



**İLKOKUL VE ORTAOKULA DEVAM EDEN GÖÇMEN
ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARINA YÖNELİK OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Fatih Aslan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fatih
Soyadı : Aslan
Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi
İmza :
Teslim tarihi : 10/09/2019

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

İngilizce Adı : Views of School Administrators on the Education Problems of Migrant Children in Primary and Secondary School

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Fatih ASLAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatih ASLAN tarafından hazırlanan "İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Serkan KOŞAR

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Erol DURAN

(Temel Eğitim ABD, Uşak Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 20/08/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Hayatını göç yolculuğunda kaybeden tüm çocuklara...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başlangıç ve planlama sürecinde tecrübe ve desteklerini her zaman hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Figen EREŞ'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamla ilgili plan program ve konunun tamamlanma sürecince çok fazla katkısı olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, bilgi ve tecrübesi ile destek veren, bana rehberlik yapan, kıymetli hocam Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a, sonsuz teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak tez çalışmamla ilgili katkı ve görüşlerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN ve Doç. Dr. Erol DURAN'a, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Eğitim Yönetimi alanındaki hocalarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak hem yüksek lisans ders döneminde hem de tez çalışması sırasında çok fazla destek veren ve sabır gösteren kıymetli eşim ve çocuklarıma çok teşekkür ederim.

**İLKOKUL VE ORTAOKULA DEVAM EDEN GÖÇMEN
ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARINA YÖNELİK OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Fatih Aslan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2019**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Ankara’da ilkökul ve ortaokul düzeyindeki göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sorunlarına yönelik, okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun tespitinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemede, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Ankara ili merkez ilçelerine bağlı okullarda görev yapan 35 okul yöneticisine 2018-2019 Eğitim-Öğretim Güz döneminde görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcıların göçmen öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme metinlerinin analizinde uygun tema, kategori ve kodlamalar kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak tablolar ile ortaya konmuştur. Göçmen öğrencilerin dil-iletişim problemleri, aile yapılarının farklı, karmaşık ve kalabalık olması, sokak hayatına bağımlı olunması, göçmen öğrencilerin aralarındaki geçimsizlikler, kültür farklılığına bağlı uyumsuzluk, psikolojik durumları, maddi imkânsızlıkları, kalabalık nüfus, çocuk işçiliği, ailenin ilgisiz ve eğitimsiz olması, beslenme, barınma, sağlık ve temizlik sorunları, öğrencilerin okula yardım alabilmek için gönderilmesi, Türk eğitim sistemine uyumda güçlük, aidiyet duygusunun olmayışı, savaş travmasından çıkamamış olmaları tespit edilen temel sorunlar arasında yer almaktadır. Göçmen öğrencilerin uyum programına dahil edilmeleri, travma nedeniyle psikolojisi bozulan aile ve çocuklara rehabilitasyon desteği sağlanması, çocuk işçiliğinin önüne geçilerek temel ihtiyaçların karşılanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : İlkokul, Ortaokul, Göç, Göçmen, Eğitim, Yönetici

Sayfa Adedi : xiii+123

Danışman : Doç. Dr. Serkan KOŞAR

**VIEWS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE EDUCATION
PROBLEMS OF MIGRANT CHILDREN IN PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOL**

Master's Thesis

Fatih Aslan

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of school administrators about the educational problems faced by immigrant children at primary and secondary level in Ankara. Qualitative research method was used in the study. Maximum diversity and criterion sampling were used for purposeful sampling which is one of the random sampling methods. In order to collect the research data, 35 school administrators working in schools connected to the central districts of Ankara were interviewed in the 2018-2019 Fall Semester. Content analysis was used to analyze the views of the participants about the problems of immigrant students. In the analysis of the interview texts, the appropriate themes, categories and codes were put forward in tables with the conceptual framework. Language-communication problems of immigrant students, family structures are different and complex, dependence on street life, incompatibility between immigrant students, cultural differences unwanted, psychological situations, financial impossibilities, crowded population, child labor, unrelated and uneducated family, nutrition, shelter , health and cleanliness problems, sending students to school to get help, difficult in adapting to the Turkish education system, lack of belonging, and not being able to survive war trauma are among the main problems identified. It is recommended to include immigrant students in the adaptation program, to provide rehabilitation support to families and children whose psychology is impaired due to trauma, to prevent child labor and to meet basic needs.

Key Words : Primary school, Middle School, Migration, Immigrant, Education, Manager

Number of pages : xiii+123

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Serkan KOŞAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
Göç.....	7
Göçmen.....	9
Mülteci.....	10

Sığınmacı	11
Dünya Göç Tarihi.....	12
Türkiye Göç Tarihi	13
Göç Tipleri	20
İç Göç	20
Dış Göç.....	20
İrade Esasına Dayalı Göçler	21
Serbest (Gönüllü) Göçler	21
Zorunlu Göçler	21
Göçün Yoğunluğu Esasına Dayalı Göçler	21
Ülke Sınırları Esasına Dayalı Göçler	22
Göç Kuramları.....	22
Ravenstein Göç Kuramı.....	22
Kesişen Fırsatlar Kuramı	23
İtme-Çekme Kuramı	24
Petersen Göç Kuramı: Beş Göç Tipi.....	25
Merkez Çevre Kuramı	25
Göç Sistemleri Kuramı.....	26
İlişkiler Ağı (Network) Kuramı.....	26
Göç ve Eğitim.....	26
Dünya’da Göçmen Eğitimi	27
Türkiye’de Göçmen Eğitimi	28
Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi	31
Göçmen Eğitimi ile İlgili Ulusal Araştırmalar.....	31
Göçmen Eğitimi ile İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	34

BÖLÜM III	37
YÖNTEM.....	37
Araştırmanın Deseni	37
Katılımcılar	37
Çalışma Grubunda Bulunan Yöneticilere İlişkin Bulgular.....	39
Yöneticilerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular	39
Yöneticilerin Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular	40
Yöneticilerin Okul Türüne İlişkin Bulgular	40
Yöneticilerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular.....	41
Veri Toplama Aracı	41
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	42
Verilerin Toplanması.....	43
Verilerin Analizi	43
BÖLÜM IV.....	45
BULGULAR VE YORUM	45
Araştırmada Öğrenci ve Velilere İlişkin Bulgular	45
Göçmen Öğrencilerin Tabiiyeti ve Sayısına İlişkin Bulgular	45
Göçmen Öğrenci Velilerinin Okul İletişim Düzeyine İlişkin Bulgular.....	46
Göçmen Öğrencilerin Türkçe Bilgisine İlişkin Bulgular.....	46
Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	47
Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarına İlişkin Bulgular	47
Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarının Eğitimlerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular	58
Göçmen Öğrencilerin Okul Geneline Yaşadığı Sorunlarına İlişkin Bulgular....	70
Göçmen Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlarına İlişkin Bulgular	79
Göçmen Öğrencilere Ait Diğer Tespitlere İlişkin Bulgular	86

BÖLÜM V	90
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	90
Sonuç	90
Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	95
EKLER	107
Ek. 1.Araştırma İzin Yazıları	108
Ek.2 Görüşme Formu	110
EK 3. Göçmen Çocukların Yaşamlarına Ait Resimler	111

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ankara İli Merkez İlçeleri İlkokul ve Ortaokullarında Öğrenim Gören Göçmen Öğrenci Sayıları 2017-2018 (Ankara Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018).....</i>	38
Tablo 2. <i>Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Göçmen Öğrencisi Olan Okulların Tüm Merkez İlçelere Göre Dağılımı</i>	39
Tablo 3. <i>Göçmen Öğrencisi Olan Görüşme Yapılan Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Dağılımı</i>	39
Tablo 4. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Yöneticilerin Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler.....</i>	40
Tablo 5. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokul Dağılımı.....</i>	40
Tablo 6. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Eğitim Düzeyi Dağılımı</i>	41
Tablo 7. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrenci Dağılımları</i>	45
Tablo 8. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrenci Velilerinin İletişim Düzeyi Dağılımları.....</i>	46
Tablo 9. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrencilerin Türkçe Bilgisi Dağılımları.....</i>	46
Tablo 10. <i>Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrencilerin Akademik Bilgi Düzeyi Dağılımları.....</i>	47
Tablo 11. <i>Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarına İlişkin Görüşler</i>	48
Tablo 12. <i>Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarının Eğitimlerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular</i>	59
Tablo 13. <i>Göçmen Öğrencilerin Okul Genelinde Yaşadığı Sorunlarına İlişkin Bulgular ...</i>	71
Tablo 14. <i>Göçmen Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlarına İlişkin Bulgular</i>	80
Tablo 15. <i>Göçmen Öğrencilere Ait Diğer Tespitlere İlişkin Bulgular</i>	87

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BM	Birleşmiş Milletler
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
UHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu
TC	Türkiye Cumhuriyeti
UNHCR	The United Nations High Commissioner for Refugees

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve çeşitli kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çeşitli nedenlerle yer değiştirme olayı olarak tanımlanan göç olgusu, ülke içerisinde olabilmesi veya ülke dışına çıkabilecek durumlarda görülebilmesi ile birlikte bir devletin ve toplumun çok önemli ve değişmeyen gerçeklerinden biridir (Eraldemir, 2013, s. 81). Göç olayı insanlığın var oluşuyla birlikte ortaya çıkmış, devamlılığı olan bir durum olarak üzerinde çalışmaların yapıldığı kavramlar arasında yer almaktadır (Koçak & Terzi, 2012, s. 165). Belli bir alanda yaşayan insanların, işsizlik, daha iyi yaşam umudu, doğal afetler, savaş, terör gibi çeşitli nedenlerle, temelli veya geçici olarak yaşadıkları yerleşim alanı dışında bir yerleşim alanına gitmeleri göç olarak da tanımlanmaktadır (Parasız & Bildirici, 2002, s. 139).

Göçlerin çeşitli biçimleri vardır. Göçün sosyal ve psikolojik boyutlarının anlaşılmasında göçün yapıları türlerinin önemli bir belirleyici olduğu görülür. Örneğin göç türlerinden birisi, göçmenin amacına bağlı olarak ortaya çıktığı görülür. Bu sınıflamada göçmenin iradesi yani göçü kendi isteğiyle yapıp yapmaması ölçütü, temel belirleyici kriter olmaktadır. Örneğin, Fichter (1996, s. 142) irade esasına göre gerçekleşen göçler, gönüllü göçler ve irade esasına göre gerçekleşmeyen göçler, zorunlu göçler olarak bir ayırım yapar ki bu temel belirleme genelde göç sınıflamalarında farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Nitekim aynı durumu serbestçe göçler ve güdümlü göçler şeklinde sınıflayanlar da bulunmaktadır (Akkayan, 1979, s. 22).

Göç hareketlerinin temel ayrımlarından birisi iç ve dış göçler arasındaki ayrımdır. Dış göç, iki ülke arasındaki yer değişimi amaçlı göç hareketidir. İç göç ise aynı ülke içerisindeki yer değişimi amaçlı göç hareketidir. Bu göç hareketinin iki farklı nedeni vardır. Bireylerin eğitimlerini daha iyi yerlerde ve daha iyi şartlarda tamamlamak için ve ekonomik durumlarını daha iyi yapmak üzere yaptıkları göç hareketi bunun ilk nedenidir. Böyle göçlerin sonucunda aile ve bireyler, yer değişimi sonucu ekonomik yönden zorlanmışlardır. Terörün baskısından dolayı yapılan göç hareketleri de bunun ikinci nedenidir (Dücan, 2016).

Göç sadece fiziksel bir yer değişikliği ya da demografik bir değişim değil, çok değişkenli bir denklemi oluşturan, göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası koşulları içeren karmaşık bir süreçtir (Kristiansen vd., 2018; Ereş, 2015; Korkmaz, 2017). Göç olgusunun bir süreç olması nedeniyle öncelikle tanımlanması olmak üzere, ölçülmesi ve yorumlanması noktalarında çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir (İçduygu & Sirkeci, 1999, s. 249-250).

Göç hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok boyut içermektedir. Toplumsal var oluşun tüm dinamiklerini etkilediği gibi kendi karmaşık dinamiklerini de geliştirmektedir (Catles & Miller, 1998, s. 30). Neredeyse insanlık tarihi kadar eski olan göç olgusu ülkelerin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapılarını etkilemektedir (Mutluer, 2003, s. 9). Bu durumda gösteriyor ki, hızlı bir çevre değişimi yaratan, böylece sosyal, kültürel ve fiziksel olarak toplumu ve bireyleri etkileyen göç, eğitim ve eğitim değişkenleri üzerinde de çok önemli etkilere sahiptir (Gushulak & MacPherson., 2006; Topçu & Beşer. 2006).

Eğitim değişkeni açısından incelendiğinde diğer bireylerde olduğu gibi göç eden bireylerde de eğitim ihtiyacı, bireyi hayata ve sosyal rollere hazırladığı için önem arz etmektedir. Eğitim; bireyi, belli bir amaç doğrultusunda işleyen / şekillendiren, onu hayata ve hayatın içindeki sosyal rollere hazırlayan, kendine yetebilecek ve kendini gerçekleştirebilecek (sosyal, ruhsal, kültürel, bilişsel ve fizyolojik açıdan) tam bir iyilik hali yaratmayı amaçlayan, bilgi ve beceri kazandıran, kişilik gelişimlerine yardım eden, bireyleri yetiştiren ve kapasitelerini geliştiren süreçleri içerdiği için göçmen çocukların gelecek hayatları ve ülkeye uyum süreçleri açısından da son derece önemlidir (Gencer, 2017, s.82). Bu noktada, eğitim ihtiyacının karşılanması, göçe maruz kalan çocuklar için aynı zamanda, yeni ülkeye, topluma, kurallara uyum, ülke vatandaşlığına hazırlanma ve yeni toplumla bütünleşme anlamına gelmektedir. Belirtilen bu öneminden dolayı bu araştırmada göçmen

çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri amaçlanmıştır.

Eğitim ve göç alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde göçmen çocuklarda bireyler göç sürecindeki koşullar nedeniyle eğitim, sağlık, toplumsal, ekonomik ve diğer birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Aksu & Sevil, 2010; Kazoura vd., 2017). Salur (2018) eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin perspektifinden göç ve mülteci meselesini ele almıştır. Bozan (2014) Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisini bir durum çalışmasıyla ele almıştır. Kaysılı (2013) yurt dışına göç olgusu ve eğitim ilişkisini Konya ili Kulu ilçesi örneği açısından ele almıştır. Macit (2012) 1980 sonrası Güneydoğu ve Doğu Anadolu'dan göç edenlerin kimliklerinin yeniden inşasında eğitim sürecinin rolünü Adana ilinde araştırmıştır. Dastjerdi, Olson, & Ogilvie (2012) çalışmasında Kanada'da yaşayan İranlı göçmenlerin eğitim hizmetlerini kullanımda dil ve iletişim engellerinin yanı sıra ulaşım engelleriyle de karşılaştıklarını bulmuştur. Setia, QuesnelVallee, Abrahamowicz, Tousignant, Lynch (2011) çalışmasında Kanada'da yaşayan göçmenlerin yaklaşık olarak yarısının (%45) ekonomik durumunun Kanada istatistiklerinin belirlediği kategoriye göre orta seviyeden düşük olduğu ve ekonomik durumun eğitim hizmetlerinin kullanımını etkilediğini bulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde göçmen çocukların eğitim sorunlarının yeteri kadar incelenmediği ve okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmediği görülmektedir. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda, geliştirilmeye çalışılan bu bakış açısı ve çalışmanın temel probleminde hareketle, ilk olarak birçok göç kuram ve modeli içerisinde seçilmiş olan göç kuramlarına değinilecektir. Daha sonra küreselleşme olgusunun göç ve göçmeni nasıl etkilediği üzerinde durularak, göç ve göçmen çalışmalarındaki ayrımın nasıl ve neden yapılması gerektiği açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Ankara'da ilkököl ve ortaokul düzeyindeki göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sorunlarına yönelik, okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğrenci ve velilerin tabiiyeti, iletişim düzeyi, Türkçe bilgisi ve akademik başarı özellikleri nasıldır?
- 2) Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları nelerdir?

- 3) Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları eğitimlerine nasıl etki etmektedir?
- 4) Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrenciler okul içinde hangi sorunları yaşamaktadırlar?
- 5) Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları nelerdir?
- 6) Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilere yönelik diğer tespitler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okulların göçmen eğitime hazırlıklı olabilmesi, göçmen politikalarının belirlenmesi ve planlanmasına bağlıdır. Ancak belirtmek gerekir ki, eğitim planlaması, birçok disiplinin incelenerek gerekli faktörler belirlendikten sonra yapılabilen bir süreçtir. Eğitimde planlama ve politika oluşturmadaki birçok modelin disiplin kökenleri sosyoloji, ekonomi, politika bilimi, psikoloji, yönetim bilimine vb. dayanır. Politika analizleri de sorunların çözümünde izlenecek yolu bulmak için birçok disiplinden yararlanmayı gerektirir. Bu çalışmaları gerçekleştirirken davranış ve sosyal bilimlerin teorilerini, yöntemlerini kullanarak birçok disiplinden faydalanılır (Ereş, 2015).

Bu nedenle göçmen eğitimi politikalarının belirlenmesinde ve planlanmasında eğitim politikalarının analizi için sadece eğitim bilimi değil, eğitimle ilişkili diğer bilimsel disiplinlerden de yararlanılması gerekir. İlgili alan yazın incelendiğinde göç ve mülteci sorunu açısından Türkiye'nin kalmış olduğu durum değerlendirildiğinde ülke içindeki göçmen nüfusunun eğitim açısından standartlarının yükseltilmesi, alanda çalışma yapılması toplumsal ve ekonomik açıdan ülkemiz için göçmen nüfusun faydalı olabilmesi, Türk Eğitim Sistemi için önemli katkılar sağlayacağı üzerinden ilgili araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son zamanlarda tarihinin en büyük göç dalgasıyla karşı karşıya kalan Türkiye, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Temsilciliği tarafından dünyanın en fazla mülteci barındıran ülkesi ilan edilmiştir. Zira Cumhuriyetin kuruluş tarihi olan 1923'ten 2011 yılında başlayan göç dalgasına kadar toplam 2 milyon göçmen ağırlayan Türkiye, 2017 yılına gelindiğinde 3.1 milyon göçmene ev sahipliği yapmaktadır. 2019 yılında göçmen nüfus oranı 4.5

milyonu geçmiştir. Bu rakamlar, ne kadar büyük bir göç dalgasıyla karşı karşıya kalındığını gözler önüne sermektedir. Bu kadar büyük bir nüfusun ülkede barınması, eğitim ve sağlık sorunlarına çözüm bulunması yalnızca Türkiye tarafından yapılmaya çalışılmakta uluslararası toplumdan yapılan yardımlar çok az ve yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, bu mültecilerin kısa vadede ülkelerine dönmeyecekleri de açıktır. Dolayısıyla, göçmenlere yönelik uzun vadeli stratejiler ve politikalar geliştirilmelidir (Efe, 2018). Göçmen öğrencilere sunulacak eğitim imkanı ve eğitim alanında oluşturulacak politikalar ile ülke içerisinde göçmen nüfusun uyum süreci sağlanacak mevcut ülkenin içerisinde entegrasyonu tamamlanmış olacaktır.

Tanımlar

İlkokul: “Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık okul, ilk mektep, iptidai, iptidai mektep.”(Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Ortaokul: “Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan hayata, bir yandan da liseye hazırlayan, genellikle üç yıllık ortaöğretim okulu” (TDK, 2019).

Göç: Türk Dil Kurumu Sözlüğünde göçün tanımı tüm yönleriyle ifade edilmekte ve şu şekilde vurgulanmaktadır; Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret, çalışmak ve kendine daha iyi yaşama olanakları bulmak umuduyla, insanların oturdukları yeri bırakıp başka yörelere giderek orada kesin ya da geçici olarak yerleşmeleri şeklinde ifade edilmekte; ayrıca iktisadi, siyasi veya sosyal nedenlerle bir yerleşim biriminden başka bir yerleşim birimine doğru gerçekleşen nüfus hareketleri olarak ifade edilmekte; yine genellikle yerleşmek amacıyla, bir yerleşim yerinden bir başka yerleşim yerine, bir ülkeden bir başka ülkeye gitme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Göç kavramının farklı tanımlarının yanında, genellikle uluslararası bir sınırı geçmek, ülke değiştirmek veya ülke içerisinde yer değiştirme olarak daha çok ifade edilmektedir. Aynı zamanda coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik boyutlarıyla toplumsal yapının dokusunu değiştiren yer değiştirme hareketi olarak ifade edilmektedir (Yalçın, 2004).

Göçmen: Türk Dil Kurumu Sözlüğünde göçmen tanımı yapılırken; kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk), muhacir, göç

eylemine katılan kişi, bir ülkeden bir başka ülkeye yerleşmek amacıyla giden kişi, aile ya da toplumsal küme olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). G   İdaresi Genel Müdürlüğünün tanımlarında göçmen; sebepleri, gönüllü olup olmaması, g   yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlanmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2019).

Eğitim: “ ocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye.” (TDK, 2019).

Yönetici: “Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci, menajer.” (TDK, 2019).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi verilecek olup, göç, göçmen, mülteci, sığınmacı, Dünya göç tarihi, Türkiye göç tarihi, göç tipleri, göç kuramları, göç ve eğitim konuları üzerinde durulacaktır.

Göç

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün 2017 yılında hazırlamış olduğu Stratejik planda; göçün tanımı yapılırken bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde bir yerden başka bir yere gitmesi olarak ifade edilmekte olup, göçün süresi, yapısı ve nedenine bakılmaksızın insanların yer değiştirmesi sonucunu doğuran nüfus hareketleri bu kapsama dahil edilmektedir. Söz konusu yer değiştirme hareketleri gönüllü ya da zorunlu sebeplerle olabilmektedir. Silahlı çatışmalar, doğal afetler, siyasi veya ekonomik sebeplerle milyonlarca insan doğup büyüdüğü toprakları terk etmek durumunda kalabilmekte dolayısıyla, göç kavramının içine iltica eden yabancılar, kitlesel akınla göç edenler, düzensiz göçmenler ve çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş insan grupları da göç sürecine dahil olmaktadır. Son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle dünya genelinde birçok ülke doğrudan veya dolaylı olarak göçten etkilenmiştir. Bugün dünya üzerinde bir milyarı aşkın göçmen bulunmakta olup bunun 244 milyonu ise uluslararası göçmendir. Savaşların ve zulmün neden olduğu zorunlu göç hareketleri ise uluslararası göçün bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya büyük iltica hareketlerine tanıklık etmiştir. Son zamanlarda ise sığınmacı ve mülteci hareketleri nedeniyle 2.Dünya Savaşından sonraki en büyük insani kriz yaşanmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

Her ne kadar göreceli uzak coğrafyalara göç etmek ve sınırları aşmak insanlığın tarihi kadar eski sayılsa da, bugünkü anlamda üzerinde durduğumuz uluslararası göç ancak ondokuzuncu yüzyıl içinde olgunlaşan bir olgudur. Çünkü bu yüzyılda etnik ve kültürel birlik üzerine kurulmaya çalışılan ulus-devletlerin siyasal güçleri ile belirledikleri toprak parçaları ve bu alanlardaki yurttaşları üzerinde egemenlik hakları en belirgin şekilde ortaya çıkmış ve uluslararası kabul görmüştür (Hammar'dan akt. İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014, s. 13). Böylece ulusal sınırların belirlenmesi ve bu sınırları geçen kişilerin “yurttaş” ve “yabancı” kimlikleri ile kayıt içine alınması süreci başlamıştır. Pasaport belgesi bu dönemde yaygınlaşmaya başlamıştır. Devletlerin yabancılara verdiği oturma ve çalışma izinleri bu dönemde kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu süreç, her anlamda bugün uluslararası göç dediğimiz olgunun ortaya çıktığı dönem olmuştur (Messina ve Lahav,'dan akt. İçduygu, Erder & Gençkaya, (2014, s. 13). Bu çerçevede bakıldığında, uluslararası göçün “devlet”, “toplum” ve “yurttaş” üçlüsü bağlamında önemli bir siyasal alan olarak Avrupa'da imparatorlukların çöktüğü ondokuzuncu yüzyılın sonunda ortaya çıktığı, yirminci yüzyılın içinde ise çok belirgin bir siyasal alanı haline geldiği görülür.

Her birey ya da topluluk kendi içinde yerel veya uzak bir kıtada olmak üzere eşsiz bir göç hikayesine sahiptir. Bazı bireyler hayatlarının büyük bir bölümünü mevsimlik işçi olarak göçebe bir şekilde geçirirken diğerleri de eğitim, hac, macera, topluluk ya da askerlik hizmeti, evlenme ya da boşanma gibi nedenlerle yeni bir yerleşim yerine taşınırken bir şekilde göç etmiş sayılmaktadırlar. Pek çok insan hayatının büyük bir bölümünü dünyaya geldiği evinden ve ailesinden ayrı geçirmek durumunda kalır. İnsanoğlunun yeryüzünde var olmasından günümüze kadar herkes için göç, pek çok biçimde dünya tarihinin merkezinde olmuştur (Bugay vd, 2018).

Göç kavramı düzensiz ve düzenli göç olarak da ikiye ayrılmaktadır. Düzensiz göç, gönderen, transit ve alıcı ülkelerin düzenleme normlarının dışında gerçekleşen bağımsız hareketlerdir. Düzensiz göç konusunda açık veya genel kabul gören bir tanım yoktur. Hedef ülkeleri açısından, bir ülkeye yasadışı giriş yapmak veya bir ülkede yasadışı şekilde kalmak veya çalışmak anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, göçmen, belirli bir ülkeye girmek, orada ikamet etmek veya çalışmak için göç düzenlemeleri uyarınca gerekli olan izin veya belgelere sahip değildir. Gönderen ülke açısından ise, bir kişinin geçerli bir pasaportu veya seyahat belgesi olmadan uluslararası bir sınırı geçmesi veya ülkeden ayrılmak için idari koşulları yerine getirmemesi gibi durumlarda düzensizlik söz

konusudur. Düzenli göç ise, menşei ülkeden çıkışı ve ev sahibi ülkeye seyahati, transit geçişi ve girişi düzenleyen kanun ve yönetmeliklere uygun olarak insanların olağan ikamet yerinden yeni bir ikamet yerine gitmeleri durumudur (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 15).

Türkiye’de 2000’li yıllar düzenli göç konusunda artış yaşanan dönemlerdir. 2000’li yılların başındaki resmi verilere göre, yaklaşık 150.000 – 160.000 yabancı ülke vatandaşı Türkiye’de oturma izniyle bulunmaktadır. Türkiye’ye yönelen düzenli göç dalgalarından biri de “uluslararası emekli göçü”dür. Türkiye’ye yönelik göç dalgası içerisinde başta Akdeniz ve Ege olmak üzere turizm merkezi konumundaki iller çok sayıda yabancı ülke vatandaşına ev sahipliği yapmaktadır. Resmi olmayan verilere göre sadece Antalya’nın Alanya ilçesinde sayıları beş ile yedi bin arasında değişen Alman ve Hollandalı göçmen yerleşik olarak yaşamaktadır (Yabancılar, t.y.).

Göçmen

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde göçmen tanımı yapılırken; kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk), muhacir, göç eylemine katılan kişi, bir ülkeden bir başka ülkeye yerleşmek amacıyla giden kişi, aile ya da toplumsal küme olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Göçmen tanımında vurgulanan önemli bir hususta kişinin yerleşmek amacı ile kalıcı bir şekilde hedef ülkeye gelmesidir. Kanun karşısındaki statüsü fark etmeksizin gönüllü ya da gönülsüz şekilde sebebi ne olursa olsun ve süresine bakılmaksızın bir bireyin ulusal ya da uluslararası şekilde yaşadığı yeri değiştirmesi kişinin göçmen olarak adlandırılmasına sebeptir (Bugay vd., 2018).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün tanımlarında göçmen; sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlanmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2019). Göç Terimleri Sözlüğünde ise; Uluslararası düzeyde genel kabul gören bir göçmen tanımı bulunmadığı üzerinde durulurken, göçmen teriminin, “kişisel rahatlık” amacıyla ve dışarıdan herhangi bir zorlama unsuru olmaksızın ilgili kişinin hür iradesiyle göç etmeye karar verdiği durumları kapsadığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu terim, hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek hem de kendileri veya ailelerinin gelecekte beklenenlerini arttırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişi ve aile fertlerini kapsamaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 28).

Mülteci

Avrupa'da meydana gelen olaylar sebebiyle ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıyı ifade eder (Resmi Gazete ,1994)

1951 yılında imzalanmış olan Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesine göre mülteci kavramı; “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba ait olmasından dolayı veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrama korkusuna sahip olan, vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen, bunun yanında tabiiyeti olmayan ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunup vatanına dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs” şeklinde tanımlanmaktadır (The United Nations High Commissioner for Refugees [The UN Refugee Agency], 2015, 119-121).

Birçok ülke savaş, şiddet ve baskı ortamından, canını kurtarmak için, başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan insanları mülteci olarak tanımaktadır. Bu tanımlama her ne kadar daha sonra yapılan uluslararası zirve ve konferanslarda bazı değişikliklere uğrasa da büyük ölçüde 1951’de yapılan Cenevre Sözleşmesinin “Mülteci” tanımlamasında esasında sadık kalmıştır. 1951 Cenevre Sözleşmesi yukarıda bahsedilen konumdaki insanları mülteci olarak tanımlamış ve onlara bazı haklar vermiş ve ev sahibi ülkeye bazı yükümlülükler getirmiştir. Ancak Cenevre Sözleşmesi’nin sadece Avrupa kıtasındaki savaş mağdurlarına mülteci olma hakkını vermesi, diğer kıta ülke otoriteleri ve bazı akademisyenler tarafından ciddi bir şekilde eleştirilmiştir. Türkiye de 1951 Cenevre Sözleşmesine taraf bir ülkedir ve sadece Avrupalı zorunlu göçmenlere mülteci statüsü vermektedir. Mülteci dininden, milliyetinden, siyasi fikrinden, ırkından veya ait olduğu sosyal sınıftan dolayı saldırıya maruz kalacağını düşündüğü için ölüm korkusuyla ülkesinden göç etmek zorunda kalan insanlara denir. Kaçmak zorunda bulundukları ortamda, savaş, sürekli ve aşırı şiddet, işkence, kıtlık ve dini inançtan dolayı öldürülme gibi vakalara rastlanabilir. Yani mülteci tanımlamasında asıl olan, mülteci olarak tanınacak birey ya da bireylerin, kendi ülkelerinde can güvenliklerinin olmaması ve bu yüzden başka bir ülkeye korunmak maksadıyla iltica etmek zorunda kalmalarıdır (Köylü, 2017).

Mülteci kavramı ile ilgili olarak ırk, din, ulus, etnik köken, ya da politik nedenlerden dolayı kendi ülkesinden uzakta olan bireylerin korku vb. gibi durumlardan dolayı göç ettiği ülkenin korumasına muhtaç olan bireyleri ifade etmektedir. Ayrıca mülteciler göçmen nüfusa göre statü bakımından daha üst düzeydedirler. Mülteciler yasal olarak bazı haklara sahiptirler. Bu haklara baktığımızda sınır dışı edilmeleri kolay değildir. Sınır dışı edilmeleri sadece ulusal güvenlik veya kamu düzenini bozma gibi özel durumlarda gerçekleşmektedir. Mülteciyi kabul etmiş olan devlet; ırk, din, statü, etnik köken, ya da siyasi fikirler gibi çeşitli nedenlerle geri gönderme gücüne sahip değildir. Bu durum mülteci unvanına sahip bireyin bulunduğu ülkenin güvenliğine tehdit oluşturması ya da ciddi bir suçtan aranıyor olması halinde geçerli değildir. Taraf devletler bu bireylere karşı tüm haklara sahiptirler. Ülkeler arası sınırları geçen zorunlu göçmenlerin yasal durumu ile bu durumdakilere müdahale arasında politika açısından temel farklılıklar bulunmaktadır. Mülteci statüsünde olanlar birçok ülkede barınmaları özensiz olsa da uluslararası yasalara göre daha güçlü haklara sahiptirler (Çakran & Eren, 2017).

Sığınmacı

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; Başka bir ülkeye veya yere sığınmış olan kişi, sığınık, mülteci, yabancı bir ülkede iltica etmeden önce belirli bir süre kalan kimse olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Sığınmacı kendi ülkesinde işkence görme yolunda haklı nedene dayanan bir korkusu bulunan ya da silahlı çatışma ve şiddet olayları nedeniyle yaşamı tehlikede olan, bu yüzden başka ülkeden mülteci statüsü isteyen kişidir (BMMYK Türkiye Temsilciliği, 1998). Sığınma hakkı temel bir insan hakkı olarak, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde yer almaktadır. Buna göre, “Herkesin zulüm altında başka ülkelere sığınma ve sığınma olanaklarından yararlanma hakkı vardır” (m. 14). 1951 Cenevre Sözleşmesine göre mülteci, “ırkı, dini, tâbiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasî düşünceleri nedeniyle zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen; yahut tâbiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden mutaden ikâmet ettiği ülke dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs” olarak tanımlanmıştır (Poyraz, 2012).

İrki, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıyı ifade eder (Resmi Gazete ,1994)

Dünya Göç Tarihi

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç, dini, iktisadi, sosyal ve diğer sebeplerden dolayı insan topluluklarının hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere yaşamlarını sürdürdükleri bir yerden başka bir yere yerleşmek suretiyle yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketidir. Eski çağlarda göçler niceliksel ve niteliksel olarak günümüze göre daha dar bir kapsama sahipti. Özellikle ulusal sınırların ve özel mülkiyetin ortaya çıkması, dahası sanayi devriminin gerçekleşmesi ve küreselleşen dünya ile birlikte göçün kapsamı ve niteliği de değişmeye başlamıştır. Göç artık “uluslararası ve ulusal” sorun ve güvenlik meselesi olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bundan sonra uluslararası toplum özellikle ekonomik ve siyasal kriz dönemlerinde popüler medya mülteci ve sığınmacıların çoğu zaman ulusal birlik ve bütünlüğe karşı tehdit oluşturduğunu devletlerarası ilişkilerde çeşitli zorluklara neden olabileceğini, ekonomik göçmenlerin ülke vatandaşlarının işlerinin ellerinden aldığını, düzensiz göçmenlerin ise terörist olduklarını ve sınırları yasa dışı yollarla geçerek devlet güvenliğini hiçe saydıklarını öne sürmektedirler. Bu nedenlerden dolayı uluslararası göç toplumsal düzene ya da ulusal kimliğe meydan okuyan hatta onu “ tehdit” eden bir olgu olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle 1980’li yılların sonundan itibaren düzensiz göçün artış göstermesiyle, bu durumun sınırlanması ve denetim altına alınması en önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (Öner ve Öner, 2012)

Tarihe baktığımız zaman ilk büyük kitlesel göç dördüncü yüzyıl ortalarında meydana gelmiştir. Bu göç Çin devletlerinin egemenliğinden kurtulmak isteyenlerin Batıya yönelmesiyle olup bugünkü Avrupa Devletlerinin temelini oluşturduğu Kavimler göçüdür. 20. yy da İkinci Dünya Savaşı birçok insanı zorunlu olarak göçe zorlamıştır. İkinci Dünya Savaşından sonra ise eski düzenini tekrar kurmaya çalışan Avrupa ülkeleri az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere işgücü imkânını karşılamak istemiş ve 1954 yılından 1970’lere kadar, Yunanistan, İspanya ve Türkiye’den emek gücü alımını gerçekleştirmiştir. Göçün

sosyal, siyasal ve ekonomik sonuçları nedeniyle, göç hareketlerinin yöneldiği yerlerde olumlu ya da olumsuz büyük değişim ortaya çıkmıştır. Eski çağlar da Orta Asya hem doğuya hem batıya göç verdiğinde bu göçün siyasal, ekonomik ve sosyal etkileri olmuştur. 19 yy. da Avrupa'dan Yeni Kıta Amerika'ya yönelen göç de benzer etkiler yaratmıştır. İnsanoğlunun içinde bulunduğu siyasal, ekonomik ve sosyal şartları ve yaşadığı coğrafi alanlar bakımından büyük toplumsal farklar yaratıyorsa ve bu farklılıklar şüphesiz göç olgusunu tetiklemektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle daha kaliteli ve daha rahat yaşam alanlarına doğru yönelmelerin başlaması göçe başka bir boyut kazandırmıştır. Eski çağlarda kıtlık, iklim değişikliği ya da siyasal sebeplerle büyük kitlesel göçler kendisini gösterirken, günümüzde kitlesel göçler yalnızca savaş nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Dünyanın bu çağda karşı karşıya kaldığı göç, daha konforlu ve daha iyi yaşam talebini uyardığı için bireysel nitelik taşımaktadır ve göçmenlerin içinde bulunduğu siyasal, ekonomik ve sosyal şartlar bakımından büyük farklar içermesi nedeniyle gelişmiş ülkelere doğru yönelen hareket niteliği taşımaktadır (Günay, Atılgan & Serin, 2017).

Türkiye Göç Tarihi

Uzun bir göç ve göçmenlik tarihi olan Türkiye günümüzde sığınmacı, mülteci, düzensiz göçmen ve göçmen işçilerin merkezi durumuna gelmiştir. Bununla birlikte Türkiye, özellikle Asya ülkelerinden ve komşu ülkelere gelip transit geçiş bekleyen göçmenler ve Suriye'den kaçan sığınmacıların ilk ulaştıkları ülke olarak da bilinmektedir (EU-MIPEX, 2014).

Türkiye, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, yüz yüze olduğu göç olgusunun etkisini son yıllarda önemli düzeyde yaşamaktadır. Türkiye'ye göç 1980'lere dek nispeten yavaş bir ivmeyle devam etmiş ve özellikle komşu bölgelerde yaşamakta olan ve etnik Türklerin ülkeye kabulünü kapsamıştır. Türkiye'yi tercih eden göçmenlerin daha çok Afganistan, Irak, Azerbaycan, İran, Özbekistan, Kazakistan, Türkmenistan, Irak ve Suriyeliler olduğu anlaşılmaktadır (İçduygu, 2012).

Türkiye'ye "göçmen" değil ama daha çok "yabancı" olarak nitelendirilen kişilerin kitle halindeki gelişleri, Türkiye'nin uluslararası göç rejimindeki konumunu değiştirmiş, önceleri sadece "göç veren" bir ülke olarak bilinen tekli konumuna artık "göç alan" ve "geçiş" ülkesi olma durumlarını da katarak üçlü bir konum meydana getirmiştir (İçduygu, 2006, s. 11-21).

Türkiye, coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasi konumu nedeniyle tarihsel süreç içerisinde önemli göç akınlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'nin artan ekonomik gücü göç hareketleri için bir çekim unsuru oluştururken, yer aldığı coğrafi bölgede devam eden siyasi istikrarsızlıklar, Türkiye'ye yönelik göçü teşvik eden bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Son döneme kadar göç hareketleri açısından Türkiye daha çok “geçiş ülkesi” konumunda iken, yabancıların gözünde artan ekonomik gücü ve istikrarıyla giderek bir “hedef ülke” olarak görüldüğü ve bu bağlamda göçün artarak devam ettiği de bir gerçektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Göçmen veren ülkeler ile göçmen alan ülkeler bağlamında bakıldığında, tarihsel olarak Türkiye, 1960'lı yıllarda Batı Avrupa ülkelerinin ucuz işgücü ihtiyacını karşılayan ve dolayısıyla uzunca yıllar bu ülkelerin işgücü deposu görülen “göç veren” ülke konumundaydı. Bu geleneksel tanımın aksine, son yıllarda ülkeye yönelen göç hareketleri Türkiye'yi aynı zamanda hem “göç alan” ülke, hem de “geçiş” ülkesi olma konumlarına taşımıştır (İçduygu, 2006, s. 70).

Türkiye göç alan, göç veren ve transit ülkedir, dolayısıyla göç akımlarının her türü yer almaktadır. Göç alanında sağlıklı durum değerlendirmesi yapabilecek ve projeksiyonlara temel oluşturacak güvenilir, geçerli veri sisteminin olmaması, sektörel olarak bütünü etkileyen en temel sorundur. Bu nedenle söz konusu akımlara katılan nüfus grubunun sosyo-ekonomik ve kültürel profilinin tam anlamıyla ortaya konulmasında güçlük çekilmektedir. Gerçekte, Türkiye'ye yönelen göç dalgaları yeni bir olgu değildir. Ulus-devletin inşası sürecinde Türkiye'ye yönelen uluslararası göç hareketlerini, ağırlıklı olarak çevre ülkelerde yaşayan etnik Türklerin ya da Türk kimliğine kolay uyum sağlayacak etnik kimlik ve kökenlerden gelen kişilerin göçü oluşturmuştur. Bundan farklı olarak, son yıllarda Türkiye, çok çeşitli ülkelere çeşitli etnik ve dinsel kökenlere sahip ve farklı amaçlarla gelen ve daha çok “yabancı” olarak nitelenen göçmen gruplarının akımlarına sahne olmuştur (İçduygu vd., 2014, s. 222).

Göç olgusu insanlık tarihini etkileyen en önemli olgulardan biridir. İnsanlık tarihi incelendiğinde küreselleşme olgusunun yavaş yavaş geliştiğini görmekteyiz. Orta Doğu'daki ilk medeniyetlerin dünyanın diğer bölgelerine yayılması bazen bilinçsiz etkileşimlerle ve sonraları giderek artan biçimde göçlerle olmuştur. Dolayısıyla dünyanın günümüzdeki halini almasında göçün önemli bir yeri vardır. 20 ve 21. yüzyılda göçlerin birinci sebebini ekonomik sorunlar, ikinci sebebini ise çatışmalar ve savaşlar nedeniyle

oluşan güvenlik sorunları oluşturmaktadır. Bu iki sebeple Afganistan ve Pakistan gibi Asya'nın geri kalmış bölgelerinden, Irak ve Suriye gibi Orta Doğu'nun iç savaş yaşayan ülkeleriyle, Afrika ülkelerinden Avrupa'ya doğru özellikle son yıllarda büyük bir göç dalgası yaşanmaktadır. Bu kapsamda, söz konusu göçün ana güzergâhlarından birine transit ülke olarak Türkiye ev sahipliği yapmaktadır. Göç konusu, ülke gündeminde önemli bir yer işgal etmektedir. Çağdaş dünyanın şekillenmesinde önemli roller oynayan göç olgusu, Türk tarihinin şekillenmesinde de önemli bir roller oynamıştır. Türklerin Anadolu'yu kendilerine yeni yurt tutmaların da Orta Asya'dan büyük ölçüde iklim değişikliklerinin etkisiyle Batıya göçleriyle başlayan süreçte, Selçuklular ve Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinde Batı'ya doğru göç ve Osmanlı'nın iskân politikasıyla göçler Türk tarihinin en önemli kısımlarından birini oluşturmaya sebep olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme döneminden itibaren ise Balkanlardan, Kafkaslardan ve diğer coğrafyalardan Anadolu'ya doğru göçün başlaması ve bu göçün Cumhuriyet döneminde devam ederek artması, yapılan mübadelelerin yeni Türkiye Cumhuriyeti devletinin ve yeni Türk toplumunun oluşmasına katkıları önemlidir. Türkiye nüfusunun önemli bir kısmı bu göç edenlerin torunlarıdır. Dolayısıyla, Türklerin Anadolu'ya gelişlerini de içeren Türklerin tarihinin bir göç tarihi olduğu gerçeğini akılda tutmak gerekir (Efe, 2018).

Anadolu, dünya tarihinde farklı dinlere ve milletlere ev sahipliği yaparak genel itibarıyla yerleşim amaçlı olsa da, kıtalar arasında köprü vazifesi de görmüştür. Anadolu ve misafirperver ev sahipleri, hem dini yükümlülük hem de insanlık vazifesi ahdederek yüreğini her zaman mazluma, çaresize ve yurtsuza açmıştır. Evini, toprağını ve aşını hiç sakınmadan paylaşmıştır. Günümüz Türkiye'sinin biçimlenmesine ve yapı taşlarının oluşmasına, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan ve büyük çapta Anadolu'nun etnik değişimine neden olan göç dalgaları önemli rol oynamıştır (Göç İdaresi, 2018).

Uluslararası göç tarihi çok eskilere dayanmasına karşın Türkiye'nin yeni bir göç ülkesi olarak değerlendirilmesine ilgili alan yazınında sıklıkla rastlanmaktadır. 1960'lar ve 1970'lerdeki yurtdışına kitlesel işçi akınları dikkate alındığında bu hareketlerin Türkiye'nin göç geleneğini genel olarak belirlediği söylenebilir. Ancak bu dönemin öncesinde ve sonrasında kitlesel işçi göçlerine ek olarak başka tür nüfus hareketleri de yaşanmıştır ve bunlar arasında iç göçlerin büyüklüğü azımsanamayacak düzeyde önemlidir. Özellikle 1900'lü yılların ilk çeyreğinde yeniden belirlenen politik sınırlar ve

kurulan yeni ulus-devletlerde bazı nüfusların karşılıklı değişimi sürecine dayalı olarak yaygın nüfus hareketleriyle karşılaşmıştır.

Tarih boyunca Türkiye toprakları iklim ve jeopolitik konumu olmak üzere, limanlar, otlaklar ve stratejik savunma güzergâhlarına sahip olmuştur. Bu özellikleri itibarıyla ekonomik, sosyal, kültürel kimliğinden dolayı çekim merkezi haline gelmiştir. Gelen kitlesel göç dalgaları, Osmanlı Devleti'nin ve sonrasında da Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal, etnik ve kültürel yapısını büyük ölçüde etkilemiştir. 1850'li yıllarda Kırım Tatarlarıyla başlayan göç dalgalarını, sonrasında Gürcü ve Çerkezler başta olmak üzere Dağıstanlılar, Çeçenler, Lazlar gibi Kafkaslar' da yaşayan halklarla birlikte göç hareketleri devam etmiştir. Aralıklı olarak Birinci Dünya Savaşına kadar 2,5 milyon civarında Çerkez Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır. 19. Yüzyılın başlarından itibaren Azerbaycan'dan da çok sayıda göçmen gelmiştir. Özellikle 1877-1878 yılları arasında göçlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Birinci Dünya Savaşı sırasında da yaklaşık 10.000 kişi daha Anadolu'ya göç etmiştir. Anadolu'ya göçler incelenirken, özellikle 19. yüzyılda Polonyalıların Osmanlı topraklarına yaptıkları göç ve bunun sonucunda ortaya çıkan Polonez köy (Adampol) olgusu dikkat çekici özelliktedir. Polonya Krallığı'nın 1830 yılında Rus topraklarına katılması sonrasında, 1831 yılı başlarında ülkenin entelektüel kesimini teşkil eden 10,000 kişi Polonya'dan göç etmiş, göç eden insanların bir kısmı da Osmanlı topraklarına gelmişlerdir. İlk Arap kökenli göçlerde savaşların önemli payı olmuştur. Gerek İslam'ın yayılma dönemlerinde ve gerekse daha sonra Osmanlı ile yapılan savaşlarda Anadolu'ya yapılan seferler sonrasında pek çok Arap, ülkelerine dönmeyerek Anadolu'da kalmışlardır. Arap göçünün en son dalgası ise Osmanlı'nın son döneminde yaşanmıştır. I. Dünya Savaşı öncesinde Suriye bölgesinde batı destekli Arap milliyetçiliği hareketinin giderek radikal bir boyut kazanması üzerine, 1916 yılında Şerif Hüseyin önderliğindeki Arap isyanı bastırılmıştır. Suriye, Hicaz ve Mezopotamya bölgelerindeki 5 bin civarındaki aileye yaklaşan Arap nüfusu, İç ve Batı Anadolu bölgelerine nakledilmişlerdir (Göç İdaresi, 2018).

Osmanlı Devleti, dağılma sürecinde, 19. yüzyılda, milliyetçilik akımının da etkisiyle Balkanlar'da da toprak kayıplarına uğramış ve ülke nüfusu azalma yaşanmıştır. Azalan nüfus problemini çözmek amacıyla hem anlayış hem de işleyiş açısından oldukça liberal bir göç ve iskân politikası uygulamasına gidilmiştir. Osmanlı Devleti bu politikada; din, mezhep, etnik köken, dil ayrımına bakmaksızın kabul etmiş olduğu göçmenlerin Devletin

çeşitli bölgelerine yerleştirerek nüfusun çeşitliliğini ve dolayısıyla Devletin devamını sürdürmeye çalışmıştır (Kale, 2015, s.155).

Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Bosna'yı işgal ettikten sonra 1918'e kadar Bosna'dan Türkiye'ye dört büyük göç dalgası olmuştur. İlk büyük göç, 1878 yılında Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun Bosna'yı işgalinden hemen sonradır. İkinci göç, 1882 yılında gerçekleşmiştir. Üçüncü göç dalgası 'Dzabic hareketiyle' 1900 yılında olmuştur. Dördüncü dalga ise 1908 yılında gerçekleşmiştir. Osmanlı'ya gelen göçler arasında çok sayıda Yahudi de bulunmaktadır. Göçmenler arasında çareyi Osmanlı topraklarına gitmekte bulan Yemenli, Buharalı ve Hindistanlı Yahudiler de vardır (Göç İdaresi, 2018).

Cumhuriyet sonrasında Anadolu'ya yapılan göçlerde, Osmanlının son dönemindeki göçler kadar yoğun olmasa da, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Anadolu'ya göç eden bu insanların diğer bir ortak özelliği ise, son derece trajik kayıplar, acılar yaşadktan sonra Anadolu'ya gelmiş olmalarıdır. Türkiye önemli uygarlıkların yaşandığı bir coğrafya olarak kabul edilmektedir. Böylesine bir göçmenler kazanı ve uygarlıklar sentezi üzerinde kurulmuş olan devletlerin göçlerle gelen toplumsal, siyasal ve yönetsel sorunlar için çeşitli önlemler aldığı ve çözümler ürettiği bilinmektedir. Göç dalgalanmaları Cumhuriyet dönemi sonrasında da devam etmiştir. Cumhuriyet döneminin en önemli ve ilk göç hareketi, 1923 yılında esasları belirlenen Türk – Yunan mübadelesi ile gerçekleşmiştir. Bu göç hareketiyle, anlaşma isminden de anlaşılacağı üzere karşılıklı gerçekleşmiştir. 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişinin geldiği bilinmektedir. Yugoslavya – Makedonya'dan gelen Türkiye'ye kitlesel göçler diğer bir önemli göç hareketidir. Makedonya'da yaşayan Türklerin, Türkiye Cumhuriyeti'ne ilk göç akını 1924 yılında gerçekleşmiştir. Bunu, 1936 yılındaki ikinci göç dalgası izlemiştir. Tüm bu göç dalgalarında, bu topraklardaki yönetimlerin izlemiş oldukları politikalar ve Türklere uygulanan baskılar etken olmuştur. Tito'nun Türkiye'yi ziyaret ettiği 1953 yılında imzalanan "Serbest Göç Anlaşması" ile birlikte, Makedonya'dan Türkiye'ye üçüncü göç furyası başlamıştır (Göç İdaresi, 2018).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ve bu yılları izleyen yakın yıllarda yeni kurulan düzene yavaş yavaş alışıldığı, çeşitli nüfus hareketleriyle gelen göçmen ve muhacirlerin iskânlı veya iskânsız yerleştirildikleri yeni politikaların meydana geldiği izlenmektedir. Esasen, kuruluş döneminden sonra geçen yirmi beş-otuz yıllık süre içinde, Türkiye'deki koşulların

değiştğini ve kuruluştaki var olan önceliklerin önemini kaybettiğini ve yerini başka önceliklere bıraktığını söylenebilir (Erder, 2014, s. 146).

Yugoslavya'dan Türkiye'ye Cumhuriyet döneminde toplam 77.431 aileye mensup 305.158 kişi göç etmiştir. Bulgaristan'dan gelen göçler, aynı zamanda kitlesel göç hareketini de içermesi açısından önemlidir. Bulgaristan'dan göçler aralıklarla 1989 yılına kadar sürmüştür. Romanya'dan 19.865 aileye mensup 79.287 kişi 1923 - 49 yılları arasında iskânlı göçmen olarak Türkiye'ye gelmiştir. 1923-1945 yılları arasında Balkanlar'dan 800 bin kişinin göç ettirilmiştir. 1950'de kurulan Doğu Türkistan Cumhuriyeti'nin Çin tarafından işgali, Doğu Türkistan'dan Türkiye'ye göçün nedeni olmuştur (Göç İdaresi, 2018).

Türkiye, Cumhuriyetinin ilk yıllarında gerek ekonomik gerekse sosyal olarak birçok alanda mücadele eden bir ülke konumundadır. 1950'lilerde artmaya başlayan nüfus ve kırdan kente göçle birlikte işsizlik sorunu yaşanmaya başlamıştır (Gürler, 2017).II. Dünya Savaşı ile birlikte Özbekler, Kazaklar, Kırgızlar, Türkmenler, Karakalpaklar, Balkarlar, Karaçaylar, Azeriler, Dağıstanlılar, İnguşlar, Çeçenler olmak üzere Müslüman halkların bazıları için yeni vatanları Türkiye olmuştur. 1979'da yaşanan İran İslam Devrimi sonrasında, İran'dan Türkiye'ye bir milyona yakın insan göç etmiştir. Etnik kökenler bakımından çoğunluk Azeri olmak üzere Fars ve Kürt kökenliler yer almaktadır. 1980'li yılların başında gerçekleşen Afgan göçünün oluşumunda Sovyet – Afgan savaşı önemli bir role sahiptir. 1982 yılında Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgal etmesi sonrası başlayan savaş nedeniyle, o bölgedeki birçok Türk kökenli Türkiye'ye gelmişlerdir. Gelenler arasında Özbekler kadar, Uygurlar, Kazaklar ve Kırgızlar da bulunmaktadır. Tarihte Suriye'den, ferdi kaçışların dışında, 1945, 1951, 1953 ve 1967 yıllarında Türkiye'ye toplu göç gerçekleşmiştir. Sayıları kesin bilinmeyen bu göçmenler, Kırıkhan, İskenderun ve Adana'ya yerleştirilmiştir. Irak'tan gelen göçlerin büyük bir kısmı 1988 yılında Kuzey Irak'ta yaşanan Halepçe katliamı sonrası gerçekleşmiş, 51.542 kişiyi bulmuştur. 1991 yılındaki Körfez Savaşı sonrasında da 467.489 kişi kaçarak Türkiye'ye gelmiştir. 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişi, 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişi, 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişi, Nisan 2011-Mayıs 2014 arasında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle bir milyon civarında kişinin Türkiye'ye geldiği tahmin edilmektedir (Göç İdaresi, 2018).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerçekleşen uluslararası göç hareketlerini takip eden hızlı kentleşme sürecinde, Türkiye öncelikle yoğun bir kır-kent göçüne sahne olmuş, daha sonra kentlileşme sürecinin uluslararası işgücü pazarına eklenmesiyle, Türkiye'den yurtdışına yönelen yoğun bir işgücü göçü görülmüştür" (İçduygu, 2012).

Cumhuriyet döneminde Anadolu'ya Balkan ülkeleri dışında özellikle, Müslüman olan veya Türk Dil grubuna bağlı olan ülkelerden iskânlı ve serbest göçmen olarak göç eden ailelerde olmuştur. Örneğin Türkistan'dan toplam 695 ailede 2.194 nüfus iskânlı, 214 ailede 684 nüfus serbest göçmen olarak, Afganistan'dan 1.006 ailede 4.163 nüfus iskânlı göçmen olarak gelmişler ve özellikle İç Anadolu, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da kırsal ve kentsel kesimde yerleştirilmişlerdir. Anadolu tarihinin son iki yüz yılında yaklaşık 6 milyona yakın göçmen, bugünkü Türkiye Cumhuriyeti sınırları içine yerleşmiştir. Göçmenlerin yaklaşık yarısı devlet imkânları ile yerleştirilmişler ve istihdam sağlanmıştır. Diğer yarısı genelde daha önce gelen eş-dost ve akrabaların yakınına yerleşmişlerdir. Göçmenler ve yerli halk arasında etkileşim ve göçmenlerin uyumu konularında ve hatta yerleşim yerleri ve şekilleri konularında da sınırlı imkânlarla Türkiye de gerek iç politikada gerekse dış politikada yıllar yılı önemli gündem konusu olmuştur (Göç İdaresi, 2018).

Birinci Dünya Savaşı öncesinde yapılan son nüfus sayımında yaklaşık 13,4 milyon olarak hesaplanan Osmanlı nüfusu, bu savaş sırasında ve sonrasında hem azalmış hem de ciddi düzeyde yer değiştirme hareketleriyle özelleşmiştir. Özellikle Büyük Mübadele sürecinde Yunanistan ve diğer Balkan ülkelerinden gelen kitlesel gruplar, Türkiye'de değişik yerlerde iskan edilmişler ve buralarda sosyal ve ekonomik çevreye uyum sağlamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla bugünlerde yoğun kitlesel akınlara ev sahipliği yapan Türkiye'nin gündemindeki önemli konulardan biri olan "göçmen uyumu" ilk kez karşılaşılan bir sorunsal değildir. Tarihsel süreç içerisinde dönemler halinde yaşanan ve farklı grupların göç akımlarıyla gerçekleşen hareketlerle göçmen uyumu konusu geçmişte de gündeme gelmiştir. 1989'da Bulgaristan'dan Türkiye'ye gelen Türkler bu duruma işaret edebilecek örneklerdendir. Pek dile getirilmese de, Türkiye'nin özellikle 1980'lerden bu yana aslında milyonlarla ifade edebileceğimiz geri dönüş göçlerine ev sahipliği yaptığı bilinmektedir. Bu yakın tarihli dönemde birinci, ikinci ve üçüncü kuşak pek çok göçmen veya göçmen kökenli nüfuslar Türkiye'ye gelip yerleşmişlerdir. Burada anılan grupların yaygın olarak Türkçe konuşmaları ve Türk soylu olmalarıyla karşılaştıkları uyum sorunları ve yerelde yaşadıkları çatışmaların, huzursuzlukların ve zorlukların çok da fazla su yüzüne çıkmadığı

düşünülebilir. Bu nüfusların uyum deneyimlerine ilişkin yeterli düzeyde çalışmanın yapılmamış olması göçmenlerin çeşitli zorlukları ve belki de kolaylıkları da içerecek şekilde uyum süreci yaşamadıkları anlamına gelmemektedir.

Göç Tipleri

Meydana gelmiş nüfus hareketlerini farklı araştırmacılar farklı şekillerde gruplandırmaktadırlar. Göç konusunda ilkel, zorlama ile yapılan, serbest, kitlesel göçler şeklinde oluş şekillerine göre gruplandırma yapanların yanı sıra göçü, gönüllü ya da zorunlu olarak yapılanlar şeklinde ayıran araştırmacılar da bulunmaktadır. Çalışmalar çok çeşitlilik göstermesine rağmen burada, irade esasına göre; göçün yoğunluğuna göre; ülke sınırlarına göre ve göç edenlerin yerleşme sürelerine göre göçler şeklinde bir sınıflandırma da yapılmaktadır (Yalçın, 2004).

İç Göç

Bir ülke içerisinde, bölge, kent ve köy gibi yerleşim alanlarından, bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Ülkenin toplam nüfusunda bir değişiklik söz konusu olmazken, kırsal yerleşim alanlarında nüfus azalmakta kentsel alanlarda ise nüfus artmaktadır. İç göç hareketi sadece, kırsal alandan kentsel alana değil, kırsaldan kırsala, şehirden kırsala veya şehirden şehre de olmaktadır (Ankara Kalkınma Ajansı, 2014).

Dış Göç

Belirli bir süre ya da devamlı olarak kalmak üzere çalışmak veya yerleşmek amacıyla bir ülke sınırlarını aşarak başka ülkelere yapılan nüfus hareketidir. Dış göçün ortaya çıkmasında geline ülkedeki olumsuz itici faktörlerin etkisi büyüktür. İtici faktörlerin başında da ekonomik refah seviyesindeki düşüklük ve istihdam imkânlarının azlığı gelmektedir. Bu nedenle, dış göç genellikle yurtdışına işçi akımı, işçi göçü veya beyin göçü olarak tanımlanmaktadır. Ancak, siyasi nedenler, doğal afetler, savaş ve benzeri şekilde de yoğun dış göçler yaşanmaktadır (Ankara Kalkınma Ajansı, 2014).

İrade Esasına Dayalı Göçler

Göçler farklı sınıflandırmalara göre çeşitli türlere ayrılabilirler. Bu sınıflandırmalardan biri de irade esasına dayalı göçlerdir. Göç kararının bireyin şahsi kararı olup olmamasına göre meydana gelen göç hareketleri irade esasına dayalı göçler olarak ifade edilmektedir (Kılıçaslan, 2006, s. 12).

Serbest (Gönüllü) Göçler

Kişilerin maddi kazanç, yenilik yapma, macera arama ya da geleceğini garanti altına alma gibi kişisel isteklerinin sonucunda gerçekleşen nüfus hareketleridir (Uğuz, Bilgen, Yerlikaya & Evlice, 2004, s. 384). İş, öğrenim ya da aile birleşimi gibi kişisel nedenlerle başka ülkelerde yaşamayı seçen insanlara gönüllü göçmen denilmektedir (Zülal, 2002, s. 60). Bireysel tercihler söz konusu olduğunda, bazı bireylerin macera arama, değişik bir yerde ve kültürde yaşama isteği, yaşadığı yerden çeşitli nedenlerle duyulan bıkkınlık gibi sebeplerle yer değiştirme kararı verdikleri ve bunu uyguladıkları görülmektedir (Yalçın, 2004, s. 15).

Zorunlu Göçler

Daha güvenli bir yer aramaya yönelik zorunlu göç ise; “cezalandırılma korkusu, baskı ve aşağılanma gibi kişisel özgürlüklerin sınırlandırılması sonucu ortaya çıkmaktadır” (Gökdere, 1978, s. 11). Göçlerin zorunlu olup olmamaları ekonomik sebeplerle ilgili olup olmadığı ile ilişkilidir. Kendi ülkeleri içerisinde ya da başka bir ülkeye güvenlik amacı ile göç eden bireyler, hayatta kalmak amacı ile zorunlu olarak göç etmektedir (Bugay vd, 2018).

Göçün Yoğunluğu Esasına Dayalı Göçler

Göç kararının nasıl alındığı sorusuna bireyin ve ailenin göç kararının nasıl alınacağından hareketle cevap verilmektedir (Parasız & Bildirici, 2002, s. 141). Göç kararı ister bireyin kendine, isterse ailenin geneline ait olsun bu tür bir yer değiştirme faaliyeti serbest göç olarak adlandırılmaktadır. Bu tip göçlerin bir sonucu da kitlesel göçlerdir. Serbest göçle az sayıda öncü bireyin başka bir yere göçerek ülkeleriyle bir çeşit bağ kurmaları sonucunda o

ülkeden göç edenlerin sayısı hızla artmakta ve kısa sürede çekici etkenler nedeniyle göç kitlesel bir görünüme bürünmektedir (Yalçın, 2004, s. 16).

Ülke Sınırları Esasına Dayalı Göçler

Göç olgusunun en önemli boyutu doğal olarak mekânsal ilişkide karımıza çıkmaktadır. Göç, gönüllü veya zorunlu, kısa ya da uzun dönemli olsun, bireylerin yaşamını toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel olarak etkileyen başlıca unsur, yaşanılan mekânın değiştirilmesidir. Bu mekân değişimi yakın ya da uzak mesafeli olabilmekte; kat edilen idari ve siyasi sınırlar göç olgusuna farklı anlamlar yükleyebilmektedir (Mutluer, 2003: 10). Göç olayları, aynı ülke içinde gerçekleşmesi durumunda ‘iç göç’; farklı ülkeler arasında gerçekleşmesi durumunda ise ‘dış göç’, bir baka deyişle ‘uluslararası göç’ olarak ifade edilmektedir. Günümüzde dünya nüfusunun büyük çoğunluğu doğduğu ülkede yaşamakla birlikte, yaşamlarının bir bölümünü çalışmak, eğitim görmek ve hatta emekliliğini geçirmek için farklı bir ülkede yerleşenlerin sayısı hızla artmaktadır. Bugün 7,53 milyar olan dünya nüfusunun 200 milyonu (%3) doğduğu ülkeden farklı bir ülkede yaşamını sürdürmektedir. Küreselleşme olgusu, uluslararası göçün hem az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler hem de gelişmiş ülkeler açısından artan oranda öneme sahip olmasına yol açmaktadır. Bunun başlıca nedeni uluslararası göçün büyük bölümünü işgücü akışının oluşturmasıdır. Ülkeler arasındaki gerek yasal ilişkileri gerekse ekonomik farklılıklar işgücünün yasal ya da yasadışı hareketini artırmaktadır.

Göç Kuramları

Göç, insanlık tarihi kadar eski olsa da göç ile ilgili kuramlar oldukça yenidir. Günümüz toplumlarında meydana gelen her olay birçok parçalı ve kırıklı yapıları içinde barındırmaktadır. Göç olgusunu daha iyi anlayabilmek amacıyla farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Göç kuramlarına bakıldığında tarihsel süreçte ve günümüzde meydana gelen göçleri daha iyi anlamak için ortaya konduğu görülmektedir.

Ravenstein Göç Kuramı

Ernst Georg Ravenstein, Alman-İngiliz bir coğrafyacı haritacıydı. Bir coğrafyacı olarak araştırmacıdan daha az gezgindi; çalışmaları esas olarak haritacılık ve coğrafya tarihi yönüne yönelen Ravenstein göçün sürekli artarak devam eden bir süreç olduğunu

vurgulamakta, bu sürecin sebebi olarak da sanayinin gelişmesini ve buna bağlı olarak sanayi ve ticaret merkezlerinin çoğalmasını göstermektedir (Yalçın, 2004, s. 26). Ravenstein'a göre göç olgusunun bir boyutu, basamaklı bir şekilde seyreden ve boşalan yerlerin yakın bölgelerden gelen göçmenlerce doldurulmasıyla oluşan dalgalardır. Çalışmanın kuramsal temeli endüstrileşme ve kentleşme olguları üzerine kurulmuş ve 19. yüzyılın son yarısındaki gelişmeler çalışmanın temel dinamiğini oluşturmuştur. Endüstrileşmeyle birlikte gelişen iş imkânları ve endüstrileşmeye paralel gelişen ulaşım ağları, insanları Avrupa'nın içlerine ve Kuzey Amerika'ya doğru yöneltmiştir. Böylece milyonlarca insan evlerini, topraklarını ve yaşamlarını daha iyi bir hayat için bırakıp, başka yerlere göç etmişlerdir. (Çağlayan, 2006).

Ravenstein'ın göç kanunları, dönemine ait ekonomik belirlenim temelli bilgiler vermekle birlikte, günümüzdeki çok etmenli ve daha kompleks göç olgusunun anlaşılması noktasında eksik ve yetersiz kalmaktadır. Ravenstein'ın ortaya koyduğu göç kanunlarının daha sonraki göç çalışmalarına temel katkısı ise, tarihsel olarak arkadan gelen göç teorilerine ve modellerine zemin yaratmasıdır. Castles ve Miller, Ravenstein'ın göç kanunlarından bahsederken birkaç tespitte ve eleştiride bulunmaktadır. Temel olarak teorinin tarihsel olmadığını (ahistorical) ve bireysel tercihlere dayandığını vurgulamışlardır. Çünkü onlara göre Ravenstein'ın teorisinin temeli, göçmenlerin gidecekleri yer konusunda rasyonel olarak yaptıkları bir maliyet kazanç hesabına dayanmasıdır. Bireysel maliyet-kazanç hesabı noktasında Ravenstein'ın teorisi, neo-klasik ekonomik temelli göç çalışmalarına zemin hazırlamıştır. Ayrıca Castles ve Miller, düşük gelirli bölgelerden yüksek gelirli bölgelere yönelen göç hareketlerinin, ekonomik temelli olmasından dolayı bunun klasik itme çekme teorisi olarak da adlandırılabilirliğini söylemektedirler. Çünkü göçe sebep olan düşük gelir, düşük hayat standardı, ekonomik fırsatların yokluğu, politik baskılar gibi etmenler itme faktörleridir. Yüksek kazanç, işgücü talebi, ekonomik fırsatlar ve politik özgürlük ise çekme faktörleridir (Castles ve Miller'dan aktaran Çağlayan, 2006).

Kesişen Fırsatlar Kuramı

1940 yılında Stouffer ilk kez kesişen fırsatlar kuramından bahsetmiştir. Kurama göre göç olgusunda önemli olan noktalar, göç edilecek mesafe, göç edilecek yerdeki imkânlar ve bu imkânların miktarıdır. Fakat Stouffer oluşturduğu kuramda, bu üç önemli faktörden

mesafeyi analiz nesnesi olarak diğer faktörlerin önüne koymaktadır. Stouffer'a göre, göç çalışmalarında çekim etkisi üzerinde daha fazla durulmalıdır. İki farklı merkezdeki çekim etkileri, göç edilecek yerle çekim merkezi arasındaki mesafe dikkate alınarak analiz yapılmalıdır (Stouffer, 1940, s. 846). Stouffer net bir şekilde herhangi iki merkeze yönelecek olan göçte, çekme faktörlerinin önemli olduğunu, fakat bu faktörlerin önemini belirleyen temel noktanın da mesafe olduğunu dile getirmektedir. Buna göre, belli bir mesafeye göç edecek kişilerin sayısı bu mesafedeki iş imkânlarının çokluğuyla doğru orantılıdır. Ayrıca göç edilecek hedef yerle yerleşik bulunulan yer arasındaki mesafenin kısa olması da, göçte yönelecek olan kişiyi göç için cesaretlendirmekte ve göçü olumlu anlamda etkilemektedir. Yani göç edilecek yerdeki iş imkânlarının çokluğu ve göç mesafesinin kısalığı, o çekim merkezine göç eden kişilerin sayısını artıran faktörlerdir (Jansen, 1970, s. 11).

İtme-Çekme Kuramı

Lee (1966) Bir Göç Teorisi (A Theory of Migration) adıyla yayınladığı makalesinde Ravenstein'in çalışmasına atıfta bulunarak bir saptama yapmaktadır. Lee, Ravenstein'dan beri neredeyse yetmiş beş yıl geçtiğini, neredeyse de binlerce göç çalışmasının yapıldığını ve pek çoğunun da Ravenstein'a atıfta bulunduğunu belirtmiş; geçen bu süreçte yapılan göç çalışmalarının çoğunun da göçmenlerin demografik yapısına ait genel bir eğilim ortaya koymaktan öteye gitmediğini ifade etmiştir (Todaro, 1980, s. 16). İtme-Çekme Kuramına göre hem yaşanan yerde hem de gidilecek yerde, itici ve çekici faktörler vardır. Bu itici ve çekici faktörleri oluşturan temel faktörler ise yaşanan yerle ilgili faktörler; gidilmesi düşünülen yerle ilgili faktörler; işe karışan engeller ve bireysel faktörlerdir (Yalçın, 2004).

Bu kuram insanların nüfusun yoğun olduğu yerlerden seyrek nüfuslu yerlere; gelir düzeyinin düşük olduğu yerlerden, yüksek olan yerlere göç etme eğilimlerini vurgular. İtici faktörler demografik büyümeyi, düşük yaşam standartlarını, ekonomik fırsat yoksunluğunu ve siyasal baskıları içerirken; çekici faktörler emeğe olan talebi, cazip ekonomik fırsatları ve siyasal özgürlükleri ifade etmektedir. Temel olarak bu kuramsal yaklaşım uluslararası göç hareketinin ülkeler arasındaki ücret farklılığından ileri geldiğini vurgulamakta ve bu farklılıkların olmadığı yerde göç hareketlerinin olmayacağını altını çizmektedir. Makro düzeyde yapılan bu kuramsal çözümlemeye göre, emek geleneksel sektörden, modern

sektördeki daha iyi ücretli işlere göç eder ve göç hareketleri sermaye ve emeğin eşitsiz dağılımından kaynaklanır (İçduygu, Erder, & Gençkaya, (2014).

Petersen Göç Kuramı: Beş Göç Tipi

Willam Petersen, her insanın aynı olduğu ve göçünde normal bir şey olduğu yaklaşımına karşı çıkarak, “eğer her insan aynıysa neden bazıları göç ediyor da bazıları göç etmiyor?” sorusunu sorgulamaktadır (Petersen, 1958, s. 258). Temel olarak Petersen’in aradığı, itme çekme faktörlerinin altında yatan asıl sebeplerin ne olduğudur. Petersen, tarihsel döngünün öneminden bahsederek ve unutulmaması gerekliliğini ortaya koyarak, belli bir zaman sürecinde göç için itme faktörü olarak işleyen bir bütünlüğün, belli bir dönemde çekme faktörü olarak işleyebileceğinden bahsetmektedir. Ekonominin genel durumunun göç için her zaman önemli bir faktör olduğunu kabul eden Petersen, ekonomik yapının belli sınıflar için ne anlama geldiğini ve ekonominin göçü nasıl etkilediğini, göçleri anlayıp sınıflandırmak için incelememiz gerektiğini ortaya koymuştur. Çünkü ekonomide yaşanan dalgalanma üst, orta ve alt sınıfları farklı şekillerde etkilemekte ve kişilerin farklı tepkiler vermelerine neden olmaktadır. Bu çerçevede, Petersen bireysel ve sınıfsal farklılıkları da gözетerek, beş göç tipi oluşturmuştur. Bunlar: İlkel (primitive) göçler, Zoraki (forced) ve yönlendirilen (impelled) göçler, Serbest (free) göç ve Kitlese (mass) göçtür.

Merkez Çevre Kuramı

Wallerstein’in bu kuramsal yaklaşımına göre, kapitalizm ve kapitalizmin çeşitli görüntüleri, günümüz ekonomisini ve buna bağı olarak da diğer yapıları belirleyen temel unsurlardır. “Bugünkü durumda tarihsel sitem, evirilen tek tarihsel varlık olarak kapitalist dünya ekonomisidir” (Wallerstein, 2000, s. 134). Wallerstein’in yaklaşımı çerçevesinde merkez-çevre kuramına bakıldığında, merkez olarak adlandırılan ülkeler, ekonomik ve sosyal olarak gelişmiş ve genel olarak da kapitalist ilişkiler sistemini benimsemiş ülkelerdir. Çevre ülkeler ise bu kapitalist ağlar ve değerlerle kuşatılmış merkez ülkelere bağımlı olan ülkedir. Merkez ve çevre ülkeler, kapitalist değerler ve ekonomik zorunluluklar sistemi çerçevesinde karşılıklı olarak birbirlerine bağımlıdır.

Göç Sistemleri Kuramı

Göç sistemleri yaklaşımı, göçe yönelik herhangi bir sosyal hareketin makro ve mikro yapılarıdaki karşılıklı etkileşiminin bir getirisi olabileceğini göstermektedir. Bu çerçevede, makro yapılar çok geniş bir yelpazedeki kurumsal faktörleri gösterirken, mikro yapılar ise göçmenlerin kendilerine ait olan inanışlarını, davranışlarını ve kendi aralarındaki etkileşim ağını göstermektedir. Göç sistemleri kuramsal yaklaşıma göre, göç alan ve veren ülkeler arasında göçün kontrolü ve göçmenlerin yerleştirilmeleriyle ilgili oluşan ilişki çerçevesindeki makro yapılar, dünya pazarının ekonomik politliğini, uluslararası pratik ve hukuksal ilişkileri içermektedir (Castles ve Miller, 1998, s. 24). Göç alan ve veren iki ülke arasında kurulan bu makro boyuttaki ilişkiler ve bu ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıkan yapı, göçe ait bir sosyal hareketin organizasyonunu ve planlanmasını kolaylaştırmaktadır. Fakat bu kolaylaştırma ve organizasyona bağlı olarak göç alan veya zamanında göçmen almış ülkelerin kendi sınırlarını korumasını da gerektirmektedir. Bu durumu Zolberg şöyle ifade ediyor: “Duvarları yükseltirken, küçük bir kapı bırakmak” (Zolberg, 1989, s. 408).

İlişkiler Ağı (Network) Kuramı

İlişkiler ağı kuramının temelini; göçmenlerin göç ettikleri ülkede kurdukları, aynı zamanda göç alan ülke ile göç veren ülke arasında da kurdukları sosyal ağların varlığı ve bu ağların, süregiden karşılıklı göçler üzerine olan etkisi oluşturmaktadır. Bu ağlar hemen her tür sosyal temele ve değişkene bağlı olarak kurulmuş, güçlü ve zayıf ağlar olabilir. Abadan-Unat bu ağları daha genel bir bakışla şöyle tanımlamaktadır: “Göçmen ilişkiler ağı, geldikleri ülke ile yeni yerleştikleri ülkelerde eski göçmenler, yeni göçmenler ve göçmen olmayan kişiler arasında ortak köken, soydaşlık ve dostluk bağlarından oluşan kişiler arası bağlantılardır” (Abadan-Unat, 2002, s. 18).

Göç ve Eğitim

Göç, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemi giderek artan ve büyük bir soruna dönüşen bir olgu olarak dünya gündemindeki yerini korumaktadır. Ulaşım ve iletişim olanaklarının sürekli olarak yaygınlaşması ile birlikte siyasal, sosyal ve ekonomik değişimler aynı zamanda göç hareketlerinin de daha dinamik bir karakter kazanmasına yol açmaktadır. Türkiye, son yıllarda kitleler halinde meydana gelen göçlerin adresi hâline gelmiş ve ülkedeki milliyet, ırk ve kültürlere bağlı çeşitlilik devamlı olarak artmıştır

(Sakız, 2016). Göç olgusu tüm bireyleri etkileyen bir unsur olmasına rağmen bu durumdan en çok etkilenenler göçe katılan çocuklar olmaktadır. Göçe katılan çocukların göç ettikleri ülkenin eğitim düzeyine olan farklılıkları hem ev sahibi ülkeyi hem de göçe katılan çocukları olumsuz etkilemektedir. Bu etkilerden bazıları ekonomik bazıları toplumsal sorunlarla birlikte çatışmaya, kabul görmemeye dönüşebilmektedir.

Dünya’da Göçmen Eğitimi

Bugün dünyada hemen hemen 50 milyon çocuk köklerinden koparılmış durumdadır. Bu çocukların 28 milyonu hiçbir paylarının olmadığı çatışmalar nedeniyle evlerini terk etmek zorunda kalmış ve daha milyonlarcası da daha iyi, daha güvenli bir yaşam için yollara düşmüştür. Kaçtıkları çatışmaların ve şiddetin travmasını yaşayan çocuklar göç yollarında geçişleri sırasında denizde boğulma, kötü beslenme, aşırı su kaybı, insan tacirlerinin eline düşme, kaçırılma, tecavüz ve hatta cinayet gibi çeşitli tehlikelerle karşılaşmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Sözleşmesi, eğitimin; cinsiyet, ırk, etnik yapı ve ulus gibi ayrımlar gözetilmeksizin her bireyin hakkı olduğunu vurgular. Ancak günümüz toplumlarında farklı nedenlerle ayrımcılığa uğrayan insanlar var. Örneğin göçmenler gibi. Çocuklar, geçiş yaptıkları ve sonunda ulaştıkları ülkelerde de çoğu kez yabancı düşmanlığının ve ayrımcılığın hedefi olmaktadır. Güvenli ve yasal yollar olduğunda göçün hem bu yoldaki çocuklar hem de içinde bulundukları topluluklar için fırsatlar yaratabileceğini belirtmektedir. Göçün yüksek gelir düzeyindeki ülkelerde yarattığı etkilerle ilgili bir analiz, göçmenlere yapılan katkıların daha fazlasının vergiler ve sosyal ödemelerle geri döndüğünü; işgücü piyasasında hem yüksek hem düşük vasıflı işgücü boşluklarını doldurduklarını; ev sahibi ülkelerin ekonomik büyümesine ve yenilikçiliğine katkıda bulunduklarını göstermektedir. Ne var ki, kritik önem taşıyan husus, evlerinden ayrılan ya da ayrılmak zorunda kalan çocukların, ‘göçün’ örneğin eğitim gibi potansiyel yararlarını çoğu kez geçiriyor olmalarıdır. Oysa eğitim, göç etmeyi tercih eden pek çok çocuk ve aile açısından önemli itici faktörlerden biridir. Mülteci bir çocuğun okul dışı kalma olasılığı mülteci olmayan bir çocuğa göre beş kat daha fazladır. Okula gidebilen mülteci çocuklarda ise bu kez haksız muamele ve zorbalık dâhil ayrımcılığa maruz kalma riski baş göstermektedir. Okul dışında, birtakım yasal engeller mülteci ve göçmen çocukların o ülkenin yerlisi çocuklarla eşitlik temelinde hizmet almalarını önlemektedir. En kötü durumlarda ise yabancı düşmanlığı doğrudan saldırılar şeklinde tırmanabilmektedir.

Yalnızca Almanya’da, yetkililer 2015 yılında mülteci barınaklarına yönelik 850 saldırı kaydetmiştir (UNICEF, 2018).

Türkiye’de Göçmen Eğitimi

Uluslararası göç ve mülteciler sorunu kontrolsüzce yoğun şekilde gerçekleştiğinde hedef ülkelerde yabancı korkusu ve etnik şiddet gibi güvenlik tehditlerine dönüşebilmekte, siyasi, ekonomik sosyo-kültürel yapıları olumsuz etkileyebilmektedir (Deniz, 2014). Türkiye’deki göç yönetiminin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi bakımından resmi kurumsal düzenlemeler de son yıllarda hızlanmıştır.

Bu düzenlemelerle 2010 yılında 5978 sayılı Kanunla, yurtdışında yaşayan Türk kökenlilerle ilgili olarak Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile İçişleri Bakanlığı tarafından hazırlanan 6458 Sayılı “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu”nun 2013 yılında yürürlüğe girmesiyle görev çerçevesinde yurtdışından gelen göçün de yer aldığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü önemli yer tutmaktadır. Göç çalışmalarında uzun süre endişeli ve göçü “olumsuz”, mücadele edilmesi, engellenmesi gereken bir olgu olarak görme eğilimi özellikle akademik çalışmalarda son yıllarda önemli bir değişim göstermekle birlikte, günlük yaşamda ve siyaset jargonunda göç hala “ciddi sosyal bir sorun” olarak nitelenmeye devam edilmektedir. Ancak son yıllarda “göç yönetimi”, Türkiye’de hem akademik hem de kamusal çalışmalarda sıklıkla ele alınan konulardan birisi haline gelmiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018).

Türkiye’de uluslararası göç konusu bir kontrol ve güvenlik meselesi olarak algılandığı için göçmenlerle ilgili konuların ele alınışına da bu yaklaşım yansımaktadır. Bu nedenle karar verme yetkisi İçişleri Bakanlığındadır ve bu durum sağlık, eğitim, çalışma, sosyal yardım ve güvenlik alanlarındaki diğer yetkililerin sorumluluk alabilmelerini engellemektedir. Türkiye’deki göçmenler ve mültecilerin hak ve sorumluluklarına dair kapsamlı bir ulusal yasanın olmaması nedeniyle, yerel bazı etkinliklerin faaliyete geçirilmesi de yetersiz kalmaktadır (İçduygu & Biehl, 2012).

Göç olayı, insanların farklı bir yerde daha iyi hayat arayışı amacıyla hareket etmesinden kaynaklanmaktadır. Göçmenlerin ülkelere doğru olan akımları, genellikle ekonomik ve siyasi koşulların sonucuyken, bu akımlarda sürekli olan ise geçici süreliğine olsa da göçmenlerin yeni ülkelere iyi uyum sağlama arzusu ya da ihtiyacıdır. Eğitim sistemleri,

iş piyasasına girmek için gereken becerileri kazanmada göçmenlere ve çocuklarına fırsatlar sağlayarak, uyum sağlama sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır (PISA, 2013).

Göç etmiş insanlar, göç sonrasında gelecekle ilgili belirsizlik, sosyal yaşam korkusu, barınma, beslenme, maddi güçlükler, işsizlik, geçmişe özlem, ailenin uyumu ile ilgili güçlükler, yeni bir dilde eğitim, kültürel uyum, etnik ve dini kimlik, cinsiyet rolü çatışmaları, kuşaklararası çatışma, ayrımcılık ve sosyal dışlanma, yeni rol ve sorumluluklar üstlenmektedir (Demirbaş & Bekaroğlu, 2013).

Göç sürecinden ve onun toplumsal sonuçlarından en fazla etkilenen çocuklardır. Göç eden ailelerin istihdam, eğitim, sağlık, barınma, sosyalleşme ve güvenlik gibi üstesinden gelmek zorunda olduğu sorunlar dolaysız çocuklara yansımaktadır. Göç edilen ülkede karşılaştığı koşullar ve bunları içselleştirmek, aileler de olduğu kadar çocuklar için de zor olmaktadır ve bu durum çocukları göç ettiği ülkede dezavantajlı hale getirmektedir. Eğitim düzeyinin düşüklüğü, yoksulluk, sosyal güvenlikten yoksunluk, kültürel farklılık gibi değişkenler, toplumsal süreçte çocukların dezavantajlı konumunu bir kat daha pekiştirmekte, göçmen çocuklara sunulan olanakların yetersizliği de bu sorunun daha büyük risk odakları oluşturmaya yol açmaktadır. Göçmenlerin eğitimi Türkiye’de olduğu gibi diğer göç alan ülkelerde de bazı önlemlerin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü göç edilen ülkedeki eğitim sistemi ve göçmenlerin eğitim düzeyindeki farklılıklar hem göç edilen ülkenin eğitim yöneticilerini hem de göç eden çocukları olumsuz etkilemektedir. Bu etkilerden bir tanesi ekonomiktir. Göçmenin eğitim arka planı ve kalitesi göç ettiği ülkede istihdamına yön vermektedir (Ereş, 2015).

Uluslararası göçün ortaya koyduğu en ciddi sorunlardan biri de eğitime olan olumsuz etkisidir. Eğitim, temel insanî haklardan biri olmasına rağmen savaş, doğal afet, siyasi karışıklık gibi durumlardan en hızlı ve en olumsuz etkilenen durumlardandır (İşigüzel, 2018).

Yeterli ve kaliteli eğitim almamış göçmenler, gittiği ülkede önemli ekonomik sorunlar yaşamaktadırlar. Bununla birlikte göçmenin geldiği ülkenin resmi dilini bilmemesi, yetişkinlerde iş bulamamasına ya da düşük ücretli işlerde çalışmasına neden olmaktadır. Göçmen fazla para kazanabilmek için ihtiyaç duyduğu eğitimi almaktan vazgeçmektedir. Bu durum ise bir kısır döngüye dönüşerek sosyolojik, ekonomik ve psikolojik yönden bireysel tatminsizliğe neden olmaktadır (Ereş, 2015).

Uluslararası göç olgusunun ortaya çıkardığı en önemli sorunların başında farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamaları, farklılıklar ile baş etmeleri ve iletişim engellerini aşmaları gelmektedir. Göçmenlerin yerleştiği ülkenin resmi dilini bilmemesi, yetişkinlerde iş bulamama ya da düşük ücretli işlerde çalışmaya sebep olmaktadır. (Güzel, 2013).

Türkiye, ülkeye kabul edilen göçmenler nedeniyle giderek artan bir kültürel homojenliğin etkisiyle de yüz yüzedir. Bu demografik değişim, göçmen çocukların hem farklı kültürlerden geldiğinin kabulü ve hem de bilgiye dayalı küresel ekonomiye cevap verecek bir eğitime ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle özellikle göçmen çocukların eğitimi ve gelişimine yönelik sosyal, ekonomik, etnisite, dil vb. engellerin ortadan kaldırılması ve değer farklılıklarıyla ilgili olumsuz eğilimlerle başa çıkmada bir takım önlemlerin alınması gerekmektedir (Ereş, 2015).

Çocuklar için, düzensiz göç süreci içinde yer almak, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi temel birçok sosyal hizmet olanağından yararlanamamak ve zaten zayıf ve savunmasız olmak anlamına gelen çocuklukla birlikte daha fazla hak ihlallerine açık bir hale gelmek demektir (Topçuoğlu, 2012) İlgili Kanunlar ile Çocuk Hakları Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme hükümlerinde; eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkanlarına erişimi, çatışma etkilerinin azaltılması ve çocuklara fiziksel, hukuki ve psikolojik olarak korunma sağlanmasında tamamlayıcı çabaların desteklenmesi bakımından eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2014).

Avrupa Birliği Göçmen Entegrasyon Politikaları Merkezi raporuna göre Türkiye göç alan bir ülke olmasına rağmen göçmenlerin eğitime yönelik politikaların üretilmesinde diğer ülkelere göre yetersiz kalmıştır. Göçmenlerin eğitime yönelik yasal metinlerin olmasına karşın, göçmen, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişimi ile ilgili koşulları elverişsizdir. Bununla birlikte ülke çapında göçmenlere verilecek eğitimle ilgili hiçbir yönlendirme veya koşul içerikli bir yönerge de bulunmamaktadır. Okullar göçmen eğitimi için hazırlanmamış ve öğretmenlere göçmen çocuklara verecekleri eğitimde; kültürlerarası eğitime yönelik vatandaşlık, insan hakları, göçmenlere karşı ayrımcılık vb. konularda hiçbir rehberlik de yapılmamıştır (EU-MIPEX -2014).

Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi

Göçmen çocuklar, içinde yaşadıkları ailenin kültürel değerlerini hem kendi ailesi açısından hem de etkileşim içinde bulunduğu toplum açısından sürdürme mecburiyeti taşır. Ailesi içinde almış olduğu kültürel değerler ile mevcut yaşadığı toplum geneli arasında bir denge kurmaya çalışmakla kendini karşı karşıya bulur. Öte yandan, göçmen çocuk, hem ailelerinin beklentilerine hem de ev sahibi toplumdaki akran gruplarına uyum sağlamada ciddi güçlüklerle karşılaşır. Bu durum kendini, en bariz şekilde göçmen çocuklarının eğitim sistemi içinde karşılaştıkları yaşamdaki dil ile göçmen ailenin içinde kullanılan dil arasındaki farklılıkta kendini gösterir. Bu durum göçmen öğrenci açısından önemli ve anlamlı bir dezavantajlılık çeşididir (Güzel,2013).

Bir toplumun kendi içindeki yabancı unsurları, toplumu tehdit eden unsurlar olarak değil, zenginleştiren bir güç olarak algılaması ve eğitim politikası açısından hazırlanacak öğretim programlarında kültürlerarası öğrenmeye yer vermesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Çünkü yabancı kültürler ve değerler, insanlığın ortak değerleridir (Küçük, 2006). Ancak belirtmek gerekir ki eğitimde farklılığın yönetimi karmaşık bir süreçtir. Kültürel heterojenliğe sahip okullarda öğretmen ve öğrenci etkileşimi; onların kültürlerince belirlenen beklentilerince şekillenir. Bu nedenle farklılığın yönetimi, eğitim yönetimi için kapsamlı bir konu olmaktadır. Cinsiyet, kültür, sosyal sınıf, dil, ırk, etnisite, milliyetçilik, din gibi farklılık yönetimi faktörleri, okul sisteminin farklılığı yönetmede üstesinden gelmek zorunda olduğu konulardır (Oldroyd, 2005). Eğitimde farklılık yönetimi faktörlerinin her birinin sadece öğretim programlarında değil, aynı zamanda eğitimin her düzeyindeki örgütsel politikalar, yönetim ve kültür anlayışı içinde yer alması gerekmektedir.

Göçmen çocukların yaşamakta olduğu dezavantajlı durum aslında göçmen çocuğun ailesinde de görülen düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin olmasıyla da ilgilidir. Göçmen öğrenci içinde yaşadığı toplum ile denge kurmasında dezavantaj açık belli ölçüde kapatılamaz ise göçmenin yetişkinlikte de sorunlarının devam edeceğini ev sahibi ülkeye uyum problemlerinin olacağı söylenebilir.

Göçmen Eğitimi ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Yıldız (2010), Göçle Gelen Okul Öncesi Çocukların İlk okuma Yazma Becerilerine İlişkin 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri adlı çalışmada Mersin iline göçle gelmiş ailelerin çocuklarının okul öncesi kuruma gitme durumlarına göre okuma yazmayı öğrenmede

yaşadıkları güçlükler incelenmiş ve anlamlı bir fark görülmüştür. Bu çocukların okul öncesi eğitim almasının önemi vurgulanmıştır.

Han (2010), Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim ve Öğretimde Karşılaştıkları Uyum Sorunları adlı çalışmasında araştırmanın yapıldığı yıldan önceki son 10 yılda Ankara iline göçle gelen ailelerin eğitim öğretimde karşılaştıkları uyum sorununu ele alınmıştır. Çalışma sonucunda çıkan sonuçlardan biri de Büyükşehir'e göçle gelen ailelerin çocuklarının yalnızlaştıkları, iletişim sorunu yaşadıkları bu durumlarında çocukların eğitimsel başarısının düştüğüdür. Bu duruma çözüm olarak, çocuklara kent yaşamında karşılaşılabilecekleri sorunlar için sosyal destek verilmesi, ailelere iş bulmalarında yardımcı olunması, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden faydalandırma gibi çözümler önerilmiştir.

Bozan'ın (2014), Türkiye'de İç Göç Hareketleri ve Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması adlı araştırması Antalya iline göçle gelen ailelerin ve çocuklarının, orada görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin sorunlarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasını araştırma sonucunda bulduğu sorunlara önerilerde bulunarak tamamlamıştır.

Ereş (2014) "Öğretmenlerin Göçmen Çocukların Eğitimine Yönelik Görüşleri" başlıklı çalışmasında, göçmen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin göçmen eğitime yönelik görüşlerini belirlemiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin göçmen eğitime yönelik görüşleri ana temalar çerçevesinde; göçmen hazırlık eğitimi, yönetsel hazırlık, sosyalleşme ve aileler olarak belirlenmiştir. Bu ana temalar kapsamında öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorun, göçmen çocuklarının Türkçeyi yeterince bilmemeleridir. Göçmen çocukların Türkçede yetersiz olması, akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Anadolu kültürünü tanımayan çocuklar uyum sorunu yaşamakta ve istenmeyen tutum ve davranışlar gösterebilmektedir. Ayrıca öğretmenler, göçmen bir çocuğu eğitmede öğretmenin yeterli sosyolojik, tarihsel, psikolojik bilgiye ihtiyaç duydukları belirtmektedirler. Öğretmenler, okul-aile işbirliğinin olması gerektiğini ve bunun öğrenci için önemli olacağını vurgulamaktadırlar. Elde edilen bulgular ışığında, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer bakanlıkların sorunların çözümünde etkili önlemler alması önerilmiştir.

Saracaloğlu (2014), Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Turgutlu Örneği) konusu üzerinde çalışmıştır. Göçler genellikle daha iyi olanaklara sahip olduğu düşünülen bölgelere doğru yapılmaktadır. Bu çalışmada da göç alan Turgutlu ilçesine göç eden ailelerin çocuklarının yaşadığı eğitim sorunları ele alınmış ve sonuç olarak ta önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden dikkat çeken biri ise okul yöneticilerinin göç sorununa

hâkim olan kişilerden seçilmesi ve bu görevlendirmelerin uzun süreli yapılması gerekliliğidir.

Selçuk (2014), Göçün Eğitime ve Eğitim Kurumuna Yansımaları konulu çalışma yapmıştır. Bu araştırmada, Mersin’e yapılan göçün çoğunlukla zorunlu olarak yapıldığı belirtilmiştir. Göçlerin fırsat olarak görülebileceğini belirten bu çalışmada ayrımcılığın önüne geçmenin öneminden bahsedilmiştir. Sorunlara çözüm olarak genel yönetime, yerel yönetimlere ve Milli Eğitim yetkililerine önerilerde bulunulmuştur

Ereş (2015) “Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi” başlıklı çalışmasının amacı göçmen eğitimi analiz etmek ve Türkiye’deki göçmen çocukların eğitimi değerlendirmektir. Değerlendirmelere göre; Cumhuriyetinin kuruluşundan bu yana Türkiye, göç olgusu ile karşı karşıyadır. Özellikle son yıllarda bu olgunun etkisi ekonomik, sosyal ve psikolojik boyutta yaşanmaktadır. Göçmen çocuklar, göç süreci ve sonuçlarından oldukça etkilenmektedir. Göç eden ailelerin istihdam, eğitim, sağlık, barınma, sosyalleşme ve güvenlik gibi sorunları dolaysız çocuklara yansımaktadır. Göç edilen ülkede karşılaşılan sorunlar ve koşullar çocuklar için de zor olmaktadır ve bu durum çocukları göç ettiği ülkede dezavantajlı hale getirmektedir. Göçmen ailelerin düşük eğitim düzeyi, yoksulluk, sosyal güvenlikten yoksunluk, kültürel farklılık gibi değişkenler, göçmen çocukların uyumunu zorlaştırmaktadır. Eğitim, göçmen çocuğun yeni ülkesindeki yaşamında önemli bir rol oynar. Bununla birlikte ev sahibi ülke de göçmenlerin niteliğinden hem sosyal hem de ekonomik açıdan etkilenmektedir. Göçmen eğitiminin önemi oldukça büyük olmasına karşın, Türkiye’de bu konuda yapılan bilimsel çalışmalar yetersizdir. Göçmen çocukların eğitiminde, eğitim sisteminin girdilerinin ve eğitim sürecinin sorunlu olduğunu ve bu sorunların giderilmesinde eğitim politikalarının belirlenmesi ve bu politikalara uygun bir planlamaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Topkaya ve Akdağ (2016) tarafından yapılan çalışmayla Kilis’te bulunan Suriyelilere yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri aktarılmaya çalışılmıştır. Göçle ilgili genel bir değerlendirmenin yapıldığı çalışmada ayrıca 1970-2010 yılları arası dünya geneli göç olgusu da ele alınmıştır. Kilis’te yaşayan Suriyelilerle ilgili eğitim, sosyal, politik vb. birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Ereş (2016) “Problems of the Immigrant Students’ Teachers: Are They Ready to Teach?” başlıklı çalışmada, Türkiye’ye göç eden çocukların öğretmenlerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlarını belirlemiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılan bu nitel

çalışmada öğretmenlerin sorunları üç temada belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda bu temalar, Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklı sorunlar, öğrencilerin uyum sorunu ve göçmen aileler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok dile getirdikleri sorunlar Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklıdır. Çalışmada elde edilen verilerden milli eğitim bakanlığının göçmen eğitime yönelik bir politika ve planlamasının olmadığı ve öğretmenleri göçmen çocukların eğitimi için hazırlamadığı söylenebilir. Göçmen ailelerin okula karşı ilgisizliği bu çalışmanın bir diğer bulgusudur. Çalışmada dikkat çeken bir nokta, öğretmenlerin ırk, etnisite, cinsiyet kaynaklı farklılıklarla ilgili sorunları dile getirmemesidir. Yapılan değerlendirme sonucunda eğitim bakanlığının göçmenlere dil eğitimi ve göçmen öğrenci denkliliğine önem vermesi; öğretmen ve öğretmen adaylarına, göçmen pedagojisi eğitimi verilmesi ve okul-göçmen aileleri ilişkilerinin geliştirilmesi kapsamında öneriler sunulmuştur.

Göçmen Eğitimi ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Kowalczyk (2011) “The Immigration Problem” and European Education Reforms: From the Education of Migrants’ Children to Intercultural Education” başlıklı çalışmasında; Göçmen öğrencinin uyum sürecinde bir araç olarak “kültürler arası eğitim” tanıtımına “göçmenlerin çocuklarının eğitimi” ile başlayan, eğitim reformları ve göçmenlerin Avrupa söylemi içinde devam ve devamsızlıklarına bakılmıştır. Bu analiz reform sürecinde bir nesne olarak göçmen öğrencinin Avrupa sınırlarında reform söylemi içinde devreye giren yollarını sorgulamaktadır. Avrupa reformlarla göçmen öğrencinin sürece dahil edilmesi için çağrı yaparken, bu söylemde kaldığı ve kozmopolit yapının entegre edilmesi gerekmekte olup tersi durumda birçok insan üretim dışında kalacağı üzerinde durulmuştur.

Lew (2012) “Children of Immigrants: Imperatives for Teacher Education, Teacher Education and Practice” başlıklı çalışmada; Göç dikkate alınarak öğretmen eğitimi için zorunluluklar neler olduğu ve ne ölçüde bu zorunluluklar gerçekleştirildiğini incelemektedir. Göçmen çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarına hitap etmek için öğretmen eğitiminin zorunlu olduğun savunulmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitiminde hangi programların zorunlu olması gerektiği; ırk ve etnik kökenin önemi; okullarda göçmen çocuklara uygulanan eğitimle ilgili öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel politika döneminde “entegrasyon” konusunun tanımlaması gerektiği ve göçmen çocukların

eğitiminde gittikçe öğretmen etkinliğini ve öğrencinin öğrenmesini değerlendirmesi üzerinde durulmaktadır.

Kouider, Koglin, Petermann (2014) yaptıkları çalışmada; Avrupa ülkelerinde göçmen kökenli çocuklarla karşılaştırıldığında yerli çocuk ve ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarının mevcut yaygınlığını dikkate almaktadır. Özellikle Almanya'da birçok çalışma, göçmen çocukların heterojen gruplarını yerli çocuklarla karşılaştırıp, etnik azınlık veya göç süreci etkisini analiz etmektedir. Avrupa'da göçmen çocukluk probleminin içselleştirilmesinde artan bir risk olduğu bildirilebilirken, problem davranışının dışsallaştırılmasında yaygın oran, yerli ve göçmen çocuklar arasında karşılaştırılabilir olmuştur. Bir göç durumunun kendisi, genellikle çocukların zihinsel durumları için bir risk faktörü olarak, özellikle birinci kuşakta göç olarak kabul edilebilir. Ayrıca, düşük sosyo-ekonomik statü, Avrupalı olmayan bir orijin, ebeveynlerin belirsiz bir kültürel kimliği, anne ve babanın ağır ebeveynlik yapması ya da yetersiz mesane işgali, azınlık statüsü gibi göçmen çocukların ruh sağlığında bazı önemli etki faktörleri belirtilebilir.

OECD (2015) “Göçmen ve Göçmen Olmayan Öğrenciler Arasındaki Performans” raporuna göre; okullarda göçmen kökenli olup zorluk çeken pek çok çocuk bulunduğu ve yeni bir dilde öğrenmek zorunda kaldıklarından farklı akademik yeterlilikler gösterememektedirler. Ayrıca uyum için göçmen çocukların arka plan ve ikamet ettikleri kabul edilen ülkede toplumsal kimlik oluşturmak gerektiği savunulmaktadır. Rapora göre, PISA verileri sürekli göçmen kökenli olan ve olmayan göçmen öğrenciler ile öğrenciler arasında bir performans farkı göstermektedir. PISA ayrıca göçmen öğrencilerin bu önemli engelleri aşarak akademik başarı gösterdiklerini de belirtmektedir. Ülkeler arasında göçmen ve göçmen olmayan öğrenciler arasındaki performans farklılıklarının giderilmesinde eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında politika alanında büyük değişim yapılması önemli bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Göçmen öğrencilerin uyumu ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olma zorluğuna rağmen, göçmen olmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Eğitim sistemleri göçmen öğrencilere okullar farklı fırsatlar sunmalı ve en iyi şekilde bu rolünü yerine getirmelidir.

Rubinstein-Avila (2016) “Immigrant and Refugee Students across “Receiving” Nations: To What Extent Can Educators Rely on PISA for Answers?” isimli makale çalışmasında vurgulandığı üzere; nüfus hareketliliğinin mevcut küresel bir gerçek olduğu üzerinden hareketle özellikle Avrupa sahillerindeki en son gelişmeler göz önüne alındığında; bazıları

bu durumu insani bir kriz olarak isimlendirmektedir. Her ne kadar Birleşik Devletler (ABD) her yıl çok sayıda göçmen (belgelendirilmiş ve belgelendirilmemiş) (yaklaşık 70.000) mülteci alsa da, bu sorunu çözmek için tek ülke değildir. Göçmenlik politikaları çerçevesinde göç alan sanayileşmiş ülkeler tipik olarak “kabul eden” uluslar olarak adlandırılır. Makalede iki ana soru ele alınmaktadır: (1) 17 ülkeden gelen sanayileşmiş ülkelere göç eden öğrencilerin Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı’na (başka şekilde PISA olarak bilinir) göre ne kadar iyi olduklarını ve (2) eğitimciler, göçmenler, mülteci aileler ve öğrenciler okul bağlamında bütünleşmeyi sağlıyor mu? sorusundan hareketle göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimi, daha iyi bir anlayış içinde, işbirlikçi, dikkatli ve birkaç paydaşın uzun vadeli yatırımı ile karmaşık ve küresel bir sorun halinden çıkarılabilir olduğu tespiti üzerinde durulmaktadır.

Garthus-Niegel, Oppedal ve Vike (2016) “Semantic Models of Host-Immigrant Relations in Norwegian Education Policies.” başlıklı çalışmada, Norveç’teki politika yapıcılarının göçmenlerin entegrasyon gündemlerinde sürekli bir araç olarak, eğitim ön planda görülüyor. Tarihsel Norveç göçmen eğitim politikalarının politika dilini 1973’ten günümüze kadar sağlamlaştıran anlamsal yapıları analiz edilmektedir. Analiz, Kronenfeld’in dilsel antropolojik teorisi “semantik uzantı” ile çerçevelenmiştir. Tarihsel süreç boyunca dört farklı semantik model belirlenmiştir. Her bir model, belirli genel politika programları, eğitim sistemi karakterleri, öğretim yöntemleri ve eşitlik çıktılarının değerlendirilmesi için parametreler içermektedir. Her modelin çekirdek anlamsal yapılarının ve bunların arasındaki değişimlerin, birbiriyle etkileşim içindeki üç faktör alanından nasıl ortaya çıktıkları üzerinde durulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama aracı, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konuları bulunmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Okul yöneticilerine göre göçmen öğrencilerin sorunlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu bağlamda, araştırmanın doğası gereği bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmakta (Yıldırım & Şimşek, 2006) ve olgubilim bakış açısı nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır (Mayring, 2000; Taylor & Bogdan, 1984).

Katılımcılar

Lincoln ve Guba (1985, s. 233) nitel çalışmalarda örneklem seçilirken, zengin bilgi sağlayabilecek kişilerden oluşması gerektiğini, örneklem büyüklüğün ya da küçüklüğün yerine örneklem araştırma için gerekli olan bilgiyi karşılayıp karşılamadığının önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Patton (2002), nitel çalışmalarda örneklem seçilirken daha fazla bilgi sunacak kişilerin seçilmesinin gerektiğini ve sayı konusunda esnek olunacağını belirtmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada belirtilen amaca ulaşmak için

örneklem seçiminde olabildiğince en geniş miktarda bilgi sağlayacak kişiler seçilmiştir. Bundan dolayı çalışma grubunun tespitinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemedeki maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin temel amacı, çalışmanın amacına en fazla katkı sağlayabilecek örneklemin seçilmesidir (Patton, 1990, s. 169). Ölçüt örnekleme ise örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü 2017-2018 yılı Resmi Eğitim İstatistik Verilerinden yararlanılmıştır. Ankara ili merkez ilçeleri ilkokul ve ortaokullarında öğrenim gören göçmen öğrencilerin sayısal durumlarını içeren tablodan yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde, ilçelere göre öğrenci devamlılığının sağlandığı okullara dikkat edilmiştir. Ankara ili merkez ilçeleri ilkokul ve ortaokullarında öğrenim gören göçmen öğrencilerin sayısal durumları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ankara İli Merkez İlçeleri İlkokul ve Ortaokullarında Öğrenim Gören Göçmen Öğrenci Sayıları 2017-2018 (Ankara Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018)

İlçe Adı	İlk Okul Sayısı	İlkokul Toplam Göçmen Öğrenci Sayısı			Orta Okul Sayısı	Ortaokul Toplam Göçmen Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kız	Toplam		Erkek	Kız	Toplam
Altındağ	54	993	953	1946	48	257	202	459
Çankaya	83	197	150	347	73	85	72	157
Etimesgut	32	64	82	146	35	40	39	79
Gölbaşı	28	31	36	67	27	19	21	40
Keçiören	59	386	355	741	63	191	200	391
Mamak	76	637	548	1185	63	283	267	550
Pursaklar	13	57	44	101	15	28	10	38
Sincan	43	88	91	179	47	29	37	66
Yenimahalle	56	455	442	897	52	149	179	328
Toplam	444	2908	2701	5609	423	1081	1027	2108

Tablo 1’de Ankara ilindeki sosyo-ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış merkez ilçeler incelendiğinde, göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü 444 ilkokul ve 423 ortaokul bulunmaktadır. Çalışma grubu ise göçmen öğrencisi olan 35 okul yöneticisi müdür ve müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Okul sayısının çokluğu nedeniyle çalışma grubunun oluşturulmasında ilçelerin sosyo-ekonomik durumları ve okullardaki göçmen öğrenci sayısı dikkate alınmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin tespitinde; Ankara Kalkınma Ajansı tarafından yapılan “2014-2023 Bölge Kalkınma Planı”, Türkiye İstatistik Kurumu

(TÜİK)’nin “2012 Seçilmiş Göstergelerle Ankara” ve de Koç ve Sarışen’in (2013) “Demografi ve Sosyo-Ekonomik Yapı” çalışmalarındaki istatistiki veriler temel alınmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeye göre göçmen öğrenci sayısı dağılımına Tablo 2’ de yer verilmiştir.

Tablo 2

Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Göçmen Öğrencisi Olan Okulların Tüm Merkez İlçelere Göre Dağılımı

Sosyo-ekonomik düzey	İlçe	İlkokul sayısı	Ortaokul sayısı	Toplam Göçmen Öğrenci Sayısı
Üst	Çankaya	83	73	504
	Yenimahalle	56	52	1225
	Etimesgut	32	35	225
Orta	Keçiören	59	63	1132
	Sincan	43	47	245
	Pursaklar	13	15	139
Alt	Gölbaşı	28	27	107
	Altındağ	54	48	2405
	Mamak	76	63	1735

Tablo 2 incelendiğinde, sosyo-ekonomik olarak üst düzey, Çankaya, Yenimahalle ve Etimesgut ilçeleri; orta düzey olarak ise, Keçiören, Sincan ve Pursaklar ilçeleridir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilçeler ise Gölbaşı, Altındağ ve Mamak ilçeleridir. Toplam öğrenci sayıları dikkate alındığında üst düzey sosyo-ekonomik gruba giren ilçelerde göçmen öğrenci sayısı fazla olan ilçe Yenimahalle; orta düzey sosyo-ekonomik gruba giren ilçelerde göçmen öğrenci sayısı fazla olan ilçe Keçiören ve alt düzey sosyo-ekonomik gruba giren ilçelerde göçmen öğrenci sayısı fazla olan ilçe Altındağ’dır. Bu nedenle çalışma grubunun, Yenimahalle, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde bulunan okulların yöneticilerinden oluşmasına karar verilmiştir.

Çalışma Grubunda Bulunan İdarecilere İlişkin Bulgular

Yöneticilerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Tablo 3

Göçmen Öğrencisi Olan Görüşme Yapılan Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Dağılımı

Görüşme Yapılan Kadın ve Erkek	Sayı	Cinsiyet	Sayı	Cinsiyet
Görüşme Yapılan Müdür Sayısı	13	Erkek	1	Kadın
Görüşme Yapılan Müdür Yardımcısı Sayısı	14	Erkek	7	Kadın

Tablo 3’te araştırmada göçmen öğrencisi olan görüşme yapılan okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımları incelendiğinde 35 yönetici ile görüşme yapıldığı görüşme yapılan 14 müdürden birinin kadın olduğu, 21 müdür yardımcısından da 7’sinin kadın olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Yöneticilerin Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler

		1-10	11-21	21-Üstü
Müdür	Erkek	0	1	12
	Kadın	1	0	0
Müdür	Erkek	4	9	1
Yardımcısı	Kadın	4	2	1

Tablo 4’te idarecilerin çalışma sürelerine ilişkin bilgiler incelendiğinde 1-10 yıl arasında çalışan 1 kadın; 11-21 yıl arasında çalışan 1 erkek; 21 ve üstü yıl arasında çalışan 12 erkek müdür araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Ayrıca 1-10 yıl arasında çalışan 4 erkek, 4 kadın; 11-21 yıl arasında çalışan 9 erkek, 2 kadın; 21 ve üstü yıl arasında çalışan 1 erkek, 1 kadın müdür yardımcısı bulunmaktadır.

Yöneticilerin Okul Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 5

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokul Dağılımı

İlkokul	16
Ortaokul	19

Tablo 5’te idarecilerin okul türüne ilişkin bilgiler incelendiğinde idarecilerin 16’sının ilkokulda; 19’unun ortaokulda görev yaptığı belirlenmiştir.

Yöneticilerinin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 6

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Eğitim Düzeyi Dağılımı

		Ön Lisans	Lisans	Y. Lisans	Diğer
Müdür	Erkek	1	10	2	0
	Kadın	0	0	1	0
Müdür	Erkek	0	13	1	0
Yardımcısı	Kadın	0	6	1	0

Tablo 6’da göçmen öğrencisi olan ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin eğitim düzeyleri dağılımı incelendiğinde Ön Lisans mezunu olan 1 erkek; Lisans mezunu olan 10 erkek; Yüksek Lisans mezunu olan 2 erkek, 1 kadın müdür yöneticinin olduğu tespit edilmiştir.

Müdür yardımcıları incelendiğinde Ön Lisans mezununun olmadığı; 13 erkek, 6 kadın lisans mezununun olduğu; 1 erkek, 1 kadın Yüksek Lisans mezununun olduğu ve Doktora mezununun bulunmadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, katılımcılarla görüşme yoluyla, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yöneticilerin kendilerini ifade etmesinde kolaylıklar sağlaması, araştırılan konu hakkında derin bilgi sağlaması açısından yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Bu bağlamda görüşme formu için alan yazın detaylı olarak incelenmiştir. Ölçüm için format belirlenmiş, buna göre 7 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların anlaşılır ve sade olmasına, bir sorunun birden fazla düşünce ve yargı sistemine sahip olmamasına dikkat edilmiştir. Daha sonra madde havuzu için uzman yorumuna başvurulmuş, farklı üniversitelerde görev yapan eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışan, nitel araştırmalar üzerine yayınları bulunan bir, göç ve göçmen eğitimi ile ilgili çalışmaları bulunan bir ve Türkçe alanında denetim ve yayın çalışmaları yapan bir kişi olmak üzere toplam 3 uzmanın görüşüne başvurulmuş, 7 sorudan oluşan madde havuzundan 2 soru çıkarılarak 5 soruluk görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda katılımcılara ve kendilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Öğrenci ve velilerin tabiiyeti, iletişim düzeyi, Türkçe bilgisi ve akademik başarı özellikleri nasıldır?
2. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları nelerdir?
3. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları eğitimlerine nasıl etki etmektedir?
4. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrenciler okul içinde hangi sorunları yaşamaktadır?
5. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilere yönelik diğer tespitler nelerdir?

Veri toplama sürecinde katılımcılar okulda ziyaret edilerek çalışmanın amacı açıklanmış ve sorulan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Veri toplama sürecindeki koşulları kabul ettiğini beyan eden yöneticiler çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılmayı isteyenlere yaklaşık on beş dakikalık zaman ayırmaları gerektiği ve ses kayıtlarının alınması için izinlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Berg vd., 2001; Merriam, 2001). Görüşme sürecinde katılımcıların sorulan soruları farklı yorumlamalarını önlemek ve cevaplarını irdellemek için sonda sorular sorulmuştur. Görüşme sürecinde katılımcıların etkilenmemesi için yansız olma, mimik kullanmama vb. hususlara dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada görüşme yapılan kişinin kendi fikirleri ve araştırmanın doğal ortamında yapılması güvenilirlik konusunu etkilemektedir. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramlar, dogmatik bulunduğundan dolayı, bu kavramların yerine inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramlar daha çok kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.217).

Nitel araştırmada iç geçerlik, belirlenen durumların gerçekleşen doğrularla tutarlı olmasına ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır. Araştırmanın iç geçerliliğini yani inandırıcılığını sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlilik ise elde edilen sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 245-246). Araştırmanın dış geçerliliği yani aktarabilirliğini sağlamak için ise yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada izlenen aşamalar ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor edilmiştir. Bununla birlikte iç güvenilirliği sağlamak için tutarlık incelemesi, dış güvenilirliği sağlamak için ise teyit incelemesine başvurulmuştur. Bununla birlikte Miles ve Huberman

(2015) göre, nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlayıcıların benzerlik oranı ya da kodlayıcılar arası güvenilirlik önemli bir konudur. “Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)” formülü kullanıldığında güvenilirliğin %90 aralığında olması beklenmektedir.

Bu araştırmada elde edilen veriler hem araştırmacı tarafından hem de tez danışmanı tarafından kodlanmış ve elde edilen güvenilirlik değerleri; “Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları nelerdir?” sorusu verileri için %91, “Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları eğitimlerine nasıl etki etmektedir?” sorusu verileri için %90, “Size göre okulunuzdaki göçmen öğrenciler okul genelinde hangi sorunları yaşamaktadır?” sorusu verileri için %91 “Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları nelerdir?” sorusu verileri için %91 ve “Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilere yönelik diğer tespitler nelerdir?” sorusu verileri için %90’dır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak için Ankara ili merkez ilçelerine bağlı okullarda görev yapan 35 okul yöneticisine 2018-2019 Eğitim-Öğretim Güz döneminde görüşme formu uygulanmıştır. 35 okul yöneticisinden öncelikle farklı gün ve saatlerde randevu alınmış ve her bir okul yöneticisiyle ayrı zaman ve günlerde görüşülerek görüşme tamamlanmıştır. Katılımcılara objektif yaklaşarak fikirlerini etkileyebilecek herhangi bir yorum, görüş ya da öneride bulunulmamıştır. Araştırmacı tarafından görüşme süresince not alınmış fakat veri kaybını önlemek adına başka bir araştırmada kullanılmayacağı ve isim verilmeyeceği de belirtilerek ses kaydı da alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların göçmen öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi benzeşik ifadelerin bir araya getirilerek okuyucu ve araştırmacıların anlamasını sağlamak adına verilerin analiz edilme tekniğidir. İçerik analizinin tamamlanma sürecinde öncelikle ses kayıtları ile araştırmacının görüşme esnasında aldığı notlar karşılaştırılmış, eksik tamamlanarak okul yöneticilerinin tüm sorulara verdiği yanıtlar eksiksiz olarak bilgisayara geçirilmiştir. Görüşme metnlerinin analizinde konunun anlamını en iyi yansıtacak cümle, kavram ya da sözcüklere yer

verilmiştir. Uygun tema, kategori ve kodlamalar kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak tablolar ile ortaya konmuştur. Bulgular yorumlanırken konunun daha iyi anlaşılabilir olması adına tabloların altında okul yöneticilerinin görüşlerine (doğrudan alıntı) yer verilmiştir. Okul yöneticilerini ifade etmek için “OY” kısaltılması kullanılmış yöneticiler OY1, OY2.....OY35 olarak belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilkokul ve ortaokula giden göçmen öğrencilerin sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin bu sorunlardan hangileri ile sıklıkla karşılaştıkları, göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içinde kendilerini nasıl ifade ettikleri, göçmen öğrencilerin gelecek beklentileri, Türk Milli Eğitimi içinde okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin sorunlarına karşı algılama ve duyarlılıklarının düzeyi ve bu sorunlara karşı ilgili olma durumları çözüm önerileri incelemeye yönelik belirlenen problemleri çözümlemek amacıyla yapılan işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada Öğrenci ve Velilere İlişkin Bulgular

Göçmen Öğrencilerin Tabiiyeti ve Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrenci Dağılımları

	Suriye	Afganistan	İran	Irak	Diğer	Toplam
İlkokul	1027	50	1	300	15	1393
Ortaokul	804	652	9	510	51	2026
Toplam	1831	702	10	810	66	3419

Tablo 7’de göçmen öğrencisi olan ilkokul ve ortaokullardaki öğrenci dağılımları incelendiğinde göçmen öğrencilerin ilkokula göre ortaokulda daha fazla bulunduğu ve Suriyeli göçmenlerin diğer göçmenlere göre sayılarının fazla olduğu görülmektedir. Tabloya göre toplam göçmen öğrenci sayısı 3419’dur.

Göçmen Öğrenci Velilerinin Okul İletişim Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 8

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrenci Velilerinin İletişim Düzeyi Dağılımları

	Hiç	Ara Sıra	Sık Sık
İlkokul	6	9	1
Ortaokul	8	11	0

Tablo 8’de göçmen öğrencisi olan ilkokul ve ortaokullardaki öğrenci velilerinin iletişim düzeyleri dağılımları incelendiğinde ilkokul düzeyinde 6 idareciye göre veliler iletişim kurmamakta, 9 idareciye göre veliler ara sıra iletişim kurmakta 1’ine göre de sık sık iletişim kurmaktadır. Ortaokul düzeyindeki iletişim düzeyleri incelendiğinde 8 idareciye göre iletişim düzeylerinin hiç olmadığı, 11’ine göre ara sıra iletişimde bulundukları tespit edilmiştir.

Göçmen Öğrencilerin Türkçe Bilgisine İlişkin Bulgular

Tablo 9

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrencilerin Türkçe Bilgisi Dağılımları

	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
İlkokul	15	1	0	0
Ortaokul	16	3	0	0

Tablo 9’da göçmen öğrencisi olan ilkokul ve ortaokullardaki öğrencilerin Türkçe bilgisinin ilkokul düzeyinde idarecilere göre dağılımı incelendiğinde 15 idareciye göre zayıf, 1’ine göre orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Göçmen öğrencisi olan ilkokul ve ortaokullardaki öğrencilerin Türkçe bilgisinin ortaokul düzeyinde idarecilere göre dağılımı incelendiğinde 16 idareciye göre zayıf, 3’üne göre orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre göçmen öğrencilerin Türkçe bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 10

Göçmen Öğrencisi Olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrencilerin Akademik Bilgi Düzeyi Dağılımları

	Zayıf	Orta	İyi
İlkokul	15	1	0
Ortaokul	18	1	0

Tablo 10’da göçmen öğrencisi olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrencilerin Akademik Bilgi Düzeyi Dağılımları ilkokul düzeyinde incelendiğinde 15 idareciye göre zayıf 1’ine göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Göçmen öğrencisi olan İlkokul ve Ortaokullardaki Öğrencilerin Akademik Bilgi Düzeyi Dağılımları ortaokul düzeyinde incelendiğinde 18 idareciye göre zayıf birine göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablodan anlaşılabacağı üzere göçmen öğrencilerin hem ilkokul hem de ortaokul düzeyindeki akademik bilgi düzeyleri düşüktür.

Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 11’de göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarına ilişkin soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde *aile yapısı* ($f = 65$), *sosyal yapı* ($f = 43$), *temel ihtiyaçlar* ($f = 42$), *çalışma yapısı* ($f = 17$), *eğitim yapısı* ($f = 15$) ve *devlet politikası* ($f = 2$) kategorileri bulunmuştur. Kategorilere ait 35 kod kullanılmış olup kodlara ait toplam görüş sayısı 184’dır.

Tablo 11

Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarına İlişkin Görüşler

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Aile yapısı	Kalabalık-Karışık-Birlikte	24
	Eğitimsiz-Bilinçsiz-Disiplinsiz	11
	Yardıma Bağlı-Talepkâr	10
	İlgisiz	6
	Erkek egemen	5
	Üvey anne-baba	5
	Şiddete dayalı	2
	Tüketime dayalı	1
	Çok eşli	1
<i>Toplam</i>		65
Sosyal yapı	Göçmenler arası geçimsizlik	10
	Sokak hayatı	9
	Kültür uyumsuzluğu	7
	İletişim bozukluğu	7
	Sosyal kabul görmeme	3
	TV-Cep telefonu bağımlılığı	3
	Savaş-göç nedenli toplumsal soyutlanma	3
	Madde bağımlılığı	1
<i>Toplam</i>		43
Temel ihtiyaçlar	Maddi imkânsızlık	16
	Temizlik	7
	Beslenme	6
	Sağlık	4
	Barınma	4
	Giyim	4
	Isınma	1
<i>Toplam</i>		42
Çalışma yapısı	Çocuk işçi	7
	Sigortasız çalışma	3
	İşsiz veliler	3
	Ailede tek çalışanın olması	3
	Dini değerlerin kullanımı yolu ile kazanç	1
<i>Toplam</i>		17
Eğitim yapısı	Duyarsız-ilgisiz veliler	5
	Dil öğreniminde isteksizlik	4
	Sınıf atlama/yükseltme talepleri	3
	Uygun çalışma ortamının olmaması	3
<i>Toplam</i>		15
Devlet politikası	Plansız göçmen yerleştirme	1
	Yardımların amaca ulaşmaması	1
<i>Toplam</i>		2

Aile yapılarındaki görüşlerin en yoğun olduğu ilk sorun “Kalabalık-Karışık-Birlikte” yapısıdır. ($f = 24$). Örneğin OY5 “*Göçmenler kalabalık aileler ve bir arada yaşıyorlar.*” ve OY15 “*Aile yapılarında bütünlük yok. Kalabalık aile yapısı hâkim. Ölen, evlenen, üvey anne, üvey baba, üvey kardeş karışık bir aile yapısına sahipler. Yardımlara bağımlı olarak aileler yaşamlarını sürdürüyor.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmektedirler. Bu bulgular Taşkın (2018)’in çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Taşkın Ayvalık ilçesini kapsayan araştırmasında göçmenlerin ortalama çocuk sayısının fazla ve bir hanede birden fazla ailenin yaşaması nedeniyle de aile yapılarının kalabalık-karışık ve birlikte olduğunu ortaya koymuştur. Göçmen öğrencilerde aile kavramı maddi imkânsızlıklardan dolayı akrabalarla (dede, nine, amca, dayı, hala vb) birlikte yaşama, çocuk sayısının fazlalığından dolayı birlikte yaşama, çocukların öksüz ve yetim olarak büyümesinden dolayı birlikte yaşama, bütünlüğün bozulmamasından dolayı birlikte yaşama gibi faktörlere dayalıdır. Bu birlikte yaşama faktörleri incelendiğinde göçmen ailelerin çocuklarının kendilerine has bir ortamlarının bulunmaması, aitik/aidiyet kavramlarından bağımsız yaşadıklarının, göstergesi olarak değerlendirilebilir. Göçmen çocukların aile yapılarındaki belirtilen düzensizlikler hem sosyal hem de akademik başarılarını etkilemektedir.

Aile yapılarında tespit edilen bir diğer sorun “Eğitimsiz-Bilinçsiz-Disiplinsiz” yapısıdır. ($f = 11$). Örneğin; ÖY28 “*Ailelerin eğitim düzeyleri düşük. Çocuklarda ileriye dönük bir beklenti yok.*” OY.31 “*Aileler eğitimsiz ve okulu, eğitimi önemsemiyorlar*” ve ÖY20 “*Sokakta çok zaman geçiriyorlar. Türkiye’ye ve kadın öğretmenlere bakış açılarında farklılıklar var aile kültürlerinden dolayı yadırgıyorlar. Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyor çocuklar başıboş.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgu Tunç’un (2015) evrensel göç kriterlerine göre belirlenen bulguları ile örtüşmektedir. Evrensel göç kriterlerine göre göç edenlerin ağırlıklı olarak farklı dil, kültür, yaşam şekline sahip oldukları, yaşam standartlarının düşük olduğu ve eğitim seviyelerinin yüksek olmadığı görülmüştür. Ailelerin eğitimsiz olması, çocukları için de eğitimi gerekli görmeyeceklerinin, eğitim konusuna yeterli önemi veremeyeceklerinin göstergesi olmaktadır. Ailelerin bilinçsiz ve disiplinsiz davranması, çocukların eğitimden aldıkları verimi oldukça düşüren bir etkidir. Şüphesiz eğitimsiz, bilinçsiz ve disiplinden yoksun bir ailenin çocuğunun eğitimden alacağı verim, eğitilmiş, bilinçli ve disiplinli ailelerin çocuklarına oranla daha az olacaktır. Çünkü eğitim önce ailede başlar, eğitim temelden alınmadığında üzerine bir şey eklemenin zor olacağı düşünülmektedir.

Aile yapılarında tespit edilen bir diğer sorun “Yardıma bağlı-talepkar” yapıdır.(f = 10) Örneğin; OY.23: “*Savaş travmasını hala yaşıyorlar. Sürekli yardımlarla hayatlarını sürdürüyorlar.*” ve “ÖY.25 “*Yağmacı ve talepkar davranışları çok fazla sürekli talep etme ve yardım isteme durumları var.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Göçmen ailelerin yardıma bağımlı olması eğitimi etkileyecek, eğitim için harcanacak olan kaynakları kısıtlayacak belki de eğitime hiç kaynak ayrılmayacaktır.

Göçmenlerin aile yapılarında tespit edilen diğer hususlar ilgisizlik, erkek egemen yapı, üvey anne-baba, şiddete, tüketime dayalı yapı ve çok eşlilik (f = 20). ÖY.21: “*Kültürleri gereği aile erkek egemen yapıya sahip. Kadınların toplumdaki etkisi zayıf.*” ve ÖY.26 “*Ailede çocuk sayıları çok fazla. Aileler arasında iki eşli erkek oranı fazla. Aile yapılarında üvey anne üvey baba durumları çok fazla. Bu nedenle boşanmış kadın ve dul kadın statüsü yok.* Bu bulgular Orhan ve Gündoğan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma bulguları ile oldukça örtüşmektedir. “Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri” (2015) başlıklı raporda, Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de yaratabilecekleri toplumsal ve ekonomik etkiler/sorunlar kapsamında belirtilen hususlar dikkat çekicidir. “Türkiye’ye toplumsal etkileri” başlığı altında ortaya çıkan sorunlar; kültürel farklılıklar, çok eşlilik ve boşanmalar, çocuk işçiliği, çarpık yapılaşmalar, etnik ve mezhepsel kutuplaşmalar ve bazı illerde demografik yapının değişmesi gibi sorunlar belirtilmektedir. Belirtilen hususlar akademik başarıyı doğrudan etkileyen, kişinin ruhsal durumuna olumsuz etki eden, bireyi olumsuzluğa iten etkenlerdir. Ailelerin ilgisiz olması çocuklarda önemsiz, değersiz, aşağılanma duygusunun oluşumuna neden olur. Erkek egemen yapılar, ilkel, çağdaş olmaktan uzak toplumların özelliklerinden biridir. Kız çocuklarına değer verilmemesi, onların değersizleştirilmesi, erkekler tarafından dışlanması eğitime ve toplumsal yapıya vurulan en büyük darbelerden biridir. Göçmen aile bireylerinin savaş, göç, hastalık ve diğer nedenlerle üvey anne ve babalar tarafından yetiştirilmesi, şiddet, çok eşlilik gibi sorunların varlığı çocuğun bilişsel, sosyal ve psikolojik dengelerinin olumsuz etkilenmesine neden olan faktörlerdendir. Tüketime dayalı, sürekli yardıma bağlı aile yapılarında ise bilgi üretimi de dâhil olmak üzere üretim yokluğu, hazıra alışmak gibi hususlar etkili olacaktır.

İkinci kategoride bulunan sosyal yapıdaki (f = 43) görüşlerin en yoğun olduğu ilk sorun ise “Göçmenler arası geçimsizlik” faktörüdür (f = 10). Örneğin; OY.19: “*Göçmen öğrencilerin okulda birbirlerine olan tepkisi mahallede de görülüyor.*” Göçmenler

arasında gerek mezhep gerekse de ırksal farklılıklar birbirlerine tahammül edememelerine neden olmaktadır. Birbirleri üzerinde hâkimiyet kurma mücadelesinde bulunan göçmenlerin birlikte huzur içinde yaşamasının bu nedenlerden dolayı zor olduğu düşünülmektedir.

Göçmenlerin, göçmen çocuklarının sokak hayatını ($f = 9$) benimsemiş olmaları, üretimde bulunmamaları, onları dışarıdaki her türlü tehlike ile karşı karşıya bırakmaktadır. Örneğin; OY.32: “Çocuklar sürekli sokakta zaman geçiriyorlar.” ve OY.28: “Çocuklar genellikle sokakta zaman geçiriyorlar bir faaliyet içinde değiller.” ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Edinilen bu sosyal yapı sonucunda madde bağımlılığının geliştiği düşünülmektedir. Göçmenlerin aile yapılarındaki özellikler, sokak hayatına bağlılık, toplu ve akraba ile yerleşim gibi özellikler Türk aile yapısına uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır ($f = 7$). Bu bulgu Adaman ve Keyder (2007, s. 6)’ın yaptıkları çalışmanın sonucuna göre belirledikleri sosyal dışlanma kavramı ile örtüşmektedir. Adaman ve Keyder sosyal olarak kabul görmeyen bireylerin yoksulluk, temel eğitim ve becerilerden yoksunluk ya da ayrımcılığa maruz kalma gibi sebeplerden toplumun dışına itilmeleri ve toplumsal hayata katılımlarında engellerle karşılaşması süreci şeklinde yorumlamışlardır. Bu bulgu Gürler’in (2017) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada Türk vatandaşlarının ve yeni gelen göçmen grupların birlikte huzur içinde ve farklı sosyo-kültürel yapıları kaynaştırarak yaşamaları için daha kapsamlı ve iyi şekilde uygulanan uyum programlarının oluşturulmasının gerekliliğini önemle ifade etmiştir. Bu uyum sorunu, toplu hareket etmeleri, bulundukları alanda hâkimiyet kurma mücadeleleri, sokak hayatını benimsemeleri uyum sürecinin uzamasına neden olmaktadır. Göçmenlerdeki Türk Diline hâkim olamamaları da iletişim sorunu ($f = 7$) yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bulgu Korkmaz’ın (2017) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da göçmenlerin iletişim sorununun onlar için sık karşılaşılan engeller arasında yer aldığı görülmektedir. İletişim sorunu ile karşılaşan, belirtilen faktörler nedeniyle kabul görmeyen ($f = 3$) göçmenler ve göçmen ailelerin çocuklarında TV-Cep telefonu bağımlılığı ($f = 3$) gelişmekte, savaş ve göçün insan psikolojilerine olan olumsuz etkilerinin ($f = 3$) toplumsal olarak geri çekilmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü kategoride bulunan temel ihtiyaçlar ($f = 42$) görüşlerin en yoğun olduğu ilk sorun ise maddi imkânsızlıktır. ($f = 16$) Maddi imkânsızlık sonucunda göçmenler, göçmen ailelerin çocukları temizlik, beslenme, sağlık, barınma, giyim, ısınma gibi temel insani

ihtiyaçlardan geri kalmaktadır. Örneğin; OY.33: “*Maddi yetersizlikleri çok fazla. Aileler ve çocuklarda temizlik sorunları var.*” ve OY.7: “*Çocuklara sahip çıkacak aile ve mekanizmaların olmayışı nedeniyle beslenme, barınma vb. sorunlar yaşanıyor.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgu Öztürk’ün (2017) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada göçmenlerin yaşamlarını idame ettirme ve ailelerine bakma sorumluluğu nedeniyle Suriye’de öğrenci olan göçmenler Türkiye’de çalışmak zorunda olduğunu ortaya koymuştur. Temel ihtiyaçların tam olarak karşılanamaması göçmenlerde, göçmen çocuklarda aşağılık duygusuna neden olmakta çocukların soyutlanmasına, kendilerini dışlanmış hissetmelerine, Türk öğrencilerden ayrı bir yere konumlandırımlarına neden olmakta bu da okulda başarısız olmalarına neden olmaktadır.

Dördüncü kategoride bulunan çalışma yapısındaki ($f = 17$) görüşlerin en yoğun olduğu ilk sorun ise çocuk işçilerdir ($f = 7$). Örneğin; OY.7: “*Çocukların çeşitli yerlerde çocuk işçi olarak çalıştırılması ya da belli yerlerde trafik lambalarında peçete, su, satışı yapıyor olmaları sonucunda çocuklar kullanılıyor.*” ve OY.9: “*Çocukların okul dışında bir işte zorunlu olarak çalışıyor olmaları. Sigortasız, ucuz iş gücü ve çocuk işçi durumları hâkim.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Eğitim çağında bulunan çocukların trafik ışıklarında mendil satmaları, ayakkabı boyamaları, fırında çalışmaları vb. etkenler eğitim için ayrılan vakti kısıtlamakta, başarı düzeyini etkilemekte, çocukların eğitime olan inançlarını kaybetmelerine neden olmaktadır. Hayatta kalabilmek için çalışmanın gerekliliğine olan bu inanç akademik başarıyı düşürmektedir; ayrıca çocukları sigortasız çalıştırarak giderleri azaltmaya çalışan esnaflar da bu yapıya destek vermekte bundan dolayı ülke ekonomisi sigortasız çalışanlar nedeniyle zarara uğratılmaktadır. Bu bulgu Gürler’in (2017) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada Türkiye’ye yasal yollarla giren ama çalışma ve ikamet izinleri bulunmadığı için düzensiz göçmen grubuna dâhil olan çoğu işçinin düşük ücret karşılığında yoğun işe tabii tutulduğunu, yasal olarak çalışma izinlerinin bulunmamasından ötürü hak talep etmekte zorlandıklarını tespit etmiştir. Bu bulgular ayrıca Macisco’nun (1992) yaptığı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada göçmenlerin kayıt dışı sektörlerde çalıştırılmaları milli gelire ve dolayısıyla göç edilen ülkenin ekonomisine zarar vermektedir. Bunun yanı sıra, milli gelirden yerli halka ayrılan paranın bir kısmı düzensiz göçmenlere akmakta, bu da kişi başına düşen milli gelirin azalmasına neden olmaktadır (Macisco, 1992). Göçmen ailelerde çalışanların az olması, işsiz velilerin olması tüm çabaların tutunabilmeye bağlı olmasına neden

olmaktadır. Herhangi bir niteliğe sahip olmayan bazı göçmenlerin dini duyguları suiistimal ederek halktan para toplamaya çalışmaları ise üretim yapmakta kazanç sağlama düşüncelerine bir örnek olarak gösterilebilir.

Beşinci kategoride bulunan eğitim yapısındaki görüşlerin en yoğun olduğu ilk sorun ise duyarsız-ilgisiz velilerdir. Velilerin duyarsız-ilgisiz olması yukarıda belirtilen aile yapılarındaki eğitimsizlik-bilinçsizlik-disiplinsizlik faktörüne bağlanabilir. Herhangi bir eğitim almayan aile bireylerinin eğitime verecekleri önem şüphesiz eğitilen bir insanın vereceği önemden daha düşük olacaktır. Velilerdeki bu ilgisizlik göçmen çocuklarının dil öğrenmeye olan isteklerini azaltmakta, dil öğrenmeye karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmaktadır. Çocukların okuma isteğinin olmaması/az olması/okulun gereksiz bir uğraş olduğunu düşünmeleri/okulu uzun vadede gelecek olarak görmemeleri de dil gelişimine önem verilmemesinin nedenleri arasında yer alabilir. Göçmen ailelerin velilerinin çocukları için sınıf atlatma/yükseltme taleplerinin olması dil gelişimini sağlamayan bir çocuk açısından anlamsız olacaktır. Zira dile tam olarak hâkim olmayan bir çocuğun dil gelişimini tamamlayan akranlarıyla birlikte aynı eğitimi alması çocuğa haksızlık olacaktır. Dil gelişimini tamamlamayan göçmen çocukları da bundan dolayı derse katılmak istememektedir. Göçmen çocukların evde uygun çalışma ortamlarının olmaması da eğitimlerini olumsuz etkilemektedir.

Altıncı kategoride bulunan devlet politikası kategorisinde de göçmenlerin plansız yerleştirildikleri yönünde yapılan eleştirilerdir. Herhangi bir alt yapı sağlanmadan gerçekleştirilen bu plansız yerleştirilme göçmenlere yapılan yardımların da amacına ulaşamamasına neden olmaktadır. Bayraklı (2007)'ya göre göç alan ülke, göçmen nüfusunun, kendi ülkesindeki entegrasyon sorunlarının çözümüne yönelik gerekli düzenlemeler yapmak zorunda kalmalıdır. Ayrıca bu bulgular Deniz (2014)'in çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre pek çok ülkede göçmenlerin göç etmeden önce toplumsal uyumunu sağlamaya yönelik bilgilendirme ve uyum programları, dil programları gibi etkinlikler düzenlenmelidir. Bu bulgulara ek olarak Ertaş ve Kırac (2017)'in bulguları ile de örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre Suriyeli mültecilerin eğitim öğretim hizmetlerine erişimi için çalışmaların yasal düzenlemeler ile yapılması Türkiye de bu tür önlemlere ağırlık vermelidir.

Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OY.1: Ülke kültürüne uyum sıkıntısı bulunmaktadır.

OY.2: Türkiye’de ki kültürel yaşama uymakta zorlanıyorlar. Toplumsal kurallara uymuyor, kuralsızlar.

OY.3: En büyük sorun iletişim, bunun dışında beslenme ihtiyacı genelde karşılanmıyor zayıflar, sınıf içi derse katılımları az.

OY.4: Aileler çocuklarına yeterince ilgi göstermiyorlar. Afganlı ve Suriyeli öğrencilerin sağlık problemleri var. Ayrıca beslenme sorunları bulunmakta. Türk öğrenciler gibi okulda beslenme yapma davranışı kazanamadılar. Giyim kılık kıyafet konusunda yaşanan sorunları belediyeden gelen yardımlarla aşmaya çalışıyorlar.

OY.5: Göçmenleri millet olarak değerlendirdiğimde de çocuklarda ve velilerde görüldüğü kadarıyla temizlik alışkanlıkları yok. Velilerimizi çok tanıyamıyoruz. Veli ziyaretleri yapamıyoruz. Göçmenler kalabalık aileler ve bir arada yaşıyorlar. Türk ailelerin yanında çalışan ve ikamet eden velilerin talepleri ve okul idaresine, öğretmenlere karşı tavırları pek hoş değil. Ukala tarzları çocuklara olumsuz etki ettiğini düşünüyorum. Veliler hak arama ile ukalalığı karıştırıyorlar.

OY.6: Göçmen veliler çocuklarının uygun sınıflarda eğitim görmediği ile ilgili düşünceye sahipler. Çocuklardaki sene kayıplarını telafi edebilmek için sınıf yükseltme sınıf atlatma taleplerini sürekli dile getiriyorlar. Giyim kuşamlarında tertip düzen yok. Temizlik te zayıf. Veliler öğrencileri takip etmiyorlar. Çocuklarını okul çıkışında zamanında almıyorlar. Çocuklarını okula zamanında bırakmıyorlar. Göçmen öğrencilerin okul dışında etkili vakit geçirecek ne bir planı ne bir amacı bulunmuyor. Veliler yaş düzeyi yüksek çocukları 1.sınıfa dil öğrensin diyerek gitme durumlarına itiraz edip yaşına uygun sınıfa gitsin istiyorlar.

OY.7: Çocukların çeşitli yerlerde çocuk işçi olarak çalıştırılması ya da belli yerlerde trafik lambalarında peçete, su, satışı yapıyor olmaları sonucunda çocuklar çalıştırılıyor. Düzenli bir aile ortamı bulunmuyor. Çocuklara sahip çıkacak aile ve mekanizmaların olmayışı nedeniyle beslenme, barınma vb. sorunlar yaşanıyor. Ailenin maddi gücü yok bu nedenle çocukların olumsuz yönlerine çekilmeye açık haldeler.

OY.8: Maddi yetersizlik

OY.9: Çocukların okul dışında bir işte zorunlu olarak çalışıyor olmaları. Sigortasız, ucuz iş gücü, ve çocuk işçi durumları hakim. İş alanı olarak da lastikçi, yıkamacı, fırın, marangoz vb. iş alanlarında görüyoruz çocukları. Çevreye ve topluma uyum sağlayamadıklarını görüyoruz. İş yeri sahipleri de kayıt dışı bu davranışı istismar ediyorlar.

OY.10: Temel ihtiyaçların karşılanamaması, kalacak yer sorunu, kalabalık ailelerin küçük, dar ve olumsuz ev ve çevre koşullarında yaşamaya çalışıyorlar.

OY.11: Ailelerin sosyal kabul görmeme duygusu ve maddi yetersizlik yaşamaları.

OY.12: Yaşadıkları evde baba, anne ve çocukların dışında amcalar yengeler dede, nine bir dairede ortak yaşıyorlar. Evlerde eğitim öğretime destek yok. Mahallede hep birbirlerine yakın evler ve akrabalık ilişkilerine göre yerleşim yapma durumları var. Farklı toplum ve Türk aileleriyle iletişimleri yok. Ailecek yardım talepleri çok fazla yardım konusunda çok çaba sarf ediyorlar. Sosyal yardımlaşma ve devletin yardım sistem ve fonlarını çok sıkı takip ediyorlar işleri güçleri yardımlar olmuş. Ailede Türkçeyi öğrenme ile ilgili bir caba yok çocuklar bu konuda desteklenmiyor. Savaş, şiddet ve göçün olumsuz etkisi nedeniyle göçmenlerin toplumsal uyum süreci uzamakta ve olumsuz etkilenmektedir.

Ayrıca ülkemize gelen göçmen kesim; psikolojisi bozuk, sorunlu, seviyesi düşük, şiddete maruz kalmış, yıllarca savaş ve ölüm görmüş, kültürel olarak kökeni belli olmayan kişilerden ibaret. Karma ve niteliksiz kişilerden oluşuyor. Bunların kolay adapte olması zor görünüyor. Çoğu eğitim açısından cahil. Nitelik açısından farklı olanlar hemen kendisini belli ediyorlar. Birde göçmenlere karşı yapılacak tüm faaliyetlerin koordinasyonsuz olması olumsuz etki yapıyor. Yapılacak çalışmalar damdan düşer gibi aniden geliyor. Bizde ne yapacağımızı önceden bilmiyoruz. Göçmenlere yardımcı olmak bu şekilde yetersiz kalmaktadır.

OY.13: Kalabalık aile yapısı, sürekli hamile annelerin olması nedeniyle diğer çocuklarla ilgilenme durumu yok. Doğum hızları fazla. Sabit evleri ve işleri yok. Gelir durumları kötü.

Cep telefonu kullanımları fazla. Çocukların ergen olanları Youtube ve cinsel içerikli video izleme durumları var. Aile çocuklarına temiz yeni ve güzel kıyafetler alamıyor. İç çamaşırı giyme alışkanlıkları yok. Aile beslenme ve temizliğe dikkat etmiyor. Ailede bazı bireylerde madde bağımlılığı var.

OY.14: Iraklı iki öğrencimiz ailesinin ilgisiz oluşu nedeniyle çocuklar parkta ve sokakta zaman geçiriyorlar. Kazakistanlı velimiz olan anne Türkiye de ikinci evliliğini yapmış, baba üvey ayrıca çocukların sorunlarıyla ilgilenmedikleri için çocuklar içine kapanık kendini ifade edemiyor. Suriyeli ailelerde disiplin yok. Çocuklar okula disiplinli gelmiyor. Yaramazlık yaptıkları için baba okuldan alıp sitelerde işe yerleştiriyor. Mobilyacı ve imalatçı yanında çocukları çalıştırıyor. Aile kalabalık ortalama beş çocuk var. Ailede anneler üzerinde yük fazla. Anneler eğitilmiş ve bilinçli değil. Çocuklarla tam ilgilenmiyorlar. Iraklı bir ailenin çocuklarında görülen bir durum ise çocuklar evde ve okulda sürekli olarak cep telefonundan video kanalı izliyorlar kontrol edilmiyor. Sokakta olmaları nedeniyle küfür etme ve açık saçık konuşmaları çok fazla.

OY.15: Ekonomik statüleri düşük. Aileler geçim sıkıntısı çekiyor. Velilerin belli bir işi yok. Mahallede sık sık kavgalar yaşanıyor. Gençler kendi aralarında kavga yapıyorlar. Öğrenciler okul çıkışı bir işte çalışma durumları var. Genellikle terzide ve bakkalda cıvıllık gibi işler yapıyorlar. Öğrenciler boş zamanlarını sokakta geçiriyor. Çevresindeki gençlerin olumsuzluklarına şahit oluyorlar. Aile yapılarında bütünlük yok. Kalabalık aile yapısı hakim. Ölen, evlenen, üvey anne, üvey baba, üvey kardeş karışık bir aile yapısına sahipler. Yardımlara bağımlı olarak aileler yaşamlarını sürdürüyor.

OY.16: Göçmenlerin görgü kuralları farklı olduğundan dolayı, toplumumuzla kaynaşmaları zor. Akşamları erkenden saat 20:00 gibi yatıyorlar. Gün içinde çok fazla TV izliyorlar. Daha çok çizgi film ve TRT Çocukta Rafadan Tayfa'yı biliyorlar. Türklerin kendilerini ucuza çalıştırdıklarını çok vurguluyorlar. Göçmenler daha çok yardımlarla yaşıyorlar. Ucuz işçi olarak fırında veya Sitelerde hamallık yapan velilerimiz ve göçmenler var. Bazı velilerimizin farklı bakış açılarından dolayı, çocuklar okula gelmiyor. Devamsızlık yapıyor. Bazı yurtlarda yatılı kalıyorlar. Velilerin ve çocukların önceki eğitimlerinde Arap Alfabeti ve eğitiminin etkisinden dolayı dil ve iletişim gelişimleri zayıf, cümle yapısı ve ifade biçimleri farklı.

OY.17: Ev ortamlarında çocuğa özel alan yok. Evlerde mobilya ve mobilya kültürü de yok. Daha çok halı minder gibi şark köşesi denilen tarzda ev eşyaları yer alıyor. Gecekondu denilen evlerde yaşamlarını sürdürüyorlar. Ailelerin çocukların öğretilmesine ve eğitime katkıları yok. Katkı yapabilecek bilgi ve becerileri de yok. Irak ve Afgan göçmenlere göre Suriyeli göçmenlerin yaşam standartları ev ortamı, aile yapısı, ekonomik durumları, sağlık problemleri daha olumsuz. Göçmenler arasında okulun bulunduğu mahallede gruplaşmalar, hakim, herkes akraba ve soydaşına göre ikamet alanı belirliyor.

OY.18: Göçmen çocuklar sokakta başıboşlar. Bu durum bunları tehlikeye açık hale getiriyor aileleri bu durumu önlemek için herhangi bir tedbir almıyorlar. Zaten çocukların büyük bir kısmı yetim veya öksüz. Veli olarak vasileri genelde amca dede dayıdan ibaret. Ayrıca bazı göçmen aileler çocuklarına şiddet uyguluyor. Göçmen öğrenciler sokakta fazla zaman geçirdikleri için sokağın etkisi ve bazı babaların kötü örnek olması nedeniyle öğrenilmiş küfürler ediyorlar. Iraklı ve Suriyeli ailelerin mahallede rekabet halinde olmaları öğrencilere de yansıyor. Bu durum okulda ve mahallede Suriyeli ve Iraklıların kaynaşmalarını önüyor. Okul dışında dil öğrenmelerini sağlayacak hiçbir unsur yok hep kendi kendileriyle küçük alanlar oluşturmuşlar. Sürekli olarak yardım yapıyor olması aileleri ve göçmen öğrencileri hazırcılığa teşvik ediyor.

OY.19: Göçmen öğrencilerin okulda birbirlerine olan tepkisi mahallede de görülüyor. Birbirlerini istemiyorlar. Aynı mahallede oturmak aynı oyun içinde olmak istemiyorlar. Öğrenci ve ailelerin ruh halleri sağlıklı değil. Aileler genellikle savaş mağduru aile ve çocuklardan oluşuyor. Eğitim açısından okul dışında destek olacak, dil öğrenecek, ne bir kurum, nede ailelerde eğitim için bir çaba yok. Çocuklar sürekli sokakta boş zaman geçiriyor. Aileler ekonomik zorluk yaşıyorlar. Aile yapıları kalabalık ve ailede çalışan kişi sayısı genellikle bir kişi.

OY.20: Göçmen öğrenciler toplumda kabul görmediklerini ve sürekli Suriyeliler olarak ifade edildiklerini vurguluyorlar. Aileler ve öğrenciler kültürel olarak uyum sorunu yaşıyorlar. Kompleksliler kendilerini farklı ve aykırı görüyorlar. Sokakta çok zaman geçiriyorlar.

Türkiye'ye ve kadın öğretmenlere bakış açılarında farklılıklar var aile kültürlerinden dolayı yadırgıyorlar. Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyor çocuklar başıboş. Farklı yaş gruplarının aynı sınıf düzeyinde eğitime alınmış olması. Aileler fakirler, tek bir dairede iki üç aile 15-20 kişi bir arada kalıyorlar.

OY.21: Aynı mahallede oturmalarına rağmen komşuluk ve yardımlaşma yok. Suriye-Irak ve bazı farklı şehirlerden gelenlerde mezhepsel farklar var. Yapılan yardımlar amacına ulaşmıyor. Kapalı aile yapısı hakim. Kültürleri gereği aile erkek egemen yapıya sahip. Kadınların toplumdaki etkisi zayıf. Mahallede Türk ailelerin özellikle Suriyelilere karşı “ neden vatanlarını savunmadılar, burada ne işleri var, hastanelerde öncelik niye veriliyor vb” algı ve söylemleri davranışlarına yansıyor ve tepki yapıyorlar. Göçmenlerde üretme yok tüketim toplumu, hazır aşıtlar gibi özellik gösteriyorlar. Evleri sığınma evleri gibi, kaç kişinin bir arada yaşadığını bilmiyoruz. Bu kalabalık aile yapısı içinde iş gücü olarak aktif çalışan bir veya iki kişiden ibaret. Türk kökenli göçmenler diğer göçmenlere göre daha çabuk organize oluyorlar. Türk kökenli göçmenlerin Türkiye’de söz sahibi toplum önderleri var onların sözü etkili oluyor vakıf ve dernek gibi etkinlikleri fazla. Suriyeli göçmenlerin birbirlerine olan bağlılıkları az.

OY.22: Fakirlik ailelerde aşırı hissediliyor. İletişim sorunu yaşanıyor. Kalabalık aile, ataerkil aile yapısı hakim. Arap kültürü, Türkmen Kültürü, Afgan Kültürü, farklı kültürler aynı mahallede aynı okulda birlikte olduğundan tam bir kaynaşma yok. Bazı göçmen velilerin farklı uğraş içinde olmaları; yani insanlar içinde itibar edinmeye çalışma durumları mevcut (büyücülük, muskacılık, dini duyguları kullanan Şeyh adı verilen kişilerin insanların duygularını istismar etme çabaları var.) . Dini değerleri suistimal durumu çok. Beslenme ve temizlik durumlarında sorun yaşanıyor. Yardımlarla hayatlarını devam ettiriyorlar.

OY.23: Savaş travmasını hala yaşıyorlar. Sürekli yardımlarla hayatlarını sürdürüyorlar. Göçmenler arasında mezhepsel farklar bölgesel ve ırk farklılıkları hakim. Ailelerin gelir durumu düşük. Fakirlik çok. Ev ortamları sağlıklı değil. Gece kondu tarzı evlerde yaşamlar devam ettiriliyor. Birkaç aile bir arada kalabalık yaşıyorlar. Aile yapısında eğitilmiş kişiler yok aile eğitimsiz. Annelerin kız çocuklarına yönelik baskı ve şiddetleri fazla.

OY.24: Aile kalabalık ve çok çocuklular. Anneler evden çıkmıyor. Çocuklarla babanın ilgilenme durumu yok. Sürekli olarak ve çeşitli düzeyde yardımlara alıştırmışlar. Kendi dillerinin dışında dil öğrenme talep ve istekleri yok. Türkçe’yi de okulda konuşmaya çalışıyorlar. Okul dışında takviye ve öğrenme talep ve gayretleri yok. Devlet başkanı olarak Recep Tayyip Erdoğan’ı çok seviyorlar. Kendilerine sahip çıkan devlet başkanı olarak ifadeleri ve sözleri mevcut. Çocuğa yönelik olumlu olacak şekilde hiçbir veli desteği yok. Kız çocuklarını okutmak istemiyorlar. Göçmen velilerimiz kız çocuklarına terlik gözüyle bakıyorlar (değersiz anlamda).

OY.25: Çocuk işçiliği durumu çok yaygın. Sanayide, kaynak işlerinde, market, lastikçi, benzinlikte çocuklar getir götür ayak işleri yapıyorlar. Bazı velilerimiz çocuklarına karşı şiddet uyguluyor. Hatta duyularımıza göre; dövme, vurma, göz morartma şiddet durumlarını bazı öğrenciler dillendiriyor. Dilencilikle vakit geçiriyorlar. Mendil satma ve dilenme özellikle Karşıyaka mezarlığında ve civarında çok yaygın yaptıkları iş. Aile yapıları kalabalık en az 10 kişiden oluşuyor. Bir dairede en az üç aile birlikte kalıyorlar. Temizlik konularında yeterli bakım yok. Yardım talebi davranışları çok fazla sürekli talep etme ve yardım isteme durumları var. Ev ortamları da çok pis. Ev temizliğine yeterince önem vermiyorlar.

OY.26: Ailede çocuk sayıları çok fazla. Aileler arasında iki eşli erkek oranı fazla. Çocuklarını kız veya erkek fark etmiyor küçük yaşta evlendirme yönünde bir fazlalık var. Kız çocuklarını erkekler çok ciddiye almıyorlar. Erkeklerin kadınlara tavrı ve davranışları yılışık lakayt ve yakışsız. Yalancılık, hırsızlık, ahlaki değerlerden yoksun aile yapısı hakim. Erkekler ailede ve toplumda egemenler eğer baba yoksa amca ve dede bu durumu devam ettiriyorlar. Aile yapılarında üvey anne üvey baba durumları çok fazla. Bu nedenle boşanmış kadın ve dul kadın statüsü yok.

OY.27: Fakirlik ailelerin genelinde var. Mahallede aileler kendi aralarında kavga, küfür durumları çok sık yaşanıyor. Velilerin eğitim seviyesi düşük bireylerin sağlık düzeyleri kötü. Sağlıksız ev ortamlarında yaşıyorlar. Rutubetli güneş almayan eski tarz evlerde yaşıyorlar. Yardımlara alışmışlar. Aşırı yardım talepleri var. Farklı milletten olan göçmenlerde kültürel ayırım çok fazla hissediliyor. Kadın erkek ayırımı, Iraklı Suriyeli ayırımı ve çekişmeleri

mahallede kendini hissettiriyor. Dil ve iletişim sorunu en çok yaşanan problemler içerisinde yer alıyor. Kalabalık aile yapısı, eğitimsiz aile, eğitimsiz kadın gözlediğimiz diğer tespitler. Erkek nüfusun bir kısmı çalışıyor. Kadınlar üretimin dışında yer alıyorlar.

OY.28: Ailelerin eğitim düzeyleri düşük. Çocuklarda ileriye dönük bir beklenti yok. Okul dışında çocuklar çocuk işçi olarak çalışıyorlar. Trafik lambalarında su ve peçete satıyorlar. Market vb. yerlerde getir götür işleri yapıyorlar. Yabancı hissediyorlar kendilerini. Bu topraklara ait olmadıklarının farkındalar. Kalabalık aile yapısı hakim. Yetim ve öksüz çocukların sayısı fazla. Geleneksel aile yapısı hakim. Çocuklar genellikle sokakta zaman geçiriyorlar bir faaliyet içinde değiller.

OY.29: Maddi sıkıntı hakim. Fakirlik fazla temel yaşam standartlarının altında yaşıyorlar. Babalar sanayi bölgelerinde işçi olarak çalışıyorlar. Daha çok Ostim bölgesinde çalışma alanları. Velilerin ve çocukların mahallede komşuluk ilişkileri ve iletişimleri zayıf. Aileler toplu hareket içindeler. Sorun ve kavgalarda baskın gelmek, güç gösterisinde bulunmak gibi alışkanlıkları var.

OY.30: Ev ortamında çocuk mutsuz. İhtiyaçları karşılanmıyor. Aile ısınma sorunu yaşıyor. Maddi sıkıntıları fazla. Aile ve çocukların elbiseleri yetersiz beslenmeleri yetersiz. Ailelerde eş yok kadınlar yalnız. Çocuk sayısı fazla. Ailelerde ikinci üçüncü şahıslar “dede, amca, anane, babaanne” gibi kişiler ailenin başında ancak yetersiz kişiler. Mahallemizde kentsel dönüşüm olduğu için göçmen aileler tedirgin durumdalar. Yeni nerede yaşarız diye kaygılılar.

OY.31: Aile yapıları kalabalık ve yardıma muhtaçlar. Beslenme ve temizlik sorunları var. Farklı şehir ve ülkelerden bireylerin bir arada bulunuyor olmaları uyumlarını zorlaştırıyor. Dil sorununu çözmek için gayretleri yok. Kültürel olarak gelişime açık değiller gayret sarf etmiyorlar. Aileler eğitimsiz ve okulu eğitimi önemsemiyorlar.

OY.32: Çocuklar sürekli sokakta zaman geçiriyorlar. Alternatif etkinlikleri yok. Anne babalar çocuklarla ilgilenmiyorlar. Suriyeli ailelerde ortak davranış sergileme durumları da yok. Daha başıbozuklar. Birbirinden kopuklar. Kendi aralarında yardımlaşma zayıf. Akşamları Suriyeli gençler mahallede volta atıyorlar. Bu durumdan Türk aileler rahatsız oluyor. Gençlerin bu volta atmaları gürültülü oluyor. Yüksek ses çıkıyorlar. Bu volta atan gençler ayrıca gürültülü kavgalar ediyorlar. Evlerinde tek odada yatıyorlar. Evlerinde ayrı oda yok anne baba çocuklar aynı odada yatıyorlar.

OY.33: Maddi yetersizlikleri çok fazla. Aileler ve çocuklarda temizlik sorunları var. Evleri çok kalabalık. Nitelikli işi ve mesleği olan velimiz yok. Mesleki yeterlilikleri olmadığı için çok farklı mesleklerde çalışıyorlar. Daha çok Ostim Sanayi Bölgesinde iş yapıyorlar. Ancak her ailede bir veya iki kişi ancak çalışabiliyor. Savaş ve şiddetin etkisi hala devam ediyor.

OY.34: En sık yaşanan sorun, kültürel olarak farklı olmaları, uyum sağlayamamaları. Ekonomik problemlere bağlı olarak aile içi sorunları çok. Çocuğun Türk kültürüne ve eğitimine uyum sürecinde aile direnç gösteriyor. Barınma ortamları uygunsuz ve sağlıksız. Veli ve öğrencide bedavacılık ve aşırılık davranışları gözleniyor. Çocuklar işçi olarak ve dilenci olarak karşımıza çıkıyor. Metroda çocuklar ya mendil satıyor ya da dileniyorlar. Aileler kapalı yapıya sahipler aile bireylerini tam tanıyamıyoruz. Baba öldü deniyor anne hamile durumunda yani dul kadınlar aileden biriyle genellikle amca ile evlendiriliyor.

OY.35: Dil ve iletişim sorunu yaşıyorlar. Buna rağmen yabancı dil öğrenelim talepleri yok. Ekonomik olarak yetersizlik hakim. Kültürel ve ekonomik yetersizliğe sahip olan veli çocuğunu destekleyemiyor. Veliler kayıt dışı çalışıyorlar. Sosyal güvenceleri bulunmuyor. Aile kalabalık ve aile bireyleri içinde sadece bir veya iki kişi çalışıp tüm ailenin yükünü üstleniyor. Öğrencilerin ders çalışma ev ödevi yapma ortamları yok. Barındıkları evler çocuklara bir yaşam alanı olmaktan uzak. Davranış ve söylemleri aşırı velilerimiz var. Türk Devleti bizimle ilgilenmek zorunda anlayışındalar. Nüfus fazla, nedeni ailede çocuk doğumları oranının fazla olması. Yardım konusunda sürekli istiyorlar.

Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarının Eğitimlerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitimlerine olan etkisi nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 12’de göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitimlerine olan etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde *sosyal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları (f=38), akademik yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları (f=38), psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları (f=31), temel ihtiyaçlardan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları (f=27), aile yapısından kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları (f=26)* kategorileri bulunmuştur. 5 kategoriye alınan sorunlar 39 kod üzerinden değerlendirilmiş olup kodlara ait toplam 160 görüş bulunmaktadır.

Tablo 12

Göçmen Öğrencilerin Okul Dışı Sorunlarının Eğitimlerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Sosyal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları	Dil-iletişim sorunu	13
	Sokak hayatı	6
	Aidiyet duygusunun olmayışı	5
	Sosyal dışlanma	4
	Kültür uyumsuzluğu	2
	Göçmenler arası gruplaşma	2
	Cep telefonu bağımlılığı	2
	Paylaşımın olmaması	2
	Kapalı aile yapısı	1
	İnsan ilişkilerinde maddi çıkarlar	1
<i>Toplam</i>		<i>38</i>
Akademik yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları	Öğrencilerin okula yardım alabilmek için gönderilmesi	10
	Öğrenciye evde eğitim alanının olmaması	7
	Ödevlerin yapılmaması	5
	Türk eğitim yapısına uyum güçlüğü	5
	Öğrencinin akademik hayal barındırmaması	3
	Dağıtılan eğitim malzemelerinin kalitesiz olması	3
	Öğrencilerin gelişime kapalı olması	3
	Okuma alışkanlığının olmaması	1
	Boş zamanların eğitim dışı değerlendirilmesi	1
<i>Toplam</i>		<i>38</i>
Psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları	Savaş travması	11
	Şiddet	8
	İçe kapanık	6
	Ahlaki sorunlar	2
	Utanma ve suçluluk eksikliği	1
	Hazırbulunusluk eksikliği	1
	Tutarsız cevaplar	1
	Hırsızlık	1
<i>Toplam</i>		<i>31</i>
Temel ihtiyaçlardan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları	Maddi imkânsızlık	13
	Temizlik	6
	Beslenme	4
	Giyim	3
	Sağlık	1
<i>Toplam</i>		<i>27</i>
Aile yapısından kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları	Kalabalık	9
	Yardıma bağlı-Yardım Talebi	6
	İlgisiz	5
	Eğitimsiz	3
	Üvey baba	1
	Şiddete dayalı	1
	Çocuğa ifade hakkı verilmemesi	1
<i>Toplam</i>		<i>26</i>

Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitimlerine olan etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal ($f = 38$) ve akademik ($f = 38$) yapıdan kaynaklanan sorunların ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu kategorileri Psikolojik-toplumsal yapıdan ($f = 31$), Temel ihtiyaçlardan ($f = 27$), Aile yapısından kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları ($f = 26$) gibi kategoriler izlemektedir.

Sosyal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları ($f = 38$) kategorisinde ilk sırada “Dil-iletişim sorunu” ($f = 13$) bulunmaktadır. Bu bulgu Orhan ve Şenyücel Gündoğan’ın (2015) bulguları ile örtüşmektedir. Orhan’a göre Türkiye’deki Suriyeli sığınmacı konusu her şeyden önce bir sosyal uyum sorunudur. Yerli halkla Suriyeli sığınmacılar arasında yaşanan dil, kültür ve yaşam tarzı farklılıkları yerli halkın tepkilerinin en önemli nedenidir. Örneğin; OY2: “İletişim problemleri olduğu için var olan ortama uyum sağlamada zorlanıyorlar. Kendi dillerini bilenler dışında kimseyle paylaşımları yok. Grup faaliyetine katılmıyorlar.” ve OY.29: “Mahallede ve okulda iletişimin sağlanmasında öğrenciler ve bazı kişiler tercümanlık görevini üstlenmiş durumdadır ve iletişim dolaylı sağlanıyor.” ifadeleri bu durumu belirtmektedir. Göçmenlerin Türk dil ve yapısına uymayan dil yapıları, Türk dilini öğrenmeye karşı direnç gösteren söylemleri, Arap dilinin sağdan sola yazımından kaynaklanan birtakım problemlerden dolayı uyum sorunu oluşmakta bu durum eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı eğitime yansımaktadır. Bu kategoride tespit edilen ikinci sorun ise Sokak hayatıdır ($f = 6$). Bu bulgu Şener’in (2018) yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Şener’e göre çocuk işçiliği, sokak çocukları ve korunmaya muhtaç çocuk sorunları toplumsal göçün sonuçları arasındadır. Bu görüşü savunanlara göre Türk gelenek ve göreneklerine uymayan çocuğun disiplinsiz, ilgisiz, aile yapısından bağımsız bir şekilde sokağa bırakılması anlayışıdır. Bu anlayış eğitime ayrılması gereken zamanın dışarıda geçirilmesine neden olmaktadır. Örneğin; OY.14: “Ailenin çok çocuk sahibi oluşu çocukların parkta ve sokakta olması....” ifadesi ve diğer ifadeler bu durumu desteklemektedir. Göçmen çocuklarının aile disiplininden uzak bir şekilde sokağın tehdit ve tehlikelerine bırakılması da eğitim yapısını olumsuz etkileyen unsurlardan biri olmaktadır. “Aidiyet duygusunun olmayışı” ($f = 5$) kodu altında değerlendirilen sosyal yapıdaki eksikliğe göre göçmen çocukları kendilerini Türk sosyal yapı ve değerlerinden bağımsız tutarak ayrı bir çerçevede görmekte bu durum da Türk Eğitim Sistemi içindeki uyum için olan inançlarını azaltmaktadır. Örneğin; OY.32: “Ülkemize aitlik duygusu ile bağlı değiller ve bu duyguyu taşıyorlar...” ve OY.31: “.....Dilenci kültürünün etkisi fazla hissediliyor. Aidiyet duygusu yok....” söylemleri bu durumu ifade etmektedir.

Göçmen çocukların uyum sorununun yoğun olması, kültür ve coğrafi yaşam özelliklerinin farklılık göstermesi gibi nedenlerden dolayı arkadaş edinme süreci engellenmektedir, bu durum okul çevresinde de arkadaş edinmelerini zorlaştırmakta eğitim adına grup çalışmalarını ve sınıf ortamını olumsuz etkilemektedir. Sosyal dışlanma ($f = 4$) kodu altında değerlendirilen görüşlere göre ise göçmenlerin Türkiye’de istenmemesi, vatanlarını savunmadıkları için dışlanmaları, Türkiye’de kendilerinin fazlalık olarak görmeleri, akranlar ve diğer vatandaşlar tarafından sözlü şiddete maruz kalmaları gibi nedenlerle göçmen ailelerin çocukları sosyal dışlanma nedeniyle toplumda ve okulda bir bütün oluşturmamaktadır. Göç ettikleri toplumda göçmelerin karşılaştıkları sosyal dışlanma göçmenler üzerinde olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Arkadaşlık kurulamayan, istenmeyen bir çevrede eğitimden verim alınması oldukça zordur. Bu bulgu Orsam (2015)’in çalışmaları ile de örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre Suriyeli sığınmacılara yönelik olarak yerel halkın tepkisini önlemeyi de içeren geniş kapsamlı mülteci politikası hayata geçirilmesi elzemdir. Bu konu bir sosyal uyum sorunu olarak ele alınmalı bütüncül bir politika uygulanmalıdır. Örneğin; OY.34: “... *Arkadaşlık ilişkilerinde gruplaşmalar sıklıkla yaşanmaktadır. Türk öğrencilerin göçmen öğrencilere karşı olumsuz tutumları gözlenebilmektedir. ...*” bu durumu ifade etmektedir. Kültür uyumsuzluğu ($f = 2$) Türk kültürünün Arap kültüründen farklı olan değer ve yapısının da eğitimi etkilediği düşünülmektedir. Farklı coğrafya, farklı kültür, farklı değerlerden beslenen bireylerin eğitim anlayışlarının aynı çatıda toplanması zor olmaktadır. Dini kültürden beslenen Arap coğrafyasında resim yapmak günah sayılırken Türk Eğitim Sisteminde böyle bir durum söz konusu değildir. Göçmenler arası gruplaşma ($f = 2$) dışlanan, aidiyet duygusundan yoksun olan ve kültürleri benzer olan göçmenlerin gruplar halinde dolaşmaları da eğitimi etkilemektedir. Bu bulgu Özkul’un (2004) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Özkul’a göre toplum tarafından öteki olarak algılanan, riskli ve tehlikeli gruplar olarak etiketlenen bireyler, bu sürecin sonunda kendi hayatları üzerindeki kontrolü yitirmekte gruplaşmalara yönelmektedir. Birlikteliğin olmadığı, gruplaşmaların hüküm sürdüğü bir eğitim ortamında birlik ve bütünlük oluşturulamaz. Eğitim zaten evrensel bir konuşma biçimidir, değerler kümesidir. Bu kümenin de en değerli elemanı insanlar ve onların bütünlüğüdür. Cep telefonu bağımlılığı ($f = 2$) da aile disiplininin uzak olan, yabancı bir coğrafyada yaşamak zorunda kalan göçmen çocukların kendi ülkelerinde yayın yapan kanalları takip ederek yalnızlık duygusundan kurtulmaya çalışmalarının sonucu olmakla birlikte dijital bağımlılığın eğitime olumsuz etkileri yapılan birçok çalışma ile ortaya

konmuştur. Paylaşımçı olmayan ($f = 2$), Kapalı aile yapısına sahip ($f = 2$), maddi yetersizlik nedeniyle insan ilişkilerinde maddi çıkarları ön planda tutan ($f = 1$) yapılar nedeniyle de göçmen çocukları Türklerin hem sosyal hem de eğitim yapısı ile bütünleşememektedir. Eğitim bahsedildiği üzere paylaşma ve gelişime açık bir olgudur. Çevre ile etkileşimden beslenmeyen, kendi içinde değer yargıları olan ailelerin çocuklarının da eğitimden verim almasını düşünmek mümkün olmamaktadır.

Sosyal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansması kategorisi ile ilk sırayı paylaşan Akademik yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansması kategorisinde de tespit edilen en büyük sorun Öğrencilerin okula yardım almak için gönderilmesidir ($f = 10$). Bu bulgu Çetin ve Uzman'ın (2012) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışma sonuçlarına göre Suriyeli göçmenler yardım alabilmek adına çeşitli yollar deneyebilmektedir. Örneğin; OY:35 “...Okuldan bilgi öğrenmek bilgi sormak yerine öğrenci ve veliler sürekli yardım zamanı ve çeşitlerini soruyorlar. Okula karşı bakış açıları öncelikli olarak okulu yardım merkezi gibi algıladıklarını gösteriyor.” ve OY21: “...Okula gelme amaçları yardım almak için...” ifadeleri bu durumu göstermektedir. Okulun misyon ve görevleri ile çelişen bu durum okulu amacından saptırarak sadece yardım için kullanılan bir köprü haline getirilmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin akademik başarı için çaba sarf etmelerini engellemekte, Türkçeyi öğrenmek için direnç göstermelerine ve okuma yazmayı önemsememelerine neden olmaktadır. Öğrenciye ait eğitim alanının olmaması ($f = 7$) da akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Bu bulgular Orhan ve Şenyücel Gündoğan'ın (2015) çalışmalarındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu bulgulara göre Suriyeli sığınmacılar düşük kira ödemek için kenar mahallelerde ve olumsuz şartlarda birkaç aile beraber yaşamayı tercih etmekte, bu durum da aile bireylerine ait bir alanın olmamasına sadece evin yemek ve uyku için ayrılmasına neden olmaktadır. Örneğin; OY.17: “*Ders çalışma ortamları evlerinde yok...*” ifadesi bu durumu göstermektedir. Göçmenlerin aile yapılarındaki farklılık, akrabalar ile birlikte yaşama, evin sadece barınma gereksinimi için kullanılması, odalarda akrabalarla birlikte kalmak gibi nedenlerden dolayı göçmen çocukları kendilerine ait bir eğitim alanından mahrum kalarak sokağa yönelmektedir. Bu duruma, Türkçeyi yeteri kadar iyi kullanmamaya, okulun bir yardım merkezi olarak görülmesine, okuma yazma bilinmemesine bağlı olarak da ödevler yapılmamaktadır. ($f = 5$) İnanç yapısına dayanan eğitim sistemlerinin yoğunluğu nedeniyle de Türk eğitim yapısına uyum güçlüğü ($f = 5$) bundan dolayı ve yukarıda bahsedilen diğer etkenlere bağlı olarak da göçmen çocukları

akademik hayal barındırmamaktadır ($f = 3$). Göçmenlere dağıtılan eğitim malzemelerinin kalitesiz olması ($f = 3$) da maddi yetersizlik içerisinde bulunan göçmenlerin eğitim malzemesi olarak kendilerine verilen materyallerin kalitesizliği nedeniyle amacına ulaşamamaktadır. Öğrenciler okulun yardım merkezi olarak görülmesi nedenine bağlı olarak gelişime kapalı olmaları ($f = 2$), okuma yazma bilmedikleri ve Türk diline karşı öğrenme isteklerinin olmaması gibi nedenlere bağlı olarak da okuma alışkanlıklarının olamaması ($f = 1$) ve boş zamanların eğitim dışı değerlendirilmesine ($f=1$) neden olmaktadır.

Sosyal ve akademik yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları takip eden bir diğer kategori de psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımalarıdır ($f = 31$). Göçmen öğrencilerin Psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları kategorisinde değerlendirilen ilk sorunu Savaş travması ($f = 11$) ve Şiddettir ($f = 8$). Bu bulgular Melander ve Öberg'in (2003) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre silahlı çatışmalar sonucunda göç eden göçmenlerde çatışmaların yaşattığı bunalım ve şiddetin izleri görülebilir. Savaş travmasının yarattığı psikolojik bozukluk şiddet olarak ortaya çıkabilir. Örneğin; OY.6: *“Savaşa maruz kalanlarda bazı travmatik davranışlar görülüyor...”*, OY.23: *“Okulda savaş mağduru travma geçirmiş öğrenciler mevcut kantinde yere düşen soda şişesinden dolayı masaların altına saklanan öğrenciler var. Okul bahçesinde oyun oynarken havada helikopter geçerken saklanan kaçan tedirgin öğrenciler var...”*, OY27: *“İzinsiz eşya alma ve hırsızlık, kavga etme, küfür çok yaygın. Okulda düzenli ve tertipli değiller. Kıyafetleri, saç baş durumu temizlik durumları hep olumsuz ve pisler.”* ve OY.28: *“...Mahallede tek yaşam alanı okul ve bahçesi. Çocuklar eğitim öğretimin dışında da sürekli okul bahçesindeler. Okul dışındaki yaşanan ve yaşanmış olan savaş ve anarşi okula ve eğitim sürecine kavga, sürtüşme, itme çekme gibi olumsuz davranış biçimleri ile zaman kaybına sebep oluyor...”* ifadeleri bu durumu belirtmektedir. Ülkelerinde yaşanan savaşa bağlı olarak öğrencilerin psikolojileri bozulmuş ve kısa süren bir gürültü anında bile öğrenciler panik yaşayarak elleri ile başlarını tutup gözlerini kapatmayı tercih etmektedir. Göçmen çocuklarında görülen bu durum eğitim için gerekli olan hazırbulunuşluğu engelleyerek öğrencilerin eğitime odaklanmalarını engellemektedir. Çocukların savaş ile büyümesi, çevrelerinde gördüklerine bağlı olarak sorunların çözümünde savaşı görmeleri gibi nedenlerle de göçmen çocukları şiddeti tercih etmektedirler. Şiddet ve diğer psikolojik bozukluklara sahip olanlar ile olmayan öğrenciler arasında eğitimden faydalanma, verim

alma derecesi farklı olmaktadır. Psikolojisi yerinde bir bireyin eğitimden alacağı verimin daha yüksek olacağı söylenebilir. Savaşın bu yoğun etkileri ve farklı bir coğrafyada yaşama zorunluluğu gibi nedenlerle de öğrenciler içe kapanık ($f = 6$) bir hayat sürmektedir. Bu bulgular Ünalı'nın (2011) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ünalı'ya göre yabancılaştırmanın bir göstergesi olan dışlanma, aynı zamanda yabancılaştırmanın önemli bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal izolasyon ya da dışlanma, bireyin toplum tarafından kabul görülmediği, itildiği hissine sahip olduğu durumlarda daha fazla gündeme gelmekte ve bireylerin diğerleri ile anlamlı iletişim ve etkileşim kuramamasına neden olmaktadır. Toplumdan izole edilme ve dışlanmanın somut bir göstergesi, bireyin toplumsal normları bilmemesi ya da bildiği halde bunlara riayet etmemesi sonucunda topluma aykırı davranış kalıplarını benimsemesi olarak görülebilir. Yani toplumdan dışlanma süreci, bireyin bilinçli olarak kendini toplumdan uzaklaştırması şeklinde olabileceği gibi çevrenin bireyi dışlaması şeklinde de olabilmektedir. İçe kapanık özellik gösteren öğrencilerde okulda arkadaşlık ilişkilerinde geri çekilmeler yaşanmakta, grup faaliyetlerine katılımdan uzak durulmakta ve derse katılımın olmadığı görülmektedir. Tüm bu nedenler ile içe kapanık öğrencilerin daha sosyal olan öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha düşük olmasının bekleneceği söylenebilir. Örneğin; OY12: “....Çocuklar daha çok içine kapanıktır. Okuma ve yazma üzerine bir gelişme göstermiyorlar.” ve OY.35: “İletişim kuramadıkları dil bilmedikleri için akademik başarı zayıf, kendini ifade edemeyen, ya kavgacı ya küfür ya sorunlu ya da içine kapanık öğrenci halleri var...” görüşleri bu durumu belirtmektedir. Kültür farklılığı ve kişisel davranış bozukluklarından kaynaklanan birtakım nedenlerden dolayı da öğrenciler ahlaki sorunlar ($f = 2$), utanma ve suçluluk eksikliği ($f = 1$), hazır bulunuşluk eksikliği ($f = 1$), tutarsız cevaplar ($f = 1$) ve hırsızlık ($f = 1$) gibi psikolojik sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu psikolojik faktörlerin bir kısmı eğitimi doğrudan etkilerken bir kısmı da dolaylı yoldan etkilemektedir. Bu bulgular Seyyar'ın (2004) çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Seyyar'a göre entegrasyon sorunu yaşayan bireylerin alkol, madde bağımlılığı, suça eğilim ve sosyal-ahlaki sapmalar gibi toplum tarafından marjinal olarak algılanan davranışlarda bulunma riskleri artmaktadır. Ayrıca bu bulgular Çetin (2014)'ün bulguları ile de örtüşmektedir. Tokat ilinde yapılan bu çalışmaya göre sığınmacıların Tokat'a gelmesinden sonra suç oranlarında ciddi artış olduğu, geceleri bazı merkezi yerlerde gezmenin zorlaştığı, kendi vatandaşlarımız arasında birçok işsiz ve maddi sıkıntılı insan varken, verilen vergilerden bu insanlara gereğinden fazla yardım yapıldığı,

sığınmacıların çok ucuza çalıştırıldığı için yerel genç nüfusun iş bulmada sıkıntı çektiği gibi önyargılar mevcuttur.

Göçmenlerin okul dışı sorunlarının eğitimlerine yansımaya ilişkin tespit edilen bir diğer kategori “Temel ihtiyaçlardan kaynaklanan sorunların eğitime yansımaları” ($f = 27$) kategorisidir. Bu kategoride yöneticiler tarafından tespit edilen en büyük sorun maddi imkânsızlıktır ($f = 13$). Bu bulgular Wood’un(1994) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Wood’a göre göç hareketleri, bir ülkenin diğer bir ülkeyi işgal etmesi ve sivillerin işgal ordusundan kaçabilmek için üçüncü ülkelere göç etmeleri sonucunda göçmenlerde yurdun terk edilmesi ve yeni yerleşim yerlerinde düzeni kurmanın zorluğu nedeniyle maddi imkânsızlık yaşanmaktadır. Maddi imkânsızlık nedeniyle göçmen çocukları Temizlik ($f = 6$) Beslenme ($f = 4$) Giyim ($f = 3$) Sağlık ($f = 1$) gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin; OY.27: *“Fakirlik çok fazla. Okulda yapılan etkinliklere masraf olacak düşüncesiyle öğrenci katılımı çok az. Gezilere gitmiyorlar, beslenme saati yapmıyorlar, kantinden alış veriş yapmıyorlar. Okula gelme amaçları yardım için. Veli toplantılarında her grup birbirinden farklı sıralara oturuyor bu küçük toplantılarda bile farklı gruplaşmalar farklı tavırlar ve istekler dile getiriliyor. Dil ve iletişim sorunlarına okuma yazma problemleri de eklenince sorun iyice karmaşıklaşıyor. İzinsiz eşya alma ve hırsızlık, kavga etme, küfür çok yaygın. Okulda düzenli ve tertipli değiller. Kıyafetleri, saç baş durumu temizlik durumları hep olumsuz ve pisler.”* ve OY.34: *“Ekonomik sorunlar çocuğun okul ortamında kendisini farklı hissetmesine neden oluyor. Dil bilmemeleri akademik alanda geri kalmalarına neden olmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinde gruplaşmalar sıklıkla yaşanmaktadır. Türk öğrencilerin göçmen öğrencilere karşı olumsuz tutumları gözlenebilmektedir. Fakirlikten dolayı kırtasiye, kıyafet, beslenme yetersizlikleri görülmekte. Okul aracılığıyla bazı eksikliklerde giderilmeye çalışılıyor.”* gibi görüşler durumu belirtmektedir. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de belirtildiği gibi temel ihtiyaçlar ilk basamakta bulunmaktadır. Bireyler ilk basamağı gerçekleştirmeden bir diğerini yerine getiremez, bundan dolayı temel ihtiyaçlar adı altında belirtilen temizlik, beslenme, giyim, sağlık gibi temel ihtiyaçlar giderilmeden eğitime odaklanılması düşünülemez.

Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitime yansımada tespit edilen son kategori aile yapısından kaynaklanan sorunların eğitime yansımalarıdır ($f = 26$). Aile yapısının kalabalık olması ($f = 9$) bu kategoride tespit edilen en büyük sorundur. Bu bulgular Kalabalık aile yapısı kültür farklılığından olabileceği gibi, maddi yetersizlik nedeniyle de olabilir. Kalabalık aile yapılarında bireylerin kendilerine ait bir alanları bulunmadığından eğitim için gerekli olan

zaman ve sessiz mekân gereksinimleri karşılanamaz. Bundan dolayı eğitim yalnızca okul çevresi ile sınırlı kalır. Aile yapısının yardıma bağlı-yardım talebi ($f = 6$) olması da göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarındandır. Yardıma bağımlı olma göçmen öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanamamasına bağlı olarak da akademik başarısını düşüren nedenler arasında sayılabilir. Buna ek olarak ailelerin kalabalık nüfus ve diğer etkenlere bağlı olarak ilgisiz olması ($f = 5$), eğitimsiz ($f = 3$) olması, velilerin üvey babadan oluşması ($f = 1$), şiddete dayalı ($f = 1$) olması, çocuğa ifade hakkı verilmemesi ($f = 1$) gibi nedenler de çocukların sosyal, psikolojik, akademik özelliklerinde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bulgular Orhan Şenyücel Gündoğan'ın (2015) çalışmaları ile örtüşmektedir. Çalışma sonuçlarına göre çok eşliliğin görülmesi, buna bağlı boşanmaların artması, kadın ve çocuk istismarlarının yaşanması, bazı şehirlerde etnik ve mezhepsel kutuplaşmaları ortaya çıkarması, çarpık yerleşmeler meydana getirmesi toplumsal etkiler arasında söylenebilir. Suriyeli sığınmacılar düşük kira ödemek için kenar mahallelerde ve olumsuz şartlarda birkaç aile beraber yaşamayı tercih etmekte, bu durum gecekondulaşmayı teşvik etmektedir. Ailede anne babanın ilgisiz ve eğitimsiz olması çocuğun akademik durumunun yakından takip edilememesine neden olmaktadır. Çocuğa ifade hakkı verilmemesi de kendini değersiz görmesine ve başaramayacağına olan inancının artmasına neden olabilir. Örneğin; OY.4: *“Aileler ilgilenmedikleri için çocuklar başıboş gibi davranışlar sergiliyorlar. Aileler çocukları okula zamanında getirmiyor zamanında okuldan almıyorlar. Disiplinli öğrenci davranışları sergilenmiyor. Bu olumsuz davranışlar akademik başarıyı olumsuz etkiliyor.”*, OY.5: *“Okul dışında yeterince velilerimizi tanımıyoruz. Ailelerin yaşadığı çevreyi çok ayrıntılı bilmiyoruz. Ancak ailelerin kalabalık şekilde bir arada bulunmaları kendi kültürlerini fazlaca koruyan yapıları ve ailelerin kapalı yapısı çocukların uyum sürecini olumsuz manada uzatmaktadır.”*, OY.6: *“Savaşa maruz kalanlarda bazı travmatik davranışlar görülüyor. Korku, yüksek sese tepki, kapı pencere çarpmasında irkilme gibi davranışlar sergileniyor. Rehber öğretmenimiz çocuklarla birebir ilgileniyor. Resim derslerinde mutsuzluğun resmini çok vurguluyorlar. Bomba, silah, insanı öldürme temalarını fazlaca işliyorlar. Ayrıca savaşa maruz kalma, velilerin ilgisizliği, maddi sorunlar, kalabalık aile yapısı eğitimleri olumsuz yönde etkiliyor.”*, OY.12: *“Ev ortamının kalabalık oluşu çocuğun özel hayatının ve yaşam alanının olmayışı evde ders adına bir çalışmayı mümkün kılmıyor.”* ve OY.29: *“Kabile gibi kendi aralarında yaşıyor olmaları, kendilerini geliştirme ihtiyacını zorunluluktan çıkarıyor.”* ifadeleri bu durumu göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitimlerine olan yansımalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OY.1: Ülke kültürüne uyum sıkıntısı öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Okula uyum problemi yaşanmakta ve okul başarısı sağlanamamaktadır.

OY.2: İletişim problemleri olduğu için var olan ortama uyum sağlamada zorlanıyorlar. Kendi dillerini bilenler dışında kimseyle paylaşımları yok. Grup faaliyetine katılmıyorlar.

OY.3: Kendilerini bir gruba ait hissetmedikleri için okulda da sınıf içerisinde de yalnızlar. Grupsal faaliyetlere katılmıyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar.

OY.4: Aileler ilgilenmedikleri için çocuklar başıboş gibi davranışlar sergiliyorlar. Aileler çocukları okula zamanında getirmiyor zamanında okuldan almıyorlar. Disiplinli öğrenci davranışları sergilenmiyor. Bu olumsuz davranışlar akademik başarıyı olumsuz etkiliyor. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak gezmeleri, dışlanmışlık hissi göstermeleri gibi davranışsal etkiler görülmektedir.

OY.5: Okul dışında yeterince velilerimizi tanımıyoruz. Ailelerin yaşadığı çevreyi çok ayrıntılı bilmiyoruz. Ancak ailelerin kalabalık şekilde bir arada bulunmaları kendi kültürlerini fazlaca koruyan yapıları ve ailelerin kapalı yapısı çocukların uyum sürecini olumsuz manada uzatmaktadır. Okul dışında dil gelişimini destekleyen hiçbir durum ve unsur yok. Göçmen öğrencilerin okulumuzdaki sayıları az olduğu için öğretmen öğrenci ve idare çok farkındalık düzeyinin olmadığını söyleyebilirim yani araya kayıyorlar.

OY.6: Savaşa maruz kalanlarda bazı travmatik davranışlar görülüyor. Korku, yüksek sese tepki, kapı pencere çarpmasında irkilme gibi davranışlar sergileniyor. Rehber öğretmenimiz çocuklarla birebir ilgileniyor. Resim derslerinde mutsuzluğun resmini çok vurguluyorlar. Bomba, silah, insanı öldürme temalarını fazlaca işliyorlar. Ayrıca savaşa maruz kalma, velilerin ilgisizliği, maddi sorunlar, kalabalık aile yapısı eğitimleri olumsuz yönde etkiliyor.

OY.7: Okula devamın düzenli sağlanamaması akademik anlamda sorun oluşturuyor. Ayrıca okul kültürünü tam alamıyorlar.

OY.8: Büyük oranda olumsuz etki yapıyor.

OY.9: Okulun dışındaki yaşanan sorunlar çocukların akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

OY.10: Olumsuz yönde etkilemektedir. Akademik başarısını olumsuz etkilerken mutsuzluğa sebep olmaktadır.

OY.11: Öz güven eksikliği olumsuz yansıyor.

OY.12: Ev ortamının kalabalık oluşu çocuğun özel hayatının ve yaşam alanının olmayışı evde ders adına bir çalışmayı mümkün kılmıyor. Öğrencilerde hazır bulunuşluk yok. Akrabalık durumlarına göre mahallede yerleşmiş olmaları, kavgada tartışmalarda abi ve büyüklerini vurgulayarak diğer öğrencileri tehdit durumları var. Okulda diğer öğrencilerle iletişimleri yok. Tek başına geziyorlar. Çocuklarda tutarsız cevaplar, hayal dünyasında yaşıyor halleri, dil sorunu, derste ve okulda sorun oluşturuyor. Kendini ifade edemiyorlar. Çocuklar daha çok içine kapanıklar. Okuma ve yazma üzerine bir gelişme göstermiyorlar.

OY.13: Okuma alışkanlığı hem aile hem öğrencide yok. Öğrencilerin devamsızlık sorunları var. Telefon bağımlılıkları var “Pervin hoca derste telefonla oynayan Iraklı öğrenciyi uyardığında ve kızdığında öğrenci öğretmenin üzerine yürüyerek sadece ben mi oynuyorum sınıfta herkes oynuyor, şimdi herkes telefonlarını çıkarsın görmek istiyorum diyerek öğretmene saygısızlık yapmıştır.” Utanma ve suçluluk duygusunu hata yaptıklarında göremiyoruz. Ayıplanma nedir bilmiyorlar. Disiplin adına tek bir uyum göremiyoruz. Daha çok haylazlar.

OY.14: Aile içinde yaşananları, travmaları tespit olanağımız olmamakla birlikte bazı göçmen öğrencilerin okul içinde olumsuz cinsel davranışları aşırı durumda. Öğrenci üstünü açıyor. Ahlaki eşik düzeyleri çok düşük. Ahlaki sorunlar yaşanıyor. Ailenin çok çocuk sahibi oluşu çocukların parkta ve sokakta olması, aşırı cep telefonu kullanımı ve cinsel içerikli video izlemeleri, annelerinin genellikle ikinci evliliklerini yapmış olmaları, üvey baba faktörü, içine kapanık öğrenci, derslerinde

başarısız öğrenci, davranışları bozuk öğrenci, iletişime kapalı insan tipi vb hallerde eğitimleri olumsuz etkilenmektedir.

OY.15: Ödev yapmıyorlar. Mahallede şahit olduğu küfür, kavga, mafya liderliği gibi özentî ve kötü örnekleri okulda şiddete dayalı liderlik vasfını ortaya çıkararak gösteriyorlar. Öğretmene karşı gelme, saygısızlık yapıyorlar.

OY.16: Suriyeli çocuklar şiddete çok meyilliler. Arap alfabesinin etkisiyle cümle kuruluşları farklı. Yükleme başta kullanıyorlar (geldim ben gibi.) Okul ailelere ulaşmıyor. Acil durumlarda kimden yardım isteyeceğimiz net değil ailede muhatap bulamıyoruz. Aileleri sık sık uyarıyoruz. Öğrencilerin beslenmesi konusunda sürekli sorun yaşıyoruz. Çocuklar aç ayrıca temizliklerine dikkat etmiyorlar.

OY.17: Ders çalışma ortamları evlerinde yok. Okulda iletişim sorunu hakim. Bazı çocuklar tercümanlık görevi üstlense de iletişim düzeyi yeterli değil. Bu nedenle çocuklar akademik gelişim gösteremiyorlar. Anlama ve kavrama olmadığı için öğrencilerin düzeyleri Zihinsel Engelli öğrenciler gibi. Ayrıca gerçekten zihinsel engelli olanları tespit içinde RAM'lar tanılama yapamıyor. Bu konuda yetersizler. Kaynaştırma tanısı olsa daha iyi olur. En azından bireysel eğitim planı uyguluyoruz. Okulumuzda Ana Sınıfı var ancak yabancılar ekonomik sebeplerden dolayı tercih etmiyorlar.

OY.18: Veli olarak anne baba etkili olmadığından çocuğun veli rolünü akrabadan birileri üstlenmesinden dolayı çocuğun eğitimle ilgili gelişimi tam sağlanamıyor. Okul dışında ve okul aracılığıyla yapılan yardımlar eğitimi birincil olmaktan çıkarmış durumdadır. İleriye dönük bir planları olmadığı için okula, derslere, eğitime yeterince ilgili davranmıyorlar. Okul dışında aile ve çevre eğitimi yetersiz olduğundan okul içinde yeterince eğitim şartları olgunlaşmıyor. Sokak ağzı, küfür, boş zamanı olumsuz değerlendirmekten, insani yönleri zayıf olduğundan dolayı eğitim bu noktada zayıf kalıyor.

OY.19: Göçmen öğrencilerde ağız dolusu küfür var, hepsinde bu durum çok yaygın. Buda özellikle hem öğretim hem de eğitim açısından olumsuzluk oluşturuyor. Sürekli ikaz ve uyarılarla eğitim öğretim aksıyor. Davranışları çok kontrolsüz ya aşırı içine kapanık haller ya da aşırı yaramaz öğrenci davranışlarıyla karşı karşıyayız. Bu durum daha çok okul dışında şiddete maruz kaldıklarını gösteriyor. Aile faktörü yetersiz olduğu için ve yeterli destek olamadığı için mahallede evde edinilen olumsuz davranış örneklerinin okula yansımaları engelleyemiyoruz.

OY.20: Toplum içinde kabul görmeme durumundan dolayı olumsuz davranışlarla çocuklar kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar (kavga, küfür, arsız haller vb.). Eğitim sistemi içerisinde akademik anlamda ve davranışsal olarak bir gelişme sağlanamıyor. Okulda geçen zaman olumsuzlukları önlemede kullanıldığından eğitim öğretimde zaman kaybı oluyor. Dışardaki yaşam ve sokağın etkisi içinde dilenci ruhlar sürekli istiyorlar. Yardımın her türüne muhtaç olduklarını belirtiyorlar. Kalabalık ev ortamları öğrenciye uygun değil. Dersleri kötü, temizlik ve beslenme problemleri yaşıyor. Öğrencilerin bu olumsuzluklar içinde başarıları çok düşük.

OY.21: Okula öğrencilerin devam durumları, yapılan maddi yardımlardan dolayı. Farklı mezheplerden olan aile ve öğrenciler (Hanefî ve Şafî olanlar) davranış olarak daha sorunsuz ve bizim kültürümüze daha yakınlar. Türkiye'ye bakış açıları bunların daha pozitif. Kadın öğretmenlere karşı bakış açılarını kadın öğretmenlerin giyim tarzına göre belirliyorlar. Okul aracılığıyla yapılan yardımlar öğrencinin ihtiyacını karşılayacak nitelikte değil. Kırtasiye ve giysi yardımlarında verilen malzemelerin çoğu kalitesiz olduğu için çocuklar kullanmadı bile. Okul veli işbirliğinde anne faktörü zayıf kalıyor. Babalar okula çağrıldıkları zaman öğrenciye tepkileri ve uyarıları şiddet olarak çocuğa dönüyor. Türk öğretmen ve öğrencilerden bazıları "bu göçmenler niye buradalar sorusunu" yöneltebiliyorlar. Göçmen çocukların ev ortamı sadece yemek ve uyku için ayrılmış bunun dışında eğitimi destekleyecek hiçbir olumlu yönü yok.

OY.22: Öğrenci ihtiyaçları karşılanamıyor. Ev ortamında çocuğa yeterli gelecek yaşam ve etkinlik alanı yok. Bazı babaların aile üzerindeki olumsuz baskıcı tutumu ve şiddet uygulama durumları var. Farklı algı ve inanç durumlarına göre, Türk Eğitim Sistemi içindeki yerlerini tam oturtamıyorlar. Ailelerin kendi dini hassasiyetlerinden dolayı farklı bakış açısı olarak Türk öğrencileri, öğretmenleri, okulu, ülkeyi, eleştiren aile ve öğrenci yaklaşımları geliştiriyorlar. Ayrıca gelişime kapalılar içinde bulundukları durumları reddetme tavırları var. Dilenci

kültürünü yansıtan, sürekli talep eden, isteyen öğrenci sayımız çok fazla. İnsani ilişkilerde maddi unsurlar ön planda. Vefa duygusu yok, öğretmene verilen değer ise çok az bizdeki öğretmene saygı olayı yok.

OY.23: Okulda savaş mağduru travma geçirmiş öğrenciler mevcut kantinde yere düşen soda şişesinden dolayı masaların altına saklanan öğrenciler var. Okul bahçesinde oyun oynarken havada helikopter geçerken saklanan kaçan tedirgin öğrenciler var. Yardımların okul aracılığıyla yapılıyor olması okulu ve eğitim çalışmalarını aksatıyor okulu yardım yapılan bir merkez olarak görüyorlar. Mezhepsel farklardan dolayı, Türk eğitim sistemine uyumları zor oluyor. Orta ve ılımlı bir yapı yok. Birkaç ailenin dışında ılımlı yaklaşım sergileyende yok. Gelir düzeyi düşüklüğü öğrenciyi eğitim noktasında olumsuz etkiliyor. Okula devam edenlere yapılan yardımlardan ötürü eğitim ikinci planda kalıyor. Öğrenciye ait evinde yaşam alanı olmayışı eğitim sürecini sadece okulla sınırlı tutuyor.

OY.24: Türk eğitim sistemi içinde uyum gücünü yaşıyorlar. Öğretmenin yanında değil sürekli karşısında tepkiyle yer alıyorlar. Temizlik konusundaki uyarılarımıza sürekli itiraz ediyorlar. Kültür ve yaşamlarından dolayı aileler çok müdahale ediyor her şeye karışıyorlar. Öğrencinin şahsiyet olarak varlığı yok. Bu müdahale daha çok kız çocuklarının başörtüsü konusunda yaşıyor. İrk ve mezhep farklılıklarına göre eğitime ve okula bakış açıları ve tepkileri çeşitlilik gösteriyor. Sürekli olarak ülkelerine gitmek istediklerini söylüyorlar. Eğitim öğretimin öncelikli amaçlarından değil. Kültür farkından dolayı vatan, bayrak, Milli Manevi gün ve törenlere gereken hassasiyeti göstermekte farklı davranışlar sergiliyorlar.

OY.25: Sağlık sorunları çok. Hayat standartları çok düşük olduğundan dolayı bulaşıcı cilt hastalıkları mevcut (döküntülü Suriye hastalığı da denilen cilt rahatsızlıkları). Okulda öğrencilerin temizliği ile çok fazla ilgilenmekten dolayı öğretimle çok ilgilenemiyoruz. Kültürel özelliklerinden dolayı su ve sabuna dokunan, el temizliğine dikkat eden sayı çok az. Çok tercih etmiyorlar, sık sık uyarmamıza rağmen su ve sabun kullanımı yok. Bu durum pis kokan ve bitlenme vakası yaşayan öğrenciler olarak karşımıza çıkıyor. Paylaşmayı bilmiyorlar. Savaş travmaları devam ediyor. Şiddet içerikli kendi kültürlerini yansıtan dizi filmi çok izliyorlar (Bab-el hara isimli: Fransız işgaline karşı direnişi konu alan diziyi uydu tv. yayınlarıyla izliyorlar Suriye dizisi).

OY.26: Çocukların geleceğe dair hayalleri yok. Canlarını savaştan kurtarmış olmak onlar için yeterli bir durum. Eğitimde kural tanımıyorlar. Hiçbir uyarıya ve okul kural ve disiplinine uymuyorlar. Eğitimde değerleri ve benzeri kavramları öğretemiyoruz. Çocuklar evinde yaşadıkları mahallede gördüklerinden olumsuz etkilenmeleri çok fazla ve yaşadıklarını yansıtıyorlar. Veli faktörü eğitimde hissedilmiyor. Ayrıca veli desteği de yok. Aksine veliden olumsuz müdahale var. Öğrenci kavgalarında veli okula anında ulaşıyor ve müdahale olma durumuna giriyor. Aşırı yardım talepleri mevcut. Okulu da yardım dağıtılan yer olarak görüyorlar.

OY.27: Fakirlik çok fazla. Okulda yapılan etkinliklere masraf olacak düşüncesiyle öğrenci katılımı çok az. Gezilere gitmiyorlar, beslenme saati yapmıyorlar, kantinden alışveriş yapmıyorlar. Okula gelme amaçları yardım için. Veli toplantılarında her grup birbirinden farklı sıralara oturuyor bu küçük toplantılarda bile farklı gruplaşmalar farklı tavırlar ve istekler dile getiriliyor. Dil ve iletişim sorunlarına okuma yazma problemleri de eklenince sorun iyice karmaşıklaşıyor. İzinsiz eşya alma ve hırsızlık, kavga etme, küfür çok yaygın. Okulda düzenli ve tertipli değiller. Kıyafetleri, saç baş durumu temizlik durumları hep olumsuz ve pisler.

OY.28: Mahallede tek yaşam alanı okul ve bahçesi. Çocuklar eğitim öğretimin dışında da sürekli okul bahçesindeler. Okul dışındaki yaşanan ve yaşanmış olan savaş ve anarşi okula ve eğitim sürecine kavga, sürtüşme, itme çekme gibi olumsuz davranış biçimleri ile zaman kaybına sebep oluyor. Kurallara uymama fazla, yardımlaşma az. Fakirlik çok. AB Projeleri kapsamında okul çocuğa ulaşmada öncelikli alan. Yardımlar eğitimi olumsuz etkiliyor. Okula bakış açısından dolayı eğitim ikinci sırada. Yardımlar genelde giyim ve kırtasiye olarak yapılıyor çok sık yapıldığı için gereksiz hale getiriliyor.

OY.29: Kabile gibi kendi aralarında yaşıyor olmaları, kendilerini geliştirme ihtiyacını zorunluluktan çıkarıyor. Mahallede ve okulda iletişimin sağlanmasında öğrenciler ve bazı kişiler tercümanlık görevini üstlenmiş durumdalar ve iletişim dolaylı sağlanıyor. Okul dışı yaşam tarzının okula ve eğitime yansımalarına bir örnek verecek olursam (Bir Türk öğrenci

Suriyeli çocuğun elini ısırdı. Bu durum devamında Suriyeli çocuğun ailesinden 10 erkek yetişkin okulu bastılar ve okul idaresi ve öğretmenlere saldırdılar)

OY.30: Fakirlik çok olduğu için sürekli yardımlar yapılıyor. Kalitesiz, çocuklara uymayan beden ve numaralarda elbise ve ayakkabı ve bot dağıtımı yapıldı. Bu ürünler çok kalitesiz. Okulun yardım merkezi gibi algılanması sağlandıysa madem kaliteli yardımlar yapmak lazım. Yapılan yardımlar amacına ulaşmıyor. Aile öğrenciye katkı ve destek olamıyor. Kalabalık aile faktörü ve grup içinde çocuğu ya saldırgan ya da içine kapanık hale getiriyor.

OY.31: Okul içinde öğrencinin temel ihtiyaçları eksik, elbise eski, uygunsuz, kirli fakirlik hat safhada. Ancak yapılan yardımlar öğrenciye yansımıyor. Öğrenci aldığı yardımı araç gereci ertesi gün getiriyor. Yok olduğunu ve ihtiyacının olduğunu vurguluyor. Buradaki amacı da imaj olarak ihtiyacının olduğu izlenimi vermek. Dilenci kültürünün etkisi fazla hissediliyor. Aidiyet duygusu yok. Geleceğe dair hedef ve gelişim ve gayret yok. Kendi ülkelerine ait tv kanallarını izliyorlar. Veli toplantı katılımı, veli desteği ve veli işbirliği yok.

OY.32: Ülkemize aitlik duygusu ile bağlı değiller ve bu duyguyu taşıyorlar. Mahallelerinde çok rahat tavırları var (park, bahçe, cadde, sokaklarda öbekler halinde gezme, oturma, yüksek sesle konuşmalar, hareketlerindeki aykırılıklar dikkat çeken genç ve çocuklar var) bu durum okula da yansıyor. Okulda davranış bozukluğu üzerine daha çok duruyoruz. Mahallede Türk ailelerden tepkiler geliyor. Okulu bu anlamda dikkatle takip eden Türk aile ve öğrenciler bazı sorular yöneltiyorlar (Bunlar niye grup halinde oyun oynuyorlar hocam sorusunu birçok Türk öğrenci yöneltiyor.)

OY.33: Yaşam standartları çok düşük. Öncelikli hedefleri eğitim değil. Çocuk işçilik oranı yüksek buda sokakta geçirilen zaman süresini arttırıyor. Ödev yapma ders tekrarı gibi eğitimi destekleyecek unsurlar ve çalışmalar yok. Kültürleri gereği tembellik, saldırganlık, ağız dolusu küfür gibi olumsuz davranışlar çok yaygın. Bunları düzeltmeye çalışmaktan eğitim öğretim faaliyetleri aksıyor. Savaşa maruz kalanlar şiddete daha çok meyilli. Kendini savunuyor. Vurma, ayak takma, tükürme vb. davranışlar hakim

OY.34: Ekonomik sorunlar çocuğun okul ortamında kendisini farklı hissetmesine neden oluyor. Dil bilmemeleri akademik alanda geri kalmalarına neden olmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinde gruplaşmalar sıklıkla yaşanmaktadır. Türk öğrencilerin göçmen öğrencilere karşı olumsuz tutumları gözlenebilmektedir. Fakirlikten dolayı kırtasiye, kıyafet, beslenme yetersizlikleri görülmekte. Okul aracılığıyla bazı eksikliklerde giderilmeye çalışılıyor.

OY.35: İletişim kuramadıkları dil bilmedikleri için akademik başarı zayıf, kendini ifade edemeyen, ya kavgacı ya küfür ya sorunlu ya da içine kapanık öğrenci halleri var ve eğitimde başarısızlar. İhtiyaçları karşılanmıyor. Belli bir doyuma ulaşmamışlar. Sadece temel ihtiyaçlarını düşünüyorlar. Ders çalışmıyorlar. Kendilerini geliştirmek için çaba göstermiyorlar. Çocuktan çok veliler yardım konusunda ısrarcı ve bu konuda müdahale çok ediyorlar. Çocuklar eğitime ara verdiklerinden dolayı sınıf düzeyinin yaş olarak çok üstündeler. Okuldan bilgi öğrenmek bilgi sormak yerine öğrenci ve veliler sürekli yardım zamanı ve çeşitlerini soruyorlar. Okula karşı bakış açıları öncelikli olarak okulu yardım merkezi gibi algıladıklarını gösteriyor.

Göçmen Öğrencilerin Okul Geneline Yaşadığı Sorunlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul geneline yaşadığı sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 13’te göçmen öğrencilerin okul geneline yaşadığı sorunlarına ilişkin bulgular incelendiğinde *Eğitim-öğretim* ($f = 54$), *Okul çevresi* ($f = 32$), *Psikolojik-toplumsal yapı* ($f = 20$) ve *Temel ihtiyaçlar* ($f = 19$) kategorileri bulunmuştur. 4 kategoriye alınan sorunlar 24 kod üzerinden değerlendirilmiş olup kodlara ait toplam 125 görüş bulunmaktadır.

Tablo 13

Göçmen Öğrencilerin Okul Genelinde Yaşadığı Sorunlarına İlişkin Bulgular

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Eğitim-öğretim	Dil-iletişim bozukluğu	22
	Disiplinsiz-kuralsız	8
	Veli kaynaklı eğitimsel sorunlar	4
	Başarısızlık	3
	Kalitesiz-yetersiz eğitim malzemeleri	3
	Okulun yardım merkezi olarak görülmesi	3
	Yönetici ve öğretmene saygısızlık	3
	Devamsızlık	2
	Okula geç gelme	2
	Dönüt alamama	2
	Türk eğitim yapısına uyum güçlüğü	2
<i>Toplam</i>		54
Okul çevresi	Sosyalleşme-uyum problemleri	19
	Gruplaşma	11
	Aidiyet duygusunun olmayışı	1
	İnsan ilişkilerinde maddi çıkarlar	1
<i>Toplam</i>		32
Psikolojik-toplumsal yapı	Şiddet	8
	İçe kapanık	5
	Ahlaki sorunlar	3
	Hırsızlık	2
	Yalan	1
	Aşagılık duygusu	1
<i>Toplam</i>		20
Temel ihtiyaçlar	Temizlik	11
	Beslenme	6
	Kılık Kıyafet	2
<i>Toplam</i>		19

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunlarına ilişkin ifade ettikleri kategoriler arasında ilk sırayı Eğitim-öğretim ($f = 54$) almaktadır. Eğitim-öğretim kategorisinde ilk sırayı “Dil-iletişim bozukluğu” ($f = 22$) kodu almaktadır. Örneğin; OY.2: “*Arkadaş edinemiyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar...*”, OY.3: “*Kurallara uymada güçlük yaşıyorlar. İletişim kuramıyorlar. Dersleri anlamıyorlar*” ve OY.5: “*İletişim kurarken arkadaşları arasında yüksek sesle bağırarak iletişim kurmaya çalışıyorlar.*” ifadeleri bu durumu göstermektedir. Bu bulgular Yardımcı’nın (2018) tezindeki bulgular ile örtüşmektedir. Buna göre Suriyeli göçmenler iletişim sorunları ile karşılaşmakta bundan dolayı anlatmakta ve anlaşılmakta zorluklar ile karşılaşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri kendilerini ifade etmelerinde, okuma yazmalarında ve iletişim kurmalarında sorunlar doğurarak akademik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Dildeki bu eksiklik eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatan en önemli etkindir. Eğitim verilen dil anlaşılmadan eğitimden verim alınması beklenemez. Bundan dolayı okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen çocukların okul içi sorunlarında belirttiği en önemli husus dil-iletişim bozukluğudur. Eğitim-öğretim kategorisinde dile getirilen ikinci sorun göçmen öğrencilerin okulda disiplinsiz-kuralsız ($f = 8$) davranışlarıdır. Örneğin; OY.2: “... Kurallara uymakta güçlük çekiyorlar...” ,OY.3: “Kurallara uymada güçlük yaşıyorlar. Kendilerini bir gruba ait hissetmiyorlar.”, OY.6: “..... Okula zamanında gelip gitmiyorlar” ve OY.15: “Öğrencilerde disiplin ve okul kurallarına uyum yok....” gibi görüşler bu durumu ifade etmektedir. Öğrencilerin dil sorununu aşamamaları, sorunlarını farklı yollarla ifade etmeye çalışmaları, bağırarak konuşmaları ve diğer faktörler disiplinsiz-kuralsız bir eğitim çevresinin oluşmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin anlaşılabilir olma ve anlıyor olabilmelerinin sağlanabilmesi için dil iletişim problemlerinin çözülmesi gerekmektedir. Veli kaynaklı eğitimsel sorunlar ($f = 4$) da eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen ana unsurlardandır. Öğrencileri okula geç teslim eden, okuldan geç alan veliler eğitim-öğretim faaliyetlerine ve öğrencinin okuldan aldığı verimin düşmesine neden olmaktadır. Velilerin bilinçlendirilmesi, okula geliş gidiş saatlerinin belirli bir plan dâhilinde veli ve öğrenciye benimsetilmesi eğitim-öğretimden öğrencinin daha fazla faydalanmasını sağlayacaktır. Örneğin; OY.28: “....Okul idaresine okula veli desteği yok....” ve OY.27: “Okul veli işbirliği yok. Veli desteği olmayan öğrenci başıboş, savruluyor, amaçsız...” gibi görüşler bu durumu ifade etmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarısızlık ($f = 3$) da göçmen öğrencilerin okul içi sorunlarındandır. Başarısızlığa etki eden çeşitli faktörler olsa da temel faktörün dil olduğu düşünülmektedir. Dil gelişimini tamamlamayan, okuma yazmada sorunlar yaşayan, yeterli bir dil eğitimi almadan ülke vatandaşları ile aynı sınıfta okutulan göçmen öğrencilerin başarısız olması kaçınılmaz olmaktadır. Kalitesiz-yetersiz eğitim malzemeleri ($f = 3$) de göçmenlerin okul içi eğitimi aksatan sorunları arasındadır. Maddi yetersizlik içinde bulunan öğrencilerin buna ek olarak dağıtılan eğitim materyallerinin kalitesiz olması eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir. Örneğin; OY.33: “...yardım malzemeleri yetersiz ve kalitesiz adi malzemelerden oluşuyor...” ve OY.25: “...PİCTES programından gelen yardımların kalitesiz olması amaca hizmet etmiyor...” görüşleri bu durumu ifade etmektedir. Okulun yardım merkezi olarak görülmesi ($f = 3$) kodu altında göçmen öğrencilerin sadece

yardımların kesilmemesi adına okula devam ettikleri görüşü hâkim olmaktadır. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerinin hem kendileri adına hem de diğer öğrenciler adına aksamasına neden olmaktadır. Örneğin; OY.35: “...okul yardım merkezi olarak algılanıyor...” ve OY.25: “...Okul yardım merkezi gibi görülüyor...” görüşleri bu durumu ifade etmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatan bir diğer sorunda Yönetici ve öğretmene yapılan saygısızlık ($f = 3$) kodu altında kültür ve değer farklılığının izlerinin veya aileden alınan eğitim ve çevresel faktörlerdeki yanlışlıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin; OY.15: “Öğrencilerde disiplin ve okul kurallarına uyum yok. Kavga küfür çok fazla öğretmene karşı geliyorlar....” görüşü bu durumu ifade etmektedir. Devamsızlık ($f = 2$) ve okula geç gelme ($f = 2$) de akranlarının zaten gerisinde olan göçmen çocukların eğitimden yeterli verimi almasını ve başarı göstermesini engellemektedir. Örneğin; OY.23: “... Göçmen çocuklardan devamsızlık yapan öğrenci sayısı fazla...”, ÖY.13: “...Özellikle Iraklı ve Suriyeli öğrenciler derse zamanında girmiyor ve derse sürekli geç kalıyorlar.” görüşleri bu durumu ifade etmektedir. Dil-iletişim bozukluğu, derse katılımın olmaması, okulun yardım merkezi olarak görülmesi ve diğer faktörler ders esnasında dönüt alamamaya ($f = 1$) kendi inanç sistemleri üzerine kurulan eğitim yapılarının Türk eğitim yapısı ile çelişmesi sonucunda da Türk eğitim yapısına uyumu güçleştirme ($f = 1$) gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunlarına ilişkin ifade ettikleri ikinci kategori okul çevresi ($f = 32$) kategorisidir. Okul çevresi kategorisinde yöneticilerin ifade ettikleri temel sorun sosyalleşme-uyum problemleridir ($f = 19$). Kültür farklılığı, dil-iletişim bozukluğu, savaş travması, Türk öğrenciler tarafından istenmeme vb. nedenlerle öğrenciler arasında sosyalleşme ve uyum problemleri yaşanmaktadır. Örneğin; OY.2: “Arkadaş edinemiyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar. Kurallara uymakta güçlük çekiyorlar. Kendilerini bir gruba ait hissetmiyorlar.”, OY.4: “.... Türk öğrencilerle kaynaşma zayıf, bahçede kendi başlarına geziyorlar.”, OY.5: “İletişim kurarken arkadaşları arasında yüksek sesle bağırarak iletişim kurmaya çalışıyorlar.” ve OY.10: “İletişim sorunu yaşıyor. Adaptasyon sorunu yaşıyor. Kültür farkından dolayı sorunlar yaşıyor.” gibi görüşler bu durumu ifade etmektedir. Bu bulgular Tataru’nun (2018) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre göçmen nüfusu, dil engeli, barınma yeri bulmada zorluk, istihdam sorunları, farklı değerlere sahip olmaları, normları, inançları, dinleri, ırkları, etnik kökenleri ve yurtları farklı olan beslenmeleri, farklı olan yeni bir kültürü benimsemedeki zorluklarla karşı

karşıya kalmaktadır. Uyum problemleri sonucunda göçmen öğrenciler aralarında gruplaşarak ($f = 11$) sosyal ayrılığı derinleştirmektedir. Örneğin; OY.35: “.... *Gruplaşma var. Her çocuk kendi dilinde ve kültüründe olan çocuklarla grup oluşturuyor.*” Sosyal ağdaki bu farklılık zamanla çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bulgular Özkul’un (2004) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre toplum tarafından öteki olarak algılanan, riskli ve tehlikeli gruplar olarak etiketlenen bireyler, bu sürecin sonunda kendi hayatları üzerindeki kontrolü yitirmekte gruplaşmalara yönelmektedir. Farklı bir ülkeye göç etmek zorunda kalan göçmen öğrencilerin kendilerini yabancı gibi hissetmeleri, kültür farklılığı, dil-iletişim bozukluğu vb. gibi nedenler Aidiyet duygusunun olmayışına ($f = 1$), maddi yetersizlik, kültür farklılığı vb. faktörler de insan ilişkilerinde maddi çıkarların ($f = 1$) yoğun olmasına sebebiyet verdiği düşünülmektedir. Örneğin; OY.20: “....*Bu ülkeye ait olmadıklarından ve bu duyguyu taşımadıklarından dolayı duyarsızlar kendilerini emanet geçici hissediyorlar.*” ve OY.23: “.... *Daha çok maddi karşılığı olan şeylerde olumlu davranış ve olumlu tepki geliştiriyorlar*” gibi ifadeler bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Grillo (2005) ve Etzioni (2004)’ün bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre göçmenlerin yerleştikleri ülkelere aidiyet duygusu ile bağlı olmadığı görülmüş olup çözümün, ortak bir kimlik ve ortak bir aidiyet duygusu oluşturmak olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunlarına ilişkin ifade ettikleri üçüncü kategori psikolojik-toplumsal yapıdır ($f = 20$). Psikolojik-toplumsal yapı kategorisinde yöneticiler ve öğretmenlere göre ilk sırada şiddet ($f = 8$) yer almaktadır. Örneğin; OY.6: “...*Savaş mağduru olup savaş görenlerin davranışları sorunlu. Daha çok bunlar şiddete meyilliler*” ve OY.11: “... *Diğer sınıflardaki öğrencilerle kavga ediyorlar. Çeşitli olumsuzluklar yaşanıyor*” gibi söylemler bu durumu ifade etmektedir. Savaş travması nedeniyle olayların şiddetle çözüleceğinin düşünülmesi, kültür farklılığı, dil-iletişim bozukluğu gibi nedenlerin göçmen çocuklarında şiddete ve içe kapanık ($f = 5$), ahlaki sorunlar ($f = 3$), hırsızlık ($f = 2$), yalan ($f = 1$) ve aşağılık duygusu ($f = 1$) gibi davranışlara neden olduğu düşünülmektedir. OY.13: “*Örnek olarak; Iraklı Ahmet Abbas ın davranışları çok bozuk. Cinsel eğitimleri eksik...*” OY.21: “...*İletişim sorunu yaşanıyor. Gruplaşmalar hâkim. İçine kapanık sessiz kendi içinde yaşayan öğrenciler ve bunların sorunlarını görüyoruz...*” OY.15: “..*Suriyeli olan öğrencilerde hırsızlık durumları var. Her çocuğa asgari kırtasiye malzemeleri temin ettiğimiz halde başka sınıflardan kalem defter ve para çalmalarına şahit oluyoruz. Yalanı çok söylüyorlar.*”

OY.24: “...Kendilerini değersiz hissediyorlar” gibi söylemler bu durumları ifade etmektedir. Bu bulgular Seyyar’ın (2004) çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre entegrasyon sorunu yaşayan bireylerin alkol, madde bağımlılığı, suça eğilim ve sosyal-ahlaki sapmalar gibi toplum tarafından marjinal olarak algılanan davranışlarda bulunma riskleri artmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunlarına ilişkin ifade ettikleri son kategori temel ihtiyaçlar ($f = 19$) kategorisidir. Temel ihtiyaçlar kategorisinde yöneticilere göre en büyük sorun temizlik ($f = 11$) sorunudur. Örneğin; OY.6: “...Temizlik sorunları yaşıyorlar. ..” OY.7: “...temizlik alışkanlıkları kültürleri gereği olumsuz, yeterli hassasiyet yok. Çocuklar pis kokuyorlar.” Maddi yetersizlik, ailelerin duyarsız, ilgisiz olması, kültür farklılığı gibi nedenlerle öğrencilerin okula temiz gelmedikleri, bu nedenlere bağlı olarak da beslenme ($f = 6$) ve kılık kıyafetlere dikkat etmedikleri ($f = 2$) ifade edilmiştir. Örneğin; OY.7: “Ailelerin maddi gücünün olmayışı nedeniyle beslenme konusunda öğrencide yetersizlik görülmüyor ve bu durum sorun olarak okula yansıyor. Çocuklar okulda beslenme saatlerinde veya kantinde diğer arkadaşlarından kötü etkileniyor çünkü istediği gıdayı satın alamıyor ve evinden beslenmede getiremiyor...” ve OY.5: “...burada gözlemlediğim kadarıyla gençler kılık kıyafet olarak rezaletler.” gibi görüşler bu durumları ifade etmektedir. Bu bulgular Harrell-Bonda (1986)’nın çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre düşük ücretle çalışan, yardıma muhtaç ve toplumdan soyutlanmış bir konumda bırakılan göçmenlerin kalıcı yoksulluk sorununu tetiklediği görülmüştür.

Göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OY.1: Akademik olarak başarısızlık davranış olarak uyumsuzluk sorunları yaşıyorlar.

OY.2: Arkadaş edinmiyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar. Kurallara uymakta güçlük çekiyorlar. Kendilerini bir gruba ait hissetmiyorlar.

OY.3: Kurallara uymada güçlük yaşıyorlar. İletişim kuramıyorlar. Dersleri anlamıyorlar.

OY.4: Okul çıkışında veliler çocukları almaya geç geliyorlar. Çocuklar bir iki saat okul çıkışında anne babalarını beklemek durumunda kalıyorlar. Tedirgin bekleyişleri var. Hatta bazen okul idaresi bazı çocukları evlerine bırakmak durumunda kalıyor. Türk öğrencilerle kaynaşma zayıf, bahçede kendi başlarına geziyorlar.

OY.5: İletişim kurarken arkadaşları arasında yüksek sesle bağırarak iletişim kurmaya çalışıyorlar. Kendilerinin bu şekilde anlaşıldıklarını düşünüyorlar. Vatan ve millet sevgilerinin zayıflığından dolayı vatanlarını terk etmelerinden belli. O nedenle bizim ülkemize uyum sağlamaları ve bizim değerlerimizi kazanmaları okullarımızda pek mümkün değil. Bunun sebebi de; empati de yapsam burada gözlemlediğim kadarıyla gençler kılık kıyafet olarak rezaletler. Boyunlarında gitar, sokakta yüksek tonda konuşmalar ve başıboş parklarda amaçsız

gezmeleriyle dikkatimi çekiyor. Bu çocukların üzerinde de şu soruların cevabını hep arayacağız: vatanınızı neden savunmadınız?

OY.6: Dil sorunu yaşıyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar. Kalabalık öğrenci grubu ne yapıyorsa onlarda kalabalığa uymaya çalışıyorlar. Beslenme programına uyum sağlayamıyorlar. Temizlik sorunları yaşıyorlar. Okula zamanında gelip gitmiyorlar. Savaş mağduru olup savaş görenlerin davranışları sorunlu. Daha çok bunlar şiddete meyilliler.

OY.7: Ailelerin maddi gücünün olmayışı nedeniyle beslenme konusunda öğrencide yetersizlik görülüyor ve bu durum sorun olarak okula yansıyor. Çocuklar okulda beslenme saatlerinde veya kantinde diğer arkadaşlarından kötü etkileniyor çünkü istediği gıdayı satın alamıyor ve evinden beslenmede getiremiyor. Ayrıca temizlik alışkanlıkları kültürleri gereği olumsuz, yeterli hassasiyet yok. Çocuklar pis kokuyorlar.

OY.8: İletişim sorunu yaşıyor. Çocuklarda yalnızlık duygusu hakim.

OY.9: Ev sahibi öğrenciler elinden geldiği kadar göçmen öğrencilerin uyum sağlamalarını kolaylaştırıyor. Ama göçmen öğrencilerin dil sorunu yaşıyor olmaları iletişimde problem oluşturuyor.

OY.10: İletişim sorunu yaşıyor. Adaptasyon sorunu yaşıyor. Kültür farkından dolayı sorunlar yaşıyor.

OY.11: Kendi alanlarında ve yaşam çerçevesinde dolaşıyorlar gruplaşmalar var. Okulla bütünleşemiyorlar. Diğer sınıflardaki öğrencilerle kavga ediyorlar. Çeşitli olumsuzluklar yaşıyor.

OY.12: Örnek olarak; Suriyeli Maryanın ailesi maddi açıdan diğerlerine göre daha iyi ancak çocuk içine kapanık kendini tam ifade edemiyor. Teneffüslerde ayrı geziyor ve oyunlara katılmıyor. Hatta Kantin sırasında bir öğrenci Marya'nın beresini şaka olarak almaya çalışması sonucu Marya saatlerce ağladı (eşarp ve başörtüsü yerine bere takıyor. 11-12 yaşından itibaren kız çocuklarının başını örtmesi durumu hâkim ve aileler zorunlu yaptırıyor). Özellikle Suriyeli ve Iraklı öğrencilerde dil sorunu, okuma yazma sorunu yaşıyor. Okul içinde kavgacı saldırgan davranışları, Suriye ve Iraklılarda daha fazla. Birbirlerine karşı bağırma, itme, vurma, kızların saçını çekme gibi durumlar gözlüyoruz. Acıma ve üzüntü duygularını hissetmiyorlar.

OY.13: Örnek olarak; Iraklı Ahmet Abbas ın davranışları çok bozuk. Cinsel eğitimleri eksik. Ergenlik faktörü ve ailenin bu durumu reddetmesi ile çocukların bu cinsellikle ilgili olumsuz davranışlarına çözüm getiremiyoruz. Aileler bizim çocuğumuz bu davranışları yapmaz diyerek savunma geliştiriyor (Iraklı Ahmet Abbas'ın Babası Irak'ta eğitim müfettişi olduğunu ve Iraklı öğrencilerin eğitimlerini Türkiye'de takip ettiğini belirtiyor ama kendi çocuğunun durumunu reddediyor.)

Hatta yaptığımız okul gezisinin birinde Iraklı Ahmet Abbas (7. Sınıf öğrencisi) “ Ankara benden sorulur. Bu gezide ne işimiz var. İzmir e gidelim. İzmir in kızları çok güzel” vb olumsuz söz ve davranışlarla öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygısızlık ve külhanbeylik yapıyor. Okul kültürüne okul kurallarına uymuyorlar. Özellikle Iraklı ve Suriyeli öğrenciler derse zamanında girmiyor ve derse sürekli geç kalıyorlar.

OY.14: Okul genelinde ya saldırgan ya da içine kapanık öğrenci profilleri mevcut. İletişim kurmayan sosyalleşmeyen öğrenciler sorun oluşturuyor. Beden eğitimi dersinde top oynarken kavga etmeleri hırsızlık ve tacize varan davranışlar yapmaları (erkek ve kız çocuklarına parmak hareketi, el küfür hareketi). 5 ve 6. Sınıftan çok 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinde sorun daha çok Iraklı Ahmet ve Ömer kızlara yönelik cinsel içerikli sorunları daha çok çıkarıyorlar. Uyarı ve ikazlara karşı “Vallah Billah yapmamışam savunmasıyla” cevap veriyorlar. Okul kültürüne uyum yok kural ve disipline dikkat etmiyorlar.

OY.15: Öğrencilerde disiplin ve okul kurallarına uyum yok. Kavga ve küfür kelimelerini çok kullanıyor ve çok fazla öğretmene karşı geliyorlar. Öğretmen sus sessiz ol dediğinde daha çok bağırıyor, konuşmaya devam ediyorlar. Suriyeli olan öğrencilerde hırsızlık durumları var. Her çocuğa asgari kırtasiye malzemeleri temin ettiğimiz halde başka sınıflardan kalem defter ve para çalmalarına şahit oluyoruz. Yalanı çok söylüyorlar. Yaptıkları hatalı davranışlarda uyardığımızda “yemin ederek yapmadığını söylüyor inkar ediyor ve bağırıyor”.

OY.16: Veli toplantılarına katılım yok. Çocuğunun durumunu öğrenmek isteyen veli yok. Hiç tanışmadığımız okula gelmeyen velilerimiz var. Öz güvenleri düşük bazıları hiç konuşmuyor. Söz hakkı almak için parmak kaldırmaz soru sormaz öğrenci profilleri mevcut. İletişim sorunu yaşıyoruz. Çocuklar arasında biraz Türkçe bilenler tercümanlık görevini üstleniyorlar ancak tam bir aktarım ve iletişim sağlanamıyor. İdare olarak göçmen öğrenciler devamsızlık yaptıklarında ne tarz yaptırım uygulayacağımızı bilemiyoruz.

OY.17: Temizlik alışkanlıkları yok. Öğrencilerde pis koku hakim. El yıkama durumları yok. Beslenmeye ve beslenme saatine uyum yok. Özellikle Suriyeli öğrenciler kendi beslenme tarzlarını yansıtıyorlar (beslenme olarak genellikle tek yönlü besleniyorlar: lavaş ekmek peynir). Suriyeli kızların devamsızlık sorunları var. Kız çocuklarını okutmak istemiyorlar. Okulda 7. ve 8. Sınıftaki bazı Türk öğrencilerin göçmenlere olumsuz bakış ve söylemleri hakim “Ohh yatlar ve katlar verilsin göçmenlere, özel olarak taşınınsınlar, servisleri de var ne ala memleket diye” sözlü tepkiler mevcut. Yine üst sınıflarda Tv ve Sosyal Medyanın etkisi ile göçmenlere karşı Türk öğrencilerin tepkisi ve olumsuz bakış açısını görebiliyoruz. Ancak çoğunluk için ayrımcı bir bakış açısı olduğunu söyleyemem genelde pozitifler, ayrımcı düşünmüyorlar.

OY.18: Öğrenciler arasında tam bir kaynaşma olmadığından göçmenlerin Türk öğrencilerle oyun oynamadıkları görülüyor. Göçmen öğrenciler kendi aralarında daha çok etkileşim içindeler. Göçmen çocukların ruh sağlıkları da iyi değil bence mutsuzlar. Türkçeyi çat pat öğrenen öğrenci okulda veli ve öğrencilerin iletişimde tercümanlık yapıyor. Çocuklar okul dışındaki rahat, kavgacı, yüksek ses çıkarma vb. olumsuz davranışları okula da taşıdıklarını görüyoruz. Uyarılara uymuyorlar. Sınıf, koridor, lavabo, kullanımlarında temiz davranmıyor aşırı pisletiyorlar.

OY.19: Göçmen çocuklarda temizlik sorunu karşımıza bit, sirke olarak çok sık çıkıyor. Zaman zaman tarama yaptırıyoruz. Velilerden bazıları bu duruma hassasiyet gösteriyor ve bu uygulamayı reddediyor çünkü çocuğunun temiz olduğunu düşünüyor ve bu şekilde tepki vererek anlatmaya çalışıyor. Öğrencilerin dil problemi olması kendi soydaşları ile iletişimi tercih etmesine sebep oluyor. Kendi aralarında da bağırarak konuşmaları çok yaygın hakaretleri, kavgaları da hiç eksik değil.

OY.20: Suriye ve Iraklı öğrencilerin kendi aralarındaki çekişme ve kavgaları çok fazla yaşıyor. Törenlerde meraklılar ilgiyle ne olduğuna bakıyorlar. Ancak İstiklal Marşında konuşma ve gürültü hakaret etme sırada birbirlerine vurma gibi olumsuz davranışları görüyoruz. Ara sınıflara yeni başlayanlar yaş farkının da hissedilmesinden dolayı nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Bu ülkeye ait olmadıklarından ve bu duyguyu taşımadıklarından dolayı duyarsızlar kendilerini emanet geçici hissediyorlar. Kendilerine tanınan hakları bildiklerinden dolayı ukalalık düzeyinde hak arayan veli ve öğrenci profilleri var.

OY.21: İletişim sorunu yaşıyor. Gruplaşmalar hakim. İçine kapanık sessiz kendi içinde yaşayan öğrenciler ve bunların sorunlarını görüyoruz. Bazı öğrenciler zihinsel veya kaynaştırma özelliği göstermesine rağmen bu alanda tanılama yapılamadığı için gerekli destek verilemiyor. Öğrencilerin ürkek olanları var. Gerçekten gayret edip uyum sağlamaya çalışanlar var. Ancak 8. Sınıfta olan bazı Suriyeli göçmen öğrencilerin dillendirdiği “Osmanlı Suriye’yi işgal etti, kendi kültürümüzde eğitim almalıyız” söylemleri de var.

OY.22: Hemen hemen hepsinde dil sorunu çok fazla. Kültürel farklılıktan dolayı davranış olarak sorunlar yaşıyor. Afgan ve Iraklılar diğerlerine göre daha uyumlu daha başarılı. Beslenme yapmıyorlar. Temizliklerine yeterince dikkat etmiyorlar. Zaman zaman küfürlü tartışmaları mevcut. Birlik ruhunu yansıtmıyorlar. Farklılar ortak değer oluşturmak lazım. Hırslı olan öğrenciler var. Bazı öğrencilerin tepkisi var sanırsınız bu durumun sorumlusu bizleriz bu durum intikam duygusuna dönüşebilir.

OY.23: İletişim sorunu yaşıyor. Küfür çok fazla konuşmalarında. Karşılıksız hiçbir davranış ve fedakarlık yapmıyorlar. Daha çok maddi karşılığı olan şeylerde olumlu davranış ve olumlu tepki geliştiriyorlar. Okulda Türkmen asıllı öğrencilerin daha çok uyumlu olması özellikle Suriyeli göçmen öğrenciler tarafından kıskanılan bir durum. Göçmen çocuklardan devamsızlık yapan öğrenci sayısı fazla. Kendi aralarında gruplaşma oluyor. Ergenlik çağındaki çocuklara yönelik aile baskısı fazla özellikle kız çocuklarına yönelik olarak günah kavramını çok vurguluyor.

OY.24: Temiz değiller bit salgını sık sık yaşanıyor. Ailelere bitlenmiş dediğinizde nasıl tepkiyle itiraz ediyor ve kabul etmiyorlar. Dil sorunundan dolayı iletişim kuramıyorlar. Sık sık hastalanıyorlar. Aşılama yeni yeni yapıyor. Oyunlarda ve etkinliklerde kendi aralarında bile gruplaşma ve farklılaşmalar var. Kendilerini değersiz hissediyorlar. Kız öğrencilere yönelik mahalle baskısı gibi durumları var (kız çocuklarına neden hala başını örtmedin başını ört baskısını 2. Sınıftan itibaren yapıyorlar bu durum kendi aralarında daha çok yaşanıyor ve okula yansıtıyorlar)

OY.25: Temiz değiller. Kızılai temizlik malzemesi dağıttı. Ama kullanmıyorlar. Verilen eğitim öğretimde geri dönütler alınamıyor. Tartıştıklarında kızdıkları kişi ve arkadaşına beddua ediyorlar. Daha çok “evin yansın bedduasını kullanıyorlar”. Okul yardım merkezi gibi görölüyor. PICTES programından gelen yardımların kalitesiz olması amaca hizmet etmiyor. Özellikle beden eğitimi derslerinde topu bile paylaşmak istemiyorlar. Beslenmede cips, kola, salça ve lavaş ekmek, baharatlı yiyecek vb besinleri tercih ettiklerinden dolayı ağır koku oluyor üzerlerinde.

OY.26: Okul bahçesinde oyunlarında şiddet yanlışı tavırlar çok fazla. Tekme atma ve ayak takma gibi olumsuz davranışlar yapıyorlar. Dil ve iletişim sorunu yaşanıyor. Türkçe kursu var. Türkçeyi öğrenmek için çabalayan çok kişi yok. Ama istekli olanları da var. Bazı göçmen aileler çocuklarının Türk öğrencilerle oynamasını, aynı sırada oturmasını çok istiyor. Kendi soydaşlarını reddetme durumları var.

OY.27: Okul veli işbirliği yok. Veli desteği olmayan öğrenci başıboş, savruluyor, amaçsız, önyargılılar, her şeye karşı direnç gösteriyorlar ve inkâr durumları var. Gruplaşma çok. Suriyeliler ile Iraklılar birbirlerine rakip şeklindele. Birbirlerini beğenmiyorlar, öteliyor, kavga ediyorlar. Göçmenler içinde Suriyeliler diye nitelendirilmeleri Suriyeli aileleri rahatsız ediyor. Suriyeli göçmenler sürekli “Yallah yallah” diyerek bazı durumları uyarı ve ikazları geçiştirmeye dalga geçme durumlarına bürünüyorlar. Türk öğrenci ve velilerde Suriyeli göçmenlere karşı olumsuz tavır takınabiliyorlar.

OY.28: Örf adet ve kültür farkından dolayı, toplumsallaşma özellikleri yok, kalabalık ortamlarda nasıl yaşanır bilmiyorlar. Aykırılar. Kabile kültürünün olumsuz etkisi hala devam ediyor. Değerlere sahip değiller değerleri de yok. Okul genelinde vatan, bayrak, marş, sevgi, yardımlaşma değerlerini bilmiyorlar. Gruplaşma daha çok dil ve iletişim sorunundan dolayı yaşanıyor. Çocuk anlaşabildiği arkadaşıyla oynuyor. Okul idaresine okula veli desteği yok. Sorunları Sınıf Öğretmenlerimiz birinci derecede hissediyor.

OY.29: Beslenme alışkanlıkları kültürlerinin etkisiyle de çok kötü. (Arap-Bedevi-Çadır Kültürü). Ayakta gezinerek yemek yeme, el ve ağız temizliğinin olmayışı gibi davranışlar görölüyor. Devamında bit, pire, sirke gibi olumsuzluklar yaşanıyor. Bu durum daha çok kız çocuklarında karşımıza çıkıyor. İletişim ve kültür farkı en büyük sorun. Göçmen öğrenciler tartışmalarda sürekli kendilerinin haklı olduğunu savunuyorlar.

OY.30: Bazı öğrenciler çekimser kalıyorlar kendilerini ifade edemiyorlar. İfade etmek içinde çabaları yok. Daha çok korkmuş ve çekinik duruyorlar. Gruplar halinde hareket ediyorlar sadece kendi dilini konuşan ve anlaştığı çocuklarla arkadaşlık yapıyorlar. Dil ve iletişim sorunundan dolayı farklı çocuklarla hiçbir etkinlik içinde yer almıyorlar ve akademik başarıları da çok düşük.

OY.31: Temizlik sorununu fazla yaşıyoruz. Ergenliğe giren çocuklarda daha çok banyo yapması gerekirken bit, sirke vb. pis durumlar yaşanıyor. Çocukları uyardığımızda bit ve sirke konusunda tepki gösterip durumu kabullenmiyor ve okula devam etmiyorlar. Türkçeyi bilen anlayan haylaz ve yaramaz bazı göçmen çocuklar dil bilmiyor anlamıyor numarası yapıyorlar. Mahalledeki Türk aileler ve bazı göçmenler kaynaşma noktasında direniyor birbirlerini kabul etmiyorlar.

OY.32: Türkmen ailelerin kanaat önderleri var. Örgütlenme ve yardımlaşma ayrıca ortak hareket etme diğer göçmenlere göre daha fazla bu durum okula yansıyan sorunu azaltıyor. Suriyeli öğrenciler daha başıbozuk. Dilencilik yapan ailelerin çocukları okulda sürekli yardım istiyor. Dil ve iletişim sorunu, akademik başarının olmayışı, çocuklarda istenmiyoruz algısı gibi sorunlar yaşanıyor.

OY.33: Kavga, tuvaletlerin pis kullanımı, bit, sirke, yardımlarda aşırı talepkarlık gibi sorunlar çok. Suriyelilerin aşırı yardım talepleri olmasına rağmen yardımları tüm göçmenlere eşit

dağıtıyoruz. Kendi aralarında gruplaşmalar var. Iraklıların yardımlar konusunda uluslararası manada destekçileri yok. Suriyeliler PICTES'ten yardım alıyorlar. PICTES yardım malzemeleri yetersiz ve kalitesiz. Türk öğrenci ve velilerden tepkiler dile getiriliyor. “kendi fakirimizi doyuramıyoruz, birde bunlar çıktı, niye vatanlarını savunmuyorlar, niye Türkiye deler vb.”

OY.34: En yoğun yaşadığımız sorun Türkçe bilmiyorlar. Bu durum sosyal ilişkilerinde zayıflık ve yavaş akademik gelişime neden olmaktadır. Göçmenler kendi aralarında daha çok kavga ediyorlar. Sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için dil öğrenemiyorlar. Beslenmede genellikle abur cubur hazır gıda vb. şeyler tüketiyorlar.

OY.35: Göçmelere yapılan yardımlarda Suriyelilere pozitif ayrımcılık yapılması hem diğer göçmen aile ve çocukları hem de Türk aile ve çocukları rahatsız ediyor. Yapılan yardımlarda ayrımcılık var. Ayrıca okul yardım merkezi olarak algılanıyor. Yapılan yardım malzemeleri kalitesiz. Yardım malzemeleri kırtasiye, temizlik, giyim gibi kalemlerden oluşuyor. Gruplaşma var. Her çocuk kendi dilinde ve kültüründe olan çocuklarla grup oluşturuyor. Bazı sınıflarda göçmen öğrenci nüfusu fazla bu durum Türk veli ve öğrencileri rahatsız ediyor ve tepki gösteriyorlar. Bazı göçmen ailelerde kendi soydaşının olduğu sınıfları istemiyor. Çocuğun gelişimi için Türk çocuklarla kaynaşmasını ve Türk öğrencilerle aynı sınıfta olmasını talep ediyor. Kavga ve tartışmalarda Suriyeli aile ve öğrenciler toplu hareket ediyorlar.

Göçmen Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Okulunuzdaki göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 14’te göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunlarına ilişkin bulgular incelendiğinde *Eğitim-öğretim* ($f = 74$), *Psikolojik-toplumsal yapı* ($f = 32$), *Arkadaş ilişkileri* ($f = 8$) ve *Temel ihtiyaçlar* ($f = 7$) kategorileri bulunmuştur. 4 kategoriye alınan sorunlar 26 kod üzerinden değerlendirilmiş olup kodlara ait toplam 121 görüş bulunmaktadır.

Tablo 14

Göçmen Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlarına İlişkin Bulgular

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Eğitim-öğretim	Dil-iletişim bozukluğu	25
	Disiplinsiz-kuralsız	14
	Başarısızlık	8
	Okuma-yazma problemleri	8
	Derse ilgisizlik	6
	Ödev yapmama	4
	Grup faaliyetlerine katılmama	4
	Tembellik	1
	Sağdan sola doğru yazım problemleri	1
	Sorumluluktan kaçınma	1
	Eğitim materyallerine zarar verme	1
	Resim yapmanın günah olduğu düşüncesi	1
<i>Toplam</i>		74
Psikolojik-toplumsal yapı	Şiddet	11
	Ahlaki sorunlar	6
	Davranış bozuklukları	5
	Yalan-inkâr	3
	İçe kapanık	2
	Hırsızlık	2
	Mutsuzluk	1
	Dikkat dağınıklığı	1
	Bencilik	1
<i>Toplam</i>		32
Arkadaş ilişkileri	Dışlanma-istenmeme	5
	Yardımlaşmanın olmaması	2
	Gruplaşma	1
<i>Toplam</i>		8
Temel ihtiyaçlar	Temizlik	6
	Kılık Kıyafet	1
<i>Toplam</i>		7

Yöneticiler tarafından göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunlarına ilişkin ifade ettikleri kategoriler arasında ilk sırada Eğitim-öğretim ($f = 74$) bulunmaktadır. Eğitim-öğretim kategorisinde ilk sırada dil-iletişim bozukluğu ($f = 25$) bulunmaktadır. Öğrencilerdeki dil-iletişim bozukluğu sınıfta öğretmen anlatmak istediklerini göçmenlerin anlamamasına ve dersten verim alamamasına neden olmaktadır. Dil-iletişim bozukluğu göçmenlerin dil eğitimi almadan akranlarıyla aynı sınıfta aynı eğitimi almasına neden olduğu için kendileri açısından gelişim gösterememelerine, Türk öğrenciler için ise derste zaman kaybına yol açmaktadır. Göçmen öğrencilerin belirli bir dil ve kaynaşma eğitimi sonunda eğitim-öğretim hayatına katılmaları eğitimin veriminin artırılmasını sağlayabilir. Örneğin; OY.31:

“...Düşük okuryazarlık ve dil sorunu yaşıyor” ve OY.35: “Göçmen öğrencilerde dil sorununa bağlı olarak akademik olarak başarı yok...” görüşleri bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Uçak (2017)’ın çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu bulgulara göre göç konusunda toplumlar arasında yaşanan sorunların başında dil farklılıkları gelmektedir. Almanya Türk işçilerin ortak bir dil kullanımı için yeterli temel eğitim çalışması yapmamasını yıllar boyunca kapalı gruplar halinde yaşayan ve kuşaklar boyunca hem kendi aileleri içinde hem de Alman vatandaşları ile iletişim kurmakta zorlanan işçi ailelerinin iki farklı toplum olarak yaşayacakları sonucunu öngörememiştir.

Eğitim-öğretim kategorisinde ikinci sırada yer alan sorun disiplinsiz-kuralsızlıktır. Dil-iletişim bozukluğundan kaynaklanan sorunlar, aile yapısındaki farklılıklar, aile bireylerinin eğitimsiz olması, kültür farklılığı, eğitimin önemsenmemesi gibi faktörler öğrencilerde disiplinsiz ($f = 14$), başarısız ($f=8$), okuma-yazma problemleri ($f = 8$), derse ilgisizlik ($f = 6$) ödev yapmama ($f = 4$), Grup faaliyetlerine katılmama ($f = 4$), sorumluluktan kaçınma ($f = 1$), eğitim materyallerine zarar verme ($f = 1$) ve tembellik ($f = 1$) gibi sorunların doğmasına neden olmaktadır. Örneğin; OY.2: “İletişim, arkadaş edinememe, grupsal faaliyetlere katılamama, dersleri anlamama vb. sorunları yaşıyorlar.” ve OY.17: “...Hatasının ve yanlışının sorumluluğunu almıyorlar. Kitap defter giysi gibi yardımlar yapıldığı halde öğrenciler öğrenci gibi değil disiplinli değil. Ödevler yapılmıyor. Aileler bu konuda destek olmuyorlar. Sınıf içinde öğretim yöntem ve teknikleri yetersiz kalıyor. Özellikle derste grup etkinlikleri pasif geçiyor.” gibi görüşler bu durumu ifade etmektedir. İnanç yapısının eğitim üzerindeki etkilerinden dolayı resim yapmanın günah olduğunu düşünen ($f = 1$) göçmelerin ve Arap dili ve edebiyatında sağdan sola doğru yazım ve alfabelerdeki farklılık ($f = 1$) Türk dil yapısındakiyle zıt olduğundan göçmenlerin de zorlanmasına neden olmaktadır.

Yöneticiler tarafından göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunlarına ilişkin ifade ettikleri kategoriler arasında ikinci sırada psikolojik-toplumsal yapı ($f = 32$) bulunmaktadır. Psikolojik-toplumsal yapı kategorisinde yöneticiler ve öğretmenlere göre ilk sırada şiddet ($f = 11$) bulunmaktadır. Örneğin; OY.15: “Şiddet fazla, sözlü ve fiziki olarak arkadaşını rahatsız etme, özellikle Suriyeli öğrencilerde çok çok seviyesizlik hâkim...” ve OY.5: “Kendini ifade etme şekilleri daha çok şiddet içeriyor...” görüşleri bu durumu ifade etmektedir. Şiddet de eğitim ile bağlantılı olan bir durum olup ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, kültür, çevre ve diğer faktörlerden beslenir. Bundan dolayı savaş travması

nedeniyle olayların şiddetle çözüleceğinin düşünülmesi, kültür farklılığı, dil-iletişim bozukluğu gibi nedenlerin göçmen çocuklarında ahlaki sorunlar ($f = 6$), davranış bozuklukları ($f = 5$) yalan-inkâr ($f = 3$), içe kapanıklık ($f = 2$), hırsızlık ($f = 2$), mutsuzluk ($f = 1$) ve dikkat dağınıklığı ($f = 1$) ve bencillik ($f = 1$) gibi davranışlara neden olduğu düşünülmektedir. Örneğin; OY14: “*Iraklı ve Türkmen ailelerin çocuklarında utanma, ayıp, kınama kavramlarını özümseme yok. 2 öğrenci kardeş ve aşırı küfür ediyorlar. Iraklı öğrencilerin cinsel içerikli davranışları, kızlara laf atmaları, soyunma odasında kızları gözetlemeye çalışmak gibi problemleri oluyor...*” OY33: “*Sınıf içi uyumsuzluklar var. Daha çok davranış bozukluğu olarak karşımıza çıkıyor...*” OY31: “*...Göçmen öğrenciler derslerde anlamadıkları için kelime yakalamaya çalışıyorlar. Bu durum öğrenciyi ya içine kapanık sürece itiyor ya da öğrencinin kendini farklı ifade etmesine sebep oluyor...*” ve OY26: “*...Derslerde etkisiz elaman gibiler. Ne bir tepki nede derse katılım söz konusu. Zaman zaman sınıf içinde hırsızlık (kalem, silgi, para çalma) meydana geliyor*” gibi söylemler bu durumu ifade etmektedir. Bu bulgular Güdül (2018)’ün çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre savaş kaynaklı travmatik olaylara tanıklıklar, maruz kalınan şiddet, ayrımcılık, göç sonrası zorluklar göçmenlerin hem sosyal yaşamını hem de ruh sağlığını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Yöneticiler tarafından göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunlarına ilişkin ifade ettikleri kategoriler arasında üçüncü sırada arkadaş ilişkileri ($f = 8$) bulunmaktadır. Bu kategoride ilk sırada dışlanma-istenmeme ($f = 5$) bulunmaktadır. Örneğin; OY32: “*...Öğretmenlerin özellikle temizlik konusunda çocukları itici bulduklarını görüyoruz. Öğretmen çocukta bit taraması yaparken çocuğun başını tranpet sopasıyla kontrol etmiş. Bazı öğretmenlerimizin olumsuz bakış açılarından dolayı, sınıflarda farklı etki ve tepkiler oluşuyor*” görüşü bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Koffman vd (2000)’nin yaptıkları çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgulara göre sosyal dışlanma içinde ele alınan gruplar arasında göçmenler önemli bir yer tutmaktadır ve göçmenlerin göç ettikleri toplumlarda yaşadıkları dışlanmanın olumsuz yansımaları görülebilmektedir. Türk öğrenci ve öğretmenlerin, idarecilerin göçmenlere karşı önyargıları, vatanlarını terk edip gitmelerini olumsuz değerlendirmeleri, birlikte yaşamayı istememeleri göçmenlerde dışlanmışlık duygusu yaratmaktadır. Bu nedenle göçmenler okul çevresinde ve ülkede istenmediklerini düşünmektedir. Bu yargılar ve ayrılıklar göçmenler ile Türk öğrenciler arasında yardımlaşmanın olmamasına ($f = 2$) ve gruplaşmaların yaşanmasına ($f = 1$) neden olmaktadır. OY6: “*Yardımlaşma zayıf, arkadaş ve öğretmenleriyle iletişim zayıf, bireysel*

davranışlar hakim...” ve OY.31: “*..Gruplaşmalar var...*” görüşleri bu durumu ifade etmektedir.

Yöneticiler tarafından göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunlarına ilişkin ifade ettikleri kategoriler arasında son sırada temel ihtiyaçlar ($f = 7$) kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride ilk sırada temizlik ($f = 6$) bulunmaktadır. Örneğin; OY21: “*Okuma ve yazma sorunu yaşanmaktadır. Temizlik sorunu hem beden temizliği hem de sınıf içi ve okulu kirletme açısından öğrenciler pis davranıyorlar. Yerlere çöp atma, tuvaletleri pis bırakma vb. durumlar gözliyoruz*” ve OY.18: “*Temizlikleri konusunda zayıflar. Vücut temizliği sorunları, kavga etmeleri, sık sık hastalanmaları vb. sebeplerden dolayı Türk öğrenciler ailelerinin de uyarısıyla, aynı ortamı ve aynı sırayı paylaşmak istemiyorlar*” Maddi yetersizlik, ailelerin duyarsız, ilgisiz olması, kültür farklılığı gibi nedenlerle öğrencilerin okula temiz gelmedikleri, bu nedenlere bağlı olarak da kılık kıyafetlere dikkat etmedikleri ($f = 1$) görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OY.1: Dersleri dikkatli takip etmiyor. Sınıfta sadece zaman dolduruyorlar.

OY.2: İletişim, arkadaş edinememe, grupsal faaliyetlere katılamama, dersleri anlamama vb. sorunları yaşıyorlar.

OY.3: İletişim sorunu yaşıyorlar.

OY.4: Sınıf arkadaşı tarafından dövülen Iraklı öğrenci okula gelmek istemiyor. Öğretmen göçmen öğrenciye hitap ettiğinde anlamıyorlar. Dil ve iletişim sorunu yaşıyor. Kızdığınız zaman bile tepki veremiyorlar. Veliler ilgilenmediği için dil sorununu aşamıyoruz.

OY.5: Kendini ifade etme şekilleri daha çok şiddet içeriyor. Dürtme, vurma, ısırma vb. davranış bozuklukları var. Oyunlarda diğer öğrenciler içinde pasif davranışlar sergiliyorlar. Öğretmenlerimizde yük ağır. Dil sorununu aşmak gerekir.

OY.6: Yardımlaşma zayıf, arkadaş ve öğretmenleriyle iletişim zayıf, bireysel davranışlar hakim. Akademik başarıları düşük. İletişim ve anlaşma zayıf. Sınıf içi grup çalışmalarında katılım az ve mutsuzlar.

OY.7: Okul içinde ve sınıf içinde çok sorun olmayıp diğer öğrencilerle bir uyum sorunu küçük çapta yaşamaktadırlar.

OY.8: İletişim sorunu yaşıyor.

OY.9: Sınıf içerisinde yaşanan sorunların başında dil-iletişim problemi en çok hissediliyor.

OY.10: Dil bilmemekten kaynaklı iletişim sağlanamıyor, okuma yazma sorunları görülüyor.

OY.11: Arkadaşları ile uyum sorunu var. Dil sorunu var. Akademik başarıları yetersiz.

OY.12: Suriyeli Marya zeki olmasına rağmen Türkçeyi okuma ve yazmada sorun yaşıyor. Temel eğitimlerinin eksik olması dil sorununu tetikliyor. Temel eğitimlerine genelde 2-3 yıl ara vermişler. Afgan ve Kazak öğrenciler hem dil hem de kültür olarak bize daha yakınlar. Toplumumuzun değer yargılarını çok bilmiyorlar. Oturma kalkma, söz isteme, nezaket, temizlik anlayışları (koku, el temizliği, tuvalet kullanımlarının pisliği), beslenme kültürleri zayıf (tek yönlü beslenme katıksız ekmek tüketimi çok). Sürekli olarak para yardımının

kırtasiye ve giysi yardımının ne zaman yapılacağını sorup duruyorlar. Savaşı ve şiddeti görmüş olmalarından dolayı saldırgan halleri var (vurma, tükürme, küfür, bağırma). Okulumuzda sınıflara genellikle 1-2 göçmen öğrenci dağılım yapıldığından sınıflarda çok sorun oluşturmuyorlar. Iraklı ve Suriyeli öğrencilerin yarattığı sorunlar dışında diğer öğrencilerden çok sorun yok. (7.Sınıftaki Ahmet sürekli olarak “İzmir’in dağlarında çiçekler açar” marşını kızlara söylendiğini varsayıyor ve bunu çok söylüyor. İzmir’in kızlarını diline dolamış ve ilgi alanını oluşturmuş. Göçmen çocuklara psikolojik destek şart). Öğretmen ve öğrencilerimiz göçmenlere karşı farkındalık düzeyleri yüksek. Göçmenlere pozitif ayrımcılık yapılıyor. Bu öğrencileri benimseyen yardımcı olan Türk öğrencilerimiz var bunlar alçakgönüllü, yardımsever.

OY.13: Velisi ile tanışmadığımız öğrenciler var. Defter kitap getirmiyorlar. Kırtasiye ve giysi yardımını sürekli ne zaman yapılacağını sormaları dikkat çekiyor. Bir cümle bile Türkçe okuma ve yazmada Türkçe öğrenmede ilerleyemeyen öğrenciler var. Uyardığımızda “Ben anlamıyor, ben yazamıyor” cevabı veriyorlar. Verilen görev ve ödevleri yapmayan tembel öğrenciler sorun oluşturuyor. Defterler bomboş. Türkçeyi soldan sağa doğru Arapçada olduğu gibi yazmaya çalışıyorlar. Temel eğitimlerini Arapça almış olmaları bu duruma sebep oluyor. Türk alfabe ve harflerine karşı direnç var. Israrla Arapça yazmaya çalışıyorlar.

OY.14: Öğretmen ve öğrenci iletişimini sağlayamıyoruz. Yabancı öğrenciler içinde Iraklı ve Türkmen ailelerin çocuklarında utanma, ayıp, kınama kavramlarını özümseme yok. 2 öğrenci kardeş ve aşırı küfür ediyorlar. Iraklı öğrencilerin cinsel içerikli davranışları, kızlara laf atmaları, soyunma odasında kızları gözetlemeye çalışmak gibi problemleri oluyor. Türk öğrencilerle çatışma yaşamıyorlar çünkü sayıları bizde az.

OY.15: Şiddet fazla, sözlü ve fiziki olarak arkadaşını rahatsız etme, özellikle Suriyeli öğrencilerde çok çok seviyesizlik hakim. Küfürlü sözleri kendi dillerinde çok fazla. Arkadaşına bağırarak konuşmak, yüksek sesle kendi haklılığını ifade etmeye çalışmaları dikkat çekici. Sınıf ve okul kurallarına uyum yok. Örneğin söz hakkı almadan konuşuyorlar. Sınıf içerisinde hareket halindeler sürekli dolaşıyorlar. Çöp atma bahanesiyle çöp kovasının başında gereksiz zaman harcıyorlar.

OY.16: Ödev yapmıyorlar. El şakası, kafaya vurma, kulak çekme, saç çekme şeklinde sorunlar oluşturmuyorlar. Afgan öğrenci ve veliler çok saygılılar. Çocukları için hocam eti senin kemiği benim şeklinde söylüyorlar. Göçmen çocuklarla sağlıklı iletişim kuramadığımız için talimat ve okul kurallarına uyum sorunu yaşanıyor.

OY.17: Ben yapmadım inkar durumu fazla. Hatasının ve yanlışının sorumluluğunu almıyorlar. Kitap defter giysi gibi yardımlar yapıldığı halde öğrenciler öğrenci gibi değiller disiplinli değiller. Ödevler yapılmıyor. Aileler bu konuda destek olmuyorlar. Sınıf içinde öğretim yöntem ve teknikleri yetersiz kalıyor. Özellikle derste grup etkinlikleri pasif geçiyor. Amacına ulaşmıyor. Özellikle 12-13 yaş kız çocukları hemen başlarını ailelerin baskısıyla kapatıyor. Suriyeli veliler çocuklarını yerli yersiz savunuyor, suçu olsa da hak aramayı bu şekilde olacak sanıyor.

OY.18: Temizlikleri konusunda zayıflar. Pis kokuları, kavgacı olmaları, sık sık hastalanmaları vb. sebeplerden dolayı Türk öğrenciler ailelerinin de uyarısıyla, aynı ortamı ve aynı sırayı paylaşmak istemiyorlar. Dil sorunundan dolayı derslere katılımları, ders içi etkinliklere katılımları ve sonuç olarak akademik başarıları düşük kalıyor. Yaş aralığı farklı çocuklar eğitimlerine bir arada devam etmek durumunda kaldığından farklı zamanlarda ara verdiklerinden dolayı sınıf düzeyinde çocukların yaş, bilgi, davranış farkları ortaya çıkıyor.

OY.19: Kendi aralarında da Türk öğrencilerle de etkileşim içinde iken birbirlerine bağırarak hitap ediyorlar. Sanki kavga ediyorlar. Göçmenler içinde özellikle Suriyeliler sıra arkadaşına, itme çekme tekme atma tükürme saç çekme vb davranışlarla şiddet uyguluyorlar. Sınıflarda beslenme saatinde besin çeşitliliği yok, sofraya araç gereci (beslenme örtüsü, çatal, kaşık, peçete, ıslak mendil) kullanmıyorlar. Temizlik konusunda ciddi sorun yaşıyoruz.

OY.20: Derslere ilgi ve alakaları yok. Ders çalışmadıklarından dolayı başarılı değiller. Zaten dil bilmediklerinden dolayı dersleri anlamıyorlar.

OY.21: Bazı sınıflarda tırnak yiyen ve sürekli saçıyla oynayan stres yüklü öğrenci davranışları gözlemliyoruz. Tembel öğrenciler bu davranışlara gerekçe olarak anlamadıklarını iletişim kuramadıklarını söylüyorlar. Olumsuz davranışlarda uyarıldıklarında ve dersle ilgili sorularda

çözüm üretemeyince ve haksızsa çok sık olarak “ben bilmiyorum” kelimesini tekrar ediyorlar. Sınavlarda başarısızlar. Okuma ve yazma sorunu yaşanmaktadır. Temizlik sorunu hem beden temizliği hem de sınıf içi ve okulu kirletme açısından öğrenciler pis davranıyorlar. Yerlere çöp atma, tuvaletleri pis bırakma vb. durumlar gözlemleniyor.

OY.22: 5. Sınıf düzeyinde olup da okulla tanışmamış mahallede öğrenciler mevcut. Dil ve iletişim sorunu yaşanıyor. Buna bağlı uyum problemlerini gözlemliyoruz. Ders çalışmayan, iletişim kurmayan, okuma ve yazma bilmeyen, kendini ifade edemeyen öğrenci profillerini görüyoruz. Bağırarak kavga ediyorlar, şiddete başvuruyorlar. Sınıfta varlığını bu şekilde kabul ettirmeye çalışıyorlar.

OY.23: İletişim sorunu yaşanıyor. Çocukların bencil davranışları var. Sınıf içi değerlendirmeler yazılı şeklinde değil, daha çok sözlü şeklinde yapabiliyoruz. Türkçe Arapça fark etmiyor bazı sınıflarda küfür çok yaygın. Türk öğrencilerde yer alan bir algıda; Sınıf içinde meydana gelen bir olumsuzlukta bir küfür vb. durumda “yapsa yapsa bu davranışı göçmenler yapmıştır” algısı var.

OY.24: Resim derslerinde savaşı tasvir edenler çok. Birde Türk bayrağını çok çiziyorlar. Türk bayrağı ve Suriye bayrağını yan yana çizenlerde var. Türkçeyi öğrenmeye karşı direnç gösteriyorlar. Suriyelimiz biz oyuna bizi almıyorlar şikâyetlerini göçmen bazı çocuklardan duyuyoruz. Bu şikâyetleri çok dillendiriyorlar. Anlamını bilmedikleri her türlü küfürü ediyorlar. Sınıf içinde başlayan öğrenci tartışma ve kavgalarına veliler müdahil oluyorlar. Giyim tarzları çok farklı yaka bağır açık şekildeler. Sınıf içinde kullanılan araç gereçlerin kıymetini bilmiyorlar. Araç ve gereçleri korumuyorlar. Öğretmene saygı nedir bilmiyorlar. Öğretmene diklenerek karşı çıkarak kendilerini bu şekilde ifade tarzını benimsiyorlar.

OY.25: Sınıfta bulunan dolabın içine giriyorlar. Sıranın altına giriyorlar. Öğretmenin tüm uyarılarına rağmen sözü dinlemeyen sıranın altından çıkmayan öğrenciler var. Öğrencilerin birbirlerine tükürmesi çok yaygın. Ev ödevi yapmıyorlar. Şiddeti, birbirine vurmaya, incitmeye oyun olarak görüyorlar. Türk öğrencilerle sürtüşmeler fazla. Küfürün her türlüşünü anlamını bilmesek bile kullanıyorlar. Akran zorbalığı da yapıyorlar.

OY.26: Bazı çocuklar resim dersinde resim yapmayı reddediyor. Bu durumu mahallede çocuklar ve aileler üzerinde etkili olan Şeyh adı verilen kişinin resim yapmanın günah olduğunu söylemesi nedenine bağlıyorlar. Günah olarak algıladıkları durumda kendilerini geri çekiyorlar. Derslerde etkisiz elaman gibiler. Ne bir tepki nede derse katılım söz konusu. Zaman zaman sınıf içinde hırsızlık (kalem, silgi, para çalma) meydana geliyor. Göçmen öğrenciler arasında kalem batırma, tükürme, iğne batırma, kendi kendine iğne batırma vb. olumsuz durumlar yaşanıyor.

OY.27: Davranış bozuklukları var. Sürekli çatışma ve kavga halindeler. İletişim zayıf, özellikle Suriyeliler okuma yazma konusunda gelişim gösteremiyor. Resim derslerinde serbest çalışmada sürekli Türk bayrağı çiziyorlar. Iraklı öğrenciler Suriyelilerden çok rahatsız “öğretmenim benim özüm küfretti” şeklinde şikâyetleri var. Yalancılık ve küfür fazla ve ben anlamadım ben yapmadım küfredmedim şeklinde savunmaları çok yapıyorlar. Türkmenlerin sorunları daha az esas sıkıntıyı Suriyeliler oluşturuyor. Okul açıldıktan sonra ilk bir ay çok sıkıntılı geçiyor. Göçmen çocuklar her şeye çok yabancı.

OY.28: Dil becerileri zayıf. Türkçe ve matematik derslerinde geri kalıyorlar. Sınıf içinde pis koku bir ve pire sorunları vb. durumlar göçmen çocuklarda fazlaca hissediliyor. Göçmen çocuklar temiz değiller. Kavga çok oluyor. Daha çok göçmen çocuklar kendi aralarında kavga ediyorlar. Okuma ve yazmada sorunlar yaşanıyor. Veli toplantısına veliler katılım sağlamıyorlar. Göçmen çocukların dikkatleri çok dağınık.

OY.29: Büyüklere saygı yok. Türk değerlerine yabancılar yardımlaşma gibi değerlere sahip değiller bilmiyorlar. Yalan, hırsızlık vb. olumsuzluklar yaşanıyor. Temiz değiller. İletişimleri de zayıf.

OY.30: Öğrencilerin dağılımı sınıfın içinde 7-8 kişi göçmen öğrenciyi geçmiyor. Sayıları az olmasına rağmen sınıf içi sorunları büyük. İletişim ve dil sorunu fazla okuma ve yazma ile akademik başarıları yetersiz. Akademik başarı yok. Ders başarısı yok. Dil sorunu çok yaşanıyor. Gruplaşmalar var. Göçmen çocukların sıra arkadaşı, oyun arkadaşı sınırlı.

OY.31: Düşük okuryazarlık ve dil sorunu yaşıyor. Gruplaşmalar var. Göçmenler kendi soydaşları ile daha çok iletişimdeler. Ancak aynı ırk ve soy ve dilden olmasına rağmen kendi aralarında dışlanan aykırı öğrencilerde var. Göçmen öğrenciler derslerde anlamadıkları için kelime yakalamaya çalışıyorlar. Bu durum öğrenciyi ya içine kapanık sürece itiyor ya da öğrencinin kendini farklı ifade etmesine sebep oluyor. Bazı Suriyeli öğrenciler ders sırasında kafayı sıraya koyarak uyukluyor. Uyarıları dikkate almıyorlar. Öğretmen ders esnasında Suriye kelimesini kullandığında dikkatlerini toplayıp sıradan başını kaldırıyorlar.

OY.32: Suriyeli öğrencilerin dil sorunları çok fazla. Öğretmenlerin özellikle temizlik konusunda çocukları itici bulduklarını görüyoruz. Öğretmen çocukta bit taraması yaparken çocuğun başını trapez sopasıyla kontrol etmiş. Bazı öğretmenlerimizin olumsuz bakış açılarından dolayı, sınıflarda farklı etki ve tepkiler oluşuyor. Göçmen sayısı daha fazla olan sınıflarda dil gelişimi daha yavaş oluyor.

OY.33: Sınıf içi uyumsuzluklar var. Daha çok davranış bozukluğu olarak karşımıza çıkıyor. Sınıf içi sorunların idareye yansımada öğretmen faktörü çok etkili... Sınıfı çiçek gibi olan öğretmende var. Problemleri çözemeyen öğretmende var. Derslerde akademik başarı sağlayamıyoruz.

OY.34: Türk öğrencilerle aralarında iletişim problemlerinin yaşıyor. Akademik olarak gelişim gösteremiyorlar. Dil sorunu yaşıyor. Sınıflarda farklı yaş grubundan göçmen öğrenciler bulunuyor.

OY.35: Göçmen öğrencilerde dil sorununa bağlı olarak akademik olarak başarı yok. Türk eğitim sistemini velilerin benimsememesi çocuklara yansıyor. Dersleri dinleme, anlama düzeyleri düşük veya hiç yok. Sınıf içinde çok gürültü yapıyorlar. İtisme, küçük çatışmalar, birbirlerine vurmalar görülüyor. Veli desteği yok veli toplantılarına katılmıyorlar. Sınıflarda travma geçirmiş zihinsel olabilecek durumda çocuklar var.

Göçmen Öğrencilere Ait Diğer Tespitlere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından elde edilen cevaplar içerisinde göçmen öğrencilere ait tespit edilen diğer hususlar, verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar, çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 15'te göçmen öğrencilere ait diğer tespitlere ilişkin bulgular incelendiğinde *Öneriler* ($f = 5$), *Problemler* ($f = 4$) ve *Olumlu yönler* ($f = 2$) olmak üzere 3 kategori bulunmuştur. Bu kategoriler 11 kod üzerinden değerlendirilmiş olup kodlara ait toplam 11 görüş bulunmaktadır.

Tablo 15

Göçmen Öğrencilere Ait Diğer Tespitlere İlişkin Bulgular

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öneriler	Uyum süreci şeklinde eğitim	1
	Yardımcı nöbetçi Türk öğrenci sistemi	1
	Rehabilitasyon desteği	1
	Görgü kurallarının öğretilmesi	1
	Ülkelerine dönmeliler	1
<i>Toplam</i>		5
Problemler	İletişim sorunu	1
	Devamsızlık	1
	Türk değerlerini benimsememe	1
	İnanç sistemine dayalı yargılar	1
<i>Toplam</i>		4
Olumlu yönler	Arapça telaffuzların iyi olması	1
	İngilizceyi bilenlerin olması	1
<i>Toplam</i>		2

Diğer tespitlerde ilk sırada öneriler ($f = 5$) kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride önerilen ilk madde “Uyum süreci şeklinde eğitim” ($f = 1$) kodudur. Yöneticilerin göçmenlerin okullara yerleştirilmeden önce belirli bir uyum sürecinden geçirilmesi gerektiğini, Türkçe öğrenip okuma yazma sorununu çözdükten Türk kültür, eğitim ve sosyal yapısını benimsedikten sonra uygun sınıflara yerleştirilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Bu önerinin çözüm adına oldukça başarılı olduğu söylenebilir. Belirli bir eğitim sürecinden sonra göçmen öğrencilerin Türk vatandaşları ile uyumu oldukça kolaylaşabilir. Örneğin; OY12: “...Göçmen öğrenciler en az 1 yıl uyum süreci şeklinde eğitim almalı daha sonra normal okullara dağıtılmalılar. Aileden aileye çocuklar çok fark ediyor” görüşü bu durumu belirtmektedir. Bu bulgu Bayraklı (2007)’nin çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışma bulgularına göre göç alan ülke, göçmen nüfusunun, kendi ülkesindeki entegrasyon sorunlarının çözümüne yönelik gerekli düzenlemeler yapmak zorunda kalmaktadır. Yöneticiler tarafından çözüm olarak sunulan bir diğer öneri de “Yardımcı nöbetçi Türk öğrenci sistemidir ($f = 1$). Bu sisteme göre belirli aralıklarla seçilen Türk öğrenciler göçmen öğrencilerle ilgilenmekte ve onların Türkçeye, eğitim sistemine uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu önerinin de göçmen öğrencilerin eğitimine katkısı göz ardı edilmemelidir. Örneğin; OY14: “Azeri ve Afgan öğrenciler yaklaşık 10 yıldır aileleri ile Türkiye’de yaşıyorlar. Bunlar daha uyumlular. Aynı bizim gibiler. Suriyeli ve Iraklı öğrenciler için sınıfımızdan bir Türk öğrenci nöbet görevi

yaparak bu öğrencilerin iletişim, davranış, dersleriyle ilgilenmelerini sağladık. (Nöbet sırası gelen Türk öğrenci sene başından beri göçmen öğrencilere yardımcı oluyor. Yardımcı Nöbetçi Türk Öğrenci Sistemi adını verdiğimiz okul içi uygulamayı gerçekleştiriyoruz.) Bu uygulamada göçmen öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak Türk çocuklara sürekli olarak göçmen çocukların içinde bulunduğu olumsuz şartları anlatıyor, Türk çocuklardaki merhamet ve yardım etme duygusunu geliştiriyoruz...” görüşü bu durumu belirtmektedir. Rehabilitasyon desteği ($f = 1$) de sunulan diğer öneriler arasındadır. Savaş travmasından etkilenen ve psikolojisi bozulan göçmenlere rehabilitasyon desteği sağlanarak onların topluma kazandırılmasının sağlanması önerilmiştir. Görgü kurallarının öğretilmesi ($f = 1$) uygulamasında göçmenlerin uyum sağlayabilmesi için Türk toplumsal değerlerinin (gelenek, görenek, değer vd. yapısı) göçmen öğrencilere benimsetilmesi gerektiğidir. Örneğin; OY13: “... Toplumdaki örf, adet, konuşma, oturma, kalkma davranışları öğretilmeli. Oryantasyon, ve okul kültürüne uyum çalışmaları yapılmalı.” Bazı yöneticiler de ülkelerine dönmeleri gerektiğini ($f=1$) ifade etmişlerdir. Örnek olarak OY33: “gitsinler ne işleri var ülkemizde.” söylemi ile tepkisini ifade etmiştir.

Diğer tespitlerde ikinci sırada problemler ($f = 4$) kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride belirtilen problemler iletişim sorunu ($f = 1$), devamsızlık ($f = 1$), Türk değerlerini benimsememe ($f = 1$) ve İnanç sistemine dayalı yargılardır. ($f = 1$). Göçmenlerin tüm sorunlarında belirtilen ana problem iletişim sorunudur. İletişim olmadan hiçbir uyumun, eğitimin, değerleri benimsemenin sağlanamayacağı unutulmamalıdır. Göçmen öğrencilerin sorunların kökenine inebilmek için yukarıda belirtilen temel sorun olan iletişim-dil probleminin çözülmesidir. Örneğin; OY15: “...Suriyeli öğrenciler arasında iletişim sorununu kendi aralarında Türkçeyi iyi bilen çocuklar aracılığıyla sağlıyoruz. Tercümanlık görevi yapıyorlar ve iletişime katkı sunuyorlar” görüşü durumu ifade etmektedir.

Diğer tespitlerde son sırada olumlu yönler ($f = 2$) kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride ilk sırada Arapça telaffuzların iyi olması ($f = 1$), İngilizceyi bilenlerin olmasıdır ($f = 1$). Örneğin; OY12: “Suriyeli olan göçmen çocuklar Din Kültürü derslerinde Arapça Bilgisinden dolayı sureleri çabuk öğreniyor. Arapça telaffuzları çok iyi. Aralarında İngilizceyi iyi derecede bilen konuşan çocuklar var” görüşü bu durumu belirtmektedir. Göçmenlerin çoğunun Arap olması telaffuzlarının iyi olmasında etkilidir. Bu durumun Türk eğitim yapısı için yeterli değildir. İmam hatip okullarında avantaja çevrilebilecek olan bu durumun toplumsal uyum sürecine katkısının çok fazla olmayacağı söylenebilir. Tüm

toplumlarda geçerli olan uyum süreci için o toplumun dili, örf, adet, gelenek ve göreneklerinin benimsenmesi gerekmektedir. Bazı öğrencilerin birden fazla dile hâkim olmaları gelişimleri açısından önemli olmaktadır. Zira bahsedildiği üzere toplumları anlayabilmek için onların diline hâkim olmak gerektiği unutulmamalıdır.

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin durumuna ilişkin diğer tespitleri aşağıda sunulmuştur:

OY12: Suriyeli olan göçmen çocuklar Din Kültürü derslerinde Arapça Bilgisinden dolayı sureleri çabuk öğreniyor. Arapça telaffuzları çok iyi. Aralarında İngilizceyi iyi derecede bilen konuşan çocuklar var. Göçmen öğrenciler en az 1 yıl uyum süreci şeklinde eğitim almalı daha sonra normal okullara dağıtılmalı. Aileden aileye çocuklar çok fark ediyor.

OY13: Öğrencilerin öğretimden çok eğitim sorunları var. Okulumuzda bulunan öğrenciler entegre olmadan direkt gelen çocuklar. Dil ve davranış sorunlarına baktığımızda bizdeki kaynaştırma öğrencilerinden daha kötü bir durum ortaya çıkıyor. Rehabilitasyon desteği şart. Çocukların annesi veya babası biraz ilgilenince hemen fark ediliyor. Öğretmeni daha dikkatli dinliyorlar. Bilinçli veli tipi velinin eğitimiyle doğru orantılı bir durum değil. Toplumdaki örf, adet, konuşma, oturma, kalkma davranışları öğretilmeli. Oryantasyon, ve okul kültürüne uyum çalışmaları yapılmalı.

OY14: Azeri ve Afgan öğrenciler yaklaşık 10 yıldır aileleri ile Türkiye’de yaşıyorlar. Bunlar daha uyumlular. Aynı bizim gibiler. Suriyeli ve Iraklı öğrenciler için sınıfımızdan bir Türk öğrenci nöbet görevi yaparak bu öğrencilerin iletişim, davranış, dersleriyle ilgilenmelerini sağladık. (Nöbet sırası gelen Türk öğrenci sene başından beri göçmen öğrencilere yardımcı oluyor. Yardımcı Nöbetçi Türk Öğrenci Sistemi adını verdiğimiz okul içi uygulamayı gerçekleştiriyoruz.) Bu uygulamada göçmen öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak Türk çocuklara sürekli olarak göçmen çocukların içinde bulunduğu olumsuz şartları anlatıyor, Türk çocuklardaki merhamet ve yardım etme duygusunu geliştiriyoruz. Buna rağmen bu uygulamamızda çok gelişme sağlayamıyoruz. 5. Sınıfta Ali Mehdizade: Anne Rus, babası Azeri anne kameraman çocuğuna çok ilgili çocuk başarılı. 5. Sınıfta: Marya Halepli annesi İngilizce öğretmeni, Marya’nın İngilizcesi okulda tek ancak Marya çok içine kapanık bir öğrenci.

OY15: Okulumuz 567 kişiden oluşuyor. Mahallemiz Kuzey Ankara kentsel dönüşümü içinde. Okulda göçmen öğrenci fazlalığının nedeni Yeşilöz Mahallesinin Kentsel dönüşümüne girmesiyle bu bölgenin göçmen aileleri yakın mahallelere dağıtıldı. Öğrencilerde Taşınmalı Yöntemle Büyükşehir Belediyesinin hizmeti aracılığıyla okulumuza gelmekte. Bu durum okul nüfusumuzu arttırmaktadır. Özbek Afgan ve Kazak asıllı çocuklar ve aileleri de Türkçe bilgileri iyi olduğundan dolayı iletişim sorunu yaşanmıyor bunlar yaklaşık 10-20 yıldır Türkiye de. Afgan öğrenciler aynı bizim gibiler kültürümüze çok yakınlar. En başarılı olanlar Afganlar. Okulda YÖBİS sistemine kayıtlılar. Ancak 32 öğrenci YÖBİS’ e kayıtlı. Bunun dışındaki öğrenciler kayıt altında değiller. Devamsızlıkları çok. Çocukların akıbetlerini de bilmiyoruz. Suriyeli öğrenciler arasında iletişim sorununu kendi aralarında Türkçeyi iyi bilen çocuklar aracılığıyla sağlıyoruz. Tercümanlık görevi yapıyorlar ve iletişime katkı sunuyorlar.

OY16: Konser programı yaptık öğrenciler ne zaman Kuran-ı Kerim okunacak diye soruyorlar. Bizim değerlerimize saygı göstermiyorlar. Bazen öğretmenlere karşı tepki gösteriyorlar.

OY32: PICTES aracılığıyla Suriyeli öğrencilere maddi yardımlar yapılıyor. Türkçe kursa gelen öğrencilere 35 tl maddi yardım yapılıyor. Iraklıların kanaat önderleri var onlar ne derse ne karar alırsa ona uyuyorlar bu durumdakiler Telafer’den gelenler. Suriyeli veliler içinde geldiği yerde Belediye başkanı olanlar var. Ancak bakıyorsunuz üst düzey yönetici vasıfları yok.

OY33: Gitsinler ne işleri var ülkemizde.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın genel amacı olan Ankara’da ilkokul ve ortaokul düzeyindeki göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sorunlarına yönelik, okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik elde edilen sonuç ve önerilere değinilmiştir.

Sonuç

Göçmen öğrencilerin aile yapılarının farklı ve karmaşık olması okul dışı sorunlarının başında gelmektedir. Aile yapılarının birlikte, karışık ve karmaşık olması, eğitime gereken önemin verilmemesi, maddi yetersizliğin olması, üretimin olmaması, erkeğin egemen, kadının ikinci planda olması, dul annelerin akrabalarla evlendirilmesi, şiddetin yaygın olması gibi sorunlar okul dışı sorunlar arasında bulunmaktadır. Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarından sosyal yapı da karşılaşılan diğer büyük sorundur. Göçmenlerin birbirleriyle olan geçimsizlikleri, sokak hayatına bağımlı olmaları, kültür farklılığı, Türk diline hâkim olamamaları, istenmemeleri, bağımlılıkları ve psikolojik durumları bu etkenlerin başındadır. Temel ihtiyaçlar ve çalışma yapısı da okul dışı diğer sorunlar arasındadır. Ülkelerinden göç etmek zorunda kalan göçmenlerin iş imkânlarının yetersizliği, kalabalık nüfusları, üretimden yoksun yapıları, çocuk işçilerin varlığı, emek sömürüsü ve tek çalışanın olması gibi nedenlerle göçmen aileler ve çocukları maddi olarak zorlanmakta ve maddi yetersizlik sonucunda da temizlik, beslenme, sağlık, barınma, giyim, ısınma gibi sorunlar belirmektedir. Ailelerin ilgisiz ve eğitimsiz oluşu, isteksizlik, velilerin sınıf atlatma istekleri, çalışma ortamının bulunmaması gibi nedenler de okul dışı sorunlardandır. Devlet politikalarındaki bazı yanlışlar da göçmenlerin okul dışı sorunları

arasında yer almaktadır. Bu sorunlardan plansız göçmen yerleştirme hem Türk nüfus yapısını bozan hem de göçmenlerin durumunu olumsuz etkileyen bir etmendir. Plansız yerleşmeler nedeniyle sosyal yapı olumsuz etkilenmekte, çarpık kentleşmeye neden olan yapılar inşa edilmekte, uyum programlarına dâhil olmayan göçmenler sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca yardımların amacına ulaşmaması da devlet politikalarındaki hatalar arasındadır.

Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitime yansımadaki en büyük sorun ise sosyal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansısı kategorisindedir. Göçmenlerin dil-iletişim problemleri hem okul çevresinde hem de sosyal çevrede sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bir ülkenin diline hâkim olunmadan sosyal hayatta ve eğitim hayatında başarının sağlanabilmesi imkânsızdır. Göçmenlerin Türk aile yapısından farklı olarak sokak hayatını benimsemeleri, kendilerini Türkiye'ye aidiyet duygusu taşımamaları, dışlanmaları, kültür farklılıkları gibi etkenler sosyal yapıdan kaynaklanan fakat eğitime yansıyan sorunlar arasında bulunmaktadır. Kültürün uyuşmadığı, iletişimin bozuk olduğu, bağımlılığın çocukları esir aldığı etkenler eğitimi şüphesiz etkileyecektir.

Göçmen öğrencilerin okul dışı sorunlarının eğitime yansımadaki ikinci büyük sorun ise akademik yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansısıdır. Öğrencilerin okula yardım için gönderilmesi bu kategoride belirlenen en büyük sorundur. Bu sorun okulun amacı dışında kullanıldığını göstermekle birlikte eğitim ortamlarının suiistimal edildiğinin bundan dolayı da öğrencinin asıl amaç için okula gelmediğini ve başarının sağlanamayacağını ifade etmektedir. Bu soruna bağlı olarak da öğrenci akademik hayal barındırmamaktadır. Öğrenciye ait evde eğitim ortamının bulunmaması da okul dışı sorunlardan olan ama eğitime direkt olarak yansıyan bir etkidir. Kalabalık aile yapısı vb etkilerden dolayı öğrencilere ait çalışma ortamı bulunmamakta bu da ödevlerin yapılamamasına neden olmaktadır. Farklı etnik kökenden dolayı öğrenciler Türk eğitim yapısını reddederek de okul dışı sorunlarını eğitime yansıtmaktadır. Türk değer ve inkılaplarının kabul edilmemesi, inanç yapılarında farklılıklar bulunması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Dağıtılan eğitim malzemelerindeki kalitesizlik ihtiyaçların kısa süreli karşılanmasına neden olmakta ve amacına ulaşmamaktadır. Öğrencilerin gelişime kapalı olması, okuma alışkanlığının olmaması, boş zamanların eğitim dışı değerlendirilmesi de akademik yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansısı kategorisindedir. Kültürel özellikler, dil-iletişim bozukluğu ve çalışma gibi nedenlerle öğrencilerin gelişime kapalı

olduğu, okuma alışkanlıklarının olmadığı ve boş zamanlarını değerlendiremediği düşünölmektedir.

Göçmen öğrencilerin psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan sorunların eğitime yansması da bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Savaş travması yaşayan öğrencilerin psikolojileri bozulmakta bu durum da olayların şiddetle çözülebileceğine inanmalarına ve içe kapanmalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin eğitim eksikliği ve aile yapıları nedeniyle ayrıca ahlaki sorunları, utanma ve suçluluk duymamaları, hazırbulunuşluk eksikliği yaşamaları, tutarsız cevaplar vermeleri ve hırsızlık gibi olumsuz davranışları da tespit edilen diğer davranışları arasındadır.

Göçmen öğrencilerin temel ihtiyaçlarından kaynaklanan sorunların eğitime yansması arasında da ilk sırada maddi imkansızlık bulunmaktadır. Maddi imkansızlık yaşayan göçmen aileler temizlik, beslenme, giyim, sağlık gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisine göre de temel ihtiyaçlar karşılanmadan diğer gereksinimlerin giderilebileceğinden söz etmek mümkün olamayacaktır.

Aile yapısından kaynaklanan sorunların eğitime yansmasında ise aile yapılarının kalabalık, yardıma bağımlı, ilgisiz, eğitimsiz, üvey babanın kontrolünde şiddete dayalı olması ve göçmen öğrencilere ifade hakkı verilmemesi gibi sorunlar bulunmaktadır. Bilinçli olmayan bir ailenin çocuğunu bilinçlendirmesi, bilinçli bir aileye göre daha zor olmaktadır. İsteksizliğin olduğu, çalışma ortamlarının bulunmadığı koşullarda da başarıdan söz etmek güç olacaktır. Aile bütönlüğünün olmadığı, birlikte yaşam ile çalışma alanlarının kısıtlandığı, şiddetin, eğitimsiz bir ailenin varlığından eğitimin etkilenmeyeceği düşünölememektedir.

Göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ilk sırada eğitim-öğretim kategorisi gelmektedir. Bu kategoride dil iletişim bozukluğu, öğrencilerin disiplinsiz-kuralsız oluşu, veliden kaynaklanan eğitimsel sorunlar, başarısızlık, kalitesiz-yetersiz eğitim malzemeleri, okulun yardım merkezi olarak görülmesi, yönetici ve öğretmene saygısızlık, devamsızlık, okula geç gelme, dönüt alamama, Türk eğitim yapısının reddedilmesi gibi bulgulara rastlanmıştır. Dil ve iletişimin bozuk olması sorunların başında gelmekte olup bu sorunun çözülmeyen öğrencilerin eğitim-öğretim hayatına atılması oldukça yanlış bir uygulamadır. Dil problemi, eğitimi engellerken kişinin kendisini ifade etmesine de engel olmaktadır. Dil problemine bağılı olarak da öğrenciler disiplinsiz-kuralsız ve başarısız olmakta onlardan dönüt alınamamakta, devamsızlık ve geç

gelme problemlerine rastlanmaktadır. Ayrıca göçmenlerin inanç sistemine dayalı olarak Türk eğitim yapısının reddedilmesi de okul genelinde yaşanan ve eğitim öğretim kategorisinde bulunan diğer bir sorundur. Bu problem de eğitim öğretimin göçmen öğrenciler tarafından dikkate alınmamasına neden olur. Okulun yardım merkezi olarak görülmesi de eğitimin amacından sapmasına ve kısıtlanmasına neden olmaktadır.

Göçmen öğrencilerin okul genelinde yaşadığı sorunları arasında sosyalleşme ve uyum problemleri, gruplaşmalar, aidiyet duygusunun olmayışı, insan ilişkilerinde maddi çıkarların yaşanması bulunmaktadır. Dil problemlerinden dolayı sosyalleşme ve uyum problemlerinin yaşanması kaçınılmazdır, buna bağlı olarak da göçmenler arasında gruplaşmalar yaşanır, göçmenlerin dışlanmaları ve istenmemeleri de aidiyet duygusunu taşınamalarına neden olurken yaşadıkları maddi sorunlar insan ilişkilerinde maddi çıkarlara değer vermelerine neden olmaktadır.

Şiddet, içe kapanık, ahlaki sorunlar, hırsızlık, yalan, aşağılık duygusu da okul genelinde yaşanan psikolojik sorunlar arasındadır. Savaş travması göçmen öğrencilerin şiddete meyilli olmasına, içe kapanık yaşamalarına neden olurken istenmemeleri de aşağılık duygusuna kapılmalarına neden olmaktadır. Temel ihtiyaçların karşılanamaması sonucunda hırsızlık ve yalan gibi davranışlar gözlenebilmektedir.

Okul genelinde temizlik, beslenme ve kıyafet kısıtlı olmamasından dolayı da sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların temelinde temel ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu sorunlar göçmen öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında sorunlara neden olmakta ve bu sorunlardan dolayı ayrışmalar yaşanmaktadır.

Göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları arasında ilk sırada eğitim öğretim kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride de dil-iletişim bozukluğu, disiplinsizlik kuralısızlık, başarısızlık, okuma yazma problemleri, derse ilgisizlik, ödev yapmama, grup faaliyetlerine katılmama, tembellik, sorumluluktan kaçınma gibi problemlere rastlanmıştır. Bu problemlerin kaynağı da önceden belirtildiği gibi dile hâkim olamamaktır. İnanç sistemlerinden dolayı da resim yapmanın günah olduğuna inanılmakta, sağdan sola yazım problemleri ile karşılaşmaktadır.

Sınıf içi sorunlar arasında psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan şiddet, ahlaki sorunlar, davranış bozuklukları, yalan-inkar, içe kapanık bir yapı, hırsızlık, mutsuzluk, dikkat dağınıklığı ve bencillik gibi problemlere rastlanmıştır. Bu problemlerin kaynağı olarak da savaş travması, maddi imkânsızlık ve kültür yapıları bulunmaktadır.

Dışlanma-istenmeme, yardımlaşmanın olmaması, gruplaşma, temizlik ve kılık kıyafet gibi sorunlar da sınıf içi sorunlardan kaynaklanan problemlerdir. Öğrencilerin ülkelerini terk etmeleri ve Türkiye'ye sığınmalarını kaçmak olarak niteleyen ve ülkelerindeki problemlerin yeteri kadar olduğunu düşünen Türk öğrenciler göçmenleri istememektedir. Ayrıca göçmen öğrencilerin temiz olmamaları ve kılık kıyafetlerine dikkat etmemeleri de istenmemelerinin diğer nedenleri arasındadır. Bu durum da yardımlaşmayı engellemekte ve gruplaşmalara neden olmaktadır.

Göçmen öğrencilere ait diğer tespitlere ilişkin bulgular arasında da öneriler, problemler ve olumlu yönler kategorileri bulunmaktadır. Öneriler arasında uyum süreci şeklinde eğitim, yardımcı nöbetçi Türk öğrenci sistemi, rehabilitasyon desteği, görgü kurallarının öğretilmesi, ülkelere dönmeleri yönündeki düşünceler bulunmaktadır. Göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmeden önce uyum süreci eğitimine tabi tutulmaları, savaş travması nedeniyle rehabilitasyon desteği almaları ve her gün bir Türk öğrencinin rehberliği altında göçmen öğrencilerle ilgilenilmesi eğitimden verim alınmasını sağlar, başarının artmasında rol oynar. Problemler kategorisinde de iletişim sorunu, devamsızlık, Türk değerlerine reddetme ve inanç sistemine dayalı yargılar bulunmaktadır. Önceden de belirtildiği gibi tüm sorunların ana kaynaklarından biri dil iletişim problemleridir. Ayrıca inanç sistemlerinden dolayı da Türk eğitim değerleri reddedilmektedir. Olumlu yönler arasında da göçmen öğrencilerin Arapça telaffuzlarının iyi olması ile aralarında İngilizce bilenlerin olması gibi özellikler bulunmaktadır.

Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre göçmen öğrencilerin ilk problemleri arasında dil iletişim bozukluğu gelmektedir. Bu problemin çözüme kavuşabilmesi için öğrencilerin dil eğitiminden geçirilmesi gerekmekte ayrıca Türk kültür gelenek ve göreneklerine uyum sağlayabilmeleri için de uyum programına tabi tutulmaları gerektiği düşünülmektedir.
- Savaş travmasından dolayı psikolojileri bozulan göçmen aileler ve çocuklarına rehabilitasyon desteği sağlanmalıdır.
- Göçmenlerin barınma, giyim, ısınma, sağlık vb. temel ihtiyaçları karşılanarak toplumdaki diğer bireyler ile eşit koşullarda bulunmaları sağlanmalıdır.

- Göçmen ailelerindeki çocuk işçiliğine son verilmeli, göçmen ailelerin çocukları denetime tabi tutulmalı ve ailelerine geçim yardımları yapılmalıdır.
- Göçmen öğrencilerin dışlanmalarının önüne geçilerek toplumsal bir proje yapılmalı ve toplum bu konuda bilinçlendirilmelidir. Göçmen öğrencilerin Türkiye’ye aidiyet duygusu ile bağlı olabilmesinin sağlanabilmesi için dışlanmaların önüne geçilmelidir.
- Türk eğitim yapısına dair önyargıların ortadan kaldırılması için aileler ve göçmen çocukları bilinçlendirilmelidir. Yapılacak olan uyum çalışmaları kapsamında inanç sistemine dayalı eğitim yerine laik, düşünen, sorgulayan bir eğitim yapısının varlığına işaret edilmelidir.
- Okullara “Yardımcı Nöbetçi Türk Öğrenci Sistemi” getirilerek göçmen öğrencilere yardımcı olacak, onlarla ilgilenecek, dil gelişimlerini sağlayacak Türk öğrencilerin ilgilenmesi sağlanmalıdır.
- Gruplaşmaların önüne geçilebilmesi için etkinliklere önem verilmeli, Türk ve göçmen öğrencilerin kaynaşmasını sağlayan etkinlikler planlanmalıdır. Arkadaşlık ve merhamet duygusu geliştirilerek okul ve çevresine bir bütün oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin akademik başarılarının sağlanabilmesi adına okulun bir yardım merkezi olmasının önüne geçilmelidir. Yardımlar farklı kaynaklar yoluyla sağlanmalıdır.
- Düzenli veli toplantıları yapılarak göçmenlerin durumu hakkında veliler de bilinçlendirilmeli, göçmen ailelere ziyaretler yapılmalı, eksiklikler tespit edilerek çözüm önerileri sunulmalıdır.
- Eğitim alanında göçmen çocuklarına uygulanan bu araştırma genelleştirilerek göçmenlere uygulanabilir, sonuçlar raporlaştırılarak çözüm önerileri ile birlikte sunulabilir. Nitel olarak uygulanan bu araştırma nicel ve karma yöntemlerle de yapılabilir ve literatür zenginleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Adaman, F., & Keyder, Ç. (2007). *Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Aksu, H., & Sevil, Ü. (2010). Göç ve kadın sağlığı. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 134-139.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2014). Ankara göç analizi, *Araştırma Serisi 5*, <http://www.ankaraka.org.tr/archive/files/yayinlar/Ankara-Goc-Analizi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraklı, C. (2007). *Dış göçün sosyo-ekonomik etkileri: Görece Göçmen Konutları’nda (İzmir) yaşayan Bulgaristan göçmenleri örneği*. Doktora Tezi. , Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, . Aydın.
- Berg, A. H., Combs, T. P., Du, X., Brownlee, M., & Scherer, P. E. (2001). The adipocyte-secreted protein Acrp30 enhances hepatic insulin action. *Nature medicine*, 7(8), 947.
- BMMYK Türkiye Temsilciliği (1998). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, (1998). *Dünya mültecilerinin durumu, bir insanlık sorunu*, Ankara: Numune.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye’de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , Antalya.

- Bugay, A., Karakedi, G., & Erdur-Baker, Ö. (2018). *Zorunlu göç ve mülteci psikolojisi*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi, 363-402..
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castles, S., & Miller, M. J. (1998). *The age of migration*. London: Mcmillan.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları. göç ve göçmen ilişkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(17), 67-78.
- Çakran, Ş., & Eren, V. (2017). Mülteci politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 1-30.
- Çetin (2014). Tokat iline yerleştirilen göçmenlerin maddi ve manevi durumları üzerine yerel yönetimlerin rolü. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives* 2(1) (2014) 18–26.
- Çetin, A., & Uzman, N. (2012). Sığınmacılar çerçevesinde Suriye Türkiye ilişkilerine bir bakış. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Dastjerdi, M., Olson, K., & Ogilvie, L. (2012). A study of Iranian immigrants' experiences of accessing Canadian health care services: a grounded theory. *International Journal for Equity in Health*, 11(1), 55-60.
- Demirbaş, H. & Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: sığınmacıların/ mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1-2-3), 11-24.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye, *TSA Dergisi*, 18(1), 175-204.
- Dücan, E. (2016). Türkiye'de iç göçün sosyo-ekonomik nedenlerinin bölgesel analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 167-183.
- Efe, H. (2018). Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye'de yaşanan göçler ve etkileri. *Erzincan Üniversitesi*, 1, 16-27.
- Eraldemir, Z. (2013). *Türkiye'de göç sorunu, göçlerin sosyo-ekonomik yansımaları: iskenderun-dörtüöl örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erder, S.(2014). *Türkiye'de değişen siyasal konjonktür, değişen göç ve iskân politikaları. Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: ulus-devlet 100 oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırma Merkezi.

- Ereş, F. (2014). *Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimine yönelik görüşleri*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi* 6(2), 17-30.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students’ teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ertaş, H., & Kırac A. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 1(13), 99-110.
- Etzioni, A. (2004). Diversity within Unity”, Prospect Magazine 96.
- EU-MIPEX (2014). *Migrant integration country report*. <http://www.mipex.eu/turkey> sayfasından erişilmiştir.
- Fichter, J. (1996). *Sosyoloji nedir?* Ankara: Atilla.
- Garthus-Niegel, K., Oppedal, B. & Vike, H. (2016). Semantic models of host-immigrant relations in Norwegian education policies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 48-71.
- Gencer, T. E. (2017). Sosyal çalışma-eğitim bilimi ilişkisi ve okul sosyal hizmeti üzerine bir değerlendirme, (Ed. T. E. Gencer & İ. Cılga), *Sosyal hizmeti yeniden düşünmek*. Ankara: NİKA.
- Göç İdaresi (2018). *Kitlesel akınlar* http://www.goc.gov.tr/icerik3/kitlesel-akinlar_409_558_559 sayfasından erişilmiştir.
- Göç Terimleri Sözlüğü (2009). Göç Terimleri Sözlüğü-IOM Uluslararası Göç Örgütü 15-28, (Uluslararası Göç Hukuku No:18)
- Gökdere, A. Y. (1978). *Yabancı ülkelere işgücü akımı ve Türk ekonomisi üzerine etkileri*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Grillo, R. (2005). *Blaclash against diversity? Identity and cultural politics in european cities*. Oxford: COMPAS Working Paper.
- Gushulak, B. D., & MacPherson, D. W. (2006). The basic principles of migration health: population mobility and gaps in disease prevalence. *Emerging Themes in Epidemiology*, 3(1), 3-9.

- Güdül, T.Ö. (2018). *Suriyeli kadın göçmenlerin travmatik yaşantıya bağlı ruh sağlığı sorunlarının ve sosyal destek süreçlerinin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Günay E. Atılgan D. & Serin E. (2017). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-60.
- Gürler, Z. (2017). *2000 yılı sonrası Türkiye'ye gelen göçmenlerin sosyo-kültürel özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli'de yaşam koşulları. *Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-36.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum soruları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harrell-Bonda, B. (1986). *Imposing aid: Emergency assistance to refugees*. Oxford: Oxford University.
- İçduygu, A. (2006). *Avrupa Birliği ilişkileri bağlamında uluslararası göç tartışmaları*. İstanbul. www.tusiad.org/.../3619-turkiye- sayfasından erişilmiştir.
- İçduygu, A. & Biehl, K. (2012). Türkiye'ye yönelik göçün değişen yörüngesi, A. İçduygu (Ed.), *Kentler ve Göç: Türkiye, İtalya, İspanya*, içinde (s. 75-81), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İçduygu, A. & Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri(75. Yılda köyden şehirlere)*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- İçduygu, A. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü.
- İçduygu, A., Erder, S. & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. Mirekoc Araştırma Raporları 1/2014, İstanbul: Göç Araştırmalar Merkezi.
- İçişleri Bakanlığı, (2019). *Göçmen*. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, www.goc.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.
- İşigüzel, B. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. Yüksek Lisans Tezi. , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. , Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.

- Jansen, C. J. (1970). Migration: A social problem. *Readings in the Sociology of Migration*, New York: Pergamon, www.sciencedirect.com/science/book/9780080069159 sayfasından erişilmiştir.
- Kale, B.(2015). *Zorunlu Göçün 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkileri, Türkiye'nin göç tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kaysılı, A. (2013). *Yurt dışına göç olgusu ve eğitim ilişkisi (Konya ili Kulu ilçesi örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kazoura, F, Zahreddinea, N.R., Maragela, M.G., Almustafaa, M.A., Soufiac, M., Haddada, R., & Richaa, S. (2017). Post-traumatic stress disorder in a sample of Syrian refugees in Lebanon. *Comprehensive Psychiatry*, 72, 41–47.
- Kılıçaslan, E. (2006). *Almanya'daki Türklerin Türk-Alman ilişkileri açısından önemi ve Türk nüfusunun etkinliğinin artırılmasına yönelik alınabilecek tedbirler*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, B. & Sarışen, A. (2013). Demografi ve sosyo-ekonomi yapı. 1.Kamusal Akıl Stüdyosu Sempozyumu Çankaya Belediyesi Kurumsal Analizi Lisans Araştırma Projesi. Alıntılama: <http://kurumsal.data.atilim.edu.tr/pdfs/110119-sunum01.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Kouider, E. & Koglin, U. & Petermann F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review. June 2014, Volume 23, Issue 6, pp 373–391
- Koçak, Y. & Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri, *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Koffman, E. (2000). *Gender and international migration in europe: employment, welfare and politics*. London and New York: : Routledge.
- Korkmaz, M. (2017). *Samsun'da yaşayan göçmenlerin sağlık hizmetleri kullanımını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Kowalczyk, J. (2011). The immigration problem and European education reforms: from the education of migrants' children to intercultural education. *European Education*, 42(4), 5-24.

- Köylü, M. (2017). Türkiye'nin Musul pozisyonunun uluslararası perspektifler açısından incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2),97-122, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/316681>, sayfasından erişilmiştir.
- Kristiansen Maria –2018-- Migrant health literacy in the European Union: A systematic literature review Markia Ward, Maria Kristiansen, Kristine Sørensen First Published August 23, 2018 Research Article <https://doi.org/10.1177/0017896918792700>
- Küçük, S. (2006). Kùltürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. *AKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 231-251.
- Lee, E.S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57
- Lew, J. (2012). Children of Immigrants: Imperatives for Teacher Education. *Teacher Education and Practice*, 25(4), 565-568.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage.
- Macisco, J. J. (1992). International migration: issues and research needs. CA: Sage.
- Macit, R. (2012). *1980 sonrası Güneydoğu ve Doğu Anadolu'dan göç edenlerin kimliklerinin yeniden inşasında eğitim sürecinin rolü; Adana örneği*. Yüksek Lisans Tezi. , Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. , Ankara.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). Adana: Baki.
- MEB. (2014). *MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23/09/2014 2014 Yılı 21 no lu genelge yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html sayfasından erişilmiştir.
- Melander, E. & Öberg, M. (2003). *Forced migration: The effects of the magnitude and scope of fighting*. Uppsala Peace Research Papers, No. 8.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (Çev. Ed. S. Akbaba-Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay.

- OECD, . (2015). *Can the performance gap between immigrant and non-immigrant students be closed? PISA in Focus*. www.oecd-ilibrary.org/.../can-the-performance-gap-between sayfasından erişilmiştir.
- Oldroyd, D. (2005). *Dealing with diversity: education's challenge in creating human solidarity*. 14th ENIRDEM Conference 22–25 September, Czech Republic.
- Onuncu Kalkınma Planı, (6 Temmuz 2013 Resmi Gazete). Onuncu Kalkınma Planı. (2014-2018). T.C. Kalkınma Bakanlığı onuncu kalkınma planı 2014-2018 göç özel ihtisas komisyonu raporu, [ww3.kalkinma.gov.tr/ DocObjects/ View/15961/oik_goc.pdf](http://ww3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15961/oik_goc.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Orhan, O. & Şenyücel Gündoğan S. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. Ankara: Orsam.
- Orsam,. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi, Rapor No: 195.
- Öner I.G., & Öner Ş. A. (2012). *Küreselleşme çağında: Göç kavramlar, tartışmalar*. İstanbul: İletişim.
- Özkul, O. (2004). Modern batı medeniyetinin iflas göstergesi: Küresel köyde küresel fakirlik. *Köprü Dergisi*. 88. <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&Yazi> sayfasından alınmıştır.
- Öztürk, Z. (2017). *Suriye'den Adana iline gelen göçmenlerin sosyo-ekonomik durumu*. Yüksek Lisans Tezi. , Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. , Adana.
- Parasız, İ. & Bildirici, M. (2002). *Modern emek ekonomisi*. Bursa: Ezgi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.), CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *Amerikan Sociological Review*, 23(7), 33-41.
- PISA, . (2013). *Göçmen öğrenciler eğitim sistemler ile ilgili bize ne söyleyebilirler?* <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/11/pisa-bulteni-ekim.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Poyraz, Y. (2012). Suriye vatandaşlarının geçici korunması ve uluslararası mülteci hukuku. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(2), 53-69.
- Resmi Gazete (1994). Yönetmelik, RG. 30/11/1994 – 22127.). Türkiye’ye İltica Eden Veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye’den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar İle Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılar Ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, RG. 30/11/1994 – 22127. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1994-Yonetmeligi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rubinstein-Avila, E. (2016). Immigrant and refugee students across “receiving” nations: to what extent can educators rely on PISA for answers? clearing house. *Journal of Educational Strategies*, 89(3), 79-84.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Salur, M. (2018). *Eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin perspektifinden göç ve mülteci meselesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Turgutlu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları (Mersin örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Setia, M. S., Quesnel - Vallee, A., Abrahamowicz, M., Tousignant, P., & Lynch, J. (2011). Access to health - care in Canadian immigrants: a longitudinal study of the National Population Health Survey. *Health & Social Care in the Community*, 19(1), 70-79.
- Seyyar, A. (2004). Sosyal siyaset açısından yoksulluğa karşı mücadele. *Köprü Dergisi*, 1, 69-88. <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=642> sayfasından erişilmiştir.
- Stouffer, A. S. (1940). Intervening opportunities: A theory relating mobility and distance. *American Sociological Review*, 5(6), 27-35.
- Şener, B.(2018). *Avrupa Birliği'nin göç politikaları bağlamında göçmenlerin sosyal dışlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul.

- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü,(2017). *T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Stratejik Plan (2017-2021)*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- Taşkın, K. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların göç süreçleri, mekansal etkileri ve yerli halkla uyumları: Ayvacık örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tataru, M.R. (2018). *Immigrants in EU: How do local governments help immigrants to integrate*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning*. (2. bs.). USA: John Wiley & Sons.
- Todaro, M. P. (1980). *Internal migration in developing countries*. International labour Office. Geneva. www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/.../lucas97.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Topçu, S., & Beşer, A. (2006). Göç ve sağlık. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 37-42.
- Topçuoğlu, R. A. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. IOM (uluslararası göç örgütü), İsveç uluslararası kalkınma ve işbirliği ajansı işbirliğinde. www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Topkaya, Y. & Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1):,767-786.
- Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Turkish Journal of TESAM Academy*, 2(2):), 29-63.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=349740 sayfasından erişilmiştir.

- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5caa63cf9eecd7.33417991 sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2012). *Seçilmiş göstergelerle Ankara 2012*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Uçak, O. (2017). Göç hareketleri ve medyada göçmen haberleri. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(3), 242-254.
- Uğuz, Ş., Bilgen, İ., Yerlikaya, E. E. & Evlice, Y. E. (2004). Göç ve göçün ruhsal sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 13(3), 383–391.
- UNCHR (2015). UNHCR (2015). *Syria regional refugee response*, <http://www.unhcr.org.tr/> sayfasından erişilmiştir. Tezde sayfa 10da
- UNICEF (2018). [Httphttp://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=90&d=1&dil=tr](http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=90&d=1&dil=tr). 07/12/2018 tarihinde alınmıştır.)
- Ünaldı, H. (2011). *Türk romanı ve yabancılaşma: bir edebiyat sosyolojisi denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wallerstein, I. (2000). *Kapitalist dünya ekonomisinde hane yapıları ve emek gücü oluşumu, ırk ulus sınıf*. İstanbul: Metis.
- Wood, W.B. (1994). Forced migration: local conflicts and international dilemmas. *Annals of the Association of American Geographers*, 84(4), 607-634.
- Yabancılar (t.y.) <http://www.calismaizinleri.net/duzenli-goc> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Yardımcı, Ş. (2018). *Çalışma hayatı uluslararası düzensiz göçle karşılaştığında: Şanlıurfa ilindeki Suriyeli göçmenlerin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin.

- Yıldız, M. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri: Mersin örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zolberg, A. R. (1989). The next waves: migration theory for a changing world, *International Migration Review*, 23(17), 57-63.
- Zülal, A. (2002). 21. yüzyılda göçler. *Bilim ve Teknik*, 1(415), 60–64.

EKLER

Ek. 1.Araştırma İzin Yazıları



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404-605.99-E.2004248
Konu : Araştırma İzni

16.02.2017

.....MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/3 nolu Genelgesi
b) Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünün 15/02/2017 tarihli ve 14588481-605.99-E.1928742 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatih ASLAN'ın "**İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri**" konulu tez kapsamında uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair Valiliğimizin ilgi (b) yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiş olup yazı gereği işlem yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İzzet ALAMDAR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:
Tüm İlkokul Müdürlükleri
Tüm Ortaokul Müdürlükleri



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1928686
Konu : Araştırma İzni

15.02.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 24/12/2017 tarihli ve 3220 sayılı yazınız.

Enstitünüz Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatih ASLAN'ın "İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (1 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
15 Şubat 2017

Y. G. SUBAŞI

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 1d1d-6143-3658-9430-73eb kodu ile teyit edilebilir.

Ek.2 Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Bu çalışmanın amacı, Ankara'da ilkokul ve ortaokul düzeyindeki göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sorunlarına yönelik, okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacak, katılımcının kimlik ve okul adı bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Fatih ASLAN

Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi Üniversitesi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	
Okul türünüz	
Eğitim Durumunuz:	
Mesleki Kıdeminiz:	

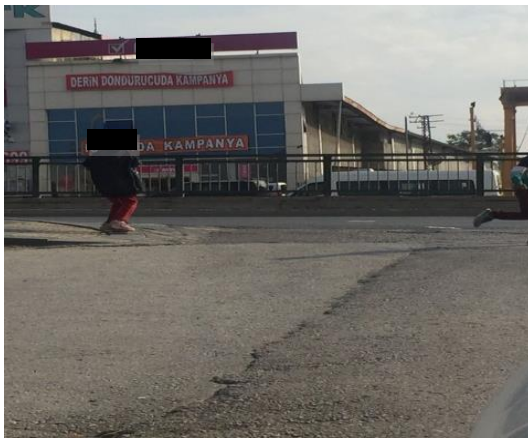
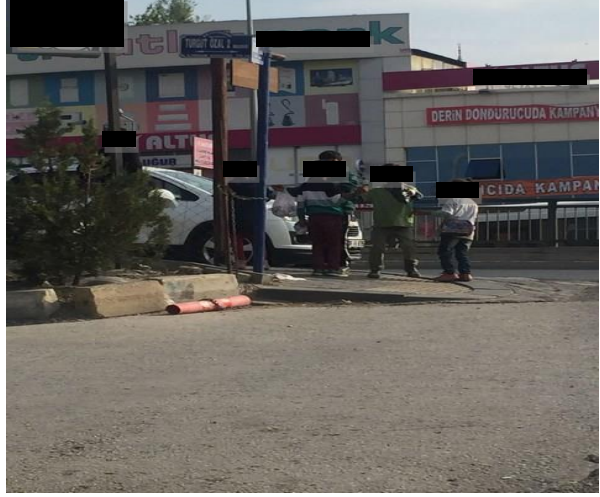
II. BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki soruları, görüş, düşünce ve deneyimlerinize göre cevaplayınız.

1. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları nelerdir?
2. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin okul dışı sorunları eğitimlerine nasıl etki etmektedir?
3. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrenciler okul genelinde hangi sorunları yaşamaktadır?
4. Size göre okulunuzdaki göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları nelerdir?

EK 3. Göçmen Çocukların Yaşamlarına Ait Resimler

1- Cadde ve Sokaklarda Başboş Halleri ile ilgili resimler Sokaktalar Trafik Lambalarında Peçete, Su Satışı Yapıyorlar



2- Göçmen Öğrencilerin Okul İçinde Türkçe Öğretimi ile İlgili Çalışmaları

Etkinlik 16

Kelime yazma

A	Aslan
B	Baba
C	Ceket
D	Doktor
E	Elma
F	Fark

G	Geni
H	Hikaye
I	İşık
J	Jinek
K	Kelebek
L	Limon
M	Mafak
N	Nor
O	Otobüs

Ö	Öğrenci
P	Paşalan
R	Rahmet
S	Sarı
T	Televizyon
U	Uçak
Ü	Uzun
V	Vato
Y	Ya
2	2eyin

Etkinlik 16
Alfabetik sırada kelime yazma

	G	Ö
H		P
I		R
J		S
K		T
L		U
M		V
N		Y
O		2

Etkinlik 15
Zıtlar (meslekler)

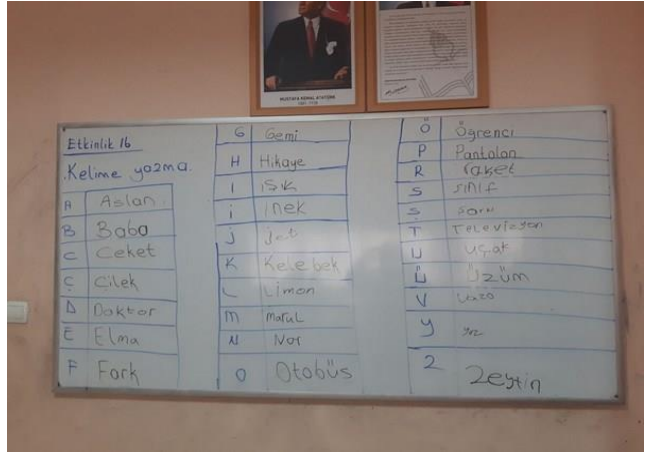
	B	R	E	N	C	i
1	B	R	E	N	C	i
2	A	C	A	P	T	T
3	P	P	I	O	T	F
4	E	O	E	I	S	A
5	T	A	K	S	I	C
6	M	A	S	I	S	O
7	E	T	E	R	I	E
8	N	D	O	K	T	O

Polis
Doktor
Öğretmen
Öğrenci
Terzi
Pilot
Taksici

Etkinlik 14
Görsel ifadeler

	Kapı	Tencere	Kitap	Agac	Göz	Soot	Çiçek	Gözetik	Ev	Makas
1	Kapı	Tencere	Kitap	Agac	Göz	Soot	Çiçek	Gözetik	Ev	Makas
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										



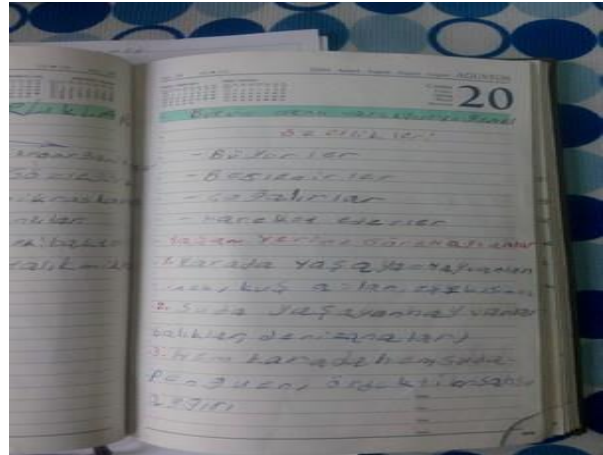
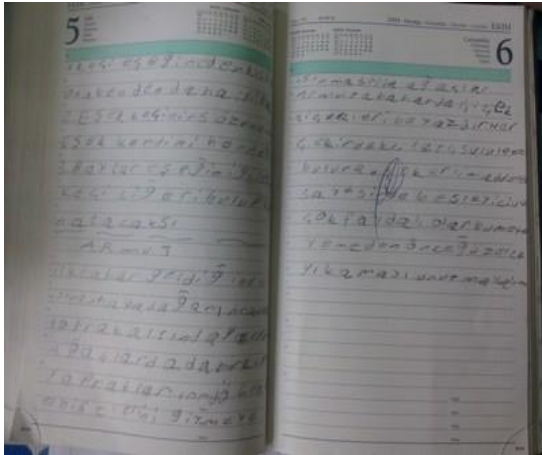
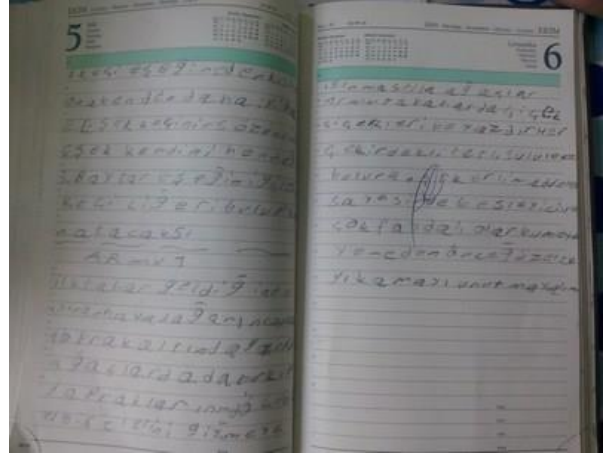
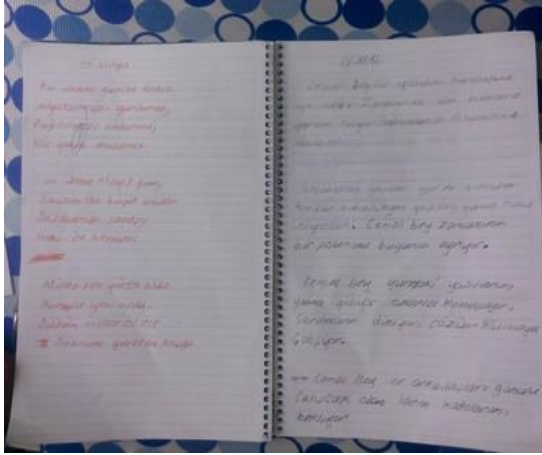
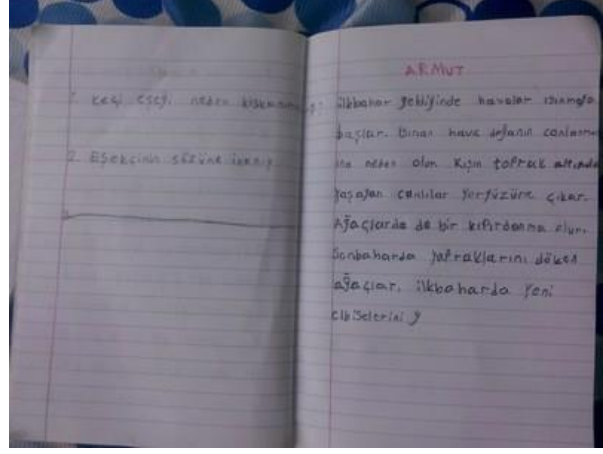


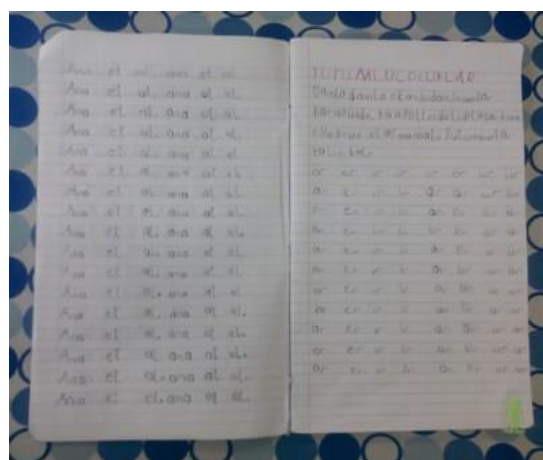
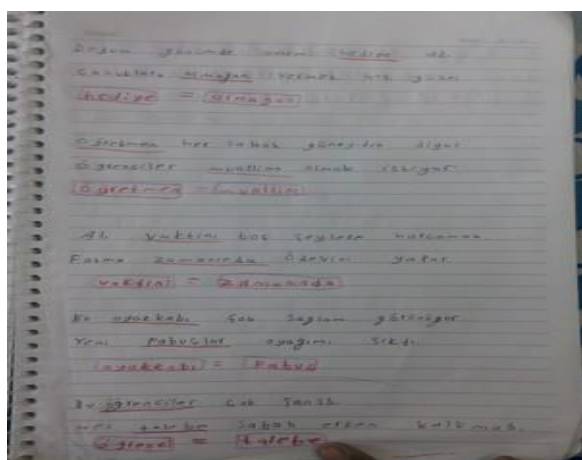
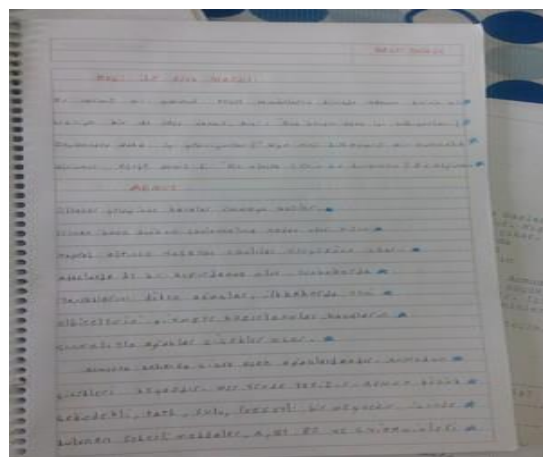
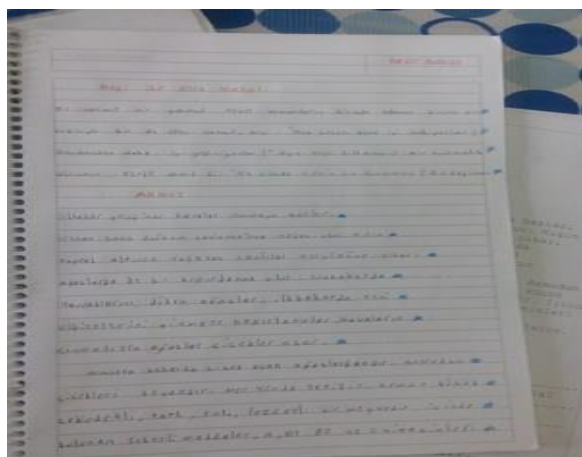
3- Göçmen Öğrencilerin Okul Aracılığıyla Aldıkları Kırtasiye Yardımları





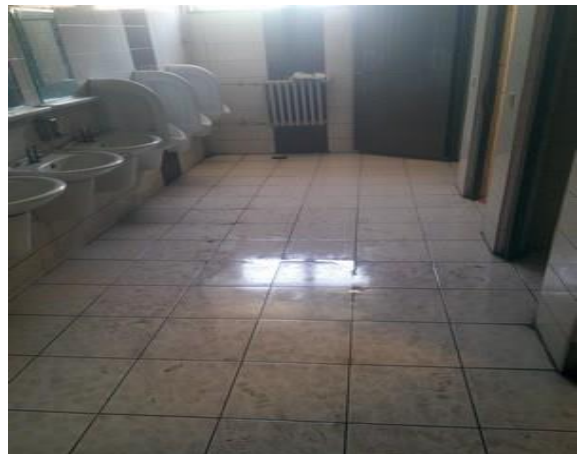
4- Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğretimi ile ilgili 2 sınıf düzeyi defter yazı çalışmaları (Afgan Öğrenciler daha çok)





5- Göçmen Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullardaki Sınıf ve Okul İçi Resimler





6- Göçmen Öğrencilerin Cami Önlerindeki Dilencilik Resimleri



7- Göçmen Öğrencilerin Ev Halleri ile İlgili Resimleri









GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..