilmektedir. Aileler çocuklarının her türlü desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade ederek sözlerine başlamışlardır. Daha sonra öncelikle Türkçe desteğine ve derslerinde özel ilgi ve desteğe ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamışlardır. Psikolojik danışmanlığa ve rehberliğe, ekonomik desteğe, motivasyona, öğretmen kabulü ve desteğine, akran kabulü ve desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil konuşan bir ülkeye sığınmanın en temel zorluklarından biri de ***dil problemidir***. Hayatın tüm aşamalarında akışı engelle-

yecek bir etkisi olabilmektedir. Suriyeli çocukların da eğitim sistemine dâhil olmaları ve uyum sağlamaları konularında en önemli zorluklardan biri olarak karşılarına çıkmıştır. Aileler çocuklarının hem Türkçe öğrenmeleri hem de diğer ***dersleri takip*** etmeleri konusunda çocuklarının desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Suriyeli aileler çocuklarının evde kimse yardım edemediği için özellikle Türkçe dersleri konusunda desteğe çok ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

> ***Naile:*** *Küçük kızıma sadece abisi yardımcı oluyor. Çevresi pek yardımcı olmuyor. Kızım utangaç olduğu için yardıma ihtiyacı olabileceğini arkadaşları ve öğretmenleri pek düşünmüyor. Türkçe konusunda biraz destekleseler iyi olur. Türkçe derslerini fazla almak istiyor. Okul sonrasında ve öncesinde Türkçe takviye dersleri olmalı. Bazı okullarda ek Türkçe dersleri var ama kızımın okulunda yok. Kursa göndermek istiyorum ama okul saat 16 da bittiği için zor oluyor* (Lisans mezunudur).
>
> ***Şeyma:*** *Okulda Türkçesini geliştirmek için yazın telafi derslerine girdi, Türk okuluna hazırlamak için ama yine de öğrenemedi. Evde pek yardımcı olamıyoruz, abileri ve babaları geç geliyorlar yorgun oluyorlar, benim bebek ve ev işleri var. Zaten sadece Türkçe de zorlanıyor, ona da yardımcı olabilecek kimse yok* (ortaokul mezunudur).
>
> ***Leila:*** *Türkçelerinin desteklenmesi lazım. Özel ders, özel ilgi ve çalışmalarında yardıma ihtiyaçları var* (Ortaokul mezunu).

Bazı aileler çocuklarının hem Türkçe hem de diğer dersler konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

> ***Hira:*** *Her tür desteğe ihtiyaç duyuyoruz. Derslerinde desteklenmeleri gerekiyor* (Üniversite mezunu, mimar).
>
> ***Enise:*** *Sonra Suriye'ye dönebiliriz ama şimdi buradayız. Burada da çocukların ihtiyaçlarına göre dil ve dersler konusunda desteğe ihtiyaçları var* (Dokuzuncu sınıftan, ortaokul mezunu).
>
> ***Afra:*** *Çocuğumun ek derse ve derslerinde yardıma ihtiyacı var. Türkçesinin iyileşmesi için diğer derslerinde sınıf seviyesine gelmesi için yardım alması gerekiyor. Evde yardımcı olamıyoruz. Kimseden herhangi bir destek almadık ve almıyoruz* (İlkokul mezunudur).

Derslerinde yardımcı olacak kimsenin olmaması ve kendi başlarına da dersleri anlayıp takip edememeleri çocukları okuldan soğutabilmektedir (Tikly 2016, Madzivaa ve Thondhlanab 2017). Bu durumda

sığınmacı çocuklara yönelik okul sonrası kursların çocukların bilişsel gelişimlerini hızlandıracağı düşünülmektedir (Huston ve ark 2001, Greenberg 2013, Greenberg 2014).

Suriyeli aileler genel olarak çocuklarının eğitimlerine devam edebilmeleri için ***ekonomik desteğe*** ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

> ***Semira:*** *Ekonomik desteğe ihtiyacımız var. Küçük oğlum da çalışmayı bıraktı okula devam edecek şimdi daha çok zorlanıyoruz geçinmekte. Bel kemiğim kırık olduğu için yürüyemiyorum* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Beyza:*** *Çocuklarımın eğitimlerinin şimdilik ekonomik bir maliyeti yok ama olsa da karşılayamayız zaten. Çocuklarımın eğitimlerine devam etmelerini isteriz ama babaları da ben de hastayız çalışamayız, tatillerde çalışmaları koşuluyla okula gönderebiliriz* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Feriha:*** Herhangi bir destek almıyoruz. Geçimimizi sağlayamıyoruz. Muhtardan ilk geldiğimizde birkaç ay yardım almıştık, şimdi yardım da alamıyoruz (İlkokul mezunudur).
>
> ***Halima:*** *Herhangi bir yardım almıyoruz. Okul için para harcamıyoruz ama geçim için para yardımına ihtiyacımız var* (İlkokul mezunudur).

Okul yöneticileri de yazın okula devam eden öğrencilere 150 TL verdiklerini, bunun üzerine öğrencilerin okula devamlarının arttığını ifade etmişlerdir. Konya'da GEM'ler de devlet okulları da ücretsiz olduğu için okulun aile için ekonomik yükü pek olmadığını ama yine de yaşamak için ekonomik desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Emeği ucuz işçi olarak çalışan ebeveynlerin çoğunun geliri ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kalmaktadır. Çocuklarının özellikle ergen erkek çocukların eğitime devam etmeleri onların işgücünden feragat anlamına gelebilmektedir (Bynner ve Parsons 2002, Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013, Kaya ve Kıraç 2016, Aslı 2018).

Ailelerden bazısı çocuklarının savaş sebebiyle veya yakınlarını kaybetmekten dolayı ***psikolojik desteğe ve rehberliğe*** ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocukları öğrenim süreçlerinde psikolojik olarak teşvik edecek, çocukları ve aileleri yönlendirecek uzman kişilere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

> ***Wela:*** *Her türlü desteğe ihtiyacımız var. Çocuklar savaş sorunlarını atlatamadılar. Uçak sesi duyduklarında bomba atılacak diye korkuyorlar okula gitmek istemiyorlar. Babalarını kaybettiler savaşta. Psikolojik desteğe de ih-*

tiyacımız var. Çocuklarımın hala korkuları var, tedirginler, ruh halleri pek iyi değil,

Hira: *Çocuklar savaş gördükleri için hem psikolojik yardıma ihtiyaçları var hem fiziksel hem de ekonomik desteğe ihtiyaçları var* (Üniversite mezunu, mimar).

Feriha: Çocuğum çok içe kapanık, utangaç, babasının ölümü savaş onu çok etkiledi. Her türlü desteğe ihtiyacı var psikolojik, ekonomik. Çok utangaç biraz cesaretlendirilmesi lazım kendisini sıkmayacak ilgi görmesi gerek (İlkokul mezunudur).

Bazı ailelerin ifadelerinden kendileri henüz savaş travmasını atlatamadıkları için yüksek güvenlik endişesi yaşadıkları anlaşılmıştır.

Halima: *Çocuklar okula giderken başlarına bir şey gelecek diye korkuyoruz* (İlkokul mezunudur).

Savaş ve bombardıman gören, yakınlarını özellikle ebeveynlerini kaybeden çocukların savaş travmalarını henüz atlatamadıklarını psikolojik anlamda profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Ayrıca okul süreçlerinde çok zorlandıkları için dersleri konusunda da rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bunlara ek olarak bazı durumlarda aile üyelerinin kaygı seviyelerinin yüksek olması, süreğen yas durumlarının olması sebebiyle aileye yönelik de psikolojik destek birimlerine yönlendirmek, kurumlar arası aracılık yapmak gibi müdahaleler gerekebilmektedir. Ebeveynlerin duygusal olarak iyi olmaları çocukların duygusal iyilik hali için çok önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının okula gitmelerine ilişkin güvenlik endişelerinin olmaması çocuklara da güven vermektedir.

Suriyeli aileler çocuklarının eğitime entegre olabilmeleri için ihtiyaç duydukları desteklerden birinin de ***motivasyon*** olduğunu belirtmişlerdir.

Meyra: *Hep çocuklara motivasyon vermeliyiz, mesela Türkçe öğrenebileceklerine ilişkin çocuklarımız teşvik edilmeli* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

Naile: *Maddi ve manevi her tür desteğe ihtiyaçları var çocukların ama öncelikle, kabul ve motivasyona ihtiyaçları var* (Lisans mezunudur).

Aileler çocuklarının özel gereksinimlerinin olduğunu, öğretmenlerin bunun bilincinde olmaları gerektiğini, özellikle ayrımcılık yapmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Afra: *Çocuk kendini dışlanmış hissetmemeli, okulu sevdirmeye ve benimsetmeye çalışmalı. Okula derslerine karşı ilgisini artırmak için teşvik etmek gerek* (İlkokul mezunu).

Beyza: *Öğretmenlerin ayrımcılık yapmamaları ve çocukları utandırmamaları gerek. Çocuklarım Türkçe konuşmaya utanıyorlar, öğretmenlerin onları biraz teşvik etmesi gerek* (İlkokul mezunudur).

Feriha: *Öğretmenler özel ihtiyaçları olduğunu bilerek ilgilenmeli okula teşvik etmeli* (İlkokul mezunudur).

Suriyeli aileler çocuklarının okula devam etmesinde en önemli etkenlerden biri olarak ***öğretmen kabulü ve desteği*** temasını vurgulamışlardır.

Naile: *Öğrencilerin öğretmenler tarafından kabul edilip desteklenmesi gerek. Öğretmenler çocukların arkadaşlarını da ilişki kurmak konusunda teşvik etmeli* (Lisans mezunudur).

Meyra: *Öğretmenlerin rolü çok önemli. Mesela ana sınıfına giden küçük kızımın öğretmeni kızıma çok iyi davranıyor ve diğer çocukları da onu sevmeye teşvik ediyor* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

Eyüp: *Türk okullarında kabul etmeleri, idarecilerin ve öğretmenlerin koşulsuz kabulleri çok önemli* (Üniversite mezunudur).

Ailelerin çocuklarının okula entegre olabilmeleri için önemli olduğunu vurguladıkları diğer konu ise ***akran kabulü ve desteğidir.***

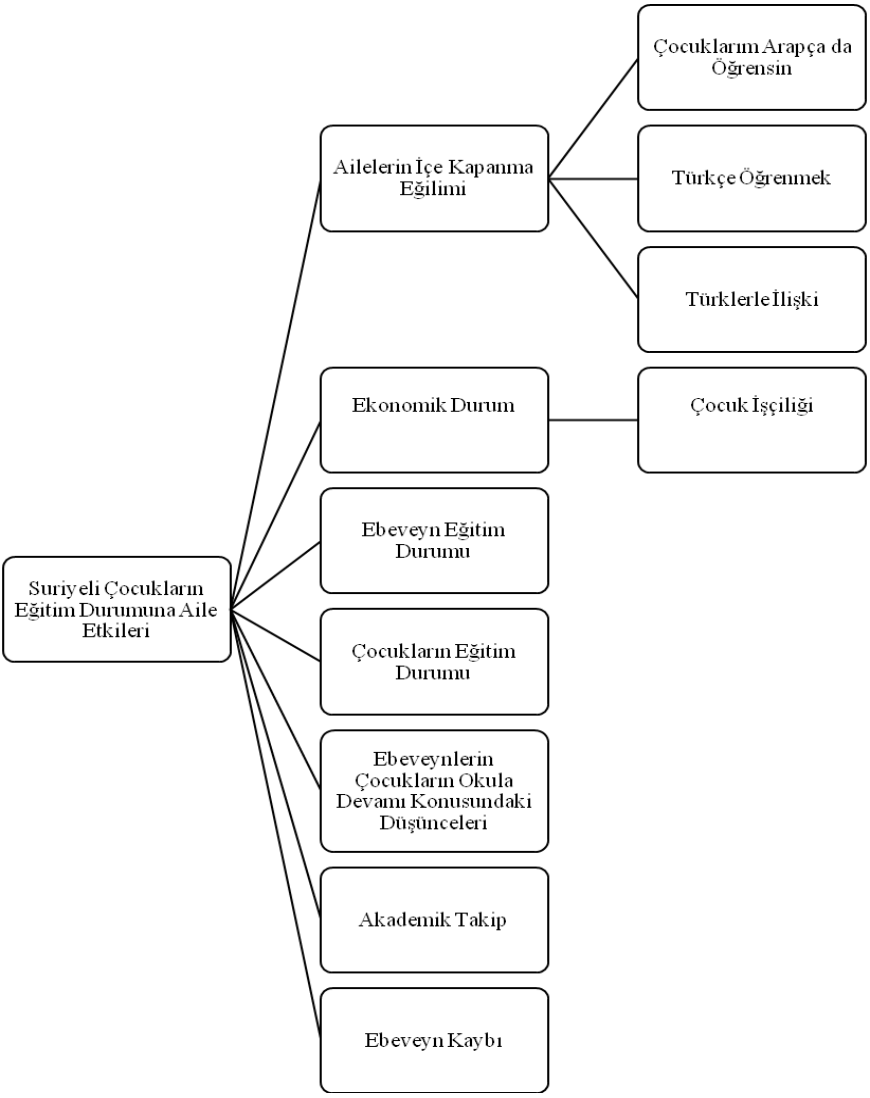
Şeyma: *Türk okulunda bir arkadaşı olsaydı gitmesi daha kolay olurdu* (ortaokul mezunudur).

Afra: *Öğretmenlerin arkadaşlarının da kabul etmesi için teşvik etmesi gerek* (İlkokul mezunu).

Eyüp: *Öğretmenlerin çocukların zorbalıklarına engel olmaları gerek* (Üniversite mezunudur).

Aileler çocukları okula bağlayan önemli etkenlerden biri olarak akran kabulü ve desteğini belirtmişlerdir. Fakat akran kabulünde de öğretmen tutum ve davranışlarının etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen, öğrenci ve akran ilişkileri okul ikliminin en önemli belirleyenlerindendir. Sığınmacı çocuklar için severek gelebilecekleri bir okul atmosferinin oluşturulmasında destekleyen, iyi muamele eden öğretmenler ve akranlar hayati öneme sahiptir .

3.1.3. Suriyeli Ailelerin Yaşam Koşullarının ve İnsani Sermayelerinin Çocukların Eğitim Durumuna Etkisi



Şekil 3.3. Suriyeli ailelerin yaşam koşullarının ve insani sermayelerinin çocukların eğitim durumuna etkisi ile ilgili tematik analize ilişkin bulgular

Suriyeli çocukların eğitim durumuna aile etkenleri temasında ailelerin mevcut durumlarının çocuklarının eğitim durumuna etkilerine bakılmıştır. Bu tema katılımcı ailelerin durumlarına ilişkin betimleyici bir temadır. Bu bağlamda ***"ailelerin içe kapanma eğilimleri", "ekono-***

mik durumları", "çocukların eğitim durumu", "ebeveynlerin çocukların okula devamı konusundaki düşünceleri", "akademik takip", "ebeveyn kaybı" alt temalarına ulaşılmıştır. Suriyeli çocukların ailelerinin göç sonrası *içe kapanma eğilimi* şeklinde kavramsallaştırılan tema ve onun alt temaları olan ***"çocuklar Arapça da öğrensin", "Türkçe öğrenmek" ve "Türklerle ilişki"*** temalarına ilişkin ifadeler aşağıda verilmektedir:

Bazı Suriyeli aileler hem kültürlerini korumak hem de ***çocuklarının da Arapça öğrenmelerini*** istediklerini belirtmişlerdir.

> ***Eyüp:*** *Suriyeye gittiğimizde Arapça biliyor olsunlar diye imam hatip'e gönderdik* (Üniversite mezunudur).
>
> ***Majida:*** *GEM'lerde verilen eğitim gibi hem Arapça hem de Türkçe öğrenmeliler. Bu şekilde devam etmeleri daha iyi* (Lisans mezunudur).
>
> ***Wela:*** *Çocuklarım hem Türkçe hem de Arapça öğrensinler istiyorum. Türkçe derslerinde çok zorlanıyorlar, ben de yardım edemiyorum. Arap okuluna gönderdim kızlarımı ama oğlumun da Arapça öğrenmesini isterim. Suriye'ye döndüğümüzde biliyor olsunlar Arapça'yı* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Hira:*** *GEM'e Arapça ve dini bilgiler edinsinler diye gönderdim. Kendi kültürlerinden uzaklaşmasınlar* (Üniversite mezunu, mimar).

Ailelere ***Türkçe öğrenme***ye ilişkin düşünceleri sorulmuştur ve Türkçe öğrenmeye yönelik herhangi bir çabalarının olup olmadığı sorularına karşılık tüm katılımcılar Türkçe öğrenmek istediklerini fakat imkânları uygun olmadığı için öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca evde televizyonda hangi kanalları izledikleri sorusuna sadece 2 katılımcı Türk kanallarını izlediğini belirtmiştir. Aileler Türkçe öğrenmeye ilişkin durumlarını aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir.

Bazı aileler Türklerle pek ilişki kurmadıkları için Türkçe öğrenemediklerini belirtmiştir.

> ***Eyüp:*** *Türkçe öğrenmeyi çok istiyorum. Anlıyorum ama konuşamıyorum. Müşterilerim de genelde Suriyeli olduğu için çok geliştiremiyorum Türkçemi geliştirmem için işten vakit de yok kursa falan gitmeye. Eşim Türkçe hiç bilmiyor öğrenmesine de gerek yok. Dışarı çıkmıyor zaten Türkçe ile işi yok* (Üniversite mezunudur).

Kadınların çoğu çocuklarının bakım işleri ve ev işleri sebebiyle evden pek dışarı çıkamadıkları için Türkçe öğrenme imkanlarının olmadığını ifade etmişlerdir.

Halima: *İsterim ama çocuklarım çok küçük, evden dışarı çıkamıyorum. Çok zor oluyor bana* (İlkokul mezunudur).

Meyra: *Türkçe öğrenmek istiyorum fakat imkânlarım yok. Komek bizim eve uzak, küçük çocuklarım var. Çocuklarımın bakıma ihtiyacı var. Gücüm yetmiyor işlerimi yetiştiremiyorum* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

Bazı anneler Konya Mesleki Eğitim Kurslarının (KOMEK) Türkçe kurslarına katılmış olmalarına rağmen KOMEK'te daha ileri seviye kurslar verilmediği için devam edemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu kursların kadınlar için bir sosyalleşme ortamı olduğu ifade edilmiştir.

Afra: *Keşke Türkçe öğrenseydim, kursa gittim ama öğrenemedim. Çocuklarıma Türkçe derslerinde yardımcı olurdum. Biz yetişkiniz öğrenemeyiz artık Türkçe. Ama Türkçe öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum* (İlkokul mezunudur).

Majida: *Türkçe öğrenmeyi çok istiyorum, anlıyorum ama konuşamıyorum. Burada hocaların bize yönelik verdiği Türkçe derslerine katıldım. ama henüz pek iyi değil Türkçem* (Lisans mezunudur).

Naile: *Türkçe öğrenmeyi çok istiyorum ama kurslar çok uzak, TÖMER'e gitmek istedim ama çarşıda. Yakında Türkçe kursu olsa giderim. İki ay bir kursa gittim kurs kapandı? Keşke bu yakınlarda olsa* (Lisans mezunudur).

Rafia: *Türkçe öğrenmeyi çok istiyorum geçen yıl camide Türkçe dersleri veriliyordu. Kadınlar çok istifade etti. Hem kaynaştılar hem öğrendiler. Kurs da yakın olmuş oldu. Türkçe öğrenebilecekleri yerler uzak imkânlar kısıtlı* (Lise terk).

Bazı aileler Türkçe öğrenmenin komşuları ile kaynaşmaları, yabancı kalmamak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Şeyma: *Türkçe öğrenmeyi çok istiyorum. komşularımızla anlaşabilmek için, Türkiye'de işlerimizi halletmek için hep ihtiyaç duyuyoruz Türkçe bilmeye* (ortaokul mezunudur).

Wela: *Tabii öğrenmek istiyorum. Tüm Suriyeliler ister Türkçe öğrenmeyi. Türkçeyi öğrenirsek yabancı kalmayız. İmkanımız yok öğrenmeye, yoksa kim istemez Türkçe öğrenmeyi* (İlkokul mezunudur).

Bazı aileler de Türkiye'de çalışabilmek ve kamusal alanda işlerini halledebilmek için Türkçe öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Hira: *Türkçe öğrenmek istiyorum, bu benim için hem gerekli hem de önemli Suriyeye dönüp dönmeyeceğimiz belli değil. Çalışabilmemiz için gerekli* (Üniversite mezunu, mimar).

Feriha: *Türkçe öğrenmeyi istiyorum ama çıkamıyorum dışarı. Tabi dil öğrenmeyi kim istemez, diliniz yoksa engelli gibi oluyorsunuz, kimseyle anlaşamıyorsun. Hastanede falan çok zorlanıyorsun* (İlkokul mezunudur).

Suriyeli ailelerin ***Türklerle ilişkilerinin*** nasıl olduğuna ilişkin sorulara genel olarak komşularıyla selamlaştıklarını fakat dil bilmedikleri için iletişimlerini sürdüremediklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı komşularından herhangi bir ilgi ve destek görmediklerini ifade etmiştir. İki katılımcı da Türk komşularının ve arkadaşlarının olduğundan söz etmiştir. Diğer katılımcıların Türklerle ilişkileri selamlaşma düzeyindedir. Göç kuramlarında belirtilen göçmen ağının gettolaşma veya içe kapanma eğilimine ilişkin bir durum gözlenmektedir (Beenstock ve ark 2001). Suriyelilerin çoğunun Scudder (1993)'ın kuramına göre yerleşimin ikinci aşamasında oldukları görülmektedir. Bu aşamada yeniden yerleşenlerin hayatta kalmak ve varlıklarını korumak temel motivasyonlarıdır. Bu aşamada yeniden yerleşenlerin tanıdık ağlara ve geleneklere olan bağlılıkları artar.

Eyüp: *Sadece selamlaşıyoruz, ilk zamanlar bir iki defa gelmişler, eşim dil bilmediği için ilişkiyi sürdürememişler. Ben zaten evde olmadığım için pek karşılaşmıyoruz* (Üniversite mezunudur).

Rafia: *Dil bilmediğim için anlaşamıyoruz, onlarla anlaşmak için bile olsa Türkçe öğrenmeyi çok isterim. Ama geçen yıl camide kursa gitmem iyi oldu orda arkadaş edindim. Komşularımız bize karşı iyiler nezaketli davranıyorlar ama dediğim gibi yakın ilişki kuramıyoruz* (Lise terk).

Meyra: *Türk komşularımızla görüşemiyoruz, ilk taşındığımızda gelenler oldu ama konuşamadığımız için ilişkimizi sürdüremedik* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

Feriha: *Bazen yardımcı oluyorlar, fakat dil bilmediğim için birbirimizi anlamıyoruz. Çok sık görüşmüyoruz (İlkokul mezunudur).*

Bir aile komşularının kendileriyle hiç ilişki kurmadıklarını ve görüşme girişiminde bulunmadıklarını ifade etmiştir.

Afra: *Biz buraya geldiğimizde kimse bizimle ilgilenmedi. Evi tuttuk hiç eşyamız yoktu kimse de gelip bir ihtiyacınız var mı demedi. Kimse yol yordam göstermedi. Komşularımızla görüşmüyoruz* (İlkokul mezunudur).

Katılımcı ailelerden sadece ikisi Türklerle görüştüğünü ve arkadaşlık ilişkilerinin olduğunu belirttiler. Her iki katılımcı da üniversite mezunudur. Bireylerin kültürel ve insani sermeyelerinin yerinden edilme ve yeniden yerleşim süreçlerinde de avantaj sağladığı görülmektedir. Yerleşilen yerin dilini öğrenmek, halkı ile ilişki kurmak ve geliştirmek uyum süreçlerini kolaylaştırmak bakımından önemli bir olgudur.

> ***Majida:*** *Türk komşularımızla görüşüyoruz bize karşı çok iyiler* (Lisans mezunudur).
>
> ***Hira:*** *Türk arkadaşlarım var genelde komşularım bazen onlar geliyor, selamlaşıyoruz, çok az kişiyle görüşüyoruz* (Üniversite mezunu, mimar).

Bu durumda çocukların aile ortamlarında Türkçelerinin gelişme olanağı bulunmamaktadır. Ailenin ilişki ağları genelde ana dili Arapça olan kişiler olması ve televizyonda sadece Arapça kanalların izlenmesi çocukların da okul dışında Türkçelerini geliştirme olanağının olmadığını göstermektedir. Tikly (2016) Ebeveynlerin yerleşilen yerin dilini (Türkçe) öğrenme olanaklarının artırılması ve teşvik edilmelerinin çocukların eğitiminde pozitif çıktılarının olacağını vurgulamıştır.

Suriyeli ailelerin ***ekonomik durumları*** da çocuklarının eğitim durumlarını etkileyebilmektedir. Özellikle çocuk işçiliği probleminde ekonomik koşullar etkili olabilmektedir. Araştırmanın katılımcıları genel olarak Konya'da tamamı ikinci el eşya olmak üzere, halı, perde, koltuk, buzdolabı, çamaşır makinası, ocağın bulunduğu bir apartman dairesinde oturan, hanede en az bir bireyin çalıştığı ailelerdir. Fakat her ailenin kendilerine özgü kaynaklarla farklı yöntemlerle tutunmaya çalıştıkları görülmüştür.

Katılımcıların ikisinin Konya'da kendi işyerleri vardır. Her ikisi de lisans mezunudur. İnsani sermayelerini yeni yerleşim yerlerinde kullanarak tutunabildikleri görülmektedir.

> ***Eyüp:*** *Berberlik yapıyorum. Ortağımla birlikte berber dükkânımız var "oğlunun saçlarına her gün yeni şekiller vererek okuldan müşteri kazanmaya ve reklam yapmaya çalışıyor." Sabit bir gelirimiz yok. Yazın çocuklar okula gitmediği için pek gelirimiz olmuyor ama kışın iyi geçimimizi sağlıyoruz* (Üniversite mezunudur).
>
> ***Naile:*** ***S****uriye'de ben öğretmenlik yapıyordum eşim mühendis. Burada eşimin kuruyemiş dükkânı var. Suriyelilerin sevdiği kuruyemişlerden satıyor* (Lisans mezunudur).

Katılımcılardan dördü lisans mezunudur. Biri Konya'da da öğretmenlik yapmaktadır. Biri berberlik yapmaktadır, ikisi evhanımıdır eşleride üniversite mezunu olup çalışmaktadır. Birinin eşi öğretmenlik yapmaktadır, diğerinin eşi ise kuru yemiş dükkanı açmıştır. İnsani sermayeleri yeni yerleşim yerlerinde tutunmalarını sağlamıştır. Fakat yaşam standartları kaçınılmaz bir şekilde değişmiştir.

> ***Hira:*** *Suriyede memurduk, ben mimar mühendisim eşim öğretmendi burada sıfırdan hayata başladık, orada çalışıyordum, evimiz, düzenimiz vardı burada her şey bitti artık çalışamıyorum. Sadece eşim çalışıyor. Özel bir okulda öğretmenlik yapıyor. Maaşlar sabit kalıyor kiralar ve diğer her şeye sürekli zam geliyor. Burada geçinmekte zorlanıyoruz* (Üniversite mezunu, mimar).

Bazı hanelerde sadece baba çalışmaktadır. Özellikle belli bir meslek dalında çalışmaları dikkat çekicidir. Demircilik (Feyza), fırıncı (Leila), kombi tamircisi (Enise) ve sanayide çalışan (Halima). Bu alanlarda çalışanların gelirlerinin (1200-2000) geçim için asgari düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Meyra, sadece eşinin çalıştığını, ayrıca kızılaydan yardım aldıklarını ve bu yardım sayesinde geçimlerini sağladıklarını ifade etmiştir. Bazı ailelerde tutunabilmek için hem baba hem de ergen çocukları çalışmaktadır. Semira, yetişkin hemşire oğlunun çalıştığını ve evin geçimini sağladığını ifade etmiştir. Eğitim çağındaki oğlunun bir süre ailesine destek için çalıştığını ancak şimdi üniversiteye başlamak için TÖMER'e gittiğini ifade etmiştir. Wela ve Rafia yaşam koşullarının daha kolay olması özellikle kira ve fatura masraflarını karşılayabilmek için iki erkek kardeşin ailesi bir evde yaşamaktadır. Bazı ailelerde ise evde sağlıklı yetişkin bir erkek olmadığı için ergenlik dönemindeki çocukların çalışıp evin geçimini sağladıkları görülmektedir.

> ***Wela:*** *Eşim Suriye'de şehit oldu 14 yaşındaki oğlum sanayide çalışıyor 600 tl alıyor. Kayınım ve eşi ile beraber yaşıyoruz kirayı paylaşmak için. Kayınım da ara sıra inşaattan iş bulup çalışıyor onların da geliri pek yok. Muhtardan 4 ayda bir gıda yardımı alıyoruz. Kayınım da 10 gün evde bir gün çalışıyor ancak hayatta kalabiliyoruz. Ben çalışmıyorum çalışmayı da düşünmüyorum* (İlkokul mezunudur).

> ***Feriha:*** *Herhangi bir destek almıyoruz. Geçimimizi sağlayamıyoruz. Muhtardan ilk geldiğimizde birkaç ay yardım almıştık, şimdi yardım da alamıyoruz. Eşim vefat ettiği için oğlum sanayide çalışıyor 1000 TL alıyor. Kiramız 600 TL* (İlkokul mezunudur).

Ailelerin ekonomik durumlarının çocukların eğitim yaşamına doğrudan etkisi bulunmaktadır. Ekonomik durum çocuğun eğitimine olanak tanıyabildiği gibi kimi durumlarda çocuk işçiliğini zorunlu kılmaktadır. Ekonomik durumun alt teması olarak ortaya çıkan konu ***çocuk işçiliğidir.***

> ***Afra:*** *4 çocuğum var 2 kız 2 erkek. 17 yaşında oğlum babasıyla çalışıyor demircilik yapıyor 1000TL maaş alıyor. Çok şükür şimdilik durumumuz iyi çocukların iş gücüne ihtiyacımız yok küçük iki çocuğun da çalışmasını istemiyorum* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Beyza:*** *Evde sadece 15 yaşındaki oğlum çalışıyor aylık 900 TL alıyor. Eşim midesinden rahatsız çalışamıyor. Çocuklarımın eğitimlerine devam etmelerini isteriz ama babaları da ben de hastayız çalışamayız, tatillerde çalışmaları koşuluyla okula gönderebiliriz* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Feriha:*** *Eşim Suriye'de yaralandı, Türkiye'de vefat etti. Belediyeden 165 tl yardım alıyoruz. Oğlum çalışıyor 1000 TL maaş alıyor. O çalışmasa geçimimizi sağlayamayız. Ailede tek çalışan o. Ben çalışamam kadınınm neticede* (İlkokul mezunudur).
>
> ***Şeyma:*** *4 çocuğum var eşim ve 2 büyük oğlum (17-16 yaşlarında) iki yıldır ayakkabıcıda çalışıyor. oğullarım çalışmasa geçimimizi sağlayamayız. Burada hayat çok pahalı, tek kişinin çalışması yetmiyor* (Ortaokul mezunudur).

Suriyeli çocukların eğitim sorunlarında çocuk işçiliği önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı çocukların okula devam etmesi bir seçenek olamamaktadır, kendisine bağımlı ailesinin yükümlülüklerini yerine getirme çabasından dolayı okuldan mahrum kalabilmektedir (Candappa 2000, Jozefowicz-Simbeni 2008).

Bazı ebeveynler ise çocuklarını çalıştırmayı istemediklerini ve eğitimin onlar için daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

> ***Eyüp:*** *Sadece ben çalışıyorum. Geçen yıl büyük oğlum (GEM 7. Sınıfta) çalışmayı çok istedi ben de Türkçesini geliştirsin diye çaycıda çalışmasına izin verdim. Çocuğum çok zeki eğitimine devam etmesini istiyorum. Çalışmasını istemiyorum* (Üniversite mezunudur).
>
> ***Semira:*** *Çocuğumu çalıştırmayı düşünmüyorum gidebildiği kadar okusun istiyorum. Abisi bir süre bize destek olmak için ütücülük yapıyordu. Şimdi o da işi bıraktı TÖMER'e gidiyor üniversiteye devam edecek* (İlkokul mezunudur).

Suriyeli ***ebeveynlerin çocuklarının okula devamı konusundaki düşünceleri***nin çocukların okula devam olgusunu etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda ebeveynlerin çoğu çocuklarının üniversiteden mezun olana kadar okula devam etmelerini istediklerini ifade etmişlerdir.

Eyüp, GEM'lerden Türk okuluna geçen çocukların eğitime entegre olmalarından pek umutlu olmadığını ifade etmiştir.

> ***Eyüp:*** *Çocuklarımın Üniversiteden mezun olmalarını istiyorum. Eğitim bizim için çok önemli ama 4. sınıftan sonra Türk okuluna aldıkları çocuğumdan pek umutlu değilim. Çocuğum henüz sıkıntılarını atlatamadı* (Üniversite mezunudur).

Wela, Kız çocukları için eğitime devam etmelerinin çok gerekli olmadığını ama Türkiye de oldukları sürece kızların okula devam edebileceğini ifade etmiştir.

> ***Wela:*** *Erkek çocuğum okursa üniversiteden mezun olana kadar gitsin ama kızlara gerek yok. İlkokulu bitirsinler yeter. Belki Türkiye'de kalırsak kızlar da devam edebilir ama Suriye'ye dönersek zor olabilir. Suriye'de savaş sırasında kızlar için ortam pek iyi değildi. O yüzden Suriye'de okula devam etmeleri konusunda kaygılarım var. Ama Türkiye'deysek ve onlar okula devam etmek isterse imkan varsa devam edebilirler* (İlkokul mezunudur).

Diğer katılımcıların okula devam konusunda cinsiyet ayrımı yapmadıkları anlaşılmıştır.

> ***Hira:*** *Çocuklarımın üniversiteden mezun olana kadar okula devam etmelerini istiyorum. Çocuklarımın asla erken evlenmelerini istemiyorum. Böyle bir şeye izin veremem* (Üniversite mezunu, mimar).

> ***Enise:*** *Çocuklarımın üniversiteden mezun olana kadar okula devam etmelerini istiyorum. Gerekirse ben de çalışırım. Kız-erkek ayrımı yok her ikisini de göndermeyi düşünüyoruz. Gittikleri okulun Türk okulu veya Arap olması çok önemli değil, önemli olan eğitime devam etmeleri* (Dokuzuncu sınıftan, ortaokul mezunu).

> ***Meyra:*** *Çocuklarımın hepsinin üniversiteden mezun olana kadar okula devam etmelerini istiyoruz. Türk okullarına da devam edecekler mecburen karşılaştığımız bazı sorunlar var ama yapacak bir şey yok* (Dokuzuncu sınıftan (ortaokul) mezun).

Beyza Ekonomik durumlarının pek iyi olmadığını, çocukları yazları çalıştıkları takdirde belki okuyabileceklerini ifade etmiştir.

Beyza: *Suriye'ye dönmeyi düşünüyoruz. Burada kalırsak çocuklar okula devam edecek. Yazın çalışıp kışın okula devam edecekler. Büyük kızım Türkçe öğrendi 12. Sınıfa kadar devam etti belge aldı. Birkaç ay önce evlendi. Eşi doktor, (teyze oğlu) üniversiteye devam edecek* (İlkokul mezunudur).

Feriha'nın Eşini kaybettiği için görüşme sürecinde süreğen yas durumunun olduğu gözlemlenmiştir. Tüm soruları gözleri yaşararak cevap vermiştir. Çocuğun da oldukça içine kapanık ve hüzünlü bir halinin olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Çocuğun hem çok utangaç hem de içine kapanık olduğu için okula pek gitmek istemediğini belirtmiştir.

Feriha: *Üniversiteden mezun olana kadar okula gitmesini isterim fakat ona bağlı. Kızım gitmek isterse ben gönderirim* (İlkokul mezunudur).

Halima, Görüşme sürecinde korku ve endişelerinden bahsetmiştir. Televizyondan duyduğu çocuk kaçırma ve istismar haberlerinden aşırı derecede ajite olduğu görülmüştür. Çocuklarının başına bir şey gelebilir endişesiyle çocuklarını okula göndermek istememektedir.

Halima: *Bilmiyorum çocukların okula devam etmeleri onlar için güvenli mi emin değilim. Çocuklarımın yaş farkı çok az evde tüm işleri yetiştiremiyorum. kızlarımın yardımına ihtiyaç duyuyorum* (İlkokul mezunudur).

Orta öğretime ve sonrasına devam etmek insani sermayeyi artırmak anlamına da gelmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili olması ve onları teşvik etmeleri, çocukların eğitim başarılarını artıracak olanakları araştırıp sunmaları çocuğun akademik performansının artmasında oldukça önemlidir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin genelinin çocuklarının eğitim düzeylerinin de yüksek olması bunun göstergesidir. İnsani sermaye de miras bırakılan döngüsel bir olgudur (Coleman 1988, Hope 2011). İyi ebeveynlik pratiği çocukların kurallara uyma, çeteleşmelere katılmama, psiko-sosyal uyum gibi birçok olumlu özelliğinin ortaya çıkmasını sağlar. Aile ortamı, kültürel normlar ve yaşanılan toplumdaki normlar arasındaki denge de eğitim düzeyinin artmasıyla iyileşir. Sığınmacılar benzer zor koşulları aşmak durumundadır, yeni yerleşim yerlerinde statü kaybına ve sınıfsal konumlarında bir düşüş çoğu zaman gerçekleşmektedir. Fakat yüksek eğitimli olmak ve farklı mesleki becerilere sahip olmak yeni yerleşim yerinde tutunmayı kolaylaştırmaktadır (Cernea ve McDowell 2000, Robinson 2003, Scudder 2005, Zetter ve ark 2012). Ailenin eğitime verdiği önem ço-

cukların eğitim başarılarını gelecek yaşantılarını ve gelecek sosyoekonomik statülerinde önemli bir belirleyendir (Keane ve Wolpin 2001, Amato ve Fowler 2002, Mullen ve ark 2003, Paat ve Paat 2013).

Ailelerin eğitim durumlarının, kültürel ve insani sermayelerinin çocukların eğitime devam etmeleri konusunda oldukça önemli bir belirleyen olduğu düşünülmektedir (Coleman 1988, Bourdieu ve Passeron 1990, Mullen ve ark 2003). Ebeveynlerden birinin veya her ikisinin de üniversite mezunu olması çocukların eğitim durumunu etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek veliler her koşulda çocuklarının eğitime devam etmesi için çabalayacaklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olması çocukların da akademik başarılarının düşük olmasına sebep olabilmektedir (Keane ve Wolpin 2001, Kaplan ve ark 2016).

Çocukların eğitim koşullarını etkileyen olgulardan biri ailede çocuğa derslerinde yardımcı olan, okul durumlarını takip eden birinin olmasıdır (Pinson ve Arnot 2010, Madzivaa ve Thondhlanab 2017). Suriyeli ebeveynlere çocuklarının ***okul derslerini takip*** etme durumlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Suriyeli çocukların özel ilgiye ihtiyaç duyabilecekleri durumların olduğu düşünülerek ailelerinin dersler konusunda nasıl desteklerinin olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Ailelerin çoğu (onbir aile), çocuklarına derslerinde yardımcı olamadıklarını ve ders durumlarını takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerini daha çok önemsedikleri, derslerini takip ettikleri ve çocuklarının eğitim durumuna ilişkin daha detaylı analizler yaptıkları anlaşılmıştır. Bazı ailelerde (beş aile) eğitim düzeyi yüksek kardeşlerin olması da çocukların ders takip ve ders destek durumlarında olumlu etkileri olabilmektedir. Ebeveynlerin gösteremedikleri destek, ilgi ve takibi ağabeyler veya ablalar yapabilmektedir.

> ***Beyza:*** *Büyük kızım çocuklara whatsupp'tan destek oluyor. Sorularını cevaplıyor. Evde çocuklara yardımcı olabilecek kimse yok, ben de babası da takip edemiyoruz, ilgilenemiyoruz. Ablaları uzaktan takip etmeye çalışıyor soruları olduğunda ona soruyoruz. Telefonla yardımcı olmaya çalışıyor* (İlkokul mezunudur).

> ***Naile:*** *Sosyal bilim dersleri çok zor oluyor. Ezberleyemiyorlar. Sayısal dersler biraz daha kolay oluyor. Sosyal bilimlerde kavramsal düşünmeleri dilde*

derinleşmeleri gerek, dile hakim olmadıkları için zorlanıyorlar. Ama sayısal derslerde oldukça iyiler. Küçük kızıma sadece abisi yardımcı oluyor (Lisans mezunudur).

***Rafia**: Türkçe derslerinde çocuklarıma yardımcı olamıyorum. Arapça derslerinde yardımcı olabiliyorum. Büyük kızlarım da küçük kızıma yardımcı oluyor* (Lise terk).

Suriyeli çocukların ebeveyn kaybı da okul durumlarında etkili olabilmektedir. Katılımcıların 3 tanesinin babası savaşta "şehit" olmuştur. Ebeveyn kaybına ilişkin ifadeler aşağıdadır:

***Wela:** Çocuklar savaş sorunlarını atlatamadılar. Birkaç yıl savaş sırasında Suriye'deydik babaları bomba isabet etti şehit oldu* (İlkokul mezunudur).

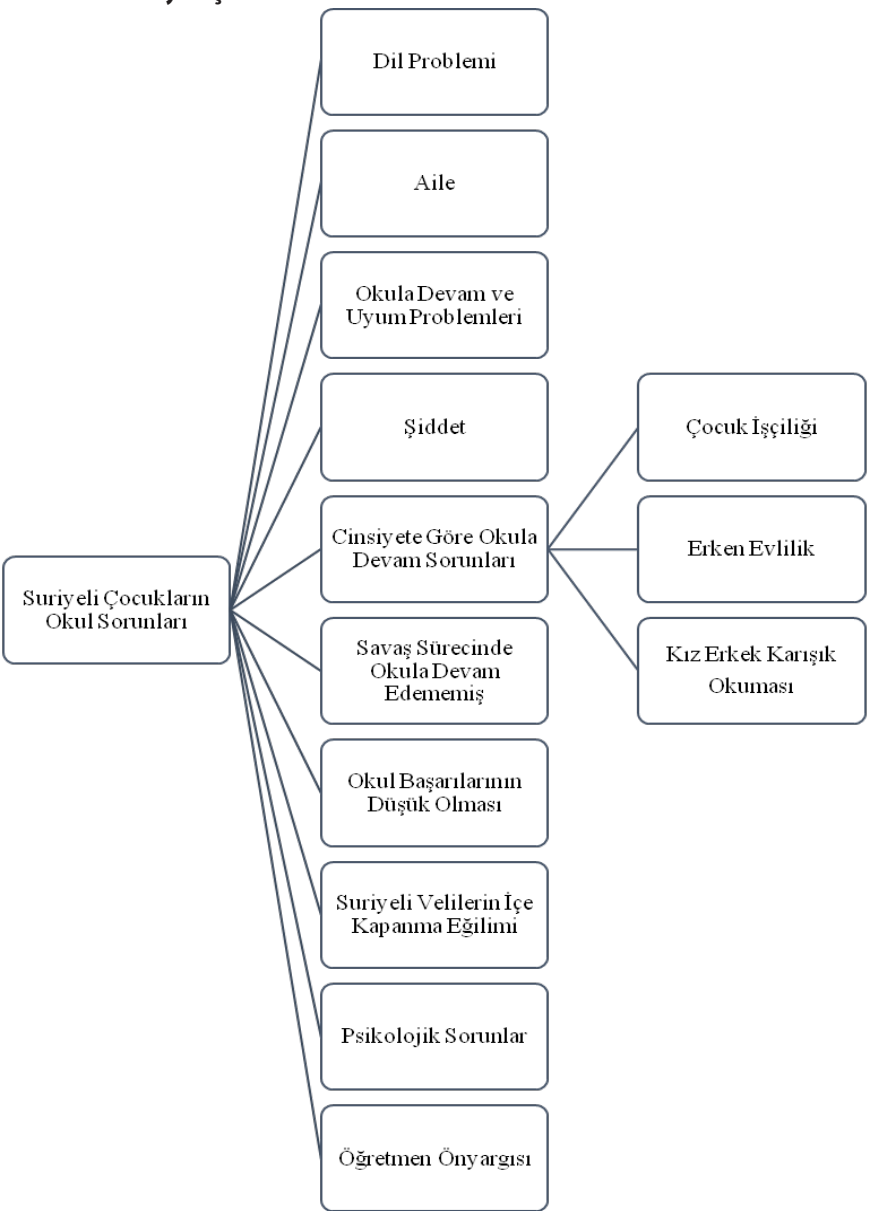
***Feriha:** Çocuğum çok içe kapanık, utangaç, babasının ölümü savaş onu çok etkiledi. Her türlü desteğe ihtiyacı var psikolojik, ekonomik* (İlkokul mezunudur).

***Semira:** Babasına savaş sırasında bomba isabet etti ve şehit oldu. Abileri geçimimizi sağlamaya çalışıyor* (İlkokul mezunudur).

3.2. Suriyeli Çocukların Öğretmenlerinin Çocukların Eğitim Durumlarına İlişkin Değerlendirmeleri

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerin temaları sunulmuştur. Öğretmenlerden Suriyeli çocukların okul sorunları, Suriyeli çocukların MEB örgün eğitimine entegre olabilmeleri için neler yapılabileceği, Suriyeli çocukların eğitiminde GEM'lerin fonksiyonuna ilişkin bilgi alınmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Suriyeli Çocukların Okul Sorunları



Şekil 3.4. Suriyeli çocukların öğretmenlerinin Suriyeli çocukların okul sorunlarına görüşlerinin temaları

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde çocukların okul sorunlarına ilişkin "Dil Problemi", "Aile Problemleri", "Okula Devam ve Uyum Problemleri", "Şiddet", "Cinsiyete Göre

Okula Devam Sorunları", "Savaş Sürecinde Okula Devam Edememiş Olma", "Eğitim Başarılarının Düşük Olması", "Suriyeli Velilerin İçe Kapanma Eğilimi", "Psikolojik Sorunlar", "Ana Dili Farklı Çocuklara Öğretme Metotlarında Eksiklik" gibi temalar çıkmıştır.

Dil Problemi

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde en çok vurgulanan tema ***dil problemidir***. Anadili farklı çocukların eğitimde başarılı olması anadili ve eğitim dili aynı çocuklarla yakın başarıyı gösterebilmesi için 5-7 yıl süreye ihtiyaç vardır (Liu ve Evans 2016, Tikly 2016). Geçici eğitim merkezlerindeki öğrencilerin çoğu ara sınıflarda okula devam etmektedirler. Yaşlarına göre sınıflara ayrıldıkları için birçoğu bazı sınıfları okumamışlardır. Geçici eğitim merkezlerindeki Türkçe eğitiminin yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Çocukların GEM dışında Türkçelerini geliştirebilecek ortamlarının olmaması Türkçelerinin gelişmesini yavaşlatmaktadır. Okul müdürleri Türk öğrencilerle okuyan çocukların okul ortamında başlangıçta zorlansalar da Türkçelerinin daha hızlı geliştiğini belirtmişlerdir.

Çocukların Türkçe bilmemeleriyle ilişkili birçok sorundan bahsedilmiştir. Bu sorunlardan biri iletişim sorunudur. Çocukların okulda akranlarıyla, öğretmenleriyle ilişkilerinde kendilerini yeterince ifade edemedikleri için sorun yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların daha içe kapanık, utangaç olmasına yol açabileceği düşünülmektedir (Evans 2004, Pinson ve Arnot 2010). Özellikle akran kavgalarında çocuğun kendini ifade edememesinin algılanan psikolojik ve fiziksel şiddeti artıracağı düşünülmektedir (Kira ve ark 2014).

> ***Merve*** *Hem Türkçe bilmedikleri için derslerde, Türk çocuklarla, öğretmenleriyle iletişimde zorlanırlar. Hem de çocukların çoğu içine kapalı (Rehber öğretmen).*
>
> ***Afaf:*** *Türkçe çok zor bir dil. Türk öğrenciler kavga yapıyor. Suriyeli öğrenciler rahat değil mesela arkadaş yok. Herkes bilinmiyor, yalnız yani. Bu husus kötü yani Türk okullarında yalnız hissederler. Mesela kardeşi yok arkadaşları yok. Sadece okulda yalnız olunca ağlıyor anne babasını istiyor. Dil bilinmiyor. Sonra yavaş yavaş kolaylaşır (İngilizce, Arapça öğretmeni, Suriyeli).*

Ara sınıfa devam eden çocukların Türkçe öğrenip MEB okullarına başladıkları taktirde derslerini anlamakta sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir.

> ***Agah:*** *Geçen yıl Türk okullarına gittiler pişman oldular. Dil çok sıkıntı oluyor anlamıyor dersleri. Dediler geri yollayacağız kanunen geri yollanamaz dedik. Sıkıntı var ilk yıl ama sonra geçebilir. Türkçe burada (GEM) iyi öğrendiler mi orda kolay oluyor ama öğrenciler Suriye Okulu istiyorlar sırf Arapça için. Türk Okulu Suriye okulundan iyi burada geçici bitirince bir şey olmuyor Türk okullarına gitmeleri lazım. Benim kızım imam hatibe gidiyor geçen yıla göre bu yıl daha kolay oluyor* (Arapça öğretmeni, Suriyeli).

> ***Teslim:*** *Çocuklar Türkçe bilmiyorsa nasıl ders anlayacaklar, Türk okullarına gitseler de sonuç vermeyecektir. Matematik fen sosyal çok zor olacak onlar için belki biraz biliyorlar ama zor olur. Türkçeyi tam olarak öğrenmeden bu kurumların (GEM) kapatılmaması gerekir. Hocalar Türkçe öğrenmeleri için motivasyon versin çocuklara illaki öğrenirler. Mesela Türkçe çok önemli biz burada yaşıyoruz okumanız için lazım diye* (Arapça öğretmeni Suriyeli).

> ***Bedriye:*** *Aslında şöyle, ben bir arada olmalarını doğru buluyorum ama Avrupa' da olduğu gibi olmalı. İlk önce vatandaşlığa geçirinceye kadar 1- 2 sene sadece oranın dili öğretiliyor ya; çocuğa başka hiçbir şey verilmeden dil üzerine sadece 1-2 yıl eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. O da biraz küçük yaşlarda başlarsa, ondan sonra birlikte eğitim alabilirler. Veya ara sınıflardan değil de 1. sınıftan başlayabilirler. 1. sınıfa başladıkları zaman sorunlar daha kolay çözülür. Veya diyelim ki ara sınıflara denk geliyorsa ayriyeten dersin dışında bir Türkçe eğitimi verilmesi lazım. Mesela sabahçı ise öğleden sonra, öğleci ise sabahları bir dil eğitimi almalı. Günde 1- 2 saat yeterli. Avrupa' da uyum nasıl yapılıyor göçmen gittiği zaman, vatandaşlık teklif edildiği zaman? Önce dil eğitimine tabi tutuluyor, sonra normal eğitime adapte ediliyor. Birlikte olmalarının bir mahsuru yok, biz sonuçta aynı coğrafyanın insanlarıyız. Ama bu dil problemini en aza indirmeliler* (Sınıf öğretmeni).

Öğretmenler çocukların Türkçe öğrenmeye karşı dirençli olduklarını ifade etmiştir. Bu noktada iki konunun etken olduğu dile getirilmiştir. Birincisi ailenin Suriye'ye dönme düşüncesi, ikincisi ise çocukların bir Türkçe öğrenmenin gerekliliği konusunda yeterince ikna olmamasıdır.

> ***Faruk:*** *Hocam bazı öğrencilerde gördüm aileleriyle çok fazla irtibata geçmedim ama çocuklarda şu var Türkçe öğrenmek istemiyorum siz Arapça öğrenin diyenler de var. Türkçe öğrenmeleri gerektiğini anlatamıyorum sınıf tamamen Arap olduğu için. Türkçe öğrenmek istemiyorlar diğerlerinden kopmak istemiyor direnç var* (Sınıf öğretmeni).

İkra: *Benim babam da Türkçe öğrenmeye karşı dirençli biz Suriye'ye döneceğiz birkaç ay içerisinde diyordu ben de bir yıl boyunca hiç Türkçe öğrenmedim evden çıkmadım hiç kimseyle görüşmedim* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Funda: *Çocuklardan bakarsak Türkçe öğrenmek istemiyorlar öğrenmesek de olur diye düşünüyorlar. Çarşıda sokakta anlayıp işlerini bir şekilde halledebiliyorlar, çocuklar gereksiz olduğunu düşünüyorlar* (Türkçe öğretmeni).

Dil öğrenmede cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu ifade edilmiştir.

Aysel: *Aralarında bir yıl iki yıl önce dört yıl önce gelenler var, farklı. Hepsini birden Türk okuluna hurra almak da yanlış geliyor. Kızlarda fark etmiyor da erkeklerde fark ediyor. Bu çocuklar çarşıya gidiyor, parka gidiyor, bisiklete biniyor oynuyorlar* (Türkçe öğretmeni).

Çocukların dil bilmedikleri için okul ve sınıf ortamındaki kurallara uymadıkları, Türk öğretmenlerin sınıf düzenini ve disiplini sağlamakta zorlandıkları belirtilmiştir.

Selda: *Bence Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en büyük eğitim sorunu dil problemidir. Dil bilmemeleri Türk öğretmenlerle anlaşabilmelerini engelliyor. Sınıfta bir disiplin problemi olduğunda Arap öğretmenler gelip kızıyor. Sınıfta çıt çıkmıyor, fakat biz müdahale etmeye çalıştığımızda Türkçe bilmediklerinden pek etkili olmuyor* (Sınıf öğretmeni).

Öğretmenlerin bu ifadelerinin öğretmenlerin ana dili farklı sığınmacı öğrencilerin eğitimine ilişkin yeterli tecrübeye sahip olmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Sığınmacı çocukların dil öğrenmeleri, okula uyum ve okul başarıları konularında yaşam koşullarına göre değerlendirilmeleri gerekli görülmektedir(Arnot ve ark 2014, Beyazova ve Akbaş 2016, Tikly 2016). Dil öğrenmek konusunda çocukların aynı olanaklara sahip olmadıkları özellikle kız çocuklarının bu konuda dezavantajlı oldukları belirtilmiştir. Erkek çocukları okul dışında sosyal ortamlarının olduğu, bazılarının okul dışında çalışmalarından dolayı Türkçe öğrenmek zorunda kaldıkları ve gündelik dili öğrendikleri ifade edilmiştir. Fakat kız çocuklarının genelde evde olmaları ve Türklerle iletişimlerinin olmamasından dolayı Türkçelerinin pekiyi olmadığı belirtilmiştir. Seçer (2017), Akalın (2016), Gee (2015), Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin yaptıkları çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Çocukların yeterince Türkçe bil-

memelerinin Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamalarını da zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Çocuklara Türkçe uyarıda bulunmanın pek etkili olmadığı çocukların sınıf içi hareketliliklerini ve disiplinsizliklerini değiştirmedikleri ifade edilmiştir. Sakız (2016), Şensin (2016) çalışmalarında sığınmacı çocukların okul ve sınıf düzenine uyum, Türkçe öğrenimi ve toplumsal kabul konularında çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Aile problemleri

Suriyeli çocukların öğretmenleri çocukların yaşadığı okul sorunlardan birinin de aile problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine etkisine ilişkin bazı konulara dikkat çekilmiştir.

Öğretmenler ailelerin genelinin eğitim düzeylerinin düşük olduğu ve Suriye kırsalından geldiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun çocuklarının eğitimine gereken önemi göstermemelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

> ***İrem:*** *Anneler cahil babalar cahil öğrencilerin hepsinin. Suriye'de sadece tarla var koyun var sadece koyun bakmış öğrenciler hiçbir şey bilmiyorlar. Suriye'de okula hiç gitmemişler. Yaklaşık olarak hepsi bu durumda var 4 tane iyi ama başka yok* (Suriyeli İngilizce öğretmeni).

Öğretmenler, ailelerin çocuklarını derslerine yardımcı olmadıklarını, onlarla ilgilenmediklerini ve eğitim durumlarını takip etmediklerini belirtmişlerdir.

> ***Yunus:*** *Defter kitapları var ama aileleri ilgilenmiyor. En büyük sıkıntıları bu. Biz elimizden geleni yapıyoruz ama evde hiçbir şey yapmıyor bu yüzden yerinde sayıyorlar* (Sınıf öğretmeni).

> ***Bedriye:*** *Suriyeli bir Öğrencimin bir komşusu var, Sevim hanım. Sürekli anne Dima hanımla birlikte okula geliyorlar. O bize tercüme ediyor. Bende telefon numaraları da var. Baba Türkçe' yi daha iyi biliyor. Telefon açıyorum ihtiyacım olduğunda, daha çok babayla iletişim kuruyoruz. Ödevlerini yaptırmıyorlar, hemen "Bilmiyoruz." deyiveriyorlar. Zaten hayat bilgisi ve Türkçe ödevlerini eve vermiyorum, belki anlamıyor olabilirler diye. Ama bu çocuk sayılarda ve matematikte çok iyiydi, toplama çıkarmada. Ama onu da yapmadan geliyor. Durumu anneye söylüyorum, "Çocuk getirmedi." diyor. Ama geçen sene böyle bir şey yapmıyordu* (Sınıf öğretmeni).

Yabancı bir ülkede ebeveynlik sığınmacı ailelerin deneyimlediği temel çelişkilerdendir. Ebeveynlik pratikleri çoğu zaman ebeveynlerin sosyal, kültürel, insani sermeyesi, sosyo-kültürel normlar ve pratikler tarafından yapılanır (Dornbusch ve ark 1987, Dumka ve ark 1997, Amato ve Fowler 2002, Evans ve ark 2016). Ebeveynlerin kırsal bir yerden şehir merkezine gelmesi de çelişki yaratan unsurlardandır (Kahraman ve Nizam 2016, Erdoğan 2017, Kaya 2017). Sığınmacıların göç öncesi yaşamlarında kırsalda olmaları, ekonomik sınıfları, eğitim düzeylerinin düşük olması yeni yerleşim yerlerinin kent olması halinde iki tür zorlukla karşılaşmaktadırlar. Birinci zorluk gündelik hayat pratiklerinde kentsel yaşama uyum ikincisi eski ekonomik sınıfı, geçim kaynağı ne olursa olsun kentsel yaşamda tutunabilmektir. Ebeveynlerin çocukların eğitimine ilişkin standartları da köylülük, kentlilik, ekonomik sınıf ve eğitim düzeyine göre belirlenebilmektedir. Ebeveynlerin bir kısmı sadece temel eğitimi çocukları için yeterli görmekteyken bir kısmı üniversiteden mezun olana kadar okumaları gerektiğini düşünmektedir. Ebeveynlerin bazısı çocuğun eğitimi için gerekli tek olanağın okula göndermek olduğunu düşünürken bazısı çocukların okula gitmesinin okul başarısı ve öğrenime devam etmeleri için yeterli olmadığının farkındadır. Özellikle eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocuk yetiştirme pratiklerinde çocukların bilişsel gelişimine ve sosyal işlevselliklerini artırmaya yönelik destekleyicidirler. Daha iyi ebeveynler olmak için danışmanlık, okulla işbirliği, çocukları için uzman desteği arama davranışlarında bulunmaktadırlarlar. Ebeveynlerin insani sermayeleri ve çocuklarına yönelik ilgi, sevgi, beklentileri ve dersler konusundaki destekleri çocukların okul performansında ve gelecek algılarında çok büyük etkisi vardır. İnsani sermayesi az olan ebeveynlerin çocukları eğitim konusunda aile desteğinden mahrum oldukları için okul ortamındabu desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda dersler, bireysel gereksinimler ve rehberlik konularında ihtiyaç duyduğu destekleri sunan profesyonellere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. (Boothby 1992, Bogenschneider 1997, Dumka ve ark 1997, Early ve GlenMaye 2000, Amato ve Fowler 2002, Lareau 2002). Bu profesyonellerden mesleki rol bakımından en kapsamlı ve işlevsel çalışmalar yapabilecek olan sosyal hizmet uzmanlarının olması gerekli görülmektedir (Openshaw 2008).

Öğretmenler, Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim ve terbiyesinde yeterince aktif olmadıklarını belirtmişlerdir.

İkra: *Bizdeki sorun da bu aileler hiç ilgilenmiyorlar hiç önemsemiyorlar. Mesela bizde 53 çocuk var iki senedir onlarla çalışıyoruz diğer çocuklardan çok farklı. Biz diyorduk ki keşke hiç eve gitmeseler. Evet, ailelerde ayıp dur sus hiç yok bazı ailelerde tabii. Bazıları düzen öğrenebilirler ama bazıları yok. Ama burada Suriyeli aileler hiç ilgilenmiyorlar eğitimcilerin işlerini kolaylaştırmıyorlar. Ailelere ders vermeliyiz diye düşünüyorum. İki çocuk vardı burada geliyorlardı hiçbir şey yapmıyorlardı ne ders ne ödev, hiç konuşmuyorlardı. Ben sınıftan çıkınca okuldan kaçtı. Babasına söyledim hiçbir şey yapmadı. Babası ben özür dilerim dedi bir daha öyle bir şey yapmayacak ama hiçbir şey yapmadı* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Funda: *Ev çok kalabalık başından atmak için gönderdiğini düşünüyorum. Mesela burada engelli bir çocuk var okula gelmesine gerek yok ama başından atmak için gönderiyorlar. Uyum süresi biraz daha uzatılmalı çocuklar eylülde Türk eğitim sistemine geçirilmeye çalışılıyor ama hazır değiller. Kültürlerimiz farklı onlarda önce eş, çocuk zaten öyle büyüyor çocuklar ikinci planda. Takip yok ailelerde. Daha hala üç dört çocuğun velisiyle ancak tanıştım hiç gelip ilgilenmiyorlar takip yok* (Türkçe öğretmeni).

Öğretmenler Suriyeli ailelerin çocuklarına yeterince değer vermedikleri yargısında bulunmuşlardır.

Faruk: *Dayaktan korkmuyorlar. Dayak yeseler de böyle olurdu. Dayağı yiyip bir ders sonra aynı olabiliyorlar. Biraz aile yapısıyla da alakalı, bizim çocuklara öğretmenin eli çarpsa ertesi günü ailesi geliyor bunları dövseler de kimse niye dövdün diye arkasını kollamıyor biraz sahipsizler o noktada. Birçoğunu da yolda mendil satarken görüyorum, ailesi yaptırıyordur muhtemelen beş on çocuk gördüm böyle. Çocuğa çok değer vermiyorlar. Ben okul dışında da görüyorum. Çocuklar devamlı dışarıdalar saat 11-12 gibi bazen dışarıda olduklarını görüyorum. Ailesi mi çıkartıyor eve almıyorlar, çocuklar mı girmek istemiyor nereye giderseniz gidin mi diyorlar bilmiyorum. Tabii ailesine göre de değişiyor hepsini aynı kefeye koymayalım. Türkiye'de de Suriyelilerde de çocuğuna çok sahip çıkan da var ilgilenmeyenler de. Ben bunu maddi duruma bağlıyorum. Maddi durumu iyiyse ailenin daha ilgili oluyor* (Sınıf öğretmeni).

Ancak özellikle Türk öğretmenlerin bazı değerlendirmelerinin genelleyici önyargılar içerdiği görülmüştür. Çocukların ailelerine yönelik olumsuz önyargı ve üstenci perspektiften yapılan yorumlar dikkat çekmiştir. Dile hâkim olan ve ayrımcı pratiğe işlevsellik kazandıran

"onlar" vurgusu dikkat çekmiştir. Ailelere yönelik "onların" sosyo ekonomik düzeyleri dikkate alınmadan genelleyici yargıları dikkate değerdir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde Suriyelilerin aslında homojen bir grup olmadıkları onların geçmişteki sosyoekonomik durumlarının ve insani sermayelerinin çocuklarını desteklemek konusunda önemli bir değişken olduğu görülmüştür (Coleman 1988, Jr. 2001, Peisker ve Walker 2003, Newman ve ark 2013). Eğitim düzeyi yüksek ve şehirli ailelerin çocukların eğitimine daha çok önem verdikleri ve çocuğun önemi ve değeri hakkında olumlu tutumlarının olduğu anlaşılmıştır. Seçer (2017) araştırmasında Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının okullaşmasını önemli bir gelecek yatırımı olarak gördükleri eğitimi, güç, onur, bağımsızlık, gelecek, kendini gerçekleştirme, umut olarak tanımladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Fakat Konya'da yaşayan ailelerin çoğunun Suriye kırsalından gelmesi (Koyuncu 2014), öğretmenlerin bu yargılarını destekleyen eğilimlerin daha genel bir eğilim olduğu okul ortamındaki gözlemlerden anlaşılmıştır.

Öğretmenler, Suriyeli ailelerde şiddet olgusunun olduğunu, bu sebeple de çocukların şiddeti normalleştirme eğilimlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

> ***Merve:*** *Ailede şiddet zaten var. Türklerle karşılaştırıyoruz ama onların aile sistemi bambaşka bizim kültür başka. Onların çocuklarına bakış açısıyla bizimkilerin bakış açısı bir değil bu sebeple karşılaştırmak çok doğru değil. Bence onlar orada da öyleydi ve çocuklar ilgisizliğe alışıklardı. Başka kadınla babalarının evlenmesi kendileriyle ilgilenmemesine alışıklar. Yoksulluktan etkileniyorlardır* (Rehber öğretmen).

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri Suriyeli velilerin içe kapanma eğilimidir. Bu temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

Bazı öğretmenler Suriyeli ailelerin asimilasyon korkularından dolayı içe kapanma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

> ***İrem:*** *Çocukları Türk okullarına gittiğinde bozulacak, kendilerini Araplıklarını unutacaklar diye korkuyorlar. Korkarlar tabi ama ikna edilebilirler. Kültürler farklı ailelerle konuşularak ikna edilebilirler* (Suriyeli İngilizce öğretmeni).

***Selda**: "Türk okullarına Arapçayı unutmamak için gitmiyorum, Türk okuluna gittiğimde Arapçayı unuttum. Türk okullarında Suriyeli arkadaşlarım yok, ben tek başıma kalıyorum" dedi bir öğrencim. Bu sebeplerden dolayı öğrenciler Türk okullarına gitmek istemiyorlar.. Aileler de göndermek istemiyor. Bu öğrencilerin önyargılarının yok edilmesi gerekmektedir* (Sınıf öğretmeni).

***Bedriye:** Suriyeliler Türkçe öğrenmekte isteksizler. Bir öğrencim ilk geldiğinde Türkçesi daha iyiydi. Masa, sıra, kitap, defter, sandalye söylüyordu. Aileyle bu durumu görüştüm ben, aslında çocuğun kafasında böyle bir düşünce oluşturmadıklarını söylüyorlar. Ama diğer taraftan da diyorlar ki, "Çok fazla asimile olmasını istemiyoruz, belki geri döneceğiz.". Hani diyorum, "Buna bir yabancı dil gibi bakın. Gitseniz bile Türkçe' yi öğrenmiş olacaksınız.". çünkü çocuğun geriye gitmesi mümkün değil, iyi olan bir çocuğun. Gidiyorsa bunda bir sebep var demektir. Ben direnç oluşturduklarını düşünüyorum. Çünkü dersleri iyi, okuma- yazmayı söktü, konuşamaması için bir sebep yok* (Sınıf öğretmeni).

Bazı Suriyeli velilerin Suriye'ye dönme düşüncesi olduğu ifade edilmiştir.

***İkra:** Benim babam da Türkçe öğrenmeye karşı dirençli biz Suriye'ye döneceğiz birkaç ay içerisinde diyordu ben de bir yıl boyunca hiç Türkçe öğrenmedim evden çıkmadım hiç kimseyle görüşmedim. Sonra dedim ben burada eğitime devam edebilirim yüksek lisans için Türkçe öğrendim. Babam hiç düşünmedi babam İngilizce biliyor üniversite okumuş ama şimdi evimiz yıkıldı başka bir başlangıç yapmamız gerekti. Bazı aileler Suriye'ye dönmek istiyor hala* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Öğretmenler tarafından ailelerin çoğunun Suriye kırsalından geldiği ve eğitim düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir Koyuncu (2014), Erdoğan (2014), çalışmaları da bu ifadeleri desteklemektedir. Ailelerin eğitimsiz olmasından dolayı eğitime gereken önemi vermedikleri belirtilmiştir. Öğretmenler ailelerin derslerindeki gelişmeleri takip etmediklerini, çocuklarının ödevleri konusunda teşvik etmediklerini, çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve çocuklarına değer vermediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerde şiddetin olduğunu, çocukların da şiddet olgusunu normalleştirdikleri belirtilmiştir. Ebeveynlik pratikleri bireylerin insani sermayelerinden bağımsız değildir. Bireylerin yaşam deneyimleri, eğitim düzeyleri çocuklarının bakım ilgi ve eğitime verilen önem noktasında görünür olmaktadır (Coleman 1988, Becker

1994, Peisker ve Walker 2003, Lochner 2004, Hope 2011, Newman ve ark 2013) Bu bağlamda öğretmenlerin genelleyici bir tutum ve söylem benimsemek yerine vaka ve öğrenci odaklı değerlendirme yapmalarının daha isabetli olacağı düşünülmektedir. Suriyeli ailelerin geçicilik ve kalıcılık arasında ikilemde olduklarını buna binaen gettolaşma eğilimi ile içe kapandıklarını ve çocuklarının eğitimine yönelik tutumlarını etkilediği belirtilmiştir. Bazı ailelerin asimilasyon korkusu ve Araplıklarını unutma korkusu yaşadıklarını ve Türkçe öğrenmeye karşı mesafeli oldukları ifade edilmiştir. Bazı ailelerin ise Suriye'ye dönme düşüncelerinin olması çocukların Türk eğitim sistemindeki geleceklerine ilişkin gerekli planları yapmalarını engellediği ifade edilmiştir (Gee 2015, Akalın 2016, Özer ve ark 2016). Çocukların çoğunun Türk eğitim sistemine entegre olabilmesi için gerekli aile destek sisteminden mahrum oldukları vurgulanmıştır. Bu ifadeler Suriyeli sığınmacıların Scudder (2005) kuramına göre yeniden yerleşimin ikinci aşaması olan geçim kaynakları oluşturmanın öncelikli amaç olduğu bir aşamada olduklarını göstermektedir. Bu aşamada göçmenlerin içe kapanmaları olağandır, kendi kültürlerine, geleneklerine ve kimliklerine, tanıdık ağlarına bağlılıklarının arttığı bir aşamadır. Bu aşama kayıp duygusunun baskın olduğu bir aşamadır. Bu bağlamda hem kimliklerini kaybetmemek, hem de yeni mekanda tutunabilmek varolabilmek esas mücadeledir (1993). Ailelerin koşulları ve tutumları ne olursa olsun bu gerilimli süreçte çocuklarını yeterince destekleyememesi olağan bir durum olarak görülebilir. Ailelere suçlayıcı ve genelleyici bir yaklaşından ziyade okulda çocukları destekleyici kaynakları yaratmak, okul, aile işbirliğinin sağlanması, ayrımcılık karşıtı uygulamalar, savunuculuk, bireylerin ihtiyaçlarının kaynaklarla buluşturulması anlamında aracılık rollerinde Sosyal Hizmete ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Openshaw 2008, Özkan ve Kılıç 2014, 2014, Jarolmen 2017).

Okula devam ve okul düzenine uyum sağlama problemleri

Suriyeli çocukların öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri çocukların ***okula devam ve okul düzenine uyum sağlama problemleridir.*** Bu temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler Suriyeli çocukların temizlik ve kılık kıyafet konusunda eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Sultan: *Geldik problemin ne olduğuna baktık. Sonra temizlik konusunu çok sıkıntılı olduğunu gördük buna yöneldik* (Rehber öğretmen).

İrem: *Ben ailelerle çok konuştum öğrencilerde bot yok okula terlikle geliyorlar, aile sormuyor bu sana lazım mı? Giyim temizlik için ben çok konuştum, müdür, öğretmenler onu yaptık. Bazıları çok farklılar. Çok iyiler var çok kötüler var ailelerde çok hastalar var* (Suriyeli İngilizce öğretmeni).

Öğretmenler çocukların sorunlarından birinin de okula düzenli gelmemek olduğunu ifade etmişlerdir.

Yunus: *Bir geliyor üç gün bir ay gelmiyor. Aile de o ahlaki gelişimi verememişler. Ama Suriyeli hocalardan korkuyorlar bizde yaptıklarını yapmıyorlar. Çok ciddi sıkıntı var. Okulda nasıl davranılması gerektiğini bilmiyorlar. Temizlik kılık kıyafette de sıkıntı var. Gereken saygıyı göstermiyorlar. Seviyorlar ama çok seviyorlar. Suriyeli hocalardan çok seviyorlar onlarla oyun oynuyoruz Suriyeli hocalar daha mesafeliler* (Sınıf öğretmeni).

Funda: *Okula devam konusunda sıkıntı çekiyoruz dün olan çocukların bir kısmı bu gün yok bugün olanlar yarın olmuyor her gün düzenli gelen çok az çocuk var. Sınıfa uyum noktasında da sıkıntı var. Çok hareketliler sürekli gezinmek istiyorlar. Çözülebilir bu sorunlar devam noktasında çok emin değilim ama sınıfa uyumda değişebilirler* (Türkçe öğretmeni).

Bu durum biraz da devam edilen eğitim kurumunun ve çocukların statüsünün belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Okulda da devamsız öğrenciler pek takip edilmemektedir. Okulun yeterince sistematik ve kurallı olmaması çocukların da devamı önemsememesine yol açmaktadır. Ayrıca GEM'e devam eden öğrencilerin çoğu Suriye'de savaş sürecinde okula devam etmiş çocuklardır. Orada istikrarlı bir şekilde okula devam edemedikleri için bir kısmı bu alışkanlıklarını sürdürmektedirler (Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu 2013, Gee 2015, Akalın 2016).

Öğretmenler Suriyeli çocukların sınıf içinde çok hareketli oldukları ve disiplin konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Faruk: *Hocam Suriye'de dayak yasak değilmiş çocuklar dayakla büyümüşler bize de eğitimde bunlar savaştan gelmiş güler yüzlü olun dayak atmayın dediler biz de dayak atmadık zaten ama diğer Suriyeli hocalarla bizim aramızda fark var. Biz gittiğimiz zaman daha çok konuşuyorlar daha çok sarılıyorlar ama Suriyeli hoca geldiği zaman daha otoriter yanlış yaparsam dayak yiyeceğim korkusu var. Biz önce güler yüzle girdiğimiz için otoriteyi sağlamakta zorlanıyoruz. Sus diyorsun anlıyorlar ama uymuyorlar.*

Hocaya göre tavır alıyorlar. Suriyeli hocalarsa daha sessiz bizde daha fazla cıvıtabiliyorlar (Sınıf öğretmeni).

Sevim: *Yaşadığım en büyük problem "disiplinsizlik" Çocukların çoğunda boş vermişlik var. Burayı geçici, bırakıp gidecekleri bir yer olarak görüyorlar. Bundan dolayı da derslere ilgisizler, öğretmene saygı duymak gibi bir durumları yok. Suriyeli öğrenciler sakız çiğniyorlar karşımda, kendi sınıfımda (Türk sınıfımda) olsa asla müsaade etmem. Bir şeyler öğretmek için çırpınıyorum, akşama kadar boğazım yırtılıyor ama onlardan bir karşılık göremeyince üzülüyorum, emeklerimin boşa gittiğini düşünüyorum. Ben burada ders anlatıyorum onlar karşımda sakız çiğniyor, çöpün başında gevezelik ediyor. Kendi okulumda altı, burada iki saat derse giriyorum. Ama burada girdiğim iki saatte, altı saatten daha çok yoruluyorum. Kendi sınıfımda Iraklı öğrencim de var. Ama o böyle değil, otur deyince oturuyor, söz dinliyor. Öğrenci bir yere gideceği zaman velisi mutlaka bana haber veriyor. Suriyeli öğrencilerde kim kayıtlı, kim kayıtsız belli değil. Öğrenci kafasına göre bir gün geliyor, ertesi gün gelmiyor. Mesela bir öğrencim üç dört gündür gelmiyor, sınıf arkadaşlarına sürekli soruyorum hiç kimsenin haberi yok. Neden gelmiyor, nerede bilen yok. Hepsini tek tek takip etmeye çalışıyorum ama mümkün olmuyor."* (Türkçe öğretmeni).

Tikly (2016) Yabancı öğrencilere dil öğretmek için öğretmenlerin özel becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin hem normal eğitim tecrübelerinin olmaması hem de yabancılara dil öğretmeye yönelik özel bir eğitim almamış olmalarından dolayı çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların bilmedikleri bir dilde verilen eğitime 40 dakika sabredebilmeleri oldukça zordur. Dikkatlerinin dağılması olağan bir durum olarak görülebilir. Yapılan yorumların bir kısmının aslında empatiden biraz uzaklaşan ayrımcılığa yaklaşan bir nitelikte olduğu görülmektedir.

Okul ortamında yapılan gözlemler ve görüşmelerde katılımcıların kullandıkları dilde önyargılar barındırdıkları, ötekini pis, kuralsız görme eğilimleri olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların bazılarının hijyen ve kurallar konusunda kuralsız oldukları gözlemlenmiştir; fakat katılımcıların söylem düzeyinde bu durumu biraz abarttıkları görülmüştür. Yeni yerleşimcilerin, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların pis, suça eğilimli, tehlikeli, kuralsız görülme eğilimi literatürdeki çalışmalarda da görülmektedir (Elias ve Scotson 1994, Bauman 1999, 2003).

Çocukların Şiddet Eğilimi

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri ***çocukların şiddet eğilimidir.*** Bu temaya ilişkin öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> ***Sultan:*** *Şiddet, saldırganlık çok büyük bir problemdi, erkek çocuklarının kız çocuklarına ve birbirlerine karşı olan şiddeti problemdi. Bununla ilgili çalışmalar düzenliyoruz. Ailelerin de kaygıları var Arap çocuklarıyla okuması hususunda. Arapların, Suriyeli çocukların daha şiddete meyilli sınıf kurallarını bilmeme durumlarının olduğu ve entegre olmalarının da sıkıntı olacağı düşünülüyor. Biz öyle düşünmüyoruz. Sabahları Türk öğrenciler geldiğinde de şiddet oluyor. Hangisi daha fazla bilmiyoruz, ikisinde de var şiddet. Biz gözlemlerimiz neticesinde iki tarafta da şiddet gördük. Çocukların oyun anlayışı ittirme şeklinde. Suriyelilerde kızlara vurma çok oluyor ama Türklerde en azından kız çocuklarına çok vurmuyorlar* (Rehber öğretmen).

> ***Yunus:*** *Şiddete eğilimleri falan şu anda bağdaştıramıyorum ama yani sürekli kavga ediyorlar ama bunun dersle ilişkili bir şey olduğunu sanmıyorum. Derste şu var hocam derste diyelim çocuklardan biri bir şey söyledi illa kavga edecek, karşılığını verecek. Derste de çok sıkıntı bu birbirlerine bir şeyler söylüyorlar ve susmuyorlar, ellerimle ayıramıyorum çok sinirleniyor ve durmuyorlar. Ders ortamının en büyük sorunu bu çocukların birbirine tahammülsüzlüğü* (Sınıf öğretmeni).

> ***Aysel:*** *Dövmek hani dürtmek gibi bir şey. Dövme olayında sonra yan yana oturabiliyorlar. Hep bir kavga halindeler ama bu büyütülecek bir şey değil onlar için çok normal bir şey, şakalaşmak ama bu öldüresiye dövmeye kadar gidiyor bence. Birbirlerinin boynuna yapışmalar, yerlere yatırıp tekme tokat dövmeler. Bizimkilerdeki gibi ensesine vurma ile tekme tokat aynı* (Türkçe öğretmeni).

Suriyeli çocukların yaşamlarındaki kaotiklik, trawmalar dikkate alındığında çocukların gerilim içinde oldukları anlaşılabilir. Çocukların yatıştırılmaya, duygu regülasyonu yapma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Çocuklar arasında görülen şiddet olgusu regüle edilemeyen, öfke, korku, kayıp, hiçlik vb. duyguların eyleme vurumu olabilir. Bu davranışlar aslında fark edilmek için yapılan bilinç dışı bir yardım çığlığı olarak görülebilir (Masterson 2013). Ayrıca Suriyeli çocukların "yabancı veya misafir" olarak kabul görebilmesi için uyumlu olma zorunluluğu olduğu düşünülmektedir. Bu

sebeple Suriyeli çocukların akranlarından daha uyumlu ve iyi çocuklar olmaları beklenmektedir (Bauman 1999, 2003, Man 2016, Sakız 2016).

Çocukların Cinsiyete Göre Eğitime Devam Sorunları

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri ***çocukların cinsiyete göre eğitime devam sorunlarıdır.***

Çocuk İşçiliğinin Özellikle Erkek Çocuklarının Eğitime Devamını Engellediği İfade Edilmiştir

İkra: *Erkekler için de çalışması gerektiği için okula yollamıyorlar. Bazı ailelerin çocukların okumaması daha iyi geliyor. Erkek çocuk çalışıyor kız masraf olmuyor okumayınca. Ama hepsi değil tabii. Evin kalabalık olması da sıkıntılı bir durum. Hanımlar kavga ediyor çocuk ders çalışamıyor, kız temizlik yapıyor okula zaman ayıramıyor* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Agah: *Çocuklar para sıkıntıları varsa çalışıyorlar ya da okula göndermiyorlar sıkıntı oluyor. 35 lira para veriyorlar hemen geliyorlar. Ekonomik destek olunca geliyorlar yoksa gelmiyorlar. Eve bağlı evde sıkıntı varsa çocuklar sıkıntılı oluyor evde sıkıntı yoksa okula neşeli gelir, umutlu gelir. En çok sıkıntımız para yoksa maaş yoksa ondan sıkıntı olur. Evde kimse çalışmıyorsa ondan sıkıntı oluyor. Benim yanıma gelip ağlıyorlar çocuklar çalışsın evde ekmek yoktur diye* (Arapça öğretmeni, Suriyeli).

Selda: *Devamsızlığın sebep olarak da çocukların maddi imkânsızlıklar nedeniyle sanayide veya sokaklarda mendil satarak çalışmalarını görmekteyim. Özellikle küçük çocukların ders saatlerinde ve okul çıkışlarında parklarda mendil ve su sattıklarına şahit oldum* (Sınıf öğretmeni).

Sığınmacı çocukların eğitimlerine devam etmeleri birçok değişkene bağlıdır. Bunlardan biri ailenin eğitimi önemsemesi ve çocuğa eğitime devam etmemesi gibi bir seçeneğin olmadığını vurgulamasıdır (Perna 2000, Lareau 2002, Seçer 2017). Sığınmacı ailelerde ise ailenin eğitime önem vermesi önemlidir fakat bazı aileler için farklı öncelikler vardır. Ailenin geçimini sağlayacak yetişkin bir erkek yoksa bu görev genellikle ergenlik çağındaki çocuklara düşebilmektedir. Bazı ailelerde ise sadece bir kişinin çalışması geçim için yeterli olmadığı için erkek çocuklar çalışmak zorunda kalabilmektedir (Gee 2015, Seçer 2017).

Kız Çocuklarının Erken Evliliğinin Eğitime Devam Etmelerini Engellediği Belirtilmiştir

İkra: *Buraya gelenlerin bazıları biraz cahil köylerden geldiler. Bizde fazla okullar yok o yüzden kızları okula göndermiyorlar. Bu sanırım çok büyük bir problem kızlar için. Erken evlilik de problem aileler ve kızlar böyle düşünüyor, evleneceğim zaten çok okumama gerek yok. Mesele biz öğrenci velilerimize biz söyledik çocukların eğitim hakkı var yazık yani kızların erken evlenmesi çok zor olur diye fikir verdik okula gitmeleri için tavsiye verdik motivasyon verdik ama şimdilik böyle bir şey düşünmüyorlar. Mesela bizim bir ailemiz var annesi tüm kızlar erken evlendiler şimdi bir kız buraya geliyor diyor ben asla erken evlendirmem diyor farkı görmüş. Kızın şahsiyetinin daha iyi daha temiz olduğunu görmüşler. Eğitimin daha iyi olduğunu görmüşler* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Funda: *Ben kızların devam edebileceğini düşünmüyorum. Çok az yüzde sekseni devam etmez. Buradaki eğitimleri biter sonra devam etmezler. Kültürleri farklı ya 14-15 yaşına geldiklerinde yapılaşıyorlar evlenmeyi düşünüyorlar. Birçoğunun okumakta gözü yok ben öyle düşündüklerini düşünüyorum. Bir öğrenci bana nişanlandım dedi bayramda evleneceğim dedi 14 yaşında pdrci arkadaşlar evine gitti öyle bir şey yokmuş. Arkadaşını anlatıyormuş özendiği için kendisininmiş gibi anlatıyordu. 5. Sınıf öğrencilerinin muhabbeti de hep bu doğrultuda* (Türkçe öğretmeni).

Kız çocukları ise özellikle kırsal bir yerden gelenlerde erken yaşta evlilik problemi vardır. Hem bazı ailelerin hem de çocukların erken evliliği kültürel olarak kanıksadığı görülmektedir. Kızların erken evliliği hem bakıma muhtaç hane halkından birinin eksilmesi anlamına gelmektedir. Hem de akrabalık bağları ile yeni ilişki ağı oluşturma anlamına gelmektedir (Barın 2015, Kaya 2015).

Suriyeli Ailelerin Bir Kısmının Okullarda Karma Eğitime Karşı Olumsuz Tutumlarının Olduğu İfade Edilmiştir

İkra: *Bir de bazı aileler kızlar erkekler aynı okuyor sorun oluyor Suriye'de ayrı oluyor* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Funda: *Suriyeli ailelerin asimilasyon ve kız erkek birlikte okuması konusunda kaygıları var* (Türkçe öğretmeni).

Bedriye: *Biraz kız öğrencilere karşı mesafeli Suriyeli erkek öğrenciler biraz daha erkek öğrencilerle oynamayı tercih ediyorlar. Mesela bir kız öğrenciden yardım istemiyorlar ihtiyacı olduğunda* (Sınıf öğretmeni).

Suriyeli ailelerin çoğunun karma eğitime mesafeli oldukları ifade edilmiştir. Ailelerin karma eğitimden dolayı bazı kaygılarının olduğu ve kültürel olarak bunu yadırgadıkları ifade edilmiştir. Bazı ailelerin çocuklarının karma eğitime devam etmemesi için İmam Hatip Okullarını tercih ettiklerini aileler ve öğretmenler belirtmiştir. Ayrıca Seydi (2013) ve Kaya (2015) benzer bir olguya işaret etmişlerdir.

Savaş Sürecinde Okula Devam Edememiş Olmaları

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri Suriyeli çocukların savaş sürecinde okula devam edememiş olmaları sorunudur. Bu temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

> ***Merve:*** *Sonuçta Türklerde de var maddi destek görmeden okuyabilir. Ama büyük sınıflar için bu kolay değil bence. Savaştan dolayı okula gitmedikleri için yaş ve sınıf uyumsuzlukları var bu da okula devam motivasyonlarını düşürüyor* (Rehber öğretmen).
>
> ***Faruk:*** *Bir de savaş orada dört beş yıl önce başladığı için savaş başladıktan sonra okula gidemeyen çocuklar var bu sebeple bırak Türkçeyi Arapça öğrenemeyen çocuklar var* (Sınıf öğretmeni).
>
> ***Aysel:*** *Bize bir plan verildi ama plan yetersiz. Gerçeğe uygulanacak bir program yok ortada. Örneğin 1. Sınıflar ve 5. Sınıflar bir tutulmuş programda. Çocuklar yaşlarına göre ayrılmış Türkçe bilme seviyesine göre değil. Ortak bir şey veremiyorsunuz yaştan dolayı Derste çok kargaşa oluyor bu Türk okullarında da olur ama seviye farkı burada daha belirgin, sadece yaş gözetilmiş* (Türkçe öğretmeni).
>
> ***Agah:*** *Öğrencilerin sıkıntıları var. Geliyorlar biz yaşlara bakıyoruz. İkinci sınıf mesela yaşı 7 yaşında olacak bu 1. Sınıfı okumamış sıkıntı yaşıyor. 6. Sınıfta 3. Sınıftan beri okumamış 3 sınıf atlıyor sıkıntı oluyor* (Arapça öğretmeni, Suriyeli).

Öğrencilerin önemli sorunlarından biri de savaş sürecinde düzenli olarak okula devam edemedikleri için yaş ve sınıf seviyesi uyumsuzluğu sorunudur. GEM'deki çocukların çoğu yaşlarına göre sınıflandırılmıştır, çocukların çoğunun okumadıkları sınıflar vardır. Sınıf seviyesi, yaş ve eğitim dili olarak Türkçeye hâkim olmama gibi üç problemle başa çıkma durumunda kalan çocukların başarısızlık inancıyla okulu terk etme risklerinin olduğu düşünülmektedir. Sınıf mevcutlarının

da 7 ve üstü olan sınıflara doğru azaldığı görülmüştür. Çocukların bu durumları hem GEM'de sistematik bir eğitime tabi olmalarını engellemektedir, hem de MEB okullarında yeterli başarıyı gösterememelerine sebep olmaktadır. Eğitimde kayıp bir nesilin olması kaçınılmaz olarak görülmektedir. Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Gee 2015, Akalın 2016, Sakız 2016, Seçer 2017).

Okul Başarısının Düşük Olması

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri Suriyeli çocukların okul başarılarının düşük olmasıdır. Bu temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

> ***Yunus:*** *Öğrencilerimizden bazıları iyi Türkçeyi biliyor, çalışkan, anlıyor ve uyumlu bunlar o okullara gidebilir ama her çocuk giremez. Bazı çocuklar girdiği sınıfta dayak yer, dışlanır, hiç okula gitmez. Kendi aralarında sorun olmaz ama Türk çocukları onları dışlar, uyum sağlayamazlar. Bir yandan da geçmeleri lazım, kaynaşmaları lazım ama her çocuk değil, geçebilecekler geçmeli geçemeyenler kalmalı* (Sınıf öğretmeni).

> ***Aysel:*** *Anlamazlar ki, öğretmen şu sayfayı açın şunu yazın diyecek ama yazamazlar ki, yavaş yavaş anlatacaksın Türk çocukları yavaş yavaş anlatırsan o arada kopar aynı seviye farklılığında olduğu gibi. Bence buradaki 4. Sınıfların Türk okullarında 5. Sınıfa geçmesi mümkün değil, yürütemezler. Açın şurayı okuyun dese okuyamazlar, okuyamayınca da içine kapanır Türk çocukları okuyor olacak* (Türkçe öğretmeni).

> ***İkra:*** *Aslında ben hiç çözüm bilemiyorum. Mesela burada geçici eğitim merkezi var ya faydalı olmuyor çocuklara ben öyle düşünüyorum. Türk okullarına giderlerse faydalı olmaz Türkçe konuşsalar bile okumaları çok zor. Uzmanlaşmak iyi derecede öğrenmek çok zor ben kendimden biliyorum* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

> ***Teslim:*** *Çocuklara yaş grubu yapıyorlar, yaşları büyük ama okuma yazmayı bilmiyorlar. Yaşa göre değil seviyeye göre tasnif yapılmalı. Tabii bunları ayırmak hocaların görevi. Daha çok Türkçe dersleri almalılar. Çocuklar Türkçe bilmiyorsa nasıl ders anlayacaklar, Türk okullarına gitseler de sonuç vermeyecektir. Matematik fen sosyal çok zor olacak onlar için belki biraz biliyorlar ama zor olur. Türkçeyi tam olarak öğrenmeden bu kurumların kapatılmaması gerekir* (Arapça öğretmeni Suriyeli).

Suriyeli Çocukların Psikolojik Sorunları

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri Suriyeli çocukların psikolojik sorunlarıdır. Bu temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

Çocukların psikolojik sorunlarının yoksulluk veya ihmalle ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

> ***Merve:*** *Çocukların çoğu içe kapanık,bunun bir çok sebebi olabilir. Yoksulluk, aile içi sorunlar, ihmal. Yoksulluktan dolayı etkilenenler var. Zaten küçükler savaşı çok hatırlamıyorlar büyükler hatırlıyor. Ya da yeni bir senedir gelenler hatırlıyor ama dört yıl önce gelenler çok hatırlamıyor* (Rehber öğretmen).

Yakınların kaybı ve ebeveynlerdeki süreğen yas durumlarının da çocuklarda psikolojik sorunlara sebep olabileceği belirtilmiştir.

> ***İkra:*** *Bazıları çok savaş görmüşler. Annelerin kayıplardan dolayı üzüntüleri çocukların üzüntülerini artırabiliyor* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

> ***İkra:*** *Burada bazılarının babası annesi şehit olmuş. Mesela bir kız var evlerine bomba düşmüş babası kardeşi vefat etmiş kızı taşlardan çıkarmışlar. Durumu pek iyi değil* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Ebeveynlerin korkularının çocuklarda da korkuya yol açabileceği ifade edilmiştir.

> ***Teslim:*** *Çocuklar korkuyorlar mesela bir kadın kaçırmışlar ya biz okula nasıl gideceğiz diyorlar. Ailelerle konuşsak iyi olur* (Arapça öğretmeni Suriyeli).

Öğretmenler bazı çocukların savaşa tanıklık ettikleri için psikolojik sorunlarının olduğuna değinmişlerdir. Savaşa tanıklık etmek, yakınlarını kaybetmek, yoksulluk, ihmal, korku gibi sebeplerden dolayı psikolojik sorunlarla mücadele eden çocukların içe kapandığını veya farklı tepkilerle bunu gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bazı çocuklar yeni yerleşim, işsizlik, düşük ücretli işlerde uzun süre çalışmak zorunda kalmak, yoksulluk, kötü ve güvensiz ev koşulları, bazen de ayrımcı ve ırkçı davranışlara maruz kalan ebeveynlerinden çok az duygusal destek almaktadır (Beiser ve ark 2010). Çocuklar savaş ve göç travmalarını doğrudan deneyimlememiş veya deneyimlerini hatırlamıyor olsalar bile ebeveynlerinden bu trawmatik duyguları aktarım yoluyla almaktadırlar. Bu bağlamda trawmadan etkilenmeyen çocuk yoktur fakat et-

kilenme şiddeti ve yoğunluğu farklılaşmaktadır. Bu farklılık, trawma deneyiminin şiddeti, kayıplar, çocuğun psikolojik dayanıklılığı, destek sistemlerine göre oluşmaktadır. Çocukların ve bazı ailelerin psikolojik olarak profesyonel desteğine ihtiyaçları vardır. Fakat psikolojik destek aramak veya almak Suriyeliler için çok olumsuz bir duruma tekabül etmektedir. Psikolojik desteğe yönlendirmek de zor olabilmektedir. Kültürel olarak psikolojik yardım delilerin ihtiyaç duyduğu bir şey olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Literatürde de insanların psikolojik yardım alması damgalanma kaygısına sebep olabildiği belirtilmiştir (Erdoğan 2014, Barın 2015, Erdoğan 2017). Psikolojik destekle ilgili diğer bir sorun ise desteğe erişimin zor olmasıdır. Yerel halk için bile psikolojik desteğe erişim lükstür. İhtiyaçlar hiyerarşisinde üstte görülen bu hizmet buna paralel olarak oldukça pahalıdır. Nitelikli psikolojik desteğe erişim okul dışında çocuklar için pek mümkün olmayabilir. Bütün bunlar dikkate alınarak çocukların durumuna yönelik vaka takibinin yapılması, psikolojik destek kaynaklarıyla buluşturulması için okullarda sosyal hizmet uzmanlarının istihdamı hayati öneme sahiptir.

Okullardaki Öğretmenlerin Önyargılı Tutumları

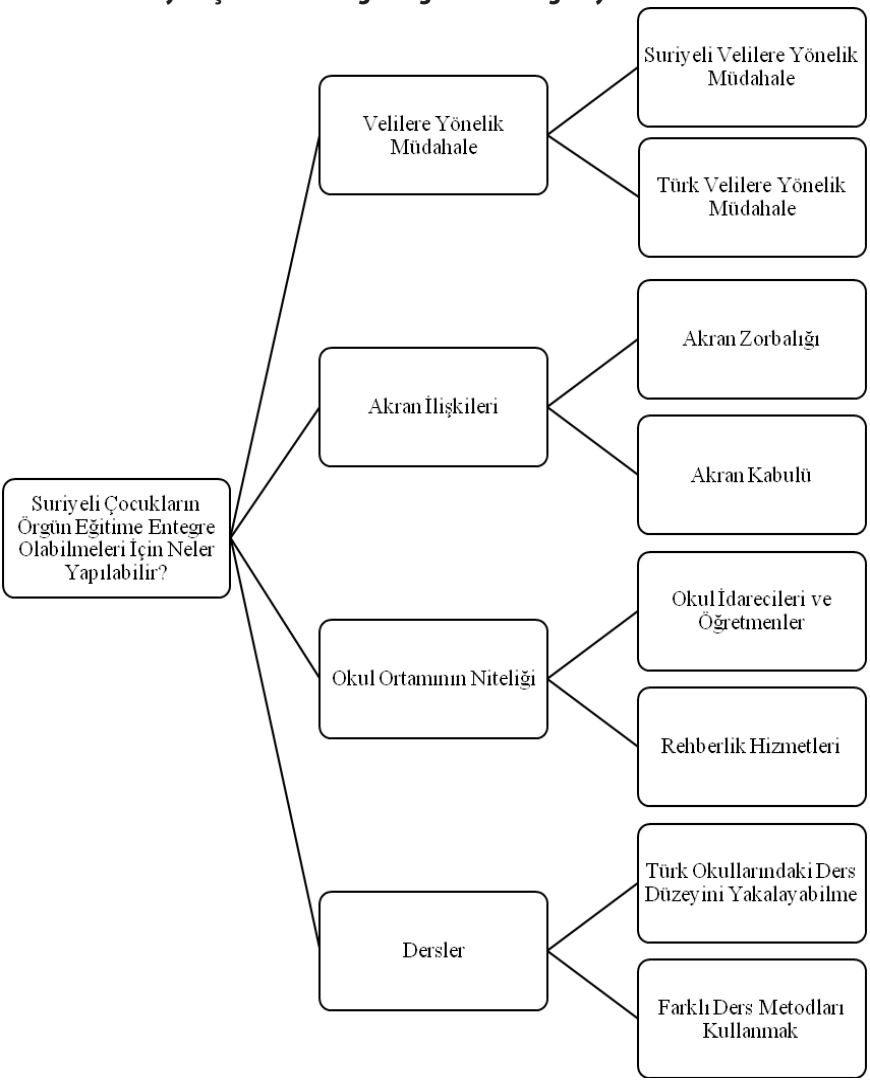
Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri Suriyeli çocuklara ilişkin ***öğretmen önyargısıdır.*** Bu temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

> ***Sevim:*** *Suriyelilere karşı "Önyargım yoktu, hiçbir eğitimci arkadaşımın da önyargılı yaklaşacağını düşünmüyorum açıkçası. Çünkü öğretmenler olarak bizim görevimiz; doğru bilgileri, davranış biçimlerini ve iletişim kurmayı renk- dil- din- ırk ayrımı gözetmeksizin insanlara öğretmektir. Bizim için Suriyeli de olsa, Iraklı da olsa, Türk de olsa öğrenci öğrencidir. Ancak Suriyelilerin derslerine girip, onları tanımaya başladıktan sonra, onlarla ilgili düşüncelerim olumsuz yönde şekillendi. Çünkü davranışlarından, Türkleri sevmedikleri belli oluyor, bunu kesinlikle hissettiriyorlar. Yani şunlara bakar mısınız? (Öğretmenler odasındaki Suriyeli öğretmenlere bakarak bu ifadeleri kullandı.) Bakışlarından, hal ve tavırlarından, şu konuşmalarından beni sevmediklerini anlıyorum. Türkleri sevmiyorlar ve bunu sürekli belli ediyorlar bence. Mesela şu kıyıya vuran bebeği (Aylan bebek) falan hepimiz haberlerde görüyoruz. Türkiye' den neden sürekli Avrupa ülkelerine gitmeye çalışıyorlar? Hem de kaçak yollarla, denizden geçerek, kaçarak. Neden yurtdışında yaşamaya, Hıristiyanlar'ın arasında yaşamaya bu*

kadar meraklılar? Burada insanlar onların boğazına kement mi takıyordu? Türkler onları durup dururken aşağılıyor muydu? İnsanlar kendi davranışlarına göre değer görürler ya da aşağılanırlar. Kimse kimseyi durduk yere aşağılamaz. Onlar kendi davranışları nedeniyle böyle bir muameleyle karşılaşıyorlar. Mesela gittikleri her yeri sahiplenmeleri, kendi dillerinde tabelaları sokaklara asmaları, bizde onlara karşı bir antipati oluşmasına neden oldu. Suriyeliler için eğitimin mecburi tutulması gerek sonuçta burada yaşadıkları sürece Türkçe iletişim kurmak zorundalar. "Nasıl ki İngiltere' ye, Amerika' ya, Fransa' ya giden her insan, orada konuşulan dili öğrenme ve konuşma mecburiyetindeyse, burada da öyle olmalı. Burası bir kamu kurumuysa, burada çalışan herkes bu kurumun, bu devletin kurallarına uymak zorundadır." (Türkçe öğretmeni).

Suriyeli çocukların okul sorunlarına ilişkin yapılan görüşmelerde, gözlemlerde ve gözlem sürecinde yapılandırılmamış sohbetlerde öğretmenlerin de çok kültürlü okul ortamında öğretme deneyimlerine ilişkin, milliyetçilik, ırkçılık, insan hakları gibi konularda eğitime ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Değerlendirmelerinde kullandıkları dilde doğrudan ayrıştırıcı, ötekileştiren bir üslubun hâkim olduğu görülmektedir. Hayırsever ama eşitlikçi olmayan, üstenci bir söylemlerinin olduğu görülmüştür. Ayrımcılık karşıtı uygulama çerçevesinde gündelik hayata nüfuz eden ayrımcı sözlere ilişkin bilinçlendirmeye yönelik eğitim çalışmalarına ihtiyaç vardır (Özgür 2009, Anderson 2013, Cankurtaran ve Beydili-Gürbüz 2016). Öğretmenlerin toplulukları kaynaştırma ve uyumlulaştırma sürecinde kilit rollerinin olduğu düşünülmektedir.

3.2.2. Suriyeli Çocukların Örgün Eğitime Entegrasyonu



Şekil 3.5. Suriyeli çocukların öğretmenlerinin Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabileceğine dair görüşlerinin tematik analizine ilişkin bulgular

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında GEM'lerde öğrenim gören Suriyeli çocukların MEB okullarına geçirilmeleri planlanmıştır. Suriyeli çocukların daha önce zikredilen birçok problemlerinin olduğu bilinmektedir. Bu geçiş sürecinde çocukların MEB okullarına entegre olabilmeleri için bazı özel gereksinimlerinin olabileceği düşünülmüştür. Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Suriyeli

çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabileceğine ilişkin sorulardan aşağıdaki temalar ortaya çıkmıştır. Velilere yönelik müdahaleler temasının Suriyeli velilere yönelik müdahaleler ve Türk velilere yönelik müdahaleler olmak üzere iki alt teması vardır. Akran ilişkileri temasının akran zorbalığı ve akran kabulü olmak üzere iki alt teması vardır. Okul ortamı temasının okul idarecileri ve öğretmenler, rehberlik hizmetleri olmak üzere iki alt teması vardır. Dersler temasının MEB okullarındaki ders düzeyini yakalayabilme ve farklı ders metotları kullanmak olmak üzere iki alt teması vardır.

Velilere Yönelik Müdahaleler

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabileceği ile ilgili ortaya çıkan temalardan biri ***velilere yönelik müdahalelerdir.*** Bu temanın alt temaları ***Suriyeli velilere yönelik müdahaleler*** ve ***Türk velilere yönelik müdahalelerdir.***

Öğretmenlerin ***Suriyeli velilere yönelik müdahaleler'e*** ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler, öncelikle çocuklarını desteklemeleri için velileri bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

> ***Merve:*** *Veli toplantısı yapmayı düşündük neden Türkçe öğreniyorlar, Türkçe ne işe yarıyor, devamlılık neden önemli diye bu konuları kapsayan bir sunum hazırlamayı düşündük. Bu konudaki ön yargılarını kırmak için iyi olabilir. Ailesi de destek verdiğinde kendisi de istediğinde liseye gidebilir* (Rehber öğretmen).

> ***İkra:*** *Aileleri bilinçlendirme konusunda bir şeyler yapılsa faydası olacağını düşünüyorum aile eğitim seminerleri gibi bir şey yapılsa. Çocukların okula gitmeleri Türkçeyi öğrenmeleri, eğitime devam etmeleri için çocuklarını ikna etmeleri konusunda. Çocuğun okuldan çıkması yasak olmalı* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

> **Bedriye:** *Çocuk matematiği anlıyorsa dilde sıkıntı var demektir. Ya da ailenin tutumundan kaynaklanıyor. Bazen her ikisi de oluyor ama ailenin tutumu en önde geliyor. Velilerime de en başta söyledim, 'Asla böyle bir şeyle gelmeyin. Yanında oturamaz vesaire.' diye. Çocuk çocuktur yani. Başta böyle söyleyen birkaç kişi oldu, bu konuyla ilgili onlarla konuştum zaten. Şimdi*

sıkıntımız yok. Çocuklar bazı şeyleri oyun esnasında öğreniyor. Çocuklar da tek başlarına kalınca onlarla konuştuğunu söylüyorlar. Ama evden frenlenmiş çocuk, bu da çocuğu ikilemde bırakıyor, mutsuz ediyor, canlılığını- neşesini kaybediyor. Aslında bu durumdan onlar olumsuz etkileniyor, bizim çocuklarımız değil. İkilemde oldukları için (Sınıf öğretmeni).

Suriye'li ve Türk velilere ilişkin empati çalışmalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Sultan: *Velilerle de şu şekilde yapılabilir. Sen olsan ne yapardın sorusu sorulabilir velilere rehberler eşliğinde. Veliler akran arabuluculuğu yapılabilir, veli programları düzenlenebilir ki sınıf alışsın. Her sınıfa bir yetim projesi*[1] *olduğu gibi Suriyeli çocuklara sahip çıkma projesi şeklinde yapılabilir* (Rehber öğretmen).

Yunus: *İki tarafın da velileriyle ilgili bir şeyler yapılması gerekiyor. Açıkçası korkuyorlar Türk çocukların kendi çocuklarını dışlayacağından. Türk veliler kaynaşmalarını istemiyorlar ahlakı bozulmasın farklı kültür falan diyorlar. Burada rahat biz bizeyiz diye düşünüyorlar* (Sınıf öğretmeni).

Ailelere yönelik eğitimde ebeveynlik pratiklerine ilişkin eğitim çalışmalarının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Funda: *Kültürlerimiz farklı onlarda önce eş çocuk zaten öyle büyüyor çocuklar ikinci planda. Takip yok ailelerde. Daha hala üç dört çocuğun velisiyle ancak tanıştım hiç gelip ilgilenmiyorlar takip yok. Yedi sekiz çocukları var gelmezler eğitim yapılsa bile. Çocuğu çok olmasa da ilgilenmiyorlar. Birkaç tanesinde var çocuğuyla ilgilenen okusun diyen* (Türkçe öğretmeni).

Teslim: *Aileler de çok önemli, hocalar ve aileler hep görüşüyorlar sorun neydi diye. Anne babalar hep cahil artık cahil çıkmasın çocuklar devam etsin Türkçe öğrensinler diye ailelere söylenmeli hatta ailelere ders verilmeli. Aileler çok istiyor. Artık hiç çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Çocuklar mesela arkadaşlarla bakıyorlar da motivasyon alamıyorlar. En önemli şey aileler. Aileler iyi olursa anlaşabilirse çocuklar da iyi olur. Ailelere eğitim şart Türklerde istisna oluyor Suriyelilerde daha çok oluyor özellikle onlara eğitim verilmeli. Öyle olaylar normal bir şeydir çocukların anlaşamaması. Okul ve aile bir olursa daha kolay olur. Eskiden biz başka bir okuldaydık ailelerle hep görüşme yapıyorduk daha kolay oldu aileler de daha iyi oldu* (Arapça öğretmeni Suriyeli).

[1] İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı'nın (İHH) geleceğin iyiliksever Türkiye'sini bugünden inşa etmek üzere uyguladığı "Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Var" Milli Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Eğitim-Bir-Sen'in desteğiyle hayata geçirilen proje 81 ilde okul ve Kuran kurslarında uygulanmaktadır. Proje savaş, doğal afet, yoksulluk, hastalık gibi sebeplerle hem Türkiye'de hem de dünyanın başka ülke ve bölgelerinde babasını veya annesini kaybetmiş olan yetim çocukların günlük ihtiyaçlarının Türkiyeli öğrenciler tarafından karşılanmasını ve bu yolla dostluk ve kardeşliğin kıtalar arasındaki yegane köprü haline gelmesini amaçlamaktadır.

Öğretmenler Suriyeli çocukların MEB okullarına entegrasyonunda ailelerin kilit rolde olduklarını düşünmektedirler. Ailelerin asimilasyon korkusunu gidermeye ve içe kapanma eğilimlerine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğrenmenin çocukları için neden gerekli olduğu ve Türkçe öğrenmenin Suriye'ye dönme düşüncesi olanlar için de sorunlu bir durum teşkil etmeyeceğine yönelik velileri bilinçlendirmek için eğitim çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Global ekonomide fırsatlara, hizmetlere ve iş piyasasına erişimde çok dil bilmek etkin bir faktördür. Aynı şekilde sığınmacılar için mevcut durumlarını fırsata çevirme imkanıdır, daha iyi olmak yoksulluğa karşı mücadelede dil bilmek hayati öneme sahiptir (Perna 2000, Liu ve Evans 2016). Öğretmenlere göre Suriyeli ailelerin de Türklere yönelik önyargılarının olduğu özellikle çocuklarının deneyimlediği olumsuz durumlara ilişkin veliler arasında arabuluculuk ve empati çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Öğretmenlere göre çocuğa yaklaşım, çocuğun değeri, çocuğun eğitim süreçlerine katılımı konularında Suriyeli ailelerin çoğunun tutumları Türk ailelerin tutumlarından farklıdır. Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim süreçleri ve okul durumlarına ilişkin daha katılımcı, ilgili bir yaklaşımda bulunmaları için ailelere yönelik eğitim faaliyetlerinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Mülteci çocukların eğitimine ilişkin yapılan birçok çalışmada da aile okul işbirliğinin önemi vurgulanmıştır (Pinson ve Arnot 2010, Kaplan ve ark 2016, Tikly 2016, Madzivaa ve Thondhlanab 2017).

Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonunda Türk velilere yönelik bazı müdahalelerin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ***Türk velilere yönelik müdahaleler'e*** ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Türk velilere yönelik birlikte yaşama eğitiminin gerekli olduğu belirtilmiştir.

> ***Sultan:*** *Ailelerin de kaygıları var Arap çocuklarıyla okuması hususunda. Arapların, Suriyeli çocukların daha şiddete meyilli sınıf kurallarını bilmeme durumlarının olduğu ve entegre olmalarının da sıkıntı olacağı düşünülüyor* (Rehber öğretmen).

> ***Yunus:*** *Yani hemen mümkün değil ama direkt o okula giderlerse alışamazlar okula gitmezler. Aile mi durdurur onları? Aile de entegre olmasına karşı ama Türkler de istemez ne aileler ne de öğretmenler istemez. Türk veliler*

kaynaşmalarını istemiyorlar ahlakı bozulmasın farklı kültür falan diyorlar. Burada rahat biz bizeyiz diye düşünüyorlar (Sınıf öğretmeni).

Türk velilerin aile içinde Suriyelilere karşı olumsuz önyargı oluşturmamaları için çalışmalar yapmanın gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Faruk: *Ben bunu çocukların kendisinin düşündüğünü düşünmüyorum. Aileleri bilinçlendirmek lazım evde hep şunu duyuyorlar Suriyeliler kötü vs. ben de önce böyle düşündüm Türkiye bize bakmıyor Suriyelilere bakıyor falan diye ama içlerine girince iyi olanlar da var bunu görebiliyoruz. Mesela içlerinde çok zeki öğrenciler var. Sporcu olabilirler doktor olup ülkeye hizmet edebilirler bunun için velileri bilinçlendirmek lazım. Ben şunu da duydum Türk velinin bir tanesi Suriyeli öğrencinin biri bana vurdu diyor sıkıntı yapma ben onun kafasını kırarım diyor kendim duydum yani kimin vatanın da kime vuruyorlar diyorlar. Yönetim de baskı yapıyor. Suriyeliler de biz Suriyeliyiz ikinci sınıf muamele görüyoruz diye düşünüyorlar* (Sınıf öğretmeni).

Aysel: *Çocuklar arası şiddette bizim Türklerde böyle olmuyor olay daha da büyür hatta ailelerini bile birbirine düşebilir. Ben birkaç tane veli de gördüm burada birlikte oturduk. Onların da haklı bir endişesi var. Çocuklarının zarar görme endişesi. Bu endişelere ve önyargılara yönelik çalışmalar yapılması lazım* (Türkçe öğretmeni).

Öğretmenlere göre, Suriyeli çocukların MEB okullarına entegrasyonu konusunda Türk velilerin de çok önemli bir etkisi vardır. Türk velilere yönelik ayrımcılığa ve ötekileştirmeye karşı, farklılıkları koruyarak birlikte yaşama eğitiminin verilmesi bir gerekliliktir. Bu eğitim çok kültürlü bir ortamda eğitim görmenin olumlu yönlerine değinmek ve çok kültürlü bir ortamda eğitim görmenin kendi kültürünü kaybetmek anlamına gelmediği yönünde bir eğitim olması gereklidir. Ayrıca velileri önyargılı, dışlayıcı, ötekileştirici ayrımcı tutumlara karşı bilinçlendirecek, farklı kültürlere karşı toleranslarını ve empatilerini artıracak çalışmaların yapılması gereklidir. Madzivaa ve Thondhlanab (2017) ve Tikly (2016) de çalışmalarında yerleşik halka yönelik yapılacak bu tür çalışmaların sığınmacı çocukların eğim yaşamlarının inşasında temel etkenlerden olduğunu vurgulamışlardır.

Akran İlişkileri

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabilir sorusuna ilişkin ortaya çıkan temalardan biri ***akran ilişkileridir.*** Bu temanın alt temaları ***akran zorbalığı*** ve ***akran kabulüdür.***

Öğretmenlerin ***Akran zorbalığı***'na ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Merve: *Akran baskısı kesinlikle var. Dün şahit oldum. Parktan geçerken gördüm bizim okulumuzda bir abla ve kardeşi vardı. Büyük bir çocuktu ama 5. Sınıfmış, geçen çocuğun kafasına vurdu hiç sebep yokken. Ablası da neden vurdun diyor. Çocuk hiçbir şey söylemiyor. Ben yanına gittim neden vurdun sana bir şey yaptı mı diyorum, tanıyor musun? Tanımıyorum dedi. Durduk yere yaptı. Suriyeli diye arkasında duran yok diye öylesine vurmuş yani. Türkler bunu yapıyor korkuyor çocuklar. Neden korkuyorsun deyince bu mahallede abiler var çingeneler var bizi dövüyorlar dediler. Zincirle çocuğu dövmüşler sigara atmışlar üzerine. Daha fazla olabilir, çeteleşme olabilir bunu engellemek ve o çocukları kaynaştırmak sınıf öğretmenlerinin elinde. Zorluk yaşanacak ama bunu atlatmak zorundayız. Biz görüşmelerimizde bunu da soruyoruz. Evet, bizim Türk arkadaşlarımız var diyorlar. Geçenlerde bir çocuk geldi büyük bir Türk çocuğun kolunu çizdiğini söyledi, büyük bir çizikti. Büyük çocuklarda daha fazla çatışma oluyor sanırım. Ama belki küçükler daha fazla oynuyorlardır. Daha önyargılı olabiliyorlar. Ailelerin yargıları biraz çocuklara yansıyor galiba. Mesela ben o çocuğa dedim ki annene söyledin mi kolunu çizdiğini. Hayır dedi söylersem annem bir daha dışarıya beni göndermez* (Rehber öğretmen).

Faruk: *Hocam çatışma var Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında. Sabah Türk öğrenciler öğleden sonra Suriyeli öğrenciler derse giriyor sırada bir çizik olsa birbirlerine atıyorlar onlar mı yaptı diye. Ben şey yaptım çocuklara Türkleri görün seneye onlarla birlikte okuyacaksınız dedim Türkçeyi daha iyi öğrenirsiniz dedim ben ödül olarak söyledim onlar ceza olarak algıladılar. Hocam biz geçmek istemiyoruz dediler. Bir baskı olduğunu söylediler onlar da dışlandıklarını söylediler. Staj yaptığımda da şunu gördüm Türk öğrencilerin arasında bir tane Suriyeli öğrenci olunca kavga olunca kendisini ifade edemiyor Türk öğrenci Türk öğretmene anlatıyor ama Suriyeli öğrenci haklı olsa bile gidip kendisini ifade edemiyor. Mağdur olanlar var çok yaramaz olup üste çıkanlar da var* (Sınıf öğretmeni).

İkra: *Hem bazı çocuklar Türkçe bilmiyor hem de bazı çocuklar milliyetçiler. Bazıları odaya geliyorlar çocukları dövüp gidiyorlar. Bilmiyorum. Mesela*

geçen gün iki üç çocuk evimize geldi onlar çıkarken komşunun oğlu kapıyı kapattı çıkamazsın diye küfür etmiş çocuklar ağladı. Ben annesiyle konuştum kadın çok üzülmüş belki okulda kavga etti Suriyeli biriyle çocuk etkilendi bilmiyorum (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Öğretmenlerin ***Akran Kabulü***'ne ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Sultan: *Türk çocukların kabul etmesi önemli onlar üzerinde çalışılması gerekli* (Rehber öğretmen).

İkra: *Bir de bazı Türkler Suriyelilerden çok hoşlanmıyorlar yani bir okulda 100 tane Suriyeli olursa belki Türkler kabul etmeyecekler bence. Bu çocuklara zarar verebilir, okula uyum sağlayamayabilirler* (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Afaf: *Suriyeli öğrenciler rahat değil mesela arkadaş yok. Herkes bilinmiyor, yalnız yani. Bu husus kötü yani Türk okullarında yalnız hissederler. Mesela kardeşi yok arkadaşları yok. Sadece okulda yalnız olunca ağlıyor anne babasını istiyor* (İngilizce, Arapça öğretmeni, Suriyeli).

Çocukları okula bağlayan okulu sevdiren ve aidiyetini geliştiren en önemli unsurlardan biri okuldaki akran ilişkileridir (Hedin ve ark 2011, Madzivaa ve Thondhlanab 2017) Olumlu akran ilişkilerinin önemine hem aileler hem öğretmenler değinmiştir. Çocukların ifadelerinden de okuldaki arkadaşlıklarının onlar için çok önemli olduğu anlaşılmıştır. Suriyeli çocukların MEB okullarına geçtiklerinde akran zorbalığına maruz kalmaları riskinin olduğu düşünülmektedir. Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler arasında çeteleşme, sözlü ve fiziksel zorbalığın olabileceğinden aileler ve öğretmenler endişelenmektedir. Akran kabulünün, empatinin sağlanması, Suriyeli ve Türk öğrencilerin kaynaşması, gruplaşmaların engellenmesi için okul ortamında kaynaştırıcı aktivitelere ve etkinliklere ihtiyaç olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Okul Ortamının Niteliği

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabileceğine ilişkin ortaya çıkan temalardan biri ***okul ortamının niteliğidir.*** Bu temanın alt temaları ***okul idarecileri, öğretmenler*** ve ***rehberlik hizmetleridir.***

Öğretmenler, okul idarecilerinin sığınmacı çocuklara karşı tutumlarının okul ortamının niteliğinin önemli bir belirleyeni olduğunu ifade etmiştir.

Sultan: *Bence idarenin sıkıntısı velilerden dolayı, veliler çok müdahale ediyor. Bu sebeple hiç Suriyeli kayıt almayan müdürler de varmış. Aslında öğrenci kayıt almak zorunda, baskı uygulamamak zorunda bu onun görevi* (Rehber öğretmen).

Faruk: *Bizim okulda böyle bir şey olduğunu görmedim ama başka okullarda böyle şeyler olduğunu duydum. Niye öğretiyorsunuz bunlara bırak öğrenmesinler diyen öğretmenler olduğunu duydum. Yani bu da etki tepki doğuruyor Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenmek istemediklerini söylüyorlar* (Sınıf öğretmeni).

Öğretmenlerin sığınmacı çocuklara karşı tutumlarının okul ortamının niteliğinin önemli bir belirleyeni olduğu ifade edilmiştir.

Sultan: *Dersin önemli olduğunu hissettirecek bence Türkçe eğitmenleri. Arap öğretmenlerin eğitim anlayışı daha farklı bizimkisinden. Çocuğu dayakla eğitilmeli diyorlar, kızarak yapıyorlar. Biz öyle gördük çocuk okuldan soğur. Aslında aralarının iyi olduğunu düşünüyoruz bizim okulumuzda öğrencilerle. Birlikte çalışma yapılarak, etkinlik yapılarak çocuklar birbirlerine ve öğretmenlerine bağlanabilirler diye düşünüyorum* (Rehber öğretmen).

Faruk: *Bu konuda çok fikrim yok ama karşılıklı bu ya hani birisi arkadaş olmak isteyip diğeri istemezse de problem olacak. Kendi aralarına alıp oyun oynarlarsa beraber oynuyorlar oynayanı da gördüm. Önce bir önyargıyla yaklaşıyorlar ama bunu kıracak olanlar da öğretmenler hani öğretmen derse ki onlar da insan birlikte oynayın derseler Suriyeliler pis kötü falan demeseler bence kaynaşabilirler. Öğretmenler ve aileler kilit rolde. Ben kendi küçüklüğümü hatırlıyorum öğretmen ne derse o doğrudur* (Sınıf öğretmeni).

İrem: *Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına geçmeleri daha iyi olur bence. Ama Arapça bilen öğretmen lazım. Yardımlaşma lazım. Başlangıçta zor ama Türk öğretmen Arap öğretmen alışacak böylesi daha güzel. Şimdi zor ama alışacaklar* (Suriyeli İngilizce öğretmeni).

Rehberlik hizmetlerinin olumlu bir okul atmosferi yaratma ve çocukların okula uyumlarını sağlamakta etkili olacağı düşünülmektedir.

Agah: *İlkin sevmesi lazım sonra kendi kendine alışır, Suriye okuluna giderse evde kalırsa alışamaz. En iyisi Türk okullarına gidip onlara alışmaları, oynamaları iyi olur. İlkin zor olur ama sonra iyi olur. Öğretmenler yardımcı olursa daha kolay olur* (Arapça öğretmeni, Suriyeli).

Bedriye: *Aslında bu çocuklara psikolojik rehberlik yapılması gerekiyor. Okullara özellikle rehberlik dışında çocukların uyum sağlamaları için ayrıca hizmet verilmesi lazım. Pedagog mu verecekler, bu çocuklarla ayrıca ilgilenilmesi lazım. Çocukların kendi iç dünyasında neler yaşadığını hiçbirimiz bilemeyiz. İfade edemiyorlar kendilerini ama ben mutsuz olduklarını görüyorum. Farkında değil. 'Ben ne yaşıyorum?' diyor* (Sınıf öğretmeni).

Bedriye: *Ama bu görüşme özellikle yetkili bir kişiye ulaşacaksa özellikle, kesinlikle bu çocukların ayrı bir rehberlik, okul sosyal hizmeti gibi bir destek verilmesi gerekiyor. Çocuklar resim yapın dediğimiz zaman bakın, hep savaş resimleri yapıyorlar. Bu sene biraz daha ağaç resmi falan yapmaya başladı, sürekli savaş resmi yapıyordu geçen sene. Ayrı yapıyor mesela. Soruyorsunuz 'Bu evler, bu evler neden ayrı?' diye; diyor, 'Geride kaldı.'. burada yaşadığı evi ön plana koyuyor, geride kalanları daha yıkık dökük, arkada yapıyor. Mutlaka asker ve silahlar var. İlk geldiklerinde öyleydi, şimdi biraz daha ağaç, kuş falan çiziyor. Zor bir şey. O yüzden destek olmaları lazım* (Sınıf öğretmeni).

Öğretmenler Suriyeli çocukların MEB okullarına entegre olabilmesi için okul ortamının niteliğinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul idarecilerinin çocukları kabul ederek onlar için olumlu bir okul kültürü ve ikliminin oluşması için çabalamalarının gerekliliği öğretmenler ve veliler tarafından belirtilmiştir. Bu olumlu okul kültürünün ve ikliminin oluşması için öğretmenler öğrenciler arasında yeri geldiğinde veliler arasında işbirliğini kaynaştırmayı geliştiren tutumlarının ve etkinliklerinin olmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Okul kültürü okulun gündelik işleyişinde ve okul üyelerinin; idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanların birbirleriyle etkileşimlerinde ve iletişimlerinde gözlemlenen kurallar, beklentiler, inançlar olarak tanımlanmaktadır (Openshaw 2008, Dupper 2011). Okulda hoşgörü, ayrımcılıkla mücadele, baskı karşıtı uygulamaların olması çok kültürlü okul ortamının olumlu ve koruyucu olması için gereklidir. Okul iklimi ise okulun bireylerde oluşturduğu duygudur. Okul üyelerinin okulu sevmesine veya nefret etmesine sebep olan duygusal bir olgudur (Freiberg 2005, Dupper 2011).

Her okulun kültür ve iklimini belirlemede etkili olan bazı faktörler vardır. Literatürde tanımlanmış olan bazı okul risk faktörleri şu şekilde sıralanabilir: Öğretmen beklentileri ve tavırları, okulun fazlaca büyük olması kontrolün ve disiplinin sağlanmasında yaşanan zorluklar, es-

nek ve yenilikçi bir müfredatın bulunmaması, düşük akademik başarı beklentisi atmosferi, suç ve şiddet, okul içinde ya da çevresinde çeteler ile bağlantılı aktivitelerdir. Ayrıca yöneticiler, çalışanlar, öğretmenler, öğrenciler arasındaki şüpheci, düşmanca tutumların olması risk faktörleri arasındadır (Fraser ve ark 1999, Freiberg 2005, Openshaw 2008, Dupper 2011, Jarolmen 2017). Okul kültür ve iklimini olumlu geliştiren koruyucu faktörler: öğrencilerin ve okul çalışanlarının okula aidiyet hissetmeleri, okulu sevmeleri, çocukların öğretmenlerle olumlu bağlanma ilişkisi geliştirmeleri, okul çevresinin ve disiplinin uygun seviyede olması, çocukların özgüvenlerini, psikolojik ve fiziksel dayanaklıklarını artıracak müfredat geliştirmektir (Freiberg 2005, Dupper 2011).

Savaş, göç, yeni yerleşim koşullarında çocukların ilişkili oldukları sistemlerde olumsuz deneyimler yaşamalarının muhtemel olduğu belirtilmektedir (Broothby 1992). Benzer olarak çalışmamızda da öğretmenler ve aileler çocukların psikolojik danışma ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ek olarak çocukların başa çıkma becerilerini kazanması ve psikolojik dayanıklılıklarının artması için çalışmaların gerekliliğini vurgulamışlardır. Mülteci çalışmaları travmatik deneyimler, aile işlevselliği, bilişsel işlevler, dil öğrenmek ve akademik başarı arasında doğrudan ilişki olduğunu göstermektedir (Levin 1999, Kowaleski-Jones 2000, Daud ve ark 2008, Bronstein ve Montgomery 2011, Adam ve Walter 2012, Fazel ve ark 2012, Pacione ve ark 2013, MacMillan ve ark 2015).

Dersleri Takip

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Suriyeli çocukların örgün eğitime entegre olabilmeleri için neler yapılabileceği ile ilgili ortaya çıkan temalardan biri ***dersleri takip*** bu temanın alt temaları ***MEB okullarındaki ders düzeyini yakalayabilme*** ve ***farklı ders metotları kullanmaktır.***

Öğretmenlerin ***Türk okullarındaki ders düzeyini yakalayabilme*** temasına ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Merve: *Ben bunu küçük yaştakiler için olumlu görüyorum. Mesela çocuk burada ikinci sınıfsa bu şekilde eğitim almaya devam edecek ve liseye*

geçmeden önce Türkçeye hâkim olabilir ve bazı şeylerin bilincinde olabilir. Ailesi de destek verdiğinde kendisi de istediğinde liseye gidebilir. Sonuçta Türklerde de var maddi destek görmeden okuyabilir. Ama büyük sınıflar için bu kolay değil bence. Savaş dolayısıyla okula gitmedikleri için yaş ve sınıf uyumsuzlukları var bu da okula devam motivasyonlarını düşürüyor (Rehber öğretmen).

Yunus: *Öğrencilerimizden bazıları iyi Türkçeyi biliyor, çalışkan, anlıyor ve uyumlu bunlar o okullara gidebilir ama her çocuk giremez. Hepsini birden koysak zorlamayla olabilir ama yan etkileri sıkıntılı olabilir, çocuk eğitime küsebilir, okuldan nefret edebilir, Türklerden nefret edebilir. Ama burada da disipline girmezler. Yani bizim zamanımızda da bizden çok geri çocuklar vardı. Biraz öyle burası yakalayabilecek çocuklar var ama gene yakalayamazlar. En iyi çocuk bile oku dediğin zaman metni okur ama çoğunu anlayamaz, Türk çocuklarla aynı seviyeyi yakalayamazlar* (Sınıf öğretmeni).

Aysel: *Anlamazlar ki, öğretmen şu sayfayı açın şunu yazın diyecek ama yazamazlar ki, yavaş yavaş anlatacaksın Türk çocukları yavaş yavaş anlatırsan o arada kopar aynı seviye farklılığında olduğu gibi. Bence buradaki 4. Sınıfların Türk okullarında 5. Sınıfa geçmesi mümkün değil, yürütemezler. Açın şurayı okuyun dese okuyamazlar, okuyamayınca da içine kapanır Türk çocukları okuyor olacak* (Türkçe öğretmeni).

Öğretmenlerin ***farklı ders metotları kullanmak*** temasına ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Faruk: *Çocuk sonuçta ben hep dersten yana değilim 6 saat ders işleyelim istemiyorum arada beden de oyun da lazım. Zaten çocuklar oyunla öğreniyorlar daha ziyade. Bunun için drama, ya da bir Pazar ortamı kurma, kırtasiye ortamı oluşturup oynandığı zaman ders daha verimli oluyor. Sadece Suriyeli öğrenciler için değil Türk öğrenciler için de böyle. Hep ders ile gitmiyor, drama müzik ile öğrenciler daha iyi öğreniyorlar. Mesela bazı çocuklar Türkçe şarkıları ezberliyor hani anlamını çoğu bilmiyor büyük ihtimalle ama şarkıyla daha çok öğreniyorlar* (Sınıf öğretmeni).

Aysel: *Birincisi Yunus Emre Enstitüsünün kitabını vermişler, kitap bir örnek vermiş geçmiş. Hızlı bir şekilde öğretelim geçelim kaygısıyla hazırlanmış, yetersiz bir kitap. Onun yerine farklı bir kitap mesela sonradan gelen etkinlik kitabı güzeldi. O tarz etkinlik kitapları çocuklara iyi geliyor. Bu tarz kitaplar arttırılabilir. Çocuklar dinlemiyorlar, kız erkek çatışması var. Bilmiyorum karakterinde mi var? Millet olarak mı böyleler?* (Türkçe öğretmeni).

Bedriye: *Hatta sadece Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflara ek olarak, Türk öğrencilerin içinde eğitim gören Suriyeli öğrenciler için de aynı imkanlar tanınmalı, daha kolay öğrenebilmeleri için. Çünkü çocuğun görmesi lazım, göstermeniz lazım her şeyi. En azından bir öğretmen serbest etkinlik dersinde 10- 20 dakika ayırdığı zaman, her çocuk 5 kelime bile öğrenmiş olsa bütün seneye bunu yaydığınız zaman zaten sıkıntısı gider. Aslında matematik zaten evrensel bir dil. Bütün ülkelerde rakamlar aynı, kurallar aynı. Yani siz çocuğu matematikte zaten anlıyorsunuz, çocuğun uyum gösterip gösteremeyeceğini* (Sınıf öğretmeni).

Suriyeli çocukların örgün MEB okullarına entegre olabilmeleri için dersler konusunda da farklı uygulamalar gereklidir, öğretmenlerin çocukların dil engelini aşabilmeleri için anadili farklı çocuklara nasıl eğitim verileceğine ilişkin pedagojik eğitime ihtiyaçları vardır (Tikly 2016, Madzivaa ve Thondhlanab 2017). Ayrıca eğitim uygulamalarına, drama, akıl zeka oyunları, teknolojinin aktif kullanımı vb. farklılıklar geliştirilebileceği düşünülmektedir (Dunn ve ark 2012). Aileler ve öğretmenler MEB okullarına birinci sınıftan itibaren başlayan öğrencilerin derslerinde ilk yıl biraz zorlansalar da ara sınıflarda başlayan öğrencilere göre daha erken Türkçe öğrenerek sınıf seviyesine ulaştığını düşünmektedirler. Ara sınıftan okula başlayanların hem sınıf müfredatını anlamak hem de Türkçe anlamak konusunda problemleri olabilmektedir. Bu öğrencilerin eğitimde kayıp nesil olma riskleri büyüktür. Çocukların bu risk durumları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak takviye derslerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aileler normal ders zamanlarında da sınıf arkadaşlarının yardımcı olmalarının, öğretmenin destekleyici ve yardımcı davranışlarının çocukları mutlu ettiğini ve okula bağladığını belirtmişlerdir.

3.2.3. Suriyeli Çocukların Eğitiminde Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) Fonksiyonu

Suriyeli çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ***Geçici eğitim merkezlerinin fonksiyonları*** temasına ilişkin öğretmenler, GEM'lerin Suriye'li çocukları MEB okullaraına geçişte uyumu kolaylaştırdığı, ara sınıflarda başlayacak öğrencilere hem müfredat derslerini görmek hem de Türkçe öğrenmek açısından MEB okullarına hazırladığını ifade etmişlerdir.

MEB Okullarına Geçişte Uyum

Merve: *Ama ben gene de geçici eğitim merkezlerinin gerekli faydalı olduğunu düşünüyorum. Şimdi geçici eğitim merkezi daha sonra Türk okullarına gidiyorlar olması gereken de bu. Direkt Türk okuluna gitseler daha çok içlerine kapanırlar da hiçbir şey anlamazlardı. Şimdi okula alıştılar, derslerine alıştılar. Direkt okula gitselerdi alışamazlardı. Türk okuluna gitseler uyum sağlayamayacak öğrenciler var* (Rehber öğretmen).

Funda: *Bence çok erken hepsinin Türk okullarına dahil olması için… Bir de Türkçe bilmiyorlar dertlerini anlatamıyorlar. Müfredatı kavrayamazlar henüz çok erken bunun için. Akıcı bir şekilde okuyamazlar dinleyemezler dâhil edildikleri takdirde sıkıntı çekerler… Uyum süresi biraz daha uzatılmalı çocuklar eylülde Türk eğitim sistemine geçirilmeye çalışılıyor ama hazır değiller* (Türkçe öğretmeni).

Agah: *Bizim çocuklar 4'e kadar burada okudular Türkçeyi öğrendiler bu okula gerek kalmadı Türk okullarına geçtiler sıkıntı olmuyor* (Arapça öğretmeni, Suriyeli).

Geçici eğitim merkezleri kuruluşlarından kapanışlarına kadar geçen sürede işlevsel olarak değişmiş ve dönüşmüştür. UNICEF projesi olarak kurulan bu merkezler ilk kurulduklarında Suriye'deki savaş sürecinde çocukların sınıf kaybı yaşamaması için Suriye'deki okul müfredatına uygun bir şekilde eğitim vermeye başlamışlardır (Seydi 2014). Türkiye'de kaldıkları süre içinde Türkçe öğrenebilmeleri için de müfredata haftada 5 saat Türkçe dersleri eklenmiştir. Daha sonraki süreçlerde Suriye'deki savaşın uzaması ve bitiş tarihinin öngörülememesi artık Suriyelilerin çoğunun Türkiye'de kalıcı olduğu düşünülerek sosyal politika ve planların yapılması gerektiği yönünde bir eğilim oluşturmuştur. Bu doğrultuda 2017 bahar dönemi GEM'lerde öğrenim gören çocukların Türkçe öğrenerek Türk eğitim sistemine entegre etme hedefi gelişmiştir. GEM'lerdeki Türkçe ders sayısı haftada 15 saate çıkarılmıştır. Bu geçiş sürecine çocukları hazırlamak için rehber öğretmenler istihdam edilmiştir.

Ara Sınıflardan Başlayacak Öğrencileri Okula Hazırlamak

Faruk: *Bir de savaş orada dört beş yıl önce başladığı için savaş başladıktan sonra okula gidemeyen çocuklar var bu sebeple bırak Türkçeyi Arapça öğrenemeyen çocuklar var. Arapça okuma yazmayı daha yeni öğrenenler var yani kendi dillerini bilmediği için kıyas yapamıyorlar ki Türkçe öğre-*

nebilsin. Ayrıca alfabeleri farklı, defter tutuşları farklı üç beş seneye düzelir inşallah. Hocam zamanla olur bu bir iki senede olacak bir şey değil belki 5-10 sene sonra aynı bizim gibi olacak yeni gelenler değil de burada doğanlar aynı Türk çocuğu gibi olacaklar. Dilden ziyade kültürü öğretmek daha önemli sadece Türkçe konuşmakla Türk olunmuyor dilin yanında kültürü de öğretmek lazım (Sınıf öğretmeni).

Selda: *GEM'lerin kapatılmasını şu an için uygun bulmuyorum. Çünkü bu okullardaki öğrenciler normal Türk öğrencilerle birlikte eğitim alabilecek seviyede değiller. Bu öğrencilerin Türkçeyi bilenlerinin yavaş yavaş Türk okullarına gönderilmeleri gerekmektedir. Bunu da yıllara yayarak yapmalıyız. Bir anda bütün öğrencilerin Türk okullarına kaydırılması hem çok zor hem çok büyük sıkıntılar doğurur. Bu kadar Suriyeli öğrenciyi alacak okul yoktur. Bir de hem Arap aileler hem Türk aileler bu öğrencilerin birlikte ders almalarını istememektedir. Eğitim seviyesi çok yüksek olan okullar Suriyeli öğrencileri kabul etmiyor. Çünkü bu öğrenciler ister istemez okulun kalitesini düşüreceklerdir. Bu yüzden GEM'lerin bir anda değil yavaş yavaş 3 yılda , 4 yılda kapatılması daha uygundur* (Sınıf öğretmeni).

Öğretmenler GEM'lerin ara sınıfta okuyan öğrenciler için okula alıştırma, uyumlulaştırma fonksiyonlarının olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların kendileriyle benzer durumda olan çocuklarla birlikte okumalarının, hem Arapça hem de Türkçe dersler almalarının aşamalı bir şekilde okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta olduğu vurgulanmıştır. Türkçe öğrenmeden ara sınıftaki çocukların yaş uyumsuzluğundan dolayı MEB okullarına devam etmesinin zor olduğu görülmüştür. Bu kurumlarda Türkçelerini geliştirerek MEB okullarına entegre olabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenler MEB okullarına geçişin aşamalı bir şekilde olması gerektiği kanaatindedirler. Çocukların hepsinin birden kısa vadede Türk okullarına geçmelerinin çok ciddi uyumsuzluklara ve krizlere neden olabileceği görüşündedirler.

Geçici Eğitim Merkezleri Gerekli Fakat Yeterli Değil

İkra: *Aslında ben hiç çözüm bilemiyorum. Mesela burada geçici eğitim merkezi var ya faydalı olmuyor çocuklara ben öyle düşünüyorum. Türk okullarına giderlerse faydalı olmaz Türkçe konuşsalar bile okumaları çok zor. Uzmanlaşmak iyi derecede öğrenmek çok zor ben kendimden biliyorum. Burada bir fayda yok orada ben öyle görüyorum orada belki inşallah daha faydası olur ama zor çok zor. Burada düzen yok sistem yok her gün başka*

bir karar alınıyor. Bu okullar çocukları gündelik yaşama biraz hazırlıyor ama yeterli değil. Bazı okullarda sınıfta iki üç Suriyeli öğrenci var onlarda gruplaşıp kendi aralarında Arapça konuşuyorlar (matematik-fen öğretmeni, Suriyeli).

Teslim: *Çocuklar Türkçe bilmiyorsa nasıl ders anlayacaklar, Türk okullarına gitseler de sonuç vermeyecektir. Matematik fen sosyal çok zor olacak onlar için belki biraz biliyorlar ama zor olur. Türkçeyi tam olarak öğrenmeden bu kurumların kapatılmaması gerekir* (Arapça öğretmeni Suriyeli).

Geçici eğitim merkezleri kurumsallaşmış bir hizmetten ziyade bir proje olduğu için bu okulların yeterince sistematik olmadığı görüşü hâkimdir. Öğretmenler kaotik bir ortamda ders vermek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların GEM'lerde sadece Suriyeli öğrencilerle okuması, Suriyeli öğretmenlerden ders alması onlar için güvenli bir ortam sağlamakla beraber, Türkçe öğrenmelerini ve Türklerle temaslarını engellemektedir. Bu durum Suriyelilerin gettolaşma ve içe kapanma eğilimlerini artırabilmektedir. Toplumda da gruplar arası temasın az olmasından dolayı önyargıların artmasına yol açacağı düşünülmektedir (Clements ve Spinks 2009, Seçer 2017).

Okul Ortamı Gözlem Raporu

Araştırmam hakkında bilgi vermek ve bir süre okulda bulunmak istediğime dair bilgi vermek için okul müdürünün yanına gittim. Aynı ortamda müdür yardımcısı da vardı. Okulda bulunmam konusunda MEB izni varsa onlar için bir sorun oluşturmayacağını belirttiler. Okulun idarecileri ile Suriyelilerin eğitim durumları ve kendilerinin durumu nasıl değerlendirdiklerine ilişkin biraz sohbet ettik. Müdür yardımcısı Suriyelilerin GEM'de oldukları sürece Türkçe'yi öğrenmelerinin çok zor olduğunu belirtti. Türk çocuklarla okuyan Suriyeli çocukların hem akademik hem de Türkçe anlamında daha çok geliştiklerini ifade etti. Ama Suriyeli çocukların zaman zaman zorbalığına maruz kalabildiklerini de ekledi. Suriyeli ailelerin çocuklarının Arapça da öğrenmelerini istediklerini, bu sebeple GEM'de okumalarını tercih ettiklerini belirtti. GEM'lerin çok işlevsel çalışmadığını acil durum müdahalesi gibi görünse de pek işlevsel olmadıklarını vurguladı.

İdareciler, Suriyeli çocuklarının eğitime entegre olmalarının zorlu bir süreç olduğunu ifade ettiler. Türk velilerin çocuklarının sınıfında

Suriyeli öğrenci istememeleri, Suriyeli velilerin çocuklarının asimile olmasından korkmaları ve Suriyelilerle bir arada kalma taleplerinin süreci sıkıntıya soktuğunu belirttiler. Suriyeli ailelerin, çocuklarına karşı son derece ilgisiz olduklarını, devam konusunda ciddi sıkıntılarının olduğunu belirttiler. Okul ortamında ve derslerde yaptığım gözlemlerde Sosyal hizmet uygulaması yapan öğrencilerinin gözlem raporlarını destekleyen olgularla karşılaştım.

- Türkçe derslerinde düzensizlik hakimdir. Öğrenciler sınıf kurallarını pek uygulamamaktadır. Birbirleriyle itişip kavga etmektedirler. Dersleri dinlememektedirler ve derse katılım düzeyleri düşük olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin deneyimsiz olmaları, ders materyallerinin yetersiz ve etkin olmayışından dolayı Türkçe öğretmekte yeterince faydalı olamadıkları görülmüştür. Yabancı öğrencilere dil öğretmenin farklı bir tür yetkinlik gerektirdiği fark edilmiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ve ders veriş biçimleri duruma hakim olamadıklarını göstermektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin otorite olarak korku ve sevgi arasındaki dengeyi kuramadıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin bilgi düzeylerindeki farklılık bazı öğrencilerin dersten tamamen kopmasına sebep olmaktadır. Bu durum sınıf içinde hareketliliğin olmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin arasındaki kavganın derste tüm dikkatleri dağıttığı görülmüştür.
- Bahçede oynarken de öğrenciler oldukça hareketlidir. Özellikle erkek çocuklarının birbirleriyle sürekli itişme ve kavga halinde oldukları görülmüştür. Kız çocukları daha yumuşak ve grup olarak oynamaktadırlar. Hatta biraz yaşça büyük olanların oyundan çok grup halinde gezerek konuştukları ve bireysel paylaşımlarından memnun oldukları görülmüştür.
- Öğrencilerin Türkçe seviyeleri çok düşük olup öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma düzeylerinin, Türk okullarında bir sonraki sınıfı okuyabilecek düzeyde olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin sınıf içinde kurallara uymak, disiplinli olmak gibi Türk öğretmenlere karşı tutumları biraz esnek olup derslerde öğretmenlerin sınırlarını zorlayabilecek şekilde davrandıkları görül-

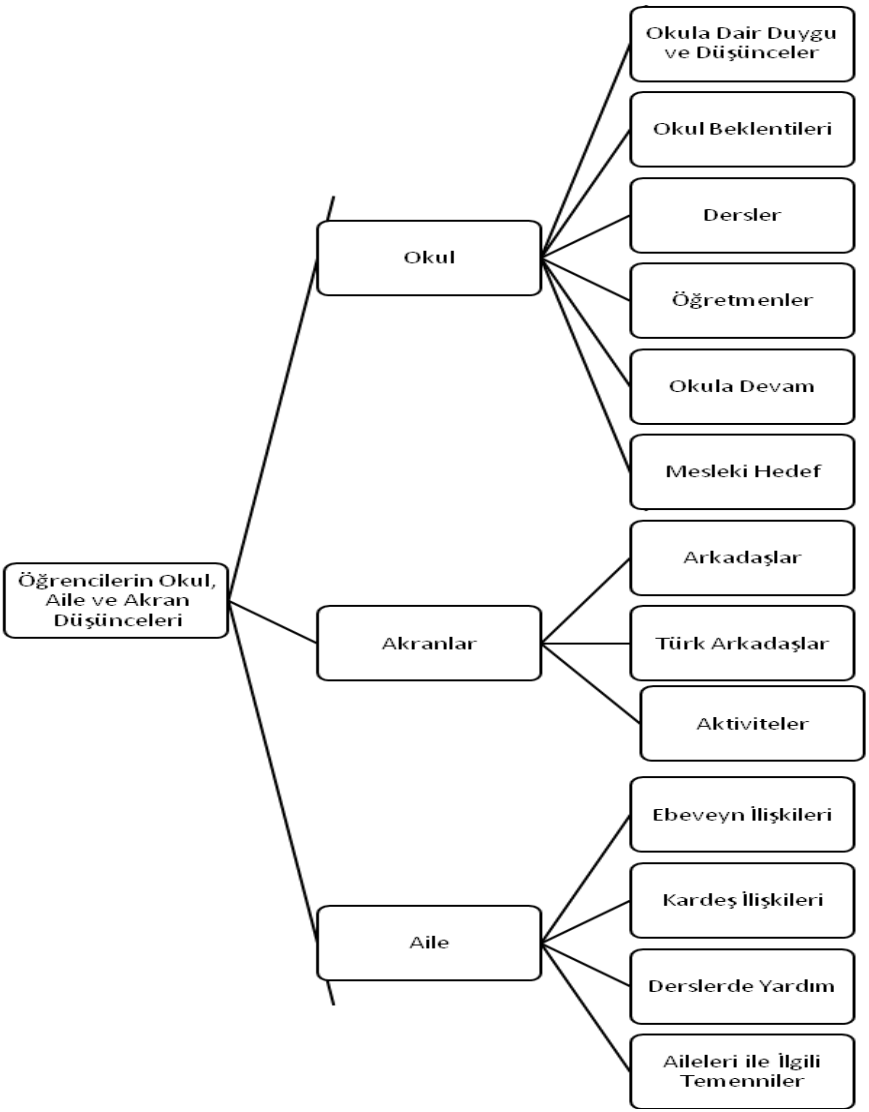
müştür. Öğretmeni tam anlamıyla kızdırıp otoriter bir tutum içine girene kadar zorlamaktadırlar. Arapça derslerine giren hocalarının daha sert ve kontrollü oldukları görülmüştür.

- Türk öğretmenler çocuklara Suriyeli öğretmenlere göre daha yumuşak davrandıkları, öğrencilere daha çok sabrettikleri görünmektedir. Fakat kayıt dışı sohbetlerde normal çocuk yaramazlıklarını abarttıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin ailelerin ilgisizliğinden çok yakındıkları, çocukların gelişimi için ailelerin biraz daha katılımcı bir eğitim anlayışının olması gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin kendileriyle ilgilenen öğretmenlere karşı son derece sevgi dolu ve sürekli öğretmenlerini sevdiklerini gösteren jestler yaptıkları görülmüştür. Fakat öğretmenlerin zaman zaman öğrencilerin bu ilgisinden sıkıldıkları ve daha mesafeli olmaya çalıştıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin derslere karşı tutumu derse ve öğretmene göre değişebilmektedir. Sevdikleri bir öğretmenin dersinde çok ilgili olabilmektedirler. Fakat genel olarak Türkçe derslerinin hem sınıf düzeni hem öğrenci katılımı hem de öğretmen hakimiyeti noktasında çok zor geçtiği görülmüştür.
- Hergün 3 saat Türkçe 3 saat arapça olarak müfredat dersleri görülmektedir.
- Öğretmenler GEM'lerde okuyan öğrencilerin öğrenime devam etme ihtimallerinin çok düşük olduğunu, Türk okullarındaki öğrencilerin seviyelerini yakalamalarının çok zor olduğunu vurgulamışlardır.
- Okul yönetiminin Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciklere karşı tutumlarında bir farklılık yoktur. Fakat konuştuğum yöneticiler, çocukların Türk okullarında okula başlamalarının ve devam etmelerinin çocuklar için çok daha faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.
- Okulda düzen ve takip konusunda ciddi sıkıntıların olduğu görülmüştür.
- Sosyal hizmet uygulaması yapan öğrenciler envanter oluşturarak öğrencileri takip konusunda bir adım atmışlardır. Fakat okul yö-

netiminin ailelerle iletişim kurmaya, çocuğu içinde bulunduğu sistemle birlikte tanımaya ve anlamaya dönük bir girişimin olmadığı görülmüştür.

- Suriyeli öğrencilerin idaresi için atanan koordinatörün de pek eğitim tecrübesi olmadığı için öğrencilerin durumlarını betimlemeye ve varsa sorunlarını çözmeye yönelik yeterli çabasının olmadığı görülmüştür.
- Okul ortamında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kullandığı dilde büyük ölçüde öteki algısı mevcuttur. Üstenci, hayırsever ama asla eşiti olarak görmeyen bir perspektifle yorumların yapıldığı görülmüştür.
- Okul ortamında Suriyeli öğretmenler ve Türk öğretmenler arasında çok iletişimin olmadığı görülmüştür. İletişimi geliştirmeye dönük çabaları da bulunmamaktadır. öğretmenler odası uzun ofis masasının farklı taraflarında birbirlerine temas etmeden, iletişim kurmadan oturmaktadırlar.

3.3. Çocuklarla Görüşme Bulguları



Şekil 3.6. Suriyeli çocukların okul, akran ve ailelerine dair düşüncelerinin tematik analizine ilişkin tablo

Şekil 3.1.'de Suriyeli çocuklarla yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli çocukların okul, akran ilişkileri ve aile durumlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik verdikleri yanıtlar çerçevesinde oluşan temalar gösterilmiştir. Bu doğrultuda okul, akran ve aile ana temalar olarak belirlenmiştir. Suriyeli çocukların okula dair duy-

gu ve düşünceleri, ders durumları daha özelde Türkçe dersine ilişkin durumları, okuldan beklentileri, öğretmenlerine ilişkin ifadeleri, okula devam planları ve mesleki hedefleri alt temalar olarak belirlenmiştir. Suriyeli Çocukların akran ilişkileri temasında arkadaşları, Türk akranları ile ilişkileri ve arkadaşlarıyla yaptıkları aktiviteler alt temalar olarak belirlenmiştir. Çocukların aileleriyle ilişkileri temasında, çocukların ebeveyn ilişkileri, kardeş ilişkileri, ev ortamında derslerine dair yardım alma durumları, ailelerine ilişkin temennileri alt temalar olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Suriyeli Çocukların Okul Durumları

Okul temasının altında çocukların okula ilişkin duygu ve düşünceleri, okuldan beklentileri, ders durumları, öğretmenler hakkındaki düşünceleri, okula devam hedefleri ve mesleki hedefleri alt temalarına ulaşılmıştır.

Suriyeli Çocukların Okula Dair Duygu ve Düşünceleri

Çocuklar genel olarak okul ortamını sevdiklerini okuldan çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Çocukların ***okula ilişkin duygu ve düşüncelerini*** belirttikleri betimleyici ifadeler aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların çoğu okulu çok sevdiklerini, öğretmenlerini, arkadaşlarını ve okul ortamını çok beğendiklerini ifade etmişlerdir.

> ***Aişe:*** *Okula geldiğimde mutlu oluyorum, Bu okul güzel ben beğendim, okulda memnun olmadığım hiçbir şey yok, her şey çok güzel* (Yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Huda:*** *Güzel bir okul ben çok beğendim. Ben eve gitmek istemiyorum.* (Yaş 13, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Meryam:*** *Okul çok güzel, hocalar güzel, yani her şey güzel okulda. Benim sınıfımı çok seviyorum* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, beş yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Bazı öğrenciler okulda öğrencilerin birbirleriyle çok kavga etmesinden rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir.

Zeyneb: *Sancakta hiç kavga yoktu ama burada çocuklar çok kavga ediyor. Okul benim için dersler ve arkadaşlar demek. Okul güzel yani ama biraz kalabalık* (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ömer: *Okulu seviyorum. Arkadaşlarımı seviyorum fakat okula gelirken bazı çocuklar beni dövüyor. Korkuyorum okula gelirken* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Bir öğrenci de okulu beğendiğini fakat okumayı okula gelmeyi sevmediğini ifade etmiştir.

Hadice: *Bilmiyorum, okulu çok sevmiyorum ben tatili seviyorum. Gitmeyebilirim seneye okula. Ben okulu sevmiyorum bu okul güzel ama ben okumayı sevmiyorum. Okula gitmeyebilirim bilmiyorum kararsızım* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ekolojik yaklaşıma göre çocuklar aile ve okul sistemi içinde büyürler. Her ikisi de farklı alt sistemlerden oluşmaktadır. Okul çevresindeki sistemler okul, sınıf, öğretmen ve çocuklardır. Okulun fiziki ortamı, okula gelen çocukların sosyoekonomik durumları, okulun imkân ve olanakları, okul iklimi ve kültürü okul sistemini oluşturur. Sınıf mevcudu, çocuklar arası etkileşim, öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal etkileşim sınıf sistemini belirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, öğretmenin duygusal ve bilişsel desteği öğretmen öğrenci ilişkisinin karakteristiğini belirler. Çocukların okul öğretmen ve akranlarıyla ilişkileri de çocuğun kişiliğini, okula bağlılığını bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimini etkiler (Howes 2000, Agresta 2004, Cassidy ve ark 2005, LoCasale-Crouch ve ark 2007) Suriyeli çocuklar okul sisteminde arkadaşlarını, öğretmenlerini, okul ortamını sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin onlara iyi davrandıklarını ifade etmişlerdir. İlkokul döneminde kaliteli nitelikte öğretmen öğrenci ilişkisinin çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine çok önemli katkılarının olduğu düşünülmektedir (Howes ve ark 1992, O'Connor 2010, Cadima ve ark 2015). Bu dönemde öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirmesi ve özellikle onları desteklemeleri hayati öneme sahiptir (Pianta 1999, Wentzel 2002). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine iyi davrandıklarını ve okuldaki her şeyden çok memnun olduklarını ifade etmeleri de öğretmenlerin çocukları okula bağlama ve okulu sevdirme etkilerinin olduğunu göstermektedir (Birch ve Ladd 1997, O'Connor

2010). Okulun onlar için güvenli, sosyalleştikleri, kendilerini yabancı hissetmedikleri bir ortam olması bu duygularını pekiştirmektedir. Hem aileler için hem de çocuklar için GEM'lerin tanıdık ve güvenli okullar olduğu ifadelerden anlaşılmıştır. Bazı çocuklar okuldaki çocuklar arası kavgalardan rahatsız olduklarını ifade etmiş olsalar da genel anlamda çocuklar okulu sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar GEM'i çok sevdiklerini, liselerinin de olmasını temenni ettiklerini ifade etmişlerdir. Seçer (2017) araştırmasında GEM'lerin çocuklar için kendilerini yabancı hissetmedikleri, benzer sorunları yaşadıkları en önemlisi aynı dili konuştukları bireylerle bir araya geldikleri, konuşabildikleri, dersleri anlayabildikleri, sosyalleşebildikleri güvenli mekânlar olarak görüldüğü bulgusuna ulaşmıştır.

Suriyeli Çocukların Okuldan Beklentileri

Çocukların **okul beklentilerini** öğrenmek için nasıl bir okul hayal ettiklerine ilişkin soruya çocukların çoğu şu an okudukları kurumdan memnun oldukları ve hayallerindeki okulun da böyle olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı beklentilerini de ifade etmişlerdir. Çocukların duruma ilişkin betimleyici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Çocukların bir kısmı okulda beden eğitimi ve spor faaliyetlerine fırsat verecek olanaklarının olmasını temenni ettiklerini ifade etmişlerdir.

> ***Zeyneb:*** *Beden öğretmeni olsa iyi olur beden dersi var ama öğretmeni yok. Erkekler ve kızlar ayrı olmalı. Rehat edemiyoruz onlar olunca rahat oturamıyoruz. Ayrıca onlar hep kavga ediyorlar ama kızlar kavga etmiyorlar (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).*

> ***Ahmad:*** *Spor teknikleri öğretebilir beden hocası, öğretmenlerin daha iyi ders anlattığı bir okul hayal ediyorum* (Yaş 14, dördüncü ve altıncı sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Çocuklardan bazısı öğretmenlerin dersleri daha iyi anlatmasını temenni ettiklerini ifade etmiştir.

> ***Huda:*** *Böyle olsun isterdim. Suriyeli başka öğretmen istiyorum ben çünkü dersi çok iyi anlatmıyorlar. En çok Arapça öğretmeni anlatamıyor, kendisi İngilizce öğretmeni aslında anlatamıyor. Türkçe Arapçadan daha kolay. Öğretmenlerin daha iyi ders anlatmalarını isterdim.* (Yaş 13, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'deyaşamaktadır).

Hafza: *Hocalar daha iyi ders anlatsınlar* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocuklardan Hadice daha yeşil bir okul alanının olmasını temenni ettiğini ifade etmişlerdir.

Hadice: *Böyle güzel başka bir şey olsun istemem. Sadece daha yeşil olsa çiçek falan olsa güzel olur* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocukların bir kısmı GEM'in lisesinin de olmasını temenni ettiklerini belirtmişlerdir.

Muhammad: *Okul büyük olsun 9 ve 10. Sınıf açsınlar liseyi de burada okuyalım. Medrese gibi olmasını isterdim ve lise de olsun isterdim başka bir şey istemezdim* (Yaş 14, üçüncü, dördüncü ve yedinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocuklardan biri okula yürüyerek geldiğini, okul evine uzak olduğu için yolda çocukların onu dövdüğünü ve tehdit ettiklerini ifade etmiştir.

Ömer: *Keşke bu kadar uzak olmasaydı. Yürüyorum. Sen niye geldin, düştüm yani. Ben bir hafta sonra amca ve üç tane çocuk geliyor beni dövecegiz dediler (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).*

Çocuklar okulda çok teorik dersin olduğunu, bu nedenle oyun oynamaya fazla vakit kalmadığını, oyun oynamaya daha fazla vakit ayrılmasını temenni ettiklerini ifade etmişlerdir.

Adil: *Evet çok ders oluyor, ben daha çok oynamak istiyorum* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Suriyeli çocukların okulları ile ilgili temennilerinin pek olmadığını, okullarının bu haliyle çok güzel olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler buna ek olarak okulun biraz daha yeşil alanlarının olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Okul ortamında bahçelerin, yeşil alanların önemine ilişkin çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Eğitim sisteminde sosyal, beşeri bilimlerde bahçeciliğin diğer bir deyişle bir bitki türünden canlı yetiştirme pratiklerinin çocukların gelişimlerinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Skelly ve Bradley 2000, Wake 2008, Cutter-Mackenzie 2009, Çukur 2011). Okullarda yeşil alanların bulunmasından öte çocukların kendi bahçelerinin olması gerektiği yönünde çalışmalar mevcuttur. Çocukların çok yönlü gelişiminde, doğa

ile ilişkisinde daha derinlikli bir kavrayış içinde olması, ekolojiye dair idrakinin artması, bitkileri, çevreyi bir nesne veya mekân olmaktan ziyade insanla doğrudan etkileşim halinde olan bir olgu olduğuna ilişkin anlayışlarının geliştiği düşünülmektedir. Doğadaki denge, uyum ve sürdürülebilirliğin insan eylemleri tarafından etkilendiğine ilişkin de idraklerinin geliştiği bazı araştırmalarda görülmüştür (Ozer 2007, Wake 2008, Cutter-Mackenzie 2009) Çocukların bahçede bitki yetiştirmeleri spesifik olarak yiyecek sebzeler de yetiştirmeleri onlar için anlamlı bir deneyim olarak nitelendirilmektedir. Bitki yetiştirmenin, çocukların hem bilişsel, hem fiziksel hem de sosyal ve psikolojik yönlerde gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Skelly ve Bradley 2000, Mayer-Smith ve ark 2007, Ozer 2007, Wake 2008). Avustralya'da Cutter-Mackenzie (2009) sığınmacı ve göçmen çocuklarla çalıştıkları çok kültürlü okul bahçeleri programında okul bahçesinde belli bir yeri ekip biçen çocukların öğretmenleriyle süreçte deneyimlerini paylaşmaları gündelik hayatlarında İngilizcelerini geliştirmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerin bahçe bakım süreçlerinde çocuklarla ilgilenmeleri çocuklarla bireysel ve kültürel deneyimleri paylaşmalarının çocukları olumlu yönde geliştirerek okul ortamına bağladığı görülmüştür. Ayrıca bahçe çalışmalarının çocukların doğaya kaşı olumlu tutum geliştirmelerine ve yeni ortama uyum sağlamalarını kolaylaştırmalarına olanak tanımıştır.

Çocukların ifadelrinde öne çıkan bir başka olgu ise oyuna, beden eğitimine, sportif faaliyetlere daha fazla zaman ayrılması temennisidir. Çocuklar için oyun çoğu zaman teorik eğitimden daha etkili ve işlevsel role sahiptir. Çocuklar oyunla kimlik geliştirirler, sosyal rolleri yapılandırırlar, ötekilerle ilişki kurmayı öğrenirler (Koçyiğit ve ark 2007, Ünal 2009) Okul ortamlarında oyun ve sportif etkinliklerin geliştirilmesi üzerinde durulması gereken konulardandır.

Suriyeli Çocukların Ders Durumları

Suriyeli çocuklar ders durumlarına ilişkin genel olarak Türkçe dersine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Çocuklardan üçü Türkçelerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir.

> ***Meryam:*** *Ben kursa gittim hepsi Türk bir tek ben Suriyeliydim öyle Türkçe öğrendim. Biraz zordu ama seviyorum* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, beş yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Eslem: *Derslerim çok iyi, çok güzel. Türkçeyi bu okulda öğrendim. (Türkçesi çok iyi) (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, dört yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).*

Ferhan: *Türkçe derslerini seviyorum. Şimdilik anlıyorum dersleri, Türk okulunda nasıl olur bilmiyorum* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocuklardan dördü Türkçe öğrenmenin önemli olduğunu ve zor olmadığını belirtmişlerdir.

Zeyneb: *Ben çok Türkçe öğrenmek istiyorum çünkü imam hatibe gideceğim. Bence Türkçe çok kolay İngilizce daha kolay. Bakkala, bime komşulara konuşabiliyorum* (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ahmad: *Yok Türkçe zor değil, okuma yazma zor değil öğrenebiliyorum* (Yaş 14, dördüncü ve altıncı sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Çocukların çoğu Türkçe derslerinin zor olduğunu ve çok az Türkçe bildiklerini belirtmişlerdir.

Aişe: Ders alıyoruz diye okulu seviyorum. Ben sadece okuma yazma biliyorum Türkçe ama çok az ben öğrenmek istiyorum o kadar. Derslerim iyi, zorlanmıyorum pek. Türkçe okuması ve yazması biraz zor (yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Adil: Türkçe derslerini çok sevmiyorum, çok zor çünkü. Türkçem Çok iyi değil (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ömer: *Arapça ödevlerimi yapıyorum, Türkçe okuma yazma bilmiyorum çok az biliyorum* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocukların bir kısmı liseye başlayacakları için Türkçelerini geliştirmeleri gerektiğini düşündüklerini, internet yardımıyla Türkçelerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Nefise: *Bu zamanlar Türkçe çalışıyorum. Youtube'dan video izleyip nasıl konuştuklarını görüyorum. Türk filmleri izliyorum* (Yaş 14, dördüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiyede yaşamaktadır).

Fatıma: *Derslerin çoğunu anlıyor ama konuşmak zor çünkü biz hep Arapça konuşuyoruz. Türkçe öğrenmek istiyorum, şimdi çalışıyorum.*

İnternetten öğrenmeye çalışıyorum (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır)

Amine: Önceden Türkçeyle ilgilenmiyordum ama seneye liseye gideceğiz ya, hep beraber gidelim diye Türkçe öğrenmeye çalışıyorum bu sene (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Bazı öğrenciler okulda çok teorik derslerin olduğunu oyun, spor ve beden eğitimine yönelik faaliyetlerin artmasını temenni ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul sistemleri genellikle çocukların akademik gelişimine odaklanacak şekilde dizayn edilmiştir. Eğitim sistemi özellikle beyinlerin gelişimine odaklanmaktadır. İnsanı bir bütün olarak ele alan bedensel gelişimine ve aktivitelere de önem veren bir sistemin yeniden düşünülmesi eğitimciler tarafından gerekli görülmektedir. Beden eğitiminin, dansın, oyunların, müziğin ve resmin de eğitimin ve çocuk gelişiminin çok önemli bir boyutu olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim sisteminde de çocukları bir bütün olarak geliştirmek, çocukların çok boyutlu gelişimini, iyileşmelerini ve desteklemelerini sağlayacak programların gerekli olduğu düşünülmektedir (Robinson 2001, Wildhagen 2009, DFE 2010, Robinson 2010, 2010).

Suriyeli çocuklar dersleri ile ilgili soruya genel olarak Türkçe ile ilgili cevaplar vermişlerdir. Çok az öğrencinin Türkçesi iyidir, görüşme yapılan 16 çocuktan 3 tanesi dersleri takip edecek kadar Türkçesi iyidir. Türkçesi iyi olan öğrenciler Türkiye'de 3 yıldan fazla bulunan çocuklardır. Çocukların 4 tanesi Türkçe öğrenmenin zor olmadığını öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların 6 tanesi Türkçenin çok zor olduğunu öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. 3 öğrenci ise ise liseye geçecekleri için Türkçe öğrenmenin gerekliliğini anladıklarını bu yüzden bu yıl internet, filmler yardımıyla Türkçelerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada dil eğitiminde farklı metotların ve teknolojinin kullanılmasının süreci kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Wildhagen 2009, Dunn ve ark 2012). Çocukların Türkiye'de okula devam etmiş oldukları zamanın uzunluğuna göre öğrencilerin Türkçe seviyeleri değişmektedir. Okula 2 yıl veya daha fazla devam etmiş olan öğrencilerin Türkçe'lerinin daha az okula devam edenlere nazaran çok daha iyi olduğu görülmüştür. Yabancı bir dile akademik düzeyde etkin bir şekilde hâkim olabilmek için 5-7 yıl

zamana ihtiyaçlarının olduğu literatürdeki çalışmalarca vurgulanmaktadır. Bu durumda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin akademik beklentilerinin gerçekçi olması gerekmektedir. Eğitimde yılmazlık ve metanetle ilgili çalışmalara hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyacı olduğu düşünülmektedir (Howes 2000, Strand ve Demie 2005, Cutuli ve ark 2006, Hedin ve ark 2011, Greenberg 2014, Liu ve Evans 2016)

Suriyeli Çocukların Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri

Suriyeli çocukların hepsi öğretmenlerini sevdiklerini, öğretmenlerinin kendilerine iyi davrandıklarını ifade etmişlerdir.

> ***Aişe:*** *Okulda en çok arkadaşlarımı, öğretmenlerimi seviyorum* (yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Zeyneb:*** *Öğretmenlerimiz güzel davranıyor bize. Biraz biz aramızda konuşunca kızıyorlar ama öğretmen kızınca biz susuyoruz.*
>
> ***Ömer:*** *Öğretmenlerim iyi. Öğretmenlerim benimle ilgileniyor ama ben sınıfta çok konuşuyorum biraz kızıyorlar* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Nefise:*** *Tabi ki onları çok seviyorum (Öğretmenler) baba, anne gibi* (Yaş 14, dördüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiyede yaşamaktadır).

Bazı çocuklar öğretmenlerinin daha iyi ders anlatmasını temenni etmişlerdir. Okullarda çocukların öğrenmeleri, çok yönlü gelişimlerini desteklemek esas olmakla birlikte öğretmenlerin öğretme becerileri de esaslardandır. İlkokul öğretmenlerinin öğretme başarıları da çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiden bağımsız değildir. Çocuklar sevdikleri öğretmenlerin derslerinde bulunmak ve derslerini anlamak konusunda daha pozitif bir konumda oldukları literatürde belirtilmektedir (Howes ve ark 1992, Birch ve Ladd 1997, Duckworth ve ark 2009). Çocukların mutlu ve öğrenmeyi severek derslere katılımları ve eğitimde yılmazlıklarını sürdürebilmeleri için özellikle ilkokul döneminde öğretmenlerin kilit rolleri vardır (Howes 2000, Borman ve ark 2002, Duckworth ve ark 2009, DFE 2010, Christie ve Szorenyi 2015). Eğitimde yılmazlık metanet kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Duckworth (2013) Metaneti uzun vadeli hedefler için tutku ve sebat göstermek olarak ta-

nımlamaktadır. Metanet dayanma gücüne sahip olmaktır. Metanet geleceğe bağlı çalışmaktır, günlük, haftalık aylık veya yıllık değil gelecek hayallerini gerçekleştirmek için çalışmayı sürdürmektir. Çocukların karşılaştıkları engeller veya başarısızlıkları karşısında durumu kalıcı bir başarısızlık olarak değil de aşılabilecek engeller olarak görmelerini sağlamak yönünde zihniyetlerini geliştirmek eğitimde yılmazlık ve metanet için gerek koşuldur (Yeager ve Dweck 2012, Dweck ve ark 2014).

Çocukların Eğitime Devam Etme Düşünceleri

Çocukların biri hariç hepsi sekizinci sınıftan mezun olduktan sonra liseye gitmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çoğu imam hatip lisesine arkadaşları ile birlikte gitmeyi planladıklarını ifade etmiştir.

> **Zeyneb:** Sancaktaki imam hatibe gideceğim arkadaşlarımla hepimiz aynı okula gideceğiz (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Muhammad:*** *Devam edeceğim imam hatibe gideceğim. İmam hatip lisesine arkadaşlarımla birlikte gideceğiz. Arkadaşlar var Selçuk'ta onlar bana yardımcı olur* (Yaş 14, üçüncü, dördüncü ve yedinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Ömer:*** *Liseye ve üniversiteye gideceğim. Annem ve babam okumamı istiyorlar, doktor olmamı istiyorlar* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocuklardan ikisi okumayı ve zorlanmayı pek sevmediklerini, duruma göre okula devam etmeye karar vereceklerini ifade etmişlerdir.

> ***Nefise:*** *Türk okulun kolay mı zor mu görecek sonra düşünecek, kolaysa devam ettir zorsa bırakacak. Yani üniversiteye gidecek ama kolay olursa* (Yaş 14, dördüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiyede yaşamaktadır).
>
> ***Hadice:*** *Ben okulu sevmiyorum bu okul güzel ama ben okumayı sevmiyorum. Okula gitmeyebilirim bilmiyorum kararsızım* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Araştırmaya katılan çocukların hepsini eğitime devamları konusunda aileleri desteklemektedir. Bu durum çocukların 8. Sınıf olmaları ile de ilişkilidir. Çocuğunu sekizinci sınıfa kadar okula gönderen ailelerin çoğu eğitime önem veren ailelerdir.

Suriyeli Çocukların Mesleki Hedefleri

Suriyeli çocukların en çok rağbet ettiği mesleki hedefi tıp okuyup doktor olmaktır.

Zeyneb: Göz doktoru olmak istiyorum. Benim gözüm yanlış olmuş ilk kendi gözümü yapacağım (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ömer: *Ailem okumamı istiyorlar, doktor olmamı istiyorlar* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Sonraki rağbet ettikleri meslek ise mühendisliktir.

Aişe: İnşaat mühendisi olmak istiyorum(yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Adil: *Elektrik mühendisi* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocuklardan bazısı henüz bir mesleki hedefinin olmadığını belirtmiştir. Çocuklardan biri gazeteci veya haber spikeri olmak istediğini belirtmiştir. İki tanesi ise öğretmen olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Hadice: *Ya eczaneci ya da Türkçe öğretmeni* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Amine: *Kuaför ya da öğretmen* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocukların mesleki hedefleri sırası ile doktorluk, mühendislik, öğretmenlik ve gazeteciliktir. Üç öğrenci henüz bir mesleki hedefinin olmadığını belirtmiştir, öğretmen olmak isteyen öğrencilerden birinin diğer seçeneği de kuaförlüktür. Çocukların çoğu üniversite okumalarını gerektiren mesleklere sahip olmak istemektedir ve üniversite okumak zorunda olduklarının bildiklerini ifade etmişlerdir.

3.3.2. Suriyeli Çocukların Akran İlişkileri

Akran ilişkisi temasının alt temaları, çocukların okuldaki *arkadaşlarına* dair duygu ve düşünceleri, özelde *Türk arkadaşlarının* varlık durumu ve arkadaşlarıyla yaptıkları *aktiviteler* şeklinde belirlenmiştir.

Okuldaki Arkadaşlarına İlişkin Duygu ve Düşünceleri

Suriyeli çocukları okula bağlayan ve aidiyetlerini geliştiren en önemli olgunun arkadaşlık ilişkileri olduğu görüşmelerden anlaşılmıştır. Çocukların çoğu okulu çok sevdiğini çünkü okulda arkadaşlarının olduğunu, hafta sonlarını arkadaşlarını göremedikleri için pek sevmediklerini belirtmişlerdir. Liseye de arkadaşlarıyla aynı okula gitmeyi planlamaktadırlar.

> ***Aişe:*** *Okulda en çok arkadaşlarımı, öğretmenlerimi seviyorum. Okula geldiğimde mutlu ol*uyorum, arkadaşlarımı görüyorum *(yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).*
>
> **Zeyneb:** *Okul benim i*çin dersler ve arkadaşlar demek (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Huda:*** *Güzel bir okul ben çok beğendim. Ben eve gitmek istemiyorum. Arkadaşlarımla okulda kalmak istiyorum. Çünkü eve gitmek hiç istemiyorum. Ev çok sıkıcı arkadaşlarımı göremiyorum. Arkadaşlarım çok iyi ben çok seviyorum (Yaş 13, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'deyaşamaktadır).*
>
> **Muhammad:** *Okulda arkadaşlarımla aram çok iyi. Biz liseye üniversiteye birlikte gideceğiz, onlar bana yardımcı olur* (Yaş 14, üçüncü, dördüncü ve yedinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Suriyeli çocuklar, aileler ve öğretmenler okuldaki akran ilişkilerinin çocukların okulu sevmesinde ve okula bağlanmasında oldukça önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Okul, çocuklar için hem öğrenme hem de sosyalleşme mekânıdır (Hirsch ve DuBois 1992, Hedin ve ark 2011). Öğretmenler ve akranlar, çocukların sosyal ve duygusal uyumlarında önemli etkisi olan sınıfın sosyal atmosferini belirlemede iki önemli boyutu temsil ederler (Thruppa ve ark 2002, Wang ve ark 2016). Çocuklar okulun en çok arkadaşlarıyla anlamlı olduğunu, okulu ve arkadaşlarını çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. 8. Sınıftan mezun olduktan sonra da arkadaşlarıyla aynı liseleri tercih etmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Suriyeli çocukların çoğunun Türk arkadaşları yoktur. Fakat bazı öğrencilerin mahallelerinden Türk arkadaşları vardır. Türk arkadaşlarının evlerine geldiğini onlarla oynadıklarını, arkadaşlarının kendilerine iyi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Okulda arkadaşların olmaması okula uyumsuzluk ve devam konusunda mo-

tivasyon eksikliği ile ilişkilidir. Okulda arkadaşları olan öğrencilerin okula ve aktivitelere daha çok katılım sağladıkları görülmüştür (Hirsch ve DuBois 1992, Berndt ve Keefe 1995, Simons-Morton 2009).

Okullarda özellikle sınıflarda destekleyici ve güvenilir öğrenme ortamı oluşturmanın önemi literatürde vurgulanmaktadır (Ryan 2001, Wang ve ark 2016). Çocukların okuldan memnun olmaları ve bağlılık hissetmeleri sınıfın akademik ve sosyal iklimi ile ilişkili görülmektedir. Sınıfın akademik ve sosyal ikliminin pozitif olması çocukların memnuniyetlerini artırmaktadır (Verkuyten ve Thijs 2002). Çocukların derslere katılımı, birbirleriyle ve öğretmenle aktif iletişim kurmaları, çocukların okula duygusal ve bilişsel uyumlarını ve bağlılıklarını artıracak unsurlar olarak görülmektedir. Öğretmenin sınıf ortamını akran ilişkilerini geliştirecek şekilde yönetme becerisine sahip olması eğitimciler tarafından gerekli görülmektedir (Wu ve ark 2010, Cadima ve ark 2015). Çocukların okula aidiyet hissetmesi de önemli bir olgu olarak görülmektedir. Akran ilişkileri bu aidiyet duygusunun niteliğini belirlemektedir. Okulda arkadaş çevresinden kabul gören ve olumlu ilişkileri olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olduğu düşünülmektedir (Greenberg ve ark 1983, Brown ve ark 1986, Osterman 2000).

Suriyeli Çocukların Türk Akranları ile İlişkileri

Suriyeli çocukların ***Türk akranları*** ile ilişki durumlarına bakıldığında çocukların çoğu Türk arkadaşlarının olmadığını beyan etmiştir (Huda, Ahmad, Muhammad, Ömer, Nefise, Fatıma, Eslem, Hafza, Amine). Türk arkadaşları olan bazı çocukların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> **Zeyneb:** *Biraz Türk komşumuz var. Sadece o bize geliyor ben gitmiyorum. Her zaman gelmiyor sadece tatilde geliyor yemek yapıyoruz yiyoruz konuşuyoruz* (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

> **Hadice:** *Türk arkadaşlarım evimize geliyorlar, sohbet ediyoruz, parka gidiyoruz, kar topu oynuyoruz* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

> ***İsa:*** *Türk arkadaşlarım var Mesela tatil varsa okulun sahasında gidip oynuyoruz. Büyük var küçük var. Ben konuşmuyorum ama biraz annem ko-*

nuşuyor. Benim Türk arkadaşım komşumuz değil parkta tanıştık oyun oynuyoruz. Türk arkadaşlarımın evine gitmiyoruz. Parkta oturuyoruz futbol konuşuyoruz sadece (Yaş 14, beşinci sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Adil: *Türk 5 tane arkadaşlarım var. Mahallede oynuyoruz. Türk arkadaşlarımla mahallede oynuyoruz. Bana iyi davranıyorlar* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ferhan: *İki tane Türk arkadaşım var. Evet, onlar da bizim eve geliyorlar. Bana iyi davranıyorlar* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Suriyeli Çocukların Akran Aktiviteleri

Suriyeli çocukların akran aktivitelerine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Aişe: *Konuşuyoruz, parka gidiyoruz piknik yapıyoruz. Hep birlikte ders çalışıyoruz ödev yapıyoruz. Yemek yapıyoruz çorba falan birbirimiz evinde. Her Cumartesi yaparız yemek* (yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Zeyneb: *Konuşuyoruz, yemek yiyoruz, Kaleli voleybol oynuyoruz bahçede. Bazen bize diyorlar ki büyük oldunuz oynamayın ama çok karışmıyor ailelerimiz. Dışarıda büyük adamlar varsa eve gidin diyorlar* (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Huda: *Konuşuyoruz, oynuyoruz, müzik dinliyoruz, fotoğraf çekiyoruz, dizi izliyoruz. Ben hiç film izlemiyorum, annem bana izin vermiyor önce ders çalış sonra diyor* (Yaş 13, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'deyaşamaktadır).

İsa: *Mesela oturuyoruz sınıfa komedi bir şey yaparız konuşuruz. Mesela Türkçe öğretmen var sınıfta dersin son 10 dakikasında hoca bırakıyor biz konuşuyoruz. Futbol oynuyoruz. Arkadaşlarımla hafta sonu pek buluşmuyoruz, ayda bir kere ziyaret yapıyoruz birbirimizin evine gidiyoruz* (Yaş 14, beşinci sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Muhammad: *Oturuyoruz, top oynuyoruz. Hayır okumuyoruz. Evimizde falan ders çalışmıyoruz. Ferhan en iyimiz ama biz çalışmıyoruz birlikte* (Yaş 14, üçüncü, dördüncü ve yedinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Amine: *Dans ediyoruz, şarkı söylüyoruz* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Suriyeli çocukların akranlarıyla yaptıkları ***aktivitelere*** ilişkin ortak ifadeleri konuşmaktır. Birbirleri ile sözlü paylaşımlarının olması, birlikte gülmenin onları mutlu ettiği ifade edilmiştir. Kız öğrenciler birbirlerinin evine de giderek, konuşmak, yemek yapmak, ders çalışmak, müzik dinlemek, dans etmek, şarkı söylemek, fotoğraf çektirmek, film izlemek, gezmek ve top oynamak gibi aktivitelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Erkek çocuklar ev ziyaretlerini daha nadir yaptıklarını, konuştuklarını, top oynadıklarını, birlikte ders çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Arkadaşların karakterleri, aktiviteleri, ilgi alanları birbirlerini etkilemektedir. Benzer özelliklere sahip çocuklar birbiriyle arkadaşlık yapmayı tercih etmektedir, özellikleri benzer değilse de zamanla birbirlerini etkileyerek değiştirip dönüştürmektedirler (Berndt ve Keefe 1995, Simons-Morton 2009, Cadima ve ark 2015). Çocukların okuldaki arkadaş ilişkilerinin akademik performanslarını olumlu yönde etkilemesine ilişkin sınırlı çalışmalar vardır. Ryan (2001) çalışmasında akran gruplarının motivasyonun sosyalleşmesini, katılımı, başarıyı olumlu yönde etkileyebildiğini belirtmiştir. Bağımlılık, şiddet, çeteleşme, suça eğilim gibi konularda etkin olan akranların arkadaşlarının kişisel ve akademik yönden olumsuz etkilediklerine ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Berndt ve Keefe 1995, Hartup ve Stevens 1997, Simons-Morton 2009). Ayrıca çocukların riskli davranışları olmayan akranlarıyla olumlu ilişkilerinin olmasının riskli davranışlara karşın koruyucu işlevi olduğu düşünülmektedir (Uludağlı ve Sayıl 2009).

3.3.3. Suriyeli Çocukların Aile İlişkileri

Aile ilişkileri temasının alt temaları çocukların ebeveyn ilişkileri, kardeş ilişkileri, aileleri ile ilgili temennileri ve derslerde yardım alma durumları şeklinde belirlenmiştir.

Suriyeli Çocukların Ebeveyn İlişkileri

Çocukların ***ebeveyn ilişkilerine*** yönelik betimleyici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Suriyeli çocuklar genel olarak anne ve babalarını sevdiklerini, onların kendilerine iyi davrandıklarını ifade etmiştir. Babaları işten geç geldiği için genel olarak anneleriyle vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Zeyneb: *Annemle babamla ilişkim güzel beni seviyorlar. Annemi daha çok seviyorum ben bir şey yapınca bana kızmıyor ama babam biraz kızıyor. Mesela annem güzel bir şey pişiriyor, kardeşim burada 6. Sınıfta var bir şey anlamadığında ben ona yardımcı oluyorum* (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Hadice: *Böyle iyi bana iyi davranıyorlar. Hasta olduğumda benimle ilgileniyorlar hastaneye götürüyorlar ilaç getiriyorlar* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

İsa: *Ailem bana güzel çok güzel davranıyor. Evde en çok annemi seviyorum ve onunla iyi anlaşıyorum. Babam akşam geliyor çok şey yapmıyoruz* (Yaş 14, beşinci sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocuklardan biri ailesinin kendisini sevdiğini fakat kendisine inanmadıklarını dile getirmiştir. Kardeşler arası ilişkide ebeveynlerinin kendisini daha çok desteklemesini beklemektedir.

Huda: *Beni seviyorlar ama hiç inanmıyorlar. Ama babam bana biraz inanıyor. Mesela benle kardeşlerim kavga ettiğinde onlar haklı ben haksız oluyorum, söylediklerime inanmıyorlar* (Yaş 13, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'deyaşamaktadır).

Çocuklardan biri ise annesinin çok kontrolcü olduğunu ifade etmiştir.

Meryam: *Babam çok güzel, annem çok güzel, kardeşim çok güzel ama annem biraz ders çalış diyor. Matematik dersimde çok kontrol ediyor çünkü annem mühendis* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, beş yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Çocuklardan bazıları ailelerinin kendileriyle ilgilenmediklerini ama kendilerinin onları çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Eslem: *Aramız normal yani güzel. Sıkıntı yok ama o kadar da ilgilenmiyorlar. Biliyorlar ben büyük birisiyim. Yani böyle değiştirmek istemedim sonuçta öyle alışmışız. Niye nefret edeceksin ki. İlgili olmalarını istemiyorum, sanki üstüme geliyor gibi hissederim. Yani bir sorun varsa ben onlara giderim başka ilgilenmelerini istemiyorum* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, dört yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ferhan: *Ailem benimle ilgilenmiyor. Ama onları seviyorum* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ailelerin kaynakları ve işlevleri çocuklarla ilişkilerini etkilemektedir (O'Connor 2010) Ailenin kaynakları ailenin ekonomik, sosyal,

kültürel olmak üzere tüm insani sermayelerini içermektedir (Becker 1994, Roscigno ve Ainsworth-Darn 1999, Lochner 2004, Allen 2009, Newman ve ark 2013). Ailelerin işlevlerinden bazıları ise bakım, duygusal ve bilişsel destek, aile üyeleriyle nitelikli ilişkiler gibi unsurlardır (Greenberg ve ark 1983, O'Connor 2010). Suriyeli çocukların algıladıkları aile desteğini, ilgisini anlayabilmek için aileleri ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Çocuklar genel olarak ebeveynlerinin çok iyi olduğunu onları çok sevdiklerini, ebeveynlerinin de kendilerini çok sevdiğini ve iyi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Babaları çalıştığı için anneleriyle daha çok vakit geçirip paylaşımda bulunduklarını belirtmişlerdir. Babalarının yaramazlık yaptıklarında ara sıra kendilerine kızabildiğini bu yüzden annelerini daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklardan biri ailesinin kendisine daha çok inanmasını ve kardeş ilişkilerinde kendisini de desteklemelerini beklediğini ifade etmiştir. Meryam'in annesi çocuklarının eğitimine oldukça önem veren eğitimli bir annedir ancak Meryam annesinin denetiminden biraz mustarip olduğunu ifade etmiştir. Eslem ve Ferhan ise ailelerinin kendilerini sevdiğini fakat yeterince ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Sosyo - ekonomik anlamda dezavantajlı çocukların aile işlevleri konusunda da benzer dezavantaja sahip oldukları düşünülmektedir. Bu çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinde ve okul ortamında diğer akranlarına göre daha pasif kaldığı literatürde vurgulanmaktadır (Dornbusch ve ark 1987, Betts ve Morell 1999, Simons-Morton 2009, Cadima ve ark 2015). Ailenin işlevselliği çocuğun gelişiminde ve okulla ilişkide önemli bir etkendir. Ebeveynlerin çocuklarla geçirdikleri nitelikli vakit, çocuğun aile destek algısının yüksek olması ve ailenin çocuğun duygusal, fiziksel, bilişsel ihtiyaçlarını karşılamakta tatmin edici olması aile işlevselliği olarak tanımlanabilir. Ailenin kaynaklarının ve işlevselliğinin yeterli olması çocukların okul, sınıf, akran ve öğretmenlerle pozitif ve katılımcı bir ilişki kurmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimde yılmazlık ve metanet ailenin işlevselliği ile doğrudan ilişkili görülmektedir (Sroufe ve ark 1983, Pianta ve ark 1997, Richman ve ark 1998, Pianta ve Walsh 2014).

Suriyeli Çocukların Kardeş İlişkileri

Suriyeli çocukların kardeşleriyle ilişkilerinin genel olarak iyi olduğu, birlikte vakit geçirebildikleri kardeşlerini daha çok sevdikleri ve kardeşler olarak birbirlerini destekledikleri ifade edilmiştir.

Aişe: *Ailemle aram hepsiyle güzel bir sorunum yok. Kardeşlerimi seviyorum, benim küçüğüm de burada aynı sınıfta okuyoruz onunla arkadaş gibiyiz (yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).*

Zeyneb: *Burada 6. Sınıftaki kardeşimle aram çok iyi. Matematikte ona (3. sınıfa giden kardeşi) yardımcı oluyorum* (yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ömer: *Abim Mustafa da bana çok iyi davranıyor. Onu çok seviyorum. O hep benimle ilgileniyor. Beni gezmeye götürüyor. Üzüldüğümde ona anlatıyorum her şeyi* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Eslem: *Kardeşlerimle ilişkim güzel, annem hasta olduğunda onlara yemek yaptım, elbiselerini yıkadım. Küçük kardeşimin derslerine yardımcı oluyorum* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, dört yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Hafza: *Ailemdeki herkesi seviyorum. Kardeşime daha iyi davranıyorlar. Ama ablam ilgileniyor bizimle, abimi çok görmüyorum çalışıyor o.* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Suriyeli çocuklar kardeşleriyle ilişkilerine ilişkin kardeşlerini çok sevdiklerini, kendilerine iyi davranan ve birlikte vakit geçirebildikleri kardeşlerini daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların ailedeki destek kaynaklarından birinin de kardeşleri olduğu ifadelerden anlaşılmıştır. Evdeki büyük erkek kardeşlerin geneli çalışarak ekonomik anlamda aileyi desteklemektedir. Çocuklar için kardeşler okul dışındaki bir tür yakın ilişki, arkadaşlık, sosyalleşme ihtiyaçlarını da karşılamaktadır (Hohepa ve ark 2007, Guan ve Fuligni 2015). Kardeş ilişkilerinin koruyucu bir doğası olduğu düşünülmektedir. Olumlu kardeş ilişkilerinin sığınmacı ve azınlık gruplarda ayrımcılığa maruz kalmaya bağlı depresyondan, özgüven eksikliğinden koruyabilmektedir. Kardeşler birbirleri için destek ve bilgi kaynağı olabilmektedir (Milevsky 2005, Jones ve ark 2018). Milevsky ve Levitt (2005) çalışmalarında erkek kardeşlerin desteğinin pozitif okul tutumları geliştirmekte ve özgüveni artırmakta etkili oldukları, kız kardeşlerin ise okula uyum

sağlamak ve çevredeki risk faktörlerinden korumak konusunda etkili oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Kardeşler eğitimde katalizör rolünde olabilecekleri, kardeşlerin öğrenme ve eğitim süreçlerinde birbirlerini desteklemeleri için yaratıcı yöntemlerin oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir (Branje ve ark 2004, Conway ve Meyer 2008). Olumlu kardeş ilişkileri sadece arkadaşlık, sosyalleşme, destek gibi faktörlerle ilişkili değildir bunlara ek olarak bazı durumlarda ebeveynlerin eksik kaldığı noktalarda tamamlayıcı olmaktadırlar, bakım vermek, bireysel ihtiyaçlarında desteklemek gibi işlevleri olabilmektedir. Ayrıca olumsuz aile ilişkilerinin hakim olduğu ortamlarda büyük kardeşlerin küçük kardeşleri koruma işlevleri de olabilmektedir (Widmer ve Weiss 2000).

Suriyeli Çocukların Derslerine Aile Desteği

Çocukların ***derslerinde ailelerinden yardım alma durumlarına*** yönelik betimleyici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Suriyeli çocukların çoğu derslerine çalışırken hiçbir şekilde ailelerinden yardım almadıklarını ifade etmişlerdir.

> **Ahmad:** *Ama bana çok yardım etmiyorlar, matematikte yardım etselerdi biraz iyi olurdu. Kardeşim küçük zaten, onu seviyorum* (Yaş 14, dördüncü ve altıncı sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).
>
> ***İsa:*** *Babam çalışıyor akşam geliyor yardım edemiyor annem de beşe kadar gitmiş bilmiyor. Ben ondan daha iyi biliyorum yani yardım bir şey yoktur* (Yaş 14, beşinci sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Zeyneb:*** *Kardeşim burada altıncı sınıfta var bir şey anlamadığında ben ona yardımcı oluyorum. Sadece ben bir şey anlamayınca beni hocaya götürüyor. Hepimize yardımcı oluyor o hoca* (Yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Bazı çocuklar Arapça derslerinde ailelerinden yardım aldıklarını fakat Türkçe derslerinde kimsenin onlara yardımcı olamadığını ifade etmişlerdir.

> **Aişe:** *Babam okumuş olduğu için o Arapça derslerimizde yardımcı oluyor (yaş 15, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).*

Hadice: *Bana yardımcı olsunlar isterdim, babam bize yardım eder biraz ama daha olsun isterdim* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Ömer: *Abilerim Arapça'da az yardım ediyorlar. Türkçe az biliyorlar* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Amine: *Babam yardımcı oluyor ama Türkçe bilmiyor sadece Arapça derslerde yardımcı oluyor* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Bazı çocuklar aile fertlerinin derslerinde kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Meryam: *Derse de yardımcı olsunlar okula da göndersinler zaten ikisini de yapıyorlar. Annem biraz ders çalış diyor* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, beş yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Fatıma: *Abilerim okula gitmiyor ama Türkçe ve İngilizce biliyorlar. Arapça derslerinde babam yardımcı oluyor, Türkçe derslerinde abim yardımcı oluyor* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Hafza: *Evli olan ablam yardım ediyor, eniştem bir hoca tuttu Türkçe öğrenmem için diye o yardım ediyor* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır)

Çocukların dersleri konusunda aile destek durumuna bakıldığında çocukların çoğu ailelerinden dersleri konusunda herhangi bir yardım almadıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların bir kısmı ailelerinin Arapça olan derslerinde kendisine yardımcı olduklarını fakat Türkçe derslerinde herhangi bir yardım alamadıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların bir kısmı ise ailelerinin kendilerine dersleri konusunda yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Derslere yardım konusunda kardeşler önemli bir konumdadır, çoğu zaman üst sınıflardaki büyük kardeşler küçük kardeşlerini desteklemektedir. Ebeveynlerin okul ve notlar konusunda tutumları ve yönlendirmeleri çocukların okul başarısında önemli bir etkendir (Dornbusch ve ark 1987, Betts ve Morell 1999). Çocukların okul durumlarına gösterilen ihtimam çocuğun okula ve derslerine verdiği önemi ve bağlılığı etkilemektedir (Betts ve Morell 1999).

Suriyeli Çocukların Ailelerine Yönelik Temennileri

Suriyeli çocukların büyük bir kısmı ailelerinin çok iyi olduğu, onlara dair herhangi bir değişim isteklerinin olmadığını, onları çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

> ***Nefise:*** *Ailem okula gönderiyorlar, istediğim bir şeye çalışıyorlar yani çok güzel* (Yaş 14, dördüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiyede yaşamaktadır).
>
> ***Ömer:*** *Böyle çok güzel, annem abim onlar çok iyi* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, iki yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

Çocukların bir kısmı ebeveynlerinin daha eğitimli olmalarını ve kendilerine derslerinde yardımcı olmalarını istediklerini belirtmişlerdir.

> ***Zeyneb:*** *Bence güzel şimdi ama ben isterdim ki annem öğretmen babam mühendis olsun. Meslekleri olsun isterdim. Mesela benim ödevim olduğunda kimse bana yardım etmiyor çünkü kendisi sadece dokuzuncu sınıfa kadar okumuş bilmiyor* (Yaş 13, üçüncü ve beşinci sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Huda:*** *Bana inansınlar isterdim. Tek inansınlar istiyorum. Tabii, mesela ben annemin öğretmen olmasını isterdim ama o ev hanımı, bana yardım etmiyorlar* (Yaş 13, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'deyaşamaktadır).
>
> ***Ahmad:*** *Ailemi çok seviyorum, bir şey değişsin istemezdim ama bana çok yardım etmiyorlar, matematikte yardım etselerdi biraz iyi olurdu* (Yaş 14, dördüncü ve altıncı sınıfları okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır, annesi ile görüşüldü).

Çocuklardan biri sadece mutlu olmak istediğini ifade etmiştir. Bir diğeri ailesinin kendisine daha iyi davranmasını istediğini ifade etmiştir. Bir diğeri ise farklı bir şehirde olan ağabeylerinin yanlarında olmasını dilediğini ifade etmiştir.

> ***Fatıma:*** *Sadece mutlu olmak istiyorum* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Hafza:*** *İyi davransınlar isterdim. İyi davranıyorlar ama daha iyi davransınlar* (Yaş 14, sınıf kaybı yoktur, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).
>
> ***Ferhan:*** *Böyle iyiler onları seviyorum ama abilerim de burada bizimle olmalarını çok isterdim* (Yaş 14, altıncı sınıfı okumamıştır, üç yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır).

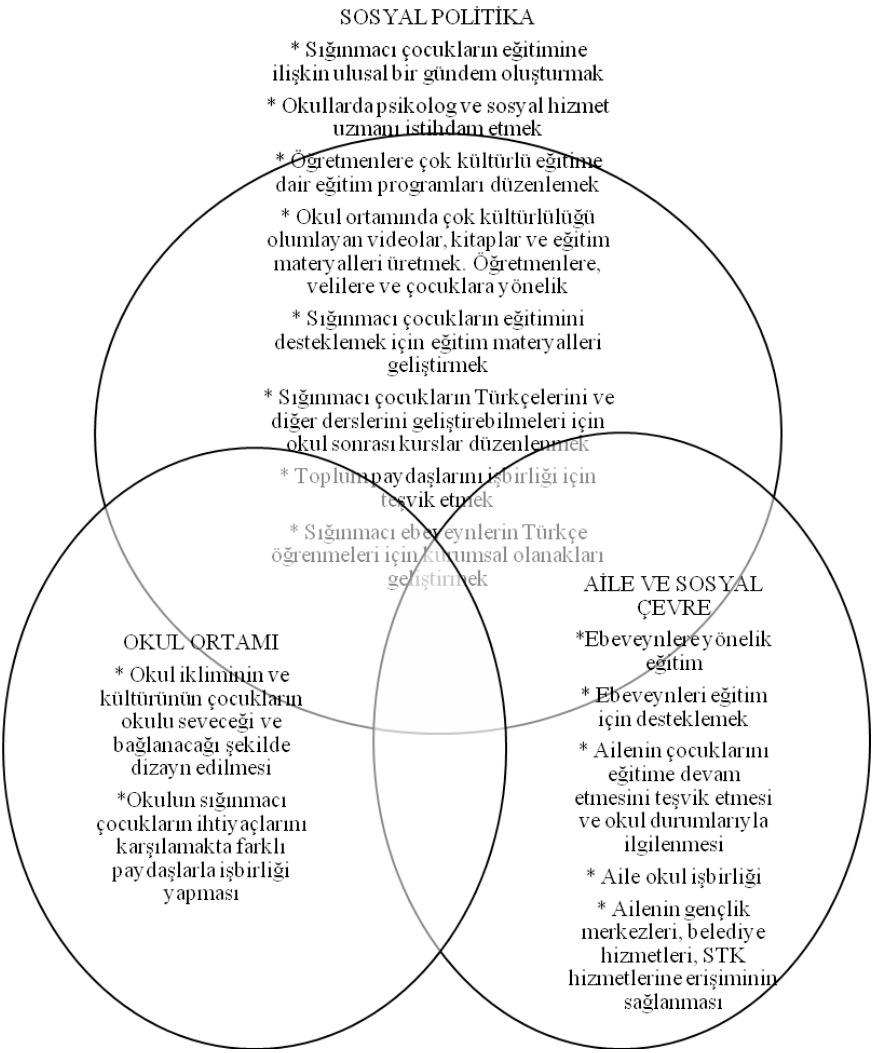
4. TARTIŞMA

Literatürde eğitimde metaneti ve sürekliliği etkileyen risk ve koruyucu faktörler ailenin destek durumu, akran ilişkilerinin niteliği, okulun ve toplumun nitelikleridir (Richman ve ark 1998). Bu çalışmada da bu koruyucu ve risk faktörlerini anlamak için sığınmacı çocukların okul ortamında gözlem ve ek olarak ailelerle, öğretmenlerle ve çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları sığınmacı çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine dâhil olması sürecinde okul sosyal hizmetine ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu bölümünde Sığınmacı çocukların eğitim durumlarına ilişkin bulgular okul sosyal hizmeti ihtiyacı çerçevesinde değerlendirilecektir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler çerçevesinde belirlenen sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik değerlendirme yapılacaktır.

Türkiye'de okul kavramı göç, yerinden edilme ve yeni yerleşimci sığınmacılarla birlikte bir krizle karşılaşmıştır. Bu kriz büyük bir nüfusun belli illere göç etmesi ve oradaki toplumsal dengeyi etkilemesi şeklindedir. Göç hem öznelerini hem de yerleşilen toplumu etkilemektedir (Cernea ve McDowell 2000, Robinson 2003, Scudder 2005, Zetter ve Fiddian-Qasmiyeh 2011, Adıgüzel 2016). Her iki grupta da toplumsal değişikliklere sebep olmaktadır. Toplumsal değişim ise yeni sorunları, ihtiyaçları, kaynakları ve kaynak ihtiyaçlarını beraberinde getirmektedir (Çağlayan 2006, Güllüpınar 2012, Şahin 2015) Bu ihtiyaçlardan biri çocukların eğitim ihtiyaçlarıdır. Eğitim kurumlarının bu değişen gereksinimlere uygun bir şekilde kapsamlı bir reforma ihtiyacı vardır (Corbin 2005, Kelly ve ark 2010). Okullarda bir yanda çocuk haklarını korumak diğer yandan ötekinin kimliği çerçevesinde farklılıkları kabul ve sosyal uyum ihtiyacı ile karşılaşılmaktadır (Pinson ve Arnot 2010, Kaya ve ark 2016, Tikly 2016). Ayrıca sığınmacı çocukların

eğitim süreçlerinde birçok farklı ihtiyaçları vardır. Ekonomik, sağlık, duygusal, eğitim vb. desteklere ihtiyaçları vardır. Her ihtiyaçları için farklı destek sistemleri gereklidir. Destek sistemlerinin birincil amacı sosyal entegrasyon, çocukların iyilik hallerinin ve fiziksel, psikolojik dayanıklılıklarının artması ve öğrencilerin gelişmesidir. Öğrencilerin Türkçe'ye akademik düzeyde hâkim olmaları, müfredatı takip edebilmeleri için desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için ülke çapında bazı politikalara ihtiyaç duyulmaktadır fakat esas etkin kuruluşlar okul ve okulla ilişkili sistemlerdir (Pinson ve Arnot 2010, Allen-Meares ve ark 2013).

Türkiye'deki eğitim sisteminin çok kültürlü eğitime ve sığınmacı çocukların ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi için bütüncül/ekolojik eğitim paradigmasına ihtiyaç vardır. Bütüncül/Ekolojik eğitim paradigması hiçbir olguyu parçalarıyla değerlendirmemek gerektiğini savunmaktadır. Bütüncül/ekolojik yaklaşım eğitim sistemine de felsefenin ve biyolojinin etkisiyle dâhil olmuştur. Biyolojide bedenin parçalarıyla değil tüm sistemiyle değerlendirmek gerektiği görüşüne benzer şekilde sistem yaklaşımı da bireyleri ilişkili olduğu etkilendiği ve etkilediği sistemlerle değerlendirmek gerektiğini savunur (Colley 2003). Bu yaklaşım bireyleri tüm yönleri ile değerlendirir, fiziksel, psikolojik ve sosyal ilişki boyutlarıyla ele alır. Bu yaklaşım bireye okulda sadece öğrenimine yönelik bilgi donanımı sağlamayı amaçlamaz. Gelişim çağındaki bireyleri çok yönlü desteklemeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Bütüncül/Ekolojik eğitim sistemi içinde hak temelli belli değerlerin okul kültüründe benimsenmesi esastır (Kelly ve ark 2010, Kaya ve ark 2016). Bireylerin kendi bilişsel ve fiziksel becerilerini geliştirmeyi, potansiyelini açığa çıkarmayı, güçlendirmeyi, ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşmasına aracılık etmeyi destekler. Okul ikliminin benlik saygısı yüksek, farklılıklara saygı duyan, evrensel insan haklarına uygun davranan, uyumlu bireylerin yetişmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi amaçlanır (Frey ve George-Nichols 2003, Karataş ve ark 2014).



Şekil 4.1. Bütüncül/Ekolojik eğitim paradigması

Şekil 4.1 Tikly (2016)'nin sosyal adalet perspektifinde alt gelir grubu ve göçmen öğrencilerin eğitimine dair şemasından esinlenerek hazırlanmıştır. Tabloda görüldüğü üzere bütüncül/ekolojik eğitim paradigmasının etkinliği için çoklu sistemlerle ilişki kurmak gerekmektedir. Mikro düzeyde bireylerle, mezzo düzeyde aileler, öğretmenler ve öğrencilerle, makro düzeyde politika önerilerinde bulunacak çalışanlara ihtiyaç vardır. Bütüncül/Ekolojik eğitim paradigmasının uygulanabilirliği için sosyal çalışmacıların okulda istihdamlarına gereksinim

vardır. Okul çağı insanların gelişim çağlarına tekabül etmektedir. Bu süreçte gelişimsel, psikolojik, sosyal ve kültürel olmak üzere bir çok ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında aile, okul, refah kurumları sorumludur. Bu çoklu ihtiyaçların tespit edilip karşılanmasında okul sosyal hizmetinin önemli yükümlülükleri vardır (Frey ve George-Nichols 2003, Karataş ve ark 2014, Özkan ve Kılıç 2014, 2014, Özkan ve Selcik 2016). Aşağıda okul sosyal hizmetinin konuya ilişkin yükümlülükleri başlıklar halinde tartışılacaktır.

4.1. Makro Uygulamalar: Sosyal Politika

Eğitime yönelik uygulamalarda sosyal politika oldukça belirleyicidir. Sığınmacı çocukların eğitime entegrasyon süreçlerinde de ulusal düzeyde en etkili kuruluş Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığının sığınmacı çocukların eğitim haklarına erişimi ve okula uyum sağlayarak devam etmesi yönünde çalışmalar yapması bir gereksinim olarak görülmektedir.

Sığınmacı çocukların eğitimine, insan hakları ve çocuk hakları çerçevesinden bakabilmek, ve çocuklar için eğitimin erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir olmasını temel almak gereklidir (Beyazova ve Akbaş 2016). Bu araştırmanın somut bulgularını okul sosyal hizmeti ihtiyacı ile ilişkilendirilecek olursak hem okulların, hem ailelerin hem, de çocukların sığınmacı çocukların MEB okullarına uyumu, öğrenime devam etmeleri, fırsat eşitliğinin sağlanması, çocukların eğitim haklarının savunulması gibi konularda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

a. Okullarda Psikolog ve Sosyal Çalışmacı, Arapça Bilen Personel İstihdam Etmek

Sığınmacı çocukların Türkiye'deki okullara dahil olmasıyla birlikte okullarda kapsamlı bir reforma ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de okullarda sadece rehber öğretmenler istihdam edilmektedir. Mevzuatta psikolog, rehber öğretmen ve sosyal çalışmacının tüm rolleri rehber öğretmenlere verilmiştir. Fakat rehber öğretmenlerin bu yükümlülükleri tek başına yerine getirmesi mümkün değildir. Farklı mesleki becerilere sahip rehberlik hizmetlerini destekleyecek her üç meslek gru-

bundan üyelerden oluşan okul sosyal hizmeti ekibine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Ekibin belirlenmiş mesleki rollerin yanısıra birbirlerini de destekleyerek ortak çalışmalar yapması, okul iklimini ve kültürünü sığınmacı çocukların ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde iyileştirmeleri gerekmektedir (Agresta 2004, Allen-Meares 2010, Allen-Meares ve ark 2013). Sığınmacı çocukların çoklu müdahalelere ihtiyaçları vardır. Bireysel terapiler, grup çalışmaları, ailelerle işbirliği, aileden kaynaklanan sorunların çözümünde okul dışı kaynak sağlayan kurumlarla ilişki kurmak vb. yeni ihtiyaçlar gündeme gelmiştir (Tereshchenko ve Archer 2014). Bu sebeplerden dolayı okul sosyal hizmeti ekibinin kurulması için büyük bir ihtiyaç oluşmuştur. Tüm bu süreçlerde çocuklar, aileler ve kurumlar arası ilişkinin kurulması ve sürdürülebilmesi için Arapça bilen personellere ihtiyaç vardır .

Okulda sığınmacı çocukları desteklemek, mentörlük yapmak, yönlendirmek için Almanya, Hollanda ve İsveç'te bir okul personeli görevlendirilmektedir. Bu personel okul başarısı düşen, duygusal ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu görülen, hukuki olarak özellikle okula erişim konusunda savunuculuğa ihtiyaç duyan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Almanya'da genelde bu rol öğretmenlere verilmektedir. Hollanda'da, öğretmenler, rehber öğretmen, okulun psikososyal destek personelinden biri olabilmektedir. İsveç'te ise okulda mülteci çocukları desteklemek için destekleyici öğretmen istihdam edilmektedir (Crul ve ark 2016).

Almanya'da ve Hollanda'da eğitim sisteminde keskin bir tabakalaşma vardır. Mülteci, iki dilli, göçmen çocukların çoğu eğitim sisteminin alt katmanı olan mesleki eğitim düzeyinde kalmaktadır. Üst düzey eğitim kurumlarına geçiş oranları oldukça düşüktür (Crul ve ark 2016). Okul ortamında mülteci çocukların akademik başarılarını yükseltmek konusunda uygulamaların yeterli olmadığı görülmektedir.

b. Öğretmenlere ve Okul Çalışanlarına Yönelik Eğitim Programları Düzenlemek

Suriyeli çocukların aileleri, çocuklarını seven destekleyen sınıfta sığınmacı çocuklara ilişkin olumlu atmosfer yaratan öğretmenlerin çocuklarının okulu sevmelerinde, arkadaşlık ilişkisi kurmalarında oldukça olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok

kültürlü ortamda olumlu bir atmosfer yaratabilmeleri için okullarda evrensel insan haklarına ve değerlere ilişkin eğitim programları düzenlemek gerekli görülmektedir (Kaya ve ark 2016). Bu programların yürütülmesinde okul sosyal hizmeti aktif roller alabilir. Ayrıca sığınmacı çocukların eğitim süreçlerinde özellikle dil probleminden dolayı bazı özel gereksinimlerinin olduğu dikkate alınacak olursa, Öğretmenler için yabancılara yönelik pedagojik eğitim, sınıf yönetimi, yeni öğretim teknikleri gibi sürekli eğitim programları düzenlenmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür (Borman ve ark 2002). Almanya, Hollanda ve İsveç'te yabancı öğrencilere dil öğretmek konusunda eğitim alan öğretmenler bulunmaktadır (Crul ve ark 2016). Türkiye'de yabancılara eğitim formasyonuna ihtiyaç olduğu görülmektedir.

c. Okul Sosyal Hizmet Ekibine Yönelik Problemlerin Çözümü Odaklı Sürekli Eğitim Programları Düzenlemek

Araştırma sürecinde katılımcıların ifadeleri ve okul ortamında yapılan gözlemlerde okul sosyal hizmet ekibinin bir çok beceriye ve eğitime ihtiyaçlarının olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple sorunlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda çocukların gelişim süreçlerinde olumlu okul iklimi ve kültürü yaratabilmek için kendilerini geliştirecek sürekli eğitime ihtiyaçları vardır. Sosyal hizmet, psikoloji ve psikolojik danışmanlık, sürekli eğitim ve çoklu beceriler gerektiren alanlardır. Çalışılan grubun özellikleri, ihtiyaçları, çözüm yöntemleri farklı uygulama becerileri gerektirmektedir. Ailelerle grup çalışması, danışmanlık, şiddeti önleme programı, akademik başarıyı artırma, olumlu akran ilişkileri, oyun terapisi, yılmazlık eğitimi, vb. konularda eğitim programları düzenleme gereksinimi olduğu düşünülmektedir (Harvey ve ark 1976, Cutuli ve ark 2006).

d. Okul Ortamında Çok Kültürlülüğü Olumlayan Videolar, Kitaplar ve Eğitim Materyalleri Üretmek

Araştırma sürecinde katılımcıların ifadeleri ve okul ortamında yapılan gözlemlerde Türklerin Suriyelilere bakış açılarında hak temelli bir yaklaşımdan ziyade hayırseverlik yaklaşımının baskın olduğu görülmüştür. Bu ikisi arasındaki farkın anlaşılması ve ayrımcılık karşıtı

uygulamaların temelini oluşturması amacıyla öğretmenlere, velilere ve çocuklara yönelik haklar konusunda bilinçlendiren, hayırseverlik, gönüllülük ve hak arasındaki ilişkiyi belirleyen, çok kültürlülüğü olumlayan video, kitap ve eğitim materyalleri üretmek gerekmektedir. Hak temelli yaklaşım çerçevesinde sosyal adalet ilkesi doğrultusunda uygulamalar yapmak sosyal hizmetin amaçları arasındadır. Farklılıklara saygı, onları anlama, hoşgörülü olma sosyal hizmet uygulamasının temel değerlerindendir. Bu bağlamda sosyal hizmet eğitimi evrensel insan haklarını temel alan, ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamaları da içermektedir (Tuncay ve İl 2006, Özgür 2009, Zastrow 2013, Thompson 2014, Teater 2015, Cankurtaran ve Beydili-Gürbüz 2016). Bu materyellerin üretiminde ve okul ortamında yaygınlaştırılmasında sosyal hizmet uzmanlarının etkin olabileceği düşünülmektedir.

e. Sığınmacı Çocukların Eğitimini Desteklemek İçin Eğitim Materyalleri Geliştirmek

Araştırma sürecinde katılımcıların ifadeleri ve okul ortamında yapılan gözlemlerde özellikle ara sınıftaki öğrencileri okul sürecinde destekleyecek eğitim materyallerine ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Etkin sözlük kullanımı, resimli anlatım, Türkçe, Arapça anlatım gibi öğrenmeyi kolaylaştıran materyaller geliştirmenin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Tereshchenko ve Archer 2014, Tikly 2016). Çocukların eğitim süreçlerinin desteklenmesinde erişebildikleri eğitim materyalleri ve imkânlar da belirleyicidir. Ailelerinin yeterli kaynağı sağlama imkânlarının olmadığı durumlarda çocukların eğitim teknolojilerine ulaşabileceği imkânları da geliştirme ihtiyacı vardır (Wildhagen 2009).

Hollanda ve İsveç'te ikinci dil öğretmeye yönelik geliştirilmiş özel ders ve sınav materyalleri kullanılmaktadır. Ayrıca yabancılara dil öğretmeye/ikinci dil öğretmeye yönelik ekstra eğitim almış öğretmenler ders vermektedir (Crul ve ark 2016). Türkiye'de de bu uygulamanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

f. Sığınmacı Çocukların Türkçelerini ve Diğer Derslerini Geliştirebilmeleri İçin Okul Sonrası Kurslar

Araştırma sürecinde katılımcıların ifadeleri ve okul ortamında yapılan gözlemlerde çocukların eğitime uyum sağlamaları için Türkçe ve diğer derslerde ek ders desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Yabancı dilde akademik becerilerin gelişmesinin en az 5 yıl sürdüğü dikkate alınacak olursa sistematik kurs desteğinin yaz okulu, hafta sonları, gün içinde düzenlenmesi gerekmektedir. İhtiyaç duyulan derslere yönelik kurs ihtiyacının belirlenmesi, düzenlenmesi, sürecin takip edilmesi konularında okul sosyal hizmeti desteğine ihtiyaç vardır. Öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek ve güçlendirmek okul sosyal hizmetinin amaçları arasındadır (Dupper 2011, Özkan ve Kılıç 2014, Özkan ve Selcik 2016, 2016, Jarolmen 2017). Ailelerinden yeterli desteği alma imkânı olmayan çocukların okul sonrası ders ve zamanlarını etkin kullanma ihtiyaçları vardır. Okul dışında yapılandırılmış derslerin ve aktivitelerin çocuğun daha hızlı ve sistematik gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir (Huston ve ark 2001, Greenberg 2013, Greenberg 2014). Sığınmacı çocuklara yönelik ihtiyaçlar doğrultusunda ek müfredat geliştirmek, etkinlikler organize etmek konularında okul sosyal hizmet uzmanı koordinatör rolü üstlenebilir.

g. Toplum Paydaşlarını İşbirliği İçin Teşvik Etmek

Kalkınma ajansları, belediyeler, meslek edindirme kursları, gençlik merkezleri, halk merkezleri, üniversiteler, spor merkezleri vakıf ve dernekler eğitimde paydaşlar olarak nitelendirilebilir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak, ailelerinin Türkçe öğrenmelerini, ebeveynlik becerilerini geliştirmelerini, meslek edinmelerini sağlamak, sığınmacı çocukların Türk akranlarıyla uyum ve kaynaşmalarını sağlamak vb. ihtiyaç ve amaçlar doğrultusunda sürdürülebilir proje ve program geliştirmelerini teşvik etmek ve kaynak sağlamak gerekli görülmektedir (Borman ve ark 2002, Yeşilkayalı 2017). Yerel düzlemde sığınmacıların ihtiyaçlarına yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşlarla ilişki kurulması bağlamında okul sosyal hizmet uzmanı aracılık rolü üstlenebilir.

4.2. Mezzo Uygulamalar: Aile, Sosyal Çevre ve Sosyal Hizmet

Savaştan etkilenen Suriyelilerin çoğu kırsal bölgelerden gelen yoksul kimseler oldukları araştırmalarda ve araştırmamızda görülmüştür. Bu aileler yeni yerleşim yerinde her tür sermayeden mahrum kalarak yoksulluk döngüsünden çıkamama tehlikesi ile karşı karşıyadır. Çocuk haklarının korunması, çocuk işçiliğinin önlenmesi, bireylerin başta sosyal, kültürel olmak üzere insani sermayelerini artırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır (Boothby 1992, Hjern ve ark 2013, Erdoğan 2017). Fiziksel ve psikolojik iyilik hallerini artırmaya yönelik güçlendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Sığınmacıların yoksulluklarına, travmalarına rağmen güçlü yanlarının olduğu bir gerçektir. Göç, yeni yerleşim, yeniden hayata tutunma gibi deneyimler insanların güçlerini açığa çıkarmaktadır. Travmalar, yaşamdaki köklü değişimler gücün kaynağı da olabilmektedir. Bireylerin sahip olduğu sorunları çözebilecek güçlerinin olduğu argümanı güçlendirme yaklaşımının etkin bir argümanıdır. Aile bireylerinin güçlerini keşfetmesini sağlamak ve bunun çocukların eğitim yaşamını olumlu yönde etkileyecek bir kaynağa dönüştürmek okul sosyal hizmetinin amaçlarındandır (Costin 1969, Constable 2009, Dupper 2011, Massat ve ark 2016, Jarolmen 2017). Bu bölümde bütüncül/ekolojik eğitim anlayışı ve okul sosyal hizmeti çerçevesinde çocukların eğitiminde önemli belirleyenlerden olan ailelerle ilişkili sorunlar ve öneriler sunulacaktır.

a. Ebeveynlere Yönelik Eğitim

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Suriyeli ebeveynlerin asimilasyon kaygısı olduğunu, çocukların MEB okullarında kendi kültürlerini unutmalarından endişe ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kaygıdan dolayı Türkçe öğrenmeye yeterince önem göstermediklerini bu tutumun çocuklarda Türkçe'ye ilgisizlik olarak yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Türk velilerin de Suriyeli çocuklarla çocuklarının okuması konusunda kaygılı ve önyargılı olduklarını ifade etmişlerdir. Türk velilerin aile içinde Suriyelilere yönelik negatif söylemlerin çocukların davranışına yansıdığını ve çocukların ayrımcı davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde ise velilerin çocuklarına yönelik öğretmenlerin ve akranlarının ayrımcı davra-

nışlarından endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Türkiyeli ve Suriyeli velilerin önyargılı ve ayrımcı tutumlarına ilişkin bilinç kazanmalarını sağlamak, aile ortamında ayrımcı söylemlerden sakınmak, birlikte yaşama kültürüne ilişkin olumlu düşünceler kazandırmak yönünde eğitim ve danışmanlık programları düzenlemek gereklidir. Bu rol sosyal hizmetin arabuluculuk, eğitimcilik ve danışmanlık rolü ile ilişkilidir (Openshaw 2008, Dupper 2011, Jarolmen 2017).

b. Ebeveynleri Eğitim İçin Desteklemek

Çocukların sosyal, sağlık ve eğitimle ilgili ihtiyaçlarının karşılanmasında aileler birincil sosyal hizmet özneleridir (Early ve GlenMaye 2000). Çocukların eğitime devamlarını sağlamak için iki olguya odaklanılmalıdır, risk faktörlerini minimize etmek, koruyucu faktörleri güçlendirmek gerekmektedir (Fraser ve ark 1999). Okul sosyal hizmeti uygulamasında ailelere yönelik çalışmalar her iki olguya da odaklanmalıdır. Okul sosyal hizmeti koruyucu faktörleri güçlendirmek için çalışmalara öncelik vermelidir (Early ve GlenMaye 2000). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Suriyeli ebeveynlerin eğitimsiz ve ilgisiz olduğuna yönelik bir vurgu vardır. Ebeveynlerin çocukları ile yeterince ilgilenmediklerini, okul sürecinde desteklemediklerini, okula gelip çocuklarının okul durumlarını takip etmediklerini, çocuklarına yeterince değer vermediklerini ifade etmişlerdir. Fakat Suriyeli aileler sığınmacılar olarak birçok sorunla başa çıkmak durumundadırlar. Kalıcılık ve geçicilik arasında kimlik sorunu, ekonomik sorunlar, savaş travmaları, kayıp vb. birçok sorunla mücadele etmek durumundadırlar. Ayrıca çocuklara yönelik ilgi ailenin eğitim seviyesi, hanedeki çocuk sayısı, kırsal alanlardan gelmiş olmaktan etkilendiği gibi birçok faktör ebeveynlik pratiklerini de etkilemektedir. Ailelerin çocuklarına yönelik ilgisi, verdikleri değerin ve desteğin görünürlüğü, biçimi kültürden kültüre değişebilmektedir. Öğrencilerin başarı örüntüsünde aile arka planı kritik bir öneme sahiptir. Özellikle ailenin sosyo-ekonomik statüsü önem arz etmektedir. Yabancı bir ülkede sığınmacı olmak, tek ebeveyn olmak, çocukların işçilik, erken evlilik riskleriyle karşı karşıya olması kritik belirleyicilerdir (Roscigno ve Ainsworth-Darn 1999). Ailelere yönelik Türkiye'deki eğitim sistemine, çocukların eğitimleri-

ni nasıl destekleyebileceklerine ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç eğitim grup çalışmaları, ev ziyaretleri, eğitim danışmanlığı ve vaka çalışmalarıyla yapılabilir. Bu ihtiyaçları karşılamakta da okul sosyal hizmetinin kritik işlevsel bir öneminin olduğu düşünülmektedir (Aykara 2010, Yeşilkayalı 2016, Yeşilkayalı ve Meydan 2017).

c. Ailenin Çocuklarının Eğitime Devam Etmesini Teşvik Etmesi ve Okul Durumlarıyla İlgilenmesini Sağlamak

Ailelerin çoğu çocuklarını okula göndererek yükümlülüklerini yerine getirdiğini düşünmektedir. Çocuk isterse okula devam edebileceğini istemezse devam etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Evde çocuklarını eğitim konularında desteklememektedirler. Eğitim süreçlerinde ailenin etkin olduğu kültürel alışkanlıkları yoktur. Eğitim düzeyi yüksek aileler bu konuda istisnadır fakat onlar da sayıca azdır. Öğretmenler de ailelerin eğitim konusunda ilgisiz olmasından şikayetçidir. Fakat ailelere yönelik değerlendirmeler yaparken sosyal hizmetin etnik duyarlılık modelini dikkate almak gerekmektedir. Bu model kültürel farklılıklara duyarlı olmanın gerekliliğine dayalıdır. Bu model farklı kültürel pratiklere, onların değerlerine, aile yapılarına, yaşam biçimlerine saygılı olmak ve sosyal çalışmacının kendi kültürel değerleri ile değil müracaatçının bağlamı ve değerleri doğrultusunda müdahalede bulunmalıdır. Kültürel geleneklerin aile arka planının, ailenin fonksiyonelliğini nasıl etkilediğine bakmak ve değerlendirmeleri üstenci bir perspektifle, ideal normun kendi normları olduğunu düşünmeden aileleri anlamaya çalışmak ve uygun müdahale modeli geliştirmek gereklidir (Bogenschneider 1997, Roscigno ve Ainsworth-Darn 1999, Özgür 2009). Etnik duyarlılığa dikkat ederek, çocuk hakları ve çocuğun yüksek yararı doğrultusunda eğitim konusunda daha etkin ebeveynler olabilmeleri, eğitimin önemi, eğitime devam motivasyonunda ailenin etkileri konularında ailelere yönelik çalışmaların yapılması gerekli görülmektedir. Okullarda sosyal hizmet uzmanının ailelere yönelik eğitim organizasyonları düzenlemek, vaka takibi yapmak, ailelere yönelik konsültasyon ve eğitim danışmanlığı hizmeti vermek gibi rolleri vardır. Okullarda bu çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Amerika'da okul aile işbirliğine ve ailelerin eğitimine yönelik sosyal hizmet uzmanları çalışmalar yapmaktadır. Çocukların bireysel so-

runları, çevreleri ile ilişkili sorunları aşabilmeleri için ailelerine eğitim vermek onlarla işbirliği içinde çalışmak okul sosyal hizmet uzmanının uygulama konularındandır (Kelly ve ark 2012).

d. Aile Okul İşbirliği

Araştırma sürecinde öğretmenler ailelerin çocuklarının eğitimine ilgisiz olduklarını, okul durumlarını takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin ve çocukların ifadeleri de bu durumu desteklemektedir. Türkiye'deki kentlerde ailelerin çocukların okul durumlarıyla biraz daha ilgili olduğu düşünülmektedir. Fakat sığınmacı ailelerin bu beklentilerin ve çocuklarının eğitimini desteklemek için sahip oldukları kaynakların farkında olmadıkları anlaşılmıştır. Aileyi güçlendirmek, kaynaklarını fark etmelerini sağlamak Aile okul işbirliği bütüncül eğitim paradigması ve eko sistem yaklaşımına göre hayati öneme sahiptir (Bogenschneider 1997, Franco ve Levitt 1998, Borman ve ark 2002, Aykara 2010, Özkan ve Kılıç 2014, 2014, Aktan 2016). Okul sosyal hizmetinin ortaya çıkışında ziyaretçi öğretmenlerin önemli bir etkisi vardır. Bu öğretmenlerin iki temel rolü vardır: Bunlardan birincisi aileleri çocuklar için eğitimin önemi konusunda ikna etmek, eğitmek ve sorunlarını çözebilmeleri için desteklemektir. İkincisi ise çocukların ilişkili olduğu sistemleri tanımak ve çocukları bağlamları içinde değerlendirerek öğretmenlere ve okul idarecilerine bilgi vermektir (Costin 1969, Dupper 2011, Yeşilkayalı 2016). Ailelerin kültürel bağlamını anlamak, öğrencilerin ihtiyaçları konusunda karşılıklı işbirliği içinde olmak çocuğun yüksek yararı ve gelişimi için elzemdir. Kültürel sermayesi gelişmiş ailelerin çocuklarına yönelik ilgisi ve desteğinin de fazla olacağı düşünülmektedir. Kültürel, sosyal ve insani sermayesi fazla olan ebeveynlerin diğer ailelerle işbirliği konusunda okul sosyal hizmet ekibini desteklemesi muhtemeldir (Wildhagen 2009) Aileler arası işbirliği, eğitim, danışma, yönlendirme konularında ailelerin birbirlerini etkilemesi ve olumlu bir okul ikliminin oluşması konusunda sosyal hizmet uzmanlarının aktif rol alabilecekleri düşünülmektedir. Mevcut literatürde okul ve veliler arasındaki güçlü işbirliğininin karşılıklı fayda sağladığı görülmektedir. Bu işbirliğinin evrensel bir standardı yoktur fakat bu işbirliği velilerle okulun pozitif bir ilişki içinde olması, ço-

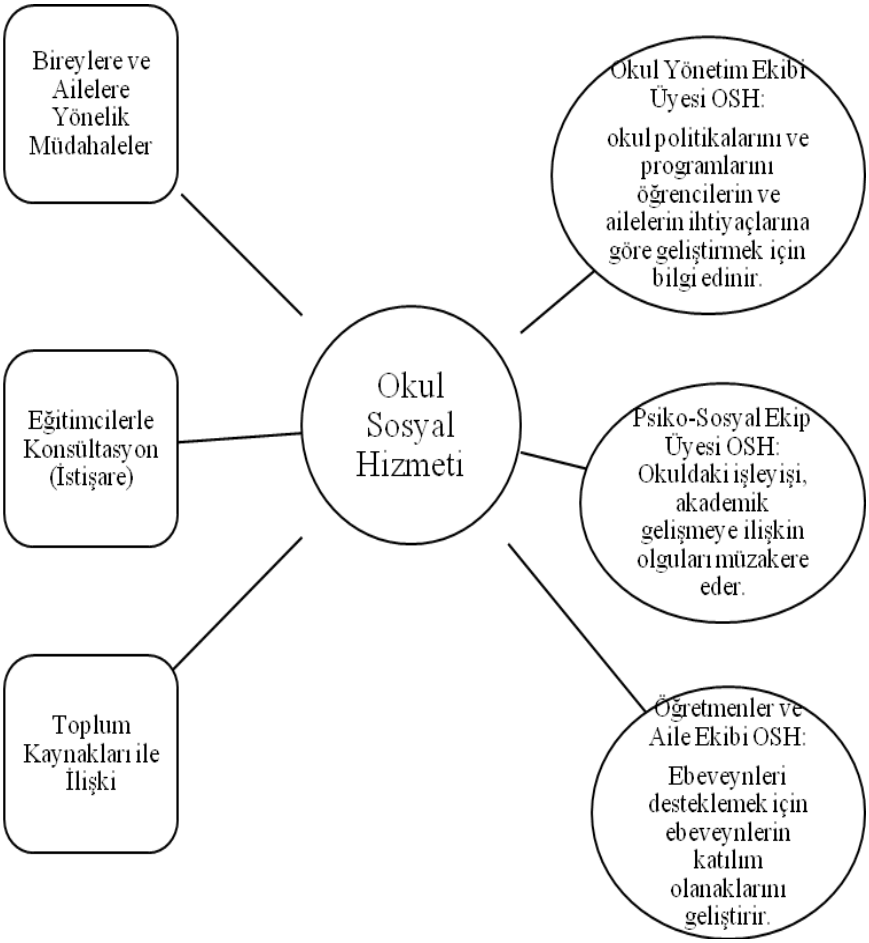
cuğun gelişimine ilişkin karşılıklı bilgi alışverişi, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme becerilerinin gelişmesinde nasıl destekleyebileceklerine ilişkin rehberlik, velilerin okuldaki toplantılara katılması gibi olguları kapsamaktadır (DFE 2010, Christie ve Szorenyi 2015). Okul ortamının sığınmacı çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesinde, okul aile işbirliğinin sağlanmasında Arapça bilen personellerin de olması gereklidir (Tereshchenko ve Archer 2014, Gencer 2017).

e. Ailenin gençlik merkezleri, belediye hizmetleri, STK hizmetlerine erişiminin sağlanması

Suriyeli sığınmacı ailelerin Suriyeli tanıdıkları dışında sosyal çevrelerinin pek olmadığı anlaşılmıştır. Çoğunlukla çocukların ve ailelerin Türk arkadaşlarının olmadığı ifade edilmiştir. Ailelerin ihtiyaçlarına göre meslek edindirme, psikolojik danışmanlık, sosyal ve ekonomik yardım, ailelere ve çocuklara yönelik Türkçe eğitim kursları, sportif aktiviteler, sosyal aktivitelere erişimlerini sağlamak, toplumsal kabul ve uyumun artırılmasını sağlamak amacıyla ilgili kurumlara erişimlerini sağlamak için yönlendirmek konusunda okul sosyal hizmetinin etkin çalışacağı düşünülmektedir. Okul ortamı dışında daha geniş bir toplumsal kabulün ve uyumun olması çocukların başarı durumlarını etkilemektedir. İngiltere'de yapılan bir çalışmada hafta sonu kurslarına katılan, komşuları tarafından ev ödevlerinde ders yardımı alan çocukların, yaz okulu düzenleyen kurumların varlığı ve desteği sığınmacı çocukların topluma uyum ve entegrasyon süreçlerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Çocukların eğitimde sığınmacı olmayan anadili Türkçe çocukların seviyesine gelebilmesi için bir çok toplumsal kuruluşun işbirliği içinde çalışması önemlidir. Özellikle yerel yönetimler ve toplum merkezlerinin süreçte aktif rol almaları etkili olmaktadır (Madzivaa ve Thondhlanab 2017). Okul sosyal hizmeti uygulamasının bireyleri ihtiyaç duydukları kaynaklarla buluşturma işlevi vardır (Openshaw 2008, Zastrow 2013). Çocukların ve ailelerinin ihtiyaç duydukları hizmetleri veren toplum merkezleri, kurum ve kuruluşlara yönlendirmek, bağlantının kurulmasında yardımcı olmak toplumsal uyum ve çocukların gelişimi açısından önemlidir. Bu süreçte okul sosyal hizmet uzmanı bağlantı kurucu-aracı rollerini üstlenebilir.

4.3. Mikro ve Mezzo Uygulamalar: Okul Ortamı ve Sosyal Hizmet

Araştırmanın bulguları çocuklar için güvenli, akran ilişkilerinin olumlu olduğu, öğretmenlerin anlayışlı hoşgörülü ve destekleyici olduğu bir okul ortamının çocuklara okulu sevdiren ve okula bağlayan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aksi durumlarda ise olumsuz akran ilişkilerinin olduğu, öğretmenlerin baskıcı ve ayrımcı davrandığı okul ortamlarının çocukları okuldan uzaklaştıran etkisi olduğu görülmüştür. Okulların çocuklar için sevilen ve benimsenen mekânlar olması, okul kültürünün ve okul ikliminin olumlu bir şekilde organize etmek için çalışmalar yapmak gerekli görülmektedir. Bu süreçte okul sosyal hizmetinin aktif ve etkili roller üstlenebileceği düşünülmektedir.



Şekil 4.2. Okul Sosyal hizmeti Rolü (Corbin 2005)

a. Okul İkliminin ve Kültürünün Çocukların Okulu Seveceği ve Bağlanacağı Şekilde Düzenlenmesi

Etkili bir sosyal hizmet uygulaması birey ve grupla çalışmanın ötesinde işbirliği, danışma, davranış planlaması, aileler ve öğretmenlere yönelik sürekli eğitim, çocukların gündelik okul deneyimlerinde olumlu davranışları geliştirecek, akademik başarılarını ve iyilik hallerini artıracak, potansiyellerini maksimize etmeye yönelik bir okul ortamı oluşturmakla ilgilenir. Sadece çocukla ilgilenmek, çocuğun ilişkili olduğu okul ortamı ve aileyle ilgilenmemek uygulamaların yeterli başarıya ulaşmasını engelleyecektir (Frey ve George-Nichols 2003, Karataş ve ark 2014, Özkan ve Kılıç 2014, Aktan 2016).

Suriyeli çocukların temel sorunlarından biri eğitime erişimdir. (Beyazova ve Akbaş 2016, Gencer 2017, Yeşilkayalı ve Meydan 2017). Okula erişim birçok sebeple çocuklar için zor olabilmektedir. Bunlardan biri okul idarecilerinin gerçekte gerekli olmayan belgeleri talep ederek velilerin işlerini zorlaştırmaları veya okula kayıt almak istememeleridir. Okul idarecilerinin kayıt almak istememelerinin bazen Türk velilerin baskısıyla bazen de idarecilerin ayrımcı tutumları sebebiyle olabilmektedir (Gee 2015). Suriyeli sığınmacıların yoksulluk, ebeveyn kaybı gibi sebeplerle çocukları çalışmak zorunda kalabilmektedir. Çocuk işçiliği de okula erişime engelleyen sebeplerdendir. Kız çocuklarının kırsal kültürden kaynaklı erken evliliği normal görmeleri ve ailenin geçim yükümlülüklerinin de azalabileceği düşüncesiyle erken evlilikler de olabilmektedir. Erken evlilik de eğitime erişimi engelleyebilmektedir. Okul sosyal hizmetinin okul çevresindeki öğrenim çağındaki çocukları tespit etmek, farklı kurumlardaki sosyal çalışmacılarla da işbirliği içinde vaka çalışmaları yapmak, ev ziyaretleri ve idarecilere karşı savunuculuk yaparak çocukların okula erişimlerinin önündeki engelleri kaldırmak gibi çalışmalar yapmasına ihtiyaç vardır. Çocukların okullaşmaları için sosyal çalışmacının aracılık ve savunuculuk rolleri ön plana çıkmaktadır. Çocukların eğitim haklarının önündeki engelleri kaldırmak için yerine göre ailelerine ve ya okul idarecilerine karşı çocuğun eğitim hakkını savunulmasına ihtiyaç vardır (Huston ve ark 2001, Gencer 2017).

Eğitime erişebilmiş çocukların en temel probleminin neredeyse tüm katılımcılar tarafından dile getirilen literatürde de desteklen problem dil sorunudur. Akademik düzeyde dili kullanabilmek için 5-7 yıl arasında okul süreçlerinin içinde olmak gerektiği literatürde belirtilmiştir. Dil probleminin doğrudan ilişkili olduğu sorun akademik başarıdır. Eğitim diline yeterince hâkim olmayan öğrencilerin dersleri anlamaları ve başarılı olmaları oldukça zordur. Okul sosyal çalışmacısının bu duruma ilişkin okulda ve okul dışında çocukların dil ve diğer derslere ilişkin anlayışını geliştirecek kurslar ve destek programları geliştirmesi gerekmektedir. (Akran desteği, gönüllü ders verme vb.) Okulda dersleri anlamakta zorlanan öğrencilerin motivasyonlarının kırılıp okulu terk etmesi muhtemeldir (Özkan ve Selcik 2016). Bu nedenle sığınmacı çocukların yaşam koşullarının zorluğu dikkate alındığında çocukların motivasyonlarının artırılmasına ilişkin bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların okul devamsızlığının genel bir problem olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okul kurallarına uymama, sınıf içi disiplinsiz davranışlar, birbirleriyle ilişkilerinde şiddet eğilimli davranışların MEB okullarında da devam ettiği takdirde ciddi sorunlar oluşturacağından endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okula düzenli devam etmeleri okul kuralları, disiplinsiz davranışlar ve şiddet eğilimli davranışların önlenmesine yönelik çocuklara yönelik okul sosyal hizmet ekibinin grup çalışmaları yapmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sosyal çalışmacının idarecilerle birlikte ailelere yönelik Türkiye'deki eğitim sistemi ve okul kurallarına ilişkin bilgilendirmeye yönelik eğitim grupları düzenlemesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Suriyeli ailelerin Türkiye'deki okul kültürüne yabancı oldukları ve karma eğitime karşı biraz mesafeli oldukları görülmüştür. Çoğu aile çocuklarının karma okumaması ve Arapça öğrenmeleri için İmam Hatip Liselerini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Dini, etnik ve kültürel özellikleri dikkate alarak ailelerin bazı önyargılarını aşmalarına yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma sürecinde aileler çocuklarının okul ortamıyla ilgili öğretmenlerin çocuklarına iyi ve anlayışlı davranmalarının çocukları okula bağlayan önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenleri

iyi, anlayışlı ve destekleyici olduğunda akranlarının da iyi ve destekleyici davrandıklarını belirtmişlerdir. Olumlu okul atmosferi için okul idaresi, öğretmenlerin etnik duyarlılık çerçevesinde davranmalarına ihtiyaç vardır. Çocukların ilişkilerini aileleri ve öğretmenleri etkileyebilmektedir. Ailelere yönelik de farklılıklara saygı, hoşgörü, eşitlik, sosyal adalet ilkeleri çerçevesinde eğitim çalışmalarına ihtiyaç vardır. Olumlu olmayan okul ortamının sığınmacı çocuklar için itici bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından önemsenmedikleri veya ayrımcı davranışa maruz kaldıkları hissi, adaletsiz uygulamalar, disiplin cezaları gibi olgular çocukların özellikle orta öğretimde okul terkine yol açabileceği düşünülmektedir (Jozefowicz-Simbeni 2008, Özkan ve Kılıç 2014, Özkan ve Selcik 2016).

Aileler ve öğretmenler bazı çocukların savaş travmalarından dolayı psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Mülteci çalışmaları da travmatik deneyimler, aile işlevselliği, bilişsel işlevler ve dil öğrenmek, akademik başarı arasında doğrudan ilişki olduğunu göstermektedir (Boothby 1992, Levin 1999, Candappa 2000, Daud ve ark 2008, Bronstein ve Montgomery 2011, Adam ve Walter 2012, Fazel ve ark 2012, Pacione ve ark 2013, MacMillan ve ark 2015, Duman ve Snoubar 2016, Kaplan ve ark 2016). Normal çocuklara göre sığınmacı çocukların bilişsel işlevlerinde ve akademik başarılarında düşme görülmektedir. Sosyal politika, okul, aile ve bireysel düzeyde vaka çalışmaları ihtiyacı vardır. Bireysel terapi, grup çalışması, profesyonel yönlendirme, aileyle çalışma gibi okul sosyal hizmet ekibinin çalışmalarına ihtiyaç vardır (Arnot ve ark 2014, Kaplan ve ark 2016).

Araştırmanın bulguları okul ortamında akran ilişkilerinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Akran ilişkilerinin hem okula çekme hem de okuldan uzaklaştırma etkisi olabilmektedir (Jozefowicz-Simbeni 2008). Gençlik kültürü, akran grupları ve yetişkin rol modeller çocukların tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını etkilemektedir (Jozefowicz-Simbeni 2008). Okul ortamında önyargı, ayrımcılık, ırkçılık gibi tutumları minimize edecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Çocukların etnik kimliklerine göre gruplaşmalarını engelleyecek, kaynaşmalarını, birbirlerini destekleyebilecekleri bir ortam oluşturmak için tüm okul çalışanlarının ve velilerin çalışmasına ihtiyaç vardır. Akran ilişkilerini bir kaynağa dönüştürecek çalışmalara ihtiyaç

vardır. Sosyal aktiviteler, sportif faaliyetlerle çocukların kaynaşmasını sağlamak, çocukların partner ilişkilerini geliştirerek derslerde ve ev ödevlerinde birbirleriyle yardımlaşma kültürünün geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Çocukların birbirlerini güçlendirecek ilişkiler geliştirme olanakları oluşturmak gereklidir. Arkadaşlık ilişkileri hem dil gelişimleri hem de okul derslerini geliştirmekte önemli ve etkin kaynaktır. Okul sosyal hizmetinin ayrımcılık, baskı karşıtı ve etnik duyarlılığı gelişmiş bir okul ortamı oluşturma noktasında etkin çalışmalarına ihtiyaç vardır.

b. Okulun Sığınmacı Çocukların İhtiyaçlarını Karşılamakta Farklı Paydaşlarla İşbirliği Yapması

Okul sosyal hizmeti çalışanının bulunduğu ildeki toplum kaynaklarını iyi bilmesi ve her biri ile iletişim halinde olması gereklidir. Ayrıca sığınmacılarla ilgili mevzuatı takip etmesine ihtiyaç vardır. Sığınmacı çocukların aile sistemlerinde de farklı ihtiyaçlarının olduğu dikkate alınacak olursa etkin bir okul sosyal hizmet uygulaması için mevzuatta düzenlenen hakları, kamu kaynakları, toplum merkezleri, belediye hizmetleri, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve diğer konularla ile ilgili bilgilendirici, yönlendirici, aracı ve ilişki kurucu rollerini etkin bir şekilde uygulamasına ihtiyaç vardır.

Yerel yönetimlerin sığınmacı nüfusun ihtiyaçlarının farkında olmaları ve takip etmeleri toplum merkezlerinin velilerin de katılımlarını sağlayacak şekilde düzenlemeleri toplumsal katılımı artıracağı düşünülmektedir. Okullarda Sosyal çalışmacıların okul iklimi ve kültürünü sığınmacı çocukların ihtiyaçlarına da cevap verebilecek şekilde organize etmeye çalışmasının yanı sıra okul sonrası kurumlara çocuklara ve ailelerine yardımı olabilecek kurumlara erişimlerinde de aktif çalışmalıdır (Kowaleski-Jones 2000, Tikly 2016). Sosyal hizmetin ihtiyaç sahipleriyle kaynak sistemlerle ilişki kurmada aracılık rolü vardır (Yeşilkayalı 2017).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Konya'daki Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumlarını anlamak, sığınmacı çocuklar olarak karşılaştıkları sorunlara mercek altına almak ve okullarda Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine entegre olma süreçlerindeki ihtiyaçlarını ve bu doğrultuda ortaya çıkan sorunları ve nedenlerini okul sosyal hizmeti yaklaşımı çerçevesinde keşfetmektir. Suriyeli çocukların eğitim durumlarını araştıran bu keşifsel çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama konuya ilişkin detaylı literatür araştırmasıdır. İkinci aşama ise bu araştırmanın yöntemi bulguları ve tartışma aşamasıdır. Literatür araştırmasında öncelikle zorla yerinden edilen bireylerin karşılaşabileceği muhtemel yaşam zorlukları araştırılmıştır. Sonra spesifik olarak Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin karşılaştıkları problemlere değinilmiştir. Bu problemler genel olarak başta kimlik sorunu olmak üzere hukuki sorunlar, dil sorunu, barınma sorunu, marjinalleşme ve sosyal dışlanma, yetersiz beslenme, sağlık hizmetlerine erişim sıkıntısı, kamu kaynaklarına erişim problemi gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Sonra yerel halkın algısına göre Suriyeli sığınmacıların nasıl sorunlar yarattıklarına değinilmiştir. Sonra sığınmacı ailelerin karşılaştıkları zorlukların çocukları nasıl etkilediğine değinilmiştir. Sonra Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim durumları incelenmiştir. Son olarak okul sosyal hizmetine ilişkin tanımlayıcı bilgiler verilmiştir. İkinci aşamada ise literatür ve gözlemler doğrultusunda gelişen sorular çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra görüşmeler kelimesi kelimesine deşifre edilerek NVIVO 12 programıyla analizleri yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın bulguları verilmiştir sonra bu bulgular değerlendirilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma sonucunda katılımcılardan ve gözlemlerden Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en önemli sorunun dil problemi olduğu bulunmuştur. Çocukları okuldan uzaklaştıran en önemli etkenlerin öğretmenlerin olumsuz davranışları ve akran zorbalığı olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde çocukları okula bağlayan en önemli etkenlerin ise olumlu öğretmen davranışları ve akran ilişkileri olduğu bulunmuştur. Görüşmelerde Suriyeli çocukların ailelerinin çocuklarının okul durumlarını takip etmedikleri ve dersleri konusunda yeterince destek olamadıkları bulunmuştur. Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim sistemine entegre olabilmeleri için okulda Suriyeli öğrencilerin hem Türkçe hem de diğer derslerde ek ders desteğine ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Ayrıca okul ortamında idarecilerin ve öğretmenlerin yabancı öğrencilere yönelik olumlu yaklaşmalarının, baskı ve ayrımcılık karşıtı uygulamaları gerçekleştirmenin öğrencilerin eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olarak destekleyici olmalarının gerekli olduğu bulunmuştur. Okul ortamında olumlu akran ilişkilerinin oluşumu için velilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin eşzamanlı ve işbirliği halinde çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Dil Problemine İlişkin Öneriler

Dil problemine dair makro düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Öğretmenlere yönelik yabancılara eğitim verebilmleri için eğitim programları düzenlenebilir.
- Sığınmacı çocukların eğitimini desteklemek için eğitim materyalleri geliştirilebilir.
- Okulda iki dilli eğitim görebilmelerine olanak tanımak, seçmeli Arapça dersleri müfredata dahil edilebilir.
- Sığınmacı çocukların Türkçelerini ve diğer derslerini geliştirebilmeleri için okul sonrası kurslar düzenlenebilir.
- Ailelerin, özelde annelerin Türkçe öğrenmeleri için erişilebilir kurslar düzenlenebilir. (Camiler, belediyelerin halk eğitim ve

aile merkezleri, Konya özelinde (KOMEK, Gençlik Merkezleri, Aile Yaşam Merkezleri), bu konuda uzun süreli eğitim projeleri geliştirebilir.

- Televizyonda devlet kanallarında ana dili Arapça olanlara yönelik Türkçe dersleri verilebilir.
- Ücretsiz kamu destekli online dil eğitim kursları düzenlenebilir.

Dil problemine ilişkin mezzo düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Toplum paydaşlarını (STK, Yerel Yönetimler, Üniversiteler, okul aile birlikleri, vd.) hem aileler hem de çocuklar için Türkçe ve diğer ders kursları düzenlemelerinde işbirliği için teşvik edilmeli ve bu konuda projeler geliştirilmelidir. Bu kurumlarla senkronize bir şekilde çalışabilmek, organizasyon ve yönlendirme konularında okul sosyal hizmet uzmanı etkin roller alabilir.

Dil problemine dair mikro düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Akranları çocukların dil öğrenmeleri için birer kaynak olabilir, öğrencilerin Türk akranları ile iletişimini zorunlu kılacak, ikili ekip çalışmasını gerektiren ödevler vermek.
- Sınıftaki öğrencilere yönelik Portfolyo ödevler vermek. Örneğin her hafta bir hikaye okumak, özet yazmak ve özeti birebir öğretmene anlatmak şeklinde ödev verilebilir.

5.2.1. Öğretmen ve Akran Davranışlarına İlişkin Öneriler

Öğretmen ve akran davranışlarına dair makro düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Öğretmenlere ve okul çalışanlarına yönelik, evrensel insan hakları, ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulama önerileri içeren eğitim programları düzenlenebilir.
- Okul ortamında hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik çok kültürlülüğü olumlayan videolar, kitaplar ve eğitim materyalleri üretilebilir.
- Okuldaki psiko-soyal destek ekibine yönelik çözüm odaklı sürekli eğitim programları düzenlenebilir.

Öğretmen ve akran davranışlarına dair mezzo düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Okul ortamında ayrımcı ve zorba davranışların özneleri ile vaka çalışmaları yapılabilir.
- Ayrımcı ve zorba davranışlara maruz kalanların hak savunuculuğu yapılabilir.
- Bu olguların okul terkine sebebep olmaması için öğrencilerin okul süreçlerini takip edilebilir.

Öğretmen ve akran davranışlarına dair mikro düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Okula yeterince aidiyet hissetmeyen, içe kapanık çocukların sosyalleşmeleri ve okul ortamını sevmeleri için bireysel görüşmeler ve grup çalışmaları yapılabilir.

5.2.2. Aile ve Sosyal Çevreye İlişkin Öneriler

Ailelere yönelik mezzo düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Suriyeli ebeveynlere yönelik Türkiye'deki okul eğitim sistemi, okulun ebeveynlerden beklentileri, birlikte yaşama kültürünü geliştirmek, ebeveynlik pratiklerini geliştirmek gibi temaları içeren bilgilendirici ve eğitici programlar düzenlemek. Bu programların organizasyonunda ve yürütülmesinde okul sosyal hizmet uzmanı etkin rol alabilir.
- Türk ebeveynlere yönelik, evrensel insan hakları, ayrımcılık ve baskı karşıtı eğitim programları düzenlenebilir. Okul sosyal hizmet uzmanı bu programların organizasyonunda ve yürütülmesinde koordinatör rolünü üstlenebilir.
- Suriyeli aileler sığınmacılar olarak birçok sorunla başa çıkmak durumundadırlar. Kalıcılık ve geçicilik arasında kimlik sorunu, ekonomik sorunlar, savaş travmaları, kayıp vb. birçok sorunla mücadele etmek durumundadırlar. Ebeveynleri eğitim için desteklemek, ihtiyaç duydukları kaynaklarla buluşturmak noktasında okul sosyal hizmet uzmanı aracı, yönlendirici, savunucu, destekleyici güçlendirici rolleri üstlenebilir.

- Nitelikli aile okul işbirliğinin sağlanmasına yönelik Suriyeli velilerin de okul aile birliğine ve sınıf annelerine katılmalarını sağlamaya yönelik okul sosyal hizmet uzmanı çalışmalar yapabilir.
- Ailenin güçlendirilmesi, desteklenmesi için gençlik merkezleri, belediye hizmetleri, STK hizmetlerine erişiminin sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla Okul sosyal hizmet uzmanı aracılık, yönlendiricilik koordinasyon rollerini üstlenebilir.

Ailelere yönelik mikro düzeyde yapılabileceklere ilişkin öneriler:

- Ailenin çocuklarını eğitime devam etmesini teşvik etmesi ve okul durumlarıyla ilgilenmesini sağlamak amacıyla okul sosyal hizmet uzmanı vaka çalışmaları yapabilir.

5.3.3. Okul Ortamına Uyuma İlişkin Öneriler

- Okul ikliminin ve kültürünün çocukların okulu seveceği ve bağlanacağı şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.
- Okulun sığınmacı çocukların ihtiyaçlarını karşılamakta farklı paydaşlarla işbirliği yapması ve çocukların kaynaşmalarını hızlandırmak hedeflenmelidir.

6. KAYNAKLAR

Adam H, Walter J, 2012. Burden and Capability of Damaged Parents--How Refugee Children Can Grow in Exile. Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr, 61, 8, 584-609.

Adams R, Dominelli L, Payne M, 2015. Sosyal Hizmet: Temel Alanlar ve Eleştirel Tartışmalar, Ankara, Nika Yayınevi, p.

Adıgüzel Y, 2016. Göç Sosyolojisi, Nobel Akademik Yayıncılık, p.

AFAD, (2014). Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar. Ankara, Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

Agresta J, 2004. Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. Children & Schools, 26, 3, 151-63.

Akalın AT, 2016. Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Akgün N, 2016. Suriyeli Mültecilerde Ruhsal İyilik Hali ve İlişkili Faktörlerin Değerlendirilmesi, Tıpta Uzmanlık, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Akşit G, Bozok M, Bozok N, 2015. Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir'deki Suriyeli Göçmenler Örneği. Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1, 92-116.

Aktan MC, 2016. Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

Akyol AK, Bilbay A, 2018. Ergenlerin Akran Zorbalığı Yapmaları, Zorbalığa Maruz Kalmaları ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Journal of History Culture and Art Research, 7, 2, 667-75.

Allen-Meares P, 2010. Social Work Services in Schools, Allyn & Bacon, p.

Allen-Meares P, Montgomery KL, Kim JS, 2013. School-Based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. Social work, 58, 3, 253-62.

Allen R, 2009. Benefit or Burden? Social Capital, Gender, and the Economic Adaptation of Refugees. International Migration Review, 43, 2, 332-65.

Allport GW, 1954. The Nature of Prejudice, Newyork, Addison Wesley, p.

Althusser L, 1994. İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, çev. Yusuf Alp-Mahmut Özışık, 4.

Altıntaş S, 2014. Davetsiz Misafirler: Türkiye'deki Mültecilerin Maduniyet Görünümleri. İdeal Kent, 14, 252-76.

Amato PR, Fowler F, 2002. Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity. Journal of Marriage and Family, 64, 3, 703-16.

Amnesty I, (2014). Dışarıda Bırakılanlar: Uluslararası Toplum Tarafından Terk Edilen Mülteciler, Amnesty International.

Amnesty I, (2014). Hayatta Kalma Mücadelesi Türkiye'deki Suriye'den Gelen Mülteciler. Londra, Uluslararası Af Örgütü.

Anderson A, 2004. Issues of Migration. In: Educational Intervention for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice Eds: Hamilton R, Moore D. London: Routledge Falmer, p. 64-82.

Anderson B, 2013. Hayali Cemaatler "Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması, İstanbul, Metis, p.

Arnot M, Schneider C, Evans M, Liu Y, Welply O, Davies-Tutt D, 2014. School Approaches to the Education of EAL Students. Language Development, Social Integration and Achievement. Cambridge: The Bell Educational Trust Ltd.

Arun Ö, 2014. İnce Zevkler - Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye'de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. Cogito, 76, 167-91.

Aslı ŞA, 2018. Türkiye'de Yeni Prekarya Suriyeli İşgücü mü? Çalışma ve Toplum, 1, 13-36.

Aykara A, 2010. Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti, Master, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Barın H, 2015. Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Göç Araştırmaları Dergisi, 1, 2, 10-56.

Barker RL, 1995. Social Work Dictionary, United States, NASW Press, p.

Bauman Z, 1998. Sosyolojik Düşünmek. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Bauman Z, 1999. Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, p.

Bauman Z, 2003. Modernlik ve Müphemlik, İstanbul, Ayrıntı, p.

Bauman Z, 2011. Bireyselleşmiş toplum, Ayrıntı Yayınları, p.

Becker GS, 1994. Human Capital Revisited. In: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Eds: Becker GS. Chigago: The University of Chicago Press, p.

Beenstock M, Criswick BR, Rapetto GL, 2001. The Effect of Linguistic Distance and Country of Origin on Immigrant Language Skills: Application to Israel. International Migration Review, 39, 3, 33-60.

Beiser M, Wiwa O, Adebajo S, 2010. Human-Initiated Disaster, Social Disorganization and Post-Traumatic Stress Disorder above Nigeria's Oil Basins. Soc Sci Med, 71, 2, 221-7.

Berndt TJ, Keefe K, 1995. Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. Child Development, 66, 5, 1312-29.

Betts JR, Morell D, 1999. The Relative Importance of Family Background, High School Resources, and Peer Group Effects. The Journal of Human Resources, 34, 2, 268-93.

Beyazova A, 2012. Ayrımcılıkla Mücadelede Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü, İstanbul, Seçbir, p.

Beyazova A, Akbaş M, 2016. Türkiye'deki Devlet Okullarında Suriyeli Mülteci Çocuklar. In: Değerler Eğitimi : Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı. Eds: Kaya A, Vural G, Aydın A. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, p.

Biner Ö, Soykan C, (2016). Suriyeli Mültecilerin Perspektifinden Türkiye'de Yaşam. İstanbul, Mülteci-Der Yayınları.

Birch SH, Ladd GW, 1997. The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. Journal of School Psychology, 35, 1, 61-79.

Bogenschneider K, 1997. Parental Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process with TranscontextualValidity. Journal of Marriage and Family, 59, 3, 718-33.

Boothby N, 1992. Displaced Children: Psychological Theory and Practice from the Field. Journal of Refugee Studies, 5, 2, 106-22.

Borman GD, Hewes GM, Overman LT, Brown S, (2002). Comprehensive School Reform and Student Achievement. Madison, The Mission of the Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. **59**.

Bourdieu P, 1984. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, Boston, Harvard university press, p.

Bourdieu P, Passeron J-C, 1990. Reproduction in Education, Society and Culture, London, Sage Publications, p.

Branje SJT, Lieshout CFMv, Aken MAGv, Haselager GJT, 2004. Perceived Support in Sibling Relationships and Adolescent Adjustment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 8, 1385-96.

Braun V, Clarke V, Terry G, 2012. Thematic Analysis. APA Handbook of Research Methods in Psychology, 2, 57-71.

Bronstein I, Montgomery P, 2011. Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. Clinical child and family psychology review, 14, 1, 44-56.

Brown BB, Eicher SA, Petrie S, 1986. The Importance of p ("c d") Affiliation in Adolescence. Journal Adolescence, 9, 73-96.

Burnard P, 1991. A Method of Analysing Interview Transcripts in Qualitative Research. Nurse education today, 11, 6, 461-6.

Buz S, 2002. Türkiye'deki Sığınmacıların Üçüncü Bir Ülkeye Gidiş İçin Bekleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. Danışman: Ümit Onat.

Buz S, 2008. Türkiye Sığınma Sisteminin Sosyal Boyutu. TBB Dergisi, 76, 1, 120-30.

Bynner J, Parsons S, 2002. Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). Journal of Vocational Behavior, 60, 289-309.

Cadima J, Doumen S, Verschueren K, Buyse E, 2015. Child Engagement in the Transition to School: Contributions of Self-Regulation, Teacher–Child Relationships and Classroom Climate. Early Childhood Research Quarterly, 32, 1-12.

Cameron M, 2006. Managing School Discipline and Implications for School Social Workers: A Review of the Literature. Children & Schools, 28, 4, 219-27.

Candappa M, 2000. The Right to Education and an Adequate Standard of Living: Refugee Children I-in the UK. The International Journal of Children's Rights, 8, 261-70.

Cankurtaran Ö, Beydili-Gürbüz E, 2016. Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Gerekliliği Üzerine. Toplum ve Sosyal Hizmet, 27, 1, 145-60.

Casey T, Dustmann C, 2008. Intergenerational Transmission of Language Capital and Economic Outcomes. Journal of Human Resources., 43, 3, 660-87.

Cassidy DJ, Hestenes LL, Hansen JK, Hegde A, Shim J, Hestenes S, 2005. Revisiting the Two Faces of Child Care Quality: Structure and Process. Early Education and Development, 16, 4, 505-20.

Cernea MM, (2004). Impoverishment Risks, Risk Management, and Reconstruction: A Model of Population Displacement and Resettlement UN Symposium on Hydropower and Sustainable Development. Australia.

Cernea MM, McDowell C, 2000. Risks and Reconstruction: Experiences of Resettlers and Refugees, World Bank Publications, p.

Certeau Md, 2009. Gündelik Hayatın Keşfi I, İstanbul, Dost Kitapevi, p.

Christie S, Szorenyi A, 2015. Theorizing the Relationship between Uk Schools and Migrant Parents of Eastern European Origin: the Parents' Perspective. The International Journal about Parents in Education, 9, 1, 145-56.

Clements P, Spinks T, 2009. The Equal Opportunities Handbook: How to Recognize Diversity, Encourage Fairness and Promote Anti-Discriminatory Practice, London and Philadelphia, Kogan Page, p.

Coleman JS, 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94, 95-120.

Colley H, 2003. Engagement Mentoring for Socially Excluded Youth: Problematising an 'Holistic' Approach to Creating Employability Through the Transformation of Habitus. British Journal of Guidance & Counselling, 31, 1, 77-99.

Collier VP, 1987. Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 21, 4.

Collier VP, 1989. How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 23, 3, 509-31.

Constable R, 2009. The Role of the School Social Worker. School Social Work: Practice, Policy, and Research, 3-29.

Conway S, Meyer D, 2008. Developing Support for Siblings of Young People with Disabilities. Support for Learning, 23, 3, 113-7.

Corbin JN, 2005. Increasing Opportunities for School Social Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform. Children & Schools, 27, 4, 239-46.

Costin LB, 1969. An Analysis of Tasks in School Social Work. Social Service Review/The University of Chicago Press Journal, 43, 3, 274-84.

Crul M, Keskiner E, Schneider J, Lelie F, Ghaeminia S, 2016. No Lost Generation: Education for Refugee Children a Comparison Between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. The Integration of Migrants and Refugees. Florence: European University Institute.

Cutter-Mackenzie A, 2009. Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. Canadian Journal of Environmental Education, 14, 122-35.

Cutuli JJ, Chaplin TM, Gillham JE, Reivich KJ, Seligman MEP, 2006. Preventing Co-Occurring Depression Symptoms in Adolescents with Conduct Problems The Penn Resiliency Program. New York Academy of Sciences, 1094, 182-6.

Çağlayan S, 2006. Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 67-91.

Çam S, 2009. Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri. In: Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Eds: Can G. Ankara: Pagem Akademi, p. 50-75.

Çevikel G, 2015. İnsani Yardım Operasyonlarında Lojistiğin Rolü: Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılara Sağlanan Yardımlar Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Çobaner AA, 2015. Çocuk Hakları Bağlamında Suriyeli Mülteci Çocukların Haberlerde Temsili. Marmara İletişim Dergisi, 24, 27-54.

Çukur D, 2011. Okul Öncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 12, 71-6.

Danış D, Parla A, 2009. Nafile Soydaşlık: Irak ve Bulgaristan Türkleri Örneğinde Göçmen, Dernek ve Devlet. Toplum ve Bilim, 114, 131-58.

Daud A, Klinteberg B, Rydelius PA, 2008. Resilience and Vulnerability Among Refugee Children of Traumatized and non-Traumatized Parents. Child Adolesc Psychiatry Ment Health, 2, 1, 7.

Deniz AÇ, Ekinci Y, Hülür AB, 2016. Suriyeli Sığınmacıların Karşılaştığı Sosyal Dışlanma Mekanizmaları. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 27, 17-40.

Deniz AÇ, Hülür AB, Ekinci Y, 2016. Göç, Strateji ve Taktik: Suriyeli Sığınmacıların Gündelik Hayat Deneyimleri. Journal of International Social Research, 9, 42, 1077-87.

Denzin NK, Lincoln YS, 2005. The Sage Handbook of Qualitative Research, California, Sage Publication, p.

DFE, (2010). The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010, The Stationery Office Norwich.

Dinçer OB, Federici V, Ferris E, Karaca S, Kirişci K, Çarmıklı EÖ, (2013). Suriyeli Mülteciler Krizi ve Türkiye Sonu Gelmeyen Misafirlik. Ankara, Uluslararasi Stratejik Araştirmalar Kurumu & Brookings Enstitüsü.

Doğanay Ü, Keneş HÇ, 2016. Yazılı Basında Suriyeli 'Mülteciler': Ayrımcı Söylemlerin Rasyonel ve Duygusal Gerekçelerinin İnşası. Mülkiye Dergisi, 40, 1, 143-84.

Dominelli L, 2002. Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice, New York, Palgrave Macmillan, p.

Dornbusch SM, Ritter PL, Leiderman PH, Roberts DF, Fraleigh MJ, 1987. The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. Child Development, 58, 5, 1244-57.

Döner H, 2016. Suriyeli Göçmenlerle Yaşanan Sorunlar Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma : Hatay İli Örneği, Master, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Dromgold MS, 2015. Farklılıkları Yönetme Kültürü: Göç Yönetimi Alanı ve Türkiye'ye Göç Eden Suriyeliler, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Billimler Enstitüsü, Ankara.

Duckworth AL, (2013). Grit: The power of passion and perseverance, TED Talks Education.

Duckworth AL, Quinn PD, Seligman MEP, 2009. Positive Predictors of Teacher Effectiveness. The Journal of Positive Psychology, 4, 6, 540-7.

Duman N, 2000. Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

Duman N, 2017. Role of Social Work in the Integrating Refugee and Immigrant Children into Schools. EJSER European Journal of Social Sciences Education and Research Articles, 10.

Duman N, Snoubar Y, 2016. Importance of School Social Work in War and Conflicts Zone. European Journal of Social Sciences Education and Research, 6, 191-5.

Duman N, Snoubar Y, 2016. Problems Faced By Refugee Children and Social Work In: Current Topics in Social Sciences. Eds. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press Sofia, p. 673-8.

Dumka LE, Roosa MW, Jackson KM, 1997. Risk, Conflict, Mothers' Parenting, and Children's Adjustment in Low-Income, Mexican Immigrant, and Mexican American Families. Journal of Marriage and Family, 59, 2, 309-23.

Dunn J, Bundy P, Woodrow N, 2012. Combining Drama Pedagogy with Digital Technologies to Support the Language Learning Needs of Newly Arrived Refugee Children: a Classroom Case Study. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 17, 4, 477-99.

Dupper DR, 2011. Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler, Ankara, Maya Akademi, p.

Duruel M, 2017. Suriyeli Sığınmacıların Karşılaştığı Temel Sorunlar, Algı ve Beklentiler: Hatay Örneği. Akademik Bakış Dergisi, 62, 57-79.

Dürgen B, 2015. Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu, Akdeniz Üniversitesi,Özel Hukuk Anabilim Dalı, Antalya.

Dweck CS, Walton GM, Cohen GL, 2014. Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. Bill & Melinda Gates Foundation.

Early TJ, GlenMaye LF, 2000. Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths Perspective. Social work, 45, 2, 118-30.

Elias N, Scotson JL, 1994. The Established and Outsiders: A Sociological Enquiry, London, SAGE Publication, p.

Emin MN, 2016. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları, İstanbul, SETA, p.

Ercan Ö, 2016. Medyanın Kitleleri Etkilemedeki Gücü: Suriye Savaşı Üzerinden Yazılı Basın İncelemesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Erder S, 2017. Suriye Göçü ve Sonrası. In: Sosyal Hizmetlerde Güncel Tartışmalar. Eds: Taşğın NŞ, Tekin U, Ahi Y. Ankara: Nika Yayınevi, p.

Erdoğan M, (2014). Türkiye'deki suriyeliler:Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.

Erdoğan M, (2017). "Kopuş"tan "Uyum"a Kent Mültecileri Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Süreç Yönetimi: İstanbul Örneği. İstanbul, Marmara Belediyeler Birliği.

Erdoğan M, (2017). Suriyeliler Barometresi: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi. Ankara, Hacetepe Göç Araştırmaları Merkezi.

Erdoğan M, Kavukçuer Y, Çetinkaya T, (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Mültecilere Yönelik Medya Algısı. Ankara, Özgürlük Araştırmaları Derneği.

Evans G, 2004. The Environment of Childhood Poverty. American Psychologist, 59, 2, 77-92.

Evans GAL, Wittkowski A, Butler H, Hedderly T, Bunton P, 2016. Parenting Interventions for Children with Tic Disorders: Professionals' Perspectives. J Child Fam Stud, 25, 1594-604.

Evans K, Heinz WR, 1994. Transitions in Progress. In: Becoming adults in England and Germany. Eds: Heinz KEaWR. London: Anglo-German Foundation, p. 1-17.

Fazel M, Reed RV, Panter-Brick C, Stein A, 2012. Mental Health of Displaced and Refugee Children Resettled in High-Income Countries: Risk and Protective Factors. Lancet, 379, 9812, 266-82.

Foucault M, 2001. Kelimeler ve Seyler, İstanbul, İmge Kitabevi, p.

Foucault M, 2007. İktidarın Gözü, çev. Işık Ergüden,(İstanbul: Ayrıntı Kitabevi, 2007).

Foucault M, 2012. Discipline and Punish: The Birth of the Prison, New York, Vintage, p.

Foucault M, 2015. Deliliğin tarihi, İstanbul, İmge Kitabevi, p.

Franco N, Levitt MJ, 1998. The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem. Family Relations, 47, 4, 315-21.

Fraser MW, Galinsky MJ, Richman JM, 1999. Risk, Protection, and Resilience: Toward a Conceptual Framework for Social Work Practice. Social Work Research, 23, 3, 131-43.

Freiberg HJ, 2005. School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, Philadelphia, Falmer Press, p.

Frey A, George-Nichols N, 2003. Intervention Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Using Research to Inform School Social Work Practice. Children & Schools, 25, 2, 97-104.

Gaziantep Ortak Akıl Raporu, (2013). Suriyeli Sığınmacılarla İlgili Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Gaziantep, Gaziantep Ortak Akıl Raporu.

Gee S, (2015). Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller. Amerika birleşik Devletleri, İnsan Hakları İzleme Örgütü.

Gencer TE, 2017. Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10, 54, 838-51.

Geray H, 2006. Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş: İletişim Alanında Örneklerle, Siyasal Kitabevi, p.

Giddens A, 1991. Structuration Theory. Past, Present and Future. In: Bryant, C. and Jary, D.(eds.). Giddens' Theory of Structuration. A Critical Appreciation. London: Routledge.

Giddens A, Duneier M, Appelbaum RP, Carr DS, 2016. Introduction to Sociology, WW Norton, p.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2018). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacı Sayısı Ankara, T.C. İçişleri Bakanlığı.

Gölcü A, Dağlı AN, 2017. Haber Söyleminde 'Öteki'yi Aramak: Suriyeli Mülteciler Örneği. Akdeniz İletişim Dergisi, 28, 11-38.

Göregenli M, 2012. Temel Kavramlar: Öyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. In: Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar. Eds. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi, p.

Graneheim UH, Lundman B, 2004. Qualitative Content Analysis In Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. Nurse Education Today, 24, 2, 105-12.

Greenberg JP, 2013. Determinants of After-School Programming for School-Age Immigrant Children. Children &Schools, 35, 2, 101-11.

Greenberg JP, 2014. Significance of After-School Programming for Immigrant Children during Middle Childhood: Opportunities for School Social Work. Social work, 59, 3, 243-51.

Greenberg MT, Siegel JM, Leitch CJ, 1983. The Nature and Importance of Attachment Relationships to Parents and Peers During Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 12, 5, 373-86.

Guan S-SA, Fuligni AJ, 2015. Changes in Parent, Sibling, and Peer Support During the Transition to Young Adulthood. Journal of Research on Adolescence, 26, 2, 286-99.

Türkiye En Fazla Mülteci Barındıran Ülke, 2015. Erişim tarihi 05.02.2017. Erişim adresi, http://www.aljazeera.com.tr/haber/turkiye-en-fazla-multeci-barindiran-ulke.

Güllüpınar F, 2012. Göç Olgusunun Ekonomi-Politiği ve Uluslararası Göç Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 4, 53-85.

Gülyaşar M, 2017. Suriyeliler ve Vatandaşlık: Yerel Halk ve Suriyeli Sığınmacılar Çerçevesinde Bir Değerlendirme. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7, 13, 678-705.

Güneş M, 2013. Uluslararası Göçün Tetikleyicileri; Suriye'den Türkiyeye Zorunlu Göçün Cilvegözü Örneği ile Yansımaları Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlilşikiler Anabilim Dalı, Ankara.

Güneş M, 2015. Kamu Yönetiminde Geçici Koruma Rejimi ve Yakın Gelecekte Türk Kamu Güvenliğinde Potansiyel Bir Sorun Olarak: Suriyeli Mülteciler. XIII. Kamu Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı İçinde, Konya.

Güven M, 2004. Okullarda Rehberlik Servisleri ve hizmetleri. In: Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Eds: Kaya A. Ankara: Anı Yayıncılık, p.

Hartup WW, Stevens N, 1997. Friendships and Adaptation in the Life Course. Psychological Bulletin, 121, 3, 355.

Harvey EB, Gazay L, Samuels B, 1976. Utilization of a Psychiatric-Social Work Team in an Alaskan Native Secondary Boarding School: A Five-Year Review. J Am Acad Child Psychiatry, 15, 3, 558-74.

Hedin L, Höjer I, Brunnberg E, 2011. Why One Goes to School: What School Means to Young People Entering Foster Care. Child and Family Social Work, 16, 43-51.

Hirsch BJ, DuBois DL, 1992. The Relation of Peer Social Support and Psychological Symptomatology During the Transition to Junior High School: A Two-Year Longitudinal Analysis. American Journal of Community Psychology, 20, 3, 333-47.

Hjern A, Rajmil L, Bergstro M, Berlin M, Gustafsson PA, Modin B, 2013. Migrant Density and Well-Being—A National School Survey of 15-Year-Olds in Sweden. European Journal of Public Health, 23, 5, 823-8.

Hohepa M, Scragg R, Schofield G, Kolt GS, Schaaf D, 2007. Social Support for Youth Physical Activity: Importance of Siblings, Parents, Friends and School Support Across a Segmented School Day. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 4, 54, 1-9.

Hope J, 2011. New Insights into Family Learning for Refugees: Bonding, Bridging and Building Transcultural Capital. Literacy, 45, 2, 91-7.

Howes C, 2000. Social-Emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. Social Development, 9, 2, 191-204.

Howes C, Whitebook M, Phillips D. Teacher Characteristics and Effective Teaching in Child Care: Findings from the National Child Care Staffing Study. Child and Youth Care Forum, 399-414.

Huston AC, Duncan GJ, Granger R, Bos J, McLoyd V, Mistry R, Crosby D, Gibson C, Magnuson K, Romich J, Ventu A, 2001. Work-Based Antipoverty Programs for Parents Can Enhance the School Performance and Social Behavior of Childre. Child Development, 72, 1, 318-36.

İçduygu A, 2017. Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar: "Siyasallaşan" Bir Sürecin Analizi. Toplum ve Bilim, 140, 27-41.

Global Definition of Social Work, 2014. Erişim tarihi 21.04.2018. Erişim adresi, http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/.

Isaac JC, 1996. A New Guarantee on Earth: Hannah Arendt on Human Dignity and the Politics of Human Rights. American Political Science Review, 90, 1, 61-73.

Işıklı Ş, 2015. İlticanın Yapısökümcü Felsefesi: Konuksevermezlik Sorunu. Marmara İletişim Dergisi, 24, 55-75.

Jarolmen J, 2017. Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Klavuzu, Ankara, Nika Yayınevi, p.

Jeffey D, 2007. Radical Problems and Liberal Selves Professional Subjectivity in the Anti-oppress Social Work Classroom. Canadian Social Work Review, 24, 2, 125-39.

Jones SK, Killoren SE, Alfaro EC, Gonzales-Backen MA, 2018. Mexican American College Students' Perceived Experiences of Discrimination, Ethnic Identity, and Adjustment: The Protective Role of Sibling Support. Emerging Adulthood, 6, 4, 280-7.

Jozefowicz-Simbeni DMH, 2008. An Ecological and Developmental Perspective on Dropout Risk Factors in Early Adolescence: Role of School Social Workers in Dropout Prevention Efforts. Children & Schools, 30, 1, 49-62.

Jr. RBMN, 2001. Differential Effects of Parental Involvement on Cognitive and Behavioral Outcomes by Socioeconomic Status. Journal of Socio-Economics, 30, 171-9.

Kahraman F, Nizam ÖK, 2016. Mültecilik Hallerini Mekan Üzerinden Okumak: Gaziantap Örneğinde Türkiyelilerin Gözünden Suriyeli Kent Mültecileri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9, 44, 808-25.

Kap D, 2014. Suriyeli Mülteciler: Türkiye'nin Müstakbel Vatandaşları. Akademik Perspektif, 1, 3, 30-5.

Kaplan I, Stolk Y, Valibhoy M, Tucker A, Baker J, 2016. Cognitive Assessment of Refugee Children: Effects of Trauma and New Language Acquisition. Transcultural Psychiatry, 53, 1, 81-109.

Karadeniz M, 2016. Kiliste Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların İl Ekonomisine Etkisi, Master Thesis, Kilis Üniversitesi, Kilis.

Karakaya İ, Benli H, (2017). Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. Ankara, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

Karataş K, Gencer TE, Çalış N, Ege A, 2014. Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. Sosyal Hizmet Dergisi, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı, 71-81.

Karataş K, Günal Nİ, 2017. Engelli Mülteciler ve Sosyal Hizmet Gereksinimleri: Gaziantep Özelinde Bir Değerlendirme. In: Sosyal Hizmetlerde Güncel Tartışmalar. Eds: Taşğın NŞ, Tekin U, Ahi Y. Ankara: Nika Yayınevi, p.

Kavlak İV, 2011. Askıdaki Yaşamlar & Algıdaki Yaşamlar Projesi Araştırma Raporu. Sığınmacılar Ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği, Ankara: Atik Matbaacılık, Http://Www. Madde14. Org/İmages/E, 9.

Kaya A, 2017. İstanbul, Mülteciler Için Cennet mi Cehennem mi? Suriyeli Mültecilerin Kentsel Alandaki Halleri. Toplum ve Bilim, 140.

Kaya A, Kıraç A, (2016). İstanbul'daki Suriyeli Mültecilere İlişkin Zarar Görebilirlik Değerlendirme Raporu. İstanbul, Hayata Destek Derneği.

Kaya A, Vural G, Aydın A, 2016. Değerler Eğitimi : Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, p.

Kaya İ, Eren EY, (2015). Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri. Ankara, SETA.

Kaya M, 2015. Komşuda Misafirlik: Suriyeli Sığınmacılarca Kurulmuş Mülteci Derneklerinin Perspektifinden Türkiye'de Yaşamak. The Journal of Academic Social Science Studies, 39, 263-79.

Kaypak Ş, Binay M, 2016. Suriye Savaşı Nedeniyle Yaşanan Göçün Ekonomik ve SosyoKültürel Etkileri: Batman Örneği. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 6, 1.

Keane MP, Wolpin KI, 2001. The Effect of Parental Transfers and Borrowing Constraints on Educational Attainment. International Economic Review, 42, 4, 1051-103.

Kelly MS, Bluestone-Miller R, Mervis B, Fuerst R, 2012. The Family and School Partnership Program: a Framework for Professional Development. Children & Schools, 34, 4, 249-52.

Kelly MS, Frey AJ, Alvarez M, Berzin SC, Shaffer G, O'Brien K, 2010. School Social Work Practice and Response to Intervention. Children & Schools, 32, 4, 201-9.

Keskin S, 2014. Turkey's Asylum Policy Towards Syrians, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Kira IA, Lewandowski L, Ashby JS, Somers C, Chiodo L, Odenat L, 2014. Does Bullying Victimization Suppress IQ? The Effects of Bullying Victimization on IQ in Iraqi and African American Adolescents: A Traumatology Perspective. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 23, 431-53.

Kirişçi K, 2014. Misafirliğin Ötesine Geçerken Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sınavı. Çev: Sema Karaca. Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).

Kızıl Ö, Dönmez C, 2017. Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılara Verilen Eğitim Hizmetleri ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Bazı Sorunların Değerlendirilmesi. International Journal Of Education Technology and Scientific Researches, 4, 237-9.

Koçyiğit S, Tuğluk MN, Kök M, 2007. Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 324-42.

Korkut F, 2007. Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 187-97.

Kowaleski-Jones L, 2000. Staying Out of Trouble: Community Resources and Problem Behavior Among High-Risk Adolescents. Journal of Marriage and Family, 62, 2, 449-64.

Koyuncu A, 2014. Kentin Yeni Misafirleri Suriyeliler, Konya, Çizgi Kitapevi, p.

Kuş E, 2007. Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?, Ankara, Anı Yayıncılık, p.

Kümbetoğlu B, 2008. Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma, İstanbul, Bağlam Yayıncılık, p.

Lamb NK, 2003. The Employment Experiences of Canadian Refugees: Measuring the Impact of Human and Social Capital on Quality of Employment. Navjot K. Lamb, 40, 1, 45-64.

Lareau A, 2002. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. American Sociological Review, 67, 5, 747-76.

Lesser EL, 2000. Leveraging Social Capital in Organizations. In: Knowledge and Social Capital. Eds: Lesser EL. United States of America: Butterworth-Heinemann, p.

Levin L, 1999. Traumatized Refugee Children: a Challenge for Mental Rehabilitation. Medicine Conflict, and Survival, 15, 4, 342-51.

Liu Y, Evans M, 2016. Multilingualism as Legitimate Shared Repertoires in School Communities of Practice: Students' and Teachers' Discursive Constructions of Languages in Two Schools in England. Cambridge Journal of Education,, 46, 4, 553-68.

LoCasale-Crouch, Jennifer Konold, Tim Pianta, Robert Howes, Carollee Burchinal, Margaret Bryant, Donna Clifford, Richard Early, Diane Barbarin, 2007. Observed Classroom Quality Profiles in State-Funded Pre-Kindergarten Programs and Associations with Teacher, Program, and Classroom Characteristics. Early Childhood Research Quarterly, 22, 1, 3-17.

Lochner L, 2004. Education, Work, And Crime: A Human Capital Approach. International Economic Review, 45, 3, 811-43.

MacMillan KK, Ohan J, Cherian S, Mutch RC, 2015. Refugee Children's Play: Before and After Migration to Australia. J Paediatr Child Health, 51, 8, 771-7.

Madzivaa R, Thondhlanab J, 2017. Provision of Quality Education in the Context of Syrian Refugee Children in the Uk: Opportunities and Challenges. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47, 6, 942-61.

Man F, 2016. "Günah Keçileri" ya da "Olağan Şüpheliler" Olarak Suriyeliler. Çalışma ve Toplum, 3, 1147-70.

Massat CR, Kelly M, Constable RT, 2016. School Social Work: Practice, Policy, & Research, Chicago, Lyceum Books, p.

Masterson JF, 2013. Treatment of the borderline adolescent: A developmental approach, Routledge, p.

Mayer-Smith J, Bartosh O, Peterat L, 2007. Teaming Children and Elders to Grow Food and Environmental Consciousness. Applied Environmental Education and Communication, 6, 1, 77-85.

Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu, (2014). Mazlumder Kamp Dışında Yaşayan Suriyeli Kadın Sığınmacılar Raporu. İstanbul, Mazlumder.

MEB, (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmenliği. 24376. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara, Resmi Gazete.

MEB, 2010. Milli Eğitim Bakanlığı 2010 Genelgesi (Yabancı Uyruklu Öğrenciler), Ankara, MEB, p.

MEB, 2013. Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi, Ankara, MEB, p.

MEB, 2013. Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler, Ankara, MEB, p.

MEB, (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri/21 Genelge. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB, 2015. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, Ankara, MEB, p.

Mevzuat, 2013. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu: İkincil Koruma, Ankara, Resmi Gazete, p.

Mevzuat, 2013. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu: Şartlı Mülteci, Ankara, Resmi Gazete, p.

Mevzuat, 2018. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Ankara, Resmi Gazete, p.

Milevsky A, 2005. Compensatory Patterns of Sibling Support in Emerging Adulthood: Variations in Loneliness, Self-Esteem, Depression and Life Satisfaction. Journal of Social and Personal Relationships, 22, 6, 743-55.

Milevsky A, Levitt MJ, 2005. Sibling Support in Early Adolescence: Buffering and Compensation Across Relationships. European Journal of Developmental Psychology, 2, 3, 299-320.

Mullen AL, Goyette KA, Soares JA, 2003. Who Goes to Graduate School? Social and Academic Correlates of Educational Continuation after College. Sociology of Education, 76, 2, 143-69.

Nadir U, Aktan MC, 2016. Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. Sağlık ve Toplum, 3, 78-88.

National Association Social Workers, (2002). NASW Standarts for Social Work Services. Washington, DC, National Association of Social Worker.

Nazlı S, 2007. Psikolojik Danışmanların Değişen Rollerini Algılayışları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 18, 1-17.

Neuman WL, 2010. Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, İstanbul, Yayın Odası, p.

Newman A, Goulding A, Whitehead C, 2013. How Cultural Capital, Habitus and Class Influence the Responses of Older Adults to the Field of Contemporary Visual Art. Poetics, 41, 456-80.

O'Connor E, 2010. Teacher–Child Relationships as Dynamic Systems. Journal of School Psychology, 48, 187-218.

Openshaw L, 2008. Social Work in Schools: Principles and Practice, New York, The Guilford Press, p.

Osterman KF, 2000. Students' Need for Belonging in the School Community. Review of Educational Research, 70, 3, 323-67.

Ozer EJ, 2007. The Effects of School Gardens on Students and Schools: Conceptualization and Considerations for Maximizing Healthy Development. Health Education & Behavior, 34, 6, 846-63.

Özbesler C, Duyan V, 2009. Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. Eğitim ve Bilim, 34, 154, 17-25.

Özer Y, Komşuoğlu A, Ateşok ZÖ, 2016. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 37, 185-219.

Özgür Ö, 2009. Çok Kültürcü Sosyal Hizmet Uygulamasına Eleştirel Bir Bakış: Londra'dan Bir Örnek, Hacettepe, Ankara.

Özgüven İE, 2007. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara, Pdrem Yayınları, p.

Özkan I, 2013. Göç, İltica ve Sığınma Hukuku, Ankara, Seçkin Yayınları, p.

Özkan Y, Kılıç E, 2014. Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. TSA, 18, 3, 397-412.

Özkan Y, Kılıç E, 2014. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. In: Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma Eds. Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği, p.

Özkan Y, Selcik O, 2016. Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rolleri ve Sorumlulukları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9, 46, 431-7.

Özkan Y, Selcik O, 2016. Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9, 43, 1275-81.

Özkarslı F, 2014. Suriye'den Türkiyaya Göç ve Suriyelilerin Enformel İstihdamı, Master Thesis, Artuklu Üniversitesi, Mardin.

Paat Y, Paat F, 2013. Understanding the Role of Immigrant Families' Cultural and Structural Mechanisms in Immigrant Children's Experiences beyond High School: Lessons for Social Work Practitioners. Journal ofHuman Behavior in the Social Environment, 23, 514-28.

Pacione L, Measham T, Rousseau C, 2013. Refugee children: mental health and effective interventions. Curr Psychiatry Rep, 15, 2, 341.

Patton MQ, 2014. Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, Ankara, Pegem Akademi, p.

Peisker VC, Walker I, 2003. Human Capital, Acculturation and Social Identity: Bosnian Refugees in Australia. Journal of Community & Applied Social Psychology, 13, 337-60.

Penninx R, Içduygu A, Karaçay A, 2015. Migration Research from the West: Shortcomings and Challenges. Critical Reflections in Migration Research: Views from the North and the South, 19-33.

Perna LW, 2000. Differences in the Decision to Attend College among African Americans, Hispanics, and Whites. The Journal of Higher Education, 71, 2.

Pianta R, Walsh D, 2014. High-Risk Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships, Routledge, p.

Pianta RC, 1999. Enhancing Relationships Between Children and Teachers, American Psychological Association, p.

Pianta RC, Nimetz SL, Bennett E, 1997. Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 12, 3, 263-80.

Pinson H, Arnot M, 2010. Local Conceptualisations of the Education of Asylum-Seeking and Refugee Students: From Hostile to Holistic Models. International Journal of Inclusive Education, 14, 3, 247-67.

Pope C, Mays N, 1995. Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach: An Introduction to Qualitative Methods in Health and Health Services Research. BMJ: British Medical Journal, 311, 6996, 42.

Portes A, Rumbaut RG, 1996. Immigrant America: A portrait, Berkeley California, University of California Press, p.

Portes A, Rumbaut RG, 2001. Legacies: The Story of the Immigrant Second generation, Berkeley California, University of California Press., p.

Pottie K, Dahal G, Georgiades K, Premji K, Hassan G, 2015. Do First Generation Immigrant Adolescents Face Higher Rates of Bullying, Violence and Suicidal Behaviours Than Do Third Generation and Native Born? Journal Immigrant Minority Health, 17, 1557-66.

Rapp CA, Saleebey D, Sullivan WP, 2005. The Future of Strengths-Based Social Work. Advances in Social Work, 6, 1, 79-90.

Resmi Gazete, (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği, Sayı.

Resmi Gazete, 2016. Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik, Ankara, MEB, p.

Resmi Gazete, 2017. Milli Eğitim Bakanliği Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara, MEB, p.

Richman JM, Rosenfeld LB, Bowen GL, 1998. Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. Social work, 43, 4, 309-23.

Robinson K, 2001. All Our Futures: Creativity, Culture and Education, DfEE Sudbury, p.

Robinson K, 2010. Changing Education Paradigms. RSA Animate, The Royal Society of Arts, London, http://www. youtube. com/watch.

Robinson K, 2010. Sir Ken Robinson: Bring on the Learning Revolution!, TED, p.

Robinson WC, 2003. Risks and Rights: The Causes, Consequences, and Challenges of Development-Induced Displacement. Occasional Paper.

Roscigno VJ, Ainsworth-Darn JW, 1999. Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. Sociology of Education, 72, 3, 158-78.

Roth BJ, Schling F, Brake A, 2016. Recentering Our Tendencies: Immigrant Youth Development and the Importance of Contex in Social Work Research. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 26, 6, 509-20.

Rumelili B, Karadağ S, 2017. Göç Ve Güvenlik: Eleştirel Yaklaşımlar. Toplum ve Bilim, 140, 69-92.

Ryan AM, 2001. The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. Child Development, 72, 4, 1135-50.

Said E, 2003. Şarkiyatçılık. Berna Ülner (Çev.). İstanbul: Metis.

Sakız H, 2016. Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri Bir Bütümleştirme Önerisi. Göç Dergisi, 3, 1, 65-81.

Saleebey D, 1996. The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions Social work, 41, 3, 296-305.

Saleebey D, 2000. Power in The People: Strengths and Hope. Advances in Social Work, 1, 2, 127-36.

Schiele JH, 1997. The Contour and Meaning of Afrocentric Social Work. Journal of Black Studies, 27, 6, 800-19.

Scudder T, 1993. Development-Induced Relocation and Refugee Studies: 37 Years of Change and Continuity among Zambia's Gwembe Tonga. Journal of Refugee Studies, 6, 2, 123-52.

Scudder T, 2005. The Future of Large Dams: Dealing with Social, Environmental, Institutional and Political Costs, London, Earthscan, p.

Scudder T, Colson E, 1982. From Welfare to Development: A Conceptual Framework for the Analysis of Dislocated People.

Seçer AB, 2017. Seeking Education Beyond Refugees: An Analysis of Syrian Parent's Perspectives of Their Children's Education In Istanbul, Phd, Bogazici, Istanbul.

Seydi AR, 2013. Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. Süleyman Demirel Üniveristesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 217-41.

Seydi AR, 2014. Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014, 31.

Sheafor BW, Horejsi SJ, 2014. Sosyal Hizmet Uygulaması: Temel Teknikler ve İlkeler, Ankara, Nika Yayınevi, p.

Simons-Morton B, 2009. Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. Youth & Society, 41, 1, 3-25.

Skelly SM, Bradley JC, 2000. The Importance of School Gardens as Perceived by Florida Elementary School Teachers. Hort Technology, 10, 1, 229-31.

Snoubar Y, Duman N, 2015. Using Social Holistic Approach in Working with Children who are in the War Zone. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6, 2 S5, 231.

Snoubar Y, Duman N, 2016. Impact of Wars and Conflicts on Women and Children in Middle East: Health, Psychological, Educational and Social Crisis. EJSER European Journal of Social Sciences Education and Research Articles, 6.

Sroufe LA, Fox NE, Pancake VR, 1983. Attachment and Dependency in Developmental Perspective. Child Development, 1615-27.

Strand S, Demie F, 2005. English Language Acquisition and Educational Attainment at the End of Primary School. Educational Studies, 31, 3, 275-91.

Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu, (2013). Yok Sayılanlar; Kamp Dışında Yaşayan Suriye'den Gelen Sığınmacılar İstanbul Örneği. İstanbul, Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu.

Şahin Ç, (2015). Türkiye'de Göçmen İşçiler Sorunu. İstanbul, Toprak İşveren Sendikası.

Şen B, Arlı A, Şen AA, 2016. Yoksulluğu Bölüşmek: Süleymaniye Bekar Odası Göçmenleri, İstanbul, Küre Yayınları, p.

Şengül M, Kaya T, 2016. Kapitalizm ve Paternalizm Kıskacında Çocuk: Türkiye'de Çocuklara İlişkin Sorunlar ve Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu, Ankara, Eğitimsen Yayınları, p. 13-16.

Şenses N, 2016. Rethinking Migration in the Context of Precarity: The Case of Turkey. Critical Sociollogy, 42, 7-8, 975-87.

Şensin C, 2016. Sınıf Öğretmenlerinin Suriye'den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Uludağ Universitesi, Bursa.

Şimşek D, 2017. Göç Politikaları ve "İnsan Güvenliği": Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. Toplum ve Bilim, 140, 11-26.

Şimşek D, İçduygu A, 2017. Giriş: Uluslararası Göç, Politika Ve Güvenlik. Toplum ve Bilim, 140, 6-10.

Taşkın D, 2014. Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181, 181, 175-204.

Teater B, 2015. Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri: Uygulama İçin Bir Giriş, Ankara, Nika Yayınevi, p.

Tereshchenko A, Archer L, 2014. New Migration, New Challenges: Eastern European Migrant Pupils in English Schools. Department of Education and Professional Studies, King's College London. http://www. naldic. org. uk/Resources/NALDIC/Research% 20and% 20Information/Documents/ Tereshchenko, 20, 20.

Thompson N, 2014. Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak, Ankara, Dipnot Yayınları, p.

Thompson N, 2016. Güç ve Güçlendirme, Ankara, Nika Yayınevi, p.

Thruppa M, Lauderb H, Robinson T, 2002. School Composition and Peer Effects. International Journal of Educational Research, 37, 483-504.

Thyme KE, Wiberg B, Lundman B, Graneheim UH, 2013. Qualitative Content Analysis in Art Psychotherapy Research: Concepts, Procedures, and Measures to Reveal the Latent Meaning in Pictures and the Words Attached to the Pictures. The Arts in Psychotherapy, 40, 1, 101-7.

Tikly L, 2016. Language-in-Education Policy in Low-Income, Postcolonial Contexts: Towards a Social Justice Approach. Comparative Education, 52, 3, 408-25.

Topçuoğlu RA, 2014. Hayati Değiştirmek İçin Yola Çıkanlar – Yola Çıkınca Değişen Hayatlar: Bir Müracaatçı Grubu Olarak Göçmen Çocuklar. Toplum ve Sosyal Hizmet, 25, 1, 89-107.

Tuncay T, İl S, 2006. Sosyal Hizmette Baskı karşıtı Uygulama: Sosyal Adalet Paradigması Çerçevesinde Bir Özgürleştirme Pratiği. Toplum ve Sosyal Hizmet, 17, 2, 59-71.

Turner FJ, 2017. Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches, Oxford University Press, p.

Uğurlu N, 2015. Suriyeli Göçmen Çocuklarda Sanat Terapisinin Travma, Depresyon ve Anksiyete Semptomlarına Etkisi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Uludağlı NP, Sayıl M, 2009. Orta ve İleri Ergenlik Döneminde Risk Alma Davranışı: Ebeveyn ve Akranların Rolü. Türk Psikoloji Yazıları, 12, 23, 14-24.

UNHCR, 1951. Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. 10.02.2017, Cenevre, United Nations High Commissioner for Refugees, p.

UNHCR, (1967). Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü. United Nations. New York, United Nations High Commissioner for Refugees,.

UNHCR, (2015). Sık Sorulan Sorular/Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler.

UNHCR, (2017). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı.

UNICEF, 2004. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 1989, Türkiye, UNICEF, p.

Uzun EM, Bütün E, 2016. Okul Öncesi eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi, 1, 1, 72-83.

Ünal M, 2009. Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 2, 95-110.

Üstübici A, 2017. Türkiye'de Göç Politikaların Dönüşümü: Yasadışılığın Uluslararası Üretiminden Makbul Yabancıya? Toplum ve Bilim, 140, 106-21.

Valtonen K, 2001. Social Work with Immigrants and Refugees: Developing a Participation-based Framework for Anti-Oppressive Practice. British Journal of Social Work, 955-960.

Verkuyten M, Thijs J, 2002. School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. Social Indicators Research, 59, 203-28.

Wake SJ, 2008. 'In the Best Interests of the Child': Juggling the Geography of Children's Gardens (Between Adult Agendas and Children's Needs). Children's Geographies, 6, 4, 423-35.

Wang C, Hatzigianni M, Shahaeian A, Murray E, Harrison LJ, 2016. The Combined Effects of Teacher-Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment. Journal of School Psychology, 59, 1-11.

Waxman P, 2001. The Economic Adjustment of Recently Arrived Bosnian, Afghan and Iraqi Refugees in Sydney, Australia. International Migration Review, 35, 2, 472-505.

Wentzel KR, 2002. Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. Child Development, 73, 1, 287-301.

Widmer ED, Weiss CC, 2000. Do Older Siblings Make a Difference? The Effects of Older Sibling Support and Older Sibling Adjustment on the Adjustment of Socially Disadvantaged Adolescents. Journal of Research on Adolescence, 10, 1, 1-28.

Wildhagen T, 2009. Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. The Sociological Quarterly, 50, 1, 173-200.

Williams C, 1999. Connecting Anti-racist and Anti-oppressive Theory and Practice: Retrenchment or Reappraisal. The British Journal of Social Work, 29, 2, 211-30.

Wu J-Y, Hughes JN, Kwok O-M, 2010. Teacher–Student Relationship Quality Type in Elementary Grades: Effects on Trajectories for Achievement and Engagement. Journal of School Psychology, 48, 5, 357-87.

Yabancılar Uluslararası Koruma Kanunu, 2013. Resmi Gazete. Kanun No: 6458, Sayı: 28615.

Yalçın A, Topçuoğlu A, Özensel E, Koyuncu A, (2015). Konya'daki Suriyelilerin Ekonomik Potansiyelleri ve İşbirliği İmkanlarının Belirlenmesi Araştırması. Konya, Mevlana Kalkınma ajansı.

Yalçın C, 2004. Göç Sosyolojisi, Anı Yayıncılık, p.

Yaman A, 2016. Suriyeli Sosyal Sermayenin İnşası ve Yeniden Üretim Sürecinin Sivil Toplum ve Ekonomik Hayat Alanlarında İncelenmesi. Göç Araştırmaları Dergisi, 2, 3.

Yavuz Ö, 2015. Türkiye'deki Suriyeli Mültecilere Yapılan Sağlık Yardımlarının Yasal ve Etik Temelleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 30, 265-80.

Yavuz Ö, Mızrak S, 2016. Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. Göç Dergisi, 3, 2, 175-99.

Yaycı L, 2012. Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri. In: Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Eds: Güven M. Ankara: Anı Yayıncılık, p.

Yeager DS, Dweck CS, 2012. Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics Can be Developed. Educational Psychologist, 47, 4, 302-14.

Yeşilkayalı E, 2016. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 1, 135-52.

Yeşilkayalı E, 2017. Okul Sosyal Hizmetinde Okul Bağlantılı Hizmetler. MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 15, 3, 169-87.

Yeşilkayalı E, Bölükbaşı HD, 2017. Özel Eğitim Hizmetleri Ekibinin Bir Parçası Olarak Okul Sosyal Çalışmacıları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5, 43, 248-60.

Yeşilkayalı E, Meydan S, 2017. Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5, 53, 206-21.

Yeşilyaprak B, 2002. Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara, Nobel Yayıncılık, p. 7-12.

Yıldırım A, Şimşek H, 2006. Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık, p.

Yıldız U, Sert D, 2017. Göçün Jeopolitiği Ve Türkiye'nin Coğrafi Kısıtlaması Üzerine Farklı Bir Yorum. Toplum ve Bilim, 140, 93-105.

Türkiye'deki Suriyelilerin Okullaşma Oranları, 2018. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim tarihi 26.08.2018. Erişim adresi, http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-turkiyedeki-suriyelilerin-okullasma-orani-yuzde-63e-yaklasti/haber/16453/tr.

Yücel İ, 2017. Baskı Karşıtı Sosyal Çalışmanın Meşruiyet Sorunu. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları, 1, 2.

Yüksel U, Bulut MN, Mor Z, 2013. Türkiye'de Bulunan Suriyeli Mülteciler, Ankara, Uluslararası Ortadoğu Barış Araştırmaları Merkezi, p.

Zastrow C, 2013. Sosyal Hizmete Giriş, Ankara, Nika Yayınevi, p. 465-487.

Zetter R, Fiddian-Qasmiyeh E, (2011). Study on Impacts and Costs of Forced Displacement: State of The Art Literature Review. Oxford, Oxford University Refugee Studies Centre. **II**.

Zetter R, Fiddian-Qasmiyeh E, Ruiz I, Vargas-Silva C, (2012). Assesing the Impacts and Costs of Forced Displacement: A Mixed Methods Approach. Oxford, Oxford University Refugee Studies Centre. **I**.

Zolberg AR, 1989. The Next Waves: Migration Theory for a Changing World. International Migration Review, 403-30.

Zolberg AR, Suhrke A, Aguayo S, 1986. International Factors in the Formation of Refugee Movements. International Migration Review, 151-69.