

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 31.10.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 27.02.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.03.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Zeynep EREN¹

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, ülkemizde göçmen çocukların eğitim sorunlarını ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseniyle 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) görevli 12 yönetici, 71 öğretmen olmak üzere toplam 83 katılımcı destek vermiştir. Bu çalışmada okul ve sınıflardaki göçmen öğrencilerin, mevcut durumu (sınıflara dağılımı, kaynaklık eden ülkelere göre dağılım, psikolojik destek alma, ekonomik destek alma, başarı artırıcı ek destek alma, diğer öğrencilerle ilişkiler), öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlere, sınıflarında ve okullarındaki göçmen öğrencilerin eğitim sorunları sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen öğrencilerin % 92'si Suriyeli, %8'i Afganistanlı ve Iraklı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %83'ü diğer öğrencilerle birlikte, % 12'si ayrı sınıflarda eğitim görmektedir. Katılımcıların % 72'si göçmen çocukların arkadaşları ile ilişkilerini olumsuz olarak değerlendirmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin %94'ü göçmen çocukların eğitim sorunlarına çözüm olarak velilere ve çocuklara dil desteği verilmesini, % 86'sı uygun ders araç gereçleri, % 69'u öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini önermiştir. Göç ve eğitim konusunun sadece göç edenlere değil göç edilen ülke insanlarına yarar sağlayacağı bakış açısı ile ele alınması ve buna uygun gerçekçi çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, sığınmacı, Suriyeli, sorun, eğitim.

ACCORDING TO PRINCIPALS AND TEACHERS EDUCATIONAL PROBLEMS OF IMMIGRANT CHILDREN AND SOLUTIONS

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal the educational problems of immigrant children in our country and to offer solutions. A total of 83 participants, including 12 administrators and 71 teachers, were included in the research conducted in the 2016-2017 academic year with the qualitative research method and case study design. In this study, the current status of the immigrant students in schools and classrooms (distribution by class, distribution by source countries, receiving psychological support, getting additional support for success, relationships support with other students), problems experienced by teachers and administrators, and solutions were investigated. In the study, the administrators and teachers were asked about the educational problems of the immigrant students in their class and schools. According to the findings of the study, 92% of the immigrant students in the classes of the administrators and teachers are Syrian, and 8% of them are Afghani and Iraqi students. 83% of these students are studying with other students, 12% are in other classes. 72% of the participants evaluated the relationships of migrant children with their friends as negative. 94% of the managers and teachers recommended that language support is given to parents and children as a solution to the educational problems of immigrant children, 86% of them provided appropriate classroom equipment and 69% of them provided in-service training for teachers. Migration and education should be handled not only with the migrants but also with the view of the people of the migrated countries

Keywords: Migration, refugee, Syrian, problem, education.

¹ Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dr. Öğr. Üyesi, zugurlu@sinop.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-9748-6972>

1.GİRİŞ

Travmatik yaşam deneyimleri yaşamış ve alıştıkları ülkelerinden uzakta yaşamak zorunda kalan çocuklar için göç zorlu bir deneyimdir. Ülkemizde ne kadar süreyle kalacağı henüz belirgin olmayan ve ülkelerindeki risk devam eden Suriyeli göçmenlerin yaklaşık yarısından fazlasının eğitim çağında çocuklardan oluşması, konunun dikkate değer bir boyuttur. Bu durum, göçmenler için sadece temel bakım, güvenlik, sağlık, beslenmenin yanı sıra eğitim ile ilgili de bir takım ek önlemler alınmasını gerektirmektedir.

Eğitim, göç edenler için yeni ortamlara ve yaşam koşullarına uyum sağlamanın ve geçmiş olumsuz yaşam deneyimlerinden sıyrılmanın önemli bir aracıdır. Göçmen çocukların okulda korunma ve eğitim fırsatlarından yararlandırılması için alınan ya da alınması gereken önlemler artırılrsa da hala eğitimden yararlanmalarının önünde pek çok engel vardır. Ülkemize göç yoluyla gelen çocukların bir kısmı hala okullaştırılamamıştır. Göçmen çocukların eğitime erişim sorunları hala devam etmektedir. Eğitime erişimin sağlanması kadar, eğitime devamın sağlanması ve okul terklerinin azaltılması, göçmen çocuklara verilmesi gereken eğitimin içeriği, biçimi, zamanı, yöntemleri ve ekonomik kaynaklarla nasıl destekleneceği gibi boyutları ile göçmen çocukların eğitimi, toplumun tüm kesimlerinin katkısı ile işbirliği içinde ele alarak değerlendirilmesi ve çeşitli disiplin alanlarının birlikte çalışarak çözülmesi gereken geniş bir sorun alanıdır. Hiçbir kurumun tek başına çözemeyeceği kadar karmaşık ve çok boyutlu olan bu sorunun çözümünde devlet, bir üst kurum olarak koordinasyonu sağladığı gibi, doğrudan müdahaleler yoluyla çeşitli önlemler almaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da (Harunoğulları, 2016; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015; Uğurlu, 2018; Watkins ve Zycks, 2014) göçmen çocukların refahı ve eğitimi ve uyumu sorununun farklı kesimlerin katkısı ile çözülmesi gereğine vurgu yapılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde göçmen çocukların eğitim sorunlarını ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Türkiye’de sığınmacı olarak 2011 yılından itibaren misafir edilen Suriyelilerin kalış süresinin uzun olacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca göç ederek gelenlerin bir kısmının vatandaşlık olarak Türkiye’de kalmayı tercih ettiği basından da takip edilmektedir. Türkiye’de İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre (22 Mart 2018) kayıt altına alınan Suriyeli sığınmacıların sayısı 3.561.707 olarak belirtilmiştir. Bunların 0-18 yaş grubu içinde yer alan çocuk sayısı 1.627.718’dir. UNICEF 2015 verilerine göre, Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin % 54’ü (1.182.261) 0-18 yaş grubu çocuklardan oluşmuştur. 2018 yılında ise bu rakam Göç İdaresi verilerine göre yaklaşık 500 bin artmıştır. Göç edenlere ek olarak 2011-2016 yılları arasında Türkiye’de tahminlere göre 340 bin Suriyeli çocuk doğmuştur.

Suriyeli çocukların eğitimi konusunda Türkiye, ilk andan itibaren bazı çalışmalar yapmış olsa da, politika geliştirme bakımından geç kaldığı ve Suriyeli çocuklar için eğitimin önemini daha geç fark ettiği söylenebilir. Bu durumun temel nedeni, Suriye’deki savaşın ilk zamanlarında, çatışmaların kısa sürede son bulacağı ve Suriyelilerin geri döneceği konusundaki beklentiydi. Savaş uzadıkça ve Türkiye’ye yönelik kitlesel göç hareketi büyüdükçe ve Suriyeliler tüm Türkiye’ye yayılmaya başladıkça, Suriye’deki savaşın kısa sürede bitmeyeceği ve istikrarın sağlanmayacağı düşünülmüş ve Türkiye, Suriyeli çocukların eğitimi konusunda aktif politikalar takip etmeye başlamıştır (Taştan ve Çelik, 2017). Ancak geline nokta, göçmen çocukların eğitim sistemine uyarlanmasına ilişkin sorunlar devam etmektedir.

Birleşmiş Milletler Mültecilik Yüksek Komiserliğine (BMMYK–UNCHR, 2014) göre, Türkiye’deki Suriyeli çocuklar savaşı ve acılarını birinci elden yaşamış olup şiddet, psikolojik sorunlar, çocuk evlilikleri ve silahlı gruplara dâhil olma gibi risklerle karşı karşıyadır. Aynı kurumun 2015 yılında yaptığı taramaya göre Suriyeli sığınmacı çocuklarda görülen riskler psikolojik endişe (%51), eğitimi bırakma (%25) ve çocuk işçiliği (%11) olarak gerçekleşmektedir. Bunun dışında diğer riskler cinsel istismar, çocuk evliliği, çocuk istismarı, refakatsiz /yalnız başına olma, evsiz kalma, aile içi şiddet ve doğum kayıtlarının olmaması olarak gerçekleşmiştir. Harunoğulları’nın (2016) Suriyeli sığınmacıların en yoğun biçimde yaşadığı Kilis’te çocuk işçiler üzerinde yaptığı araştırmada, Suriyeli göçmen çocuk işçilerin çeşitli iş kollarında ve farklı sektörlerde düşük ücrete ve uzun saatler çalıştığı ve bunun altında yoksulluk ve ebeveynlerin işsizliğinin yattığı bulunmuştur. Sokaklarda ve kötü koşullarda çalışmak zorunda kalan göç çocukları, sağlık ve güvenlik riskleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum onların fiziksel ve psikolojik gelişimlerine ket vurmakta ve sağlıklı birer birey olmalarına engel teşkil etmektedir. Göçmen çocukların eğitimlerinin devam etmemesi onların eğitimsiz bireyler olarak büyümesine ve nitelsiz işgücü elemanı olmalarına sebep olmaktadır. Çocuklar eğitimden uzaklaştıkça geleceğe hazırlanamadıkları için ucuz işgücü olarak görülme ve iş ortamlarında yetişkinlerin istismarına açık hale gelebilmektedirler. Daha açık bir ifade ile Suriyeli ailelerin ekonomik sıkıntıları çocuklarını emek sömürüsü riskine açık hale getirmektedir (Şirin ve Rogers-Sirin, 2015).

Watkins ve Zycks (2014) okullaşmayan ya da okuldan uzaklaşan Suriyeli sığınmacı çocukların marjinalleşmeye, radikal gruplara katılmaya, riskli ve ölümcül yolculuklar yapmaya eğilimli olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Şirin ve Rogers-Sirin (2015) de eğitimden dışlanan ya da çeşitli sebeplerle okulu bırakan çocuklara ek olarak okula devam eden ancak yararlanamayan çocuklarda da okulda saldırganlık, istismara maruz kalma ya da istismar edici olaylara katılma, marjinal gruplara katılma eğiliminin yüksek olduğunu belirtmiştir. Erdoğan ve

Ünver (2015), Türkiye'ye gelen Suriyeli ailelerin arasında 12-13 yaşından büyük kız çocuklarını okula göndermeme eğiliminin yüksek olduğunu, küçük yaşta kız çocukların evlendirilme vakalarının kültürel olarak da kabul görmesi nedeniyle bu vakaların azımsanamayacak boyutta olduğunu ve erkek çocukların ise pek çoğunun kayıt dışı olarak çalışmak zorunda kalmalarının eğitimlerini kesintiye uğrattığını belirtmiştir. Gaziantep Kent Konseyi Raporuna (2014) göre Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci kızların erken yaşta evlendirilmesi oldukça yaygındır. Başka bir ifade ile Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların çocuk evlilik oranı Suriye'dekinden daha yüksektir. Benzer şekilde diğer komşu ülkelere sığınan Suriyeli mülteci kızlarda da 18 yaş öncesi evlenme oranı hem yüksektir hem de bu oran her yıl artmaya devam etmektedir (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Genellikle ailenin ekonomik durumunun bozulması kızlarını erken yaşta evlendirmeye zorlayabilmektedir. Ayrıca aileler güvenlik ve ün kazanmak için kızlarını askerlerle, soylu kişilerle, söz sahibi ve zengin kişilerle evlendirmeye zorlayabilmektedirler (UNESCO, 2015). Çocuk yaşta evlilik, özellikle kız çocukların eğitim fırsatlarından yararlanmaları önündeki en büyük engellerden biridir. Oysa eğitim fırsatlarından yararlanamayan çocukların geleceğe ilişkin umutları yok olur ve yoksulluk nesilden nesle aktararak yeniden üretilir. Bu da uzun vadede sosyal istikrarsızlığın kalıcı hale gelmesine ve yeniden yapılanma beklentisinin yok olmasına neden olur (Watkins ve Zycks, 2014).

Çeşitli araştırmalarda ortaya konulan bulgulara göre, Türkiye'de göçmenlerin eğitimine ilişkin en büyük sorun, öncelikle veri eksikliği nedeniyle hala kamp dışında yaşayan sığınmacı çocukların tam olarak ne kadarının eğitime eriştiği konusunda net bir bilginin olmamasıdır. Türkiye'de 2017 MEB izleme raporları verilerine göre 2016-2017 öğretim yılında okul çağındaki 833.039 sığınmacı çocuğun % 59'u (492.544) okullaştırılmıştır. 2017-2018 öğretim yılında ise bu oran % 65 olarak belirtilmiştir. Ancak bu rakamlar kayıt altına alınabilenler açısından verilmiş rakamlardır. Hala kayıt altına alınmamış durumda bulunanlar olduğu ve yeni doğumlarla bu sayının daha da arttığı basında sık sık dile getirilmektedir. Özetle, kayıt altına alınmış çocukların tümünün okullaştırılması sağlanamadığı gibi okullaştırılmış olanların okula devamlarında da sorun yaşanmaktadır. Bunun dışında çeşitli araştırmalarda belirlenen başlıca sorunlar (Coşkun, Ökten, Dama, Barkçin, Zahed ve diğerleri, 2017; Emin, 2016; Erdoğan, 2014; Kirişçi, 2014; Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Özer, Levent ve Çayak, 2017; Seydi, 2014; Uğurlu, 2018; Yılmaz, 2015):

- 1- Dil sorunu,
- 2- Eğitim düzeyini kanıtlayıcı belge eksiklikleri nedeniyle bürokratik engellerin ortaya çıkması,
- 3- Göçmenlerin, devlet okulu, geçici eğitim merkezi (GEM), bazı özel okullar ve merdiven altı ortamlarda eğitim almaları nedeniyle eğitimde koordinasyonun sağlanamaması,
- 4- Devlet okullarının yabancı öğrencilere hizmet verme konusunda hazırlıksız yakalanmaları nedeniyle oluşan fiziki alt yapı yetersizlikleri,
- 5- Öğretmenlerin yabancı öğrencilerle çalışma konusunda yeterince bilgiye sahip olmamaları,
- 6- Müfredat ve öğretim materyallerindeki eksiklik ve yetersizlikler olarak belirlenmiştir.

Göçmen ya da sığınmacı statüdeki çocukların eğitim sorunları sayılan başlıklar altında toplanabilmekle birlikte, genel olarak göçmen çocukların kültürel, ekonomik ve diğer faktörlerden kaynaklanan sorunları da eğitimi doğrudan etkilemektedir. Yukarıdakilere ek olarak göçmen çocukların özellikle Suriyeli göçmenler dikkate alınarak yapılan araştırmalarda belirlenen sorunlar çeşitli araştırmalara göre aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır (BMMYK-UNCHR, 2014; Harunoğulları, 2016; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015; Uğurlu, 2018; Watkins ve Zycks, 2014):

- 1- Göçmenlere yönelik olumsuz algılamalar,
- 2- Göçmen çocukların ucuz işgücü olarak görülmesi,
- 3- Ekonomik yetersizlikleri nedeniyle erken yaşta çalışmalarından kaynaklanan çocuk işçiliği,
- 4- Kız çocuklarının sosyo-ekonomik ve kültürel sebeplerle erken yaşta evlendirilmeleri.

Bu kültürel, ekonomik ve psikolojik faktörlerden kaynaklanan sorunlar da göçmen çocukların eğitim fırsatlarından yararlanmalarını engellemektedir. Oysa savaş ve çatışmalı ortamlardan güvenlik gereğiyle göçmek zorunda kalan çocuklar için eğitim, büyüme ve gelişmeleri için uluslararası sözleşmelerle tanınmış bir hak olmakla kalmaz, aynı zamanda bir normalleşme ve sağaltım aracıdır.

1.1. Göçmen Çocukların Eğitiminin Önemi ve Yararları

Dünyada mültecilerin bir ülkede kalış süresi ortalama 17 yıldır ve bu sürede yeni nesiller doğmakta ve büyümektedir. Mülteciler için en iyi yatırım eğitim imkânlarından faydalanmaktır (Ferris ve Winthrop, 2010). Eğitim, insanın sadece çocukluğunda gelecekte kendisine gerekli olacak bilgi, beceri ve tutumları kazanması ya da gençlerin ve yetişkinlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmesi için yeterlikler kazanmalarını ya da geliştirmelerini sağlamakla kalmaz. Aynı zamanda eğitim, insanların travmatik yaşam deneyimlerinden daha rahat sıyrılmaları, buldukları ortama uyum sağlamaları ve direnç kazanmaları açısından da faydalıdır (Nicolai, 2003;

Stuecker, 2006; Şahan, 2018; Uğurlu, 2018). Eğitim, kriz durumlarında bile bir şeylerin normal olarak sürdürülebilmesi açısından önemli bir psikolojik destek sağlamaktadır (Stainburn, 2002).

Eğitim, göç edenler için yeni ortamlara ve yaşam koşullarına uyum sağlamanın ve geçmiş olumsuz yaşam deneyimlerinden sıyrılmanın önemli bir aracıdır. Göçmen çocukların okulda korunma ve eğitim fırsatlarından yararlandırılması için alınan ya da alınması gereken önlemler artırılrsa da genellikle eğitimden yararlanmalarının önünde pek çok engel vardır ve bu çocukların büyük bir bölümünün eğitime erişimi sağlanamamaktadır. Bunun önündeki engeller genel olarak şöyle sıralanabilir (He, Bettez ve Levin, 2015; Peterson, 2011; UNICEF, 2015; Uğurlu, 2018):

- 1- Zorlu ekonomik yaşam koşulları nedeniyle eğitimin öncelik olarak görülmemesi,
- 2- Eğitime erişim güclüğü, bulunduğu çevrede ya da yakınlarda eğitim kurumu bulunmaması ya da erişebilse bile belgeleme ve kayıt sorunları,
- 3- Göçmenlik süresinin uzaması nedeniyle statüsündeki belirsizlik,
- 4- Dil ve kültürel uyumsuzluklar,
- 5- Göçmenler için sağlanan eğitimin niteliğinin düşük olması, ihtiyaçlarını karşılamaması,
- 6- Öğretmenlerin göçmen çocukların kapasitelerine ilişkin düşük başarı beklentisi,
- 7- Okulun ve öğretmenlerin ailelerden gerçekçi olmayan yüksek beklentileri,
- 8- Eğitim materyallerinin uygun olmaması ve kendi dilinde yeterli ve nitelikli tercüme kaynak bulunmaması.

Field, Kuczera ve Pont'a (2007) göre, göçmen çocuklar ve dezavantajlı öğrenciler nitelikli eğitime en çok ihtiyaç duyan gruplar arasında yer almakla birlikte genellikle bundan en az yararlanabilenler arasında yer almaktadırlar. Oysa bu gruba verilecek eğitimin sağlayacağı faydalar oldukça yaşamsaldır. Travmatik olaylar sonrası verilen eğitimin faydaları şöyle sıralanabilir (Demirli-Yıldız, 2016; Nicolai, 2003; Stuecker, 2006; Sinclair, 2007; UNESCO, 2015; Uğurlu, 2018):

- 1- *Okullar normalliği temsil eden ve eğitim yoluyla normal yaşama geri dönmeyi kolaylaştıran önemli kurumlardır:* Eğitim, içinde bulunulan olağandışı durumun oluşturduğu psikolojik travmayı azaltarak, normallik duygusunun kazanılmasını sağlar. Okul ortamında çocuklara psikososyal destek sağlanır. Çocuklar eğitim aracılığıyla, içinde buldukları zor şartları anlamlandırabilir ve bu zorluklarla başa çıkmak için çaba harcamasını öğrenirler. Eğitim, çocuklara hayata tutunma, yaşama becerileri ve geleceğe umutla bakabilmeyi sağlar.
- 2- *Eğitimin devam etmesi umutların tamirini sağlar:* Çocukların önünde uzun bir yaşam olduğu dikkate alınırsa çocukların geleceğe inanması ve hazırlanması gereklidir. Felaketler ya da zorlu yaşam olayları yaşamış çocukların eğitimleri sekteye uğrar. Süreç uzadıkça sadece anlık değil geleceğe dönük zararlar da oluşur. Çocukların kendileri için gerekli olacak okuma-yazma, hesaplama becerileri ve diğer bilgileri öğrenmemeleri gelecekteki yaşantılarında onların başka yeni sorunlarla karşılaşmalarına ve tüm yaşantılarının sekteye uğramasına neden olacaktır.
- 3- *Zorlu yaşam olaylarından sonra verilen eğitim barışa katkı sağlar, sosyal dayanışmayı ve dirençliliği artırır:* Öncelikle çocukların ve ailelerinin stresinin azalmasını sağlayarak aileyi ve toplumu güçlendirir. Toplumun yeniden yapılanmasına aracılık eder. Zorlu yaşam deneyimlerinden geçmiş çocuklar eğitim aracılığı ile çatışmadan kaçınma, barış inşa etme, vatandaşlık ve çevre duyarlılığı kazanırlar. Eğitim, çocukların suç örgütlerine karşı korunmasını sağlar. Çocukları suça meyilli grupların ya da terör örgütlerinin ağına düşmekten korur.

Dolayısıyla görüldüğü gibi bu süreçte verilen eğitimin sadece çocuklara bireysel olarak değil sığınan ülke açısından da fayda sağladığı, topluma uyumu kolaylaştırdığı ve geri dönüş süreçlerinde toplumu ve ülkeyi yeniden yapılandırma ve sürdürme becerileri kazandırarak fayda sağladığı oldukça açıktır. Özellikle bazı araştırmalar sığınan ülkenin insan sermayesi açısından göçmenlerin eğitiminin ayrı bir önem taşıdığını ortaya koymakta ayrıca kalıcı yerleşim söz konusu olursa, göçmenlere verilen eğitimin toplumsal entegrasyon, kültürel uyum gibi öğelere de katkı sunması beklenmektedir (OECD, 2015).

Göçmen çocuklara verilecek eğitim kadar bu eğitimin niteliği, veriliş biçimi ve standartları da önem taşımaktadır. Bu konuda kapsayıcı eğitim ve acil durumlarda eğitim olmak üzere iki temel kavram dikkat çekmektedir (Düşkün 2016; LAUSD, 2016; Türmen, 2012; Uğurlu, 2018):

Kapsayıcı eğitim: UNESCO tarafından kabul gören biçimiyle kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar (Düşkün 2016; LAUSD, 2016; Türmen, 2012). Pratikte ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirilmeye

yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı ile yakından ilişkili olsa da, yalnızca bu gruptaki çocukların eğitim hakkı ile sınırlı değildir; daha geniş anlamda farklı nedenlerle dezavantajlı durumda olan tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır (Düşkün, 2016).

Acil durumlarda eğitim: Göçmenler için alınması gereken önlemler, durumun özelliğine uygun bir takım şartlar da taşımaktadır. Savaş ve çatışma nedeniyle başka bir ülkeye geçici, sürekli ya da süresi belirsiz sığınanlar için düzenlenecek eğitim travma nedenleri farklı olsa bile yaşanan travmalar benzer olduğundan, travmatik olaylarla karşılaşmış olan çocuklar için düzenlenen acil durumlarda eğitim ile benzer özellikler taşımaktadır. Uluslararası düzlemde acil durumlarda eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir standart oluşmuştur (INEE, 2013). Bu eğitimlerin verilmesinde aşağıdaki ilkelere uygun davranılması gerekir (Düşkün 2016; LAUSD, 2016; Türmen, 2012; Uğurlu, 2018):

- 1- Eğitim kapsamında verilen bilgiler çocuğun acil durum nedeniyle yaşadığı olumsuz koşullardaki günlük hayatında kullanabileceği türden olmalıdır.
- 2- Eğitim yakın ve ücretsiz olmalıdır.
- 3- Acil duruma maruz kalmış çocukların ihtiyaçlarının bilincinde olan yetişmiş öğretmenler olmalıdır.
- 4- Eğitim, durum ve ortam değişikliklerine uyum sağlamalı, gerektiğinde taşınmalı eğitim veya uzaktan eğitim kullanılmalıdır.
- 5- Eğitim insan onuruna ve insan haklarına uygun olmalıdır.
- 6- Göçmen öğrenciler için konuksever bir okul ortamı yaratmak ve bu öğrencilerin sınıfta ve okul sınırları içinde güvenliğini sağlamak okulun görevi ve sorumluluğu olarak kabul edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de göçmen çocukların eğitim sorunlarını ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okul ve sınıflardaki göçmen öğrencilerin (a) sınıflara dağılımı, (b) kaynaklık eden ülkelere göre dağılımı, (c) psikolojik destek alma durumu, (d) ekonomik destek alma durumu, (e) başarı artırıcı ek destek alma durumu, (f) diğer öğrencilerle ilişkileri nasıldır?
- 2- Okulunda ve sınıfında göçmen öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin ve yöneticilerin göçmen öğrencilerin desteklenmesi ve eğitim-öğretim süreçlerinden daha etkili biçimde yararlanabilmeleri için çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de eğitimden yararlanması beklenen çocuk sayısı giderek artmaktadır. Yukarıda da açıklandığı gibi, yapılan araştırmalar, göçmenlerin eğitim imkânlarından yararlanmadıkları ve içinde buldukları topluma uyum sağlamadıklarında uzun vadede yeni bir takım ciddi sorunlara daha açık hale geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla uzun vadede göçmenlerin eğitiminin sadece göçmen çocuklar için yasalardan ve uluslararası sözleşmelerden kaynaklanan bir hak olarak değil aynı zamanda sığınılan ülkenin vatandaşları açısından da önem taşıdığı, sığınılan ya da göç edilen ülkenin sosyolojisinde de önemli ve kritik bir alan olarak ele alınması gerektiği açıktır. Bununla birlikte Türkiye’de hala Suriyeli sığınmacı çocukların okullarında okulların okullaştırılmalarının tam olarak gerçekleştirilmediği, MEB istatistiklerindeki 2017 rakamlarına göre hala % 41’lik okul çağı bir nüfusunu okullaştırılmadığı görülmektedir. Böyle olmakla birlikte okullaştırılan sığınmacı öğrencilerde okul bırakma oranı da yüksektir.

Göçmen çocukların eğitim olanaklarından yararlandırılmalarının devamlılığının sağlanması ayrı bir sorun alanıdır. Sığınmacı çocuklara verilen eğitimin niteliği, verilmiş biçimi, ihtiyacı karşılama düzeyi bu konuda kritik önem taşımaktadır (Uğurlu, 2018). Bu bağlamda hem okul yöneticileri hem de öğretmenler okullarda göçmen çocuklarla doğrudan etkileşime giren grubu oluşturmaktadır. Bu nedenle göçmen çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları doğrudan gözlemlene olanağına sahip meslek gruplarını oluşturmaktadırlar. Bu araştırma, Türkiye’de göçmen çocukların güncel eğitim sorunlarının onlarla en doğrudan ilişki geliştiren ve çeşitli eğitim ortamlarında yakından gözlemlene olanağına sahip olan yönetici ve öğretmen bakış açısı ile ortaya konulmasına ve yeni çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

Yönetici ve öğretmenlerin göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerilerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde olup nitel araştırma yöntemi ve bu yöntem içerisinde yer alan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda derine gidilerek, yüzeyin altındakini çıkarmak esastır (Glesne, 2013). Creswell’e (2013) göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi

kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesidir.

2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya devlet okulları ve geçici eğitim merkezlerinde görevli 12 yönetici, 71 öğretmen olmak üzere toplam 83 katılımcı destek vermiştir. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcıların görev yaptıkları okul ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcılarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı

		Devlet Okulu		Geçici Eğitim Merkezi (GEM)		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Yönetici	K	1	1	0	0	1	1
	E	8	11	3	3	11	14
	T	9	12	3	3	12	15
Öğretmen	K	17	20	24	29	41	49
	E	12	14	18	22	30	36
	T	29	34	42	51	71	85
TOPLAM		38	46	45	54	83	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 15’i (n=12) yönetici, %85’i (n=71) öğretmenlerden oluşmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların genel özellikleri açısından, araştırmaya devlet okullarında çalışan yöneticiler ve geçici eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler daha fazla katılmıştır. Öğretmenlerde kadınların sayısı daha fazla, yöneticilerde ise erkek katılımcıların sayısı daha fazladır.

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında konu üzerinde yapılan diğer araştırmalar ve sorun alanları incelenerek kategoriler belirlenmiş ve görüşme formunda bu başlıkları içeren sorular yer almıştır. Görüşme formu üç alt bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların görevi (yönetici ve öğretmen), cinsiyeti, görev yeri (devlet okulu, özel okul, geçici eğitim merkezi) sorulmuştur. İkinci bölümde görev yapılan okuldaki göçmen öğrencilerin (a) sınıflara dağılımı, (b) kaynaklık eden ülkelere göre dağılımı, (c) psikolojik destek alma durumu, (d) ekonomik destek alma durumu, (e) başarı artırıcı ek destek alma durumu, (f) diğer öğrencilerle ilişkileri sorulmuştur. Üçüncü bölümde okulunda ve/veya sınıfında göçmen öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri sorulmuştur. Oluşturulan veri toplama aracı uzman görüşüne gönderilerek öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın verileri çevrimiçi anket uygulama yoluyla 2018 yılı Nisan-Mayıs-Haziran dönemlerinde üç aylık bir süreçte toplanmıştır. Özellikle devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) görevli olanlara ulaşabilmek için bu görevlilerin iletişim için kullandıkları çeşitli sosyal medya gruplarında soru formunun linki düzenli aralıklarla paylaşılmıştır. Toplanan veriler genel olarak birbirine benzemeye başladığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuş ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca analizlerde farklı bir araştırmacı tarafından yapılan analizler arasında tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Her iki analizci tarafından yapılan kategoriler ve temaların oluşturulması arasında tam tutarlılık sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulguların sunumunda araştırmanın alt problemlerine göre sunulması benimsenmiştir. Bu bağlamda öncelikle okul ve sınıflarda göçmen öğrencilerin genel durumu, okulunda ve sınıfında göçmen öğrenci bulunan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim sorunları ve son olarak adı geçenlerin bu sorunlara çözüm önerileri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.1. Okul ve Sınıflarda Göçmen Öğrencilerin Genel Durumuna İlişkin Bulgular

Okul ve sınıflardaki göçmen öğrencilerin (a) sınıflara dağılımı, (b) kaynaklık eden ülkelere göre dağılımı, (c) psikolojik destek alma durumu, (d) ekonomik destek alma durumu, (e) başarı artırıcı ek destek alma durumu, (f) diğer öğrencilerle ilişkilerini içeren bu bölümde elde edilen bulgular Tablo 2’de tümü birlikte verilmiş ve aşağıda her biri alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.1.1. Sınıflara Dağılım

Araştırma bulgularına göre, göçmen öğrencilerin %83'ü (n=69) birlikte, % 12'si (n=14) ayrı eğitim görmektedir. Devlet okullarından katılımcı yöneticilerin büyük bir çoğunluğu (n=9) görev yaptıkları okullarda bu öğrencilerin sınıflara dengeli bir biçimde aynı düzeydeki sınıfların şubeleri arasında dağıtıldığını, bu uygulamanın göçmen öğrencilerin okula ve sınıfa uyumunu kolaylaştırdığını belirtmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.
Göçmen Öğrencilerin Sınıflara Dağılımına İlişkin Bulgular

		Yönetici		Öğretmen		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Sınıflara dağılım	Birlikte	9	11	60	72	69	83
	Ayrı	3	4	11	13	14	17
	Toplam	12	15	71	85	83	100
Kaynak ülke	Suriyeli	11	13	65	78	76	92
	Diğer	1	2	6	7	7	8
	Toplam	12	15	71	85	83	100
Psikolojik destek	Alıyor	1	2	3	4	4	5
	Almıyor	11	13	69	81	80	95
	Toplam	12	15	71	85	83	100
Ekonomik destek	Alıyor	12	15	71	85	83	100
	Almıyor	0	0	0	0	0	0
	Toplam	12	15	71	85	83	100
Başarı artırma	Alıyor	10	12	67	81	77	93
	Almıyor	2	3	4	4	6	7
	Toplam	12	15	71	85	83	100
Arkadaş ilişkileri	Olumlu	4	6	19	23	23	28
	Olumsuz	8	9	52	62	60	72
	Toplam	12	15	71	85	83	100

Geçici Eğitim Merkez'lerinde (GEM) tüm öğrencilerin göçmen öğrencilerden oluştuğu bir sistem benimsenmektedir. Bu tür okullarda göçmen öğrenciler genellikle kendileri gibi çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç eden öğrencilerle birlikte öğrenimlerine devam etmektedirler. GEM'lerde görevli öğretmen ve yöneticilerin de göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim aldıklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Devlet okullarındaki uygulama daha dikkate değerdir. Araştırmada devlet okullarında yönetici olan katılımcıların küçük bir bölümü (n=3) okuldaki yabancı öğrencilerin kendileri gibi yabancı ya da göçmen öğrencilerle eğitim almaya devam ettiklerini belirtmiştir. Bu yöneticiler: "...okullarında göçmen öğrencilerin eğitimini özellikle dil öğrenmelerini kolaylaştırmak ve okula uyumlarını sağlamak için okuldaki tüm aynı sınıf düzeyindeki öğrencileri sayı yeterli olduğu oranda ayrı bir sınıfta toplayarak eğitim verildiğini" (Yönetici-12, Devlet Okulu) belirtmiştir. Ancak "yine de tüm öğrenciler için bunun mümkün olmadığını, sadece 1. ve 2. sınıf düzeyinde bu uygulamaları gerçekleştirebildiklerini, diğer sınıf düzeylerinde ise öğrencilerin farklı gruplara dağıtıldığını" (Yönetici-8, Devlet Okulu) belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler de yöneticilerle uyumlu biçimde bulunmuştur. Tüm katılımcılar içinde öğretmenlerin % 13'ü (n=11) göçmen öğrenciler için özel sınıflar oluşturulduğunu belirtmiştir.

3.1.2. Kaynak Ülke

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin okul ve sınıflarındaki göçmen öğrencilerin % 92'si (n=76) Suriyeli, %8'i (n=7) Afgan (n=4) ve Irak'tan (n=3) göçmen öğrencilerden oluşmaktadır (Tablo 2). Araştırmaya katılan 12 yöneticiden 11'i okullarında daha çok Suriyeli öğrencilerin bulunduğunu, sadece 1 yönetici okullarında Afgan ve Iraklı öğrencilerin de oldukça fazla sayıda olduğunu belirtmiştir. Geçici eğitim merkezlerinde görevli öğretmenler, sınıflarındaki tüm öğrencilerin Suriyeli olduğunu belirtmiştir. "52 tane öğrencim var. Hepsi Suriyeli" (Öğretmen-29, Kadın, Türkçe öğreticiliği, GEM). Devlet okullarında görevli öğretmenler de sınıflarında genellikle Suriyeli göçmen çocukların daha fazla olduğunu belirtmiştir: "Sınıfımda 36 öğrencim var. Üç Suriyeli ve bir de Iraklı öğrencim vardı. Birbirlerinden çok hoşlanmıyorlar. Iraklı öğrenci okul idaresi tarafından diğer şubeye aktarıldı" (Öğretmen-68, Kadın, Devlet Okulu).

3.1.3. Psikolojik Destek

Araştırmada savaş ve çatışma nedeniyle göç eden çocukların eğitim sorunlarının travmatik yaşantılarından etkileneceği gerekçesi ile bu öğrencilerin okullarda psikolojik destek alıp almadıkları da sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların % 95'i (n=80) okullarındaki ya da sınıflarındaki göçmen çocukların herhangi bir psikolojik destek almadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların sadece %5'i (n=4) okul ve sınıflarında göçmen öğrencilerin psikolojik destek aldığını belirtmiştir (Tablo 2). Öğretmenlerden 3 ve yöneticilerden 1 katılımcı göçmen öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden destek aldığını belirtmiştir. Özellikle GEM'lerde görevli öğretmenler, merkezde bu öğrencilere yönelik psikolojik destek alabilecekleri bir çalışmanın yürütülmediğini belirtmiştir:

“Okulda Suriyeli öğrenciler için herhangi bir psikolojik destek çalışması yürütülüyor. Varsa da ben bilmiyorum. Sınıftaki hiçbir öğrenci için şu ana kadar özel bir çalışma için öğrenciye psikolojik destek verilmesiyle ilgili bir çalışma yapılacağı da söylenmedi. Olsa da dil bilmiyor. Derdini anlatabilmesi için çocuğun dilini bilen biri lazım. Ailesi ile birlikte destek olsa yararlı olurdu aslında ama aileyi ikna etmek lazım. İşin ucunda para ya da yardım yoksa hiçbir şeye istekli olmuyorlar. Bunun da onlara ve çocuklara yardımcı olacağını anlatılması gerekiyor” (Öğretmen-27, Erkek, Türkçe öğreticisi, GEM).

“Öğrencilerimden biri yüksek seslerde korktuğu için yardım alabileceğini düşündük ve okul rehber öğretmenine haber verdik. Birkaç kez görüştü ama travmatik, bunların olması normal dediği için ekstra bir şey yapmadık. Çocukta uyum güçlüğü var ve ya dilden ya da anlayamadığımız başka sebeplerden öğretilenleri anlamıyor. Belki daha ayrıntılı bir psikolojik yardım olsa daha yararlı olabilir ama okulda bir tane rehber öğretmen var. Okul ortamında çok ilgilenmesi ve sonuç alması zor görünüyor. Aileyi Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendirdi ama aile randevulara gitmiyor” (Öğretmen-43, Kadın, Devlet Okulu).

Görüldüğü gibi, göçmen öğrencilerin psikolojik destek ihtiyaçları olduğu belirtilmekle birlikte yeterince destek almadığı bulunmuştur.

3.1.4. Ekonomik Destek

Araştırmada katılımcıların tümü (n=83) göçmen çocukların çeşitli kuruluşlardan ekonomik destek aldıklarını belirtmiştir (Tablo 2). Araştırmada katılımcıların hiç biri okul ve sınıflarındaki göçmen öğrencilerin destek almadıklarını belirtmemiştir. GEM'lerde bu yardımların daha sistematik verildiği anlaşılmaktadır:

“UNICEF'ten ve Kızılay'dan yardım almaktadırlar. Kırtasiye yardımı, kıyafet yardımı, okula gelen öğrencilere her ay belirli bir miktar para yardımı yapılmaktadır” (Öğretmen-28, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

Aynı biçimde devlet okullarında görevli yönetici ve öğretmenler de özellikle Suriyeli göçmen öğrencilerin hem Kızılay hem de okula gelen yardımlar kanalıyla desteklendiğini ve ihtiyaçlarının çeşitli kamu kurumları, yardım kuruluşları ve sivil toplum örgütleri kanalıyla karşılandığını belirtmişlerdir:

“Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kanalıyla sosyal uyum projesi adı altında her öğrenciye küçük miktarlarda yardım dağıtıldığı oldu ama daha çok UNICEF'in ve çeşitli diğer yardım kuruluşlarının dağıttığı yardımlar oluyor. Okul olarak bir para dağıtımından çok kıyafet ve yiyecek malzemesi çocukların ailelerine gidiyor. Bir de hayır kurumlarından gelen küçük yardımlar oluyor. Aslında genellikle çok sayıda kurumdan yardım alıyorlar ama bu yardımların dengeli dağıldığını kontrol eden bir mekanizma yok. Bazı çocukların durumu daha iyi ama bazılarının yeterince destek alamadıklarını görmek de mümkün. Bu çocukların bazılarının ailelerinde ağabey ve ablalarının çalıştığını biliyorum. Anneler genellikle daha küçük çocukları olduğu için ve dil bilmedikleri için çalışmıyor. Okula gitmesi gereken lise hatta daha küçük yaşta çocuklar çalışıp ailelerine bakıyor. Ama bazı ailelerin de durumu daha iyi. Bu konuda bir denge sağlanması şart” (Yönetici-4, GEM).

3.1.5. Başarı Artırma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların % 93'ü (n=77) göçmen öğrencilerin başarı artırıcı ek destek aldıklarını, % 7'si (n=6) ise ek bir destek almadıklarını belirtmiştir. Alınan ek desteğin içeriği incelendiğinde, Türkçe eğitimi için alınan kurs ve özellikle geçici eğitim merkezindeki etkinliklerin bu kapsamda değerlendirildiği, bunun dışında diğer ders ve konularda başarıyı artırıcı bir destek verilmediği bulunmuştur (Tablo 2).

Araştırmaya katılan yöneticilerin (n=10) ve öğretmenlerin (n=67) büyük bir çoğunluğu göçmen öğrencilerin başarı artırıcı ek destek olarak Türkçe öğrenmeleri için fırsatlar sağlandığını ancak hala bu konuda sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Ancak ek destek alınmadığını belirten %7'lik (n=7) grup, dil öğrenmenin yanı sıra Fen Bilimleri ve Matematik gibi derslerde de öğrencilerin destek almalarının yararlı olacağını, dil öğrenme için verilen desteğin zaten çocuklarının ders içeriğini oluşturduğunu, özellikle GEM'lerde verilen eğitimin tümüyle Türkçe öğrenmeye odaklı olduğunu ve bunun ek bir destek sayılamayacağını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenlerin göçmen öğrencilerden başarı beklentisinin düşük olduğu söylenebilir. Özellikle devlet okullarındaki öğretmenlerin yabancı

öğrencilerden dil öğrenmelerini bekledikleri ve diğer derslerde başarının ancak dili öğrendikten sonra mümkün olabileceğini bu nedenle yüksek başarı beklentisinde olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır:

“Yabancı öğrencilerin öncelikle dil öğrenmeleri yeterli. Hem anlamada hem de konuşarak iletişim kurmakta hala zorlanıyorlar ve kendi dillerinde (Arapça) konuşmaya başlıyorlar. Etraflarındaki tüm arkadaşları kendi ülkelerinden insanlar oldukları için Türkçe öğrenmeleri gecikiyor. Aslında Türkçeyi öğrenmeleri için yoğun bir şekilde dile maruz kalmaları gerekir ama burada kendi ülkelerinde gibi yaşadıkları ve kendi çevrelerinden çok fazla vatandaşları bulunduğu için dil öğrenmeleri gecikiyor. Derste Arapça konuşmalarını engellemek de zor. Kendilerini ifade etmede zorlandıkları anda hemen Arapça konuşmaya başlıyorlar. Bu yüzden Türkçeleri yavaş geliyor. Ayrıca evde aileleri ile de kendi dillerinde konuştukları için öğrenilenler çabuk unutuluyor” (Öğretmen-27, Erkek, Türkçe öğreticisi, GEM).

Devlet okullarındaki durum ise biraz daha farklıdır. GEM’lerde göçmen öğrenciler özel bir eğitim programı ile Türkçe öğrenmeye dönük farklı bir eğitim programı uygulanırken devlet okullarındaki göçmen öğrenciler, yaşlıları olan diğer Türk çocuklarla aynı eğitim programını almaktadır. Devlet okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre, göçmen öğrencilerden başarı beklentisinden önce uyum sağlamlarının ve dil öğrenmelerinin gerekli olduğu, dolayısıyla bu öğrencilerden başarı beklentilerinin düşük olduğu belirtilmiştir:

“Sınıftaki Suriyeli öğrenciler için zaman zaman dil çalışmaları yapmak için özel zaman ayırmaya çalışsam da çok ilerleme sağlayamadık. Bence ayrı bir sınıfta kendileri gibi öğrencilerle olmaları onlar için daha yararlı olabilir. Derse çok fazla katılmıyorlar. Biraz uyum sağlasın ve arkadaşlarıyla kaynaşsın yeterli diye bakıyorum artık” (Öğretmen-70, Erkek, Devlet Okulu).

Görüldüğü gibi GEM’lerdeki öğretmenler aynı dili konuşan arkadaşlarıyla bir arada olmalarının dil öğrenmelerini güçleştirdiğini ileri sürerken, devlet okullarındaki öğretmenler, sınıflarda dil bilmedikleri için dersi takip edemediklerini ve programın onlara ağır geldiğini, eğitimden yararlanamadıklarını, bu nedenle özel olarak kendileri için oluşturulmuş programlarla kendi dilini konuşan öğretmenler ve öğrencilerle eğitim almalarının daha yararlı olacağını ileri sürmektedir.

3.1.6. Arkadaş İlişkileri

Araştırma bulgularına göre katılımcıların % 72’si (n=60) göçmen öğrencilerin sınıftaki ve okuldaki diğer arkadaşları ile ilişkilerini olumsuz olarak değerlendirirken, katılımcıların % 28’i (n=23) olumlu olarak değerlendirmiştir (Tablo 2). Öğretmen katılımcıların % 62’si (n=52) göçmen öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşadığını, özellikle diğer ülkelerden gelen yabancı öğrencilerle anlaşmazlıklar yaşadıklarını belirtmiştir. Türk öğrencilerle ilişkilerinde de kendilerini ifade etmekte zorlandıkları için arkadaşlık kurmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

“Kendi aralarında grup oyunları oynamakta zorlanıyorlar. Derste ben düzenlediğimde katılıyorlar. Teneffüslerde yalnız kalıyor ya da kendi ülkelerinden öğrencilerle bir araya gelerek oyun oynamayı tercih ediyorlar. Bunda en büyük etken grup oyunlarında kuralları anlamamaları ve kendilerini ifade edememeleri olabilir diye düşünüyorum. Biraz da çekingenler. Özgüvenleri zayıf. Ancak geçen yıldan beri aynı sınıfta olan çocukların artık bazı kelimeleri öğrenmeleri ve sınıfa kaynaşmaları gerekirken hem uyum sağlayamadılar hem de öğrendiklerini de çabuk unutuyorlar. İlerleme kat edemedik diye düşünüyorum. Hem öğrenmeleri hem de arkadaşları ile uyum sağlamları konusunda nasıl yardımcı olacağımı bilemiyorum artık” (Öğretmen-19, Kadın, Devlet Okulu).

Gerek Tablo 2’de gerekse yukarıda verilen doğrudan alıntıda da görüldüğü gibi göçmen öğrencilerin eğitim gördükleri çevrelerde çeşitli uyum sorunları ve akranları ile sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2. Yönetici ve Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada göçmen çocukların yaşadığı eğitim sorunları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te toplu olarak verilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi, elde edilen bulgulara göre yönetici ve öğretmenler Türkiye’deki göçmen çocukların eğitim sorunları sırasıyla dil sorunu (n=83), öğretim materyallerinin yetersizliği ve uygun olmaması (n=74), veli desteğinin yeterli olmaması (n=68), öğretmenlerin yabancı öğrencilerle çalışmak için önceden yetiştirilmemiş olması, kısaca öğretmen niteliği (n=62), eğitimlerin sürdürülmesinde kurumsal sorunlar (n=56), öğretim sürecinde yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmemesinden ve öğretim sürecine katılımdan kaynaklanan sorunlar (n=25) ve Suriyelilere karşı toplumda yükselen olumsuz algıdan kaynaklanan sorunlar (n=22) alt temaları altında toplanmıştır.

3.2.1. Dil Sorunu

Araştırmada hem devlet okullarında hem de GEM’lerde görev yapan katılımcıların tümü (n=83) göçmen öğrencilerin en büyük ve öncelikli sorunlarının dil sorunu olduğunu belirtmiştir. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi

anlama ve konuşmadaki yetersizlikleri diğer konularda yardım almalarını ve başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konuda hem devlet okulundaki (n=29) hem de GEM’lerde görevli öğretmenler (n=42) tümüyle hemfikirdir. Aynı şekilde araştırmaya katılan devlet okulundaki yöneticilerin (n=9) ve GEM’lerdeki yöneticilerin (n=3) tümü, göçmen öğrencilerin eğitimden yararlanmaları açısından en büyük sorunun dil sorunu olduğunu belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.*Göçmen Öğrencilerin Sorunları*

		Devlet Okulu		GEM		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Dil sorunu	Yönetici	9	11	3	4	12	15
	Öğretmen	29	35	42	50	71	85
	Toplam	38	46	45	54	83	100
Öğretim materyalleri	Yönetici	6	7	2	2	8	9
	Öğretmen	28	34	38	46	66	80
	Toplam	34	41	40	48	74	89
Veli desteği	Yönetici	5	6	3	4	8	11
	Öğretmen	26	31	34	42	60	73
	Toplam	31	37	38	46	68	84
Öğretmen niteliği	Yönetici	4	5	0	0	4	5
	Öğretmen	24	29	34	41	58	70
	Toplam	28	34	34	41	62	75
Kurumsal sorunlar	Yönetici	9	11	3	4	12	15
	Öğretmen	11	13	33	40	44	53
	Toplam	20	24	36	44	56	68
Öğretim sürecine katılım	Yönetici	0	0	0	0	0	0
	Öğretmen	21	25	4	5	25	30
	Toplam	21	25	4	5	25	30
Toplumsal algıda olumsuzluk	Yönetici	5	6	0	0	5	6
	Öğretmen	15	18	2	2	17	20
	Toplam	20	24	2	2	22	26

3.2.2. Öğretim Materyalleri

Araştırmada bir diğer sorun da öğretim materyallerinden kaynaklanan sorunlar olarak bulunmuştur. Katılımcıların % 80’i (n=66) ders araç-gereçleri ve özellikle ders kitapları gibi öğretim materyallerinin göçmen öğrencilerin eğitimi için ihtiyacı karşılamadığını belirtmiştir (Tablo 3).

“Kitaplar nitelik olarak yetersiz. En çok ihtiyaç duyduğumuz şey öğrencilerin seviyelerine uygun kitap” (Öğretmen-18, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

“Verilen ders kitapları yetersiz ve çocukların düzeylerine uygun değil. Bu nedenle öğretmen kitaptan bağımsız, Kendi başına bir program hazırlamak zorunda bırakılıyor. Dil problemi olduğu için anlatılan her şeyi anlayamıyorlar” (Öğretmen-26, Erkek, Türkçe öğreticisi, GEM).

Devlet okullarında görevli öğretmenler (n=34) kadar GEM’lerde görevli öğretmenler (n=38) de öğretim materyallerinin amaca uygun olmadığını ve ihtiyacı karşılamadığını belirtmişlerdir (Tablo 3).

3.2.3. Veli Desteği

Araştırmada katılımcıların % 84’ü (n=68) yabancı öğrencilerin veli desteğinin sorunlu bir alan olduğunu belirtmiştir. Hem yöneticiler (n=8) hem de öğretmenler (n=60) veli desteğinin yetersiz olduğunu ve bunun en çok dil güçlüğünden kaynaklandığını belirtmiştir. GEM’lerdeki öğretmenler (n= 42) veli desteğinin devlet okullarındaki öğretmenlerden (n= 31) daha fazla sorunlu olduğunu belirtirken tam tersine devlet okullarındaki yöneticiler (n=6) GEM yöneticilerine (n= 4) göre daha fazla sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Tablo 3).

“Öğrencilerin gelişim kaydetmeleri için veli desteği şart, ancak velilerle dil bilmedikleri için çocukları hakkında bilgilendirmeler yapmak çoğu zaman pek mümkün olmuyor. Bulduğumuz bölgede yoğun olarak yaşayan Suriyeliler var. Şehrin bazı mahallelerinde sadece Suriyeliler kalıyor. Çevrelerinde ve evde Arapça konuşulmaya

devam edildiği için çocukların Türkçe öğrenmeleri de geç ilerliyor. Dil öğrenmeleri için her koşulu iyi değerlendirmeleri gerekirken Türkiye’de kendi ülkelerini yaşıyorlar. Genellikle kadın öğretmene anneler akrabaları ile birlikte görüşmeye geliyor. Öğretmen erkek olduğunda da mutlaka erkek bir akraba ya da tanıdıkla birlikte yakınları geliyor. Bazı durumlarda Arapça bilen tercüman desteği ile görüşme yapmak zorunda kaldığım da oldu, ayrıca bölgede Arapça bilen öğretmenler de destek oluyorlar. Öğrenciler Türkçe öğrenmekte yavaş ancak ben bir öğretmen olarak Arapçamı ilerlettim diyebilirim.” (Öğretmen-22, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

3.2.4. Öğretmen Niteliği

Araştırmada dile getirilen bir başka sorun da öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik eğitim etkinliklerinde görev alabilecek yeterliklerinin önceden kazandırılmamış olmasıdır. Kısaca öğretmen niteliği olarak adlandırılan bu sorun katılımcıların % 75’i (n= 62) tarafından dile getirilmiştir. Hem devlet okullarındaki öğretmenler (n= 24) hem de GEM’lerdeki görevli öğretmenler (n=34) kendilerinin daha önce bu konuda yeterli biçimde eğitilmediklerini ve bir takım bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan devlet okulu yöneticileri (n=4) öğretmen niteliğini bir sorun olarak görürken GEM yöneticileri bunu bir sorun olarak görmemişlerdir.

“Fakültedeki yıllarımızda yabancı öğrencilere nasıl eğitim verileceğine ilişkin hiç eğitim almadık. Bununla ilgili hizmet içi eğitim etkinlikleri zaman zaman düzenlense de çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Bilgi eksikliklerini daha çok kendim araştırarak bulmaya ve diğer arkadaşlarıma sorarak çözümler üretmeye çalışıyorum” (Öğretmen-18, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

“Sınıfıma Suriyeli öğrencilerden verileceğini duyduğumda önce tedirgin oldum ve bu çocuklara nasıl yararlı olacağımı düşündüm. Meslekte tecrübeli olmama rağmen daha önce hiç yabancı öğrencilerim olmamıştı ve bu çocukların Türkçeyi hiç bilmediklerini görünce açıkçası ürtktüm. Sonradan araştırarak bir şeyler yapmaya çalıştım ama yine de çok yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Öğretmen-19, Kadın, Devlet Okulu).

Gerek doğrudan alıntılardan gerekse Tablo 3’ten de anlaşılacağı gibi hem devlet okullarındaki hem de GEM’lerde görevli öğretmenler, öğretmenlik becerilerinin yabancı öğrencilerle çalışabilecek ekstra bilgiyi gerektirdiğini ancak bu bilginin daha önce edinilmediğini belirtmiştir. GEM’lerde görevli öğretmenler (n=34) hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıklarını belirtmekle birlikte devlet okullarındaki öğretmenlere (n=24) göre daha yetersiz olduklarını ve eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte devlet okullarındaki yöneticiler (n=4) öğretmen niteliğini sorun olarak görürken GEM’lerdeki yöneticiler sorun olarak görmemişlerdir.

3.2.5. Kurumsal Sorunlar

Araştırmada dile getirilen bir başka sorun da göçmen öğrencilerin eğitimindeki kurumsal sorunlar konusundadır. Bu boyutta ekonomik, sosyal ve psikolojik boyutlarda gerek kamu kurumları ve gerekse sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan destekler ve kamuda bu eğitimlerin verilmesindeki anlayış ve bakış açıları dile getirilmektedir. Araştırmada katılımcıların % 68’i (n= 56) kurumsal sorunlar olduğunu belirtmiştir (Tablo 3). Yöneticilerin tümü (n=12), katılımcı grup içinde yer alan öğretmenlerin ise % 53’ü (n=44) göçmen öğrencilerin kamu kurumları ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarından destek almakla birlikte bu desteklerin içeriğinin dengesiz dağıtıldığını (n= 56) belirtmektedir. Devlet okulları ve GEM gibi ikili bir eğitim sisteminin hala devam etmesi (n=54), Suriyeli öğrencilerin eğitimi için görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin geçici statüde çalışması ve görev sürelerinin dolduktan sonra ne olacağını belirsizliği (n=36), daha çok zorunlu ihtiyaçların karşılanmasını içeren desteklerin psikolojik destek, travma sonrası stres tepkilerinin azaltılmasında eksik kalması (n=21), toplumsal entegrasyon sorunları (n=19), veli eğitimi konusundaki organizasyonların yetersizliği ve etkisizliği (n=16), eğitim materyallerindeki sıkıntılar (n=12) kurumsal sorunlar olarak sıralanmıştır. Bu konudaki açıklamalara göçmen öğrencilerin okullar ve sınıflardaki genel durumunda da değinilmiştir.

3.2.6. Öğretim Sürecine Katılım

Araştırmada katılımcıların % 30’u öğretim sürecine yabancı öğrencilerin katılımın sağlanmasında sorunlar olduğunu belirtmiştir (Tablo 3). Bu sorunlar daha önce de belirtildiği gibi kaynak araç gereç yetersizlikleri, öğretim materyallerin içerik olarak uygun olmaması gibi sorunları da içermektedir. Bunun dışında, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılmaları için öğretim tekniklerinin çeşitlendirilmesi gereği üzerinde durulmaktadır:

“Yarışmaları çok seviyorlar. Bu nedenle sınıf içi bilgi yarışmaları düzenliyorum. Eğlendikleri her şey akıllarında daha kalıcı oluyor. Grup çalışmaları yaptırıyorum. Araştırma inceleme ödevleri veriyorum ve sınıfta bana ve arkadaşlarına görsellerle Türkçe sunmasını istiyorum. Bunların hepsi verimli bir şekilde dersimizin geçmesini sağlıyor” (Öğretmen-18, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

3.2.7. Toplumsal Algıda Olumsuzluk

Araştırmaya katılanların üzerinde durdukları bir diğer sorun da yabancılara yönelik toplumsal algıdaki olumsuzluk olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılanların %26'sı (n= 22) toplumda yükselen Suriyeli göçmenlere karşı olumsuz algının diğer velilerin tavırlarına yansiyarak Suriyeli çocukların eğitimini de olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre devlet okullarındaki katılımcı öğretmenler (n=15) ve yöneticiler (n=5) GEM'lerde görevli öğretmenlere (n=2) göre diğer velilerden kaynaklanan olumsuz algıyı daha çok dile getirirken, GEM yöneticilerinden hiç biri bu sorunu dile getirmemiştir (Tablo 3).

“Bazı velilerimiz çocuklarının sınıflarında Suriyeli öğrenciler olmasını hoş karşılamıyor ve başka sınıflara verilmesi için baskı yapmaya çalışıyor. Çocuklar kendi aralarında daha iyi anlaşılıyor ve çok fazla bir dışlamaya karşılaşmadık ancak veliler çocuklar kadar hoşgörülü değiller.” (Öğretmen-19, Kadın, Devlet Okulu).

“Veli toplantılarında son zamanlarda en çok konuşulan konulardan biri de bu yabancı öğrenciler sorunu. Onların çocukları ile aynı ortamda okumalarını istemeyen birkaç veli daha çok tepki gösteriyor.” (Öğretmen-33, Erkek, Devlet Okulu).

“Batı illerinden birinde sınıf öğretmeniyim. Sınıfıma Suriyeli öğrenciler geldikten sonra velilerden hiç beklemediğim tepki alınca çok şaşırđım. Bazı veliler temizliğe dikkat etmediklerini ve çocuklarının başarısını düşüreceği, olumsuz etkilenecekleri gibi nedenlerle huzursuzluklarını açıkça söylüyorlar. Çocuklara yönelik doğrudan olumsuz bir tutum olmasa da çocuklarının arkadaşlık etmelerini engelleyici tavırları olduğunu duyuyorum. Bu sorunu aşmak için velileri bilgilendirici birkaç toplantı yaptım. Geçici bir durum olduğunu belirttim.” (Öğretmen-82, Erkek, Devlet Okulu).

Görüldüğü gibi devlet okullarında bu olumsuz toplumsal algı GEM'lere nazaran daha fazladır. Bunun temel nedeni GEM'lerde öğrencilerin tümünün göçmenlerden oluşmasından kaynaklanmaktadır. Devlet okullarında ise Türk öğrencilerle birlikte eğitim almaktadırlar. Araştırmada yukarıda belirlenen sorunlara çözüm önerileri de sorulmuştur.

3.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarının Çözüm Önerileri

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin %94'ü (n=77) göçmen çocukların eğitim sorunlarına çözüm olarak hem öğrencileri hem de velileri kapsayan dil desteği verilmesini, % 86'sı (n=71) nicelik ve nitelik olarak uygun ders araç gereçlerinin temin edilmesini, % 69'u (n=57) yabancı öğrencilere eğitim verme konusunda öğretmenlere eğitim verilmesini, % 52'si (n=43) farklı kurumlar ve bakanlık tarafından yürütölen çalışmaların ve kaynakların koordine edilmesi ve verilen desteklerin etkin biçimde yapılandırılmasını, % 31'i (n=24) yabancı öğrenciler ve ailelerini kapsayan çalışmalarda kültürel etkinlikler düzenlenerek özellikle dil öğretiminde Türkçeye maruz kalmalarını sağlayacak uygulamaların artırılmasını önermiştir (Tablo 4).

Tablo 4.
Yönetici ve Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

		Devlet Okulu		GEM		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Dil desteği (Veli dâhil)	Yönetici	8	11	3	4	11	15
	Öğretmen	27	32	39	47	66	79
	Toplam	35	43	42	51	77	94
Uygun ders araç-gereçleri	Yönetici	7	8	3	4	10	12
	Öğretmen	24	29	37	45	61	74
	Toplam	31	37	40	49	71	86
Öğretmen eğitimi	Yönetici	6	7	1	2	7	9
	Öğretmen	21	25	29	35	50	60
	Toplam	27	32	30	37	57	69
Kurumsal destek ve koordinasyon	Yönetici	4	5	3	4	7	9
	Öğretmen	19	23	17	20	36	43
	Toplam	23	28	20	24	43	52
Kültürel etkinlikler	Yönetici	1	2	1	2	2	4
	Öğretmen	9	11	13	16	22	27
	Toplam	10	13	14	18	24	31

Tablo 4’te görüldüğü gibi yönetici (n=11) ve öğretmenler (n=66) tarafından en çok üzerinde durulan ve ileri sürülen öneri dil eğitimi konusunda verilen desteğin hem öğrenci hem de ailelerine yönelik olması için önlemler alınmasıdır. Bu tür çalışmalar kısmen yürütülse de öğrenci velileri için bilgilendirici ve özellikle dil öğretimi ile ilgili eğitimlerin yaygınlaştırılmasını önermişlerdir.

“Velilere Türkçe’nin çocuklarının geleceği açısından önemli olduğu anlatılmalı, Bu doğrultuda velilere uzman kişiler seminer vermelidir. Devletimiz veliler için Türkçe Dersi kursları açmalıdır. Velilerin bu kurslara katılması zorunlu tutulmalıdır.” (Öğretmen-18, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

“Velilerle iş birliği yapılmalı, velilere Türkçe öğretilmeli, okul toplantılarına gelmeleri sağlanmalı” (Öğretmen-26, Erkek, Türkçe öğreticisi, GEM).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre yönetici (n=10) ve öğretmenler (n=61) özellikle yabancı öğrencilerin eğitiminde kullanılan ders araç gereçlerinin içeriğinin yeniden düzenlenmesini ve geliştirilmesini önermiştir. Buna ek olarak ders, araç gereç ya da materyallerin bu öğrencilere yönelik olarak uyarlandığı ek materyallerin mutlaka bulundurulması gerektiğini önermiştir.

“Ders kitapları baştan sona değişmeli, öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre her sınıf düzeyine ayrı kitaplar olmalı” (Öğretmen-22, Kadın, Türkçe öğreticisi, GEM).

“Okula sayıca yeterli kitap ve araç gereç gönderiliyor ve öğrencilere dağıtılıyor. Sorun bu kitapların eğitim-öğretimin ihtiyacını karşılaması konusundaki eksiklikler” (Yönetici-2, GEM).

Yönetici ve öğretmenlerin % 69’u (n= 57) öncelikli olarak sınıfta yabancı öğrencilerin bulunduğu öğretmenlerden başlamak üzere, yabancı öğrencilerle çalışabilme yeterliklerinin kazandırılması için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesini önermişlerdir. Bu eğitim faaliyetlerinin özellikle uzman kişilerce verilmesini, zaman ayarlamalarının iyi yapılmasını ve içeriğin seçiminde özenli davranılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, sadece öğretmenlere yönelik ek eğitim faaliyetlerinin yeterli olmadığını, bunun fakültelerdeki yetiştirilme süreçlerinde de dikkate alınması gerektiğini, ülkemizin hatta dünyanın artık bu tür sorunlarla daha çok yüz-yüze kalacağını anlaşılmaması gerektiğini ve öğretmen yetiştirme programlarındaki yaklaşımın bunu dikkate alınarak yeniden biçimlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Dünya hızlı değişiyor ve artık daha çok insan farklı yerlere gidiyor. Son yıllarda bizim ülkemizin de karşı karşıya kaldığı göç dalgalarını düşündüğümüzde biz eğitimciler olarak böyle öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz kaldık, sınıfta kaldık. Bu açık. O zaman fakültede yetiştirildiğimiz yıllarda da bunu dikkate almak lazım ki her koşulda sınıfta ya da okulda zorluklar yaşamayalım. Örneğin Arapça bilen öğretmen arkadaşlarımız bilmeyenlere göre daha çabuk adapte olup daha az sorun yaşadılar. Genç arkadaşlarımızın adapte olma becerileri tecrübelilerden daha iyi oldu. Daha hızlı adapte olup daha yaratıcı teknikler kullanabildiler. Liyakatli ve iyi yetişmiş öğretmenlerle çözülemeyecek sorun yoktur hocam. İş ki biz iyi öğretmen yetiştirelim, hem kendi çocuklarımız hem de bu biçare yavrular için.” (Yönetici-2, Erkek, GEM).

“Bence bu çocuklar kendi dillerini bilen öğretmenlerle çalışmalılar. Zaman kaybını bu şekilde önleyebiliriz. Çocuk kendini ifade edemiyor ve çok sıkıntı yaşıyor. Çocukları sınıflara dağıtırken ya da onların eğitimlerini programlarken bunun dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin ben sınıftaki yabancı öğrencilerime yeterli derecede yararlı olduğumu düşünmüyorum. Belki başka bir sınıfta ve onların dilini bilen öğretmenlerle çalışsalar daha hızlı ilerleyeceklerdi gibi geliyor. Seçme şansım olsaydı sınıfta yabancı öğrenci ile çalışmayı kendi yeterliklerime uygun olmadığı gerekçesi ile tercih etmezdim. Bu çocuklar için oluşturulan merkezlerde eğitim almaları kendileri için de bizim için de ayrıca bizim kendi çocuklarımız için de daha uygun olur. Böyle her yere her okula dağıtılması bana göre yanlış” (Öğretmen-82, Erkek, Devlet Okulu).

Yönetici ve öğretmenlerin % 52’si (n= 43) farklı kurumlar (Göç İdaresi ve diğer kurumlar) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmaların ve kaynakların koordine edilmesi ve verilen desteklerin etkin biçimde yapılandırılmasını önermiştir. Katılımcılara (n=22) göre göçmen çocuklarla ilgili çok sayıda farklı kurumdan talep ve projeler, yardımlar vb. gelmektedir ve birçok başlılık ve gereksiz bürokrasi ve dağınıklık söz konusudur. Bunun daha organize biçimde yapılacağı sistemler oluşturulmalıdır. Daha önce de okullardaki genel durum kısmında açıklanan ve üzerinde durulan travmatik yaşantılara maruz kalmış, savaş ve şiddet eylemleri nedeniyle ülkesini terk ederek göç etmek zorunda kaldığı açık olan bu öğrencilerin daha fazla psikolojik destek alması için olanaklar sağlanması, mekanizmaların iyileştirilmesi ve yeterince psikolojik danışman görevlendirilmesi önerilmektedir (n=18). Her ne kadar bu öğrenciler psikolojik destek alabileceği kurumlara yönlendirilse de yardım alıp alınmadığı izlenmemektedir. En azından bu konuda okula bir bilgi verilmemekte ve öğretmenle iletişime geçilmemektedir. Buna ek olarak, özellikle GEM’lerde ve devlet okullarındaki sınıflarında yabancı öğrenciler olan şubelerde öğrenci mevcutlarının düşürülmesi gerektiği belirtilmiştir (n=16). Bunun için daha çok öğretmen görevlendirilmesi hatta yardımcı öğretmen uygulamasına geçilebileceği önerilmiştir.

Özellikle GEM’lerde görevli öğretmen katılımcılardan bir kısmı (n=14), aynı koşullarda işe alım süreçleri yapılmasına rağmen diğer okul ve kurumlarda çalışan öğretmen meslektaşlarından farklı koşullarda çalıştıklarını belirtmişlerdir. GEM’lerde geçici görevlendirme ile görevlendirilen PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) kapsamında göreve alınan ve çalıştırılan bu öğretmenlerin (Türkçe öğreticilerinin), kalıcı kadro almaları ve gelecek kaygısından kurtarılmaları gerektiği de kurumsal öneriler arasında yer almıştır. Devlet okullarında sınıflarında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerden bazıları (n=12) GEM’lerin sayıca artırılmasının ve sınıra yakın bölgelerde bulunmasının altını çizmiştir. Bu öğrencilerin geçici statüde bulunmaları nedeniyle geri dönüş süreçlerinin hızlandırılmasını ve ülkemizde buldukları süre içinde de kendi ülkelerinin müfredatına göre eğitim almaları gerektiğini önermişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin % 31’i (n= 24) yabancı öğrenciler ve ailelerini kapsayan çalışmalarda kültürel etkinlikler düzenlenerek özellikle dil öğretiminde Türkçeye maruz kalmalarını sağlayacak uygulamaların artırılmasını önermiştir. Katılımcılar, Türk çocukların sığınmacı öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirilmelerini; diğer öğrencilerin ve velilerinin bu öğrencileri kabullenmeleri (toplumsal kabul) için ek çalışmalar yürütülmesini önermişlerdir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

2011 yılından itibaren Suriye’den gelen göç dalgasını yoğun bir biçimde yaşayan ülkemizde göçün sosyolojik, ekonomik, siyasal sonuçları kadar eğitimsel sonuçları da olmaktadır. Önceki yıllarda Irak, Afganistan, Afrika ülkeleri, Türki Cumhuriyetler gibi çeşitli ülkelerden göç alan ülkemiz özellikle 2011 yılından itibaren yoğun biçimde Suriye’den göç almaya başlamıştır. Savaşın olumsuz etkilerinden kaçarak ülkemize sığınan Suriyeli göçmen sayısı diğer tüm göç veren ülkelerden sayıca daha fazla ve topluca gerçekleşmiştir. Göç İdaresinin verilerine göre, 22 Mart 2018 tarihi itibarıyla Türkiye’de kayıt altına alınan Suriyeli göçmen sayısı 3.561.707 olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak ülkemizde doğan yeni bir kuşak da söz konusudur. 2018 rakamlarına göre Türkiye’de her yıl yaklaşık 340 bin göçmen çocuk doğmaktadır. Demografik dağılım dikkate alındığında göçmenlerin %54’ünün çocuklardan (UNICEF, 2015) oluşması sağlık, bakım, beslenme kadar eğitim açısından da konunun değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Öncelikle Türkiye’de göçmen çocukların sağlık, bakım, beslenme, güvenlik gibi birincil ihtiyaçları kadar eğitimsel önlemler alındığını da belirtmek gerekir. 2014 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda yapılan bir değişiklik ile Suriyeli sığınmacı çocukların MEB’na bağlı okullarda ve onlar için özel olarak oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitime erişimleri için düzenlemeler yapılmıştır. Hangi sebeple Türkiye’de bulunursa ve hukuki statüsü ne olursa olsun tüm göçmen çocukların okula devam etmesi ile ilgili yasal herhangi bir engel bulunmamaktadır (MEB, 2010/48 ve 2014 Genelgeler). MEB tarafından çıkarılan genelgelere göre çocukların geldikleri ülkedeki eğitim durumlarının ispatlayamaması durumunda bu tespit, oluşturulan bir komisyon tarafından yapılmakta ve çocuklar bu komisyonun belirlediği sınıftan itibaren eğitim-öğretime başlamaktadır. Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitimsel olarak desteklenmesinde PICTES Projesi olarak anılan proje önemli yer tutmaktadır. PICTES, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesidir. MEB ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda MEB’nin faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir. Proje süresi 03.10.2016 tarihi itibarıyla iki yıl süreyle sınırlı olarak başlatılmış, 2021’e kadar uzatılmıştır. Projenin genel amacı, geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye’deki eğitime erişim sağlamalarına katkı yapmak olarak açıklanmaktadır. Proje kapsamında 9000’e yakın sözleşmeli öğretmen Türkçe öğreticisi, rehberlik öğretmeni gibi çeşitli branşlarda görevlendirilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye’ye sığınan Suriyeliler devlet okulları ve GEM’in oluşturduğu ikili yapıda eğitim görmektedir. GEM, okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretime kapsayan eğitim merkezleridir (MEB, 2014). Kısa vadede eğitim sorununa çözüm olarak adı üzerinde “geçici” olarak oluşturulan ve yararlı olan bu kurumların uzun vadede sığınmacı çocukların Türkiye’ye entegrasyonunu zorlaştıracağı açıktır. Bu nedenle MEB tarafından, GEM’lerin süreç içerisinde kademeli olarak kapatılarak sığınmacı öğrencilerin devlet okullarına yönlendirilmesi, geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla resmi okullara yönlendirilmesi kararı alınmıştır. Bu kapsamda anaokulu ve 1. Sınıflara kayıtlar zorunlu olup 5. ve 9. Sınıf öğrencileri de yoğun Türkçe eğitimine tabi tutularak bir üst sınıfta resmi okullara kaydedilmesi uygulaması yapılmaktadır. Ayrıca bu süreç içerisinde halen devam eden GEM’ler için eğitim-öğretim ders çizelgeleri 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde güncellenmiştir. GEM’lerde kendi dil ve uyarlanmış müfredatlarında eğitim gören Suriyeli öğrenciler için haftada 15 saat Türkçe dersi eklenmiştir. Bunun dışında Türkçe dil eğitimine ağırlık veren Bakanlığın Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyeliler için Türkçe kursları açtığı, örgün ve yaygın eğitimi özendirme için basılı materyaller hazırladığı ve broşürlerle özellikle Suriyeli nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu illerde bu tür faaliyetlere ağırlık verdiği anlaşılmaktadır.

(MEB İzleme raporları MEB, 2016, 2017). Kısa vadede yararlı olan bu kurumların uzun vadede sorun kaynağı olacağı açıktır. Ancak bazı öğretmenler, devlet okullarında göçmen öğrencilerin eğitimden yeterince yararlanamadıkları için GEM'lerin yaygınlaştırılarak artırılmasını ve diğer illere de kurulmasını önermiştir. İkili eğitimsel yapıların uzun vadede yeni sorun kaynakları oluşturacağı ve geçici bir çözüm olarak düşünülen bu merkezlerin uzun vadede farklı sorunlara zemin hazırlayabileceği dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla MEB'in aldığı bu karar oldukça olumludur.

Göçmen çocuklar ve dezavantajlı öğrenciler nitelikli eğitime en çok ihtiyaç duyan gruplar arasında yer almakla birlikte genellikle bundan en az yararlanabilenler arasında yer almaktadırlar (Field, Kuczera ve Pont, 2007). Türkiye'de 2017 MEB izleme raporları verilerine göre 2016-2017 öğretim yılında çağ nüfusunun % 59'u, 2017-2018 öğretim yılında ise % 65'i okullaştırılmıştır. Hala çağ nüfusu için okullaştırılmayan çocuklar mevcuttur.

Yapılan araştırmalarda dünyada göçmen çocukların eğitime katılmalarının önündeki engeller, zorlu ekonomik yaşam koşulları nedeniyle eğitimin öncelik olarak görülmemesi; eğitime erişim güclüğü, bulunduğu çevrede ya da yakınlarda eğitim kurumu bulunmaması ya da erişebilse bile belgeleme ve kayıt sorunları; göçmenlik süresinin uzaması nedeniyle statüsündeki belirsizlik; dil ve kültürel uyumsuzluklar; göçmenler için sağlanan eğitimin niteliğinin düşük olması, ihtiyaçlarını karşılamaması; öğretmenlerin göçmen çocukların kapasitelerine ilişkin düşük başarı beklentisi; okulun ve öğretmenlerin ailelerden gerçekçi olmayan yüksek beklentileri; eğitim materyallerinin uygun olmaması ve kendi dilinde yeterli ve nitelikli tercüme kaynak bulunmaması olarak sıralanmaktadır (He, Bettez ve Levin, 2015; Peterson, 2011; UNICEF, 2016).

Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalarda özellikle Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları, dil sorunu; eğitim düzeyini kanıtlayıcı belge eksiklikleri nedeniyle bürokratik engellerin ortaya çıkması; göçmenlerin, devlet okulu, geçici eğitim merkezi (GEM), bazı özel okullar ve merdiven altı ortamlarda eğitim almaları nedeniyle eğitimde koordinasyonun sağlanamaması; devlet okullarının yabancı öğrencilere hizmet verme konusunda hazırlıksız yakalanmaları nedeniyle oluşan fiziki alt yapı yetersizlikleri; öğretmenlerin yabancı öğrencilerle çalışma konusunda yeterince bilgiye sahip olmamaları; müfredat ve öğretim materyallerindeki eksiklik ve yetersizlikler olarak belirlenmiştir (Coşkun, Ökten, Dama, Barkçın, Zahed, Fouda, Toklucu ve Özserp, 2017; Emin, 2016; Erdoğan, 2014; Kirişçi, 2014; Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Özer, Levent ve Çayak, 2017; Seydi, 2014; Yılmaz, 2015).

Türkiye'de göçmen çocukların eğitim sorunlarının güncel durumunu, öğretmenler ve yöneticilerin bakış açılarından değerlendiren bu araştırmanın bulguları da bunu doğrulamıştır. Süreç içinde bazı sorunların çözüm bulduğu anlaşılmaktadır. Örneğin yasal olarak yapılan düzenlemelerle eğitime kayıt için kanıtlamada belge sorunu yukarıda da ifade edildiği gibi 2014 yılında çıkarılan genelge ile çözüme kavuşturulmuştur (MEB, 2010/48 ve 2014 Genelgeler). Son yapılan düzenlemelerle devlet okullarının fiziki kapasitelerinin geliştirilmesi için ek kaynaklar ayrılması, müfredat ve öğretim materyallerindeki eksikliklerin giderilmesi, dil eğitiminin yaygınlaştırılması gibi önlemler artırılmıştır (MEB İzleme raporları MEB, 2016, 2017). Koordinasyon sorununun çözümü için göçmenlere ilişkin tüm kaynak aktarımı ve uygulamalar Göç İdaresinin sorumluluğuna verilmiştir. Yine de sorunların hala devam ettiği ve çözüme kavuşturulamayan sorunlar olduğu dikkat çekmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri de göçmen sayısının fazlalığıdır. Demografik olarak ele alındığında, sınır bölgelere yakın yerleşim yerlerinde nüfus yoğunluğunu tersine çevirebilecek kadar yüksek rakamlara ulaştıran böyle bir göç dalgası ile hele hele kıt kaynaklarla hiçbir ülken rahatlıkla ve sorunsuz başa çıkamayacaktır. Dolayısıyla kademeli olarak zaman içinde çözüme kavuşturulması için eylem planları yapılması ve toplumsal algının daha da olumsuzlaşturmaması için önlemlerin alınmaya devam edilmesi gerekmektedir.

Araştırmada öncelikle göçmen çocukların okul ve sınıflardaki mevcut durumunu ortaya koymak üzere, öğrencilerin sınıflara dağılımı, kaynaklık eden ülkelere göre dağılımı, psikolojik destek alma durumu, ekonomik destek alma durumu, başarı artırıcı ek destek alma durumu ve diğer öğrencilerle ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin okul ve sınıflarındaki göçmen öğrencilerin % 92'si Suriyeli, %8'i Afganistan ve Irak'tan göçen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum MEB istatistikleri ve Göç İdaresi rakamları ile uyumlu olarak bulunmuştur. Ülkemizde hali hazırda en fazla göçmen nüfus Suriyeli göçmenlerden oluşmaktadır. Okullarımızda da en fazla göçmen öğrenci Suriyeli öğrencilerdir.

Yönetici ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre bu öğrencilerin %83'ü diğer öğrencilerle birlikte, % 12'si diğer öğrencilerden ayrı olarak oluşturulan özel sınıflarda eğitim görmektedir. Devlet okullarından katılımcı yöneticilerin büyük bir çoğunluğu görev yaptıkları okullarda göçmen öğrencilerin sınıflara dengeli bir biçimde dağıldığını, bu uygulamanın göçmen öğrencilerin okula ve sınıfa uyumunu kolaylaştırdığını belirtmiştir. GEM'lerde sadece göçmen öğrenciler eğitim almaktadır. Buralardaki öğretmen ve yöneticilerin bir kısmı birlikte eğitim alınmasını diğer arkadaşları olarak algılamış, bir kısmı da Türk öğrencilerden ayrı eğitim alındığını vurgulayarak ayrı olarak işaretlemiştir. Cevaplar incelendiğinde özellikle devlet okullarında çoğunlukla yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Ancak sınıflarda genellikle göçmen çocuklara yönelik özel bir yetiştirme programı uygulanmamaktadır. Uğurlu'nun (2018) araştırmasında, araştırmaya

katılan öğretmenlerin hiç birinin sığınmacı öğrenciler için özel olarak bir yetiştirme planı yapmadığı bulunmuştur. Sınıflarda sığınmacı Suriyeli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ya da öğrencinin seviyesinin belirlenerek eksik yanlarının tamamlanmasını içeren ayrı bir bireysel plan bulunmamaktadır. Dil bilmeyen, travmatik yaşam deneyimlerine sahip bu öğrencilerin dezavantajlı gruplar gibi kabul edilerek ek yetiştirme programlarından yararlanması daha yararlı olacaktır. Göçmen çocukların da kapsayıcı eğitim bağlamında düşünülmelidir. Araştırmada çok az sayıda okulda özel sınıf oluşturulduğu belirlenmiştir. Chmielewski'ye (2014) göre sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin gruplara ayrılarak ana ülke öğrencilerinden ayrı eğitilmesinin avantaj ve dezavantajlarının iyi düşünülmesi gereklidir. Bu tür uygulamalarda genellikle ayrı biçimde gruplandırılan bu öğrencilerin amaçlanan aksine daha düşük nitelikli eğitim alma olasılıkları bulunmaktadır. Bu tür uygulamaların farklı eğitim sistemlerinde göçmen öğrencileri farklı kurumlara ayırma ya da aynı okul içinde farklı sınıflara, gruplara, kurslara ayırma biçiminde yapılan uygulamaları bulunmaktadır. Rowland ve Davis (2014), göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin çok kültürlü sınıf içi rehberlik dersi uygulamalarının sadece göçmen öğrencilerin okul sistemine uyum sağlamalarını kolaylaştırmakla kalmayacağını, aynı zamanda tüm öğrencilerin başkalarına saygı göstermelerine yarar sağlayacağını ve birlikte yaşama becerilerini artıracığını belirtmiştir. Ülkemizde ayrı merkezlerde eğitim almaları uygulaması hali hazırda devam ederken kademeli olarak GEM'lerin kapatılması ve göçmen çocukların devlet okullarına daha fazla yönlendirilmeleri birlikte eğitim almanın benimsendiğini göstermektedir. Nitekim araştırma bulguları da bunu desteklemektedir.

Göçmen öğrencilerin mevcut durumuna ilişkin bir başka boyut da öğrencilerin ekonomik destek alma durumlarıdır. Göçün doğurduğu ekonomik sebepler göçmen çocukların çocuk işçiliğine ve sokakta çalışmaya açık olduğunu göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalar, ülkemizde özellikle Suriyeli göçmen çocuklarda sokakta çalışma ve çocuk işçiliğinin yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Harunoğulları'nın (2016) Suriyeli sığınmacıların en yoğun biçimde yaşadığı Kilis'te çocuk işçiler üzerinde yaptığı araştırmada, Suriyeli göçmen çocuk işçilerin çeşitli iş kollarında ve farklı sektörlerde düşük ücretle ve uzun saatler çalıştığı ve bunun altında yoksulluk ve ebeveynlerin işsizliğinin yattığı bulunmuştur. Bu durum, Suriyelilere yapılan ekonomik yardımlar konusunu düşündürmektedir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin tümü, okullarındaki ve sınıflarındaki göçmen öğrencilerin en az bir kurumdan ve bazıları birkaç kurum ve sivil toplum kuruluşlarından düzenli biçimde yardım aldıklarını belirtmiştir. Okula devam eden öğrencilerin okul ihtiyaçları karşılanmaktadır. Ancak yapılan yardımlar dengesiz dağıldığı ya da çok koordine olmadığına ilişkin görüşleri ileri sürülmüştür.

Göçmen öğrencilerin mevcut durumuna ilişkin bir başka boyut da öğrencilerin psikolojik destek alıp almadıkları konusundadır. Birleşmiş Milletler Mültecilik Yüksek Komiserliğine (BMMYK-UNCHR, 2014) göre, Türkiye'deki Suriyeli çocuklar savaşı ve acılarını birinci elden yaşamış olup aynı kurumun 2015 yılında yaptığı taramaya göre %51'i psikolojik endişe yaşamaktadır. Mülteci çocuklara yönelik araştırmalar, travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) en sık karşılaşılan sorun olduğunu göstermektedir. Bunu depresyon izlemektedir. Saldırganlık ve diğer duygusal ve davranışsal problemlerin mülteci çocuklarda diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde olma eğilimi vardır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Dolayısıyla göçmen çocukların psikolojik destek almaları hem kendi yaşamlarının kalitesi hem de entegrasyonu sağlamak açısından gereklidir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin %95'i göçmen öğrencilerin psikolojik destek almadığını belirtmiştir. Profesyonel destek almak üzere Rehberlik Araştırma Merkezlerine ve tıbbi kurumlara yönlendirilen öğrencilerin ise takibi yapılamamaktadır. Bu durum kuşkusuz arkadaş ilişkilerine de yansıtacaktır. Nitekim araştırmada katılımcıların % 72'si göçmen öğrencilerin sınıftaki ve okuldaki diğer arkadaşları ile ilişkilerini olumsuz olarak değerlendirirken, katılımcıların % 28'i olumlu olarak değerlendirmiştir.

Araştırmada sınıflarında ve okullarındaki göçmen öğrencilerin eğitim sorunları sorulmuştur. Buna göre Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları hem öğrenci ve hem de veliler açısından dil sorunu; öğretim materyallerinin içerik ve nicelik olarak yetersizliği; veli desteğinin yetersizliği; öğretmen becerilerinin yabancı öğrencilerle çalışabilme açısından yetersizliği; koordinasyon ve eğitim süreçlerinin işleyişi açısından kurumsal sorunlar; öğretim sürecine katılım ve toplumsal algıda olumsuzluk olarak belirlenmiştir.

Dil becerilerinin yetersizliği göçmen öğrencilerin hem eğitimden yararlanma hem de diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler geliştirmelerini engellemektedir (Erdoğan, 2014; Kirişçi, 2014). Bu araştırmada da hem devlet okullarında hem de GEM'lerde görev yapan katılımcıların tümüne göre göçmen öğrencilerin en büyük ve öncelikli sorunlarının dil sorunu olduğu bulunmuştur. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi anlama ve konuşmadaki yetersizlikleri diğer konularda yardım almalarını ve başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Uğurlu'nun (2018) Suriyeli sığınmacı çocukların okul ve sınıf ortamında öğretmenler tarafından desteklenmesinde öğretmen etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmasında sığınmacı öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gözlem formları ile incelenmiş, sığınmacı öğrencilerin dil becerilerinin düşük olması nedeniyle eğitime erişse bile yeterince katılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin 1 ders saatinde sadece 1 kez iletişim kurabildikleri, parmak kaldırmadıkları, dil becerilerinin yetersizliği yanı sıra sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından da kaynaklanan nedenlerle öğretmenler tarafından yeterince ilgilenilemediği;

gruplarla çalışmalara katılmak üzere özendirilse ve grup çalışmalarına katılmak için düzenlemeler yapılsa bile çoğunlukla derse ve grup çalışmalarına katılmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıftaki eğitim süreçlerinden yeterince yararlanabilmeleri için dil becerilerinin geliştirilmesi birincil derecede önemlidir. Bu durum arkadaş ilişkilerinde de diğer öğrencilerle iletişim kurma, kaynaşma daha açık ifade ile sosyalleşmelerine de engel olmakta ve öğrencilerin kendi ülkelerinden arkadaşları ile daha çok oynamalarına ve birlikte zaman geçirmelerine neden olmaktadır. Aynı durum sığınmacı öğrencilerin velileri için de geçerlidir. Ancak sorun sadece öğrencilerin değil velilerin de eğitilmesi ile aşılabılır. Leseman (2007) göçmen çocukların eğitiminin ve desteklenmesinin aileden bağımsız düşünülmemeyeceğini ve bu nedenle aile-çocuk-ev odaklı geliştirme programlarının uygulanması gerekliliğine ve bunun erken çocukluk döneminden itibaren başlatılmasının yararına vurgu yapmıştır. Velilere yönelik olarak Halk Eğitim Merkezlerinde açılan Türkçe kurslarının daha fazla artırılması gerektiğini öneren katılımcılar, veli eğitiminin okula desteği de artıracığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışabilecek yeterlikler konusunda eğitim ihtiyacı bir başka öncelikli sorun olarak belirlenmiştir. Geçmiş yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar da bu soruna vurgu yapmıştır (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Jensen, 2010; OECD, 2009; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Seydi, 2014; Uğurlu, 2018). Yavuz ve Mızrak (2016) öğretmen yardımı ile ilgili vurgulanması gereken iki hususun göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin acil durumlarda eğitim konusunda hizmet-içi eğitim almış olması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı olduğunu belirtmiştir. Ergene'ye (2016) göre, öğretmen faktörü özellikle göçmen öğrencilerin eğitiminde farklı bir anlam taşımaktadır:

“Çünkü öğretmenler, sadece çocukları eğitmek, onlara belirli bilgi ve beceriler öğretmekle kalmazlar, aynı zamanda onların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı bir biçimde gelişmelerine yardımcı olacak ortamlar da yaratırlar. Öğretmenler çocuklarla daha fazla zaman geçirdiklerinden, onların ihtiyaçlarını herkesten daha iyi bilir ve çocuklara yardım edebilirler. Okulda bulunmak ve etkinliklere katılmak çocukların ihtiyaçlarını daha kolaylıkla iletmelerine yardımcı olurlar ve bu gereksinimleri ilk fark eden kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler çocukların oyun ve diğer okul etkinliklerine katılması, özellikle travma sonrasında ve büyük afetler sonrasında çok ihtiyaç duydukları, süreklilik, değişmezlik ve normalite hissinin oluşmasına yardımcı olurlar. Öğretmenlerin yardımıyla daha farklı düzeyde psikolojik yardıma ihtiyacı olan çocuklar belirlenerek çocuğun anne ve babasına yardım kaynakları hakkında bilgi verilebilirler.” (Ergene, 2016).

Öğretmenin bu işlevleri yerine getirebilmesi, bu konuda uzman bilgisi edinmesi ile doğru orantılı olarak artacaktır. Ancak sorun şudur ki, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinde sınıflarında yabancı öğrenciler bulunduğunda onlarla nasıl çalışacaklarına ilişkin ek bilgilendirmeler bulunmamaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yetiştirilmeleri ve dokümanlarla desteklenmeleri gerekir. Sorunun çözümü için atılabilecek bir başka adım da öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlü eğitim içeriklerinin dâhil edilmesi olabilir. Hali hazırda ders içerikleri yenilenen Eğitim Fakültelerine seçmeli derslere çok kültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim gibi dersler dâhil edilmiştir. Ancak bu dersleri verebilecek yetkinlikte öğretim elemanlarının her eğitim fakültesinde bulunup bulunmadığı da incelenmelidir. Çünkü açılan ve verilen eğitim programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmesi, nitelikli ve alanında uzman öğretim elemanları ile mümkündür.

Araştırmada, eğitim materyalleri ve kitap içeriklerinin hala sorun olmaya devam ettiği bulunmuştur. Öğretim materyallerinin içerik ve nicelik olarak yetersizliği özellikle GEM'lerde görevli öğretmenler tarafından daha çok dile getirilmiştir. Bu konuda da MEB tarafından yürütülen çalışmalar devam ettirilmelidir. Ders kitaplarının içerikleri uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Bu konuda üniversitelerle işbirliği içinde MEB tarafından yürütülen çalışmalara hız kazandırılması, içerik oluşturmayı özendirici uygulamalarla göçmenlere çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde dil öğretimi ve diğer eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak materyallerin hazırlanması ve dağıtılmasının daha etkin biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. Bu konuda yoğun göç almış ülkelerin bu sorunlarla nasıl başa çıktığı incelenerek örnek olabilir. Örneğin göçmen entegrasyonu konusunda oldukça başarılı uygulamalar yürüten çeşitli ülkelerde toplumsal katkının sağlanmasına ve gönüllü uygulamalarına daha çok yer verilmektedir. Bizim ülkemizde de gönüllü kuruluşların çalışmaları olmakla birlikte bunun daha çok ekonomik yardımları kapsadığı görülmektedir. Ancak batı ülkelerindeki göçmen entegrasyon üniteleri incelendiğinde, göçmenlerin okul dışı zamanlarda da kültürü tanıtıcı ve içinde bulunduğu topluma uyum süreçlerini hızlandırıcı uygulamalara (sesli kitaplar, ücretsiz eğitim merkezleri, gönüllülerin çalıştığı konuşma grupları ile sosyalleştirme gibi) yer verdiği ve bunu topluma yaydığı ya da yaymaya çalıştığı görülmektedir (U.S. Immigration Policy Program, 2018). Bu önlemler, giderek yükselen göçmenlere yönelik olumsuz algıların azaltılmasına da katkı sağlar. Çünkü toplumda giderek daha fazla özellikle Suriyelilere yönelik olumsuz algıların ve tepkilerin arttığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin %94'ü göçmen çocukların eğitim sorunlarına çözüm olarak hem öğrencileri hem de velileri kapsayan dil desteği verilmesini, % 86'sı nicelik ve nitelik olarak uygun ders araç gereçlerinin temin edilmesini, % 69'u yabancı öğrencilere eğitim verme konusunda öğretmenlere eğitim verilmesini, % 52'si farklı kurumlar ve bakanlık tarafından yürütülen çalışmaların ve kaynakların koordine edilmesi ve verilen

desteklerin etkin biçimde yapılandırılmasını, % 31'i yabancı öğrenciler ve ailelerini kapsayan çalışmalarda kültürel etkinlikler düzenlenerek özellikle dil öğretiminde Türkçeye maruz kalmalarını sağlayacak uygulamaların artırılmasını önermiştir.

Göçmenlerin eğitimi, sadece ülkelerin göçmen nüfusunun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından çok daha kritik anlam taşımaktadır. Öncelikle çocuklardan başlamak üzere göçmenlerin eğitimi ve topluma entegrasyonu, ülkelerde kalış süresinin uzaması söz konusu olduğunda uzun vadede yeni sorunların oluşmasını en başından engelleyerek göç edilen ülkeye en fazla yararı sağlamaktadır. Dolayısıyla göç edenlerin eğitimi, göç edenler kadar göç edilen ülkelerin çocuklarının geleceği için de kritik önem taşımaktadır. Göçe dayalı eğitim sorunlarının bu bakış açısı ile ele alınması, tüm toplumsal kesimlerin ve kurumların işbirliği içinde daha kapsamlı ve ciddiyetle üzerinde durulması, topluma bunun iyi açıklanması gerekliliği gözlerden kaçırılmamalıdır. Yapılan çeşitli açıklamalarda Suriyelilerin geri dönüş süreçlerinin tahmin edilenden daha uzun süreceği ve bunlardan bir kısmının da ülkemizde vatandaşlık olarak kalacağı öngörülere dikkate alındığında, göç ve göçmenlerin eğitimi konusu daha çok önem kazanmaktadır. Göç ve eğitim konusunun sadece göç edenlere değil göç edilen ülke insanlarına da yarar sağlayacağı bakış açısı ile ele alınması ve buna uygun gerçekçi çözümler üretilmesi gerekmektedir. Kısa vadede göçmen çocukların eğitim sorunlarının çözülmemesi ve entegrasyonlarının sağlanamamasının, uzun vadede göç edilen ülkeler için bir güvenlik sorunu haline gelebileceği akıllardan çıkarılmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Coşkun, İ., Ökten, C.E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D. & Özserp, H. (2017). *Engelleri aşmak: Türkiye’de Suriyeli çocukları okullaştırmak*. İstanbul: SETAYayınları, Yayın No: 93.
- Chmielewski, A.K. (2014), An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems, *American Journal of Education*, (120) 3, pp. 293-324.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirli-Yıldız, A. (2016). *Göç ve okul: kültürel farklılıklara saygı ve psiko-sosyal destek*. 30.10.2018 tarihinde https://www.academia.edu/33989241/K%C3%BCl%C3%BCrel_Farkl%C4%B1l%C4%B1klara_Sayg%C4%B1_ve_Psikososyal_Destek adresinden alınmıştır.
- Düşkün, Y.(2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Eğitim Reformu Girişimi. 21.09.2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf adresinden alınmıştır.
- Emin,M.N.(2016).*Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. 21.09.2018 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli_cocuklarin-egitim.pdf adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Erdoğan, M. & Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye’deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Yayın No: 353.
- Ergene, T. (2016). *Risk altındaki çocuklara ilişkin psikososyal destek*. PICTES: Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi oryantasyon eğitimi sunuları. 21.09.2018 tarihinde https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02173627_Risk_AltYndaki_Yocuklara_YIiYkin_Psikososyal_Destek_Tuncay_Ergene_Antalya_YalYYtayY.pdf adresinden alınmıştır.
- Ferris, E & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO. Retrieved September 21, 2018 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190715e.pdf>
- Field, S., M. Kuczera & B. Pont (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education, education and training policy*, OECD Publishing, Paris, 21.09.2018 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264032606-en> adresinden alınmıştır.
- Gaziantep Kent Konseyi, (2014). *Gaziantep’te yaşayan Suriyeli misafirlere ilişkin rapor: Sorunlar ve çözüm önerileri*, 21.09.2018 tarihinde <http://www.gaziantepkentkonseyi.org.tr/dosyalar/GAZ%C4%B0ANTEP%20KENT%20KONSEY%C4%B0%20%20SUR%C4%B0YE%20RAPORU.pdf> adresinden alınmıştır
- Glesne, C., (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Baskı) (Çeviri Editörleri Ali Ersoy- Pelin Yalçinoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harunoğulları, M. (2016) Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi*. Mayıs, 3 (1), 29 – 63.
- He, Y., Bettez, S.C. & Levin, B.B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, (7) 1-29.
- INEE (2013). *Minimum standarts for emergency education*. Retrieved September 21, 2018 from <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/handbook>.
- İmamoğlu, H.V. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (7) 2, 529-546.
- Jensen, B. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge, educational research and innovation*, Paris:OECD Publishing, Retrieved September 21, 2018 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>.
- Kirişçi, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey’s challenges: Beyond the limits of hospitality*. Retrieved September 21, 2018 from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Syrian-Refugees-and-Turkeys-Challenges-May-14-2014.pdf>
- LAUSD (2016) *Guide for educators and school support staff, for immigrant children* Retrieved September 18, 2018 from http://www.aft.org/sites/default/files/im_uac-educatorsguide_2016.pdf
- Leseman, P.M. (2007). Early education for immigrant children. Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14-1 (27), 21-46.
- MEB(2014).*Yabancılaraya yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. 12.10.2018 tarihinde https://denizli.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2014_09/24023256_201421saylgenelge.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB (2016, 2017) *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme raporları*. 28.10.2018 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> adresinden alınmıştır.
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies*. London: Save The Children.
- OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, Paris: OECD Publishing, Retrieved September 21, 2018 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Peterson, S.D. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education: An Interdisciplinary Journal*, 1(1), 1-5.
- Rowland, K.D. & Davis, T. (2014). *Counseling immigrant students in the schools* Retrieved September 21, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084440.pdf>
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sinclair, M. (2007). *Education in emergencies: Commonwealth education partnerships*. Nexus Strategic Partnerships, 52-56.
- Sirin, S.R. & Lauren Rogers-Sirin. (2015) *The Educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Stainburn, S. (2002). Interview: When children flee conflicts, they need food, shelter – and school, says the International Rescue Committee’s Wendy Smith, *Education Week Teacher*, 14(2), 10-11.
- Stuecker, J. (2006). *Education of refugees*. US: Parent Information Resource Center Program.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi: Almanya’da Türk çocukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi
- Türmen, T. (2012). *Afet zamanlarında eğitim: Eğitim izleme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *İçinde Şiddet ve sosyal travmalar*, (ss. 178-242). Ankara: HEGEM Yayınları http://www.hegemvakfi.org.tr/wpcontent/uploads/2018/12/kitap_28122018_son.pdf adresinden alınmıştır. [ISBN: 978-975-2489-09-7]
- UNESCO (2015). *Bridging learning gaps for youth: UNESCO education response to the Syria Crisis (2015-2015)*. Paris.
- UNICEF (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt, regional study*.
- UNHCR (2014). *Turkey Syrian refugee daily strep* Retrieved September 18, 2018 from <http://reliefweb.int/report/turkey/unhcr-turkey-syrian-refugee-daily-sitre>
- U.S.ImmigrationPolicyProgram*(2018).RetrievedSeptember18,2018from<https://www.migrationpolicy.org/programs/us-immigration-policy-program>
- Watkins, K. & Zyck, S.A. (2014). *Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. London: Overseas Development Institute.
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*. 3(2), 175-199.
- Yılmaz, A. (2015) Uluslararası göç ve Türkiye’deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*. 49, Haziran, 475-793.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

For children, who have experienced traumatic life experiences and have to live away from the countries they are accustomed to, migration is a challenging experience. The fact that more than half of the Syrian migrants, who are not yet clear in our country and whose risk remains in their country, consists of children in the education age is a noteworthy aspect of the subject. This requires immigrants to take additional measures for basic care, safety, health, nutrition as well as education. Education is an important tool for migrants to adapt to new environments and living conditions and to avoid past negative life experiences. Although the opportunities for immigrant students are increasing, the education problems of these students are continuing. Major problems identified in various studies, language problem, bureaucratic obstacles due to lack of documents proving the level of education, lack of coordination in education, physical infrastructure deficiencies, teacher competencies, deficiencies and deficiencies in curriculum and teaching materials are determined. The main purpose of this study is to reveal the educational problems of immigrant children in our country and to offer solutions. For this purpose, the following questions were sought:

- 1- What are immigrant students in schools and the classroom:
 - (a) Distribution of classes,
 - (b) Distribution by source countries,
 - (c) Receiving psychological support,
 - (d) Receiving economic support,
 - (e) Receiving additional success support and
 - (f) Their relationship with other students?
- 2- What are the problems experienced by teachers and administrators who teach immigrant students?
- 3- What are the solutions for teachers and administrators to support immigrant students and make more effective use of education and training processes?

2. Method

This research was carried out with a qualitative research method and case study design. In the 2016-2017 academic year, a total of 83 participants, 12 of whom were administrators and 71 teachers, worked in the public schools and Temporary Education Centers (GEM). The data of the study were collected by semi-structured interview technique. Other researches and problem areas on the subject were examined in the formation of the interview form and categories were determined, and questions including these topics were included in the interview form. The data of the study was collected in three months in the period of April-May-June 2018 through online questionnaire application. The data collected in this study were analysed descriptively, and content and the findings of the study were reached. The study included direct quotations for validity and reliability. Also, the consistency ratio was calculated between the analyses performed by a different researcher. Full consistency was achieved between the categories and themes made by both analysts.

3. Findings, Discussion and Results

In the presentation of the findings obtained in the study, it is adapted to present the research according to the subproblems. In this context, first of all, the general situation of immigrant students in schools and classrooms, educational problems according to the opinions of the administrators and teachers who have immigrant students in the school and class and the suggestions of the last ones to solve these problems are given under different headings.

According to the findings of the study, 83% (n=69) of the immigrant students are studying together and 12% (n=14) of the students. The majority of the participants in the public schools (n=9) stated that these schools were distributed among the branches of the same classes at the same level in the schools where they worked and that this practice facilitated the adaptation of immigrant students to the school and class. In Temporary Education Centers (GEM), a system where all students are composed of immigrant students is adopted. In such schools, immigrant students generally continue their education with students who migrate from their country for various reasons. It is seen that the teachers and administrators are working in their GEMs also stated that immigrant students were educated together with other students. According to the findings of the study, 92% (n=76) of the immigrant students in the schools and classrooms of the administrators and teachers were Syrian, 8% (n=7) of students who migrated from Afghanistan (n=4) and Iraq (n=3).

In the study, it was also asked whether the children who migrated because of war and conflict were affected by the traumatic experiences of the education problems and whether they received psychological support in the schools.

According to the findings of the study, 95% (n=80) of the participants stated that the immigrant children in their schools or classes did not receive any psychological support. Only 5% (n=4) of the participants stated that immigrant students had psychological support in their schools and classrooms. According to the findings of the study, 93% of the participants (n=77) stated that immigrant students received additional support for success and 7% (n=6) did not receive additional support. When the content of the additional support is examined, it is found that the course is taken for Turkish education and especially the activities in the temporary education centre are evaluated within this scope and that there is no support to increase the success in other subjects. Teachers in GEMs stated that it is difficult for them to learn languages together with their friends who speak the same language. It suggests that it would be more useful for students to be educated. According to the findings of the study, 72% (n=60) of the participants evaluated the relationships of immigrant students with other friends in the classroom and school while 28% (n=23) of the participants considered positive.

In the study, the education problems of immigrant children were asked to managers and teachers. According to the findings of the study, the problems of education of the immigrant children in our country were as follows: language problem (n=83), inadequacy and lack of teaching materials (n=74), lack of support for parents (n=68), teachers were not previously trained to work with immigrant students (n=62), lack of institutional support using economic, social and other methods (n=56), problems arising from the non-diversification of methods and techniques in the teaching process (n=25) and negative perception of the society towards Syrians problems (n=22).

In the study, 94% (n=77) of the managers and teachers in the study were given the language support including the students and the parents as a solution to the educational problems of the migrant children. Another important point is that the education of immigrant children is addressed together with the language education of their families. 69 (n=57) teachers were trained to provide training to immigrant students, 52% (n=43) coordinated the work and resources carried out by different institutions and ministries, and effective support was given to 31% (n=24) proposed that cultural activities should be organized in studies involving immigrant students and their families and increased practices that would allow them to be exposed to Turkish, especially in language teaching.

The education of migrants is more critical than meeting the educational needs of migrant populations. First of all, the education and integration of migrants, starting from the children, is the most beneficial for the country of immigration by preventing the beginning of new problems in the long term when the length of stay in the countries is increased. Therefore, the education of migrants is also critical for the future of the children of the migrated countries. Considering the assumptions that the return of Syrians will take longer than predicted and some of them will be granted citizenship in our country, the issue of education and immigration gain more importance. Migration and education should be handled not only with the migrants but also with the view of the people of the migrated countries. It should be kept in mind that at short date, education problems of migrant children can become a security problem on the long view.