

TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDAKİ AFGAN
UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
ENTEGRASYONUNDA OKULUN YERİ:
KARAMAN ÖRNEĞİ

Mustafa DOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ahmet ÖZALP

Haziran-2019



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDAKİ AFGAN UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN

SOSYAL ENTEGRASYONUNDA OKULUN YERİ:

KARAMAN ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa DOĞAN

Ana Bilim Dalı: Sosyoloji

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ÖZALP

KARAMAN 2019



TEZ ONAY SAYFASI FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	
Revizyon No	00
Sayfa No	1/1

TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDAKİ AFGAN UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN SOSYAL ENTEGRASYONUNDA OKULUN ROLÜ: KARAMAN ÖRNEĞİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 14.06.2019

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU

Üye : Doç. Dr. Ahmet ÖZALP

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ziyaeddin KIRBOĞA

İmzası

[Handwritten signatures in blue ink]

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 23.05.2019 tarihli ve 23/273 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

TEZ BİLDİRİMİ

Yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Mustafa DOĞAN

ÖN SÖZ

Göç süreci, yetişkin bireyler için olduğu kadar çocuklar içinde sıkıntılı bir süreçtir. Özellikle uluslararası göçü tecrübe eden çocuklar göç öncesinde, göç süreci ve göç sonrasında pek çok sorunla karşılaşabilmektedirler. Göç deneyimi yaşayan çocuklar varış noktasında içine girdiği toplumun dini, dili ve kültürel farklılıklarından kaynaklı bir bocalama süreci yaşayabilmektedirler. Varış noktasındaki eğitim sistemine dahil olan bu çocuklar, okulda da zaman zaman sorunlar yaşayabilmekte, bu sorunlar okul iklimine de yansiyabilmektedir. Yapılan pek çok araştırmada sıklıkla okullar sorun merkezi olarak ele alınmaktadır. Halbuki okullar, göçü tecrübe etmiş bu çocuklar için bocalama döneminde önemli işlevler yerine getirmektedir. Okulun sorunların ortaya çıkış merkezi olmakla birlikte çözüm merkezi de olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu araştırma, Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulun yerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Öncelikle gerek ders sürecinde gerekse araştırma sürecinde beni destekleyen, moral ve motivasyon sağlayan danışman hocam Doç. Dr. Ahmet ÖZALP'e her ulaşmaya çalıştığım da geri dönerek sabır göstermesinden ve emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Ders aşamasında engin bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarıma, özellikle de Doç. Dr. Sefa USTA'ya, ayrıca teşekkür ediyorum. Rapor yazımı sonrasında çalışmamı baştan sona okuyan öğretmen arkadaşlarım Burhan YEMİŞ ve Erdal DEMİR'e, tez özetimi İngilizceye çeviren Muhammet ÖZPINAR'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma için gerekli izinleri sağlayan Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, görüşmeleri gerçekleştirdiğim Karaman 100. Yıl Ortaokulu, İstiklal Ortaokulu, Sabiha

Gökçen Ortaokulu ve Yunus Emre Ortaokulu idareci, öğretmen ve öğrencilerine de teşekkür ediyorum. Ayrıca Mehmet Çavaş İlkokulundaki mesai arkadaşlarım ve öğrencilerime de gözlem sürecindeki desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Özellikle rapor yazım sürecinde beni motive eden, bana destek veren eşim Gülsüm DOĞAN ve ona ayıracak zamanı tez yazımına harcadığım için biricik kızım Neslişah'ıma da ayrıca teşekkür ediyorum.

Mustafa DOĞAN

ÖZET

Bu çalışma, Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulun yerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme tekniklerinden olan ölçüt örnekleme tekniğine göre Karaman ilinde bulunan 4 ortaokulda eğitimlerine devam eden 5. ve 8. sınıf aralığında 14 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde çeşitleme yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımlı yapılandırılmamış gözlem teknikleri kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara, hazırlanan 8 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuş, ses kayıt cihazına kaydedilerek sonrasında yazılı metne çevirilmiştir. Gözlemler ise “Gözlem Kontrol Listesi” vasıtasıyla Karaman ilindeki bir ilkokulda yapılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen kavramlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur.

Okulların, Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonlarına katkısı ile ilgili olarak araştırma sonucunda Türkiye’de kalma sürelerinin, okula devam etme sürelerine yansıdığından olumlu etkisi olduğu, Türkiye’ye gelme yaşlarıyla ilgili olarak, görüşme yapılan öğrencilerin ülkeye geliş yaşlarının 9-11,5 yaş aralığında olduğundan herhangi bir katkısı olmadığı belirlenmiştir. Okulun, dil öğreniminde ve öğrenilen dilin pekiştirilmesinde, arkadaşlık ilişkilerinin oluşumunda ve var olan mahalle arkadaşlığı ilişkilerinin pekiştirilmesinde olumlu katkıları olduğu, okul çevresinin ve öğretmen tutumlarının olumlu olduğu, eğitim sistemleri arasındaki farkların Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda anlamlı bir etkisi olmadığı; ancak öğretmen tutumlarının önemli olduğu, sığınmacı çocukların topluma aidiyet duygularının gelişmemesinden kaynaklı akademik beceri gerektiren meslekleri tercih etmediklerinin geçerli olmadığı, aksine okulların çocuklardaki gelecek beklentilerini desteklediği, Afgan uyruklu öğrencilerin okuldaki

deneyimlerini aileleriyle paylaşmalarının onların dil öğrenimine kısıtlı da olsa katkı sağladığından ailelerin sosyal uyumlarına etki ettiği sonucuna varılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Afgan Uyruklu Çocuklar, Temel Eğitim Kurumları, Sosyal Entegrasyon, Eğitim, Ortaokul, Afgan Öğrenciler, Karaman.*

ABSTRACT

THE PLACE OF SCHOOL IN SOCIAL INTEGRATION OF AFGHAN STUDENTS IN BASIC EDUCATION INSTITUTIONS: THE EXAMPLE OF KARAMAN

This study is a qualitative study aimed at revealing the place of the school in social integration of Afghan students who continue their education in basic education institutions in Karaman province. The study group consists of 14 secondary school students in 5th and 8th grade according to the criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling techniques which continues education in 4 secondary schools in Karaman. The data collection process was diversified, semi-structured interview and participatory unstructured observation techniques were used. During the interviews, the participants were asked the questions in the semi-structured interview form with 8 questions. It was then recorded on the voice recorder and then translated into written text. Observations were made in an elementary school in the province of Karaman through the "Observation Checklist". Descriptive and content analysis were used for data analysis. Themes have been created based on the concepts obtained during the research process.

As a result of the research conducted on the contribution of schools to the social integration of Afghan students, it has been determined that the duration of their stay in Turkey positively affects their attendance periods of school. With regard to the age to come to Turkey, it was determined that there is no contribution because of the students, who were interviewed, were between 9-11,5 years of age when they came to Turkey. It has been found that the school has positive contributions in language learning and in the reinforcement of the language learned, the formation of friendship relations and the reinforcement of existing neighborhood friendship relations. In addition, it was found that the school environment and teacher attitudes were positive and the differences between the education systems did not have

a significant effect on the social integration of Afghan students. On the other hand, it was concluded that teacher attitudes are important and it is not a valid argument that students do not prefer professions that require academic skills due to the lack of sense of belonging to society. On the contrary, it was concluded that schools support the future expectations of children and that the sharing of experiences in the school with their parents contributed to their language learning, social integration.

Keywords: Afghan Children, Basic Education Institution, Social Integration, Education, Secondary School, Afghan Students, Karaman

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
TABLolar.....	x
GİRİŞ.....	1
YÖNTEM.....	4
Araştırma Modeli.....	4
Araştırmanın Evreni.....	5
Problem Durumu.....	9
Araştırmanın Problem Cümlesi.....	12
Araştırmanın Alt Problemleri.....	12
Araştırmanın Amacı.....	13
Araştırmanın Önemi.....	13
Kısıtlılıklar.....	14
Veri Kaynakları ve Veri Toplama Teknikleri.....	15
Verilerin Analizi.....	18
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	20
1.1. Göç Olgusu.....	20
1.1.1. Yabancı Uyruk, Göçmen, Mülteci, Sığınmacı Kavramları.....	21
1.1.2. Göçün Tanımı.....	22
1.1.3. Göç Çeşitleri.....	23
1.1.4. Göçün Nedenleri.....	25
1.1.5. Göç Teorileri.....	25
1.1.5.1. İtme-Çekme Teorisi.....	26
1.1.5.2. Merkez- Çevre İlişkileri Teorisi.....	27
1.1.5.3. Göç Sistemleri Teorisi.....	27
1.1.5.4. İlişkiler Ağı (Network) Teorisi.....	28
1.2. Türkiye'ye Yönelik Dış Göçler.....	29
1.3. Afganistan.....	33
1.3.1. Coğrafi Özellikleri.....	34
1.3.2. Demografik Yapısı.....	35
1.3.3. Yakın Tarihi.....	36
1.3.4. Afganistan ve Göç.....	37

1.3.5. Afganistan ve Eğitim	39
1.4. Entegrasyon	41
1.4.1. U- Eğrisi Yaklaşımı.....	44
1.4.2. W- Eğrisi Yaklaşımı.....	45
1.4.3. V-Eğrisi Yaklaşımı.....	45
1.5. Göç Sürecinde Çocuk ve Eğitim.....	45
1.5.1. Göç ve Çocuk.....	45
1.5.1. Sığınmacı Çocuklar ve Eğitim	48
1.5.2. Sığınmacı Çocuklar ve Okul.....	51
1.5.3. Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitime Erişimi ile İlgili Mevzuat.....	54
1.5.3.1. Uluslararası Hukuk Belgelerinde Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitime Erişimi	54
1.5.3.2. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitime Erişimi ile İlgili Mevzuat	56
1.6. Yurt içi ve Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	57
1.6.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.....	57
1.6.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar.....	60
2. BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMA.....	63
2.1. Göç Deneyimi	63
2.1.1. Türkiye’de Kalış Süresi ve Yaş.....	63
2.1.2. Dil Öğrenme	66
2.2. Eğitim Ortamı.....	70
2.2.1. Arkadaşlık	70
2.2.2. Öğretmen Tutumları.....	73
2.2.3. Okul Ortamı.....	75
2.2.4. Eğitim Sistemi	78
2.3. Gelecek ve Aile	81
2.3.1. Gelecekte Beklentiler	81
2.3.2. Okulun Aileye Katkısı.....	84
3. BÖLÜM: DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	88
KAYNAKÇA	95
EKLER	104

KISALTMALAR DİZİNİ

- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- BM** : Birleşmiş Milletler
- BMMYK** : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
- GİGM** : Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
- IOM** : Uluslararası Göç Örgütü
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- MEBBİS** : Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
- OECD** : Organisation for Economik Co-Operation Development- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
- PISA** : Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TÜBA** : Türkiye Bilimler Akademisi
- UNHCR** : United Nations High Comitee for Refugess- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Karaman İlindeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülke, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı	7
Tablo 2. Görüşme Yapılan Okullardaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Dağılımı.....	8
Tablo 3. Gözlem Yapılan Okuldaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Dağılımı	8
Tablo 4. Katılımcıların İsimlendirilmesi ve Demografik Durumları.....	8
Tablo 5. Katılımcıların Demografik Durumu ve Göç Deneyimleri	67
Tablo 6. Katılımcıların Türkçe'yi Öğrenme Durumları	66
Tablo 7. Katılımcıların Sahip Olmak İstedikleri Meslekler	81

GİRİŞ

Göç, insanlık tarihinin ilk zamanlarından bu yana toplumların kaderini değiştirmiş, insanlığın gündeminde kendine sürekli yer bulmuş bir olgudur. İnsanlar kimi zaman daha iyi yaşam koşullarına erişmek kimi zaman sel, deprem, iklim şartları gibi doğal afetler kimi zaman da terör olayları, ülkedeki iç karışıklıklar veya işgallerin yol açtığı güvenlik krizi nedeniyle yaşadıkları coğrafyaları terk ederek yeni yaşam alanları bulma çabası içerisine girmişlerdir.

Göç, işgücü bağlamında ilk zamanlarda erkekler üzerinden tartışılırken, 1980'lerden sonra kadınların göçü tartışılmış, 21. yüzyılın başlarından itibaren ise çocukların göçü gündeme gelmiş ve çocuklar, göçmenler arasında yeni bir grup olarak karşımıza çıkmıştır (Topcuoğlu, 2012: 11). Hiç şüphesiz, göç sürecinden ve göçün toplumsal sonuçlarından en çok etkilenenler çocuklardır. Göç eden aileler istihdam, barınma, sağlık, eğitim, güvenlik ve sosyalleşme gibi pek çok sorunla uğraşırken, bu sorunlardan direkt olarak çocuklar da etkilenmektedir. Bu süreçte göç edilen ülkede karşılaşılan şartlar ve bunları içselleştirmek aileler için olduğu kadar çocuklar için de hiç kolay olmamaktadır. Bu durum göç edilen ülkede çocukları dezavantajlı duruma sokmaktadır. Eğitim düzeyinin düşüklüğü, yoksulluk, sosyal güvenlikten yoksunluk, kültürel farklılık gibi değişkenler toplumsal süreçte çocukların dezavantajlı konumunu daha da pekiştirmekte, göçmen çocuklara sunulan olanakların yetersizliği de bu problemin daha büyük risk odakları oluşturmasına neden olmaktadır (Ereş, 2015: 17).

Türkiye'nin, son yıllarda gerek etrafında ortaya çıkan sosyal ve siyasi gelişmeler nedeniyle gerekse de kaydettiği ekonomik büyümeden kaynaklı olarak uluslararası göçmenlerin tercih ettiği bir ülke konumuna geldiği söylenebilir. Neden ve sonuçları açısından Türkiye'ye yönelik göç hareketlerinin türleri değerlendirildiğinde; işgücü göçü,

öğrenci göçü, emeklilik göçü, yasa dışı göç, mülteci ve sığınmacı göçü başlıca göç hareketlerini oluşturmaktadır (Kaya, 2015: 15-17).

Afganistan, (son yıllardaki Suriye kaynaklı mülteci hareketleri hariç) 35-40 yıllık zaman zarfında küresel olarak mülteci ana kaynağını oluşturmaktadır (Castless ve Miller, 2008: 11). Asya kıtasının kuzey-güney ve batı-doğu yönünde önemli bir kavşak noktası olmasından kaynaklı olarak Afganistan, stratejik bir konuma sahiptir (Raof, 2012: 46-47). Afganistan'da istikrar sağlanamayan en önemli olgulardan biri göç olgusudur. Afganistan'ın coğrafi olarak konumunun önemine eklenen, ülke içerisindeki siyasi istikrarsızlıklar ve iç savaşlar göçlerin meydana gelmesinde en önemli etkenlerdir. Afganistan kaynaklı göçlerin temel varış noktaları yüzyıllardır Pakistan ve İran olmuştur (Geyik Yıldırım, 2018: 132-133). Ülkelerindeki yaşam standartlarının çok düşük olduğu Afganlıların daha iyi koşullarda yaşama ümidi, onların göç etme konusunda karara varmalarında etkin bir rol oynamıştır. Yanısıra yaşanan politik baskılar, düzenli gelir isteği, akrabalık bağları, siyasi belirsizlikler ve ekonomik yetersizlikler gibi etkenler, göçte rol oynayan faktörler arasında sıralanabilir. Afganlıların çoğunlukla komşu ülkeler ve Avrupa'ya giden göç yolu Türkiye'ye de uğramıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM, 2017)'nün yayınladığı 2016 Türkiye Göç Raporu'nda yılında 461.217 yabancıların Türkiye'de ikamet izni ile bulunmakta olduğu belirtilmektedir. Bunların 20.148'i Afgan uyrukludur. Yine aynı yılda Türkiye'de yakalanan 174.666 düzensiz göçmenden, 31.360'ı Afgan uyruklu olup, ilk 10 ülke içerisinde ikinci sırada yer almaktadır. Aynı raporda 2016 yılında yabancı uyruklular tarafından yapılan uluslararası koruma başvurusu, bir önceki yıla göre kıyaslandığında Afgan uyruklu yabancılarda % 88'lik bir artışla 21.445 kişi olduğu belirtilmektedir. Raporun devamında, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim gören toplamda 232.714 yabancı uyruklu öğrencinin 12.782 kişisinin Afgan uyruklu öğrencilerden oluştuğu, Suriye ve

Irak uyruklu öğrencilerden sonra üçüncü en kalabalık yabancı uyruklu öğrenci grubu olduğu ifade edilmektedir. Okullar, mülteci çocukların yeni yaşam koşulları nedeniyle ortaya çıkan zorlukları aşmasına ve yeni toplumsal sisteme entegrasyonunda yardımcı olan en önemli kurumlardır. Eğitim, mülteci ve sığınmacı çocuklarla gençlerin psikolojik durumları için de oldukça önemlidir (Yavuz ve Mızrak, 2016: 178-179). Mülteci çocukların yeni geldikleri yerdeki fiziksel ve sosyal sorunlar, yerleşecekleri yerin kesin belli olmaması, uzun süre bir yerde kalamama gibi nedenler eğitimlerinde aksamalara neden olabilmektedir ve hatta bazıları ne kendi ülkesinde ne de geldikleri ülkede eğitim sistemine dahil olamamaktadırlar. Eğitim, öğretim sürecini de kapsamakla birlikte, insanların yaşamını yapılandırarak şekillendirir. Eğitim öğretimin sistemli ve planlı yapıldığı yerler olarak okullar, insan hayatında önemli bir yere sahiptir (Şeker ve Aslan, 2015: 91-94).

Okullar; düzensizlik, belirsizlik ve karmaşıklığa karşı güvenli, durağan, alışılmış yaşama dönüşü simgeler; çocuktaki mevcut travmatik etkileri azaltır, topluma uyumu kolaylaştırırken çocuğa “bir yabancı” dan “diğerlerine benzer bir öğrenci” ye dönüşme fırsatı vererek geleceğe güvenle bakabilmesini sağlar. Okullar; çocukların sosyalleştiği, fiziksel, bilişsel ve sosyal süreçlerinin geliştiği, sosyal kuralların öğrenildiği, özellikle mülteci çocukların topluma dâhil olma fırsatı edindiği en önemli kurumlardır. Okullar; topluma uyum sürecinde de mülteci öğrencilere destek olan, bir gruba ait olma duygusunu etkileyen, önyargıları azaltan kurumlar olarak çocukların yaşamı ve gelecekteki başarılarında önemli bir yere sahiptir (Şeker ve Aslan, 2015: 91-94).

Karaman ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitimlerine devam eden 713 yabancı uyruklu öğrencinin 387’si Afgan uyrukludur (MEBBİS, 2018). Yabancı uyruklu öğrenci sayısının yaklaşık yarısını oluşturan Afgan uyruklu çocukların sosyal entegrasyonlarına gündelik yaşamlarındaki pek çok çevresel faktör etki etmektedir. Ancak bu çocukların sosyal entegrasyonlarında en büyük rolün okullar

tarafından yerine getirildiği düşünölmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumları ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğunda uyukları ile ilgili olarak genel ele alınmakta ya da özellikle son zamanlarda Suriyelilerin eğitim durumları işlenmektedir. Sayıca fazla olmaları göz önüne alındığında Afgan uyruklu öğrencilerle ilgili çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Yine yapılan pek çok araştırmada okulda yaşanan sorunlar ele alınmakta, bir yerde okullar sorun merkezi olarak değerlendirilmektedir. Oysa okulların pek çok durumda sorunların çözüme ulaştığı, sosyal kaynaşmaların yaşandığı yerler olduğu düşünölmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın metodu, teorik çerçeve, araştırma örneklemi, veri toplamada kullanılan teknikler ve verilerin analiz aşamaları hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma; Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında eğitimine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulların yerini belirlemeye yönelik bir çalışma olup yorumsamacı yaklaşımın izlendiği nitel bir çalışmadır.

Neuman'a (2016: 130-131) göre yorumlayıcı sosyal bilim, bireylerin diğer bireylerle olan etkileşimleri ve iletişimlerini inceler. Yorumlayıcı Sosyal Bilimcilere göre toplumsal araştırmanın amacı, toplumsal hayata ilişkin bir fikir ortaya koyarak bireylerin kendi ortamlarında anlamları nasıl oluşturduklarını keşfetmektir. Toplumsal hayatın keşfedilmeyi bekleyen biçimindeki pozitivist düşünöncenin tersine yorumsamacı yaklaşım kişilerin algılarına göre değiştiğini savunur. Toplumsal hayat kişilerin onu deneyimlemesi ve anlamlandırmasına göre varlığını sürdürür. Araştırmacılar yorumlayıcı yaklaşımda genellikle nitel araştırma tekniklerini tercih ederler.

Nitel araştırma, kişilerin oluşturdukları anlamları tetkik ederek sahaya has izahat ortaya koyma veya teori geliştirme sürecidir. Nitel araştırmada sayılar ve istatistiklerin yerine kelime ve kavramlar, verilerin toplanması ve analiz sürecinin başat aktörleridir. Araştırılan olgu ve kavramların içeriğine dokunulmadan kendi şartları içerisinde gözlemlenip katılımcıların nazarından ortaya konulmaya çalışılarak duruma has analitik genelleme yapılır (Özden ve Saban, 2017:5-6). Bu bağlamda nitel araştırmada bireylerin kendileriyle yaşam ve sosyal alanlarını düzenleme stratejileri ve bu alanlarda yaşayanların etraflarını semboller, gelenekler, toplumsal yapılar ve toplumsal rollerle nasıl anlamlandırdığı araştırmacının en çok ilgilendiği alanlardandır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme, not alma, fotoğraf ve video, kontrol listeleri gibi veri toplama araçları kullanılmaktadır. (Berg ve Lune, 2015:25-72). Nitel bir araştırma olan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşme tekniği ve yapılandırılmamış katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır

Araştırmanın Evreni

Evren, araştırmanın kapsadığı veya genellenebileceği tüm birimler kümesidir. Örneklem ise bir araştırmacının daha büyük bir havuzdan seçtiği ve nüfusa genellediği daha küçük bir örnek olaylar kümesidir (Neuman, 2016:320-349). Bu tanıma göre Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulun yeri konusunu ele alan çalışmamızın evrenini, Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin çok geniş bir alanı kapsamaması nedeniyle görüşmeler belirlenen okullardan seçilen öğrencilerle yapılmıştır.

Araştırma grubu Karaman ilindeki ortaokullarda eğitimine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerden oluşan homojen bir grup olduğundan önemli olan temsil güçlerinden çok araştırma konusuyla ilgilidir. Bu bağlamda Karaman ilindeki tüm Afgan uyruklu öğrencilerle görüşmenin zorlukları da göz önüne alındığında; çalışmamızın örnekleminde

amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bir veri barındırdığı varsayılan durumların derinliğine ele alınmasına imkan vermekte ve değişik olay ve olguların keşfedilerek ortaya çıkarılmasında etkili olmaktadır. Bununla birlikte nitel araştırma sürecinde akatarılabilirliğin yükseltilmesinde kayda değer bir önlemdir. Ölçüt örneklemede ise araştırma öncesinde saptanmış belirli kriterleri sağlayan durumlar baz alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 1. de Karaman ilindeki MEB'e bağlı okullarda eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin menşei ülke, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı verilmektedir. Örneklemeimiz oluşturulurken öncelikle Karaman ilinin farklı mahallelerinde bulunan hem yabancı uyruklu öğrencilerin hem de Afgan uyruklu öğrencilerin sayıca çok olduğu ortaokullar tespit edilmiştir. Sonrasında bu okullardaki 5-8. sınıf aralığındaki her sınıf seviyesinden kız ve erkek öğrenciler arasından katılımcılar belirlenmiştir. Bu bağlamda 100. Yıl Ortaokulu, İstiklal Ortaokulu, Sabiha Gökçen Ortaokulu ve Yunus Emre Ortaokulunda eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Karaman İlindeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülke, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Anasınıfı		1		2		3		4		5		6		7		8		HAZ		9		10		11		12		TOPLAM
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Afganistan	12	15	29	30	18	28	20	27	16	26	9	34	14	16	10	19	5	13	0	0	13	12	8	5	4	1	2	1	387
Almanya	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Azerbaycan	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Belirsiz	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Filistin	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	12
Gürcistan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Hollanda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Irak	5	7	9	8	8	6	7	13	3	3	11	9	10	2	5	6	5	1	0	0	3	3	1	3	1	0	1	3	133
İran	0	1	1	2	2	3	3	0	0	3	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	23
Kazakistan	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Kırgızistan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Mısır	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Moldova	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Özbekistan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Polonya	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
Somali	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Sudan	1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Suriye	8	8	10	8	15	8	12	6	7	11	5	6	2	6	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	117
Toplam	27	34	49	51	47	48	42	47	26	46	30	57	28	30	23	29	10	15	1	0	17	18	11	10	5	2	5	5	713
	61		100		95		89		72		87		58		52		25		1		35		21		7		10		
	Okul öncesi (27 Kız+34 Erkek) 61		İlkokul Toplamı (164 Kız+192 Erkek) 356						Ortaokul Toplamı (91 Kız+131 Erkek) 222						Lise Toplamı (39 Kız+35 Kız) 74						Genel Toplam(321 Kız+392 Erkek) 713								

Tablo 2017-2018 Eğitim öğretim yılı MEBBİS verilerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin okullarındaki Afgan uyruklu öğrencilerin dağılımları Tablo 2’de, gözlem yapılan okuldaki Afgan uyruklu öğrencilerin sınıf dağılımı da Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 2. Görüşme Yapılan Okullardaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Dağılımı

Okul	Anasınıfı	5	6	7	8	Toplam
100. Yıl Ortaokulu	3	5	4	1	0	13
İstiklal Ortaokulu	5	5	7	2	2	21
Sabiha Gökçen Ortaokulu	3	4	3	1	0	11
Yunus Emre Ortaokulu	0	16	11	5	15	47
Toplam	11	30	25	9	17	92

Tablo 2017-2018 Eğitim öğretim yılı MEBBİS verilerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Tablo 3. Gözlem Yapılan Okuldaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Dağılımı

Okul	Anasınıfı	1	2	3	4	Toplam
Mehmet Çavaş İlkokulu	0	1	1	3	4	9

Tablo 2017-2018 Eğitim öğretim yılı MEBBİS verilerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Araştırmada örnekleme alınan katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, görüşme tarih ve sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanarak isimlendirilmiştir. Katılımcıların kod isimleri, devam ettiği okulu, sınıfı, cinsiyeti ve yaşı Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların İsimlendirilmesi ve Demografik Durumları

Katılımcı	Okulu	Sınıfı	Cinsiyet	Yaşı
Ö1	Yunus Emre Ortaokulu	8	Erkek	14
Ö2	Yunus Emre Ortaokulu	8	Kız	15
Ö3	Yunus Emre Ortaokulu	8	Kız	15
Ö4	Yunus Emre Ortaokulu	7	Erkek	14
Ö5	100. Yıl Ortaokulu	6	Erkek	13
Ö6	100. Yıl Ortaokulu	6	Erkek	12
Ö7	100. Yıl Ortaokulu	5	Kız	Bilmiyor
Ö8	Sabiha Gökçen Ortaokulu	7	Erkek	13
Ö9	Sabiha Gökçen Ortaokulu	6	Kız	13
Ö10	Sabiha Gökçen Ortaokulu	6	Kız	12
Ö11	İstiklal Ortaokulu	7	Kız	13
Ö12	İstiklal Ortaokulu	6	Erkek	12
Ö13	İstiklal Ortaokulu	5	Erkek	12
Ö14	Yunus Emre Ortaokulu	7	Erkek	13

Problem Durumu

Türkiye, bulunduğu jeopolitik konumu itibarı ile tarihin pek çok döneminde önemli göç hareketlerine sahne olmuş Anadolu toprakları üzerinde yer almaktadır. Yine Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlayan bir hat üzerinde bulunmaktadır. Bu anlamıyla Türkiye doğu-batı ya da güney-kuzey yönündeki göç hareketlerinde bir geçiş ülkesi konumundadır (Sağiroğlu, 2015:9). Son otuz beş yıllık süre zarfında yakın coğrafyalarda ortaya çıkan siyasal karışıklıklar ve ekonomik dönüşümler Türkiye'nin göç karakterinin değişmesine neden olmuştur. Özellikle Afganistan, Irak, İran ve son olarak da Suriye'de ortaya çıkan siyasal değişimler nedeniyle sığınma talepleri ve düzensiz geçiş göçüyle milyonlarca ifade edilebilecek kadar kişi ülkeye giriş yapmışlardır (İçduygu, 2010: 29).

Son yıllarda komşu coğrafyalarda yaşanan karışıklıklar nedeniyle yoğun bir şekilde Türkiye'ye gelen mülteci ve sığınmacı göçleri özelde Karaman, genelde Türkiye'de bulunan mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim sistemine entegrasyonları üzerinde önemle durulması ve konuyla ilgili stratejiler oluşturularak önlemler alınması gereken bir konu halini almıştır. Bu bağlamda genelde göç, özelde göçün eğitim üzerindeki etki ve sonuçlarıyla alakalı bilimsel araştırmalar büyük önem arz etmektedir. Literatürde genel olarak göç olgusu, göçün nedenleri, sonuçları gibi konulara ait pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bir kısmı sosyo-kültürel, ekonomik, güvenlik gibi nedenlere dayanan, özellikle Türkiye'nin kırsaldan kentlere doğru ya da ülkenin doğusundan batısına doğru yaşanan iç göçlerin sebepleri ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Türkiye'de göçe maruz kalmış ve bu yüzden okul değiştirmek zorunda kalan çocuklara ilişkin farklı değişkenler açısından göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini inceleyen bir çok çalışma bulunmaktadır.

Göç ile ilgili araştırmaların bir başka boyutunda ise yurt dışından Türkiye'ye yönelen dış göç hareketlerinin neden ve sonuçları ele alınmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de öğrenim

gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili, dış göç olgusunun eğitim üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Tezcan, 2000; Şahin, 2001; Baytun, 2011; Topcuoğlu, 2012; Güngör, 2015; Yiğit, 2015; Özdemir, 2016; Sakız, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Cengiz, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) verilerine göre; 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Karaman ilinde toplamda 713 yabancı uyruklu öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden 387 kişisi Afgan uyruklu olup, 639 kişisi Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarına devam etmektedir. Temel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin 341'i Afgan uyruklu olup, toplam yabancı uyruklu öğrenciler içerisindeki oranı %47,82'ye, temel eğitim kurumlarına devam eden yabancı uyruklu öğrenciler içerisindeki oranı da %53,36'ya tekabül etmektedir. Cinsiyete göre temel eğitim kurumlarına devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin 143'ü kız ve 208'i erkek öğrenciler olup, toplamda 27 öğrenci okul öncesi eğitime, 194 öğrenci ilkokula ve 120 öğrenci de ortaokula devam etmektedir (MEBBİS, 2018).

Özellikle son yıllarda yakın coğrafyalarda yaşanan siyasi istikrarsızlıklar ve iç savaşlardan kaynaklı olarak Türkiye, bulunduğu konum itibarıyla sürekli göç almakta, bu göçlerin bir kısmında batıya geçişte transit ülke olarak işlev görürken büyük bir kısmında ise son durak olmaktadır (Deniz, 2010:100). Türkiye'ye yönelik gerçekleşen bu uluslar arası göçlerde en çok etkilenenler de çocuklar olup, bu çocukların yeni dahil olduğu toplumsal sisteme entegrasyonlarında okullar önemli bir görev ifa etmektedir. Çünkü çocuklar, okullar yoluyla yeni geldikleri ülkenin dilini, kültürel dokusunu öğrenerek içselleştirip yeri geldiğinde ailesinin toplumsal entegrasyonuna da katkı sağlamaktadırlar. Özellikle temel eğitim seviyesindeki (6-14 yaş aralığı) öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle yaşadıkları göç deneyiminde diğer göçmenlere göre travma durumu farklılık göstermektedir.

Nitekim Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün yayınladığı 2016 Türkiye Göç Raporu'nda (GİGM, 2017), en çok göç alınan ülkeler arasında Afganistan ilk 10 ülke arasında yer almaktadır. Türkiye'de göçmen öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu Suriyeli öğrencileri, ya da göçmen öğrencilerin genelini ele almakta, yine daha çok üniversite öğrencilerinin uyumlarını incelemektedir. Göçmen öğrencilerin eğitimlerinde ileriki öğrenim kademelerinde ortaya çıkan pek çok problemin kaynağının temel eğitim yıllarındaki tecrübelerinde yattığı düşünülmektedir. Bu açıdan temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal entegrasyonlarına yönelik araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı Karaman ilinde Afgan uyruklu öğrencilerin sayıca çok olmaları da üzerinde durulması gereken bir diğer konu olduğu değerlendirilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda okullar, sorunların merkezi olarak değerlendirilirken bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Okul ortamı çoğu zaman sorunların ortaya çıktığı yerler olmakla birlikte aynı zamanda ortaya çıkan pek çok sorunun çözüme kavuşturulduğu yerdir. Çünkü özellikle uluslararası göçü deneyimlemiş göçmen öğrencilerin uyumlarında okullar çoğu zaman bu çocuklar için ilk kaynaşma yeridir. Araştırmanın yapıldığı Karaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki temel eğitim kurumlarında okuyan Afgan uyruklu öğrencilerin sayısının tüm göçmen öğrencilerin neredeyse yarısını teşkil ettiği göz önüne alınırsa, bu öğrencilerin büyüdüklerinde sosyal entegrasyonlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde okulun yerinin tespit edilmesi, bununla birlikte yapılan araştırmalarda genelde okulda karşılaşılan sorunlar ele alınmakla birlikte, okulun çoğu zaman bir çözüm merkezi olduğunun göz ardı edilmesi araştırmada ortaya konulmaya çalışılan bir problem durumudur.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Karaman ilindeki ortaokullarda eğitim gören Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda eğitimin ve okulların rolüyle ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ortaokullarda eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunun niteliği Türkiye'ye geliş yaşları ve kalış sürelerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir.
2. Dil, sosyal entegrasyonda önemli bir faktördür. Okullar, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmesini kolaylaştıran bir unsur olarak dil öğrenmede karşılaştığı güçlüklerin boyutunu azaltan kurumlardır.
3. Akran grupları çocukların sosyal uyumlarında en önemli araçlardan biridir. Mahallede ve okuldaki arkadaşlıkların birbirini tamamlaması ötekileştirmeyi ortadan kaldırır veya yeniden üretir.
4. Okulun bulunduğu çevre ve öğretmen tutumları yabancı uyruklu çocukların uyumunu etkilemektedir.
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin etnik ülkesindeki eğitim sistemi ile bulunduğu ülkenin eğitim sistemi arasındaki benzerlikler sosyal entegrasyonu kolaylaştırır. Bunda eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlerin tutumları da önemli bir etkidir.
6. Yabancı uyruklu öğrencilerde bulunduğu topluma aidiyet duygusu gelişmediğinden bu öğrenciler akademik beceri gerektiren meslekleri düşünmemektedir.
7. Yabancı uyruklu ailelerin sosyal uyumlarında çocuklarının devam ettiği okulların katkısı vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç; Karaman ilinde ikamet eden Afgan uyruklu öğrencilerden ortaokulda eğitim öğretimlerine devam eden öğrencilerin sosyal entegrasyonu sürecinde okulun ve eğitimin katkısını ortaya çıkararak sosyolojik analizini yapmaktır. Çalışmamızın alt amaçları ise;

1-Son yıllarda tüm dünyanın gündemini işgal eden, Türkiye'nin de bu süreçten etkilendiği uluslar arası mülteci ve sığınmacı göçlerinde göçün yükünü en çok taşıyan gruplar olarak çocukların eğitimi konusunu gündeme getirerek sosyal entegrasyonu boyutunda literatüre katkı sağlamak,

2-Özelde Afgan uyruklu, genelde tüm mülteci ve sığınmacıların sosyal entegrasyonunda eğitimin ve okulun katkısını ortaya koymak,

3-Özellikle Afgan uyruklu öğrencilerin eğitimleri ve uyumlarına yönelik yeterli bilimsel araştırma bulunmadığından yola çıkarak, bu alanda literatüre katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda mülteci öğrencilerin eğitime uyumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış olsa da yapılan bu araştırmalar ya mültecilerin eğitimini genel olarak ele almakta ya da daha çok Suriyeli mültecileri kapsamaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sayısı oldukça fazla olan Afgan uyruklu öğrencilerin eğitimleri üzerine çok fazla araştırma bulunmamakta olup yapacağımız çalışma literatüre katkı sağlayarak bundan sonraki çalışmalarda da önemli bir kaynak niteliği taşıyacaktır.

Çocukların entegrasyonunda okullar önemli bir misyon yüklenmektedir. Okullar bu anlamda çocukların akranlarıyla kaynaşip sosyal entegrasyonun sağlandığı kurumlardır. Çocuklar, yeni geldiği ülkenin kültürünü dilini, yaşam tarzını okullar vasıtasıyla öğrenip

içselleştirir ya da yadsırlar. Buradan hareketle daha önce Karaman ilinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerine yönelik hiç bir çalışma yapılmaması, ve ülke çapında yapılan çalışmalarda ise ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışmaların çok az olması da çalışmanın özgünlüğü açısından önemli bir özelliktir.

Göçün eğitim üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmalarda genelde okuldaki sorunların ortaya konulması ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmalara yer verilmesi ve okulların sorunların çözüm merkezi olarak ortaya konulmasına yönelik bir çalışma bulunmaması araştırmanın özgünlüğü açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan hem mevcut durumda Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer alan hem de bundan sonra muhtemel dahil olabilecek sığınmacı öğrencilerin uyumlarında okulun yerine yönelik durum tespiti yapılması çalışmanın bir diğer önemli özelliğidir.

Kısıtlılıklar

Araştırma, Karaman ili ile sınırlıdır. Çalışmamız Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarındaki Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulun yeri ve önemini ortaya koymak üzere okullar vasıtasıyla eğitimleri üzerinden değerlendirilecektir. Her ne kadar sığınmacı çocuklar ve okul arasındaki etkileşimlerinin inceleneceği araştırmamızda sonucun, Türkiye genelinde ve tüm sığınmacı çocuklar açısından genelleştirmek mümkün olmasa da özellikle Afgan uyruklu çocuklarla ilgili çalışmaların azlığı dikkate alındığında sığınmacı grupların içerisinde Afgan uyruklu öğrencilerin sayıca fazla olması dikkate değer bir konudur.

Araştırmada kullanacağımız nitel araştırma yöntemi olan yüz yüze görüşme, mülakat söz konusu olacağından gerçeği tam olarak yansıtmayan cevaplarla karşılaşmamızda ihtimaller arasında olup, objektifliği kısıtlayabilir. Görüşme yapılacak öğrencilerin 10-14 yaş arasını kapsadığı göz önüne alındığı ve Türkiye'ye yeni gelmiş olabileceği ihtimali

düşünüldüğünde dil sorunuyla karşılaşılabilir ya da görüşülen çocuklar düşündüklerini doğru ifade edemeyebilir.

Yine çalışmamız belirli bir zaman diliminde yapılacağından araştırmaya katılanların zamanla düşünce, tutum ve davranışlarında değişiklik olabileceği düşünülebilir. Haliyle bu çalışma, yapıldığı zaman dilimi ile sınırlıdır.

Veri Kaynakları ve Veri Toplama Teknikleri

Araştırma nitel bir saha araştırmasıdır. Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında okuyan Afgan uyruklu çocuklar çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Özelde Afgan uyruklu çocukların okullardaki sosyal uyumu ele alındığından asıl ilgi alanı okul olduğu için analizin merkezinde öğrenciler yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış katılımlı gözlem teknikleri kullanılmıştır. Görüşme, araştırma esnasında veri toplarken ve bu verilerin hipotezlere dayandırılmasında etkili bir metottur. Araştırmada katılımcıların görüşünü öğrenmek, kavram ve olgulara yükledikleri anlamları belirlemek için kullanılacak en iyi yöntem görüşmedir. Görüşme, bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilen, sohbet havasındaki yüz yüze etkileşimin bir çeşididir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular insanların dünyaya ilişkin farklı anlamlandırmaları olduğundan yola çıkarak görüşülen kişinin bakış açısıyla olgulara yaklaşır. Araştırmacı planlamasının dışına çıkarak dil seviyesini değiştirebilir, görüşmenin seyrine göre önceden planlanmamış sorularla görüşmeyi sürdürebilir (Berg ve Lune, 2015:135-139). Bir yerde karşılıklı olarak deneyimlerin paylaşılması olan görüşme, katılımcıya sorular yöneltilme, dinleme, ilgilenme ve katılımcının söylediklerini kayıt altına almayı gerektirir (Neuman, 2016: 587). Bu bağlamda araştırmacı tarafından EK-1 de örneği verilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Görüşme formu 6 tanesi birbirinin devamı niteliğinde ikişer sorudan, 2 tanesi tek sorudan

olmak üzere toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının teroriyi karşılayacak şekilde ve katılımcılar tarafından anlaşılır ve açık olmasına dikkat edilerek taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak form danışmanın görüşü alındıktan sonra yeniden düzenlenmiş ve örnekleme yer almayan 2 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Son düzenlemelerin ardından görüşme formu tamamlanarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Görüşme sürecinde anlamı derinleştirmek amacıyla sonda sorular kullanılmıştır. Görüşme esnasında konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmeye yarayan sonda soruları, daha geniş açıklama, daha fazla örnek verme ve doğrulama verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada iç geçerliği yükseltmek için yapılandırılmamış katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır. İç geçerliği yükseltmek için nitel araştırmalarda çeşitleme yapılır. Çeşitleme, değişik veri toplama ve analiz teknikleri kullanılması yoluyla araştırmanın sonuçlarındaki inandırıcılığı yükseltme gayretidir. Gözlem, katılımcının yanlış algılar sebebiyle görüşmede doğru cevaplar vermemesi gibi durumlarda görüşmeyi destekleyici niteliktedir. Gözlem, bir kurum ya da platformda ortaya çıkan davranışı tüm ayrıntılarıyla betimlemek amaçlı kullanılan bir tekniktir. Yapılandırılmamış gözlemlerde, araştırmacının çalıştığı konuya ilişkin kültür ya da alt kültürün içine girme çabası söz konusudur. Araştırmacının elinde herhangi bir gözlem ya da görüşme aracı yoktur. Araştırmacı yapılandırılmamış bir kayıt tekniği kullanır; çünkü amacı sadece bu kültürü ayrıntılı olarak tanımlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem ve “Görüşme Formu” ile ilgili olarak Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden EK-3 yazılı onayı alınarak Mart 2018-Mayıs 2018 tarihleri arasında katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeciler belirlenirken gönüllülük esası alınmış, görüşme yapılan okulların idarecilerinin yardımlarıyla belirlenen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Ancak 8. sınıfa kayıtlı olan öğrenci sayısının az olması ve pek çoğunun sürekli devamsız olmasından kaynaklı olarak her sınıf seviyesinde 4 olarak planlanan katılımcı sayısında değişiklik yapılmış 8. sınıftan 3 öğrenciyle görüşülmüştür. Bunun yerine

en çok devamın sağlandığı 6. Sınıflardan 5 öğrenciyle görüşülmüş, 5 ve 7. Sınıflardan 4'er öğrenciyle görüşülmüştür. Ancak 5. Sınıftan görüşme yapılan 2 öğrenciyle ilgili görüşme kayıtlarında veri kaybı yaşanmış, analizler bu sınıf seviyesinde 2 öğrenci, toplamda 14 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların eğitimlerine devam ettikleri okullarda, okul yönetimlerinin belirlediği, yalnız görüşmeci ve katılımcının bulunduğu uygun bir mekanda gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde katılımcılar görüşmenin amacı ve içeriği ile ilgili bilgilendirilmiştir. Görüşmecilerin kimlik bilgilerinin gizleneceği ve isimlerinin hiç bir yerde kullanılmayacağı açıklanarak görüşmenin ses kaydının yapılacağı belirtilerek katılımcıların rızaları alınmıştır. Sonrasında gerçekleştirilen tüm görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada gözlem, Mehmet Çavaş İlkokulunda yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında temel eğitim kurumları; anaokulları, ilkokul ve ortaokul olarak üç basamaklı bir yapıda planlanmıştır. Araştırma planlanırken ilkokul ve ortaokul sınıf seviyelerinden her sınıf düzeyinde (1. sınıf ve 8. sınıf) ikişer öğrenci ile görüşülmesi planlanmıştı. Ancak görüşülen iki uzmanın 6-10 yaş grubundaki ilkokul öğrencileri ile görüşülmesinin verilerde hatalara sebep olabileceği önerileri ile ilkokul seviyesindeki öğrencilerle görüşülmemiştir. Bu bağlamda araştırmacının görev yaptığı okulda yıl boyu gözlem yapma şansı olduğundan katılımlı gözlem Mehmet Çavaş İlkokulunda EK.2 de yer alan "Gözlem Kontrol Listesi" vasıtasıyla yapılmıştır. Ayrıca çalışmada gözlem esnasında alınan notlardan da yararlanılmıştır. Notlar gündelik hayattaki deneyimleri somutlaştırma biçimlerinden biridir. Çünkü notlardan yola çıkarak deneyimlerle ilgili düşünme ve yordama yapılır (Ersoy, 2017).

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada analiz sürecinde tek bir yaklaşıma bağlı kalınmaz. Nitel analiz araştırma sürecinde ayrı bir bölüm olarak değil, çalışmanın her aşamasında süregiden bir boyuttur. Analiz için gerekli olan veriler; metinler, ses kayıtları, görseller, sembollerden oluşur. Araştırmacı bu verileri temalar ve kavramlar düzeyinde kategorize ederek analiz eder. (Neuman, 2016: 660-662). Bir başka deyişle nitel analiz büyük oranda araştırmacıya göre Őekil alır.

Veri analizi sürecinde ses kayıt cihazı ile elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında metin işleme programı ile yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Ses kayıtları ile yazılı metinler arasındaki tutarlılık iki defa daha araştırmacı tarafından kontrol edilerek tutarlılığı saptanmıştır. Yine gözlem notları defalarca okunarak görüşme metinleriyle ilişkileri incelenmiştir. Birbirleriyle benzeşen ve farklı durumları saptanmış, birlikte değerlendirilmiştir.

İçerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, analiz sürecinde oluşturulan temalar doğrultusunda betimlenerek yorumlanır. Yorumlama esnasında açıklamayı çarpıcı hale getirmek için elde edilen verilerden yararlanılarak katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden doğrudan alıntılanarak sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 224).

İçerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek öncesinde açık olmayan tema ve kategorilerin ortaya çıkarılması sağlanır. İçerik analizinde elde edilen verileri bir anlam bütünlüğü içerisinde yorumlayabilmek için verilerin aralarındaki benzerlikler göz önüne alınarak temalara ve kategorilere ayırmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 227).

Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulun yerini ortaya koymaya çalışılan bu araştırmanın veri analizi dahilinde 3 tema ve 8 alt tema belirlenmiştir.

Temalar;

1-Göç Deneyimi,

2-Eğitim Ortamı,

3- Gelecek ve Aile şeklinde isimlendirilmiştir.

Alt temalar da; Türkiye’de Kalış Süresi ve Yaş, Dil Öğrenme, Arkadaşlık, Öğretmen Tutumları, Okul Ortamı, Eğitim Sistemi, Gelecekte Beklentiler, Okulun Aileye katkısı olarak tanımlanmıştır.

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Göç Olgusu

Kısaca bir yer değiştirme eylemi olarak nitelendirilebilecek olan göç, insanlık tarihinin ilk zamanlarından bu yana toplumların kaderini belirleyen bir olgu olmuştur. Göç, gündemdeki yerini yaşadığımız çağda da sürekli korurken, küreselleşmeyle birlikte göçün toplumsal sistemlere olan etkisi daha çok hissedilmekte, hem göç veren hem de göç alan devletleri politika üretmeye sevk etmektedir.

Göçün en önemli karakteristik özelliği mekanda gerçekteşmektedir. Çünkü göç eylemi bir mekan değişiklik sürecidir. İnsanlar değişik nedenlerle yaşadıkları yerden başka yerlere gitmekte, bu gidiş bazen kalıcı olabildiği gibi kimi zaman da geri dönüşlü olmaktadır. Ya da bu yer değiştirme hareketi gidiş gelişler şeklinde belirli zaman aralıklarında düzenli olarak tekrarlanmaktadır. Bu tarz göçü yaşayanlar birden çok kültürel ve toplumsal inşayı tecrübe etmektedirler (Sarı, 2006: 34). Göç, göçmenin geriye kalan tüm yaşamını sonraki kuşakları da kapsayacak şekilde derinden etkileyen çok uzun vadeli bir süreçtir. Göç, sosyal hareketliliğin neden olduğu kolektif bir eylemdir ve hem çıkış ülkesindeki hem varış ülkesindeki bütün toplumu etkileyen bir sosyal olgudur (Castles ve Miller, 2008: 29).

Göç olgusu toplumsal, politik, ekonomik ve psikolojik pek çok sebeplerinin olması ve bu sebeplerin değişik sonuçları ortaya çıkarmasından kaynaklı olarak farklı disiplinlerin çalışma alanlarına girmekte, her bir disiplinin olguya yönelik farklı yaklaşımlar benimsemesi bu olgunun tanımlanmasına ilişkin karmaşıklığa neden olmaktadır (Ela Özcan, 2016: 185). Göç, Russel King'in (2002) ifadesiyle, " belirli mekanlar arasında gerçekteşip çıkış yeriyle birlikte hedef yerindeki atmosfere etki ederek değişmesine neden olan insan eylemleriyle ilgili olduğu için özünde coğrafidir; hem kaynak yerindeki hem de hedef yerindeki insan

popülasyonunu etkilediği için demografiktir; özellikle emekçi hareketleri ekonomiktir çünkü nüfus sisteminde meydana gelen değişimler mekanlar arasında bulunan ekonomik eşitsizliklerden kaynaklıdır; göçmenlerin çıkış yerinden ayrılma isteklerinin kaynağı ve varış yerindeki topluma entegrasyonu ile ilgili sorunlarının araştırılması gerektiğinden sosyal psikoloji ile ilgilidir; uluslararası göçlerde mülteci ve göçmenlerin giriş ve çıkış işlemlerinin devlet tarafından denetleme gereği duyması göçü politikleştirir; göç, hem çıkış hem de hedef yerlerinde toplumsal sistemlerle kültürel yapıyı etkilemekte, göçmenlerin de etkilenmesine neden olduğundan sosyolojik bir olgudur” (King 2002, akt. Körükmez ve Südaş, 2015: 8).

1.1.1. Yabancı Uyruk, Göçmen, Mülteci, Sığınmacı Kavramları

Özellikle uluslararası göç söz konusu olduğunda bireylerin statülerine yönelik değişik kavramlar gündeme gelmekte, bu kavramların kullanımında sıklıkla kavram kargaşası ortaya çıkmaktadır. Yabancı uyruk, mülteci, sığınmacı ve göçmen kavramları göç literatüründe sıklıkla kullanılan kavramlar olup bu kavramların tanımlarına göz atmak yerinde olacaktır.

Türk Dil Kurumu Sözlük (TDK, 2011: 2496)’te yabancı: Başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan kimse olarak tanımlanırken; Uyruk: bir devlete vatandaşlık bağıyla bağlı olma durumu, tebaa olarak geçmektedir. Yabancı uyruk kavramı da bir devlete vatandaşlık bağıyla bağlı olmayan kişi, kimse olarak tanımlanabilir.

Cenevre Sözleşmesi olarak da geçen “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme”de mülteci:“yurttaşı olduğu ülkenin dışındaki farklı bir ülkede bulunan, ırkı, dini, ulusu, belirli bir toplumsal oluşumla olan bağı veya siyasi fikirleri nedeniyle haklı sebeplerle zulme maruz kalmaktan korktuğundan kendi ülkesinin korumasından faydalanamayan veya korkudan kaynaklı faydalanmak istemeyen; veyahut belli bir vatandaşlığı olmayıp öncesinde böylesi sorunlar neticesinde yaşadığı ülke dışında bulunan ve tekrardan o ülkeye gidemeyen ya da yaşadığı korkular nedeniyle gitmek istemeyen şahıslar” olarak tanımlanmaktadır (GİGM, 2017). Ancak Türkiye’deki mevzuata göre Avrupa’nın dışındaki ülkelere haklı olarak zulüm görmekten korktuğu için gelenler mülteci olarak kabul edilmemektedir. 6458 Sayılı Uluslararası Koruma Kanunu’na göre Türkiye’ye Avrupa ülkeleri dışından gelen kişiler

bir üçüncü ülkeye yerleştirilinceye dek şartlı mülteci statüsü verilerek ülkede geçici olarak kalmasına müsaade edilmektedir.

Sığınmacı ise, İltica ve Göç Mevzuatında (2005:8), “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal oluşumla ilişkisi veya siyasi fikirleri sebebiyle haklı olarak zulme uğramaktan korktuğundan yurttaşı olduğu ülkeden farklı bir ülkede bulunarak kendi yurttaşı olduğu ülkenin korumasından faydalanamayan veya yaşadığı korkular nedeniyle faydalanmak istemeyen yahut belli bir yurttaşlığı olmayıp da öncesinde yaşadığı ülkeye tekrar dönemeyen veya yaşadığı korkulardan dolayı dönmek istemeyen yabancı” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle sığınmacı, mültecilik statüsü henüz tanınmamış, mülteci olmak için gerekli şartları taşıdığı halde henüz başvuru yapmamış veya başvuru yaptığı halde başvurusu halen karar aşamasında olup kararın sonucunu bekleyen kişidir.

Göçmen ise, zulüm ve korkudan dolayı değil, daha iyi bir hayat yaşamak üzere, daha çok ekonomik nedenlerle ve zorunluluğa bağlı olmaksızın kendi isteğiyle daimi olarak yaşadığı ülkeyi terk ederek başka bir ülkeye göç eden kişidir. Göçmen, yurttaşı olduğu ülkenin korumasından faydalanmaya devam eder (Beter, 2006: 5).

1.1.2. Göçün Tanımı

Göç, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü’nde (TÜBA, 2011) ekonomik, toplumsal, siyasal ya da savaş, kıtlık, doğal yıkım gibi nedenlerle, kişilerin ya da toplulukların, çalışmak ya da daha iyi yaşam koşulları bulmak umuduyla bir yerden başka bir yere giderek kesin veya geçici olarak yerleşmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel literatürde de göçle ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Göç, insanların ferdi veya topluluk halinde ekonomik, sosyal veya siyasi sebeplerle gerçekleştirilen yer değiştirme hareketidir (Şahin, 2001: 59). Yalçın (2004), göçü coğrafi olarak yer değiştirme eyleminin toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel nitelikleriyle toplumun sosyal yapısını etkileyen mekansal yer değiştirme hareketi olarak tanımlamaktadır. Göçün daha geniş bir tanımını yapmak gerekirse, toplumsal, ekonomik, politik veya ferdi nedenlerle bir yerleşim alanından bir başka yerleşim alanına yönelik

gerçekleştirilen kısa, orta veya uzun süreli geri dönüşlü veya yerleşik olarak yapılan coğrafik, sosyal ve kültürel bir yer değiştirme eylemidir (Sarı, 2016: 3).

Göç hareketleri, tarihin başlangıcından bu yana toplumlar üzerinde etkisini göstermiş ve tarihin değişik zamanlarında farklı nedenlerle kimi zaman bireysel kimi zaman da kitleler halinde gerçekleştirilen bir olgu olagelmıştır. İlk zamanlarda daha çok doğal afetlerden kaynaklı ve kitlesel olarak gerçekleştirilen göç hareketleri zamanla boyut değiştirmiş, daha iyi bir yaşam koşullarına sahip olmak için bireysel olarak ulusal veya uluslararası ya da iç karışıklıklar veya savaşların yol açtığı yıkımlardan kaynaklı ulusaşırı kitlesel eylemler şeklinde gerçekleşmiştir. Bu anlamıyla göç olgusunu değerlendirirken pek çok boyutuyla ele almak gerekmektedir.

1.1.3. Göç Çeşitleri

Göçün çeşitleri ile ilgili bir gruplandırma yapılırken farklı değişkenler ele alınmakla birlikte genel olarak iç göç, dış göç ya da nedenleri veya tercihler göz önüne alındığında, gönüllü göç, zorunlu göç şeklinde bir gruplandırmadan söz edilebilir. Lewis'e göre göçle ilgili gruplandırmalarda genel olarak göç eyleminin yapıldığı yerleşim yerlerinin birbirlerine olan mesafeleri baz alınmaktadır. Mesafe kriterine göre yapılan gruplandırmadan hareketle iç göç; aynı devlet sınırları içerisinde gerçekleştirilen göç hareketidir. Dış göç ise bir devletin ulusal ve siyasi sınırlarından çıkarak başka bir devlet sınırlarına yapılan göç eylemini belirten bir kavramdır (Lewis 1982, akt. Ela Özcan, 2016: 186).

Aynı devletin ulusal sınırları içerisindeki köy, kasaba veya şehirler arasındaki yer değiştirme hareketi olarak gerçekleşen iç göçün, özellikle Türkiye için geçtiğimiz yüzyılın ortalarından 1980'li yıllara kadar büyük çoğunluğunun kırsaldan kente doğru ortaya çıkmasının en önemli nedeninin ekonomik nedenler olduğu söylenebilir. Tekeli (2016: 173-175) bu anlamda iç göçü, belirli bir zaman aralığında herhangi bir zorlama olmaksızın

yaşadıkları yerleşim biriminden ayrılarak başka bir yerleşim birimine yerleşenlerin miktarı olarak tanımlandığında; bu tanımlama sanayi toplumları için uygun olacağını belirtirken bunun nedeninin tarım toplumlarındaki göç hareketlerinin bu toplumların ekonomik olarak toprağa bağlı olduklarından gönüllü olarak gerçekleşmediğini vurgulamaktadır. Buradan hareketle iç göçü değerlendirirken zaman ve mekan boyutundan söz edilebilir. Zaman boyutunu üretim süreci şekillendirirken, mekan boyutunda ise emek pazarının etkili olduğunu belirtmektedir.

Dış göç ise; çalışmak, uzun süreli kalmak ya da ileriki aşamada kalıcı olarak yerleşmek üzere bir ülke sınırından çıkarak başka bir ülkenin sınırlarına doğru gerçekleştirilen nüfus hareketleridir (Özer, 2004: 23). Genel olarak dış göçün ana karakteri uluslararası bir yer değiştirme hareketi olmakla birlikte göçün nedeni ve beklentiler, niteliğini değiştirmektedir. Kaya (2015), sebep ve sonuçlarıyla ilgili olarak dış göçü Türkiye bağlamında değerlendirirken son yıllarda çeşitlendiğini söylemektedir. Bahsi geçen dış göçler; uzmanlık işgücü göçü, eğitim göçü, kısa veya uzun vadeli işgücü göçü, emeklilik göçü, alternatif yaşam tercihi kaynaklı göç, mülteci ve sığınmacı göçleridir. Erder ve Kaşka (2013), dış göçlerin çeşitleriyle ilgili sığınmacı göçü, mekik göçü, transit göç ve düzensiz (yasa dışı) göç ayrımı yapmaktadır.

Fichter (1990), göçü, kişilerin tercihleri göz önüne alınarak gönüllü göçler ve zorunlu göçler olmak üzere iki grupta değerlendirmiştir. Gönüllü göç; dışarıdan hiç bir baskı olmaksızın, bireylerin kendi isteğiyle gerçekleşen göç türüdür. Zorunlu göç ise kişilerin tercihi dışında, dış kaynakların etkisi ile zorunlu olarak gerçekleşir (akt. Sezgin ve Yolcu, 2016: 419). Alpagu (2015, 58-59), zorunlu göçün nedenlerini doğal afetler, deprem ve savaş olarak ifade ederken, gönüllü göçü ise yeni keşfedilen bir kara parçası ve daha iyi yaşam şartları olarak belirtir.

Bu çalışma, göç çeşitleri genel olarak ele alındığında; dış göçle zorunlu olarak göçe maruz kalan çocukların okullardaki sosyal uyumlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1.4. Göçün Nedenleri

Gerek aynı ülke sınırları içerisinde gerekse uluslararası platformda gerçekleşsin, göçün nedenlerini ortaya koyabilmek için farklı dinamikleri göz ardı etmemek gerekmektedir. Çünkü tanımında bile karmaşıklıkla karşılaşılan göç gibi bir olgunun nedenlerini ortaya koyabilmek için her göçü kendi içerisinde ve özelinde değerlendirmek gerekmektedir. Ancak genel itibarıyla insanların yaşadığı bölgeyi terk ederek yer değiştirmesinin sebepleri; iklim ve doğa olayları, daha iyi bir yaşam arzusundan kaynaklı ekonomik nedenler, savaş, terör gibi siyasal nedenler, daha iyi bir eğitim alma isteği, profesyonellerin az gelişmiş ülkelere gitmekte olan ülkelere yaptığı beyin göçü olarak sıralanabilir (Aksoy, 2012: 293-294).

Bu araştırma uluslararası göç üzerinden yürütüldüğü için dış göçlerin nedenlerine yönelik incelenmesi daha uygun olacaktır. Göç ve göçün nedenleri ile ilgili olarak tek bir neden ya da açıklama yeterli olmayacağından farklı bakış açılarıyla değerlendirmek gerekmektedir. Buradan hareketle uluslararası göçün nedenlerini ve niteliklerini anlamak için geliştirilen göç teorilerine göz atmak yerinde olacaktır.

1.1.5. Göç Teorileri

Göçe yönelik çeşitli disiplinlerin yaklaşımları değişiklik gösterdiğinden teorik bakış açıları da farklıdır. Göç teorilerinin genellikle; göç edilen yerleşim yerinde geçirilen süre, çıkış ve varış yerlerinin arasındaki mesafe, varış yerinin ekonomik şartları, varış yerinin idari koşulları, varış yerindeki akrabalık ve sosyal bağlar, göçmenlerin etnik kimlikleri, cinsiyetleri, kişilik özellikleri, dinleri gibi etmenlerden hareketle hipotezler ortaya koyarak farklı yaklaşımlar geliştirdikleri söylenebilir (Ela Özcan, 2016: 187). Göç teorilerinden dört önemli teori hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır.

1.1.5.1. İtme-Çekme Teorisi

İtme-çekme teorisi ilk kez Everett Lee'nin 1966 yılında Göç Teorisi (A Theory of Migration) ismiyle yayınladığı makalesinde ortaya atılmış, daha sonrasında farklı isimler tarafından çeşitli katkılar yapılarak geliştirilmiştir. Lee, makalesinde o zamana kadar göçle ilgili yapılan çalışmalarda daha çok göçe odaklanıldığını, bununla birlikte göçmen konusunun dikkate alınmadığını belirterek göçe yönelik geçerli bir genelleme yapılamadığını belirtmiştir. Her bir göç sürecinin karakterinde çıkış ve varış yeri ile ilgili özelliklerin etkili olduğundan yola çıkarak göç kararının alınmasındaki itici ve çekici etmenleri ortaya koyarak incelemiştir. Lee, teorisinde göç sürecine etki eden etmenleri dört ana başlıkta toplamıştır (Çağlayan, 2006: 72).

- 1- Çıkış yeri ile ilgili etmenler
- 2- Varış yeri ile ilgili etmenler
- 3- Sürece karışan etmenler
- 4- Kişisel etmenler

İtme-çekme teorisine göre hem çıkış noktasında hem de varış noktasında göçe etki eden olumlu veya olumsuz etmenler vardır. Lee'ye göre göçe etki eden bu etmenler negatif, nötr ve pozitif etmenler olarak üç grupta değerlendirilmelidir. İnsanların göç kararı almalarını sağlayarak göç etmelerine neden olan etmenler negatif, göç kararı alınmasında negatif ya da pozitif hiç bir etkisi olmayan etmenler nötr, insanların yaşadıkları yerlerde kalmalarını sağlayan etkenler ise pozitif etmenler olarak değerlendirilmiştir. Buradaki etmenler sadece çıkış veya sadece varış noktası için değil, her iki göç noktası için de söz konusudur (Ela Özcan, 2016: 192). Çıkış veya varış yeri olarak belirtilen bölgenin şartlarının her kişi için pozitif, negatif ya da nötr etmenler taşıması farklı anlamlar içerebilir. Çünkü bu teoriye göre göç, her kişinin şartları farklı olduğu için görecelidir. Örneğin; kırsalda geniş toprakları olan

bireyler için burası çekici gelirken küçük toprak sahipleri için itici bir etmen olarak değerlendirilebilir.

1.1.5.2. Merkez-Çevre İlişkileri Teorisi

“Dünya Sistemleri Teorisi” ya da “Bağımlılık Okulu” olarak da adlandırılan teori İmmanuel Wallerstein, Samir Amin, Andre Gunder Frank’ın da dahil olduğu düşünürlerce geliştirilmiştir. Bu teoriye göre dünya, ekonomik olarak merkez ve çevre olmak üzere iki parçalı olup bu parçalar temelde birbirine bağımlıdır. Çevre olarak isimlendirilen ülkeler teoride merkez ülkeler açısından kapitalist gelişimin sürekliliği için vazgeçilmez bir konumda olup merkez ülkelerin bu ülkelere duyduğu ihtiyaç daimidir. Çünkü merkez ülkeler ihtiyaç duyduğu hammadde, ucuz işgücü ve pazar piyasasını çevre ülkelerden sağlamakta ve bu durum bağımlılık zincirini devam ettirmektedir. Çevre ülkelerden merkez ülkelere yönelik gerçekleşen göçlerde daha çok emek yoğun işlerde çalışan vasıfsız işgücünden yararlanılmaktadır. Göçmen kaynaklı vasıfsız işgücü yerli işgücüne göre daha ucuz olduğundan merkez ülke tarafından yurda göçmen olarak girişlerinde kolaylık sağlanmaktadır. Bununla beraber küreselleşmenin bir sonucu olarak son yıllarda ucuz işgücü yer değiştirmemekte, tam tersine sermaye, üretimdeki girdi ve işgücü maliyetlerinin ucuz olduğu çevre ülkelere gitmektedir (Çağlayan, 2006: 80).

1.1.5.3. Göç Sistemleri Teorisi

Ekonomik ve siyasi esasa dayandırılarak uluslararası ilişkiler dahilinde geliştirilen “Göç Sistemleri Teorisi”nde, en az iki ülkenin birbirleriyle göçmen değişimi yaparak ortaya çıkan ilişkiler ağıyla bir göç sistemi oluşturmaları söz konusudur (Çağlayan, 2006: 82). Teori, ekseriyetle göç eylemlerinin çıkış ve varış ülkeleri arasında sömürgecilik, politik ilişkiler, ticari ve ekonomik ilişkiler, kültürel bağlara dayalı ve geçmişten gelen ilişkilerden kaynaklandığını savunmaktadır (Castles ve Miller, 2008: 36). Göç sistemleri teorisinde temel

olarak geliştirilen üç varsayımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki göç sistemlerine dahil olan ülkelerin birbirlerine sınırlarının olması gerekmediğidir. Çünkü politik, ekonomik ve kültürel bağlar öncellenmektedir. İkincisi, daha çok göç alan ülkeler için, birden fazla göç sistemi içerisinde yer alabilirler. Son olarak da ülkelerin göç sistemleri içerisindeki yeri kalıcı olmayabilir. Siyasal, ekonomik ve toplumsal değişimler ülkelerin bir göç sisteminden çıkmalarına veya farklı göç sistemlerine dâhil olmalarına neden olabilir (Massey vd. 1993, akt. Develi, 2017: 1347). Almanya ile Türkiye'nin Birinci Dünya Savaşı'nda siyasi olarak birlikte hareket etmeleri, 1960'lı yıllardan sonra Türkiye'den Almanya'ya yönelik işgücü göçü bu teori kapsamında düşünülebilir (Aksoy, 2012: 296).

1.1.5.4. İlişkiler Ağı (Network) Teorisi

Buraya kadar bahsedilen göç teorilerinde göçün nedenleri genel olarak değerlendirilmiş, göçmenler üzerinden ele alınmamıştır. Bu anlamda ilişkiler ağı teorisi hem göçü hem de göçmeni ele alışıyla diğer teorilerden farklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Teorinin ana çıkış noktasını göçmenlerin varış yeri olan ülkede kurdukları toplumsal bağlarla hem çıkış hem de varış yeri olan ülkedeki ilişkiler ağının oluşması ve bu ağların devam eden karşılıklı göçler üzerindeki etkisi oluşturmaktadır (Çağlayan, 2006: 86). Göçmenlerin oluşturduğu ilişkiler ağı; göçmenleri varış ülkesindeki eski göçmenlerle akrabalık bağları, arkadaşlık, dostluk gibi ilişkilerle birbirlerine bağlamak suretiyle gerçekleşmektedir. Oluşan bu ilişkiler ağıyla göç sürecinde karşılaşılabilecek sıkıntılar azaltılmakta, maliyet düşürülmekte ve uluslararası göçün gerçekleşme ihtimalini arttırabilmektedir. İlk göçmenler için varış yerinde mevcut bir sosyal bağları olmadığından göçün maliyeti fazladır. Ancak sonradan giden göçmenler için öncesinde akraba ve dostlarıyla kuracakları ilişkiler ağı nedeniyle bu maliyet azalır. Çünkü her yeni göçmen varış ülkesinde bir sosyal ağ oluşturmakta veya var olan ağa dahil olmakta, bu da yeni göç edecek birey veya gruplar için bir sosyal sermaye oluşturmaktadır (Massey vd. 1993, akt. Develi, 2017: 1347).

1.2. Türkiye'ye Yönelik Dış Göçler

Türkiye, bulunduğu jeopolitik konumu itibarı ile tarihin pek çok döneminde önemli göç hareketlerine sahne olmuş Anadolu toprakları üzerinde yer almaktadır. Gerek ulusal gerekse uluslararası ölçekte göç hareketlerinin güney-kuzey veya doğu-batı yönünde gerçekleştiği literatürde sıklıkla dile getirilen bir gerçektir. Doğu-batı hattında yer alan İpek Yolu'nun Anadolu topraklarından geçmesi ülkenin, insanlığın ilk çağlarından bu yana önemli bir göç güzergahı olmasındaki etkenlerden birisidir. Yine Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlayan bir hat üzerinde bulunmaktadır. Bu anlamıyla Türkiye doğu-batı ya da güney-kuzey yönündeki göç hareketlerinde bir geçiş ülkesi konumundadır (Sağiroğlu, 2015: 9).

Küreselleşmenin etkisiyle hızlanan göç hareketleri göçün karakterini değiştirmiş; öncesinde az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru olan hareketler, gelişmekte olan ülkeleri de sürece dahil ederek hem göç alan hem göç veren ülkeler konumuna getirdiği görülmektedir. Bunda ekonomik, politik ve toplumsal nedenlere bağlı olarak küresel işbölümünün değişmesi önemli bir aktördür. Türkiye, 1960'ların başından itibaren yurt dışına göç veren ülke konumundayken, 1990'lı yıllar itibarı ile göç alan ülke konumuna geçmeye başlamıştır. Bununla birlikte Asya, Afrika ve Ortadoğu ülkelerinden Avrupa ülkelerine geçmek isteyenler için de bir "geçiş ülkesi" olarak da konumlanmıştır (Dinçer, 2015: 96-97). Türkiye'deki göç karakterinin değişmesindeki bir diğer etmen, son otuz beş yıllık süreçte yakın coğrafyalarda ortaya çıkan siyasal karışıklıklar ve ekonomik dönüşümlerdir. Özellikle Afganistan, Irak ve İran'da (son olarak da Suriye'de) ortaya çıkan siyasal değişimler nedeniyle sığınma talepleri ve düzensiz geçiş göçüyle milyonlarca ifade edilebilecek kadar kişi ülkeye giriş yapmışlardır. Yine Doğu blokunun çöküşü ve Sovyetler Birliğinin dağılması neticesinde insanların buralardan geçici iş bularak çalışmak amacıyla Türkiye'ye gelmesidir (İçduygu, 2010: 29).

Türkiye'ye yönelik Cumhuriyet tarihinde dışarıdan değişik dönemlerde ve farklı şartlarda göç hareketleri gerçekleşmiştir. Bu göç hareketleri genelde komşu coğrafyalardan kaynaklı olmakla birlikte Türk ve Müslüman kökenlilerdir. Türkiye'ye yönelik dış göçler genel anlamda iki farklı yolla gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki daha çok eğitim veya çalışma gibi amaçlarla hukuki açıdan yasal yollarla gerçekleştirilen, oturma ve çalışma izni bulunan bireyler veya aile fertlerinin yer aldığı düzenli göçtür. Diğeri ise mülteci ve sığınmacıları da içine alan ve yasal olmayan yollarla, çoğunlukla kitlesel olarak gerçekleştirilen düzensiz göçtür (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014: 223).

Türkiye coğrafi olarak Asya, Avrupa ve Afrika arasında stratejik bir yerde bulunmasından kaynaklı olarak uluslararası göç hareketlerinin önemli kavşaklarından birisi konumundadır. Bu durumun oluşumunu sadece coğrafi konumla açıklamak yeterli olmayıp Türkiye'nin etrafındaki ülkelerde ortaya çıkan siyasi gelişmeleri de göz ardı etmemek lazımdır. Türkiye, tarihin değişik dönemlerinde bazılarında kitlesel bazılarında bireysel olmak üzere pek çok sığınma hareketine katlanmıştır. Kitlesel sığınmaları, özellikle Cumhuriyet'in başlarında ve 1990'ların başında yoğun şekilde yaşamıştır. Cumhuriyet'in başlarında gerçekleşen sığınma hareketleri daha çok Osmanlının son döneminde elden çıkan topraklarda yaşayan Türklerin ve Müslümanların yerleşme gayesiyle ülkeye gelmesi şeklinde olurken; 1990'lardaki sığınma hareketleri komşu coğrafyalarda ortaya çıkan savaşlar ve iç karışıklıklar neticesinde kendini göstermiştir. Bahsi geçen bu iki dönemde sığınma talebiyle ülkeye gelenlerin sayılarının iki milyondan fazla olduğu tahmin edilmektedir (Deniz, 2010: 100-101).

Türkiye'ye gelen yabancılar, geldikleri kaynak ülkeye göre çalışma nitelikleri de farklılık göstermektedir. Doğudan gelenler uzun süreli olarak kalmakta ve çalışmakta, batı ve kuzeyden gelenler ise geçici bir süreyle kalmaktadır. Romanya, Moldovya, Ukrayna gibi Doğu Avrupa ülkelerinden gelenler daha çok iş arama ve çalışmak için gelmekte, İran, Irak, Suriye, Afganistan, Pakistan, Sri Lanka gibi Ortadoğu ve Asya ülkelerinden gelenler bir geçiş

ülkesi olarak görerek Batı ülkelerine geçmek için kısa süreli kalmaktadırlar. Bunların dışında bir de kendi ülkelerine geri dönmeyi düşünmeyip, Türkiye’de yasadışı çalışma ve ikamet imkanlarını arayan Asyalı mülteciler bulunmaktadır (Yorgun ve Şenkal, 2003; Şen, 2006; Yardımcı, 2006, Akt. Lordoğlu, 2010: 93).

Türkiye’ye yönelik gerçekleşen dış göçler, nitelikleri bakımından beş dönemde ele alınabilir. Türkiye’ye yönelik dış göçün ilk dönemi Tekeli (2016)’nin, “Balkanlaşma göçleri” olarak nitelediği ulusal inşa sürecidir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1950’ye kadar olan dönemde, öncesinde Osmanlı toprakları olan ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları dışında kalmış Türk ve Müslüman nüfus ülkeye göç etmiştir. Lozan Antlaşması neticesinde 1927 yılına kadar olan zaman diliminde nüfus mübadelesiyle Yunanistan’da yaşayan pek çok Türk ülkeye girmiştir. 1950’ye kadar olan bu dönemde Balkan ülkelerinden toplamda 850 bin civarında insan Türkiye’ye göç ederek yerleşmiştir. 1934 İskân Kanunu ile Balkanlardan gelen Türk soylu bu göçlerin önündeki engeller kaldırılarak kolaylaştırılırken diğer taraftan Türk olmayanların göçmen ya da mülteci olarak yurda girişinin önlenmesi amaçlanmıştır (İçduygu, 2010: 25-26).

İkinci Dünya Savaşı’nın sonrasında 1980’lere kadar olan dönemde Balkan ülkelerinden, özellikle Bulgaristan ve Yugoslavya’dan Türk ve Müslüman kökenlilerin ülkeye yönelik ikinci göç dalgası söz konusudur. Bu dönemde 800 bin civarında Türk ve Müslüman kökenli insan ülkeye giriş yapmıştır. 1980’li yıllarla birlikte Türkiye’ye yönelik dış göçlerin karakteristiğinde değişimler olmuştur. Öncesinde dış göçlerde “Türk kökenli ve Türk kültürüne bağlı olan göçmenlerin” ülkeye gelişi söz konusuysen 1980’li yıllarla birlikte artık Türk ve Müslüman olmayan gruplar da Türkiye’ye girmeye başlamışlardır. Artık yabancıların da ülkeye göçünden bahsedilmeye başlanmıştır. Türk ve Müslüman olmayan bu yabancıların göçü daha çok yasal olmayıp, düzensiz göç kapsamındadır (İçduygu, 2010: 30).

1980-1990 arasını kapsayan üçüncü dönemde Bulgaristan'dan gelen Türklerin göçünün yanısıra Afganistan, İran ve Irak'tan gelen sığınmacıların göçü söz konusudur. 1980'lerin sonlarına doğru Türkiye'ye Bulgaristan'dan 300 bin dolayında Türk kökenli kişi yönetimin uygulamaya koyduğu asimilasyon siyaseti neticesinde sığınmıştır. Bunlardan büyük bir kısmı, sonrasında geri dönmüştür. 1979 yılında İran'da gerçekleştirilen devrim sonrasında bu ülkeden bir milyon civarında insan sığınma talebinde bulunmuştur. Bu durum toplu sığınmacılık talebi anlamında ilk ve o zamana kadarki en büyük sığınmacılık hareketi olarak da değerlendirilebilir. Bu sığınmacıların büyük bir kısmı Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesi uyarınca Avrupa ülkeleri dışından gelen insanlara mülteci statüsü vermemesinden kaynaklı olarak turist vizeleri dolana kadar barınmış, önemli bir kısmı da çeşitli kanallarla Avrupa'ya göçmüştür (İçduygu, 2000, akt. Kartal ve Başçı, 2014: 282). Yine bu dönemde, 1982 yılında Afganistan'daki savaştan kaçarak Pakistan'a sığınan, oradan da ülkeye giriş yapan 4163 Özbek Türkünün göçü gerçekleşmiştir. Bu göçmenlerin ülkeye kabulü 2641 sayılı kanunla gerçekleşmiştir (Kirişçi, 1999: akt. Karasu, 2018: 28). Bu dönemde 1988 yılında Halepçe Katliamı'ndan kurtulan yaklaşık 51 bin Kürt Irak'tan Türkiye'ye sığınmış, bunların önemli bir kısmı sonrasında geri dönmüştür (Deniz, 2010: 95).

1990'ların başından 2010 yılına kadar Türkiye'ye yönelik dış göçlerde toplu sığınma anlamında üç önemli hareketten bahsedilebilir. Bu toplu sığınma hareketlerinden ilki 1990 yılında Irak'ın Kuveyt'i işgali ve sonrasında ABD öncülüğündeki koalisyon güçlerinin Irak'a yönelik başlattığı askeri müdahale ile ortaya çıkan I. Körfez Krizi'nin neden olduğu sığınma hareketidir. Körfez Krizi neticesinde 460 bin civarında Iraklı ülkeye sığınmıştır. Türkiye'ye yönelik toplu sığınma hareketlerinden ikincisi 1992 yılındaki Bosna-Hersek Savaşı'ndan kaçarak ülkeye sığınan yaklaşık 25 bin civarındaki Boşnak'ın ülkeye giriş yapmalarıdır. Bunların önemli bir çoğunluğu sonrasında ülkelerine geri dönüş yapmıştır. 1999 yılındaki Kosova Savaşı'ndan kaynaklı sığınma hareketi de bir başka önemli sığınma hareketidir.

(Deniz, 2010:95-96). Ayrıca 2001 yılındaki ABD öncülüğündeki güçlerin Afganistan'a yönelik saldırıları sonucu pek çok Afganistanlı'nın ülkeyi terk etmesinden Türkiye'de nasibini almıştır. Türkiye'ye yönelik bu dönemde kitleler halinde bir göçten söz edilmese de gerek doğrudan gerekse İran üzerinden Afgan uyrukluların düzensiz göçü söz konusudur.

Beşinci ve son olarak da 2010 yılından günümüze kadar olan dönemde Arap Baharı'nın devamı niteliğindeki Suriye'de ortaya çıkan iç karışıklıktan kaynaklı kitlesel göçlerdir. İlk olarak 29 Nisan 2011 tarihinde ülkeye giriş yapan Suriyeli sığınmacıları kabul eden Türkiye, gelenlerin kısa sürede geri döneceğini öngörerek "açık kapı politikası" izlemiştir. Ancak Suriye'de kısa zamanda sonlanacağı beklenen çatışmalar sürmüş ve bir iç savaşa dönüşmüştür (Karasu, 2018: 29).

BMMYK'nın Eylül 2018 bilgi notunda Türkiye'nin, yaklaşık olarak 4 milyonluk rakamla mülteci barındıran ülkeler arasında dünyada ilk sırada yer aldığı belirtilmektedir. Ülkedeki mültecilerden 3,5 milyonla Suriyeliler en kalabalık nüfusu teşkil ederken, ikinci sırada 172 bin kişiyle Afganlılar, üçüncü sıra da 142 bin kişiyle Iraklılar yer almaktadır.

1.3. Afganistan

Afganistan, gerek bulunduğu konum nedeniyle dış güçler tarafından gerekse kabileler arasındaki iç çatışmalar nedeniyle sürekli savaş ve karmaşanın içerisinde kalmış bir coğrafyadır. Başkenti ve en büyük şehri Kabil olan Afganistan'ın tarihinde göçler değişik zaman ve boyutlarda yaşanmış ve halen dünyanın mülteci kaynağı olan ülkeler sıralamasında ilk sıralarda yer almaktadır. Çalışmamızda Afgan uyruklu öğrencilerin eğitim ortamları yoluyla uyumu ele alındığından, bu ülke ile ilgili bilgiye yer vermek gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Afganistan'ın coğrafi, beşeri ve eğitim durumu ile yakın tarihine bir göz atmak yerinde olacaktır.

1.3.1. Coğrafi Özellikleri

Afganistan, batılı stratejistler tarafından “Asya anakarasının kalbi”, “Asya’nın anahtarı” olarak nitelendirilen ve bu kıtanın doğu-batı ve kuzey-güney yönlerinde kavşak olarak değerlendirilebilecek önemli bir geçiş noktasında yer almaktadır. Afganistan, bulunduğu konum itibarıyla Asya’nın hem geri kalan diğer bölgelerine hem de sıcak denizlere inmek emelindeki güçlerin geçmek zorunda olduğu stratejik bir noktadadır. Orta Asya, Hindistan ve Ortadoğu coğrafyalarının çakıştığı bir alanda bulunan ülkenin yüzölçümü 635.000 km²’dir. Afganistan’ın kuzeyde Tacikistan, Özbekistan ve Türkmenistan ile doğuda Çin ile, batıda İran ile güney ve güneydoğuda ise Pakistan ile sınırı bulunmaktadır (Şeyhanlıoğlu, 2004: 5-6).

Coğrafi olarak Afganistan’ın kuzey bölümü ovalık alanlardan oluşurken, güneybatı bölümleri platolar bölgesi ve orta kesimleri ise yüksek dağlık bölümler olmak üzere üç değişik bölgeden oluşmaktadır. Ülkenin orta bölümlerinde yer alan dağlar “Alp kıvrımları” olarak adlandırılan dağ sistemlerinin uzantılarıdır. Ülkenin kuzeydoğu bölgesinden güneybatı kesimine uzanan Hindikuş Dağları dünyanın en yüksek ikinci sıradağı olup aynı zamanda Afganistan’ın ana hattını da belirlemektedir (Gülece, 2008:11). Tarihin değişik dönemlerinde Güney Asya ve Orta Asya arasında hem askeri olarak stratejik bir öneme sahip hem de ticari olarak önemli bir güzergah olan Hayber Geçidi de ülkenin orta kesiminde yer alan dağlık kesimde bulunmaktadır. Hayber Geçidi, Afganistan ile Pakistan sınırları arasında yer alırken Kabil ve Peşaver şehirlerini birbirine bağlamaktadır. Bu bölge tarıma uygun değildir. Çünkü yazları kurak, kışları ise çok soğuk olan yarı çöl özelliği gösteren bir iklime sahiptir. Ülkenin güney-güneybatı kesimlerinde bulunan platolar bölgesi birkaç akarsuyun bulunduğu çorak ve yüksek platolardan oluşmaktadır. Bu bölgede yumuşak bir iklim hakim olmakla birlikte az yağış almasından kaynaklı olarak tarıma fazla elverişli değildir. Ülkenin kuzeyinde yer alan ovalık bölge ise topoğrafik özelliklerinden dolayı yağış aldığından

yumuşak bir iklime sahiptir. Bu bölgedeki araziler otlakların yer aldığı verimli tarım arazileridir. Buradaki verimli arazilerden dolayı bölge Afganistan'ın tarım merkezi olarak kabul görmektedir. Hindikuş Dağları'nın yanı sıra Pamir ve Karakom Dağları ülkenin sahip olduğu sert coğrafyanın temel kaynaklarıdır. Afganistan'da yer alan Amuderya, Harriud, Helmand ve Kabil Nehirleri'nin çevreleri ülkede tarıma elverişli en önemli alanlardır (Koç, 2017:40).

1.3.2. Demografik Yapısı

Afganistan'ın nüfusu, Dünya Bankası (2017) verilerine göre 35.530.080'dir. Ülke nüfusu değişik etnik gruplardan meydana gelmekte olup; en büyük etnik grubu % 41'lik oranla Peştunlar oluşturmaktadır. Nüfusun % 35'ini Tacikler, %9'unu Özbekler, %9'unu Hazaralar oluşturmakta; Türkmenler, Beluciler ve Aymakların da yer aldığı diğer etnik gruplar ise % 6'sını oluşturmaktadır. Afganistan'ın etnik yapısındaki bu oranlar sıklıkla değişmektedir. Ülkede yaşanan çatışmaların ve göçlerin bu değişimin en önemli sebebi olduğu söylenebilir (Koç, 2017: 44).

Afganistan nüfusunun önemli bir kısmını oluşturan Peştunlar, ülke coğrafyasının Güney ve Doğu kesimlerinde aşiretler halinde yaşamakta ve Peştunca dilini konuşmaktadırlar. Peştunlar en kalabalık grup olması nedeniyle yönetimi elinde bulunduran ve egemenlik iddiasını her daim sürdüren kesimdir. Ülke nüfusunun ikinci büyük etnik grubu olan Tacikler Sünni Müslüman olup ülkenin batı ve kuzeydoğu kesimlerinde yaşayan eğitimli gruplardır. Özbekler ise Afganistan'ın güney kesimlerinde tarımla geçimini sağlayan bir diğer gruptur. Hazaralar ise dağlık kesimlerde tarımla uğraşan Şii Müslüman gruptur. Afganistan nüfusunun %89'u Sünni Müslüman, geri kalan % 11'lik kısmı ise Şiidir. Ülke içerisinde yer yer Sünni-Şii çatışmaları da ortaya çıkmaktadır (Robinson ve Lipson, 2002, akt. Koç, 2017: 44).

1.3.3. Yakın Tarihi

Afganistan değişik etnik gruplardan oluşmasından kaynaklı olarak tarih boyunca siyasi açıdan biraraya gelememiş kabilelerden meydana gelen feodal bir idari yapıya sahip olagelmıştır. Ülke yaklaşık beş bin yıllık bir geçmişe sahip olmakla birlikte bulunduğu coğrafya İlk Çağ'da Aryana, Orta Çağ'da Horasan ve Yeni Çağ'da Afganistan olarak adlandırılmıştır (Gülecen, 2008: 11).

19. yüzyılın başlarından itibaren Hindistan sıcak sularına inmek isteyen İngilizler, Fransızlar ve Ruslar için Afganistan mutlaka alınması gereken bir bölge konumundaydı. Özellikle Rusların Afganistanı ele geçirmesinden çekinen İngilizler Afganistan'ı 1839-1842, 1878-1880 ve son olarak da 1919 yıllarında işgal girişiminde bulunmuş ancak her seferinde bu girişimler yenilgiyle sonuçlanmıştır. Nitekim 1919 yılında Afganistan bağımsızlığını ilan etmiş, İngilizler 8 Ağustos 1919 yılında imzalanan Ravalpindi Anlaşması ile Afganistan'ın bağımsızlığını tanımak zorunda kalmıştır. Bağımsızlığını ilan ettiği yıllarda yönetimde bulunan ve sonrasında krallığını ilan eden Amanullah Han İngilizlerin baskısından çekindiği için Ruslarla yakın ilişkiler kurarak dostluk anlaşması imzalamıştır. Amanullah Han'dan sonra sekteye uğrayan Rus ilişkileri 1933 yılında Zahir Şah'ın başa geçmesiyle yeniden düzelmiştir. (Raof, 2012:25).

Afganistan'da 40 yıl yönetimde kalan Zahir Şah, 1973 yılında Muhammed Davud tarafından askeri bir darbeyle devrilmiş ve Cumhuriyet ilan edilerek devletin adı Afganistan Demokratik Cumhuriyeti olarak değiştirilmiştir. Muhammed Davud'un 1978'de devrilmesiyle birlikte kurulan hükümetlerde çeşitli bakanlıklara komünistler gelmiş ve direniş gösterilmesine rağmen 24 Aralık 1979 tarihinde ülke Sovyetler Birliği tarafından işgal edilmiştir (Hayri, 2007:9-10)

Sovyetler Birliği'nin 1986 yılından itibaren ÷lkeden çekilmesiyle mücahit gruplar güçlenmeye başlamış ve yönetimi ele geçirmişlerdir. Dış güçlerin baskısıyla mücahit gruplar arasında güç mücadelesi başlamış ve ÷lkede iç savaş çıkmış, 1995 yılından itibaren bu gruplar arasından Taliban güçleri ÷lke yönetiminde söz sahibi olmaya başlamıştır. 1996 yılında başkent Kabil'i ele geçiren Taliban güçleri ÷lkenin ismini "Afganistan İslam Emirlikleri" olarak değiştirmişlerdir. ÷lke içerisindeki bu durumdan rahatsız olan başta ABD olmak üzere Kuzey İttifakı, muhalif kesimi destekleyerek Burhaneddin Rabbani liderliğinde "Afganistan İslam Cumhuriyeti'nin kurulmasını sağlamışlardır. O dönemde ÷lkede güç mücadelesi veren Taliban yönetimini Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri ve Pakistan tanırken, Rabbani yönetimi Birleşmiş Milletler tarafından tanınmıştır (Koç, 2017:41).

11 Eylül 2011 tarihinde Dünya Ticaret Merkezi ve Pentagon'a yönelik gerçekleştirilen saldırıların sorumlusu olarak ABD, Osama Bin Ladin'i sorumlu tutarak Taliban yönetiminden desteğini kesmesini istemiştir. Bu isteğin reddedilmesiyle Afganistan'a askeri hareket düzenleyen ABD öncülüğündeki Kuzey İttifakı tarafından 13 Ekim 2001'de Kabil'i alarak Aralık ayında geçici bir yönetim oluşturulmuştur (Gülecen, 2008:13). ÷lkede 2004 yılında seçime gidilmiş ve içerisinde etnik grupların her birinin temsilcisinin yer aldığı Hamid Karzai liderliğindeki hükümet kurulmuştur. Ancak ÷lkedeki Taliban tehdidi halen sürmekte olup, siyasi istikrarın sağlanabildiğinden söz edilemez (Jazayery, 2002; Poppelwell, 2007, akt. Koç, 2017: 42).

1.3.4. Afganistan ve Göç

Dünyanın mülteci kaynağı Afganistan'da istikrar sağlanamayan en önemli olgulardan biri göç olgusudur. Afganistan'ın coğrafi olarak konumunun önemine eklenen, ÷lke içerisindeki siyasi istikrarsızlıklar ve iç savaşlar göçlerin meydana gelmesinde en önemli etkenlerdir. Afganistan kaynaklı göçlerin temel varış noktaları yüzyıllardır Pakistan ve İran

olmuştur. Bu göçlerde ülkenin ekonomik olarak çok kötü durumda olması ve bu ülkelerle coğrafi yakınlığa ek olarak dini ve etnik bağlar ana etken olmuştur. 1850'li yıllarda 5000 kişi 1880 ile 1900 yılları arasında ise 168.000 kişi değişik nedenlerle İran'a göç ettiği ilk defa resmi kayıtlarda yer almaktadır (Geyik Yıldırım, 2018: 132-133).

Afganistan kaynaklı büyük göç dalgasının ilki 1979 yılında başlayan ve 10 yıl süren Sovyetler Birliği'nin ülkeyi işgal etmesiyle baş göstermiştir. Bu dönemde Afganistan üzerinde yürütülen ideolojik rekabet ve ülke içerisindeki etnik gruplaşmalar, bu grupların birbirleriyle çatışmalarını beraberinde getirmiş ve 20. yüzyılın sonlarına doğru en büyük mülteci akınına sebep olmuştur (Geyik Yıldırım, 2018: 134-135). Dünyanın en büyük mülteci kaynağı olan Afganistan'ın, Sovyet işgali sonrasında 18 milyonluk nüfusunun yaklaşık üçte biri ülkeyi terk etmiştir. İran ve Pakistan, ülkelerinden ayrılan Afganlıları kültürel ve dini bağlarından dolayı ülkelerine kabul etmiş ancak batılı ülkeler mülteci kabulü konusunda isteksiz davranmışlardır. Bu mültecilerden 3.3 milyonu Pakistan'a 3.1 milyonu İran'a sığınmış olup bunlardan 1992 yılı sonuna kadar yaklaşık 1,5 milyonu ülkelerine geri dönmüşlerdir (Castlessve Miller, 2008: 247).

Pakistan ve İran'da bulunan 4 milyon civarında mülteci 1997 yılında Afganistan'a geri dönmüştür. Taliban yönetiminin ülkede yükselmesi ve baskıcı tutumundan dolayı 1994 yılından itibaren Pakistan ve İran'a yönelik göç hareketleri yeniden baş göstermiş ve 2000 yılına kadar sürmüştür. Yine bu dönemde 1991 ve 2000 yılları aralığında 300 binden fazla Afganlı Pakistan'a kaçmıştır. İran, 1995 yılında Afganistan sınırını kapatmış, mültecilere yönelik sunduğu eğitim ve sağlık hizmetlerini askıya almış ve 1998-99 yıllarında 190 bin kaçak Afganlıyı sınır dışı etmiştir. Ülkedeki mücahit gruplar arasındaki çatışmalar geri dönen mültecilerden birçoğunun tekrar ülke dışına çıkmasına neden olurken yeni mülteciler de yaratmıştır (Geyik Yıldırım, 2018: 138-139).

ABD, 11 Eylül 2001'deki terör saldırısı sonrasında El-Kaide terör örgütünün merkezi ve en büyük eroin üreticisi ülkelerden biri olan Afganistan'ı; Taliban güçlerini yok etmek, ülkede meşru bir yönetim kurmak ve ülke dışında bulunan mültecilerin geri dönüşünü sağlamak üzere işgal etmiştir. İşgal sonrasında İran ve Pakistan'ın kısmen sınırlarını Afgan mültecilere kapatması ve Taliban rejimine kısa sürede son verilmesiyle beklendiği gibi bir mülteci akını yaşanmamıştır. 2002 yılının Mart ayında Afganistan Geçici Yönetimi ve BMMYK, Afgan mültecilerin geri dönüşünü sağlamak üzere bir kitlesel dönüş programı ortaya koydu. Bu program doğrultusunda Temmuz sonuna kadar 100 bini İran'dan, 1,2 milyonu Pakistan'dan olmak üzere toplamda 1,3 milyon mülteci Afganistan'a geri dönmüştür. Yine bu dönemde pek çok Batılı devlet, ülkelerindeki Afganistanlı mültecileri Afganistan'a geri göndermiştir (Castless ve Miller, 2008:248-249).

İran ve Pakistan'ın yeni mültecilerin kabulünün yanı sıra ülkedeki mültecilerin hayat şartlarını zorlaştırmaları ve BMMYK'nın geri dönüş program neticesinde; 2003 yılında 80 bin, 2012 yılında 79 bini Pakistan'dan ve 15 bini İran'dan olmak üzere 94 bin, 2017 yılında ise 610 bin Afgan mülteci ülkelere geri dönmüştür (Geyik Yıldırım, 2018:142). BMMYK (2018) verilerine göre küresel mültecilerden her dört kişiden biri Afgan uyruklu olup ülke 33 yıldır en çok mülteci kaynağı sıralamasında üst sıralardaki yerini muhafaza etmektedir. Bunun yanısıra dünyada 2,5 milyon kayıtlı Afgan mülteci olup Suriye'den sonra ikinci büyük mülteci kaynağı Afganistan'dır. Bunlardan 172 bini Türkiye'de sığınmacı konumunda yaşamaktadır. Yine 2018 sonu rakamlarına göre Türkiye'den 15.699 mülteci Afganistan'a geri dönerken, 343.341 yeni mülteci ortaya çıkmıştır.

1.3.5. Afganistan ve Eğitim

Eğitim sistemleri toplumların içerisinde bulunduğu şartlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen amaç ve ilkelere ulaşmak üzere organize edilmekte, yapılandırılmaktadır.

Afganistan eğitim sisteminin temel amacı da “Gençlerin mezuniyet sonrası iş dünyasına ve hayata ilk adım attığında gerçek bir insan, gerçek bir Müslüman ve gerçek bir Afgan olmasını sağlamak” olarak belirlenmiştir (Gülecen, 2008:25).

Afganistan’da 1990 yılında yükseköğretim hariç olmak üzere genel eğitim süresi 6+3+3 şeklinde 12 yıl olarak planlanmış ve uygulamaya konulmuştur. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim şeklinde kademelendirilen Afganistan eğitim sisteminde ilköğretim 6 yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu dönem üçer yıllık periyotlar halinde birinci devre ve ikinci devre şeklinde planlanmıştır. İlköğretimden sonra üçer yıllık ortaokul ve lise dönemini kapsayan ortaöğretim ise iki kademelidir. Bu eğitim kademelerinden 9 yılı zorunlu olup ilköğretim diploması almak için 6+3 şeklinde ilkokul ve ortaokul eğitimini tamamlamak gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının süresi ise fakülte ve bölümlere göre değişiklik göstermektedir (Gülecen, 2008:45).

Afganistan’da kızların okullaşma oranı düşük olup eğitim kurumlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula devam etme yüzdeleri ilkokuldan başlayarak kademe yükseldikçe artmakta, aradaki makas açılmaktadır. Bunda okullardaki kadın öğretmen sayısının azlığı, evlerin okula olan uzaklığı, güvenlik ve gelenekler önemli faktörlerdir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan kız çocuklarının eğitime erişimini sağlamak amacıyla uluslararası kuruluşlarca organize edilen Toplum Temelli Okullar projesi ortaya konmuştur. Daha çok resmi okulların bulunmadığı yerlerde açılan bu okullar kurucularının görüşleri doğrultusunda hizmet etse de Bakanlık, imkanların oluşması halinde burada eğitim gören çocukların resmi okullara devam edebilmesini sağlamak için uyum planı hazırlamıştır (Ministry of Education, 2007, akt. Gülecen, 2008: 46-47).

Afganistan eğitim sisteminde okul öncesi eğitim çok zayıf olup, ülkede bulunan anaokulları daha çok gündüz bakımevi niteliğindedir ve ilköğretime hazırlık anlamında bir

eğitim verilmemektedir. 2003 Anayasası'nda ilköğretim zorunlu hale getirilerek eğitimde kadın ve erkeklere eşit haklar tanınmış, devlet okullarında ücretsiz olduğu belirtilmiştir. İlköğretim döneminde devlet okulları, toplum temelli okullar, ev temelli okullar ve sivil toplum örgütlerinin açtığı okullar olmak üzere dört okul tipi mevcuttur. Afganistan eğitim sisteminde ilköğretimin başlangıcından itibaren eğitimin anadilde gerçekleştirilmesi standardizasyonun önündeki en büyük engeli teşkil ederken bu durum her anadile ait gramer kitaplarının bulunmamasından kaynaklı olarak çocukların okuma yazmaya yönelik temel becerilerinin geliştirilmesini geciktirmektedir (Gülecen, 2008: 54-57).

Afganistan'da ortaöğretim 13-18 yaş aralığını kapsamakla birlikte ilk 3 yılı olan ortaokul süresi zorunlu eğitim çağı içerisinde. Ülkedeki ortaokul ve liseler müfredat olarak genel ve dini eğitim veren okullar olarak iki gruba ayrılabilir. Yükseköğretime sınavla girilmektedir. O öğretim yılında mezun olanlar ve daha önce mezun olanlara yönelik olmak üzere test usulüyle iki farklı sınav yapılmaktadır. Sınav sonucuna göre fakülte tercihi yapılmakta, bölümler kayıt esnasında belirlenmektedir (Gülecen, 2008:60-92).

Afganistan'da öğretmen istihdamı yerel ve merkezi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Merkezi olarak gerçekleştirilen öğretmen istihdamı kadrolu olurken yerel olarak gerçekleştirilenlerse geçici statüdedir. İlköğretime öğretmen yetiştirme sistemi de Öğretmen Eğitim Koleğleri'nde iki farklı şekilde işlemektedir. İlki ortaokuldan sonra 5 yıl süren öğretmen yetiştirme programı diğeri ise liseden sonra görülen 2 yıllık eğitim sonrasıdır. Lise öğretmenleri de Dil-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunlarından atanmaktadır (Gülecen, 2008: 110-112).

1.4. Entegrasyon

Entegrasyon kelimesi Fransızca "integration" dan gelme olup, "uyum" ve "bütünleşme" karşılığı olarak belirtilmiştir. Entegrasyon sözcüğü göç literatüründe "uyum"

sözcüğü ile aynı anlamda kullanılmaktadır. *Türkçe Sözlük* (TDK, 2011) 'e göre uyum sözcüğü değişik alanlarda kullanılmakla birlikte; “Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon” olarak tanımlanmaktadır. Göç Terimleri Sözlüğünde; “Göçmenlerin hem birey, hem de grup olarak toplumun bir parçası kabul edildiği süreç. Kabul eden toplumların göçmenleri kabul etmeleri için gerekenler ülkelere göre farklılık göstermektedir. Entegrasyon, sadece tek bir grubun sorumluluğunda değildir. Hem göçmenlerin kendisi, hem de ev sahibi devlet, kurumlar ve toplumlar entegrasyondan sorumludur.” şeklinde tanımlanarak “kültürel uyum” a da atıfta bulunmaktadır (Çiçekli, 2009: 17). BMMYK tarafından yapılan tanıma göre ise entegrasyon, yasal, ekonomik ve sosyo-kültürel olmak üzere üç farklı boyutu olan ve birbiriyle bağlantılı, dinamik, çok yönlü ve iki taraflı bir işlemdir. İki taraflı bu işlemlerin biri “uyum” diğeri ise “hoş karşılama” dır. Entegrasyonun amacı kaynaştırma ve eşitliği başarıyla sürdürmek olup ülkenin kendi vatandaşlarına sunduğu fırsatlara, göçmenlerin de eşit imkanlarla erişim sağlayabildiği bir süreçtir (Çağlar ve Onay, 2015: 47).

19. Yüzyıl'dan sonra sosyolojinin ilgi alanları içerisinde yer alan entegrasyonla ilgili olarak Durkheim'in sosyal uyum, sosyal çözülme ve uyumsuzluk ile ilgili çalışmaları bu alandaki ilk çalışmalardır. Weber ise entegrasyonu dahil etme ve dışlama ekseninde ele almıştır. Parsons'un sosyal düzen çalışmaları kapsamında ele aldığı entegrasyon, sonrasındaki çalışmaları oldukça etkilemiştir. Sosyal düzen konusuna yoğunlaşan Parsons, sosyal sistemin alt sistemlerini belirleyerek bu sistemler arasındaki dengeyi ortaya koymaya çalışmıştır (Şahin, 2010: 106).

Lockwood, sosyal entegrasyon ve sistem entegrasyonu şeklinde ikili bir ayrım yaparak özellikle Habermas ve Esser gibi entegrasyon konusunda çalışma yapan bilim insanlarını önemli oranda etkilemiştir (Şahin, 2010: 106). Lockwood sosyal entegrasyonu da sivil entegrasyon ve sosyal kaynaşma olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bunlardan sivil entegrasyon

toplumun bütününe ele alarak makro seviyede işlemekte ve karşısı sivil yozlaşmadır. Bir diğeri olan sosyal kaynaşma ise mikro ve mezzo seviyede işlerken birincil ve ikincil ilişkilerin gücünü anlatmakta, karşısı ise sosyal çözülmüdur (Duman ve Alacahan, 2010:106-107).

Berthald Löffler'e göre entegrasyon alanları sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olmak üzere dört alana ayrılır. Toplumsal entegrasyon biçimlerini de sistem ve sosyal entegrasyon şeklinde gruplandırır. Bunlardan sosyal entegrasyonu oluşturan araçlar ise kültürlenme, yerleşme, temas ve kimlik kazanmadır. Sistem entegrasyonu araçlarını da piyasa, para ve organizasyonlar olarak belirtir. Gerek bireyler gerekse toplumsal gruplar açısından birkaç nesil geçtikten sonra gerçekleşen entegrasyon; kültürel, eğitim, mesleki gibi tüm alanlarda iştiraklerini gerektirmektedir. (Çağlar ve Onay, 2015:47-48).

Esser de entegrasyonu sistem entegrasyonu ve sosyal entegrasyon olmak üzere ikili bir ayrıma giderek açıklamıştır. Bu ayrıma göre sistem entegrasyonu, ülkedeki yerleşik üyeler ve gruplarla yeni gelen göçmenler arasında çok büyük sıkıntı yaşanmadan göçmenlerin topluma adapte edilmesidir. Sistem entegrasyonuna göre göçmenler çalışarak ekonomiye katkı sağladıkları, vergi verdikleri ve kanuna riayet ettikleri oranda sisteme dahil olmuşlardır. Göçmenlerin toplumun kültürel öğelerini içselleştirmesine, dilini çok iyi konuşmalarına, diğeri üyelerle iletişim halinde olmalarına gerek yoktur. Söz konusu kriterler olmadan da göçmen sisteme ayak uydurarak yaşamını sürdürebilmektedirler (Esser, 2000: 56-66, akt. Şahin, 2010: 106-107).

Esser, sosyal entegrasyonu ise kültürleşme, sosyo-ekonomik-politik konum, etkileşim ve kimlik olmak üzere dört temele dayandırmıştır. Sosyal entegrasyonun gerçekleşmesi için bu dört temelin etkileşime girmesi gerekmektedir. Bunlardan kültürleşme kendi toplumunun kültürel öğeleriyle dahil olduğu yeni toplumun kültürel öğelerinin etkileşimidir. Sosyo-ekonomik-politik konum yeni gelen göçmenin sosyal, ekonomik konumu ile yasal haklarını

kapsamaktadır. Etkileşim, göçmenin etnik toplumu ve yeni toplumun bireyleri ile etkileşimlerini kapsarken kimlik, bireyin kendisini hangi toplumsal yapıya ait hissettiğini kapsamaktadır. Esser'e göre entegrasyon bu dört temel oluş şekline göre dört değişik biçimler almaktadır. Göçmenin kendi kültürünün yoğun yaşandığı durum "segrasyon", yeni toplumun kültürüne uyumun hakim olduğu durum "asimilasyon", hem etnik hem yeni toplumun kültürüne uyumun olduğu durum "çoklu entegrasyon", iki kültürün de kabullenilmediği durum "marjinalleşme" dir. Esser'e göre sosyal entegrasyon genellikle asimilasyon ve segrasyon biçiminde görülmektedir. (Esser, 2000: 56-66, akt. Şahin, 2010: 106-107).

Amerika'da göç sonucunda öğrencilerin yeni ülkenin kültürüne entegrasyonları ile ilgili çeşitli kuramsal modeller geliştirilmiş, öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Bunlar, "U-Eğrisi", "W- Eğrisi" ve "V- Eğrisi" yaklaşımlarıdır (Güçlü, 1996: 103).

1.4.1. U- Eğrisi Yaklaşımı

Lysgaard'ın geliştirdiği modelde, öğrencilerin uyum süreçleri Amerika'da kalış sürelerine göre aşama aşama değişiklik göstererek gerçekleşmektedir. Bu yaklaşıma göre, uyum üç aşama halinde kendini göstermekte, aşamaların her birisi Amerika'ya uyumun basamağını ortaya koymaktadır. Amerika'ya geldikten sonraki ilk 6 ayı kapsayan birinci aşamada öğrenciler, uyumları ile ilgili olumlu düşünceler sergilerken, rahat ve başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Kriz aşaması da denilen 6-18. ayları kapsayan ikinci aşamada öğrenciler kendilerini yalnız, mutsuz, uyumsuz hissetmekte ve olumsuz düşünmektedirler. Üçüncü ve son aşama ise 18. aydan sonrasında Amerika'dan çıkıncaya kadar olan süreci kapsamakta olup, öğrenciler birinci aşamadaki gibi olumlu düşünceler içerisinde ve başarılı bir uyum dönemini ifade etmektedir.

1.4.2. W- Eğrisi Yaklaşımı

“U- Eğrisi” yaklaşımı geliştirilerek Gullahorn ve Gullahorn tarafından ortaya atılan “W- Eğrisi” yaklaşımında; Amerika’ya geldikten sonraki 6-18. aylar arasında birey ülkesine geri dönüp dönmekte kararsız kalmakta ve gerilim yaşamaktadır. Bu durum uyumda sıkıntılara neden olmakta, bu dönem atlatıldıktan sonra uyum düzeyi yükselmektedir.

1.4.3. V- Eğrisi Yaklaşımı

Selby ve Woods, Amerika’da yaşayan Avrupalı olmayan öğrencilerin uyumunun “V- Eğrisi” oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre Amerika’ya geldikleri ilk aylarda olumsuz düşüncelerle moralleri düşmekte, zaman ilerledikçe olumlu düşünceler ortaya çıkarak moral seviyeleri yükselmekte ve bir yıl geçtikten sonra tamamıyla uyum sağlamaktadırlar.

1.5. Göç Sürecinde Çocuk ve Eğitim

Göç sürecini yaşamış çocuklar için eğitim ve eğitimin sürdürüldüğü mekanlar olarak okullar, sosyalleşme sürecinde önemli bir görev ifa etmektedir. Bu bölümde göçün çocuklar üzerindeki etkisi, sığınmacı çocukların hayatında eğitimin ve okulların önemi, ulusal ve uluslararası hukuk belgelerinde çocukların eğitime erişimleri ile ilgili bilgiler verilecektir.

1.5.1. Göç ve Çocuk

Göç araştırmaları ilk başlarda işgücü göçü bağlamında erkekler üzerinden yapılırken 1980’li yıllardan itibaren kadınların göçü gündeme gelmiş, 2000’li yıllarla birlikte çocuklar üzerinden de tartışılmaya başlanmıştır. Bu anlamda göçmenler içerisinde çocuklar yeni bir grup olarak gündeme gelmiştir (Topçuoğlu, 2012: 11). Bu kapsamda çocukları, var olan sosyal dünyalarına etki eden diğer toplumsal unsurlarla beraber kurgulayarak gençlik, ergenlik, yetişkinlik gibi ilerleyen toplumsal gelişim evreleri ile oluşacak bağ çerçevesinde

değerlendirilmesi gereken toplumsal bir grup olarak ele alınmasına yönelik eğilimler sosyolojik ve antropolojik araştırmalarda önem kazanmaya başlamıştır (Mayall 1996, akt. Güllü, 2015:84-85).

Göç sürecinde çocuğu ele alırken öncelikle çocuk ile ilgili bir tanımlama ortaya koyarak, kimlerin çocuk olup kimlerin olmadığını belirtmek yerinde olacaktır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede on sekiz yaşın altındaki her insanın çocuk olduğu belirtilmektedir. Ancak özellikle düzensiz göçle gelen göçmen çocukların resmi kimliklerinin olmamasından kaynaklı biyolojik yaşının belirlenmesinin zorluğu uluslararası alan yazında da bir problem olarak nitelendirilmektedir (Topçuoğlu, 2012:9). Araştırmamızda ortaokul öğrencileri ele alındığından 10-14 yaş grubu çocuklar incelenecektir.

Gerek iç göç olsun gerekse dış göç olsun hangi boyutta ele alınırsa alınsın bu süreçten en çok etkilenen hiç şüphesiz çocuklardır. Ebeveynler ve yetişkin diğer bireyler için dahi güç olan göç sürecini çocuklar kimi zaman aileleri ya da bir akrabalarının refakatında kimi zaman da herhangi bir yakını dahi bulunmaksızın yalnız başına yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2015: 475). Göç sürecini yaşayan çocuklar varış noktasına psikolojik olarak yoğun duygular içerisinde varmakta, yeni geldiği bu yerde karşılaştığı farklı sorunlar bazen yaşadığı psikolojik sorunları iyice çıkmaza sokabilmektedir. Varış yerinde yaşanabilecek belirsizlik durumu mülteci çocukların büyük kısmında farklı psiko-sosyal etkiler yaratabileceği gibi özellikle refakatsiz çocuklarda bu durum daha da onulmaz bir boyuta çıkabilmektedir (Özdemir, 2016: 33). Yaşanan bu göç sürecinde sağlık ve barınma gibi yaşamsal sorunlarla karşılaşan aileler tarafından, bu hayat mücadelesinde çocukların önemli ihtiyaçları bazen istemeden de olsa göz ardı edilebilmektedir.

BMMYK'nın Mülteci Çocuklar Koruma ve Bakım Kılavuzu'nda (1994), sırf çocuk olmalarından kaynaklı bir takım niteliklerden bahsedilmektedir. Çocukların büyük bireylere

göre daha kırılgan ve incinebilir olduğu, yetişkin bireylere bağımlı olduğu, bakım, koruma ve desteğe ihtiyaç duydukları, hastalık, çeşitli fiziki saldırı ve şiddete maruz kalabilecekleri, terör ve savaşlarda zarar görmeye açık olmaları gibi durumlar bahsedilen niteliklerden bazılarıdır. Açıklanan bu niteliklerinden kaynaklı olarak çocukların diğer bireylerden farklı olarak özel ilgiye ihtiyacı vardır.

Bireylerin yaşamında çocukluk dönemi diğer gelişim dönemleri içerisinde hassas bir dönemi ifade eder. Özellikle zorunlu göçlerde çocuklar bu derece hassas bir dönemde mülteci ve sığınmacılığı yaşamaktadır. Yaşadıkları bölgeleri terk ederek daha önce hiç bilmedikleri başka yerlere yerleşen çocuklar yetersiz beslenme ve hijyen açısından sağlıksız koşullarla karşılaşmaktadırlar. Yaşanan bu kötü koşullar erken çocuk ölümlerinde önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Yine yaşanan zorunlu kitlesel göçlerde çabucak oluşturulan mülteci kamplarıyla barınaklarda yaşam şartları çocuklar açısından hiç de sağlıklı değildir. Bununla birlikte bir takım yerleşim yerlerindeki yaşam alanlarının göçe maruz kalan bu çocukların sağlıkları bakımından elverişli şartlara uygun değildir. Yaşanan bu süreçte çocukların gelişimleri sürdüğünden ilerleyen yaşlarda telafisi zor olan bir takım psikolojik problemle de başa çıkmak durumunda kalabilirler. Bu süreci yaşayan çocuklar, gerek dil farklılığı gerekse kültürel diğer etmenlerin etkisiyle gittikleri ülkede kültürel uyum sorunlarıyla da karşılaşabilmektedir (Beter, 2006: 39).

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından yayınlanan ve Topçuoğlu'nun (2012:58-59) yaptığı araştırma sonucuna göre hazırladığı "Türkiye'de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması Raporu'nda çocukların yaşadıkları göç sürecinin farklı evrelerinde değişik risklerle karşılaşabilecekleri belirtilmektedir. Raporda geçen göç sürecinin evreleri; göç öncesi süreç, yolculuk süreci ve geçiş bölgeleri ile varış yerleri olmak üzere üç evreden oluşmaktadır. Bu evrelerden göç öncesindeki süreçte karşılaşılan riskler; silahlı çatışma, yoğun toplumsal baskı ve şiddet,

yoğun ekonomik nedenler, temel gereksinimlere ulaşım zorluğu, kötü ve yetersiz beslenme olarak sıralanmaktadır. Yolculuk esnasında karşılaşılan riskler de; kötü beslenme, insan ticaretine ve en kötü şartlar altında çocuk işçiliğine maruz kalma, temizlik açısından hijyenik olmayan şartlarda barınma, zorunlu hallerde gerekli tıbbi desteği alamama, cinsel taciz, istismar ve şiddete maruz kalma, anne-baba kaybı ve yalnız kalma, eğitime erişememidir. Son olarak da geçiş bölgeleri ve varış yerinde karşılaşılabilecek riskler; temizlik açısından hijyenik olmayan şartlarda barınma, ihtiyaç halinde tıbbi destek alamama, dil bilmeme, geçiş bölgesindeki psikolojik sorunlar, sosyal ve kültürel uyum problemleri, bilgi eksikliği ve dil yetersizliğinden kaynaklı problemleri çözmek için uygun mercilere erişememe, yasal statüden kaynaklı belirsizlikler ve yapılan sosyal yardımlardan yararlanamama, düşünce ve fikirlerini dil ve yasal statüden dolayı belirtememe, çocuk işçiliği, kötü ve yetersiz beslenme, yoksulluk, insan ticaretine maruz kalma, travmalara dayalı stres bozukluklarıdır.

1.5.1. Sığınmacı Çocuklar ve Eğitim

Özellikle son otuz yıl içerisinde göçlerde meydana gelen artış, geleneksel eğitim paradigmalarını ciddi oranda sarsarak eğitim sistemlerinde toplumsal çeşitliliğe duyarlı yeni eğitim paradigmaları ortaya koymaya yönelik çalışmaların başlamasına yol açmıştır. Bu süreçte göç hareketleri neticesinde ortaya çıkan bazı parametreler, okul ikliminde daha çok yer kaplamaya başlamış; eğitsel kabul, iletişim, tutum, algı, inanç, empati, korku, saygı, psiko-sosyal destek gibi kavramlar gerek literatürde gerekse gündelik hayatta dah sık karşımıza çıkmaya başlamıştır. Özellikle bilişsel, duyuşsal, toplumsal gelişimin kritik bir önem taşıdığı ilköğretim döneminde söz konusu kavramlar çerçevesinde gerçekleştirilen araştırma ve değerlendirmeler süreklilik, tesir gücü, yaygınlık ve geleceğe yönelik olması bakımından önemli anlamlar ifade etmektedir (Nguyen ve Benet-Martinez 2013, akt. Sakız, 2016: 65-66).

Yaşanan göç hareketliliğinden çocuklar, yetişkinlerden çok daha fazla yıpranmaktadır. Yaşanan göç süreci çocuklar için çeşitli riskler içererek onların ruh sağlığını bozabilmekte, ileride onarılması güç tahriplere neden olabilmektedir. Göç sürecini yaşamış bu çocuklarda çeşitli uyum problemleri ortaya çıkabilmekte, bu problemler onların eğitimlerine de etki ederek buldukları yerleşim yerindeki okullarda bir takım zorluklarla başa çıkmak zorunda bırakabilmektedir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların karşı karşıya kaldıkları problemler; uyum problemleri, ekonomik problemler, sosyal sınıflara ayrılma gibi problemler olarak sıralanabilir (Kaştan, 2018: 218-219).

Bir eğitim sistemi kişilerin, yaşamını sürdürdüğü topluma yararlı birer üye olmalarının yanı sıra toplumdaki diğer kişilerle olan ilişkilerde uyum gösterebilmelerinde ve içerisinde bulunduğu toplumun kültür ve normlarını tanıyarak katacağı yeniliklerle kültürün gelişimine katkı sağlamasına yardımcı olmalıdır. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin toplumsal çerçevede kültürel etkileşimler neticesinde meydana geldiği hesaba katıldığında, eğitimcilerin değişik kültürleri inceleyerek değerlendirmesi kişinin gelişimine ciddi katkılar sağlayacaktır (Cırık, 2008: 27-28). Bu anlamda eğitim sistemi ve eğitim sisteminin en önemli mekanizması olan okullar, bireylerin gerek sosyalleşmesinde gerekse içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında tüm paydaşları ile birlikte önemli bir görev ifa etmektedirler. Buradan hareketle toplumda yaşayan okul çağındaki tüm çocukların eğitim sistemine dahil edilmesi toplum için gelecekte ortaya çıkabilecek çeşitli sorunların önüne geçilmesinde önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Göçmen ve mülteci çocukların da içerisinde yer aldığı dezavantajlı çocukların eğitime erişimi toplumsal bütünlük açısından önemli bir gelişme olsa da onların sadece okula kaydedilmesi eğitim sistemlerinin görevini yerine getirmesi açısından yeterli değildir. Eğitim sistemleri söz konusu bu çocukların geçici eğitim merkezleri, özel eğitim kurumları ve sınıfları gibi ayrıştırılmış ortamlarda değil de devlet okullarında eğitime etkin katılımlarının

sağlanarak diğer akranlarıyla birlikte eğitimlerine devam edip gelişim ve öğrenmelerinde maksimum fayda gözetilmelidir. Bu anlamda okullarda kapsayıcı eğitim kültürleri oluşturularak, çocukların tamamını kapsayacak şekilde aktif katılım, öğrenme ve gelişim ortamları oluşturulması önemlidir. Gerek eğitim açısından gerekse bireysel ihtiyaçları açısından farklı olan bu çocukların eğitim öğretim ortamlarında birlikte eğitim almalarını sağlamak için söz konusu eğitim ortamı olan okulda değişik pedagojik metotların uygulanması gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Değişik etnik kökenden gelen ve anadili farklı olan göçmen ve mülteci çocuklar için de Türkçe öğretim etkinliklerinde ayrıştırılmış ortamlar ilk seçenek olarak değerlendirilmeden önce bu soruna yönelik bazı önlemler alınarak bu doğrultuda faaliyetler gerçekleştirilebilir. Destekleyici dil kursları, yeni öğretmen görevlendirilmesi veya görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması gibi etkinlikler söz konusu önlemler ve faaliyetlere örnek olarak verilebilir. (Sakız, 2016: 67-68). Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile 2016 ve 2017 yıllarında sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlere yönelik göçmen öğrencilerin eğitimlerinde tutum, davranış, bilgi, beceri ve yaklaşımlarına ilişkin gelişmelerini sağlamak üzere eğitimler verilmiştir. Yine aynı işbirliği çerçevesinde 2018 yılı içerisinde tüm öğretmen ve yöneticiler okullardaki dezavantajlı çocukların eğitimlerine yönelik “kapsayıcı eğitim” seminerlerine alınmışlardır (MEB, 2018).

Eğitim ve öğretim süreci, gerek kişisel gerekse toplumsal boyutta entegrasyona katkı sağlayan bir süreçtir. Bireysel anlamda eğitim ve öğretim süreci, kişiliğin oluşarak oturmasına katkı sağlar. Bu bağlamda ülkenin eğitim sistemi rengi, ırkı, dili her ne olursa olsun ülke sınırları içerisindeki çocukların eğitim hakkını koruyup gözetmesi gerekmektedir. Zaten hem uluslararası anlaşmalar hem de Anayasa’da sığınmacı ve göçmenlerin eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Eğitim öğretim süreci toplumsal açıdan değerlendirildiğinde ise sosyal adaleti sağlayarak toplumsal düzenin oluşması ve korunmasında önemli bir etmen olarak

karşımıza çıkar. Göçmen ve mülteci çocukların eğitimlerinde, yerli çocuklara sağlanan imkanların bu çocuklara da verilmesi göçle birlikte gelen pek çok sorunun ortadan kalkması bile bir miktar da olsa aşılmasını sağlayacak, eğitim gayretlerini anlamlı kılacaktır. Toplumsal boyutta eğitim öğretimin bir başka fonksiyonu da çocuklara nitelikli bir eğitim imkanı sağlayarak beşeri kaynaklardan en verimli biçimde yararlanılmasıdır. Böylelikle küresel rekabet ortamına ayak uydurabilecek düzeye gelinebilir. Bu anlamda göçle beraber gelen çokdillilik dezavantaj durumundan avantaja çevirilerek beşeri kaynaklara dahil edilebilir (Neumann, 2007: 188).

BMMYK'nın 2017 yılı eğitim raporunda, eğitim imkanlarına erişememe oranı mülteci ve sığınmacılarda dünya ortalamasına kıyasla beş kat daha fazlası olduğu belirtilmektedir. Aynı raporda mülteci ve sığınmacı çocukların eğitime erişim oranı ilköğretimde %61 iken dünya ortalamasında bu rakam %92 olarak belirtilmiştir. Çocukların yaşları büyüyüp eğitim kademeleri ilerledikçe aradaki bu makas aralığı daha da artmaktadır. Ortaöğretimde eğitime devam etme oranı dünya ortalamasında %84 iken mülteci ve sığınmacıların sadece %23'ü eğitimini sürdürebilmektedir. Yükseköğretim kademesinde ise aradaki makas daha da açılmakta, dünya ortalamasında üniversiteye devam eden öğrenci oranı %34 iken mülteci ve sığınmacılarda yalnızca %1'in altına düşmektedir. (UNCHR, 2017).

1.5.2. Sığınmacı Çocuklar ve Okul

Mülteci ve sığınmacı çocukların okulda dini, anadili, etnik kökeni ve kültürel kimlikleri nedeniyle okul toplumundaki diğer çocuklar tarafından dışlanarak rakip olarak görülmesi her zaman için göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Bununla birlikte söz konusu ayrımcılığın önüne geçilerek karışıklık ve gerginliklerin önlenmesinde, gruplar arası sağlıklı ilişkiler geliştirilmesinde bir eğitim ortamı olan okullar çeşitli etkinlikler yoluyla mücadele eder (Şeker ve Aslan, 2014: 99).

Çocuk için okulda kurulacak akran grupları, kendini yalnız hissetmemesi, içerisinde bulunduğu toplumdaki soyutlanmaması ve sosyal entegrasyonu açısından önemlidir. Çocuklarda arkadaşlık ilişkilerinin sağlıklı kurulamaması hem ruhsal olarak hem de davranışsal bozukluklara sebep olabilir (Baytun, 2011: 29). Tezcan (2000), çocuk kültüründe akran gruplarının, çocukların toplumsallaşma aşamasında kısmi oranda aile içerisindeki değer ve normlardan uzaklaştırmanın yanı sıra toplumun beklentileri nispetinde de önemli bir işlevi yerine getirdiğini belirtmektedir. Bu anlamda okullar hem resmi boyutu hem de toplumsallaşma açısından değerlendirildiğinde akran gruplarının oluşumunu sağlayarak çocuklar açısından önemli bir görevi yerine getirdiği söylenebilir.

Okullar, mülteci çocukların varış yerinde, geldikleri yeni topluma uyum sağlama ve geleceğe hazırlama aşaması arasında bir köprü görevi görmektedir. Okullar bu çocukların ruh sağlığı ile ilgili yaşadığı problemler ve karşılaştığı diğer sorunların ortaya çıkarılması aşamasında en iyi gözlemlenebildiği yerlerdir. Bununla birlikte çeşitli yardım merkezlerine yönlendirilerek yaşadığı toplum içinde uygun şartlar oluşturulduğunda sosyal uyum ve aitlik duygularının daha rahat kazandırıldığı kurumlardır. Mülteci çocukların gerek göç sürecinde yaşadığı birtakım sıkıntılar, gerekse varış noktasındaki çeşitli sosyal uyum problemleri onların, ruhsal sorunlar yaşamalarına neden olacak ve sosyal ve kültürel uyumlarını güçleştirecektir. Onlara destek olmak için sadece risk altındaki bu mülteci çocuklarla ilgilenilmesi etiketlenmelerine sebep olacaktır. Haliyle bu çocukların karşılaştıkları problemlerin kişisel deneyim ve niteliklerinden daha çok okul, akran ilişkileri, öğretmen, aile ve yeni geldiği toplumun kültürel değerlerini içeren ve bu etmenlerin birbirleriyle karşılıklı etkileşimlerinin hesaba katıldığı ekolojik durum çerçevesinde geniş bir şekilde ele alınabilmektedir. Söz konusu ilişkilerde meydana gelebilecek bozulmalar, bu çocuklarda anti-sosyal davranışlar, okul başarısında düşüş, öz yaşam becerilerinde yetersizlikler görülmesine

neden olacaktır. (Fazel, Doll ve Stein 2009, Angel vd. 2001, Elbedeur, Ten Bense ve Bastien 1993, akt. Gümüştin, 2017: 250).

Okullar, her ne kadar eğitimin sürdürüldüğü, bütünleştirici özelliğe sahip kurumlar olsalar da uyum sürecinde genellikle azınlık-çoğunluk gerginliklerinin ortaya çıktığı; mülteci ve göçmen çocukların çeşitli dışlanma ve ayrımcılığa maruz kaldıkları yerler olabilmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda çok sayıda mülteci ve göçmen çocuğur bulunduğı ülkelerde, bu çocuklara yönelik müdahale ve önleme programlarının yapılabılmesinde en uygun kurumların okullar olduğı görülmüştür. Yapılacak müdahale ve önleme çalışmalarında; okullarda verilen eğitimin özelliğı, çocuklarda öğrenme güçlüklerinin olup olmadığı, yaşadığı göç deneyiminden kaynaklı uyum sorunu olan çocukların etikelenmesinden sakınıldığı bir psiko-sosyal desteklerin planlanması önemlidir. Mülteci ebeveynler değışik etnik kökene mensup olsalar bile çocukları ile ilgili evlilik, çocuk yetiştirme, cinsiyet rolleri gibi çeşitli kültürel değerler ve geleneksel inançlarında tutum değişikliğine gitseler de göç öncesinden sahip olduğı bazı kültürel değer yargılarını da koruma eğilimi göstermektedirler. Çocuklarda dil becerilerinin kazanımı yetişkinlere göre daha hızlı olduğundan yeni geldiğı ülkedeki okullar vasıtasıyla ülkenin dilini daha erken öğrenmekte, söz konusu ülkenin kültürüne ebeveynlerine oranla daha çabuk adapte olmaktadır. Yaşanan bu adaptasyon sürecinde bazen nesiller arası sürtüşmeler ortaya çıkmaktadır. Haliyle çocuklar yaşadıkları bu karmaşık problemler nedeniyle bir kültürleşme stresi ve içselleştirme sorunları ile karşılaşabilmektedirler. (Hodes 2000, Tolfree 1996, Duncan ve Amtson 2004, akt. Gümüştin, 2017: 251).

Tezcan (2012)'a göre göçmen çocuklar okul ortamında yaşadıkları toplumun kültürel normlarına uyum sağlamaya çalışırken aile içerisinde kendi etnik kökenine ait kültürel değer ve davranış normlarını içselleştirmeye zorlanmaktadır. Çocuk için, yaşanan bu karmaşık durumlar çocuklarda kimlik bunalımına neden olmaktadır.

1.5.3. Yabancı Uyruklu çocukların Eğitime Erişimi ile İlgili Mevzuat

Gerek yerli gerekse yabancı uyruklu olsun dezavantajlı çocukların eğitime erişimi, fırsat eşitliği ile ilgili bir konudur. Turner (2013), fırsat eşitliğinin diğer şeylerin yanında toplumsal hareketliliği kolaylaştırmak için toplumdaki tüm bireylerin eğitim kurumları ve olanaklarından aynı oranda yararlanabilmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda ülke sınırları içerisinde yaşayan her çocuğun eğitim sistemine dahil edilerek yaşına uygun okullarda eğitim görmelerinin sağlanması hukuki bir konu olmakla birlikte önem arz etmektedir.

1.5.3.1. Uluslararası Hukuk Belgelerinde Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitime Erişimi

Mülteci çocukların eğitime erişimlerinde; göç sonrası yaşadıkları travmatik durumlar, yoksulluk, tehditler ve karşılaştıkları şiddetler, dil sorunu, eğitime ara verilmesi gibi pek çok etmenler birer engel oluşturmaktadır. Göç, doğal afet gibi olaylar sonucunda yaşanan acil durumlarda eğitimin sürdürülmesinde karşılaşılan ve güncelliğini koruyan altı tane problem bulunmaktadır. Bunlardan ilki eğitime erişim zorluğudur. Mülteci ve sığınmacı çocukların önemli bir kısmı, eğitime erişememekte ya da yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle eğitim bir gereksinim olarak düşünülmemektedir. İkincisi yerinden edilme süresinin bazen beş yıldan daha fazla sürmesidir. Üçüncüsü kentte yaşamını sürdüren bireylerin yaşanan acil durumlar nedeniyle eğitim imkanları çok az olan kırsala göç etmeleridir. Dördüncü problem çocukların sosyal entegrasyonu sağlanmadan fiziksel entegrasyonlarının sağlanmaya çalışılmasıdır. Göçe maruz kalan çocukların rehabilitasyonları yapılmadan doğrudan eğitim için okullara kaydedilmesi hem okul hem de çocuğun marjinalleşmesine sebebiyet vermektedir. Beşincisi sığınmacı ve mültecilerin yararlandıkları eğitim hizmetleri kalitesinin düşük olması ve son olarak da kız çocuklarının erkek çocuklara oranla eğitime erişimlerinin düşük olmasıdır

(Stewenson ve Willot 2007, Peterson 2011, He, Betetz ve Levin 2015, akt. Yavuz ve Mızrak, 2016: 179).

Mülteci ve göçmen çocukların korunması pek çok uluslararası hukuk belgelerinde yer almaktadır. Söz konusu belgelerle çocukların yüksek yararı göz önünde bulundurularak sahip olduğu haklar güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkı da tüm bireylerin olduğu gibi çocukların en önemli haklarından biridir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Kadınlara Karşı Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi, BM Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve Cinsel İstismardan Korunması Sözleşmesi gibi söz konusu uluslararası hukuk belgelerinde çocukların eğitime erişimleri ile ilgili maddeler yer almaktadır (Topçuoğlu, 2012:25-27).

Uluslararası hukuk belgelerinde geçen temel insan hakları ile ilgili tüm metinler yetişkin bireyleri olduğu kadar çocukları da kapsamaktadır. Uluslararası hukuk, insan hakları dahilinde çocukları da kapsayacak şekilde tüm insanların insanlık onuru korunarak yaşama hakkını ve gördüğü baskı ve zulümler karşısında başka ülkelere sığınma hakkını korumakta, cinsiyet ayrımcılığı dahil bütün ayrımcılıkları yasaklamakta; çocukların olumsuz şartları içeren tehlikeli işlerde çalıştırılmasını, her tür cinsel istismarı yasaklamaktadır. Uluslararası hukuk belgelerinin içerisinde çocukların özel haklarını tanımlayarak belirleyen esas belge ise BM. Çocuk Hakları Sözleşmesidir. Türkiye'nin 14 Eylül 1990 tarihinde imzaladığı sözleşmenin 28. Maddesi'nde "Taraf devletler, *tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlarlar*" şeklinde tüm çocukların eğitim hakkından söz edilmektedir (Topçuoğlu, 2012: 27).

1.5.3.2. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitime Erişimi ile İlgili Mevzuat

Okul çağındaki mülteci çocukların sayılarının resmi olarak tespit edilememesinden kaynaklı olarak bu çocukların eğitime etkin katılımı ile ilgili net veriler bulunmamaktadır. Bu da özellikle düzensiz göçün bir sonucudur. Ancak 2016 Türkiye Göç Raporu’nda (GİGM, 2017), 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı’nda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısının 232.714 olduğu belirtilmektedir. Aynı raporda sırasıyla Suriye, Irak, Afganistan ve Azerbaycan uyruklu öğrencilerin Türkiye’de eğitim gören yabancı uyruklu çocuklar arasında ilk dört sırayı aldığı görülmektedir.

Türkiye’de yabancı uyruklu çocukların eğitime erişimleri Milli Eğitim Bakanlığı genel mevzuatında ele alınmakla birlikte; 2014 Nisan ayında yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2002 Tarihli Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik, Ekim 2014 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği, 2004 tarihli MEB Denklik Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığının 23.09.2014 tarihli ve 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgesi çerçevesinde yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının 23 Eylül 2014 tarih ve 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgeyle mülteci ve sığınmacı çocuklar da dahil olmak üzere ülke sınırları içerisindeki zorunlu eğitim çağındaki tüm çocukların eğitim-öğretim hizmetlerine erişimleri ile ilgili birtakım standartlar oluşturulmuştur. Söz konusu genelgeyle ülke sınırları içerisindeki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili işlemlerin Bakanlık ve İl Komisyonlarınca yerine getirilmesi esasa bağlanmıştır. Aynı genelgeyle mülteci ve sığınmacıların sadece Geçici Eğitim Merkezlerinde değil, MEB’e bağlı devlet okullarında da eğitimlerine devam etmeleri sağlanırken, öncesinde kayıta istenen

“ikamet izni” yerine artık “yabancı tanıtma belgesi” ile en yakın bir devlet okuluna kaydolabilmelerinin önü açılmıştır

Türkiye’deki yabancı uyruklu çocukların eğitime erişimleri ile ilgili olarak MEB 2015-2019 Stratejik Planı eğitim öğretime erişim temasında yer verilmiştir. Eğitim ve öğretime erişim teması altında 7 ve 8 numaralı stratejide özetle: Mülteci, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunan çocukların eğitim sistemine dahil edilerek entegrasyonu sağlamaya yönelik çalışmaların yapılacağı, denklik işlemlerinde yaşanan sorunların uluslararası kuruluşlarla işbirliği içerisinde giderileceği belirtilmektedir (MEB, 2015: 35).

1.6. Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonlarında okulların yerinin araştırıldığı çalışmamızın bu bölümünde konuya benzer özellikte yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların sonuçları ile ilgili kısa bilgiler verilecektir.

1.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Güngör (2015), Eskişehir ilindeki ilkokullarda eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların kaynaklarını ortaya koymaya yönelik tez araştırması yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, yabancı uyruklu öğrencilerin hem okul kurallarına hem Türk kültürüne uyum sağlamadıkları, ülkeyi kabullenmedikleri, göç sonrasındaki yaşama uyum sağlayamadıkları, etnik gruplar oluşturdukları ve kendi aralarında içe dönük yaşadıkları, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle iletişimde sıkıntılar yaşadıkları, etnik kökenleri ve ten renklerinden dolayı yabancı olarak etiketlenip bazen dışlandıklarını, özgüven problemi yaşayarak yalnızlaştıkları belirlenmiştir. Eğitim öğretim sürecinde, öğretmen ve diğer öğrencileri anlamadıkları, iletişimde ciddi

sıkıntılar yaşadıkları, duygu ve düşüncelerini yeterince ifade edemedikleri, derse katılımı yeterli performansı gösteremediklerinden derslerinden geri kaldıkları, çoğunlukla başarısız oldukları saptanmıştır. Ayrıca ortaya çıkarılan sorunlardan öğrenciden kaynaklı olarak da, dil öğrenmeden eğitime başlama, ara sınıflarda eğitime dahil olma, öğrencinin uyum problemleri yaşaması, derslere karşı ilgisizlik, algıda gerilik ve disiplinsizlik olarak belirlenmiştir. Öğretmenden kaynaklı sorunlar, öğrenci-öğretmen-veli iletişimini kuramamaları, problemlere yönelik çözüm ortaya koyamama, mesleki yetersizlik, küresel bir dil bilmeme, ölçme değerlendirme olarak belirlenmiştir. Aileden kaynaklı olarak, ekonomik durum, ilgisizlik, iletişim eksikliği, eğitim durumları, geleceğe yönelik plansızlık olarak belirlenmiştir.

Yiğit (2015), Nevşehir ve Kırşehir illerinde ortaokullardaki sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamaları ve karşılaşılan sorunları ortaya koymak üzere yaptığı çalışmada, ülkemizdeki okul çağında bulunan sığınmacı çocukların eğitim hakkından yararlandıklarını, fakat bu çocukların eğitim öğretim sürecinde bir takım problemlerle karşılaştıklarını belirlemiştir. Çalışmada dil problemi, etnik ve inanç farklılığından kaynaklı gruplaşma, okula ulaşım, kültürel uyum problemi, ailelerin ilgisizliği, derse karşı ilgisizlik, motivasyon eksikliği, memleketinden ayrı kalma, eğitim dilini bilmemekten kaynaklı akademik başarısızlık gibi problemlerin öne çıktığı saptanmıştır. Diğer taraftan sığınmacılara yönelik net bir eğitim politikası ve programı bulunmayışı, öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler önemli problemler olarak belirlenmiştir.

Özdemir (2016), Sivas ilinde eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmada, genel itibarı ile bu öğrencilerin okul iklimine negatif ve pozitif olarak etkilerinin birbirine yakın olmasından kaynaklı, kayda değer bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda akademik başarı, okul- aile ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler alanında yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini negatif yönde etkiledikleri kanaatine varılmıştır. Sınıf yönetimi, öğretmen- öğrenci ilişkileri, genel güvenlik

ve düzenlilik, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, davranışsal değerler ve okul disiplini alanlarında ise yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisi ile ilgili herhangi bir etkilerinin bulunmadığı görüşüne ulaşılmıştır. Ayrıca Sivas ilindeki her kademedeki okullarda eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrenciler okul yönetimlerinin kendilerine yönelik tutum ve yaklaşımlarını pozitif olarak değerlendirdikleri belirtilmektedir.

Sakız (2016), Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin göçmen çocukların okullarda eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi ile ilgili görüşlerini inceleyen araştırmada, okul idarecilerinin görev yaptıkları okullarda göçmen öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri ile ilgili olumsuz görüş ve tutum sergilediklerini ve bu çocukların ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitimlerine devam etmelerini savunduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca altyapı yetersizliği ve toplumsal kabul düzeyindeki düşüklüğün göçmen öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesi ile ilgili negatif görüşleri büyük oranda etkilediği, kapsayıcı okul ikliminin oluşması için paydaşların psiko-sosyal ve yapısal yönde desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), ilkokullarda eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunları ve öğretmenlerin buldukları çözüm yollarını ortaya koymak için yaptıkları araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemleri; dil problemi, öğrencilerin davranış problemleri, Milli Eğitim ve okul işbirliği eksikliği, okul- veli iletişim eksikliği, eğitim öğretim etkinlikleri esnasında karşılaşılan problemler olarak tespit etmişlerdir.

GİGM ve Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2017), içerisinde Karaman'ın da bulunduğu Türkiye'nin değişik bölgelerinden 5 ilde Türkiye'ye gelen Afgan uyruklu sığınmacıların karşılaştıkları sorunlar, geliş sebepleri, hayat şartları, geleceğe yönelik planları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 5-13 yaşları arasındaki okul çağındaki

çocukların okula devamları ve okulda karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak, bu yaş grubundaki çocukların üçte ikisinin okula devam ettiği ve İran'dan gelenlerin okula devamlarında Afganistan'dan gelenlere göre küçük bir oranda olsa yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitimlerine devam eden çocukların okulda karşılaştıkları en büyük problemin dil sorunu olduğu, bununla beraber kültür farklılığı, arkadaşlık, ayrımcılık, eğitim sistemindeki farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Eğitim sisteminin farklılığından kaynaklı sorunlar İran'dan gelen Afganistanlılarda Afganistan'dan gelenlere göre daha yüksekken dil probleminde ise Afganistan'dan gelenlerde İran'dan gelenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okula gitmeyen çocukların devam etmeme sebepleri olarak da, okula kayıta yaşanan sıkıntılar, ekonomik nedenler ve ailelerin eğitim imkanları ile ilgili bilgisizliği olarak sıralanmıştır.

Cengiz (2018), Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitimlerine devam eden Suriyeli ortaokul öğrencilerinin psiko- sosyal uyum sorunları ile ilgili yaptığı araştırmada, cinsiyete göre öğrencilerin uyum sorunlarında farklılık olmadığı, ancak sınıf ve yaş değişkeninin uyumu etkilediğini belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitimine devam ettikleri eğitim merkezleri, aileleriyle beraber yaşamaları, bir işte çalışmalarının uyum üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Güçlü (1996), Amerika'da Pittsburgh Üniversitesi'nde lisans üstü eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin karşılaştıkları en önemli sorun dil ve ekonomik sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Avrupalı öğrencilerin diğer bölgelerden gelen öğrencilere göre bütün sorun alanlarında daha az problemle yüz yüze geldiği ortaya konulmuştur.

Bekerman (2004), Yahudi ve Filistinli öğrencilerin eğitimlerine birlikte devam ettikleri İsrail'deki bir okulda çok kültürlü eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini incelediği bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, ailelerin, çocukların birbirlerini tanıyarak karşılıklı yekdiğerinin değerlerine saygı göstermeleri, gelecekte barış içerisinde birarada yaşama ve daha yüksek başarı beklentilerinden dolayı söz konusu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, çok kültürlü eğitim uygulamaları esnasında ailelerin okula verdikleri desteklerin devam ettiği gözlenmiştir (akt. Cırık, 2008).

Mosselson (2006), ABD'de mültecilerden göçü erken yaşlarda tecrübe eden ergen bireylerin sosyal uyumu üzerine yaptığı araştırmada, bu bireylerin sosyal uyumlarında en çok okul yaşamlarından etkilendiklerini tespit etmiştir (akt. Şeker ve Alan, 2014)

Abbas (2008), İngiltere'de, Güney Asyalı öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ailelerinin ve öğretmenlerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Hindistanlı ailelerin okulla ilgilenerek eğitime olumlu bakmaları, evde dini-kültürel etkilerin az olduğundan, toplumun olumlu algılamasının eğitimi pozitif yönde etkilediği; Pakistanlı ve Bangladeşli ailelerin sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede olmaları, dini-kültürel etkilerin evde baskın olması, toplumda olumsuz bir algının olması akademik olarak öğrencilerin başarısını negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik olarak yüksek düzeyde olan ailelerin öğretmenlere karşı olumlu tutum beslediği, daha düşük düzeyde sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerinse öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve düşük başarıdan dolayı okulları sorumlu tuttukları ifade edilmiştir (akt. Cırık, 2008).

Stein, Kiang ve Gonzalez (2013), Amerika'da 9-12. sınıf aralığındaki Asya kökenli öğrenciler üzerinde sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı ve beklentiler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik sorunların akademik olarak başarı düşüklüğüne ve uyum sorunlarına neden olduğu, akademik başarı

düşüklüğünün de akademik olarak beklentilerin düşmesine neden olduğu bulgulanmıştır (akt. Cengiz, 2018).

2. BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Karaman ilindeki ortaokullarda eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler gözlemlerden elde edilen verilerle de desteklenerek kavramsal ve teorik çerçeve kapsamında analiz edilmeye çalışılmıştır. Göçle gelen sığınmacı çocukların sosyal uyumlarında okulların katkısının boyutları teori doğrultusunda ele alınarak sınanmış, gerçeklikle uyumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ortaokullara devam eden sığınmacı çocukların gerek okullarda karşılaştıkları sorunlar gerekse eğitim hayatlarındaki etkileşimlerinin sosyal hayatlarına etkileri irdelenmiştir.

Bu bölümde görüşme soruları temaların altında başlıklar halinde ele alınmış, öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerindeki aynı ve farklı söylemleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

2.1. Göç Deneyimi

Göç deneyimi başlığı altında çocukların Türkiye'ye geliş yaşları, kalış süreleri ve dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri ele alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Türkiye'de Kalış Süresi ve Yaş

Bu alt başlık altında katılımcıların "Türkiye'ye ne zaman geldiniz? Geldiğinizde kaç yaşındaydın?" sorusuna verdikleri cevaplar ele alınarak kavramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin Türkiye'de kalış süreleri Tablo 3'de belirtildiği üzere 1,5 ile 6 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Türkiye'ye geliş yaşları ise 9 ile 11,5 yaşları arasındadır. Katılımcılardan hiç birisi Türkiye'de doğmamıştır. Öğrencilerin ülkeye geliş

yaşları ve kalış süreleri göz önüne alındığında hiç birisinin okula Türkiye’de başlamamış, göç sürecinden önce geldikleri ülkede eğitimlerine başlamış olmaları gerektiği düşünülmektedir. Afganistan’daki öğrenim hayatları ile ilgili olarak ilerleyen bölümlerde değinilecektir.

Katılımcılardan Ö13 Afganistan’ı hiç görmemiş, İran’da doğup büyümüş, Ö9 İran’da 3 yıl kalmış, Ö12 ise İran üzerinden Türkiye’ye geldiğini belirtmiştir. Ö4, Ö6, Ö10 ve Ö12 Türkiye’ye geldikten sonra başka şehirlerde bir süre kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların her birinin göç deneyimi farklılık göstermektedir ve yine her biri göç deneyimini küçük yaşlarda yaşamışlardır. Çıkış yerinden doğrudan Karaman’a gelenler olduğu gibi İran ve Türkiye’nin başka şehirlerinde bir süre kaldıktan sonra gelenler de mevcuttur.

Tablo 5: Katılımcıların Demografik Durumu ve Göç Deneyimleri

Katılımcı	Sınıfı	Cinsiyet	Geliş Yaşı	Mevcut Yaşı	Kalış Süresi (Yıl)
Ö1	8	Erkek	11,5	14	2,5
Ö2	8	Kız	11	15	4
Ö3	8	Kız	9	15	6-7
Ö4	7	Erkek	11	14	3
Ö5	6	Erkek	10	13	3
Ö6	6	Erkek	10,5	12	1,5
Ö7	5	Kız	Bilmiyor	Bilmiyor	3
Ö8	7	Erkek	9	13	4
Ö9	6	Kız	10	13	3
Ö10	6	Kız	10	12	2
Ö11	7	Kız	11	13	2
Ö12	6	Erkek	10	12	2
Ö13	5	Erkek	9,5	12	2,5
Ö14	7	Erkek	11,5	13	1,5

Tablo katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur.

8. sınıfa devam eden erkek öğrenci Ö1, Afganistan’da okula devam ettiğini belirterek Karaman’a geleli iki buçuk yıl olduğunu söylemiştir. Türkiye’ye geldikten sonra muhtemelen geçici kimliklerinin tanımlanma sürecinden kaynaklı olsa gerek beş aylık bir süre zarfında okula devam etmediğini belirtmiştir. Ö1, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İki buçuk sene oldu, beş ay da okula girmedim. Sonra girdim, okula başlayalı iki sene oldu. 6. Sınıfta okula girdim, şimdi sekizinci sınıfım. Geldiğimde, şimdi on dört yaşındayım, on iki yaşındaydım. Afganistan’ın Kunduz şehrindeydik. Kunduz’un içindeydik. Orada okula devam ediyordum.”(Ö1)

5. sınıfa devam eden kız öğrenci Ö7, Türkiye’ye ne zaman geldiğini ve yaşını bilmediğini belirtmiştir. İlkokul 1 ve 2. sınıfı okumadığını belirtmiş, Aksaray’da 3. sınıftan başladığını söylemiştir. Katılımcı gerek göç öncesi gerekse göç sürecinde yaşadığı travmalardan kaynaklı olarak geldiğindeki yaşını hatırlamadığını söylemiştir. Çünkü göç sürecinde yaşanan çeşitli sıkıntılar çocuklarda psikolojik olarak tahribatlara neden olabilmekte, bu da hayatındaki bazı dönemleri unutma gayreti içerisine girebilmektedir. Öncesinde hiç okula gitmeden geldiği ülkede ara sınıftan eğitime başlaması öğrencide eğitimde geri kalmasına sebebiyet verebilir. Ö7, konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Üç ay ya da dört aydır, bilmiyorum da ben yıl olması lazım. İlkokulu Aksaray’da okudum. 1.2. sınıfı okumadım 3. sınıfa başladım. Türkiye’ye geldiğimde kaç yaşında olduğumu bilmiyorum.”(Ö7)

Türkiye’de kalış süresi olarak en uzun süreli ve en az süreli kalan katılımcıların görüşlerine de yer vermek yerinde olacaktır. 6-7 yıldır Türkiye’de olduğunu ifade eden Ö3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Altı yedi sene önce direk Karaman’a geldik. Geldiğimizde kaç yaşındaydım hatırlamıyorum. Şu anda on beş yaşındayım. O zaman dokuz yaşında falandım.”(Ö3)

Hem yaş olarak küçük hem de Türkiye’de kalış süresi olarak en az bulunan Ö6 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkiye’ye geçen Kurban Bayramı’nda gelmiştik, 1,5 yıl oldu. Direk Türkiye’ye geldik. Geldiğimde 10 yaşındaydım.”(Ö6)

PISA Bülteni (2013)’nde OECD ülkelerinin çoğunda uluslararası göçü tecrübe eden 15 yaşındaki öğrencilerin 5 yaşından önce göç eden öğrencilere göre okuma başarılarının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Yapılan gözlemler neticesinde de ilkokula devam eden Afganistanlı öğrencilerin şikayet etme, arkadaşları ile tenefüslerde oyun oynama gibi durumları değerlendirildiğinde; kalış sürelerinin okula devam etme süresine yansıdığından, okulların bu çocukların sosyal entegrasyonlarına olumlu etkisinden söz edilebilir. Bununla birlikte ülkeye geliş yaşlarının 9 ile 11,5 yaş arasında değiştiğinden okulların sosyal entegrasyonlarına olumlu ya da olumsuz bir katkısının olmadığı bulgulanmıştır.

2.1.2. Dil Öğrenme

Bu alt başlıkta katılımcıların “Türkçeyi öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştın?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda Türkçe öğrenmelerinde okulun katkısı bulgulanmaya çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki net beyanlarına göre oluşturulan Tablo 5.’de Türkçeyi öğrenirken sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları, nereden öğrendikleri ve okulun katkısı gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde 5 katılımcı sıkıntı yaşadığından bahsetmiştir. 4 katılımcı okulda öğrendiğini, 3 katılımcı aile çevresinden öğrendiğini, 2 katılımcı işte öğrendiğini, 3 katılımcı arkadaşlarından öğrendiğini beyan etmiştir. 2 katılımcı da Türkçeyi bildiğini söylemiştir. Bunların yanı sıra 6 katılımcı da Türkçeyi pekiştirmede okulun katkısından bahsetmiştir.

Sığınmacı, göçmen ve mültecilerin varış yerinde karşılaştıkları ilk sorun muhtemelen dil sorunu olsa gerek. Yeni geldikleri ülkede gerek hukuki gerek fizyolojik ve gerekse sosyal ihtiyaçların karşılanması esnasında iletişime girerken en önemli mekanizma dildir. Hiç bilmedikleri bir dilde iletişime girmek zorunda kalınması bazen ihtiyaçların karşılanması

sirasında aksamalara, ertelemelere hatta karşılanamamasına sebep olabilir. Bunların çocuk olması dikkate alınır, iletişim noksanlığı içe kapanmalara da neden olabilir. Ancak Türkiye’deki sığınmacılar özellikle de çalışma grubumuz olan Afganistan’dan gelen sığınmacıların büyük çoğunluğunun ilişkiler ağı ile ülkeye gelmeleri bir nebze de olsa dil problemini hafiflettiği düşünülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Durumları

	Sınıfı	Cinsiyet	Sıkıntı Yaşadı	Okulda öğrendi	Okulda Pekiştirdi	Aile çevresinden öğrendi	İşte öğrendi	Arkadaş çevresinden öğrendi	Türkçeyi Biliyordu
Ö1	8	Erkek	X		X	X			
Ö2	8	Kız							X
Ö3	8	Kız	X	X					
Ö4	7	Erkek		X					
Ö5	6	Erkek			X	X			
Ö6	6	Erkek	X		X		X		
Ö7	5	Kız			X	X			
Ö8	7	Erkek							X
Ö9	6	Kız		X				X	
Ö10	6	Kız		X					
Ö11	7	Kız			X			X	
Ö12	6	Erkek	X					X	
Ö13	5	Erkek	X						
Ö14	7	Erkek			X		X		

Tablo katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Katılımcılardan 7. Sınıfa devam eden erkek öğrenci Ö14 Türkçeyi işte öğrendiğini belirtmiş, okulda daha çok kavramları öğrendiğini söylemiştir. Türkçe öğrenme hikayesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçeyi işte öğrendim. Mesela arkadaşım ile konuşuyorum ya o yüzden biraz sıkıntım var konuşurken. O kadar zor değil, o kadar öğrendim. Okulda da öğrendim, daha çok işte öğrendim. Fırında çay getircem, çay götür. Okulda az öğrendim bazı dersler bazı şeyler öğrendim. Çarpı, kere, bir, iki, üç falan onları öğrendim, saymayı.” (Ö14)

6. sınıfa devam eden erkek öğrenci Ö6 da Türkçeyi işte öğrendiğini söylemiştir. Burada çocuk işçiliği sorunu kendini göstermektedir. Katılımcılardan Ö6 ve Ö14’ün

söylediklerine bakılırsa okula başlamadan önce ya da yaz tatili ve hafta sonu tatillerinde usta diye tabir ettikleri küçük esnafın yanında çalışarak aile bütçesine katkı sağladıkları söylenebilir. Türkçeyi işyerinde öğrendiğini belirten her iki öğrencinin de erkek olması özellikle erkek çocukların okullardan arta kalan zamanlarda çalıştıkları söylenebilir. Araştırma döneminde gözlem notlarından, 15 Mart 2018 tarihinde Mehmet Çavaş İlkokulunda 4. sınıfa devam eden Afgan uyruklu bir erkek öğrencimin de okul çıkışı kağıt toplamaya gittiğini söylemesi bu söylemi pekiştirmektedir. Okul sürecinden önce çalışmaya başlamaları da okula kayıt için gerekli resmi prosedürlerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların bir yerde çalışmaları daha çok insanla etkileşime girmelerini sağlarken dil öğrenmeyi pozitif yönde etkilediğine işaret eder. Bununla beraber Ö6, dil öğrenmede okulun katkısıyla ilgili olarak öğretmen ismi zikretmiştir. Bir başka katılımcı Ö7 de Türkçe öğrenmede öğretmen ismi belirterek katkısından bahsetmiştir. Öğrencilerle iyi iletişim kuran öğretmenlerin, öğrencinin öğrenme isteğini arttırarak olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ö6 Türkçe öğrenme hikayesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok zorluklarla karşılaştım. Bazı adamlar vardı evde yani Türkçe bilmiyorduk. Bazı adamlar yardım istiyorduk yardım etmiyordu. Bi de bazı iyi insanlar vardı, Türkler bize yardımcı oluyordu, Türkçe bilmiyorduk. Bi amcam vardı, işe gönderdi, sonra ustalar vardı az az öğrendim, çalışmaya gittim orda öğrendim. Okula bu sene geldim. Mehmet hoca beni öğretti. Türkçe bilmiyordum ki, okuma yazma öğrendim.” (Ö6)

Kız öğrencilerden 8. Sınıfa devam eden Ö2, Özbek olduğunu belirterek dillerin birbirine yakın olduğu için hiç bir sıkıntı yaşamadan kendiliğinden öğrendiğini ifade etmiştir. Bu sayede özellikle Aksaray ilinde pek çok Türk arkadaş edindiğini de eklemiştir. Ö2, bu konu ile ilgili hikayesini şöyle ifade etmiştir:

“Yok, Nasıl öğrendiğimi bile bilmiyorum. Diller yakın olunca biz Özbeğiz ya diller çok yakın. Baglan şehrindeydik, şehrin köyünde idik. Ben okula geldiğimde Türkçe

biliyordum. Aksaray'da çok fazla arkadaşım oldu Türk. Onlarla iletişime geçince Türkçeyi hemencecik öğrendim. Kirişçi mahallesinde oturuyoruz.“(Ö2)

8. sınıfa devam eden erkek öğrenci Ö1, Türkçe öğrenme sürecinin 5 ay sürdüğünü ifade etmiş, bu sürecin oldukça sıkıntılı geçtiğini söylemiştir. Dil öğrenmede aile bireylerinden abisi ve babasının katkısından bahsetmiştir. Ayrıca televizyonun dil öğrenmesine katkısına da değinmiş, okulun dil öğrenmeyi hızlandırdığını vurgulamıştır. Ö1 Türkçe öğrenme hikayesini şöyle ifade etmiştir:

“Çok zorlukla karşılaştım. Okulda da karşılaştım. Hatta böyle baya rahatsız oluyordum, okulu bırakmak istiyordum, bayağı sıkıntılıydı. Bir beş ay falan geçti öğrenmeye başladım. Sonra okumaya yazmaya falan babam ve abimden öğrendim yavaş yavaş. Okula geldikten sonra daha hızlı öğrenmeye başladım Türkçeyi. Arkadaşlarımla her zaman konuşuyoruz; okulda, sınıfta her zaman ortaya oturuyoruz konuşuyoruz öğrenmeye başladım. Televizyonların da etkisi var tabii, eve gidince kitap falan okuyordum, okumaya başladım işte.”(Ö1)

Katılımcılardan Ö4 ve Ö10 Türkçeyi okulda öğrendiklerini ifade ederek sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Gözlemler neticesinde de Türkiye'ye yeni gelen öğrencilerin ilk başlarda sıkıldıkları, kendini ifade etmede güçlük çektikleri gözlenmiş, önemli bir problemi yoksa aynı öğrencilerin bir kaç aylık bir uyum sürecinden sonra okul ortamına uyum sağladıkları gözlenmiştir. Çocuklar için akran grubunun en iyi olduğu ortamlar olan okullar, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi de en rahat öğrendikleri yerler olduğu söylenebilir. Ö4 ve Ö10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Zorlukla karşılaşmadım. Beşinci sınıfta geldim buraya. Türkçeyi de beşinci sınıfta öğrendim. Okulda öğrendim.”(Ö4)

“Buraya geldim sonra okula geldim, öyle öğrendim. Sıkıntı yaşamadım.”(Ö10)

2.2. Eğitim Ortamı

Bu bölümde arkadaşlık, öğretmen tutumları, okul ortamı ve eğitim sistemleri başlıkları altında katılımcıların görüşleri ele alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Arkadaşlık

Bu alt başlıkta katılımcıların “Okuldaki arkadaşlarıyla mahallede de arkadaşlık kuruyor musun? Arkadaşlık ilişkilerinde ne tür sorunlar yaşadın?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda, mahalle ve okul arkadaşlıklarının devamlılık düzeyi sorgulanmış, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çözülmesinde okul boyutunun katkısı öğrenilmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların arkadaşlık ilişkileri ile ilgili söylemleri farklılık göstermektedir. Katılımcılardan Ö2 ve Ö4 sorun yaşadığını belirtmiş, Ö1, Ö9 ve Ö11 ilk başlarda sorun yaşadığını ancak sonrasında hiç bir sorun yaşamadığını söylemişlerdir. Arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadığını belirten katılımcılardan cinsiyet ve sınıf düzeyi olarak belirgin bir grup bulunmamakta, dağılım değişiklik göstermektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde hiç sorun yaşamadığını belirten 7 öğrencidir. Bunlardan Ö13, Türkiye’ye ilk geldiğinde dil bilmemesinden kaynaklı sıkıntılar yaşasa da dışlanmadığını, sessiz kaldığını, belirtmiştir. Ö13, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kuruyorum hocam. Hocam ilk Türkçeyi geldiğimizde, mahalle arkadaşlarım sınıfımızda da vardı. Türkçe konuşamazdım işte böyle Afganistandan niye geldin, sen kaçtın işte böyle şey söylüyorlardı ben de cevap vermiyordum. Beni dışlamadılar, öyle şeyler söylemediler.”(Ö13)

Okul ve mahalle arkadaşlığı ilişkisi ile ilgili olarak da Ö2, Ö3 ve Ö12 arkadaşlık ilişkilerinin okulla sınırlı olduğunu belirterek mahalleden hiç arkadaşlarının olmadığını söylemişlerdir. Bunlardan Ö2, yabancı olduğu için dışlandığını vurgulamış sadece Afgan

uyruklu bir arkadaşı olduğunu söylemiştir. Arkadaşı olmamasını ise içine kapanık olmasına bağlamıştır. Ö2 arkadaşlık ilişkileri ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulda pek arkadaşım yok mahalleden. Pervin var onu tanıyorum. Çok yaşıyorum çok kötü. Okulda zaten pek arkadaşım yok. Sadece Pervin var başka yok. Ben içime kapanığım bi de onlar yabancı diye fazla iletişim kurmuyorlar, biraz da çekiniyorlar. Sınıfta meraba meraba dediğim var başka yok. Arkadaşlarım daha çok Afganlı. Sadece bir arkadaşım var o da az önceki Pervin.”(Ö2)

Görüşme yapılan katılımcılardan Ö3, Ö5 ve Ö11 hem Türk hem de Afganistanlı arkadaşlarının olduğunu belirtmişlerdir. Diğer katılımcılardan 4 tanesi Afganistanlı, 5 tanesi de Türk arkadaşlarının olduğunu söylemişlerdir. Ergenlik dönemindeki arkadaşlık ilişkilerinde bazen gruplaşmalarla karşılaşılabilen, bu durumda kavgalara neden olabilmektedir. Katılımcıların “aptal” diye tabir ettikleri Roman çocuklar tarafından Ö4, sıkıştırıldığını; Ö5 ise dövüldüğünü söylemişlerdir. Her ikisi de erkek olan katılımcılar farklı mahallelerdeki okullara devam etmektedirler. Bunların dışında hiç bir katılımcı gruplaşmadan bahsetmemiştir. Aslında bu iki katılımcı da “biz” sözcüğünü kullanmayarak bir gruplaşmadan bahsetmemiş, birden fazla kişiyi belirtmişlerdir. Buradan hareketle okullarda etnik nedene dayalı bir gruplaşma olmadığı söylenebilir. Ö4 ve Ö5, konu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Okuldaki arkadaşlarımdan mahallede de var ama Türkler. Birkaç tanesiyle sorun yaşamıyorum ama bazıları var onlar biraz Aptal ama onlar beni her gördüğünde dövüyorlar. Onları da ben arkadaş olarak sayıyorum sekizinci sınıflar. Dün de dövüldüler işte bugün de benden helallik istediler yani ben de tamam dedim. Barıştık ama bugün etütten sonra yine dövülebilirler ben de yolumu başka yerden değiştirecem. Arkadaşlarım Türkler, onlarla iyi anlaşıyorum.”(Ö4)

“Evet, mahallede hem Türkler hem de Afganlı arkadaşlarım var. Bazıları, büyükler, Aptallar bizi sıkıştırdı.” (Ö5)

Katılımcılardan Ö2, Ö7 ve Ö12 dışlanmadan bahsetmişlerdir. Bunlardan Ö2 sadece okuldaki diğer öğrencilerin yabancı olduğu için kendisiyle fazla iletişim kurmadıklarını söylemiştir. Ö7 ise Türkiye’deki ilk durak yerleri olan Aksaray ilinde dışlandığını ifade etmiş, Karaman’da çok yaşamadığını söylemiştir. Aslında bahsettiği dışlanma geçmişte yaşanmış, sorun güncelliğini yitirmiştir. Ö12 ise Afganlı olduğu için dışlandığını ifade etmiştir. Ö7 ve Ö12 görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Hayır hocam Okul arkadaşlarımın evleri çok uzaktı Aksaray’da. Hayır hocam çünkü evleri uzak. Türkler benimle hiç arkadaş olmadıkları için Afganlılarla. Hocam arkadaşlarım birazı benimle iyi konuşuyor, ondan sonra yine arkadaşlarının yanına giderken kötü konuşuyor. Burda çok değil de Aksaray’da. Burda çok değil yani.” (Ö7)

“Yani benim mahallede arkadaşım yok ama okulda iki arkadaşım var. Bi tanesi Ali var, bi de Ahmet var o da benim arkadaşım var. Bizim evimiz önünde bir cadde var çocuklar oynamıyor orada. Evet, mesela kötülükten desem bana Japon diyorlar yani kötü sözler söylüyorlar. Ama ben beklerim, bişey demeyeceğim, Benim ne kadar arkadaşım olsa sonuç bana kötü bir söz söyledi ya hiç bişey demeden Afganlısın bizim arkadaşımız değilsin yürü git diyorlar. Hala duyuyorum yani abiler geçerken bana Afganlı diyor falan, kötü sözler diyorlar.” (Ö12)

Etnik kimliklerinden dolayı dışlandığını ifade eden her 3 katılımcının cinsiyetleri ve eğitimlerine devam ettikleri sınıf düzeyleri farklıdır. Dışlanma sorunu ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Buradan hareketle arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşanması katılımcıların gündelik hayat deneyimleriyle ilişkili olup belirli bir nedene bağlanamayacağı söylenebilir.

Yapılan gözlemde de arkadaşlık ilişkilerinin okul ortamında olduğu, ilkokulda küçük sınıflardaki çocukların üst sınıflardaki abi ve ablaları ile gezdikleri gözlenmiştir. Bu durumun

da abi ve ablalarının koruyucu tutumlarından kaynaklandığı kanaati oluşmuştur. Mahalledeki arkadaşlıkların üst sınıflardaki aynı etnik kökene sahip çocuklarda mahallede de devam ettiği gözlenmiş, bu da öğrencinin girişimci olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Gerek katılımcıların söyledikleri gerekse gözlemler değerlendirildiğinde, okulun göçü yaşamış Afgan uyruklu çocukların arkadaş edinmelerinde ve var olan arkadaşlıklarının pekiştirilmesinde önemli katkıları olduğu bulgulanmıştır. Okullar bu çocukların yeni geldikleri ülkede kalabalık akran gruplarıyla biraraya geldikleri çoğu zaman ilk yerler olduğu söylenebilir. Çoğu zaman da var olan arkadaşlık ilişkilerinin pekiştirildiği, yeni arkadaşlık gruplarının oluşturulduğu yerler olduğu düşünülmektedir. Okullar arkadaşlık ilişkilerin de sıklıkla sorunların ortaya çıktığı yerler olmakla birlikte çözüme kavuştuğu yerlerin de yine okullar olduğu düşünülmektedir. Mahalle arkadaşlığı ile ilgili olarak da; temel eğitim kurumlarına kayıta adrese dayalı yerleştirme yapıldığından okuldaki arkadaşlığın devamı niteliğinde olması yönünde olumlu katkıları olduğu bulgulanmıştır. Aynı mahallede ikamet eden çocukların aynı okula devam etmeleri düşük de olsa okul dışı zamanlarda da birlikte zaman geçirmelerini sağlamakta, ötekleştirmeye fırsat vermediği düşünülmektedir.

2.2.2. Öğretmen Tutumları

Bu alt başlıkta katılımcıların “Öğretmenlerinle iletişim kurmakta zorlanıyor musun?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda eğitimlerine devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorlanıp zorlanmadıkları sorgulanmıştır. Katılımcılardan 12 tanesi hiç zorluk yaşamadıklarını, iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan 2 tanesi öğretmen ismi vermiş, bir tanesi de sınıf öğretmenini belirtmiş; kendileriyle ilgilendiklerini söylemişlerdir. Sınıf öğretmeninini kendileriyle ilgilendiğini söyleyen Ö11 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zorlanmıyorum. Yardımcı oluyorlar. Sınıf öğretmenimiz yardımcı oluyor.”(Ö11)

Katılımcılardan Ö1, Türkiye'ye ilk geldiklerinde zorluk yaşadığını, dertlerini anlatamadığından kendini yalnız hissettiğini söylemiştir. Sonrasında (muhtemelen dilden bahsediyor), öğrenmeye başladıkça iletişim sorununu çözdüğünü söylemiştir. Ö1 konu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“İlk geldiğimde düzgün anlayamıyordum, bazı dertlerim vardı, anlatamıyordum. İçimde kalıyordu, bazı günler ağlıyordum. Kendimi sınıfta çok yalnız hissediyordum. Yavaş yavaş öğrenmeye başladım, hocalarla biraz kendimi boşalttım, içimde ne var ne yok boşalttım, öğrenmeye başladım.”(Ö1)

Öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorlandığını ifade eden Ö9, öğretmenlerinin kendisini dinlemediğini ifade etmiş, derslere katılmadığını, okulda öğrendiklerini evde çalıştığı halde anlamadığını, sınavlarda unuttuğunu söylemiştir. Ö9 konu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Evet, anlatamıyorum çünkü bazı hocalar beni dinlemiyor, bazı arkadaşlarım da beni dinlemiyor. Yani birşey anlatırken böyle bi arkadaşım kavga ediyorum hocaya söylemek istiyorum ama hocam beni dinlemiyor, yani ağlamak istiyorum bir tek. Derslerimde hiç katılmıyorum ki ben. Hiç anlamıyorum hiç birşeyden. Sınavlar için evde çalışıyorum ama kafama gitmiyor, okula gelince hemen unutuyorum.”(Ö9)

Genel olarak katılımcıların öğretmenlerin tutumları ile ilgili olumlu düşünceler içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrencinin eğitim hayatında, sosyal uyumunda ve okul ile bir bağ kurarak geliştirmesinde öğretmen en önemli faktördür (Şeker ve Aslan, 2013:99). Öğretmenler, okulun en önemli unsuru olduğundan, öğretmen tutumlarının öğrencinin okula bağlanmasını sağlayarak karşılaştığı pek çok problemi aşmasında kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Katılımcılardan Ö7 ve Ö14 öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumlarının iyi olduğunu, yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Ö7 ve Ö14 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Hayır hocam, yardımcı oluyorlar.”(Ö7)

“Kızıyor falan mı, Çok yardımcı oluyorlar.”(Ö14)

Gözlem sonuçlarında da öğrencilerin öğretmenlerin tutumları ile olarak hiç şikayet alınmamış, diğer arkadaşları ile birlikte bazı Afganlı öğrencilerin öğretmenin nöbetçi olduğu günlerde öğretmeniyle beraber gezdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin etkinliklere yabancı uyruklu öğrencileri de dahil ettikleri gözlenmiştir.

Öğretmen tutumları ile ilgili olarak, öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu bulgulanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını, öğretmenleriyle iletişim kurmada hiç zorluk yaşamadıklarını, öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen tutumlarının çocukların okulu sevmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

2.2.3. Okul Ortamı

Katılımcıların eğitimlerine devam ettikleri okullarıyla ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu alt başlıkta, “Okulun ile ilgili düşüncelerin nelerdir? Neden bu düşüncelere sahipsin?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda okulla ilgili düşüncelerinin neler olduğu ve bu düşüncelerinin nedenleri sorgulanmıştır.

Görüşme yapılan katılımcıların tamamı okullarıyla ilgili olumlu düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan hiç birisi eğitim gördüğü okulla ilgili olumsuz veya bilmiyorum tarzında bir görüş beyan etmemiştir. Katılımcılardan Ö3, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumu seviyorum, eğitim öğretim var, arkadaşlarım var, bir de öğretmenlerim var.”(Ö3)

Katılımcılardan Ö10’da benzer şeyler söylemiştir:

“Çok iyi bir okul burası. Çünkü iyi arkadaşlarım var, hocalar iyi. Oyüzden.”(Ö10)

Eğitim gördükleri okulla ilgili düşüncelerini ifade ederken 3 ve 10'un söylediklerine benzer Şekilde olumlu düşüncelerine hem ğretmenlerinin hem de okuldaki arkadaş ortamının katkısı olduğunu 4, 8 de ifade etmiştir. Bunların dışında 1, 2, 13 ğretmenlerinin katkısı olduğunu ifade etmiş; 9 ve 14 de arkadaşlarının katkısından bahsetmiştir. Okul ortamının en önemli unsurları olan ğretmen ve ğrenci tutumlarının çocukların eğitim gördüğü okulu severek uyum sağlamasındaki katkısı burada ortaya çıkmaktadır. Katılımcılardan 9 tanesinin ğretmen, arkadaş ya da her ikisine birden vurgu yapmasından bu çıkarım sağlanabilir.

Okullarda yapılan sosyal etkinlikler hem çocukların kendini gerçekleştirmesine fırsat verirken hem de çocuğun sosyal entegrasyonunu sağlamakta, bu durum akademik başarisına da yansiyabilmektedir. Kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler okullarda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerden başlıcalarıdır. Gerçekleştirilen sosyal etkinliklerde elde edilen başarıların öğrencilerin huzurunda takdir edilmesi motivasyonu arttıran bir unsurdur. Gözlemler sırasında okulda yapılan sınıflar arası turnuvalarda özellikle üst sınıflardaki erkek öğrencilerin sınıfların başarisında etkin rol oynadığı, bu durumunda hem arkadaşlık ilişkilerinin hem de okulu sevmelerine olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan 1, sporla uğraştığını, atletizmde Türkiye derecesi yaptığını ifade etmiş, okulda tüm öğrencilerin huzurunda kürsüye çıkarılarak alkışlanması kendisini motive ettiğini belirtmiştir. 1 düşüncelerini Şu Şekilde ifade etmiştir:

“Okulumu çok severim. Bayağı Şeyler oldu ama çok severim. Hem okul maçlarını severim. Her zaman okul malarım var. Yani İstanbul’a gittim, birinci oldum atletizmde. Buraya geldim söyledim, Őeye çıkardılar, alkışladılar. Bi Afganlıdan bu kadarını beklemiyordum dedi Müdür. İşte böyle okulumu çok severim, başka okuldan daha çok. Ben Türklerle daha iyi anlaşıyorum, Afganlılarla uğraşmıyorum, sınıfta okulda hiç uğraşmıyorum. En yakınlarımda bu okulda ama uğraşmıyorum. Bazı hocalarla belki anlaşamıyorum, beni anlamıyorlar ya da

ben onları anlamıyorum ama bazı hocaları çok severim. Fen, Türkçe, Matematik hocasını çok severim.”(Ö1)

Okullar çocukları müfredat doğrultusunda geleceğe hazırlayan, bunun yanısıra sosyal hayatın içerisinde toplumsal uyum için gerekli olan davranış ve tutumların kazandırıldığı kurumlardır. Araştırmada katılımcılardan Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, ve Ö11 eğitim gördükleri okullarla ilgili olumlu düşüncelerini bilgi öğrenmek, okumak, ve derslerle ilgili olması üzerine temellendirmişlerdir. Bunlardan Ö11 konu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Seviyorum okulu, okumayı sevdiğim için okulu da seviyorum.”(Ö11)

Bunların dışında Ö5 ve Ö12 geleceğe yönelim anlamında bir meslek sahibi olmakta okulun önemine değinmişlerdir. Ö5 ve Ö12 konu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Okulumu seviyorum çünkü okuyoruz bişeyler oluyoruz, doktor oluyoruz. Başka ben en sevdiğim doktor olmak istiyorum.”(Ö5)

“İyi bir okul, okulu seviyorum. Çünkü ders okumazsam ilerlemem bişey olmam büyürsem, onun için ders okuyorum çalışıyorum yani”(Ö12)

Bir meslek sahibi olmakta okulun ve eğitim öğretimin önemine vurgu yapan her iki katılımcı da erkektir. Düşükte olsa 14 katılımcıdan meslek edinmeye vurgu yapan 2 kişinin erkek olması, erkeklerin daha ortaokul çağlarında bir gelecek kaygısı içerisinde oldukları söylenebilir.

Gözlemler esnasında alınan notlarda okulların kapanacağı son haftada yerli öğrencilerin büyük çoğunluğunun okula gelmedikleri gözlenirken, Afgan uyruklu öğrencilerin son güne kadar okula düzenli olarak devam ettikleri gözlenmiştir. Yine devam-devamsızlık durumları incelenerek Afgan uyruklu öğrencilerin bariz devamsızlık yapmadıkları saptanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamının okulla ilgili olumlu düşünceler besledikleri bulgulanmıştır. Bu düşünceleri arkadaşlık, öğretmenlerin olumlu tutumları, eğitim öğretim sürecinin varlığı, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, iyi bir meslek edinme, okuma gibi nedenler üzerinde temellendirdikleri bulgulanmıştır.

2.2.4. Eğitim Sistemi

Bu alt başlık altında katılımcıların Karaman ilindeki ortaokullara devam eden Afgan uyruklu öğrenciler olmasından kaynaklı hepsinin Afganistan’da eğitimlerine başlamış oldukları varsayılarak “Afganistan’da hangi dersleri okuyordunuz? Afganistan’daki öğretmenlerinizin sizinle iletişimi nasıldı?” sorusu üzerinden oradaki okullarda gördüğü dersler ve öğretmenlerinin tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Ancak katılımcılardan Ö3, Ö9 ve Ö13 Afganistan’da okula hiç gitmediklerini İran’da okula başladıklarını ve oradan Türkiye’ye geldiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan Ö3 ve Ö13 İran’da doğup büyüduklarını Ö9 ise Afganistan’da doğduğunu İran’da büyüduğunu belirtmişlerdir. Ö2 ise Afganistan’da 3 sene okula gittikten sonra İran’a geçtiklerini; burada kaldıkları iki sene zarfında okula gitmediğini belirtmiştir. İran’da okula gittiğini belirten Ö13 konu ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“İran’da okula gidiyorum. Orda İngilizce yoktu, Farsça vardı matematik, sosyal vardı. Mesela ödev yapmasak döverdi. Mesela tahtaya çıkardı bilemezsen kafanı tahtaya vuruyordu. Bişeyler öğretiyordu.”(Ö13)

Afganistan’da özellikle kırsal kesimde her yerde resmi devlet okulunun bulunmadığı, okul bulunmayan bu kırsal bölgelerdeki eğitim açığını kapatmak üzere Toplum Temelli Okullar oluşturulduğu, bu okuldan sonra resmi okullarda sıkıntı çekmeden devam edebilmesi için devletin uyum planı hazırladığından (Gülece, 2008: 46-47), I. Bölümde bahsedilmişti. Katılımcılardan Ö8 ve Ö14 yaşadıkları yerde okul bulunmadığını, camiye gittiklerini Kur’an-ı

Kerim okuduklarını söylemişlerdir. Ö8 ve Ö14, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Afganistanda okula gitmedim, Kuran kursuna gidiyordum. Köyde okul yoktu, camiye gidiyorduk. Burda 5. Sınıfta başladım, ilkokula gitmedim. İyi, dersleri öğretiyordu.” (Ö8)

“Gidiyordum ama camide, camide iki sınıf okudum. Köyde okul yoktu o yüzden camiye gidiyordum. Daha çok Kur’an okuyorduk, matematik, sosyal falan yoktu. Kur’an-ı Kerim, dilimiz bi de matematik.” (Ö14)

Katılımcıların da ifade ettiği gibi Ö8, derslerden bahsetmemiş, ancak Ö14 Kur’an-ı Kerim’in yanında dil dersi ve matematik derslerini okuduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö7 ise yaşadıkları yerde okul olmadığını bu yüzden okula hiç gitmediğini söylemiştir. Ö7, önceki bölümde de Türkiye’de 1. ve 2. sınıfı hiç okumadan 3. sınıfa başladığını ifade etmiştir.

Afganistan’da gördükleri derslerle ilgili olarak diğer katılımcılar Türkiye’deki derslerle hemen hemen aynı olduğunu söylemişlerdir. Matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler derslerini, dil derslerini söylemişlerdir. Ö11 İngilizce, Ö12 bilgisayar dersi olmadığını ifade etmiştir. Afganistan’da eğitimlerine devam etmiş olan katılımcılardan hiç birisi resim, müzik ve beden eğitimi gibi beceri derslerini görüp ya da görmediklerinden bahsetmemiştir. Ö5 ve Ö6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Afganistanda dörde kadar gittim. İngilizce, matematik, Türkçe, başka hatırlamıyorum. Bizimle iletişimleri iyiydi.” (Ö5)

“Afganistan’da dörde kadar gittim. Köydeydik, Farsça, matematik, İngilizce, Peştun vardı. İyiydi iletişimi.” (Ö6)

Ö5 ve Ö6’nın da belirttiği şekilde Afganistan’daki öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarıyla ilgili olarak genel olarak olumlu tutum sergilediklerini, iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Afganistan’da öğretmenlerinin kendileriyle olumlu iletişim

kurduğunu, ancak derslerine çalışmayan öğrencilere kızdığını, orada başarılı bir öğrenci profile çizerken Türkiye’de başarıyı yakalayamadığını anlatan Ö4 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Afganistan’da altıncı sınıfa kadar okudum. Mezar-ı Şerif’in bir köyündeydik. Orada sosyal, matematik, yabancı dil olarak İngilizce. Buradaki dersler gibi. Oradaki öğretmenler ilgileniyordu, ödev verdiğinde yapmayan öğrencilere kızıyordu. Çalışmayana da kızıyordu. Mesela ödev verdiğinde yapmayan öğrenciye gerçekten kızıyordu dövüyordu. Ben orada her sene takdir ya da teşekkür alıyordum ama burada alamadım.”(Ö4)

Afganistan’daki eğitim ortamı ile Türkiye’deki eğitim ortamını karşılaştırarak düşüncelerini anlatan Ö12 şöyle ifade etmiştir:

“Burdaki derslerden sadece bilgisayar yoktu, okuyorduk dersleri hep. Sosyal falan okuyorduk. İngilizce falan vardı. Ödevini yapmasan bile dövecekti mesela yani müdür de gönderiyor Müdür de dövüyor. Burda öyle değil iyi kimse sana bişi yapmıyor ödevini yapmadın yani diyen ki yapacağım kimse bişi demiyor.”(Ö12)

Eğitim sistemleri ile ilgili olarak, görüşme yapılan öğrencilerden 4 öğrencinin İran üzerinden gelmesi, 3 tanesinin yaşadığı yerleşim yerinde okul bulunmamasından kaynaklı olarak Afganistan’da okula gitmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi ve Afganistan Eğitim Sistemi arasında önemli farklar bulunmakla birlikte Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunu kolaylaştırdığı yönünde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Ancak var olan bu farklar kısa süreli de olsa çocukların bocalamasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen tutumlarının önceki bölümlerde belirtildiği gibi bu süreçte önemli katkıları olduğu söylenebilir.

2.3. Gelecek ve Aile

Bu bölümde birinci alt başlıkta katılımcıların geleceğe yönelik düşünceleri meslek sahibi olma üzerinden sorgulanmış, nedenleri anlaşılmasına çalışılmıştır. İkinci alt başlıkta ise katılımcıların okulda edindikleri bilgilerin ailelerinin sosyal entegrasyonlarına katkıları öğrenilmeye çalışılmıştır. Her iki alt başlıkta da katılımcıların söylemleri doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Gelecekte Beklentiler

Bu bölümde katılımcıların geleceğe yönelik beklentilerini öğrenmek üzere, “İleride hangi mesleğe sahip olmak istiyorsun? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar üzerinden büyüdüklerinde sahip olmak istedikleri meslekler ve tercih nedeni araştırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplara göre futbolcu, ressamlık, arkeolog, doktor, Kur’an Kursu hocası, polislik, öğretmenlik ve avukatlık gibi meslekleri tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılar ve düşündükleri mesleklerin dağılımı Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Sahip Olmak İstedikleri Meslekler

Katılımcı	Sınıfı	Cinsiyet	Düşündüğü Meslek
Ö1	8	Erkek	Sporcu (Futbol, atletizm)
Ö2	8	Kız	Ressam, gazetecilik
Ö3	8	Kız	Ressam, resim öğretmeni
Ö4	7	Erkek	Arkeolog
Ö5	6	Erkek	Doktor
Ö6	6	Erkek	Doktor, futbolcu
Ö7	5	Kız	Hiçbir şey
Ö8	7	Erkek	Futbolcu
Ö9	6	Kız	Hoca, Anasınıfı Öğretmeni
Ö10	6	Kız	Doktor
Ö11	7	Kız	Doktor, Avukat
Ö12	6	Erkek	Düşünmedim, Öğretmenlik
Ö13	5	Erkek	Polis
Ö14	7	Erkek	Doktor

Tablo katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Bazı katılımcılar “ya da” bağlacını kullanarak çift meslek tercihini belirtmişlerdir. Cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında kızların ya da erkeklerin belirli bir meslek üzerinde yoğunlaştığı izlenimi uyanmamaktadır. Yalnız erkeklerden futbolcu olmak istediğini belirten 3 katılımcı mevcuttur. Ancak Ö7 hiç bir şey olmak istemediğini belirtmiş, Ö9’da ailesinin kendisine güvenmediğini, çevresinden kimsenin bir meslek sahibi olmadığını belirtmiştir. Ö7 ve Ö9 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Hocam ben daha hiç şey olmadım. Hocam ben bişey olmak istemiyorum. Hocam yani istemiyorum.”(Ö7)

“Hoca olmak istiyorum, çok. Kuran-ı Kerim hocası. Çünkü hem Afganlıyım hem de onların Farsça olduğunu biliyorum, yazılarını, onun için. Çünkü beceremeyeceğim çünkü akrabalarımızdan hiç biri olmadı ya. Annem de inanmıyor bana. Hoca olmak istiyordum Türk hocası, mesela Kuran değil, anasınıfı hocası çünkü çocukları çok seviyorum, sonra değiştirdim Kur’an hocası”(Ö9)

Hem Ö7 hem de Ö9’un ifadeleri incelendiğinde her ikisinde de bir özgüven eksikliğinden bahsedilebilir. Gerek yaşadıkları gerekse ailenin beklentileri bu özgüven eksikliğini tetikleyen unsurlar olabilir. Ö7’nin önceki bölümlerdeki düşünceleri ve söyledikleri incelendiğinde Afganistan’daki yaşadığı yerleşim biriminde okulun olmaması nedeniyle 1. ve 2. sınıfa gitmemesi, Türkiye’de 3. sınıftan başlaması sınıf seviyesinden geride olmasına ve katılımcının geleceğe dönük pozitif bir düşüncesinin olmamasına neden olabilir. Ö9 ise beceremeyeceğini, annesinin de kendisine inanmadığını ifade ederek özgüven eksikliğini açık hale getirmektedir. Afganlı olması ve Kur’an-ı Kerim’in dilini bildiği için hoca olmak istediğini belirtmesi sırf Afganlı olmasından kaynaklı ve istese de kendi istediği bir mesleğe sahip olamayacağı düşüncesinden kaynaklı olabilir. Çevresinden hiç kimsenin doktorluk, memurluk gibi akademik eğitime dayalı meslek sahibi olmaması öğrencinin bu düşüncesini pekiştirdiği düşünülmektedir. Aslında katılımcının anasınıfı öğretmeni olmak gibi

bir düşüncesi varmış ancak hem çevresi hem de annesinin söylemleri düşüncesinin değişmesine neden olmuştur. Katılımcının her ikisinin de kız olmaları etnik toplumun kızlara karşı tutucu olmalarından kaynaklı bir durum olabilir.

Ö2 ve Ö3'ün görüşme formları incelendiğinde klik bir arkadaşlık ilişkileri mevcuttur. Her ikisi de aynı okula ve aynı sınıfa devam etmekte ve her ikisi de kız öğrencidir. İleride sahip olmak istedikleri mesleklerde çift tercih belirtmişler ancak her ikisinin de ilk tercihi ressamlıktır. Ressamlığı tercih etmelerinde yeteneklerinin yanı sıra resim öğretmenlerinin katkısının büyük olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan Ö2 resim öğretmenlerinin çizdiği resimleri beğendiğini ifade etmesi bu düşünceleri doğrular niteliktedir. Çünkü bu yaştaki çocuklar kendilerine değer vererek ilgilenen öğretmenlerin derslerine sevekle katılırlar. Bu bağlamda katılımcılar da büyüdüklerinde ressam olmak istediklerini belirtmişlerdir. Ö2 ve Ö3 konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“ Ressam olmak istiyorum. Resim öğretmenimiz beğeniyor resimlerimi ama ailem imam hatibe gitmemi istiyor. Çünkü güzel çiziyorum, hem seviyorum hem de insan kendini rahatlamış gibi hissediyor. Ressamın dışında gazetecilik.”(Ö2)

“Ressam ya da resim öğretmeni. Çünkü resim çizmeyi seviyorum.”(Ö3)

Diğer katılımcıların düşünceleri incelendiğinde erkeklerin daha çok futbolculuk, polislik gibi mesleklerin yanında doktorluğu da tercih ettikleri görülmektedir. Ö1 atletizmde derece almasından ve halihazırda futbol ve atletizme devam ettiğinden sporcu olmak istediğini belirtmiştir. Spordaki başarısının geleceğe yönelik düşüncesinde de olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ö8 ise futbolculuğun hayalindeki meslek olduğunu ifade etmiştir. Futbol bir kitle sporu olmasından kaynaklı olarak ve çok para kazanıldığı düşüncesinin de etkisiyle erkek çocukların pek çoğunun meslek tercihi olabilir. Tabii bunda derslerdeki akademik başarı üzerinden bir değerlendirme olmamasının da katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılardan 5 tanesi doktor olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunlardan 3 tanesi bu tercihlerinin nedeni olarak yardım etme isteğine bağlamış, diğer ikisi de doktorluğu sevdiğini belirtmişlerdir. Yardım etme isteğinden doktor olmak istediğini belirten katılımcıların bu isteklerinin ardında göç deneyimlerinden kaynaklı olarak iyi bir gözlem bulunmaktadır. Göç sürecinden sonra gelinen ülkede yaşanan pek çok sıkıntıdan sonra kendisi veya bir yakınının hastalanması ve aslında görevini yapan insanların kendilerine karşı olumlu tutumları bu düşüncelerin oluşmasına neden olmuş olabilir. Ö5 ve Ö6 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Doktor olmak istiyorum. Doktor yardımcı oluyor, çocuklar hasta oluyor, ona yardımcı oluyorlar.”(Ö5)

“Ya doktor, ya futbolcu. Doktor adamlara yardım ediyor, futbolu çok seviyorum da onun için.”(Ö6)

Karaman ilindeki ortaokullarda eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileriyle ilgili olarak sahip olmak istedikleri meslek grupları çeşitlilik gösterdiği bulgulanmıştır. Öğrencilerin sahip olmak istedikleri meslekleri grupları arasında futbolculuk, ressamlık, arkeoloji, doktorluk, Kur’an kursu hocalığı, polislik, avukatlık ve öğretmenlik gibi meslekler bulunmaktadır. Öğrenciler yetenek isteyen meslekler yanında doktorluk, avukatlık gibi akademik beceri de isteyen meslekleri de tercih ettikleri tespit edilmiştir.

2.3.2. Okulun Aileye Katkısı

Araştırmamızın bu bölümünde katılımcıların “Ailenle iletişim kurarken okulda öğrendiğin bilgilerin katkıları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak okulun ailelerin sosyal uyumlarında öğrenciler üzerinden bir katkısı olup olmadığı sorgulanarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim ğretimin yapıldığı kurumlar olan okullar, içerisinde eğitim gören öğrencileri olduğu kadar öğrencilerin ailelerini de etkilemektedir. Zaten eğitim sadece ğretmen ve ğrenci boyutuyla devam eden bir süreç değildir. Aileler de eğitimin önemli bir parçasıdır. Eğitim ğrenci-ğretmen-veli Şeklinde üç ayağı olan bir süreçtir. Çoğu zaman aile boyutu göz ardı edilse de aileler aslında eğitimin önemli bir dinamiğidir. G sürecini yaşayan sığınmacılar için temel ihtiyaçların öncelikli olarak karşılanması hayati önem arz ederken çoğu zaman çocukların eğitimleri de aksayabilmektedir.

Okulda öğrendikleri bilgilerin aileleriyle iletişim kurarken ne gibi katkıları olduğunun öğrenilmeye çalışıldığı bu alt başlıkta bir katılımcı haricinde hepsi katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Okuldaki edindikleri bilgileri ifade ederlerken daha çok Türkçeyi aile bireyelerine öğretmek üzerinden dŐunerek cevap verdikleri göze çarpmaktadır. Katılımcılardan 4 haricindeki tüm katılımcılar katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların geneli annelerine Türkçeyi öğretmeye aıŐtıklarını ifade etmişlerdir. 1 konu ile ilgili düşüncelerini Şu Şekilde ifade etmiştir:

“Annemle babamla yavaş yavaş Türkçe konuŐmaya baŐlıyoruz, yavaş yavaş Farsçayı kenarı koyuyoruz, yavaş yavaş evde Türkçe konuşuyoruz öğrenmek için. Babam o kadar bilmiyor, annem de çok bilmiyor ondan onlara öğrenmeye baŐlıyoruz. Sosyal da bişeyler öğrendiğimde onları da anlatıyorum babamgile”(1)

Bunun yanısıra katılımcılardan ailesinin Türkçeyi bildiklerini belirtenler de olmuştur. Katılımcılardan 12 ailesinin Türkçeyi bildiğini söylerken aslında öğrenmeye çalıŐtığını ifade etmek istediği anlaŐılmaktadır. 12'nin ifadesi Şu Őekildedir:

“Abime söylüyorum, abim benden soruyor dersin nasıl diyor. Okula geliyor müdüre soruyor Nimet'in dersi nasıl, sınıf öğretmenimize soruyor Nimet'in dersi nasıl diye soruyor. Abim benden de dersleri soruyor. Ailem Türkçe biliyor. Onlar da okula gidiyor, onlara söylüyorum,

Türkçe benden sorarak onlara söylüyorum yani böyle böyle bişey oluyor diye, mesela yazıyorum ezberlemeye çalışıyorlar yani. Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar yani.”(Ö12)

Genel olarak katılımcıların ifadeleri gözden geçirildiğinde çocukların okula devam etmeleri ailenin diğer bireylerini de Türkçe öğrenmeye karşı bir duyarlılığa sevk ettiği söylenebilir. Çünkü çocuk günün yarısından fazlasını okulda geçirmekte ve okuldaki deneyimlerini kendi dilinde de olsa ailesiyle paylaşmaktadır.

Evde Farsça konuştuklarını söyleyen Ö8 okulda yaptıklarıyla ilgili olarak ailesine yaşadıklarını anlattığını belirterek şöyle ifade etmiştir:

“Evde Farsça konuşuyoruz, Ailemdekinin hepsi biliyor. Bu gün hoca geldi bize böyle böyle ders öğretti diyorum. Gidiyorum, fen dersi mesela derse katıldım diyom, hocanın dediğini yapıyorum falan diyom, tahtaya çıkıyorum çözmek için falan diyom tamam” (Ö8)

Liseye giden ablasının dersleriyle ilgili kendisine sorular sorduğunu söyleyerek annesine okuma yazma öğrettiğini ve annesine kitap okuduğunu belirten Ö13, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet hocam, mesela ablam benim okula gidiyor lisede, mesela o bana ödevleri soruyor, bazı soruları soruyor 5. sınıftan kitaplarımdan ben de cevaplıyorum işte. Ben de ona soruyorum. Annem az Türkçe biliyor hocam. Mesela okuma yazmayı öğretiyorum. Kütüphaneden kitap alsam kendim de okuyom, anneme de okuyom.” (Ö13)

Afgan uyruklu ortaokul öğrencilerinin devam ettikleri okullar vasıtasıyla ailelerinin sosyal uyumlarına katkısı ile ilgili olarak, genelde dil öğrenimi üzerinden cevap verdikleri bulgulanmıştır. Çocukların Türkçeyi en iyi arkadaş gruplarında öğrendikleri, arkadaş gruplarının olduğu en iyi ortamların okulların olduğu göz önüne alındığında, ailelerin sosyal uyumlarına düşük de olsa katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte ailede birden fazla okula devam eden çocuk olması aile içerisinde eğitimin konuşulmasını gündeme getirdiği de

bulgulanmıştır. Evde ocukların eğitimlerinin konuşulması ve eğitimle ilgili alınan olumlu dönütlerin ailenin de sosyal uyumuna katkı sağlayacağı, içerisinde yaşadığı topluma karşı olumlu tutumlar sergilemelerine neden olacağı söylenbilir.

3. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonlarında okulların yerinin araştırılarak ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlar tespit edilmiştir:

Göç deneyimi, göçü yaşayan her birey için farklı boyutlarda gerçekleşmekte ve kişisel deneyimler, sosyal entegrasyonun niteliğini etkilemektedir. Göç deneyimini birden fazla göç durağıyla yaşayanlar her durakta farklı tecrübelerle tamamlamakta, özellikle çocuk sayılabilecek ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklarda kafa karışıklığına neden olabilmektedir. PISA Bülteni (2013)'nde OECD ülkelerinin çoğunda uluslararası göçü 5 yaşından önce yaşayan çocukların 15 yaşında yaşayanlara göre okumada daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Küçük yaşlarda göç deneyimini tamamlayan bireylerde yeni kültüre uyum süreci erken başlamakta, bu süreci daha geç deneyimleyen bireylerde biraz daha sıkıntılı olarak geçirilmektedir. Gerek uluslararası göç gerekse uluslararası göçün devamı niteliğindeki varış ülkesindeki farklı şehirlere yapılan göçler aynı ülke içerisindeki kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak sosyal entegrasyonu negatif yönde etkilemekte, bireyi olumsuz düşüncelere sevk edebilmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda, okulun Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonuna katkısı anlamında, kalış sürelerinin okula devam etme süresine yansıdığından sosyal uyumlarına olumlu etkisi olduğu bulgulanmıştır. Aynı ülke sınırları içerisindeki toplam kalış süresinin uzun olmasının sosyal entegrasyonu daha az sıkıntılı olarak tamamlamasını sağlayan önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çıkış ülkesinde kırsalda yaşayan bireylerin (sığınmacıların genelde şehir merkezlerinde yaşadıkları göz önüne alındığında) varış ülkesindeki şehir merkezlerinde yaşamlarını devam ettirmeleri sosyal uyum sürecini çift aşamalı olarak gerçekleştirmelerine neden olmaktadır. Afgan

uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonlarında okulun yeri ile ilgili olarak, ülkede kalış süresinin olumlu etkisi bulunduğu söylenebilir. Ancak ülkeye gelme yaşı okul ortamında bulunma süresine doğrudan etki etmediğinden ve görüşme yapılan öğrencilerin ülkeye geliş yaşları 9 ile 11,5 yaşları arasında değiştiğinden okulun sosyal entegrasyona katkısı bağlamında herhangi bir etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte görüşme yapılan katılımcıların hepsi Türkiye’de kalış süresi olarak 18 ayı tamamladığından U- Eğrisi ve W- Eğrisi yaklaşımlarının (Güçlü, 1996), 18 ayını dolduranların sosyal uyumlarında yükselme olacağı görüşünü doğrular nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Güngör (2015), Yiğit (2015) ve Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), yaptıkları araştırmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda karşılaştıkları en önemli problemin dil problemi olduğunu bulgulamışlardır. Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulların yerini ortaya koymak üzere yapılan bu araştırmada, okul içinde yaşanan en önemli problemin dil olması bir yana dil probleminin en iyi çözüldüğü yerin de çocuklar için okul olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçeyi okulda öğrendiklerini, geri kalan büyük bir kısmı da okulda geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların en iyi öğrendiği ortamlar, akran grupları, bu grupların da formal olarak kendiliğinden oluştuğu mekanlar da okullardır. Çünkü günün büyük çoğunluğunu akran gruplarıyla beraber geçirdikleri yerler okullardır. Okul çağındaki çocukların okula devamları yerli dili ve kültürü öğrenmelerinde önemli bir faktördür. Bu anlamda okullar yerli dilin (araştırmada Türkçenin) en iyi öğrenildiği ortamlardır. Dilin erken öğrenilmesi sosyal entegrasyonu önemli oranda etkilediğinden aile büyüklerine göre okulda öğrenilen dilin sosyal entegrasyonun daha çabuk gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Gümüşten, 2017). Çocuk, okulda akran gruplarıyla oyun yoluyla etkileşime girerek dil öğrenimini gerçekleştirmekte, öncesinde dili bilen çocuklar içinse okullar dilin pekiştirildiği kurumlar olmaktadır. Bulunduğu ülkenin dilini öğrenen çocukların gerek okulda gerekse sosyal hayatta her türlü iletişimi sağlayarak sosyal entegrasyonu

sorunsuz bir şekilde tamamlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okulların dil öğreniminde ve öğrenilen dilin pekiştirilmesindeki olumlu katkısı nedeniyle çocukların sosyal entegrasyonda önemli bir rolü üstelendiği söylenebilir.

Arkadaşlık, çocukların, özellikle de ergenlerin sosyalleşmelerinde önemli bir faktördür. Türk Eğitim Sistemi'nde temel eğitim kurumlarında eğitim çağındaki çocukların kayıtlarının adrese dayalı sisteme göre evine en yakın okula yapılmasından kaynaklı olarak aynı mahalleden çocukların kayıtları aynı okula gerçekleşmekte, okullar arkadaşlık kurumunun olduğu, çoğunlukla da pekiştiği ortamlar olmaktadır. Diğer taraftan çoğu zaman aynı mahallede ikamet etmelerine rağmen bir arkadaşlık ortamı oluşmamakta, okullar öğrencilerin birlikte zaman geçirdikleri ortamlar olarak arkadaşlık ilişkilerinin mahallede de devam etmesi anlamında pozitif yönde geliştiği yerler olmaktadır. Sığınmacı çocukların da mahallede ortamını bulamadıkları arkadaşlık ilişkilerini çoğu zaman okulda buldukları, okuldaki arkadaşlıkları mahallede de devam ettirdikleri söylenebilir. Araştırma sonucunda Afgan uyruklu öğrencilerin ülkeye geldikleri ilk aylarda sıkıntılar yaşamakla birlikte genel itibarıyla sorun yaşamadıkları bulgulanmıştır. Ayrıca arkadaşlık gruplarının öğrencilerin bireysel özellikleri ve gündelik hayat deneyimlerine göre değiştiği, baskın etnik kökenli veya yerli arkadaşlık gruplarının ayrımına dair belirgin bir bulguya da rastlanmamıştır. Düşük de olsa dışlandığını hisseden öğrenciler bulunmakla birlikte genel olarak okulun arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, yeni arkadaşlık ortamları oluşturduğu, var olan arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Türk Eğitim Sistemindeki okullarda eğitim öğretimlerine devam eden aynı yaş grubundaki çocukların aynı müfredat doğrultusunda eğitimlerine devam ettikleri kurumlar olmasından dolayı okulların, çoğu zaman dışlanma sorununu absorbe ederek görünürlüğü ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Yaşanabilecek küçük çaplı sorunların kaynağı da çoğunlukla bireysel deneyimlerden kaynaklanmakta, söz konusu sorunlar yönetici ve öğretmenlerin müdahaleleriyle zamanla katmanlaşmadan okul

içerisinde çözüme kavuşturulmaktadır. Sığınmacı ve göçmen çocuklar yeni ülkelerine ilk geldiklerinde gerek göç sürecinden gerekse de ailevi durumlarından kaynaklanan arkadaşlık kurmada sorunlar yaşamaktadır. Ancak dil öğrenmeye başlamaları ve okula devamlarıyla birlikte bu sorunların zamanla aşıldığı düşünülmektedir. Mahalle arkadaşlığı ile ilgili olarak da; temel eğitim kurumlarına kayıttan adrese dayalı yerleştirme yapıldığından okuldaki arkadaşlığın devamı niteliğinde olması yönünde olumlu katkıları olduğu bulgulanmıştır. Aynı mahallede ikamet eden çocukların aynı okula devam etmeleri düşük de olsa özellikle erkek çocukların okul dışı zamanlarda da birlikte zaman geçirmelerini sağlamakta, ötekileştirmeye fırsat vermediği düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların sosyal entegrasyonlarında arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği kurumlar olarak okullar, önemli bir görevi yerine getirerek ötekileştirmenin önüne geçtiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda temel eğitim kurumlarına devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin öğretmen tutumları ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların tamamına yakını iletişim kurmakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen tutumlarının olumlu seyretmesi bu öğrencilerin okulu sevmelerini, okula karşı aidiyet duygusu geliştirmelerini sağladığı düşünülmektedir. Öğretmen tutumları göçü yaşayan sığınmacı çocukların okulu sevip içinde bulunduğu topluma uyum sağlamada önemli bir etkidir. Öğretmenin çocuğa yaklaşımı, onun dertlerini dinlemesi, kısaca söylemek gerekirse çocuğa değer verdiğini hissettirmesi çocuğun hem öğretmenini hem de okulu sevmesine katkı değer sağladığı söylenebilir. Öğretmen tutumlarının yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda okulun yeri ile ilgili olarak önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında Karaman ilindeki temel eğitim kurumlarına devam eden Afgan uyruklu öğrencilerin eğitim gördükleri okullarla ilgili olarak tamamının olumlu düşünceler beslediği bulgulanmıştır. Bu bağlamda okul ortamı ile ilgili olarak öğrencilerin tamamı

olumlu görüş bildirmiştir. Mülteci çocukların eğitimlerine devam ettikleri okul ortamının özelliklerinin olumlu olması bu çocukların sosyal uyumlarını arttırırken aidiyet duygularını geliştirmekte ve akademik başarılarına olumlu yansımaktadır. Bununla birlikte olumsuz özelliklere sahip bir okul ortamı mülteci çocukları yabancılaştırmakta ve okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Şeker ve Aslan, 2014:94). Okulunu seven, öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilen sığınmacı çocuklar, içinde yaşadığı topluma karşı da olumlu tutumlar sergileyerek sosyal uyumlarını sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmektedirler. Göçü yaşamış çocuklar yeni bir okula kaydolduktan sonra bir süre bocalama yaşayabilir. Üstelik bir de yaşanan göç süreci uluslararası boyuttaysa bu durum sıkıntıları da beraberinde getirir. Ancak okuldaki öğretmen tutumları, arkadaşlık ilişkileri, okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak bocalama döneminin boyutunun değişebilmekte olduğu düşünülmektedir.

Türk Eğitim Sistemi ve Afganistan Eğitim Sistemleri arasındaki benzerlik veya farklılıkların Afgan uyruklu öğrencilerin sosyal entegrasyonunda anlamlı bir etkisi olmadığı, öğretmen tutumlarının ise önemli bir faktör olduğu bulgulanmıştır. Ancak uluslararası göçü yaşamış sığınmacı çocukların geldikleri ülkedeki eğitim sistemleri ile içinde yaşadıkları toplumun eğitim sistemi arasındaki farklılıklar kısa süreli de olsa bocalama yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin geldikleri yerleşim yerinde okulun bulunmamasından kaynaklı olarak çocuğun okula devam edememesi ve geldiği ülkede hiç bir entegrasyon çalışması yapılmadan ara sınıfta eğitime başlamaları sosyal entegrasyon sürecinin sıkıntılı geçirilmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim sistemine giren her çocuğun hem kendisi hem de ailesinin gelecekle ilgili beklentileri bulunmaktadır. Gelecekle ilgili beklentiler çocuğun özgüven duygularıyla ilişkili bir durumken ailenin tutumları da bu duruma etki eden önemli bir faktördür. Araştırmada geleceğe yönelik beklentilerle ilgili olarak katılımcılar farklı cevaplar vermişlerdir. Yetenek ve becerilerine dayalı olarak futbolculuk, ressamlık gibi mesleği düşündüğünü belirtenlerle

birlikte, doktorluk, öğetmenlik gibi akademik beceri gerektiren meslekleri tercih edenler de yer almaktadır. Meslek tercihleri bireyin deneyimleriyle birlikte Őekillenmekte; araştırmadaki katılımcıların ortaokullarda eĒitimlerine devam eden öĒrenciler olduĒu göz önüne alındıĒında belirli mesleklerde bir yoğunlaşma bulunmamaktadır. ÖĒrencilerden akademik beceri gerektiren meslekleri tercih edenlerin sayısı da az deĒildir. Bu baĒlamda sıĒınmacı çocukların topluma aidiyet duygularının gelişmemesinden kaynaklı olarak akademik beceri gerektiren meslekleri tercih etmemelerinin söz konusu olmadıĒı bulgulanmıştır. GeleceĒe yönelik olarak okulların, çocuklardaki gelecek beklentilerini destekler nitelikte olduĒu düşünölmektedir.

Okullar, sıĒınmacı ailelerin ve yaşadıkları ölke için önemli bir iletişim merkezi konumundadır. Okullar yoluyla sıĒınmacılar, sosyal dünyanın nasıl inşa edildiĒini, toplumsal kurallara nasıl uyum saĒlayacaklarını, gelenekleri anlamlandırmada farklı yöntemleri keşfederler (Şeker ve Aslan, 2014). Okullar aynı zamanda çocukları yoluyla sıĒınmacı ailelerin; çalışma hayatına daha az katılmaları nedeniyle özellikle de anne olan kadınların sosyal uyumlarına katkı saĒlayan önemli bir mekanizmadır. Araştırma sonucunda Afgan uyruklu öĒrencilerin okuldaki deneyimlerini ailesiyle paylaşması, ailelerin dil öĒrenimine de katkısı olduĒu bulgulanmıştır. Aile içerisinde okula devam eden birden fazla çocuk olması evde eĒitimin konuşulmasına neden olmakta, bu da ailelerin de okula ve içerisinde yaşadıkları topluma karşı olumlu tutum sergilemelerini saĒlamakta olduĒu düşünölmektedir. Çocukların okul kanalıyla öĒrendiĒi bilgileri (daha çok dil öĒrenme) aileleriyle paylaşması, Türkçe bilmeyen aile bireyelerine dil öĒretim etkinlikleri içerisine girmelerini saĒlamaktadır. ÇocuĒun ailesinin çevreyle iletişim kurmasında rehberlik yapması, az da olsa yeni kelimeler öĒretmesi çocukta başarı duygusunu geliştirmekte, içerisinde yařadıĒı topluma karşı olumlu tutum sergilemesine sebebiyet vererek sosyal entegrasyonun daha saĒlıklı gerçekteşmesine neden olduĒu düşünölmektedir.

Genel itibari ile okullar, çocukların günün büyük bir bölümünü geçirdiği mekanlar olarak dil öğrenme başta olmak üzere, arkadaşlık ilişkilerinin oluşmasına önemli katkılar sağlamakta, ülkede kalış süresinin bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen tutumları ve okul çevresi de çocuğun okula seyerek gelmesine ve aidiyet duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Öğretmen, arkadaş, okul ortamı, gelecek beklentileri bir bütün olarak düşünüldüğünde okul, sığınmacı çocuklar için sadece bir mekan olarak değil içerisinde yaşadığı topluma uyum sürecinin deneyimlendiği önemli bir mekanizma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca düşük de olsa ailelerin sosyal entegrasyonunda da okulun katkısından söz edilebilir.

6. KAYNAKÇA

- İltica ve Göç Mevzuatı (2005). BMMYK Türkiye ve İç İşleri Bakanlığı Ortak Yayını, Ankara (http://www.goc.gov.tr/files/files/iltica_goc.pdf) Erişim Tarihi: 25.03.2019.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Alpagu H. (2015). Göç Ekonomisi. *Sosyoloji Divanı*, 3(6), 55-66.
- Baytun, İ.D. (2011). *Bursa İlindeki Balkan Göçmenleri ve Göçmen Çocuklarının Eğitim Durumları (Mudanya Örneği)*. Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Beter, Ö. (2014), *Sınırlar Ötesi Umutlar, Mülteci Çocuklar*, İstanbul: SABEV.
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- BMMYK (1994). Mülteci Çocuklar Koruma ve Bakım Kılavuzu, Cenevre: Çev: BMMYK Ankara Ofisi.
- Castles, S. Ve Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cengiz, E. (2018). *Geçici Eğitim Merkezleri'nde Eğitim Alan Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Psikososyal Uyum Sorunlarının Saptanması ve Çözüm Önerileri*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çağlar, A. ve Onay, A. (2015). Entegrasyon/Uyum: Kavramsal ve Yapısal Bir Analiz. Şeker, B.D., Sirkeci, İ ve Yüceşahin, M. M. (Ed.), *Göç ve Uyum*. içinde (s. 39-76). Transnational Press London (<http://www.alicaglar.net.tr/StaticFiles/file/entegrasyon-uyum-kavramsal-ve-yapisal-bir-analiz.pdf>) Erişim Tarihi: 24.01.2018.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 17, 67-91.
- Çiçekli, B. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü, Uluslararası Göç Örgütü (IOM), Cenevre, İsviçre (http://www.goc.gov.tr/icerik6/goc-terimleri-sozlugu_363_382_727_icerik, Erişim Tarihi: 13.12.2017.
- Deniz, O. (2010). 1990 Sonrasında Türkiye'ye Yönelen Sığınma Hareketleri ve Etkileri. *TÜCAUM VI. Ulusal Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara (http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/sem6_11.pdf) Erişim Tarihi: 12.11.2018.
- Develi, E.S. (2017). 21. Yüzyılda Göç Olgusu: Uluslararası Göç Teorilerinin Ekonomi Polisiği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, Göç Özel Sayısı, 1343-1353.
- Diñer, C.G. (2015). Türkiye- Gürcistan Bağlamında Göçmen Kadın Emeđi: Güvencesizliđin ve Belgesizliđin Mekanı Olarak Ev İçi Alan, Lülüfer Körükmez ve İlkkay Südaş (Ed.), *Göçler Ülkesi* içinde (s. 95-113). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Duman, B. Ve Alacahan, O. (2010). Sosyal Kaynaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 103-128.
- Ela Özcan, E. D. (2016). Çağdaş Göç Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme. *İş ve Hayat Dergisi*, 2(4), 183-215.

- Erder, S. ve Kaşka S. (2003). *Düzensiz Göç ve Kadın Ticareti: Türkiye Örneği*, Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM).
- Ereş, F. (2015), “Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi” *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- Ersoy, A.F. (2017). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. içinde (s. 81-134) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geyik Yıldırım, S. (2018). Göç ve Afganlılar: “İstikrarlı Mülteciler”. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 128-159.
- GİGM (2017). 2016 Türkiye Göç Raporu, (http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf), Erişim Tarihi: 23.12.2017.
- GİGM ve Hacettepe Üniversitesi N.E.E. (2017). *Türkiye’de Afganistan Uyraklı Uluslararası Koruma Başvurusu ve Statü Sahipleri Üzerine Analiz: Türkiye’ye Geliş Sebepleri, Kalışları, Gelecek Planları ve Amaçları*. Ankara (http://www.hips.hacettepe.edu.tr/goc_arastirmalari/Afgan_2018.pdf), Erişim Tarihi: 25.12.2018.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Güleçen, S. (2008). *Afganistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Güllü, İ. (2015). Yeni Çocuk Sosyolojisi Bağlamında Almanya'daki Göçmen Türk Çocuklarının Dini Toplumsallaşması. *Sosyoloji Divanı Dergisi*, 3(6), 83-102.
- Gümüştin, D. (2017). Mülteci Çocukların Eğitimi ve Uyumlarına Yönelik Yapılan Müdahale Programları Üzerine Bir Derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5 (10), 247-264.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim- Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hayri, A. (2007). *Afganistan'da Türkçe Eğitimin Tarihi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İçduygu, A. (2010). Türkiye'de Uluslararası Göçün Siyasal Arkapları: Küreselleşen Dünyada "Ulus-Devleti İnşa Etmek ve Korumak", Pusch, B. ve Wilkoszewski, T. (Ed.), *Türkiye'ye Uluslararası Göç Toplumsal Koşullar- Bireysel Yaşamlar*, içinde (s. 17-40). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- İçduygu A., Erder, S. ve Gençkaya Ö. F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları: 1923-2023*. İstanbul: TÜBİTAK&MİREKOÇ.
- Karasu, M.A. (2018). Türkiye'ye Yönelik Dış Göçler, Suriyeli Sığınmacı Göçü ve Etkileri, *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 21-41.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye Yönelik Mülteci ve Sığınmacı Hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2). 275-299.
- Kaştan, Y. (2015), Türkiye'de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 216-229.

- Kaya, A. (2015). Farklı Göç Türlerini Yaşayan Ülke: Türkiye. Lülüfer Körükmez ve İlkay Südaş (Ed.), *Göçler Ülkesi* içinde (s. 15-26). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Koç, İ. (2017). Afganistan'ın Sosyo- Demografik ve Ekonomik Yapısı ve Dış Göç Süreci, *Türkiye'de Afganistan Uyruklu Uluslararası Koruma Başvurusu ve Statü Sahipleri Üzerine Analiz: Türkiye'ye Geliş Sebepleri, Kalışları, Gelecek Planları ve Amaçları*. içinde. Ankara (http://www.hips.hacettepe.edu.tr/goc_arastirmalari/Afgan_2018.pdf), Erişim Tarihi: 25.12.2018.
- Lordoğlu, K. (2010). Türkiye'deki Çalışma Hayatının Bir Parçası Olarak Yabancı Çalışanlar. Pusch, B. ve Wilkoszewski, T. (Ed.), *Türkiye'ye Uluslararası Göç Toplumsal Koşullar- Bireysel Yaşamlar*, içinde (s. 89-109). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- MEB (2014). 2014/21 Sayılı ve Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Konulu Genelge (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>), Erişim Tarihi: 25.03.2018.
- MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı* (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf), Erişim Tarihi: 11.02.2019.
- MEB, (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi Başlıklı Haber (<http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>), Erişim Tarihi : 11.02.2019.
- MEB, (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Yeniden Yapılandırılıyor Başlıklı Haber (<https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-mesleki-gelisimi-yeniden-yapilandiriliyor/haber/17536/tr>), Erişim Tarihi : 11.02.2019
- MEBBİS (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Verileri (<http://e-okul.meb.gov.tr>)

- Neumann, U. (2007). Eğiti ve Öğretim Sürecinde Bir Kaynak Olarak Çokdillilik. Kaya, A. ve Şahin B. (Ed.), *Kökler ve Yollar: Türkiye’de Göç Süreçleri*, içinde İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Cilt I, II. Yayın Odası Yayıncılık: Ankara.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel Araştırmalarda Paradigma ve Teorik Temeller. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. İçinde (s.1-29) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- PISA (2013). PISA Bülteni. 29, 2013, 06 (<http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/09/pisa-haziran-bulten.pdf>), Erişim Tarihi: 25.12.2017.
- Raof, F.L. (2012). *Türkiye’nin Afganistan Politikasının Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Açısından Önemi*. Başkent Üniversitesi Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü Avrupa Birliği Yüksek Lisans Programı, Ankara. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sağiroğlu, A. (2015). Türkiye’nin Değişen Göç Karakteri, *Sosyoloji Divanı*, 3(6), 9-30.
- Sakız, H. (2016), “Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi” *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.

- Sarı, Ö. (2016). Türkiye’de Göçün Ekonomi Politikası ve Suriyeli Sığınmacılar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (31), 1-10.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25 (1), 208-229.
- Sezgin, A.A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile Gelen Uluslar Arası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 417-436.
- Şahin, B. (2010). Almanya’daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırılması: Kültürleşme, *Bilig Dergisi*, 55, 103-134.
- Şahin, C. (2001). Yurt Dışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kuramsal Bir İnceleme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 57-67.
- Şeker, B.D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (1), 86-105.
- Şeyhanlıoğlu, H. (2004). *11 Eylül Sonrasında Değişen Dünya Dengelerinde Afganistan*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tekeli, İ. (2016), *Göç ve Ötesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tezcan M. (2000), *Dış Göç ve Eğitim*, İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2012). *Çocuk Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topcuoğlu, R. A. (2012). *Türkiye’de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması*, IOM Uluslararası Göç Örgütü, (<http://docplayer.biz.tr/266861-Turkiye-de-gocmen-cocuklarin-profil-i-sosyal-politika->

- [ve-sosyal-hizmet-onerileri-hizli-degerlendirme-arastirmasi.html](#)), Erişim Tarihi: 23.11.2017.
- Turner, B. (2013). *Eşitlik*. Ankara: Dost Kitabevi.
- TÜBA, (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*, 11. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- UNHCR, (2017). Turn The Tide Refugee Education In Crisis (<https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>), Erişim Tarihi: 05.03.2019.
- UNHCR, (2018). Afghanistan. (<http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/UNHCR%20Afghanistan%20Operational%20Factsheet%20-%20December%202018.pdf>), Erişim Tarihi: 05.03.2019.
- UNHCR, (2018). Türkiye Bilgi Notu. (<https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2018/12/Fact-Sheet-September-2018-TR.pdf>), Erişim Tarihi: 05.03.2019.
- WORLD BANK (2017). Afghanistan, (<https://www.worldbank.org/en/country/afghanistan>), Erişim Tarihi: 17.04.2019.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yavuz, Ö. Ve Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-198.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2015). Uluslar arası Göç ve Türkiye: Türkiye'deki Çocuk Göçmenler ve Sığınmacı Ailelere Tanınan Haklar ve Daha İyi Uygulamalar İçin Öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 475-493.

Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir Örneği)*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

EK.1. Görüşme Formu

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı

“Temel Eğitim Kurumlarındaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Entegrasyonunda Okulun Yeri: Karaman Örneği” Görüşme Formu

Görüşme No :

Adı Soyadı-Sınıfı-Cinsiyeti :

Okulu :

Tarih- Saat :

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Türkiye'ye ne zaman geldiniz? Geldiğinizde kaç yaşındaydın?
- 2- Türkçeyi öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştın?
- 3-Okuldaki arkadaşlarıyla mahallede de arkadaşlık kuruyor musun? Arkadaşlık ilişkilerinde ne tür sorunlar yaşadın?
- 4- Öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorlanıyor musun?
- 5- Okulun ile ilgili düşüncelerin nelerdir? Neden bu düşüncelere sahipsin?
- 6- Afganistan'da hangi dersleri okuyordunuz? Afganistan'daki öğretmenlerinin sizinle iletişimi nasıldı?
- 7- İleride hangi mesleğe sahip olmak istiyorsun? Neden?
- 8- Ailenle iletişim kurarken okulda öğrendiğin bilgilerin katkıları nelerdir?

EK 2. Gözlem Kontrol Listesi

Gösterge 1. Başka ğrencileri Şikayet etme

Gösterge 2. Teneffüslerde arkadaşlarıyla oynama

Gösterge 3. ğretmenle ilgili görüş bildirme

Gösterge 4. ğretmenle iletişimi

Gösterge 5. Teneffüslerde yalnız gezme

Gösterge 6. Aynı mahalleden arkadaşları ile birlikte gidip gelme

Gösterge 7. Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde görev alma

Gösterge 8. Velinin okula gelmesi

Gösterge 9. Öğretmenin öğrenciyle ilgili görüş bildirmesi

EK 3. Araştırma İzin Onayı



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.5184894
Konu : Anket İzni

12/03/2018

VALİLİK MAKAMINA
KARAMAN

- İlgi : a) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28.02.2018 tarih ve 6042 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 sayılı Genelgeleri.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dahı160461104 numaralı öğrencisi Mustafa DOĞAN'ın Müdürlüğü'müze bağlı okullarda eğitim öğretime devam eden Afgan uyruklu öğrenciler ile görüşmelerde bulunmak ve "**Temel Eğitim Okullarında Eğitimlerinde Devam Eden Afgan Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Entegrasyonlarında Okulların Yeri;Karaman Örneği**" konulu tezi ile ilgili olarak merkez ve ilçelerde bulunan bakanlığımıza bağlı okullarda anket yapma isteği belirtilmiştir.

Söz konusu anket çalışması komisyonumuzca incelenmiştir ve projenin Müdürlüğü'müze bağlı okullarımızda uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Okul Müdürünün denetiminde isteğe bağlı olarak uygulanması Müdürlüğü'müzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mevlüt KUNTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/03/2018

Ramazan POLAT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Sakabaşı Mh.Yeni Hükümet Konağı C Bl.KARAMAN

Bilgi için :M.NUR

Telefon : (0 338)213 16 66 / 178 Fax : (0 338) 212 27 83

Web : http://karaman.meb.gov.tr

e-mail :strateji70@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3d8d-1368-3fec-8f94-1f84 kodu ile teyit edilebilir.