

**GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMA İHTİYAÇLARININ ÖĞRETMEN VE GÖÇMEN
ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜNE GÖRE İNCELENMESİ**

Eda ALBAYRAM
191149201

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Ahmet BEDEL

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2023

**GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMA İHTİYAÇLARININ ÖĞRETMEN VE GÖÇMEN
ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜNE GÖRE İNCELENMESİ**

Eda ALBAYRAM
191149201
ORCID: 0000-0003-3595-0172

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Ahmet BEDEL

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından sonuna kadar her aşamasında yanımda olan ve bana tüm desteklerini sunan, süreçte bana rehberlik eden sevgili danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ahmet Bedel'e teşekkürlerimi sunarım.

Eda Albayram

Eylül,2023



ÖZET

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA İHTİYAÇLARININ ÖĞRETMEN VE GÖÇMEN ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜNE GÖRE İNCELENMESİ

Eda Albayram

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Ahmet Bedel

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu çalışmada okullarda bulunan göçmen öğrencilerin ve derse giren branş öğretmenlerinin “Rehberlik İhtiyaç Analizlerinin” incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim gören İstanbul ilinde Maltepe ilçesinde bulunan orta okullarda okuyan göçmen 5, 6, 7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerinden ve aynı okulda ders veren branş dersine giren öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya toplam 402 göçmen öğrenci [238 Kız (%59.2), 164 erkek (%40.8)] ile farklı branşlardan toplam 74 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmamızda nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma modeli kullanıldı. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi (RİBA) öğrenci ve öğretmen formları kullanılmıştır. Çalışmamızdan elde edilen veriler SPSS 21.0 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde göçmen öğrencilere göre en fazla ihtiyaç duyulan rehberlik ihtiyacı mesleki rehberlik iken en az ihtiyaç rehberlik ihtiyacı ise kişisel sosyal rehberlik alanıdır. Kız göçmen öğrencilerin mesleki rehberlik alanı ihtiyaçlarının erkek göçmen öğrencilerden anlamlı şekilde fazla olduğu görülmüştür. 8. sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıftaki göçmen öğrencilere kıyasla kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının daha düşük, 5. sınıftaki göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının 6, 7 ve 8. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine çalışmamız sonucunda 5. Sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacının diğer sınıflara göre daha fazla, 8. sınıftakilerin ise diğer sınıflara göre daha az olduğu saptanmıştır. Annesi ya da babası

vefat etmiş olan göçmen öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanı ihtiyacının anne-babası ayrı, anne-babası boşanmış, anne-babası ayrı olup ayrı şehirde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre göçmen öğrenciler en fazla kişisel sosyal rehberlik alanına, en az ise eğitsel rehberlik alanına ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte genel olarak bakıldığında öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanı, mesleki rehberlik alanı ve eğitsel rehberlik alanı ihtiyacının yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmamız sonucunda 16-21 yıldır öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenler 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanlara göre göçmen öğrencilerin mesleki ve eğitsel rehberlik ihtiyacının anlamlı şekilde daha az olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının, mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik ihtiyaçları öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Göçmen Öğrenci, Rehberlik İhtiyacı, Öğretmen

ABSTRACT

EXAMINATION OF MIGRANT STUDENTS' NEEDS FOR GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSEL FROM TEACHER AND MIGRANT STUDENT'S OPINION

Eda Albayram

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Program

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet Bedel

Maltepe University Graduate Education Institute, 2023

In this study, it is aimed to examine the "Guidance Needs Analysis" of immigrant students in schools and their branch teachers. The population of the study consists of immigrant 5th, 6th, 7th and 8th grade female and male students studying in secondary schools in Maltepe district of Istanbul province in the 2021-2022 academic year and teachers who teach in the same school. A total of 402 migrant students [238 girls (59.2%), 164 boys (40.8%)] and 74 teachers from different branches were included in the study. The empirical research model, one of the quantitative research methods, was used in our study. Personal information form, Guidance Needs Assessment Questionnaire (GNAQ) student and teacher forms were used as data collection tools. The data obtained from our study were analyzed using SPSS 21.0 software. As a result of the statistical analysis, the most needed guidance need according to immigrant students is vocational guidance, while the least needed guidance need is personal social guidance. It was observed that the vocational guidance needs of female immigrant students were significantly higher than male immigrant students. Immigrant students in 8th grade had lower personal and social guidance needs than immigrant students in 5th, 6th and 7th grades, while immigrant students in 5th grade had higher personal and social guidance needs than immigrant students in 6th, 7th and 8th grades. Again, as a result of our study, it was determined that the educational guidance needs of immigrant students in the 5th grade were higher than the other grades, while those in the 8th grade were lower than the other grades. The personal social guidance needs of immigrant students whose parents were deceased were higher than those whose parents were

separated, whose parents were divorced, and whose parents were separated but living in different cities. According to the teachers, migrant students need personal social guidance the most and educational guidance the least. However, in general, according to the teachers, immigrant students have a high need for personal social guidance, vocational guidance and educational guidance. As a result of our study, it was seen that teachers who have been teaching for 16-21 years think that the vocational and educational guidance needs of immigrant students are significantly less than those who have been teaching for 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years and 21 years or more. According to the teachers, migrant students' personal and social guidance needs, vocational guidance and educational guidance needs were found to be higher compared to the opinions of the students.

Keywords: Migrant Student, Need for Guidance, Teacher

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR	8
2.1. Göç Kavramı.....	8
2.1.1. Göç Çeşitleri	10
2.1.1.1. Nedenlerine göre göç	10
2.1.1.2. Göç etme biçimlerine göre göç	11
2.1.1.3. Akım türüne göre göç	11
2.1.1.4. Uzaklık kriterine göre göç	12
2.1.1.5. Düzensiz göç.....	15

2.2. Suriye Göçü ve Yansımaları	20
2.3. Türkiye’ye Gelen Suriyeli Öğrenciler ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları... 22	
2.3.1. Geçici eğitim merkezleri (GEM)	26
2.3.2. Devlet okullarındaki eğitim problemleri.....	28
2.3.2.1. Dil problemi	29
2.3.2.2. Ekonomik problemler ve çocuk işçiliği	29
2.3.2.3. Bilgiye erişim problemi	30
2.3.2.4. Öğretmenlerin oryantasyon edilmemesi	30
2.3.2.5. Sosyal uyum ve akran zorbalığı.....	31
2.4. Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Psikososyal Destek Gereksinimi	32
2.5. Rehberlik Faaliyetleri	33
2.5.1. Rehberliğin tanımı	33
2.5.2. Rehberliğin amacı	34
2.5.3. Psikolojik danışma ve rehberliğin ilkeleri	35
2.5.4. Okullarda yürütülen psikolojik danışma rehberlik hizmetleri	37
2.5.4.1. Psikolojik danışma hizmetleri.....	38
2.5.4.2. Oryantasyon hizmetleri.....	38
2.5.4.3. Öğrenciyi tanıma hizmetleri	38
2.5.4.4. Bilgi toplama ve yayma hizmetleri.....	39
2.5.4.5. Sevk (Yardım almaya yönlendirme) hizmetleri.....	39
2.5.4.6. Yönlendirme ve yerleştirme hizmetleri.....	39
2.5.4.7. İzleme ve değerlendirme hizmetleri	39
2.5.4.8. Konsültasyon (müşavirlik danışma) hizmetleri	40
2.5.5. Alanlarına göre rehberlik ihtiyaçları ve rehberlik ihtiyaçlarını belirlemede kullanılan RİBA	40

2.5.5.1. Eğitsel rehberlik ihtiyacı	40
2.5.5.2. Mesleki rehberlik ihtiyacı	41
2.5.5.3. Kişisel sosyal rehberlik	42
2.5.5.4. RİBA	43
2.6. Göçmen Öğrenciler ile İlgili Yapılan Araştırmalar	43
2.6.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	43
2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar	44
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Çalışma grubu	46
3.3. Veriler ve Toplanması	49
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	52
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	53
4.1. Bulgular	53
4.1.1. Göçmen öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular	53
4.1.2 Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular	57
4.1.3. Öğretmen ve göçmen öğrenci görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	60
4.2. Tartışma	61
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	66
KAYNAKLAR	69
EKLER.....	82
Ek: 1: Öğrenci Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi (RİBA)	82
Ek:2: Öğretmen Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi (RİBA).....	84
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’de Yıllara Göre Suriyeli Öğrenci Sayısı	24
Tablo 2. Okul Çağındaki Suriyeli Bireylerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı	24
Tablo 3. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı .	27
Tablo 4. Göçmen öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı.....	46
Tablo 5. Göçmen öğrencilerin sınıfına göre dağılımı	47
Tablo 6. Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre dağılımı	47
Tablo 7. Öğretmenlerin branşına göre dağılımı	47
Tablo 8. Öğretmenlerin yaşına göre dağılımı	48
Tablo 9. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımı	48
Tablo 10. Göçmen öğrencilerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	53
Tablo 11. Göçmen öğrencilerin cinsiyetine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması.....	54
Tablo 12. Göçmen öğrencilerin sınıf düzeyine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlara ilişkin bulgular	55
Tablo 13. Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması	56
Tablo 14. Öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	57
Tablo 15. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması.....	59
Tablo 16. Göçmen Öğrencilerin ve öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı	28
Şekil 2. Göçmen öğrencilerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	53
Şekil 3. Göçmen öğrencilerin cinsiyetine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	54
Şekil 4. Göçmen öğrencilerin sınıf düzeyine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	55
Şekil 5. Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	57
Şekil 6. Öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	58
Şekil 7. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	59
Şekil 8. Öğrencilerin ve öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar	60

KISALTMALAR

GBM	: Geçici Barınma Merkezleri
GEM	: Geçici Eğitim Merkezleri
GİGM	: Göç İdaresi Genel Merkezi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RİBA	: Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

1.GİRİŞ

1.1. Problem

İnsanlar var olduğu günden beri farklı nedenlerden ötürü yaşadıkları ülke içinde veya başka ülkelere göç etmişlerdir (Aksoy, 2012). Duruel'e (2017) göre insanlar "isteğe bağlı" veya "zorunlu" olmak üzere iki ana nedenle göçe başvurmuşlardır. İnsanların göç etmesinin altında yatan sebepler incelendiğinde yaşadıkları ülkedeki hayat standartlarının düşük olması ve karşılaştıkları problemler öne çıkmaktadır.

Konu ile ilgili literatür çalışması yapıldığında, göç eden insanların farklı sebeplerden olsa bile göçmen, mülteci, sığınmacı gibi bazı kavramlar çerçevesinde gruplandırıldıkları görülmektedir (Deniz, 2014).

Türk Dil Kurumuna göre "göç" toplumsal, ekonomik ve siyasi sebeplerle bireyin bulunduğu yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine taşınmasına denir. Bu taşınmayı gerçekleştiren kişiye ise "göçmen" denir (TDK, 2022). Uluslararası Göç Örgütüne göre ise "göç"; bir kişinin, nedeni, süresi ve yapısı ne olursa olsun, bir devletin kendi sınırları içinde veya sınır dışında başka bir devlete geçmesine denir (IOM, 2009). Tanımlara bakıldığında, mekânsal değişikliğe karşılık gelen göç kavramı (Güvenç, 1996), bireyin psikolojik durumu başta olmak üzere topluma dair olan hemen her şeyi etkileyen bir olgudur. Her ne sebepten olursa olsun göç, toplum yapılarında büyük çaplı değişim ve aşınmaya neden olurken aynı zamanda yeni fırsat olanağı sunan sınıfsal geçişkenliği hızlandıran bir durumdur (Ekici ve Tuncel, 2015).

Birleşmiş Milletlerin tanımına göre "mülteci", ırkı, dini, milleti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden kendi ülkesinden ayrılarak başka ülkeye sığınan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişidir. "Mültecilik", hukuki bir statüdür (UN, 1949). "Sığınmacı", mülteciler için gerekli koşulları taşıyan ve ülkesini terk eden ama mültecilik başvurusu sonuçlanmamış kişiyken, mülteci sığınma başvurusu kabul edilen kişidir (UN, 1949).

Tüm bu tanımlar incelendiğinde göçmenlerin ister zorunlu ister isteğe bağlı yer

değiştirmeleri birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Bemak ve Chung, 2017). Mülteciler ise bu sorunları henüz göç etmeden yaşamaya başlamaktadır. Bu sorunların başında şiddete maruz kalma, yakınlarını kaybetme, tecavüze uğrama veya tanık olma ve ekonomik problemler gibi ağır travma oluşturan olaylar gelmektedir (Özer vd., 2016). Bu travmaların yanı sıra gittikleri ülkede de yaşadıkları farklı kültüre uyum sağlama, barınma, sağlık, çalışma durumu, ekonomik zorluklar ve eğitim gibi birçok konuda da problem yaşamaktadırlar. Hem ülkelerinde yaşadıkları travmalar hem de yeni yerleşim yerinde yaşadıkları zorluklar ruhsal sağlıklarının bozulması ve stresle baş etme becerilerinin düşmesi gibi birçok probleme de neden olabilmektedir (Bugay vd., 2016). Yetişkinlerin yaşadıkları tüm bu olumsuz olaylardan çocuklar da en az yetişkinler kadar etkilenmektedir. Çocukların tüm bu olumsuzluklardan etkilenme süreleri bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları travmanın boyutuna göre değişmektedir (Geçkil vd., 2017). Dolayısıyla bu çocukların yaşadıkları olumsuz durumdan zarar görmeden veya en az zarar görerek yaşadıkları topluma adapte olmalarını sağlamak hem kendileri hem de toplum için önemlidir.

Mülteci çocuklar ülkesinde olan iç karışıklıktan dolayı birçok konuda dezavantajlı durumdadırlar. Öğretimlerinin aksaması, barınma ve güvenlik sorunu yaşamaları, kayıpları ve gittikleri toplumda eğitim, barınma, temel ihtiyaçların yeterince karşılanamaması, dil sorunları, akran zorbalığı gibi birçok konuda problemler yaşayabilirler (Akdeniz, 2018).

Szente ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin eğitim gördükleri okullardaki eğitimciler ile gerçekleştirilen mülakatlar neticesinde mülteci öğrencilere verilmesi gereken üç ana desteğin “öğrencilerin yaşadığı problemleri atlatmalarında onlara yardımcı olunması”, “akademik başarının istenilen düzeye gelmesinin sağlanması” ve “ebeveynleri ile olumlu iletişim kurulması” olduğu saptanmıştır.

Yine bu araştırmada, öğretmenler, mülteci öğrencilere destek konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Mülteci ebeveynlerin yaşadığı sıkıntıları okulla paylaşmak istemedikleri öğrenilmiştir. Bu sıkıntıları aşmak için mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşması sağlanacak, sosyal beceri etkinlikleri düzenlenecek, veli-okul iletişimi kuvvetli hale getirilecek ve mülteci öğrencilerin dil problemini düzeltecek

farklı ve zengin öğrenme platformları ortaya konacak tavsiyesinde bulunulmuştur (Szente vd. 2006).

Son yıllarda Suriye'de yaşanan iç savaştan dolayı milyonlarca Suriyeli ülkelerinden iltica etmiştir. Büyük bir bölümünün Türkiye'ye geldiği Suriyelilere burada “geçici sığınma hakkı” tanınarak açık kapı politikası uygulanmıştır (Sağiroğlu, 2019). Türkiye uluslararası hukuk ilkesi gereği, Suriye'den gelen göçmenleri geri göndermeme ilkesinde koruma altına almış ve can güvenliği sağlamıştır (Kayagil ve Kalkan, 2021).

Türkiye taraf olduğu anlaşmalar gereği 2011'den bu yana Suriye'den gelen 3 milyon 710 bin Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır. Bu kişilerin 1 milyon 758 bin 618 sini (%47.4) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (Mülteci Derneği, 2021). Türkiye de bulunan nüfusun büyük bir çoğunluğunu eğitim çağındaki çocuklar olduğundan, onlar için uygulanan barınma, yeme-içme, can güvenliği, sağlık gibi temel ihtiyaçların karşılanmasının yanı sıra eğitim de ihtiyaçlarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. (Emin, 2016: 7).

Bununla ilgili ülkemizde sivil toplum kuruluşları ve bakanlıkların yaptığı birçok çalışma bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar şu şekildedir; MEB tarafından 2012'de yayımlanan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelgeyle kamp dışında ikamet eden Suriyeli mültecilerin eğitim hakkından faydalanabilmeleri hedeflenmiştir (Kayagil ve Kalkan, 2021). 2013 yılı Eylül ayında “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı bir diğer genelge ile bir önceki yıldaki genelgenin kapsamı daha da genişletilmiştir. Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 28'inci maddesinde “Eğitim Hizmetleri” başlığı altında yer alan geçici koruma statüsünde bulunanlara ilişkin eğitim hizmetlerinde de düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenleme ile geçici barınma merkezleri içerisinde ve dışında yaşayan yabancıların eğitim faaliyetleri MEB'in kontrolü ve sorumluluğuna verilmiştir. Bu gelişmelerin ardından Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur. Bu merkezlerde zorunlu Türkçe derslerinin yanı sıra Arapça eğitimlere devam edilmesi, 12. sınıf öğrencilerinin veya 12. sınıfı bitirmiş olanların uluslararası geçerliliği bulunan diplomaya sahip olmaları ve ülkemizdeki devlet okullarına, GEM'lere veya özel okullara kayıt yaptırımları sağlanmıştır (UNICEF, 2019; MEB,

2019). 16 Mayıs 2016 tarihinde “geçici koruma altındaki” çocukların eğitim ihtiyaçlarını koordine etmek amacıyla MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur (UNICEF, 2019; MEB, 2019).

MEB tarafından geçici koruma altında olan çocukların eğitime erişmelerini sağlayabilmek adına 2016’da “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)” hayata geçirilmiştir (MEB, 2021). MEB ve AB iş birliğinin yanı sıra Gaziantep Üniversitesi ve Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi’nin (BEKAM) da paydaş olarak dahil olduğu bu proje ile 3 yıllık bir süre içerisinde GEM’lerin kademeli bir şekilde kapatılıp Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemi müfredatına tabi olmaları hedeflenmiştir (Kızıl ve Dönmez, 2017; Özcan, 2018).

MEB, Suriyeli öğrencilerin erken yaştan itibaren eğitim hakkından faydalanabilmelerini sağlamak için 2018-2019 yaz döneminde Erken Çocukluk Eğitim Programı’nı 26 ilde hayata geçirmiştir. Bunun yanı sıra özel okul açmak isteyen Suriyelilere de izin verilmiştir (Kayagil ve Kalkan, 2021).

Türkiye’de uygulanan eğitim ve entegrasyon politikalarının odağında ise savaşın, mülteciler açısından “Kayıp Bir Nesle” yol açmasını önlemeyi amaçlayan eğitim projeleri yer almaktadır (Emin, 2016). MEB’in tespitleri çerçevesinde gerçekleştirilen yukarıdaki çalışmalara karşın Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranının yeterli düzeyde olmadığı, bu oranının artırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir (Kayagil ve Kalkan, 2021).

1.2. Amaç

2011 yılında çıkan Suriye iç savaşından sonra ülkemize göç yoluyla gelen Suriye uyruklu göçmenler arasında, nüfus yoğunluğu olarak en büyük kesimi henüz okul çağında bulunan genç nüfus oluşturmaktadır. Ülkemizde sığınmacı olarak yer alan Suriye uyruklu göçmen çocukların ülkemizdeki okullara yerleştikten sonra çoğu alanda sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu sorunların tespiti ve çözümünde okulların Psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinin yaptıkları çalışmaların önemi ve alana

katkısı çok büyüktür. Bu çalışmada okullarda bulunan göçmen öğrencilerin ve derse giren branş öğretmenlerinin “Rehberlik İhtiyaç Analizlerinin” incelenmesi amaçlanmıştır. Rehberlik ihtiyaç analizlerinin sonuçları incelendiğinde, okullarda yürütülecek olan çalışmalar, çocukların kişisel-sosyal, mesleki ve eğitsel rehberlik alanlarında ihtiyaçları ve bu alanlarda yaşadıkları problemlerin tespiti ve problem çözümünde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Alt Amaçlar:

Çalışmamızın ana amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Göçmen öğrencilerin, kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları nelerdir?
- Göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları anne-babalarının ilişki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacı nelerdir?
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenler ile göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve danışma ihtiyaçları ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Türkiye’de sığınmacı olarak bulunan göçmenlerin içinde bulundukları durumlar hakkında daha önce birçok yönden araştırma yapılmış olup göçmen öğrenciler hakkında yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılacak olan bu

çalışmayla göçmen öğrencilerin hem kendi bakış açılarından yaşadıkları kişisel sorunlar tespit edilecek, hem de gereksinim duydukları rehberlik ihtiyaçları analiz edilecektir. Ayrıca branş öğretmenlerinin gözünden de göçmen öğrencilerin yaşadıkları problemler, ihtiyaç duyulan rehberlik hizmetleri bağlamında kişisel- sosyal, psikolojik ve mesleki alanlarındaki sorunlar incelenecek ve bu konularda farkındalık ortaya konulacaktır. Bu bağlamda ülkemizde bulunan göçmen çocukların daha iyi eğitim alabilmeleri için yaşamış oldukları sorunlara çözüm bulunmasına yönelik gerekli iyileştirmelerin yapılması açısından çalışmamız önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan, ölçme aracına göçmen öğrenciler ve derse giren branş öğretmenleri dürüst, doğru ve güvenilir bir şekilde yanıt vereceği varsayılmıştır.
- Araştırma örneklemini oluşturan göçmen öğrenciler ve onların dersine giren branş öğretmenleri evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 5.,6.,7., ve 8. sınıfta okuyan göçmen öğrenciler ve onların derslerine giren branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mülteci: Mülteciler, savaştan, şiddetten, çatışmadan veya zulümden kaçan ve başka bir ülkede güvenlik bulmak için uluslararası bir sınırı geçen kişilerdir (IOM, 2009).

Göç: Ekonomik, siyasi, toplumsal, iklimsel vb nedenlerden ötürü kişilerin ya da toplulukların bir yerleşim biriminden başka bir yerleşim birimine ya da bir ülkeden başka bir ülkeye gitmesidir (IOM, 2009).

Göçmen: BM Göç Örgütü (IOM) göçmeni, (1) kişinin yasal statüsüne, (2) hareketin gönüllü veya gönülsüz olmasına, (3) hareketin nedenlerine veya (4) kalış süresine bakılmaksızın, uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde mutlak ikamet yerinden başka bir yere giden veya gitmiş olan herhangi bir kişi olarak tanımlamaktadır.

(IOM, 2009).

Geçici Koruma: Geçici koruma, menşe ülkelerine geri dönemeyen AB üyesi olmayan ülkelerden yerinden edilmiş kişilerin kitlesel bir akını veya yakın bir kitlesel akını durumunda acil ve geçici koruma sağlamak için istisnai bir önlemdir. (IOM, 2009).

Rehberlik: Kişinin kendi kendini anlaması, karşı karşıya kaldığı sorunların üstesinden gelmesi, gerçekçi kararlar vermesi, sahip olduğu potansiyelini kendisine en uygun şekilde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve böylelikle de kendi kendini gerçekleştirebilmesi amacıyla uzman kişiler tarafından verilen psikolojik yardımlardır (Tan, 2000).

RİBA: Rehberlik Hizmetleri İhtiyaç Belirleme Anketi'dir (MEB, 2017). Okul rehberlik hizmetlerinin planlanmasına ilişkin olarak öğrenci ihtiyaçlarının tespit edilmesi, bu sürece öğrencilerin yanı sıra velilerin ve öğretmenlerin aktif bir şekilde katılmalarını sağlayarak gelişimsel anlayış çerçevesinde dinamik bir plan tesis edilmesi amaçlanmaktadır.

2. LİTERATÜR

2.1. Göç Kavramı

Günümüzde uluslararası nitelik kazanmış olan göç hareketli iç ve dış politikanın önemli belirleyicilerinden birisi haline gelmiştir. Göç kavramı her ne kadar bir topluluğun veya grubun mekansal yer değiştirmesi şeklinde gerçekleşse de bu eylem ekonomik, sosyal, kültürel ve mekansal olmak üzere pek çok alanda çok yönlü bir değişim ve dönüşümü içermektedir. Ülkemizde 1950’li yıllarda başlayan hızlı kentleşme süreci kırsal kesimden kentsele doğru iç göç hareketleri ile gelişmiştir. Yaşanan bu iç göç hareketleri kentsel alanlardaki artan nüfusun barınma ihtiyacını karşılayabilecek yeterli arazi üretilmemesine ve bunun neticesinde de gecekondular olarak adlandırılan ve kamu kontrolünden yolsun olan plansız alanların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yapılar başkasına ait kaçak yapılar olmasının yanı sıra kayıt dışı ekonomi içerisindeki nüfusun kentleşme sürecini tamamlayamamasından da söz edilebilmektedir (Tekşen, 2003).

İç göç hareketlerinin ülke genelinde hız kazandığı süreçte, göç sürecine katılan nüfusun makro düzeyde bir politika geliştirmeyip yerel inisiyatifine bırakma kapsamında sorunlarını kendi imkânlarıyla çözme çabası hükümetler, kamu arazilerinin gecekondular haline gelmesine neden olmuştur. İşte tam da bu noktada göç ile ilgili politikaların toplumsal uyumu kolaylaştırıcı bir yapıda olması önem arz etmektedir. Zira iç göç hareketleriyle ilgili politikaların hedefleri çerçevesinde 10. Kalkınma Planı Göç İhtisas Raporu’nda bu hususa odaklanılarak kadınların ve çocukların eğitim ve istihdam süreçlerine katılmaları gerektiği vurgulanmıştır (Ticaret ve Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Coğrafi konumundan ötürü Türkiye önemli geçiş güzergâhlarından birisi olmasının yanı sıra bu özelliğinden ötürü de hedef ülke konumundadır. Göç İdaresi genel Müdürlüğü 2017 yılı verileri incelendiğinde bir yıllık süre zarfında Türkiye’ye giriş-çıkış yapmış olan yabancı sayısının 30 milyonu, ülkemizde ikamet etmekte olan yabancı sayısının ise 400 bini aştığı görülmektedir (www.goc.gov.tr, 2017). Ülkemizin uluslararası göç hareketlerinin hedefi haline geldiği son dönemlerde 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK, 2013) etkili göç yönetimi bağlamında kurumsal

yapılanmanın kilit unsurlarından birisi olarak nitelendirilebilir. Bu kanun ile birlikte 2014 tarihli Onuncu Kalkınma Planı İhtisaslaşma Raporu'nda göç ile ilgili mevcut durum değerlendirmesi yapılarak bu kanun ve temel politika dinamikleri değerlendirilmiştir. Söz konusu rapor, düzenli bir kayıt sisteminin kurulmasının yanı sıra, demokrasi ve insan haklarına dayalı, katılımcı ve sorgulayıcı bir yönetim anlayışının kurumsallaştırılmasına ve kalıcı olarak güçlendirilmesine vurgu yapmaktadır. YUKK'nin yürürlüğe girdiği tarih göz önünde bulundurulduğunda göç sorunun hukuku boyutta çok sayıda boşluğa sahip olduğu söylenebilir. Bu boşluğun yaratmış olduğu açıklık hizmetlerin koordinasyonu, sınır güvenliği ve kentleşmeye olan negatif etkilerine yönelik çalışma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. YUKK kanununun ihtiyaç analizi ve gerçekleştirilecek olan hizmetlerin kurumlar arası eşgüdümlü olarak etkili bir şekilde çalışacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında, merkezi yönetim ve yerel yönetimler tarafından göç hareketlerine katılan ve kentsel alanlarda yaşayan göçmenlere verilen hizmetlerin kalitesi ve devamlılığı bakımından örnek uygulamaların daha yaygın hale getirilmesi önemlidir. Günümüzde ve yakın gelecekte uluslararası göç hareketlerinin devam edeceğine ilişkin öngörüler söz konusu iken kentleşmenin kent kimliğini koruyarak devam etmesi oldukça önemlidir.

Göç olgusu basitçe insanların "daha iyi bir yaşam" arayışıyla hareket etme hareketini ifade eder. Göç kavramı, gerekçeleri ortaya koyan yaklaşımıyla Türk Dil Kurumu tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “*Birey veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret*” (TDK, 2022) şeklinde tanımlanmaktadır.

Günümüz göç hareketlerine bakıldığında çoğunlukla eğitim ve iş amacıyla gerçekleştiği söylenebilir (Sağlam, 2006). Yalçın (2004) ise göç olgusunun çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gereken bir gerektiğini ifade etmiş olup bu bağlamda göçü ekonomik, politik, ekolojik vb nedenlerden ötürü bireysel veya kitlesel yer değiştirme şeklinde tanımlamıştır. Bu açıklamalardan hareket göç olgusu nedeni ne olursa olsun dünya genelinde gerçekleşen ve farklı nedenlerden ötürü meydana gelen, her bir birey açısından farklı sonuçlara yol açan zorlu bir süreç olarak nitelendirilebilir.

2.1.1. Göç Çeşitleri

Göç olgusu çeşitli kriterlere göre gruplandırılmaktadır. Göç hareketinin yönüne göre iç ve dış göç şeklinde ikili bir ayırım yapılmakla birlikte göçün alanı, nedeni, yeri, gelişimi bakımından pek çok türü söz konusudur (Ticaret ve Kalkınma Bakanlığı, 2014).

2.1.1.1. Nedenlerine göre göç

Tarihsel süreçte göç hareketleri pek çok farklı nedenden ötürü gerçekleşmiş olmakla beraber Sanayi Devrimi sonrasında başta ekonomik nedenler olmak üzere siyasi ve toplumsal nedenler göç hareketlerinin gerçekleşmesindeki temel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Keleş ve Yavuz, 1983: 6). Bilhassa ulaşım alanında ve iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler neticesinde yeni yaşam alanlarına ilişkin farkındalık düzeyi artan kişilerin daha iyi bir yaşam sürme isteği göç etme eğiliminde artışı da beraberinde getirmiştir (Sencer, 1979: 28).

Petersen (1978) göç olgusunu nedenlerine göre ilkel göç, zorunlu ve yönlendiren göç, serbest/özgür göç ve kitlesel göç olmak üzere beş grup altında ele almıştır. Bunlardan ilkel göçün temel nedenini ekolojik itici faktörler olduğunu belirtmiştir. Bu göç türü bilhassa ilkel topluluklarda yaygın olup doğa olayları karşısında çaresizliğin sonucunda ortaya çıkmış olan göçü ifade etmektedir. Zorunlu göçün temel itici gücü devlet ya da eşdeğer bir sosyal kurumdur. İlkel göçte doğal çevreye vurgu yapılmakta iken zorunlu göçte ise sosyal çevreye vurgu yapılmaktadır. Doğal çevre nasıl ki zorluklara ve baskıya neden olarak insanları göç etmeye zorluyorsa sosyal çevreye uyum sağlanamaması da insanların göç etmesine neden olabilmektedir. Zorunlu göçte göç etme kararı topluluğun elinde değil iken yönlendiren göçte ise karar verme yetkisi az da olsa topluluğun elindedir. Bununla birlikte hem zoraki hem de yönlendiren göçte sosyal baskı temel neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Petersen (1978) tarafından ifade edilen bir diğer göç türü olan serbest/özgür göçte ise birey ya da topluluklar zorlayıcı herhangi bir durum bulunmaksızın gönüllü bir şekilde gerçekleştirilen göç türüdür. Kitlesel göç, serbest göçlerle ve teknolojik gelişmelerle bağlantılıdır. Yani serbest göçle giden insanlar yerleştikleri yeni yerin imkân ve fırsatlarını geldikleri yerdeki insanlara anlatır. Bu da göç edilen yerlerin cazip hale gelmesine neden olur. Kısacası, öncü göçmenler, teknolojik gelişmeler doğrultusunda kurdukları göçmen ağları sayesinde yeni göç

hareketleri için teşvik edici bir etki sağlarlar (Petersen, 1978).

Nedenleri doğrultusunda meydana gelmekte olan gönüllü ve zorunlu göçte gönüllü bir karar verme süreci yaşanmakta iken iklimsel koşullar, politik baskılar ve güvenlik kaygıları göçün temel nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çobanoğlu, 1996: 27). Oran (2009: 70-72) zorunlu ve gönüllü olmak üzere ikiye ayırdığı göç kavramını şu şekilde açıklamaktadır; *“zorunlu göç bir topluluğun siyasi, dini vb nedenlerle yapmış olduğu yer değiştirme durumu iken gönüllü göç ise ticaret ya da çalışma amaçlı gerçekleştirilen göçtür”*

Tekeli (1998:9-11) tarafından iç göç hareketlerinin zorlayıcı nedenlerine şu şekilde vurgu yapılmaktadır; *“günümüzde iç göç belli bir yerleşim yerinde belli bir zaman süresince yaşayan, yaşadıkları bölgeyi gönüllü bir şekilde başka bir yere taşıyanların miktarıdır”*. Bu tanımlama ilk başta tüm üretim düzenlerinde geçerli bir tanım olmakla beraber daha dikkatli bir şekilde değerlendirilecek olursa tanımın çoğunlukla modern sanayi toplumları için geçerli olduğu görülmektedir. İnsanlar tarım toplumunda toprağa bağlı oldukları için yer değiştirme olayı da bireyin iradesine bağlı değildir. Göç zorla yerinden edilmeleri değil de yalnızca gönüllü yerinden edilmeleri içeriyor ise bu göç türünün ortaya çıkabilmesi için modern toplumun, ulus devletin ve özgür bireyin oluşmuş olması gerekmektedir. Bu nedenle de modern toplumlarda iç göç insan-mekân ilişkisinin düzenlenmesinde kullanılan kategorilerden birisi haline gelmektedir.

2.1.1.2. Göç etme biçimlerine göre göç

Kişiyi ya da toplulukları göç etmeye iten faktörler ele alındığında göç kararının alınması aşamasında göçe iten neden ve kapsamına ilişkin olarak her göç birbirinden farklıdır. Bu açıdan bireysel göç, kitlesel göç, zincirleme göç gibi göç türleri ortaya çıkmaktadır. Belirtilen bu göç hareketlerinde gönüllü ve zorlayıcı etkenlerin uzantısından söz edilebilir.

2.1.1.3. Akım türüne göre göç

İç göç içinde, kırsal ve kentsel alanlar içindeki ve arasındaki hareketlerin yönüne göre dört yönlü bir sınıflandırma vardır:

- a) Kırsaldan Kırsala göç
- b) Kırsaldan Kente göç
- c) Kentten Kırsala göç
- d) Kentten Kente göç

Bu akımlar arasında en önemlisi kırdan kente göçtür çünkü işgücünün geleneksel tarım sektöründen kentleşmiş sanayi sektörüne aktarılmasına katkıda bulunur ve kentleşmeyle doğrudan bağlantılıdır. Kırdan kente göç, mekândaki farklı ekonomik fırsatlara verilen bir yanıttır (Mitra ve Muruyama, 2011).

Kırsal ve kentsel alanlar arasındaki gelir farklılıkları bu tür göçün ana nedenlerinden biridir, çünkü Hindistan gibi gelişmekte olan ekonomilerde tarım tek başına kırsal geçim kaynaklarını sürdürmez. Deshingkar (2006), Hindistan'da tarımda istihdam yaratma oranının ve reel ücret artışlarının yavaşladığını savunmaktadır. Dahası, kentsel alanlar, eksik istihdam veya işsizlikle karakterize olan kırsal kesimdeki fazla işgücünü kendine çekmektedir. Yüksek gelir gruplarını kırsal alanlara çeken faktörler ise daha iyi bir sosyal altyapı (eğitim, sağlık vb.), daha iyi olanaklar ve sosyal, kültürel, dini ve ailevi zincirlerden bağımsızlık arayışıdır.

Benzer şekilde, kentten kente göç de nüfusun büyük kasaba ve şehirlerde yoğunlaşmasıyla ilgilidir ve kırsal alanlardan küçük kasabalara ve daha sonra küçük kasabalardan büyük şehirlere yapılan kademeli göçün bir sonucu olabilir. Bununla birlikte, Hindistan gibi gelişmekte olan birçok ülkede, özellikle evlilik veya ailevi nedenlerle yer değiştiren kadınlar arasında kırdan kıra göç de önemlidir. Her göç akımının farklı öncülleri, nedenleri ve sonuçları vardır.

2.1.1.4. Uzaklık kriterine göre göç

Genel olarak uzaklık kriterine göre göç hareketleri iç ve dış göç şeklinde iki ana gruba ayrılmaktadır. Göç hareketleri uzaklık kriterine göre kırsal ya da kentsel alanın kendi içerisinde olabileceği gibi kırsal alandan kentsel alana doğru, kırsal alandan kırsal alana doğru, kentsel alandan kentsel alana doğru da gerçekleşebilmektedir (Yalçın, 2004: 109).

İç göç: İç göç, insanların ülke içinde göç etmesidir. Bir ülkenin iç göçünün özellikleri ve kalıpları, o ülkenin kalkınma hızı ve sürecinin hayati göstergeleridir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri kelimenin tam anlamıyla hareket halindeki bir ülkedir ve her zaman da öyle olmuştur (Weeks, 2008), öte yandan gelişmekte olan birçok ülkenin nüfusu daha az hareketlidir. Ancak, insanların ulusal sınırlar içindeki hareketliliğini ölçmek çok zordur. Bu nedenle iç göçün tanımının net bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. İnsanlar sürekli olarak bir yerden başka bir yere hareket eder ve bu hareketler doğası gereği çeşitlilik gösterir. Kat edilen mesafeler birkaç kilometreden birkaç kilometreye kadar değişmektedir. Ayrıca, yeni yerde kalış süresi birkaç saatten birkaç yıla kadar değişebilir. İş yerine gidip gelme, alışveriş yapma, ziyaret etme, iş veya eğlence amaçlı seyahat etme gibi birçok hareket gündeliktir. Bu tür hareketler sürekli veya kalıcı bir ikamet değişikliği içermez ve bu nedenle, olağan ikamet yerinin değiştirilmesini içeren göçten ayırt edilmelidir. İç göçün tanımında aynı ülke sınırları içerisinde mekansal hareketlilik vurgusu dikkat çekmekle beraber aynı dili konuşmakta olan ülkeler arasındaki yer değişiklikleri de iç göç kategorisi altında değerlendirilmektedir (Tekeli, 1998: 104).

İç göçün operasyonel bir tanımı, bir mülki birimden diğerine veya bir mülki birimin idari sınırı boyunca ikamet değişikliğidir. Dolayısıyla, bir göçmenin ikametgahını her zamanki ikametgahının bulunduğu siyasi bölgeden değiştiren bir hareket eden olduğu söylenebilir. Göçü tanımlayan bir kriter olarak mülki taksimatın yeknesaklıktan yoksun olduğu açıktır, zira taksimatlar büyüklük, şekil ve sınır uzunluğu bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle bu kriter, farklı ülkelerdeki göç karşılaştırmaları yapıldığında uygun değildir. Ancak Birleşmiş Milletler, alansal birimin mümkün olduğunca küçük olmasını tavsiye etmiştir (Bhende ve Kanitkar, 2006).

Kongar (2000: 550) göç hareketlerinin yönüyle ilgili yapmış olduğu değerlendirmelerde göçe iten nedenlerin etkililiğine vurgu yaparak kırsal kesimdeki yaşam şartlarının yetersiz oluşunun iç göçün en önemli nedeni olduğunu ifade etmiştir. Sonuç itibarıyla göç olgusu farklı açılardan sınıflandırılrsa da ekonomik, politik ve sosyal nedenlere bağlı olarak gerçekleştiği düşünülebilir.

Marshall (1999: 314) Sosyoloji Sözlüğünde yapmış olduğu iç göç tanımında ülke içi nüfus hareketlerinin itici ve çekici faktörlerine dikkat çekmiştir. Bu çerçevede iç göçü

ulus devletlerin sınırları içerisinde, emeğin ekonomide büyüme kutbunu teşkil eden bölgelere doğru göç etmesini karşılayan nüfus hareketleri olarak tanımlamıştır. Marshall aynı zamanda kentleşme ve sanayileşme süreçleri ile beraber ilerlemekte olan iç göçün kırsaldan kentsel alanlara büyük nüfus hareketlerini kapsadığını ifade etmiştir (Marshall, 1999: 314).

Dış göç (uluslararası göç): Uluslararası göç, insanlar kendi ülkelerinin siyasi sınırlarını aşp başka bir ülkeye girdiklerinde meydana gelir. Uluslararası göç ister gönüllü olsun ister kıtlıklar, fetihler ve çeşitli zulümler nedeniyle insanlar tarafından zorlansın, insanlık tarihi kadar eskidir. Ne yazık ki, kesin bilgi eksikliği nedeniyle, bu tür göçlerin boyutu ve niteliği tam olarak bilinmemektedir. Günümüzde uluslararası göç istatistikleri çeşitli ülkeler tarafından kendi kullanımları için tutulmaktadır ve bu nedenle, bu tür istatistiklere dayalı karşılaştırmalar tekdüzelik eksikliği nedeniyle zorlaşmaktadır (Özer, 2004: 11).

Uluslararası göçmenler ulusal sınırların ötesinde ikamet değiştirirler. Uluslararası göçmen, farklı bir ülkeye taşınan kişidir. Her yıl milyonlarca insan çeşitli nedenlerle uluslararası sınırları geçmektedir. Bazıları bunu iş için yaparken, bazıları tatile çıkmaktadır. Bazıları ise anavatanlarını geri dönme niyetleri olmadan terk etmektedir.

Göç hareketlerinin dünya genelinde uluslararası bir boyuta ulaştığı günümüzde dini, siyasi, etnik ayrımcılık, savaş, işsizlik, temel yaşamsal ihtiyaçları karşılayamama vb nedenlerden ötürü refah düzeyi daha yüksek olan ülkelere gerçekleştirilen göç hareketlerindeki ası amaç daha iyi bir yaşama ulaşma isteğidir. Birleşmiş Milletler 'in (BM) 2004'te yayımladığı “Dünya Ekonomik ve Sosyal Araştırma” İsimli uluslararası Göç Raporu ve 2008'de yayımladığı Uluslararası Göçmen Stoku'ndaki Eğilimler Raporu'na göre 1960 yılında uluslararası göçmen sayısı 76 milyon iken bu sayı 1970 yılında 82 milyon, 1980 yılında 100 milyon, 1990 yılında 155 milyon, 1995 yılında 166 milyon, 2000 yılında 178 milyon, 2005 yılında da 195 milyon olarak bildirilmiştir (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011: 22).

Uluslararası göç dinamikleri açısından değerlendirildiğinde ülkelerin gelişmişlik göstergelerinin insanlar açısından çekim gücü oluşturmalarının yanı sıra savaşların ardından ülkelerini kalkındırabilmek için Avrupa ülkelerine doğru toplu göçlerin

yaşandığı görülmektedir. Avrupa ülkelerinin yeniden inşası için gereken işgücünün kırsal kesimdeki iç göç hareketlerinin yetersizliğinden ötürü özellikle Güney Avrupa, Kuzey Afrika ve Batı Avrupa ülkelerinden toplu göç hareketleri gerçekleşmiştir (Doğani, 2002: 93).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Avrupa ülkelerinde ekonomik kalkınmanın sağlanabilmesi için uygulamaya konulmuş dış göç politikaları uluslararası göçün en önemli nedenlerindendir. Uluslararası göç hareketleri günümüze tüm ülkeleri göç alan veya göç veren yahut hem göç alan hem de göç veren ülkeler olmak üzere her geçen gün artan şekilde etkilemektedir (Castles, 2002: 7-8).

Bilhassa sosyal refah düzeyi yüksek olan ülkelere olan göç eğilimine karşılık ülkelerin sınır güvenlikleriyle ilgili katı vize politikaları düzensiz göçün ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2.1.1.5. Düzensiz göç

Düzensiz göç, 2000'li yılların başından bu yana medyanın ve siyasetin orantısız ilgisini çeken çok yönlü, dinamik bir olgudur. Avrupa Birliği Üye Devletlerinin çoğunda, 2015'te sözde 'göç krizinin' patlak vermesinden bu yana siyasi tartışmaların ön saflarında yer almaktadır. Gerçekten de düzensiz göçe gösterilen siyasi ilgi, göçün hacmiyle orantısızdır. Göçmenlerin dünya nüfusunun %3,3'ünü oluşturduğu tahmin edilmektedir (IOM, 2017, UNDESA, 2017) ve bunların %15 ila %20'sini düzensiz durumdaki göçmenler oluşturmaktadır. Bu da küresel nüfusun yaklaşık %1'ine, yani dünya genelinde yaklaşık 30-40 milyon kişiye tekabül etmektedir (UN OHCHR, 2014; ILO, 2015). ABD'de belgesiz nüfusun 2015 yılında 11 milyon olduğu tahmin edilmektedir (Rosenblum ve Ruiz Soto, 2015). Avrupa'da ise 2008 yılında 1,9-3,8 milyon (Kovacheva ve Vogel, 2009); 2018 yılında ise 2,9 ila 3,8 milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir (Pew Research Centre, 2019).

Düzensizlik örüntüleri çok çeşitlidir ve bir sınırı yasadışı yollardan geçen kişilerin yanı sıra vize aşımı yapanları, belgesiz ebeveynlerden doğan çocukları, işsizlik veya belirli gerekliliklere uymama nedeniyle düzenli statülerini kaybeden göçmenleri ve reddedilen sığınmacıları içerebilir.

Düzensiz göç kavramı medya ve siyasi söylemler tarafından genellikle apaçıkmiş gibi ele alınsa da belirsizliklerden ve tutarsızlıklardan kaçınmak için üzerinde dikkatle düşünülmesi gerekmektedir (Triandafyllidou, 2010). Bir ülkeye yasadışı yollardan giren, düzenli ikamet sürelerini aşan, oturma izni olmadan bir ülkede yaşayan veya sınır dışı edilmelerine neden olacak şekilde göçmenlik kurallarını ihlal eden kişiler için birkaç farklı terim kullanılmaktadır. Akademik düzeyde -ama aynı zamanda medyada ve kamusal tartışmalarda- düzensiz, belgesiz veya izinsiz gibi terimler, daha ayrımcı olan 'gizli' veya 'yasadışı' terimlerine tercih edilmiştir. Gerçekten de hiçbir insan yasadışı olmasa da (Ambrosini, 2013), yasayı ihlal eden belirli uygulamalar ve davranışlar 'yasal olmayan' olarak adlandırılabilir (örneğin, yasadışı sınır geçişi). Tam ve dinamik bir resim için (Kovacheva ve Vogel, 2009), düzensiz ikamet edenler ülkede herhangi bir yasal ikamet statüsü olmayan ve tespit edildikleri takdirde ülkeyi terk etme emrine tabi olabilecek yabancılar (stoklar) ve gerekli geçerli belgeler olmadan uluslararası bir sınırı geçen düzensiz giriş yapanlar (akışlar) arasında ayrım yapılmaktadır.

Çeşitli düzensiz statüleri açıklığa kavuşturmak için, aşağıda göçmenlerin yaşayabileceği düzensiz kalış biçimlerinin bir listesi (Triandafyllidou ve Bartolini, 2020: 16) yer almaktadır ve bu liste giriş, kalış ve işle ilgili statülerin kesişmesinin karmaşıklığını gösterme amacına hizmet etmektedir:

- Sahte belgeli kişiler veya gerçek belgeleri olan ancak sahte kimliklere sahip kişiler
- Görünüşte yasal geçici ikamet statüsüne sahip kişiler
- Çalışan turistler (turist vizesiyle giriş yapan ve düzensiz çalışan) olarak adlandırılan kişilerin bazı ülkelerdeki düzensiz göçmenlerin çoğunluğunu oluşturduğu varsayılmaktadır. Mevsimlik ve sözleşmeli işçiler gibi geçici şartlı izne sahip göçmenler de sözleşme şartlarını ihlal ettikleri takdirde (örneğin, izin verilenden daha uzun bir süre çalıştıkları takdirde) sınır dışı edilebilmektedir

- İkamet statülerini, başlangıçta izni veren koşulları artık karşılamadıkları için kaybeden kişiler (işsiz, çalışma izni almak için artık iş ilişkisi gösteremeyen, eğitim süresi sona eren öğrenci, reşit olan genç yetişkinler için aile izninin sona ermesi, vb. ;)
- Yasa dışı yollardan giriş yaptıkları ve statülerini düzenli hale getirmenin bir yolunu bulamadıkları için hiçbir zaman düzenli bir statüye sahip olmayan kişiler
- Yasa dışı yollardan giriş yapmış ancak kamu makamlarında kayıtlı olan kişiler. Örneğin, iltica başvurusunda bulunduktan sonra koruma talepleri reddedilen kişiler
- Düzenli bir statüsü olmayan, sınır dışı edilmelerinin askıya alındığını ve dolayısıyla yarı yasal ikamet statülerini kanıtlayan bir belgeye sahip olan veya olmayan tolere edilen kişiler: örneğin, menşe veya transit ülke ile anlaşma olmadığı için geri dönüş mümkün olmadığı veya göçmenin uyruğunu belirlemek mümkün olmadığı
- Yasa dışı ikamet eden ve dolayısıyla tam belgelenmiş statüsü olmayan ebeveynlerden doğan çocuklar.

Düzensizlik tamamen göçmenin eseri değildir: bürokratik işlemlerin yürütülmesindeki gecikmeler ve hatalardan kaynaklanabilir. Dahası, düzensiz kalış ve düzensiz çalışmaya ayrıcalık tanıyan işgücü piyasası dinamiklerine gömülüdür. Düzensizlik, inşaat, ev işleri, tarım ve gıda endüstrisi gibi belirli sektörlerdeki işgücü piyasası koşulları için işlevseldir; düzensiz göçmen işçiler ucuz ve bol işgücü sağlamaktadır (Jordan ve Düvell, 2002; Van der Leun ve Kloosterman, 2006; Cheliotis, 2017). Devletler, karşılanması mümkün olmayan düzenli kalma ve çalışma koşulları yaratarak, dolaylı olarak vicdansız işverenlerin çıkarlarını desteklemekte ve işgücü piyasasında ulusal ekonomi için işlevsel olan etnik bölünme ve hiyerarşiler yaratmaktadır.

Düzensiz göçmenler genellikle resmî belgelerden tamamen mahrum değildir. Yasal sosyal güvenlik numaralarına, iş sözleşmelerine, okula kayıt belgelerine veya belediyeler tarafından verilen kimlik kartlarına sahip olabilirler, ancak kalma izinleri yoktur (Vasta, 2008; Chauvin ve Garcés-Mascareñas, 2014). Bu tür belgeler, işgücü piyasasına ve sosyal hayata fiilen dahil olunduğuna tanıklık etmekte ve düzensiz göç olgusunun dinamizmini ve karmaşıklığının yanı sıra yönetiminin parçalanmışlığını

göstermektedir.

Uluslararası göçün en zayıf noktası olan ve sınır güvenlik önlemleri hususunda ülkelerin katı vize politikaları uygulamasına yol açan en önemli nedenlerin başında düzensiz göç gelmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne göre düzensiz göç hedef ülkeler için ülkelerine yasadışı yollarla gelen yahut yasal yollar ile gelmesine karşın ülkeden yasal çıkış süreleri içinde çıkmayan kişileri kapsamakta iken kaynak ülke için ülkesini terk ederken gerekli olan prosedürleri yerine getirmeyerek ülke sınırları dışına çıkan kişileri kapsamaktadır. Transit ülkeler açısından ise kaynak ülkelerden hedef ülkelere gitmek için yasal veya yasal olmayan yollarla ülke sınırları içerisine girerek bu ülkeyi bir geçiş ülkesi olarak kullanıp ülke sınırlarını terk eden kişilerdir (Topçuoğlu, 2016).

İnsanların daha iyi yaşam sürme istekleri ve ülkelerindeki göçe iten nedenlerden ötürü farklı göç yöntemleri ve yollarını kullanarak göç etme arayışları günümüzde yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bu arayış düzensiz göç kavramının ortaya çıkmasındaki en önemli etkidir. Düzensiz göç çeşitli türleri içermekte olup bunlar mülteci ve sığınmacı göçü, transit göç ve insan kaçakçılığı şeklinde üç ana grup altında ele alınabilir (İçduygu, 2004: 24).

a) Mülteci ve sığınmacı göçü: Mülteci savaştan, şiddetten, çatışmadan veya zulümden kaçan ve başka bir ülkede güvenlik bulmak için uluslararası bir sınırı geçen kişidir. Mülteci ve sığınmacı kavramları hukuki bir boyuta sahiptir. 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumlarına Dair Cenevre Sözleşmesi'nde mülteci ırkı, dini, milliyeti, belli bir toplum grubuna üyeli ya da siyasi düşüncelerinden ötürü takibata uğrayacağı korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen yahut korkudan ötürü istifade etmek istemeyen veya uyruğu soksa ve önceden ikamet ettiği ülkenin dışında bulunup ülkesine dönemeyen ya da korkusundan ötürü dönmek istemeyen yabancı olarak tanımlanmıştır (İçduygu, 2004)

Mülteciye benzer şekilde, sığınmacı da kendi ülkesindeki tehlikeler nedeniyle koruma arayan kişidir. Her mülteci başlangıçta bir sığınmacı olsa da, her sığınmacı nihai olarak bir mülteci olarak kabul edilmeyecektir. Bunun nedeni, mülteci olarak tanınma hakkının, bir sığınmacının sığındığı ülkede koruma başvurusunda bulunmasının ardından kanunla belirlenmesidir (İçduygu, 2004).

b) Transit göç: Transit göç kavramı, ilk olarak 1990'larda çeşitli uluslararası kuruluşlar, düşünce kuruluşları ve Avrupa kurumları tarafından gündeme getirilerek (Düvell, 2006), Avrupa'ya yönelik akışların giderek yoğunlaşması ve göç yollarının çeşitlenmesiyle ilişkili olarak kamu söylemine ve bilimsel ilgiye girmiştir. Yeni ortaya çıkan "göç coğrafyası" özellikle AB göç politikalarının uluslararasılaşması ve dışsallaşması süreci ve buna bağlı olarak göç üzerindeki yasal kısıtlamaların artması ve sınır kontrollerinin yoğunlaşması ile özdeşleştirilmiştir (Boswell, 2003). Transit göç kavramı böylece bulanık, siyasallaşmış (belgesiz insan kitlelerinin yasadışı girişine yönelik endişeyi ima eden) ve Avrupa merkezci (Avrupa'nın "sınırlarına" yerleşen tüm göçmenlerin mutlaka Avrupa'ya yönelik olduğunu varsayan) bir etiket olarak doğmuştur (Düvell, 2006). O zamandan bu yana deneye dayalı ve teorik literatürün gelişmesi olgunun daha derinlemesine bilinmesine katkıda bulunmuş olsa da, Düvell'in de vurguladığı gibi (2008), ne uluslararası politika ve uluslararası hukukta ne de sosyolojik ve antropolojik çalışmalarda "transit göç" için tek ve ortak kabul gören bir kategori veya tanım bulunmamaktadır. Bunun yerine çok sayıda kategori bulunmaktadır. Ya da bazı yazarların belirttiği gibi (Cassarino ve Fargues, 2006) kavramın sabit ve net bir tanımı yoktur, daha ziyade (genellikle örtük) varsayımlara dayanmaktadır.

Transit göç, bir göç statüsünden ziyade bir süreçtir ve düzensiz göçmenler kadar düzenli göçmenler, gönüllü göçmenler kadar zorunlu göçmenler, işçiler kadar öğrenciler gibi çeşitli göçmen kategorilerini kesen bir aşamadır (Cassarino ve Fargues, 2006; Papadopoulou, 2009). Dahası, geçişler çok farklı koşullarda, çok farklı nedenler ve niyetlerle gerçekleşebilir ve çoklu (genellikle öngörülemeyen) sonuçlara yol açabilir. Göçmenlerin projeleri ve istekleri genellikle değişkendir ve devam etmektedir, bu da göçün genellikle doğrusal bir süreç olmadığını göstermektedir. Başlangıçtaki planlar, yörünge boyunca farklı aşamalarda güçlü bir şekilde etkilenebilir, değiştirilebilir ve yeniden tanımlanabilir (Schapendonk, 2009; 2010a; 2010b).

c) İnsan kaçakçılığı: İnsanların hedef ülkeye yasal olarak giriş yapamadığı durumlarda gündeme gelen düzensiz göç, insan ticaretine yol açıyor. İnsan ticareti, insan hakları ve sınır yasalarının ihlalini ve insan onurunu zedeleyen uygulamaları içermektedir. İçduygu' ya (2004: 24) göre insan kaçakçılığı ile ilişkili bir diğer kavram olarak gündeme gelen insan ticareti kavramı birbirinden şu şekilde ayrılmaktadır:

- a) İnsan ticareti kavramı sömürüyü içerirken, insan kaçakçılığı para karşılığında sınırı yasadışı yollardan geçmeyi içerir.
- b) İnsan ticaretinde sınırı geçmek gerekli değildir, oysa insan kaçakçılığında bir kişinin başka bir ülkeye yasadışı yollardan girmesi gereklidir.
- c) İnsan kaçakçılığında göçmenin tam rızası vardır, insan ticaretinde ise yoktur.

Kavramın içeriğinden de anlaşılacağı üzere insan ticaretinde bireyin talebi, rızası olmaksızın ekonomik değeri olan bir mal veya hizmet şeklinde istismar edilmektedir. İnsan ticareti ise bireyin talebi ve rızası doğrultusunda para karşılığında başka bir ülkeye yasadışı yollardan girişini içerir. Ancak her iki durumda da insan hakları ihlal edilmektedir.

Castles'a (2002: 14) göre ekonomik değişim, siyasi mücadeleler ve çatışmaların neden olduğu göç olgusu biçim değiştirerek varlığını sürdürecektir. Değişimin bir uzantısı olarak çağdaş göçün niteliğinde önem kazanan beş temel eğilim; küreselleşme, hızlanma, farklılaşma, feminizasyon ve göçün giderek siyasallaşması önem kazandığından, göç hareketlerinin değişen dünya dinamikleri içinde çok boyutlu bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

2.2. Suriye Göçü ve Yansımaları

Suriye'nin Deraa şehrinde iki kişinin duvara yazdıkları yazılar sebebiyle tutuklanmaları ve ağır işkenceye maruz kalmaları aşiretlerin öncülüğünde 15 Mart 2011 tarihinde Şam'daki büyük gösterilere neden olmuştur (Aydın, 2013). Gün geçtikçe tepkiler artmış ve ülke genelinde bu gösteriler yerini çatışmaya bırakmıştır. Bu çatışmalarda binlerce insan ölmüş, milyonlarca insan ülkeyi terk etmiş ve ülke içinde çok büyük bir iç savaş başlamıştır. Suriye'de yönetim ve halkın karşı karşıya gelmesi toplumsal olayları doğurmuştur. Suriye'deki mevcut yönetim halkın toplu hareketlerine karşı direnç göstererek hareketler içerisinde yer alan sivil kişileri öldürmüştür. Ülke içerisinde halk ve yönetim arasında yaşanan kargaşa ortamı hala devam etmekte ve beklenenin aksine beklenen demokrasi bir türlü kabul görmemiştir (Orhan, 2013). Bu durum yaşanan şiddetin derecesini gün geçtikçe arttırmıştır. Şiddet olayları 23 milyona sahip nüfusun 11 milyonunu yardıma muhtaç hale getirmiş, ülkede düzeltilmesi imkânsız boyutlarda

tahribata neden olmuştur (Kap, 2014). Ülke içerisinde bireylerin yaşam alanlarının yıkılması ve yaşamının imkânsız hale gelmesi 12 milyon kişinin başka ülkelere göç etmesine neden olmuştur. Ülke de yaşanan bu göç Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından “yakın tarihte görülen en büyük göç dalgası” olarak adlandırılmıştır.

Bu göç dalgasından en çok etkilenen, en uzun kara sınırına sahip olan Türkiye’ye olmuştur. Türkiye “Açık kapı” politikasıyla sınır kapılarını Suriye’den göç eden kişilere açmış ve göç olaylarının başlamasına zemin oluşturmuştur. Türkiye resmi açıklamalarının ilk etabında, Suriye’deki kargaşa durumunun geçici olduğunu ve Suriyeli kişilerin ülkelerine döneceklerini belirtmiş, savaş nedeniyle Türkiye’ye gelen kişilerin “misafir” olduklarını belirtmiştir (Kap, 2014). Durulması beklenen şiddet olaylarının gün geçtikçe şiddetlenmesi göç olaylarının artmasını tetiklemiştir. Göç veren ve göç alan ülke konumunda olan Türkiye tarihinin en büyük göç olayıyla karşı karşıya gelmiştir.

Coğrafi yer değiştirme olarak ifade edilen göç süreciyle beraber göç eden kişilerin göç ettikleri yerden kültürlerini ve alışkanlıklarını da birlikte getirdikleri kabul edilmektedir. Belirtilen bu husus göç sürecinin ilk aşamalarında yoğun bir şekilde etkisini göstermekte iken daha sonraki süreçte ise göç edilen yerin koşullarına uyum sağlanmakta ve buna bağlı olarak da alışkanlıklar değişmektedir. Yeni edinilen deneyimler neticesinde bazen geçmiş birikimler değişmekte, bazen bunların etkisi azalmakta, bazen ise pekişmek suretiyle daha da belirginleşebilmektedir. Üretilen ürün ve hizmetlerin dağılımı toplumdaki bireyler arasında farklılık göstermektedir. Toplumsal rantın paylaşımında beklentilerin karşılanmaması halinde farklı sosyoekonomik düzeydeki bireyler arasında meydana gelen uçurum belirli kesimlerin birbirlerinden kopmasına yol açmakta ve yabancılaşma denilen durumun ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bilhassa göç hareketleri sonucunda yeni çevrelerinde sosyokültürel açıdan önemli değişimlere yol açan göçmenlerin süreç içinde kendilerini de değiştirdikleri görülmektedir. Buna göre “itici” ya da “çekici” nedenlere göre meydana gelmekte olan göç hareketi toplumda sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi değişimlere yol açan bir durum olarak nitelendirilebilir (Durugönül, 1997: 95).

Bu değişimin toplumsal boyutuyla birlikte kırsal kökenli insanların çeşitli yapıları kentlere karşı tutum ve davranış biçimlerinde toplumsal ve politik değer yargılarını benimsemelerine neden olurken, ekonomik yönüyle de tüketicilere bölgelerin sunulması sağlanmaktadır (Erkut, 1991: 7).

Kentlerde, özellikle gecekondulu mahallelerinde yaşayan bireyler hem iç göçe hem de dış göçe uyum sağlamak için kentte kalmanın ve kültürel bütünleşmenin üstesinden gelirken büyümek mümkün olabilir. Bu durumda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik toplum gelişiminin gerçekleştirilebilmesi için koruyucu koruma politikalarının gerekliliği bir kez daha öne çıkan hükümlerdir.

Gelişen okulların en temel sorunlarından biri olarak tanımlanan göç hareketleri, uluslararası göç hareketleri olarak varlığını göstermektedir. Merkezi olarak işlenen bu politikaların göçün toplumsal düzlemdeki etkilerinin analizinde kullanılan dinamikler hem mevcut durumun korunması hem de göçmenlerin toplumsal uyumu açısından büyük önem taşımaktadır. "Daha iyi bir yaşam" başlığı altında gidilen yol ve ulaşılan yerde "herkes gibi bir yaşam"a dönüşme beklentisi hem göçmenlerin hem de ülkenin kuzeydeki politikalarının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Sosyal ve ekonomik gelişmişlik kriterleri çerçevesinde yürütölen hizmetler bazı yönlerden cazip gelmekte ve hedef ülke haline gelmektedir. Hedef ülke açısından etkin göç yönetimi politikalarını içerir.

2.3. Türkiye'ye Gelen Suriyeli Öğrenciler ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları

Suriye göçü başladığında Türkiye "açık kapı" politikasıyla sınır kapılarını göçmenlere açmıştır. Suriye'deki iç savaş mağdurlarının korunmasında tarihi bir görev üstlenmiştir (Saklan ve Karakütük, 2022). Ancak kısa sürede çok sayıda insanın tahmin edilenden çok daha fazla göç ettiği gözlemlenmiştir. Göçmenlerin barınma, eğitim, sağlık vb. ihtiyaçları ile ilgilenen kurumlar bu ani kitlesel göçler karşısında yetersiz kalmıştır. Ülke içinde çözüm bulmak için ani kararlar alındı, düzenlemeler yapıldı. Özellikle insani ihtiyaçların söz konusu olması nedeniyle sağlık ve eğitim alanlarında hızlı adımlar atılmıştır. Geri dönecekleri düşüncesiyle alınan geçici tedbirler zamanla yetersiz kalınca büyük bir eğitim açığı ortaya çıktı. Kitlesel göç ve uyum sürecinde yaşanan olumsuzluklar, kayıp bir neslin eğitimsiz kalma tehlikesini gün yüzüne

çıkarmıştır. “Türkiye'nin Suriyeli öğrenciler konusunda üstlendiği görev karmaşık olduğu kadar büyük. Barınma, beslenme gibi temel insan ihtiyaçlarının yanı sıra eğitim ve uyum sürecinde psikolojik desteğe ihtiyaçları vardır” (Aktekin vd., 2017).

Göçmen öğrenciler planlanırken Türkiye'de eğitimlerine devam eden Türk öğrenciler de göz ardı edilmemelidir. Çünkü Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerde yaşadıkları değişimlere uyum sağlamaları kadar eğitim sistemine uyum sağlamaları da önemlidir. Suriyeli ve Türk öğrencilerin ülkenin geleceği açısından önemi düşünüldüğünde, hazırlanacak uygulamaların önemi ortaya çıkıyor. Ülkeler için nitelikli bir geleceğin iyi eğitilmiş ve donanımlı nesillerle olacağı bilinmektedir. İhtiyaç duyulan eğitim, Ralph W.Tyler (1987) tarafından bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere insanlarda istenilen davranış değişikliğinin sağlanması ancak eğitimle mümkündür. Eğitim kalitesinin artırılması ve yaşanan göçlere uygun uyumların sağlıklı planlanması hem olası krizlerin önüne geçecek hem de Türkiye'nin geleceği için atılmış nitelikli bir adım olacaktır.

GİGM'nin 2020 verilerine göre Suriye'den Türkiye'ye göç eden eğitim çağındaki kişi sayısı şu şekildedir:

- 5-9 yaş aralığı: 518.834
- 10-14 yaş aralığı: 394.517
- 15-18 yaş aralığı: 259.742
- 19-24 yaş aralığı: 512.590.

Veriler incelendiğinde Türkiye'ye Suriye'den göç ile gelen eğitim çağındaki kişi sayısının yok sayılamaz nitelikte olduğu görülmektedir. Özellikle eğitimin ilk basamağını oluşturan 0-10 yaş aralığındaki kişilerin iyi bir eğitimle başlamış olması olası birçok problemi çözebilir.

Tablo 1. Türkiye’de Yıllara Göre Suriyeli Öğrenci Sayısı

Yıllar	Toplam Çağ Nüfus	Okullaşan Toplam Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı (%)
2014-2015	756.000	230.000	30.00
2015-2016	834.842	311.259	37.00
2016-2017	833.039	492.544	59.00
2017-2018	972.200	610.278	62.52
2018-2019	1.047.536	634.058	61.39
2019-2020	1.082.172	684.919	63.29

Tablo 1’deki verilere göre geçtiğimiz 5 yıllık süreçte okullaşan öğrenci sayısında yaklaşık 3 katlık bir artış gerçekleşmiş olup okul çağındaki nüfusun toplam okullaşma oranı ise %63.29 olarak gözlenmiştir (MEB, 2020).

Suriyeli çocukların okullaşma oranı okul öncesi eğitimde %30.77, ilkokulda %88.8, ortaokulda %70.3, lisede %32.55 olarak kaydedilmiş iken okullaşma oranlarının ortaokul ve lisede önemli oranda düştüğü bildirilmiştir (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı [3RP], 2021).

Göç İdaresi Genel Merkezi tarafından 2020 yılı Mart ayında yayımlanan veriler incelendiğinde geçici koruma altındaki Suriyeli göçmenlerin 1 milyon 180 bini okul çağındaki (5-18 yaş) çocuklardan oluşmaktadır (GİGNi 2020). MEB’in 2014/21 sayılı genelgesinde “Çocuk Hakları Sözleşmesi” gerekçe gösterilmek suretiyle geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikaları belirlenerek eğitim hakları devlet okullarında güvenceye alınmıştır. Bunun yanı sıra YUKK’un 34’üncü maddesinin “c” bendinin 4. fıkrasında da 18 yaşın altındaki çocukların herhangi bir ikamet izni bulunmaksızın aile ikamet izinleriyle ilk ve ortaöğretimde eğitim alma hakkına sahip olduğu ifade edilmektedir (Resmî Gazete, 2014).

Tablo 2. Okul Çağındaki Suriyeli Bireylerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı (GİGM, 2020)

Yaş	Kız	Erkek	Toplam
0-4	236.030	255.082	491.112
5-9	258.552	281.562	540.114
10-14	181.942	202.660	384.602
15-18	116.938	139.616	256.554
Toplam	793.462	878.920	1.672.382

2014 yılında yayımlanmış olan Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 28. maddesinde de geçici koruma altındaki kişilerin eğitim haklarına yönelik hususlar belirtilmiştir (Resmî Gazete,2014). İlgili yönetmelikteki haklar MEB tarafından kontrol edilip uygulanmaktadır. İlk ve ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin eğitim haklarına ilaveten 54-66 ve 36-66 aylık okul öncesi çağıdaki çocukların da okul öncesi eğitim hakları söz konusudur. Bunların yanı sıra yetişkinlerin ve yaşlıların da dil eğitimi, meslek edindirme kursları, hobi kursları gibi kurslardan faydalanma hakları da söz konusudur. Ön lisans, lisans ve lisansüstü yahut farklı yükseköğretim kategorisine yönelik eğitimler Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenmiş olan esaslar doğrultusunda ele alınmakta olup bu maddelerin haricindeki diğer konular MEB tarafından belirlenmiş olan esaslar çerçevesinde belirlenmektedir (Resmî Gazete, 2014).

2014'te getirilmiş olan yukarıda belirtilen yönetmeliklerden önce Suriyeli göçmenlerin Türkiye'de kısa süreli bulunacakları öngörüldüğünden kısa vadeli çözüm önerileri planlanmış olup yalnızca Geçici Barınma Merkezleri'ndeki çocuklarla ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda 2012'de Suriyeli göçmen çocukların ana dillerinde eğitim alabilmelerine yönelik düzenleme yapılmıştır (Seydi, 2014). 2011-2013 arası dönemde ülkemizde Suriyeli göçmen sayısı çok fazla olmayıp 2013'te ortaya çıkan krizin ardından çok sayıda Suriyeli ülkemize göç etmeye başlamıştır. Bu tarihten itibaren de sayıları çok hızlı bir şekilde artış göstermiştir (Şahin ve Sarı, 2016). Yaşanan bu gelişmeler ülkemizin Geçici Barınma Merkezleri'nin dışında yaşamakta olan Suriyeli göçmenler için de yukarıda belirtilmiş olan yönetmelikler çerçevesinde daha sistematik plan oluşturmalarını gerekli hale getirmiştir (Seydi, 2014). Bu sebepten ötürü de MEB'in 2014 tarih ve 21 sayılı genelgesinde Geçici Barınma Merkezleri'nin dışında Suriyeli göçmenlerin yoğun bir şekilde yaşadıkları il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı "Geçici Eğitim Merkezleri" kurulacağı belirtilmiştir (MEB, 2014). Tüm bunların yanı sıra devlet okullarına da hâlihazırda kayıt yaptıрма imkanlarının bulunduğu da yine yönetmeliklerce teminat altına alınmış durumdadır. Suriyeli göçmen çocukların öğrenim gördükleri eğitim birimleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Emin, 2016):

- Geçici Barınma Merkezleri içerisinde eğitim
- Geçici Barınma Merkezleri dışında eğitim
- Geçici Eğitim Merkezleri

- Devlet Okulları
- Suriyelilerin Açtığı Özel Okullar” (Emin, 2016).

Türkiye tarafından Suriyeli göçmen çocuklara tanınmış olan bütün bu haklara karşın 2019 yılı sonu verileri incelendiğinde okul çağındaki toplam 1.672.382 çocuktan yalnızca 680 bininin okullarda kayıtlı olduğu görülmektedir (UNICEF, 2019). 2016’da ülkemizde okullara kayıtlı olan Suriyeli göçmen öğrenci sayısı 490 dolayında iken 350 binden fazlası ise okul dışında kalmakta idi (UNICEF, 2016). Okul dışında kalan Suriyeli çocukların nedenleri ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

2.3.1. Geçici eğitim merkezleri (GEM)

Ülkemizde geçici koruma statüsündeki Suriyeli göçmenlerin barınma ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla Suriyeli göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı iller öncelikli olmak üzere 25 ilde oluşturulmuş olan merkezlerdir. Bunlar Geçici Barınma Merkezleri’nde ve bunların dışında, okul döneminde olan Suriyeli göçmen çocukların Suriye müfredatı çerçevesinde ana dillerinde eğitim almaları açılmış olan eğitim merkezleridir (Emin, 2016; KDK, 2018).

Okullarda Suriyeli göçmen çocuklara anaokulundan lise son sınıfa kadar eğitim verilmektedir (Yapıcı, 2019). 2016 senesindeki planlamalarla birlikte Suriyeli göçmen öğrencilere Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Böylelikle dil sorunu nedeniyle eğitim sistemine dahil olmakta zorluk yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil olmaları sağlanmaya çalışılmıştır (Emin, 2016; KDK, 2018).

Geçici Eğitim Merkezlerinde MEB’e bağlı öğretmenlerin yanı sıra Suriye uyruklu öğretmenler görevlendirilmiştir. Suriye uyruklu öğretmenler T.C. vatandaşı olmadıklarından bu öğretmenlerin maaşları UNICEF tarafından karşılanmıştır (Yapıcı, 2019). Bununla birlikte Suriye uyruklu kişilerin Türkiye’de çalışma izinlerinin olması gerekmektedir. Bunun için de 2016 yılında çıkarılan “Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik” ile bu kişilerin istihdam edilmeleri de sağlanmıştır (Resmî Gazete, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında açıklanmış olan verilere göre toplam 404 adet GEM bulunmakta olup bunların 30’u geçici barınma merkezlerinde, kalan 374’ü

ise geçici barınma merkezlerinin dışında yer almaktadır. Yine 2017 yılı verileri incelendiğinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında GEM’lerde toplam 222.429, devlet okullarında ise 387.849 Suriyeli öğrenci eğitim görmüştür (Tablo 3). Okul çağındaki Suriyeli toplam çocuk sayısına göre oranlandığında ise %62.52’sinin okul sistemine dahil olduğu bildirilmiştir (MEB, 2020; KDK, 2018).

2018-2019 eğitim-öğretim yılında 552.546’sı devlet okullarında, 90.512’si GEM’lerde olmak üzere toplam 643.058 Suriyeli öğrenci eğitim görmüş olup bu sayı okul çağındaki Suriyeli öğrenci sayısının %61.39’una tekabül etmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise 674.199’u devlet okulları, 10.720’si GEM’lerde olmak üzere toplam 684.919 Suriyeli öğrenci eğitim görmüş olup bu da okul çağındaki Suriyeli öğrenci nüfusunun %63.29’una tekabül etmektedir (Tablo 3).

Verilerden de görüleceği üzere devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrenci sayısında yıllara göre ciddi bir artış gerçekleşmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında devlet okullarına kayıt yaptırmak için Suriyeli öğrencilerin geçici koruma kimlik kartına sahip olmaları koşulunun kaldırılmış olması etkili olmuştur (Coşkun ve Emin, 2018).

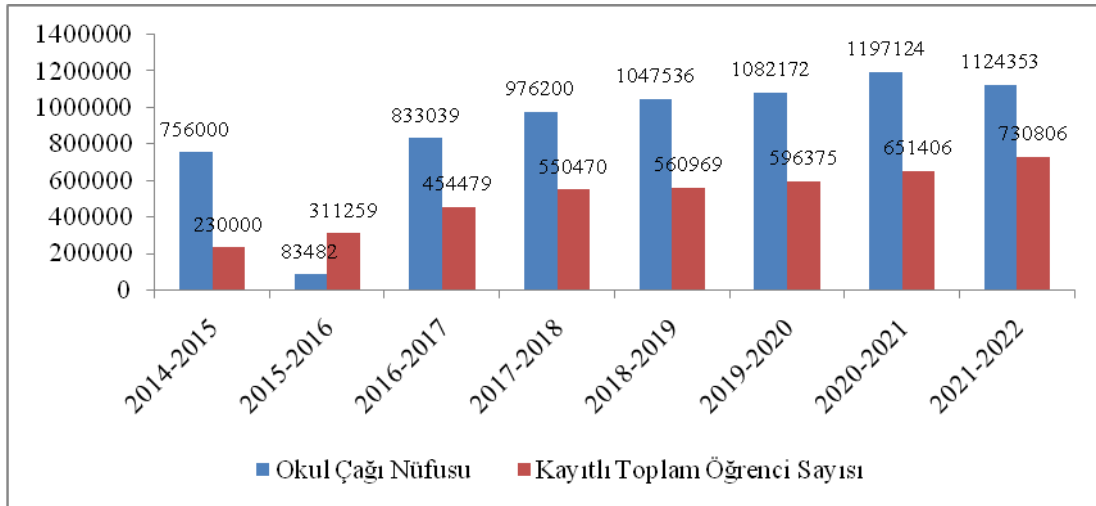
Tablo 3. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB, 2020)

Yıllar	Devlet Okulu	Geçici Eğitim Merkezi	Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu
2014-2015	40.000	190.000	230.000 (%30,00)	756.000
2015-2016	62.357	248.902	311.259 (%37,00)	834.842
2016-2017	201.505	291.039	492.544 (%59,00)	833.039
2017-2018	387.849	222.429	610.278 (%62,52)	976.200
2018-2019	552.546	90.512	643.058 (%61,39)	1.047.536
2019-2020	674.199	10.720	684.919 (%63,29)	1.082.172

Devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrenci sayısındaki artışla birlikte MEB tarafından Suriyeli öğrencilerin tamamıyla devlet okullarında eğitim görebilmelerinin sağlanması için GEM’lerin sayısı azaltılmaya başlanmıştır (Yapıcı, 2019). Bu durum neticesinde sistematik planlamaların olmamasının da etkisi sonucunda eğitim alanında ve sosyal alanlarda bazı sorunlar ortaya çıkmıştır.

2.3.2. Devlet okullarındaki eğitim problemleri

Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerin büyük kısmı 0-18 yaş arasındaki bireylerden oluşmaktadır. İlgili yaş grubunda 2017 yılı itibariyle toplam Suriyeli sayısı 1.286.355 olup bu da ülkemizdeki toplam Suriyeli nüfusun yaklaşık %50’sine tekabül etmektedir. MEB verileri incelendiğinde ise okul dönemindeki Suriyeli sayısının 833.039 olduğu görülmektedir (Tanrıkulu, 2017). Göç İdaresi Başkanlığı’nın hazırlamış olduğu son rapor incelendiğinde 2021-2022 döneminde geçici koruma altında yer alan okul çağındaki (5-18 yaş) Suriyeli çocuk sayısı 1.124.353 olup bunların 730.806’sının 2022 Ocak ayı itibariyle eğitim-öğretime dahil edildiği görülmektedir (MEB, 2022) (Şekil 1).



Şekil 1. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı

Suriye’deki iç savaştan ötürü ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan Suriyeli insanlar Türkiye’nin yanı sıra başka ülkelere de göç etmişlerdir (Morgan ve Garrison, 2022). Suriyeli çocukların göç ettikleri ülkelerde eğitime dahil olma hususunda ve eğitim sisteminde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların başında kuşkusuz dil sorunu yer almaktadır. Bunun yanı sıra karma eğitim sistemi de okul çağındaki kız Suriyeli öğrencilerin aileleri tarafından okula gönderilmemelerine yol açmıştır. Bunların yanı sıra eğitim hizmetlerinden yararlanabilmek açısından ulaşım noktasında da sorunlar yaşanmaktadır. Tüm bunlara ilaveten Suriyeli öğrencilerin göç ettikleri ülkelerdeki okullara kayıt yaptırması sonucunda sınıflardaki öğrenci sayısı da ciddi şekilde artış göstermiştir ki bu durum da akademik başarıda düşmelere neden olmuştur (Beste, 2015).

Türk eğitim sisteminde Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunların ortaya konulması noktasında yeterli kaynak bulunmamaktadır. Yaşanan sorunlar çoğunlukla sivil toplum kuruluşları (STK) ve akademik çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre belirlenmektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitim ile ilgili yaşamış oldukları sorunlar aşağıdaki gibi beş ana başlık altında ele alınabilir.

2.3.2.1. Dil problemi

Bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye göç edenlerin yaşadığı en önemli sorun kuşkusuz dil sorunudur. Suriye'den göç eden öğrencilerin de Türk eğitim sisteminde yaşadıkları en önemli engellerin başında dil problemi yer almaktadır (Uğurlu, 2018). Her ne kadar Suriyeli öğrencilerin dil ile ilgili sorunlarının ortadan kaldırılmasına yönelik Türkçe eğitimler verilse de bu durum dil ile ilgili yaşadıkları sorunları tamamıyla ortadan kaldırmaya yetmemektedir (Kılıç ve Tahmaz, 2016). Öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı dili konuşmamaları yaşanan sıkıntıların paylaşılmasını ve dolayısıyla da çözüm üretilmesini güçleştirmekte olup bu durum da öğretmen ile öğrenci arasında iletişimin etkili olmasını engellemektedir (Kurter, 2017). Bu durumun üstesinden gelebilmek için öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişimi sağlayabilmek için destek personeli kullanılmıştır (Emin, 2016). Şahin ve Şener (2019) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli öğrencilerin büyük kısmının hiçbir şekilde iletişim sağlayamadığı, bazılarının ise jest ve mimikler ile anlaşmaya çalıştıkları bildirilmiştir.

2.3.2.2. Ekonomik problemler ve çocuk işçiliği

Suriyeli göçmenlerin ekonomik sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle çoğu aile bakımından eğitimden önce ailenin geçiminin sağlanması öncelik haline gelmektedir (Balun vd., 2023). İnsan Hakları İzleme Örgütü (HRW) tarafından 2015 yılında Suriyeli aileler ile yapılan görüşmeler sonucunda çocuklarını okula göndermemelerindeki en önemli etkenin ekonomik durum olduğu saptanmıştır. İlgili araştırmada Suriyeli ailelerin çocuklarının kırtasiye, kıyafet ve ulaşım ihtiyaçlarını karşılama noktasında güçlük yaşamalarının çocuklarını okula göndermemelerindeki en önemli husus olduğu bildirilmiştir (HRW, 2015). UNICEF (2014) tarafından yayımlanan raporda da çocukların genellikle ev ekonomisine katkıda bulunmaları için aileleri tarafından çalıştırıldığını ve bu durumun da çocukları okula göndermeme konusundaki önemli

faktörlerden birisi olduğu ifade edilmiştir (UNICEF, 2014).

UNICEF (2014) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de ve diğer ülkelerde bulunan her 10 Suriyeli çocuktan birinin çalıştığı bildirilmiştir. HRW (2015) tarafından Gaziantep ilindeki Suriyeli bir aile ile yapılan görüşme neticesinde babası Suriye’deki iç savaşta hayatını kaybettiğinden Türkiye’ye geldikten sonra 5. sınıfa gitmesi gereken çocuğun evin geçimini sağlayabilmek için bir tekstil fabrikasında çalışmaya başladığı bildirilmiştir. Aynı ailenin diğer kız çocuklarının da kendilerine yakın bir okul bulunmaması ve ulaşım ücretlerini karşılama noktasında sıkıntı yaşadıkları için okula gönderilmediği anlaşılmıştır.

Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim ile ilgili hakları desteklenmekle beraber Türkiye’de bu çocukların çalışma yaşı belli sözleşmeler ile kısıtlanmıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından 2015 tarih ve 59 numaralı “Asgari Yaş Sözleşmesi”nde 15 yaşın altındaki çocukların hiçbir kamu, özel, sanayi veya alt birimlerinde çalıştırılmayacağı belirtilmiş olup bütün bu haklar ve çalışma yaşına ilişkin kısıtlamalara karşın ekonomik durum geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim haklarına erişimlerini önemli oranda engellemektedir.

2.3.2.3. Bilgiye erişim problemi

Türkiye’deki 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi Suriyeli ailelerin büyük bölümü tarafından bilinmemektedir. MEB tarafından geçici koruma altında olan okul çağındaki Suriyeli çocukların okullara kayıt yaptırmaları için kimlik şartının ortadan kaldırılmasına karşın pek çok aile bu durumdan habersizdir (Coşkun ve Emin, 2018; HRW, 2015). UNHCR (2016) tarafından ülkemizde yapılmış olan ihtiyaç analizi çalışmasında Suriyeli ailelerinin büyük bölümünün çocuklarını hangi okullara ve nasıl kayıt yaptıracakları konusunda bilgi sahibi olmadığı bildirilmiştir. Bu noktada devlet kurumlarınca dağıtılmakta olan bilgilendirici broşürlerin yeterli olmadığı, bu eksikliklerin STK’lar aracılığı ile giderilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir (Kurter, 2017).

2.3.2.4. Öğretmenlerin oryantasyon edilmemesi

Ülkelerindeki iç savaştan kaçarak yeni bir ülkeye ve dolayısıyla da yeni bir okula gelen, ciddi travmatik durumlar yaşamış olan Suriyeli öğrenciler kayıt yaptırdıkları okullarda

iletişim kurma noktasında ciddi sıkıntılar yaşadıkları gibi bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenler de bu öğrenciler ile ne şekilde iletişim kuracaklarını ve bu öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini tam olarak bilememektedir (Karaca ve Doğan, 2014). Öğretmenlerin büyük kısmı bu şekilde dezavantajlı gruplar ile çalışmaya ilişkin yeterli deneyime sahip değildir. MEB tarafından göç, travma ve travmatik yaşantıları olan öğrencilere öğretmenlerin nasıl yaklaşmaları gerektiğine yönelik düzenlenmiş olan ayrıntılı bir eğitim planı yoktur. Bu durum da öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ile yaşadıkları sorunları kendi çabaları ve yöntemleri ile çözmeye çalışmalarına yol açmaktadır (Erdem, 2017). Bu da öğretmenler ile öğrenciler arasında etkili iletişim sağlanamamasına, dolayısıyla da öğrencilerin okula uyum sağlama konusunda ciddi sıkıntılar yaşamasına yol açmaktadır. Bu da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını düşürmektedir (Karaca ve Doğan, 2014).

2.3.2.5. Sosyal uyum ve akran zorbalığı

Suriye'den ülkemize göç etmiş olan aileler ile yapılan görüşmeler neticesinde ailelerin çocuklarının okula kaynaşma konusunda önemli sıkıntılar yaşadıkları bildirilmiş olup bu sorunların Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşmaya çalışırken yapmış oldukları hatalar nedeniyle veya kendileri ile alay edilmesiyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (HRW, 2015). şahin ve şener (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de dil probleminden ötürü Suriyeli öğrencilerle uyum sağlama problemi yaşadıkları, bunun da Suriyeli öğrencilerin okuldan ve diğer öğrencilerden uzaklaşmalarına, derslere karşı motivasyonlarının düşmesine, içlerine kapanmalarına yol açtığı bildirilmiştir (şahin ve şener, 2019). Tüm bunların yanı sıra yerel halkın da Suriyelilere bakış açıları da öğrencilerin eğitimden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Türk velilerin Suriyelilere karşı olumsuz bakış açılarını çocuklarına yansıtmaları çocuklarının da okullarda bu durumu Suriyeli öğrencilere yansıtmalarına yol açmaktadır (Kurter, 2017). Işık ve Ertuğrul (2022) tarafından bu konuyla ilgili olarak Suriyeli aileler üzerinde gerçekteşirilen çalışmada Suriyeli ailelerin büyük bölümünün çocuklarının okullarında akran zorbalığı yaşadıklarını bu nedenle de Türk arkadaş edinemediklerini ifade ettikleri bildirilmiştir. Bu ve benzeri durumlar Suriyeli ailelerin çocuklarını okula gönderme konusunda olumsuz düşünce içerisinde yer almalarına yol açabilmektedir (HRW, 2015).

2.4. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Psikososyal Destek Gereksinimi

Ülkelerindeki savaştan ötürü ciddi travmalar yaşamış olan çocukların günlük yaşantılarına sağlıklı olarak dönmeleri ve yaşadıkları travmaların üstesinden gelebilmeleri noktasına profesyonel desteğe ihtiyaçları söz konusudur. Bu psikolojik destek, ait oldukları topluma yeniden entegre olmaları için elzemdir (Machel, 2001; Akdeniz, 2018: 27). Suriyeli çocukların akranlarına göre oldukça yüksek oranda Travma Sonrası Stres Bozukluğu tanısı aldığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında çocukların 2/3'ünün cinayetlere tanık olduğu, 4/5'inin iç savaşta bir yakını kaybettiği, 1/3'ünün ise fiziksel yaralanmalara maruz kaldığı ortaya çıkmıştır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015: 13).

AFAD (2018) tarafından Suriyeli yetişkinler arasında yapılan görüşmeler, Suriyeli kadınların (%49) erkeklerden (%40) daha fazla psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyelilerin, geçici barınma merkezi dışında yaşayan Suriyeli yetişkinlere göre psikolojik desteğe daha az ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Geçici barınma merkezinde psikolojik desteğe ihtiyaç duyanların oranı erkek nüfus için %0, kadın nüfus için %3 iken, geçici barınma merkezi dışında kadın nüfus için %53, erkek nüfus için %41'dir. Bu araştırmanın sonuçlarını özetlemek gerekirse, Suriyeli yetişkinlerin az da olsa psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu öğrenilmiştir (AFAD, 2018).

AFAD'ın (2018) kamplarda ve kamp dışında yaşayan geçici koruma statüsündeki çocuklar üzerinde yaptığı araştırma, çocukların 2/3'ünün psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Geçici barınma merkezlerinde yaşayan çocukların dışarıda yaşayan çocuklara göre psikolojik desteğe daha az ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçici barınma merkezlerinde yaşayan çocukların %59'u psikolojik desteğe ihtiyaç duyarken, geçici barınma merkezleri dışında yaşayan çocukların %64'ü psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Barınma merkezi içinde ve dışında yaşayan ailelerin katıldığı bu çalışmada, aynı ailede psikolojik destek ihtiyacı hisseden en az 1 çocuk olduğu tespit edilmiştir (%27,2). Bu çalışmalar ışığında ülkedeki Suriyeli çocuklara yönelik kapsamlı bir psiko-sosyal müdahale programı hazırlanması gerektiği açıktır. Mülteci öğrenciler kendi ülkelerinde

yaşadıkları felaketler sonucunda göç ettiklerinde, göç sırasında tanık oldukları felaketlerin sonraki yaşamlarında sergiledikleri davranışların altında yatan olumsuz bir temel oluşturması muhtemeldir. Suriyeli çocuklarda ortaya çıkacak en temel olumsuz tepkiler, okulda diğer öğrenciler ve öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler kuramama, dikkatini belli bir yöne aktaramama, birbirinden kopuk konular hakkında konuşma ve göç sırasında yaşadıklarını anlatırken gerilim yaşama olarak ifade edilebilir (AFAD, 2018).

Mülteci öğrencilerin bu travmaları sağlıklı bir şekilde atlatmalarında öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Yule'ye (1998) göre öğretmenler, sınıflarında mülteci öğrencilerle iletişim kurma ve yaşadıkları travmaya nasıl yaklaşacakları konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir. Öğrencilerden yaşadıkları travma hakkında nasıl bilgi alacaklarını bilmemektedirler. Öğrencinin göç sırasında yaşadıkları ve tanık oldukları hakkında yeterli veriye sahip olmak, öğretmenin öğrenciye yardım etme şansını artırır. Öğrenci başka bir yere göç ederken ne kadar çok şey yaşamışsa, travmaların üstesinden gelmesi ve hayatını yeniden düzenlemesi o kadar zor olacaktır. Yaşamını farklı bir devlette sürdüren çocuk, o ülkenin dilini öğrenmekte zorlanacak ve yeni toplumun geleneklerine uyum sağlamakta güçlük çekecektir. Mülteci öğrencilerin psiko-sosyal sorunları çözülür ve geçmişin olumsuz izleri silinirse yeni hayatlarında daha sağlıklı bir yaşam sürecektir (Akdeniz, 2018: 28-29).

2.5. Rehberlik Faaliyetleri

2.5.1. Rehberliğin tanımı

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, sosyokültürel yapıda yaşanan değişimler ve ekonomideki gelişmeler ile kişiyi merkeze alan anlayış eğitim faaliyetlerine yüklenmekte olan anlamda da değişimi beraberinde getirmiş olup geleneksel kültüre bağlı bir şekilde yürütülmekte olan eğitim faaliyetlerinin yerini modern eğitim sistemi olan birey merkezli eğitim faaliyetlerine geçişi hızlandırmıştır. Ezberci öğrenme ve insan zihnine bilgi yüklü bir anlayış yerine, eğitimde bireyi merkeze alan çağdaş bir eğitim benimsenmiştir (Yeşilyaprak, 2021). Ortaya çıkan yeni sistemde öğrencilerin kişisel gelişimi, zihinsel gelişimi gibi unsurlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu süreçte öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda rehberlik faaliyetlerine daha fazla önem verilmeye başlanmış ve bunların

yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetler düzenlenmiştir. Rehberlik faaliyetlerinin işlevlerini iyi anlayabilmek için rehberliğin ne olduğunu ve ne anlama geldiğini anlamak gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde rehberliğin birçok farklı tanımının yapıldığı görülmektedir. Tanımlar birbirinden farklı olsa da içerik bakımından çoğu aynı anlama karşılık gelmektedir (Çetinkaya, 2007). Psikolojik danışma ve rehberlik, Amerikan Psikolojik Danışmanlık Derneği tarafından "bilişsel, davranışsal ve etkileşimli müdahale stratejileri aracılığıyla bireysel refah, kişisel ve profesyonel gelişim ve patoloji konularını ele almak için zihinsel sağlık, psikoloji ve gelişim ilkelerinin uygulanması" olarak tanımlanmaktadır (Halmatov ve Güzelbahçe, 2020). Kepçeoğlu (2001) rehberliği "bireylere kendilerini anlamaları, problem çözmeleri, gerçekçi kararlar almaları, kapasitelerini geliştirmeleri, çevrelerine dengeli ve sağlıklı uyum sağlamaları ve kendilerini gerçekleştirmeleri için uzmanlar tarafından sağlanan psikolojik yardım" olarak tanımlamaktadır. Rehberlik, bireylerin gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak ve uyum sağlamak için gerekli yönelimleri yapabilmeleri, planlı hareket edebilmeleri, karar vermede işe yarayacak bilgi ve becerileri kazanabilmeleri ve bu yönelim ve kararları sürdürebilmeleri için bireylere verilen düzenli ve profesyonel destektir (Tan, 2000). Rehberlik, bireyin kendisini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünün farkına varması için sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir (Kuzgun, 2013). Başka bir deyişle, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak olarak ifade edilebilir.

2.5.2. Rehberliğin amacı

Rehberlikte amaç bireylerin gelişimine ve uyum sağlamasına katkı sağlayarak kişinin kendini gerçekleştirmesine destek vermektir (Kaya, 2011). Kendini gerçekleştirme, bireyin farkında olmadığı güçlerinin farkına vararak bütün kapasitesini en iyi şekilde kullanabilme becerisini kazanmasıdır (Yeşilyaprak, 2021).

Kendini gerçekleştirme, bireyin kendisi ve çevresi hakkında olumlu düşüncelere sahip olması ve kendini olduğu gibi kabul etmesidir (Kaya, 2011). Rehberliğin en önemli amacı, bireylerin kişisel kapasitelerini keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Rehberlik çalışmasının altında yatan en önemli amaç olan kendini gerçekleştirme, tüm

faaliyetlerin altında yatan en önemli amaçtır (Kepçeoğlu, 2001). Kendini gerçekleştirme, bireyin yaşamının belirli dönemlerinde ortaya koyduğu bir çalışma değildir. İnsan yeryüzünde var olduğu sürece kendini gerçekleştirmeye devam eder. 21. yüzyıl eğitim etkinliklerinin en önemli hizmetlerinden biri olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel amacı, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinde en üst kapasiteye ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Deniz ve Erözkan, 2010).

Rehberlik faaliyetlerinin amacı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerin okulda ya da çevresinde toplumsal etkilerden kaynaklı olarak ortaya çıkan sorunların üstesinden gelebilmeleri ve doğru, uygun kararlara alabilmelerini sağlayabilmek
- Zihinsel, bedensel ve sosyal olarak dengeli, Türk Milli Eğitimi hedeflerine uygun bireyler yetişmesini sağlamak
- Öğrencilerin yeteneklerinin farkına varıp en etkili şekilde geliştirebilmelerine katkı sağlamak
- Öğrencilerin kabiliyet ve ilgi alanlarına göre bir alan seçerek bu alanla ilgili iş ve mesleği seçebilmelerini sağlamak
- Öğrencilerin kendileriyle ilgili konulara ilişkin tercihler yapmaları, karar almaları ve uygulamaya koyabilmelerini sağlamak
- Öğrencilerin çevresindekiler ile geçinebilmelerini ve yaşama ilişkin pozitif bir tutum geliştirebilmelerini sağlamak
- Öğrencilerin zamanı verimli bir şekilde kullanmalarında anlayış ve görüş kazanabilmelerini sağlamak

2.5.3. Psikolojik danışma ve rehberliğin ilkeleri

Rehberlik faaliyetlerinin başarılı olabilmesi ve etkili rehberlik hizmetinin sunulabilmesi için rehberliğin birtakım ilkelerinin olması gerekir. Rehberlik hizmetlerinin ilkelerinin

oluşumunda psikolojik, toplumsal ve felsefi temeller etkili olmuştur (Altıntaş, 2004).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel ilkeleri MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetler Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu mevzuatta aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Kaya, 2011; Kuzgun, 2013; Yeşilyaprak, 2021):

- Rehberlik bireylerin kazanımları ve görevleriyle ilgili özgürlükçü ve insancıl bir yaklaşımı ön plana çıkarır.
- Rehberlik faaliyetleri tüm yönleriyle öğrenci merkezli faaliyetler göstermekte olan eğitimi düzenini gerektirir. Bu tarz eğitim düzenlerinde programlar bireylerin gelişimi, gereksinimler, beceri ve ilgi duydukları alanlara göre düzenlenmektedir. (Yeşilyaprak, 2021).
- Rehberlik anlayışlarında öğrenciyle ilgili olan ve olmayan bütün paydaşların dayanışma içerisinde olması ve birlikte hareket etmesi gerekir.
- Rehberlik hizmetleri yalnızca okullardaki rehber öğretmenlerce gerçekleştirilecek bir çalışmayla başarılı olamaz. Rehberlik hizmetlerine okuldaki bütün paydaşların (müdür, müdür yardımcıları, öğretmen) dahil olması gerekir (Kaya, 2011).
- Rehberlik faaliyetlerinin gizli bir şekilde yürütülmesi gerekir
- Rehberlik faaliyetleri tüm öğrencilere açık olmalıdır.
- Rehberlik faaliyetlerinin hedefi bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Rehberlik faaliyetlerini sadece normal olmayanlara, engelli ya da uyum sağlamada zorluk yaşayan bireylere yönelik faaliyet olarak değerlendirmek bu faaliyetlerin kapsamını daraltmak anlamına gelmektedir (Kuzgun, 2013).
- Rehberlik faaliyetleri yaşam boyu faydalanılabilecek bir hizmettir.
- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır. Her bir birey kendine özgür bir varlık olup ilgi, beceri, değer ve davranışlarıyla diğer insanlardan farklıdır. Yetişme ortamının farklılığı bireylerin ihtiyaçlarında da farklılığa neden olur. Bireysel farklılıklar göz önünde

bulundurularak hazırlanan programlarda çeşitlilik ve öğrencilere seçme özgürlüğü sunan eğitim düzeni verimi artırabilir (Halmatov ve Güzelbahçe, 2020).

- Rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz parçasıdır
- Rehberlik hizmetlerinden faydalanmak isteğe bağlıdır
- Rehberlik hizmetleri okulların hedeflerine ve gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir.
- Rehberlik hizmetleri öğrencilerin gereksinimleri ve problemleriyle ilgilenmektedir.

2.5.4. Okullarda yürütülen psikolojik danışma rehberlik hizmetleri

İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler kişinin sosyal yaşamında da önemli değişikliklere neden olmuştur. İnsanların hayatları ile ilgili amaçları başka bir boyuta taşınmış olup iş ve meslek ayrımlarında önemli değişimler yaşanmıştır. İnsanları hayata sağlıklı bir şekilde hazırlamakla görevli olan okulların da bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri için fonksiyonlarında ve görevlerinde dönüşümler yaşanmıştır. Bu gelişmeler neticesinde öğrenci rehberlik hizmetleri örgün öğretimin ayrılmaz parçalarından birisi haline gelmiştir (Deniz ve Erözkan, 2010). Rehberlik hizmetleri kapsamında yer alan psikolojik danışmanlık öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri, sahip oldukları potansiyellerinin farkına varmaları, önlerindeki yol ve adımların farkında olmaları, yetkin ve etkili kararlar verebilecek olgunluğa erişmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri için yürütülmekte olan rehberlik hizmetlerini kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2021). Okullarda verilmekte olan rehberlik hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler Yönetmeliği'ne göre yürütülmektedir.

Okullarda sunulan rehberlik faaliyetleri, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler Yönetmeliği'ndeki kurallar çerçevesinde yürütülür. Rehberlik hizmetleri, alanında yetkin ve üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden mezun olmuş kişiler tarafından belirli kural ve çerçeve planlara göre yürütülmektedir.

2.5.4.1. Psikolojik danışma hizmetleri

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin temel amacı olan bireyin tam kapasiteye ulaşmasının sürekliliği gerektiren bir süreç ve yolun sonunda bireyden istenen amaçlara ulaşmasının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan psikolojik danışma sürecinde, bireyin asıl amaca ulaşmadan önce ulaşması gereken ara hedefleri olabilir. Bireyin kısa sürede çözülmesi gereken sorunlarına yardımcı olmak gerekir. Bunun için her psikolojik danışma sürecinde birey için kısa ve uzun vadeli hedefler belirlenir. Bu hedefler bireyin eğitimsel, kişisel ve mesleki sorunlarını ortadan kaldırarak kendisi hakkında sağlıklı kararlar almasını sağlar (Kepçeoğlu, 2001). Okullardaki psikolojik danışma faaliyetleri rehberliğin özünü oluşturmaktadır. Rehberlik faaliyetleri sürecinde psikolojik danışman olmaksızın etkili bir rehberlik hizmeti verildiği söylenemez (Poyraz, 2007).

2.5.4.2. Oryantasyon hizmetleri

Öğrencilerin ilk defa girdikleri bir ortama uyum sağlayabilmeleri için okul yönetimi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeninin desteğiyle okulu tanımalarına katkı sağlanmaktadır. Oryantasyon hizmetleri sayesinde okuldaki bütün imkanlar öğrencilerin daha faydalı bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilere sunulur (Deniz ve Erözkan, 2010). Oryantasyon hizmetlerindeki en önemli amaç öğrencilerin uyum sağlayabilmeleri için ortamın tanıtılmasına yönelik faaliyetlerin planlanmasıdır (Yeşilyaprak, 2021).

2.5.4.3. Öğrenciyi tanıma hizmetleri

Öğrenciyi tanıma hizmetlerinin amacı kişinin ilgi alanlarını, yeteneklerini ve neleri yapabileceklerini fark etmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerinin farkında olup bu yeteneklere göre zihinsel, bireysel ve bedensel gelişimlerini sağlayabilmeleri için öğrencilerin tüm yönlerinin keşfedilmesi gerekir. Rehberlik etkinliklerinin başarılı olabilmesi açısından öğrencilerin tanınması son derece önemlidir (Deniz ve Erözkan, 2010).

2.5.4.4. Bilgi toplama ve yayma hizmetleri

Bilgi toplama ve yayma hizmetlerinde amaç öğrencilere sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlerle ilgili bilgilerin bir araya getirilerek bu bilgilere göre öğrencilerin kendileri açısından en doğru olan seçimi yapmalarına katkı sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2021).

2.5.4.5. Sevk (Yardım almaya yönlendirme) hizmetleri

Okuldaki yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluk alanları dışındaki hizmetler ile ilgili rehberlik talebinde olan kişiyi alanında uzman kişilere veya kurumlara yönlendirmesi hizmetleridir (Deniz ve Erözkan, 2010). Okullarda bireylerin psikolojik sorunlarına çözüm bulunması, çevresinde risk arz eden unsurlar, kendisinin becerisi ve kapasitesini artırma gibi konulara ilişkin eğitim görmekte oldukları kurum dışındaki kuruluşlardan destek almaktır (Can, 2005).

2.5.4.6. Yöneltilme ve yerleştirme hizmetleri

Yöneltilme hizmetleri, bireyleri yetenekleri doğrultusunda kendilerine en uygun meslek ve faaliyetlere yönlendirme işidir. Öğrenci okulda bir alan seçerken sportif faaliyetlere katılırken rehberliğe ihtiyaç duyar. Oryantasyon çalışmaları, öğrencinin bu tür etkinliklere katılırken kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlamak ve öğrenciyi buna göre yerleştirmektir. Oryantasyon ve yerleştirme hizmeti aslında kişiye seçim yapmadan önce çevredeki fırsatların tanıtıldığı bir yardımdır. Son karar verici kişinin kendisidir (Güven, 2004). Bireyin kendini tanımaya başladığında kendini tanıması için ihtiyaç duyacağı bilgileri öğrenmesi ve sevdiği alanlara yönelmesi beklenmektedir. Kişinin kendisi için en uygun eğitim alanına yönlendirilmesi için verilen yardımdır. Bunların dışında öğrenciyi sosyal faaliyetlere teşvik eden ve kendi gelişimini destekleyecek alanlara yönlendiren bir yönlendirme ve yerleştirme hizmetidir. Genel olarak hizmetin amacı, öğrencinin gelişimini ve uyumunu kendisine en uygun düzeye yükseltmektir (Yeşilyaprak, 2021).

2.5.4.7. İzleme ve değerlendirme hizmetleri

Öğrenciye verilen eğitimin ne kadar etkili olduğu ve öğrenci davranışlarında bir değişikliğe neden olup olmadığı konusunda yapılan çalışmalar izleme faaliyetleridir.

Sunulan hizmetlerin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi ve etkinliklerin gözden geçirilmesidir. Bu etkinlik, sunulan rehberlik çalışmasının amaca ulaşmış olup ulaşmadığına dair bir fikir verir. Sonuçlar sonucunda rehberlik çalışmaları daha etkili hale gelmektedir (Kuzgun, 2013). İzleme ve değerlendirme faaliyetleri, daha önce gerçekleştirilen faaliyetlerin takibini ve kontrolünü sağlamaya yönelik rehberlik hizmetleridir. Önceki faaliyetlerin devamlılığını sağlamaya yönelik bir hizmettir. Örneğin uyum çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar izleme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında yürütülmektedir (Poyraz, 2007).

2.5.4.8. Konsültasyon (müşavirlik danışma) hizmetleri

Bu rehberlik çalışmasının en önemli amacı, rehberlik işini yürüten ve yürütülmesinde aktif rol alan yetkililerin vizyonlarını geliştirmektir. Psikolojik danışmanlar fikir geliştirmek ve ortak paydada buluşturmak için bu çalışmalarda daha aktif rol almaktadırlar (Yeşilyaprak, 2021). Danışmanlık, rehberlik öğretmenlerinin veya psikolojik danışmanların öğrenci veya bireysel sorunlarına dayalı olarak velilere, yöneticilere, öğretmenlere ve ilgili kesimdeki diğer yetkililere öğrenciler ve rehberlik faaliyetleri ile ilgili danışmanlık verme faaliyetidir (Bilgin, 2018).

2.5.5. Alanlarına göre rehberlik ihtiyaçları ve rehberlik ihtiyaçlarını belirlemede kullanılan RİBA

2.5.5.1. Eğitsel rehberlik ihtiyacı

Öğrencilerin bulundukları okula ve çevreye uyumları, sahip oldukları beceri ve ilgi alanlarına uygun programlara yönlendirilmesi ve dolayısıyla da akademik temellerinin atılması eğitsel rehberliğin en temel amacıdır. Bunların yanı sıra öğrencilerin zaman yönetim becerilerinin gelişimi eğitsel performansla ilişkilidir. Öncelikli olarak öğrenmeyi seven ve sevdiren, kişisel farklılıkları ön plana çıkarabilen, gelişmelere ve yeniliklere açık olan fark yaratıcı öğretmenler ile gerçek başarıya ulaşılabilceği unutulmamalıdır (Yeşilyaprak, 2014).

Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları dikkate alınarak verilecek eğitsel rehberlik hizmetlerinin amaçları arasında onların bulundukları okula ve çevrelerine uyum

sağlamaları, okuldaki kuralları benimsemeleri, okuma, yazma ve matematik, kitap okuma alışkanlığı, konuşma ve ifade becerilerinin gelişmesi gibi amaçlar yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2014).

2.5.5.2. Mesleki rehberlik ihtiyacı

İnsanların kişisel yaşamlarının yanı sıra toplumsal yaşamlarında da meslek sahibi olma ihtiyacı hissetmektedirler. Eğitim hizmetlerinin en önemli parçalarından olan rehberlik hizmetlerinden beklenen en önemli fonksiyon ülkenin ihtiyaçları ve şartları göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgileri, eğilimleri ve becerileri gözetilerek onların en uygun mesleklere ve yükseköğretim programlarına yönlendirilmesidir. Mesleki rehberlik hizmetleri öncelikli olarak öğrencinin kendini tanımasını, sonrasında ise ailenin ve öğretmenlerin öğrenciyi tanımasına yardımcı olan rehberlik hizmetleri olup böylelikle öğrencinin sahip olduğu beceri ve ilgilerine göre onu doğru mesleğe yönlendirmekte ve öğrencinin yaşamında başarılı olabilmesine katkıda sağlamaktadır (Özdemir ve Tepeli, 2016).

Gelişim bir bütün olup gelişimin pek çok alanı değişimli olsa da birlikte çalışır. Herhangi bir alana ilişkin yetersizlik diğer alanları da etkilemektedir. Bilhassa okul öncesi dönem çocukların evlerinden ve ebeveynlerinden ayrılıp ilk kez dış dünyaya açıldıkları, dolayısıyla da sosyalleşmenin ilk kez başladığı, bunların yanı sıra benlik bilincinin de gelişmeye başladığı bir dönemdir. Bu durum mesleki gelişim sürecinde de kendini göstermektedir. Okul öncesi ve ilkökul dönemini içine alan bu dönemde mesleki gelişime ilişkin farkındalık oluşmaya başlamaktadır. Bu dönemde öğrenciler yapmak istedikleri meslekleri açık bir şekilde ifade edebilmektedirler. Fakat sahip oldukları yeteneklerin ve ilgilerinin tam olarak farkında olmadıklarından doğru tercih yapamazlar. Bu noktada rehberlik hizmetleri devreye girmektedir (Harmancı ve Türk, 2020). Meslekler hakkındaki farkındalıkları artmakta olan öğrenciler pek çok hususta olduğu gibi mesleki davranışlara ilişkin de gözlemler yapmaya başlarlar (Siyez, 2013). Deneyimledikleri her şey hakkında olduğu gibi meslekler ve çalışma hayatı hakkında da kalıp yargılar ve şemalar oluşturmaya başlarlar. Uygun mesleki yönlendirme ve müdahale yapılmazsa, bu dönemde oluşan yargılar ilerleyen dönemlerde mesleklere yönelik yanlış yaklaşımlara, akılcı olmayan inançlara ve mitlere dönüşebilir. Bu yıllarda çocuklar bilişsel olarak bireysel davranışlardan genellemeler ve çıkarımlar yapma

eğilimindedirler.

2.5.5.3. Kişisel sosyal rehberlik

Mesleki rehberlik hizmetleri okul sisteminde daha önceleri çok daha dikkat çekiciyken Gysbers (2001) kişisel rehberliğin mesleki rehberliğe göre çok daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Kişisel rehberlik kişinin sosyal ve psikolojik çevresine adapte olmasını sağlayan rehberlik alanıdır. Duygusal ve psikolojik sorunların çözüme kavuşturulmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Doğrudan eğitsel ve mesleki rehberlik kapsamında yer almayan hayatın bütün sorunları kişisel rehberlik kapsamında yer alır. Narain ve diğerleri (2005) kişisel rehberliğin duygusal sorunların çözümüne katkı sağlamasının yanı sıra kişinin duygularını kontrol etmesi noktasında da katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Duygusal kontrol ruhsal olarak sağlıklı olan kişilerde bulunan en bariz özelliklerden birisidir. Kişisel rehberlik kişiyi kişisel sorunlarını çözebilecek yetkinliğe getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bunu sağlayabilmek için de kişinin bireysel ihtiyaçlarının doyurulması gerekir. Kişi bireysel ihtiyaçlarını doyurma hususunda zorluk çektiğinde kendisine, diğerlerine ve çevresine uyum sağlama sorunları yaşar. Bu bağlamda bireysel ihtiyaçların doyurulması hususunda kişiye destek olunması onun uyum sorunlarını çözmeleri konusunda da katkıda bulunmaktadır. Tüm bu hususlar dikkate alındığında kişisel rehberliğin kişinin sosyal duygusal, ahlaki ve sağlık sorunlarını çözüme konusunda destek olmayı hedeflediği söylenebilir.

Yeşilyaprak (2013) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kişisel-sosyal ihtiyaçlarının karşılanarak kişisel ve sosyal uyum süreçlerine katkıda bulunmak amacıyla yürütülmekte olan kişisel rehberliğin esas amacının yaşamayı öğrenme olduğunu ifade etmiştir.

Yaşamayı öğrenme kişinin sahip olduğu nitelikler ile kendini kabul edip içerisinde yaşadığı çevreye adapte olması demektir. Buradan da anlaşılabileceği üzere kişisel-sosyal rehberlik yaşam ile ilgili bütün alanları kapsayan, kişiyi bütün yönleriyle yaşama hazırlayan rehberlik alanıdır (Kurt, 2020).

2.5.5.4. RİBA

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılmakta olan bu formdan elde edilen sonuçlar okul rehberlik programının hazırlanması ve okulun özel hedeflerinin belirlenmesinde son derece faydalıdır. Form grup ile uygulanabilir. Aynı zamanda izleme ve değerlendirmede öntest-sontest aracı olarak da kullanılabilir. RİBA'nın uygulayıcıları okul psikolojik danışmanları/rehberlik öğretmeni ve sınıf/şube rehber öğretmenleri olup hedef kitlesi ortaöğretim kademesindeki bütün öğretmenler, veliler ve öğrencilerdir.

2.6. Göçmen Öğrenciler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Levent ve Çaylak (2017) yaptıkları araştırma da Suriyeli öğrencilerin okul idarecileri açısından görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma sonrasında öğrencilerin karşılaştığı problemlerin başında öğretim sürecine başlarken yaşadıkları dil problemi gelmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil olan kişilerden alınan bilgilere göre, bu öğrencilerin kayıt yaptırmaya sürecinde kullandıkları işletim sisteminin eksik ve çok açık olmamasından ötürü yabancı öğrencilerin zorluk yaşadığı sonucu çıkarılmıştır.

Saklan ve Karakütük (2022) yaptıkları araştırma da Suriye uyruklu öğrencilerin öğrenim süreçlerini araştırmak için 72 öğretmen ve öğrenci ile görüşülmüştür. Bu araştırmada, Almanca, Türkçe vb. ders öğretmenlerinin teknolojik ders araç gereçlerinin olmaması ve tecrübelerinin yetersiz olmasından dolayı sınıfı yönetebilme ve hâkimiyet açısından zayıf olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yaşanan iletişim sıkıntısından ve ders içeriklerinin Türkçe olmasından ötürü Suriye uyruklu öğrencilerin verilen ödev ve sorumluluklarını yerine getirmekte sıkıntı yaşadıklarını ve diğer öğrencilere oranla başarısız oldukları sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada, Türkçe dilini öğrenmede göstermiş oldukları çabanın yetersiz ve eksik olması Suriye uyruklu öğrencilerin yaşamlarını zorlaştırırken kendilerini kötü hissetmelerine de neden olduğu vurgulanmıştır.

Çakmak (2018) tarafından Türkiye de en fazla Suriyeli bireyin yaşadığı Kilis ilinde bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre bu öğrencilerin, eğitim hayatlarında

karşılarına çıkan en önemli ve en büyük problemin iletişim; yani dil sorunu olduğunu sonucuna varılmıştır. Yaşanılan dil ve iletişim sorununun en önemli nedenlerinden biri de Suriye uyruklu öğrencilerin oldukları sınıflarda genel sınıf mevcudu içerisinde çoğunluk oluşturmaları sebebiyle kendi aralarında anadillerini konuşarak Türkçeye ihtiyaç duymadıklarını ve gruplaşarak kendi anadillerinde iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırma verilerine göre Suriye uyruklu bu öğrencilerin dil ve iletişim sorununun çözümü için etkileşimin ve uyum sürecin sağlanması konusunda geç kaldığını ve hayata geçirilen politikaların yeterli neticelerle sonuçlanmadığı belirtilmiştir

Yüce (2018) tarafından geçici koruma altında olan yabancı uyruklu yani Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada öğretmen ve idareci, Türk ve Suriyeli öğrencilerle görüşülmüştür. Yapılan çalışma sonucuna göre Suriyeli öğrenciler eğitim süreçlerine farklı nedenlerden dolayı zaman zaman devam edememekte. Devam ettiklerin de ise öğrencilerin kendi yaşlılarından daha küçük yaşlardaki öğrencilerle eğitimlerine devam etmek zorunda kaldıklarını ve sonuç olarak bu durumun sınıfın genel havasını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitimin ülkemizdeki eğitime göre daha yüzeysel ve basit olduğunu burada daha kapsayıcı daha genel ve derin bilgiler öğrendiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun Suriye de alışlagelen eğitim sisteminin tam tersine daha fazla çalışmaları gerektiklerini dile getirmişlerdir.

Akyavuz Külekçioğlu, Gezeroğlu ve Toma (2020) “Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı araştırmasında ilköğretim okullarında eğitim öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemleri tespit etmek için okul idarecileriyle bazı görüşmeler yapmışlardır. Bu görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin yabancı öğrencilerle yaşamış oldukları bazı sorunlar tespit edilmiş ve bunlara dikkat çekilmiştir. Bunlardan biri farklı kültürlerden kaynaklı kültürel uyumsuzluk, bir diğeri kişisel problemler bunun yanında ailevi ve fiziksel engellerle ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Palaiologou ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada Yunanistan’daki mülteci çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Çalışma kapsamında

mültecilerin eğitim alanındaki en önemli sorunlarının başında dil sorunun yer aldığı, bunun yanı sıra psikolojik destek ve aynı zamanda rehberlik hizmetlerinin yetersizliğinin önemli sorunlar arasında yer aldığı bildirilmiştir.

Tulibaleka (2022) tarafından Uganda'da yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik algıları incelenmiştir. Mültecilerin algıları, mülteci liderlerin, öğrencilerin ve öğrenci olmayanların Uganda'daki mültecilerin eğitimi hakkında yorum yapmasını sağlayan bir yaklaşımla toplanmıştır. 2021'de Kampala'da mülteci öğrencilerle 15 bireysel görüşme, 2020'de 2 Odak Grup görüşmesinden toplanan verilerle tamamlandı. Bireysel görüşme katılımcıları arasında 3 ortaokul öğrencisi, 10 üniversite öğrencisi ve 2 Mesleki Eğitim ve Öğretim (MEÖ) öğrencisi vardı. Birinci Odak Grup, Rhino Mülteci yerleşim bölgesindeki bir grup mülteci lideriydi ve İkinci Odak Grup, Arua Şehrindeki kentsel mülteci gençler içindi. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunların öğrenim ücretleri, öğrencilerin damgalanması, eğitim danışmanlığı, kariyer rehberliği eksikliği olduğu bildirilmiştir.

Stevenson ve Baker (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada göçmen yükseköğretim öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Çalışma sonucunda yükseköğretimdeki göçmen öğrencilerinin yaşadığı en önemli zorluğun öğrenim ücreti olduğu, aynı zamanda damgalanma ve dışlanma düzeyinin de oldukça yüksek olduğu bildirilmiştir.

Bousalis ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin sınıfta dil, kültür ve öğretim açısından zorluklar yaşadıkları, öğretmenlerin ve sınıftaki ve okuldaki diğer öğrencilerin dışlayıcı tutum sergiledikleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri bildirilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmamızda göçmen öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının öğretmen ve göçmen öğrencilerin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın modeli tarama araştırma modeli olarak belirlenmiştir. Tarama araştırma modeli araştırma hipotezlerinin sorgulanması için gerek duyulan veriye görüşme ve soru formları yahut ölçülecek olan özelliğe yönelik geliştirilmiş olan özel testler ile örneklem olarak seçilen grubun özelliklerinin ifade edilmesini içeren araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2016).

3.2. Çalışma grubu

Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim gören İstanbul ilinde Maltepe ilçesinde bulunan orta okullarda okuyan göçmen 5,6,7 ve 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerinden ve aynı okulda ders veren, branş dersine giren öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya toplam 402 göçmen öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin 238'i (%59.2) kız, 164'ü (%40.8) ise erkekti. Göçmen öğrenciler Suriye'den göç eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan göçmen öğrencilerin ve öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda tablo ve grafikler halinde verilmiştir.

Tablo 4. Göçmen öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı

		n	%
Öğrencilerin Cinsiyeti	Kız	238	59.2
	Erkek	164	40.8
	Toplam	403	100.0

Çalışmaya toplam 402 göçmen öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin 238'i (%59.2) kız, 164'ü (%40.8) ise erkekti (Tablo 4).

Tablo 5. Göçmen öğrencilerin sınıfına göre dağılımı

		n	%
Öğrencilerin Bulunduğu Sınıf	5. Sınıf	52	12.9
	6. Sınıf	59	14.7
	7. Sınıf	136	33.8
	8. Sınıf	155	38.6
	Toplam	402	100.0

Çalışmaya dahil edilen göçmen öğrencilerin 155'i (%38.5) 8. Sınıf öğrencisi, 136'sı (%33.8) 7. Sınıf, 59'u (%14.7) 6. Sınıf, 52'si de (%12.9) 5. Sınıf öğrencisidir (Tablo 5).

Tablo 6. Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre dağılımı

		n	%
Anne-Baba Durumu	Birlikte	249	61.9
	Ayrı	40	10.0
	Anne-baba ayrı şehirde	73	18.2
	Boşanmış	29	7.2
	Anne veya baba vefat	11	2.7
	Toplam	402	100.0

Çalışmaya dahil edilen göçmen öğrencilerden 249'unun (%61.9) anne-babası birlikte iken, 73'ünün (%18.2) anne-babası ayrı şehirde, 40'ının (%10) ayrı, 29'unun (%7.2) boşanmış, 11'inin (%2.7) ise anne veya babası vefat etmişti (Tablo 6).

Tablo 7. Öğretmenlerin branşına göre dağılımı

		n	%
Öğretmenlerin Branşı	Anasınıfı öğretmeni	1	1.4
	Beden Eğitimi	4	5.4
	Bilişim Teknolojileri	1	1.4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	5.4
	Fen Bilimleri	5	6.8
	Görsel Sanatlar	1	1.4
	İngilizce	13	17.6
	Matematik	12	16.2
	Müzik	3	4.1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	8.1
	Sosyal Bilgiler	8	10.8
	Teknoloji ve Tasarım	2	2.7
	Türkçe	14	18.9
	Toplam	74	100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 14'ü (%18.9) Türkçe, 13'ü (%17.6) İngilizce, 12'si (%16.2) matematik, 8'i (%10.8) sosyal bilgiler, 6'sı (%8.1) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 5'i (%6.8) fen bilimleri, 4'ü (%5.4) beden eğitimi, 4'ü (%5.4) din kültürü ve ahlak bilgisi, 3'ü (%4.1) müzik, 2'si (%2.7) teknoloji ve tasarım, 1'i (%1.4) anasınıfı, 1'i (%1.4) bilişim teknolojileri, 1'i (%1.4) görsel sanatlar öğretmeni idi (Tablo 7).

Tablo 8. Öğretmenlerin yaşına göre dağılımı

	n	%
Yaş	22-26	11
	26-32	20
	32-36	14
	36-40	10
	40-45	14
	45-55	5
	Toplam	74
		100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 11'i (%14.9) 22-26 yaş arasında, 20'si (%27.0) 26-32 yaş arasında, 14'ü (%18.9) 32-36 yaş arasında, 10'u (%13.5) 36-40 yaş arasında, 14'ü (%18.9) 40-45 yaş arasında, 5'i (%6.8) 45-55 yaş arasında idi (Tablo 8).

Tablo 9. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımı

	n	%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	21
	6-10 yıl	27
	11-16 yıl	15
	16-21 yıl	2
	21 yıl ve üzeri	9
	Toplam	74
		100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 27'sinin (%36.5) mesleki kıdemi 6-10 yıl, 21'inin (%28.4) 1-5 yıl, 15'inin (%20.3) 11-16 yıl, 9'unun (%12.2) 21 yıl ve üzeri, 2'sinin de (%2.7) 16-21 yıldır (Tablo 9).

3.3. Veriler ve Toplanması

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin için hangi sınıfa gittikleri, yaşlarının ve cinsiyetlerinin ne olduğu bilgisini veren bir formdur. Öğretmenler için de cinsiyet, branş, mesleki kıdemlerinin bilgisini veren bir formdur.

RİBA (Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi-Öğrenci): RİBA (Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi-Öğrenci), 38 sorudan oluşan “Kişisel-Sosyal Rehberlik”, “Mesleki Rehberlik” ve “Eğitsel Rehberlik” alanlarında ihtiyaçların alt temaların ortaya konulduğu Likert tipli bir ölçektir.

Riba (Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi- Öğretmen), 42 sorudan oluşan öğretmenin bakışıyla, öğrenci de ihtiyaç duyulan, “Kişisel-Sosyal Rehberlik”, “Mesleki Rehberlik”, “Eğitsel Rehberlik” alanlarında ihtiyaçların alt temaların ortaya konulduğu likert tipli bir ölçektir.

Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketinin İlk 20 sorusu öğrencinin “Kişisel-sosyal İhtiyaçlarını” belirlemek için sorulur. Bu sorular kişinin bütün yönleri ile kendini algılaması, pozitif ve negatif yönlerinin farkına varması, başkalarıyla olan iletişimde kendini geliştirmesi, kendisiyle barışık, çevresi ile olan sonuçlarını asgari düzeye indirmeye çalışan bir birey haline dönüşmesi adına gerçekleştirilen rehberlik faaliyetlerini oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Kişisel rehberlik alanında bireylerin çevreleriyle iletişimlerinde sağlıklı ve etkili insan ilişkileri kurmalarına yardımcı olunur. Öz güvenin artırılması için gerekli etkinlikler düzenlenir. İnsan ilişkilerinde her adımı karşısındakinden bekleyen pasif bir birey yerine, isteklerinin farkında olan ve bu doğrultuda atılacaklık gösteren bir birey olması için çalışmalar yapılır. Çevre ile sosyal ilişkileri daha sağlıklı ve yapıcı hale getiren ve güçlendiren bir takım iyileştirici beceriler bireye kazanım olarak aktarılır (Herdem, 2012). Bu soruların tespiti için problem alanları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Kepçeoğlu, 2001: 74):

- Ruh ve beden sağlığı ile ilgili sorunlar
- Sosyal çevresi ile iletişimde olan sorunlar
- Karşı cins iletişimlerinde kaynaklanan sorunlar

- Ebeveynleri ile olan sorunlar
- Stres, özgüven problemi yaşama v.b. kendi içinde yaşadığı sorunlar
- Kendi hakkında sahip olduğu duygu ve düşünceler hakkında sorunlar
- Hayatta sahip olduğu ilgi ve yetenekleri hakkında yaşadığı sorunlar

Yukarıdaki maddelerin çözümünde kişisel rehberlik devreye girmektedir.

Anketteki diğer 5 soru öğrencinin “Mesleki” ihtiyaçlarını belirlemek için sorulur. “Mesleki Rehberlik”, öğrencinin ilgi, yetenek ve becerilerini tanımasına yardım eden ve kendi için doğru bölüm ve doğru meslek seçiminde bilinçli bilgileri edinerek, bilinçli tercih yapmasını ve girdiği iş sektöründe kendine uygun bir kariyer planlaması yapmasını sağlayan bireye verilen rehberlik hizmetidir (Tan, 1992). Bireyin tüm yönüyle kendini tanıması, seçtiği farklı meslek alternatifleri arasında detaylı araştırmalarda bulunması, farklı meslekler arasında kendine en uygun mesleği seçmesi ve bireyin mesleki seçim aşamalarında bireye verilen yardım hizmeti mesleki rehberlik ismini alır (Üre ve Yılmaz, 2002). Bu soruların tespiti için sorun alanları şu şekilde belirlenmiştir (Kepçeoğlu, 2001:74):

- Eğitim-Öğretim süreci içinde bireyin kendine ilgi ve yeteneğine uygun meslek ve mesleki süreçleri hakkında bilgi sahibi olup olmadığı hakkındaki sorunlar.
- Sahip olduğu ilgi, yetenek ve becerilerinin farkında olmaması.
- Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaması.
- Gelecekle ilgili mesleki hedef belirleyememe ile ilgili yaşadığı sorunlar.
- Farklı meslekler hakkında bilgi sahibi olamaması ve bilinçli bakış açısıyla mesleklerin güçlü ve zayıf yönlerinin ayırımını yapamaması.
- Gelecekte hedeflediği mesleğe ulaşmak için oluşturacağı plan ve programla ilgili bilgisinin olmaması.

Son 13 soru ise “Eğitsel ihtiyaçlarını” belirlemek için sorulan sorulardır. Eğitsel rehberlik, öğretmenin rehberliğinde öğrencinin mevcut kapasitesini tüm yönleriyle kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olması için düzenlenen bir rehberlik faaliyeti türüdür. Akademik başarı için bireyin zihinsel yapısı, nelere ilgi duyduğu ve okulda mevcut olanaklar dikkate alınarak bu doğrultuda bireysel hizmetler yürütülür (Tan, 1992). Eğitsel rehberliği açıklayan bir diğer ifade ise öğrencilerin yeteneklerine uygun eğitim kurumlarını kazanma sürecinde öğrenciye özgü olan rehberlik faaliyetleridir (Kuzgun, 2001). Yeşilyaprak'a (2006) göre eğitsel rehberlik, öğrencinin öğrenme kapasitesini bir üst düzeye çıkarmak, öğrenme sürecindeki engelleri fark edip ortadan kaldırmak, zihinsel becerilerini artırmak ve kendisi için en uygun öğrenme yolunu bulmaktır. Bu soruların belirlenmesine yönelik sorun alanları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Kepçeoğlu, 2001:74).

- Zamanı nasıl planlayacağını (ders çalışma, oyun oynama, aile ile zaman geçirme, hobiler gibi) bilememe konusunda yaşadığı sorunlar.
- Kendine uygun öğrenme teknikleri ve verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmayışı.
- Etkili ve kolay öğrenme tekniklerini bilmemesi.
- Yaşadığı sınav kaygısını tanımlayıp bununla başa çıkma yöntemlerini belirleyememesi.
- Bir sonraki öğretim kurumu ve o okullar hakkında bilgi sahibi olmayışı.
- Kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenim kurumunu seçme bilgisinin olmaması.

RİBA (Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi-Öğretmen): Rehberlik ihtiyaçları belirleme anketinde öğretmene sorulan ilk 20 soru öğrencinin “Kişisel-Sosyal İhtiyaçlarını” belirlemek için sorulur. Bu sorularla öğrencinin benlik algısının, öğretmenin bakış açısıyla tespit edilmesi hedeflenir. Öğretmen; öğrencinin, duygularını (mutluluk, öfke, kaygı, şaşkınlık gibi) nasıl yaşadığını ve nasıl ifade ettiğini, kendine olan özgüveni ve iletişim şeklini, sorumluluk sahibi olup olmadığını, okul ve sınıf

kurallara uyup uymadığını, arkadaş ilişkilerinde yaşadığı problemleri, ergenlik dönemi özellikleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olup olmadıklarını ve bu konu da yaşadıkları sorunları, bu ve buna benzer konularda kendi görüşlerini bildirir.

Anketteki diğer 5 soru öğrencinin mesleki alandaki ihtiyaçlarının tespiti için öğretmene sorulan sorulardır. Bu sorularla öğretmen, öğrencinin ilgi, yetenek ve becerinin ne kadar farkında olup olmadığını yorumlar. Bunun yanı sıra öğrencinin meslekler hakkında ne kadar bilgi sahibi olup olmadıklarını bilir.

Anketteki son 13 soru ise öğrencinin eğitsel alandaki ihtiyaçlarının tespiti için öğretmene sorulan sorulardır. Burada öğretmen, öğrencinin kendini ve çevresindeki fırsat ve olanakları ne kadar tanıdığını ve bu imkânlardan ne kadar yararlandığını tespit eder. Bu sorularla; öğrencinin okul içi ve okul dışı faaliyetler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif) hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu, liseye giriş sınavını ve lise türlerini ne kadar bildiğini, sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini, zamanı etkili kullanma becerileri kazanması konusunda ihtiyaçlarını belirler.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmamızdan elde edilen veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerler verilmiştir. İki parametrelili değişkenlere yönelik karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla parametrelili değişkenlere yönelik karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi kullanıldı. Sonuçlar %95 ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular

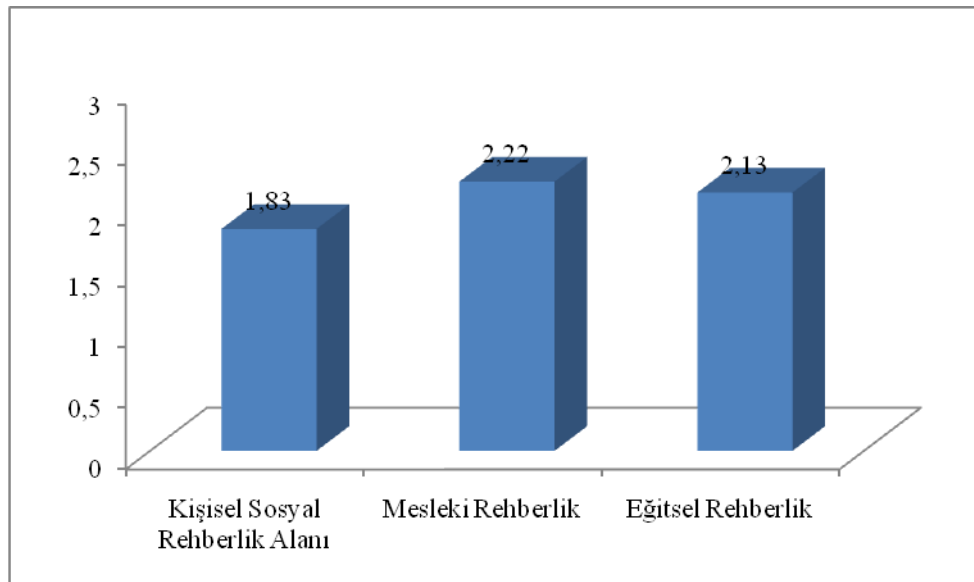
4.1.1. Göçmen öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular

Göçmen öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılan RİBA-öğrenci formundan elde edilen ortalama puanlar ile bunların öğrencilerin cinsiyetine, sınıfına ve anne-babasının ilişki durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda tablo ve grafikler halinde verilmiştir.

“Göçmen öğrencilerin, kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Göçmen öğrencilerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

	n	Ort.	Ss (±)
Kişisel Sosyal Rehberlik Alanı	402	1.83	.61
Mesleki Rehberlik	402	2.22	.72
Eğitsel Rehberlik	402	2.13	.61



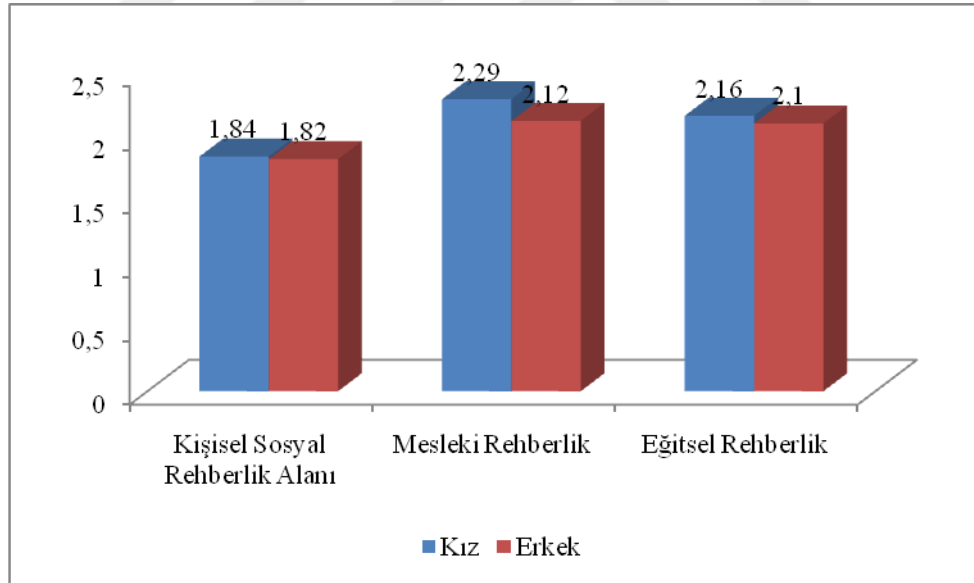
Şekil 2. Göçmen öğrencilerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

Göçmen öğrencilerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar Tablo 10’da görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama puanı $2.22 \pm .72$ ile mesleki rehberlik, en düşük ortalama puanı ise $1.83 \pm .61$ ile kişisel ve sosyal rehberlik alanından elde etmişlerdir.

“Göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Göçmen öğrencilerin cinsiyetine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss ($\pm$)	t	p
Kişisel Sosyal Rehberlik Alanı	Kız	238	1,84	,62	.356	.722
	Erkek	164	1,82	,60		
Mesleki Rehberlik Alanı	Kız	238	2,29	,68	2.280	.023
	Erkek	164	2,12	,75		
Eğitsel Rehberlik Alanı	Kız	238	2,16	,58	.972	.331
	Erkek	164	2,10	,65		



Şekil 3. Göçmen öğrencilerin cinsiyetine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

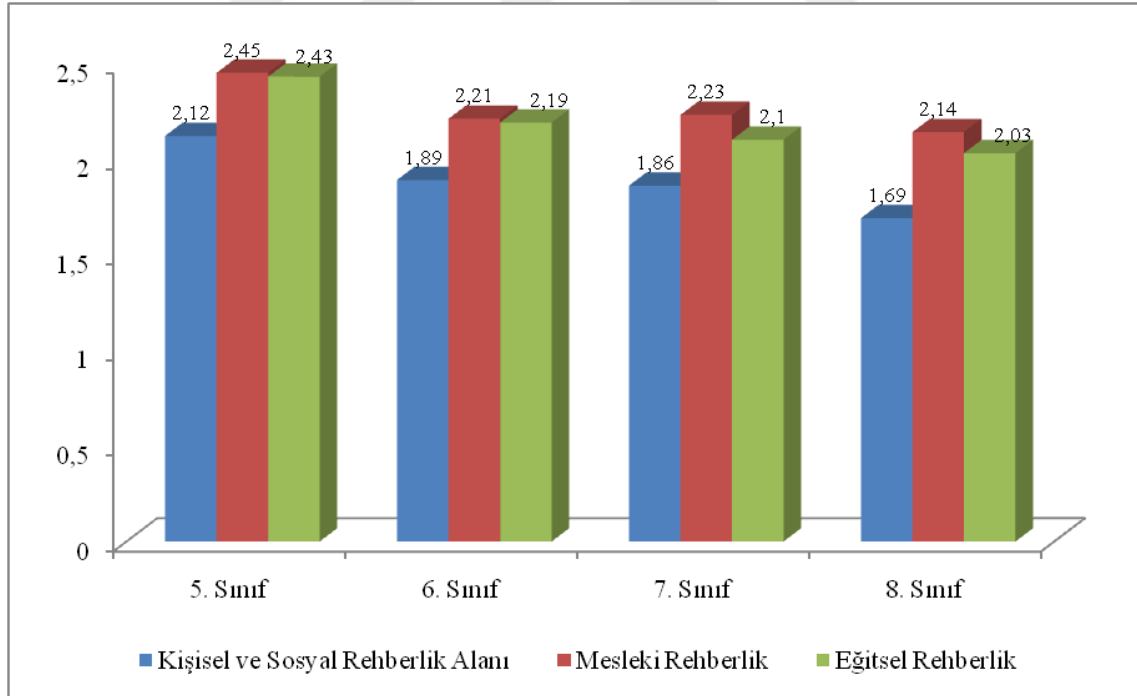
Göçmen öğrencilerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yaptığımız t testi neticesinde kız öğrencilerin mesleki rehberlik alanına ilişkin gereksinimlerinin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür ($p < 0.05$) (Tablo 11; Şekil 3).

“Göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma soruna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Göçmen öğrencilerin sınıf düzeyine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlara ilişkin bulgular

		n	Ort.	Ss (±)	F	p
Kişisel ve Sosyal Rehberlik Alanı	5. Sınıf	52	2,12 ^{a,b,c}	,66	7.328	.000
	6. Sınıf	59	1,89 ^{a,d}	,58		
	7. Sınıf	136	1,86 ^{b,e}	,64		
	8. Sınıf	155	1,69 ^{c,d,e}	,55		
Mesleki Rehberlik	5. Sınıf	52	2,45	,66	2.357	.071
	6. Sınıf	59	2,21	,69		
	7. Sınıf	136	2,23	,72		
	8. Sınıf	155	2,14	,74		
Eğitsel Rehberlik	5. Sınıf	52	2,43 ^{a,b,c}	,60	5.893	.001
	6. Sınıf	59	2,19 ^a	,54		
	7. Sınıf	136	2,10 ^b	,62		
	8. Sınıf	155	2,03 ^c	,60		

Not: Aynı üstel harfler arasında anlamlı farklılık vardır



Şekil 4. Göçmen öğrencilerin sınıf düzeyine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

Göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıfa göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans

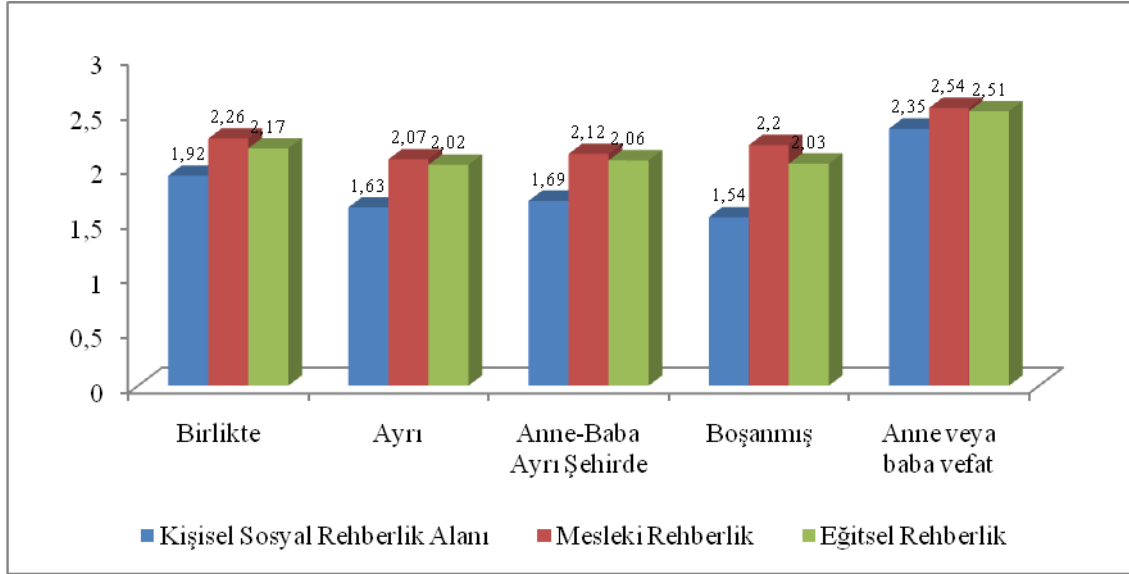
analizi neticesinde kişisel ve sosyal rehberlik alanı ile eğitsel rehberlik alanı açısından sınıflar arasında anlamlı farklılık saptandı ($p<0.05$) (Tablo 12; Şekil 4). Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc (Tukey LSD) analizi yapıldı. Analiz neticesinde kişisel ve sosyal rehberlik alanındaki farklılığın 5. Sınıf öğrencileri ile 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında, 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu, 8. Sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük, 5. sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının 6, 7 ve 8. sınıfta bulunan göçmen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitsel rehberlik alanındaki farklılığın da 5. Sınıfta bulunan göçmen öğrenciler ile 6, 7 ve 8. sınıfta bulunan göçmen öğrenciler arasında olduğu görülmüş olup 5. Sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacının 6, 7 ve 8. sınıfta bulunan göçmen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları anne-babalarının ilişki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma soruna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

		n	Ort.	Ss (±)	F	p
Kişisel Sosyal Rehberlik Alanı	Birlikte	249	1.92	.60	7.034	.000
	Ayrı ^c	40	1.63	.61		
	Anne-baba ayrı şehirde ^b	73	1.69	.59		
	Boşanmış ^a	29	1.54	.53		
	Anne veya baba vefat ^{a,b,c}	11	2.35	.70		
Mesleki Rehberlik	Birlikte	249	2.26	.70	1.568	.182
	Ayrı	40	2.07	.80		
	Anne-baba ayrı şehirde	73	2.12	.73		
	Boşanmış	29	2.20	.75		
	Anne veya baba vefat	11	2.54	.63		
Eğitsel Rehberlik	Birlikte	249	2.17	.59	2.080	.087
	Ayrı	40	2.02	.68		
	Anne-baba ayrı şehirde	73	2.06	.66		
	Boşanmış	29	2.03	.593		
	Anne veya baba vefat	11	2.51	.516		

Not: Aynı üstel harfler arasında anlamlı farklılık vardır



Şekil 5. Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

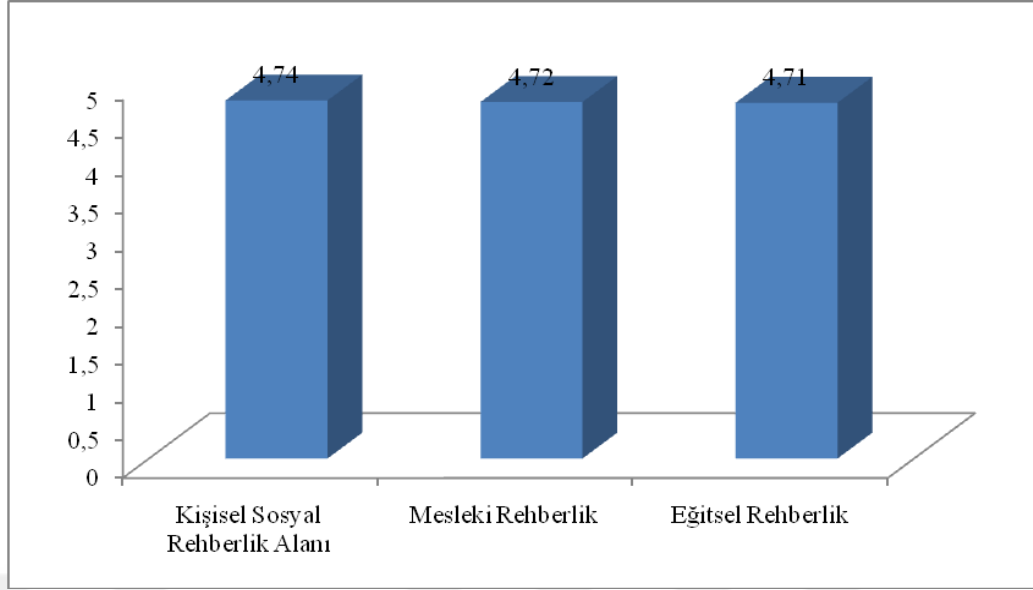
Göçmen öğrencilerin anne-babalarının ilişki durumuna göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde annesi ya da babası vefat etmiş olan göçmen öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanı ihtiyacının anne-babası ayrı, anne-babası boşanmış, anne-babası ayrı şehirde olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.001$) (Tablo 13; Şekil 5).

4.1.2 Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

“Öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacı nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

	N	Ort.	SS (±)
Kişisel Sosyal Rehberlik Alanı	74	4,74	.57
Mesleki Rehberlik Alanı	74	4,72	.68
Eğitsel Rehberlik Alanı	74	4,71	.72



Şekil 6. Öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

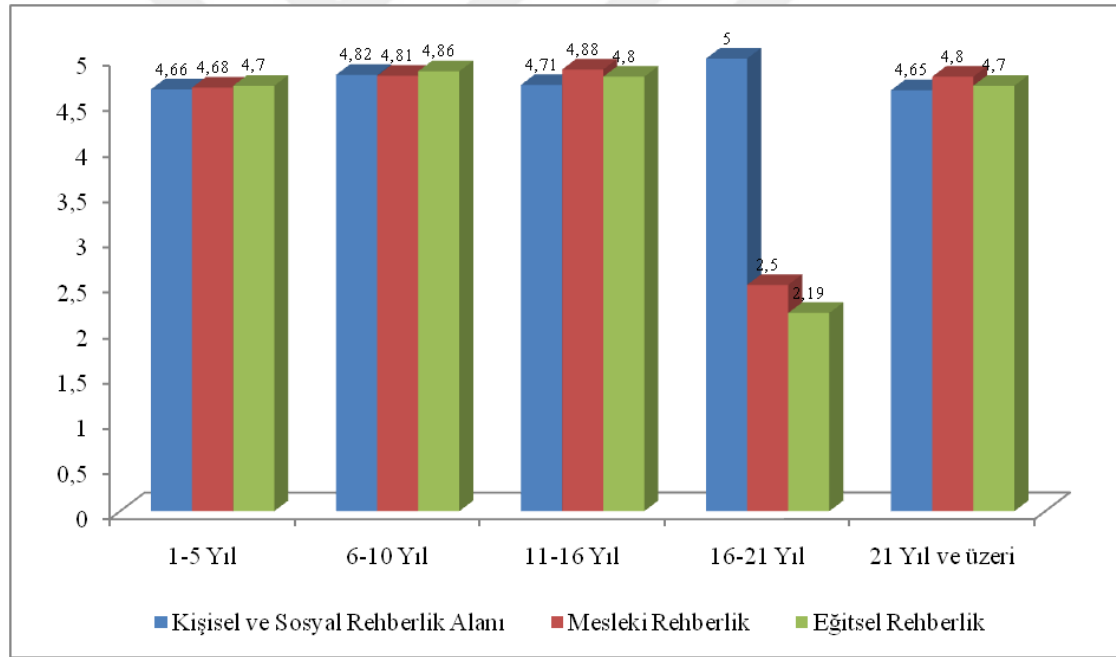
Çalışmaya katılan öğretmenlerin RİBA ölçeği öğretmen formundan elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanın kişisel ve sosyal rehberlik alanı, en düşük ortalama puanın ise eğitsel rehberlik alanından elde edildiği görülmüştür (Tablo 14; Şekil 6). Başka bir ifadeyle öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin en fazla kişisel ve sosyal rehberliğe ihtiyacı vardır.

“Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

		N	Ort.	Ss (±)	F	p
Kişisel ve Sosyal Rehberlik Alanı	1-5 yıl	21	4,66	,80	.390	.815
	6-10 yıl	27	4,82	,32		
	11-16 yıl	15	4,71	,58		
	16-21 yıl	2	5,00	,00		
	21 yıl ve üzeri	9	4,65	,60		
Mesleki Rehberlik Alanı	1-5 yıl	21	4,68 ^c	,83	7.603	.000
	6-10 yıl	27	4,81 ^b	,35		
	11-16 yıl	15	4,88 ^a	,27		
	16-21 yıl	2	2,50 ^{a,b,c,d}	2,12		
	21 yıl ve üzeri	9	4,80 ^d	,40		
Eğitsel Rehberlik Alanı	1-5 yıl	21	4,70 ^c	,86	9.458	.000
	6-10 yıl	27	4,86 ^b	,30		
	11-16 yıl	15	4,80 ^a	,40		
	16-21 yıl	2	2,19 ^{a,b,c,d}	1,68		
	21 yıl ve üzeri	9	4,70 ^d	,50		

Not: Aynı üstel harfler arasında anlamlı farklılık vardır



Şekil 7. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar açısından farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik alanlarında gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.001$) (Tablo 15). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc (Tukey LSD) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda

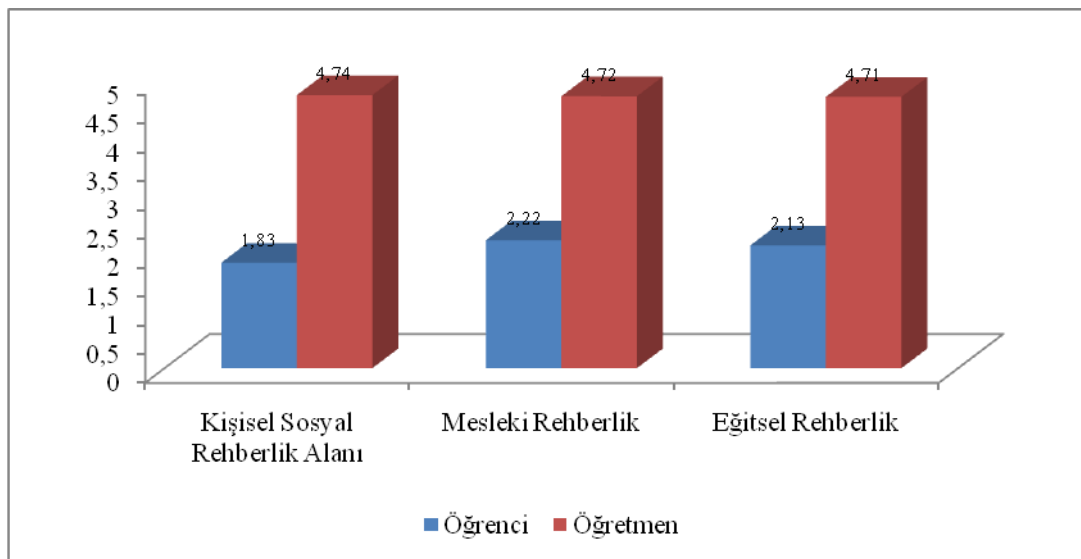
mesleki rehberlik alanındaki farklılığın 16-21 yıldır öğretmenlik yapanlar ile diğerleri arasında olduğu, 16-21 yıldır öğretmenlik yapanların göçmen öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı duyduklarına yönelik düşüncelerinin anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Eğitsel rehberlik alanındaki farklılığın da benzer şekilde 16-21 yıldır öğretmenlik yapanlar ile diğerleri arasında olduğu, 16-21 yıldır öğretmenlik yapanların göçmen öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacının olduğuna yönelik düşüncelerinin anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

4.1.3. Öğretmen ve göçmen öğrenci görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenler ile göçmen öğrencilerin kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik ve danışma ihtiyaçları ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Göçmen Öğrencilerin ve öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

	Grup	N	Ort.	Ss (±)	t	p
Kişisel Sosyal Rehberlik Alanı	Öğrenci	402	1.83	.61	-37.527	.000
	Öğretmen	74	4.74	.57		
Mesleki Rehberlik Alanı	Öğrenci	402	2.22	.72	-27.596	.000
	Öğretmen	74	4.72	.68		
Eğitsel Rehberlik Alanı	Öğrenci	402	2.13	.61	-32.153	.000
	Öğretmen	74	4.71	.72		



Şekil 8. Öğrencilerin ve öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar

Öğrencilerin ve öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar karşılaştırıldığında öğretmenlerin tüm alt boyutlardan göçmen öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek ortalama puan elde ettikleri görülmüştür ($p<0.001$) (Tablo 16; Şekil 6). Diğer bir ifadeyle öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının, mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik ihtiyaçları öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha fazladır.

4.2. Tartışma

Çalışmaya dahil edilen göçmen öğrencilere göre kendilerinin en fazla mesleki rehberliğe ihtiyaçlarının olduğu, en az ise kişisel ve sosyal rehberliğe ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Bu da göçmen öğrencilerinin geleceklerine yönelik kaygı içerisinde olduklarını, ileride hangi mesleği yapacaklarına yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Meslek seçimi kişinin hayatı boyunca vermiş olduğu en önemli kararların başında yer almaktadır. İnsan yaşamının önemli bir kısmı mesleki faaliyetleri içerir. Meslek yalnızca para kazanma ve geçimi sağlama yolu olmayıp bunların ötesinde bir anlam taşıyan kendini gerçekleştirme sürecinin önemli araçlarındandır. Mesleki rehberlik eğitim faaliyetlerinin maksimum seviyede gerçekleşmesi ve bir forma dönüşmesidir. Bireyin bütün çalışmaları ve sergilemiş olduğu tüm çabalar bir meslek sahibi olmak ile sonuçlanmaktadır. Bu durum bir manada başarılı eğitim faaliyetlerinin hem bir ürünü hem de sonucudur. Bu da anne-babaya, okullarda da okul yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik görevlilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim kişinin bütün olarak gelişmesi ve hayata dair rollerini de en iyi şekilde yerine getirmesi için gereken niteliklerin kazandırılmasına yönelik bir süreçtir. Sinacore ve Lerner (2013) Kanada’da yapmış oldukları çalışmada Kanada’da birinci nesil göçmen öğrencilerin kültürel ve eğitimsel gelişimini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda göçmen öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacına önemli oranda ihtiyaç duyduğu bildirilmiştir. Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerinden beklenen en önemli işlev ülkenin ihtiyaç ve koşulları göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi, eğilim ve becerileri doğrultusunda yükseköğretime ve iş alanlarına yönlendirilmesine katkı sağlamaktır. Mesleki rehberlik hizmetleri öncelikli olarak öğrencilerin kendilerini tanımalarına, daha sonra ise ailelerin ve öğretmenlerin çocuğu tanımalarına yardımcı olur. Çocukların beceri ve ilgilerine uygun meslekleri

seçmelerine ve hayatta çok daha başarılı olmaları noktasında onlara yol gösterici bir işleve sahiptir (Bozgeyikli, 2004; Özdemir ve Tepeli, 2016).

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, Saklan (2018)'nin araştırmasında öğrencilerin en çok kişisel sosyal rehberliğe ihtiyacı olduğu sonucu çıkmıştır. Bunu nedeni öğrenci grubunun farklılığı olarak bildirilmiştir. Emin (2016) tarafından Suriyeli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitimleri noktasındaki en önemli engelin dil ve iletişim olduğu, bu nedenle de kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının fazla olduğu bildirilmiştir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada göçmen öğrencilerin Türk öğrenciler ile arkadaşlık ilişkisi kurmada sorun yaşadıkları, göçmen öğrencilerin okulda kendilerini tek başına ve çevrelerinden kendilerini soyutlanmış hissettikleri bildirilmiştir. Erdem ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada Türk ve göçmen öğrencilerin kültürel farklılıklardan ötürü aralarında sosyal ilişki açısından önemli sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir.

Kız öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç dikkate alındığında özellikle kız çocuklarının göç ettikleri ülke şartlarının da etkisi altında kalarak iş hayatında yer alma isteklerinin karşılanmaması konusunda kaygı yaşadıkları söylenebilir. Göçmenlerin ülkemizde yaşadığı en önemli sorunların başında ekonomik sorunlar yer almaktadır. Göçmen öğrenciler ailelerinin bu durumunu dikkate alarak mesleki rehberliğe yönelik ihtiyaçlarının daha fazla olduğuna yönelik bir algıya sahip olabilirler. Ülkemizde Suriyeli göçmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda Suriyeli ailelerin kız çocuklarının okumasına ve çalışmasına genel olarak karşı oldukları bildirilmiş olup bu durum da kız göçmen öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacının erkek öğrencilere göre daha fazla olmasında etkili olabilir. Yüce (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Suriyeli ailelerin kız çocuklarının okumasına karşı olduklarına yönelik genel bir görüşe sahip oldukları bildirilmiştir. Topsakal ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de iç göç ile doğduğu bölgeden başka bir bölgeye göç etmiş olan ailelerin yoğun olarak bulunduğu okullardaki okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Çalışma sonucunda ailelerin eğitimde fırsat eşitliğine yönelik yeterli bilince sahip olmadıkları ve kız çocuklarının eğitimlerine devam etmelerine karşı oldukları

saptanmıştır.

Çalışmamız sonucunda 8. sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıftaki göçmen öğrencilere kıyasla kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının daha düşük, 5. sınıftaki göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının 6, 7 ve 8. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine çalışmamız sonucunda 5. Sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacının diğer sınıflara göre daha fazla, 8. sınıftakilerin ise diğer sınıflara göre daha az olduğu saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında daha alt sınıftaki öğrencilerin özellikle okula uyum konusunda sıkıntı yaşamalarının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuç dikkate alındığında göçmen öğrencilerin okullardaki rehberlik servisinin de katkısıyla kişisel rehberlik ve psikolojik danışmanlık ihtiyaçlarının zamanla karşılandığı söylenebilir. Kişisel ve sosyal rehberlik alanı öğrencilerin kendilerini tanımaları, anlamaları, kuvvetli ve zayıf tarafları ile kendilerini kabul etmeleri ve geliştirmeleri, kendilerine güvenen, kişiler arası ilişkileri kuvvetli, kişisel ve sosyal açıdan dengeli ve uyumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya ilişkin hizmetleri kapsamaktadır. Literatürde göçmen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada sınıf değişkenine göre rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın Herdem ve Bozgeyikli (2013) tarafından parçalanmış ve tam aile çocukları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerindeki artışa bağlı olarak rehberlik ihtiyaçlarının azaldığı bildirilmiştir.

Çalışmamız sonucunda anne veya babası vefat etmiş olan anne-babası birlikte olanların ve anne veya babası vefat etmiş olanların kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının diğerlerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında göçmen öğrencilerin anne-babalarının durumunun da gözetilerek gerekli olan rehberlik hizmetlerinin sağlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Kişisel ve sosyal rehberlik yaşamayı öğrenmek şeklinde de ifade edilebilir. Bu rehberlik alanı kişinin kendini tanımasına, yaşantıları neticesinde farkındalıklarını oluşturup şekillendirmesine, kişisel ve sosyal alanlarda karşı karşıya kaldığı iletişimsel ve ilişkisel sorunların üstesinden gelmede kişiyi ileri bir düzeye taşıma konusunda yardımcı olmaktadır. Herdem ve Bozgeyikli (2013) tarafından parçalanmış ve tam aile çocukları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada parçalanmış aile çocuklarının kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının tam aile

çocuklarına göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Kişisel rehberlik kişinin psikolojik ve sosyal çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan rehberlik alanı olup duygusal ve psikolojik problemlerin çözülmesinde yol göstericidir. Doğrudan eğitsel ve mesleki rehberlik kapsamında yer almayan yaşamın bütün problemleri kişisel ve sosyal rehberlik kapsamında yer almaktadır. Kişisel rehberlik kişiyi kişisel sorunlarını çözebilecek yetkinliğe getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bunu sağlayabilmek için de kişinin bireysel ihtiyaçlarının doyurulması gerekir. Kişi bireysel ihtiyaçlarını doyurma hususunda zorluk çektiğinde kendisine, diğerlerine ve çevresine uyum sağlama sorunları yaşar. Bu bağlamda bireysel ihtiyaçların doyurulması hususunda kişiye destek olunması onun uyum sorunlarını çözmeleri konusunda da katkıda bulunmaktadır. Tüm bu hususlar dikkate alındığında kişisel rehberliğin kişinin sosyal duygusal, ahlaki ve sağlık sorunlarını çözme konusunda destek olmayı hedeflediği söylenebilir (Yeşilyaprak, 2013; Kurt, 2020).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin RİBA ölçeği öğretmen formundan elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanın kişisel ve sosyal rehberlik alanı, en düşük ortalama puanın ise eğitsel rehberlik alanından elde edildiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin en fazla kişisel ve sosyal rehberliğe ihtiyacı vardır. Bununla birlikte genel olarak bakıldığında öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanı, mesleki rehberlik alanı ve eğitsel rehberlik alanı ihtiyacının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında göçmen öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmenler daha gerçekçi görüşler bildirmektedir denilebilir. Ülkemizde okullarda eğitim görmekte olan göçmen öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda göçmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin kayıtlı oldukları sınıf düzeyinin altında olduğu, öğrencilerin sınıf ortamında istenilen eğitsel kazanımlara sahip olabilmeleri için gerekli ön koşulların neler olduğuna yönelik rehberlik ihtiyacına sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte özellikle dil sorunundan ötürü sosyal ilişkileri zayıf olan göçmen öğrencilerin bu durumu derse karşı motivasyonlarını da azaltmaktadır ki bu da kişisel ve sosyal açıdan da rehberlik ihtiyacına gereksinim duyduklarının önemli göstergelerinden birisi olarak nitelendirilebilir. Palaiologou ve arkadaşları (2019) yapmış oldukları çalışmada mülteci öğrencilerin özellikle kişisel ve psikolojik desteğe ihtiyaçlarının yüksek olduğunu, aynı zamanda okullarda mülteci

öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin de yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde Bousalis ve arkadaşları (2021) da yaptıkları çalışma sonucunda mülteci öğrencilerin sınıflarında dil, kültür ve öğretim bakımından önemli zorluklar yaşadıklarını, öğretmenlerin ve sınıftaki ve okuldaki diğer öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik dışlayıcı bir tutum içerisinde olduklarını, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin de yeterli düzeyde olmadığını bildirmişlerdir.

Çalışmamız sonucunda 16-21 yıldır öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenler 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanlara göre göçmen öğrencilerin mesleki ve eğitsel rehberlik ihtiyacının anlamlı şekilde daha az olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında görece daha genç yaşta olan ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin göçmen öğrencilerin sorunlarına ve ihtiyaçlarına karşı daha hassas olduklarını söyleyebiliriz. Literatürde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre göçmen öğrencilerin rehberlik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Göçmen öğrencilerin ve öğretmenlerin RİBA ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar karşılaştırıldığında öğretmenlerin tüm alt boyutlardan göçmen öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek ortalama puan elde ettikleri görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının, mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik ihtiyaçları öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha fazladır. Suriyeli ya da diğer göçmen öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ülkemizde Kesici (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere göre öğrencilerin en önemli rehberlik ihtiyacının kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacı olduğu bildirilmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmamız sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Göçmen öğrencilere göre en fazla ihtiyaç duydukları kişisel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacı mesleki rehberlik iken en az ihtiyaç duydukları kişisel rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacı ise kişisel sosyal rehberlik alanıdır.
- Kız göçmen öğrencilerin mesleki rehberlik alanı ihtiyaçlarının erkek göçmen öğrencilerden anlamlı şekilde fazla olduğu görülmüştür.
- 8. sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıftaki göçmen öğrencilere kıyasla kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının daha düşük, 5. sınıftaki göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacının 6, 7 ve 8. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine çalışmamız sonucunda 5. Sınıfta bulunan göçmen öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacının diğer sınıflara göre daha fazla, 8. sınıftakilerin ise diğer sınıflara göre daha az olduğu saptanmıştır.
- Annesi ya da babası vefat etmiş olan göçmen öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanı ihtiyacının anne-babası ayrı, anne-babası boşanmış, anne-babası ayrı olup ayrı şehirde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlere göre göçmen öğrenciler en fazla kişisel sosyal rehberlik alanına, en az ise eğitsel rehberlik alanına ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte genel olarak bakıldığında öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanı, mesleki rehberlik alanı ve eğitsel rehberlik alanı ihtiyacının yüksek olduğu görülmüştür
- Bu çalışmanın sonucunda 16-21 yıldır öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenler 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanlara göre göçmen öğrencilerin mesleki ve eğitsel rehberlik ihtiyacının anlamlı şekilde daha az olduğunu düşündükleri görülmüştür.

- Öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının, mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik ihtiyaçları öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak çalışmamızda öğrencilerin en fazla ihtiyaç duyduğu rehberlik ihtiyacının mesleki rehberlik ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında özellikle göçmen öğrencilerin kendilerini bulundukları ülkede misafir olarak görmeleri, ülkelerindeki şartların değişmesi halinde tekrar ülkelerine döneceklerine ilişkin inançları etkili olmaktadır. Bu durum da göçmen öğrencilerin meslek ve kariyer planlaması yapmamalarına neden olabilmektedir.

Çalışmamızdan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Çalışmamız Türkiye’de bir ilk olması açısından önemli olmakla beraber Türkiye’de mültecilerin daha yoğun olarak yaşadığı illeri de kapsayacak şekilde yeni çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmamız devlet okullarını kapsamaktadır. Daha ayrıntılı sonuçların elde edilebilmesi için geçici eğitim merkezleri veya özel okullardaki öğrencilerin de dahil edildiği çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmamıza öğrenci ve öğretmenler dahil edilmiştir. Benzer çalışmalar veliler de dahil edilerek yapılabilir.
- Göçmen öğrencilerin velilerinin çocuklarının eğitimleri ile ilgili ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Göçmen kız öğrencilerin okul devamının sağlanması ve üst eğitim öğretim programları hakkında bilgilencmeleri için yerel paydaşlarla işbirliği yapılabilir.
- Göçmen öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bilgilendirici eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

- Ülkemizde kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlere yönelik çok kültürlü psikolojik danışmayla ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Ülkemizde kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik göçmen öğrencilerin uyumu ile ilgili eğitimler verilebilir. Bununla ilgili ihtiyaca yönelik her okul kendi programını hazırlayabilir.
- Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik olarak okullarda sağlıklı anne-baba tutumları bağlamında kendi kültür ve dillerine uygun veli eğitim programları düzenlenebilir.
- Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik Türkiye'deki meslekler, çalışma alanları hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Lisans eğitimi döneminde rehber öğretmeni adaylarına göç psikolojisi, kriz danışmanlığı, kültürel değerlere duyarlı psikolojik danışmanlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin dersler verilebilir.
- Bu araştırmanın derinlemesine incelenmesi için fenomenoloji (olgu-bilim) deseni ile çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- AFAD (2018). *İnfografik-dünyanın en cömert ve en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkesi: Türkiye*. Erişim Tarihi: 11.05.2023. <https://www.afad.gov.tr/tr/13016/Infografik/grafik/18383>. adresinden alındı
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Yayın No: 517242) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20),292-304
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepebaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, ss. 143
- Akyavuz, E. K., Gezeroğlu, E., ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15.
- Altıntaş, E. (2004). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. *Psikolojik danışma ve rehberlik*, 2, 1-14.
- Ambrosini, M. (2013). *Irregular migration and invisible welfare*. London:Palgrave Macmillan, ss. 247
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balun, B., Kurter, O., ve Dinçay, İ. H. (2023). Göç yönetimi ve göçlerin türkiye'deki sosyoekonomik yaşama etkilerine ilişkin akademisyen görüşleri. *Third Sector Social Economic Review*, 58(1), 877-900.
- Bemak, F., ve Chung, R. C. Y. (2017). Refugee trauma: culturally responsive counseling interventions. *Journal of Counseling & Development*, 95(3), 299-308.

- Beste, A. (2015). *Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey: preventing a “lost generation”*. Erişim Tarihi: 11.04.2023. <https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/2352/AliceBestePolicyReport2015EducationRefugeesFinal.pdf>. adresinden alındı.
- Bilgin, H. (2018). *Okul öncesi eğitimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın, ss.108
- Boswell, C. (2003). The ‘external dimension’ of EU immigration and asylum policy. *International Affairs*, 79(3), 619-638.
- Bousalis, R., Whelan Ariza, E., ve Lapp, S. (2021). Language, culture, and instruction in the classroom: an exploratory study of educators of refugee students. *International Journal of Diversity in Education*, 21(2), 59-78
- Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (3RP) (2021). *Türkiye ülke bölümü 2021-2022*. Erişim Tarihi: 08.03.2023. <https://reliefweb.int/report/turkey/regional-refugee-and-resilience-plan-3rp-turkey-country-chapter-2021-2022-entr>. adresinden alınmıştır.
- Bugay, A., Karakedi, G. ve Erdur Baker, Ö. (2016). *Zorunlu göç ve mülteci psikolojisi*. Ö. Erdur Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz Danışmanlığı* (1. Baskı) içinde (s.361-398). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2005). *Okullarda rehberlik hizmet alanlar bilimleri*. (6.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, ss. 53-80
- Cassarino J.P., Fargues P. (2006), “Policy responses in MENA countries of transit for migrants : an analytical framework for policy making”, in NYBERG SØRENSEN N., *Mediterranean transit migration*, DIIS, *Danish Institute for International Studies*, s. 101-108
- Castles, S. V. (2002). “*Göçler çağı: modern dünyada uluslararası göç hareketi*”, B. U. Bal (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Chauvin, S., ve Garcés-Mascareñas, B. (2014). Becoming less illegal: deservingness frames and undocumented migrant incorporation. *Sociology Compass*, 8(4), 422–432.

- Cheliotis, L. K. (2017). Punitive inclusion: the political economy of irregular migrations in the margins of Europe. *European Journal of Criminology*, 14(1), 78–99.
- Coşkun, İ., Emin, M.N. (2018). Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri. *İLKE Politika Notu No. 2018/03*.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis Örneği)* (Yayın No:514852) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetinkaya, B. (2007). *Rehberlikte temel kavramlar*. B. Aydın (Ed.). Rehberlik (s.1-35). Ankara: Pegema Yayıncılık
- Çobanoğlu, Z. (1996). *Konut sağlığı*. Ankara: Somgür Yayınevi, ss. 306
- Dedeoğlu, S., ve Gökmen, Ç. E. (2011). *Göç ve sosyal dışlanma*. Ankara: Eflatun Basım Dağıtım Yayıncılık, ss. 212
- Deniz, M., ve Erözkan, A. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik (4.baskı)*. Ankara: Maya Akademi Yayınları, ss. 356
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Doğani, A. E. (2002). “Yeni bir uluslararası göç dalgasının eşiğinde: dünya kentlerine göç”. 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi. Ankara: İmaj Yayıncılık, ss. 20-53.
- Duruel, M. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Karşılaştıkları Temel Sorunlar, Algı Ve Beklentiler: Hatay Örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 57-79.
- Durugönül, E. (1997). Sosyal değişme, göç ve sosyal hareketler. *Toplum ve Göç*, 2, 95-100.
- Düvell F. (2008), *Crossing the fringes of Europe : Transit migration in the EU's neighbourhood*, Centre on Migration, Policy and Society, Working paper no. 33, Oxford, ss. 30

- Ekici, S., ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları*. Ankara: Seta, ss. 28
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42
- Erdem, M., D., Kaya, İ., Yılmaz, A., (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 5(3), 463-476.
- Erkut, G. (1991). *Kentleşme sürecinin sosyolojik boyutu, kentleşme ve kentleşme politikaları* (Editör: Hande Suher). Ankara: Türkiye Sosyal Ekonomik Siyasal Araştırmalar Vakfı, ss. 37-69.
- Geçkil, E., Aldem, M., ve Kaleci, E. (2017). Effects of migration on child health Göçün çocuk sağlığına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 171-186.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2020). Geçici Koruma İstatistikleri. Erişim Tarihi: 02.01.2021, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>. adresinden alınmıştır
- Güven, M. (2004). *Okullarda rehberlik hizmetleri*. Ankara: Arı Yayıncılık, ss. 440
- Güvenç, B. (1996), “Göç Olgusu ve Türk Toplumunu”, II. Ulusal Sosyoloji Kongresi: Toplum ve Göç, Mersin: Sosyoloji Derneği Yayınları
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-105.
- Halmatov, S., Güzelbahçe, A. (2020). *Türkiye’de psikolojik ve danışma rehberliğinin gelişim süreci*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 168.
- Harmancı, Z., ve Türk, F., (2020), *Okul öncesi ve ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik*. (Editörler Zeynep Hamamcı ve Fulya Türk), Ankara: Nobel Yayın, ss. 374.

- Herdem, F. S., ve Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.
- Human Rights Watch (HRW). (2015). “Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştıgımda Hiçbir Şey Göremiyorum” Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Akran Zorbalığındaki Roller. Erişim Tarihi: 11.03.2022. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf. adresinden alınmıştır
- ILO. (2015). ILO global estimates of migrant workers and migrant domestic workers: Results and methodology. International Labour Office. Erişim Tarihi: 05.02.2023. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/%2D%2D-dgreports/%2D%2D-dcomm/documents/publication/wcms_436343.pdf. adresinden alınmıştır.
- International Organization for Migration (IOM). (2009). *The International Organization for Migration in brief*, Geneva: International Organization for Migration. Erişim Tarihi: 08.02.2022. http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/books/iomfolder_eng/iom_in_brief_en.pdf. adresinden alınmıştır.
- IOM. (2017). *World migration report 2018*. International Organisation for Migration. Erişim Tarihi: 03.03.2023. https://publications.iom.int/fr/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter7.pdf. adresinden alınmıştır.
- Işık, E., ve Ertuğrul, F. (2022). Mülteci ruh sağlığında güncel yaklaşımlar. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 12(1), 180-187.
- İçduygu, A. (2004). *Türkiye’de Kaçak Göç*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası, ss. 107
- Jordan, B., ve Düvell, F. (2002). *Irregular migration. The dilemmas of transnational mobility*. Cheltendam: Edward Elgar Publishing Limited, ss. 284.

- Kamu Denetçiliği Kurumu (KDK). (2018). Türkiye’deki Suriyeliler özel rapor. Ankara: Nadir Kitap.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye’nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 1(3), 30-35.
- Karaca, S., ve Doğan, U. (2014). *Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu*. Mersin: Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, ss. 1-74
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 368
- Kaya, A. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayınevi, ss. 408
- Kayagil, M. E., ve Kalkan, M. (2021). *Sosyal politikada kurum ve kuruluşlar: ulusal ve uluslararası boyutlarıyla değerlendirmeler*. İstanbul: Filiz Kitabevi, ss. 321
- Keleş, R., ve Yavuz, F. (1983). *Yerel Yönetimler*, Ankara: Turhan Kitabevi, ss. 113
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik (11.baskı)*. İstanbul: Alkım Yayınevi, ss. 52
- Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 365-383.
- Kılıç, İ. H., ve Tahmaz, O. (2016). Şanlıurfa’da Suriyeli sığınmacılar ve eğitim araştırması 2016. *GAP Gençlik Derneği*, ss. 88
- 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*, 2(4), 207-239
- Kongar, E. (2000). *21.Yüzyılda Türkiye*. İstanbul: Remzi Kitabevi, ss. 725
- Kovacheva, V., and Vogel, D. (2009). The size of the irregular foreign resident population in the European Union in 2002, 2005 and 2008: Aggregated estimates. *Hamburg Institute of International Economics*, pp. 121-135

- Kurt, E. (2020). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayın No: 626889), [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Levent, F. ve Çaylak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46
- Machel, G. (2001) *The impact of war on children: a review of the progress since 1996*, Geneva: United Nations, ss. 262
- Marshall, H. (1999). Intersections of gender, ‘race’ and nation. *Feminism & Psychology*, 9(4), 479-486.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2013 faaliyet raporu. Erişim tarihi: 11.04.2022.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_04/30032306_meb_idare_faaliyet_raporu.pdf. adresinden alınmıştır.
- MEB (2017). Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: https://susehriram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/58/09/964692/dosyalar/2019_09/29161904_06033031_20115820_ozel_egt_el_kitabi-donuYturuldu.pdf
- MEB. (2019). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. Erişim Tarihi: 12.01.2023.
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26120318_26-03-2018_Yinternet_BYlteni.pdf. adresinden alınmıştır.
- MEB (2020). Milli Eğitim İstatistikleri 2021/2022. Erişim Tarihi: 02.04.2022.
<https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr>. adresinden alınmıştır.

- MEB (2022). Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: 13.03.2023. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf. adresinden alınmıştır.
- Mercan Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Teachers' views on the problems faced by Syrian refugee children in preschool education institutions. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.
- Morgan, J., ve Garrison, D. (2022). Early childhood education and care for Syrian refugee children in Lebanon, Jordan and Turkey. *Global Perspectives of Early Childhood Education: Valuing Local Cultures*, 95, 1-100.
- Narain, J., Mukhopadhyay, B., ve Barki, B. G. (2005). In-service Teacher Education Programme for Engineering College Teachers. *University News*, 43(39), 25-57
- Orhan, O. (2013). "Irak Kürt bölgesine Suriyeli göç dalgası". Erişim Tarihi: 08.04.2022. <http://www.orsam.org.tr/tr/yazigoster.aspx?ID=4729>. Adresinden alınmıştır.
- Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu (Yayın No: 502207) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özdemir, S., ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi, ss. 246
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö., (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Palaiologou, N., Fountoulaki, G., ve Liontou, M. (2019). Refugee education in Greece: Challenges, needs, and priorities in non-formal settings—An intercultural approach. In *Intercultural and interfaith dialogues for global peacebuilding and stability* (pp. 165-197). IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-7585-6.ch008

- Papadopoulou A. (2009), *Transit migration : the missing link between emigration and settlement*, Palgrave Macmillan, ss. 247 Doi:10.1057/9780230583801.
- Petersen, W. (1978). International migration. *Annual Review of Sociology*, 4(1), 533-575.
- Pew Research Centre. (2019). "Immigration Population". Erişim Tarihi: 23.04.2022. <https://www.pewresearch.org/global/2019/11/13/europesunauthorized-immigrant-population-peaks-in-2016-then-levels-off/>. adresinden alınmıştır
- Poyraz M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 206901) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Resmi Gazete (2013). Geçici Koruma Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 11.03.2022. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Resmî Gazete, (2016). Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik. Resmî Gazete Tarihi: 15 Ocak 2016. Resmî Gazete Sayısı: 8375, Ankara. Erişim Tarihi: 07.06.2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/3.5.20168375.pdf> adresinden alınmıştır.
- Rosenblum, M. R., ve Ruiz Soto, A. G. (2015). *An analysis of unauthorized immigrants in the United States by country of origin and region of birth*. Washington: Migration Policy Institute, ss. 1-26.
- Sağıroğlu, Z. (2019). *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*. Ankara: Türkiye’de Merkezi Göç Yönetimi, s. 243-268.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiyat araştırmaları*, 5, 33-44
- Saklan, E., ve Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.

- Schapendonk, J. (2009). *Moving and mediating: a mobile view on sub-Saharan African migration towards Europe*. Erişim Tarihi: 11.05.2022. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/78444/78444.pdf> adresinden alınmıştır.
- Schapendonk J. (2010a), “*Staying put in moving sands. The Stepwise Migration Process of sub-Saharan African Migrants Heading North*”, in Engel U., Nugent P. (eds.), 2010, *Respacing Africa*, Leiden: Brill
- Schapendonk J. (2010b), “*Stuck between the Desert and the Sea : The Immobility of Sub-Saharan African ‘Transit Migrants’ in Morocco*”, Ankara: Kora, Metu ve Zeplin İletişim Hizmetleri.
- Sencer, Y. (1979). *Türkiye’de Kentleşme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını, ss. 345.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31).
- Sinacore, A. L., ve Lerner, S. (2013). The cultural and educational transitioning of first generation immigrant undergraduate students in Quebec, Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 67-85.
- Sirin, S. R., ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (p. 13). Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Stevenson, J., ve Baker, S. (2018). Refugee students in higher education: A literature review. *Refugees in Higher Education: Debate, Discourse and Practice*, 51-63.
- Szente, J., Hoot, J., ve Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 15-20.
- Şahin, F., ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- Şahin, M., ve Sarı, B. (2016). Suriye Krizi’nde Türkiye: orta büyüklükte gücün dış politika limitleri. *Ortadoğu Etütleri*, 8(1), 8-25.

- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Alkım Yayınevi, ss. 52
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- TDK (2022). Göçmen. Erişim Tarihi: 01.02.2022.
<http://tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?> Adresinden alınmıştır.
- Tekeli, İ. (1998). “Türkiye’de içgöç sorunsalı yeniden tanımlanma aşamasına geldi”. Türkiye’de İçgöç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı. Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekşen, A. (2003). *Kentleşme sürecinde bir tampon mekanizma olarak hemşehrilik: Ankara’daki Malatyalılar örneği*. Ankara: DPT.
- Ticaret ve Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) Göç Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: TC Kalkınma Bakanlığı Yayınları.
- Topcuoğlu, R. A. (2016). Göç yazınındaki düzenli ve düzensiz göç kavramları: İnsan hakları temelinde bir kavramsal sorgulama. *İnsan Hakları Yıllığı*, 34(6), 1-20.
- Topsakal, C., Merey, Z., ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- Triandafyllidou, A. (Ed.). (2010). *Irregular migration in Europe: Myths and realities*. Ashgate: Routledge.
- Triandafyllidou, A., ve Bartolini, L. (2020). Understanding irregularity. Migrants with Irregular Status in Europe: Evolving Conceptual and Policy Challenges, 11-31. Ashgate: Routledge.
- Triandafyllidou, A., ve Bartolini, A. (2020). *Understanding irregularity*. In S. Spencer ve A. Triandafyllidou (Eds.), *Migrants with irregular status in Europe: Evolving conceptual and policy challenges*. Berlin: Springer
- Tulibaleka, P. O. (2022). Refugee Education: Refugees' Perceptions of Educational Challenges in Uganda. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 14(1), 38-45.
- Tyler, R. W. (1987). Education Reforms. *Phi Delta Kappan*, 69(4), 277-80.

- Uğurlu, Z. (2018). *Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi*. Ankara: Hegem Yayınları, 178-242.
- UN. (2014). The economic, social and cultural rights of migrants in an irregular situation. United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights. Erişim Tarihi: 22.01.2022. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-14-1_en.pdf. adresinden alınmıştır.
- UNDESA Population Division. (2017). International migration report 2017. UNDESA Population Division Erişim Tarihi: 22.01.2022. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf
- UNICEF (2014). *Under siege: The devastating impact on children of three years of conflict in Syria*, New York: Unicef Report. 1-20.
- UNICEF (2019) “Türkiye’deki suriyeli çocuklar” Erişim tarihi: 24.03.2022. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>. adresinden alınmıştır.
- UNICEF, (2016). The State of the World’s Children 2016: A Fair Chance for Every Child. [Online] Erişim Tarihi: 22.01.2022. www.unicef.org/publications/index_91711.html
- United Nations (UN) (1949). *Universal declaration of human rights (Vol. 3381)*. USA: University of Minnesota.
- Van der Leun, J., ve Kloosterman, R. (2006). Going underground: Immigration policy changes and shifts in modes of provision of undocumented immigrants in the Netherlands. *Journal of Economic and Social Geography*, 97(1), 59–68
- Vasta, E. (2008). *The paper market: ‘borrowing’ and ‘renting’ of identity documents. (COMPAS Working Papers)*. London: University of Oxford
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 192
- Yapıcı, S. (2019). *Suriyeli öğretmen ve veli görüşlerine göre geçici eğitim merkezlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma* (Yayın No: 537947)

[Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pagema Yayıncılık, ss. 376

Yeşilyaprak, B. (2021). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları

Yeşilyaprak, B., (2014). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*, Ankara: Nobel Yayın



EKLER

Ek: 1: Öğrenci Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi (RİBA)

		ÖĞRENCİ REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA) (Ortaokul-Öğrenci Formu)		Tarih:
Sınıf :				
Cinsiyet :	Kız ()	Erkek ()		
Sevgili öğrenciler;				
Bu form rehberlik ihtiyaçlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketi cevaplarken her maddenin karşısında yer alan, "Hayır", "Kararsızım", "Evet", ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki! Bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir.				
REHBERLİK İHTİYAÇLARI		HAYIR	KARARSIZIM	EVET
1	Kendime nasıl güven duyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
2	Duygularımı (mutluluk, öfke, kaygı, üzüntü, korku, şaşkınlık gibi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()
3	Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dille ifade edebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
4	Başkaları bana hatırlatmadan sorumluluklarımı yerine getirebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
5	Arkadaşlarım bana zorbaca davrandığında (kötü söz söyleme, vurma vb.) ne yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
6	Öfkemi kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
7	Nasıl arkadaş edineceğimi ve arkadaşlık ilişkilerimi nasıl sürdürebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
8	Kendi yaşamımla ilgili doğru kararlar verebilmek için neler yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
9	Başkalarıyla bir şey yapmak <u>istemediğimde</u> onlara nasıl hayır diyebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
10	Etkili iletişim becerileri (beden dili, etkin dinleme, empati vb.) geliştirebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
11	Bilgisayar, cep telefonu, tablet veya televizyona ne kadar zaman ayırmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
12	Kendi yaşamımla ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldığımda bu sorunu nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
13	Ergenlik döneminin temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
14	Hak ve sorumluluklarımı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
15	Haklarımı uygun yollarla savunmayı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
16	Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
17	Stresle baş edebilme konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
18	Okulda kazalardan-tehlikelerden korunmak ve riskli davranışlardan kaçınmak için neleri yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()

B. K. A. 16. a

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

REHBERLİK İHTİYAÇLARI

	HAYIR	KARARSIZIM	EVET
19 Ailemle ve arkadaşlarımla yaşadığım anlaşmazlıkları en uygun şekilde nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
20 Doğayı, çevreyi ve yaşamı nasıl koruyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
21 İleride sahibi olmayı düşündüğüm meslek ya da mesleklerle ilgili hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
22 İlgilerimi (yapmaktan hoşlandığım şeyleri) keşfetmeye ihtiyacım var.	()	()	()
23 Yeteneklerimi (neleri iyi yapabildiğimi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()
24 Mesleki değerlerimi (meslek seçiminde benim için nelerin önemli olduğunu) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
25 Kişisel özelliklerime uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
26 Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini (nasıl ders çalışmam gerektiğini) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
27 Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
28 Eğitimle ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
29 Okula gitmek istemediğimde, okula karşı nasıl daha istekli olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
30 Daha etkili ve daha kolay nasıl öğrenebileceğimi bilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
31 Zamanı nasıl planlayacağımı (ders çalışma, kitap okuma, oyun oynama süresi vb.) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
32 Ortaokuldan sonra gidebileceğim okulları tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()
33 Derslerde dikkatimi nasıl yoğunlaştırabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
34 Okul içi etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
35 Okul dışı etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
36 Liselere giriş sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
37 Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
38 Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()

Varsa, belirtmek istediğiniz diğer rehberlik ihtiyaçlarınızı yazınız.

.....

.....

.....

.....

Ek:2: Öğretmen Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi (RİBA)



ÖĞRENCİ REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA)
(Ortaokul-Öğretmen Formu)

Tarih: _____

Branş : _____ **Cinsiyet :** _____

Değerli arkadaşlar;
Bu form öğrencilerinizin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıda belirtilen alanlarda öğrencilerinizin rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları olup olmadığına ilişkin görüşünüzü belirtiniz. Anketi cevaplarırken her maddenin karşısında yer alan "Hayır Kesinlikle Katılmıyorum", "Hayır Katılmıyorum", "Kararsızım", "Evet Katılıyorum", "Evet Kesinlikle Katılıyorum" ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin etkililiğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

REHBERLİK İHTİYAÇLARI		HAYIR KESİNLİKLE KATILMIYORUM	HAYIR KATILMIYORUM	KARARSIZIM	EVET KATILYORUM	EVET KESİNLİKLE KATILYORUM
1	Özgüven kazanma yönünde neleri yapabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
2	Duygularını (mutluluk, öfke, kaygı, üzüntü, korku, şaşkınlık gibi) tanımaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
3	Duygu ve düşüncelerini uygun bir dille ifade edebilmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
4	Başkaları hatırlatmadan sorumluluklarını yerine getirebilme becerisi kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
5	Zorbaca bir davranışla karşılaştıklarında (kötü söz söyleme, vurma vb.) bu durumun nasıl üstesinden gelmeleri gerektiğini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
6	Öfkesini kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
7	Nasıl arkadaş edineceklerini ve arkadaşlık ilişkilerini nasıl sürdürebileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
8	Karar verme becerisi kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
9	Hayır diyebilme becerisi kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
10	Etkili iletişim becerileri (beden dili, etkin dinleme, empati vb.) geliştirebilmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
11	Bilgisayar, cep telefonu, tablet veya televizyona ne kadar zaman ayırmaları gerektiğini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
12	Problem çözme becerileri kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
13	Ergenlik döneminin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
14	Ergenlik döneminin uyum sorunları ile baş etme becerisi kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
15	Hak ve sorumluluklarını öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
16	Haklarını uygun yollarla savunmayı öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
17	Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
18	Stresle baş edebilme konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
19	Okulda kazalardan-tehlikelerden korunmak ve riskli davranışlardan kaçınmak için ne yapmaları gerektiğini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
20	Kişilerarası çatışma çözme becerileri kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

REHBERLİK İHTİYAÇLARI

	HAYIR KESİNLİKLE KATILMIYORUM	HAYIR KATILMIYORUM	KARARSIZIM	EVET KATILMIYORUM	EVET KESİNLİKLE KATILMIYORUM
21 Doğa, çevreye ve yaşama karşı duyarlı olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
22 Toplumsal yaşamda her iki cinsiyetin de (erkek-kadın) eşit hak ve fırsatlara sahip olduğunu öğrenmeye ihtiyacı var.	()	()	()	()	()
23 İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
24 Bireysel farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
25 Kariyeriyle (İleride yapmayı düşündüğüm meslek ya da mesleklerle) ilgili hedefler belirleyebilmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
26 İlgilerini (yapmaktan hoşlandığım şeyleri) keşfetmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
27 Yeteneklerini (neleri iyi yapabildiğimi) tanımaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
28 Mesleki değerlerini (meslek seçiminde kendileri için nelerin önemli olduğunu) öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
29 Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
30 Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
31 Okul kuralları (öğretmen ve arkadaşlarla iletişim, devam-devamsızlık, ödül ve yaptırım gerektiren davranışlar vb.) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
32 Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
33 Okula ve öğrenmeye karşı nasıl daha istekli olabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
34 Öğrenme stillerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
35 Etkili zaman yönetimi becerileri kazanmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
36 Ortaokul sonrası eğitim seçeneklerini tanımaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
37 Derslerde dikkatini nasıl yoğunlaştırabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
38 Okul içi etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
39 Okul dışı etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
40 Liselere giriş sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
41 Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()
42 Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.	()	()	()	()	()

Varsa, öğrencilerinizin belirtmek istediğiniz diğer rehberlik ihtiyaçlarını yazınız.

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Eda ALBAYRAM

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı
--------	-----	---

Yüksek Lisans

Lisans	2005	Doğu Akdeniz Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü
--------	------	---

İş/İstihdam (Varsa)

MEB	Psikolojik Danışman
-----	---------------------

