



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI**

**SURİYE UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM
SİSTEMİNE UYUM SÜREÇLERİNİN AİLELERİNİN BAKIŞ
AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Merve NOYAN

Danışman
Prof. Dr. Alper KESTEN

SAMSUN
2022

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI**



**SURİYE UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM
SİSTEMİNE UYUM SÜREÇLERİNİN AİLELERİNİN BAKIŞ
AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Merve NOYAN

Danışman
Prof. Dr. Alper KESTEN

SAMSUN
2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Merve NOYAN tarafından, Prof. Dr. Alper KESTEN danışmanlığında hazırlanan “Suriye Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 16.5.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR Sinop Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul
			☐ Ret
Üye (Danışman)	Prof. Dr. Alper KESTEN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul
			☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Murat BAYRAM YILAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul
			☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet ☒

Hayır ☐

İmza

06/06/ 2022

Merve NOYAN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 30 Mart 2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 7

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza

06 /06 / 2022

Danışman

Prof. Dr. Alper KESTEN

ÖZET

SURİYE UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM SÜREÇLERİNİN AİLELERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Merve NOYAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Mayıs/2022

Danışman: Prof. Dr. Alper KESTEN

Bu çalışma Türk okullarında eğitim gören ve Sosyal Bilgiler dersini takip eden Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek, öğrencilerin uyum düzeylerinin hangi seviyede olduğunu ve hangi çalışmalarla nasıl desteklendiğini Sosyal Bilgiler dersinin kültürel süreklilik ve değerler eğitime etkisiyle ilişkilendirerek birtakım sonuçlara erişmek amacıyla hazırlanmıştır. Alanyazında Suriye uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerini konu edinen birçok çalışmanın olmasına karşın bu araştırmada görüşmelerin katılımcıların ikamet ettikleri yerlerde bire bir ve yüz yüze yapılması ve kendi ana dillerinde gerçekleşmesi çalışmanın özgünlüğüne dikkat çekmektedir. Nitel araştırma yöntemine başvurulmuş olup hazırlanan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmış olup maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik/homojen örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Muhtemel katılımcı grubu oluşturulurken bu yöntemler takip edilmiş olup çalışma grubunun son şekline bu doğrultuda karar verilmiştir. Çalışmanın verilerine Adana Seyhan Merkez İlçe’de yaşayan Suriye uyruklu 18 aile ile yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Katılımcılarla yapılacak görüşmeler için araştırmacı açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu geliştirmiş olup elde edilen verileri betimsel analize tabi tutarak değerlendirmiştir. Betimsel analiz yapılırken veriler belli başlı kategorilere ayrılmış ve bulgular da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Suriye uyruklu çocukların ve ailelerinin Türkiye’de belli başlı sorunlarla karşılaştıkları, dil, toplumsal kabul ve eğitim problemleri yaşadıkları, Türkçe öğrenmek noktasında birtakım zorlukları aşmak durumunda kaldıkları ve destek almadıkları zamanlarda bu durumun üstesinden pek de gelemedikleri, eğitime erişimleri önünde birtakım bariyerlerin olduğu ve bu bariyerleri aşmak için iletişim kurdukları bireylerin yardımına ihtiyaç duydukları, Türk eğitim sistemine entegre olabilmeleri için yapılan uyum çalışmalarının sayısının ve niteliğinin yetersiz kaldığı ve Sosyal Bilgiler dersinin kendilerinin kültürel birikimlerine ve değer önceliklerine yeterince yer vermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk eğitim sistemi, Suriyeli çocuklar, Uyum çalışmaları, Sosyal bilgiler.

ABSTRACT

EVALUATION OF SYRIAN STUDENTS' ADAPTATION PROCESS INTO TURKISH EDUCATION SYSTEM FROM PARENTS POINT OF VIEW

Merve NOYAN

Ondokuz Mayıs University

Department of Turkish and Social Sciences Education

Social Studies Education Programme

Master, May/2022

Supervisor: Prof. Dr. Alper KESTEN

This study has been prepared in order to determine the problems faced by the Syrian students studying in Turkish schools and following the Social Studies course in the process of adapting to the Turkish education system, to reach some results by associating the level of adaptation of the students and how they are supported with the effect of the Social Studies course on cultural continuity and values education. Although there are many studies in the literature on the integration processes of Syrian students, the fact that the interviews were conducted one-to-one and face-to-face in the places where the participants reside and in their native language draws attention to the originality of the study. In this study, which was prepared by applying the qualitative research method, the situational analysis design was used, and maximum diversity sampling and homogeneous sampling methods were used. While forming the possible participant group, these methods were followed and the final form of the study group was decided accordingly. The data of the study were obtained as a result of interviews with 18 families of Syrian nationality living in Adana-Seyhan Central District. For the interviews with the participants, the researcher developed an interview form consisting of open-ended questions and the obtained data was evaluated by subjecting it to descriptive analysis. During the descriptive analysis, the data were divided into certain categories and the findings were arranged accordingly. In the light of the findings obtained in the study it has been concluded that the Syrian children and their families face certain problems in Turkey, they have language, social acceptance and education problems, they have to overcome some difficulties in learning Turkish and they cannot overcome this situation when they do not receive support, they have some barriers to their access to education and that they need the help of the individuals they communicate with to overcome these barriers, the number and quality of adaptation studies to integrate into the Turkish education system are insufficient, and the Social Studies course does not give sufficient place to their cultural background and value priorities.

Keywords: Turkish education system, Syrian children, Harmonization studies, Social studies.

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Tez yazım süreci boyunca araştırmanın her aşamasında desteğini fazlasıyla hissettiren, kıymetli tecrübesi ve engin bilgileriyle çalışmanın şahsıma kazandırdığı olumlu katkıları daha da artıran ve araştırmacı yönümün ortaya çıkmasını sağlayan çalışma hocam ve değerli tez danışmanım Sn. Prof. Dr. Alper KESTEN'e süreç içerisinde tüm kazandırdıkları ve değerli zamanını benimle paylaştığı için teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma aşamamda jüri üyeliğini yapan değerli hocam Doç. Dr. Murat Bayram YILAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Eda Bütün KAR'a tecrübelerinden ve katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tüm öğrenim hayatımda olduğu gibi tez yazım aşaması sürecinde de varlığını ve sevgisini her daim omzumda hissettiren canımdan öte annem Emine NOYAN'a, küçük kızlarını her zaman destekleyen ablamlara ve aileme ve bu süreçte yardımına başvurduğum abim Velid NOYAN'a, arkadaşlarıma, hocalarıma ve bu çalışmanın nihai amacına ulaşmasını sağlayan katılımcı grubunu oluşturan 18 Suriye uyruklu aileme teşekkür ederim.

Bu süreçte vaktimizden ödünç aldığım yol arkadaşım Şehmus KURNAZ'a sonsuz teşekkürler.

Merve NOYAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Araştırmanın Temel Kavramları	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Göçün Tanımı	9
2.1.1. Göçün Çeşitleri, Nedenleri ve Sonuçları	10
2.2. Türk Tarihinde Göçler	13
2.2.1. Cumhuriyet Döneminde Türkiye’deki Göçlerin Seyri	14
2.3. Suriye Göçünün Tarihçesi ve Nedenleri	18
2.4. Suriye Göçü ve Eğitimde Yaşanan Gelişmeler.....	25
2.4.1. Göçmen Kamplarında ve Kamp Dışında Suriye Uyraklı Öğrenciler İçin Hazırlanan Eğitim Kurumları ve Çalışmaları	32
2.4.2. Kamp Dışında Eğitim	35
2.4.2.1. Devlet Okulları.....	35
2.4.2.1.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)	36
2.4.2.2. Göçmen Kamplarında Eğitim Çalışmaları	37
2.4.2.3. Suriyeliler Tarafından Açılan Özel Okullar	38
2.4.3. Suriye Uyraklı Ailelerle Çocukları İçin Hazırlanan Adaptasyon Çalışmaları	39
2.5. Yabancı Uyraklı Öğrenciler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	45
2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Çokkültürlü Yapı	45
2.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimi ve Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Eğitimine Yansımaları	48
2.6. İlgili Araştırmalar.....	52
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	52
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	55
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	66
3.5. Verilerin Analizi	69
4. BULGULAR.....	71
4.1. Türkiye’deki Suriye Uyraklı Öğrencilerin ve Ailelerinin Genel Durumları.....	71
4.1.1. Suriyeli Ailelerin Türkiye’ye Geliş Süreçleri.....	72
4.1.2. Suriyeli Ailelerin Göçten Sonra Türkiye’deki Durumları	75
4.2. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler	79
4.2.1. Toplumsal Kabul	79
4.2.2. Eğitim Problemleri.....	81
4.2.3. Dil Engeli.....	86

4.3. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreçleri	88
4.3.1. Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başlamadan Önce	89
4.3.2. Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başladıktan Sonra	90
4.3.3. Çadır Kentlerde ve Suriye Okullarında	90
4.4. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumlarını Sağlamak Adına Yürütülen Çalışmalar	91
4.5. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar	94
4.5.1. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	94
4.5.2. Ailevi Sorunlar	95
4.6. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Çözme Süreçleri	97
4.6.1. Çalışmaları Yürüten Eğitici Kadronun Desteği	98
4.6.2. Akranlarının Desteği	99
4.7. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Sürekliliğine ve Değerler Eğitimine Etkisi	100
4.7.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Sürekliliğine Etkisi	100
4.7.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Değerler Eğitimine Etkisi	102
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	109
5.1. Sonuç	109
5.2. Tartışma	111
5.3. Öneriler	122
5.3.1. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Öneriler	122
5.3.2. MEB'e Öneriler	124
5.3.3. Araştırmacılara Öneriler	126
KAYNAKÇA	128
EKLER	140
ÖZGEÇMİŞ	145

SİMGELER VE KISALTMALAR

ASAM	: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
FRIT	: AB'nin Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
İHD	: İnsan Hakları Derneği
İHH	: İnsani Yardım Vakfı
KADEM	: Kadın ve Demokrasi Derneği
KAGEM	: Diyanet Vakfı Kadın Aile ve Gençlik Merkezi
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi
SUKYEK	: Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
TYS	: Türkçe Yeterlilikleri Sınavı
YÖBİS	: Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi
YTB	: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yıllara Göre Ülkemizde Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Nüfus	23
Şekil 2.2. Yıllara Göre Eğitim Çağındaki Suriyeli Sayısı.....	26
Şekil 2.3. Suriye Uyruklu Öğrencilere Sunulan Eğitim Hizmetleri.....	35
Şekil 3.1. Temalar	70



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Kişisel Özellikler	62
Tablo 3.2. İnanırcılığı Sağlamak Adına Yapılması Gerekenler.....	69



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve ilişkili tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Göç kavramı insanlık tarihinin başlangıcından günümüz modern dünyasının var olmasına kadar gelen süreçte sürekli kendini yenileyen ve güncelleyen bir olgudur. Dünyanın hemen hemen her bölgesinde görülen bu hareketlilik ulaşım ve iletişim alt yapısının bu denli gelişmesiyle yadsınamayacak seviyeye ulaşmıştır. Göç birden çok tanıma sahip olan geniş bir yelpazedir.

Göç, göç edenleri ve yerleşik halkı yeni şartlarla karşılaştırmaktadır. Sosyo-toplumsal yaşamda geniş bir değişikliğe yol açan göç birtakım problemleri ve fırsatları beraberinde getirmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015:13). Göç; asırlardır mekânsal, sosyal ve politik aidiyetlerin oluşmasında önemli bir konuma sahip olmuştur (C. Çelik, 2012: 298-299). Belli bir bölgede yaşayan milletler karşı karşıya kaldıkları bazı durumlar neticesinde göç etmek durumunda kalabilmektedirler (Tamer ve Birvural, 2018: 5). Savaşlar, doğal afetler ve devletlerin zorbalıkları neticesinde göç etmek zorunda kalan milletler zorunlu göçler bünyesinde değerlendirilirken iş, eğitim ve daha iyi yaşam koşulları için göç edenler içinse gönüllü göç kavramı kullanılmaktadır (A. Yılmaz, 2014: 1687).

Göç eden bireyler zorunlu da olsa gönüllü de olsa bir yandan göç ettikleri yere ayak uydurmaya çabalarırken bir yandan da kendi değerlerini ve kültürlerini idame ettirme çabasındadırlar. İnsanları iki yönlü hayat sürmeye iten bu süreç göçmenleri ve göç edilen bölgedeki insanları fazlasıyla etkilemekte ve göçmenlerin maddi ve manevi değerlerini gittikleri ülkelerde de sürdürmek istemeleri nedeniyle yerleştikleri yeni çevrelerde geçerli olan işleyişi değişime uğrattıkları görülmektedir (Cengiz, 2010: 188). Göçmen ve sığınmacıların göç ettikleri bölgelerde kayda değer girişimlerinin olması kısmen içinde yaşamaya başladıkları toplumla bütünleşmelerine bağlıdır. Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın üst düzeyde olduğu yerlerde göçmenler ve yerleşik halk fazla zorluk yaşamamaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015: 13). Yerleşik halkın ve göç edenlerin birbirlerini erken kabulü ve birbirlerine rahatlıkla uyum sağlamaları bu zorlukların aşılmasını sağlamaktadır. Dünyanın neredeyse tamamında etkili olan göç olgusunun getirilerinin ve devletlerin göçe bakış açısının farklı olması bu durumun

ülkeden ülkeye değişkenlik göstermesine neden olmaktadır.

Dünya tarihinde büyük değişikliklerin yaşanmasında etkili olan göç sirkülasyonunun Türkiye Cumhuriyeti tarihinde de önemli bir konuma sahip olduğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin izlemiş olduğu iç ve dış siyasette köklü değişimleri beraberinde getirdiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ve siyasetinde bu denli etkiye sahip olan göç kavramının kuruluş yıllarından itibaren fazlaca zikredildiği görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan kısa bir süre sonra Balkan ve Kafkas Devletleri'nden yaşanan göçler bu hareketliliğin başlangıcı olarak kabul görmektedir (Efe, 2018).

Cumhuriyetin henüz kurulduğu 1923 senesinde Yunanistan'la yapılan anlaşmalar neticesinde 1 Mayıs 1925'te Yunanistan'da yaşayan Türkler mübadele kapsamında Türkiye'ye getirilmişlerdir (Efe, 2018: 24; Sarınoy, 2011: 353). Aynı sene içerisinde Bulgar hükümetinin Türk asıllı vatandaşlara zorluklar çıkarması sebebiyle Bulgaristan vatandaşı Türkler de Türkiye Cumhuriyeti'ne göç etmişlerdir (Sarınoy, 2011). 1923-30 yılları arasında ülkelerinde yaşanan kargaşalardan etkilenen Yugoslavya ve Makedonya vatandaşları da Türkiye'ye göç etmişlerdir (Çavuşoğlu, 2007). Yugoslav ve Makedonların göçleriyle birlikte Boşnaklar da Sırp Krallığının kendilerine yaşam hakkı tanımaması üzerine 1924 yılında Türkiye'ye göç etmişlerdir (Dedeic, 2013: 11). Yunanların, Bulgarların, Makedonların ve Boşnakların beraberinde Çerkezlerin, Abazaların ve Gürcülerin de zaman zaman Türkiye'ye göçlerinin olduğu bilinmektedir (Haydar, 2018: 24-25). Kafkas ve Balkan ülkelerinde yaşayan Türk asıllı vatandaşların yanı sıra farklı milletlerden olan vatandaşların da Türkiye'ye göçlerinin olduğu bilinmektedir. 1990'lı yılların sonuna doğru Batı Avrupa ülkelerine göç etmek amacıyla Türkiye'yi geçiş koridoru olarak kullanan ancak Avrupa ülkelerine geçiş sağlayamayan veya fikirlerini değiştiren Pakistan, Afganistan, Bangladeş, İran, Irak, Suriye, Filistin, Somali ve Moritanya vatandaşlarının Türkiye'de yaşamaya başlaması bu durumun önemli örneklerindendir (Efe, 2018; O. Deniz, 2015: 217). Göçlerin Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren Türk siyasetinde önemli bir etki oluşturduğu ve bu hareketliliğin günümüzde artarak devam ettiği görülmektedir. 2011 yılında başlayan ve hala süregelen Suriyeli vatandaşların oluşturduğu göç dalgası bu durumun somut ve aktüel bir örneğidir.

Türkiye'ye doğru yapılan göç hareketliliği içinde büyük bir paya ve öneme sahip olan Suriye göçleri 10 yıldan fazladır Türk siyasetinin ana başlıklarından biri haline

gelmiştir. 2011 yılından itibaren sürekli artan Suriye göçleri ülkemizde bazı fırsat ve zorlukların ortaya çıkmasına neden olmuş ve Türk toplum yapısında birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Aydemir ve Şahin, 2018: 121). Bu değişimler bazen karşımıza olumlu yansımalar olarak çıksa da özellikle Suriyeli sayısının fazla olduğu bölgelerde yer yer toplumsal yozlaşma ve yabancılaştırmanın başladığı da görülmüş ve bu durum devleti bu tür olaylar karşısında önlemler almak durumunda bırakmıştır (Aydemir ve Şahin, 2018).

Sınıra yakın ve Suriye nüfusunun fazla olduğu bölgelerde karşılaşılan problemleri gidermek adına devlet sığınmacıların da etkin katılımını sağlayan yapılar oluşturmuştur (Sarı, 2019). İki millet arasındaki anlaşmazlık ve farklılıkları gidermek amacıyla uyum çalışmaları teşvik edilmiş, çatışma durumunun asıl sebebi olan dil farklılığını gidermek adına Türkçe dil kursları yaygınlaştırılmış ve bunlara ek olarak Suriyeli aileleri ve Türk aileleri bilgilendiren ve rehberlik hizmeti sunan çeşitli programlar hazırlanarak Suriyelilerin Türk toplum yaşantısına uyumunu sağlayarak toplumsal yozlaşmanın önüne geçilmeye çalışılmıştır (Yıldırım alp, İslamoğlu ve İyem, 2017: 109). Sığınmacıların Türk toplumuna uyumları sağlanırken kendi öz kültürlerini de korumalarına imkân verilmiş ve Suriyeli sığınmacılara verilen kendi kültürlerini yaşatma fırsatı Türkiye’de Suriye kültürünün alt bir kültür olarak yerleşmesine neden olmuştur (Yıldırım alp, vd., 2017). Suriyelilerin kendi kültürünü devam ettirmesi çeşitli araçlarla okullar başta olmak üzere birtakım kurumlara bu durumu yansıtmaları çokkültürlü yapıya dayanak oluşturmuştur (H. Çelik, 2008). Farklı kültür ve yaşantılara sahip olan iki millet arasındaki bağları güçlendirmek adına yapılan çalışmalar sonucunda çokkültürlülük ve çokkültürlü sınıf ortamları oluşmuştur.

Suriye göçleri bağlamında çokkültürlü ortam ele alındığında bu durumun eğitim boyutu dikkat çekmektedir. Suriye uyruklu çocukların Türk okullarına gitmeye başlamasıyla birlikte okullarda da çokkültürlü sınıflar oluşmaya başlamıştır (Bozkaya, 2020: 250). Çokkültürlü sınıf yapısı Suriye göçlerinden önce de var olmakla birlikte Suriye göçlerinin yaşanmasıyla birlikte daha da güçlenmiş ve belirginleşmiştir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte okuması iki millet arasındaki etkileşimi artırmaktadır. Çocuklar okullarda aynı sınıf ortamını paylaşarak birbirlerinden etkilenmektedirler (Bozkaya, 2020; Sarı, 2019). Öğrenciler arasındaki etkileşimi artıran çokkültürlü sınıf ortamının oluşmasında ve işleyişinde Sosyal Bilgiler dersinin büyük bir payı vardır.

Sosyal Bilgiler dersinin esasen değer temeli üzerine kurulu olması, gelenek-görenek ve kültür öğelerini barındırması çokkültürlü sınıf yapısının oluşmasını desteklemektedir (Kan, 2010). Sosyal Bilgilerin içeriği, mantığı ve dayandığı ilkeler farklı kültürlerin bir arada yaşamasına ve aynı ortamda eğitilmesine imkân sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersiyle çokkültürlü sınıf ortamının birbirine entegre edilerek ele alınması öğrencilerin uyum süreçlerini karşılıklı olarak hızlandırmaktadır. Bu durum özellikle Suriye uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda büyük bir yarar sağlamaktadır. Suriyeliler kendi değer yargılarını sürdürmek, kültürlerini yaşatmak ve yeni karşılaştıkları kültürle bunları harmanlayarak ortak bir paydada buluşmak durumundadırlar.

Tüm bu özellikler ve kıstaslar bağlamında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine ne derece uyum sağladıkları, uyum süreçlerinin hangi çalışmalarla nasıl desteklendiği ve ne seviyede olduğu, Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde kendi öz kültürlerini ne derece devam ettirdikleri bilgisine ulaşmak hususları çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Suriye göçü yeni bir kavram olmamakla birlikte eğitim boyutunda süreç içerisinde değişikliklerin ve yeniliklerin olması Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını etkilemektedir. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğretim programı güncellenen Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkilendirmeler yaparak ailelerin çocukları için mutlaka alması gerekli dediği değerleri öğrenmek ve çokkültürlü yapının Suriyeli öğrencileri ne derece etkilediği bilgisine ailelerin gözüyle ulaşmak çalışmanın problemlerini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak adına ne gibi çalışmaların yapıldığı, öğrencilerin uyum düzeylerinin hangi seviyede olduğu, ailelerin çocukları için mutlaka alması gerekli dediği değerlerin neler olduğu ve Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde Suriye kültürünün ne derece devam ettirildiği bilgisine ailelerin gözünden bakarak değerlendirmeler yapmaktır. Bu amaçla Suriye uyruklu öğrencilerin aileleriyle iletişime geçilmiştir. Ülkemizin kardeş vatandaşları haline gelen Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim durumları hakkında bilgi toplamayı hedefleyen bu çalışmanın genel amaçları doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Suriyelilerin Türkiye'deki genel durumları nasıldır?

2. Suriye uyruklu aileler Türk eğitim sistemini ve Türk okullarını genel anlamda nasıl değerlendirmektedirler?

3. Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için hazırlanan çalışmalar nelerdir?

4. Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları aşma süreçleri nelerdir?

5. Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

6. Suriye uyruklu ailelerin çocukları için benimsedikleri değer yargıları nelerdir ve mevcut Sosyal Bilgiler dersi bu değerleri ne şekilde karşılamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Suriye vatandaşlarının Türkiye’de sayılarını her geçen gün artırması üzerine çeşitli çevrelerin dikkati bu yöne toplanmıştır. Bu durum eğitim camiasında da karşılık bulmuş ve Suriyelilerin eğitim süreciyle ilgili birçok çalışmaya imza atılmıştır. Politik iyileştirmelerin beraberinde eğitimde de düzenleme ve çalışmaların yapılması gerekliliği bu konunun önemini korumasına yardımcı olmaktadır. 10 yıldan uzun süredir güncelliğini koruyan Suriye göçleri beraberinde eğitim, sağlık, korunma ve hizmet çalışmalarını getirmiştir. Göçlerin süreklilik arz etmesi ve göçe katılanların çoğunlukla kadın ve çocuk olması eğitim çalışmalarının daha fazla çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bu durumu göz önünde bulunduran araştırmacılar Suriye uyruklu öğrenciler ile ilgili çalışmalar yapmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim durumları ile ilgili birçok bilimsel çalışmanın yer aldığı görülmektedir.

Akademik çalışmalar tez ve makale şeklinde kategorize edilip çalışmaların konuları detaylıca incelendiğinde tezlerin makalelere oranla daha detaylı bilgiler içerdiği ve öğretmen ve öğrenci boyutuna tezlerde daha çok değinildiği görülmüştür. Tezlerde işlenen konuların farklılıklara saygı temelinde Türk ve Suriyeli öğrencilerin eğitimi, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına uyumları, PICTES kapsamında Suriyeli öğrencilerin eğitim hakkı, sığınmacıların Türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları problemler gibi başlıklardan oluşması detayın tezlerde daha fazla olmasına imkân sağlamaktadır (Aykut, 2019; Çelik, 2018). İşlenen konunun detaylı olarak ele alınmasının yanı sıra verilere ulaşmada kilit öneme sahip olan

katılımcıların çeşitliliği de tezlerde daha fazladır (Yüce, 2018). Makalelerde ele alınan konuların çokkültürlülük bağlamında Suriyeli öğrenciler için yapılan çalışmalar, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarının öğretmen görüşüyle değerlendirilmesi, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında karşılaştıkları eğitim sorunları, sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle ilgili görüşleri, okul yöneticilerinin görüşleri, öğretmenlerin gözüyle Suriyeli öğrencilerin sorunları, Suriyeli öğrencilerin iletişim sorunları, sınıf içi iletişim engelleri, dil kazandırmada öğretmen görüşleri, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin gözüyle durum değerlendirmesi ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri eğitirken yaşadıkları sorunlar gibi daha çok öğretmen ve yönetici kadro odaklı konulardan oluşması katılımcı çeşitliliğini sınırlandırmaktadır (Demir, 2019; Kaya, 2019).

Suriye uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve yönetici boyutuna daha çok ağırlık verildiği ve çalışma konularının birbirine paralellik gösterdiği görülmektedir. Alanyazında hâlihazırda yer alan çalışmaların genel itibarıyla öğretmen ve yönetici merkezli olması, aynı konuların araştırmacılar tarafından tekrar tekrar çalışılması ve öğrenci ve aile boyutunun kısmen göz ardı edilmesi Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin durumlarının tam olarak anlaşılamamasına neden olmaktadır. Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin ailelerinin bakış açısıyla değerlendirilmesinin daha etkili olacağı düşünüldüğünden bu çalışma özelinde sürecin ailelerle yürütülmesine karar verilmiştir. Ayrıca ailelerin göç sürecindeki deneyimlerinin daha fazla olması ve ebeveynlerin geniş bir perspektiften bakarak olayları değerlendirecekleri göz önünde bulundurulduğundan ailelerle çalışmaya karar verilmiştir. Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin değerlendirmelerin aileleri tarafından yapılması, alanyazındaki aile boyutuyla ilgili çalışmaların eksikliğinin giderilmesini sağlayarak var olan problemlerin yansıtılmasına yardımcı olacaktır.

Suriye uyruklu aileleri konu alan çalışmaların alanyazında yer almasına karşın bu çalışmada iletişim dilinin Suriyelilerin ana dili olan Arapça olarak tercih edilmesi, süreç içerisinde yapılan görüşmelerin ailelerin yaşadıkları ortamda yüz yüze bire bir yapılması ve gerekli durumlarda ailelerle ana dillerinde tekrar tekrar iletişime geçme fırsatının olması çalışmayı alanda yapılan diğer çalışmalardan ayıran bir diğer önemli özelliktir. Çalışma dilinin Arapça tercih edilmesi, araştırmacıyla katılımcılar arasında oluşabilecek olası dil probleminin önüne geçmeyi sağlayarak Suriyeli ailelerin

kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve çocuklarının Türk eğitim sistemine uyumları sürecinde karşılaştıkları problemleri net bir şekilde belirtmelerine yardımcı olmuştur.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Suriye uyruklu ailelerin çocuklarının Türk eğitim sistemine uyumu ile ilgili görüşlerini anlamak adına hazırlanan görüşme soruları için izlenen yöntemler çalışmanın mantığına uygundur.

2. Görüşme formunda yer alan ifadeler çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

3. Ebeveynler görüşme formunda yer alan soruları içten ve gerçekçi bir şekilde yanıtlamışlardır.

4. Görüşme soruları çalışmanın nihai amacını ortaya çıkarmada yeterlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edildiği gibidir;

1- Araştırma Adana İli Seyhan Merkez İlçe’de ikamet eden 18 Suriye uyruklu aile ile sınırlıdır.

2- Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türk okullarına devam eden ve sosyal bilgiler eğitimi alan 18 Suriyeli uyruklu öğrencinin aileleriyle sınırlıdır.

3- Araştırma alanyazın incelemesi sonucu elde edilen verilerle birlikte görüşme formunda yer alan soruların yanıtlarıyla sınırlıdır.

4- Çalışmada sözü geçen ifadeler dışında herhangi bir yol veya yöntem izlenmemiştir.

1.6. Araştırmanın Temel Kavramları

Geçici Barınma Merkezleri: Yabancıların toplu olarak barınma ve işlerinin sağlandığı merkezler (Çetinkaya, 2016).

Geçici Koruma: Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ülkesine geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma (Topal, 2015).

Yabancı: Türkiye Cumhuriyeti Devletiyle vatandaşlık bağı bulunmayan kişi (Ayşe, 2015).

Mülteci: İsteği dışında vatanından edilen, zulüm görmekten korkan ve ülkesinin korumasından yararlanamayan kişi (Tunç, 2015).

Göçmen: Birtakım sebeplerden dolayı ülkesinden gönüllü olarak ayrılan ve gitmek istediği ülkeye o devletin onayı sonucunda giden kişi (Çağlayan, 2006).

Kâğıtsız göçmen: Gitmek istediği ülkeye yasa dışı yollarla giden kişi, kaçak göçmen (Coşkun 2017).

Sığınmacı: Mülteci statüsünde kabul görmek için başvuruda bulunmuş, başvuru işlemleri neticelendirilmeyen kişi (Çağlayan, 2006).

Bu çalışma giriş kısmından sonra kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler bölümleriyle devam etmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde göç kavramının tanımı, çeşitleri, nedenleri ve sonuçları, Türk tarihinde göçler, Suriye göçü, Türkiye’deki göç dalgası, Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olmaları ve Sosyal Bilgiler eğitimiyle değer eğitimi alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Göçün Tanımı

Göç olgusu insanlık tarihinin başlarından aydınlanma çağının yaşandığı günümüze kadar süregelen önemli bir kavramdır. Göç, milletleri etkisi altına alan ve onların yaşayış biçimine yön veren dinamik bir süreçtir. Göç kavramı, farklı farklı tanımlamalara sahip olan, sebep-sonuç ilişkisini kurgulayan ve çeşitli kategorilere ayrılan bireysel ve kitlesel hareketliliği ifade etmektedir. Göç kavramı, günümüz dünyasının sıklıkla karşılaştığı ve uzun vadede etkileri görülen küresel toplumsal sorunların başında gelmektedir. Bu kavramla dile getirilen insan hareketliliği günümüz dünyasında sosyal hareketliliğin önemli unsurlarından biri haline gelmiştir (T. Deniz, 2014: 177). Kavram zamanla açıklama, sebep ve sonuçları betimleme ve sınıflandırmalar yapma kapsamında birçok değişikliğe uğramıştır. Bu yenilikler doğrultusunda alanyazın incelendiğinde göç kavramının birçok tanımının bulunduğu görülmektedir.

Tezcan'a (1994) göre, göç karmaşık yapıya sahip, birden fazla yönü olan bir durumdur. Bu bağlamda ekonomik ve sosyo-toplumsal alanlarda çok etkili olmakla birlikte eğitim üzerinde de önemli bir konuma sahiptir. Taşçı'ya (2009) göre, tarih boyunca süregelen göç olgusu, insanların ya da toplumların çeşitli nedenlerden ötürü bir mekândan başka bir mekâna gitmesi ve sebepleriyle birlikte pek çok sonucu da beraberinde götürmesidir. Birleşmiş Milletler (BM) Nüfus Bürosu’nun tanımlamasına göre “bireyin asli vatanından diğer ülkelere giderek kalıcı olarak orada yaşamaya başlamasına” göç denir (“Göç ve iltica”, 2018). İnsanların göçmen olarak kabul görebilmesi için ihtiyaç duyulan zaman sınırı devletten devlete farklılık gösterse de Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) nezdinde bu süre bir yıl olarak tanımlanmaktadır (“OECD ülkelerinin göç”, 2018). Türk Dil Kurumu’na (2019) göre, göç sosyo-toplumsal, siyasi ve maddi sebeplerden dolayı grupların ya da bireylerin başka bir ülkeye taşınmalarıdır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’ne (GİGM) ‘ulus aşırı hududu aşmak ya da başka bir devlette yaşamaya başlamak’ olarak

tanımlamaktadır (“Yıllık göç raporları”, 2015). Bu bağlamda vakti, yapısı ve sebebi göz önünde bulundurularak yer değişikliği neticesinde gerçekleşen hareketliliğe göç denilmektedir. Göçle ilgili çeşitli açıklamalar olmakla birlikte tanımlarının ortak noktasını “yer değişikliği” oluşturmaktadır.

Hareketlilik ve yerinden olma kavramlarının farklı anlamları olmasına karşın bu kavramların ikisi de sürekliliğin iki ucu olarak kabul görmektedir. Yer değiştirme, çeşitli olaylarla ilişkili bir harekettir. Emniyet, güvenlik veya geçim kaynakları bu duruma sebep olmaktadır (Black, Adger, Arnell, Dercon, Geddes ve Thomas, 2011: 5-6). Çoğu yer değiştirme istemsiz ya da zorla ve bazen ani bir şekilde yaşanmaktadır. Politika, sosyal ve ekonomik etkilerin altında yatan bariyerler ve kolaylaştırıcılar bu hareketliliğin geçici, mevsimsel veya kalıcı hareketlilik olmasına neden olmaktadır. Göçü tetikleyen etmenler bu iki durumu da etkilemektedir (Black, vd., 2011: 6). Genel bir söylemle göç, kıymetli ve önemli bir şekilde etki oluşturacak bir vakitte yer değiştirme hareketidir. Göç kavramının tanımının yapılmasının yanı sıra göçü tetikleyen etmenlere ve bu etmenlerin oluşturduğu çeşitliliğe bakmakta fayda vardır. Bu sebeple göçün çeşitleri, nedenleri ve sonuçları aşağıdaki alt başlık çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2.1.1. Göçün Çeşitleri, Nedenleri ve Sonuçları

Göçleri gönüllü ve zorunlu göçler, iş ve sığınma amaçlı göçler, yasal ve yasa dışı yollarla yapılan göçler olarak tanımlayanların beraberinde ‘çeşitli bilimsel alanlar’ olarak kategorize eden farklı bakış açıları da bulunmaktadır (Baydar, 1999: 249). Harp, doğal afet, sürgün gibi sebeplerle insanların yaşamlarını sürdürdükleri yerlerden koparılma durumunda kalmaları ya da bu duruma zorlanmaları neticesinde meydana gelen göç zorunlu göçü oluşturmaktadır. Bireylerin kendi iradeleriyle gerçekleştirdikleri göçte ise asıl gaye daha iyi yaşam koşullarına ulaşmaktır (A. Yılmaz, 2014: 1687). Ülkelerinde çalışma fırsatı bulamayan veya işinden herhangi bir sebepten dolayı memnun olmayan ve başka ülkelere çalışmak amacıyla giden insanların yaptığı bu yer değişikliğine ‘işçi göçü’ denilmektedir (A. Yılmaz, 2014: 1687). İşçi göçlerinin ülkemizdeki en güzel örneklerini 1960’lı yıllarda Almanya başta olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerine göç eden vatandaşlarımız oluşturmaktadırlar. 1961 yılında Türkiye’den Almanya’ya 6. 700 vatandaşın göç ettiği bilinmektedir. Bu sayı 1970 yılında 249. 400’ü bulmuş ve 1998 senesine kadar da kademeli olarak artış göstererek en yüksek rakam olan 2, 110. 223’ü bulmuştur (Genel, 2014: 310).

Türkiye’den Almanya’ya yapılan bu göçler işçi göçlerine güzel bir örnek oluşturmaktadır.

İşçi göçlerinin yanı sıra göçün ana konusunu oluşturan zorunlu göçmenler, yurtsuzlar, sığınmacılar ve mülteciler temel hak ve özgürlüklerinin tehdit altında olmasından dolayı kendi vatanlarını terk ederek güven içinde yaşayabilecekleri diğer ülkelere gitmek mecburiyetinde kalan kesimleri oluşturmaktadır (Doğan, 2020; Öner, 2014). Göçmenler, daha iyi yaşam şartlarına sahip olmak amacıyla gönüllü olarak başka ülkelere göç eden ve göç taleplerinin gidecekleri ülkedeki karar alıcılar tarafından onaylandığı bireylerdir (“İltica ve göç”, 2013). Gideceği ülkenin onayını almadan o ülkelere göç eden kişilere ise “kaçak göçmen” veya “kâğıtsız göçmen” denilmektedir (“Suçluların iadesi”, 2008). Kendi iradeleri dışında gerçekleşen olguların kurbanı olarak göç etmek zorunda kalan kişilere ise mülteci denilmekte ve kitlesel göçlerin önemli bir kısmını bu mülteciler oluşturmaktadır (Doğan, 2020).

Kitlesel göçlerin büyük bir bölümünü oluşturan mülteciler, 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne göre, vatani dışında yaşayan; dili, inancı, uyruğu, belli bir sosyo-toplumsal gruba aidiyeti veya görüşleri dolayısıyla zulüm görmekten korkan ve ülkesinin korumasından faydalanamayan veya faydalanmak istemeyen kişi olarak tanımlanmaktadır (Başak, 2011: 5-6; Sancar ve Peker, 2005; “Suçluların iadesi”, 2008). Sığınmacı ise muhafaza arayan, mülteci statüsünde kabul görmek üzere başvuruda bulunmuş fakat başvurusu neticelendirilmemiş, yanıt bekleyen bireyleri tanımlamaktadır (Kara ve Korkut, 2010: 155). Mülteci ve sığınmacı kavramlarının anlamlarının anlaşılmasının yanı sıra göç sürecinde oluşturdıkları etkiye de bakmakta fayda vardır. Göçün sığınmacılar ve mülteciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerin yanı sıra beraberinde getirdiği sosyal sorunlar dikkate alındığında göçün özellikle zorunlu göçün sosyo-toplumsal tarafının da bireysel tarafı kadar yıkıcı etkiye sahip olduğu görülmektedir (Tamer ve Birvural, 2018: 4).

Göçün nedeni ve yönü ne olursa olsun isteksiz yapılan göçlerin tümü göç edenler açısından hususi tarihinden, hayat öyküsünden, doğduğu, yetiştiği kültür ve vatanından, anılarından ayrılışı göç edilen yerde ise yalnızlığı, ecnebiligi ve diğeri oluşu ifade etmektedir (Çağlayan, 2006). Göç, genellikle göçmenleri şaşkına çeviren sosyo-toplumsal ve psikolojik sorunlarla birlikte gelmektedir. Göçmenlerin göç ettikleri bölgelerde farklı durumlarla karşılaşmaları onların yeni yaşamlarına büyük derecede etki etmekle birlikte kendi yaşam kalıplarından ve geleneklerinden pek

çoğunu kaybetmelerine neden olmaktadır (Kamel, 2017: 2-3). Yaşanan bu karışıklıklar ve değişiklikler göçmenin sosyal bütünleşmeye erken veya geç adapte olmasına neden olmaktadır. Göç sürecinde sosyal entegrasyon değerlidir çünkü entegrasyon yapma veya entegrasyon yapamama durumu hem göç sürecine dahil olan bireyler hem de göç alan bölgelerde yaşayan bireyler üzerinde büyük etkiler oluşturmaktadır (Kamel, 2017: 2-3). Dünyanın her bölgesinde dil, kültür, inanış, yaşam biçimi, coğrafi ve mekânsal alışkanlıklar göçmenlerin göç ettikleri toplumla bütünleşebilmeleri için epey bir vakit, çaba ve maliyet gerektirmektedir (Çağlayan, 2006). Özellikle uluslararası kitlesel ve zorunlu göçlerin oluşturduğu mülteci akını hem göç edenler hem de göç edilen ülkede yaşayan bireylerde uzun süreli olumsuz etkilere sebep olmaktadır (Tamer ve Birvural, 2018: 5).

Göç hareketliliğinin sonuçlarına baktığımızda sürecin işleyişine göre olumlu ve olumsuz durumların meydana geldiği görülmektedir. İnsan kalabalığının doğru bir şekilde yönetilmesiyle birlikte bu durum avantaja dönüştürülebileceği gibi aksi durumlar yaşandığıdaysa kargaşa ve çatışmalara yol açabilmektedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Dolayısıyla hem kamu yararı gözetilerek hem de göçmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak etkili politika ve düzenlemeler yapıp bu olumsuz durumların önüne geçilmelidir. Sonuç itibarıyla günümüz dünyasında göç, önüne geçilemeyen bir hakikat olarak her geçen gün hacmini artırmakta ve insanlığın başlangıcından itibaren dünya tarihine yön vermeye devam etmektedir (E. Özcan, 2017; T. Deniz, 2014; Ünal, 2014). Günümüz dünyasında bu olgu ağırlığını daha çok hissettirmekte ve çok sayıda ülkeyi etkisi altına almaya devam etmektedir.

Sosyal olgu olarak göç, farklı biçimleriyle insanlık tarihi kadar köklüdür ve insanlarla birlikte gelecek yıllarda da varlığını devam ettirecektir. Sosyo-ekonomik, siyasi, askeri, kültürel, ailevi, doğal olaylar ve diğer etmenlerin sonucu olan göç, etkileri en aza indirilmesi gereken sosyal ve evrensel bir sorundur (Tamer ve Birvural, 2018: 4). Refah düzeyinde artan eşitsizlikler, farklı toplumların deneyimlediği insan güvenliğinin zayıflığı gibi etmenler göçleri gelecekte de öngörülebilir seviyede devam ettirecektir (Koser, 2005: 2). Sanayi İnkılabı ve teknolojik gelişmelerin yaşanmasıyla birlikte ulaşım ve iletişim altyapısının güçlenmesiyle göç tüm dünyaya yayılmış ve zamansız olarak varlığını korumayı başarmıştır (Emin, 2019: 6).

Dünyada meydana gelen son gelişmeler ve sosyo-ekonomik koşulların değişime uğramasıyla birlikte Türkiye hem göç alan hem de göçmenlere geçiş koridoru olan ve

sürekli olarak göçmenlere ev sahipliği yapan ülke konumuna gelmiştir (Ünal, 2014: 68). Özellikle Orta Doğu ülkelerinden göç eden sığınmacıların bir bölümü Türkiye'ye yerleşmekte, belirli bir bölümü de Türkiye üzerinden diğer ülkelere geçiş yapmaktadır (Buz, 2005). Asya'yla Avrupa arasında koridor görevi gören Türkiye, Afrika, Orta Doğu ve Asya devletlerinden Avrupa Birliği ülkelerine yasa dışı yollarla göç etmeyi düşünenler için bir geçiş koridoru olup göç hareketliliğine dâhil olanların da yerleşmeye başladığı bir ülke olmuştur (Topçuoğlu, 2016: 7). Diğer bir ifadeyle düzensiz göçmenlerin yarısı Türkiye'yi transit bölge görürken geriye kalan yarısı da kaçak yollarla Türkiye'ye yerleşmektedir (Şemşit, 2018: 281-282).

Bu sebepten 20. yüzyılın başlarından şimdiye kadar asıl vatandaşları başka devletlere göç eden ülke konumundaki Türkiye farklı devletlerden göç alan bir ülke konumuna gelmiştir (T. Deniz, 2014: 184). Böylece Türkiye'de kültürel, toplumsal ve siyasi çeşitlilikler meydana gelmiştir. Türkiye'ye yapılan göçleri belirleyen çeşitli etmenler vardır. Sınır komşularımızda yaşanan siyasi istikrarsızlıklar, savaşlar, zulümler ve kötü yaşam koşulları bu göçleri artırmaktadır (Boyras, 2015). Bununla birlikte Türkiye'nin mekânsal konumu, transit bölge olması ve bulunduğu çevrede nispeten iyi ekonomik koşullara sahip olması göçmenler için çekici bir güç olarak tanımlanmaktadır (Boyras, 2015).

2.2. Türk Tarihinde Göçler

Homo Erectuslar'ın Afrika'yı terk etmesiyle başlayan bu yer değiştirme hareketi günümüze kadar süregelmiştir (Aytek, 2017). Milattan önce başlayan bu hareketlilik konargöçer bir yapıya sahip olan Türkleri de etkilemeyi başarmıştır. Bozkır yaşantısına sahip olan Türkler otlak darlığı, kıtlık ve hayvan hastalıkları gibi sebeplerden dolayı yılın belli zamanlarında farklı bölgelere göç ederek kendilerine yeni yerleşim yerleri aramışlardır. Orta Asya'da yaşamlarını sürdüren Türkler çeşitli sebeplerden ötürü Balamir önderliğinde Kavimler Göçü'nü başlatmış ve Avrupa'ya göç etmişlerdir (Çapan ve Güvenç, 2017). Türkler başlattıkları bu göç dalgasıyla Avrupa'da birçok milleti yerinden etmiş ve kendilerine yeni yurtlar edinmişlerdir. Kavimler Göçü sebebiyle yer değiştirmek zorunda kalan Gotlar ve Alanlar Avrupa'nın sosyo-demografik yapısının değişmesine zemin hazırlamışlardır (Aydemir ve Genç, 2011). Gotlarla Alanların beraberinde Ostrogotların ve Vizigotların da göç sirkülasyonuna dâhil olması günümüz Avrupa yapısının şekillenmesine kaynaklık etmiştir (Aydemir ve Genç, 2011).

Kavimler Göçü sayesinde Türkler Batı'ya açılmış Avrupalılar ise yeni arayışlar içine girmişlerdir. Bir devri bitiren bu göç Türk ve Avrupa tarihi için oldukça önemli bir konuma sahiptir. Kavimler Göçü Avrupa'nın tamamını, Orta Asya'yı ve Orta Doğu coğrafyasını etkilemiştir (Eravcı ve Ateş, 2018: 44). Kavimler Göçü'nün sonucunda Avrupa'nın bugünkü siyasi, sosyal ve kültürel yapısı ortaya çıkmıştır. Türklerin Avrupa'ya göçleri sonrasında kurulan Avrupa Hun Devleti döneminde Uldız ilk defa Anadolu'ya akınlar yapmıştır. Uldız, Anadolu'ya akınlar düzenledikten sonra Anadolu Türkler için önemli olmaya başlamıştır (Tokcan ve Özdemir, 2018).

Avrupa Hun Devleti'nden sonra Bulgarların da Anadolu'ya akınları olmuştur. Hunların ve Bulgarların Anadolu'ya akınlarından sonra Büyük Selçuklu Dönemi'nde Çağrı Bey'in de Anadolu'ya akınları olmuştur. Türkler için önemli bir konumu olan Anadolu'ya akınlar hız kesmemiş Malazgirt Savaşı'ndan sonraysa Türkler kitleler halinde Anadolu'ya yerleşmeye başlamışlardır (Yaman, 2018). Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'da Saltuklular, Artuklular, Dilmaçoğulları, Danişmentliler ve Çaka Beyliği kurulmuştur. Saltuklularla başlayan bu süreç Anadolu Selçuklu Devletiyle devam etmiş ve en nihayetinde Anadolu, Türkiye Cumhuriyeti'nin öz vatanı olmuştur (Gümüş, 2013). Anadolu Selçuklu Devleti'nin Köseadağ Savaşıyla yıkılma sürecine geçmesiyle ikinci beylikler kurulmuştur. İkinci beyliklerden olan Osmanlılar teşkilatlanarak Osmanlı İmparatorluğu'nu kurmayı başarmışlardır (Kayhan, 2018). Türk tarihinin başlangıcından itibaren Türklerin yaşam tarzında önemli bir yer tutan göç ve göç etme kavramı Türklerin Anadolu'yu yurt tutmasıyla sona ermiş gibi gözükmeyle birlikte bu süreç asla sona ermemiş, farklı yollarla süregelmeye devam etmiş ve kuruluşundan itibaren Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni de hem iç hem dış göç olarak kendini göstermeye devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan göç hareketleri önemi nedeniyle aşağıda farklı bir başlık altında detaylı olarak incelenmiştir.

2.2.1. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'deki Göçlerin Seyri

Osmanlı İmparatorluğu'nun topraklarında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, göçlerin oluşturduğu çeşitlilik noktasında kısmen imparatorluğun izini sürmüştür (Efe, 2018). Cumhuriyetin kurulduğu andan itibaren hem kendi halkının hem de başka milletlerin oluşturduğu hareketlilik Türkiye Cumhuriyeti'nin yapısını şekillendirmiştir (Kazgan, 1983). Yabancı devletlerde yaşanan hareketlenmelere kayıtsız kalamayan Türkiye Cumhuriyeti farklı milletlere kucak açarak onları ülkesine kabul etmiş

böylelikle ülkedeki iç göçlerin beraberinde dış göçlerin de seyrini değiştirmiştir. Devletin yeni kurulması ve savaş ortamından henüz çıkmış olması vatandaşların sosyo-ekonomik refahını olumsuz etkilediğinden halk refah seviyesini yükseltmek amacıyla yeni arayışlara yönelmiştir (Efe, 2018; Güreşçi, 2011; Şenol, 2018).

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ülkenin her yerinde tarım ve üretim altyapısını belli bir sisteme oturtamadığından yerel halk maddi darboğaza girmiş ve bu darboğazdan kurtulmak isteyen kesimler kırsaldan kırsala, kırdan kente ve kentten kente göçlerde bulunmuşlardır (Yıldırım, 2012). Kırsaldan kırsala göçler genel itibariyle tarım alanlarının yetersiz oluşundan ve arazilerin miras yoluyla parçalanmasından kaynaklanmıştır (Güreşçi, 2011:127). Kırdan şehre göç 1950’li yıllarda yadsınamayacak bir seviyeye ulaşmıştır. Kentten kente göçler ise sanayileşmeyle birlikte iş olanaklarının değişmesine bağlı olarak yaşanmıştır (Güreşçi, 2011: 128). Kırdan yaşamlarını sürdüren çiftçilerse Amerika Birleşik Devletleri’nin (ABD) finansal destek sağladığı Marshall yardımlarından faydalanarak bilgi ve kabiliyetlerini artırmış ve kırsalda tutunmayı başarmışlardır (Çınar, 2018; Ertem, 2009).

1960 ve 70’li yıllarda ise insan emeğinin yerini yeni düzenlemeler ve tekniklerle birlikte büyük oranda makinelerin alması, tarımda makineleşmenin artması ve sanayileşme atılımlarının hızlanması gibi etmenler halkı alternatif yöntemler bulmaya itmiş bu arayışlar da 1980’li yıllara kadar devam etmiştir (Asutay ve Çarıkçı, 2015; Güreşçi, 2011: 128-129). 1960 Darbesi, 1971 Muhtırası ve 1982 Darbesi, halkı içinden çıkılmaz bir duruma sürüklemiştir (Emiroğlu, 2016). 1980’li yıllarda neo-liberal politikaların benimsenmesi her alanda olduğu gibi tarımda da yeni bir dönemi başlatmış ve kır yaşamına epey bir etki etmiştir. 1980 sonrası yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyo-toplumsal değişiklikler Türkiye adına yeni bir ivme oluşturmuştur (Kolsuz ve Yeldan, 2014). Darbelerin olumsuz etkilerini üzerinden atmaya fırsat bulamayan halk 1984 yılında Kürdistan İşçi Partisi (PKK) terör örgütünün saldırılarına maruz kalmıştır (Tümtaş ve Ergun, 2016: 1350). Bu saldırı ve faaliyetler 1990 yılında ülkenin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yaşayan binlerce insanı istikrarsızlık ve tehditler yüzünden isteksiz olarak yerleşim yerlerini terk etmeye zorlamıştır (Pusane, 2014). PKK terör örgütünün Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yaşayan halk üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra asayiş başta olmak üzere ülkenin ekonomik faaliyetlerini

ve politik süreçlerini eylemleriyle ve sebep olduğu düzensiz göç dalgasıyla sekteye uğrattığı bilinen bir gerçektir (Aydın, 2014: 151).

Ülke içi göçlerin beraberinde dış göçler de cumhuriyet tarihinin önemli bir konusunu oluşturmaktadır. Bağımsızlığın sembollerinden olan Lozan Antlaşmasıyla birlikte Türkiye dış ülkelere göç almaya başlamıştır. Lozan Antlaşması imzalanmadan önce de Türkiye Cumhuriyeti zaman zaman diğer devletlerden göç almıştır fakat bu antlaşmayla mübadele konusu dikkat çekmeye başlamıştır. Mübadele kapsamında Türkiye’de ikamet eden Ortodoks Rumlarla Yunanistan’da yaşayan Müslüman Türkler 1 Mayıs 1923 itibariyle göçe tabi tutulmuşlardır (Efe, 2018: 24; Sarınoy, 2011: 353). Türkiye, Yunanistan’dan gelecek vatandaşların akıbetini belirleyebilmek adına Mübadele, İmar ve İskân Vekâletini oluşturarak onların yerleşimlerini kolaylaştırmıştır (Bozdağlioğlu, 2014). Yunanistan’la yapılan mübadele sonrasında Bulgar hükümetinin zorbalık derecesine varan yıpratıcı hareketleri dolayısıyla Yunanistan’dan sonra Bulgar Devleti’nde yaşayan Türk vatandaşları da topraklarına dönmeye başlamışlardır (Bozdağlioğlu, 2014).

Türkiye bu yer değişikliğini de rayına oturtabilmek amacıyla 18 Ekim 1925’de başkentte Türk-Bulgar İkamet Sözleşmesini imzalamıştır. Bu sözleşmeyle Bulgaristan’dan gelen vatandaşlar ziynet eşyalarını ve kıymetli varlıklarını kendileriyle getirebilecek, mülklerini de satılığa çıkarabileceklerdi (Sarınoy, 2011: 359). 1939 senesinde Bulgaristan’dan gelenlerin sayısı 198.688’i bulmuştur. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Bulgarların getirdiği kısıtlamalar neticesinde bu sayı giderek azalmıştır (Çavuşoğlu, 2007). Bulgaristan’ın takip ettiği azınlık ve asimile siyaseti sonucunda 1989 senesinde Bulgar Devleti, Türkleri kitleler halinde yerlerinden etmiştir. Todor Jivkov’ın görev süresi tamamlandıktan sonra Türkiye’ye göç edenlerin bir kısmı Bulgaristan’a geri dönmüş bir kısmıysa Türkiye’de yaşamlarını sürdürmeye devam etmiştir (Sarınoy, 2011: 360).

Yunanistan ve Bulgaristan göçlerinin beraberinde Yugoslavya-Makedonya’dan yapılan göçler karşımıza çıkmaktadır. 1923-30 yıllarında Türklerin zorbalıklara maruz kalması ve Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı’nın kendilerine yaşama hakkı tanımaması üzerine 350 bine yakın kişi Türkiye’ye göç etmiş ve bu göç ‘Türklerin kaçıışı’ olarak adlandırılmıştır (Çolak, 2013). Göçle gelenlerin bir kısmı devlet eliyle çeşitli bölgelere yerleştirilmiş bir kısmı da kendi istekleri doğrultusunda ikametlerini sağlamışlardır (Çavuşoğlu, 2007: 135). 1920’li yıllarda Romanya’da yaşayan Türkler, Yunanistan ve

Bulgaristan'da yaşayan Türklere kıyasla ekalliyet haklarına daha fazla sahiptiler. Türklerin bu haklara sahip olmaları olumlu bağları güçlendirmişti fakat Romanların bünyelerinde yaşayan Türklere karşı tavırlarının değişmesi Romanya'da yaşayan Türklerin durumunu zora sokmuştur (Ö. Duman, 2008: 26). Savaş zamanında elde edilen başarısızlıklar ve yenilgiler Roman Devleti'nin toprak bütünlüğünü bozmuştur. Ekonomik kayıplar neticesinde Kral Ferdinand 100 hektarın üstündeki sahipli arsaları devletleştirerek sahiplerinin elinden almıştır (Arslan, 2014). Türklerin topraklarına da el konulmasıyla birlikte tarımla uğraşanlar zor duruma düşmüşlerdir. Bununla birlikte Türklerin çoğunlukta yaşadığı Dobruca'ya Ulahların yerleştirilmesi ve güvenliklerinin göz ardı edilmesi üzerine 1924'te Türk asıllı Romanlar Türkiye'ye göç etmeye başlamışlardır (Metin, 2012).

Yunan, Bulgar, Yugoslav-Makedon ve Roman göçlerinin yanı sıra Boşnakların, Arnavutların, Çerkezlerin, Abazaların ve Gürcülerin de zaman zaman Türkiye'ye göçlerinin olduğu bilinmektedir (Haydar, 2018: 24-25). Sırp Krallığının kurulmasının ardından Bosna-Hersek'te yaşamlarını sürdüren Boşnakların akıbeti büyük tehlikeye girmiştir. Sırpların İslam karşıtı olmaları ve Boşnaklara Türk gözüyle bakmaları Bosna'daki huzursuzluğu artırmıştır (Dedeic, 2013: 11). Türklerin Sırplarla olan uzun süreli tarihi anlaşmazlıkları ve Boşnakların Sırp tarafından etnik olarak Türk kategorisine koyulmasından dolayı Sırp Boşnaklara düşman gözüyle bakmış ve kendilerince Sırp toprakları olarak nitelendirdikleri yurtlarından gitmelerini istemişlerdir. Boşnaklar çeşitli işkence ve zulümlere maruz bırakılmış dolayısıyla gördükleri muameleye daha fazla sessiz kalamayıp Türkiye'ye ve farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır (Ayhan, 2010).

Türkiye'ye gelen Boşnaklar diğer devletlerden gelen göçmenler gibi belirli yerlere yerleştirilerek Türkiye'de yaşamaya başlamışlardır. Balkan Devletlerinden gelenler sıklıkla Adapazarı, İzmit, Kocaeli, Bursa ve İzmir çevrelerine yerleşmişlerdir (Ayhan, 2010; Çavuşoğlu, 2007; Dedeic, 2013; Sarımay, 2011). Göçle gelenlerin bazıları karışıklıklar bittikten sonra ülkelerine geri dönmüş bazılarıysa bu topraklarda yaşamaya devam etmiştir. Lozan Antlaşmasıyla Yunanistan'la başlayan göç trafiği diğer milletlerin katılımıyla devam etmiş ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da varlığını korumuştur (Kirişçi, 1999: 112-113). Türkiye'ye yapılan göçler sadece bu devletlerle sınırlı kalmamış Asya, Afrika ve Orta Doğu ülkeleri başta olmak üzere çeşitli devletlerden yapılmıştır. Asya ve Afrika ülkelerinden gelen göçmenlerin yanı

sıra 2011 senesinden itibaren Türkiye en uzun karayolu hudut komşusu olan Suriye’den de göç almaya başlamıştır. Suriye’de halk ve hükümet arasında yaşanan kargaşa ve çatışmalar Suriye vatandaşlarını topraklarını terk etmek durumunda bırakmıştır (Tümtaş ve Ergun, 2016: 1351). Topraklarını terk eden Suriye vatandaşları sınır komşularına sığınarak muhafaza talebinde bulunmuşlardır. Bu talep doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti Suriyeliler için geçici koruma kanunu çıkararak onları himayesi altına almıştır. Güncel verilere göre bu kanundan 3 milyon 736 bin 91 Suriye vatandaşı yararlanmaktadır (“Türkiyedeki Suriyeli sayısı”, 2022). Bundan sonraki başlıklarda bu çalışmaya da konu olan Suriye göçünün tarihçesi, nedenleri ve etkileri detaylı olarak açıklanacaktır.

2.3. Suriye Göçünün Tarihçesi ve Nedenleri

Aralık 2010’da Tunus uyruklu bir seyyar satıcının kolluk görevlileri tarafından gördüğü kötü muameleleri kınamak amacıyla kendini ateşe vermesiyle Arap Baharı olarak adlandırılan başkaldırılar başlamıştır (Çakı, 2014; Oğuzlu, 2011: 9). Tunuslu bu seyyarın yaşadığı durum Orta Doğu ülkelerinde tarihin akışını hızlandırmış ve gün yüzüne çıkardığı olaylar devrim niteliği göstermiştir. Herkesin iktidarından emin olduğu ve sarsılmaz denilen yönetimler tarihe karışmaya başlamıştır (Şen, 2013). Vatandaşların ve halkın sözünün siyasette güçlü bir etki oluşturmasıyla ülkelerin yapıları değişmiş ve olaylardan aktif ya da pasif bir şekilde etkilenen kesimler güttükleri politika ve güvenlik anlayışlarında yenilikler yapmaya başlamışlardır (Oğuzlu, 2011: 9).

Tunus’ta başlayan Arap Baharı bu ülkeyle sınırlı kalmamış birçok Arap ülkesinde de karşılık bulmuştur. Libya, Yemen, Mısır, Cezayir ve Suriye başta olmak üzere bu başkaldırı ve devrimler tüm Orta Doğu coğrafyasını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiştir (Wara, 2019: 85). Sanılanın aksine bu devrim hareketi ülkeleri daha ileriye götürmemekle birlikte devletlerin suç oranlarının artmasına, halk ve yönetim arasındaki uçurumların belirginleşmesine, halkın isteklerinin göz ardı edilmesine ve faaliyetlerinin daha da kısıtlanmasına neden olmuştur (Wara, 2019: 85-87). Arap Baharı’na neden olan birden fazla etmen vardır fakat en etkili sebep yönetimlerin finansal iflası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple seküler, muhafazakâr ve herhangi bir dini inanca aidiyeti bulunmayan gruplar siyasi kimliği bulunan karar alıcılarla bir araya gelerek Arap rejimlerini sarsmayı başarmışlardır (Göçer ve Çınar, 2015). Çeşitli kesimleri ortak bir paydada buluşturan bu güç ‘finansal başarısızlıktır’.

Bu nedenle Arap Baharı, 1979 İran Devrimi ve Nasır olaylarını meydana getiren dini ve ideolojik kökenli sorunlardan değil enflasyon ve barınma sıkıntısı gibi temel gereksinimlerin eksikliğinden oluşmuştur (Bacık, 2011: 17).

Arap Baharı'nın Suriye'deki gelişimine baktığımızda ilk hareketlenmelerin 15 Mart 2011'de başladığı görülmektedir. 15 Mart'ta başlayan gösteri ve mitingler nisan ayıyla birlikte ülkenin hemen hemen her yerine ulaşmıştır (Göçer ve Çınar, 2015). Suriye'de yaşanan bu başkaldırıların sebepleri Hafız Esed dönemine kadar gitmektedir. 12 Mart 1971'de darbeyle devlet başkanlığı görevine gelen ve 1973 tarihli anayasayla kurumların tamamında egemenlik kuran Hafız, zamanla başkomutanlığa, devlet başkanlığına ve partinin genel sekreterliğine atanmıştır (Mercan, 2012: 21). Hafız yönetiminde Nusayriler dini vazifelerinden arındırılarak Suriye siyasetini ve ekonomisini yönlendiren güç haline getirilmişlerdir. Müşterek yöneticilik modelini kabullenen Hafız, kendini yönetimin merkezine oturtturarak politikayı yönlendirmiştir (Vurmay, 2011). İç siyasette kimlik ve mezhep ayrılıkları üzerinde çalışmalarını yürüten Hafız, devletlerarası politikalarsa ülke çıkarları doğrultusunda adımlar atmıştır. İsrail düşmanlığıyla Arap milliyetçiliğini uluslararası siyasetin temeline oturtmuştur (Çimen, 2016).

Hafız, önderliği zamanında ülkenin çeşitli makamlarına ailesini ve mezhebinden olan kimseleri getirmiştir. Liyakatin göz ardı edildiği bu durum Esed sülalesinin iktidarı boyunca devam etmiştir (M. Yılmaz, 2011: 18). Hafız, yönetimde kaldığı süre boyunca ayrımcılıklar yaparak belli bir kesimin yöneticisiymiş gibi davranmıştır. Hafız'ın ölümü üzerine oğlu Beşar Esed başa geçmiştir (M. Yılmaz, 2011; Şen, 2013: 58). Beşar, başa gelebilmek için anayasada değişiklik yaparak yaş sınırını 40'tan 30'a çekmiştir. Böylelikle Suriye'de 'başkanlık monarşisi' denilen yönetimi ortaya çıkarmış, tek partinin gücünü sürdürmüş ve ülkeyi demokratik adımlardan daha da uzaklaştırmıştır (Şen, 2013: 58).

Beşar, yönetimi devraldıktan sonra yurttaşlarına finansal iyileştirilmelerin yapılacağını teminatını vermişti. Piyasanın diğer milletlerin yatırımına açılacağı, ekonomide liberalleşmeye izin verileceği gibi adımlar bu iyileştirmelerin kapsamında yer almıştır (Özdemir, 2016: 91). Kırsalda yaşayan halk 2000'li yıllarda finansal yapılandırılmalar yüzünden zorluklar yaşarken Beşar'ın kalkınma ibresini kentliler yönüne çevirmesi bazı kesimlerin tepki göstermesine yol açmıştır (Özdemir, 2016: 92). Var olan sorunların üzerine kuraklığın yıpratıcı etkisini üstünden atamayan

kesimler daha büyük bir ekonomik darboğaz içine girmişlerdir. Finansal çıkmazların beraberinde hükümetin Alevileri desteklemesi ve onlara daha yakın davranması mezhepler arasındaki çatışmaları büyütmüş, Sünnilerin çoğunun Baas partisini İslam aleyhtarlığıyla suçlamasına neden olmuştur (Vurmay, 2011). Sünniler, azınlık olan Alevilerin bu denli güçlü olmasını orduya ve yönetime bağlamışlardır. Alevi-Sünni çatışması Beşar zamanında içinden çıkılmaz bir hal almış ve ayaklanmalar boy göstermiştir (Çimen, 2016; Özdemir, 2016: 93). Sonuç olarak mezhepsel ayrılıklar, finansal istikrarsızlıklar, açlık ve kötü gidişat hem yönetimi hem de halkı bir çıkmaza doğru sürüklemiştir.

Ülkeyi etkisi altına alan pahalılık ve talep eğrisinin tersine dönmesi durumu daha da kötüye götürmüştür. Ekonomik düzenlemeler için Baas yönetimi 2005'te 'toplumsal pazar ekonomisini' öne sürmüş fakat işleyiş tam tersi şekilde olmuştur. Bunun sonucunda sınıflar arasındaki uçurumlar çığ gibi büyümüştür (ElHadj, 2011: 2). Halkın beklediği finansal kazançlar hayal olarak kalmış ve sanayi hamlelerinde atılması gereken adımlar atılmamıştır. Sermayenin ikincil sektör yerine otel ve turizme yatırılması bazı çevreler tarafından olumsuz değerlendirilmiştir (Şen, 2013: 62). Halkın geçim kaynağı olan fabrikalara kilit vurulurken harcamaların hizmet sektörüne yığılması yurttaşları endişelendirmiştir (Şen, 2013: 62). Beşar ve taraftarları 'eş-dost kapitalizmini' uygulamaya koymuşlardır. Eş-dost kapitalizminin yürütülebilmesi adına yandaşlarına mekteplerle sağlık alanları tahsis etmiş, sıradan insanların gereksinimlerini göz ardı etmiştir (Koyuncu, 2017). Bu sebeple Hafız yönetiminin güçlenmesinde etkin rol oynayan köy halkının değeri azalmış ve kazançları iyice düşmüştür.

Böylelikle Baas yönetiminin büyük destekçileri sayılan köylüler fakirleşmiş ve göç etmeye zorlanmışlardır (Koyuncu, 2017; Şen, 2013). Suriye'nin tahıl deposu sayılan Cezire bölgesini kuraklığın vurmasıyla birlikte 2007-2010 senelerinde boşaltılması köylülerin durumunu iyice kötüye götürmüştür (Süer, 2012: 4). Kuraklıkla birlikte köy halkı 2009 yılında kentlere göç etmeye başlamıştır. Kırsal bölgelerden gelen göçler neticesinde şehirlerde kaçak yapılaşmaların sayısı artmıştır. Evsiz insanların sayısının artmasıyla 'barınma krizi' ortaya çıkmış, ihtiyaçların en başında gelen barınma eksikliğinin olması halkı isyana sürüklemiştir (Süer, 2012: 14-15). Bunların beraberinde ekonomideki çıkmazlar vatandaşların satın alma gücünü azaltmış ve refah seviyelerinde düşüslere neden olmuştur. Dinamik nüfusa sahip olan

Suriye halkı, eğitim ve iş fırsatlarından mahrum bırakılarak yoksulluğun kenarına itilmiştir (Şen, 2013: 62). Ülkede her şey imtiyaz ve çıkara bağlanmış, zengin olanlar daha zengin; fakir olanlarsa daha fakir olmuştur (Mercan, 2012; Süer, 2012; Şen, 2013).

Suriye’de yıllardır süren sistemsel tıkanıklıklar halkın taleplerini karşılayamaz hale gelmiş ve toplumu büyük bir yıkıntıya sürüklemiştir. 2010’da Afrika’yla Orta Doğu topraklarında cereyan eden kargaşalar Beşar yönetimini düşündürse de bu kargaşaların ülkelerinde karşılık bulacağına ihtimal vermemişlerdir fakat Mart 2011’de Suriye’nin sembolik kenti Dera’da hareketlenmeler başlamıştır (Acar, 2019: 163). Başkaldırıların Baas ideolojisinin kalesi sayılan Dera’da olmasının asıl sebebi tüm ülkeyi etkisi altına alan açlık ve yolsuzluklarla birlikte yöre halkının işsiz kalmış olmasıdır. Kargaşaların Banyas, Lazkiye, Hama, Deyrizor ve Humus’a ulaşmasıyla olay iç savaşa dönüşmüştür (Acar, 2019: 163-164). Beşar, Şam Üniversitesi’nde katıldığı programda ayaklanma girişimini kınayarak halkın güveninin test edildiğini ifade etmiştir. Diğer bir söylemle halkın isteklerini dış devletlerin kışkırtması olarak değerlendirmiştir (Mercan, 2012).

Dera, Lazkiye ve Deyrizor’da çıkan ayaklanmalar karşısında iktidar, yurttaşların elindeki imkânlara el koyarak onların hükümet karşıtı eylemlerini hukuk dışı yöntemlerle durdurmuş, kolluk görevlileriye halk üzerinde baskılar kurarak onların gözünü korkutmuştur. Hükümet, gücünü kötüye kullanarak keyfi uygulamalarda bulunmuş ve tutuklulara çeşitli eziyetler ederek anayasanın onlara kazandırdığı hak ve hürriyetleri ellerinden almış ve vatandaşların özlük haklarını çiğnemiştir (Sandıklı ve Semin, 2012; Şen, 2013). Yasaların ve mahkemelerin işlevini yitirdiği rejimin yegâne yetkili konuma geldiği bu hal rüşvet, imtiyaz ve yolsuzlukları beraberinde getirmiştir. Hükümet karşıtlarının kitle iletişim araçlarına rağbet göstermesi üzerine seslerinin iyice duyulması iktidarı bir hayli kızdırmış ve hükümetin Facebook gibi çeşitli sosyal medya araçlarına erişim kısıtlaması getirmesine neden olmuştur (Özdemir, 2016: 94).

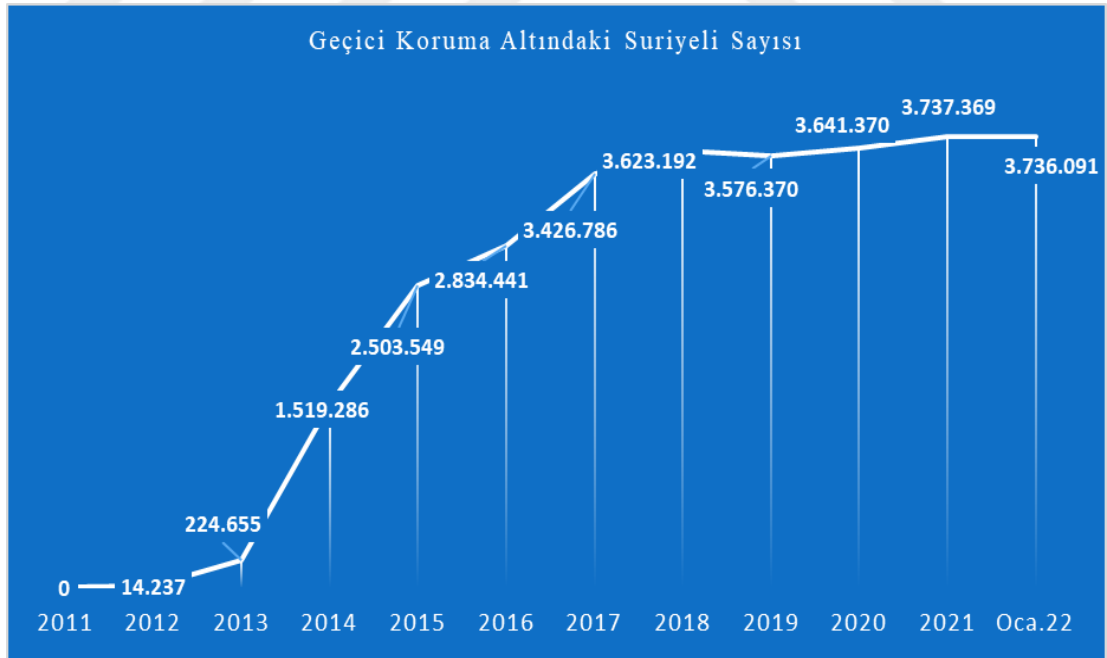
Yönetimin bu kısıtlama ve zorbalıkları miting ve gösterilerin devam etmesine, iktidara karşı cephe alanların sayısının artmasına zemin hazırlamıştır. Gösterilerin ülke geneline yayılmasıyla birlikte elektrik kesintileri artmış, petrol ve petrol ocaklarında aksaklıklar yaşanmış ve halkın yoksulluğu bir kez daha gün yüzüne çıkarılmıştır (Salık, 2011; Şen, 2013: 61-62). Halk, Beşar ve yönetiminden bazı taleplerde bulunmuş olsa da hükümetin bu taleplere boyun eğmeyeceğini bilmekteydi. Halk,

Beşar'ın yönetimi bırakması üzerine karışıklıkların son bulacağına inanmıştır fakat Beşar yönetimi bırakmamış ve göstericilerin çoğunu gözaltına alarak iç karışıklıkların daha da büyümesine sebep olmuştur (Şen, 2013: 61-62).

İktidar karşıtlarıyla baş edemeyen yönetim, kargaşaların daha fazla büyümesini önlemek adına 25 Mayıs 2011'de halkın taleplerine karşılık vererek devlet dairelerinde çalışanlarla emekliye ayrılanlara nakit yardımında bulunmuş, ilaç ve sağlık alanında yapılan zamları kaldırmış ve vergi indirimine gitmiştir (ElHadj, 2011: 3). Beşar, 21 Nisan 2011'de 1963 yılından itibaren uygulanan olağanüstü hal düzenlemesini kaldırarak barışçıl gösterileri düzenlemek adına yasalar hazırlamıştır. Bunlarla beraber ülke genelini kapsayan genel af ilan etmiş, yeni partilerin kurulmasına izin vermiş ve ücret iyileştirmelerinde yenilemelere gitmiştir fakat yurttaşların taleplerinin değişmesi üzerine Beşar, yumuşak politikalardan vazgeçerek baskıcı yöntemlere devam etmiştir (ElHadj, 2011: 3; Şen, 2013: 69). Beşar yönetiminin bu zorbalıkları ve müdahaleleri iktidar karşıtlarının eylemlerini sekteye uğratarak onların başarılı olmalarını engellemiştir (Özdemir, 2016: 97).

Neticede Batılı devletlerin yardımları yeterli olmamış, iktidar karşıtlarının girişimleri karşılık bulamamış ve halk yönetimi devirememiştir. İçerdeki karışıklıklarla dış devletlerin müdahale ve çabaları Suriye'yi iç savaşa sürüklemiştir (Şen, 2013: 64). Kendini haklı gören yönetim, muhalifleri ve taleplerini yasal görmemiş, onların her türlü girişimlerini engellemiş ve hükümet karşıtı faaliyetlerini sürdüren vatandaşları vatan haini ilan etmiştir. Muhalifler, iktidarın bu zorbalıklarına boyun eğmemek amacıyla Haziran 2011'de Demokratik Değişim Koordinasyon Komitesini, 29 Temmuz 2011'de Özgür Suriye Ordusunu, Ağustos 2011'de Suriye Devrim Genel Komisyonunu, 2 Ekim 2011'de Suriye Ulusal Konseyini ve 12 Kasım 2012'de Suriye Devrimi ve Muhalefet Güçleri Ulusal Koalisyonunu kurmuş olsalar da yönetim karşıtı mücadelelerinde başarılı olamamışlar ve kendilerini iç savaşın içinde bulmuşlardır (Kardaş ve Balcı, 2014: 55; Şen, 2013: 67). İç savaş sonucunda tehdit altında yaşayan ve temel gereksinimlerini karşılayamayan halk vatanından ayrılmak zorunda kalmıştır. Suriye'de yaşanan bu iç savaş hem Suriye vatandaşlarını hem de Suriye'nin sınır komşularını ciddi bir şekilde etkilemiştir (Tunç, 2015: 38). 23 milyonu aşkın Suriye nüfusunun 12 milyona yakını yardıma muhtaç duruma düşmüş, 5 milyona yakını da yabancı devletlere sığınma talebinde bulunmuştur. (Sezgin ve Yolcu, 2016: 418).

Suriye’de artan gerilim neticesinde Türkiye, Irak, Lübnan, Ürdün ve Mısır insani yardım amacıyla ‘açık kapı’ politikasını uygulayarak kapılarını Suriyelilere açmışlardır (Öner, 2014: 43). Türkiye, açık kapı politikasından faydalanmak isteyen kesimler için sınırlarını tamamen açmış ve sınıra yakın yerlerde barınmaları için merkezler inşa etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, göçle gelen Suriyelilere misafir gözüyle bakmış fakat Anadolu’ya yapılan bu göçlerin hız kesmemesi üzerine geçici koruma kanununu işleyişe geçirmiştir (Tunç, 2015: 39). Türkiye yürürlüğe koyduğu bu kanunla yalnızca ülkelerini onlarla paylaşmamış, muhtaç duruma düşen komşularının muhafazaları için de önemli adımlar atmıştır (Ünal, 2014: 78). Suriye vatandaşları, açık kapı politikasını uygulayan devletler arasında en fazla Türkiye, Irak, Lübnan ve Ürdün’e göç etmeyi tercih etmişlerdir (Tunç, 2015: 39). Suriye’yle Türkiye arasında uzunca bir sınır hattının bulunması, kara komşusu olmaları ve Suriyelilerin Türkiye’de yakınlarının olması göçlerin bu yöne doğru olmasını güçlendirmiştir (Ertuş, 2017: 7). 2011’in ilkbahar ayında başlayan göçler süreç içerisinde binlerce Suriye vatandaşının katılımıyla azımsanamayacak seviyeye ulaşmıştır. Neticede Türkiye diğer komşu devletlere nazaran Suriyelileri en fazla himaye eden ülke konumuna gelmiştir (Ertuş, 2017: 7).



Şekil 2.1. Yıllara Göre Ülkemizde Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Nüfus

Kaynak: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Şekil 2.1. incelendiğinde Türkiye’deki Suriye nüfusunun 2012 yılından itibaren kademeli olarak arttığı görülmektedir. 2011 yılına ait verilerin olmamasıysa o yılda göçlerin belli bir düzene tabi olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’deki Suriyeli nüfusun sayısının önemli olmasıyla birlikte Türkiye’ye ilk girişlerin ne zaman yapıldığına bakmakta da fayda vardır. Türkiye’ye ilk giriş 300 ile 400 kişilik birinci kafileyle 29 Nisan 2011’de Hatay Cilvegözü hududundan yapılmıştır (“Yıllık göç raporları”, 2015). Türkiye, 1951 Mültecilerin Statüsünün Belirlenmesine Yönelik Uluslararası Cenevre Sözleşmesi’ne dayanarak Suriye’den gelenleri mülteci ya da sığınmacı olarak tanımamış onlar için ‘misafir’ unvanını uygun bulmuştur. Suriye vatandaşları Türkiye’yi transit ülke olarak kullanamadıklarından Türkiye’de kendileri için hazırlanan çadır kentlerde (geçici barınma merkezlerinde) konaklamışlardır (“İnsan hakları ihlalleri”, 2013).

Türkiye’ye Haziran 2011 itibariyle gelen Suriye vatandaşları için ‘geçici koruma’ kapsamında Hatay, Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa illerinde kamplar hazırlanmıştır. Gelen Suriyeli sayısının sürekli artmasıyla beraber bu illere ek olarak Adana, Kahramanmaraş, Osmaniye, Malatya, Mardin ve Adıyaman illerinde de yeni yerleşim yerleri açılmıştır (“İnsan haklarının korunmasında”, 2017). Türkiye’nin güttüğü ‘açık kapı’ politikası ile göç edenlerin temel ve ivedi gereksinimleri kapsamında bulunan barınma, gıda, hijyen ile güvenlik ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır (“İnsan haklarının korunmasında”, 2017). Göçle gelenlerin çoğunluğunu kadın ve çocuklar oluşturmuş ve bu göçlerin büyük bir kısmı yaya olarak yapılmıştır. Suriyeliler öncelikle Türkiye’nin sınıra yakın yerleşim yerlerine sığınmış daha sonraysa ülkenin tamamına yayılmışlardır. Gelen göçmenlerle alakalı meselelerde ana muhatap olarak Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) görevlendirilmiştir (Ertuş, 2017: 8-9).

Suriye’de meydana gelen iç savaşın sonlandırılması durumunda dahi Suriye vatandaşlarının ülkelerine hemen dönmeyecekleri göz önünde bulundurulduğundan sosyal hayatı düzenlemek adına yeni sistemler ve yollar aranmaya başlanmıştır. Bu bağlamda 30 Mart 2012 yılında Türkiye Cumhuriyetine sığınma gayesiyle gelen Suriye Cumhuriyeti vatandaşlarının kabulüne ve barındırılmasına ilişkin yönerge yürürlüğe konmuştur. 4 Nisan 2013’de Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kabul görerek ‘geçici koruma’ resmiyet kazanmıştır (“Yıllık göç raporları”, 2015). 22 Ekim 2014’de geçici korumayla ilgili yönetmelik yayımlanmış ve böylece Suriyeli

sığınmacıların hukuki konumları ve çeşitli hakları oluşturulmaya çalışılmıştır (Sezgin ve Yolcu, 2016: 419-420). Geçici Koruma Yönetmeliğine göre geçici koruma kanunu; vatanından ayrılmak zorunda bırakılmış, ülkesine geri dönemeyen, can havliyle toplu akınlar zamanında ferdi olarak sınırlarımıza sığınan veya sınırı aşan yabancı milletlerden haklarında kişisel olarak uluslararası muhafaza konumu belirleme işlemleri yapılmayan ecnebilere uygulanmaktadır (“Türkiye bölgesel mülteci”, 2018). Bu hüküm gereğince Suriye vatandaşlarına da bu hak tanınmıştır. Suriye vatandaşlarını himayesi altına alan Türkiye Cumhuriyeti onların eğitim süreçlerini iyileştirmek amacıyla çeşitli çalışmalara imza atmıştır. Bu çalışmaların neler olduğunu detaylıca incelemek amacıyla Suriye göçü ve eğitimde yaşanan gelişmeler başlığına yer verilmiştir.

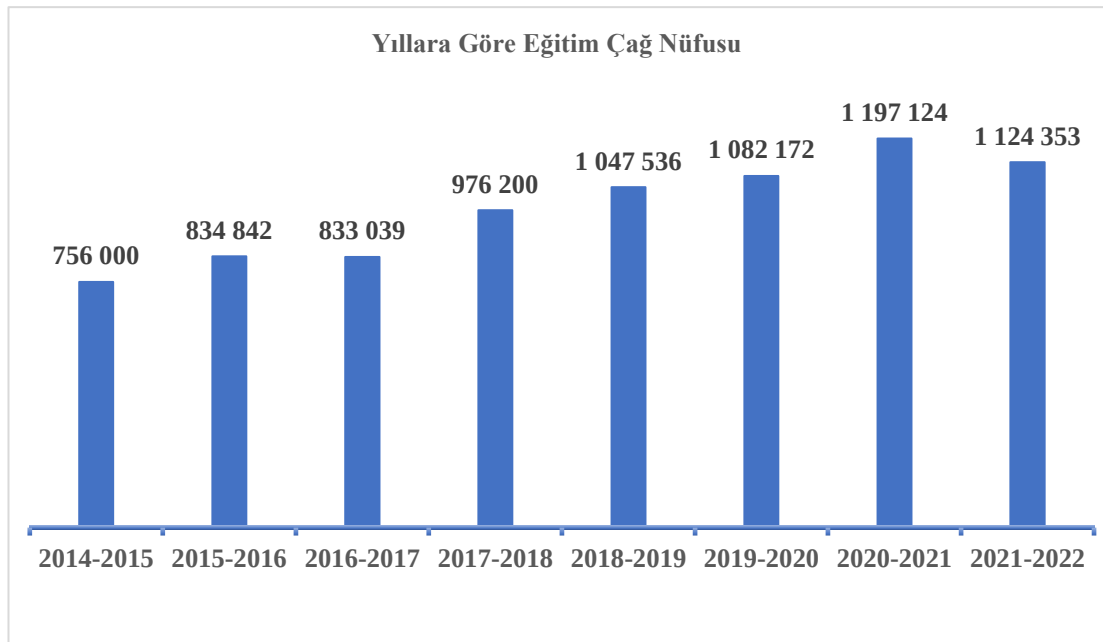
2.4. Suriye Göçü ve Eğitimde Yaşanan Gelişmeler

Nisan 2011’de başlayan Suriye göçleri Türkiye’de birçok alanda değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Suriyeli sığınmacılara ilk etapta misafir gözüyle bakılmış ve onlar için geniş çaplı çalışmalar yapılmamış fakat göçle gelenlerin çoğunluğunu çocukların oluşturması atılacak somut adımların hızlanmasını sağlamıştır (Tanrıku, 2018: 257). 2011 yılında AFAD aracılığıyla sınıra yakın bölgelerde çadır kentler kurulmuş ve bünyelerinde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) hizmete sunulmuştur. Suriyelilerin ülkemize gelmesiyle birlikte ilk defa GEM kavramı alanyazına girmiştir. GEM’ler ilk etapta çadır kent bünyesinde kurulmuş zamanla kamp dışına da yayılmıştır (Seydi, 2014: 275). Suriyeli çocukların eğitiminde kilit öneme sahip olan GEM’lerde verilen eğitimin sınırları tam olarak belirlenememiş nihayetinde Milli Eğitim Bakanının açıklamalarıyla içeriği doldurulmuştur.

GEM’lerde verilen eğitimle ilgili ilk bilgiler dönemin Milli Eğitim Bakanı Dinçer’den gelmiştir. Dinçer, 31 Temmuz 2011’de yaptığı açıklamayla Suriyeli öğrencilerin eğitiminin nasıl olacağı hakkında bilgiler vermiştir. Bakan, Suriye uyruklu öğrencilerin derslerde Türk müfredatından sorumlu olacaklarını yalnız eğitim dilinin Arapça olacağını söylemiş ve sadece büyükelçiliklerin bünyesinde açılacak olan okullarda başka ülkelerin müfredatının takip edilebileceğini ifadelerine eklemiştir (Seydi, 2014: 275). Bu tarihten iki ay sonra Bakan Dinçer 28 Eylül’de tekrar bir açıklama yapmış ve açıklamalarında, kamplarda Suriyeli çocuklar için sınıf ortamının hazırlandığını ve o sınıflarda görev alacak eğitimcilerin Suriye’de yetişmiş ve Arapçaya hâkim olduklarını dile getirmiştir (Seçmeli derslerle ilgili, 2012). Türkiye Cumhuriyeti

böylelikle ilk defa kendi sınırları içerisinde Türk müfredatının Arapça okutulmasına izin vermiştir (Suriyeli mülteciler dosyası, 2015). Bu durum eğitim politikalarında ve yabancılara yönelik eğitim anlayışında değişikliklerin yaşanmasını sağlamıştır.

Bakanın açıklamalarından da anlaşılacağı üzere Suriyeli öğrencilere misafir gözüyle bakılmış onların ülkelerine en kısa sürede geri döneceklerine inanılmıştır. Suriyeli öğrencilerin ülkelerine dönerken zorluk yaşamamaları adına kendi dillerinde eğitim görmelerine fırsat verilmiş ve onların kendi kültürleriyle bütünleşmelerini sürdürmeleri sağlamak hedeflenmiştir (Suriyeli mülteciler dosyası, 2015). Fakat eğitim alanında yapılan bu girişimler kamplarda yaşayan çocuklarla sınırlı kalmış ve öğrencilerin ivedi gereksinimlerinin karşılanabilmesi için bu adımların atıldığı düşünülmüştür. Suriyeli çocukların eğitim hayatıyla ilgilenen kurumların sayısının ve içeriğinin tam olarak bilinmemesi merdiven altı uygulamaların yürütüldüğünü göstermiştir. Bu uygulamaların ve Suriye göçünün akınlar halinde devam etmesi geçici eğitim politikalarını zora sokmuştur (Seydi, 2014). 2014 yılından önce Suriyelilerin eğitimiyle ilgili kapsamlı çalışmaların olmaması 2011-2013 yıllarında eğitim çağındaki Suriyeli öğrenci sayısına erişimi zorlaştırmıştır fakat 2014-2015 GİGM kayıtlarına göre eğitim çağındaki Suriyeli sayısı 756 bindir. Yıllar içinde bu sayının katlanarak artacağı varsayıldığından geçici politikalar terk edilerek kalıcı ve ihtiyaçlara cevap verici çalışmalar hazırlanmaya başlanmıştır.



Şekil 2.2. Yıllara Göre Eğitim Çağındaki Suriyeli Sayısı

Kaynak: T.C. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Daire Başkanlığı’ndan alınmıştır.

Şekil 2.2.’de yer alan veriler ülkemizde eğitim çağındaki Suriyeli nüfusunun 2014 senesinden beri kademeli olarak arttığını göstermektedir. Devlet, eğitim çağındaki nüfusun sürekli artması üzerine yeni atılımlar gerçekleştirmiştir. Öncelikle yerel ve bölgesel çalışmalar yapılmış fakat bu çalışmaların da ihtiyaçları karşılamaması üzerine ülke genelini kapsayan hizmetler ve yönetmelikler hayata geçirilmiştir. Yeni girişimlerin içinde özellikle Suriyeliler için hazırlanan genelgeler önem taşımaktadır (Kızıl ve Dönmez, 2017: 211). Genelgeler sayesinde Suriye vatandaşları birçok hakka sahip olabilmişlerdir. Geçici çalışmaların terk edilmesi üzerine kalıcı ve gerçekçi çözümlerin hayata geçirilmesiyle ancak 2013 yılında olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Suriyelilerin eğitimi için yeni çalışmaları hayata geçirmişlerdir. Bu bağlamda ‘Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler’ kapsamında ‘Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler’ konulu genelge 26 Nisan 2013’de il valiliklerine gönderilmiştir (Kızıl ve Dönmez, 2017: 213). Kamplarda konaklayan Suriyelilerin temel gereksinimlerinin AFAD, Kızılay gibi ilgili kuruluşlar tarafından sağlandığı, kampta yaşamayan Suriyelilerin ise gereksinimlerinin halk, mahalli idareler ve çeşitli kuruluşlar tarafından karşılanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir (Seydi, 2014: 277).

2013 yılında çıkarılan bu genelgeyle birlikte kamp dışında var olan sıkıntıların artık göz ardı edilemeyeceği görülmüş ve çalışmalar bu alanda da yoğunlaşmaya başlamıştır. Gaziantep’te yapılan ‘Bölge Eğitim Koordinasyon Toplantısı’ bu çalışmaların öncülerinden olmuştur (Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016: 472). Daha sonra bu toplantılarla benzer nitelikler taşıyan projeler Kahramanmaraş ve Malatya başta olmak üzere çeşitli illerde yapılmıştır. Toplantıların Gaziantep, Kahramanmaraş, Malatya gibi illerde yapılması Suriyeli sayısının bu illerde fazla olmasına bağlıdır (“Suriyeli öğrencilere yönelik”, 2017). Bölge koordinasyon toplantılarının beraberinde geçici koruma kanunu kapsamında da Suriyeli çocukların eğitimi için çalışmalar yapılmıştır. 26 Nisan 2013’te ve 26 Eylül 2013’te yayımlanan yönetmelikler bunların ilk örneklerini teşkil etmektedir. 26 Nisan 2013’te yayımlanan Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler adlı genelge MEB tarafından resmiyete dökülen ilk belgedir. İlk olması sebebiyle bu genelge şüphesiz

çok kıymetlidir ancak kapsamı açısından bakıldığında yeterli seviyede olmadığı görülmektedir (Emin, 2019).

Geçici Koruma Kapsamında, 4/4/2013 tarihli 6458 numaralı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 9. Maddesi göz önünde bulundurularak Eğitim Hizmetleriyle ilgili olan 28. Madde aşağıda ifade edildiği gibidir;

a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli tutularak 36-66 aylık çocuklar da okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanabilir.

b) İlköğretim ile ortaöğretim kademelerindeki çocukların eğitimi Milli Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı dâhilinde yürütülür.

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

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

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

(4) Bu yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleriyle ilgili diğer usul ve esaslar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir (Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı, 2017: 57).

Eğitim boyutunun yanı sıra yine Geçici Koruma Hizmeti 27. maddesine göre sağlık hizmetleri, 29. maddesine göre iş piyasasına erişim hizmeti, 30. maddesine göre sosyal yardım ve hizmetleri, 31. maddeye göre tercümanlık hizmeti ve 32. maddeye göre de gümrük işlemleriyle ilgili düzenlemeler yapılmıştır (detaylı bilgi için bkz. Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı, 2017: 57). 26/9/2013 tarihli Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri konulu en kapsamlı genelgenin maddeleriye aşağıda belirtildiği gibidir:

- Eğitimlerine ara vermek zorunda kalmış kamp içindeki Suriyeli çocuklara sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak bir nitelikte eğitimin sunulması,

- Bu bağlamda yürütülecek eğitim hizmetlerinin koordinasyonunun MEB'in sorumluluğunda olması,
- Öğretmen ihtiyacının, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında MEB tarafından görevlendirilerek karşılanması,
- Aynı şekilde Suriyeli vatandaşlar arasında çocuklara eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişilerin, MEB tarafından değerlendirilerek ancak ücret talep etmemesi koşulu ile tamamen gönüllülük esasına dayalı bir şekilde görevlendirilmesinin yapılması,
- Eğitimin içeriğinin ise, MEB'in kontrolünde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması, ayrıca Türk asıllı Suriyelilerin talep etmeleri halinde Türkiye müfredatında da eğitim görebilmesi,
- Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için tesis imkânları doğrultusunda Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılması,
- Kampların dışında kalan Suriyelilerden oturma izni olanların 16 Ağustos 2010'da yayımlanan 2011/48 sayılı "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" konulu genelge kapsamında kayıtları yapılarak okullaşmalarının sağlanmasıdır (Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı, 2017: 57).

Yayımlanan bu genelge; uygulanan çalışmaları belirli bir işleyişe tabi tutması, kamp içini ve kamp dışını bağlaması ve yükseköğrenime de dokunması açısından büyük önem taşımaktadır. Yeni düzenlemeyle birlikte Suriyeli öğrencilerin müfredatı MEB gözetiminde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonunun aracılığıyla düzenleneceği, aslen Türk olan Suriyeli vatandaşların ise istekleri doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti müfredatından yararlanabilecekleri belirtilmiştir (Emin, 2019: 14). Süreç içerisinde Suriyelilerin sayısının artmasıyla birlikte MEB, geçici koruma kapsamında izlemiş olduğu politikaları detaylandırma ihtiyacı duymuştur. Bu sebeple 23 Eylül 2014'te 2014/21 numaralı 'Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri' konulu genelgeyi hayata koymuştur (Emin, 2019: 14). Bahsi geçen genelge ile yabancılar için uygun görülen çalışmaların bazıları aşağıda sıralandığı gibidir;

- Kayıt kabulü için gerekli olan şartları taşıyan öğrenciler, diploma ve öğrenim belgelerine göre denklikleri yapılarak yerleştirilmekte ve öğrenim

göreceği okula yönlendirilerek eğitim öğretim hizmetinden faydalanmaktadır. Yabancı kimlik numarası bulunan yabancıların her türlü veri girişi e-okul ve yaygın otomasyon sistemleri üzerinden yapılmaktadır.

- İkamet izni olmayan, yabancı kimlik numarası edinemeyen, ilgili kurumca yabancı tanıtma belgesi verilmek suretiyle kayıt altında olan ve sınır dışı edilmeyenler de dâhil olmak üzere yabancı öğrencilerden öğrenim belgesi bulunmayanlar, beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliği belirlenerek öğrenim göreceği eğitim öğretim kurumuna yönlendirilmektedir. Ayrıca yabancı kimlik numarası bulunmayıp yabancı tanıtma belgesi bulunan Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin veri girişi Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) üzerinden yapılmaktadır. Pek çok dilde işlem yürüten YÖBİS sistemi üzerinden öğrencilerin devam, ders notu bilgileri girilmekte; karne, tasdikname, diploma verimi sistem üzerinden yapılmaktadır. Daha sonra kimlik numarası alan öğrenciler e-okul sistemine aktarılmaktadır.

- Kitlel akın ile Türkiye'ye gelen yabancılar için illerde barınma merkezleri oluşturulması halinde buralarda GEM'ler kurulması için gerekli tedbirler alınmaktadır.

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile oluşturulan GEM'lerde Türkçe öğretilmektedir. Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil dersi öğretmenleri görevlendirilebilir.

- Yaygın eğitim kurumları vasıtasıyla mesleki beceri kazandırılmakta, sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenmektedir. Talep gören alanlara imkânlar dâhilinde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetler açılmaktadır.

- Yurt dışından gelen öğrencilerin ülkemize ve okula uyumlarının sağlanması, ayrıca onlara rehberlik edilerek yetiştirilmeleri amacıyla okul müdürlüklerince takviye kursları açılabilir.

- GEM'lerde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak destek veren yabancılara paydaşlarla iş birliği çerçevesinde yapılan anlaşmalar doğrultusunda maddi, manevi ve mesleki destek verilmektedir (Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri, 2014).

Özetle bu yeni genelgeyle Suriyeli çocuklar MEB okullarında ve GEM’lerde kendileri için oluşturulan sınıflarda eğitim görebileceklerdir. Başka bir söylemle Suriyeli çocuklar Türk öğrencilerin arasında, onlarla aynı sınıflarda eğitim alabilme hakkını yakalamışlardır. Suriyeli çocukların devlet okullarına gidebilmeleri için yalnızca ‘yabancı tanıtma belgesi’ yeterli olacaktır (Yabancılar’a yönelik eğitim öğretim hizmetleri, 2014). Yine bu genelgeyle yabancıların Türkçe öğrenebilmelerine fırsat veren ilk çalışma ‘Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ aracılığıyla belirtilen ‘Avrupa Dilleri İçin Ortak Çerçeve Metni’ne uygun oluşturulan ‘Yabancılar İçin Türkçe’ programıdır. Hazırlanan bu yapı, Türkçe öğrenmek isteyen çocuklar ve yetişmiş bireyler için büyük bir fırsattır. Bu program aracılığıyla yabancı çocuklar devlet okullarında veya GEM’lerde Türkçe eğitimi alabileceklerdir (İşigüzel ve Baldık, 2019: 497).

8 Eylül 2015’te yayımlanan MEB 2015-2019 Stratejik Planında ise sığınmacıların eğitiminin göz önünde bulundurulduğu ve onların Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için girişimlerinin olacağı ifade edilmiştir (Emin, 2019: 15). Bu girişimleri güçlendirebilmek adına uluslararası kuruluşlarla iş birliğine gidileceği de ifade edilenler arasında yerini almıştır. Sığınmacıların yaşadığı denklik problemlerinin de ele alınacağı ve bu soruna çözüm üretileceği beyan edilen diğer bir ifade olmuştur (İşigüzel ve Baldık, 2019). MEB’in kalkınma planında sığınmacılar için açtığı bu parantez önümüzdeki yıllarda da bu konulara benzer girişimlerin olacağına işaret etmiş ve nitekim de öyle olmuştur. 2016-2019 yıllarında GİGM’le Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu’nun (BMMYK) paydaşlığında Suriye Krizinin Etkilerinin Azaltılması İçin Ulusal Kurumların Desteklenmesi Projesi uygulamaya konulmuştur (“Göç projeleri”, 2015). Proje; sağlık, eğitim, sosyal hizmetler ve asayiş konularından oluşmaktadır. Devlet, yabancılar için sürekli yeni düzenlemeler yapmakta ve durumlarını iyileştirmek adına çeşitli kuruluşlarla ortaklığını sürdürmektedir (“Göç projeleri”, 2015).

3 Ekim 2016 tarihinde ‘Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’(PICTES) Milli Eğitim Bakanlığıyla Avrupa Birliği (AB) Türkiye Delegasyonu arasında ‘Türkiye’deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı’ mutabakatı (FRIT) dâhilinde imzalanan protokolle Suriye vatandaşlarının Türk Eğitim Sistemine uyumlarını sağlayan proje hayata geçirilmiştir (“PIKTES nedir?”, 2017). Bu projeye Suriyeli öğrenciler 8 aylık süre zarfında haftada

toplam 15 saat ders göreceklardır. Programın hedefi, Suriyeli çocukların Türk eğitimine erişimlerini sağlamak ve Türk eğitim sistemine adapte olmalarına katkıda bulunmaktır. 03.10.2016'da hayata geçirilen proje, ülkemizde 215 okulda ve 26 ilde aktif olarak faaliyetini sürdürmekte ve 2021 yılının Aralık ayına kadar aktifliğini koruyacaktır ("PIKTES nedir?", 2017). Bu projenin beraberinde birtakım çalışmalar da yapılmıştır. 2018'in Eylül ayında Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) Geçiş Döneminde Eğitim aracılığıyla Destek ve Direnç ve Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (ASAM) ortaklığında yaptığı 'Hayatım Güvenli Alan' ve 'Al Farah Çocuk ve Aile Destek' merkezine giden Suriyeli çocuklar Mardin, Şanlıurfa, Gaziantep, İzmir ve Ankara'da Türk çocuklarla bir araya getirilerek enkazın izleri silinmeye çalışılmıştır (UNICEF Türkiye, 2018).

Türkiye Cumhuriyeti gerek belli başlı politikalarla gerekse ilgili kuruluşlarla ortak çalışmalara imza atarak Suriyeli öğrencilerin eğitim dâhil birçok alanda gereksinimlerine cevap verebilmek adına işler yapmaktadır. Ülke düzeyini kapsamına almayan, mahallî idarelerle taşraların mevcudiyetinde bulunan Suriyeliler için yerel yönetimlerin kendilerine has çalışmaları bulunabilmektedir. Bu doğrultuda çadır kent yöneticileri, vali ve kaymakamlıklar, ilgili müdürlükler bünyelerindeki yabancıların ihtiyaçlarına göre çeşitli ek çalışmalar yaparak aksaklıkları gidermeye çalışmaktadırlar (Emin, 2019; "Göç projeleri", 2015). 2011-2021 yılları arasını kapsayan bu süre zarfında Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, okullaşma oranlarını artırmak ve eğitim hizmetini tabana yaymak adına devlet, çalışmalarını sürekli olarak güncellemekte, bunları yönetmeliklerle, mahalli ve yerel kuruluşlarla desteklemektedir. Göçün ilk yıllarında uygulanan eğitim politikalarından tümüyle dönülmüş yeni ve gerçekçi çözümler üreten atılımlara imza atılmıştır. Bu atılımlar zaman zaman devlet eliyle olmuşken çoğu zaman sivil toplum kuruluşları ve yöre halkının çalışmalarıyla desteklenerek Suriyeli öğrencilerin hizmetine sunulmuştur.

2.4.1. Göçmen Kamplarında ve Kamp Dışında Suriye Uyruklu Öğrenciler İçin Hazırlanan Eğitim Kurumları ve Çalışmaları

Suriye vatandaşlarının sığınma talebini uyguladığı açık kapı politikasıyla kabul eden Türkiye Cumhuriyeti, onların barınma ihtiyacını karşılamak amacıyla çadır kentler tahsis etmiştir. Suriye uyruklu çocuk ve gençlerin eğitimi için öncelikli olarak bu noktalarda faaliyetler başlamış ve hareketliliğin şehirlere taşması üzerine yetkili merciler kamp dışıyla da alakalı somut adımlara imza atmışlardır. Bu adımların

mihenk taşlarından sayılan eğitim hizmeti için Eylül 2013’de Gaziantep’te ‘Bölge Eğitim Koordinasyon Toplantısı’ yapılarak çadır kentlerde gönüllü eğiticilik yapacak olan bireyler bir araya gelerek çocukların gereksinimleri için çözümler aramaya çalışmışlardır (Sandal, vd., 2016). Bunu takiben Kahramanmaraş’ta ‘Eğitici Eğitimi Semineri’ hazırlanmıştır (“Suriyeli öğrencilere yönelik”, 2017). Suriyeli çocukların eğitimi için verilen bu çaba ‘Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri’ genelgesiyle de desteklenmiştir (“Mülteci çocukların eğitime”, 2020). Kampta barınmayan Suriyeli aileler için ‘Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler’ genelgesi işleyişe koyulmuştur. Genelgeyle kampta barınmayan Suriye vatandaşlarının gereksinimlerinin valilikler aracılığıyla karşılanmasına güvence getirilmiştir (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020). Bu atılımlar sayesinde kamplarla kamp dışındaki eğitim altyapısında tüm seviyeler için düzenlemeler yapılmıştır.

Eğitim planını MEB gözetiminde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonunun (SUKYEK) oluşturacağı ifade edilerek çadır kentlerde başlatılacak Türkçe kurslar, mesleki eğitim kurslarıyla alakalı hükümlere karar kılınmıştır. Kamp dışında yaşayan Suriyeliler 2011/48 numaralı ‘Yabancı Uyraklı Öğrenciler’ adlı genelgeyle okullaşma sürecine adım atmışlardır (Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı, 2017). 2013 yılında alınan kararlar doğrultusunda üniversite eğitimi alacak olan Suriye vatandaşları SUKYEK’in yapacağı bakalorya sınavına tabi tutularak, gerekli şartları sağlamaları durumunda Türk üniversitelerine gidebilme hakkına sahip olmuşlardır. Bununla birlikte 2013 yılında kamplarda okullar açılmaya başlanmış ve çocukların eğitim giderleri devlet aracılığıyla tahsil edilmeye başlanmıştır (“Mülteci çocukların eğitime”, 2020).

Kamp dışında yaşayan fakat yabancı kimlik numarasına sahip olmayan Suriyeli ailelerin çocukları 2014/21 numaralı genelgeyle MEB’in onay verdiği okullarda, GEM’lerde veya farklı bir binada yabancı tanıtma belgesini göstererek eğitim alabileceklerdir fakat bu merkezler ebeveynleri senelik 440 ila 650 TL arasında bir ücrete tabi tutmaktadır. Yol masraflarıyla birlikte bu ücret 800 TL’yi bulmaktadır (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020). Maddi durumu yetersiz olan aileler dolayısıyla çocuklarını bu merkezlere gönderememişlerdir. Bunun üzerine MEB, Türk öğrenciler için uyguladığı şartlı nakit transferini Suriyeliler için de uygulamaya koymuş ve mesafeden kaynaklı ulaşım sorununu gidermek amacıyla ücretsiz taşıma hizmetini

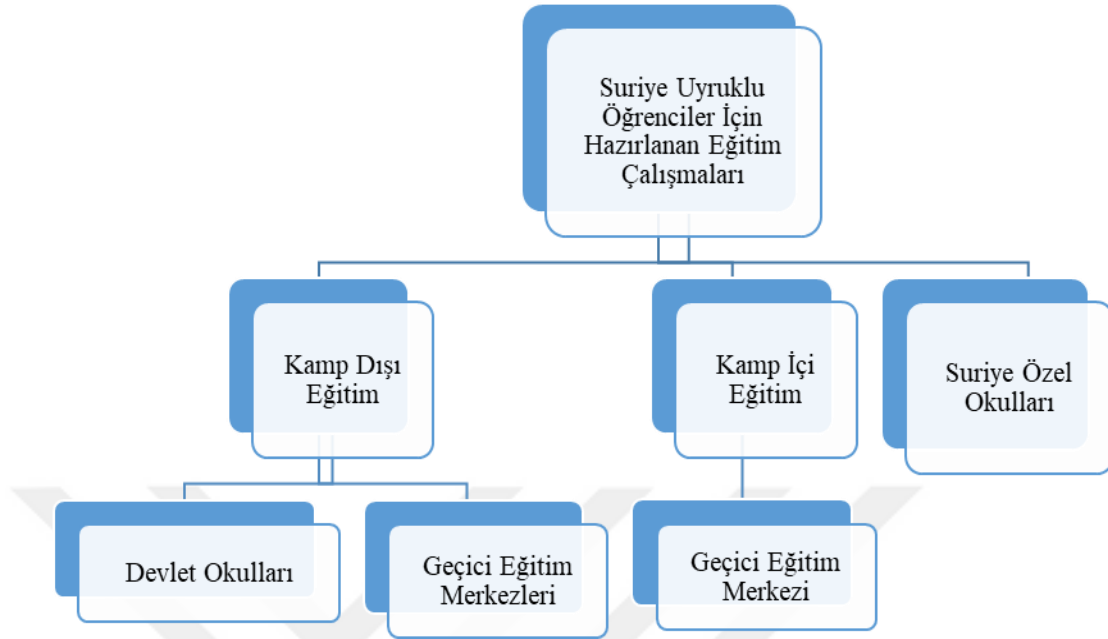
Suriyelilere sunmuştur (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020). MEB’in bu çalışmaları Suriyeli öğrencileri eğitim-öğretime kazandırma yolunda önemli bir adım olmuştur.

Kamp dışında yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitimi için hükümet, yerel ve uluslararası kuruluşlarla ortak bir paydada buluşarak örgün ve yaygın eğitim alanlarında çalışmalar geliştirmiştir. Diyanet Vakfı Kadın Aile ve Gençlik Merkezi (KAGEM) Suriyeli kız çocuklarının aksayan eğitimlerine destekte bulunmuş, Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) mescitlerde ve Kur’an kurslarında Suriyelilere yönelik din eğitimi çalışmalarına imza atmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı, 2019). Ayriyeten İnsani Yardım Vakfı (İHH), Bülbülzade Derneği ve Anadolu Platformu gibi kuruluşlar örgün eğitime katkı sağlamanın beraberinde Suriyeli öğrenci, eğitici ve ebeveynler için kültür-sanat organizasyonları, meslek edindirici kurslar, sosyal uyum çalışmaları, seminerler, Arapça-Kürtçe yayınların basılması ve Türkçe kaynakların tercüme edilmesi gibi organizasyonları hayata geçirmişlerdir (Anadolu Platformu, 2017; Bülbülzade Derneği, 2018).

Suriyeli öğrenciler için örgün eğitimin beraberinde yaygın eğitimde de önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlardan olan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Suriyeli öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek amacıyla kurslar sunmakta, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklarıysa (YTB) Suriyeli öğrencilere yükseköğretim süreleri boyunca maddi destekte bulunmaktadır. Suriyeli yükseköğretim öğrencileri devlet yurtlarında barınabilmekte ve devlet desteğinden faydalanabilmektedir (“Suriyeli gençlerin Türkçe”, 2014). Tüm bu imkân ve hizmetler Suriyelilerin kamplarda, kamp dışında örgün ve yaygın eğitimde aktif rol oynamaları için hazırlanmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitimi için devlet, dernekler, iş insanları, yetkili merciler ortak paydada buluşmuşlardır. Suriyeli misafirler için hazırlanan eğitim çalışmalarını kurumlar nezdinde şöyle sıralayabiliriz;

- Geçici eğitim merkezleri (kamplarda ve kamp dışında),
- Türk okulları,
- Suriyelilerin açtığı özel okullar,
- Meslek edindirme faaliyetleri, kurslar, etkinlikler,
- Yetimhaneler, yatakhaneler, yurtlar,
- Yükseköğretimde Suriyeli misafirlere yönelik hizmetler (Duruel, 2016: 1399). Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini pek çok kurum desteklese de

eğitim hizmetini esasen devlet okulları, GEM’ler ve Suriye özel okulları tahsis etmektedir.



Şekil 2.3. Suriye Uyruklu Öğrencilere Sunulan Eğitim Hizmetleri

Suriye uyruklu öğrenciler için hazırlanan eğitim faaliyetlerini kamp dışı eğitim, kamp içi eğitim ve Suriyeliler tarafından açılan özel okullar başlıkları altında değerlendirebiliriz (Şekil 2.3). Kamplarda konaklamayan Suriyeli öğrenciler devlet okullarında ve GEM’lerde eğitim alabilmektedirler. Kamplarda yaşayan öğrencilerse GEM’lerde eğitimlerine devam etmektedirler. Bunların beraberinde Suriyeliler tarafından açılan özel okullar da öğrenciler için alternatif oluşturmaktadır.

2.4.2. Kamp Dışında Eğitim

2.4.2.1. Devlet Okulları

Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri başlıklı genelgeye baktığımızda kamplarda kalmayan ve oturma izni bulunan Suriyelilerin 2011/48 numaralı genelge ile Türk okullarına kayıt yapmalarına imkân verilmiştir. Oturma izni bulunmayan ebeveynlerin çocuklarının okullaşma süreçleriye yaşadıkları bölgenin yöneticilerine bırakılmıştır (Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmeti genelgesi, 2014). Bu genelge sayesinde kampta kalmayan Suriyeli ailelere çocukları için Türk okullarını tercih etme şansı tanınmıştır. MEB’in çıkardığı genelge esas alınarak Suriyeli öğrenciler yabancı tanıtma belgesi sayesinde devlet okullarına kayıt yaptırmaya başlamışlardır (Yabancılar yönelik eğitim öğretim

hizmeti genelgesi, 2014). Böylelikle bu okullarda okumayı tercih eden Suriyeliler, Türkiye’de eğitimden faydalanan diğer öğrencilerle eşit haklara sahip olabilecek ve Türk yaşlılarıyla aynı ortamı paylaşabileceklerdir. Bu karar sayesinde yabancı kimlik numarası olan çocuklar MEB’e bağlı kurumlarda okul öncesi eğitimden başlayarak lise son sınıfa kadar eğitim alabileceklerdir (Emin, 2019).

Yabancı kimlik numarası bulunan aileler çocuklarıyla birlikte ikamet ettikleri yere en yakın okula gidip kayıt yaptırabilmektedirler. Kayıt esnasında yalnızca geçici koruma kimlik belgesiyle iletişim bilgileri gerekli olmaktadır fakat ilk başlarda Suriyeli öğrencilerin Türk okullarından ziyade GEM’lerde kendileri için hazırlanan sınıflarda eğitim gördükleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu duruma GEM’lerde eğitim dilinin Arapça olması ve Suriyelilerin Türk okullarındaki işleyişten bihaber olmaları neden olarak gösterilebilir (“Suriyeli mülteci çocukların”, 2015). Bu doğrultuda MEB; Türk okullarındaki öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve bilhassa velilerin de iş birliğine başvurarak uyum çalışmalarını hayata geçirmiştir. Suriyeli çocukların Türk toplum yaşantısına ve eğitim sistemine entegre olabilmeleri için okul öncesiyle ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencileri Türk okullarına sevk etme yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Emin, 2019: 20).

2.4.2.1.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

GEM’ler Suriyelilere ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde eğitim veren merkezlerdir. Özel GEM’lerde ilk etapta Libya müfredatı takip edilmiş daha sonrasında Suriye müfredatı okutulmuştur. İleri zamanda Suriye eğitim müfredatı MEB ve Suriye Geçici Hükümeti aracılığıyla hazırlanmıştır (Kaya, 2019: 21). Haftada 5 saat olan Türkçe dersini Türkçeye hâkim Suriyeli öğretmenler okutmaktadır fakat ders araç gereçleri ve müfredat durağan değildir. Bunun beraberinde ulaşım altyapısında yaşanan aksaklıklar merkezlerde çeşitli kitapların tercih edilmesine sebep olmuştur. 26 Eylül 2013 numaralı genelgeyle bu aksaklıklar ve farklılıklar giderilmeye çalışılmıştır (Kaya, 2019: 21).

Merkezlerde idari kadro bir Türk yöneticiden (eğitim koordinatörü) ve Türkçeye hâkim en az bir Suriyeli müdür yardımcısından (eğitim koordinatör yardımcısı) oluşmaktadır. Merkezlerde eğitim verecek Suriyeli öğretmenlerse ön eğitime tabi tutularak sınava alınmaktadırlar. Akabinde Suriyeli koordinatör yardımcısıyla öğretmenlerin görevlendirmeleri sınavdan alınan puan ve tercihlere bağlı olarak yapılmaktadır. Türkçe öğretmenleri, vazifelendirilmeden önce yabancı uyruklulara

Türkçe öğretimi noktasında akademisyenler tarafından verilen eğitimlerden geçmektedirler (Emin, 2019). Daha sonra GEM’lerde Türkçe eğitime başlamaktadırlar. Suriyeli aileler, çocuklarının ana dillerini unutmalarından, devlet okullarındaki dil kalkanından ve müfredattan kaynaklı endişelerden dolayı ilk etapta çocuklarını Türk okullarına göndermek istememişlerdir. GEM’lerde Türkçe ve Arapça eğitimin verilmesi ilk başlarda aileleri bu merkezlere yönlendirmiş fakat savaş süresinin uzamasıyla çocukların iki kültür arasında sıkışıp kalması aileleri yeni arayışlara itmiştir (Börü ve Boyacı, 2016).

2017-2018 eğitim-öğretim döneminden itibaren Türk okullarındaki Suriyeli mevcudu GEM’lerdeki sayıyı geçmiştir. GEM’ler Türk eğitime geçiş yolunda adaptasyon merkezi halini almışlardır. 2016 senesinde ilkokul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıfla ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri devlet okullarına yönlendirilmişlerdir. 2018 yılındaysa ilkokul 1. ve 2. sınıf, ortaokul 5 ve 6. sınıfla ortaöğretim 9 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrenciler devlet okullarına kaydırılmıştır (Coşkun ve Emin, 2016: 4). Ayriyeten 3. ve 4. sınıflar e-okul sistemine alınarak otomatikman Türk okullarına yönlendirilmişlerdir. Böylelikle GEM’lerde sınıf kademeleri azaltılarak öğrenci mevcudiyeti devlet okullarının lehine çevrilmiştir. GEM’lerin faaliyetine son vererek öğrencilerin Türk eğitim sistemine karışmaları hedeflenmektedir (Börü ve Boyacı, 2016:31; Coşkun ve Emin, 2016: 4). GEM yapısının değişikliğe uğraması eğitim hedeflerinin tekrardan düzenlenmesini gerekli kılmıştır. PICTES öncesi haftada 5 saat olan Türkçe dersi 15 saate yükseltilmiş, Arapça müfredatta da güncellemelere gidilmiştir (Kaya, 2019: 23). Sosyal bilgiler, coğrafya, tarih gibi dersler kaldırılarak fizik, kimya, matematik, biyoloji, İngilizce, din kültürü ve Arapça dersleri eklenmiştir. Beden eğitimi, resim, müzik dersleriye mevcudiyetini korumuştur (Kaya, 2019: 23).

2.4.2.2. Göçmen Kamplarında Eğitim Çalışmaları

16 Aralık 2013’te çadır kentte başlayan eğitim hizmeti 50.000 Suriyeli çocuğun katılımıyla kreş, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde hizmete başlamıştır. Toplamda 1923 Türk ve Suriyeli öğretmen çadır kentlerde eğitim vermiş, yetişkinler için de 139 tane meslek eğitim atölyesi tahsis edilmiştir. İlk etapta Suriyeli öğretmenler Suriye eğitim programını takip ederek hizmet vermişlerdir (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020). Suriyeli öğrenciler için kamplarda Türkçe kursu, meslek eğitimi kursu, aileleriyle birlikte katılabilecekleri çeşitli atölye ve kurslar hizmete sunulmuştur. AFAD katkısıyla 25 şehirde kurulan çadır kentlerde Suriye eğitim

programı takip edilerek ilköğretim ve lise kademelerinde Arapça dersler verilmiştir (Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmeti genelgesi, 2014). Suriye Geçiş Hükümeti Eğitim Bakanlığı kontrolünden geçen Suriye müfredatından ve kitapların içeriğinden Esed ve Baasçılık konularının kaldırılmasıyla birlikte GEM’lerde Suriye müfredatı takip edilerek eğitim verilmiştir (Şahin ve Şahin, 2020: 68).

Çadır kentlerin tamamında Suriyeli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak alanlar oluşturulmuştur. Bu alanlar Suriye nüfusunun yoğunlaştığı 19 kentte de hizmete sunulmuştur (Şahin ve Şahin, 2020). 2014-2015 yıllarında çok sayıda hayırsever çadır kentlerde 34, kamp dışındaysa 232 geçici eğitim merkezi inşa ettirmiştir. Buralarda gönüllü eğiticilik yapan Suriyeli öğretmenler, erken çocukluk eğitiminden başlayarak ortaöğretime kadar eğitim vermektedirler. Çadır kentlerde çocuklar için 1211 derslik tahsis edilmiş ve ilk etapta 78.425 kişi gönüllü öğretmenler tarafından eğitilmiştir (Emin, 2019: 11).

Okullaşma sayısını yükseltmek adına çadır kentlerin bazılarında Türk öğrenciler için geçerli olan mecburi eğitime başvurulmuş, istisnai durumlar hariç okula gitmemenin önü kapatılmıştır (Emin, 2019; Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmeti genelgesi, 2014). Zorunlu eğitim sayesinde Suriyeli öğrencilerin ilköğretimle ortaöğretim eğitimleri koruma altına alınmıştır. Suriyeli çocukların eğitim gereksinimlerinin beraberinde birçok meslek edindirici dil eğitimi, dikiş-nakış, el işi, güzel sanatlar kurslarıyla Kur’an-ı Kerim ve hafızlık eğitimi veren kurslar açılmıştır. Çadır kentlerde başlangıçta 61.749 kişi bu faaliyetlerden yararlanmıştır. Aktif olarak varlığını sürdüren bu kurslara kamp halkının ilgisi devam etmektedir (Şahin ve Şahin, 2020).

2.4.2.3. Suriyeliler Tarafından Açılan Özel Okullar

Suriyeliler Türkiye’de devletin onlara tahsis ettiği binalarda ya da kendi girişimleriyle elde ettikleri binalarda Suriye müfredatını takip ederek eğitim sunma fırsatına sahiplerdir. Suriyeli sayısının çoğunlukta olduğu İstanbul, Şanlıurfa, Adana, Hatay, Kilis ve Gaziantep gibi kentlerde özel okullar açılarak bu kurumlarda Suriye eğitim programı takip edilmiştir (“Suriyeliler tarafından açılan”, 2019). Bahsi geçen Suriye okulları göçün yaşandığı ilk dönemlerde Türkiye Devleti’nin tanımlamasını yaptığı ve işleyişini kontrol ettiği okullar değildir. Süreç içerisinde o okullar kapatılarak Suriyeli öğrenciler Türk okullarına kaydırılmışlardır. Burada sözü edilen

Suriye özel okulları, genellikle kendi ülkelerinin müfredatını takip eden ve belli bir ücret karşılığında hizmet veren kurumlardır.

Çadır kentlerde barınmayan Suriyeli misafirler için sivil toplum örgütleri, yardım kuruluşları özel Suriye okullarının açılması için destek vermektedir. Suriye okullarında Suriye programı okutulsa da bu program Suriye Hükümetinkiyle aynı değildir. Beşar ve Baas partisini öven ve meşru gösteren konular programdan çıkartılarak eğitime Arapça devam edilmektedir (Duruel, 2016: 1408). Bu okullarda verilen eğitim okuldan okula değişkenlik gösterse de genellikle Arapça okuma-yazma, Kur'an-ı Kerim eğitimi, resim ve oyun gibi dersler verilmektedir. Bu okullarda eğitimi devam ettirenler gönüllü Suriyeli öğretmenlerdir ("Suriyeliler tarafından açılan", 2019). Öğretmenlerin okul gelirine göre maaş aldığı ya da almadığı düşünülmektedir. Suriye okullarının ortak bir programının ve işleyişinin olmaması bu okullarla alakalı bilgilere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Suriye okullarının ücreti ve eğitim giderleri ilgililerinin sosyo-ekonomik düzeyine hitap etmemesinden dolayı Suriyeli ailelerin ilgisini pek çekmemektedir (Duruel, 2016: 1408).

Suriye okullarına gidebilmek için oturma ruhsatına gerek yoktur. Ayriyeten Suriye okulları MEB'in denetimine tabi değildir. İlk etapta burada öğrenim gören çocuklara herhangi bir belge ya da diploma verilmemiş ancak bir müddet sonra öğrenciler karnelerine kavuşabilmişlerdir (Emin, 2019). Öğrencilere ilk karne 2014-2015 senesinde YÖBİS üzerinden verilmiştir. MEB'in haberdar olduğu ve yasal bir şekilde eğitime devam eden okulların beraberinde MEB'in haberdar olmadığı birçok kaçak kurumlar da vardır. Bundan sebep Suriye okullarında ne kadar öğrencinin eğitim gördüğü tam olarak bilinmemektedir ("Suriyeliler tarafından açılan", 2019).

2.4.3. Suriye Uyraklı Ailelerle Çocukları İçin Hazırlanan Adaptasyon Çalışmaları

Türkiye'de Suriyeliler mevzusu sosyal, kültürel, siyasi ve finansal kapsamı olan bir adaptasyon ve asayiş sorununa dönüşmüştür. Suriye göçünün devam etmesi pek çok sorunu ve değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişim yalnızca Türk toplumunda değil göçle gelen Suriyeliler için de geçerli olmuştur. Suriyelilerin ezberlerini ve tüm yaşantısını tepetaklak eden bu göç, Suriye vatandaşlarını arayışa itmiştir. Hükümet, Suriyelilerin gereksinimlerini gidermek amacıyla pek çok yonteme başvurmuştur. Suriyelilerin yaşamlarını kötü şartlarda sürdürmeleri, pek çok suçun ve kaba kuvvetin gelişmesine ortam hazırlamıştır. Eğitimden uzak, toplumdan soyutlanmış, az gelire

sahip çocuklarsa suça bulaşma potansiyelini elinde daha fazla bulundurmaktadırlar (Şimşek ve Kula, 2018; “Yabancılarla yönelik sosyal”, 2020). Bu durumun Suriyeli çocuklar için de geçerli olmasından dolayı devlet bu ve buna benzer olayların önünü kesmek için çalışmalarını hızlandırmıştır.

Suriyeli sayısının fazla olduğu bölgelerde sosyo-demografik yapının değişmesi, toplumsal yozlaşmayı beraberinde getirmiştir. Bu aykırılıklar neticesinde Suriyeli nüfusunun fazla olduğu yörede yaşayan halk Suriyelilerin aleyhine davranışlar sergilemeye başlamıştır (Seydi, 2014). Bu davranışlar iki millet arasındaki karışıklıkları artırmakta ve bütünleşmeyi geciktirmektedir. Bu olaylar karşısında Suriyeliler, bazı kentlerde kenar mahalle olarak tabir edilen ücra sokaklarda birlikte yaşayarak kendilerini yöre halkından soyutlamışlardır (Kaya, 2019). Suriyelilerin kendilerini yöre halkından soyutlamaları onların Türk toplum yaşantısına geç adapte olmasına veya adapte olamamasına neden olmaktadır. Bu sebeple Suriyeli sığınmacılarla Türk halkı arasındaki problemler çözüme kavuşturularak uyum süreçleri desteklenmelidir.

Sosyal, ekonomik, sağlık ve eğitim alanlarında yapılan girişimlerle Suriyelilerin uyum süreçleri desteklenmiştir. Suriye göçlerinin devam etmesi üzerine hükümet, çeşitli genelge ve raporlar yayımlayarak Suriyelilerin gereksinimlerini giderebilmek adına adımlar atmıştır. Göçle gelenlerin çoğunluğunu kadın ve çocukların oluşturması sosyal hizmet ve eğitim alanındaki projelere ağırlık verilmesini zorunlu kılmıştır (Emin, 2019). Savaş ortamından yeni çıkan ve farklı bir kültürle karşılaşan Suriye halkı için öncelikli olarak psiko-sosyal desteğin verilmesi ve bunun devam ettirilmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının merkezden ve mahalli yönetimlerden sağladığı destek ve hizmetler Suriyeliler için göz ardı edilemez bir fırsattır (Kaya, 2019; Şimşek ve Kula, 2018: 13). Suriyelilerin adaptasyon süreçlerini hızlandırmak amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı devreye girmiştir. Bakanlık 81 kentte Çocuk Hakları Komitesi üyesi çocuklarla, kamp dışında ikamet eden Suriyeli çocukları buluşturmuş ve onların uyumlarını sağlamak adına çalışmalar geliştirmiştir (Şimşek ve Kula, 2018: 13).

Bakanlık çalışmalarının beraberinde Kızılay, 2016 senesinde AB üye ülkelerinin finansal destek sağladığı Yabancılarla Yönelik Sosyal Uyum Yardım (SUY) Programını uygulamaya koymuştur. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, GİGM, AFAD, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü ve Halkbank aracılığıyla

sürdürülen çalışmada fert sayısı göz önünde bulundurularak ailelere aylık 120 lira nakdi yardım yapılmış olup bu yardımın miktarı süreç içerisinde 155 liraya yükseltilerek devam ettirilmiştir (“Yabancılar yönelik sosyal”, 2020). Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğünün Temmuz 2021’de açıkladığı verilere göre bu yardımdan 1 milyon 513 bin 736 kişi yararlanmıştır. Uygulama, para yardımının yanı sıra milletlerarası muhafaza, geçici korumadan yararlananların tespiti ve kayıtlanmaları ve banka işlemleri gibi pek çok konuda hizmet sunmaktadır (“Yabancılar yönelik sosyal”, 2020).

Suriyelilerin Türkiye’ye uyumlarını desteklemek adına hizmet veren GİGM tarafından 81 kentte Türkçe dil kursları açılmış, Türklerin sosyo-kültürel yaşantısını tanımlayan çalışmalar Suriyelilerin hizmetine sunulmuştur. Suriye vatandaşları, Türk kültür ve sanatıyla tanıştırılarak bütünleşme süreçleri hızlandırılmaya çalışılmıştır. GİGM 2019 senesinde göçle gelen çocuklar için “uyumcocuk.gov.tr” sitesini kurmuştur. Sitede oyun, öykü, etkinlik ve musikinin beraberinde ebeveynler için de eğitici yayınlar yer almaktadır (“Uyum çocuk’un amacı”, 2019). Küçük yaştaki bireylerin göç hakkında farkındalıklarını artırmak amacıyla kurulan web sitesinde Türk çocuklarla misafir çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirmek adına ‘MUYU’ karakteri tasarlanmıştır. Çocukların oyun ve etkinlikler sayesinde kaliteli zaman geçirmesini hedefleyen bu proje Türkçe, Arapça ve İngilizce dillerinde hizmet vermektedir (“Uyum çocuk’un amacı”, 2019).

Suriye halkının sosyal entegrasyonunu güçlendirmek adına hayata geçirilen çalışmaların çatısı altında Suriyelilere yol göstericilik ve kılavuzluk yapan projeler de yer almaktadır. Bu projelerden biri olan Suriyeli Muhacirlere Sosyal Uyum Rehberi, Suriyelilere Türk toplumsal hayatını, diplomatik işleyişini, hukuksal mevzuatlarını, tarihi olaylarla toplumsal değer ve normları tanımlayan ve Suriye vatandaşlarının hak ve yükümlüklerini Türkçe ve Arapça dillerinde açıklığa kavuşturan bir projedir (T. Duman, 2019: 350). Ortak Geçmişten Ortak Geleceğe Doğru Sosyal Uyum projesi de aynı şekilde Suriyelilerin kullanıma sunulmak için hazırlanan Türkiye’yle alakalı işleyişleri Türkçe ve Arapça dillerinde açıklığa kavuşturan diğer bir projedir. Bu projeleri desteklemek adına Mozaik Kadın, Kadın ve Demokrasi Derneği (KADEM) ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi 2015 yılında çalışmalar yapmıştır (T. Duman, 2019: 350). Ayriyeten Suriyelilerin uyum süreçlerinin hızlanması ve yerel halkla etkileşimlerinin kuvvetlendirilmesi adına 2016 senesi itibariyle ‘İşrak’ gazetesi yayın

hayatına başlamıştır. Bu yayın, Türkçe-Arapça-Kürtçe dillerinde basılarak Suriyeli ailelere ücretsiz bir şekilde dağıtılmaktadır (“İşrak gazetesi’nin 120. sayısı”, 2021). Suriyeli okurların erişimine sunulan yayında hem pek çok yazarın çalışmaları ve gündem takip edilebilecek hem de Türkiye’deki ve Suriye’deki etkinlikler hakkında bilgi sahibi olunabilecektir (“İşrak gazetesi’nin 120. sayısı”, 2021).

MEB’in Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak adına çeşitli çalışmaları tasarladığı, eğitimcilerle birlikte hareket ederek konuya gereken önemi gösterdiği bilinmektedir. Bakanlık, Suriyelilerin okula uyumlarıyla alakalı gelişmeleri yakından takip etmektedir. Bu bağlamda 2015-2019 yıllarını kapsayan Stratejik Plan raporunda göçmenlerin eğitime parantez açılmış ve onlar için planlanacak olan adaptasyon çalışmalarına vurgu yapılmıştır. Stratejik Planda ilk kez göçmen çocuklarının eğitime dair izlere rastlanılmıştır (Şimşek ve Kula, 2018: 14). Mayıs 2016’da MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında ‘Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı’ oluşturularak göç zamanında meydana gelebilecek aksaklıkların giderilmesinin güvencesi verilmiştir (Şimşek ve Kula, 2018: 14). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce; ders saatleri haricinde ana dillerinde eğitim hizmeti, gerekli öğretmen sayısının temini ve vazifelendirilmesi, Türkçe yetersizliği olan öğrencilere Halk Eğitim Merkezlerinde dil kurslarının açılması, ilköğretim kademesinde eğitim alamayan fertlere çalışma süreleri dışında adaptasyon çalışması yetiştirme kursu verilmesi, Türkçeyi içselleştirebilmeleri için okullara dengeli dağılımlarının sağlanması ve yatılı okullara kayıtlı olmaları yapılırken ailelerinin de o bölgede ikamet ediyor olmasına dikkat edilmesi gibi hususlar uyum çalışmalarını desteklemektedir (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020).

“Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Türkçe Dersi Çerçeve Öğretim Programı” da Suriyeli çocukların adaptasyon süreçlerini desteklemek için hazırlanmıştır. Çerçeve öğretim programı; eğitime ara veren ya da ara vermek durumunda kalan, mecburi eğitim kademesinde olmasına rağmen okul kaydı bulunmayan Suriye vatandaşı çocuklara eğitim hizmeti sağlamak için hazırlanmıştır (“Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye”, 2015). Programda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Rehberlik ve tüm dersler için telafi eğitim programı hazırlanmıştır (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020).

MEB’in 2019’da yayımladığı genelgeyle yabancı uyruklu öğrenciler için uyum sınıfları hayata geçirilmiştir. Bu uygulama sayesinde Türk diline hâkim olmayan ya da

dil seviyesini geliştirmek isteyen öğrenciler, dil eğitimi olarak derslerinde daha başarılı olabileceklerdir (“Eğitimde fırsat eşitliği”, 2020). Bu uygulama PICTES ve MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aracılığıyla tüm ülkeye yayılmıştır. MEB’in belli aralıklarla yaptığı Türkçe Yeterlilik Sınavı’ndan (TYS) ya da muadili sınavlardan 60 puan altı alan öğrenciler bu sınıflara gidebilmektedirler (“Eğitimde fırsat eşitliği”, 2020). İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde okuyan Türkçe dil eksikliği olan yabancı uyruklu öğrenciler bu hizmetten faydalanabilmektedirler. Bu sınıflar, yabancı öğrencilere hizmet vererek ihtiyaç doğrultusunda üçüncü sınıftan başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar açılabilir. (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020). Uyum sınıfında sayı 10’dan az olmamakla birlikte 30’a kadar çıkabilmektedir. Yalnız tüm sınıf kademelerinde uyum sınıfı açılmaması halinde 3 ila 4. sınıflarda; 5 ila 6. sınıflarda, 7. ila 8. sınıflarda; ortaöğretim 9. ve 10. sınıflarla 11. ve 12. sınıflarda eğitim gören öğrenciler beraber eğitim alabilmektedirler (“MEB'den yabancı öğrenciler”, 2019). Sınıfların açılabilmesi için gerekli sayıya ulaşamaması durumunda ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri aynı sınıflarda eğitim alabilmektedir. Okullarda bir sınıf açılacak kadar öğrenci olmaması halindeyse öğrenciler, uyum sınıfı açılan yakın bir okula yönlendirilebilmektedirler (“MEB'den yabancı öğrenciler”, 2019; “Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020).

Uyum sınıflarında 24 saati Türkçe olmak üzere haftada 30 ders verilmektedir. İlkokulla ortaokullarda Türkçe dersiyle beraber 2 saat Görsel Sanatlar, 2 saat Müzik, 2 saat Spor ve Oyun dersleri; liselerdeyse Türkçeyle beraber Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar ya da Müzik derslerinden biri 2 saat, 2 saat İnsan İlişkileri, 1 saat Rehberlik ve 1 saatte Sosyal Etkinlik dersleri verilmektedir (“Eğitimde fırsat eşitliği”, 2020). Dönem sonu uygulanan YYS’den yüksek puan alan öğrenciler sene başında kayıtlı oldukları sınıfa giderek eğitimlerine devam etmektedirler. YYS’den düşük puan alan öğrencilerse seviyelerine göre İlkokullarda Yetiştirme Programına, Türkçe dersi için Destekleme ve Yetiştirme Kursları’na ya da MEB bünyesinde açılan dil kurslarına yönlendirilmektedirler (“Eğitimde fırsat eşitliği”, 2020). Uyum sınıflarında bu eğitimleri Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri vermektedir (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020).

Geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine katılımlarını ve uyumlarını sağlamak için hazırlanan PICTES projesi, Suriyeli öğrencilerin entegrasyon süreçlerini güçlendirmede önemli bir paya sahiptir. Bu proje, Suriyeli

öğrencilere Türkçe ve Arapça dil eğitimi, erken çocukluk eğitimi, telafi eğitimi, destekleme eğitimi, taşıma hizmeti, kırtasiye desteği, eğitim bursları, ebeveyn bilgilendirmesi, farkındalık çalışmaları, materyal desteği, seminerler, eğitici eğitimleri, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, sosyal entegrasyon çalışmaları ve Suriyeli ebeveynler için Türkçe dil eğitimi hizmetleri hem okul döneminde hem de yaz tatillerinde kademeli olarak verilmektedir (“Yabancı uyruklu öğrencilere”, 2017).

21-23 Ekim’de gerçekleştirilen PICTES 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı Uyum Sınıfları Plan Hazırlama kongresinde adaptasyon çalışmaları için belli başlı kıstaslar değerlendirmeye alınmıştır. Kongre bünyesinde ilkokul üçüncü sınıf matematik, hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin güz dönemi öğretim programı değerlendirmeye tabi tutularak uyum sınıflarının haftalık ders saatleri düzenlenmiş ve önemli kazanımlar belirlenmiştir (“PIKTES nedir”, 2017). Belirlenen hedef davranışlara uygun ders planı hazırlanmıştır. 2020-2021 Eğitim-Öğretim senesinde uyum eğitiminin sadece ilkokul üçüncü sınıfta okuyan, Türkçe dil yetersizliği bulunan yabancı uyruklu öğrencilere verileceği belirtilmiştir. Çocuklar bu eğitimi bitirdikten sonra 4. sınıfa başlayabileceklerdir (“Uyum sınıfları için”, 2020). Uyum sınıflarında Türkçe eğitime öncelik verildiği için güz döneminde Matematik, Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerinin sayısı azaltılmıştır. Matematik ders saati 5’ten 2’ye, Fen Bilimleri ile Hayat Bilgisi derslerinin saatleriyse 3 saatten 2 saate düşürülmüştür (“Uyum sınıfları için”, 2020). Böylelikle öğrenciler dikkatlerini Türkçe dersine daha rahat verebileceklerdir.

Suriye vatandaşları için hazırlanan uyum çalışmalarının sayısı ve çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Değişen ihtiyaçlar ve teknolojik gelişmeler takip edilerek hazırlanan proje ve etkinlikler özellikle Suriyeli öğrenciler için çok kıymetlidir. Okullarda, kurslarda, park ve sokaklarda Türk öğrencilerle karşılaşan Suriyeli çocuklar, artık yaşlılarıyla iletişime geçebilmekte ve kendilerini onlara açabilmektedirler. İki millet arasındaki lisan ve yaşayış farklılıkları giderilmeye çalışılarak, karşılıklı kabul ve adaptasyon süreçleri desteklenmektedir. Suriye vatandaşlarının entegrasyon süreçleri için hemen hemen her alanda faaliyetler sürdürülmektedir. Merkezi ve mahalli yönetimler, bünyelerinde barınan Suriyeli sayısına göre bazı çalışmaları yerinden ya da merkezden yönetebilmektedir. Suriye vatandaşlarının yoğun olarak yaşadığı Güneydoğu’da ve sınıra yakın bölgelerde valilikler, belediyeler, muhtarlıklar ve GEM’ler değişen ihtiyaçlara göre uyum

çalışmalarını yenilemektedirler (“Suriyeli çocukların eğitimi”, 2020). AB’nin, sivil toplum kuruluşlarının, hayırseverlerin, tüzel kişilerin ve Türk halkının desteği, hükümetin ve Suriyeli misafirlerin işini kolaylaştırmaktadır (T. Duman, 2019: 350). Sosyo-toplumsal alandan başlayarak eğitim, sağlık, kültür, finans ve hukuki alanlarda da karşılık bulan uyum çalışmaları ilk etapta oluşan kargaşa ve çatışmaları gidermeyi başararak Suriyelilerin entegrasyonunu sağlamada önemli paya sahip olmuşlardır.

2.5. Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Son zamanlarda teknolojide yaşanan ilerlemelerle birlikte bilgi birikimi artmış eğitim başta olmak üzere birçok alana ulaşım kolaylaşmıştır. Bilgi birikimin artmasıyla birlikte bireyler devletlerarası temaslara önem vermişlerdir (Dünyanın dört bir, 2021). Bu temas ve gelişmeler ülkeler arası sınırları kaldırarak dünyanın küçük bir kente dönüşmesine zemin hazırlamıştır. Bu değişimlerden nasibini alan Türkiye, sosyo-ekonomik atılımların beraberinde eğitim hizmetinde de büyük bir gelişme yakalamıştır (Gülbüz ve Güleç, 2016: 141). Türkiye’nin burs/kredilerle eğitim imkânlarını öğrencilerin kullanımına sunması ülkenin eğitim alanında tercih edilmesini sağlamaktadır (Gülbüz ve Güleç, 2016: 141). Türkiye’de hâlihazırda 125 bin yabancı uyruklu öğrencinin (üniversite öğrencisinin) eğitim gördüğü bilinmekle beraber YÖK’ün 2023 yılında bu sayıyı 200 bine yükseltmeyi hedeflediği bilinmektedir (Dünyanın dört bir, 2021). Ülkemize üniversite okumak amacıyla gelenlerin dışında göçle gelen ailelerin çocuklarının da eğitimlerinin sağlanması önemli bir mevzudur. Türkiye’de eğitim alanındaki anlayışların değişmesinde üniversite okumak amacıyla ülkeye giriş yapan yükseköğrenim öğrencileriyle zorunlu göçler dâhilinde gelen çocukların eğitime gereksinimleri belirleyici olmuştur (Tunçağıl, 2019: 70). Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle de küçük yaşta eğitim gören öğrencilerin eğitiminde büyük bir öneme sahip olan sosyal bilgiler dersi, okutulma ilkeleri ve içeriği gereği yabancıların eğitimine büyük bir destek vererek çokkültürlü yapının devamını sağlamaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi ve çokkültürlü yapı başlıklarını detaylı olarak incelemekte fayda vardır.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Çokkültürlü Yapı

Sosyal Bilgiler dersi ilk olarak çocuklara kentli hayatı ve dünyada nasıl yaşamaları gerektiğini öğretmek amacıyla 1916’da ABD’de ortaya çıkmıştır (Kızılay, 2015: 995). Bruner’in 1960’ta yaptığı buluş yoluyla yaklaşım, tümevarım yaklaşımı ve araştırma çalışmalarıyla önemli bir konuma sahip olmuştur. Sosyal bilgiler ABD’de

hâkim olan çokkültürlü yapıyı ayakta tutmak ve kültürlerarası kazanımları güçlendirmek amacıyla okutulmaya başlanmıştır (Y. Doğanay, 2008). Barr, Barth ve Shermis 1970’li yıllarda Sosyal Bilgilerin Doğası adı altında çıkardıkları kitapla sosyal bilgilere yeni bir soluk kazandırmışlardır. Etkili vatandaşlık, zaman, kültürleme, yöntem temelleri üzerine kurulan bu ders ABD dışında birçok ülkede de okutulmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 2013).

Türkiye’de 1926’da İlk Mektep Müfredat Programında Hayat Bilgisi dersi okutulmuş aynı yıl Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersi de okutulmuştur. 1952 yılında Öğretmen Okulları programına Sosyal Bilgiler dersi dâhil edilmiştir (Bilgili, 2013: 24-55). 1962 yılında Toplum ve Ülke İncelemeleri adıyla okutulan bu ders 1968’de Sosyal Bilgiler adını almıştır. 1985’te Sosyal Bilgiler dersi Milli Tarih ve Milli Coğrafya olmak üzere iki ayrı ders olarak okutulmuş, 1997 yılına gelindiğinde ise bu dersler tekrar birleştirilerek Sosyal Bilgiler dersi adı altında müfredata eklenmiştir (Bilgili, 2013: 27).

Sosyal Bilgiler, birçok disiplinden oluşan mihver bir derstir. Bu sebeple, Tarihle ve Coğrafya dersleri gibi kolayca tanımlanamamaktadır (Kan, 2010: 140). Sosyal Bilgilerin bütünsel özelliği ve disiplinlerden oluşması onu diğer derslerden ayırmaktadır. Sönmez’e (1997) göre, Sosyal Bilgiler toplumsal gerçek ile ispata dayalı ilişki kurma süreci ve bu doğrultuda edinilen dirik bilgilerden oluşmaktadır. Doğanay’a (2002) göre, Sosyal Bilgiler bireyleri ve bireylerin yaşamını konu edinmektedir.

Sosyal Bilgiler, ders olarak okutulmasının yanı sıra milletlerin kültürleri, değer yargıları ve yaşam şekilleriyle ilgili bilgileri de bünyesinde barındırmaktadır. ABD’de çıkış noktası bu durumlara dayanan sosyal bilgiler, ülkemizde de bu amaca hizmet etmek amacıyla kullanılmaktadır (Bilgili, 2013: 55). Özellikle son zamanlarda Türkiye’ye yoğun olarak yapılan göçler sosyal bilgilerin önemini artırmıştır. 2011 yılından beri sürekli artan Suriye göçleri ve Orta Doğu’dan yapılan göçler ulus millet özelliği taşıyan Türkiye Cumhuriyeti’nin yapısının çokkültürlülüğe evrilmesine sebep olmaktadır. Ülkemizin eğitiminde ve siyasetinde çokça zikredilmeye başlayan çokkültürlülük, globalleşme ve harplerin sebep olduğu sosyo-toplumsal değişiklikler, uluslararası temaslara yeni bir pencere açmıştır (Bozkaya, 2020: 248). Çokkültürlülük, yeni toplumların kültürüyle kurulu olan kültürün karışımıdır. Toplumsal kimliğin oluşmasında önemli etkiye sahip olan kültür; kişiye özgü değerleri, kişiler arası

etkileşimleri, maddi ve manevi tüm ürün ve eserleri barındıran öge olarak tanımlanmaktadır (Karadağ, 2019).

Çokkültürlü eğitim anlayışı kültürel çeşitlilikleri dikkate alan bu çeşitlilik üzerinden eğitim ortamını düzenleyen yaklaşımdır. Bu sebeple çokkültürlü eğitim birçok fikirden oluşan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Karadağ, 2019). Kişilerin bireysel gelişimiyle de ilişkili olan bu yaklaşım bireyin sosyal ve eğitim yaşantısını etkilemektedir. Bu yaklaşım göçmenlerin kendi kültürlerini devam ettirmeyi sağladığından eğitimde fırsat eşitliğini de desteklemektedir (Polat ve Kılıç, 2013: 362). Çokkültürlü sınıf ortamında göçle gelenlerin kendi kültürlerini benimsemeleri sınıf ortamında olumlu gelişimi etkilemektedir. Bu sebeple eğitim planlamalarında göçmenlerin sosyo-toplumsal uyumlarını güçlendirmek adına bu yaklaşıma başvurulmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013: 362).

Bireylerin gereksinimleri onların diğerleriyle yaşamalarını zorunlu kılmaktadır. “Beraber yaşamak”, bireylerin diğer insanlarla oluşturduğu iletişimin dinamikliğini ifade etmektedir (Ergun, 2000: 60). Çokkültürlülük, insanların farklılıklarını bir yana bırakarak eğitimin evrensel bir şekilde var olmasıdır. Ülkemizde farkı milletten çocukların bir araya gelmesi, aynı sınıflarda aynı eğitimi alması çokkültürlülük bağlamında değerlendirilmektedir (Ergun, 2000: 60). Ülkemizde güncel rakamlara göre 1.124.353 Suriyeli çocuk okul çağında bulunmaktadır (T.C. MEB hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü göç ve acil durumlarda daire başkanlığı, 2020). Bu çocukların tamamının öğretime kazandırılması, onların yaşlılarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almalarını sağlamak her iki taraf için de olumlu etkileşimi artıracaktır. Onların Türk eğitim sistemine kazandırılması çokkültürlü sınıf ortamlarının yaygınlaştırılması anlamına gelmektedir.

Çokkültürlü sınıf ortamı göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesiyle oluşmuştur (Bozkaya, 2020: 250). Çokkültürlü sınıf ortamının olumlu bir şekilde sürdürülebilmesi bir nevi sosyal bilgiler dersinden geçmektedir. Doğası gereği Sosyal Bilgiler; kültür öğretimini barındırması, değer eğitime yer vermesi ve vatandaş aktarımı görevini taşıması onu çokkültürlü ortamın oluşmasında etkin konuma getirmektedir (Bilgili, 2013: 43-55). Mekânsal olarak çokkültürlü eğitim tüm derslerde verilebilse de sosyal bilgilerin içeriğine ve mantığına daha uygun olması onun sosyal bilgiler dersiyle paralellik göstermesine yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan değerler, kazanımlar çokkültürlü eğitim ortamına vurgu

yapmaktadır (Öteleş, 2020). Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ortamı Küresel Bağlantılar ve Etkin Vatandaşlık öğrenme alanları içerisinde değerlendirilebilmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında farklı devletlerle ve kültürlerle kurulan bağlantılar sosyal bilgilerin yelpazesini genişletmektedir. Sosyal bilgilerin bütününi oluşturan temalar, öğrenme alanları, değer ve kazanımlar çokkültürlü eğitimin sosyal bilgilerle iç içe olmasını sağlamaktadır (Öteleş, 2020).

Çokkültürlü eğitim yalnızca örgün eğitim kurumlarında değil yaygın eğitim kurumlarında da karşılık bulmaktadır. Halk eğitim kurslarında, hizmet öncesi kurslarda da çokkültürlü yapıya sahip sınıflar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu kurumlardan küçük yaşta çocuk ve gençlerin beraberinde göçle gelen çocukların aileleri de faydalanmaktadır (A. Özcan, 2018). Suriye göçlerinin artmasıyla birlikte Türkiye Devleti hem Suriyeli çocuklar hem de aileleri için uyum sınıfları, dil kursları, beceri atölyeleri açmaktadır. Yabancıların eğitiminde önemli bir etkiye sahip olan sosyal bilgiler dersi öğrencilerin, ebeveynlerin ve okulun iş birliğini sağlamaktadır (A. Özcan, 2018). Suriyeli çocukların eğitiminde veli katkısı da önemli görülmektedir. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin çoğunluğunun küçük yaşta olması ebeveyn desteğini zorunlu kılmaktadır fakat Suriyeli ailelerin kendilerinin de Türkçe bilmemeleri ve Türk kültürü hakkında fikir sahibi olmamaları hem Suriyeli ailelerin hem de okulun işini zorlaştırmaktadır (Akhan ve Yalçın, 2016). Bu doğrultuda ailelerin de eğitilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Ailelerin eğitilmesi için çeşitli sivil toplum kuruluşları, mahalli yönetimler ve devletin ilgili kurumları iş birliği içinde hareket etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çokkültürlü sınıf ortamını oluşturmuştur. Çokkültürlü eğitimin gereklerinden olan değer ve kültür aktarımı hem Türk öğrenciler hem de Suriyeli öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Akhan ve Yalçın, 2016). Çokkültürlü eğitimde sosyal bilgiler dersi göçmen çocuklarının kendi kültürlerini ve değerlerini devam ettirmesi, içinde yaşamaya başladıkları kültürden ve normlarından etkilenecek bütüncül ve ortak bir payda oluşturmalarını sağlamaktadır. Değer öğretiminin kilit dersi olan sosyal bilgiler, yabancı uyruklu öğrencilere öz değerlerini sürdürme imkânı vermektedir (Öteleş, 2020). Bu sebeple sosyal bilgiler dersi bağlamında değer öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilere yansımalarına bakmakta fayda vardır.

2.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimi ve Yabancı Uyruklu

Öğrencilerin Eğitimine Yansımaları

Geçmişle gelecek arasında bağ kuran sosyal bilgiler, değer öğretimi ve aktarımında önemli bir konuma sahiptir. Gelenek-görenek, adalet, barış, görgü kuralları, inançlar gibi değerleri kapsayan pek çok içerik sosyal bilgiler sayesinde işlenmektedir. Sosyal bilgiler, öğrencilerin kişilik ve kimliklerinin şekillenmesinde etkin rol oynamaktadır (Ulusoy, 2010: 34). Tanımdan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersiyle bilgi ve davranışın beraberinde değer ve kültür aktarımı da yapılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, esasen değer öğretimi dersidir. Kültürel muhtevaya sahip olması, çeşitli kültürleri ve hayat öykülerini tanıtmaları değerlere vurgu yapmasını sağlamaktadır (Bilgili, 2013).

Değer, bir grubun ya da bir kesimin mevcudiyetini, birlikteliğini, işleyişini ve devamını sağlayan, grup üyelerinin çoğunluğu tarafından değerli görülen ortak fikir, gaye, ahlaki ülkü ve normlardır. Değer, sosyal varlığa sahip insan yaşamına kılavuzluk eden normlar bütünüdür (Akbaş, 2008: 10). Değer, milletlerin sahip olduğu milli, kültürel, finansal ve teknolojik öğeleri içeren maddi ve manevi davranışları kapsamaktadır (Akbaş, 2008: 10-11; “Değer öğretimi” 2021). Değerler inanış biçimidir lakin tamamen objektif, duygu ve düşüncelerden soyutlanmış fikirler değildir. Etkinlik boyutunda fikirlerle karışırlar. Değerler, bireylerin zihninde bulunan ve davranışları şekillendiren dürtülerdir. Değer kalıpları fertlerin hedefleriyle bu hedeflere ulaşma noktasında köprü görevi görürler ve toplumda birleştiricilik vazifesini üstlenirler (Kan, 2010; Ulusoy, 2010; Yeşil ve Aydın, 2007). Değerin bu tanımını ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle Suriye uyruklu öğrencilerin değer yargılarının sürdürülmesine ve Türk milletinin değerleriyle entegre olmalarını sağlamaktadır.

Değerler, tüm durumlar için geçerli olmasa da bireylerin fiillerinden bağımsız değişkenlerdir (Ünlü ve Kaşkaya, 2018). Değerler doğuştan gelen davranışlar değildir. Yaşantı sonucu kazanılırlar. Kişi düşüncesini, tutumunu ve davranışını şekillendiren değerleri hayatın içinden öğrenmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007: 55). Türkiye’ye küçük yaşta gelen Suriye uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda; küçük yaşta ülkelerini terk etmek zorunda kalan, Suriye’de örgün eğitim almayan ya da 1. sınıfla 2. sınıfı okuyan çocukların değer yargılarında karışıklıkların olduğu diğer bir tabirle değer bunalımı yaşadıkları görülmüştür. Suriye’de kısa bir süre de olsa eğitim gören çocuklarsa öz kültürlerinin gereklerini ve değerlerini

hatırlamadıklarını söylemektedirler. Bu da değerlerin doğuştan olmadığını yaşıntı sonucu kazanıldığını kanıtlamaktadır (Saritaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Sever, 2020).

Değerler değişime dirençli değillerdir, süreç içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda öncelik sıralamalarında değişkenlik gösterebilirler. Değerler, taşıdıkları saf faydaya göre önem sırasına koyulurlar (Sever, 2020). Sıralamalar bireylerin önceliklerini belirlemektedir. Bireyin ihtiyacı ve benimsediği ahlaki ilkeler değer sıralamasının şekillenmesini sağlamaktadır (Ulusoy, 2010). Değer önceliklerimiz bulunduğumuz ortama, yaşam koşullarımıza, ahlaki yargılarımızla içinde yaşadığımız kültüre bağlı olarak zamanla değişmektedir. Kimi insanlar için insani değerler öncelikliken kimi insanlar için toplumsal değerler önceliklidir (Altun, 2003). Değer ifadeleri herkeste aynı çağrışımları uyandırmadığından ortak bir paydada buluşulamamaktadır. Fertlerin, grupların ve milletlerin gereksinimleriyle kültürleri farklı olduğundan aynı yüzyılda yaşayan, birbirine komşu devletler bile farklı değer yargılarına sahip olabilmektedir.

Dünyada son zamanlarda yaşanan göç dalgasıyla birlikte çeşitli ülkeler farklı kültürlerle ve o kültürlerin değerleriyle tanışmak zorunda kalmıştır (Aktan, 2003). Göçmenlerin evrensel değerlerinin yanı sıra gelenek ve göreneklerine bağlı olarak şekillenen ulusal değerlerini de devam ettirmek istemeleri Türkiye başta olmak üzere birçok ülkede çokkültürlü ortamı ve yeni değerlerin oluşmasını sağlamıştır. Değer yargılarında oluşan bu farklılıklar değerlerin sınıflandırılmasına zemin hazırlamıştır. Değer sınıflamalarının bir bölümü bireysel yönlüken bir bölümüyse sosyal ve ekonomik yönlüdür (Aktan, 2003; Ulusoy, 2010). Bu doğrultuda Allport, Vernon ve Lindzey değerleri teorik, sosyal, ekonomik, siyasi, dini ve estetik olarak 6 gruba ayırmışlardır. Beck, değerleri temel insani değerler, ahlaki değerler, sosyo-politik değerler, spesifik değerler ve ara değerler olarak 5 kategoriye ayırmıştır (Çarboğa, 2019: 15). Rokeach, değerleri amaç değerler ve araç değerler olarak 2 gruba ayırmıştır. Atabek ise değerleri kişilik değerleri, işlevsel değerler, saygınlık değerleri, ait olma değerleri ve statü değerleri olmak üzere 5 kategoriye ayırmıştır (Çarboğa, 2019: 15).

Değerlerin kapsamı ve içeriği globalleşen dünyada geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Ortak evrensel değerlerin bu süre içinde aktarılması gerekmektedir. Değişim ve dönüşümün artış gösterdiği evrende geleneksel değerler, konumunu evrensel değerlere bırakmaktadır (Aktan, 2003: 24). Evrensel değerler, toplumların yeni amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda özgürlük,

refah, adalet, hoşgörü, uzlaşma, barış, düzen, bilgi, ahlak ve kalite gibi değerler ortaya çıkmıştır (Altun, 2003).

Dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda sevgi, barış, hoşgörü, özgürlükler gibi küresel boyuttaki değerler önem kazanmıştır (Aktan, 2003: 24). Diğer taraftan globalleşme adımları ve bilimdeki ilerlemeler sonucu oluşan üst kültür, ulusal değerlerin değişmesine sebep olmuştur (Ulusoy, 2010: 33). Böylelikle bu durumlar eğitim-öğretimde değerler konusunun etkili bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Değer eğitimi, tüm dünya ülkelerinde işlenilmekte ve temel eğitimden yüksek eğitime kadar tüm düzeyler için değerli olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Değerlerin eğitim-öğretiminde okullara büyük görev düşmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değerler, sınıf ortamında okulların ve toplumun ilişkileriyle uygulamaları kapsamında öğretilmektedir. Okullarda hâkim olan elzem değerler bireyler arası etkileşimin nasıl olacağı, bir çatı altında nasıl yaşanacağı ve ne gibi kararlar alınacağı noktasında etkilidir (Ereş, 2015; Ulusoy, 2010: 33). Bu elzem değerler bölümlerin ve okulların vizyonuna yansıtılmaktadır. Değerler öğrencilere kılavuzluk etmektedir (Ereş, 2015). Bunun beraberinde ailelerle nasıl iletişime geçileceği, yetkililerin karar verme sürecinin nasıl işleyeceği ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için atılacak somut adımlara kaynaklık etmektedir. Değerler okul içinde ve dışında ferdi ve kitlesel karar alma sürecine olumlu katkı sağlamaktadır (Altun, 2003).

Değerler Türkiye’de özellikle Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde öğrencilere aktarılmaktadır. Bu dersin kendine has değerlerinin olmasıyla birlikte bahsi geçen insani ve toplumsal değerlerin aktarımında da büyük bir paya sahiptir. Suriye göçü üzerinden devam edecek olursak Suriyeli ailelerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriye Cumhuriyeti’nin kendine has milli değerlerinin olduğu ve bizdeki karşılığı değer olan bu davranışların “hukuk” adı altında tanımlandığı bilinmektedir. Suriye’de hukuk olarak karşılık bulan değerler ülkemizde olduğu gibi Suriye’de de milli ve evrensel boyuttan oluşmaktadır. Suriye’de 2011 yılından itibaren devam eden iç savaş eğitimde aksaklıkları beraberinde getirmiş ve göç etmek zorunda kalan Suriye uyruklu bireylerin de hukuk (değer) yargılarında değişikliklerin yaşanmasına sebep olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinin temelde değer eğitimi üzerine kurulu olması Suriye uyruklu öğrencilerin hukuk yargılarının devam ettirilmesinde büyük bir paya sahiptir. Sosyal bilgiler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarında eğitim görmeye başlamasıyla

birlikte çokkültürlü sınıf ortamını oluşturarak temelde benzer amaçlara hizmet eden değer yargılarının sürdürülmesini ve Suriyeli çocukların fırsat eşitliği dâhilinde eğitimlerine Türk akranlarıyla devam etmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine uygun bir şekilde eğitilmelerini de desteklemektedir (Akhan ve Yalçın, 2016; Ereş, 2015; Öteleş, 2020). Bu sebeple sosyal bilgiler Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin beraber eğitilmesinde, milli ve evrensel değerlerin aktarılmasında ve okul aile iş birliğine işaret etmesi bakımından değerli görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Suriye uyruklu öğrencileri ve Suriye göçünü konu edinen çalışmalar incelenmiştir. İlgili çalışmaların daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi amacıyla bu bölüm Türkiye’de yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak iki ayrı başlık altında değerlendirilmiştir. Türkiye’de Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması için yapılan çalışmaların yanı sıra Suriye uyruklu öğrencilerin akademik başarıları, sosyo-ekonomik durumları, eğitim sorunları, gruplar arası empati sorunları ve çokkültürlülük süreçleri gibi birden fazla değişkeni çalışın araştırmalara yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarsa Suriye iç savaşının nedenleri ve sonuçları, Suriye göçleri ve Suriyeli sığınmacıların durumlarıyla ilgili çalışmalardır.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında çalışmaya kaynaklık eden Türkiye’de yapılan bazı çalışmaların içeriğiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Biçer ve Kılıç (2017) yaptıkları çalışmada, “Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu” projesini desteklemek amacıyla Suriyeli öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek, onların anlayabileceği düzeyde çalışma kitapları hazırlamak ve uyum süreçlerini destekleyici etkinliklere yer vererek bu sürecin kolaylaştırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Demir (2019) hazırladığı bu çalışmada, ülkelerinde yaşanan iç savaştan kaçarak vatanlarını terk eden ve Türkiye’ye sığınan Suriyeli ailelerin eğitim çağındaki çocuklarının Türk okullarında karşılaştıkları problemlere yer vermiştir. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları problemleri daha detaylı incelemek amacıyla Suriye nüfusunun fazla olduğu illerden olan Kilis’teki İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören

Suriyeli öğrencilerle onların danışman öğretmenleriyle çalışmıştır. Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşadıkları, akranları tarafından dışlandıkları ve okul kültürüne entegre olamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlara karşı Kur'an-ı Kerim, Siyer, Hadis ve Arapça derslerinde Türk öğrencilere oranla daha başarılı oldukları bilgisine ulaşılmıştır.

Erdem (2017) bu çalışmasında, Suriye uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlere yer vermiştir. Bu amaçla amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemine başvurarak Suriye uyruklu öğrencilerin öğretmenleri olan eğitimcilerden veriler toplamıştır. Erdem, öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda Suriyeli öğrencilerin dil bariyerini aşamadıklarını ve dolayısıyla iletişim sorunu yaşadıklarını, eğitim içeriklerinin Suriyeli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını ve bu yetersizlikler nedeniyle de öğretmenlerin objektif puanlamalar yapamadıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Karaağaç ve Güvenç (2019) yaptıkları çalışmada, Suriyeli çocukların Türk okullarında karşılaştıkları sorunları tespit ederek onların eğitim gereksinimlerinin karşılanması için ne gibi düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla İstanbul'da Suriye uyruklu öğrencileri bulunan bir okulun 19 sınıf öğretmeni ve 6 rehber öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilere göre, Suriye uyruklu öğrencilerin en büyük problemlerinin dil sorunu olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Suriye uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonlarının sağlanabilmesi için dil sorununun gerçekçi politikalarla giderilmesi gerektiğine de vurgu yapmışlardır.

Kiremit, Akpınar ve Akcan (2018) yaptıkları çalışmada, Türk okullarında öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin okula uyum süreci aşamasında ne gibi durumlarla karşılaştıklarını tanımlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin uyum sürecinde ne gibi durumlarla karşılaştıklarını daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek için Suriye uyruklu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, Suriye uyruklu öğrencilerin en büyük problemlerinin Türkçe bilmiyor olmaları ve akranlarıyla anlaşmazlıklar yaşıyor olmalarıdır. Bu bulgular ışığında Suriye uyruklu öğrenciler için uyum programlarının hazırlanması gerektiği bu çalışmada tartışılmıştır.

Koçoğlu ve Yelken (2018) kaleme aldıkları çalışmada, Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yetkinliğini kazanmaları için gerekli olan çalışmaların öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi konusunu işlemişlerdir. Araştırmacılar, bu konunun çalışılmasını mümkün kılmak amacıyla Suriye uyruklu öğrencilere eğitim veren 16 sınıf öğretmeniyle temasa geçmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri neticesinde elde edilen verilere baktığımızda Suriye uyruklu öğrencilerin dil yetkinliğini kazanabilmeleri için Türkçe eğitim programlarında düzenlemelerin yapılması gerektiği bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca programda yapılacak düzenlemelerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğine de değinilmiştir.

Levent ve Çayak (2017) hazırladıkları çalışmada Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarının okul yöneticileri gözüyle değerlendirilmesini konu edinmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda Suriye uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumların idarecileriyle iletişime geçen araştırmacılar, yaptıkları görüşmeler neticesinde Suriye uyruklu öğrencilerin okula kayıt işlemlerinin yapıldığı sırada iletişim engellerinden kaynaklı sorunların yaşandığı ve Suriye uyruklu öğrencilerin kayıtlı olmalarında ihtiyaç duyulan kayıt sistemlerinin yetersiz olduğu bilgisine ulaşmışlardır.

Sülükçü ve Savaş (2018) çalışmalarında, AB tarafından finanse edilen ve MEB aracılığıyla sürdürülen PIKTES projesini çalışmışlardır. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sisteminde aktif olarak var olmalarını ve Türkçelerini geliştirmelerini amaçlayan bu proje kapsamında çeşitli etkinlikler yürütülmüştür. Bu projenin etkililiğini belirlemek amacıyla birtakım çalıştayların hazırlandığı görülmüştür. Bu çalıştaylarda elde edilen bilgilere göre Suriyeli öğrencilerin durumlarını içeren raporlara yer verilmiştir. Bu çalışmanın raporunda yer alan veriler incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma-yazma becerilerinde ilerlemelerin olduğu fakat kendilerini ifade etme becerilerinden olan iletişim kurma ve dinleme yetilerinde gerilemelerin olduğu vurgusu yapılmıştır.

Şahin ve Doğan’ın (2018) yaptıkları bu çalışmanın konusunu, Türk öğretmenlerden Fen Bilgisi eğitimi alan Suriye uyruklu öğrencilerin bu derste karşılaştıkları zorluklar oluşturmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla Suriyelilerin konakladığı çadır kentlerde Fen Bilgisi eğitimi veren 15 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine

baktığımızda Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçeyi tam olarak öğrenemediklerini ve etkinlikler için gerekli olan araç-gereçleri temin edemediklerini bu nedenle de öğrencilerin Fen Bilgisi dersini anlamak noktasında birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu problemlerinin çözülebilmesi için gerekli etkinliklerin hazırlanması, konuların görsellerle desteklenerek sunulması ve ders araç-gereçleri eksik olan Suriye uyruklu öğrencilerin MEB tarafından desteklenmesi gerektiğine değinilmiştir.

Türk, Kaçmaz, Türnüklü ve Tercan (2018) yaptıkları çalışmada, aynı sınıflarda eğitim gören Türk ve Suriye uyruklu öğrencilerin birbirleriyle nasıl iletişime geçtiklerini ve empati düzeylerinin hangi seviyede olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla Türk ve Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda görev yapan 40 psikolojik danışmanla görüşmeler yapmışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda Türk ve Suriyeli çocukların herhangi bir sorun karşısında birbirlerine daha çok kenetlendikleri ve yaşanan bir haksızlık karşısında birbirlerini korumaya çalıştıkları görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu başlıkta çalışmaya kaynaklık eden yurt dışında yapılan bazı çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Black, Adger, Arnell, Dercon, Geddes ve Thomas (2011) yaptıkları bu çalışmada, çevresel değişimin insan göçüne ne gibi etkilerinin olduğunu araştırmışlardır. Araştırmacılar, göçün çeşitli etmenlerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etmenlerden olan çevresel değişim, güvenlik ve emniyet anlayışında değişiklikler oluşturarak göçün itici gücü haline gelmiştir. Araştırmacılar bu çalışmayla göçü tetikleyen etmenler arasında çevresel değişimlerin de yer aldığını belirtmeye çalışmışlardır.

Brown, Miller ve Mitchell (2006) yaptıkları çalışmada, göç yüzünden eğitimleri aksayan mülteci çocukların okuryazarlık durumlarına ilişkin konuları çalışmışlardır. Araştırmacılar, Göçmenlik Programı kapsamında göçmenler için hazırlanan kamplarda yaşayan mültecilerin asgari seviyede eğitim gördüklerini ve okuma-yazma oranlarının çok düşük olduğunu belirtmişlerdir. Mülteci çocukların okuryazarlık seviyelerini artırmak amacıyla yapılan çalışmaların neler olduğunu göstermeye çalışan araştırmacılar, mülteci çocukların okul sistemine uyum sağlayamadıklarını ve

kültürleşme problemlerini aşamadıklarını bu nedenle de kendileri için hazırlanan çalışmalara katılım gösteremediklerini ifade etmişlerdir.

Elhadj (2011) bu çalışmasında, Suriye iç savaşının başlamasına neden olan etmenlere yer vermiştir. Suriye iç savaşının başlamasını ülkedeki ekonomik sorunlara bağlayan Elhadj, siyasi istikrarsızlıklarla ekonomik krizlerin birleştiğine, birleşen bu durumların da savaşı kaçınılmaz kıldığına dikkat çekmiştir. Araştırmacı bu çalışmasında, Baas partisinin ülkede hâkim olan ekonomik krizin önüne geçemediğini ve halk üzerinde çok fazla baskı kurduğunu bu durumların da Suriye iç savaşını büyüttüğünü ifade etmiştir.

Kamel (2017) araştırmasında, mültecilerin göç ettikleri yerlerde yeni durumlarla karşılaştıklarını ve karşılaştıkları bu yeni durumların onların yaşam biçimlerini nasıl etkilediğini çalışmıştır. Araştırmacı yaptığı bu çalışmayla mültecilerin başka ülkelerde yaşamaya başlamaları üzerine öz benliklerini kaybettiklerini ve kendi kültürlerinden uzaklaştıklarını konu edinmiştir. Araştırmacı yaptığı bu çalışmada göçmenlerin bir kısmının karşılaştıkları yeni durumlar karşısında kültür şoku yaşadıklarını diğer bir kısmının ise uyum sürecine dâhil olmaya çalıştıklarını fakat bunu tam olarak başaramadıklarını ifade etmiştir.

Koser (2005) yaptığı bu çalışmada, düzensiz göç, asayiş ve insan güvenliği konuları üzerinden Suriye göçüne vurgu yapmıştır. Koser, Uluslararası Göç Komisyonu için hazırladığı bu çalışmada, göç konusuna odaklanarak düzensiz göçün oluşturduğu siyasi istikrarsızlığa değinmiştir. Araştırmacı, kaçak göçmenlerin izin belgesi olmadan çalıştırılmasının düzensiz göçmenlerin sayısını artırdığını ve bu durumun da birçok ülkede olumsuz sonuçlar doğurduğuna vurgu yapmıştır. Düzensiz göçün nedenleri ve sebep olduğu sorunlara odaklanan Koser, bu göçlerin devletlerin güvenliğini tehlikeye attığını ve asayişin korunmasını sekteye uğrattığını ifade etmiştir. Düzensiz göçün devletlerin kendini güvende hissetmemelerine neden olduğunu ifade eden Koser, bu durumun öncelikli olarak kontrol altına alınması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Wara (2019) yaptığı bu çalışmada, Tunus'ta başlayan Arap Baharı'nın Suriye'ye kadar uzandığını ve Suriye'de de karşılık bulması üzerine hükümetin ve hükümet yanlılarının bu harekete karşı çıktıklarını ve bu reform hareketlerini engellemek amacıyla baskıcı yöntemlere başvurdıklarını bu sebeple de reform girişimlerinin çatışmalara dönüştüğünü belirtmiştir. Ülkelerinde reformist hareketlerin yaşanması

gerektiğine kanaat getiren Suriyelilerin istekleri hükümet tarafından bastırılarak göz ardı edilmiştir. Vatandaşlarının bu isteklerini görmezden gelen hükümet ve bu isteklerinde ısrarcı olan vatandaşlar arasında yaşanan anlaşmazlıklar çatışmalara yol açmış ve en nihayetinde de bu süreç iç savaşa dönüşmüştür.



3. YÖNTEM

Bu kısımda çalışmada sürdürülen bilimsel yaklaşımlara, çalışmanın model ve desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, çalışmanın geçerlik ve güvenirliğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine başvurularak hazırlanmıştır. Nitel yöntemin herkes tarafından kabul gören ortak bir tanımının yapılamamasıyla birlikte Yıldırım ve Şimşek' e (2018) göre, nitel araştırma olay ve olguların kendi ortamında sahici ve bütünsel bir şekilde değerlendirilmesine yönelik adımları oluşturan araştırma olarak nitelendirilmektedir. Nitel araştırma, yürütülen çalışmaların dinamiğini ve esnekliğini koruyabilmek adına çalışmacıya her fırsatta yeni tekniklerin kullanılması imkânını tanımaktadır (Baltacı, 2019: 370). Araştırmacının yeni yöntem ve teknikleri kullanarak verilere erişimini zenginleştiren bu yaklaşım modelleme oluşturmaya esas kılan bir bakış açısıyla toplumsal olguları ilişkili oldukları ortamlarda ele almayı da sağlamaktadır (Baltacı, 2019: 370-371; Yıldırım ve Şimşek, 2018:41). Nitel yöntemin araştırmacıya esnek bir çalışma ortamı oluşturmaya, çeşitli tekniklerin kullanılmasına fırsat vermesi ve araştırmacıya verileri bütünsel bir şekilde değerlendirme olanağı tanimasından hareketle çalışmada bu yöntemin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Nitel yönetime karar verildikten sonra çalışmanın desenini oluşturan araştırma deseni seçimine gidilmiştir. Araştırma deseni seçilirken desenin yöntemle uyumlu olmasına, çalışmanın bütünsel bir şekilde ortaya konulmasına ve çalışmanın amacını en iyi şekilde yansıtacak desenin seçilmesine yardımcı olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yaklaşımlarından olan durum çalışması araştırmanın deseni olarak tercih edilmiştir.

Nitel çalışma desenlerinden olan durum çalışması deseninin tercih edilmesinin temel amacı, araştırmada ulaşılması hedeflenen veri ve bulguların detaylı inceleme fırsatının olmasıdır. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın detaylı incelenmesidir. Diğer bir ifade ile olgulara ilişkin mekân, birey ve süreç bilgilerini bütünsel bir anlayışla araştırarak ve bireylerin ilgili durumları nasıl etkilediği ve durumlardan ne derece etkilendikleri hususuna odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73). Durum çalışması, bir duruma ilişkin sınırlı olan verilerin neler olduğu hakkında fikir sahibi olmak için verilen çabadır (Subaşı ve Okumuş, 2017: 420).

Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak sonuçların oluşma nedenlerine ilişkin bilgilerin okuyucularla paylaşıldığı, araştırmacılara bilgileri derinlemesine irdeleme imkânı tanıyarak gelecek çalışmalara kaynaklık eden nitel bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017: 420; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmasının araştırmacıya sağladığı bu esneklik ve belli durumlara ilişkin sonuçları ortaya çıkarma fırsatı çalışmanın temel durumunu oluşturan Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçleri hakkındaki bilgilerin detaylıca incelenmesine imkân vererek sürecin aileleri tarafından değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Suriye uyruklu ailelerin veli olarak çocuklarının Türk eğitim sistemine uyum süreçlerini nasıl ve niçin sorularını temele alarak derinlemesine değerlendirmeleri, çocuklarının Türk eğitim sistemine uyum süreçleriyle ilgili sonuçları ortaya çıkarmaya yardımcı olacağından ve çocuklarının uyum düzeylerine ilişkin benzer ve farklı sonuçların anlaşılmasına öncülük edeceğinden sürecin durum çalışması yöntemiyle araştırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Ailelerin çocuklarının Türk eğitim sistemine uyumu sürecinde onları etkileyen, uyumlarını güçlendiren ve zorlaştıran etmenleri bütünsel bir şekilde inceleyerek bu etmenlerin çocuklarının uyum süreçlerine ne gibi etkilerinin olduğunu değerlendirmeleri araştırmada durum çalışması deseninin çalışılmasını sağlamıştır. Durum çalışması yöntemi araştırmanın çalışma deseni olarak seçildikten sonra veri toplama sürecinin nasıl yürütüleceğine karar verilmiştir. Öncelikli olarak araştırmacının rolüne dikkat çekerek araştırmacının çalışmayı etkili bir şekilde yönetebilmesi için gerekli olan anlamlı sorular yazma, yanıtları yorumlayabilme kabiliyeti, araştırmacının yansızlığı gibi durumlar göz önünde bulundurularak yöntem ve desenin etkililiği artırılmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanan bu çalışmanın araştırma grubunu Adana Seyhan Merkez İlçe’de yaşayan devlet okullarının ilkokul 4. sınıfla ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf kademelerinde öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Çalışmanın Suriye uyruklu ailelerle yürütülmesine karar verildikten sonra çalışmaya dâhil edilecek bireylerin seçimi sürecine geçilmiştir. Çalışmaya katılacak velilerin belirlenmesi sürecinde PIKTES kapsamındaki okulda öğretmenlik görevini sürdüren bir Fen Bilgisi öğretmeninden (araştırmacının yakını) ve bu öğretmenin çalıştığı okulun müdüründen yardım alınarak Suriyelilerin yoğun

olarak yaşadıkları mahallelerin bilgisine ulaşılmıştır. Ailelerin çoğunluklu olarak yaşadıkları yerler belirlendikten sonra ailelerin evlerine gidilerek onlarla iletişime geçilmiştir. Suriye uyruklu ailelerin birbirini tanması ve her ailenin başka bir tanıdığı aileye yönlendirmesi sonucunda çalışmaya katılması muhtemel veri grubu belirlenmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen ailelerin bilgileri not edilerek uygun zamanda onlarla ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcı havuzuna son şekli verilmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik (homojen) örnekleme yöntemleri kullanılarak oluşturulan katılımcı havuzundan çalışmaya katılacak veliler belirlenmiştir.

Benzeşik örnekleme yöntemi, aynı özellikleri taşıyan gruplarda bireyler arasındaki etkileşime vurgu yapmaktadır (Baltacı, 2018: 250). Benzeşik örnekleme yönteminde amaç, çalışmanın problemiyle ilişkili olan homojen bir grubu veya spesifik bir özelliği tanımlamaktır (Neuman, 2014). Çalışma grubunu oluşturan Suriye uyruklu ailelerin kendi aralarında küçük bir alt grup oluşturması, katılımcıların etnik çeşitliliğinin aynı olması ve hepsinin Türk eğitim sistemine adapte olan veya olmaya çalışan çocuklarının olması bu çalışma özelinde benzeşik örnekleme yönteminin kullanılmasını önemli kılmıştır. Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları üzerine araştırma yapmayı amaçlayan bu çalışmanın kapsamını yalnızca Adana Seyhan Merkez İlçe'deki okullarda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerinin oluşturması çalışmada benzeşik örnekleme yönteminden yararlanılmayı gerekli kılmıştır. Yine aynı şekilde katılımcıların çocuklarının Türk okullarına uyum sürecinde benzer durumlarla karşılaşmaları ve benzer durumları deneyimlemeleri örneklemin homojenliğini artırmakta ve bu çalışmada benzeşik örnekleme yöntemin kullanılmasına imkân vermektedir.

Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç, görece az bir gruba çalışarak aynı problemi yaşayan bireyler arasındaki çeşitliliği sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 119). Bu çeşitliliği sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesinde yaş, cinsiyet, meslek ve etnik farklılık gibi değişkenlere dikkat edilmektedir (Baltacı, 2018: 249). Bu araştırmada Suriye uyruklu ailelerden oluşan görece küçük bir çalışma grubu oluşturularak çalışmanın ana problemini yansıtacak bireylerin bu gruba katılımlarını sağlamak ve bu grubun çeşitliliğini maksimum seviyede tutmak hedeflendiğinden bu çalışma özelinde maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmuştur. Çalışma grubu içerisinde Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarıyla ilgili

değişkenlik gösteren durumlar arasında ne gibi ilişkilerin olduğunu yansıtmak ve bu ilişkilerden hareketle problemin benzer ve farklı boyutlarına vurgu yapmak maksimum çeşitlilik örneklemesinin bu çalışmadaki kullanım alanını artırmaktadır. Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin çalışıldığı bu araştırmada örneklemin Türkiye'ye farklı yıllarda gelen çeşitli Türk okullarında okuyan ve bu okullarının çeşitli kademelerinde öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerinden oluşması çalışma grubunun çeşitliliğini artırmaktadır.

Katılımcıların Türkiye'ye geliş yılları göz önünde bulundurularak seçilmelerinin temel sebebi, çocukların uyum süreçlerinin yıllar içinde nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymak ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını artırmak amacıyla ilgili kuruluşların süreç içerisinde ne gibi çalışmalarının olduğunu belirlemektir. Türkiye'ye daha önce gelen Suriyeli öğrencilerin uyum süreçlerinin sonradan gelenlere oranla ne derece fazla olduğu veya kayda değer farklılıkların olup olmadığını belirlemekse bu tercihin diğer bir nedenidir. Çalışma grubu seçimi yapılırken Suriyeli ailelerin farklı okullarda öğrenim gören çocuklarının olmasına dikkat edilmesinin temel sebebiyse uyum çalışmalarının okullar arasında ne gibi değişkenlik gösterdiğini veya göstermediğini saptamaya yöneliktir. Bu değişkenlerin ışığında okullar özelinde hangi çalışmalarının yapıldığını veya yapılmadığını belirleyerek öğrencilerin uyum düzeylerine ilişkin değerlendirmelerin yapılması hedeflenmektedir. Sınıf düzeylerinin çeşitlilik göstermesi de kademeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaya yöneliktir. Bu doğrultuda çalışma grubunun çeşitliliğini sağlamak adına 4. sınıfa giden çocukları olan 7 aile, 5. sınıfa giden çocukları olan 2 aile, 6. sınıfa giden çocukları olan 2 aile, 7. sınıfa giden çocukları olan 1 aile ve 8. sınıfa giden çocukları olan 6 aileyle görüşmeler yapılmıştır. Şartlara uyum sağlayan toplamda 18 aile çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken sınıf düzeylerinin birbirine paralel olmasına dikkat edilse de bu denge görüşme yapılan ailelerin büyük yaştaki çocuklarını okutmak yerine çalıştırmayı tercih etmeleri ancak küçük yaştaki çocuklarını okula göndermeleri, Suriye'den göçle gelen ailelerin genellikle genç ve küçüklerden oluşması ve ortaokul kademesinde çocukları olan birkaç ailenin ön görüşmeden sonra çalışmaya katılımlarını sürdürmek istememeleri dolayısıyla sağlanamamıştır. Bu sebeple yığılmalar genel olarak 4. sınıfla 8. sınıfta yaşanmıştır.

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 18 ebeveynin cinsiyetine baktığımızdaysa 14'nün kadın 4'nün ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışmada kadın erkek sayısının birbirine yakın tutulması amaçlansa da erkek ebeveynlerin, annelerin çocukların eğitimiyle daha ilgili olduklarını belirterek görüşmelerin eşleriyle yapılmasının daha sağlıklı olacaklarını söylemeleri üzerine görüşmeler çoğunluklu olarak kadın ebeveynlerle yapılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerineyse ön görüşme esnasında onlara yöneltilen kişisel bilgi formu sayesinde ulaşılmış olup bu bilgiler Tablo 3.1'de ifade edilmiştir. Tablo 3.1'de katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, çocuklarının sınıf düzeylerine ve Türkiye'ye geliş yıllarına dair bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgileri içeren tablo oluşturulurken verilerin karıştırılmaması adına katılımcıların isimlerine ihtiyaç duyulmuş fakat gizlilik ilkesi dolayısıyla katılımcıların gerçek isimlerinin saklı tutulması gerektiğinden katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlamalar kullanılmıştır. Bu sebeple 4.sınıfa giden çocukları olan aileler D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7; 5.sınıfa giden çocukları olan aileler B1, B2; 6.sınıfa giden çocukları olan aileler A1, A2; 7.sınıfa giden çocukları olan aileler Y1; 8.sınıfa giden çocukları olan aileler S1, S2, S3, S4, S5, S6 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken sınıf kademelerinin baş harfleri göz önünde bulundurulmuştur. Bunun temel amacı, hangi katılımcının hangi kademede çocuğunun olduğunu belirtmektir.

Tablo 3.1. Kişisel Özellikler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Yıl	Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Yıl
D1	31	Erkek	4. Sınıf	2015	A1	53	Erkek	6. Sınıf	2014
D2	28	Kadın	4. Sınıf	2015	A2	35	Kadın	6. Sınıf	2013
D3	24	Kadın	4. Sınıf	2015	Y1	35	Kadın	7. Sınıf	2014
D4	30	Kadın	4. Sınıf	2015	S1	32	Kadın	8. Sınıf	2012
D5	26	Kadın	4. Sınıf	2015	S2	32	Kadın	8. Sınıf	2012
D6	33	Kadın	4. Sınıf	2015	S3	45	Erkek	8. Sınıf	2013
D7	26	Kadın	4. Sınıf	2015	S4	33	Erkek	8. Sınıf	2011
B1	50	Kadın	4. Sınıf	2015	S5	30	Kadın	8. Sınıf	2012
B2	40	Kadın	4. Sınıf	2015	S6	39	Kadın	8. Sınıf	2012

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, sadece sorulara yanıt bulmak, kuramları test etmek ve terimleri değerlendirmek demek değildir (Seidman, 1991: 9). Görüşmenin temelinde diğer insanların yaşayışlarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik bir ilgi vardır. Görüşmenin merkezinde diğer bireylerin hikâyeleri vardır ve bu hikâyeler değerlidir (Seidman, 1991: 9). Görüşme, çeşitli nitelikte ve derinlikte veri sağlama imkânına sahip olduğu için veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları barındıran bir formdur. Bunun yanı sıra araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı veya sonda sorularla görüşmenin gidişatını etkileyebilir ve görüşmecinin cevaplarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı görüşme sırasında bazı soruların cevaplarını diğer soruların içerisinde cevaplandırmışsa araştırmacı tekrar aynı soruları sormayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme yöntemi sahip olduğu belli derecede ölçülülük ve esneklik sayesinde araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Türnüklü, 2000: 547). Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan katılımcılar yabancı uyruklu olduklarından görüşme esnasında yaşanacak durumlar tam olarak ön görülememekle birlikte araştırmacının esnek bir şekilde davranabilmesine imkân sağladığı için bu yönteme başvurulmuştur.

Görüşme formu geliştirme sürecinde ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Formu hazırlamadan önce soru havuzu oluşturulmuş ve bu sorular araştırmacıyla sorumlu danışmanın süzgecinden geçirilmiştir. Araştırmacı süreç içerisinde farklı açıları göz önünde bulundurarak soruları güncelleyip geliştirmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce formda yer alan sorular alanında uzman kişilere gösterilmiş ve onların dönütleri doğrultusunda sorular geliştirilmiştir. Alanında uzman kişinin yanı sıra katılımcılar Arap uyruklu oldukları için sorular oluşturulurken araştırmacının Arapça bilgisine başvurulmuştur. Araştırmacının kendisinin de Arapça bilmesi ve Arapçayı iyi seviyede konuşuyor olmasına karşın şive farkından kaynaklı oluşabilecek muhtemel veri kaybının önüne geçebilmek için Arap diline hâkim ve ana dili Arapça olan başka bireylerden de süreç içerisinde yardım alınmıştır. Bazı görüşmelerde katılımcılar bilgilendirilerek ve onların onayı alınarak araştırmacıyla birlikte bu bireyler de

görüşmelere katılarak araştırmacının zorlandığı yerde kendisine yardımcı olmuşlardır. Görüşme formu geliştirilirken rahat anlaşılacak sorular hazırlama, spesifik ve tek boyutlu sorular yazma, açık uçlu ve uzun cevap gerektiren sorular geliştirme, yönlendirmelerden sakınma, çeşitli tarzlarda sorular hazırlama, soruları mantık sırasına göre dizme, aynı soru içerisinde birden fazla yönerge bulundurmama ve sonda sorularla görüşme sorularını güncelleme ilkelerine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra 18 katılımcıyla yapılacak görüşmeler için uygun gün ve saat belirlenmiş bu doğrultuda 18 katılımcıya yarı yapılandırılmış görüşme sorularının sorulması için planlamalar yapılmıştır. Görüşme sorularının tamamı araştırmacı tarafından hazırlanmış olup ön görüşmelerde katılımcıların bilgisine sunulmuştur. Asıl görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara bilgilendirmeler yapılmış, ön görüşmelerde gönüllü katılım formu, kişisel bilgi formu ve çalışmanın bilimselliğini kanıtlamak adına bilim kurulundan alınan etik kurul kararı katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcıların çoğu Türkçe okuma-yazma bilmediğinden etik kurul kararı ve gönüllü katılım formunda yer alan bilgiler araştırmacı, tercüman ve bazı görüşmelerde ailelerin kendi çocukları tarafından okunarak katılımcıların bilgilendirilmeleri sağlanmıştır.

Katılımcıların merak ettikleri, sürecin nasıl işleyeceği, çalışmadan beklentileri ve çalışmanın ne işe yarayacağı gibi sorular da katılımcı tarafından ön görüşmeler esnasında yanıtlanmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği ön görüşme esnasında sebepleriyle birlikte katılımcılara açıklanmıştır. Katılımcıların gerçek isimlerinin çalışmaya yansıtılmayacağı gibi durumlar da katılımcılarla önceden paylaşılmıştır. Gerekli olan tüm izin ve onaylar asli görüşmeye başlamadan önce alınmış olup daha sonra ana görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce Türkçe yazılan soruların Arapça'ya çevirisi yapılmış ve araştırma grubuna dâhil olmayan ana dili Arapça olan bireylere bu sorular Arapça olarak sorulmuştur. Onlardan alınan dönütler doğrultusunda soruların en anlaşılır şekilde ifade edilebilmesi için Arapça telaffuzları üzerinde tekrar tekrar çalışılmıştır. Türkçe yazılan soruların Suriye uyruklu aileler tarafından daha rahat anlaşılabilmesi için bu sorulara karşılık olarak hazırlanan Arapça sorular araştırmacı tarafından düzenlenerek akıllı telefon yardımıyla ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı katılımcılarla görüşmeleri gerçekleştirmeden önce bu ses kayıtlarını tekrar tekrar dinleyerek en açık ve anlaşılır

telaffuzu bulmaya çalışmıştır. Ses kaydının beraberinde görüşme esnasında kolaylık sağlanması adına soruların Arapça karşılığı bir kâğıda not edilerek görüşme esnasında oluşabilecek anlaşmazlıklar önlenmeye çalışılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce gerçek isimlerinin çalışmada kullanılmayacağı tekrar belirtilmiştir. Bunun yanı sıra verdikleri yanıtların gizli kalacağı ve bu verilere sadece çalışmayı hazırlayan kişilerin erişebileceği belirtilmiştir. Görüşme soruları katılımcılara ön görüşmelerde gösterildiği için soruların tekrar gösterilmesine gerek duyulmamış, kısa hatırlatmalar yapıldıktan sonra görüşmelere geçilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar görüşme esnasında akıllı telefon, yedek akıllı telefon ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedileceği katılımcılara ifade edilmiştir. Görüşmelerin uzun sürmesi, görüşmelerin tahlilinin yapılacağı ve verilerin Arapçadan Türkçeye çevrileceği, görüşme esnasında verilerin yazılarak zaman ve bilgi kaybına neden olmaması için ve görüşmenin bütünlüğünü sağlayabilmek amacıyla bu yönteme başvurulduğu katılımcılara detaylıca anlatılmıştır. Görüşmelerin kayıt altına alınacağı ön görüşmeler esnasında katılımcılara iletilmiş ve görüşmeler yapılmadan önce de tekrar hatırlatılmıştır. Herhangi bir rahatsızlık duydukları anda kaydın sonlandırılacağı ve talepleri doğrultusunda silineceği beyan edilmiştir. Bunun yanı sıra kayıtların araştırmacı tarafından saklanacağı ve katılımcıların istekleri doğrultusunda kendilerine de birer kopyasının verileceği ifade edilmiştir. Görüşme esnasında akıllı telefonların ve ses kayıt cihazının şarjının bitebileceği düşünüldüğünden araştırmacı yanında taşınır şarj aletini de (powerbank) bulundurmıştır. Görüşmelere başlamadan önce ses kaydı başlatılmış ve görüşme saati not edilmiştir. Görüşme süresi boyunca gürültünün olmamasına da ayrıca özen gösterilmiştir.

Formda (Ek-2) yer alan açık uçlu sorular anlam sırasına göre katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve cevaplarını açmaları için gerekli olan destek araştırmacı tarafından verilmiş olup görüşme formunda yer alan soruların sonda sorularla detaylandırılması sağlanmıştır. Katılımcılar başka soruda diğer sorunun kapsamına geçen bir yanıtı vermişlerse araştırmacı tekrar o soruyu sorma gereği duymamış, cevabı aldığını kabul etmiştir. Genel olarak formda yer alan tüm sorular sorunsuz bir şekilde sorularak yanıtları alınmıştır. Yalnız bir iki soruda katılımcılar zorlanmış olup sorunun sonda sorularla detaylandırılmasına ihtiyaç duymuşlardır. Sorunun detaylandırılması durumunda dahi birkaç katılımcı bu sorunun yanıtını bilmediklerini söyleyerek başka soruya geçmek

istemişlerdir. Bu durumda araştırmacı katılımcıların isteklerini göz önünde bulundurarak diğer soruya geçmiştir. Formda yer alan tüm sorular tüm katılımcılara doğrudan ya da dolaylı bir şekilde yöneltilmiştir. Bazı sorularda dolaylı olarak diğer soruların yanıtlarına da değinildiği için araştırmacı dolaylı yolla birkaç sorunun yanıtını almıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kaydı sonlandırılmış ve görüşmenin bitiş saati tüm görüşmeler için tek tek not edilmiştir.

Görüşmelerin yapılacağı zaman katılımcıların isteği ve müsaitlik durumları göz önünde bulundurularak belirlenmiş olup görüşmeler genel itibariyle gün içerisinde öğlen ve ikindi saatlerinde katılımcıların evlerinde yapılmıştır. Görüşme gününü ve saatini araştırmacının tercihinin bırakarak katılımcılarla görüşmeler araştırmacının belirlediği günde ve saatte yapılmıştır. Araştırmacı görüşme saatini kendi belirlediği günlerde evleri birbirine yakın olan ailelerle aynı gün içerisinde görüşme yapmayı tercih etmiştir. Katılımcıların 16'sıyla tek tek görüşmeler yapılmış, 2 aile de aynı evde yaşadığı için önce bir katılımcıyla görüşme yapılmış, görüşme bittikten sonraysa diğer katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Durumun böyle olmasına karşın 2 katılımcıya da sorular baştan sona sorulmuş ve verdikleri yanıtlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bazı ailelerle yapılan görüşmelere çocukları da katılım sağlamıştır. Çocukların görüşme yapılacak ortamda olmaları ailelerin ve kendilerinin tercihi olmakla birlikte araştırmacının da işini kolaylaştırmıştır. Bazı sorular ders bilgisi gerektirdiğinden bu bilgiye sahip olmayan aileler çocuklarından yardım alarak bu soruları yanıtlamışlardır. Bu durum da araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Ders bilgisi gerektiren sorularda çocuklarının desteğine ihtiyaç duyan aileler görüşme esnasında orada bulunmayan çocuklarını çağırarak onlardan yardım almışlardır. Sonuç olarak görüşme formunda bulunan tüm sorular katılımcılara yöneltilerek cevaplar alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20 ile 30 dakika kadar sürmüş olup bir iki görüşmede bu zaman aralığı daha kısa sürmüştür.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışmanın geçerliği ve güvenirliliği inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik bünyesinde değerlendirilmektedir. Araştırmanın içeriği ve modeliyle ilgili alanında uzman kişilerin incelemelerde bulunmalarını istemek, derinlemesine veri toplanması, verilerin katılımcının onayına sunulması inandırıcılığı artırmak amacıyla yapılan çalışmalar arasında değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 277). Çalışmanın inandırıcılığını

güçlendirmek adına alanında yetkili kişilerden sürecin başından sonuna kadar destek alınmıştır. Çalışmaya son şekli verildikten sonra dil ve yazım kurallarının incelenmesi için Türkçe öğretmeninden, görünüm ve şekilsel özelliklerin kontrolü için de bilgisayar alanında uzman kişiden yardım alınmıştır. Bununla birlikte çeşitleme yöntemine başvurularak inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır. Çeşitliliği sağlamak adına Türkiye'ye farklı yıllarda gelen, çocukları farklı kademelerde öğrenim gören Suriye uyruklu kadın ve erkek ebeveynler katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış formda yer alan açık uçlu sorular sayesinde derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır. İnandırıcılığı artırmak adına ayrıyeten görüşme esnasında katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların araştırmacı tarafından doğru anlaşıldığını teyit etmek amacıyla görüşme esnasında ve görüşmeler bittikten sonra not edilen ve ses kaydına alınan bilgilerin sorgulanması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yanlış anlaşılan kelimeler katılımcıların yanıtlarını daha da açmasıyla birlikte düzeltilmiş olup bu durum araştırmacı ve katılımcı arasındaki etkileşimin artmasına yardımcı olmuştur.

Tüm görüşmeler tamamlanıp ses kayıtları transkript edildikten sonra veriler isteyen katılımcılarla paylaşılmıştır. Verilerin kendisiyle paylaşılmasını isteyen katılımcılarla veriler telefon üzerinden Whatsapp uygulaması aracılığıyla sesli bir şekilde yapılmıştır. Veri teyidinin katılımcılarla yüz yüze yapılamaması Covid-19 salgını dolayısıyla ülke genelinde geçerli olan sokağa çıkma kısıtlaması ve salgının seyrinin çok ağır olması nedeniyledir. Yüz yüze görüşmelerse sokağa çıkma kısıtlamasının bitmesi ve araştırmacının yaşadığı bölgede Covid-19 vakasının azalması üzerine araştırmacının evine yakın katılımcılarla yapılmıştır. Evi uzak olan ve araştırmacının telefonlarına dönüş sağlamayan katılımcıların teyit amaçlı olan son görüşmeler yapılamamıştır.

Nitel çalışmalarda genelleme olarak kullanılan bu kavramın nitel çalışmalarda karşılığı olarak aktarılabilirlik kelimesi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 281). Nitel çalışmalarda aktarılabilirliği güçlendirmek verilerin detaylı olarak betimlenmesine ve çalışmanın araştırma grubunu oluşturan katılımcıların hangi kıstaslara göre belirlendiğine, katılımcılar belirlendikten sonra hangi yolların izlendiğine ve bunların çalışmaya ne derece yansıtıldığına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek: 2018). Çalışmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik (homojen)

örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Örneklemelerden elde edilen bilgiler betimsel analize tabi tutularak veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmacı betimlemeleri yaparken nesnel bir tavır izlemiş, katılımcıların görüşlerine kendi fikirlerini yansıtmamıştır. Bu sebeple araştırmacı katılımcıların fikirlerini açıkça belirtmek adına doğrudan alıntılara zaman zaman yer vermiştir.

Nitel çalışmalarda işlenen konu ve durumlar durağan olmadığından değişkenlik göstermektedir. Bu sebeple nitel çalışmalarda tekrar pek mümkün değildir. Nitel çalışmalarda tekrar pek mümkün olmadığından tekrar edilebilirlik yerine tutarlılık kavramı öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 283). Araştırmacı çalışmanın tutarlılığını sağlamak adına uzman yardımına ihtiyaç duymuş ve danışmanıyla sürekli iletişim halinde olmuştur. Araştırmacı ayriyeten Suriye uyruklu öğrencilerin nüfuzunun fazla olduğu okulun öğretmenlerinden ve müdüründen de destek almıştır. Bununla birlikte Suriyeli ailelerle çalışmalar yapan akademisyenlerin çalışmaları süreç içerisinde tekrar tekrar incelenmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecine başlamadan önce taslak bir çalışma planı hazırlayarak bu çalışmayı sorumlu danışmanına, çalışma grubuna dâhil olmayan Arap uyruklu bireylere ve süreç içerisinde ona yardımcı olacak tercümana ileterek onların görüşleri doğrultusunda asıl çalışmayı planlamıştır. Görüşmeler transkript edildikten sonra öncelikle Arapça ifadelerin Türkçe karşılığı yazılmış daha sonraysa tüm ses kayıtları tekrar dinlenmiş olup çeviri esnasında yapılan hatalar giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak amacıyla çalışmada kullanılan tüm bilgi, belge ve formlar araştırmacı tarafından dosyalararak muhafaza edilmiştir. Bununla beraber ses kayıtlarının, notların, yazılı ve sesli verilerin, tema ve kodların gerekli hallerde tekrar incelenebilmesi amacıyla araştırmacı bu verileri kişisel diz üstü bilgisayarında, kişisel akıllı cep telefonunda, ses kayıt cihazında ve flaş diskte saklamış olup bazı bilgilerin yazılı çıktılarını da dosyalı bir şekilde muhafaza etmiştir.

Çalışmanın inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini sağlamak adına farklı özelliklere sahip olan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu da çalışmada çeşitleme yönteminin kullanılmasına kaynak oluşturmuştur. Çeşitleme, farklı durum ve yaşantıları ortaya çıkararak birden fazla gerçekliğe ulaşmayı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 279). Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların Türkiye'ye geliş yılları, öğrencilerin farklı kademelerde öğrenim görüyor olması ve cinsiyet ve yaş değişkenleriyle bu çeşitlilik sağlanmıştır. Çeşitleme

yönteminin beraberinde katılımcıların kimliklerinin saklı tutulması ve onların onayı doğrultusunda çalışmanın sürdürülmesi inandırıcılığı, aktarılabilirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği güçlendirmektedir. Nitel çalışmalarda öne çıkan inandırıcılığın ve aktarılabilirliğin bu çalışmada ne düzeyde olduğunu belirtmek amacıyla Miles ve Huberman'ın 1994 yılında yaptıkları çalışmalardan esinlenerek birtakım sorulara yer verilmiş ve bu sorular tablo (3.2.) haline getirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 3.2. İnandırıcılığı Sağlamak Adına Yapılması Gerekenler (Miles ve Huberman, 1994)

Özellikler	Evet	Hayır
Araştırma bulguları, ortam dikkate alındığından anlamlı mıdır?	+	
Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlı mıdır?	+	
Araştırmada elde edilen bulgular farklı veri kaynaklarıyla teyit edilmiş midir?	+	
Elde edilen bulgular kavramsal çerçeveye uyumlu mudur?	+	
Bulguları teyit etmede kullanılan kurallar, stratejiler var mıdır?	+	
Açık olmayan olgular ya da olaylar belirlenmiş midir?	+	
Bulguları açıklamada alternatif yaklaşımlar kullanılmış mıdır?	+	
Bulgular araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmuş mudur?	+	
Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahmin ve genellemeler tutarlı mıdır? +		

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, ulaşılan verileri yorumlayıp düzenleyerek okuyuculara sunmaktır. Bu hedefle ulaşılan bulgular, açık ve sistemli bir şekilde tanımlanır. Daha sonra yapılan tanımlamalar açıklanır ve yorumlanır, sebep-sonuç ilişkisi incelenir ve birtakım sonuçlar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Betimsel analiz yöntemiyle ulaşılan bilgiler belli temalar etrafında oluşturulur ve yorumlanır. Bulgular değerlendirilirken araştırmanın ruhunu en iyi yansıtan verilere yer verebilmek adına sıklıkla doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Betimsel analizin bu mantığı çalışmada hedeflenen verilere ulaşılabilme adına en uygun yöntem olarak görüldüğünden çalışmada betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Öncelikli olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerin tümü akıllı telefon ve yedek elektronik cihazlar aracılığıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler

Microsoft Word programı yardımıyla yazıya dökülmüştür. Ses kayıtlarında yer alan veriler Arapça olduğu için araştırmacı öncelikle kelimelerin Türkçe karşılığını yazmış, tüm ses kayıtlarının transkriptlerini bitirdikten sonra ses kayıtlarının tamamını baştan sona dinlemiş ve notları anlamlı bir şekilde güncellemiştir.

Çalışmanın doğruluk ve inandırıcılığını sağlamak adına katılımcıların verdikleri yanıtlar herhangi bir yoruma tabi tutulmaksızın olduğu gibi aktarılmış olup araştırmacının kendi yorumuna sonuç ve tartışma kısmında yer verilmiştir. Ayrıca gizlilik ilkesine bağlı kalmak amacıyla katılımcıların gerçek isimleri çalışmaya yansıtılmamış bunun yerine kodlamalar kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerine bütüncül bir bakış açısı kazandırmak ve elde edilen verilerden belirli sonuçlara ulaşmak amacıyla görüşmeler baştan sona okunarak metinlerin sistematik kodlamaları yapılmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra veriler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek amacıyla görüşme metinleri karşılaştırılmıştır. Benzer ve farklı kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler belirli ölçütlere göre sınıflandırılmıştır. Bu ölçütler belirlenirken Çelik (2018), Yüce (2018), Aykut (2019), Kaya (2019), Demir (2019), Sever (2020) ve Ertuş (2017) gibi araştırmacıların çalışmalarından hareketle araştırmacı belli bir anlayış geliştirmiştir. Araştırmacı incelediği ve anlayış geliştirdiği çalışmaların ilgili bölümlerini tekrar tekrar okuyarak kendi çalışmasına yön vermiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri ve alanyazındaki çalışmaları göz önünde bulundurarak çalışmanın ana ve alt temalarını oluşturmuştur. Oluşturulan bu ana temalar Şekil 3.1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 3.1. Temalar

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın hedefleri ışığında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular açıklanmıştır. Bulguların sunumunda çalışmanın amaçları temel alınmış olup elde edilen veriler araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda ana ve alt temalar geliştirilmiştir. “Türkiye’deki Suriye Uyraklı Öğrencilerin ve Ailelerinin Genel Durumları” ana teması, “Suriyelilerin Türkiye’deki Genel Durumları Nasıldır?” araştırma sorusuyla ilişkilendirilmiştir. “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler” ana teması hem “Suriye Uyraklı Aileler Türk Eğitim Sistemini ve Türk Okullarını Genel Anlamda Nasıl Değerlendirmektedir?” hem de “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sisteminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Aşma Süreçleri Nelerdir?” araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir. “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreçleri” ana teması, “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” araştırma sorusuyla ilişkilendirilmiştir. “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumlarını Sağlamak Adına Yürütölen Çalışmalar” ana teması da “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Sağlamaları İçin Hazırlanan Çalışmalar Nelerdir?” sorusuyla bağdaştırılmıştır. “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar” ana teması ise “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sisteminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Aşma Süreçleri Nelerdir?” araştırma sorusuyla doğrudan ilişkilendirilmiş olup diğör tüm araştırma sorularıyla da dolaylı olarak bağdaştırılmıştır. “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Çözme Süreçleri” ana teması, “Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sisteminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Aşma Süreçleri Nelerdir?” araştırma sorusuyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. “Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Sürekliliğine ve Değerler Eğitimine Etkisi” ana teması ise “Suriye Uyraklı Ailelerin Çocukları İçin Benimsedikleri Değer Yargıları Nelerdir ve Mevcut Sosyal Bilgiler Dersi Bu Değerleri Ne Şekilde Karşılamaktadır?” araştırma sorusuyla bağdaştırılmıştır. Ana ve alt temalar araştırma sorularıyla kurulan dolaylı ve doğrudan bağlantılar sayesinde geliştirilmiş olup verilerin aktarımı sağlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Türkiye’deki Suriye Uyraklı Öğrencilerin ve Ailelerinin Genel Durumları

Tunus uyruklu bir seyyar satıcının başlattığı reform hareketi Calvin Dalgasıyla (Kelebek Etkisi) birçok Orta Doğu ülkesine sıçradığı gibi 2011 yılında Suriye’yi de etkisi altına almayı başarmıştır. Arap Baharı’nın etkisi altında kalan Suriye halkı reform girişimlerinde bulunmuş olsa da bu girişimleri hükümet tarafından engellenmiş ve halkla hükümet arasında birtakım anlaşmazlıklar yaşanmıştır. Yaşanan bu anlaşmazlıklar halkla hükümet arasındaki çatışmaları artırmış ve sonu gelmeyen bu çatışmalarsa en nihayetinde bir iç savaşa dönüşmüştür. İç savaşla karşı karşıya kalan Suriyeli vatandaşlar savaşın yıkıcı etkilerinden kurtulmak amacıyla Türkiye başta olmak üzere çeşitli ülkelere sığınmak durumunda kalmışlardır (Tanrıkulu, 2018).

Türkiye’ye göç eden Suriyeliler, Nisan 2011’de ülkeye giriş yapmış ve bu tarihten itibaren nüfuzlarını sürekli olarak artırmışlardır. Türkiye’ye göç eden Suriyeli ailelerin durumlarıyla ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla çalışmanın bu bölümünde Suriyelilerin genel durumlarıyla ilgili veriler incelenmiştir. Ailelerin çoğu Suriye’de iç savaşın başlaması üzerine yerleşim yerlerini terk ettiklerini ve Türkiye başta olmak üzere çeşitli sınır komşularına yasa dışı yollarla göç ettiklerini ifade etmişlerdir. Sığınma talebiyle Türkiye’ye gelen ve çadır kentlerde misafir edilen aileler çadır kentlerin işleyişinden, çocuklarına sunulan eğitim hizmetlerinden ve çadır kentlerden ayrılışlarıyla ilgili bilgileri paylaşmışlardır. Çadır kentte barınmayan ailelerse Türkiye’ye geldikten sonra ne gibi durumlarla karşılaştıklarını, ilk zamanlardaki durumlarıyla mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin genel durumlarıyla ilgili bilgi vermeyi amaçlayan bu başlık “Suriyeli Ailelerin Türkiye’ye Geliş Süreçleri” ve “Suriyeli Ailelerin Göçten Sonra Türkiye’deki Durumları” olmak üzere iki ayrı alt başlık altında değerlendirilmiştir.

4.1.1. Suriyeli Ailelerin Türkiye’ye Geliş Süreçleri

2011 yılında ülkelerinde yaşanan iç savaş sonucunda çeşitli ülkelere göç etmek zorunda kalan Suriyeliler, Nisan 2011’de Türkiye’ye ilk girişlerini sağlamışlardır. Savaşın ilk yıllarında Türkiye’deki Suriye nüfusu fazla olmamakla birlikte yıllar içerisinde Suriye’deki çatışmaların daha da artması üzerine Türkiye Cumhuriyeti güneyden gelen göç dalgasıyla baş edemez duruma gelmiş ve 2012 yılında uygulamaya koyduğu “açık kapı politikası” ile birlikte Suriyelilerin en çok göç ettiği ülkelere biri haline gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin açık kapı politikasını uygulamaya koymasıyla birlikte Suriye halkı herhangi bir izin veya işleyiş tabi

tutulmaksızın ülkeye giriş yapma hakkına sahip olmuş fakat durumun böyle olmasına karşın çalışmanın araştırma grubunu oluşturan Suriyeli aileler kendilerine sunulan bu hizmetten haberdar olmadıklarını, Türkiye'ye giriş yapmak için yasal yollara başvurmadıklarını ve ülkeye yasa dışı yollara giriş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun istisnalarından olan D4, eşinin Türkiye'ye yasal yollarla geldiğini fakat kendisinin pasaportu olmadığı için ülkeye yasa dışı yollarla giriş yaptığını şu şekilde ifade etmiştir.

D4: “Pasaportumuz vardı. Pasaportumuzla geldik Türkiye'ye. Eşim pasaportuyla giriş yaptı ben kaçak olarak geldim. Benim pasaportum yoktu o yüzden ben kaçak geldim. İki savaş çok kötü olunca geldik. 2015'te geldik. Benim için pasaport işlemlerini beklemedik. Pasaport da vermezlerdi zaten bana. Biz de, ben kaçık pasaportsuz.”

D4 dışında geriye kalan 17 aile ise Türkiye'ye yasa dışı yollarla giriş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin hepsi (18'i) canlarını kurtarmak amacıyla Suriye'den kaçıp Türkiye'ye sığındıklarını belirtmişlerdir. Sığınma amacıyla Türkiye'ye gelen ilk aile 2011 yılında ülkeye giriş yapmıştır. 2011 yılından sonra 2012 yılında 3 aile, 2013 yılında 2 aile, 2014 yılında 2 aile ve 2015 yılında da 10 aile Türkiye'ye giriş yapmıştır. Suriye uyruklu bireylerin Türkiye'ye girişleri açık kapı politikasıyla desteklenmiş olsa da Suriyeli ailelerin bu durumdan haberdar olmadıkları görülmüştür. Suriyeli aileler sürecin işleyişiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından durumlarını tam olarak ifade edememiş sadece yasa dışı yollarla hangi yıllarda ülkeye giriş yaptıklarını belirterek Türkiye'ye geliş süreçlerini tanımlamaya çalışmışlardır. Türkiye'ye yasa dışı yollarla giriş yaptıklarını ifade eden ailelerin bazılarının Türkiye'ye geliş süreçleriyle ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir;

B1: “Türkiye'ye yasadışı yollarla geldik. Türkiye'ye geleli 6 yıl oldu. 2015 senesinde gelmiştik. Savaştan kaçtık 2015 senesinde sonra buraya geldik.”

D1: “Türkiye'ye yasadışı yollarla geldik. Türkiye'ye 6 yıl önce geldik.”

D2: “Yasadışı yollarla 2015'te geldik. Kocam bir yıl önce buraya geldi. Türkiye'ye. Sonra biz geldik. Eltimle kaynanamla geldik bide görümcemle.”

Y1: “Türkiye'ye 7 yıl önce geldik. Bir zorluk yaşamadık. Kaçak ıı kaçak geldik ama Türkler bize zorluk çıkarmadılar geldikten sonra.”

S1: “Suriye’den kaçarak buraya geldik seneler önce Suriye’de savaş olduğunda sonra burada yaşadık.”

D5: “Türkiye’ye 6 yıl önce geldik. Savaştan kaçtık. Suriye savaşından kaçtık Türkiye’ye sığındık.”

S6: “Türkiye’ye 9 yıl önce geldik. Biz ilk geldiğimizde kaçak geldik.”

Suriyeli ailelerin çoğu savaş ortamının beraberinde getirdiği kötü yaşam koşullarından, çocuklarının hayatları ile ilgili endişelerden ve ölüm kaygısı gibi sorunlardan ötürü ülkeyi terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Suriye’de iç savaşın başladığı 2011 senesinde ve sonrasında Türkiye’ye göç eden ailelerin yanı sıra savaşın son bulmasını bekleyip ülkesini terk etmeyen fakat iç savaşın ülkenin hemen hemen her yerine yayılması üzerine Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan aileler de vardır. Bu ailelerden olan D4 ve D7, Suriye’deki iç savaşın yıkıcı etkisine daha fazla dayanamadıklarını ve bu durumdan kurtulmak amacıyla 2015 yılında Suriye’yi terk ederek yasa dışı yollarla Türkiye’ye geldiklerini ifade etmişlerdir. Suriye’de yaşamın zorlaştığını, her şeyin yıkıldığını ve bu durumun kendileriyle çocuklarının yaşamlarını zora soktuğunu belirtmişlerdir. Suriye’deki iç savaşın son bulacağına inandıklarını belirten ve 4 yıl boyunca iç savaşın bitmesini beklediklerini ifade eden fakat savaşın son bulmaması üzerine Türkiye’ye sığındıklarını belirten D7’nin değerlendirmesi ise şu şekildedir:

D7: “Kaçak yollarla geldik. Savaş vardı canımızı kurtarmak için Suriye’den kaçtık geldik buraya. Suriye’de yaşamak zor olmuştu. Her şey yıkılıyordu çocuklarımız için korktuk kendimiz için korktuk. Suriye’den kaçtık.4 yıl bekledik belki harp biter dedik ama bitmedi hep bombalar atıyorlardı biz korkuyorduk. Sonra her yeri yıkmaya başladılar. Kaçtık biz de. 4 yıl durduk sonra kaçtık Türkiye’ye sığındık mecbur. O kadar kaldık vatanımızda gitmedik bekleyelim bitecek dedik ama bitmedi hep kötü oldu ülke öyle olunca artık duramadık Suriye’de.”

Suriye’deki iç savaşın son bulmaması üzerine 2015 yılında 8 aile daha Türkiye’ye göç etmiştir. Suriyeli ailelerin farklı yıllarda Türkiye’ye göç etmeleri onların Suriye’de yaşadıkları bölgelerle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Çatışmaların yoğun olarak yaşandığı bölgelerde ikamet eden Suriyeli aileler savaşın henüz başladığı ilk yıllarda Türkiye’ye sığındıklarını belirtirken çatışmaların yoğun olarak yaşanmadığı ve kargaşaların az olduğu bölgelerde yaşayan Suriyeli aileler ise

çatışmaların yaşadıkları bölgelere sıçraması üzerine Türkiye'ye göç etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da Türkiye'deki Suriyeli nüfusunun artmasına neden olmuştur. Türkiye'deki Suriyeli nüfusunun artması onların Türkiye'ye geliş süreçlerinin beraberinde Türkiye'deki durumlarının da incelenmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle Türkiye'deki Suriyelilerin durumları ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.

4.1.2. Suriyeli Ailelerin Göçten Sonra Türkiye'deki Durumları

Suriye'deki iç savaştan kaçan ailelerin çoğunun Türkiye'de tanıdıklarının olması ve Türkiye'nin Suriyelilere yardımda bulunması onların Türkiye'ye göç etmelerine zemin hazırlamıştır. Suriyeli aileler Türkiye'ye geldikten sonra çeşitli durumlarla karşılaşmışlardır. Türkiye'ye gelen Suriyeli ailelerin karşı karşıya kaldıkları durumlar değişiklik göstermektedir. Bazı aileler Türkiye'ye geldikleri ilk yıllarda tanıdıklarının evlerinde misafir edilmiş bazıları çadır kentlerde yaşamış bazılarıysa kendi evlerine çıkarak ikametlerini sağlamışlardır. Araştırmanın bu başlığında Suriyeli ailelere Türkiye'deki durumlarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Ailelerden alınan dönütler doğrultusunda Suriyelilerin Türkiye'deki durumlarının çeşitlilik gösterdiği bir kez daha görülmüştür. Türkiye'ye gelen Suriye uyruklu 18 aileden 9'u kendi tuttıkları evlerde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer 3 aile çadır kentte yaşadıklarını, çadır kentten ayrıldıktan sonra tanıdıklarının yanında belli bir süre kaldıklarını ve daha sonra kendi evlerine çıktıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan 6 aile ise tanıdıklarının evlerinde bir müddet misafir edildiklerini daha sonra kendi evlerine çıktıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'ye gelen 9 aile ilk başlardan itibaren kendilerine ev tuttıklarını ifade ederken 3 aile hem çadır kentte kaldıklarını hem de yakınlarının yanında bir süre yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan ailelerse önce tanıdıklarının yanında misafir edildiklerini daha sonra kendi evlerine çıktıklarını belirtmişlerdir. Sonuç itibariyle 18 ailenin tamamı şu an kendi tuttıkları evlerde yaşamaktadırlar.

Türkiye'ye geldikleri tarihten itibaren kendi evlerini tutan ailelerden olan A1, D3 ve S4 başka şehirlerde belli bir süre yaşadktan sonra Adana'ya taşındıklarını belirtmişlerdir. Adana'da tanıdıklarının olması ve çalışma şartlarının kısmen bulundukları illerden daha iyi olması onların Adana'ya taşınmalarında etkili olmuştur. Adana'ya geliş süreçlerini tanımlayan A1, D3 ve S4 durumu şu şekilde değerlendirmişlerdir:

A1: “Önce kirada kaldık başka evde. Önce iş yoktu sonra bulduk. Adana’da akrabalarımız vardı o yüzden buraya geldik. Konya’dan geldik. Onların yanına geldik. Şimdi de kaynanamla ve görümcemle bu evde oturuyoruz. Kocam Adana’ya gelince bize bu evi buldu. Biz de oturduk hepimiz burada.”

D3: “Çok şükür geldik Türkiye’ye. Önce Konya’ya geldik. Araştırıp soruşturduk. Adana’da iş var dediler. Sonra Adana’ya geldik. Eşim buraya gelince ayakkabı fabrikasında çalıştı. Sonra ev, okul işlerini de bir şekilde hallettik. Allah bize yardım etti bulduk. Çalıştıktan sonra parası oldu bize ev tuttu eşim.”

S4: “Biz ilk buraya geldiğimizde bizim burada akrabamız vardı orada kaldık, onların yanında. Burada değil aslında şey de ıı Urfa’da. Orada 1 ay kaldık akrabamızın evinde, Urfa’da. Sonra buraya geldik ev tuttum. Sonra ıı ev tuttuktan sonra ailemi yerleştirdim eve sonra Almanya’ya gittim. Çalıştım para topladım orada sonra geri geldim. Almanya’da çalıştım para biriktirdim sonra ailemin yanına Türkiye’ye döndüm.”

Ekonomik kaygılarla Türkiye’de şehir değiştiren Suriyeli ailelerin beraberinde Avrupa ülkelerine göç eden aileler de olmuştur. Velilerin ifadelerinden de anlaşılağı üzere bu süreçte ailelerin maddi yükünü genel itibariyle erkeklerin (babaların) üstlendiğı görülmüştür. Türkiye’ye göç etmeden önce de bu maddi kaygıyı yaşayan Suriyeli ailelerin olduğı bilinmektedir. Bu maddi kaygıları yaşayan ailelerden olan D1 ve D2 eşlerinin Türkiye’ye önce tek başlarına geldiklerini ev ve iş gibi problemleri hallettikten sonra kendilerini de yanlarına alarak Türkiye’de yaşamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Eşinin yanına Türkiye’ye geldikten sonra kendi işini kurduğunu belirten D1, bir arkadaşıyla ortak olduğunu ve birlikte dükkân açtıklarını ifade etmiştir. “Evi eşim buldu. Eşim Suriye’de ilk savaş çıktığında Türkiye’ye geldi. Bir süre kendi tek başına burada çalıştı. Burada para biriktirdikten sonra bize ev tuttu. Evi, iş halletti problemlerini halletti sonra bizi yanına aldırdı. Ben de Türkiye’ye geldikten sonra çalışmak istedim. Evde kalmak istemedim. Bir arkadaşım vardı onunla konuştuk o da Suriyeliydi. İkimiz biraz para koyduk kendimize bir yer tuttuk. Onunla ortak olarak kendi dükkânımı açtım.”

Türkiye’ye yerleştikten sonra uzun bir süre evden çıkmadığını ve kendi ihtiyaçlarını karşılama noktasında ilk başlarda pasif kaldığını belirten D2, belli bir süre sonra Türkçe öğrenme telaşına girdiğini ve çocuğunun eğitim hayatıyla yakından ilgilendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

D2: “Kocam geldiğinde önce iş buldu sonra evi tuttu. İşleri hallettikten sonra bizi yanına aldırıldı. Sonra ben 2 yıl boyunca evde kaldım hiç dışarı çıkmadım burada, Türkiye’de. Sonra çocuğum okula başladı. Çocuğum okula başlayınca onu okula getirip götürmek için dışarı çıkmaya başladım. Sonra halk eğitimde Türkçe kursunun verildiğini duydum. Halk eğitimdeki kursa gitmeye başladım. Kursa git gel Türkçe öğrendim. Bir kursu bitirdikten sonra diğer seviyelere geçtim ve Türkçemi geliştirdim. Şimdi son seviyeyi bitirdim. Sertifika aldım. Türkçeyi çok güzel öğrendim. İlk geldiğimde şeylerle çocuklarımla okullarıyla eşim hep bir şeyler yapıyordu ben hep evdeydim sonra kursa gittikten sonra artık her şeyi öğrendim artık ben ilgileniyorum o işlerle.”

Suriyeli aile fertlerinin Türkiye’ye yerleştikten sonra Suriye’de kalan akrabalarını yanlarına almaları kalabalık aile sorunu ortaya çıkarmıştır. Suriye’den can havliyle kaçan ve Türkiye’ye sığınan bireyler eşlerini, çocuklarını, annelerini, kardeşlerini ve akrabalarını da kendileriyle getirmişlerdir. Maddi durumları iyi olan kalabalık aileye sahip olan Suriyeli bireyler kendilerine ayrı evler tutarken maddi durumu elverişli olmayan fertler ise akrabalarıyla yaşamak zorunda kalmışlardır. Kalabalık aile ortamında yaşayan A1, eşinin annesi, eşinin kız kardeşi ve eşinin kız kardeşinin çocuklarıyla birlikte yaşadıklarını ifade etmiştir. A1 gibi kendisi de kalabalık bir ailede yaşayan D2, eşinin annesi, eşinin erkek kardeşi, eşinin yengesi ve eşinin yeğenleriyle birlikte yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı evi paylaşmasalar da D6 ve D7’de akraba olduklarını, 2 katlı bir evi birlikte tuttuklarını ve ayrı ayrı katlarda beraber yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Suriye’de yaşanan iç savaşın yıkıcı etkilerinden kurtulmak amacıyla ülkelerini terk eden ve Suriye’deki evleriyle iş yerlerini kaybettiklerinden dolayı bir hayli fakirleşen Suriyeli aileler çadır kentlere sığınmak durumunda kalmışlardır. Türkiye’nin savaşın ilk yıllarında Suriyelilere yardım eli uzatmak amacıyla İdlib’de açtığı çadır kentte belli bir süre yaşadıklarını belirten D6 ve D7 kardeşler huzursuzluğun ve kargaşaların İdlib’e de sıçraması üzerine Türkiye’ye göç etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. “Suriye çok kötü olmuştur her yere bomba atıyorlardı. Hastaneler, okullar bombalanıyordu. Çocuklar dışarı çıkamıyordu biz çok korkuyorduk. Bizim üzerimize de bomba atacaklar diye çok korkuyorduk. Kızımın sol gözüne bak saçmalardan biri gözüne geldi o yüzden biri diğerinden daha küçük. Diğer çocuklarımıza da Allah korusun bir şey olur diye kocam gidelim dedi. Evimiz,

bahçemiz, tarlalarımız çok şeyimiz vardı ama hepsi gitti savaşta. Hiçbir şeyimiz kalmadı. Biz de kaçtık. Önce çadıra çıktık. Suriye’de çadıra çıktık. İdlib’de Türkler çadır yapmıştı. Çok kişi oraya gitmişti. Bize orada yardım etti Türkiye. İdlib’de çadır kentte kaldık önce sonra Türkiye’ye geldik. Oraya da bomba sesleri geliyordu orası da hareketlenmeye başlamıştı. Biz oradan da geldik. Türkiye’ye geldik. Türkiye’ye gelince Adana’ya dayımların yanına geldik. İlk geldiğimizde hiçbir şeyimiz yoktu. Biz de dayımgilde kaldık. Onlarla bir aya yakın kaldık bizimkiler iş bulana kadar. Sonra kendimize ev bulduk ve buraya taşındık. Kız kardeşimle, kocasıyla bu evi bulduk. Biz alt katta oturuyoruz onlar da yukarda oturuyorlar. İkimizin de kocası kapı-pencere işiyle uğraşıyordu Suriye’de. Burada da kendilerine böyle iş buldular o işte çalışıyorlar.”

Çadır kentte yaşayan diğer bir aileyse B1’dir. B1, D6 ve D7 aileleri gibi İdlib’deki çadır kentte değil Türkiye’deki çadır kentte yaşamıştır. Suriyelilerin Türkiye’ye göç etmeye başlamaları üzerine açılan çadır kentlerden olan Şanlıurfa çadır kentinde misafir edilen B1’in değerlendirmeleri şu şekildedir:

B1: “3 sene Urfa’da kaldık. Urfa’daki çadırdan sonra onlar bizi buraya taşıdılar. Urfa’da bizim kaldığımızda çadırdakileri buraya getirdiler. Urfa’daki çadırdan kalan Suriyeliler Adana çadırına gidecek dediler buraya getirdiler bizi. Bizi onlar Urfa’dan buraya gönderdiler. Buradaki çadıra da alışmıştık. Biraz da buradaki çadırdan kaldık. Oğlum çadırdaki okula gitmeye başlamıştı. Bize yardım ediyordu Türkiye. Sonra onlar bizi çıkardılar çadırdan. Dediler ki çıkmayı dileyen çıkabilir. Çadırdan çıkmak isteyenlere biz onlara para vereceğiz çıkanlara dediler. Biz de öyle olunca çıktık. Paramızı aldıktan sonra çıktık çadırdan. Sonra kendimize ev bulduk kirada onu tuttuk. Öyle işte.”

Türkiye’ye ilk geldikleri zaman yakınlarının yanında belli bir süre yaşayan bazı Suriyeli aileler Türkiye’ye daha yeni geldikleri için ve maddi yetersizliklerden dolayı önce yakınlarının yanında ikamet etmeyi uygun bulmuş, daha sonra ise kendi evlerine taşınmayı tercih etmişlerdir. Bu ailelerin içinde çadır kentte yaşayan ve daha sonra kendi evlerine çıkan B1, D6 ve D7 aileleri bulunmaktadır. Bu ailelerin dışında B2, D5, S3, S4, S5 ve S6 aileleri de vardır. Bu aileler birtakım nedenlerden ötürü ilk başlarda akrabalarının yanlarında yaşadıklarını süreç içerisinde maddi durumlarının iyileşmeye başlamasıyla birlikte kendi evlerine çıktıklarını ifade etmişlerdir. Bu ailelerden olan B2, D5 ve S3 süreci şu şekilde değerlendirmişlerdir:

D5: “Buraya çıktığımızda eşimin amcasının yanında kaldık. 4 gün kaldık onun yanında. Sonra ev aradık. Bizimle kayınbiraderim vardı. O da bizimle ev aradı. Bizde para yoktu birlikte tuttuk evi. Eşimin amcasından borç istedik o bize borç verdi. Ondan sonra bu eve taşındık. Sonra gitti iş aradı kocam. Allah 'ın yardımıyla buldu bir şekilde. Kendine iş buldu. Kendine iş bulduktan sonra biz kendi evimize çıktık. Çünkü öyle birlikte yaşamak zor oluyordu. Çocuklarla zor oluyordu. Buraya geldiğimizde kızım 2 buçuk yaşındaydı. Büyük kızım 6 yaşındaydı. Kendi evimize çıktık, burada yaşamaya başladık.”

S3: “Önce kaynımgil buraya geldi. Sonra biz Türkiye'ye gelince onların yanına geldik, onların yanında kaldık. Eşim kardeşiyle birlikte iş buldu çalıştı. Sonra ev tuttu bize. Böyle böyle hallettik işte. Önce onlarla oturduk sonra kendi evimize çıktık. 3 ay oturduk onlarla sonra ev tuttu kocam bize.”

B2: Biz buraya geldik kimse bize ev, iş konusunda yardımcı olmadı. Kendimiz aradık bulduk evi de işi de. Önce kayınbiraderim geldi Adana'ya. Biz de ilk geldiğimizde önce onların yanında kaldık. Biraz kayınbiraderimle yaşadık sonra eşim biraz para kazanmaya başlayınca kendi evimize çıktık. Çocuklarımızı aldık kendi evimize çıktık kayınbiraderimlerden ayrıldık tek başımıza yaşamaya başladık.

4.2. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler

Suriyeli aileler çocuklarının küçük yaşlarda yurtlarından edildiklerini ve hiç bilmedikleri yeni bir ülkeye göç etmeye zorlandıklarını bu sebeple de çocuklarının birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli çocukların karşılaştığı problemlerin başında eğitim sorunları gelmektedir. Suriyeli çocukların Türkiye'ye gelmeye başladıkları ilk zamanlarda eğitimde yaşanan ikilikler ve karışıklıklar bu problemlerin başını çekmiştir. Suriye göçlerinin süreklilik arz etmesi ve göçlerin kalıcı olacağının anlaşılması üzerine Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili farklı düzenlemelere gidilmiştir. Süreç içerisindeki bu değişiklikler Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunların farklılaşarak artmasına neden olmuştur. Bu bölümde Suriyeli çocukları olumsuz etkileyen durumlar üzerinde durulmuştur. Suriyeli çocukların karşılaştıkları problemleri daha detaylı incelemek amacıyla bu bölüm “Toplumsal Kabul, Eğitim Problemleri ve Dil Engeli” alt başlıklarına ayrılarak devam ettirilmiştir.

4.2.1. Toplumsal Kabul

Suriyeli çocuklar Türkiye'ye ilk geldikleri zaman kendileri için hazırlanan çadır kentlerde barınmışlardır. Çadır kentlerde barınan Suriyeli çocuklar için GEM'ler kurulmuştur. GEM'lerde eğitim gören Suriyeli çocuklar süreç içerisinde çeşitli eğitim müfredatlarını takip etmişlerdir. Çadır kentlerde barınmayan çocuklar için ise göçlerin ilk yıllarında Suriye okulları oluşturulmuştur. Suriyeli çocuklar bu okullarda Türk müfredatını Arapça olarak takip etmişlerdir. Suriye göçlerinin süreç içerisinde artarak devam etmesi "Suriye Okulları" uygulamasının yetersiz olduğunu gün yüzüne çıkarmıştır. GEM'lerin ve Suriye okullarının Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması Türkiye Cumhuriyeti'ni yeni önlemler almak durumunda bırakmıştır. Bu doğrultuda Suriye okulları kapatılmış, GEM'ler ise Türk okullarına geçişi sağlamak noktasında aracı merkezler olarak görülmeye başlanmıştır. Suriyeli çocuklara Türk okullarında öğrenim görme fırsatının verilmesiyle birlikte Suriyeli çocukların Türk eğitim sisteminden ne derece uzak oldukları somut bir şekilde görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin yanı sıra Türk öğrenciler de yabancı uyruklu akranlarına alışma noktasında sorunlar yaşamışlardır. Bu durum da iki taraf arasındaki kabul ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir.

Türk öğrencilerin küçük yaşta olmaları ve göç olgusunu tam olarak kavrayamamaları onların Suriyeli akranlarını kolaylıkla kabul etmelerini engellemiştir. Aynı durumun Suriyeli çocuklar için de geçerli olması toplumsal kabulün gecikmesini kaçınılmaz kılmıştır. Toplumsal kabul aşamasında Suriyeli ailelerin de çocukları gibi belli başlı problemlerle karşı karşıya kaldıkları bilinmekle birlikte Suriyeli küçüklerin bu durumun üstesinde gelme noktasında daha yoğun çabaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmeye başlamaları dil problemi başta olmak üzere çeşitli ikiliklerin yaşanmasına zemin hazırlamış bu durum da hem Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin hem de ailelerinin birbirlerini kabullerini olumsuz etkilemiştir. Bu durumla karşı karşıya kaldığını belirten D4, toplumsal uzlaşma noktasında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. *"Bazen çocuklar ve öğretmenler beni utandırıyorlar sen Türkçe bilmiyorsun diyorlar öğrenmelisin diyorlar çocuklarına yardımcı olmak için diyorlar. Öğretmenler, Türk öğretmenler beni anlamıyorlar ben onları anlamıyorum. Benimle dalga geçseler de anlamıyorum."*

Adaptasyon problemi yaşayan Suriye halkının Türklerin yoğun olarak yaşadığı yerleşim yerlerinden uzakta kendi aralarında yaşamaları toplumsal kabul aşamasında

aksaklıkların olduğunu göstermektedir. Suriyeli çocukların akranlarından uzakta yaşamaları ancak okullarda birlikte eğitim görmeleri göçün ilk yıllarında sosyal kabulün gerçekleşmesini bir hayli zorlaştırmıştır. Süreç içerisinde toplumsal kabul noktasındaki problemler törpülenmiş olsa da hala tam anlamıyla çözüme kavuşturulamamıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli ailelerin çoğu toplumsal kabul aşamasında Türk halkının kendilerine kötü niyet beslemediklerini ve çocuklarını dışlamadıklarını ifade ederken Suriyeli bir aile çocuğunun bazı zamanlarda akranları tarafından rahatsız edildiğini diğer bir Suriyeli aile de Türk öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığını ifade etmişlerdir. Çocuğunun akranları tarafından rahatsız edildiğini belirten S1, çocuğunun arkadaşları tarafından tam olarak dışlanmadığını fakat kendisini kıran birtakım söylemlerle karşı karşıya kaldığını ifade etmiştir. *“Türkler bizi dışlamıyor ama öğrenciler, çocuğumun okulundaki öğrenciler şey diyor bizim hakkımızda Suri bomba [Suriyeliler bomba] diyorlardı. Biz bunları duyuyorduk, çocuklarım duyuyorlardı. Bundan rahatsız olup şikâyet ediyorduk ama bize dönüş sağlamıyorlardı. Duymazdan geliyorlardı öğretmenler, müdür. Tamam, öğretmenlerle okuldaki büyükler Suri bomba demiyorlardı ama çocuklar öyle söylüyor onlara bir şey söyleyin deyince de öğretmenler umursamıyordu, duymazdan geliyordu hep. Bunlar bizi üzüyor. Çocuklarım Suri bomba deyince üzülüyorlar.”*

Türk öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığını belirten D1’in değerlendirmesi ise şu şekildedir:

D1: “Öğretmenlerin çocuklarımızla normal ilişkileri var fakat Türk öğrencilerle ilişkileri daha iyi onlara daha çok yardımcı oluyorlar. Bizim çocuklarımız bir şeyi anlamadık deyince çok anlatmak istemiyorlar. Gidin çalışın diyorlar. Aileniz anlatsın, arkadaşlarınız size yardımcı olsun diyorlar ama Türklere öyle yapmıyorlar. Türklere daha iyi muamele gösteriyorlar. Çocuklar arasında ayırım yapıyorlar. Türklerin üzerine daha çok düşüyorlar.”

4.2.2. Eğitim Problemleri

Suriye’de yaşanan iç savaşın çocuklarının kurulu düzenini değiştirdiğini ifade eden Suriyeli aileler savaşın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çocukları üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli aileler yaşanan çatışma ortamının çocuklarının eğitimini sekteye uğrattığını, eğitim kurumlarının bombalandığını, eğitimcilerin korkutulduğunu ve okulların tahrip edildiğini bu nedenle de çocuklarının okul çağında olmalarına karşın kendi ülkelerinde okula

gidemediklerini ifade etmişlerdir. Suriyeli çocukların o zamandan itibaren başlayan eğitim problemleri ülkelerinde, çadır kentlerde ve göç ettikleri yeni ülkelerde de devam etmiştir. Türkiye bağlamında Suriyeli çocukların eğitim durumlarına ilişkin problemler değerlendirildiğinde Suriyelilerin ülkelerine kısa bir süre sonra dönecekleri düşüncesinden dolayı gerçekçi çözümlerin oluşturulmadığı ve etkili politikaların takip edilmediği görülmüştür. Düşünülenin aksine sürecin tam tersi şekilde işlemesi yeni düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti sosyal entegrasyon sürecini de göz önünde bulundurduğundan Suriyeli çocukların yaşlarıyla birlikte Türk okullarında eğitim görmesine karar vermiştir. Bu karar doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve prosedürler işleyişe koyularak Suriyeli çocukların Türk okullarında öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır. Suriyeli çocukların Türk okullarına rahatlıkla kayıt yapabilmeleri için gerekli şartlar düzenlenmiş olup çocukların karşılaştıkları eğitim engelleri ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Böylelikle şartları sağlayan tüm Suriyeli çocuklar Türk okullarına gitmeye hak kazanmışlardır.

Katılımcıların tamamı çocuklarının Türk okullarına erişimleri esnasında ciddi problemler yaşamadıklarını aksine sürecin rahatlıkla yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Çocuklarının Türk okullarına kayıtlanmaları aşamasında eğitimcilerin kendilerine sorun çıkarmadıklarını, gerekli bilgi ve belgeleri okul yönetimiyle paylaşmaları üzerine çocuklarının devlet okullarına kayıtlarının yapıldığını ifade etmişlerdir. Aileler, devlet okullarına kayıt işlemlerinin Türk öğrencilerle aynı olduğunu ve kayıt sürecinde öğretmenlerin ve idari kadronun kendilerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte veliler çocuklarının öğrenim görecekları okulları kendilerinin seçtiklerini, kendi evlerine yakın olan okulları çocukları için tercih ettiklerini ve okul seçimi konusunda ciddi problemlerle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğunun öğrenim göreceği okulu devletin kendisinin belirlediğini ifade eden D2, küçük yaşta çocukların ayrı bir okulda öğretim gördüklerini bu nedenle devletin müdahalesinin olduğunu belirtmiştir. *“Okulu onlar seçti. O okula gideceksiniz küçükler orada okuyor dediler. Evimize yakın küçük çocukların gittiği okula yönlendirdiler bizi. Kayıt için Türk kimliği istendi bizden. Bizim arkadaşların bazılarında oturma izni istemişler ama bizden istemediler. Onların belirlediği okula gittim kimlikle kayıt yaptık.”*

Çocuğunun öğrenim göreceği okulu kızının kendisinin belirlediğini ifade eden S3, süreci şöyle değerlendirmiştir:

S3: “Okulu kızım seçti. Çünkü kuzenleri de oradaydı birlikte gidip gelsinler diye o okula yazdırdık kızımı. Kuzenleriyle o okula gitmek istedi. Kızım o okulu istedikten sonra gittik kaydettik. Kayıta bizden TC kimlik istediler, adres ve benim numaramı istediler telefon numaramı. Direkt okula gitti sonra bir daha bir şey istemediler.”

Suriyeli aileler, çocuklarının Türk okullarına kayıtlarını sağlamak için yetkililerden aldıkları yardımların yanı sıra kendilerinden önce Türkiye’ye gelen yurttaşlarından da yardım almışlardır. Türkiye’ye daha önce gelen Suriyeli aileler, Türk okulları ve kayıt işlemleriyle ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarından Türkiye’ye kendilerinden sonra gelen soydaşlarına bu konuda yardımcı olmuşlardır. Kendilerinden önce Türkiye’ye gelen Suriyeli ailelerin kendilerine bu konuda yardımcı olduklarını ifade eden D6 ve D7 kardeşler süreci şu şekilde tanımlamışlardır:

D6: “Çocuklarımızı okula kaydetmemiz için komşularımız bizimle geldi. Onlar bizden önce buraya geldikleri için neyi nasıl yapacağımızı biliyorlar. Bize dediler sizinle gelelim biz de gelin dedik. Öyle gittik yakın okula kaydettik buradakine. Buradaki komşularımız, bizden önce Türkiye’ye gelen Suriyeli komşularımız bize yardımcı oldular gittik hemen kaydettik geldik.”

D7: “Kayıt için komşularımız bizimle geldi. Biz nasıl kayıt yapacağız bilmiyorduk onlar bize yol gösterdiler. Suriyeli komşularımız. Ablamgillerle gidip çocuklarımızı okula kaydettik. Sorun yaşamadık kayıta. Çok bir şey istememişlerdi bizden zaten. Her şeyimizi hazır etmiştik. Kimlik tek lazım demişlerdi onu verdik. O kadar.”

Okul tercihi süreci kadar kayıt esnasında gerekli olan bilgi ve belgelerin neler olduğu, başvuru için ne gibi şartların gerekli olduğu bilgisine de bakmakta fayda vardır. Bu doğrultuda katılımcılarla yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde Suriyeli ailelerin hepsi okul başvurusu için yabancı kimlik numarasının yeterli olduğunu bazı okullarına ailelerden iletişim bilgilerini talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının Türk okullarındaki eğitimine erişebilmeleri için öncelikli koşul olan başvuru işleminin nasıl yürütüldüğünü açıklayan veliler süreci şu şekilde değerlendirmişlerdir:

D1: “Bizim eve yakın Havuzlu Bahçe İlköğretim Okulu var ona gidiyor çocuğum. Yakın olduğu için oraya gönderdim. Kayıt zamanında sadece benden sadece

kimlik istediler kimliği verdim sonra okula başladı kızım. Kayıt yapıldıktan sonra okula devam ettiler başka bir şey istenmemişti o zaman.”

D4: “Yakın olan okulu seçtik. Devlet bize karışmadı şu ya da bu okulu seçin diye. Kayıt için kimlik, telefon numaramı ve ev adresimi istediler. Kimlik, çocuğumun kimliğini istediler başka bir şey de istemediler.”

D5: “Çocuklarımın gideceği okulu ben seçtim. Yakın buradaki okula kaydettim Havuzlu Bahçeye. Kayıt için şey ıı Türk kimliği hem benim hem çocuğumun kimliğini ve telefon numarası istemişlerdi. Başka bir şey istediklerini hatırlamıyorum.”

Öğrenim hayatına ilk defa Türkiye’de başlayan Suriyeli çocukların yanı sıra belli bir süre Suriye’de öğrenim gören ancak Suriye’de meydana gelen iç savaş sebebiyle öğrenim hayatı yarıda kalan ve Türkiye’de öğrenim hayatına devam eden Suriyeli çocuklar da bulunmaktadır. Suriye’de başlayan iç savaş sonucunda Türkiye’ye göç eden ailelerin çocukları için Suriye okulları oluşturulmuştur. Suriye okullarında 5. sınıfa kadar öğrenim gören Suriyeli çocuklar bu okulların kapatılması üzerine Türk okullarına kaydırılmışlardır. Bu durumu yaşayan çocukları olan S4, S5 ve S6 aileleri süreci şu şekilde değerlendirmişlerdir:

S5: “Kızım Suriye’de 1. sınıfı okumuştur zaten. Sonra harp olduğunda buraya geldik. Burada okuması için ona okul seçtik. Okuyacağı okulu ben seçtim. Önce Suriye okuluna gitti burada. 3. ve 4. sınıfı Suriye okuluna gitti. O zaman da sadece 2 tane Suriye okulu vardı zaten. Ben de oraya gönderdim. Kızım ortaokula başlayacağı zaman Türk okuluna geldik. Suriye okulları artık kapanacak Türk okulları tek olacak dediler. Türk okulunda okuması için kayıt lazım tekrar dediler. Kayıt yaptım. Kayıt için ıı telefon numarası ve adres ve kimlik istediler bizden. Onların hepsini okula teslim ettik sonra kızımı kaydettiler bu Türk okuluna, okula.”

S6: “Kızım önce Suriye okulunda okudu. Kızımın üç arkadaşı vardı birlikte gidip geliyorlardı. Okul bize çok uzaktı. O zaman başka okul yoktu zaten 2 tane tekti. O yüzden uzak olanı seçtik. Sabah Türkler gidiyordu öğleden sonra biz gidiyorduk, çocuklarımız. Suriyeli çocuklar. Bizimkilere Arapça dersler veriliyordu. Sizin buradaki dersleri bizim Suriye müfredatını takip ederek bize Arapça veriyorlardı. Kızımın ilk okuduğu dönemler biraz farklıydı şimdi çok değişmiş onlar. Sonra artık Türk okullarına gitmesi lazım dediler kızının. Ortaokul olan okullara geçecekler dediler. Biz de bu okulu bulduk. Kızımın arkadaşları da bu okula gideceğiz dediler.

Hepsini bu okula yazalım dedik. Geldik müdürle konuştuk. Dedi bize telefon numarası lazım kimlik lazım. Onları zaten biliyorduk. Biz de verdik ve kızımın bu okula kaydını yaptık. Ortaokula.”

Ailelerin değerlendirmelerinden de anlaşılacağı üzere Suriyeli çocuklar için ilk etapta Türkiye’de Suriye okulları açılmış bu okullar belli bir süre açık tutulduktan sonra ortaokul çağına gelen öğrencilerin Türk okullarına sevk edilmeye başlanmasıyla birlikte bu kurumların kapatıldığı görülmüştür. Eğitimde yapılan yenilikler neticesinde işleyişe koyulan 4+4+4 sistemiyle okulların yapısının değiştiği ve bu değişikliğin Suriyeli çocukları da kapsadığı görülmüştür. Bu değişikliklerle karşı karşıya kalan Suriyeli aileler, Türkiye’de yakın zamanda işleyişe koyulan 4+4+4 sistemi hakkında pek bilgi sahibi olmadıklarından durumu tam olarak ifade edememekle birlikte çocuklarının okul değiştirmek zorunda kalmalarını hâlihazırda öğrenim gördükleri kurumların bünyesinde başka kademelerin bulunmamasına bağlamışlardır. Bu ailelerden olan A2 ve B2 durumu şöyle değerlendirmişlerdir:

A2: “Önce buradaki okulda kaydettik sonra daha sonra bizi diğer okula taşıdılar. Oğlum 6. sınıf olduğu için o okulda orta yok dediler o yüzden okulumuzu değiştirdiler. Şehit Duran okulunda 6. sınıf yok diye.”

B2: “Türk bir müdür vardı. Onun yanına gittik. Öncelikle Şehit Duran’a kaydettik. Sonra Hürriyet’e buraya sevk ettiler bizi. Önce ben Şehit Duran’a kaydettim sonra ilkokul öğrencileri illa Hürriyet’te olmalı dediler ve bizi buraya onlar getirdiler. Küçük yaştaki çocuklar bu okulda okuyormuş. Onlar öyle deyince biz de bu okula kaydettik. Kayıt için bizden kimlik lazım dediler kimlik istediler. Ben de kimliğimi verdim buraya kaydettim sonra.”

Çocukların okullara kayıtları yapılırken ilkokul ve ortaokul ayrımının yapılmasının yanı sıra Adana’da bulunan okulların sınıf mevcudunun fazla olması, göçle gelen yerli ve yabancı bireylerin diğer illere oranla görece daha fazla olması Suriyeli çocukların istedikleri okullara gitmelerini engellemiştir. Bu engelle karşılaşan Y1, çocuğunun kaydını evine yakın okula almak istediğini fakat evine yakın olan okulun öğrenci mevcudunun fazla olması sebebiyle bu isteğinin idareciler tarafından geri çevrildiğini belirtmiştir. Bu durumlarla karşı karşıya kalan ailelerin yanı sıra belli bir süre çadır kentte yaşayan ve çocuğunun ilk etapta çadır kentteki geçici eğitim merkezinde eğitim gördüğünü ifade eden B1, çocuğunun çadır kentte gördüğü eğitimin

nasıl olduğunu ve çocuğunun Türk okuluna kaydının yapılması için gerekli olan bilgilerin neler olduğunu şu şekilde betimlemiştir:

B1: “Biz çadırdayken bize çadır kentte yaşadığımızda çadır kimliği vermişlerdi. Bizden hiçbir şey istemediler çadırdaki o kimlikle medreseye gönderdik çocuğumuzu. Çocuğum ilk önce biz çadırdayken gitti okula. İlk baştan başladı. Çadırın içinde medreseler vardı ayrı ayrı. Çocuklar çadırdaki o medreselere gidiyorlardı. Çocuğumun gittiği medrese bizim kaldığımız çadırdan uzaktı. Çocuğum o uzak medreseye gidiyordu. Sonra biz çadırdan çıktık. Çadırdan çıktıktan sonra buraya geldik. Çocuğu da buraya naklettik. Artık medrese yoktu. Türk okuluna gidecek dediler. Biz de naklettik. Türk okuluna naklettiğimizde sadece kimlik istediler bizden. Zaten çadırdaki bize kimlik vermişlerdi. O kimliği gösterdik sonra okula başladı başka bir şey olmadı.”

4.2.3. Dil Engeli

2011 yılında Suriye’den Türkiye’ye doğru yapılan göçler dil problemini de beraberinde getirmiştir. Suriyelilerin ana dili olan Arapçayı kullanmaları, Türklerin ana dili olan Türkçeyi bilmemeleri ülkede ciddi uzlaşma problemlerinin yaşanmasına neden olmuştur. Bu durumun önüne geçebilmek amacıyla yetkili merciler Suriyelilere Türkçe öğretmek çabasına girmişlerdir. Suriyeli çocukların Türk okullarına gitmeye başlamalarıyla dil problemi büyük oranda çözülmeye başlanmıştır. Suriyeli çocukların Türkiye’de en çok karşılaştıkları problemlerden biri olan dil bariyeri onların eğitim başta olmak üzere tüm hayatlarını etkilemiştir. Suriyeli aileler çocuklarının Suriye’de doğup büyüdüklerini ve ana dillerinden başka yabancı dil bilmediklerini bu nedenle de Türkiye’ye geldikten sonra dil problemiyle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe bilmeyen Suriyeli çocuklar çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kuramamış, öğretmenlerinin derste anlattıklarını tam olarak kavrayamamış ve kendilerini doğru bir şekilde ifade edememişlerdir.

Suriye’den gelen tüm çocukların aynı düzeyde olmasa da dil problemleriyle karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Bazı çocukların temelini olmasa veya çadır kentte yaşamaları onların bu problemi yaşitlarına göre daha kolay atlatmalarına yardımcı olmuştur. Çadır kentte belli bir süre yaşayan B1, çocuğunun çadır kentte aldığı eğitim sayesinde dil problemini rahatlıkla aştığını ifade etmiştir. Şanlıurfa’daki çadır kentte yaşayan B1, oğlunun çadır kentteki eğitim merkezinde Türkçeyi biraz öğrendiğini çadır kentten ayrıldıktan sonra Türk arkadaşları yardımıyla Türkçesini

daha çok geliştirdiğini ve en nihayetinde dil problemini aştığını ifade etmiştir. Çocuğunu küçük yaşta Türk okuluna kaydeden Y1, çocuğunun Türkçeyi hemen öğrendiğini ve dil problemi yaşamadığını ifade etmiştir. A2, D1, D2, S2, S4 ve S6 aileleri de çocuklarının dil problemini kolaylıkla aştıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğunun dil problemini zorlanmadan aştığını ifade eden D2, çocuğunun okulla ilgili terimleri ve kavramları hemen öğrendiğini ve böylelikle dil problemini aştığını okulda da Türkçesini geliştirdikten sonra bu sorunu tamamen yendiğini ifade etmiştir. Çocuğunun dil problemini aşmasında arkadaş çevresinin ve Türk komşularının etkisinin büyük olduğuna ifade eden S6, çocuğunun böylelikle çok zorlanmadan dil bariyerini aştığını ifade etmiştir.

Çocuklarının dil problemlerini kolayca çözdüklerini ifade eden ailelerin yanı sıra A1, D3, D4, D6, D7, S1, S3 ve S5 aileleri çocuklarının bu süreçte çok zorlandıklarını ve dil sorununu aşmak için büyük emek sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocuğunun Türkçeyi güçlkle öğrendiğini ifade eden S1, süreci şu şekilde değerlendirmiştir:

S1: “Çocuklarım çok zor öğrendiler Türkçeyi. Çok zorlandılar. Öğretmeni anlamıyorlardı. Genellikle öğretmenin dediklerini anlamıyorlardı. Yani derste dediklerini, anlattıklarını anlamıyorlardı. Şimdi de her şeyi tam anlamıyorlar tüm dersleri tam anlamıyorlar ama artık Türkçeyi anlıyorlar.”

Sürecin zorluğundan bahseden D4, çocuklarının okul sayesinde Türkçeyi öğrendiklerini yoksa çok zorlanacaklarını ve bu süreci aşamayacaklarını ifade etmiştir. Çocuklarının Türkçeyi güçlkle öğrendiklerini ifade eden D6 ve D7 kardeşler çocuklarının yaşadıkları bu zorlu süreci şu şekilde değerlendirmişlerdir:

D6: “Çocuklarım okula ilk başladıklarında hep ağlıyorlardı. Anne hepsi Türkçe biliyor biz bilmiyoruz diye annelerine ağlıyordu. Anne beni anlamıyorlar diyordu. Öğretmen onlara gel dediğinde anlamıyorlardı git dediğinde anlamıyorlardı. Öğretmenin dediği hiçbir şeyi anlamıyorlardı. Küçüklerdi yaşlıları biliyor onlar bilmiyor diye eve gelip ağlıyorlardı, üzüliyorlardı.”

D7: “Çocuğum okula gittiğinde öğretmenleri hiç anlamıyordu. Hep ağlayıp üzülüyordu. Herkes Türkçe biliyor biz öğretmeni anlamıyoruz diye söylüyordu bize eve geldiğinde. Bizim de elimizden bir şey gelmiyordu. Biz onlara öğretemiyorduk kendimiz bilmiyorduk çünkü. Çok zorlandı çocuklarım ilk başlarda hep okula boş gidip

boş geliyorlardı bir şey bilmiyoruz, anlamıyoruz diyorlardı. Türkçeyi öğrenene kadar çok ağladı çok zorlandı çocuğum, çocuklarım.”

Çocuklarının büyük zorluklar neticesinde Türkçeyi öğrendiklerini ifade eden ailelerin beraberinde çocuklarının dil sorununu aşmak için büyük uğraşlar verdiklerini fakat çocuklarının Türkçeyi hala yeterli seviyede öğrenemedikleri ifade eden iki aile vardır. Bu ailelerden olan B2 ve D5’in değerlendirmeleri şu şekildedir:

B2: “Kızım asla güzelce çözemedi bu sorunu. Yani dili öğrendi, iyi biliyor diyebiliriz ama okul derslerini anlayamıyor, dersleri yapamıyor. Sanki hiç Türkçe bilmiyor gibi oluyor. Çok zorlanıyor ama bir tane büyük kadın var. O kızıma yardımcı oluyor şu dili halletmek için. Öğretmenden daha etkili kızım için dil sorununu çözmek için. Onun üzerine daha çok düşüyor. Kızımı o kadına gönderiyorum Türkçeyi artık öğreysin diye.”

D5: “Kızım küçük kızım hala çok zorlanıyor Türkçeyi öğrenirken. Öğretmen bizlere çocuklarımın dersi için dergi, kaynak gönderdi Türkçeyi daha iyi öğrenebilsin diye ama bende internet yok. Onları kullanamıyoruz. Çocuğuma bu süreçte yardım edemiyorum. Öğretmenin atıkları hep internetten açılıyor bende de internet olmadığı için onları açamıyorum. Kızım onlardan geri kalıyor. Zaten bu sene hep EBA üzerinden ders yaptılar. 4. Sınıfa giden kızımın sabah 9 da dersi oluyor küçük kızımın da sabah oluyor. İkisi sabah olunca ikisi derslere giremiyorlar. Bizde bir telefon var ikisine yettiremiyorum. O yüzden bir gün o bir gün o yapıyorum ama ikisi de hep eksik kaldılar derslerden. Derslerden eksik kaldılar Türkçeyi tam öğrenemediler. İnternet yok diye o Türkçe dergilere giremiyor kızlarım sonra böyle kaldılar işte Türkçeleri hep eksik.”

4.3. Suriye Uyrıklı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreçleri

Suriyeli çocuklar Suriye’de yaşamın zorlaşması üzerine aileleriyle birlikte başka ülkelere göç etmişlerdir. Suriyeliler sadece o ülkelere göç etmekle kalmayıp gittikleri ülkelerin kültürlerine, yaşayış biçimlerine ve dillerine de hâkim olmaya çalışmışlardır. Gittikleri ülkelere adapte olmaya çalışan küçük yaştaki Suriyeli çocukların uyumlarını sağlamak noktasında okulların büyük bir payı bulunmaktadır. Suriyeli çocukların gittikleri ülkelerin dillerini öğrenme girişimleri o ülkedeki eğitim kurumları tarafından desteklenmektedir. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme süreçleri incelendiğinde bu durumun ülkemizde de benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Türk okulları Suriyeli

çocukların Türkçe öğrenme girişimlerini en çok destekleyen kurumların başında gelmektedir. Suriyeli çocukların Türkçeyi nerede, ne zaman ve hangi kurumlar aracılığıyla öğrendiklerini detaylıca inceleyebilmek adına bu bölüm “Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başlamadan Önce, Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başladıktan Sonra ve Çadır Kentlerde ve Suriye Okullarında” alt başlıklarına ayrılarak değerlendirilmiştir. Suriyeli çocuklardan bir tanesi Türkçeyi Türk okuluna başlamadan önce, 12’si Türk okullarında, bir tanesi çadır kentte geriye kalan 4 öğrenci de kendileri için oluşturulan Suriye okullarında öğrenmişlerdir.

4.3.1. Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başlamadan Önce

Okul çağı öncesi çocukların bir kısmı ana dillerini okula gitmeden önce öğrenmektedirler. Okula gitmeden önce ana dillerini öğrenen çocuklar eğitim hayatları boyunca önemli avantajlara sahip olmaktadır. Ana dillerini öğrenme noktasında zorluklar yaşayan çocuklarsa birtakım problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocukların ana dillerini öğrenmelerinin beraberinde günümüz dünyasında yaşanan değişiklikler ihtiyaçların farklılaşmasına neden olmuştur. Küreselleşmenin ve farklılaşmanın öncü sebeplerinden olan göç olgusu farklı kültürleri ve farklı dilleri karşı karşıya getirmiştir. Bu farklılıklar ana dilini bilmeyen veya göç ettikleri ülkelerin resmi dilini bilmeyen çocukların yetişmesine neden olmuştur. Bu durumun ana örneklerinden olan Suriyeli çocukların Türkiye’ye geldikten sonra Türkçeyle tanışmaları onların dil karmaşası yaşamalarına neden olmuştur. Suriyeli çocukların dil karmaşasını aşip Türkçeyi öğrenebilmeleri için birtakım uğraşlar verilmiştir. Bu uğraşlardan olan Türkçe dil kursları Suriyeli çocukların dil problemlerini aşarak dil seviyelerini geliştirmelerine yöneliktir. Bu kurslardan veya herhangi bir merkezden yardım almadan Türkçeyi öğrenen Suriyeli çocuklar da mevcuttur. Bu ailelerden olan S6, çocuğunun okula başlamadan önce Türkçeyi arkadaşlarından öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

S6: “Okuldan önce öğrendi kızım. Şey arkadaşları, komşumuz Türk. Kızım onların çocuklarıyla arkadaş onlarla oyun oynuyordu küçükken. O zaman öğrenmişti. Küçüktü daha okula vermemiştik onu. O arkadaşlarından, kızlardan öğrenmişti sonra okula gitti.”

S6 dışında geriye kalan 17 aile çocuklarının eğitim hayatına başladıktan sonra Türkçeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu ailelerden olan B1, çocuğunun çadır kent bünyesindeki eğitim merkezinde Türkçeyi öğrendiğini ifade ederken S3, S4, S5 ve S6

aileleri çocuklarının Türkçeyi göçün ilk yıllarında Suriyeli çocuklar için oluşturulan Suriye okullarında öğrendiklerini belirtmişlerdir. Geriye kalan 12 aile ise çocuklarının Türkçeyi Türk okullarında öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

4.3.2. Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başladıktan Sonra

Türkçeyle ilk defa tanışan Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme noktasında büyük zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri için büyük emek sarf eden Türk okulları çocukların bu süreci kolaylıkla aşmalarına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Suriyeli çocuklar, dil problemlerini Türk okulları sayesinde büyük ölçüde aşmışlardır. Suriye uyruklu 12 aile çocuklarının Türkiye'ye geldikten sonra Türk okullarına gitmeleri üzerine Türkçeyi öğrendiklerini ve eğitimlerini bu okullarda sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Türk okulları aracılığıyla Türkçeyi öğrenen çocukları olan D3, Türk okullarının çocuklarının hem Türkçe eğitimi için hem de normal eğitimleri için büyük çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. *“Çocuğum Türkçe Türkçeyi öğrendi okulda. Okula gitmeseydi bilemezdi. Türkçe öğrenmek çok zor kendi kendine öğrenemezdi. Öğretmenler onlara ders verdi, Türkçe öğretti yoksa çocuğum öğrenemezdi ders.”*

Çocuğunun Türkçe dil problemini aşmasını Türk okullarının çalışmalarına bağlayan D4, çocuğunun Türk okulları sayesinde Türkçeyi öğrendiğini aksi takdirde çok zorlanacağını belirtmiştir. Çocuğunun Türkçeyi Türk okulunda öğrendiğini ifade eden ailelerden olan D1, çocuğunun Türkiye'ye geldikten sonra Türk okuluna gitmesi üzerine Türkçeyi öğrendiğini belirtmiştir. Çocuğunun okula gittikten sonra Türkçeyi öğrendiğini ifade eden Y1'de çocuğunun Türk okuluna gitmesi üzerine Türkçeyi rahatlıkla öğrendiğini ve Türkçe yeterlilik seviyesini geliştirdiğini belirtmiştir. Büyük çocuğunun kendisinden küçük kardeşine Türkçeyi öğretmeye çalıştığını belirten D3 bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir:

D3: “Büyük oğlum biraz küçüğe öğretti. Evet, kardeşine biraz o öğretti ama biraz çünkü kendi de daha öğreniyordu yani tam bilmiyordu ama çok zor. Bildiği kadar öğretiyor kardeşine. Türkçe çok zor. Kendi de çok zorlandı kardeşine öğretirken de zorlandı. Ben de çok zorlanıyorum, öğrenemiyorum.”

4.3.3. Çadır Kentlerde ve Suriye Okullarında

Türkiye'ye ilk geldiklerinde uzun bir süre çadır kentte yaşayan ve çadır kent bünyesindeki eğitim kurumunda Türkçe eğitimi alan çocuğu olan B1, çocuğunun Türkçe öğrenme sürecini şu şekilde değerlendirmiştir:

B1: “Oğlum Türkiye'ye gelmeden Türkçe hiç bilmiyordu. Urfa'da çadır kentte öğrendi. Çadırdaki çocuklarla konuştu, oyun oynadı öyle öğrendi. Çadırdaki çocuklara biraz Türkçe öğretiler ama çadır kentten çıktıktan sonra daha iyi öğrendi. Okulda biraz öğrendi ancak çadırdan çıkınca daha çok çocuklardan daha çok öğrendi. Sonra Türk okuluna gitti orada da yine aldı Türkçe. Orada geliştirdi. Okulda öğrendi ama dışarda daha çok öğrendi.”

Suriye'den geldikten sonra belli bir süre çadır kentte misafir edilen ve çocuğunun Türkçeyi çadır kentte öğrendiğini belirten B1, çocuğunun Türkçeyi öğrenme sürecini ve Türkçesini nasıl geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

B1: “Çadırdaki çocuklara biraz Türkçe öğretiler ama çadır kentten çıktıktan sonra daha iyi öğrendiler. Çocuklardan, dışardan öğrendiler. Çadırdan çıkınca daha çok çocuklardan daha çok öğrendi. Okulda öğrendi ama dışarda daha çok öğrendi.”

Suriyeli çocukların bir kısmı Türkiye'ye ilk geldikleri yıllarda kendileri için hazırlanan Suriye okullarında eğitim görmüşlerdir. Bu okullarda Türk müfredatını Arapça takip eden Suriyeli çocuklardan bazılarının Türkçeyi öğrenme fırsatını da yakaladıkları görülmüştür. Türkçeyi Suriye okullarında öğrenen çocukları olan S3, S4, S5 ve S6 aileleri çocuklarının Türkçeyi kendileri için oluşturulan Suriye okullarında öğrendiklerini ve örgün eğitimlerini de bu okullar kapanana kadar burada devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir.

S3: “Kızım Suri Suriye okuluna gitti orada ders gördü. Arapça ders gördü ama okulda Türkçe bilenler de vardı kızım onlardan biraz biraz öğrendi. Okullar, Suriye okulları kapanana kadar okudu kızım sonra dediler Türk okuluna gidecekler. Sonra Türk okuluna gitti.”

S5: “Önce Suriye okuluna gitti burada 3. ve 4. sınıfı Suriye okuluna gitti. O zaman da sadece 2 tane Suriye okulu vardı oraya gönderdim. Orada Türkçeyi öğrendi. Orada biraz okudu sonra Suriye okulları kapanacak devlete geçeceksiniz dediler sonra oradan aldık Türk okuluna gittiler. Sonra o Türk okullarında yine Türkçe öğrendi.”

4.4. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumlarını

Sağlamak Adına Yürütülen Çalışmalar

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak ve uyumlarını sürdürmek adına yürütülen belli başlı çalışmalar vardır. Bu çalışmaları yürüten devlet destekli kurumlarla sivil toplum kuruluşları Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak adına ders sonrası kurslar, hafta sonu kursları ve halk eğitim kursları gibi birtakım faaliyetleri hayata geçirmişlerdir. Suriyeli çocukların uyum süreçleri ilk etapta devlet tarafından desteklenmiş süreç içerisinde yapılan çalışmaların kapsamının genişlemesiyle birlikte sivil toplum kuruluşları ve mahalli kuruluşlar da Suriyeli çocukların uyum süreçleriyle ilgili çalışmalarını hızlandırmışlardır. Hizmetlerin farklılaşması ve ülke geneline yayılması Suriyeli çocukların uyum süreçlerini güçlendirmiştir. Suriyeli çocukların uyum süreçlerini güçlendirmek amacıyla birçok paydaş ve kuruluş çalışmalarını sürdürmektedir. Bu paydaşların Suriyeli çocukların uyumlarını sağlamak adına ne gibi faaliyetlerinin olduğunu incelemek amacıyla Suriyeli ailelerle yapılan görüşmeler değerlendirilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre 6 aile çocuklarının uyum sürecinde okula başlamadan önce uyum kursları, ders sonrası uyum kursları, çevrim içi uyum destek kursları yoluyla uyum çalışmalarına katıldıklarını dile getirmişlerdir geriye kalan 12 aile ise çocuklarının herhangi bir uyum çalışmasına katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuklarının okula başlamadan önce uyum kurslarına katıldığını belirten B2 ve D2'nin görüşleri şöyledir:

B2: “Küçük kızım için dersler başlamadan önce okula ilk gideceği zaman, Türk okullarına alışmaları için okul açılmadan bir hafta önce okula gelmesi lazım demişlerdi. Biz de gönderdik kızımızı. 1 hafta gitti sadece oyun gibi şeyler oldu dersler olmadı. Okula uyum sağlaması için yaptılar ama 4. sınıftaki kızım için böyle bir şey yapmadılar. O uyum kursuna gitmedi. Okula ilk kaydettiğimizde de sanki öyle bir şey yoktu ama küçük kızım da oldu.”

D2: “Evet var uyum kursları ama sadece anaokulu çocukları için var. Çocuğum küçükken gitmişti bu kurslara. Uyumunu hızlandırmak için çocuklarınız kurslara gelecek demişti okul müdürü. Öyle ben çocuğumu götürüp getiriyordum uyum kursuna. Biraz götürdüm sonra normal okul başladı. Küçük çocuklara tek yapılıyor uyum kursları.”

Çocuklarının ders saatleri dışında uyum kurslarına katıldıklarını belirten A1, A2 ve D3'ün bu kurslarla ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir:

A1: “Önceden okulda derslerden sonra öğretmen, kadın öğretmen onlara Arapça ders veriyordu okulda. Bu hastalıktan önce. Şu an hastalık olduğu için bunu yapmıyorlar. Küçük çocuğum için yapıyorlardı bu kursları. Çocuğum geçen sene 4. sınıfa gidiyordu. Küçüklerin derslere alışmaları için derslerden sonra öğretmenler onlara Arapça dersler verip onların daha iyi anlamaları için çalışıyorlardı. Sabah okulda anlamadıklarını onlara Arapça anlatıyordu. Suriyelilere, bize veriyorlardı kursları.”

A2: “Evet ders sonrası kurslar yaptılar. Kurslar verdiler çocuklara. Suriyeli çocuklara özel kurslar oldu galiba başka çocuk yoktu. Bizim çocuklara verdiler. Türkçeyi hemen öğrenmeleri için kendi dersleri bittikten sonra öğretmenleri onlara Türkçe dersi veriyorlardı daha fazla.”

D3: “Geçen sene kadın öğretmeni vardı onlara kurs veriyordu. Zayıf olan derslerini geliştirmek için onlara yardım ediyordu. Bilmiyorum buna uyum kursu mu diyorlar ama çocuğum gidiyordu hep Suriyeli çocuklar gidiyordu. Çocuğum derslerden sonra daha fazla okulda kalıp ders alıyordu. Öğretmenleri zayıf derslerinde onları çalıştırıyordu fakat bu sene yok. Çocuğum bu sene okula da gitmiyor zaten hastalıktan kurslara da.”

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak amacıyla yüz yüze yapılan çalışmalarının beraberinde çevrim içi yürütülen çalışmalar da mevcuttur. Çocuğunun Türk okuluna kaydını yaptıktan sonra bu hizmetten yararlandığını ifade eden D5'in çevrim içi uyum programı hakkındaki değerlendirmeleri şöyledir:

D5: “Ben çocuklarımı okula ilk kaydettiğimde bizi, Suriyelileri gruplara ayırdılar o gruplardan bize haber veriyorlardı. Bize öyle ders gibi vermediler uyum kursunu yalnızca bazı dersler internet üzerinden olacak dediler. Çocuklarınızın eksikliklerini gidermek için onların daha iyi alışmaları için internetten derslere girecek, eksikliklerini oradan giderecek dediler. Whatsapp gruplarımız vardı. Bize oradan haber veriyorlardı. Suriyelilerin hepimizi o gruba koymuştu öğretmen bize oradan ne ne yapacağımızı söylüyordu. Hafta sonları sabah 10'da ders olacak internet üzerinden dediler fakat ben internete girmeyi çok bilmiyordum o zamanlar Türkçe de bilmiyordum hiç. Bilmediğim için sürekli giremiyordum çocuklarım da derslere

katılamıyorlardı. İşte sabah 10 da ders olacak internet üzerinden diyorlardı ama ben bilmiyordum.”

4.5. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini kolaylaştıran etmenler olduğu gibi erişimlerini engelleyen durumlar da bulunmaktadır. Suriyeli çocukların göç sürecini yaşamaları ve yeni bir ülkede yaşama tutunmaya çalışmaları onların en büyük engelleri olmakla beraber eğitim erişimlerini zorlaştıran durumlar da Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine adapte olmalarını daha fazla zorlaştırmaktadır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamak noktasında çeşitli bariyerlerle karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Bu bariyerlerden olan dil faktörü ve okula karşı ilgisizlik Suriyeli çocukların karşılaştığı büyük engellerdendir. Bu problemlerin yanı sıra ekonomik sorunlar, okul içi ve okul dışı sorunlar da Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini engellemektedir. Suriyeli çocukların eğitim engellerinin neler olduğunu detaylı bir şekilde inceleyebilmek adına bu bölüm “Öğrenci Kaynaklı Sorunlar ve Ailevi Sorunlar” başlıklarına ayrılarak problemlerin kaynağına inilmeye çalışılmıştır.

4.5.1. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Suriyeli çocuklar kendi kültürlerinden, yaşayış biçimlerinden ve geleneklerinden uzakta yeni bir ülkede yaşamaya başlamışlardır. Yeni bir ülkede yaşamaya başlamalarının epey bir zor olmasının yanı sıra yaşamaya çalıştıkları ülkenin kendi kültürlerinden, değerlerinden ve sistemlerinden çok farklı olması onların bu ülkeye uyum sağlamak noktasında belli başlı zorluklarla mücadele etmelerine neden olmuştur. Bu zorluklarla karşı karşıya kalan Suriyeliler arasında okul çağında olan çocuklar da bulunmaktadır. Suriyeli çocuklar okul çağına geldiklerinden dolayı öğrenim hayatına adım atmak zorundadırlar. Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hazırlanan çalışmalardan olan Türk okullarına kayıt yaptıрма fırsatı Suriyeli çocukların birtakım kaygılar yaşamalarına neden olmuştur. Türkçe dil bariyerini tam anlamıyla aşamayan bazı Suriyeli çocuklar Türk okullarına gitmek noktasında isteksiz davranmışlardır. Bu durum da Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önünde kendi kendilerinin engeli olmalarına neden olmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin tamamı çocuklarının dil problemiyle karşı karşıya kaldıklarını ve bu sebeple Türk okullarında eğitim görme noktasında çekingen davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu yaşayan çocuğu olan B1, çocuğunun dil

problemi yaşadığını ve bu problem nedeniyle Türk okuluna gitmek istemediğini belirtmiştir. *“Çocuğum Türkçeyi, konuşmayı çok bilmediği için ben okula gitmek istemiyorum, gitmeyeceğim okula diyor. Beni anlamıyorlar ben konuşmuyorum onları da anlamıyorum boşuna okula gitmeyeyim diyor. Zorlandığını görüyorum Türkçe öğrensin diyorum ama bazen o zor geldiği için okula gitmek istemiyorum diyor. Ben de gitme diyorum sonra yazık öğrensin böyle kalmasın diyorum hayır git Türk okuluna diyorum. Bak burada bir sürü Suriyeli var onlar da öğrendi okula gide gide öğrendiler diyorum. Sen de öğreneceksin diyorum. Ben tamam gitme desem çocuğum istemiyor gitmek.”*

Suriyeli çocukların Türk okullarına gitmek konusunda isteksiz davranmalarının dil problemi dışında daha birçok nedeni bulunmaktadır. Küçük yaştaki Suriyeliler, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramadıkları, kendilerini sınıf ikliminin dışında tuttukları ve akranları tarafından rahatsız edildikleri için de okula gitmek istememektedirler. Çocuğunun Türk akranları tarafından rahatsız edildiğini ve çocuğunun bu durumdan kurtulmak için Türk okullarına karşı tavır aldığını ifade eden S1, çocuğunun Türk akranları tarafından dışlandığını, Suriyeli olduğu için kendisine hoş olmayan yakıştırmalarda bulunduklarını ve bu durumun da çocuğunu aşırı derecede üzdüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde S2’de çocuğunun bu durumla karşı karşıya kaldığını ve bu durumla baş edemediği için kendisini çevresine ve eğitime kapattığını ifade etmiştir.

4.5.2. Ailevi Sorunlar

“Eğitim ailede başlar” ilkesi dünyanın hemen hemen her yerinde kabul görmektedir. Tüm dünyaya hâkim olan bu anlayış milletler üstü bir değer olarak kabul görmektedir. Dünyanın her yerinde karşılık bulan bu yaklaşım Suriye kültüründe de yerini almayı başarmıştır. Bu konuda görüş ayrılıkları yaşanmakla birlikte aile, çocukların eğitimi noktasında kilit bir öneme sahiptir. Özellikle yabancı ülkelerde yaşayan ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemek veya engellemek noktasında bu düşüncenin belirleyici rolü vardır. Suriyeli aileler bulundukları dezavantajlı durumdan kurtulmak ve çocuklarına eğitim hayatlarında yeni kapılar açmak için çaba göstermektedirler. Suriyeli aileler gösterdikleri çabanın beraberinde birtakım engelleri de aşmak zorunda kalmaktadırlar. Bu engellerin başında gelen kültür karmaşası, çocuklarının Türk okullarında eğitim görmelerine karşı olmalarına neden olmuştur. Çocuklarının Türk okullarında farklı eğitim alarak kendi değerlerini kaybedeceklerini

düşünen Suriyeli aileler çocuklarının Türk okullarına gitmelerini pek istememişlerdir. Bu sebeple Türk okulları yerine başka alternatifler arayan Suriyeli aileler göçün ilk yıllarında yalnızca Suriyeli çocuklar için oluşturulan Suriye okullarını tercih etmiş ve çocuklarının tüm öğrenim hayatlarını bu okullarda geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Suriyeli aileler Suriye okullarının işleyişinden tam olarak haberdar olmadıklarından bu okulların çocuklarının eğitiminde daha etkili olacaklarını düşünmüşlerdir. Suriyeli aileler bu okulların kendi ülkelerinde olduğu gibi eğitim verdiklerini düşünseler de bu okullar, ilkökul kademesinde Türkçe müfredatın Arapça olarak takip edildiği ve bazı noktalarda Suriye müfredatından yararlanılarak eğitimin verildiği kurumlardır. Çocukları için oluşturulan bu kurumları Türk okullarına tercih eden Suriyeli aileler çocukları ortaokul kademesine geldiklerinde Türkiye Cumhuriyeti'nin aldığı Suriye okullarını kapatma kararı neticesinde çocuklarını Suriye okullarından alarak Türk okullarına sevk etmek durumunda kalmışlardır. Çocuklarını bu okullara gönderen S2, S3, S4, S5 ve S6 aileleri çocuklarının Türk okulları yerine bu okullarda eğitim görmelerinin dezavantajlarını daha sonraki yıllarda yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarının Türk eğitim sistemiyle geç yaşta tanışmalarının olumsuz sonuçlar doğurduğunu düşünen S2 durumu şu şekilde ifade etmiştir:

S2: “Evet kızım Suriye okuluna gitti. 4. sınıfa kadar gitti Suriye okuluna. 5. yoktu zaten. O zaman Suriye okullarını kapatmaya başlamışlardı. 5 yoktu o zaman. Diğer çocuğum 1. sınıftan Türk okuluna başladı onun için daha iyi oldu. 1. Sınıftan gidince Türkçeyi öğrendi ama büyük kızım sonradan öğrendiği için çok zorlandı. İlk başta Suriyeliler o okullara gidiyorlardı o yüzden oraya gönderdik. Ben de Türk okullarına gitmesin diyordum Suriye okulları daha iyi olur onlar bizim her şeyi onlara öğretirler dedik. Daha iyi diye düşündük ama okullar kapanınca şey oldu çocuğum hiçbir şey bilmemiş oldu. Devlet bize oraya gidecekseniz dedi sonra kapattı okulları baştan Suriye okullarını açmayıp buraya gönderselerdi ya da o okullarda devam etselerdi.”

Çocukları Suriye okullarında öğrenim gören S3, S4, S5 ve S6 aileleri de buna benzer durumlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Göçün ilk yıllarında devletin açtığı Suriye okulları Suriyeli aileleri memnun etse de bu okulların daha sonra kapatılması ve çocuklarının Türk okullarında eğitime sıfırdan başlamaları onların ilk başlardaki düşüncelerinin değişmesine neden olmuştur. Çocuğunu Suriye okullarına göndermeye yetişemeyen B2, çocuğunun Türk okulları yerine Suriye özel okullarına gitmesini

istediğini fakat Suriye özel okullarının fiyatının yüksek olması nedeniyle bu kararından vazgeçtiğini ifade etmiştir. Suriyeli ailelerin kendi tercihleri de çocuklarının Türk eğitim sistemine erişimlerini engelleyebilmektedir. Ailelerin tercihlerinin yanı sıra Suriyeli ailelerin sosyoekonomik durumlarının elverişsiz olması da çocuklarının eğitime erişimlerini engelleyebilmektedir. Ailelerin maddi durumlarının yetersiz olması çocuklarının eğitimleri için gerekli olan ders araç gereçlerinin temin edilmesini zorlaştırmaktadır. Maddi durumlarının elverişsiz olmasından dolayı çocuklarının eğitim araç gereçlerini temin etmekte zorluk yaşayan ailelerden olan S1, süreci şu şekilde değerlendirmiştir:

S1: “Mesela bu malzemeler lazım alın alın diyorlardı ama bizde para yok alamıyoruz. Eşimde para olunca alıyorduk malzemeleri. Bizde alıyorduk para olunca. Tüm hepsini alamıyorduk biraz biraz alıyorduk. Çok zaruri olan şeyleri alıyorduk. Param olduğu zaman eksiklikleri tamamlıyordum. Öğretmen bu çok acil kitap alın buradan çalışacaklar diyordu param olursa hemen alıyordum ama olmayınca sonra alıyordum. Aldığımda o kitabı öğretmen çalışıyordu bazen çocuğumun kitabı olmadığı için geri kalıyordu. Kitabı aldığımda hepsini çalışıyordu ama öyle de olmuyordu.”

Suriyeli çocukların ders araç gereçlerini temin etmede aksaklıkların yaşandığını gören devlet destekli birçok kuruluş Suriyeli çocuklara destek olmaya çalışmıştır. Bu desteklerden yararlanan aileler devletin kendilerine ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve gerekli diğer tüm kırtasiye malzemesi yardımıyla bulunduklarını ifade etmişlerdir. Devlet desteğinden yararlanan ailelerden olan Y1, çocuğunun Türk okula başlaması üzerine devletin kendilerine gerekli olan desteği sağladığını belirtmiştir.

4.6. Suriye Uyraklı Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Çözme Süreçleri

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine kazandırılmalarının ardından eğitime erişimlerinin sağlanabilmesi için birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeleri yapan kişi ve kişiler, kurum ve kuruluşlar Suriyeli çocukların öncelikli ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların eğitsel engellerini en aza indirmeye çalışmışlardır. Eğitime erişimi desteklemek ve güçlendirmek amacıyla Suriye göçünün yaşandığı ilk zamanlarda devlet çeşitli politikalar izlemiştir. Devletin yürüttüğü çalışmaların beraberinde Suriyeli çocuklara eğitim veren eğitimcilerin de eğitime erişim aşamasında rolü oldukları bilinmektedir. Eğitimcilerin beraberinde akranlarının ve yöre halkının

desteği de bu aşamada önemli görülmektedir. Bu sebeple bu bölüm alt başlıklar oluşturularak devam ettirilmiştir.

4.6.1. alışmaları Yürüten Eğitici Kadronun Desteği

Suriyeli ocukların Türk okullarında eğitim görmeye başlamasıyla farklılaşan sınıf ortamı öğretmenlerin, idarecilerin ve tüm yönetici kadronun görev ve sorumluluklarında birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Eğiticiler farklılaşan sınıf kültüründe disiplini ve sınıf içi iletişimi en st seviyede tutmak noktasında büyük öneme sahiptirler. Eğiticilerin Türk ğrencilerle Suriyeli ğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamaları yabancı uyruklu ğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerini hızlandırmaktadır. Suriyeli ocukların Türk eğitim sisteminde var olmaya çalışmalarında eğiticilerin büyük bir payı vardır. Eğiticiler Suriyeli ocukların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vererek onların Türk okullarında var olmalarına yardımcı olmaktadırlar. Eğiticilerin Suriyeli ocuklara yaklaşım tarzları onların eğitime erişimlerini şekillendirmektedir. Suriyeli ocuklara yol gösteren ve onların gereksinimlerini önemseyen eğiticiler Suriyeli ocukların eğitime erişimlerinde kilit öneme sahiptirler. ocuklarının bu eğiticiler tarafından desteklendiğini ifade eden 6 Suriyeli aile çocuklarının Türk eğitim sistemine kazandırılmasında eğiticilerin büyük çabalarının olduklarını belirtmişlerdir. Çocuğunun eğitime erişimde öğretmeninin büyük katkısı olduğunu ifade eden D6, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

D6: “Bize çok yardımcı oldular. Bize hiç zorluk çıkarmadılar. Hepsi çok iyidiler. 4 yıldır ğretmen, çocuğuma eve gelip ğretmen bana defter verdi, kalem verdi. Beni seviyor seviyor diyor hep bize. Öğretmen, ocuğuma yardımcı oluyor kalemi eksik olduğunda kalem veriyor okula gitmeyince arıyor niye gelmedi diyor dersi anlamayınca daha çok anlatıyor. Biri var Suriyeli onlara zorluk çıkarmışlar öğretmenleri ama bize çok iyi davrandılar zorluk çıkarmadılar. Çocuklarımız buraya alışsın diye onlara çok yardım ettiler. Okula devam etsinler diye hep bize söylüyorlar çocuklarınızı alışacak onları gönderin okula diyorlar. Onlara çok öğretiyorlar.”

Kardeşinin ifadelerine benzer söylemlerde bulunan D7, çocuğunun öğretmenleri tarafından desteklendiğini ve eğitim eksikliklerini gidermede eğiticilerin çocuğuna yol gösterdiğini ifade etmiştir. Eğiticilerin çocuğunun öğrenim hayatının yanı sıra sosyal çevresinde de sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olduklarını belirten A2, çocuğunun ğretmenlerinin kendisiyle sürekli iletişim halinde olduklarını ve belli aralıklarla kendisiyle iletişime geçerek çocuğuyla ilgili bilgilendirmeler yaptıklarını ifade

etmiştir. Kendilerinin Suriyeli olduklarını bildikleri için çocuklarına yardımcı olduklarını ve onların eğitime erişimlerini desteklediklerini ifade eden S5'te öğretmenlerin bu desteklerinin kendileri için çok kıymetli olduğunu, çocuklarının bu destekler sayesinde derslerde daha başarılı olduklarını ve Türk okullarında eğitim görmek için daha istekli olduklarını ifade etmiştir.

Çocuğunun tüm eğiticileri tarafından değil de yalnızca Türkçe öğretmeni tarafından desteklendiğini belirten S4'ün değerlendirmesi ise şu şekildedir:

S4: “Kızımın sadece bir öğretmeni, Türkçe öğretmeni ona çok yardımcı oluyordu zorlandığını anlıyordu. Üstüne düşüyordu okuldan kopmasın ders bilsin diye üstüne düşüyordu ama diğer öğretmenleri bizi Türk öğrenciler gibi görüyorlardı. Hemen anlıyorlar sanıyorlardı hatta şimdiye kadar böyle sanıyorlar ama çocuklarımız anlamıyorlar öğretmenlerinin yardımına daha çok ihtiyaçları var. Anlamak için daha iyi öğrenmeleri için öğretmenleri onlara onlarla ilgilenmeli.”

4.6.2. Akranlarının Desteği

Suriyeli çocuklar yaşıtları olan Türk akranlarının destekleri sayesinde birçok eğitim engelini geride bırakmışlardır. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı ortamda öğrenim görmeleri onların birbirine entegre olmalarını ve olumlu sınıf iklimini oluşturmalarını sağlamıştır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine yabancı olduklarından dolayı eğitime erişimde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların başında gelen dil problemi Suriyeli çocukların tek başlarına aşabilecekleri bir sorun değildir. Bu süreçte ailelerin ve öğretmenlerinin desteklerinin önemli olduğu kadar akranlarının da destekleri önemli görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aynı okullarda birbirlerine yardımcı olmaları eğitim ortamının düzeninin ve disiplinin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır. Suriyeli çocukların Türk okullarında mevcutlarını artırmaları üzerine Türk öğrenciler de Arapça öğrenmeye başlamış ve bu durum da iki kültür arasındaki sentez sürecini hızlandırmıştır. Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim çıktılarıyla ilgili bilgileri öğretmenlerinden öğrenmek için okula gitmeleri üzerine kendilerine yardımcı olan Türk öğrenciler Suriyeli velilerle Türk öğretmenler arasında arabuluculuk yaparak Suriyeli akranlarına yardımcı olmaktadır. Okula gittiği zamanlarda çocuklarının akranlarının kendisine yardımcı olduklarını belirten B1, Türk öğrencilerin çoğu zaman kendisine ve çocuğuna destek olduklarını, çocuğunun bazı konuları anlamada güçlük çektiği zamanlarda arkadaşları tarafından desteklendiğini, sınav zamanlarında çocuğunu çalıştırdıklarını ve kendisinin çocuğunun

öğretmenleriyle iletişim kurmada yetersiz kaldığı zamanlarda kendisine de yardımcı olduklarını ifade etmiştir. B1, çocuğunun okul toplantısı günlerinde, kendisinin öğretmenler tarafından anlaşılmadığı zamanlarda ve çocuğunun derslerde eksik kaldığı bölümlerde Türk akranları tarafından desteklendiğini ve bu destekler sayesinde çocuğunun eğitime daha rahat bir şekilde erişim sağlayabildiğini belirtmiştir.

4.7. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Sürekliliğine ve Değerler Eğitimine Etkisi

Sosyal Bilgiler, birçok değer ve kültürün harmanlandığı bir derstir. Sosyal Bilgiler ABD’de ortaya çıktığı ilk tarihten itibaren değer eğitimine büyük önem vermiştir. Sosyal Bilgiler dersi ülkemizde ders olarak okutulmaya başlandığı tarihten itibaren değer eğitime her zaman yer vermiştir. Sosyal Bilgilerin çokkültürlü yapıyı desteklemesi ve birden fazla kültürü entegre etmesi bu dersin dünya tarihinde önemini korumasına yardımcı olmuştur. Ülkemizde yaşanan göçlerden özellikle Suriye göçlerinden sonra oluşan çokkültürlü yapı Sosyal Bilgiler dersinin önemini tekrar tekrar gün yüzüne çıkarsa da çalışmaya katılan Suriyeli ailelerin tamamı bu dersin kendilerine herhangi bir katkı sağlamadığını, kendi kültürlerini ve değer yargılarını bu ders bünyesinde devam ettiremediklerini belirtmişlerdir. Suriyeli ailelerin bu durum hakkındaki görüşlerini daha detaylı incelemek amacıyla bu bölüm alt başlıklara ayrılarak devam ettirilmiştir.

4.7.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Sürekliliğine Etkisi

Sosyal Bilgiler dersi çokkültürlü yapıya kaynaklık ettiği ve birçok kültürün çalışılmasını sağladığı gibi Suriyeli çocukların kendi kültürlerini ülkemizde devam ettirmelerine de yardımcı olmaktadır. Ders bazında baktığımızda Türkiye’de Suriye kültürünün devam ettirilmesi büyük ölçüde Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin okutulma mantığının kültür aktarımıyla büyük ölçüde paralellik göstermesi onun diğer dersler arasından sıvrılarak öne çıkmasını sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrencilere kendi kültürlerini devam ettirme fırsatını verdiği alanyazında incelenen akademik çalışmalarda tekrar tekrar görülmüş olsa da bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 18 Suriyeli ailenin tamamı Sosyal Bilgiler dersinin kendilerine böyle bir fırsatı tanımadığını ve kendi kültürlerini burada herhangi bir ders bünyesinde devam ettiremediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Suriyeli ailelerin büyük bir kısmı Sosyal Bilgiler dersinin

içeriğini bilmediklerini, çocuklarının da kendilerine bu ders hakkında bilgilendirmeler yapmadıklarını dolayısıyla dersin içeriğine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını belirtmişlerdir. Durumun böyle olmasına karşın S1, dersin içeriği hakkında pek bir fikrinin olmadığını fakat kızının bu dersi sevmediğini ve öğretmenin anlattığı konuları anlamada güçlük çektiğini ifade etmiştir. Kızının kendisine anlattığı kadarıyla bu dersin içeriğinde Suriye kültürüyle ilgili herhangi bir bilginin olmadığını belirten S1, Sosyal Bilgiler dersinin Suriye kültürünü konu edinmediğini ve kendilerine Suriye kültürünü devam ettirme fırsatı vermediğini ifade etmiştir.

S1 ile aynı fikirde olan diğer aileler de ne Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde ne de başka herhangi bir ders bünyesinde kendi öz kültürlerini devam ettiremediklerini, kültürlerini konu edinen hiçbir dersin olmadığını ve Türkiye’de kendi kültürlerini gereklerine uygun bir şekilde idame ettiremediklerini belirtmişlerdir. Bu düşüncüyü savunan D2’de Sosyal Bilgiler dersinin Suriyeli çocukların kültürel sürekliliğine yardımcı olmadığını ifade etmiştir. Benzer düşüncelere sahip olan diğer Suriyeli aileler de çocuklarının Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler dersinin yabancıları olduklarını ve bu derste çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinin Türk yaşamı biçimiyle ilişkili olduğu için kendilerinin kültürel sürekliliğine yardımcı olmadığını belirten A1, Sosyal Bilgiler dersinin Suriye kültürüne yer vermediğini hatta hiçbir derste kendilerinden bahsedilmediğini yalnızca Coğrafya dersi bünyesinde Suriye haritasının öğretmenleri tarafından çocuklarına gösterildiğini ifade etmiştir. Çocuğunun Sosyal Bilgiler dersinde çok zorlandığını ve bu dersin içeriğini anlamadığını belirten S5, bu durumu Sosyal Bilgiler dersinin Suriye kültürünü barındırmamasına bağlamıştır. *“Yok bizim kültürle ilgili bir şey yok. Kültürümüzden bahsetmiyor. Bu dersin bizim kültürümüze bir katkısı yok. İki bizim bayramlarımız var, kutlamalarımız var adetlerimiz var onları kitapta yazsalar da bizim çocuklarımız da o derslerden, kitaplardan öğrenirlerdi zor gelmezdi onlara dersler.”*

Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler dersinin Suriye eğitim müfredatında yer almadığını belirten D3, bu dersin yalnızca Türk kültürüyle ilişkili olduğunu Arap kültürünü barındırmadığını ifade etmiştir. *“Hayır burada Suriye ile ilgili bilgi yok. Ders yok. Biz isteriz çok isteriz olmasını. Kendi lügatımızdaki gibi Arapça eğitimin olmasını. Hem Arapça hem Türkçe dersler olsaydı çocuklarımız iki dili de kültürü de iyice öğreneceklerdi. Arapçayı öğrenselerdi. Yanlış anlama sadece Arapça değil tabii ki Türkçenin yanında bunlarda olsaydı çok isterdik. Türkiye’deki derslerin Arap*

kültürünü barındırmasını istiyorum. Arapçaya yönelikte eğitim olsun istiyorum. Bizim orada Sosyal Bilgiler dersi yoktu ama siz de öyle ders var. O derste bizim adetlerimizi söyleyebilirler. Bizim çocuklarımıza bunu öğretebilirler.”

Sosyal Bilgiler dersinin Suriye kültürünü devam ettirmede yetersiz kaldığı konusunda hem fikir olan D4 ve D5’in değerlendirmeleri şu şekildedir:

D4: “Çocuklarım bu sene bu dersi yeni alıyorlar ve daha okula doğru düzgün gidemediler o yüzden bu dersin içeriği hakkında fazla bilgiye sahip değilim ama çocuğum Suriyelilerle ilgili bilgilerin olmadığını söylüyor. Her şey Türklerle ilgili. Bizimle ilgili bir şey yokmuş. Suriye kültürü ile ilgili bilgilerin olmasını isterdim bu derste. Hep Türklerin tarihi ile ilgili. Bizim tarihimize, değerlerimize ilgili her şeyin olmasını isterdim. Çocuklarımız, biz artık burada yaşıyoruz kültürümüzü çocuklarımız öğreysin diye bu derste ya da başka derste adetlerimizi, mesela geleneklerimizi öğretsinler isterim. Çocuklarım artık burada yaşıyor Suriye’de değil Suriye’ye dönüp orada kültürümüzü anlatamayacağımız için burada biraz bizden görecektir biraz da arkadaşlarından o yüzden tam olarak Suri Suriye kültürünü bilmeyecek hep karışık olacak.”

D5: “Bizim kültürümüz bizim kıymet verdiklerimiz ile ilgili bir şey yer almıyor derslerde, okulda. Burada her şey Türkçe her şey Türklerle ilgili. Bizim için ders olabilir Arapça olabilir, bayramlarımızı anlatabilir, sizin adetleriniz bunlar deyip öğretebilirler. Türkçe derslerinde bizim kültürü vermeseler de derslerden sonra Arapça ders olup her şeyi bizimle ilgili şeyleri orada söylesinler.”

4.7.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Değerler Eğitimine Etkisi

Değerler, tüm milletler için önemli olduğu gibi Suriyeliler için de önemlidir. Suriyelilerin kendileri ve çocukları için öncelikli gördükleri değerler onların değer yargılarının şekillenmesinde etkin rol oynamıştır. Suriyeliler kendi kültürleri ve normlarıyla ilişkili olan değerleri öncelikli görerek değer örüntülerini oluşturmuşlardır. Suriyeli ailelerin kendileri ve çocukları için oluşturdukları değer örüntüleri ülkemizde olduğu gibi okullarda çeşitli dersler aracılığıyla doğrudan kazandırılan kavramlar değildir. Suriyelilerin değerlere bakış açısı ülkemizde olduğundan çok farklı olup kültürleri ve dini inançlarıyla iç içe geçmiş şekildedir. Bu sebeple Suriyeli ailelerin değerlere bakış açısı Türk milletinden oldukça farklıdır.

Suriyeli aileler değerleri dini inançlarıyla zdeşleştirdiklerinden değerler için ayrı bir kategori oluşturmamış ve onları dini inançlarını daha rahat yaşayabilmek amacıyla bir araç olarak görmüşlerdir.

Türk halkının ve Suriyelilerin değerlere bakış açısı birbirinden farklı olduğundan elde edilen veriler de birbirinden farklı olmuştur. Araştırmacı Suriyeli ailelerle yaptığı görüşmelerde Sosyal Bilgiler programında yer alan “vatanseverlik, bağımsızlık, saygı, aile birliğine önem verme, eşitlik, duyarlılık, dayanışma” gibi değerlerden hangilerinin kendileri ve çocukları için öncelikli olduğunu ve Sosyal Bilgiler dersine bakış açılarının nasıl olduğuna yönelik bir anlayış geliştirmeye çalışsa da Suriyeli ailelerin değer anlayışlarının farklı olması ve etnik ve dini inançlarını göz önünde bulundurarak anlayış geliştirmeleri onların değerler noktasında hem kendileriyle hem de Türk vatandaşlarıyla zaman zaman fikir ayrılıkları yaşamalarına ve öncelikli gördükleri değerlerin çoğunlukla dini inançları çerçevesinde şekillenmesine neden olmuştur.

Suriyeli aileler değerleri tanımlarken bir ya da birden fazla sözcükle betimlemek yerine onları dini inançlarına, yaşam şartlarına ve etnik kökenlerine bağlayarak bir bütün olarak değerlendirmişlerdir. Değerleri bütünün bir parçası olarak gören Suriyeli ailelerin değer yargılarına atfettikleri görev Türk halkından çok farklıdır. Suriyeli aileler değerlere daha geniş bir perspektiften baktıklarından değerleri bizim gibi “saygı, sevgi, aile birliğine önem verme, vatanseverlik” kavramlarıyla ilişkilendirmemişlerdir. Suriyeli aileler hayatın normal akışında olabilmesi ve dini vaciplerinin yerine getirilebilmesi için değerleri bir araç olarak görmektedirler. Dini hassasiyetleri olan Suriyeli aileler inançlarının gereklerini yerine getirmek ve iyi bir insan olmak için gerekli olan tüm çabayı değer olarak kabul etmektedirler. Bu anlayışa sahip ailelerden olan D1, değerleri dini inançlarını mükemmele yakın bir şekilde yaşamak için takip edilmesi gereken yaşam felsefesi olarak tanımlamıştır. *“Suriye’de sadece dini bayramlar var ve bizim için önemli olan da bu dini değerlerdir. Değerler din etrafında gelişiyor. Dinimizin bize öğrettiği gibi yaşamak için önemli olan her şey bizim kıymetimizdir, değerimizdir. Mesela bizim orada Suriye’nin kuruluşu, bayrak günü gibi şeyler yok. Böyle milli kültür ve değerlerimiz yok. Sadece o günlerde okullar tatil edilir bu kadar. O yüzden milli, kültürel değerler öyle şeyler bilmeyiz. Biz dine göre yaşıyoruz. Çocuklarımız da öyle yaşayacak istiyoruz öyle yaşasınlar dinlerini bilsinler saygınlar sevsinler.”*

Değer yargılarının kültürel birikimleri ya da milli benlikleri etrafında değil de dini inançları etrafında şekillendiğini vurgulayan Y1, dini vazifelerini Suriye’de olduğu gibi Türkiye’de de yerine getirmek istediklerini bu sebeple de dini hassasiyetlerini devam ettirdiklerini belirtmiştir. *“Bizim Suriye’de milli, kültürel çok değerimiz yoktur. Bizim orada önem verdiğimiz, kutladığımız bayram, özel gün tarzı şeylerimiz pek yoktur. O yüzden bunu kültürel, milli değer olarak düşünmüyoruz. Bizim için önemli olan dini değerlerdir. Çocuklarımızın Suriye’de hâkim olan değerlerini, dini değerlerini sürdürmesini istiyoruz. İşte küçük, büyük bayram [Ramazan, Kurban], Kur’an öğrenmesi. Suriye lafzındaki şeyleri öğrenip sürdürmesi bizim için önemli olan. Biz şimdi burada yaşıyoruz ama biz Suriyeliyiz bizim değerler aynı biz dinimizi her yerde yaşamak istiyoruz. Kıymetlerimiz burada da aynı. Çocuklarımız imanlı olsun istiyoruz dinlerine bağlı olsunlar namaz bilsin Kur’an bilsin istiyoruz yardım etmeyi bilsinler büyüklere sevsinler ailelerine baksınlar istiyoruz.”*

Y1 ile aynı fikirde olan ve dini gün ve bayramların kendileri için daha önemli olduğunu belirten D2, Suriye’de milli bayramlara oranla dini bayramlara daha çok önem verildiğine dolayısıyla da dini değerlerin milli değerlerden daha ağır bastığına vurgu yapmıştır. Dini değerlerin kendisi için daha önemli olduğunu vurgulayan D2, ailesiyle birlikte artık Türkiye’de yaşadıklarını ve birlikte yaşamının belli başlı kuralları beraberinde getirdiğini kabul ettiklerini bu sebeple de kurallara uymak noktasında girişimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Türklerle yaşamının saygı değerini ön plana çıkardığını vurgulayan D2, karşılıklı anlayış geliştirerek bu değere gereken önemin verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Saygı değerine dikkat çeken S2’de çocuklarının artık başka bir ülkede yaşadıklarını bu sebeple yaşlılarına ve kendinden büyüklere saygı göstermeleri gerektiğine, kimseye yalan söylememelerine, kendinden büyüklere saygı çerçevesinde yardımcı olmaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Saygı değerinin yanı sıra göçten sonra vatanseverlik değerinin de kendileri için ayrı bir önem arz ettiğini belirten D2, vatandan uzakta yaşamının kendilerine zor geldiğini ve çocuklarının memleketlerini unutmamaları için bu değeri onlara da aşıladıklarını ifade etmiştir.

Dini gün ve haftaların kendileri için ayrı bir öneminin olduğunu ifade eden S1, bugünlerde evlerini süslediklerini ve özel günlerin heyecanını çocuklarına da yaşattıklarını belirtmiştir. *“Kur’an eğitimi, Kur’an ezberlemesi, öğrenmesi bizim için çok önemli. Bizim için 19-20 Nisan çok önemli. Peygamberin doğum haftası biz onu*

kutluyoruz. Dini günler bizim için önemli. Dini günler geldiğinde her yeri süslüyoruz evi her yeri. Bugünler bizim için kıymetli. Bugünler de seviniriz, mutlu oluruz. Bugünlerin yeri bizde başka. Çocuklarımıza da öğretiyoruz burada da süslüyoruz evleri, çocuklarımıza anlatıyoruz bugünün ne olduğunu unutmamasın için öğretiyoruz bu kıymetlere sahip çıksınlar için.”

Suriye’de değer eğitiminin herhangi bir ders bünyesinde değil de ailede ebeveynler tarafından verildiğine dikkat çeken D7, çocukları dini inançlarının gereklerine göre yetiştirdiklerini ve onların alması gereken dini değerlerin Kur’an eğitimi esnasında kendilerine verildiğini geriye kalan diğer değerlerin ise çocuklar tarafından kazanıldığını ifade etmiştir *“Mesela Ramazan, Kurban Bayramı, kutlu doğum haftası biz kutlardık bizim için bunlar önemli. Biz orada çocuk bayramını kutlamayız. Yani çocuk bayramı gibi şeyler bizim için önemli değil. Onlar bizim inancımızda yok. Biz çocuklarımızın yardımsever olmasını istiyoruz. İyi olsun istiyoruz. İslam’ın gerekleri doğrultusunda büyümesini istiyoruz. Bunları çocuklarımıza aşılama istiyoruz. Çocuklarımız hep bu değerlerle yaşasın istiyoruz. Suriye’de değer dersi yok ama biz onlara öğretiyoruz. Sadece Kur’an. Çocuklar değerleri kendileri benimsiyorlardı.”*

Suriyeli ailelerin değer yargılarının şekillenmesinde dini inançlarının etkisinin büyük olduğu bilinmekle birlikte 5 Suriyeli aile değer önceliklerinin şekillenmesinde yalnızca dini inançlarının değil yaşam tarzlarının ve geleneklerinin de belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Değer yargılarının oluşmasını dini inançlarının dışında farklı etmenlere bağlayan ve Suriye’de yaşıyor olmalarına rağmen bölgeler arası birliğin olmadığını belirten ve her bölgenin kendisine göre belli başlı adetlerinin olduğunu ifade eden A1’in değerlendirmesi ise şu şekildedir:

A1: “Bizde Çocuk Bayramı, Öğretmen Bayramı vardı. Onlar kutlanırdı. Çocuk Bayramı 23 Nisan gibi. Biz de orada bunu kutlardık. Öğretmenler günü kutlardık biz Halep’te oturuyorduk. Orada bunlar kutlanıyordu ama Suriye’de okullar arasında farklılıklar oluyordu. Hem tatil oluyordu hem kutlanıyordu o günler bizim okulda. O günlerde bizim için önemli. Öğretmenlerine hediyeler alırlardı onlara verilirdi. Bizim için çocuklar çok değerlidir. Çocukları mutlu etmek çok önemlidir. Öğretmen bayramında çocuklarımıza öğretmenlere versinler diye hediyeler alırdık onlar da öğretmenlerine verirdi. Hem çocuklarımızı mutlu ederdik hem de öğretmenleri mutlu

olurdu. Bizim okulda çocuğumun okulunda bu bayram kutlanırdı ama Halep'te başka okullar kutlamazdı. Kim nasıl istiyorsa öyle oluyordu zorla illa hediye alınmıyordu.”

Aile birliğine ve vatani görevin önemine vurgu yapan D5, bu değerlerin kendileri için önemli olduklarına, askere giden bireylere ve ailelerine ayrı bir özenin gösterildiğine ama dini günlerin de aynı şekilde değer yargılarının şekillenmesine yardımcı olduklarına dikkat çekmiştir. *“Bizim kendi kültürümüzde, adetlerimizde çocuklar 16 yaşına geldiğinde ona kimlik çıkarırız. 16 yaşından sonra erkek çocuğumuz askere gider. Tek çocuğu olan ailelerin çocuğu askere alınmaz. Onun için korkuluyor. Askerde zorlanır, başına bir şey gelirse ailesine kim bakar diye askere alınmıyor. Bir ailenin çocukları ikisi de aynı yaştaysa ikisi birlikte askere alınmaz. Biri gider gelir diğeri kardeşi bitirdikten sonra askere gider. Yani ev halkı çocuksuz kalmasın diye aileye izin verilir. Çocuklarına muhtaç olurlar diye. Aile birliği çok önemli. Çocuk sevgisi aile sevgisi Suriye’de çok önemli. Dini değerlerimiz burası gibi bayramlar mutlulukla karşılanır. Ramazan mutluluktu. Misafirlğe gidilip gelinirdi. Akraba ziyareti yapılırdı. Bunlar bizim için kıymetlidir.”*

Değer yargılarıyla kültürel birikimlerini ilişkilendiren S3, Suriye’nin kuruluş yıl dönümünü kutladıklarını ve o güne Celal Bayramı adını verdiklerini belirtmiştir. 23 Nisan’ın Suriye’de de coşkuyla kutlandığını ifade eden S3, Çocuk Bayramını, Öğretmen Bayramını ve diğer tüm milli bayramları kutlamaya özen gösterdiklerini belirtmiştir. Değer yargılarının hem bu kültürel zenginlikler hem de dini inançları etrafında şekillendiğini belirten S3 çocuğunun doğru yoldan ayrılmamasına ve dürüst olmasına çok fazla önem verdiğine vurgu yapmıştır.

Misafire, vatani hizmete ve dini inançlarına göre değer önceliklerinin belirlendiğini ifade S5, kendilerinin de İstiklal Marşı gibi milli bir marşlarının olduğunu ve çocuklarının ve kendilerinin bu marşa büyük saygı gösterdiklerini belirtmiştir. *“Bizim de istiklal marşı gibi marşımız vardı. Mesela bizim orda da askere gidilir. Askerlere değer verilir. Vatanını koruduğu için. Vatanı korumak bizim için değerlidir. Biz Suriye’deyken komşularımızı evimize ağırlardık, misafirlere çok değer veririz. Çocuklarımızın da büyüdülerinde misafire hürmet etmesini isterim. Mesela şimdi bizler inançlıyız. İnançlarımızın gerekleri doğrultusunda iyi insan olmalarını istiyoruz. İyi olsunlar doğru insanlar olsunlar. İçlerinde yardım duygusu, paylaşma duygusu olsun isteriz. Yani bunlar. Bunlar gibi çok şey işte. Dinimizin emrettiği bütün güzel davranışları almasını isteriz mesela.”*

Suriye tarihinde önemli bir konuma sahip olan şahısların doğum yıllarını kutladıklarını belirten S6, yönetimde söz sahibi olan isimlerin değişmesi ve iç savaşın başlaması nedeniyle değer önceliklerine yön veren birtakım etmenlerin değiştiğine vurgu yapmıştır. *“Milli bayramlarımız pek yoktur ama önceden bizde devleti kuran Beşar’ın babası Hafız Esad. Onun devleti kurduğu gün bizim için önemliydi yani önceden onun doğum yılını kutlardık bizim için önemli bir isimdi ama sonradan onun iyi biri olmadığını öğrendik aynı şekilde oğlu da. Yani önceden biz çocuklarımız Suriye tarihinin önemli isimlerini bilsinler onlara hürmet etsinler isterdik ama artık öyle diyemiyoruz. Bizim için bir anlamları yok artık. Nasıl desem artık kutlamıyoruz, değer vermiyoruz o isimlere. Önceden büyüklere, devleti kuranlara saygılı olsunlar isterdik ama artık bizde saygı göstermiyoruz onlara. Önceden de her kesim kutlamıyordu Hafız’ın başa geçtiği yılı. Daha çok hükümet kutluyordu. Halk öyle çok bir şey yapmıyordu. Bazı bölgelerde kutlanıyordu ama bazı bölgelerde kutlama yoktu. Mesela okullar kutlamıyordu. Biz ben orada okurken hiç kutlamadık.”*

Değer önceliklerinin Suriye milli kültürü etrafında şekillendiğine vurgu yapan diğer ailelere karşın S4, kendisinin Arap uyruklu olmadığını bu sebeple de Suriye’nin kurtuluş gününe Arap kökenli vatandaşlar kadar önem vermediğini şu şekilde ifade etmiştir:

S4: “Bizim orada Suriye Bayramı vardı ama biz yani ben Kürdüm. Biz o güne çok önem vermiyoruz. Araplar için önemli o gün o yüzden biz o günü kutlamıyorduk. Ben diğer şeylere önem veriyorum. Suriyeliler Bayram kutlamasa da iyi olsunlar yardımsever olsunlar istiyorum.”

Ailelerin verdiği yanıtlardan da anlaşılacağı üzere Suriyeli ailelerin değerlere bakış açısı bizim bakış açımızdan oldukça farklıdır. Türkler değerleri; vatanseverlik, saygı, sorumluluk, barış, yardımseverlik ve adalet gibi kavramlarla sıralarken Suriyelilerin değerlere bakış açısı daha geneldir. Suriyeli ailelerin çoğu değerleri dini inançlarıyla bir tuttuklarından dini inançlarının tüm gereklerini değer olarak kabul ederek değer anlayışına farklı bir boyut kazandırmışlardır. Değer önceliklerinin oluşmasında etkili olan milli ve kültürel birikimler bölgeler arasında değişkenlik gösterdiğinden kimi aileler milli değerlere çok önem verirken kimi aileler ise milli değerlere aynı hassasiyeti göstermemektedir. Değerlerin şekillenme sürecini milli ve kültürel birikimlere bağlayan aileler de dini değerlere önem verdiklerinden Suriyeli

ailelerin kendileri ve çocukları için öncelikli gördükleri değerlerin çoğunlukla dini inançları çerçevesinde şekillendiği görülmüştür.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak belli başlı sonuçlara ulaşılmış, elde edilen bulgularla alanyazındaki çalışmalar karşılaştırılarak tartışmalar yapılmış ve bu doğrultuda belli başlı öneriler sıralanmıştır.

5.1. Sonuçlar

Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerini ailelerinin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Suriyeli vatandaşların ülkelerinde yaşanan iç savaşın ardından Türkiye'ye sığındıkları ve birçoğunun yasal olmayan yollarla ülkeye giriş yaptıkları görülmüştür. Türkiye'ye yasal olmayan yollarla giriş yapan 9 Suriye uyruklu bireyin maddi durumlarının elverişli olmaması nedeniyle ikametlerini sürdürmek noktasında birtakım sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Temel ihtiyaçlardan olan barınma problemiyle karşı karşıya kalan Suriyeli ailelerin bu problemin üstesinden gelebilmek için farklı farklı uğraşlar verdikleri ve 6'sının Türkiye'deki tanıdıklarına misafir oldukları geriye kalan 3'nün ise çadır kentlerde belli bir süre konaklayarak bu problemin üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmüştür.

2. Suriye'de ortaya çıkan iç savaş nedeniyle yurtlarından ayrılmak durumunda bırakılan Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitim hayatına başlamaları üzerine birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkçe bilmemeleri bu sorunların daha da derinleşmesine neden olurken eğitimdeki ikiliklerin ve mevzuattaki değişikliklerin Suriyeli öğrencilerin bilgilerini belli aralıklarla revize etmelerine hatta ilk öğrendikleri bilgileri tamamen unutmalarına neden olduğu anlaşılmıştır. Suriyeli çocukların bilgi karmaşası yaşıyor olmalarının yanı sıra dil yeterlilik seviyesinde de birtakım problemlerinin olduğu ve bazı çocukların Türkçeyi hala tam olarak öğrenemedikleri görülmüştür.

3. Türkiye'ye küçük yaşta gelen Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmek noktasında farklı reaksiyonlar gösterdikleri ve bu reaksiyonların fiziki çevrelerinin kendilerine sağladığı avantajlar veya dezavantajlar doğrultusunda geliştiği görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme çabalarının fiziksel ortamlarına, bireysel hızlarına ve Türkiye'de geçirdikleri zamana bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Suriyeli çocukların bazılarının Türk okullarına gitmeden önce

Türkçeyi öğrenmeye başlamaları onların bahsi geçen bu durumların etkisi altında kaldıklarını göstermiştir.

4. Türkiye Cumhuriyeti'nin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre olmalarını sağlamak amacıyla belli başlı çalışmalara öncülük ettiği ve ilgili kurum ve kuruluşların iş birliğine başvurduğu görülmüştür. Uyum çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesinde büyük bir paya sahip olan MEB'in bu konudaki girişimlerinin bu çalışmaya dahil edilen Suriyeli çocukların öğrenim gördükleri okullara yansımadağı ve okulların adaptasyon çalışmalarına aynı önemi göstermedikleri görülmüştür. Bu durumun da Türkiye'ye farklı yıllarda gelen Suriyeli çocukların benzer uyum problemleri yaşamalarına neden olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya dahil edilen bazı Türk okullarının uyum süreciyle ilgili çalışmaları incelendiğinde okulların mevcudunun fazla olması, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin kopuk olması veya okul yönetiminin bu çalışmalara fazla önem göstermemesi nedenlerinden ötürü okulların bu konuda herhangi bir girişimlerinin olmadıkları görülmüştür. Çocuklarının uyum çalışmalarına katıldığını belirten diğer Suriyeli ailelerse bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını ve süreklilik noktasında belli başlı aksaklıkların yaşandığını ifade etmişlerdir.

5. Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitim hayatına başlamaları kendileri için büyük bir fırsat olsa da ailelerinin, Türk akranlarının ve okulda etkileşim içinde oldukları tüm herkesin davranış şeklinin kendilerini birtakım problemlerle karşı karşıya getirdiğı görülmüştür. Suriyeli ailelerin çocuklarını Türk okulları yerine Arapça eğitim veren başka okullara göndermek istemeleri, ders araç gereçlerini temin edememeleri veya çocukların kendilerinin eğitim almak noktasında isteksiz davranmaları gibi durumlar eğitim sürecinin sekteye uğramasına neden olmuştur.

6. Suriyeli çocukların yaşadığı eğitim problemlerinin giderilebilmesi ve öğrenimlerine etkili bir şekilde devam edebilmeleri için Türk akranlarının, öğretmenlerinin ve etkileşim içinde bulundukları tüm herkesin desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Verilen desteğin kaynağına ve büyüklüğüne bağlı olarakta eğitim problemlerinin büyük ölçüde aşıldığı görülmüştür. Suriyeli çocukların Türk okullarına uyum sağlamaları noktasında akranlarının ve öğretmenlerinin desteklerinin yadsınamaz seviyede olduğu, akranları ve öğretmenleri tarafından desteklenmeyen çocuklarınsa eğitim problemlerini aşamadıkları görülmüştür.

7. Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler dersinin Suriyelilerin kültürel birikimlerine ve milli benliklerine yeterince vurgu yapmadığı, Suriye kültürünü yaşamak ve devam ettirmek gayesinde olan çocukların beklentilerine karşılık vermediği ve Suriye ulusal kimliğine dikkat çekmediği görülmüştür.

8. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını oluşturan ilkeler toplamının “değerlerimiz” çerçevesinde şekillenmesi Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimine ayrı bir parantez açtığını, ulusal ve evrensel değerlere yer verdiğini ve bu değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçladığını göstermektedir. Suriye müfredatında yer alan Sosyal Bilgiler dersiyle Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin ve dayandığı temellerin birbirinden farklı olması iki ülke arasındaki görüş farklılıklarını artırmıştır. Bu farklılığın temel nedeni ise Suriyelilerin değer yargılarının daha kapsayıcı ve genel olması ve spesifik özellikler taşımasıdır.

9. Çalışma bulguları Suriyeli ailelerin Türkiye’de genel kabul gören ya da bir başka deyişle programda yer verilen değerlere bakış açılarının farklı olduğu, Türk toplumu için oldukça önemli görülen bazı değerlerin Suriyeli aileler tarafından benimsenmediği ve Suriyeli ailelerin değerlere bakış açılarının farklı olduğu görülmüştür.

10. Suriye nüfusunun fazla olduğu birçok Orta Doğu ülkesinde de benzer problemlerin yaşandığı, Suriyeli çocukların o ülkelerde de adaptasyon ve eğitim sorunları yaşadıkları görülmüştür.

5.2. Tartışma

Çalışmanın bulguları ülkelerinde yaşanan iç savaş nedeniyle başka ülkelere göç etmek durumunda kalan Suriyelilerin 2011 yılında Türkiye’ye göç ettiklerini ve 2011 yılından itibaren ülkeye girişlerini sürdüren Suriyeli vatandaşların yasal olmayan yollarla Türkiye’ye geldiklerini göstermiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilerleyen yıllarda “açıkkapı politikasını” uygulamaya koyarak Suriyeli sığınmacıların ülkeye giriş taleplerini yasal yollarla belli bir düzene bağlamaya çalıştığı ancak Suriyeli ailelerin tamamının ülkeye yasa dışı yollarla giriş yaptıkları ve yasal süreci takip etmedikleri görülmüştür. Suriyeli ailelerin açıkkapı politikasından haberdar olmadıkları veya ülkeyi hemen terk etmek durumunda kalmaları nedeniyle yasal yollara başvurmadıkları düşünülmektedir. Ülkemizin geçiş koridoru üzerinde yer aldığını bu nedenle de Suriyelilerin ilgisini çok çabuk çektiğini belirten Kaypak ve

Bimay (2016), Türkiye'nin Suriyeliler için çekici bir güç teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Suriyeli ailelerin Türkiye'ye sığındıktan sonra barınma sorunları yaşadıkları ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için çeşitli yollara başvurdıkları görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Suriyeli vatandaşların barınma ve güvenlik gereksinimlerini karşılayabilmek için bazı şehirlerde çadır kentler oluşturmuş olsa da Suriyeli ailelerin bu kentlere pek ilgi göstermedikleri görülmüştür. Suriyeli ailelerin savaşın izlerini daha kolay silebilmek ve kendi ülkelerinde olduğu gibi kurulu düzenlerinin olmasını istedikleri için çadır kentte yaşama fikrine sıcak bakmadıkları düşünülmektedir. Çadır kentte yaşamak istemeyen Suriyeli sığınmacıların belli başlı sorunlar yaşadıkları ve bu sorunları çözmek için kendilerinden önce Türkiye'ye gelen Suriyeli tanıdıklarından yardım aldıkları görülmüştür (Levent ve Çayak, 2017).

Suriye iç savaşının ardından Türkiye'ye gelerek eğitim hayatına burada devam eden Suriyeli çocukların birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe bilmemelerinin ve farklı bir eğitim sistemiyle tanışmalarının bu problemlerin derinleşmesine neden olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda yaşanan fikir ayrılıkları sonucunda mevzuatta sık sık değişikliğe gidilmesi de Suriyeli çocukların bilgi karmaşası yaşamalarında ve bu sürecin uzamasında etkili olma ihtimalinde oldukça yüksektir. Suriyeli çocuklar mevzuattaki değişiklikler nedeniyle öğrendikleri bilgileri unutmak ve sürekli yeni ve farklı bilgilere ayak uydurmak durumunda bırakılmışlardır. Bu durumun da Suriyeli çocukların oluşturdukları şemalar arasında dengesizlikler yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocuklar Türkçeyi tam olarak öğrenemedikleri veya hiç bilmediklerinden dolayı eğitim problemlerini çözüme kavuşturamamışlardır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitim görmeye başlamalarıyla birlikte karşılaştıkları eğitsel problemlerin nedenleri değerlendirildiğinde Suriye vatandaşlarının ülkelerine kısa bir süre içinde geri dönecekleri düşünüldüğünden ilk başlarda Suriyeli çocukların eğitimleri için gerekli düzenlemelerin yapılmadığı daha sonra çocukların eğitimden geri kalacakları düşüncesinden hareketle Suriye müfredatını takip edebilecekleri okullarda eğitim görmelerine karar verildiği görülmüştür (Yavuz ve Mızrak, 2016). İlkokulu bu okullarda Arapça olarak okuyan Suriyeli çocukların ortaokul dönemine geldiklerinde Türk okullarına yönlendirilmeleri onların tüm bilgi birikimlerinin rafa kaldırılması anlamına geldiği ve Türkçe eğitimle ilk defa 5. sınıfta tanışan Suriyeli çocukların

eğitsel problemler yaşamalarının doğal olduğu düşünülmektedir. Suriye okulları projesi Suriyeli çocukların eğitimi için ilk etapta olumlu bir adım olarak görülmüş olsa da çocukların Türk eğitim sistemine geç entegre olmalarına ve öğretim programıyla geç tanışmalarına neden olmuştur. Suriyeli çocukların yaşadığı bu eğitim problemlerinin köklerini Suriye ve Türk okulları ikilemine bağlayan Yavuz ve Mızrak (2016), Suriye okulları projesinin Suriyeli çocukların eğitimi üzerinde belli başlı olumsuz etkiler oluşturduğunu ifade etmeleri bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi hiç bilmeyen Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmek noktasında farklı reaksiyonlar gösterdikleri ve bu reaksiyonların fiziki ve sosyal çevrelerinin kendilerine yaklaşım biçimleri etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme girişimlerinin bireysel farklılıklara, Türkiye'de geçirdikleri zaman dilimine ve kendilerine eğitim veren Türk öğretmenlerin yaklaşım tarzlarına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmada Türk öğretmenlerin Suriyeli çocukların dil problemlerini aşmalarına yardımcı olmaları için ekstra çabalarının olmadığı, Suriyeli çocukların konuları Türk öğrenciler gibi hemen öğrendiklerini düşündükleri ve aynı konuyu tekrar tekrar anlatma gereksinimi duymadıklarına ancak Suriyeli ailelerin öğretmenlerle aynı fikirde olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında ise bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere akademik destek sağlamaya çalıştıkları fakat öğrencilerin yaşadıkları dil problemi nedeniyle bu desteğin sekteye uğradığı bulgularına ulaşılmıştır (Çakmak, 2018). Türk öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler için çeşitli nedenlerle (iş yükü, sınav stresi, zaman yetersizliği vb.) yeterince çaba gösterememelerinin, öğrencilerin kendilerini anlamamalarına, konuları zor öğrenmelerine ve devam eden dil problemleri yaşamalarına neden olduğu tahmin edilmektedir. Çalışmasında bu konuya değinen Erdem (2017), duruma farklı bir pencereden bakarak çocukların dil engellerinin eğitimcilerin iş yükünün artmasına neden olduğuna bu nedenle de öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere akademik destek sağlayamadıklarına dikkat çekmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin öğretmenlerin akademik desteklerini sekteye uğrattığını savunan Simşir ve Dilmaç'ta (2018) Türk öğretmenlerin çabalarını yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini anlamalarına harcadıklarını bu nedenle de verdikleri eğitimin kalitesinin değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerini

artırmak ve onların dil problemini çözmelerini sağlamak için geliştirilen çalışmaların çıktıklarına baktığımızda ise çocukların bu sorunlarının tam olarak giderilemediği, büyük bir kısmının hala dil problemi yaşadığı ve öğrencilerin Türkçe konuşmak noktasında çekingen davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Iraklı, Afganistanlı, İranlı ve Suriyeli öğrencilerle çalışmalarını yürüten ve benzer sonuçlara ulaşan Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ta (2016) yabancı uyruklu öğrencilerin hâlihazırda dil problemi yaşadıklarını ve bu problemin adaptasyon, etkileşim, ifade ve anlaşma sorunlarını beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir.

Yabancı uyruklu çocukların vatandan uzakta yaşama fikrine alışmalarının epey bir vakit ve zahmet gerektirdiğini ifade eden Suriyeli aileler çocuklarının bu süreçte entegre olmaya çalıştıklarını fakat farklı bir coğrafyada yaşamamanın kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Henüz ilkokul çağındaki bulunan Suriyeli çocukların maddi ve manevi kültürlerinden, yaşayış biçimlerinden ve eğitim sistemlerinden oldukça farklı bir ülkede kendilerine yeni bir yaşam kurmaya çalışmalarının onları epey bir zorladığı düşünülmektedir. Çocukların hem iç savaşa tanıklık etmelerinden hem de dilini ve geleneklerini hiç bilmedikleri bir ülkeye sığınmalarından dolayı huzursuzluk yaşadıkları düşünülmektedir. Suriyeli çocukların yaşadığı bu huzursuzluğun ve kargaşaların onları bir hayli zorladığı varsayılmaktadır. Alanyazındaki çalışmaların çoğunda da bu sürecin zorluğuna ve çocukların yaşadıkları problemlere yer verilmiştir. Suriyeli çocukların Lübnan'daki durumuna baktığımızda nitekim benzer zorlukların yaşandığı, çocukların adaptasyon sorunlarının devam ettiği ve okullaşma oranında ciddi eksikliklerin olduğu görülmüştür (Tinas, 2020). Lübnan'ın yanı sıra Orta Doğu ülkelerinden olan ve Suriye nüfusunun fazla olduğu Ürdün ve Yemen gibi ülkelerde de benzer sorunların yaşandığı, Suriyeli çocukların sosyal çevrelerine tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları ve bu nedenle de zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Elhadj, 2011; Kenar ve Abdullahoğlu, 2021). Somalili çocuklarla yaptıkları çalışmalar sonucunda vatandan uzak olma ve dil problemi gibi belli başlı sorunların göçmenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu savunan Demirbaş ve Bekaroğlu'da (2013) bu sorunların ciddi bunalımlara ve hastalıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmasında Irak uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri nedeniyle öteki konumuna itildiklerini belirten Başar, Akan ve Çiftçi (2018), göçmen çocukların sınıf ortamında Türk akranları tarafından kabul görmemelerini Türkçe bilmemelerine bağlamışlardır. Alanyazındaki araştırmaların ve bu çalışmanın sonuçlarından anlaşılabileceği üzere yabancı uyruklu çocukların özellikle de Suriyeli çocukların dil problemi yaşadıkları

ve yaşadıkları bu problemin yaşantıları üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmaların birçoğu Suriyeli çocukların Türk okullarına kayıtlarının sağlanmasının onların dil problemini ortadan kaldırmaya yetmediğini göstermiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyon süreçleri için büyük bir fırsat olan Türk okullarının bu doğrultudaki girişimlerinin yetersiz kalmasının bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Çalışmasında bu noktaya değinen Tanrıku' da (2017) Türk okullarının bu problemi tek başına çözemediğini belirtmiştir. Bu nedenle Suriyeli çocukların Türkçeyle daha önceden tanıştırılmaları gerektiğini ifade eden Baldık (2018), Suriyeli çocukların Türkçeyle erken yaşta tanıştırılmalarının kendileri için daha avantajlı olacağını ve dil problemini aşmalarına daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulguları Suriyeli öğrencilerin dil konusunda problemler yaşadıklarını, dil bariyerini aşma konusundaki çalışmaların sınırlı sayıda kaldığını ve Suriyeli çocukların hizmetine sunulmadığını, Suriyeli çocukların dil sorunlarını çözmek için yeterli çabanın gösterilmediğini ve dil çalışmalarıyla ilgili etkinlik önerilerinin teoride kaldığını ve uygulamaya dökülmediğini göstermiştir. Türk okullarında Suriyeli çocukların dil eğitimi için her ne kadar çaba gösterilse de okullarda Türkçe öğretimden sorumlu olan eğitimcilerin yeterli donanıma sahip olmaması, sınıfların çok kalabalık olması ve Türk öğretmenlerin öğrencileri lise sınavına hazırlamaları gibi nedenlerden ötürü Suriyeli öğrencilere yeterince vakit ayıramamalarının Suriyeli öğrencilerin dil problemlerinin devam etmesine neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okulda Türkçe eğitim alan Suriyeli öğrencilerin eve döndüklerinde hiç Türkçe bilmeyen ebeveynleriyle Arapça konuşmaya devam etmeleri ve okulda Suriyeli akranlarıyla arkadaşlık etmelerinin de dil sorunlarının devam etmesine neden olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların dil seviyelerini geliştirebilmeleri ve dil sorunlarını aşabilmeleri için uyum çalışmalarıyla desteklenmelerinin gerekli olduğu varsayılmaktadır. Nitekim benzer düşüncelere sahip olan Emin (2019) ve Yolcu (2002), dilin uyum sağlama işlevinin olduğunu belirtmişlerdir. McBrien (2005), dilin işlevine daha fazla vurgu yaparak onun eğitimle eş değer özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer düşüncelere sahip olan Aydın ve Kaya' da (2017) dilin uyum sağlama işlevinin olduğunu tekrar tekrar vurgulamışlardır. Dilin eğitim sistemine uyum sağlama işlevinin olmasının beraberinde sosyal çevreye ve okul ortamına entegre olma işlevinin de olduğu

bilinmektedir. Bu sebeple dil problemini aşamayan Suriyeli çocukların sosyal entegrasyonda da belli başlı sorunlar yaşadığını iddia eden Emin (2019), Suriyeli çocukların yaşadıkları dil problemi nedeniyle akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçemediklerini ve bu durumun da kendilerini Türk okullarından uzaklaştırdığını ifade etmiştir. Dil bariyerinin aşılmasının Suriyeli öğrenciler için kilit öneme sahip olduğu konusunda hemfikir olan Bircan ve Sunata'da (2015) dil öğrenmenin sosyal entegrasyon noktasındaki görevine ayrı bir parantez açarak dili olumlu ve olumsuz sonuçları beraberinde getiren bir süreç olarak değerlendirmişlerdir.

Çalışma sonuçları Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülemediğini, adaptasyon sorunlarının devam ettiğini, uyum çalışmalarının istenilen düzeye ulaştırılamadığını ve verimliliklerinin artıramadığını, çalışmaların tek bir hedefe kilitli kaldığını ve tek boyuttan oluşuklarını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığını göstermiştir. Bu duruma Suriyeli çocukların ve ailelerinin uyum çalışmalarının önemi hakkında bilgilendirilmemeleri ve okul yönetiminden bu doğrultuda çalışmalar talep etmemeleri, Türk okullarının gerekli olan alt yapıya sahip olmamaları ve öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi birikimlerinin ve deneyimlerinin yetersiz olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine etkin bir şekilde entegre olamamalarını uyum çalışmalarının eksik olmasıyla ilişkilendiren Bulut, Sosyal ve Gülçiçek (2018), Suriyeli çocukların okula başlamadan önce uyum çalışmalarıyla tanıştırılmadıklarını, kendilerini direkt eğitim hayatının içinde bulduklarını bu durumun da öğretmenlerin iş yükünün artması, öğrencilerin eğitim sorunlarını çözememeleri, eğiticilerin iyi niyetli çabalarının sonuç vermemesi ve derslerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması gibi belli başlı sorunları tetiklediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara sahip olan çalışmaların olması hâlihazırda süregelen bir adaptasyon sorununun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşadıkları ve bu sorunlarının giderilebilmesi için gerekli olan uyum çalışmalarının yetersiz olduğu görüşü birçok çalışmada karşılık bulmuştur. Çalışmalarında bu görüşe yer veren Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'da (2016) Suriyeli çocukların uyum süreçlerini tamamlamadıklarını bu nedenle de davranış problemleri gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bakanlığın ve Türk okullarının uyum çalışmalarına verdiği öneme bakmakta fayda vardır. Suriyeli çocuklar için geliştirilen uyum çalışmalarının yürütülmesinde etkin role sahip olan MEB Suriyeli çocukların gereksinimlerine uygun olarak çalışmalar geliştirmekte ve bu çalışmaları çocukların hizmetine sunmaktadır.

MEB'in geliştirdiği bu çalışmaların Türk okullarında da karşılık bulması Suriyeli ocukların uyum süreçleri için önemli bir adım olarak değerlendirilmekle birlikte bu çalışmanın bulguları Türk okullarının bu doğrultudaki çabalarının yetersiz kaldığını göstermiştir. Çalışma sonuçları okullar arasındaki farklılığı ortadan kaldırmak ve Türk okullarının bu doğrultudaki çalışmalarına gereken önemi vermelerini sağlamak için MEB'in çalışmalarının ve denetimlerinin olması gerektiğini göstermektedir. Suriyeli ocuklar için geliştirilen hizmetlerin onların gereksinimleriyle eş değer olması gerektiğini belirten nal, Taşkaya ve Ersoy (2018), Suriyeli ocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için kendilerine verilecek eğitimin içeriğinden haberdar olmaları ve kalitesinden memnun olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Suriyeli çocukları kapsayan uyum çalışmalarının onların Türk eğitim sistemiyle tanışmalarına, Türk eğitim sistemine erken entegre olmalarına ve öğrenciler arasındaki uçurumların en aza indirilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Suriyeli ocukların Türk eğitim sistemine kazandırılmasını ve bilgi birikimlerinin artırılmasını uyum çalışmalarının varlığına bağlayan araştırmacılarıdan olan Ergen ve şahin (2019), uyum çalışmalarının çocukların akademik hayatına yön verdiğine vurgu yapmışlardır. Ergen ve şahin'in düşüncelerini destekleyen ve yabancı uyruklu çocukların adaptasyon süreçleri için uyum çalışmalarının önemine vurgu yapan Usta, Sayın ve Güzelipek'te (2017) bu çalışmaların çocukların derslere uyum sağlamalarına, eğitim gördükleri okula ve çevresine ısınmalarına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir.

Suriyeli ocukların Türk eğitim sistemine erişimleri noktasında Türk akranlarıyla ve Türk öğretmenleriyle kurdukları olumlu veya olumsuz bağın, ailelerinin kendilerine yaklaşım biçimlerinin ve fiziki koşulların etkisinin büyük olduğu bu çalışmanın bir diğer sonucudur. Okulun önemli bir parçası olan öğretmenlerin sistemi ayakta tutma ve işleyişini sürdürme görevlerinin olması Suriyeli ğrencilerin Türk eğitim sistemine erişimleri noktasında büyük bir etkiye sahip olmalarına neden olmaktadır. Çalışmanın bulguları Türk ğretmenlerin Suriyeli ğrencilere kasıtlı olarak zorluklar yaşatmadıkları ve onların eğitimleri önünde engeller oluşturmadıklarını göstermiştir. Eğitimin önemli öğelerinden olan ğretmenlerin Suriyeli ğrencilerin Türk eğitim sistemine kazandırılmasında büyük bir rol üstlenmelerinden dolayı öğrencilere aksi bir durum yaşatmayacakları düşünülmektedir. Türk ğretmenlerin Suriyeli ğrencilere kasıtlı olarak zorluklar yaşatmadıklarını ifade eden şimşir ve Dilmaç (2018), ğretmenlerin Suriyeli ocukların aileleriyle iletişime geçemediklerini ve öğrencilerin gereksinimlerini tam

olarak anlayamadıklarını bu nedenle de Suriyeli öğrencilerin birtakım ihtiyaçlarını göz ardı ederek onların eğitime erişimleri önünde engeller oluşturduklarını belirtmişlerdir. Türk öğretmenler Suriyeli öğrencilerin aşamadığı dil problemi nedeniyle onlarla sağlıklı iletişim kuramadıklarından ve Suriye’de takip edilen müfredattan farklı bir müfredatı okuttuklarından bazı durumlarda Suriyeli öğrencileriyle anlaşmazlıklar yaşamaktadırlar (Yalçın ve Şengül, 2007; Yavuz ve Mızrak, 2016). Öğretmenlerle öğrenciler arasında yaşanan bu anlaşmazlıkların Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini engelledikleri kabul edilmekle birlikte öğretmenlerin bu noktada her zaman olumsuz etkiler oluşturmadıkları ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine kazandırılmalarında büyük öneme sahip oldukları düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulguları Türk öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yaklaşım biçimlerinin değişkenlik gösterdiğini ve her öğretmenin öğrencilere aynı seviyede zorluklar yaşatmadıklarını göstermiştir.

Suriyeli öğrencilerin eğitsel problemlerini giderilebilmeleri ve Türk eğitim sistemine erişebilmeleri için öğretmenlerinin desteğinin yanı sıra akranlarının ve ailelerinin de desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin aynı ortamda öğrenim gördükleri akranlarıyla iletişime geçerek eğitsel konularda kendilerinden yardım almalarının eğitime erişimleri noktasında olumlu sonuçlar doğuracağı ancak aksi durumlar yaşandığında ise eğitsel engellerin orataya çıkacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşayış biçimlerinin farklı olmasının, farklı kültürlerde doğup yetişmelerinin ve farklı normalara sahip olmalarının öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilediği görülmüştür. Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan bu iletişim sorunları Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine adapte olmalarını ve eğitime erişimlerini engellediğini göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin okulda ve okul dışında akranlarıyla sorunlar yaşamaları onların sınıf içinde içine kapanık olmalarına, derslere katılma cesareti gösterememelerine, okuldan uzaklaşmalarına ve sosyal çevrelerine adapte olamamalarına neden olmaktadır (Özdemir, 2016). Suriyeli çocukların eğitim hayatındaki problemleri tek başına çözmeleri epey bir vakit gerektirdiğinden ailelerinin desteğine ihtiyaç duydukları fakat ailelerin Türkçe bilmemesi ve Türk eğitim sisteminden haberdar olmamaları nedeniyle çocuklarının işini daha da zorlaştırdıkları görülmüştür. Aileleri tarafından takdir edilmeyi bekleyen Suriyeli çocukların eğitim hayatında başarılı olmak ve kendilerini ailelerine kanıtlamak çabasına girdikleri, ebeveynlerinin kendileriyle ilgilenmelerini, eğitim hayatlarını yakından takip etmelerini ve eksik olan eğitim araç gereçlerini

tamamlamalarını istedikleri düşünülmektedir. Benzer düşünceye sahip olan Gencer’de (2019) Suriyeli çocukların aileleri tarafından takdir edilmeyi beklediklerini ifade etmiştir. Nitekim bu çalışmanın bulguları da Suriyeli ailelerin Türkçe bilmemeleri, Türk müfredatına yabancı olmaları ve maddi imkansızlıklardan dolayı çocuklarının eğitim hayatını pek takip edemediklerini göstermiştir. Bu durumlar nedeniyle Suriyeli çocukların beklentilerinin karşılık bulmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları erkek ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatıyla eşleri kadar ilgili olmadıklarını göstermiştir. Bu durumunun erkek ebeveynlerin evin geçimini sağlama telaşında olduklarından dolayı gerçekleştiği düşünülmektedir.

Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler dersinin Suriyeli öğrencilerin kültürel birikimlerinin ve ulusal benliklerinin devamını sağlamadığı, öz kültürlerine yeterince yer vermediği ve öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı görülmüştür. Türkiye’deki Sosyal Bilgiler dersi doğal olarak Türk kültürünü, coğrafyasını, ekonomisini, tarihini vb. konuları önelemekte ve benzer konularda Suriyelilere yönelik ayrı bir başlık açılmamaktadır. Kültür ve normlarla iç içe olan Sosyal Bilgiler dersinin milli benliği devam ettirme noktasında Suriyeli öğrencilere yardımcı olmaması onların kültürel birikimlerini herhangi bir ders kapsamında ele alamamalarına neden olmaktadır. Çalışmanın bulguları Suriyelilerin dini birikimlerinin Türk kültürüyle benzerlik gösterdiğini ve Suriyeli çocukların bu dini birikimleri Türkiye’de rahatlıkla sürdürebildiklerini ancak kültürel ve milli birikimlerini farklılıklar nedeniyle kendi milli kimlik ve aidiyet duygularını tam olarak devam ettiremediklerini göstermiştir. Türklerin ve Suriyelilerin görece aynı inanca sahip olmaları iki millet arasındaki ortak dini birikimlerin olmasının ama aynı coğrafyada yaşasalar bile iki ayrı kültür ve milli birikime sahip olmalarının ve aralarında bu anlamda önemli farklar bulunmasının doğal olduğu düşünülmektedir. Var olan bu durumun doğal olduğu varsayıldığında önemli olanın Türkiye’de öğrenim gören ya da ileride öğrenim görece olan milyonlarca çocuğa yönelik bu anlamda hangi adımların atılacağı konusudur. Sosyal Bilgiler dersinin çokkültürlü yapıyı destekleyecek şekilde Suriyeli öğrencilerin milli ve kültürel miraslarına vurgu yapacak şekilde revize edilmesinin biz duygusunu daha fazla geliştireceği ve öğrenciler arasındaki olumlu bağı daha da artıracığı düşünülmektedir. Benzer düşüncede olan Özcan (2018) ve Öztürk’te (2019) Sosyal Bilgiler dersinin çokkültürlü yapıyla birlikte anıldığını, çokkültürlü yapının eğitimi yeniliklere açık hale getirdiğini ve çokkültürlü sınıf yapısının Türk ve Suriyeli çocuklara birlikte nasıl yaşanılacağını öğrettiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın

bulguları Suriyeli çocukların sosyal entegrasyona karşı çıkmadıklarını, kendilerini Türk yaşayış biçimine alıştırmaya çalıştıklarını fakat bu durumun karşılık bulmadığını ve Türk akranlarının kendi kültürlerini tanımaya çalışmadıklarını göstermiştir. Suriyeli çocuklar farklı bir kültürde yaşamaya başladıklarından ve bu kültüre kendileri dahil olduklarından uyum sağlama çabasına girmişlerdir ancak Türk öğrencilerin bu çabaya girmemeleri adaptasyon sürecinin tek yönlü kalmasına ve Suriyeli öğrencilerin kendilerini akranlarının sosyal hayatına ve Türk kültür anlayışına yabancı hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim aynı düşünceye sahip olan Özcan (2018), Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmeye karşı dirençli olmadıklarını, Türk öğrencilerle ve Türk eğitim sistemiyle bütünleşmeye karşı çıkmadıklarını fakat Türk okullarının kendilerine öz kültürlerini yaşatma fırsatı vermediğini bu nedenle de Suriyeli öğrencilerin beklentilerinin karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Suriyeli çocukların aidiyet duygularını geliştirmeleri ve kendilerini kültürlerinden soyutlanmış hissetmemeleri için Sosyal Bilgiler dersinin Suriyeli çocukların kültürel birikimlerine saygı duyması gerektiğine dikkat çeken Bozkaya (2020), çokkültürlü eğitim sisteminin Suriyeli çocukların gereksinimlerine cevap vermesi ve adaletsiz eğitim anlayışını ortadan kaldırması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Kültürel birikim noktasında farklılıklar yaşayan Türklerin ve Suriyelilerin bu farklılığı değer önceliklerini belirlerken de sürdürdükleri görülmüştür. Suriyelilerin Türklerden farklı değer yargılarını benimsedikleri ve kendilerine has bir yol izledikleri, değerlere farklı bir boyut kazandırdıkları ve onları dini inançlarını özgürce yaşamak noktasında araç olarak kullandıkları ve değerleri toplumsal düzenin işleyişini sağlamak için öncü araç olarak kullandıkları görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları Suriyeli ailelerin dini değerleri kendileri ve çocukları için öncelikli tuttuklarını ve bu değerlerin öğretilmesinde din eğitimi veren kişilerin sorumluluklarının büyük olduğunu ve çocuklarının toplumsal olaylara karşı duyarlı olmaları gerektiğini göstermiştir. Suriyelilerin dini değerlere daha fazla önem göstermeleri ve çocuklarını da bu şekilde yetiştirmek istemeleri nedeniyle dinsel ve toplumsal nitelik taşıyan değerlere daha fazla önem verdikleri düşünülmektedir. Suriyeli ailelerin bu değerleri çocuklarına yansıttıklarını ve çocuklarının da dini değerlere önem verdiklerini belirten Bozkurt ve Aktaş (2020) ve Bazarkulov (2008), Suriyeli çocukların toplumsal değer anlayışlarının yüksek olduğunu, dini değerlere daha fazla önem verdiklerini bu nedenle de sosyal değerlerin kendilerinin dikkatini daha çok çektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulguları dini değerlerin kazandırılmasında din eğitimi veren

hocaların ve din eğitimi veren merkezlerin etkisinin büyük olduğunu göstermiştir. Suriyeli çocukların din eğitimini okul ortamından ziyade camilerde ve dini eğitim veren kurs merkezlerinde öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda bu durumun doğal olduğu düşünülmektedir. Suriyelilerin değer yargılarının şekillenmesinde dini sosyalleşmenin büyük etkisinin olduğunu belirten Akkır (2019), camileri çocukların sosyalleşmeye ve birtakım değerleri öğrenmeye başladıkları yer olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, Suriyeli ailelerin ve çocuklarının değer yargılarının inanç biçimleri çerçevesinde şekillendiğini, dini özel günlerin değer yargılarını etkilediğini, benimsedikleri değerler doğrultusunda hareket ettiklerini ve yaşamlarını bu yargılara göre sürdürdüklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra iyilik yapma, yaşlılara yardım etme, yalan söylememe, inançlı olma ve ibadetleri yerine getirme gibi değerlerin çalışmaya katılan tüm Suriyeli aileler için öncelikli olduğu görülmüştür. Suriyeli ailelerin toplum yapısı, Suriye’de yaşamlarını sürdürdükleri merkezlerin ve etnik kökenlerinin onların değerlere yaklaşım tarzlarını farklılaştırdığı düşünülmektedir. Çetin (2016) ve Karasu (2018), Suriyelilerin değer önceliklerinin belirlenmesinde yerleşim yerlerinin etkisinin büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Suriye’deyken başkentte ikamet ettiklerini ifade eden bazı aileler dini değerlerin beraberinde milli ve kültürel birikimlere özen göstermeleri nedeniyle kültürel değerlerin de kendileri için önemli olduklarını belirtmişlerdir. Kendisinin Suriye uyruklu olmadığını dolayısıyla da milli değerlere fazla önem vermediğini belirten bir Suriyeli aile kendisi ve çocukları için dini değerlerin öncelikli geldiğini ifade etmiştir. Suriye asıllı olan ve Suriye kültürüne sıkı sıkıya bağlı olan vatandaşların kültürel değerlere daha fazla bağlı olmaları beklenirken çalışmaya katılan Suriyeli ailelerin tamamının milli değerlerden ziyade dini değerlere daha fazla önem gösterdikleri ve çocuklarına da bu değerleri aşıladıkları görülmüştür.

Suriyelilerin inanç biçimleri etrafında şekillenen değer yargılarının Türk milletinin değer yargılarından oldukça farklı olduğu bu durumun da Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde çocuklara doğrudan kazandırılacak değerlerin Suriyelilerin benimsedikleri değer yargılarından farklı olmasına neden olduğu görülmüştür. Bu farklılığı azaltmak ve Suriyeli çocukların değer önceliklerine yer vermek amacıyla Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan veya dolaylı olarak verilecek değerlerin kapsamının genişletilmesi ve bu değerlerin niceliğinin Suriyeli öğrencilerin lehine olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Türk ve Suriyeli çocukların okullarda beraber eğitilmeleri üzerinde değer yargılarının belirleyici rolünün bulunduğunu ifade

eden Şahin ve Eşici (2020), çocuklar arasındaki bu farklılıkların kültürel zenginlik oluşturduğuna ve kültürel birikimlerin korunması için değer yargılarına başvurmanın gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır. Çalışmanın bulguları Suriyelilerin değer yargılarının bizde olduğu gibi dürüstlük, eşitlik, tasarruf, adalet şeklinde sıralanmadığını büyüklere ve yaşlılara yardımcı olmak, namaz kılmak, yalan söylememek ve doğru insan olmak şeklinde yorumsal ifadeler eklenerek geniş kavramlarla tanımlandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları değerlerin Suriye eğitim programında yer almadığını, değerlerin Suriye okullarında herhangi bir ders bünyesinde öğrencilere aktarılmadığını ve hangi derslerde hangi değerlerin kazandırılacağı gibi bir sistematığın bulunmadığını göstermiştir. Suriyeli aileler çocuklarının değerleri okulda öğretmenleri tarafından değil de kendilerinden veya büyüklerinden öğrenmeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu duruma değerlerin kazandırılması aşamasında cami hocalarının ve Kur'an eğitimi veren hocaların etkisinin büyük olması ve değerlerin eğitim programında yer almamasının neden olduğu düşünülmektedir. Çalışmasında bu düşünceye yer veren Bozkurt ve Aktaş'ta (2020) çocukların değerleri cuma hutbesinde öğrendiklerini ve bunları her cuma namazı çıkışı pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak birtakım öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Öneriler, MEB'e Öneriler ve Araştırmacılara Öneriler şeklinde alt başlıklara ayrılarak değerlendirilmiştir.

5.3.1. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Öneriler

1. Türk ve Suriyeli çocukların birlikte öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında uyum çalışmaları hazırlanırken her okulun ve her öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel ve kitlesel gereksinimler oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu gereksinimler okulun göçmen öğrenci sayısı ve Türk öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak belli aralıklarla revize edilmelidir.

2. Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan uyum problemleri okul rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri tarafından geliştirilebilen ve uzmanlık gerektirmeyen tarama envanterleri aracılığıyla tespit edilerek okul iklimini olumsuz etkileyen akran zorbalığı, kültür çatışması ve dışlanma

gibi davranışların önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Olumsuz olan bu süreci olumluya çevirmek için öğretmenlerin, yönetici kadronun ve velilerin iş birliği içinde hareket etmesi ve tarama envanterlerinden elde edilen sonuçlar ışığında düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

3. Suriyeli çocukların zorlandıkları ve geri kaldıkları dersler öğretmenleri tarafından tespit edilmelidir. Suriyeli çocukların sorun yaşadıkları dersler tespit edildikten sonra okul yönetimi çocukların eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak seçmeli dersler oluşturmalı ve oluşturulan bu dersler de Suriyeli çocukların düzeyine uygun bir şekilde öğretmenleri tarafından kendilerine anlatılmalıdır.

4. Suriyeli öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri konular standart testler yardımıyla tespit edilmeli ve tespit edilen bu konular öğretmenleri tarafından geliştirilen farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilere tekrar anlatılmalıdır. Suriyeli öğrencilerin zorlandıkları derslerde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerinin desteğinin yanı sıra akranlarının da desteğine başvurulmalıdır. Öğretmenler Türk ve Suriyeli öğrencilere birlikte çalışabilecekleri araştırma konuları vererek onların tutor destekli eğitimden ve küme çalışmalarından yararlanmalarını sağlamalıdır.

5. Öğretmenler Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilere birlikte yürütebilecekleri proje ödevleri vererek onların sorumluluk duygusunu geliştirip iş birliği içinde çalışmalarına fırsat vermelidirler.

6. Suriyeli öğrencilerin kendi kültürlerini belli günlerde yaşamaları karşılaştıkları kültür bunalımını ortadan kaldırmaya yetmeyeceğinden eğitim gördükleri okullarda Suriye kültürünü ve yaşayış biçimini konu edinen derslerin seçmeli dersler formatında okul müfredatına eklenmesi gerekmektedir. Bu dersler sayesinde ülkelerini küçük yaşta terk etmek durumunda kalan ve kültürlerinin gereklerini tam olarak öğrenemeyen Suriyeli çocuklar kültürlerinin gereklerini doğru bir şekilde öğrenebileceklerdir.

7. Farklı bir coğrafyada yaşayan ve farklı değer yargılarına sahip olan Türkler ve Suriyeliler Suriye’de yaşanan iç savaşın ardından birlikte yaşamak durumunda kalmışlardır. Türkler ve Suriyeliler birlikte yaşamaya başlasalar da birbirlerinden çok farklı hayat sürmektedirler. Türklerin yaşayış biçiminden farklı yaşam tarzına sahip olan Suriyeliler farklı değer yargılarına sahiptirler. Suriyelilerin farklı değerlere sahip

olmaları Türklerle ortak bir noktada bulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum da Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilemektedir. Okul yönetimi ve öğretmenler bu durumun önüne geçebilmek amacıyla hem Türk ve Suriyeli öğrencilere hem de ebeveynlerine bu durumun nedenleriyle ilgili bilgilendirmeler yaparak değer farklılıklarının kaynağına inmelidirler.

8. Kültür ve değer karmaşası yaşayan ve bu durumu nasıl sonlandıracağını bilmeyen Suriyeli çocukların bu problemlerine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ekstra girişimleri olmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, dersin dayandığı temel ilkelerden hareketle Suriyeli çocukların gereksinimlerine uygun birtakım anlayışlar geliştirerek bu anlayışları Suriyeli çocukların bulunduğu tüm sınıf kademelerine yayarak kendilerine yardımcı olmalıdırlar. Sosyal Bilgiler öğretmenleri geliştirecekleri anlayışları belirlerken Suriyeli çocukların değer yargılarına ve kültürel birikimlerine dikkat etmelidirler. Böylelikle öğretmenler anlayış geliştirme sürecinde geniş bir yelpazeden yararlanmış olacaklardır.

9. Suriyeli çocukların Türk okullarına kayıtları yapılırken okullardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı dikkate alınmalı, yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan okullar Suriyeli öğrencileri yabancı uyruklu öğrenci mevcudu az olan diğer okullara yönlendirmelidirler.

5.3.2. MEB’e Öneriler

1. Suriyeli çocukların uyum sorunlarını çözmek amacıyla hazırlanacak olan çalışmaların yalnızca eğitici yönüne ağırlık verilmemeli onların enerjilerini harcayacakları ve güzel vakit geçirebilecekleri etkinliklerin olmasına da dikkat edilmelidir. Bu çalışmalardan olan “MUYU” karakteri Suriyeli çocukların Türk yaşam şartlarına uyumlarını sağlarken aynı zamanda eğlenmelerine de fırsat veren bir çizgi karakterdir. Göçmen çocukların uyumlarını güçlendirmek amacıyla hazırlanan bu karakter çizgi film formatında olup Türk çocuklarla göçmen çocuklar arasında koridor oluşturmaktadır. Bu çizgi karakterle benzer amaca hizmet eden başka karakterler de MEB tarafından oluşturularak Türk çocuklarla Suriyeli çocukların beraber yaşadıkları bir animasyon filmi hazırlanarak “birlikte yaşama duygusu” öğrencilere aşılanmalıdır.

2. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine erişebilmeleri ve Türk eğitim sistemine akranları gibi kolayca entegre olabilmeleri için okula başladıkları ilk günden öğrenim hayatını tamamladıkları güne kadar desteklenmeleri gerekmektedir. Suriyeli

çocuklar Türk eğitim sisteminin yabancıları olduklarından dersleri anlamakta güçlük çekeceklerdir bu nedenle müfredat Suriyeli çocukların anlayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Suriyeli çocuklar Türk okullarına gitmeye başlamadan önce kısa eğitimlere tabi tutulmalı, bilmedikleri dersler kendilerine anlatılmalı ve Türk müfredatı hakkında bilgilendirilmelidirler. Bu bilgilendirmeler sayesinde hangi derslerde hangi konuları işleyeceklerini önceden öğrenecek olan Suriyeli çocuklar karşılaşacakları zorlukları da önceden fark edeceklerinden alanında uzman kişilerin yardımıyla bu zorlukların üstesinden gelmeyi başaracaklardır.

3. Suriyeli çocukların Türk okullarına alışabilmeleri için alanyazında yer alan uyum çalışmalarının MEB tarafından hayata geçirilmesi gerekmektedir. Uyum çalışmaları Suriyeli çocukların yaşları ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak kademe kademe uygulanmalı, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe uyum çalışmalarının zorluk derecelerinin de doğru oranda artması sağlanmalıdır. Böylelikle hem uyum çalışmalarının devamı sağlanabilecek hem de öğrencilerin gelişimleri takip edilebilecektir.

4. Uyum çalışmaları yaygınlaştırılarak Suriyeli çocukların hizmetine sunulmalıdır. Yaygınlaştırılan uyum çalışmaları sayesinde MEB, öğrencilerin dil problemi başta olmak üzere çeşitli sorunlarına çözümler üretmelidir. Suriyeli çocukların dil problemini aşmalarına yardımcı olmak için çocuklar Türk okullarına başlamadan önce dil kurslarına yönlendirilmeli ve Türkçe dil yeterlilikleri belli bir seviyeye çıkartılana kadar bu kurslara devamları sağlanmalıdır. İstenilen seviyeye ulaşan öğrenciler Türk okullarına yönlendirilmeli istenilen seviyeye ulaşamayan öğrencilerinse eğitimlerine devam edilmelidir.

5. Bakanlık, Suriyeli çocukların ders etkinliklerini eksiksiz bir şekilde yapmalarına yardımcı olmak amacıyla gerekli olan tüm maddi desteği kendilerine sağlamalıdır.

6. Suriyeli çocuklar için hazırlanacak eğitim çalışmalarının amacına uygun olabilmesi ve olumlu sonuçlar doğurabilmesi için pilot uygulamaların yapılmasına ve çalışmaların sonuçlarının uzman kişilerin, öğrencilerin ve hatta ailelerin onayından geçirilmesine dikkat edilmelidir.

7. Bakanlık, örgün eğitimin beraberinde yaygın eğitimde de Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencileri bir araya getirmeli, sanat, spor ve müzik alanlarında kaynaştırma

etkinlikleri düzenlemelidir. Bu etkinlikler geliştirilirken hem Türk öğrencilerin hem de Suriyeli öğrencilerin kültürel birikimleri göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda sanat galerileri, spor atölyeleri, müzik enstrümanları tanıtma ve çalma gibi etkinlikler hayata geçirilmelidir.

8. Suriyeli çocukların yaygın eğitimden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için halk eğitim merkezlerinde, gençlik merkezlerinde ve çeşitli kurumlarda öğrenciler için oluşturulan kursların içeriği ve işlevleri Suriyeli çocuklara ve ailelerine anlatılarak öğrencilerin bu kurslara katılımları sağlanmalıdır. Kurslar hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan Suriyeli aileler ve çocukları bu kursları pek gerekli görmemektedirler. Bu durumun önüne geçmek ve Suriyeli çocukların akranlarıyla iletişim içinde kalmalarını sağlamak adına bu kursların içeriğiyle ilgili tanıtımlara ihtiyaç vardır.

9. Suriyeli çocuklar öz kültürlerini yaşamadan kendilerini hiç bilmedikleri bir kültürün içinde bulmuşlardır. Bu durum Suriyeli çocukların kültür bunalımı yaşamalarına neden olmuştur. Suriyeli çocuklar bu durumun üstesinden gelebilmek için kendi kültürlerini tanımak zorundadırlar. Suriyeli çocukların kendi kültürlerini yaşayabilmeleri ve devam ettirebilmeleri için MEB, Türk-Suriye buluşma günleri düzenleyerek Suriyeli çocukların belirli günlerde de olsa kendi kültürlerini yaşamalarına ve Türk akranlarına tanıtımlarına fırsat vermelidir. Türk-Suriye buluşma günlerinde Suriyeli çocuklar yöresel kıyafetlerini, yemeklerini, eşyalarını ve törelerini akranlarına tanıtarak kültürlerini hem kendileri tekrar yaşayacak hem de akranlarına aktarabileceklerdir.

10. Öz kültürlerini tanımak, yaşamak ve devam ettirmek noktasında sorunlar yaşayan Suriyeli çocukların bu sorunlarına çözüm bulmak amacıyla MEB, Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde okutulan Küresel Bağlantılar öğrenme alanının içeriğini Suriye kültürüyle ilgili bilgilerle zenginleştirmelidir. Böylelikle bu sorunların büyük bir kısmı Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla çözülmüş olacaktır.

5.3.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Suriyeli çocuklarla ilgili çalışma yapmayı düşünen araştırmacıların Arapça bilmeleri veya Arapça bilen bireylerden yardım almaları kendilerinin yararına olacaktır.

2. Araştırmacılar daha önce ele alınan konuları çalışmak yerine araştırmaların eksik kaldığı veya okuyucuların etkili bulgu ve sonuçlara erişemediğı konuları irdellemelidirler.

3. alışmalar hazırlanmadan önce alanyazın derinlemesine incelenmeli, alanyazından alınan yardımla birlikte çalışmaların kapsamı genişletilmeli fakat çalışmaların özgünlüğünün korunmasına dikkat edilmelidir.

4. Araştırmacılar çeşitli verilere ulaşabilmek için çalışmalarında farklı yöntem ve tekniklere yer vermelidirler. Bununla birlikte araştırmacılar çalışmalarında nitel ve nicel boyuta dikkat çekerek çeşitli değışkenleri okuyuculara sunmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acar, Ü. (2019). Suriye iç savaşı ve Fırat'ın doğusu. *Turkish Studies - Economics, Finance, Politics*, 14 (2), 153-172. doi: 10.29228/TurkishStudies.22641
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29184/312499>
- Akhan, O. ve Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 23-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30207/325996>
- Akkır, R. (2019). Din, sosyalleşme ve toplumsal uyum: Suriyeli mülteciler örneği. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 2 (24), 953-971.
- Aktan, C. C. (Ed.). (2003). “Değişim ve yeni global değerler”, *modernite ve postmoderniteye değişim*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Altun, S. A. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-17.
- Anadolu Platformu. (2017, 30 Ocak). Suriye çalışması toplantısı yapıldı. Erişim adresi: <https://www.anadoluplatformu.org.tr/suriye-calismalari-toplantisi-yapildi/> (15 Haziran 2021)
- Arslan, A. (2014). Atatürk döneminde Romanya'dan Türk göçleri ve göçmenlerin Türkiye'de iskanları. *Electronic Turkish Studies*, 9 (4), 31-50.
- Asutay, H. ve Çarıkçı, T. (2015). Göçün ellinci yılında Almanya'da yükselen değer: Türk-Alman göçmen yazını. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 17-32. doi: 10.20304/husbd.45555
- Aydemir, C. ve Genç, S. Y. (2011). Ortaçağın sosyoekonomik düzeni: Feodalizm. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36), 226-241.
- Aydemir, S. ve Şahin, M. C. (2018). Zorunlu-kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların örneği. *Dini Araştırmalar*, 21 (53), 121-148. doi: 10.15745/da.421604
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve karşılaştıkları engeller: Nitel bir vaka çalışması. *Kültürlerarası Eğitim*, 28 (5), 456-473.
- Aydın, S. (2014). Terörün makroekonomik etkileri: Türkiye'de PKK örneği. *Journal of Academic Studies*, 15 (60), 137-170.
- Ayhan, H. (2010). Arnavut ve Sırp Savları bağlamında Kosova'nın sahipliği sorunu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 73-86.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/7591/10256317.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aytek, A. (2017). Paleolitik dönem Anadolu fosil insan buluntuları. *Antropoloji*, 34, 19-30. doi: 10.1501/antro_0000000345
- Bacık, G. (2011), “Arap Baharı'ndan Ortadoğu ve Kuzey Afrika'nın geleceğine bakmak” *Müsiad Çerçeve Dergisi*, 57, 16-22. Retrieved from <http://www.musiad.org.tr/detayArYay.aspx?id=352>
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi* (Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir). Erişim adresi:

<http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/381/509816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Cengiz Dönmez (çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar, yasadışı göçmenler*. Ankara: Sonsöz Yayınları.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578.
- Baydar, O. (Ed.). (1999). *“Cumhuriyet Dönemi Türkiye’inde göç hareketleri”, 75 yılda köylerden kentlere*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/37355/235484.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 649-663.
- Bilgili, A. S. (Ed.). (2013). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12 (3), 226-237.
- Black, R., Adger, W. N., Arnell, N. W., Dercon, S., Geddes, A. ve Thomas, D. S. G. (2011). The effect of Environmental Change on human migration. *Global Environmental Change*, 21, 3-11.
- Boyras, Z. (2015). Türkiye’de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7 (2), 35-58.
- Bozdağlıoğlu, Y. (2014). Türk-Yunan nüfus mübadelesi ve sonuçları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 180 (180), 9-32.
- Bozkaya, H. (2020). Çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet. *KAREFAD, ÇKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 245-271.
- Bozkurt, B. ve Aktaş, H. İ. (2020). Suriyeli öğrencilerin çok boyutlu sosyal değer algılarının incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2 (2), 63-75. <https://www.anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/22>
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (14), 123-158. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/309293916>
- Brown, J., Jenny, M. ve Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (2), 50-62.
- Bulut, S., Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat*

- Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/38234/442082>
- Buz, S. (2005). Sığınmacı ve mültecilerin psiko sosyal gereksinimleri. *Umuda Doğru*, 8-10.
- Bülbülzade Derneği. (2018, 22 Mart). Suriyeli 1250 öğrenci için bitirme programı. Erişim adresi: <https://www.bulbulzade.org/index.php/egitim/item/545-suriyeli-1250-ogrenci-icin-bitirme-programi-duzenlendi> (15Haziran 2021)
- Cengiz, S. (2010). “Göç, kimlik ve edebiyat”. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), 185-193.
- Coşkun, E. (2017). Türkiye’de kağıtsız göçmen kadınlar ve sosyal hizmetler. *Çalışma ve Toplum*, 54 (3), 1299-1316.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. Ankara: SETA Yayınları.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.
- Çakı, F. (2014). Arap Baharı: İslam üzerine söylemsel dönüşümün habercisi mi?. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6 (2), 123-138. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademikincelemeler/issue/1548/19016>
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/128628/yokAcikBilim_10206968.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Çapan, F. ve Güvenç, B. (2017). Kavimler göçü ve Batı Roma İmparatorluğu’nun çöküşü. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (18), 629-640. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/36222/407936>
- Çarboğa, K. (2019). *Değerler eğitimine karşılaştırmalı bakış (Almanya, İsveç, Güney Kore, Malezya, Suudi Arabistan ve Türkiye örneklemleri)* (Yükseklisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <https://avesis.cumhuriyet.edu.tr/dosya?id=6d0c25cc-1959-4ea9-a3b8-d95a49046227>
- Çavuşoğlu, H. (2007). “Yugoslavya-Makedonya” topraklarından Türkiye’ye göçler ve nedenleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 41, 123-154.
- Çelik, C. (2012). “Göç, kentleşme ve din”, *din sosyolojisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (15), 319-332.
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler* (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/4989/TEZ%20-%20Yasemin%20c3%87EL%c4%b0K.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Çetin, İ. (2016). Türkiye'de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, (34), 197-222. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosder/issue/41008/495556>
- Çetinkaya, C. (2016). Türkiye’deki Suriyeli geçici barınma merkezlerinin durumu ve senaryo analizleri. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 5-21.
- Çimen, M. (2016). *Milli güvenlik stratejisi açısından Hafız Esad dönemi Türkiye-Suriye ilişkileri (1970-2000)* (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi:

https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/339466/yokAcikBilim_10111847.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

- Çınar, Y. (2018). Modernleşme ve bağımlılık teorisi ekseninde Marshall yardımı ve Türkiye. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 325-350.
- Çolak, F. (2013). Bulgaristan Türklerinin Türkiye'ye göç hareketi (1950-1951). *Tarih Okulu Dergisi*, 14, 113-145.
- Dedeic, K. A. (2013). Boşnakların Türkiye'ye göçleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-19. Retrieved from <http://www.akademikbakis.org>
- Değer öğretimi. (2021). Erişim adresi: <https://slideplayer.biz.tr/slide/15325385/> (23 Şubat 2021: 22.50)
- Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz dergisi*, 21 (1), 11-24.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 280-306.
- Deniz, O. (2015). Ortadoğu ve Asya kökenli göçmenlerin göç güzergâhında Türkiye opsiyonu. *Sosyoloji Divanı*, 6, 209-231.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *TSA*, 18 (1), 175-205.
- Doğanay, A. (2002). "Sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretimi". C. Öztürk ve D. Dilek (ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (s. 255-286). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, Y. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Doğan, V. (2020). *Türk vatandaşlık hukuku*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Duman, Ö. (2008). Atatürk döneminde Romanya'dan Türk göçleri (1923-1938). *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütavelli Heyet Başkanlığı*, 45, 23-44.
- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *SEFAD*, 41, 343-368. Retrieved from <https://doi.org/10.21497/sefad.586638>
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (5), 1399-1414.
- Dünyanın dört bir yanından Türkiye'ye okumaya geldiler. (2021, Ocak). Hürriyet.
- Efe, H. (2018). Osmanlı imparatorluğu ve Türkiye'de yaşanan göçler ve etkileri. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 1, 16-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbm/issue/36882/412976>
- Eğitimde fırsat eşitliği ve dil öğretimi: uyum sınıfları. (2020, Mart). Erişim adresi: [https://www.sivilsayfalar.org/2020/03/31/egitimde-firsat-esitligi-ve-dil-ogretimi-uyum-siniflari/#:~:text=Uyum%20s%C4%B1n%C4%B1flar%C4%B1nda%2024%20saati%20T%C3%BCrk%C3%A7e,\(2%20saat\)%20dersleri%20bulunuyor](https://www.sivilsayfalar.org/2020/03/31/egitimde-firsat-esitligi-ve-dil-ogretimi-uyum-siniflari/#:~:text=Uyum%20s%C4%B1n%C4%B1flar%C4%B1nda%2024%20saati%20T%C3%BCrk%C3%A7e,(2%20saat)%20dersleri%20bulunuyor) (22 Şubat 2021: 23.31)
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5 (9), 9-22.
- Elhadj, E. (2011). Why Syria's regime is likely to survive. *Middle East Review of International Affairs (Online)*, 15 (1), 77-89.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SETA Yayınları.

- Emiroğlu, A. (2016). Cumhuriyet dönemi darbelerin Türk demokrasisi ve çağdaşlaşmasına etkileri üzerine bir inceleme. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15, 72-93.
- Eravcı, M. ve Ateş, T. (2018). Dünya tarihini etkileyen göçler ve Türk milletinin etkisi. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 42-47. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/usdad/issue/38071/442009>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25891/272819>
- Ergen, H. ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 377-405. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/49680/589679>
- Ergun, D. (2000). *Kimlikler kaskacında ulusal kişilik*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ertem, B. (2009). Türkiye-ABD ilişkilerinde Truman doktrini ve Marshall planı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 377-397.
- Ertuş, G. (2017). *Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://acikarsiv.aydin.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11547/5173/1167871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı. (2017). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf
- Gencer, T. E. (2019). *Göç süreçlerindeki çocukların karşılanamayan gereksinimleri, haklara erişimleri ve beklentileri: Ankara ve Hatay’da yaşayan çocuklar örneği*. Basılmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, 170, Ankara.
- Genel, M. (2014). Almanya’ya giden ilk Türk işçi göçünün Türk basınındaki izdüşümü “Sirkeci Garı’ndan Munchen Hauptbahnhof’a”. *Selçuk İletişim*, 8 (3), 301-338. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19029/201041>
- Göçer, İ. ve Çınar, S. (2015). Arap Baharı’nın nedenleri, uluslararası ilişkiler boyutu ve Türkiye’nin dış ticaret ve turizm gelirlerine etkileri. *Kafkas University Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal*, 6 (10), 51-68.
- Göç projeleri. (2015, Nisan). Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/goc-projeleri56> (26 Ocak 2021:16.43)
- Göç ve iltica terimleri sözlüğü: sık karıştırılan kavramlar. (2018, 28 Eylül). Erişim adresi: <https://avim.org.tr/tr/Bulten/GOC-VE-ILTICA-TERIMLERI-SOZLUGU-SIK-KARISTIRILAN-KAVRAMLAR> (24 Ocak 2021:20.38).
- Gümüş, M. (2013). Türklerde vatan kültürünün oluşumu: Anadolu tecrübesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (9), 1553-1570.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 141-153. doi: 10.19126/suje.18712

- Güreşçi, E. (2011). Türkiye'de köyden kente göç ve düşündürdükleri. *Sosyoekonomi*, 15 (15), 125-135. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosyoekonomi/issue/21075/226907>
- Haydar, E. (2018). Osmanlı imparatorluğu ve Türkiye'de yaşanan göçler ve etkileri. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 1, 16-27.
- İltica ve göç alanındaki Avrupa birliği müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Türkiye ulusal eylem planı. (2013, 24 Temmuz). Erişim adresi: <http://sorular.rightsagenda.org/Uploads/MULTECI%20MEV/T%C3%9CRK%C4%B0YE%20ULUSAL%20EYLEM%20PLANI.pdf> (28 Ocak 2021: 21.54)
- İnsan hakları ihlalleri raporu. (2013 Şubat). Erişim adresi: <https://www.ihd.org.tr/2013-yili-insan-haklari-ihlalleri-raporu/> (27 Ocak 2021: 14.40)
- İnsan haklarının korunmasında Suriye örneği. (2017 Eylül). Erişim adresi: <https://www.hrw.org/tr/news/2021/10/20/380145> (27 Ocak 20.05)
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 487-503.
- İşrak gazetesi'nin 120. sayısı çıktı. (2021, Ocak). Erişim adresi: <https://www.bulbulzade.org/index.php/egitim/item/1587-i-srak-gazetesi-nin-120-sayisi-cikti> (18 Şubat 2021:15.29)
- Kamel, H. M. (2017). The social integration of the Syrian community in the 6th of October city in Cairo "A field study in social anthropology". *Institute of African Research and Studies*, 2-52.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim*, 187, 138-145.
- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 11 (18), 530-568. doi: 10.26466/opus.530733
- Karadağ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya). Erişim adresi: https://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/7934/karada%c4%9fy_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467, 153-162.
- Karasu, M. A. (2018). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların kentlerde neden oldukları güvenlik riskleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 51-74. doi: 10.17065/huniibf.297796
- Kardaş, Ş. ve Balcı, A. (Ed.). (2014). *Uluslararası ilişkilere giriş: tarih, teori, kavram ve konular*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/2461594670/fulltextPDF/FF30B9C7EE27495DPQ/1?accountid=16701>
- Kayhan, H. (2018). Köseadağ savaşı öncesinde Türkiye Selçukluları siyasetinde Türkmenler. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 4(1), 99-112.

- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29813/320658>
- Kazgan, G. (1983). Milli Türk devletinin kuruluşu ve göçler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 30, 1-4.
- Kenar, N. ve Abdullahoğlu, Z. (2021). Ürdün'ün Suriyeli mülteci politikası. *Sakarya İktisat Dergisi*, 10 (3), 296-320. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sid/issue/64860/938561>
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26 (6), 1-11.
- Kirişçi, K. (1999). "Türkiye'ye yönelik göç hareketlerinin değerlendirilmesi" (Bilanço 1923-1938, Cilt: I). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Electronic Turkish Studies*, 10 (11), 987-1006. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- Koçoğlu, A. ve Yelken, Y. T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 131-160. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/38696/450077>
- Kolsuz, G. ve Yeldan, A. E. (2014). 1980 sonrası Türkiye ekonomisinde büyümenin kaynaklarının ayrıştırılması. *Çalışma ve Toplum*, 40 (1), 49-66.
- Koser, K. (2005). Irregular migration, state security and human security. *Global Commission On International Migration (GCIM)*. 1-33. www.gcim.org.
- Koyuncu, A. A. (2017). Hafız Esed dönemi Suriye'sinde milliyetçilik ve ulus inşa çabaları. *İçtimaiyat*, 1 (1), 7-29.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 21-46.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review Of Educational Research*, 75 (3), 329-364. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075003329>
- MEB'den yabancı öğrenciler için uyum sınıfı genelgesi. (2019, Eylül). Erişim adresi: <https://www.memurlar.net/haber/855793/meb-den-yabanci-ogrenciler-icin-uyum-sinifi-genelgesi.html> (18 Şubat 2021:16.39)
- Mercan, M. H. (2012). *Suriye: rejim ve dış politika*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Metin, Ö. (2012). Hamdullah Suphi Tanrıöver'in Romanya Türklerinin göçüne dair faaliyetleri (1931-1938). *Karadeniz Araştırmaları*, 35, 125-143.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mülteci çocukların eğitime kazandırılması için destek programı. (2020, Ocak). Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/multeci-cocuklarin-egitime-kazandirilmasi-icin-destek-programi/haber/20068/tr> (17Mart 2022)
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and qualitative approaches*. Essex: Pearson Education Limited.

- OECD ülkelerinin göç istatistikleri bakımından bulanık kümeleme analizi ile incelenmesi bulanık kümeleme analizi kullanılarak göç istatistiklerine göre OECD ülkelerinin sınıflandırılması. (2018). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/329611265_OECD_ULKELERININ_GOC_ISTATISTIKLERI_BAKIMINDAN_BULANIK_KUMELEME_ANALIZI_ILE_INC_ELENMESI_CLASSIFICATION_OF_OECD_COUNTRIES_ACCORDING_TO_MIGRATION_STATISTICS_USING_FUZZY_CLUSTERING_ANALYSIS
- Oğuzlu, T. (2011). Arap Baharı ve yansımaları. *Ortadoğu Analiz*, 3 (36), 8-16.
- Öner, I. G. S. (2014). Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik politikası. *Ortadoğu analiz*, 6 (61), 42-45.
- Öteleş, U. Ü. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programına çokkültürlü eğitimin yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 500-516. doi: 10.17860/mersinefd.701866
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 2149-8385. www.sosyalarastirmalar.org
- Özcan, E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2 (4), 183-215. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/isvehayat/issue/29036/310477>
- Özdemir, Ç. (2016). Suriye'de iç savaşın nedenleri: Otokratik yönetim mi, bölgesel ve küresel güçler mi?. *Bilgi*, 33, 81-102.
- Öztürk, S. (2019). *Dünyada yaşamda Türkiye'de eğitimler olgusu: The More-"Daha" filmi analizi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, 1122, Balıkesir.
- PIKTES nedir?. (2017). Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/> (26 Ocak 2021: 16.49)
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 352-372.
- Pusane, Ö. K. (2014). Türkiye'nin Kürt sorunu: Arap Baharı ile değişen yurtiçi ve bölgesel dinamikler. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 11 (42), 115-138.
- Salık, N. (2011). Beşar Esad dönemi Suriye dış politikasında pragmatizm ve Türkiye-Suriye ilişkilerinin geleceği. *Middle Eastern Analysis/Ortadoğu Analiz*, 3 (35), 20-32.
- Sancar, M. ve Peker, B. (2005). *Mülteciler ve iltica hakkı*. Ankara: İnsan Hakları Derneği İktisadi İşletmesi Yayını.
- Sandal, E. K., Haçerkıran, M. ve Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2), 461-483. <http://jss.gantep.edu.tr>
- Sandıklı, A. ve Semin, A. (2012). Bütün boyutlarıyla Suriye krizi ve Türkiye. *Orta Doğu'da Değişim ve Türkiye*, Özel sayı, 193-225.
- Sarınay, Y. (2011). Cumhuriyet döneminde Balkan ülkelerinden Ankara'ya yapılan göçler (1923-1990). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27 (80), 351-388.
- Sarı, T. (2019). *Suriye mülteci krizinin Türkiye ve Avrupa ekonomileri üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11616/18377/Tez%20Dosyas%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 208-229. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34754/384374>

- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13. www.kmu.edu.tr
- Seçmeli derslerle ilgili bazı sıkıntılar. (2012, 28 Eylül). Sabah.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemleri. *Journal of European Education*, 1 (2), 2146-2674.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). "Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci". *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 417-436.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.
- Suçluların iadesi ve uluslararası mülteci koruması hakkında bilgi notu. (2008, Nisan). Erişim adresi: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=55fa5e334> (23 Mart 2022: 22.16)
- Suriyeli çocukların eğitimi. (2020, Haziran). Erişim adresi: <https://21yyte.org/tr/merkezler/islevsel-arastirma-merkezleri/suriyeli-cocuklarin-egitimi> (15 Şubat 2021: 17.17)
- Suriyeli gençlerin Türkçe sertifikası heyecanı. (2014, Temmuz). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BClenleri/suriyeli-gen%C3%A7lerin-t%C3%BCrk%C3%A7e-sertifika%C4%B1-heyecan%C4%B1> (23 Mart 2022: 22.10)
- Suriyeli öğrencilere yönelik koordinasyon toplantısı yapıldı. (2017, Ocak). Erişim adresi: <https://kmaras.meb.gov.tr/www/suriyeli-ogrencilere-yonelik-koordinasyon-toplantisi-yapildi/icerik/2020> (18 Şubat 2021: 17.59)
- Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumları. (2019). Erişim adresi: <https://konakdergisi.hayatvakfi.org.tr/2019/05/03/suriyelilerin-egitiminde-uygulanan-politikalar/#TURKIYE8217DEKI SURİYELİ COCUKLARIN EGITIM DURUMLARI> (2 Mart 2021: 16.57)
- Suriyeli mülteciler dosyası: Eğitimde kayıp nesil riski. (2015, 6 Ekim). BBC News Türkçe.
- Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri. (2015, 9 Ocak). Erişim adresi: <https://www.tesev.org.tr/tr/research/suriyeli-siginmacilarin-turkiyeye-etkileri/> (20 Mart 2022: 14.58)
- Suriyeliler tarafından açılan özel okullar. (2019). Erişim adresi: <https://konakdergisi.hayatvakfi.org.tr/2019/05/03/suriyelilerin-egitiminde-uygulanan-politikalar/#SURIYELILERIN EGITIMINDE BIRINCI ALTERNATIF GECICI EGITIM MERKEZLERI> (2 Mart 2021: 16.25)
- Süer, B. (2012). "Suriye'de değişim çabaları: Bir bağlam ve süreç analizi." *Akademik Ortadoğu*, 6 (2), 1-20.
- Sülükçü, Y. ve Savaş, O. (2018). PICTES Türkçe dil yeterliklerine yönelik program ve ölçek geliştirme çalışması raporunun değerlendirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2 (2), 59-74. doi: 10.32433/eje.440480

- Şahin, A. ve Şahin, Y. (2020). Türkiye'deki Suriyeli eğitimcilerin gözünden göç ve uyum sürecinde eğitimin işlevi ve barışa katkısı. *Harran Education Journal*, 5 (1), 63-87. <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.63.87>
- Şahin, M. ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1 (1), 13-33.
- Şahin M. ve Eşici, H. (2020). Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin birlikte yaşam kültürü: değerler, fırsatlar, engeller. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (22), 72-99.
- Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: Kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25 (1) , 269-289. doi: 10.18657/yonveek.407308
- Şenol, E. (2018). Kırdan kente göçün kırsal alanlara etkileri: Boraboy köyü örneği (Amasyataşova). *Journal Of International Social Research*, 11 (55), 407-421.
- Şen, Y. (2013). Suriye’de Arap baharı. *Yasama Dergisi*, 23, 54-79.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (AEÜİİBFD)*, 2 (2), 5-21.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17 (2).
- Tamer, M. ve Birvural, A. (2018). Zorunlu göçün toplumlarda oluşturduğu problemler. A. Solak ve A. Özpolat (Yay. haz.). Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar (s. 10-19). Samsun : "Şiddet ve Sosyal Travmalar" Uluslararası Kongresi.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. doi:10.17218/ hititsosbil.450208
- Taşçı, F. (2009). Bir sosyal politika olarak göç. *Kamu-İş C10*, 177-204.
- T.C. MEB hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü göç ve acil durumlarda daire başkanlığı. (2020). Erişim adresi: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/05171729_ekim3.pdf (1 Şubat 2022:: 15.49)
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (1), 61-67. doi:10.1501/Egifak_00000000441
- Tinas, M. (2020). Lübnan hükümeti ve Lübnan toplumu perspektifinden Lübnan’daki Suriyeliler. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 7 (2), 13-34.
- Tokcan, H. ve Özdemir, S. M. (2018). İlk Türk devletleri konularının öğretimine uygun alternatif etkinlik önerisi: Kavram bulmacaları. *Turkish Journal of Primary Education*, 3 (1), 19-32. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tujped/issue/39059/451062>
- Topal, A. H. (2015). Geçici koruma yönetmeliği ve Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki statüsü. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 5-22.
- Topcuoğlu, R. A. (2016). Göç yazınındaki düzenli ve düzensiz göç kavramları: insan hakları temelinde bir kavramsal sorgulama. *İnsan Hakları Yıllığı*, 34, 1-20.
- Tunçağıl, G. G. (2019). Yabancıların Türkiye’de eğitim hizmetinde çalışması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(1), 68-109. doi: 10.32957/hacettepehdf.542280

- Tunç, A. Ş. (2015). “Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme”. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (2), 29-63.
- Tümtaş, M. S. ve Ergun, C. (2016). Göçün toplumsal ve mekânsal yapı üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (4), 1347-1359.
- Türk Dil Kurumu. (2019).
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Tercan, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının penceresinden Türk ve Suriyeli ilköğrencilerinin gruplararası empati deneyimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17 (2), 786-811.
- Türkiye bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı (3RP) kapsamında kamu kurumlarına destek. (2018). Erişim adresi: https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/syria_programme/tuerkiye-boelgesel-muelteci-ve-dayankllk-plan--3rp--kapsamnda-ka0.html (28 Ocak 2021: 24.46)
- Türkiye’deki Suriyeli sayısı ocak 2022. (2022, 27 Ocak). Erişim adresi: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (1 Şubat 2022: 13.39)
- Türkiye Diyanet Vakfı. (2019, 31 Ekim). Mülteci ailelere eğitim ve sosyal destek. Erişim adresi: <https://tdv.org.tr-TR/> (15 Haziran 2021: 16.30)
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 543-559.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 32-51.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- UNICEF. (2018, 18 Eylül). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar beş ilde düzenlenen çocuk hakları çalıştayına katıldı. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/hikayeler/t%C3%BCrkiyede-ya%C5%9Fayan-suriyeli-%C3%A7ocuklar-be%C5%9Filde-d%C3%BCzenlenen-%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1na-kat%C4%B1ld%C4%B1> (6 Haziran 2021: 22.17)
- Usta, S., Sayın, Y. ve Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 565-577. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61494/918264>
- Uyum çocuk’un amacı. (2019, Mayıs). Erişim adresi: <https://www.uyumcocuk.gov.tr/tr> (17 Şubat 2021:16.52)
- Uyum sınıfları için haftalık ders planları hazırlandı. (2020, Ekim). Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/299> (17 Şubat 2021: 22.07)
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 134-149. doi: 10.31592/aeusbed.472814
- Ünal, S. (2014). Türkiye’nin beklenmedik konukları: “Öteki” bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6 (3), 65-89.
- Ünlü, İ ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4), 2656-2679. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511222>

- Vurmay, H. M. (2011). *Hafız Esad döneminde Suriyede Arap milliyetçiliğinin dönüşümü (1971-2000)* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/82334/yokAcikBilim_414_128.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmeti Genelgesi. (2014, 23 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 10230228). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Yabancılar yönelik sosyal uyum yardım programı. (2020). Erişim adresi: <https://multeciler.org.tr/yabancilara-yonelik-sosyal-uyum-yardimi-programi-suy/> (17 Şubat 2021: 18.46)
- Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik telafi eğitimi öğretim programları. (2017). Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/96> (23 Şubat 2021: 14.52)
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2 (2), 748-769.
- Yaman, A. (2018). Selçuklu devleti'nin yönetim yapısı. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 157-171. doi: 10.17498/kdeniz.436355
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3 (2), 175-199.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-126. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilgisosyal/issue/36462/413193>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2012). Balkan savaşları ve sonrasındaki göçlerin Türkiye nüfusuna etkileri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8 (16), 75-92.
- Yıllara göre ülkemizde bulunan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli Nüfus. (2022). Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (1 Şubat 2022: 18.10)
- Yıllık göç raporları. (2015, Aralık). Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari> (22 Ekim 2020: 14.35)
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1685-1705.
- Yılmaz, M. C. (2011). Suriye: Süreklilik ve değişim çatışması. *Ortadoğu Analiz*, 3 (30), 15-23.
- Yolcu, M. (2002). Dil: İşlevi, çeşitleri ve alanları bağlamında kavramsal bir inceleme. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2 (1), 67-96.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*. Basılmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Wara, Y. A. (2019). Arap Baharı'ndan sonra Mısır ve Tunus'un anayasa sürecinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2, 83-94. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/usbad/issue/51407/607115>

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
25.12.2020	11	2020/857

KARAR NO:
2020/857

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Merve NOYAN' ın Prof. Dr. Alper KESTEN danışmanlığında "Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin mülakat, gözlem, video/film kaydı ve ses kaydı çalışmalarını içeren 41854 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Merve NOYAN' ın Prof. Dr. Alper KESTEN danışmanlığında "Suriye Uyraklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin mülakat, gözlem, video/film kaydı ve ses kaydı çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek 2. Görüşme Soruları

1- Türkiye' ye geliş sürecinden bahseder misiniz?

-Türkiye'ye ne zaman geldiniz?

-Türkiye'ye ilk geldiğinizde hangi durumlarla karşılaştınız? (ev, iş, okul problemleri gibi)

2- Çocuklarınızın Türkçeyi nasıl öğrendiklerinden bahseder misiniz?

-çocuklarınız Türkiye'ye gelmeden önce Türkçeye ne kadar hâkimlerdi?

-Türkiye'ye yerleşmenizin dil eğitimi konusunda nasıl bir etkisi olmuştur?

-dil öğrenme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştınız?

-Türkçeyi okulda mı yoksa okul dışında mı öğrendiler?

3- Okul kayıt işlemleri esnasında hangi durumlarla karşılaştınız?

-çocuklarınızın gideceği okulları nasıl belirlediniz? (kendiniz mi tercih ettiniz yoksa karar alıcılar mı-oturduğu eve yakın okul tercihi gibi)

-çocuklarınızın okula kaydının yapılabilmesi için gerekli görülen şartlar nelerdir? (oturma izni, Türk kimliği gibi)

-kayıtlanma aşamasında sizden ne gibi bilgiler/belgeler istendi?

-kayıt işlemleri tamamlandıktan sonra süreç nasıl devam etti?

4- Çocuğunuz okula başladıktan sonra eğitime erişimde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (ders araç-gereçlerini, kitaplarını temin ederken karşılaştığınız zorluklar, dil sorunu)

-eğitime erişiminizi engelleyen/destekleyen durumları nasıl tanımlarsınız? (okul-aile işbirliği, öğretmen, öğrenci ve idarecilerin destekleri veya yaşattıkları zorluklar)

-çocuklarınızın eğitime kolaylıkla erişebilmeleri için ne gibi çalışmalar yapıldı? (aile ve çocuklara yapılan bilgilendirmeler, kısa süreli uyum çalışmaları gibi)

5- Çocuklarınızın Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için hazırlanan adaptasyon çalışmalarını nasıl değerlendirirsiniz?

6- Türk öğretmenler/okul idari personeli ve çocuklarınız arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız?

7- Siz kendi adınıza çocuklarınızın daha iyi bir eğitim alabilmesi için okulla ne tür işbirlikleri yaptınız?

-veli-öğrenci-okul işbirliğinin çocukların uyum sürecini hızlandırmadaki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?

8- Okul dışında çocuklarınıza sunulan eğitim hizmetleri nelerdir?

-halk eğitim, ders sonrası kurslar gibi yaygın eğitim faaliyetlerinden ne derecede yararlandınız?

-kampta kaldıysanız kampta sunulan geçici koruma hizmetinden bahseder misiniz?

9- Sizin için çocuklarınızın mutlaka almalı dediğiniz değerler nelerdir?

-kültürel değerler bakımından nasıl tanımlarsınız?

-milli değerler bakımından nasıl tanımlarsınız?

-dini değerler bakımından nasıl tanımlarsınız?

-kendi ülkenizde bu değerlerin eğitimi nasıl verilmektedir?

-Suriye kültüründen farklı olan Türkiye'de bu eğitim nasıl verilmektedir?

-Suriye'de öğretilen değerlerle Türkiye'de öğretilen değerler ne düzeyde örtüşmektedir?

-Türk eğitim sisteminin Suriye uyruklu öğrencilerin kendi değer yargılarını sürdürebilmeleri için yaptıkları çalışmaları nasıl değerlendirirsiniz?

10- Sosyal bilgileri dersini Suriye kültürünü devam ettirmesi boyutunda nasıl değerlendirirsiniz?

-bu dersin içeriğini oluşturan bilgiler Suriye kültürüyle ne kadar ilişkilidir?

-sosyal bilgiler dersi değerleri sürdürmek noktasında ne kadar başarılıdır?

- sosyal bilgiler dersinin değerleri sürdürmek noktasında eksik kalan yerleri nelerdir?

-bu bağlamda öğrenci ve ailelerin bu dersten beklentileri nelerdir?

11- Türk eğitim sistemini yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verici olması açısından nasıl değerlendirirsiniz?

-verilen eğitimin kalitesinden ne derece memnunsunuz veya memnun değilsiniz?

12- Türkiye'de Suriyeliler tarafından açılan özel okullar hakkında neler düşünüyorsunuz?

-imkânınız olsa çocuklarınızı bu kurumlara göndermek ister misiniz? Nedenleriyle açıklar mısınız?

13-Türk eğitim sisteminin Suriye uyruklu öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verebilmesi için ne gibi önerilerde bulunmak istersiniz?

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz *

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yaşınız *

☐ 18-25

☐ 26-35

☐ 36-45

☐ 46-55

☐ 56 ve üstü

3. Eğitim Düzeyiniz *

☐ Okuryazar değil

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite

☐ Yüksek lisans

☐ Doktora

4. Mesleğiniz *

5. Çalışıp çalışmama durumunuz *

☐ Çalışıyorum

☐ Çalışmıyorum

☐ Emekliyim

6. Gelir düzeyiniz *

☐ 1500 ve aşağısı

☐ 1500-3000

☐ 3000-5000

☐ 5000-10.000

☐ 10.000 ve üzeri

7. Çocuk sayınız *

☐ Tek Çocuk

☐ İki Çocuk

☐ Üç Çocuk

☐ Dört Çocuk ve Daha Fazla

8. Evde aile üyeleri dışında (anne, baba, çocuk/çocuklar) sürekli olarak kalan kimse (anneanne, dede vb.) var mı? *

☐ Evet

☐ Hayır

9. Türkiye'ye ne zaman geldiniz? *

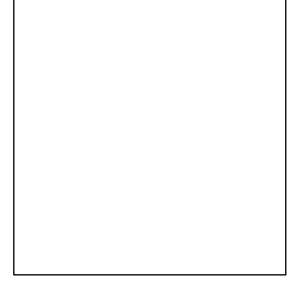
10. Kampta kaldınız mı? *

11. Türkiye'nin hangi ili/ilçesinde yaşıyorsunuz? *

12. Eklemek istedikleriniz



ÖZ GEÇMİŞ



Merve Noyan, Midyat Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2019 yılında mezun oldu. 2019 yılında OMÜ LEE Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. İyi derecede Arapça biliyor. Temel ilgi alanları; Sosyal Bilgiler eğitimi, değerler eğitimi, topluma hizmet, Suriyeli öğrencilerin entegrasyon süreçleri.

İletişim Bilgileri

ORCID ID: 0000-0001-7589-3753

Yayımlanmış Çalışmalar:

1. Türkiye'de Topluma Hizmet Uygulamaları Konulu Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme