

Araştırma Makalesi

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonuna İlişkin Ortaokul Öğretmenlerinin Deneyimleri: Osmaniye İli Örneği¹

Zeynep Tekin Babuç², Canan Büyükaşık Çolak³

Öz

Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin yerleştirildiği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışmakta olan ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak, Suriyeli öğrencilere ilişkin eğitim ve öğretim uygulamalarında karşılaşılan eğitimsel ve sosyokültürel engelleri ve öğretmenlerin eğitime entegrasyon sürecine ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma fenomenolojik bir bakış açısıyla yürütülmüştür ve Osmaniye ilinde (kayıtlı Suriyeli sayısının ilde yaşayan toplam kişi sayısına oranı 7.10%) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda çeşitli branşlarda görev yapan 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıfta dili etkin kullanma sorunu, sosyo-kültürel farklılıklar, akademik uyumu sağlamadaki zorluklar, öğrencilerin ekonomik açıdan dezavantajlı durumu ve kız öğrencilerin yaşadığı cinsiyet eşitsizliği, öğretmenlerin eğitime entegrasyon sürecinde karşılaştıklarını ifade ettikleri temel eğitsel engellerdendir. Bulgular ayrıca Suriyeli öğrencilerin ve yerel öğrencilerin düşük sosyal teması sahip olduklarını ve Türk vatandaşlığına sahip olmanın Suriyeli öğrencilerin deneyimledikleri önyargılı ve dışlayıcı tutumu azaltan bir faktör olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin daha etkili bir eğitime entegrasyon süreci için önerileri, Suriyeli öğrencilerin uygun sınıf düzeyinin çok boyutlu değerlendirilmesinin gerekliliğini ve çok kültürlü bir okul ortamında çalışma konusunda deneyimli uzman öğretmenlere ve destek personeline duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Geçici Koruma, Eğitime Entegrasyon, Suriyeli Öğrenciler, Ortaokul.

¹ Makale Geliş Tarihi: 07.10.2022 Makale Kabul Tarihi: 20.10.2022

² Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, zeyneptekinbabuc@gmail.com
ORCID NO: 0000-0002-2363-3236

³ Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, canancolak@osmaniye.edu.tr
ORCID NO: 0000-0002-5433-2866

Research Article

Experiences of Secondary School Teachers on the Integration of Syrian Students into the Turkish Education System: The Case of Osmaniye Province

Abstract

This study aims to reveal the educational and sociocultural barriers encountered in the education practices of Syrian students and the expectations and solutions of teachers regarding the education integration process based on the experiences of secondary school teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education where Syrian students are placed. The study was carried out with a phenomenological perspective, and semi-structured in-depth interviews were conducted with 8 teachers working in various branches in a school affiliated with the Ministry of National Education in Osmaniye. The problem of using language effectively in the classroom, sociocultural differences, challenges to obtain academic cohesion, economically disadvantaged situation of students and gender inequality experienced by female students were the main educational barriers faced by teachers during the integration process. The findings also show that Syrian and local students have low social contact, and having Turkish citizenship is a factor that reduces this prejudiced and exclusionary attitude experienced by Syrian students. Teachers' recommendations for a more effective educational integration process highlight the need for the multidimensional assessment of the appropriate grade level of Syrian students and the need for specialised teachers and support staff experienced in working in a multicultural school environment.

Keywords: Migration, Temporary Protection, Integration Into Education, Syrian Students, Secondary School.

Giriş

Suriye iç savaşı neticesinde 2011 yılından itibaren yoğun olarak deneyimlenen Suriye'den zorunlu göç olgusu, Türkiye için tarihinde hiç karşılaşmadığı ölçüde bir göç deneyimine ve beraberinde gelen ekonomik, politik ve sosyokültürel sorunlara sebebiyet vermiştir. 2020 yılı sonu itibari ile Suriye'den zorunlu göç etmek durumunda kalan Suriyeli sığınmacıların¹ yarısından fazlası Türkiye'de bulunmaktadır ve bu durum Türkiye'nin dünyada en yoğun sığınmacı nüfusu barındıran ülke konumuna gelmesine yol açmıştır (Erdoğan, 2021). Göç sürecinin ilk dönemlerinde geçici koruma kamplarında misafir edilen ve geçici misafirler olarak görülen Suriyeli sığınmacılar, artan sayı ve geçen zamanla birlikte kentlerde yaşamaya ve yerel halkın ekonomik ve sosyo-kültürel yaşantısının içerisinde çok daha görünür hale gelmeye başlamışlardır. Başlangıçta, Suriyeli sığınmacıların akıbetine ilişkin başka bir ülkeye göç edip etmeyecekleri ya da ülkelerine geri dönüp dönmeyecekleri hususları tartışılmakta iken, geldiğimiz noktada, artık Türkiye'ye göç eden Suriyeli sığınmacıların büyük oranının burada kalıcı oldukları kabul edilen bir gerçekliğe dönüşmüştür (Erdoğan, 2019).

Geçici misafirlikten kalıcı ev arkadaşlığına doğru yaşanan bu değişim, Suriyeli sığınmacı nüfusunun büyük bir parçasını oluşturan Suriyeli çocukların eğitimi sorununu da beraberinde getirmiştir. Genel olarak bakıldığında birçok ülke yerli çocuklarını eğitmek için mücadele ederken mülteci çocukları da eğitmek zorunda kalmalarıyla birlikte, ülkelerin eğitim sistemleri ve hükümetleri üzerinde büyük bir yük oluşmaktadır (Arar vd., 2019). Türkiye'de de zorunlu okul çağında bulunan Suriyeli çocukların eğitimi, Türkiye'nin geleceğinde büyük bir Suriyeli kayıp kuşak sorununun ortaya çıkmaması ve burada kalıcı olacağı öngörülen Suriyeli nüfusun ekonomik ve sosyo-kültürel entegrasyon sorunlarının azaltılması bakımından kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2021). Başlangıçta kendi dilleri ve müfredatları takip edilerek Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) eğitimlerini sürdürmeleri amaçlanan Suriyeli sığınmacı çocuklara yönelik eğitim politikası, kampın dışında yoğunlaşan yaşam ve kalıcılığa doğru ilerleyen statüleri nedeniyle Türk eğitim sistemine entegrasyon yönünde bir eğilim göstermiştir (Özer vd., 2016). Eylül 2022 itibariyle, ülkemizde bulunan 3.650.000 dolayındaki Suriyeli sığınmacı nüfus içerisinde yaklaşık 1.234.000 civarında 5-18 yaş arası Suriyeli sığınmacı çocuk bulunmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Ülkemizde 4+4+4 şeklinde tabir edilen ve 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise sürecini içeren zorunlu eğitim-öğretim modelinin (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012) hedef kitlesi içerisinde bulunan bu nüfus Türk eğitim sistemine entegrasyon politikasının da temel odağını oluşturmaktadır.

¹ 1951 Cenevre Sözleşmesinin coğrafi sınırlama şartı ile kabul edilmesinden ötürü, Türkiye yalnızca Avrupa'da meydana gelen olaylardan ötürü sığınma talebi ile gelenleri mülteci olarak kabul etmekte, diğer ülkelerden Türkiye'ye sığınma talebinde bulunanlar yalnızca geçici süreli sığınmacı olabilmektedir (Dost, 2014). Türkiye'ye zorunlu göç etmiş Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki hukuki statüsü 2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile "geçici koruma" olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise sığınmayı bir insan hakkı olarak kabul eden ve herkesin zulüm karşısında başka bir ülkeye sığınma hakkı olduğunu ifade eden 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 14. maddesine istinaden (akt. Dost, 2014), Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeliler için "Suriyeli sığınmacılar" ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

22.10.2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği ile Türkiye’de geçici koruma altında bulunan çocukların eğitim hizmetlerini takip eden ve yürüten kurum olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yetkili kılınmıştır. Bununla birlikte MEB, 2014 yılında yayımladığı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri konulu genelge ile Türkiye’nin bir geçiş ülkesi konumundan hedef ülke konumuna geçmesi itibarıyla, geçici koruma altında olan, eğitim çağındaki çocukların eğitime erişim hakkının korunması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesine yönelik standartları belirlemiştir. Bu düzenleme ağırlıklı olarak GEM’lerde yürütülen Suriyeli sığınmacılara yönelik eğitim hizmetlerine ilişkin standartlara odaklansa da, Türkiye’nin Suriyeli sığınmacılar için bir hedef ülke haline geldiği vurgusu ile eğitim politikasının Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemi’ne dâhil edilmesine doğru dönüşmekte olduğunun da sinyallerini vermiştir. Bu dönüşümün somutlaşması MEB ile Avrupa Birliği (AB) Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi’ne Entegrasyonu Projesi (PIKTES) ile olmuştur. Suriyeli çocukların Türkiye’de eğitime erişimlerinin desteklenmesi ve Türk eğitim sistemine uyumlanmaları amacını taşıyan ve 2016 yılından bu yana AB tarafından “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemi ile fonlanan projenin Ekim 2022’de sona erecek olan süresinin uzatılması ve devam etmesi yönünde çalışmalar devam etmektedir (“PIKTES Projesi Ne Zaman Bitecek”, 2022). Proje ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik aralarında Osmaniye ilinin de bulunduğu 26 PIKTES uygulama ilinde Uyum Sınıfları Uygulaması (MEB Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi, 2019) başlatılmıştır. Bununla birlikte yine proje kapsamında erken çocukluk eğitimi, telafi eğitimi, destekleme eğitimi, kırtasiye yardımı, ekipman desteği, mesleki ve teknik eğitim bursu, Suriyeli ailelerin eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirilmesi, farkındalık artırma faaliyetleri, öğretmen eğitimleri, MEB yönetim kademesi ve diğer personeller için farkındalık eğitimleri, sosyal uyum faaliyetleri ve Suriyeli ailelere yönelik Türkçe dil eğitimi gibi çok boyutlu eğitime entegrasyon faaliyetleri yürütülmektedir (PIKTES, 2022). Geline nokta, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı’nın geçici koruma altındaki Suriyelilere ilişkin verileri içeren internet bültenine (2020) göre 2020 yılı itibarıyla 685.000 dolayında geçici koruma altındaki öğrencinin Türk eğitim sistemine erişimi sağlanmıştır ve bu öğrencilerin %50.82’si erkek, %49.18’i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca ilgili internet bülteninde, eğitim kademelerine göre okullaşma oranının okul öncesinde %30.77, ilkokulda %88.80, ortaokulda %70.13 ve lisede %32.55 düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

PIKTES projesinin hayata geçirildiği 2016 yılından bu yana okul çağındaki Suriyeli çocukların okullaşma oranının artırılması ve eğitim aracılığıyla sosyo-kültürel uyumlarının kolaylaştırılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Ancak yapılan çalışmalar, eğitime erişimi kolaylaştırma, sosyo-kültürel uyum, temas ve farkındalık oluşturma çalışmalarına rağmen, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu yolunda çeşitli eğitsel ve sosyokültürel bariyerlerin devam ettiğini ortaya koymaktadır (Emin, 2019; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Yalçın & Simsar, 2022).

Eğitime entegrasyon çalışmaları, göçmenliğin temel çelişkisi olan kalıcılık ve geçicilik arasındaki gri bölgede kalan göçmen çocuklara, kayıp bir nesil olma yolundan kurtaran bir gelecek hayali sunmaktadır (Özer vd., 2016). Okullar ve bu okullarda hizmet veren eğitimciler, öncelikle dil bariyerini azaltma, eğitimde fırsat eşitliğini artırma ve bununla birlikte sosyal temasın sağlanmasını kolaylaştırma anlamında sosyal içerme ve uyumun önemli araçlarıdır. Ancak, sığınmacı çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci, sistem aktörlerine yüklenen görev ve sorumlulukları da arttırmış ve bu durum özellikle dezavantajlı konumdaki öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları mevcut eğitsel ve sosyokültürel engelleri de derinleştirmiştir (Şimşir & Dilmaç, 2018; Güven & İşleyen, 2018; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Yalçın & Simsar, 2020). Geline nokta, eğitimde entegrasyona yönelik çalışmalar sığınmacı çocukların eğitime erişimini arttırmış olsa da eğitimlerine devam etmelerini garantileyememekte; halen yoksulluk, aile ekonomisine katkı sağlama zorunluluğu, temel ihtiyaçlara erişim zorluğu, eğitim hayatında karşılaşılan önyargı ve ayrımcılık, geleceğe ilişkin belirsizlik, ailelerin eğitim ile ilgili kararsızlığı ve eğitimin faydasına dair endişeler gibi unsurlar çocukların eğitime dahil olmalarının önünde önemli engeller olarak durmaktadır (Özer vd., 2016).

Pinson ve Arnot (2007) mülteci/sığınmacı çocukların eğitiminin yalnızca eğitime ilişkin disiplinleri ilgilendiren bir alan olarak görülmemesi gerektiğini vurgulamakta ve eğitimin mültecilerin aidiyet ve kimlik algıları üzerinde etkisi olan önemli bir olgu olarak ele alınması gerektiğini değerlendirmektedir. Gerçekten de eğitim, yalnızca mülteci/sığınmacı çocukların gelecekte iş gücü piyasasında yer edinmesini sağlayan bir araç değil, bir parçası olmaya aday oldukları toplumun içerisinde edindikleri kimlikleri de şekillendiren bir süreçtir. Eğitim sistemine dahil olan Suriyeli sığınmacı çocuklar, ev sahibi ülke öğrencileri ile aynı sıraları paylaşıyorlar da, yalnızca bir öğrenci kimliği ile orada değillerdir. Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik çalışmalar, onlara kısa vadede yerel halktan öğrenciler ile eşit bir kimlik ve statü kazandırmamaktadır. Onlar, yerel akranlarından farklı olarak eğitim sistemi aktörleri tarafından bazen mağdur ve dezavantajlı, bazen risk ve sorun etiketleri ile tanımlanan bir göçmen-öğrenci konumundadır. Göçmen öğrenci kimliğinden, yalnızca öğrenci kimliğine geçiş bir süreç olmakla birlikte eğitimsel ve sosyokültürel entegrasyona yönelik mevcut sorunlar, bu sürecin henüz ilk aşamalarında olduğumuzu ortaya koymaktadır.

Okullar ve eğitimciler, eğitime erişim yönündeki politikaların gerçek yaşamdaki uygulayıcıları olarak eğitsel ve sosyokültürel engellerin aşılmasında önemli aktörler olarak ortaya çıkmaktadır (Arnot vd. 2009; Hek, 2005). Onlar, aynı zamanda makro politikaların mikro düzeydeki etkilerine tanık olan ve bu politikaların daha etkin hale getirilmesi yönünde geribildirimlerine ve önerilerine ihtiyaç duyulan en birincil deneyim sahipleridir. Ancak, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda ortaya çıkan dil engeli, sosyo-kültürel ve eğitsel farklılıklar gibi unsurlar dikkate alındığında bu tip bir öğrenci grubu ile çalışma deneyimi olmayan öğretmenler

için Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon süreci çeşitli endişe ve zorlukları da beraberinde getirmektedir. Okul idareleri ve öğretmenler medyada ve toplumda bir sorun ve risk unsuru olarak yansıtılan göçmen/sığınmacı kimliğine sahip öğrenciler ile eğitim gibi önemli bir alanda erken karşılaşmaları nedeniyle önemli rollere sahiptirler (Arar vd., 2020). Bununla bağlantılı olarak, öğretmen ve okul idarecilerinden hem eğitsel hem sosyokültürel uyumu kolaylaştırmaları beklenmektedir (Pinson & Arnot, 2010). Mülteci çocuklarla okul düzeyinde erken karşılaşan sosyal aktörler oldukları için okul liderlerinin ve öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Günümüzde çocuğa ilişkin söylem her ne kadar kendi öznel ihtiyaçları ve hakları olan öznel olarak görülen bireylere doğru evrilmiş olsa da, yetişkin bireyin değerinin toplumsal ve ekonomik yaşama kattığı artı değer ve sermaye ölçüsünde şekillendiği neo-liberal dünyada, çocuğun değeri de piyasa odaklı bakış açılarından ve politikalarından etkilenmektedir (Kjørholt & Qvortrup, 2012). Çocukluk bu bağlamda, yaşamın içerisinde yer alan bir dönemden ziyade geleceğin yatırım aracı olarak görülmekte ve bu yatırım aracının bekleneni vermesini sağlayan en önemli unsur da eğitim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada eğitim sistemi gelecek getirisi yüksek olan başarılı öğrenciye odaklanmakta, öğrenciler ekonomik sisteme artı değer katma potansiyellerine göre değerlendirilmekte ve öncelenmektedir.

Göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin politikalar onları ülkenin geleceğine artı değer katacak insan sermayesi olarak ele alsa da, göçmenlerin toplum tarafından ekonomik bir yük ve sosyokültürel bir gerileme unsuru olarak algılandığı durumlarda, onların eğitim sistemi içerisinde yer almalarının eğitimciler ve yerel toplum tarafından olumlu ve sevinçle karşılandığını söylemek zordur (Devine, 2013). Hatta göçmen çocukların eğitime entegrasyonuna ilişkin yatırımların ve sosyal politikaların yerel toplum tarafından ne derece onaylandığı ve destek gördüğü de tartışılması gereken önemli bir konudur. Bununla birlikte göç politikasının güncel gelişmelere göre hızlı biçimde değişebildiği bir atmosferde, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan sığınmacıların sosyal ve yasal konumlarının ileride ne durumda olacağı belirsizliğini korurken, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine adapte ve motive olmalarını sağlamak da eğitimciler açısından başka bir zorluk alanıdır.

Tüm bu hususlar, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun kolay bir süreç olmadığını ve bu yolda öğretmenlerden ve okul idarelerinden beklenen eğitsel ve sosyokültürel engelleri kolaylaştırma rolünün de çeşitli güçlükleri içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin yerleştirildiği MEB’e bağlı okullarda çalışmakta olan ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak, Suriyeli öğrencilere ilişkin eğitim ve öğretim uygulamalarında karşılaşılan eğitimsel ve sosyokültürel engelleri keşfetmeyi ve ortaya çıkan bulguları göçmen ve sığınmacı çocukların eğitime entegrasyon süreçlerine ilişkin ulusal ve uluslararası literatür ışığında tartışmayı amaçlamaktadır.

Bu temel amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

- a) Ortaokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan eğitimsel zorluklara ilişkin deneyimleri nelerdir?
- b) Ortaokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklara ilişkin deneyimleri nelerdir?
- c) Ortaokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, Suriyeli sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu konudaki öznel deneyimlerinin ortaya konulması amacıyla istinaden, bu amaç ile örtüştüğü düşünülen fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, katılımcıların Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin kendi bakış açılarını ve deneyimlerini içermektedir. Fenomenolojide amaç, “fenomenleri kendi ifadeleriyle anlamaktır; kişinin deneyimlediği şekilde o deneyimin bir tanımını yapmayı sağlamaktır” (Bentz & Shapiro, 1998, s. 96). Fenomenolojik yöntem, “bu bilme yolları hakkında kabul edilmiş varsayımları açığa çıkararak yaşanmış deneyimlerin daha derin şekilde anlaşılmasını” ve analiz yoluyla bireysel deneyimler, ortak özellikler, olaylar veya anlamların aranmasını amaç edinir (Starks & Trinidad, 2007).

Çalışma kapsamında, Osmaniye ili şehir merkezinde bulunan ve Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak yerleştirilmiş olduğu ortaokul düzeyinde eğitim öğretim veren MEB’e bağlı bir ortaokulda çalışan ve en az iki yıl süre ile Suriyeli öğrencilerle çalışma deneyimi olan 8 öğretmenle, Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyon süreçlerine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere nitel araştırmalarda yaygın kullanılan bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ve ilgilenilen konu hakkında bilgili ve deneyimli bireylerin kolay ve az maliyetli bir yolla belirlenmesini amaçlayan kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır (Yağar & Dökme, 2018). Çalışma için Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 16.09.2020 toplantı tarihi, 2020/31/3 karar sayısı ile etik onay alınmıştır.

Çalışmanın saha alanı olarak belirlenen Osmaniye ili, Türkiye’de Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı illerden olması ve Suriyeli göçmenlerin yerleştirildiği bir Geçici Barınma Merkezi’nin de ilde bulunuyor olması (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022) itibarıyla seçilmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı’nın Eylül 2022 verilerine göre, Osmaniye’deki kayıtlı Suriyeli sayısının ilde yaşayan toplam kişi sayısına oranı 7.10%’dur (il nüfusu= 553.012, kayıtlı Suriyeli sayısı= 42.284, ilde yaşayan toplam kişi sayısı= 595.296). Çalışmanın katılımcı sayısı fenomenolojik bir çalışma için yeterli örneklem büyüklüğü önerilerine uygun olarak (Baltacı, 2018) belirlenmiştir. Amaçlı örneklem

yöntemlerinde, herhangi bir farklı veri elde edilmeyene kadar araştırmanın devam ettirilmesi olarak tanımlanan doygunluk kriteri de çalışmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde yol gösterici bir ilke olarak dikkate alınmıştır (Mason, 2010; Gentles vd., 2015).

Çalışmada yer alan katılımcıların gizliliğinin korunması adına, katılımcılar Ö1, Ö2, şeklinde kodlarla ilişkilendirilmiştir. Katılımcılara ilişkin kodlar ve çeşitli sosyodemografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Sosyodemografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Suriyeli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	Branş
Ö1	Kadın	28	4 yıl	3 yıl	İngilizce Öğretmeni
Ö2	Kadın	45	22 yıl	6 yıl	Türkçe Öğretmeni
Ö3	Kadın	40	19 yıl	4 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Ö4	Erkek	44	18 yıl	4 yıl	Beden Eğitimi Öğretmeni
Ö5	Kadın	48	25 yıl	4 yıl	Türkçe Öğretmeni
Ö6	Erkek	47	23 yıl	3 yıl	Türkçe Öğretmeni
Ö7	Kadın	48	23 yıl	2 yıl	Müzik Öğretmeni
Ö8	Erkek	40	17 yıl	2 yıl	Fen Bilgisi Öğretmeni

Çalışmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından çalışmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorular içeren bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, görüşme sırasında ele alınacak konular ve sorular listesi belli olsa da, gidilecek yolu katılımcının cevapları belirlemektedir (Stuckey, 2013). Çalışmada yer alan katılımcılara yönelik hazırlanmış gönüllü aydınlatılmış onam formu aracılığıyla katılımcıların yazılı ve sözlü onayları alınmış ve görüşmeler katılımcıların onayı doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmanın ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan bulguları araştırmacılar tarafından yazıya dökülerek tematik analiz süreci ile analiz edilmiştir (Braun & Clarke, 2006).

Tablo 2. Temalar ve Alt Temalar

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>
Eğitsel Engeller	Dil Faktörü Sosyo-kültürel Farklılıklar Akademik Uyum Ekonomik Dezavantajlılık Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği
Sosyo-Kültürel Engeller	Öğretmen - Suriyeli Öğrenci İlişkileri Suriyeli Öğrenciler - Yerel Öğrenciler arasındaki İlişkiler • Düşük Sosyal Temas ve Gruplaşma • Yardımların Arttırdığı Önyargılar • Türk Vatandaşlığı Almanın Etkisi Öğretmen - Suriyeli Veli İlişkileri
Öğretmenlerin Beklenti ve Önerileri	Suriyeli Öğrencilerin İhtiyaçlarının Çok Boyutlu Değerlendirilmesi Uzmanlaşmış Öğretmen ve Destek Personeli İhtiyacı Aile-Okul Etkileşimini Kolaylaştırmaya Yönelik Öneriler

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, deşifre edilen görüşme materyalleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ele alınarak literatür bulguları ışığında tartışılacaktır. Analizler sonucunda “Eğitsel Engeller”, “Sosyo-Kültürel Engeller” ve “Beklenti ve Öneriler” şeklinde üç tematik çerçeve ve bu tematik çerçevelere ilişkin alt temalar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan tematik çerçeveler ve alt temalar Tablo 2’de sunulmaktadır.

1. Eğitime Entegrasyon Sürecine İlişkin Eğitsel Zorluklar

Suriyeli çocukların eğitime entegrasyon süreçlerine ilişkin eğitsel engeller teması, katılımcıların Suriyeli öğrencilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları ve eğitimlerini etkilediklerini ifade ettikleri faktörler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. “Dil”, “sosyo-kültürel farklılıklar”, “akademik uyum”, “ekonomik dezavantajlılık” ve “toplumsal cinsiyet eşitsizliği” alt temaları, Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları eğitsel zorluklar olarak ele alınmıştır.

1.a. Dil Faktörü

Bir ülkede var olmaya ve tutunmaya çalışan göçmen ve sığınmacılar için sosyokültürel ve ekonomik yaşama dahil olmayı kolaylaştırmanın yolu, ev sahibi ülkede gündelik yaşamda baskın olarak kullanılan dili konuşabilmekten

geçmektedir. Benzer şekilde sığınmacı ve göçmen çocukların yeni bir ülkenin eğitim sistemine uyumlanması sürecinde de en öncelikli araç dil edinimi olarak ortaya çıkmaktadır (Hek, 2005).

Eğitim müfredatının ortak dili, ev sahibi ülke çocukları için kolaylaştırıcı bir unsur olmakla birlikte, göçmen/sığınmacı çocuklar için eğitime ulaşmanın önündeki en büyük engellerden biridir (Crul vd., 2019). Allen (2002) göçmen çocukların, eğitim ve akranlarla sosyal temas yoluyla ev sahibi ülkenin konuşma dilini diğer aile üyelerine göre oldukça erken öğrendiklerini, ancak buna rağmen eğitim yaşamı içerisinde dil etkili kullanma konusunda yerel öğrencilere göre büyük zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir (akt. Özer vd., 2016). Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonunda en önemli zorluk alanlarından birinin dil sorunu olduğu birçok çalışmada ile ortaya konulmuştur (Şimşir & Dilmaç, 2018; Güven & İşleyen, 2018; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Yalçın & Simsar, 2020) Çalışma kapsamında deneyimlerine başvuran öğretmenler de Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecinde en büyük zorluğu dil konusunda yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okula devam eden çocuklar, Türkçe konuşabiliyor olsalar da, bir eğitim dili olarak Türkçeyi etkin şekilde kullanmaları, müfredatı anlamaları ve yorumlamaları kolay olmamaktadır;

Ö3: Dil problemi çok büyük bir problem. En basit kelimeleri dahi anlamıyorlar, esprileri kaçırabiliyorlar. Çok istekli, başarılı öğrenciler var. Çok istiyorlar ama dil engelini aşamıyoruz. Nereden baksanız 4-5 yıldır buradalar ama ders anlatırken o hızı kavrayamıyorlar. Geriden geliyorlar ne kadar çabalasalar da.

Ö4: Dil sıkıntısı çok zor. Eğitim sadece anlatmak değil. Dili karşıya aktarabilmek, duyguları geçirebilmek. Çocuklara bunu geçiremediğinde başarmanın çok zorunu.

Sığınmacı çocuklar için dil edinimi yalnızca akademik başarı için değil, eğitim sürecine uyum, istek ve motivasyon sağlamada da çok kilit bir rolde bulunmaktadır;

Ö5: Özellikle yeni gelen öğrenciler için çok sıkıntılı. Türkçe okuma yazma bilmiyor çoğu. Düşünsenize anlamıyorsunuz konuyu ve 7 saat orada oturmak zorundasınız. Ne yaparsınız, sıkılırsınız, ya yatıp uyursunuz ya da arkadaşınızla konuşursunuz. Onlar da öyle yapıyorlar. Derse katamıyorum onları. Takip edemiyorum. Ben onların yerine koyuyorum kendimi. Ne olacağınız belli değil. Çok umursamayabilirdim ben de okulu. Değişik bir yerdesin, değişik bir ülkedesin, dilini bilmiyorsun. Çok zor bir durum.

1.b. Sosyo-kültürel Farklılıklar

Çalışmalar dil ve iletişim engelinin eğitim süreçlerinde karşılaşılan en temel sorun olduğunu koymakla birlikte (Yalçın & Simsar, 2020; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Emin, 2019), iletişimi aktif ve etkileşimsel olarak gerçekleştirmeyi sağlayan dil kullanımının gramer öğreniminin ötesinde, sosyo-kültürel öğrenmeleri de gerektirdiğini belirtmek gerekir. Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde dilin etkileşimsel kullanımına yönelik sosyo-kültürel zorluklar da öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir;

Ö1: Kültürel farklılıktan dolayı deyimler gibi şeyleri derste anlamadıkları şeyler oluyor. “Anlamadık hocam, açıklar mısınız?” diyorlar. Normal bu da. Genel davranışları çok saygılı, iyi öğrenciler.

Ö2: Onların gündelik yaşama bakışları, anlayışları ile bizimki çok farklı. Biz de biraz daha disiplinli sanırım oraya kıyasla. Mesela çocuk sizi bir şey soracağı zaman size öğretmeni olarak nasıl davranacağını bilemiyor. Bize duygularını ifade etmekte çok zorlanıyorlar. Mesela öğretmene sen diye hitap ediyor ama bunu saygısızlık olarak yapmıyor. Biz bunu bir saygı ifadesi olarak duymaya alışmışız.

Ö3: Kültür çok büyük problem. Bazen mesela sevgi gösterisinde bulunuyoruz. Onu dahi anlamayabiliyorlar dilden ve kültürel farklılıktan dolayı. Onu dahi geçiremeyebiliyoruz. Çocuk bazen acaba beni eleştirdi mi, kızdı mı diye algılayabiliyor. Öğretmen ne demek istedi bana diye durup bakıyor. Kendi çevremizle kurduğumuz çok basit bir duygu alışverişini dahi yaşayamıyoruz Suriyeli öğrencilerle. Bu bir öğretmen için çok yorucu. Ben o gayretini takdir ettiğimi karşı tarafa gösterebileyim, daha mutlu olsun istiyorum. Ama çocuk bir yazılı ya da ders sonunda boynu bükük kalabiliyor. Verdiğinizi alamaması öğrencinin çok üzücü ve yorucu bir şey. Bu bahsettiklerim çok başarılı ve istekli olan öğrenciler. Onun dışında da iletişim dahi kuramadığımız, çok vasat öğrenciler var. Ulaşamadığım, büyük problemler yaşadığım çok Suriyeli öğrenci var.

Ö7: Dil benim branşım da sıkıntı yaratıyor. Mesela bir erik dalı öğreteceğim. Dil etkin olmadığında o ritim duygusu da eksik oluyor. Zorlanıyorum öğretirken.

1.c. Akademik Uyum

Öğretmenlerin yaşadığı bir diğer zorluk ve endişe de Suriyeli çocukları eğitim-öğretimi için fazladan çaba harcamalarının, diğer çocukların eğitim-öğretim süreçlerini zorlaştırması sorunudur. Suriyeli öğrencilerin sınıfın düzeyini yakalamaları için gösterdikleri gayret, kısıtlı bir zaman içerisinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönünde onları ikileme bırakmaktadır;

Ö2: Her Suriyeli öğrenci de aynı değil tabi. Biri çok iyi Türkçe biliyor, biri neredeyse doğru düzgün konuşmıyor Türkçeyi. Bu tip farklılıklar biraz zaman kaybı oluyor tabi. Hem ona hitap etmeye çalışıyorsun, hem diğerine. Kime nasıl yaklaşacağına karar vermek zor oluyor. Çok karışık bir grup.

Ö8: Suriyeli çocukların eğitim-öğretim entegrasyonu önemli bir zaman kaybı oluyor diğerleri açısından. 40 dakikalık dersin, diyelim ki 30 dakikasında tam fiili bir ders ortamı gerçekleşirken, Suriyeli öğrencilerin beşten fazla olduğu sınıflarda bu iş en fazla 10 dakika oluyor. Diğer öğrenciler açısından söylüyorum. Suriyeli öğrenci entegre olurken zaman kaybı oluyor.

Göçmen/sığınmacı çocukların eğitimine ilişkin öğretmenlerin deneyimlediği bu ikilem, aynı sınıfı onlarla paylaşan yerel öğrenciler ve aileleri için de bu çocuklara yönelik bir dışlama ve istenmeme unsuru olarak ortaya çıkmaktadır (Yalçın & Simsar, 2020; Topaloğlu & Özdemir, 2020). Öğretmenlerin üzerine yüklenen bu eşitsiz yükün azaltılması ve diğer öğrencilerin eğitime erişim hakkının da korunması için göçmen/sığınmacı çocukların yoğun olduğu okullarda öğretmenleri hem eğitim hem sosyokültürel uyum açısından destekleyen, özelleşmiş birimlerin veya destek personellerinin olması önemlidir (Rutter, 2006, akt. Taylor & Sidhu, 2012). Diğer türlü, göçmen/sığınmacı çocukların varlığı diğer öğrencilerin akademik başarılarını engelleyen bir tehdit ve risk unsuru olarak görülmeye devam edecektir.

Yabancı oldukları dil, müfredat ve eğitim materyalleri ile akranlarından eşitsiz bir şekilde eğitim yaşamının içerisinde yer alan göçmen/sığınmacı çocukların kendilerine bu konuda anlayış gösteren, destekleyici öğretmenlerle temas etme fırsatı bulmaları bu engelleri aşmalarında çok etkili bir unsur olmaktadır (Hek, 2005). Öğretmenler için ise bu desteği sağlamak, eğitim müfredatını takip etmek, tüm çocuklar için aktif ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmak gibi rutin mesailerinin parçası olan görevlerine ek sorumluluklar yüklemek anlamına gelmektedir. Çalışmamıza katılan öğretmenler de Suriyeli çocukların akademik kazanımlarını ve uyumlarını arttırmak adına yoğun çaba gösterdiklerini, bu çabaların bazen olumlu sonuçlandığını, bazen de etkisiz kaldığını ifade etmektedir;

Ö2: Bir öğrencimi hatırlıyorum. Okula çok uyumlu bir öğrenciydi. Arkadaşlarından da yaşça büyüktü. Ama bayağı bir mesafe kat etti. Anne Türk aslında, baba Suriyeli. Ama Suriye'den gelmişlerdi. O yüzden Türkçesi de iyiydi. Ama yine de dil en büyük problemimizdi. Kelimeleri yazarken, cümleyi doğru kurarken zorlanıyordu. O çocukla birebir ilgilenme şansım oldu. Biz onda bayağı ilerleme kat ettik. Çocuk Türkçeyi öğrendikçe diğer derslerde de başarısı arttı. Temeli Türkçe yani çocukların başarılı olması için.

Ö5: Entegrasyon anlamında birlikte okuyorlar ama eğitim öğretimi geriletıyor bu durum. Onların seviyesine inmeye zaman ayırınca, bu sefer de diğerleri gidiyor. Biz de ne yapacağımızı şaşırдық. Üzülüyorum bu duruma.

Göç öncesi ve göç sonrasına ilişkin göçmenlik deneyimini etkileyen ekonomik, sosyokültürel ve psikolojik birçok etmen bulunmaktadır ve tüm bu etmenler çocukların psikososyal ve eğitimsel ihtiyaçlarını bireyselleştirmekte ve farklılaştırmaktadır (Taylor & Sidhu, 2012). Bu bağlamda dil öğrenimi ve eğitime entegrasyon noktasında Suriyeli çocukların ihtiyaçlarının ve motivasyonlarının da birbiri ile aynı olamayacağı dikkate alınmalıdır.

1.d. Ekonomik Dezavantajlılık

Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin duyguları ve beklentileri, yaşadıkları ekonomik kaygılar, mevcut ve gelecekteki durumlarına ilişkin belirsizlikler gibi birçok unsur Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine bakışlarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Bu unsurlar bazen buradaki yaşamlarında deneyimledikleri yoksulluk ve yaşam mücadelesi, bazen önyargı ve ayrımcılık olabildiği gibi (Yalçın & Simsar, 2022), çocukların Türkiye'ye göç etmeden önceki yaşam şartları da bugünkü kimliklerine etki etmektedir. Çok boyutlu ele alınması gereken tüm bu unsurların öğrencilerin akademik yaşamlarına ve sosyal uyumlarına etkileri, çalışmamızda yer alan öğretmenlerce de dile getirilmektedir;

Ö6: Bizim çocuklar Suriyeli diye alay ediyorlar. Çocuk diyor ki ben Suriye'de daha iyi şartlarda büyüdüm, deniz kenarında Lazkiye'de yaşadım. Gelmiş burada bu çocuk benimle alay ediyor diyor. Bunu sindirmesi zor.

Ö7: Orada iyi şartlara sahip olan, eğitilmiş aile çocukları çok bilinçli ama normal düzeydeki çocuklar maalesef öyle değil. Ailelerin maddi düzeyine çok bağlı bu durum. Babası veteriner olan bir öğrencim vardı, çok güzel melodika çalabiliyordu mesela.

Rutter (2006) mültecilere yönelik bakış açısının onları göçe zorlayan travma deneyiminden kaynaklanan mağduriyete odaklandığını ve ev sahibi ülkedeki dezavantajlı konumlarını derinleştiren izolasyon, ayrımcılık, işsizlik, yoksulluk, belirsiz bir statü gibi göç sonrası deneyimlerinin göz ardı edildiğini vurgulamaktadır (akt. Taylor & Sidhu, 2012). Zorunlu göçmenler bir mağduriyet öyküsü ile gelse de geldikleri ülkede yaşadıkları deneyimler de onları iyiye değil daha derin bir mağduriyete sürükleyebilmektedir;

Ö8: Başka yerlerdeki okullarda bulunan Suriyelileri bilmiyorum ama benim çalıştığım bölge Osmaniye'de sosyo-ekonomik olarak geride bir mahalle. Benim dersine girdiğim Suriyeli öğrenciler

yüksek oranda yoksul kesim olan Suriyeliler. O yüzden eğitime erişim anlamında biraz sıkıntıları var. Şöyle söyleyeyim, 6. sınıfta bir şubede sadece, yedi Suriyeli öğrenci varken, sadece iki tanesi sürekli okula gidip geliyor. Sonradan öğreniyoruz ki diğer beşi bir yerlerde çalışıyor veya eğitim öğretim pahalı bir iş olduğu için gönderilmiyorlar okula.

Göç ederek yaşamlarını ve geleceklerini kurtarmaya çalışmanın bedeli, kendilerini yabancı gören ve istenmedikleri bir toplumda dışlanma, ayrımcılığa maruz kalma ve hor görülme olabilmektedir. Bazen akademik olarak başarılı olmak bile, sığınmacı kimliklerinden ötürü akranları arasında bir dışlanma nedeni olabilmektedir;

Ö6: 80-100 arası Suriyeli öğrencimiz var. Sayıları oldukça yüksek. Daha başarılı oldukları için bizimkiler onları rol model alıyor. Başarılı oldukları için de dışlanıyorlar belki. Belli bir ayrımcılık var.

Benzer şekilde, Topaloğlu ve Özdemir (2020) çalışmalarında, çalışkan olarak nitelendirilen sığınmacı çocukların da akranları tarafından zorbalığa uğrayabildiğini, öğretmenlerin çocukların akademik ve sosyal uyumuna yönelik tüm çabalarına rağmen Suriyeli çocukların yerli akranlarının kötü davranışlarına ve dışlamalarına sıklıkla maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Göçmen/sığınmacı kimliğini taşıyan çocuklar yaşadıkları dışlanma ve ayrımcılıkla başa çıkma aracı olarak başarılı öğrenci kimliğini edinmeye çalışsalar da, akranları tarafından gösteriş yapmakla suçlanmakta ve öteki olmaktan kurtulamamaktadır (Devine, 2013).

Eğitim sistemi içerisinde başarılı/arzu edilen öğrenci algısı, sosyokültürel pratiklerle şekillenen, değer yüklü bir kavramdır. Öğrenci-okul ilişkisi bakımından bu kimliğin değerini belirleyen öğrencinin okul başarısı, okula uyumu ve sorun çıkarmaması gibi kriterler olmakla birlikte, makro boyutta ise eğitim sektörüne ilişkin tüketimin cazip ve uyumlu bir müşterisi olma ve gelecekte ekonomi piyasasına katkı veren bir değere dönüşme potansiyeli gibi kriterler olabilir (Devine, 2013). Bununla birlikte, öğrencinin içine doğduğu ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayesi, etnik ve dini kimliği, dili, göçmenlik statüsü gibi birçok toplumsal eşitsizlik unsuru da öğrenci kimliğine eklenerek, eğitim sistemi içerisinde zor, arzu edilmeyen, çaba gerektiren bir öğrenci olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu şekilde algılanan bir öğrenci kimliğine sahip olmak, yalnızca öğrencinin eğitim yaşamını değil, mevcut ve gelecekteki psikososyal yaşantısını da olumsuz etkilemektedir (Devine, 2013).

Göçmen/sığınmacı çocuklar, genellikle eğitim sektörü içerisinde değer skalasında aşağıda kalmakta ve çoğu zaman bir risk ve sorun unsuru olarak görülmektedir. Bu tabloya yoksulluk gibi bir sosyo-ekonomik değişkenin de eklenmesi ile öğrencinin değerine ilişkin bu olumsuz bakış daha da derinleşebilmektedir. Eğitim yaşamı içerisinde dezavantajlı konumda olan ve çoğu zaman bir risk ve sorun unsuru olarak görülen göçmen öğrenci

kimliği, çocuğun bireysel potansiyeli, motivasyonu, ilgi alanı gibi unsurların eğitim sistemi içerisinde fark edilmesinin önüne geçmekte ve çocuğun eğitim yaşamı içerisinde kendi yaşamını şekillendirebilen aktif bir fail olarak, göçmen kimliğinden bağımsız bir öznel kimlik edinmesini de zorlaştırmaktadır (Devine, 2013). Bu bakımdan, öğretmenler de zaman zaman Suriyeli öğrencileri, yalnızca öğrenci kimliği ile görmekte ve başarı ya da başarısızlığı onların göçmen kimliğinden bağımsız değerlendirmekte zorlanabilmektedir;

Ö8: Türkiyeli bir öğrenci gibi çok zeki, çalışkan olan da var; çok vasat, eğitim öğretim işine kendini-Suriyeli olmasından dolayı değil, kişiliğinden, yapısından dolayı- hiç entegre olamayan Suriyeliler de var. İşte bunu düşünürken, buna yaklaşıırken öğretmenler bunu kaçırıyor. Eğer Suriyeliyse ve başarısızsa işte “işe yaramaz, zaten Suriyeli” şeklinde düşünebiliyorlar.

1.e. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimlerinin ve uyumlarının önündeki en büyük engellerden biri de toplumsal cinsiyet eşitsizlikleridir. Çalışmamızda yer alan öğretmenlerin değerlendirmeleri, Suriyeli kız ve erkek öğrencilerin eğitime devam etme noktasında cinsiyetin önemli bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Her ne kadar MEB verileri (2020) Suriyeli kız ve erkek öğrencilerin eğitime erişimlerinin benzer oranda olduğunu gösterse de, öğretmenlerin anlatımları ergenlik dönemi itibarıyla eğitime devam konusunda kız çocuklarının sıklıkla kültürel engellere takılı kaldığını göstermektedir;

Ö1: Kız öğrencilerin çoğu okutulmuyor. Ortaokuldan sonra erkek öğrenciler okuyor ama genelde kız öğrenciler evde bırakılıyor. Hatta evlendirilenler oluyor öğrencilerimizden. Çok nadir kız öğrenci liseyi okuyor. Erkek öğrencilerin çoğu devam ediyor.

Ö2: Suriyeli kız öğrencilerde bir evlenmek, yuva kurmak isteği var. Hele maddi durumu iyi birileri varsa aile de hemen evlendirme yoluna gidiyor. İki kız öğrencimiz mesela anne baba evlendirmek istedi. Daha küçükler, 13-14 yaşındalar. Anne babanın okuldan alıp evlendirdiğini duyduk. Çocuklar da istekliydi yani. Anne baba karışamazsınız diyor. Bir veli de kız erkek beraber okumalarını hazmedememiş ve okuldan almıştı mesela. Onlara farklı geliyor bu durum.

Ö6: Suriyeli ailelere de eğitim verilmeli. Direkt okuldan alıyorlar mesela kız çocuklarını kızın birileri ile gezdiğini duyarlarsa okulda. Ergenlik çağında çocuklar ama bunlar. Kızlar daha istekli okumaya aslında ama kızlar daha kolay okuldan alınıyor biriyle gezdi diye veya evlendirilmek için. Ben bu konuda müdahale edemem çünkü aileyle başım belaya girebilir, çocuğa bir zarar gelebilir.

Ö7: Kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık var. Kız öğrenciler daha uyumlu ve istekli aslında okumaya. Kız öğrencileri gezi gibi etkinliklere göndermek istemiyorlar mesela. Bazı etkinlikler için istediğimiz kıyafetlere de ailem izin vermiyor bunu giymeme diyebiliyorlar.

Ö8: Suriyeli öğrencilerin sürekli devamsız olanlarının önemli bir kısmı kız öğrenciler. İleri sınıflarda bu biraz daha artıyor. Belki de aile yapılarından veya dini yapılarından kaynaklı olabilir. En fazla 13 yaşına kadar okula gelen Suriyeliler var ama sonraki yaşlarda sanki okula gönderilmiyorlar veya kendileri gelmek istemiyorlar, nedeni bilmiyorum. Öyle bir sorun var. Ama kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha iyiler dil anlamında, akademik anlamda, uyum anlamında.

Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından ortaya konulan bu eğitsel zorluklar, Suriyeli sığınmacıların eğitime erişim ve uyum sorununun dil, sosyo-kültürel farklılıklar, ekonomik dezavantajlılık, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve bireysel farklılıklar gibi birçok etmeni içeren çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir. Tüm bu hususlarla birlikte Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin sorun alanları yalnızca akademik başarı ve uyumlarını değerlendirme ile sınırlı değildir. Onların okula aidiyeti diğer öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve ailelerin tutumu gibi birçok etmenle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, Suriyeli çocukların sosyo-kültürel entegrasyon süreçlerine ilişkin yaşanan zorluklar da eğitim-öğretime erişim ve uyum zorluklarının önemli bir ayağı olarak aşağıda tartışılmaktadır.

2. Eğitime Entegrasyon Sürecine İlişkin Sosyo-kültürel Engeller

Suriyeli çocukların eğitime entegrasyon süreçlerine ilişkin sosyokültürel engeller teması, katılımcıların Suriyeli öğrencilerin okul içerisinde öğretmenler ve diğer öğrencilerle ilişkilerinde karşılaştıkları sosyo-kültürel engeller ve Suriyeli öğrencilerin ebeveynleri ile iletişimde karşılaştıkları zorluklara ilişkin değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Göçmen çocukların eğitimini bir sorun alanı ve göçmen çocukların varlığını diğer çocukların akademik başarısı ve sosyalizasyonu için bir tehdit ve risk unsuru olarak gören yaklaşım, eğitime entegrasyon yolunda en büyük engellerden biridir (Pinson & Arnot, 2010). Performans odaklı eğitim sistemi içerisinde eğitsel ve sosyokültürel uyum açısından ek kaynak ve çabaya ihtiyaç duyan sığınmacı çocukların okulun kültürel çeşitliliğini zenginleştiren, çoğulculuğa katkı sağlayan bir unsur olarak görülmelerini sağlamak kolay değildir. Ancak, her çocuğun sağlıklı eğitime erişimin yanı sıra, sağlıklı psikososyal gelişim hakkı olduğunu ve bunun gerçekleşmesi için aidiyet, kabul, onaylanma, değerli görülme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması gerektiği unutulmamalıdır. Bu açıdan, göçmen çocuklar için bu ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve kabul gördüğü bir eğitim-öğretim ortamı yasal bir zorunluluk değil, bir hak ve sosyal sorumluluk olarak görülmelidir (Özer vd., 2016).

2.a. Öğretmen – Suriyeli Öğrenci İlişkileri

Mülteci/sığınmacı çocukların eğitime entegrasyonuna yönelik önemli çalışmaları bulunan Pinson ve Arnot (2010), sığınmacı ve mülteci çocukların spesifik duygusal, sosyal ve öğrenme ihtiyaçlarını bütüncül bir şekilde ele alan, çok kültürlülüğü bir zenginlik ve kazanım olarak gören, çocuk hakları ve sosyal adalet odaklı, çocukların gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışan bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşım, tek tip bir kategori olarak görülen göçmen/mülteci/sığınmacı öğrencilerin her birinin farklı bir yaşam öyküsüne sahip, bireysel deneyimleri ve spesifik ihtiyaçları olan bireyler olarak ele alınmasını da gerekli kılmaktadır. Bu bakışa doğru bir dönüşüm ise onlara yüklenen mağdur, sorunlu, riskli etiketlerini kenarda bırakıp, onları ait olma, saygı görme, sevilme, onaylanma ihtiyaçları olan çocuklar olarak görebilmekle mümkün olacaktır (Brannen & Joseph, 2012). Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin birçoğu da Suriyeli çocukların bu keşfedilmeye açık potansiyellerine inandıklarını ve onları bir tehdit ve risk unsuru olarak görmek yerine, onları kazanmak ve önlerindeki sosyo-kültürel engelleri kaldırmak için yoğun çaba ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir;

Ö4: Empati kuran öğretmen arkadaşımız çoğunlukta. Türk, Kürt, Suriyeli olmaları öne çıkarılmıyor. Böyle bir Suriyeli, Türk öğrenci ayrımı duymadım öğretmenler arasında.

Ö4: Bir öğrenci vardı, çok çekinik duruyordu. Ona dedim ki her gün bana selam vereceksin, ben de sana. Baktım zamanla daha kaynaştı bu şekilde.

Ö6: Bizim okul müdürümüz çok iyi bu konuda. O ayrımcılığa izin vermiyor asla. Çocuklara o farklılığı hissettirmiyor.

Arnot vd. (2009) insancıl, adaletli, umursayan ve kucaklayan bir entegrasyon politikası için öğretmenlerin karşılarındaki bireyi önce göçmen, sonra çocuk yerine; önce çocuk, sonra göçmen olarak görmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik söylemleri ve tutumları onların da aslında Suriyeli öğrenci kimliğini nasıl konumlandırımları gerektiğine ilişkin kafa karışıklığı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Birebir temas ve iletişimde, Suriyeli öğrenciler onlar için yalnızca birer öğrenci olarak görülebilirler de diğer öğrencilerle iletişimlerinde sorun yaşadıkları konularda onları mağduriyet kimliği içerisinde konumlandırabildikleri ve diğer öğrencilerin de bu mağdur kimliği itibarıyla onlara anlayış ve sempati göstermesini bekledikleri görülmektedir;

Ö2: Okuldaki öğretmenlerin ve idarenin de çocuklar arasında sorun yaşanmamasında katkısı var bence. Mesela ben çocuklar Suriyeli çocuklarla ilgili şikayet ettiğinde, siz de bakın buralara göç

ederek geldiniz diyorum. Bizim çocuklar da Urfa'dan Mardin'den göç ederek Osmaniye'ye gelmiş çocuklar genelde. Hayat her zaman istediğiniz gibi olmuyor, kimse istemez yerinden yurdundan olmayı diye anlatıp ikna etmeye çalışıyorum onları.

Arnot vd. (2009) dezavantajlı ve kırılgan gruplarla çalışanların gösterdiği şefkati iki farklı boyutu ile incelemişlerdir. Bu boyutlardan biri sempati ya da merhamet şeklinde ortaya çıkabilen ilgilenme/önemseme boyutu, diğeri ise insan hakları ve eşitlik temeline dayanan adalet boyutudur. Nussbaum (2001) ilgilenme/önemseme boyutunu mağdur kimliğini onaylayan, sabitleyen ve sürdüren bir boyut olarak eleştirmekte ve adalet boyutunun ise mağdur kimliğindeki kişiyi durumsal koşulların geçici bir mağduru ve kendi yaşamı üzerinde güç ve kontrol sahibi bir fail olarak konumlandığını değerlendirmektedir (akt. Arnot vd., 2009). Bu bağlamda eğitim kurumlarında yer alan eğitimci ve idarecilerin de göçmen/sığınmacı kimliğindeki çocuklara bakarken, onları kalıcı ve geri döndürülemez bir mağduriyet kimliği ile acıma ve merhamet duyguları ile görmelerinden ziyade, dönüşen, dönüştüren, dayanıklılığı olan fail kimlikler olarak görüp insan hakları, eşitlik ve adalet temelinde bir bakışla görmeleri gerekmektedir. Türkiye'de yapılan bir çalışma, okullarda çalışan uygulayıcıların Suriyeli çocuklara sempati ve ilgi duyduklarını ifade ettiklerini, bu öğrencilerin geleceklerini kurtarmak için özen gösterdiklerini, sosyal ve kültürel faaliyetler yoluyla yerel ve Suriyeli öğrencileri uzlaştırmaya çalıştıklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur (Arar vd., 2020). Çocuğun başarma ve ilerleme kapasitesine inanan ve onun şimdi ve şu anda içinde bulunduğu dezavantajlı durumdan ötürü ihtiyaç duyduğu eğitsel ve psikososyal ihtiyaçlarının giderilmesine odaklanan bir okul ortamı çocuğun olumlu, geleceğe umutla bakan ve dayanıklı bir kimlik edinmesini destekleyecektir.

Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi ve sosyo-kültürel uyumu için gösterdikleri ek dikkat, zaman ve çaba, göçmen çocukların eğitim başarısını ve kimlik kazanımını olumlu yönde etkileyebileceği gibi, göçmen öğrenci kimliğine yönelik negatif tutumları, onların gelişimini destekleme yönündeki isteksizlikleri ve beklentisizlikleri de tam tersi bir etkiye yol açabilir. Göçmen çocuklar ve aileleri bu önyargıları hem arkadaş ortamında, hem de sosyal yaşamda hali hazırda sıkça deneyimlemeye alışkın olsalar da (Yalçın & Simsar, 2020; Topaloğlu & Özdemir, 2020); onların aileden sonra kimlik oluşumları ve sosyalizasyonları üzerinde en etkili aktör olan öğretmenleri tarafından buna maruz kalmaları çok daha olumsuz sonuçlar doğurabilir. Çalışmada yer alan bir öğretmenin anlatımları, zaman zaman önyargıların öğretmenler tarafından da taşındığını ve gösterildiğini ortaya koymaktadır;

Ö8: Dil anlamında öğretmenleriyle ve okuldaki diğer unsurlarla iletişim kuramayışlarından dolayı iki taraflı bir sıkıntı oluyor. İstedikleri şekilde kendilerini ifade edemedikleri için zaten sorun yaşıyorlar.

Diğer taraftan karşıdaki işte öğretmen olsun, idare olsun, arkadaşları olsun, diğer personel olsun, istedikleri şekilde kendilerini ifade edemediklerinde karşı taraf bu sefer gerilim yaratıyor. Buna birebir tanık oldum. Öğretmen arkadaşlardan biri kendini ifade edemediği için bir Suriyeli öğrenciye kızmıştı. Öğretmen arkadaşın da sabrı düşüktü –belki o güne has bir şeydi ama- çocuğa biraz kızarak, tafra yaparak yaklaştı. Çocuk da anlam veremedi tabi ki. Ben biraz da Arapça bildiğim için çocukların bu tür olaylar karşısında Arapça konuşurken birbirlerine ne söylediklerini anlıyorum. Onlar da öfkeli tabi. Şu oldu, işte ben anlatmaya çalıştım kendimi ama Türkçem çok iyi değil. Bana niye kızıyor ki şeklinde bir cümle kurdu çocuk arkadaşına.

Neticede biz öğretmenler olarak, devlet memurları olarak bize gelen kim olursa olsun eşit şekilde davranmamız gerekiyor ama baktığımızda öyle olmuyor. Kişisel kaygılarımız, dünyaya bakış açımız, politik görüşlerimiz bunu şekillendiriyor. İlk geldiklerinde “Suriyeliler savaştan kaçtılar, yazık falan” gibi yaklaşımlar varken, bu iş biraz daha ilerledikçe “ne işleri var burada, neden geldiler, artık savaş birazcık da sıcaklığını yitirdi geri dönsünler. Burada bizim kazandığımız parayı da yiyorlar, bizim çocuklarımızın geleceğini de etkiliyorlar” tarzında yaklaşımlar oluyor. Ancak bizim yaş itibarıyla hitap ettiğimiz kesim bunun çok dışında, 9 yaşla 13-14 yaş arası çocuklar. Bu konunun çok dışındalar.

2.b. Suriyeli Öğrenciler - Yerel Öğrenciler Arasındaki İlişkiler

Suriyeli öğrenciler ve yerel öğrenciler arasındaki ilişkiler “düşük sosyal temas ve gruplaşma”, Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan “yardımların arttırdığı önyargılar” ve “Türk vatandaşlığının etkisi” alt temaları altında ele alınmıştır.

Düşük Sosyal Temas ve Gruplaşma. Çalışmamızın bulguları yerel öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler arasındaki fiziksel temasın sosyal temasa dönüşmesinde zorluklar yaşandığını ve aynı mekanı paylaşıyorlar da iki grubun sosyal etkileşimlerinin düşük olduğunu da ortaya koymaktadır. Sosyal temastan kaçınma ve mekânsal ayrışma, yalnızca zorunlu öğrenim çağındaki yerel ve Suriyeli çocuklar arasında değil, yükseköğretimde de deneyimlenen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertong-Attar & Küçükşen, 2019). Mekansal ayrışmaya ve sosyal kaçınmaya ilişkin bu gözlem, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir;

Ö1: İlk geldiklerinde de sonrasında da genelde hep kendi Suriyeli grupları ile takılıyorlar. Kendi anadillerini çok konuşuyorlar. Türkçeyi de iyi bilir buradaki öğrencilerimiz, hatta Türk öğrencilerden daha başarılı çoğu ama kendi aralarında Arapça konuşuyorlar. Kendi aralarında takılmaları, kendi dillerini konuşmaları. Buraya adapte olsalar da o devam ediyor. Hatta biz mümkün merteye, arkadaşlarınızı dışlamadan onları aranızda alın, beraber oynayın diye söylüyoruz ama o gruplaşma oluyor yine de.

Ö2: Bence biz onlara alışmadık, onlar da bize alışmadı. Alışmış gibi görünüyoruz karşılıklı ama bence birbirinize görünürde sahip çıkıyoruz. Gerçekte kopuğuz. Birbirimize yaklaşıyoruz. Genel olarak kendi gruplarıyla arkadaşlık ediyorlar. Belki bir iki nesil sonra bu tip gruplaşmalar kalmayabilir.

Öğrenciler arasındaki bu ayrışma ve gruplaşma, yerel öğrencilerin Suriyeli öğrencileri tanımlama biçimlerinde de kendini göstermektedir. Öğrenciler için onlar halen öğrenci kimliğinden önce Suriyeli kimlikleri ile aynı sıraları paylaştıkları, bir nevi yabancı konumundaki akranlarıdır;

Ö3: İlk yıllarda Türk öğrenciler hiç kabullenmiyorlardı ama artık daha kabullenmiş görüyorum. Ama halen Suriyeli diyorlar onlara. Bana da biri sürekli Türkiyeli dese hoşlanmazdım ben de. Ha bizler de çoğu zaman kullanıyoruz bunu ama çocuklar için hoş bir şey olduğunu düşünmüyorum. Onlar da bu soğukluğun ve ayrımın farkındalar bence. Onlara yönelik bir nefret ve dışlama yok ama hepimiz farkındayız bu ayrılığın.

Ö6: Bu çocukların en hoşuna gitmeyen şey kendilerine Suriyeli denmesi. En büyük ayrımcılık aslında o. Suriyeli de demiyor “Suri, Suri, Suri” diye bağıyorlar arkalarından.

Suriyeli öğrenciler ve yerel öğrencilerin okul içerisindeki sosyal ve mekânsal olarak ayrılmış konumlarının azaltılması, yine öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve sosyal teması arttırmaya yönelik çalışmaların sonucunda mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu yöndeki çabaların olumlu sonuçlarına ilişkin söylemleri, sosyal temas ve bütünleşmenin sabır, emek ve istikrarı içeren bir süreç olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır;

Ö1: Farklı kültürdeki öğrencilerin entegrasyonu hakkında bir e-twinning projesi yaptık burada. Çocukları ayrı ayrı gruplara ayırmıştık. Kendi kültürlerindeki bir yemek olsun, bir aile figürü olsun onu resimleyip sunuyorduk. Birlikte resimler yaptılar. Çocuklar daha mutluydular, özel olduklarını hissediyorlardı.

Ö5: Gruplaşma oluyor. Ben herkesle konuşun diyorum ama teneffüslerde hemen birbirlerini bulup öbekleşiyorlar doğal olarak. Ben derslerde aynı yerlere oturtmamaya dağıtmaya çalışıyorum iletişim kursunlar, dilimizi de öğrensinler diye. İlk zamanlarda ayırdığımızda küsüyorlardı, tepki veriyorlardı sessizleşerek, konuşmayarak. Ama sene sonunda daha iyi kaynaşmış oluyorlar bu şekilde.

Ö6: Karma eğitim bence iyi. Özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi. Onlar mesela ayrı okutulunca kendilerini daha kötü hissediyorlar. Aynı sınıfta olmak onlara nasıl iyi geliyorsa, bence Suriyeli öğrencilere de iyi geliyor. Ben de onun haklarından yararlanıyorum gibi düşünüp daha iyi hissediyorlardır diye düşünüyorum.

Yardımların Arttırdığı Önyargılar. Suriyeli öğrenciler, okul ortamında aidiyet ve kabul ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik sıkıntılar yaşarken, Suriyeli öğrencilere PIKTES projesi kapsamında verilen kırtasiye, giyim yardımı gibi çeşitli yardımlar, kendileri de birçok yönden dezavantajlı konumda olan diğer çocuklar için ayrımcılığı ve önyargıları körükleyebilmektedir. Çalışmamızda yer alan öğretmenlerin görüşleri, bahse konu olan bu yardımların Suriyeli ve yerli çocuklar arasındaki ayrışmayı ve olumsuz tutumları derinleştirici bir unsura dönüştüğünü ortaya koymaktadır;

Ö2: Onlara özel yardımlar geliyor. Çantalar, kalemler, defterler gibi. Giyim yardımı da oluyor bildiğim kadarıyla. Diğer öğrenciler de görüyor bunları sonuçta. Bir keresinde mesela çok güzel hikaye kitapları gelmişti kuşe kağıda basılmış, pırıl pırıl kitaplar. Bizim öğrenciler de benim niye bunlardan yok diye üzülüyor haliyle. Çantası olmadığı için poşetle kitaplarını getiren öğrencilerimiz var bizim. Bunlar da zengin çocukları değil yani. O gelen yardımı diğer öğrencilere de dağıtma şansımız yok. Üstlerinde amblemler var zaten hep. Suriyeli çocuklar hemen fark eder öyle bir şey olsa ve bize geldi onlar derler.

Ö5: Çok Doğulu öğrencimiz var burada çöp toplayan. Ayaklarında yırtık ayakkabılarla geliyorlar okula. Onlara bakıyorlar Adidas, Nike eşofman takımları ile felan geliyorlar. Kıskanıyorlar. Hocam işte devlet onlara veriyor, bize vermiyor diyorlar. Biz “bakın ama onlar savaştan çıktı, zor durumdalar” diyoruz ama görüyor sonuçta çocuklar. Yiyecek ekmek bulamıyor bizim çocuklar, onlar her teneffüs neredeyse bir şeyler yiyor.

Ö6: Onlar alıyor ama ben alamıyorum hissi oluyor çocuklarda. Ama aslında bu yardımlar devletten gelmiyor. Bu çocuklar paranın devletten değil başka fonlardan geldiğini bilemiyor. Aslında o sayede bu çocuklar kitap defter kalem sahibi oluyor. Bunları devlet veriyor inancını değiştirmek zor.

Yalnızca Suriyeli öğrencilere verilmek üzere okula ulaştırılan bu yardımlar, yoksulluk ile mücadele eden çocuklar için Suriyeli öğrencileri kendilerine göre kısmen daha şanslı görmelerine ve adalet duygularının sarsılmasına yol açmaktadır. Eğitime erişim ve devam yönünden birçok engelle karşı karşıya olan bu çocuklar için, bu yardımlara erişen Suriyeli çocuklara sempati duymalarını beklemek kolay değildir. Bu bakış açısı değişimini onlara bir ödev

olarak yüklemek yerine toplumun tüm kesimleri için daha kapsayıcı, eşitlikçi, adil bir eğitim sistemini sağlamaya yönelik adımlara ihtiyaç vardır.

Türk Vatandaşlığı Almanın Etkisi. Çalışmamız, Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık kazanımını grup dışı, öteki ve yabancı olarak algılandıkları okul ortamında önemli bir statü sembolü olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ortak dil, kültür ve/veya tarih birlikteliği üzerine kurulu ulus-devlet vatandaşlık modeli, küreselleşme ile birlikte artan insan hareketliliği ve zorunlu göç olgusu neticesinde sosyokültürel çoğulculuğu getirerek kaçınılmaz bir değişime uğramıştır (Pinson & Arnot, 2007). Bu bağlamda, göçlerle ortaya çıkan çok kültürlü yaşam, vatandaşlık olgusunun bir ulusa aidiyetin sonucu kazanılan haklar boyutundan, insan hakları odaklı bir boyuta taşınmasını gerektirmiştir.

Ülkemizdeki Suriyeli sığınmacılara vatandaşlık verilmesi hususu da yakın zamanda sıkça tartışmaya başlanılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Suriyeli sığınmacıların halen çok büyük bir çoğunluğu geçici koruma kapsamında geleceği belirsiz bir statüde olmakla birlikte, 2016 yılı itibarıyla 5901 sayılı kanunun 11. Maddesinde belirtilen “5 yıl süre ile Türkiye’de kesintisiz ikamet etme” şartını taşıyan Suriyelilere belirli koşul ve kriterler çerçevesinde vatandaşlık verilmeye başlanmıştır (Tümtaş, 2018). Suriyeli sığınmacılar için vatandaşlığı kabul edilme yalnızca hukuki bir statü değişimi değil; aidiyet, kabul, sosyal dışlanma ve ayrımcılığı daha az deneyimlemenin bir yolu olarak önemli ve arzu edilen bir kazanım olarak görülmektedir (Gülyaşar, 2017). Çalışmamızda yer alan öğretmenlerin gözlemleri de vatandaşlığın Suriyeli öğrenciler için yabancı görüldükleri okul ortamına aidiyet hissetmelerini kolaylaştıran ve sosyal dışlanmanın önünü kesen bir araç niteliğinde olduğu yönündedir;

Ö3: Bazen bazı etkinlikler için Suriyeli öğrencileri topladığımız oluyor. Ben gitmek istemiyorum, ben Türk vatandaşım diyen Suriyeli öğrencilerimiz var. Kimliklerini yanlarında taşıyorlar göstermek için. Bu benim çok ilgimi çekti. Direkt arkadaşlarının yanında bunu söylemesi beni şaşırtmıştı. Belki dışlanmaya karşı bir ayrıcalık oluyor onlar için, bilemiyorum.

Ö6: Türk vatandaşlığı alan çocuklar çok gurur duyuyor. Hocam ben Suriye’den gelmedim Türk vatandaşım diyorlar. Derslerine bile yansıyor. İnsan aidiyet duygusunu mutlaka istiyor.

2.c. Öğretmen – Suriyeli Veli İlişkileri

Çalışmamızın bulguları ayrıca, Suriyeli çocukların ailelerinin de çocuklarının eğitim alması yönünde çaba gösterdiklerini ve ailelerin özenli ve destekleyici tutumunun öğretmenlerin Suriyeli öğrenci kimliğini olumlu algılamasında etkili bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır;

Ö1: Aileleri çok ilgili. Sık sık veli toplantılarına gelirler. Sorarlar çocuklarını. Bazı ailelerle dilden dolayı anlaşmakta zorlanıyoruz ama çok ilgililer. Başarı konusunda hassaslar. Ödevlerini takip ediyorlar.

Ö2: Aslında aileler bizim ailelere bakınca daha ilgili, daha özenli. Bizimkiler daha paldır küldür geliyor ama onlar anne-baba olarak daha itinalı davranıyorlar okula gelirken. Diğer veliler gıpta ederek bakıyorlar. Hatta bu inandırıcılık sorununa bile neden oluyor. Bunlar nasıl savaştan çıkmışlar, kendilerine nasıl bakıyorlar bu kadar diyorlar mesela. Bunu göstermelik de yapmıyorlar. Beceriyorlar yani bunu. Bizim öğrenciler de mesela daha dağınık kılık kıyafet olarak. Suriyeli öğrenciler daha düzgün, daha bakımlı geliyorlar okula.

Ö5: Bazı aileler çok ilgili. Onların çocuklarında o çabayı görüyorsun zaten. Bizim Türkçe konuşan çocuklar 20-30 alırken, onlardan çalışıp 50-60 alan var. Çalışınca demek ki oluyor.

Ö6: Görgü ve temizlik olarak bizim öğrencilerden daha iyiler. Aileler daha ilgili. Çocukları tertemiz gönderiyorlar. Gelip soruyorlar çocuklarını.

3. Öğretmenlerin Eğitime Entegrasyon Sürecine İlişkin Beklenti ve Önerileri

Bu bölümde, Suriyeli çocukların eğitime entegrasyon süreçlerine ilişkin öğretmenlerin beklenti ve önerileri teması “öğrencilerin ihtiyaçlarının çok boyutlu değerlendirilmesi”, “uzmanlaşmış öğretmen ve destek personeli ihtiyacı” ve “aile-okul etkileşimini kolaylaştırmaya yönelik öneriler” alt temaları altında tartışılmaktadır.

Uluslararası literatüre bakıldığında, mülteci/sığınmacı çocukların eğitime entegrasyon süreçlerinde yaşanan zorlukları azaltmaya yönelik çalışmaların öncelikli olarak müfredat dilini kazandırmaya, eğitim süreçlerine ilişkin bilgilendirme ve destek çalışmalarına ve sığınmacı çocukların eğitimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik psikolog, sosyal hizmet uzmanı ve mülteci eğitimde uzmanlaşmış eğitimci desteği sunmaya odaklandığı görülmektedir (Taylor & Sidhu, 2012). Bununla birlikte, eğitime entegrasyona ilişkin çalışmalar mülteci/sığınmacı çocukların aktif failer olarak entegrasyon sürecindeki dönüştürücü ve kolaylaştırıcı rollerine, baş etme stratejilerine ve dayanıklılıklarına da vurgu yapmaktadır (Arnot vd., 2013; Tekin Babuç, 2018; Kasapoğlu, 2021).

Ülkemizde PIKTES projesi ile gerçekleştirilen çalışmaların kapsamı dikkate alındığında, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çabaların yalnızca dil engeli ve diğer eğitsel engelleri kaldırmaya odaklanmadığı, sosyokültürel teması ve entegrasyonu arttırmayı hedeflediği de söylenebilir. Ancak Türkiye için bu kadar hızlı ve artan sayıda Suriyeli öğrencinin eğitime dahil edilmesi sorununun, ulus-devlet geleneğinden

gelen ve ortak bir dil ve müfredat birlikteliği ile tek tipleştirici ve benzeştirici eğitim modeli için büyük bir sınav olduğu da açıktır. Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin yaşanan zorluklar Türk eğitim sisteminin ne kadar kapsayıcı ve sosyokültürel çoğulculuğu karşılamaya hazırlıklı olduğunu da sorgulatmaktadır (Ereş, 2016). Bu bağlamda, Suriyeli çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmenlerin mevcut eğitsel ve sosyokültürel engellere ilişkin bakış açıları ve çözüm önerileri, hazırlıksız yakalandığımız Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonu politikasının daha etkili olma yönünde iyileştirilebilmesi bakımından son derece önemlidir.

3.a. Öğrencilerin İhtiyaçlarının Çok Boyutlu Değerlendirilmesi

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin görüşleri, öncelikli olarak Suriyeli öğrencilerin homojen bir grup olarak görülmemesi ve her bir çocuğun dil düzeyi, akademik uyumu, bilişsel ve psikososyal ihtiyaçları çerçevesinde değerlendirilerek, uygun bir eğitim planı ile eğitim sistemine dahil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sadece yaş etmenine göre yapılan bir düzey belirleme sistemi, hem sınıf içerisinde dengeyi ve eşitliği sağlamayı zorlaştırmakta, hem de yanlış düzeyde eğitime dahil edildikleri için Suriyeli çocukların kendilerini başarısız ve yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir;

Ö7: Bakanlık bize al bu çocuğu sınıfa koy diyor ama onların yapamadıklarında gözlerinde oluşan ifadeyi biz görüyoruz. Onların tamamen bir iki yıllarını bu dil sürecine ayırmaları lazım. Daha sonra kültür ve yaşam koşullarını öğrenmeleri, en son altın bilezik sağlamaya yönelik bir eğitim almaları gerekir.

Ö8: Milli eğitimin başta bir hatası oluyor: Çocukları yaşlarına göre sınıflandırıp o şekilde kademelere koyuyor. Diyelim ki bu çocuk 12 yaşında. 12 yaşındaki çocuk hangi sınıfta olmalı? Şu sınıfta. O sınıfa koyuyor. 5. sınıf gibi biraz daha Türkçe eğitiminin, Türkçe dersinin biraz daha basit olduğu ya da ne bileyim, matematiğin biraz daha basit olduğu bir yerden başlatıldığında çocuk az da olsa uyum gösteriyor ama direkt üst sınıflardan başladığında çok geride kalıyor. Hiçbir şey anlamadığı için bir süre sonra zaten gelmek istemiyor bazıları.

Öğretmenler tarafından ortaya konulan bu hususlar, yaş temelli bir sınıflandırmanın yarattığı zorlukları ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler çocukların gündelik dili kullanma becerilerini artırmanın yanı sıra, akademik dil becerilerinin artırılmasına da ihtiyaç olduğunu ve bu bakımdan dil eğitimine ayrılan süre ve kapsamın daha geniş tutulması gerektiğini düşünmektedir;

Ö6: Bu konuda çalışan öğretmen arkadaşların biraz daha belki dil engeli olmaması lazım. Bize

diyorlar ki mesela sen fen bilgisi öğretmenisin, ya da sosyal bilgiler öğretmenisin, öğreteceksin. Öyle olmuyor ki ama. Nasıl öğreteceksin Türkçe bilmeyen çocuğa. Bu konuda uzmanlaşmış ve dil bilen uzmanlara ihtiyaç var. Ben bu işi yapıyorsam sadece bu işi yapmalıyım. Biz hem Suriyeli çocukların öğretmeniyiz, hem sorunlarını çözmeye çalışıyoruz. Çok zor bu şekilde her şeye yetişmek.

Ö7: İlk önce dil sorunlarını çözmemiz lazım. Dil problemi aşılmadıkça davranış sorunları da aşılamaz bence. Çünkü diğer türlü derste çocuk dediğini anlamıyor ve dersten kopuyor, arkadaşları arasında rencide ediliyor. Derslere entegre olabilmeleri için önce dersi anlayacak düzeyde dili öğrenmeleri lazım. Daha sonra psikolojik olarak desteklenmeleri lazım.

Ö8: “Diyelim ki çocuk 6. sınıf veya 5. sınıf öğrencisi, 2-3 ay Türkçe eğitimi veriyoruz. “Git, gel, kal, öğretmenim” gibi ifadeleri öğrenmesini istiyoruz. Tamam onları öğrendi; bunun matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi derslerin içerisinde bu öğrendiği Türkçeyle o dersleri anlayacağını düşünüyoruz. 2-3 kelime öğrenen 12-13 yaşındaki bir çocuğun fen dersine tamamiyle adapte olmasını, entegre olmasını bekliyoruz. Çok büyük yanlış.”

“Bazı öğrencilerle şöyle yapıyorum ben. Diyelim ki fen bilimlerinde bir kavram var ve o an için o kavramın resmine veya videosuna ulaşamadık sınıfta, Arapçasını söylüyorum. Suriyeli öğrenciler bana alıştılar zaten şimdi. Rahatlar benim dersinde. Parmağını kaldırıp bunu anlamadığını söyleyip Arapça ifade etmemi istiyor. Ben de yapıyorum, belki de böyle bir yetkim var mı bilmiyorum ama –devlet memuru anlamında- orda önemsemiyorum fazla. Şu anda 2 yıldır eğitim verdiğim Suriyeli öğrenciler, birçok Türkiyeli öğrenciden çok daha iyiler derste. Çünkü derste hem Türkçe hem Arapçasıyla birlikte verdiğim için daha iyi anlıyorlar.”

3.b. Uzmanlaşmış Öğretmen ve Destek Personeli İhtiyacı

Çalışmamızın bulgularının da ortaya koyduğu üzere, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde görev alan öğretmenlerin çoğunluğunun çok kültürlü eğitim ortamlarında çalışma ve Türkçe diliyle kolaylıkla aktardıkları konu ve kavramları, başka bir anadile ve sosyokültürel arka plana sahip çocuklara aktarma deneyimleri ve yetkinlikleri bulunmamaktadır. Ayrıca onlardan Suriyeli çocukların eğitimi dışında, psikososyal ihtiyaçlarına cevap verme konusunda da aktif rol almaları, sınıf içerisinde dengeli ve adil bir eğitim ortamını sağlamaları ve tüm bunların yanı sıra okul ortamında önyargı ve ayrımcılıkla da mücadele etmeleri beklenmektedir. Öğretmenler tüm bu ek yükler ve sorumluluklar karşısında zaman zaman çaresiz ve tükenmiş hissettiklerinden bahsetmişlerdir;

Ö2: Bizim de öğretmenler olarak biraz gönlümüzün kazanılması gerekiyor bence. Bu konuda çok yıpranıyoruz. Onlara uyum sağla deniliyor ama bunun için öğretmenleri öne sürüyorlar. Sen onlara uyum sağlat deniliyor aslında. İşimiz hiç kolay değil.

Ö4: Bu çocukların diğer öğrencilerle kaynaşması iyidir belki ama eğitim gibi süreklilik arz eden bir konuda bu çok sıkıntılı. Sürekli aynı eğitim-öğretim programına tabi olmak onları da zorluyor, öğretmeni de. Belki daha kaynaştırmaya yönelik programlarda sadece bir araya getirilebilirler. Diğer türlü öğretmen için çok zor aynı sınıfta bu çocuklara da eğilebilmek.

Çalışmamızın bulguları, çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında çalışmaya istekli ve yatkın öğretmenlerin yalnızca bu alanda uzmanlaşmalarına izin verilmesinin ve süpervizyon ve eğitici eğitimleri yoluyla bu alanda uzmanlaşmış eğitimcilerin desteklenmesinin etkili bir eğitime entegrasyon politikası açısından çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Suriyeli sığınmacı çocukların ağırlıklı olarak yer aldığı okullarda çalışan eğitimcilerin ve idari personellerin öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimlerinde karşılaşılabilecek önyargı ve ayrımcılık içeren durumları önleme ve müdahale etme yetkinliklerinin geliştirilmesi konusunda da desteklenmeleri gerekmektedir. Onların yeterli olamadığı ve çözüm üretmede zorlandıkları durumlar için okul düzeyinde temin edilmesi zor olsa da il ve ilçe düzeyinde uzmanlığı ile yol gösterici ve destekleyici özelleşmiş birimlerin veya destek personellerinin olması önemli katkı sağlayacaktır.

3.c. Aile-Okul Etkileşimini Kolaylaştırmaya Yönelik Öneriler

Ortaöğrenim düzeyinde eğitim-öğretime dahil olan Suriyeli çocuklar, gündelik iletişimi sağlayacak düzeyde Türkçe konuşabilmekte olsalar da, ebeveynlerin Türkçe konuşma yetkinlikleri genellikle daha düşük düzeydedir. Bu da öğretmenler için Suriyeli öğrencilerin ebeveynleri ile iletişim kurmayı oldukça zorlaştıran bir unsur olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir;

Ö2: Anne babalarla dil problemini daha çok yaşıyoruz. Anlatıyorsun o anlamıyor, onun anlattığını sen anlamıyorsun.

Ö8: Bazı Suriyeli veliler hiç Türkçe bilmiyorlar, iletişim hiç olmuyor. Bu anlamda işte hastanelerde, adliyelerde tercüman istihdamı var ama okullarda hiç yok. Böyle bir uygulama olabilir belki.

Bu deneyimler, yalnızca Suriyeli öğrencilerin değil, ebeveynlerin de dil yetkinliklerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu süreçte, öğretmen-aile-okul etkileşimini kolaylaştırmada Arapça, Kürtçe gibi farklı anadile sahip ve Türkçesi yeterli olmayan öğrenci ve velilerle iletişimi kolaylaştırıcı aktörlere de ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dil ve eğitimsel engellerinin azaltılmasına yönelik çalışmalar, Suriyeli çocukların akademik uyum ve başarılarına olumlu etki etmenin ötesinde, kendilerini güvende, kabul görür ve değerli hissettikleri bir okul ortamı deneyimlemelerine de katkı sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilere ilişkin eğitim ve öğretim uygulamalarında yaşanan eğitimsel ve sosyo-kültürel zorlukların, Suriyeli öğrencilerin yerleştirildiği okullarda çalışmakta olan ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkılarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin konuya ilişkin öznel bakış açıları fenomenolojik bir yaklaşımla keşfedilmeye çalışılmış ve analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular “eğitsel engeller”, “sosyokültürel engeller” ve “beklenti ve öneriler” temaları altında tartışılmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızda yer alan öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonu önünde en büyük engel dil sorunu olduğunu, öğrencilerin gündelik yaşamda Türkçe dilini konuşma becerileri olsa da, akademik dil becerilerinin özellikle fen, matematik, sosyal bilimler gibi çok çeşitli ve soyut kavramların kazanılmasını gerektiren konular için düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenlerin de ana dilleri, alışık oldukları müfredat ve öğretim biçimi farklı olan Suriyeli öğrencilere, bu bilgi ve kavramları öğretme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri değerlendirilmektedir. Çalışmamızın bu bulguları Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonuna ilişkin en temel zorluklardan birinin dersleri anlayabilecek ve kendini anlatabilecek ölçüde dili etkili kullanma sorunu olduğunu belirten çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Şimşir & Dilmaç, 2018; Güven & İşleyen, 2018; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Yalçın & Simsar, 2020).

Öğretmenler, kendileri için zor olan hususlardan birinin de göçmen/sığınmacı çocukların eğitsel ve psikososyal ihtiyaçlarına odaklanırken, onların diğer çocuklar tarafından daha ayrıcalıklı ve kayırılmış olarak nitelendirilmesine sebebiyet vermeyecek şekilde okul ortamı içerisindeki dengeleri gözetmeye çalışmak olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmamızın bulguları, Suriyeli çocukların eğitim sistemine entegrasyonu yönünde gösterilen çabaların bir imtiyaz gibi algılanıp, kendileri de etnik köken, yoksulluk gibi çeşitli nedenlerle birçok toplumsal eşitsizliği deneyimleyen çocuklar için yeni bir husumet ve ayrımcılık sebebine dönüşebildiği göstermektedir. Öteki ve yabancı olarak görülen öğrenciler için okulda uyumlu, başarılı bir öğrenci olmak veya iyi bir sporcu olmak dışlanma ile mücadelede bir araca dönüşebilir ancak başarılı olmak da gösteriş yapmak gibi görülüp ayrı bir dışlanma nedeni olabilmektedir (Devine, 2013). Ayrıca, çalışmada yer alan bir öğretmen tarafından belirtilen, Suriyeli öğrencilerin başarılı etiketi almasının dahi diğer çocuklar üzerinde yarattığı rahatsızlık hissi, küçük bir desteğin ne kadar kolay ayrımcılığa dönüşebileceğini ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde, hepsi yoksulluğun öznesi olan bu çocukların Suriyeli olanlarının çeşitli ayni yardımlarla destekleniyor olması onların kayırıldığı hissini yaratıp çocuklar arasında bir gerginlik nedeni olabilmektedir. Bu bağlamda, destekleyici ve pozitif ayrımcılık içeren politikaların mikro ve makro düzeyde etkilerinin çok boyutlu ele alınması ve yeni önyargı ve ayrımcılık unsurlarına ilişkin risklerin tespit edilmesi gerekmektedir.

Eğitim politikasının uygulayıcıları ve mikro düzeyde aktörleri olan okul idareleri ve öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı sorumluluk yalnızca göçmen çocukların eğitimi ile sınırlı olmamaktadır. Göçmenlerin eğitime entegrasyonu sorunu onların varlığı ile derinleşen ekonomik, politik ve sosyal sorunlar ve ile iç içe geçmiş ve ayrımcılık, medyada olumsuz ve yanlış temsil gibi sorunlarla da derinleşmiş bir konudur (Pinson & Arnot, 2017). Ancak çalışmamıza katılan öğretmenler, kendilerinin de içinde yer aldığı tüm bu toplumsal, ekonomik, politik unsurlara rağmen, kendilerinden aynı anda hem eğitimci, hem de okul içerisinde dengeleyici, rehabilite edici ve sosyal adaleti sağlayıcı bir unsur olmalarının beklendiğini düşünmektedirler. Tüm bu misyonların etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmenlerin eğitimci rolünü destekleyecek ve kolaylaştıracak, çok kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarında çalışmaya yönelik eğitim ve uzmanlığı olan, donanımlı ve sayıca yeterli bir insan kaynağına ihtiyaç vardır. Okul psikologları ve psikolojik danışmanları, okul sosyal hizmet uzmanları, sığınmacı/göçmen/mülteci gibi gruplarla çalışma deneyimi olan öğretmenler ve idareciler, göçmen çocuklar ve aileleri ile iletişimi kolaylaştıracak çevirmenler gibi pek çok profesyonel eğitim sistemine dahil edilmeli ve öğretmenlere yüklenen rol ve sorumluluklar bir ekip çalışması ile yürütülmelidir.

Tüm bu zorluklara ve engellere rağmen, çalışmamıza katılan öğretmenlerin çoğunun Suriyeli öğrencileri pasif ve çaresiz bir mağdurdan ziyade, desteklendiği ve fırsat verildiğinde hem akademik hem sosyal yönden ileriye giden çocuklar olarak gördükleri değerlendirilmektedir. Ancak zaman zaman onlar da, diğer çocukların öfkelerini ve önyargılarını yatıştırmak için çoğu zaman acıma ve merhamet içeren bir dille onları tanımlamakta ve bu şekilde onlara sempati duymalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere merhamet ve acıma duyguları ile yaklaşmamaları gerektiği gibi “Suriyeli başarılı öğrenci” gibi bir nitelendirmeden de kaçınması gerekmektedir. Zira, onların “Suriyeli başarılı öğrenci” değil, yalnızca “başarılı öğrenci” olmaya ve bu şekilde görülmeye ihtiyaçları vardır. Diğer türlü bir yaklaşım yine hedef gösterilmelerine ve arkadaşları arasında rol model değil bir öfke nesnesine dönüşmelerine yol açmaktadır.

Neo-liberal politikaların şekillendirdiği performans odaklı eğitim sistemi, eğitim yaşamında hangi öğrencinin değerli ve öncelikli olduğunu belirlemekte ve göçmen çocuklar gibi bu değer skalasının altında yer alan çocukların aktif failer olarak görülme, kendilerini geliştirme ve gösterme fırsatlarını ellerinden almaktadır (Kjørholt & Qvortrup, 2012; Devine, 2013). Çalışmamız da yer alan öğretmenler zaman zaman Suriyeli öğrencileri sınıf içerisinde desteklemeye zaman ayırmayı, diğer öğrencilerin akademik başarısının önünde bir engel olarak görebilmektedir. Kısıtlı imkanlar olduğunda, kimin destekleneceği, kimin ihtiyaçlarının önceleneceği noktasında öğretmenler de çocukların fail özne konumlarını destekleyen ve onların her birini eşit değer ve önemde gören pedagojik yaklaşım ile ve performans odaklı eğitim sisteminin taleplerini yerine getirme arasında çelişki ve gerilim içerisinde kalabilmektedir.

Göçmen/sığınmacı çocukların eğitime erişimi konusunun insan hakları temeline çekilebilmesi için sığınmacı çocuklar ve ailelerine yönelik medya ve kamuoyunda yanlış bilinen ve yansıtılan söylemlerin değiştirilmesine yönelik çalışmalar da önemlidir. Özellikle sığınmacı/göçmen çocuklara sunulan ayni ve nakdi desteklerin kaynağına ve eğitim yaşamında onlara çeşitli imtiyazların sunulduğuna dair yanlış bilgiler onlara yöneltilen öfke ve olumsuz tutumu arttırmaktadır (Erdoğan, 2021). Medyada ve toplum içerisinde kontrolsüzce yayılan olumsuz ve yanlış söylemlerin gerçek bilgi ile yer değiştirmesine yönelik bilinçlendirme ve farkındalık çalışmaları sığınmacı çocukların eğitime erişimlerinin artırılması çabalarına destek olacaktır. Bununla birlikte, toplumun diğer dezavantajlı kesimlerinde mağduriyet yarışına ve sığınmacılara yönelik öfkeye yol açan merhamet, mağduriyet ve acıma temelli söylemlerin yerini insan hakları, çocuk hakları, eşitlik ve adalet temelli söylemlere bırakması ve hem eğitim-öğretimde, hem de toplumun tüm kesimlerinde bu bakış açısının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Öğretmenler de toplumun bir parçası olarak zaman zaman Suriyeli sığınmacılara ilişkin medyada ve kamuoyunda kendine yer bulan bu önyargılarını taşıyor olabilir. Ancak, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin Suriyeli öğrencilerin, onlara ve ailelerine yönelik medyada, politik alanda ve toplum içerisinde sıkça dillendirilen söylemlerin üreticisi ve sorumlusu olmadıklarını fark etmeleri, her çocuk gibi önyargı ve sosyal dışlanmanın onları örselediğini, öteki olmanın ve kabul görmemenin onların eğitime erişimlerinin önünde önemli bir engel olduğunu görmeleri gerekmektedir. Çalışmamızda yer alan öğretmenlerin çok büyük oranda Suriyeli öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarına ve karşılaştıkları önyargı ve ayrımcılığa yönelik empati kurmaya çalıştıkları anlaşılabilir. Öğrenciler arasında ve veli etkileşimlerinde karşılaşılabilecek sorunları önleme ve müdahale etme konusunda zaman zaman çaresiz ve desteksiz hissedebildikleri görülmektedir. Bu bağlamda Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinde görev alan öğretmenlerin yalnızca eğitimsel sorunlara çözüm üretmede değil, onların psikososyal ihtiyaçlarına cevap verme konusunda yetkinliklerinin geliştirilmesi, çözüm üretmedikleri çatışma ve zorluklar için de bu konuda uzmanlaşmış birim ve destek personellerinden yardım alabilmeleri gerekmektedir.

Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde yaşanan tüm hususlar ve zorlukları ortaya koyma adına sınırlı bir örneklemeden elde edilen veriler sunmaktadır. Bununla birlikte Suriyeli sığınmacıların eğitimi hususu, okul öncesi süreçlerden yaşam boyu eğitime uzanan çok boyutlu ve çok aktörlü ele alınması gereken bir olgudur. Bu bakımdan Suriyeli sığınmacıların eğitime entegrasyonu konusunu okul öncesinden, yetişkin eğitime farklı yaş gruplarını kapsayacak şekilde ele alan ve bu süreçte aktif rol oynayan farklı aktörlerin de bakış açıları ve deneyimleri görünür hale getiren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ortaya konan bulgularının göçmen ve sığınmacı çocukların eğitime entegrasyonuna ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalarla ortaya konan hususlarla büyük oranda uyumlu bilgiler sunduğunu ve entegrasyon sürecinde okul idaresi, öğretmen, öğrenci, ebeveyn gibi mikro düzeydeki aktörlerin önemli rolü ve aktif konumuna odaklandığını söylemek mümkündür. Uzun vadede, iyi yürütülen bir eğitime entegrasyon sürecinin hem Türkiye halkının,

hem de Suriyeli çocuk ve gençlerin geleceğini olumlu etkileyeceği ve sosyal, politik ve ekonomik entegrasyon üzerindeki kolaylaştırıcı rolü açıktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın da Suriyeli sığınmacıların Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin yapılan bilimsel çalışmalara ve bu alanda yürütülen politikaların iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED SUMMARY

The Syrian civil war, which started in 2011 and caused a large migration wave, especially to the countries neighbouring Syria, brought along many sociocultural, political and economic problems for the countries that migrated. For Turkey, it was at the forefront of solving the basic needs of our Syrian guests, such as shelter, food and health, at the beginning. The fact that temporary stay is turning into permanent roommate has led Turkey to change its education policy towards integrating Syrian children and youth, who are critical in social and economic cohesion, into the Turkish education system. Integration into the Turkish education system has been a mutual exit for both sides to reduce the risk of Syrian youth becoming a lost generation and to create hope for a better future. However, the integration process of Syrian students into the Turkish education system has increased the existing roles and responsibilities of teachers and school administrations, who are the important actors in this process, together with the educational and sociocultural challenges faced. In this context, this study aims to explore the educational and sociocultural barriers faced by secondary school teachers working in schools, where Syrian students are placed and to present their expectations and solutions in this regard.

The study was conducted with a phenomenological perspective, and semi-structured in-depth interviews were conducted with 8 teachers working in various branches in a school affiliated with the Ministry of National Education in Osmaniye. The data presented by the teachers participating in the study were discussed under three thematic headings: educational barriers, sociocultural barriers, and expectations and suggestions. The theme of educational barriers was created by taking into account the factors that the participants encountered during the education process of Syrian students. The problem of using language effectively in the classroom, sociocultural differences, challenges to obtain academic cohesion, economically disadvantaged situations of students and gender inequality experienced by female students were the main sub-themes discussed as educational difficulties experienced during the integration process. The theme of sociocultural barriers was created by considering the sociocultural barriers that Syrian students face in their relations with teachers and other students at school and the difficulties teachers face in communicating with Syrian parents. The results show that Syrian students and local students have low social contact, and they mostly prefer to stay in contact with their own group. Also, the stationery and clothing support given to Syrian children increases the prejudices

of Turkish students towards Syrian students. Having Turkish citizenship appears as a factor that reduces this prejudiced and exclusionary attitude experienced by Syrian students. The findings of teachers' expectations and suggestions regarding the integration processes of Syrian children into education show that there is a need for a multidimensional assessment of students and for specialised teachers and support personnel who are experienced in working in multicultural school environments and who can ease teacher, student and family interaction.

The findings of this study provide information that is largely compatible with the issues revealed by national and international studies on the integration of immigrant children into education that focus on the important role and active position of micro-level actors such as school administration, teachers, students, and parents in the integration process. This study presents data obtained from a limited sample to reveal all the issues and difficulties experienced in integrating Syrian students into the Turkish education system. However, the issue of education of Syrian refugees is a multidimensional and multi-actor phenomenon that needs to be addressed, from preschool processes to lifelong education. In this regard, there is a need for studies that deal with integrating Syrian refugees into education in a way that covers different age groups and makes the perspectives and experiences of different actors who play an active role in this process visible. In the long run, it is clear that a well-executed educational integration process will positively affect the future of both the Turkish people and Syrian children and youth, and it will play a facilitating role in social, political and economic integration. In this context, it is thought that this study will contribute to the scientific studies on integrating Syrian refugees into the Turkish education system and to improving the policies carried out in this field.

Kaynakça

- Arar, K., Brooks, J.S. & Bogotch, I. (2019). Education, Immigration and Migration: Policy, Leadership and Praxis for a Changing World, Arar, K., Brooks, J. S. and Bogotch, I. (Ed.) *Education, Immigration and Migration (Studies in Educational Administration)* içinde (1-12). Emerald Publishing Limited, <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-420191003>
- Arar, K., Örucü, D. & Ak Küçükçayır, G. (2020). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 7-23, <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1603401>
- Arar, K., Örucü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: introduction

- to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1-6, <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690958t>
- Arnot, M., Pinson, H. & Candappa, M. (2009) Compassion, caring and justice: teachers' strategies to maintain moral integrity in the face of national hostility to the "non-citizen". *Educational Review*, 61(3), 249-264, <https://doi.org/10.1080/00131910903045906>
- Arnot, M., Schneider, C., & Welply O. (2013) *Education, mobilities and migration: people, ideas and resources, Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(5), 567-579. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.822194> v.
- Babuç, Z. T. (2018). Mersin ilindeki Suriyeli çocukların aile ve sosyal ilişkilerinde yaşadıkları ambivalansın ilişkisel sosyolojik bir analizi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 317-355. <http://doi.org/10.18490/sosars.476192>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bentz, V.M. & Shapiro, J.J. (1998). *Mindful Enquiry in Social Research*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Brannen, J. & Joseph, C. (2012). Education, asylum and the 'non-citizen' child: the politics of compassion and belonging, *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 725-728, <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.708967>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1234/12345678>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Devine, D. (2013). Value/ing children differently? Migrant children in education; *Children And Society*, 27(4), 282-294. <https://doi.org/10.1111/chso.12034>
- Dost, S. (2014). Ulusal ve Uluslararası Mevzuat Çerçevesinde Ülkemizdeki Suriyeli Sığınmacıların Hukuki Durumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1), 27-69.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Erdoğan, M. M. (2019). Syrian refugees in Turkey. *Konrad-Adenauer-Stiftung Report*. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/Syrian+Refugees+in+Turkey.pdf>
- Erdoğan, M. M. (2021). *Suriyeliler Barometresi-2020 Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*. Eğiten Kitap Yayıncılık
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71. <http://doi.org/10.5539/ies.v9n7p64>

- Ertong Attar, G., & Küçükşen, D. (2019). Somehow familiar but still a stranger: Syrian students in Turkish higher education. *Journal of International Migration and Integration*, 20(4), 1041-1053. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-00647-8>
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). *Resmî Gazete*. Tarih: 22/10/2014, No: 29153. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K.A.(2015). Sampling in qualitative research: Insights from 9 an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*. 20(11). 1772-1789. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Geçici Koruma İstatistikleri*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gülyaşar, M. (2017). Suriyeliler ve vatandaşlık: Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar çerçevesinde bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 678-705. <http://doi.org/10.26466/opus.341263>
- Güven, S. & İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees, *Practice*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09503150500285115>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) . Resmi Gazete, Erişim tarihi 25.09.2022. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Kasapoğlu, A. (2021). Subaltern migrant children's tactics to leak through cracks in everyday life: An example of a neighborhood in Ankara. *International Journal of Arts, Humanities & Social Science*, 2(9), 128-146.
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2012). Childhood and social investments: Concluding thoughts Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (Ed.). *The Modern Child and the Flexible Labour Market* içinde (s. 262-274). Palgrave Macmillan
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı İnternet Bülteni (2020). Erişim adresi https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf
- MEB Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi (2019). Erişim adresi https://ghkkizilcaoo.meb.k12.tr/icerikler/mebden-yabanci-ogrenciler-icin-uyum-sinifi-genelgesi_7709509.html
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42. <http://doi.org/10.16992/asos.11696>
- PIKTES Projesi Ne Zaman Bitecek? *MEB duyurular internet sitesi*. Erişim adresi <https://www.mebduyurular.net/piktes-projesi-ne-zaman-bitecek>

- Pinson, H. & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research, *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407, <http://doi.org/10.1080/01425690701253612>
- Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models, *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267, <http://doi.org/10.1080/13603110802504523>
- Starks, H. & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17, 1372-1380.
- Stuckey, H. L. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes*, 1, 56-59.
- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES). <https://piktes.gov.tr/Home/SSS>
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Taylor, S. & Sidhu, R. V. (2012) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56, <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Topaloğlu, H. & Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Turkish Studies*, 15(3), 2033-2059. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42697>
- Tümtaş, M. S. (2018). Toplumsal dışlanmadan vatandaşlık tartışmalarına Suriyeli kent mültecileri. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 18 (37), 26-47. <http://doi.org/10.25294/aiiibfd.420796>
- Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri (2014). *MEB Mevzuat*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, V. & Simsar, A. (2020). Adjustment of Syrian refugee children into pre-school education in Turkey. *İlköğretim Online*, 19(3). 1214-1224. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.728021>