

“Türkiye’de Suriyeli Mültecilerin Eğitimlerinin Entegrasyon Sürecine Etkisi” başlıklı bu araştırma Sakarya Üniversitesi Diaspora Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİAM) tarafından 01.03.2018- 01.03.2019 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Koordinatörlüğü’nce bilimsel araştırma projeleri (BAP) kapsamında desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Nisan 2011’de başlayan, Suriye’den tüm dünyaya yönelen göç, hareketi karşısında açık kapı politikası yürüten Türkiye Cumhuriyeti’nin bu sığınmacılara yönelik uyguladığı entegrasyon politikaları temelinde oluşturulmuştur. Araştırmada, İstanbul, Hatay, Kilis, Gaziantep ve Urfa’da il, ilçe ve geçici barınma merkezlerinde 28 katılımcıyla yarı yapılandırılmış, mülakat yöntemiyle görüşmeler yapılmıştır. Burada şehir merkezlerinde ve geçici barınma merkezlerinde alınan eğitimin hem Suriyeli çocukların hem de ailelerinin entegrasyon sürecini nasıl etkilediğinin anlaşılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

9 78 - 6 0 5 - 9 6 4 2 - 7 2 - 9



ka  
rin  
ca

www.karincayayinlari.com



www.facebook.com/karincayayinlari



twitter.com/karincayayin



DİAM  
Diaspora  
Araştırmaları  
Merkezi

ka  
rin  
ca

TÜRKİYE’DE SURİYELİ MÜLTECİLERİN EĞİTİMLERİNİN ENTEGRASYON SÜRECİNE ETKİSİ

# TÜRKİYE’DE SURİYELİ MÜLTECİLERİN EĞİTİMLERİNİN ENTEGRASYON SÜRECİNE ETKİSİ

Bünyamin Bezci  
Zehra Hopyar  
Fikret Topal  
Soner Tauscher



# **TÜRKİYE'DE SURİYELİ MÜLTECİLERİN EĞİTİMLERİNİN ENTEGRASYON SÜRECİNE ETKİSİ**

Bünyamin Bezci  
Zehra Hopyar  
Fikret Topal  
Soner Tauscher



Ankara, 2020

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ SONUÇ RAPORU  
2018-103-04-001  
TÜRKİYE'DE SURİYELİ MÜLTECİLERİN EĞİTİMLERİNİN  
ENTEGRASYON SÜRECİNE ETKİSİ

Proje Yürütücüsü  
Prof. Dr. Bünyamin Bezci

Araştırmacılar  
Arş. Gör. Soner Tauscher  
Arş. Gör. Fikret Topal  
Zehra Hopyar

Başlama Tarihi: 01.03.2018  
Bitiş Tarihi: 01.03.2019

Sakarya Üniversitesi



Karınca Yayınevi

**ISBN: 978-605-9642-72-9**

Adres: Dr. Mediha Eldem Sokak 56/1 Kızılay/Ankara  
Tel: 0 312 431 54 83 / Faks: 0312 431 54 84  
www.karincayayinlari.com  
info@karincaajans.net

Kapak resmi için Velhasıl İnsan Grubuna teşekkür ederiz.

Basım Yeri: Ted Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.  
Sertifika No: 43252  
Adres: Kazım Karabekir Cad. No. 95-1A Altındağ/Ankara

© Bu kitabın yayın hakları Karınca Yayınevi'ne aittir. Yazarın ve yayıncının yazılı izni olmadan yayınlanamaz, kopyalanamaz, çoğaltılamaz. Ancak, kaynak gösterilerek kısa alıntılar yapılabilir.

## Önsöz

“Türkiye’de Suriyeli Mültecilerin Eğitimlerinin Entegrasyon Sürecine Etkisi” başlıklı bu araştırma Sakarya Üniversitesi Diaspora Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİAM) tarafından 01.03.2018-01.03.2019 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Koordinatörlüğü’nün 2018-103-04-001 numaralı bilimsel araştırma projeleri (BAP) kapsamında desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Nisan 2011’de başlayan, Suriye’den tüm dünyaya yönelen göç hareketi karşısında açık kapı politikası yürüten Türkiye Cumhuriyeti’nin bu sığınmacılara yönelik uyguladığı entegrasyon politikaları temelinde oluşturulmuştur.

Ülkemizde bulunan Suriyelilerin neredeyse yarısını okul çağındaki çocukların oluşturması, eğitim konusunun başlıca entegrasyon politikaları içinde yer almasına neden olmuştur. Buradan hareketle okula devam eden Suriyeli çocukların aldığı eğitimin hem kendileri hem de ailelerinin ülkemizdeki entegrasyon süreçlerine nasıl etkide bulunduğunun araştırılması çalışmanın ana gerekçesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda şehir merkezleri ile geçici barınma merkezlerinde ve devlet okulları ile geçici eğitim merkezlerinde uygulanan eğitimin de

süreç üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı çalışmanın temel değişkenlerini meydana getirmektedir.

Bu çalışmanın projelendirilmesi sürecinde destek olan Sakarya Üniversitesi eski rektörü Prof. Dr. Muzaffer Elmas'a ve projenin sürdürülmesinde yardımlarını esirgemeyen Sakarya Üniversitesi rektörü Prof. Dr. Fatih Savaşan'a öncelikle teşekkür etmek isteriz. Üniversitemiz Bilimsel Araştırmalar Koordinatörlüğü'ne araştırmanın hayata geçmesini sağlaması sebebiyle teşekkür ederiz. Bu çalışmanın başlangıcından sonlanma sürecine kadar proje ekibine desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen tüm DİAM ekibine özel teşekkürlerimizi iletiyoruz. Yaşanan bu zor süreçte Suriyeli sığınmacılardan desteğini ve yardımını esirgemeyen insanlar şüphesiz teşekkürün en büyüğünün sahipleridir.

**Prof. Dr. Bünyamin Bezci**

Proje Yürütücüsü

# İçindekiler

Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	viii
Grafikler Listesi .....	ix
Özet .....	xi
Giriş.....	1
1. Entegrasyonun Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi .....	3
2. Türkiye'deki Suriyelilerin Genel Durumu ve Eğitimleri.....	13
3. Projenin Konusu.....	21
4. Projenin Kapsamı.....	21
5. Projenin Amacı .....	22
6. Projenin Yöntemi.....	23
7. Bulgular .....	32
7.1. Eğitim Teması.....	35
7.1.1. Öğretmen.....	35
7.1.2. Karma Eğitim.....	39
7.1.3. Özgüven .....	41
7.1.4. Hayat ve Gelecek.....	43
7.1.5. Türk Arkadaş .....	43
7.1.6. Okul.....	45
7.1.7. Para Yardımı.....	46

7.1.8. Yeterli-Yetersiz .....	47
7.1.9. Arapça-Türkçe .....	48
7.1.10. Ders .....	49
7.2. Kültür Teması .....	50
7.2.1. Uyum .....	51
7.2.2. Din .....	52
7.2.3. Gelenek-Adet .....	53
7.3. Toplumsallaşma Teması .....	56
7.3.1. Uyum .....	56
7.3.2. Asimilasyon .....	58
7.3.3. Korku .....	60
7.4. Dil Teması .....	61
7.4.1. Tercümanlık .....	62
7.4.2. İngilizce .....	63
7.4.3. Unutmak .....	65
7.4.4. Evde Konuşulan Dil .....	67
7.4.5. Kimlik .....	67
7.4.6. Ana Dil .....	69
7.4.7. Arapça-Türkçe .....	70
7.5. Sorun Teması .....	72
7.5.1. Ayrımcılık .....	73
7.5.2. Şiddet .....	76
7.5.3. Sene Kaybı .....	77
7.5.4. Kayıt .....	78
8. Geri Dönüş .....	78
9. Tema-Kod Frekansları .....	80
Sonuç ve Öneriler .....	85
Kaynakça .....	90

## Tablolar Listesi

Tablo 1: Entegrasyon Göstergeleri .....	7
Tablo 2: Geçici Barınma Merkezlerinde Bulunan Suriyelilerin Dağılımı .....	14
Tablo 3: Türkiye'deki Okul Çağındaki Suriyelilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı .....	16
Tablo 4: Görüşmecilerin Demografik Özellikleri.....	29
Tablo 5: Görüşmelere İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar .....	31
Tablo 6: Tema ve Alt Kodların Görüşmelerdeki Kullanım Sıklığı .....	33



## Şekiller Listesi

Şekil 1: Entegrasyonun Kavramsal Çerçevesi.....	4
Şekil 2: Entegrasyon Stratejisinin Boyutları .....	9
Şekil 3: Türkiye'nin Suriyeli Çocuklara Sunmakta Olduğu Eğitim Hizmetleri .....	17
Şekil 4: "Eğitim" Tek Kod Modeline Göre Analiz .....	35
Şekil 5: "Kültür" Tek Kod Modeline Göre Analiz .....	50
Şekil 6: "Toplumsallaşma" Tek Kod Modeline Göre Analiz ..	56
Şekil 7: "Dil" Tek Kod Modeline Göre Analiz.....	61
Şekil 8: "Sorun" Tek Kod Modeline Göre Analiz .....	72

## Grafikler Listesi

Grafik 1:Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı.....	18
Grafik 2:Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma .....	19
Grafik 3:Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan& Sağlanamayan Suriyeli Öğrenci Sayısı ve Oranları.....	20
Grafik 4:Dil Teması Kod Frekansı .....	80
Grafik 5:Eğitim Teması Kod Frekansı .....	81
Grafik 6:Kültür Teması Kod Frekansı .....	82
Grafik 7:Sorun Teması Kod Frekansı .....	83
Grafik 8:Toplumsallaşma Teması Kod Frekansı .....	84



## Özet

Kavram itibariyle göç, süresi ve nedeninden bağımsız yer değiştirme hareketidir ve insanlığın en eski tarihlerinden bu yana devam etmektedir. II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan en uzun soluklu ve en ciddi mülteci krizinin meydana geldiği göç dalgasının, Suriye iç savaşı neticesinde gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu göç dalgası neticesinde yaşananları açık kapı politikası ile yürüten Türkiye Cumhuriyeti devleti geçici koruma sağladığı Suriyelilere yönelik çeşitli entegrasyon politikaları uygulamaktadır.

Araştırmada, İstanbul, Hatay, Kilis, Gaziantep ve Urfa'da il, ilçe ve geçici barınma merkezlerinde 28 katılımcıyla yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Burada şehir merkezlerinde ve geçici barınma merkezlerinde alınan eğitimin hem Suriyeli çocukların hem de ailelerinin entegrasyon sürecini nasıl etkilediğinin anlaşılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Hem Suriyeli çocuklar hem de ailelerinin entegrasyonunda temel unsurun Türkçe öğrenimi olduğu ve geçici barınma merkezlerindeki yaşamın süreci doğrudan olumsuz etkilediği, araştırmanın temel bulgularını meydana getirmektedir.

**Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeliler, Entegrasyon, Entegrasyon Politikaları, Eğitim.**



## Giriş

İnsanlığın en eski zamanlarından bu yana var olan göç olgusu savaş, kıtlık, doğal afet gibi gerekçelerden doğan bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlanmaktadır. Irak ve Afganistan'da uzun yıllardır süren çatışma ortamından kaçanların yoğunlaştığı göç hareketi, Ortadoğu'da çok sayıda ülkeyi etkisi altına alan Arap Baharı ve Suriye iç savaşının da etkisiyle büyümüş ve dünya, II. Dünya Savaşı'ndan bu yana yaşanan en ciddi göç krizi ile yüzleşmek zorunda kalmıştır. Yaşanmakta olan savaş durumundan kaçan insanlar, Türkiye başta olmak üzere, komşu ülkelere sığınmaktadırlar. Yaşananları açık kapı politikası ile yürüten Türkiye 2014'te çıkardığı Geçici Koruma Yönetmeliği ile sığınmacılara yönelik "geçici koruma" adıyla tanımlanan yeni bir statü getirmiştir. Dünyada geçici koruma uygulama mekanizmaları devletlere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin; bu statü Avustralya'da göçmenlere ve iklimsel değişiklikler sonucu meydana gelen doğal afetlerle yerinden olmuş kişilere tanınırken Amerika Birleşik Devletleri'nde ülke topraklarında bulunan, kendi ülkesinde silahlı çatışmalar, afetler ve diğer geçici sebeplerle ülkesine dönmesi durumunda kişisel güvenliği tehdit altında olacak ülke vatandaşlarına ülke bazında tanınmaktadır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 27.08.2020 tarihli yayınladığı son veriye göre 2011'den bu yana geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı 3.610.022'i bulmuştur. Bu rakam Türkiye'nin üstlendiği sorumluluğun büyüklüğünü anlama noktasında yardımcı olurken toplumsal kabul ve uyumun sağlanmasının önemi de işaret etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti devleti de geçici koruma sağladığı bu mültecilere yönelik çeşitli entegrasyon politikaları uygulamaktadır. Basitçe eği-

tim, istihdam, sağlık, kültür olmak üzere başlıca alanlarda uygulanan politikalar içerisinden eğitimle ilgili olanları önceleyerek araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Bu ncelemenin gerekçesini söz konusu insanların yaşadığı en temel sorunun dil yetersizliği, okula gitme yaşında (5-24 yaş aralığında) 1.685.661 çocuğun varlığı ve onların geleceklerinin garanti altına alınması ile Türkiye toplumu tarafından kabul edilmelerinin kolaylaştırılması şeklinde belirtmek mümkündür.

G olgusu interdisipliner bir alan olduğundan literatürde oldukça geniş bir yer kaplamaktadır. Son dönemde Türkiye'nin ve dünyanın içinde bulunduğu durum akademik dünyanın da ilgisini cezbetmekte ve çok sayıda çalışmaya tanıklık edilmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı toplumsal uyum, kabul ve entegrasyonla ilgili olarak eğitimle ilgili hukuki süreci, uygulamaları ve planları içerse de bu araştırmada incelenmesi planlanan sosyo-ekonomik yn tamamında eksik bırakılmıştır. Yapılan araştırmaların geçici barınma merkezleri-şehir hayatı, gelir durumları, eğitim seviyeleri ve yapıları gibi değişkenler bağlamında bir değerlendirmeden yoksun olması araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Öncelikle entegrasyon kavramının kavramsal ve kuramsal erevesi çizilmiş ve çalışmanın konusu doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonra çalışmanın amacı, kapsamı ve yöntemi detaylı bir biçimde aktarılmıştır. Ardından da alan araştırması neticesinde belirlenen temalar altında elde edilen bulgular verilmiştir. Sonuç ve öneriler kısmı ile çalışma sona ermektedir.

## 1. Entegrasyonun Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi

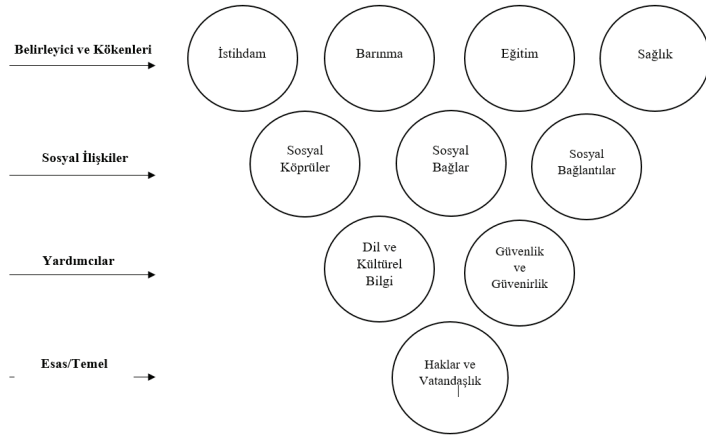
Göç bağlamında kullanılan entegrasyon kavramı, Fransızca ve İngilizce başta olmak üzere çok sayıda dilde baskın bir biçimde kullanılmaktadır. Göç literatüründe entegrasyon yerine uyum, adaptasyon, kültürleşme, kaynaşma gibi alternatif kavramlar bulunmaktadır. Unutulmaz'a göre (2015: 139-142) literatürde her birinin kullanımıyla karşılaşmak mümkün olsa da entegrasyon kavramının hakimiyet taşımasının siyasal ve sosyolojik gerekçeleri bulunmaktadır. Kavram, Avrupa'nın göç hareketleriyle dönüşmesine toplumsal bir tepkinin sonucu ve özellikle siyasal hareket esnekliği sağlayacak yönde muğlak olması onu siyaseten de kullanışlı hale getirmektedir. Yine asimilasyonun doğru görülmez ve kabul edilemez olarak değişen algısı yeni tartışmaları başlatarak entegrasyon kavramının önünü açmıştır.

Entegrasyon kelimesi Fransızca *entegre etmek* fiilinden türemiş bir kelimedir. Göçmenlerin entegrasyonu, çok genel anlamda, içinde buldukları toplumla bütünleşme ve uyum süreçlerine işaret etmektedir. Fakat göçmenlerin entegrasyonu çok değişkenli bir süreci ifade ettiğinden anlamı ve nasıl gerçekleşeceğiyle ilgili farklı görüşlerle karşılaşmaktadır. Entegrasyon, Fransızca "*entegre etmek*" fiilinden türemiş bir kelime olmakla birlikte Türk Dil Kurumu tarafından bu kelime "*bütünleşme*" olarak tanımlanmaktadır. Entegrasyon birden fazla kavram ile ilişkilendirilip o şekilde tanımlanmaya çalışılsa da "*kendi varlığını koruyarak çoğulcu bir toplum deneyimine başarıyla katılmak*" olarak açıklanmaktadır (Perşembe, 2005). Entegrasyon kavramının bilhassa Avrupa'da öne çıkması "göç ve çeşitlilik deneyimi ve bunun toplumda oluşan kimlik temelli kaygılar sonucu yarattığı tepkiler" şeklinde temellendirilebilmektedir (İhlamur-Öner ve Şirin Öner, 2015).



Göç çalışmalarında çokça tartışılan mülteci ve sığınmacıların entegrasyonu, kavramın çok boyutlu olması sebebiyle uygulama alanlarını da genişletmektedir. Buna rağmen göç alan ülkelerde genel geçer bir uygulamalar bütününden bahsedilememektedir. 2002’de European Council on Refugees and Exiles (ECRE) tarafından hazırlanan “*Position On The Integration of Refugees in Europe*” adlı rapor, entegrasyonun yapısal çerçevesini ana hatlarıyla çizmekte ve halen güncelliğini korumaktadır (ECRE, 2002: 59-147). Bu çerçeve “kurumsal düzenlemeler, iş pazarına erişim, mesleki eğitime erişim, iş pazarında ayrımcılık, denizaşırı kalifikasyonların tanınması, eğitim, mülteci çocukların eğitimi, barınma, sağlık, aile birleşimi, mülteci bilgileri ve entegrasyonun finansmanı” şeklinde 12 başlıkla çizilmektedir.

**Şekil 1: Entegrasyonun Kavramsal Çerçevesi**



Kaynak: Ager ve Strang (2008)

2008 yılında yayınlanan “*Understanding Integration: A Conceptual Framework*” adlı makalede dört ana tema içinde on ana alandan oluşan bir çerçeveden bahsedilmektedir. Yukarıdaki şekilde de gösterilen çerçevede en alt tabakada haklar ve vatandaşlık, ikinci tabakada dil ve kültürel bilgi ile güvenlik ve güvenirlilik, sosyal ilişkiler olarak tanımlanan üçüncü tema altında ise sosyal köprüler, bağlar ve bağlantılar bulunmaktadır. En üst tabakadaki temel dört gösterge ise istihdam, barınma, eğitim ve sağlıktır.

Vatandaşlık ve hakların temel ilkeleriyle istihdam, barınma, eğitim ve sağlık gibi alanlardaki kamusal çıktılar arasındaki bağ dokusunu, şekilde de görülebildiği gibi, sosyal ilişkiler ve yardımcı temalarıyla sağlamak mümkündür. Burada da temel önem teşkil eden sosyal ilişkiler teması altındaki sosyal köprüler, bağlar, bağlantılardır. Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan bir çalışmaya göre (ECRE, 1999); entegrasyon uzun vadeli ve iki yönlü bir süreci ifade etmektedir. Bu hem mültecilerin hem de sığınılan ülke insanların yaşamının tüm yönlerine ve kendi aidiyet ve üyelik duygularına ilişkin katılımlarıyla ilgilidir. Tanımdaki bu karşılıklılık hali, mülteciler ile içinde yaşadıkları toplum arasındaki sosyal bağlantı araçlarının önemine dikkat çekmektedir. 1997’de yayınlanan Mülteci Konseyi çalışma belgesine göre, entegrasyon, yasal, kültürel ve dil engellerini ortadan kaldırarak, mültecilerin gelecekları hakkında olumlu kararlar alarak ve yetenekleri ve istekleri doğrultusunda mevcut fırsatlardan tam olarak yararlanmalarını sağlayarak mültecilerin sosyal marjinalleşmesini önleyen veya bunlara karşı çıkan bir süreç olarak tanımlanmıştır (British Refugee Council, 1997: 15). Bu

doğrultuda Ager ve Strang'ın çalışmasında (2008: 177-181) önce yasal ardından dil ve kültürel nitelikteki engellerin ortadan kaldırılması ve bunun kamu politikaları ve toplumsal kabul ile sağlandığı bir paydaya işaret edilmektedir.

Bu bağlamda Suriyelilerin Türkiye toplumuna entegrasyonunu eğitim üzerinden inceleyen projede, eğitim ile entegrasyonun en üst aşaması kabul edilen vatandaşlık-haklar arasındaki ağı oluşturan sosyal bağ, köprü ve bağlantılar ile dil ve kültürel bilgi alanları paydasında bir değerlendirmeye gidilmiştir. Dil öğrenimi, Türkiye toplumunun gelenek- göreneklerinin bilinmesi, din, okul-öğretmen-arkadaş-komşu-kurumlar gibi değişkenler üzerinden toplumsallaşmaları ve entegre olma süreçleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Literatürdeki başka bir çalışmada ise yukarıdaki çerçevede de sözü geçen alanlarda tanımlanan entegrasyon kavramını ölçmek için bazı göstergeler belirlenmiştir. Bu, aşağıdaki tabloda özetlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1: Entegrasyon Göstergeleri**

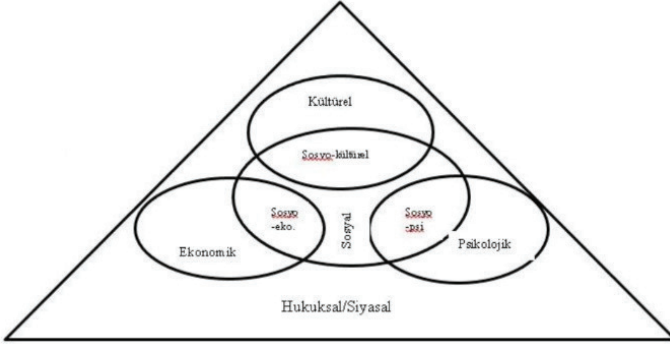
<b>Kültürel Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Toplumun kültürünü tanıma ve değerlerini benimseme,</li><li>• Toplumun fertlerine duyulan güven ve yakınlık,</li><li>• Aidiyet hissi,</li><li>• Dile hâkimiyet</li></ul>	<b>Siyasal Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vatandaşlık sayıları oranları,</li><li>• Mesleki sendikalara ve profesyonel derneklere katılım,</li><li>• Diğer derneklere katılım,</li><li>• Siyasal partilere katılım,</li><li>• Oy vermek,</li><li>• Yerel, bölgesel ve ulusal yönetimlere seçilerek görev almak.</li></ul>
<b>Hukuksal Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ülkede yasal olarak oturma hakkına sahip olmak,</li><li>• Ülkede yasal olarak çalışma hakkına sahip olmak,</li><li>• Sosyal güvenlik ve refah hizmetlerine erişim hakkına sahip olmak,</li><li>• Vatandaşlığa sahip olmak.</li></ul>	<b>Sosyal Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mekânsal ayrışma,</li><li>• Farklı etnik gruplar arasında evlilik oranı,</li><li>• Dil öğrenim ve dili kullanma becerisi,</li><li>• Kendi grubu içinde ve dışında sosyal etkileşim ve ilişkiler,</li><li>• Bir suça maruz kalma oranları,</li><li>• Irkçı nedenlerle işlenen suç oranları,</li><li>• Suç işleme oranları.</li></ul>
<b>Akademik ve Mesleki Eğitim ile İstihdama Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mesleki eğitime erişim ve tamamlama istatistikleri,</li><li>• Yüksek akademik eğitime erişim ve tamamlama istatistikleri,</li><li>• Kendi ülkesinde kazandığı dereceleri geçerli saydırabilme ve meslekleri uygulayabilme istatistikleri</li><li>• Yapılan iş başvurusu, davet edinilen iş mülakatı ve teklif edilen iş sayıları,</li><li>• Göçmenler arasındaki işsizlik oranları,</li><li>• Meslekler ve sektörler bazındaki istihdam dağılımı,</li><li>• Ekonomik sonuçlar ve bunların toplum geneliyle kıyaslanması.</li></ul>	<b>Sağlık Alanında Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ortalama yaşam süresi,</li><li>• Yaşa ve cinsiyete göre ölüm oranları,</li><li>• Yaşa ve cinsiyete göre belirli hastalıklara yakalanma oranları,</li><li>• Kaza oranları,</li><li>• Sağlık hizmetlerine erişim.</li></ul>
<b>Genel Olarak Entegrasyon Göstergeleri</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Demografik göstergeler,</li><li>• Sunulan yardım programları ve hizmetlerin erişilebilirliği, kalitesi ve yetersizliği üzerine kişinin kendi değerlendirmesi,</li><li>• Geldiği toplumdaki hayatından ve başarısından duyduğu tatmin üzerine kişinin kendi değerlendirmesi.</li></ul>	

Kaynak: Stephen Castles, M. Korac, E.Vasta ve S.Vertovec, "Integration: Mapping the Field", Home Office Online Report 28/3, 2002, s. 131-132. (Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and policy Research and Refugee Studies Centre contracted by the Home Office, Immigration Research and Statistics Service (IRSS) )

Burada, genel entegrasyon göstergeleri ışığında, Suriyelilere yönelik Türkiye devleti ve toplumunun sunduğu yardım programları ile kamu politikaları ve kişilerin buldukları durumun değerlendirilmesinden oluşan bir çerçevenin olduğu görülmektedir. Projede bu bağlamda kültürel entegrasyon göstergelerinden olan “toplumun kültürünü tanıma ve değerlerini benimseme, dile hakimiyet” ve sosyal entegrasyon göstergelerinden “dil öğrenimi ve dili kullanma becerisi, sosyal etkileşim” gibi göstergeler temelinde inceleme yürütülmüştür.

Entegrasyonun çok değişkenli yapısının sebep olduğu boyutlara dair farklı yaklaşımların var olduğuyla karşılaşmaktadır. Yukarıdaki şekilde de bazı örnekleriyle karşılaştığı gibi entegrasyonun psikolojik, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik, politik ve dinsel boyutları vardır. Bu tipolojilerin derlemesiyle Türker tarafından aşağıdaki şekil hazırlanmıştır. Buna göre, entegrasyon olgusu, hukuksal/siyasi zeminde bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik ana boyutlarıyla sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik ara boyutları dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir (Türker ve Yıldız, 2015: 25).

## Şekil 2: Entegrasyon Stratejisinin Boyutları



Kaynak: Duygu Türker, "Göçmenlerde Sosyo-Psikolojik Entegrasyon Analizi", Göç ve Uyum, 2015, ss.23-31.

Entegrasyonun şekilde gösterildiği gibi tüm ana ve ara boyutları üzerinden değerlendirilmesi gerekmektedir. Suriyeli çocukların aldıkları eğitimin hem kendilerinin hem de ailelerin Türkiye'deki entegrasyon sürecine nasıl ve ne yönde etkisi olduğunu araştıran projede, kültürel, sosyo-kültürel, psikolojik ve sosyo-psikolojik yönler daha ön plana çıkmaktadır. Pitkanen ve Matinheikki-Kokko'ya göre sosyo-psikolojik entegrasyon, "bireyin hem kendi göçmen grubunun hem de içine dahil olduğu toplumun gösterdiği olumlu tutum ve sosyal bağlantılar ile gelişen bir olgu olup, bunun yeni ortamlarına uyum süreçlerinde göçmenlere destek sağlayan sosyal ve kültürel ağların varlığı ile göçmenlerin ve toplumun gerçekleştirdiği kültürel etkinliklere katılım gibi unsurları içerdiğini belirtmektedir" (2005:179-198'den Akt. Türker ve Yıldız, 2015:26). Bu minvalde yukarıda da sözü edilen sosyal ve kültürel ağların entegrasyon sürecinde önemli bir bağ görevi gördüğünü bu sebeple de görüşmelerde buna yönelik soruların bulunduğu ve bunun özellikle

eğitimle ilişkilendirilerek araştırılması bu temele dayanmaktadır.

Entegrasyon meselesinde sistem ve sosyal entegrasyon modeli bizim bu çalışmadaki perspektifimizin temellerinden bir diğerini oluşturmaktadır.

Esser'e göre (2000: 56-66'den Aktaran Şahin, 2010: 106- 107) sosyal yaşamda sistem entegrasyonu ve sosyal entegrasyon olmak üzere iki farklı uyum boyutu ile karşılaşılmaktadır.

Sistem entegrasyonu, göç alan bir ülkede, toplumun yeni ve eski birey ve grupları arasında ciddi bir gerilim ya da çatışma olmadan göçmenlerin topluma dâhil edilmesidir. Göçmenler çalışma hayatına katkıda bulunmakta ve vergilerini ödemektedirler. Dolayısıyla bu, yeni üyelerin çalıştıkları ve vergilerini ödedikleri için sisteme entegre oldukları anlamına gelmektedir. Bunların baskın toplumun dilini bilmelerine, topluma uyum sağlamalarına veya toplum üyeleriyle etkileşim içinde olmalarına gerek yoktur.

Sosyal entegrasyon ise, sistem entegrasyonundan farklı olarak entegrasyon sürecinin sadece ekonomik veya yasal sorumluluklar bağlamında değil diğer alanları da kapsayan bir biçimde açıklamaktadır. Esser sosyal entegrasyonu dört boyutun birbirleriyle olan etkileşimine bağlamaktadır: Bunlar; kültürleşme, etkileşim, kimlik ve sosyal-ekonomik politik konum olarak sınıflandırılmıştır. Kültürleşme, dil, kimlik gibi konularda toplumun yenileriyle etnik kültürün etkileşimine bağlıdır. Etkileşim, topluma yeni katılanların toplumun diğer üyeleriyle olan etkileşimlerini içermektedir. Kimlik, kişinin aidiyet hissine vurgu yapmakta ve sosyal kimlik kavramına yakın bir anlam taşımaktadır. Yenilerin sosyal, ekonomik ve politik konumu ile haklarını kapsamaktadır.

Özetle, sistem entegrasyonunda şahsi ilişkilerin üzerinde oluşan bir yapıdan bahsedilirken sosyal entegrasyonda, bir sosyal sisteme dâhil edilme durumundan söz edilmektedir. Yani, sistem uyumu sosyal uyumdan bağımsız gerçekleşebilmektedir.

Göçmenlerin entegrasyonunun daha çok ekonomiye katılımlarıyla ölçüldüğü bunun aksine sosyal ve psikolojik yönünün ihmal edildiği ya da edilmemesi gerekliliği noktasına vurgu yapılmaktadır. İstihdama katılım, entegrasyonun en temel ayaklarından biri olmasına rağmen tek başına yetersiz olmaktadır. Ekonomik entegrasyona ek olarak dil, kültür, eğitim gibi konuların da her zaman gündemde tutulması gerekmektedir.

Projede de buradan yola çıkarak Suriyelilerle ilgili pek çok çalışmada ekonomik entegrasyonun birincil planda ele alındığı görüldüğünden, bunun önemini reddetmeden fakat eğitim, kültür, dil ve toplumsallaşmanın göz ardı edilmeden ele alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuş ve bu yönde bir araştırmaya gidilmiştir.

Türkiye'ye Suriye'den gelen ilk kitlesel hareket 29 Nisan 2011 tarihinde gerçekleşmiştir. Hatay ilinin Yayladağı ilçesindeki tel örgüyü aşarak yaklaşık 250 kişi sınırı geçmiş ve Kaymakam Tolga Polat ile görüşükten sonra ilçedeki spor salonuna yerleştirilmişlerdir (Yenişafak, 2011). Buna karşılık aynı gün Türkiye devleti, gelenleri misafir olarak nitelendirdiğini, bu misafirlerle her zaman kapıların açık olacağını ve temel ihtiyaçlarının karşılanacağını, kimsenin zorla geri gönderilmeyeceğini belirttiği bir açıklama yapmıştır (Çorabatır ve Hassa, 2013: 4). Suriyelilerin sayısının artmasıyla Türkiye devleti, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Türk Kızılay'ının koor-



dine edilmesiyle önce Hatay'ın ilçelerinde olmak üzere diğer komşu illerde geçici barınma merkezleri açmış ve hala insani yardım faaliyetlerini sürdürmektedir.

Fakat dönemsel savaşın şiddetini artırdığı ve belki de sonlanacağına dair inancın yavaş yavaş yok olduğu 2014 yılı itibariyle Türkiye'nin de Suriyelilere dair "misafir" söyleminin sonlanarak kalıcı politikalar düzenine geçilme fikri ile Yabancılar Uluslararası Koruma Kanunu çıkarılmış ve buna bağlı yönetmeliklerle pek çok uygulamanın önü açılmıştır.

Türkiye'deki Suriyelilerin neredeyse yarısını 5-24 yaş grubu okul çağındaki çocukların oluşturduğu düşünüldüğünde uygulanacak kamu politikalarının başında eğitim hizmetleri gelmektedir. Türkiye'de Suriyelilerin eğitimindeki mevcut durum, genel olarak, geçici eğitim merkezleri (GEM) ile devlet okulları aracılığıyla sağlanmaktadır. GEM, okul çağındaki Suriyelilere yönelik hem geçici barınma merkezlerinde hem de dışında faaliyet gösteren, başlangıçta Suriye müfredatına bağlı sadece Arapça eğitim vermekteyken son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına uygun, ağırlıklı biçimde Türkçe eğitim veren, ilk ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir. Diğer bir uygulama olan devlet okullarında diğer Türk çocuklar gibi Türkçe müfredata uygun Türkçe dilinde eğitim görmektedirler.

Görüldüğü gibi hem verilen eğitimin şekil ve içeriğindeki çeşitlilik hem de hangi koşullarda verildiği gibi değişkenlere bağlı olarak Suriyeli çocukların eğitimleri çok yönlü inceleme ve analizlere muhtaçtır. Ayrıca Suriyeli çocukların kayıp kuşak oluşturmalarını engelleyecek en önemli etkenin eğitim olması, konuyla ilgili yapılan araştırmaları önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda çalışma, sınırlılıklarıyla birlikte eğitim-

entegrasyon ilişkisini anlamaya çalışmaktadır. Projenin temel amacı, Suriyeli çocukların aldığı eğitimin onların ve ailelerinin entegrasyon sürecine nasıl etki ettiğinin araştırılmasıdır. Bu yönde devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerindeki eğitimin aynı zamanda şehir, bölge illeri ve geçici barınma merkezlerindeki hayatın bu süreci ne yönde etkilediği ve beklentilerinin ne olduğu bu projede çalışılmıştır. Burada entegrasyon konusuyula ilgili temel alınan çalışmalar hangi yönleriyle araştırmaya dayanak oluşturdukları açıklanmıştır. Ager ve Strang'ın çalışmasında belirtilen çerçevede eğitimden vatandaşlık-haklar bağlamı arasında sosyal köprü, bağ ve bağlantılar ile dil ve kültürel bilgi alanları; kültürel ve sosyal entegrasyon göstergeleri altında bulunan eğitime erişim, dile hakimiyet, sosyal etkileşim gibi alanlar temel alınmıştır. Entegrasyonun boyutlarında sosyo-kültürel ve sosyo-psikolojik yönlerinin eksik bırakılmadan çalışılmasının; sosyal entegrasyon modelindeki kültürleşme, kimlik, dil, etkileşim gibi etkenlerin bulunduğu bir sosyal sistem entegrasyonundan bahsedilmesinin gerekli olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda mülakatlar, yöntem kısmında detayları anlatılan dil, eğitim, kültür, toplumsallaşma, sorun, vatandaşlık ve geri dönüş kodlarından oluşan kod sistemi ile yukarıda çizilen entegrasyon literatürü çerçevesinde analiz edilmiş ve bu dayanaklar doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır.

## **2. Türkiye'deki Suriyelilerin Genel Durumu ve Eğitimleri**

2011 yılında Suriye'de rejim karşıtı protestolar şeklinde başlayan ve kısa zamanda önce çatışmaya sonra iç savaşa dönüşen olaylar neticesinde çok kişi yerinden

edilmiştir. Yerinden edilen bu insanların yolculuğu önce komşu ülkelere ardından Avrupa'ya kadar uzanmıştır. Bu komşu ülkelerin başında Türkiye gelmiştir.

Suriye'den Türkiye'ye gelen ilk toplu hareket 29 Nisan 2011 tarihinde gerçekleşmiştir. Hatay ilinin Yayladağı ilçesindeki tel örgüyü aşarak yaklaşık 250 kişi sınırı geçmiş ve ilçedeki spor salonuna yerleştirilmişlerdir. Fakat zamanla bu gelişler yoğunlaşmış ve Suriyelilerin sayısı artmaya başlamıştır. Bu artış karşısında Türkiye devleti, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Türk Kızılay'ı ile iş birliği içinde önce Hatay'ın ilçelerinde olmak üzere diğer bölge illerinde geçici barınma merkezleri açmış ve insani yardım faaliyetlerini sürdürmüştür. Başlangıçta sayısı 35 olan geçici barınma merkezleri sadece beş ilde yedi barınma merkezi olarak hizmet vermektedir.

**Tablo 2:** Geçici Barınma Merkezlerinde Bulunan Suriyelilerin Dağılımı

İl	GBM Adı	GBM Mevcudu	Toplam Mevcut
<b>Adana(1)</b>	Sarıçam	20.927	20.927
<b>Kilis(1)</b>	Elbeyli	8.602	8.602
<b>Kahramanmaraş(1)</b>	Merkez	10.766	10.766
<b>Hatay(3)</b>	Altınözü	2.651	10.164
	Yayladağı	3.800	
	Apaydın	3.713	
<b>Osmaniye(1)</b>	Cevdetiye	10.960	10.960
<b>Toplam</b>		61.419	
<b>GBM Dışında Bulunan Suriyeli Sayısı</b>		3.548.465	

Kaynak: www.goc.gov.tr , 30.08.2020 itibariyle.

Fakat görüldüğü gibi ülkemizde geçici barınma merkezlerinde yaşayanların sayısı oldukça düşüktür. Bu da iki toplumun günlük yaşamlarındaki karşılaşmalarını artırmıştır. Türkiye 2014'te çıkardığı Yabancılar Uluslararası Koruma Kanunu çerçevesinde sayıları 3.609.884'e ulaşan Suriyeliye geçici koruma tanımıştır. Ülkesinden ayrılmak zorunda bırakılan ve geri dönmeyen, acil ve geçici koruma ihtiyacıyla kitlesel şekilde Türkiye'ye gelen kişilere geçici koruma sağlanacağı kanunda belirtilmiştir. Ayrıca kanun uyarınca çıkarılan geçici koruma yönetmeliği ile Türkiye'deki Suriyelilerin statüsü özelleştirilmiştir.<sup>1</sup>

Yönetmeliğin altıncı bölümünde "Geçici korunanlara sağlanacak hizmetler" başlığıyla Türkiye'nin Suriyelilere sağlayacağı imkânlar hüküm altına alınmıştır. Bu başlığın hemen altında yönetmelik kapsamında kişilere eğitim, sağlık gibi benzeri temel hizmetlerin sağlanabileceği ifadesi görülmektedir (Madde 26).

Aşağıdaki tabloda Türkiye'deki okul çağındaki Suriyelilerin yaş gruplarına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre ülkemizde bulunan Suriyelilerin neredeyse yarısını 5-24 yaş aralığındakilerin oluşturması bu hizmetlerin içinde eğitime yönelik uygulama ve politikaların öncelikli olarak gerçekleştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

---

<sup>1</sup> "28/4/2011 tarihinden itibaren Suriye Arap Cumhuriyeti'nde meydana gelen olaylar sebebiyle geçici koruma amacıyla Suriye Arap Cumhuriyeti'nden kitlesel veya bireysel olarak Türkiye sınırına gelen veya sınırları geçen Suriye vatandaşları ile vatansızlar ve mülteciler, uluslararası koruma başvurusunda bulunmuş olsalar dahi geçici koruma altına alınırlar. Geçici korumanın uygulandığı süre içinde, bireysel uluslararası koruma başvuruları işleme konulmaz." (Geçici Md. 1).

**Tablo 3:** Türkiye’deki Okul Çağındaki Suriyelilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

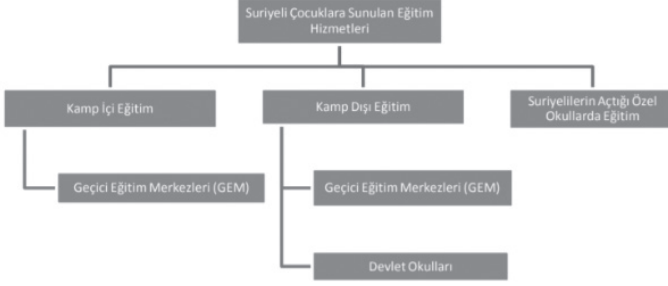
Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
5-9	282.343	259.162	541.505
10-14	203.147	183.715	386.862
15-18	141.499	118.134	259.633
19-24	285.473	212.188	497.661

Kaynak: www.goc.gov.tr, 30.08.2020 itibariyle.

Yönetmelik gereğince eğitim faaliyetleri GBM’ler içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) sorumluluğunda yürütülürken ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili esaslar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nca belirlenmektedir (Madde 28). Buna göre;

- a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir.
- b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür.
- c) Her yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları talebe bağlı olarak düzenlenebilir.
- d) Bu Yönetmelik kapsamında ülkemizde eğitim alan yabancılara, aldıkları eğitimin içeriğini ve süresini gösteren belge verilir. Farklı müfredatta eğitim alınmış ve belgelendirme yapılmış ise bu belgeler, Millî Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının ilgili birimleri tarafından değerlendirilir ve uygun bulunan seviyelere denklikleri yapılır.”

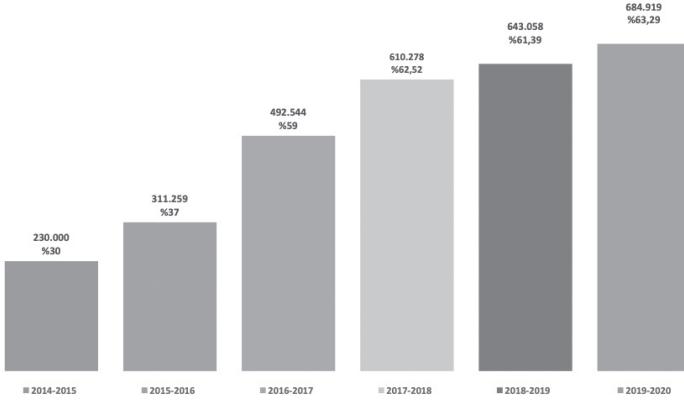
### Şekil 3: Türkiye'nin Suriyeli Çocuklara Sunmakta Olduğu Eğitim Hizmetleri



Kaynak: [www.setav.org](http://www.setav.org)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi Suriyelilere yönelik sunulan eğitim GEM'ler ve devlet okulları aracılığıyla sürdürülmektedir. GEM'ler, hem geçici barınma merkezleri içinde hem de dışında faaliyet gösteren başlangıçta Suriye müfredatına bağlı Arapça dilinde, son senelerde ise Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına uygun ağırlıklı Türkçe dilinde eğitim verilen yerlerdir. Bir diğer seçenek ise Suriyelilerin açtığı özel okullarda sağlanan eğitimidir. 2018'de GEM'lerin aşamalı şekilde kapatılmasına yönelik alınan karardan sonra verilen eğitimde birliğin sağlandığı ve böylece eğitimdeki ikiliğin sonlandırıldığı bir aşamaya gelinmiştir.

## Grafik 1: Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı



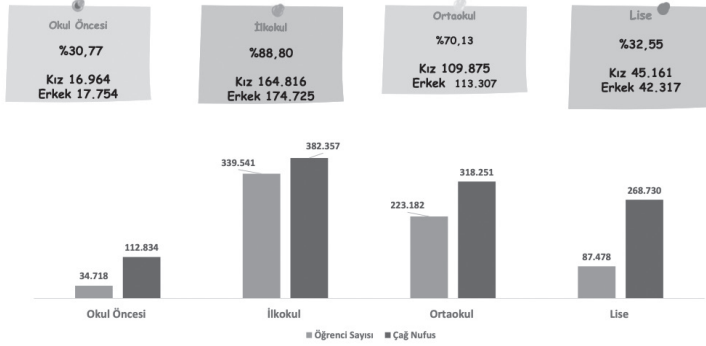
Kaynak: <https://hbogm.meb.gov.tr>

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitime erişimi her yıl düzenli olarak artmıştır. Bilhassa 2016-2017 eğitim öğretim yılında en yüksek artış yaşanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılından bu yana yaşanan artış düşük olsa da sürmüş olması her geçen yıl daha fazla Suriyeli çocuğun eğitim alması ve olası kayıp kuşağın önüne geçilebilmesi bağlamında önemlidir.

Her geçen yıl daha fazla Suriyeli çocuğun eğitime erişebilmesi kadar önemli olan bir konu da her eğitim seviyesinde erişimin artmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki eğitim kademelerine göre okullaşma başlıklı grafikte okullaşma sayısı ve oranları gösterilmektedir. Suriyeli çocuklar arasında eğitime erişimin en yüksek olduğu kademe ilkokul iken en düşük olduğu ile okul öncesinde karşılanmaktadır. 7, 8, 10, 11, 12'nci sınıflarda eğitime katılım devlet okullarına göre GEM'lerde

daha yüksektir. GEM'lerdeki eğitimin son yıllara kadar Arapça ağırlıklı olması, bu yaş grubunun yeni eğitimlerine olan adaptasyonunu kolaylaştıran etkenlerden biridir. Diğer etken ise GEM'lerin az sayılmayacak kadar olan kısmının GBM'ler içinde yer almasıdır. Ayrıca ara vermek zorunda kaldıkları eğitime dâhil olduklarında kendinden yaşça küçüklerle aynı sınıfta okumak zorunda bırakılmaları devlet okullarındaki eğitimlerine devam etmemeleri gerekçeleri arasında gösterilebilir.

**Grafik 2: Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma**



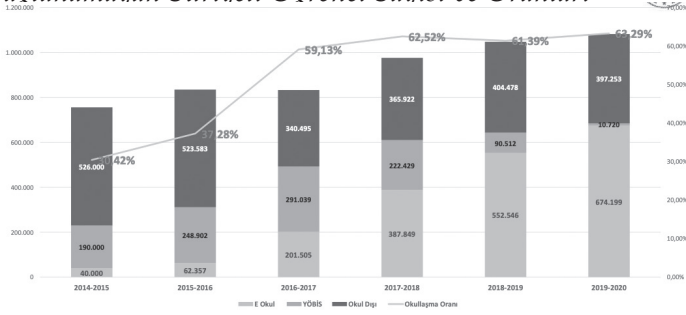
Kaynak: <https://hbogm.meb.gov.tr>

Okul öncesinden üniversitelere kadar kademe ve cinsiyete göre okullaşma sayıları yukarıdaki şekilde gösterilmiştir. Okul öncesi ile lisedeki okullaşma oranının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul arasındaki fark da az olmasına rağmen ilkokuldaki öğrenci sayısı bize okullaşmanın en yüksek olduğu aşamayı göstermektedir. Okul öncesinde zorunluluk olmaması yüzde 30 okullaşma oranını açıklayabilmektedir. İlkokul ve ortaokuldaki sırasıyla okullaşma



oranları yüzde 88 ve yüzde 70 iken bu rakam lisede ciddi bir düşüşle yerini yüzde 32'ye bırakmaktadır. Bunun en önemli sebebi lise çağındaki gençlerin aile ekonomisine katkıda bulunmak için istihdama katılmasıdır.

**Grafik 3: Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan & Sağlanamayan Suriyeli Öğrenci Sayısı ve Oranları**



Kaynak: <https://hbogm.meb.gov.tr>

Yukarıdaki şekilde eğitime erişimi sağlanan ve sağlanamayan Suriyeli öğrenci sayıları ve oranları ifade edilmiştir. Buna göre yabancı öğrenci bilgi sistemine dâhil olan öğrenci sayısının 2014'ten günümüze kadar azalarak 10.720'ye kadar düştüğü görülmektedir. Geçici eğitim merkezleri de dâhil olmak üzere Suriyelilere verilen eğitimin de okul sistemine aşamalı geçişi ile bu sisteme dâhil öğrenci sayısında düzenli ciddi artış yaşanmış ve 674.199'a kadar yükselmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında eğitim sağlanamayan öğrenci sayısı 526.000 iken 2019-2020'ye gelindiğinde 397.253'e düşmüştür. Şüphesiz bu sayı hala yeterli değildir. Fakat geline aşama, resmi rakamlarla dört milyona ulaşan ve her gün yeni doğumların gerçekleştiği bir nüfus hareketliliğinde önemli bir iyileşme olarak kabul edilmektedir.

### 3. Projenin Konusu

Dünyadaki göç hareketi 2011 Suriye iç savaşıyla daha da derinleşmiştir. Çoğu insanın bir anda kendini savaşın içinde bulmasıyla bu insanlar önce komşu ülkelere sonrasında Avrupa'ya doğru göç hareketini sürdürmüşlerdir. Söz konusu komşu ülkelerin başında gelen Türkiye sürecin başından bu yana izlediği açık kapı politikasıyla 3.610.022 insanı sınır dışında bırakmayarak yaşam mücadelelerine destek olmaktadır. Fakat bu göç hareketine hazırlıksız yakalanan Türkiye, süreci doğru yönetmek amacıyla 2013 yılında İçişleri Bakanlığı'na bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nü kurmuştur. Bu sürecin kuşkusuz en önemli ayaklarından biri ülkemizde bulunan Suriyelilerin entegrasyon meselesi olarak görünmektedir. Hem dünyada hem Türkiye'de Suriyeliler hakkında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Fakat bunlardan hiçbirinin, süreci sadece eğitim özelinde belirlediğimiz değişkenler ile entegrasyon politikaları bağlamında değerlendirmemesi, Suriyelilerin Türkiye devletine ve toplumuna entegrasyonlarının önümüzdeki on yılın en ciddi başlıklarından biri olacağı noktasında şüphe taşınmaması ve bu entegrasyon sürecinin en önemli ayağının hem Suriyeli çocukların sayısının fazlalığı hem de gelecekte kayıp kuşakların oluşumunun önlenmesine en büyük katkının eğitim ile sağlanacağı araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

### 4. Projenin Kapsamı

Karşılaştırmalı olarak planlanan projede hem geçici eğitim merkezleri ile devlet okulları hem de bölgedeki iller ile büyük şehirlerdeki eğitimin entegrasyon sürecine etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda görüşmeler bölge illerinden Hatay, Kilis, Gaziantep ve Urfa il veya

ilçe merkezlerinde, bu illerden izin alınan geçici barınma merkezlerinde (Hatay Yayladağı, Kilis Öncüpınar ve Gaziantep Nizip 2) ve İstanbul'da Sultanbeyli ile Fatih'te seçilen mülteci çocuklar ve aileleriyle yapılmıştır. Projenin amacının Türkiye'deki Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının entegrasyon sürecine etkisinin incelenmesi olduğundan ve öngörülen proje süresi ile bütçesinin kısıtları altında böyle bir sınırlandırmaya gidilmiştir. Saha çalışmasına konu edinecek geçici barınma merkezlerinde ve dışındaki eğitime dâhil olan kişilerle iletişime geçilmiştir. Mülakat vermeyi kabul eden Suriyelilerle yapılan görüşmelerde onlara sağlanan her türlü eğitim imkânı, seviyesi, dili, nerede sağlandığı gibi değişkenleriyle detaylı konuşulup her birinin entegrasyon sürecini nasıl ve ne boyutta etkilediği üzerinde durularak, konuyla ilgili beklentileri de sorgulanmaya çalışılmıştır.

## 5. Projenin Amacı

Proje birden fazla amaç taşımaktadır. Önerilen projede kullanılması planlanan derinlemesine mülakat yöntemiyle elde edilen veriler aracılığıyla mülteci çocuklara geçici barınma merkezi içinde ve dışında uygulanmış ve uygulanmakta olan eğitim olanaklarının entegrasyon sürecine etkisini ortaya koymak temel amaçtır. Bu sürecin olumlu ve olumsuz etkisinin sonuçlarını ortaya koymak, ülke siyasetçi ve yöneticilerinin gelecekteki konu ile ilgili planlarına destek oluşturacağına inanılmaktadır. Projenin amaçlarından bir diğeri, politika geliştirme ve uygulamaya yönelik çalışmalarda kullanılmak üzere veri kaynağı oluşturmak, gelecekteki araştırmaları teşvik ederek sürecin daha faydalı işletilmesine yardımcı olacaktır. Çok katmanlı entegrasyon sürecinden birini

oluşturan eğitimin işletilişindeki aksaklıkların ve beklentilerin tespiti diğer değişkenlerin uygulanmasına katkı sağlayarak ülkenin ve geçici koruma statüsüne sahip Suriyelilerin geleceklerini hazırlama noktasında da kolaylık sağlayacaktır. Sığınmacı veya mülteci olarak diğer ülkelerde yaşayan Suriyeliler ile Türkiye'deki Suriyelilere uygulanan eğitim politikaları ve bunlar hakkında yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırmalı analizinin yapılmasını sağlamak başka bir amacı meydana getirmektedir. Son olarak da önerilen proje, kurumumuz Sakarya Üniversitesi ve Diaspora Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİAM) tarafından hedeflenen Avrupa araştırmalarına da katkı sağlayacaktır.

## 6. Projenin Yöntemi

Çalışmada, varlığını bildiğimiz ama derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanan Olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni benimsenmiştir. *“Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 71). Bu bağlamda katılımcılar, örnekleme oluşturacak nitelikte araştırma soru ve problemlerine yönelik olarak seçilmektedir. Bu desende başlıca veri toplama aracı derinlemesine mülakattır. Görüşme yönteminin sağladığı esneklik sayesinde katılımcılardan bilgilerin detaylı biçimde edinilmesi mümkün olmaktadır. Bu araştırmalarda görüşmeler genellikle uzun sürelidir. Bu sebeple de örneklemin sınırlı olması büyük önem taşımaktadır. Fenomenolojik araştırma yöntemi kullanıldığı için Polkinghome'un da belirttiği gibi 5-25 kişi arası katılımcı yeterli görülmektedir (Creswell 2013:149). Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 74) göre de örnekleme dâhil

olacak kişi sayısının 10' u geçmemesi gerekmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda katılımcıların mülakat sorularına verdikleri cevapların tekrarlanmaya başlaması nitel araştırmanın hedefine ulaştığını, veri doygunluğunun sağlandığı ve sonlandırılabilceğini göstermektedir. Katılımcıların verdiği cevapların ne zaman tekrarlanmaya başlayacağı ise mülakatlar gerçekteşmeden bilinmemektedir. Yapılan araştırmanın içeriğine göre cevaplar kimi zaman altı kişiden sonra kimi zaman 30 kişiden sonra tekrarlayabilmektedir. Mülakatların gidişine göre bu rakam on kişi ile de sınırlanabilir, 30 kişiye de çıkabilir. Çalışmada İstanbul'un ilçeleri olan Fatih ve Sultanbeyli'de 13 kişiyle görüşülmüştür. Bölgede ise Hatay'da dört, Kilis'te beş, Gaziantep'te üç ve Şanlıurfa'da üç olmak üzere toplam 15 kişiyle yapılandırılmış mülakat yöntemiyle görüşmeler yapılmıştır.

Geleneksel bilim anlayışı ögelerinin başında gelen genelleme ve indirgeme, üzerinde çalışılmış sınırlı sayıdaki değişkenin içinde bulunduğu evrene genellenir veya evren ulaşılabilir büyüklükteki örnekleme indirgenir. Çok sayıda örnekleme yönteminden biri olan ve nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemi, olgu ve olayların anlaşılması ve açıklanmasında fayda sağlamaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan "maksimum çeşitlilik örnekleme si" ve "kartopu örnekleme" bu araştırmada kullanılmıştır. Nitel araştırmanın sağladığı esneklik sayesinde birden fazla örnekleme yönteminin aynı anda kullanımını sağlmasıyla bu seçime gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, küçük bir örneklem oluşturarak araştırma sorununa muhatap olabilecek bireylerin çeşitliliğinin maksimum sağlanmasıdır. İkinci yöntem ise çalışmanın başında araştırma sorusuyla ilgili en fazla bilgi sahibi olabilecek kişileri düşünüp, kimlerle

görüŖülebileceđinin önerisinin alınarak adeta kartopu gibi büyüyen bir havuzu ve içinden öne çıkan kiŖilerin seçimini mümkün kılan kartopu örneklemedir. Bu bağlamda Suriye'nin çoğunluğunu oluŖturan Arapların dıŖında ikinci büyük grup Kürtlerdir (<http://www.al-jazeera.com.tr/haber/suriyenin-dini-ve-etnik-haritasi>). Onların dıŖında Çerkezler, Türkmenler, Ermeniler gibi farklı etnik yapılar da bulunmaktadır. Türkiye ile olan yakınlıklarının payı yüksek olmakla birlikte Suriye'den ülkeye sığınan grup içinde Türkmenler de bulunmaktadır. AraŖtırmanın kısıtları içinde Suriye'deki üç etnik gruba ait bireylerle görüşmeler yapılmıŖtır. Kullanılan örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemin izin verdiği ve kısıtları içinde maksimum çeŖitliliđin sağlanması doğrultusunda Arap, Türkmen ve Kürtlerle görüşülmüŖtür. Suriye'de baskın çoğunluğu oluŖturan Araplar, örnekleme de benzer bir konumda olmuŖtur.

GerçekleŖtirilen araŖtırmada nitel araŖtırma yönteminin derinlemesine mülakat modeli seçilmiŖ, bu sayede soru-cevap sistemine dayanarak iliŖki kurmak ve somut veriler elde etmek amaçlanmıŖtır. Mülakat yönteminin yüz yüze gerçekleŖmesinden kaynaklanan iletiŖimi geliŖtirme olanağı, cevaplayıcının anlayamadığı sorularda görüşmecinin açıklama yapabilme ve anlık tepkiler ile yanıtları gözlemlene Ŗansına sahip olması gibi öne çıkan özellikleri bu araŖtırmada mülakat yönteminin seçilmesinin gerekçelerini oluŖturmaktadır. Görüşme akıŖı içinde katılımcıdan özgün, ayırt edici verilerin elde edilmesini sağlayan yarı yapılandırılmıŖ mülakat yöntemi seçilerek önceden hazırlanan konu baŖlıkları ve sorularla görüşmeye baŖlanmıŖ, görüşme sırasında soru eklenip çıkarılarak sürecin yönetimi araŖtırmacı tarafından sađlanmıŖtır. Çalışmada, Türkiye'de okul çağında bulunan (ilkokul, ortaokul, lise

ve üniversitenin tamamı) Suriyeli çocuklar ve özellikle ailelerin ana dilinin Türkçe olmadığı bilindiğinden, soruların açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Yine görüşme yönteminin sağladığı kolaylıklardan biri olan açık uçlu sorular sayesinde daha kapsamlı cevap alabilmenin önü açılmıştır.

Araştırma sonuçları betimsel bir anlatımla sunulmuş ve sıkça doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Analiz aşamasında “MAXQDA 18.0 (The Art of Data Analysis)” programı kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu analiz aşamasında araştırma soruları ve görüşmeler çerçevesinde tema ve kodlar belirlenerek elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Geçici barınma merkezi ve bu merkez dışında yaşayanlarla yapılan mülakatlar sırasında veya ilgili kurum ve kuruluşlarla öncesinde yapılan görüşmelerde edinilen bilgilerin veri kaynağı olarak kullanımı mümkündür. Yine görüşmelerde iletişimi kolaylaştırmak adına tercümandan (Arapça) faydalanılmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne projenin alan çalışmasıyla ilgili olarak resmi yazı ile başvuruda bulunulmuştur. Yazıya alınan cevapta mülakat yapılması istenen il müdürlükleri, vali/kaymakamlıklar ve yerel sivil toplum örgütleriyle bağlantıya geçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı süreçte örneklem çeşitliliğini artırmak için farklı sivil toplum kuruluşlarıyla da bağlantı kurulmuştur. Bu bağlantı kurma sürecinde eş zamanlı olarak, pilot uygulama şeklinde adlandırılan, hedef kitleyle görüşmeden onunla benzer özellik gösteren grupla görüşülmüştür. Sakarya ilinde İl Göç İdaresi'nin aracılığıyla ulaşılan Suriye kökenli dört ebeveyn ve çocuk/çocuklarla hazırlanan sorular çerçevesinde mülakat yapılmıştır. Bu pilot uygulama esnasında sorular

yeniden gözden geçirilmiş, bir kısmı çıkarılmış, değiştirilmiş ve çeşitlendirilmiştir. Ardından İstanbul'da biri Sultanbeyli diğeri Fatih'te bulunan iki sivil toplum örgütüyle iletişim kurulmuştur. Sultanbeyli, İstanbul'un sosyo ekonomik olarak daha düşük statüdeki ilçesine karşılık gelirken; Fatih konumu itibariyle daha merkezi, gelişmiş, sosyo kültürel düzeyi yüksek ve sayıca dindar muhafazakârların daha yoğun yaşadığı semtlere sahip bir ilçedir. İlçeler arasındaki sayılan bu farklar sebebiyle böyle bir seçime gidilmiştir. Sultanbeyli'de yedi, Fatih'te sekiz kişiyle görüşülmüştür. Görüşmecilerin tamamı Arap kökenlidir. Hatay Kırıkhan ilçesinde iki, Reyhanlı ilçesinde bir ve Yayladağı geçici barınma merkezinde bir; Kilis il merkezinde iki, Öncüpınar geçici barınma merkezinde üç; Gaziantep il merkezinde bir, Nizip-2 geçici barınma merkezinde iki; Urfa il merkezinde üç aileyle yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle görüşülmüştür. Hatay'daki katılımcılardan biri Türkmen, kalan üçü Arap, Kilis'tekilerden sadece Öncüpınar'daki görüşmecilerin biri Türkmen gerisi Arap, Antep'teki üç görüşmecinin tamamı Arap ve Urfa'dakilerin hepsi Kürt kökenlidir. Geçici barınma merkezlerinde yapılan görüşmelerin tamamı merkez idarecileri tarafından gösterilen yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme mekânları, bir kısmında konteynerler diğeri kısmında idarecilerin odaları veya toplantı salonları olmuştur. İl veya ilçe merkezlerinde yapılanlar ise katılımcıların evlerinde ya da çay bahçelerinde yapılmıştır. Kırıkhan'daki görüşmelerden biri ailenin evinde diğeri ise görüşülen annenin öğretmenlik yaptığı geçici eğitim merkezinde gerçekleşirken, Reyhanlı'da görüşmecilerle çay bahçesinde buluşulmuştur. Kilis'te yapılan mülakatlar Göç İdaresi İl Müdürlüğü'nde yapılmıştır. Antep'te geçici barınma merkezi dışındaki tek görüşme çay bahçesin-



de, Urfa'daki görüşmelerin tamamı kişilerin evlerinde gerçekleşmiştir.

Gerçekleştirilen 28 görüşmenin bir kısmında katılımcıların çok kısa, tek cümlelerle verdiği cevapların doyurucu olmaması bazı mülakatların analiz dışında tutulmalarını gerektirmiştir. Görüşmecilerin soruların cevaplarını paylaşma konusunda istekli olması, detaylı ve doyurucu veriler aktarmaları ve belirlenen değişkenler bağlamında maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için Hatay Kırıkhan'dan iki, Kilis'ten bir, Antep'ten bir ve Urfa'dan bir kişi analize dâhil edilmiştir. Geçici barınma merkezlerinde ise Öncüpınar iki, Yayladağı bir ve Nizip-2 bir kişi; şehirde Sultanbeyli iki ve Fatih'ten iki kişi örneklem içindedir. Böylece analize toplam 28 görüşmenin 13'ü dâhil edilmiştir.

Mülakatların tamamı teker teker ele alınarak araştırma sorusu çerçevesinde öne çıkan temalar belirlenmiştir. Sonra bu temaları oluşturan kod ve alt kodlar oluşturulmuştur. Bilgisayar ortamına aktarılmış metinler üzerinde kod ve alt kodlar her bir kod için farklı bir renk atanarak işaretlenmiştir. Çalışmanın ve anlaşılmasının kolaylaşması hedeflenmiştir.

**Tablo 4:** Görüşmecilerin Demografik Özellikleri

	Anne			Baba			Çocuk Sayısı	Çocukların Eğitim Durumu	Türkiye'de yaşadıkları yıl
	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Çocuk Sayısı	Eğitim Durumu	Yıl
K1	33	Üniversite	Öğretmen	54	Üniversite	Hâkim	3	6-4-1. sınıf	6
K2	39	Ön lisans	Ev Hanımı	44	Üniversite	Petrol Mühendisi	5	11-10-6-3-1. sınıf	5.5
K3	32	Lise	Ev Hanımı	33	İlkokul	Esnaf	3	3-2-henüz okula gitmiyor	5-6
K4	47	Üniversite	Öğretmen	51		Şoför	3	12-10-8.sınıf	7
K5	34	Ortaokul	Ev Hanımı	43	Ön lisans	Ressam	5	11-9-6-3-Henüz okula gitmiyor	6
K6	37	Ortaokul terk	Ev Hanımı	44	Ortaokul terk	(babanın nerede olduğu bilinmiyor, bilgi verilmek istenmedi)	3	1-3-6. sınıf	6
K7	43	Lise	Ev Hanımı	49	Üniversite	İnşaat Mühendisi	4	En büyük-Üniv. Mezunu-Küçüğü Üniv. 2. Sınıf-Küçüğü-Üniv.1. Sınıf-Küçüğü 7.sınıf	6

	Anne			Baba			Çocuk Sayısı	Çocukların Eğitim Durumu	Türkiye’de yaşadıkları yıl
K8	40	Ortaokul	Ev Hanımı	43	Lise Mezunu	Memur	5	En büyük okumuyor-Küçüğü 10-Küçüğü 9-Küçüğü 4.Sınıf-küçüğü henüz okula gitmiyor	6
K9	33	Lise terk	Ev Hanımı	40	Okumamış	-	6	6 ve 4. Sınıf. Diğerleri okula gitmiyor	5
K10	27	Ortaokul terk	Ev Hanımı	36	Lise terk	Şoför	4	5 ve 3. Sınıf. Diğerleri Henüz okula gitmiyor	2
K11	36	Üniversite	Öğretmen	41	Yüksek Lisans	Isıtma/Havalandırma Mühendisi	4	7-5-2.sınıf.Diğeri henüz okula gitmiyor	2,5
K12*	25	Üniversite Öğrencisi	-	27	Üniversite Öğrencisi	Tercümanlık	-	-	4
K13	42	Üniversite	Öğretmen	-	Üniversite	Mimar (Hayatta değil)	4	2’si üni. Öğr.-11 ve 9.sınıf	4.5

\*: katılımcı üniversite öğrencisidir. Doğrudan kendisi ile görüşme sağlanmıştır.

**Tablo 5: Görüşmelere İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar**

Kod	Alt Kod	Kod	Alt Kod
Dil	<ul style="list-style-type: none"><li>Ana Dil</li><li>Arapça</li><li>Türkçe</li><li>Kimlik</li><li>Unutmak</li><li>İngilizce</li><li>Evde Konuşulan Dil</li><li>Tercümanlık</li><li>Komşu</li><li>Özgüven</li></ul>	Eğitim	<ul style="list-style-type: none"><li>Okul</li><li>Öğretmen</li><li>Türk Arkadaş</li><li>Gelecek</li><li>Hayat</li><li>Yeterli</li><li>Yetersiz</li><li>Karma Eğitim</li><li>Öneri</li><li>Arapça</li><li>Türkçe</li><li>Sistem</li><li>Not</li><li>Unicef</li><li>Sınıf</li><li>İletişim</li><li>Para Yardımı</li><li>Özgüven</li></ul>
Kültür	<ul style="list-style-type: none"><li>Gelenek</li><li>Davranış</li><li>Adet</li><li>Ders</li><li>Türkler</li><li>Uyum</li><li>Alışma</li><li>Kimlik</li><li>Din</li></ul>	Toplumsallaşma	<ul style="list-style-type: none"><li>Asimilasyon</li><li>Ayrımcılık/dışlama</li><li>Uyum</li><li>İletişim</li><li>Kurumlar</li></ul>
Sorun	<ul style="list-style-type: none"><li>Sene Kaybı</li><li>Kontenjan</li><li>Ayrımcılık</li><li>Ceza</li><li>Şiddet</li><li>Kayıt</li></ul>	Vatandaşlık	-----
Geri Dönüş	-----		

Görüşmelerden elde edilen yedi tema ve onların da alt kodları vardır. Dil kodunun altında ana dil, Arapça, Türkçe, kimlik, unutmak, İngilizce, evde konuşulan dil, tercümanlık, komşu, özgüven alt kodları bulunmaktadır.

dır. Eğitim temasının altında okul, öğretmen, Türk arkadaş, gelecek, hayat, yeterli, yetersiz, karma eğitim, öneri, Arapça, Türkçe, sistem, not, Unicef, sınıf, iletişim, para yardımı ve özgüven vardır. Kültür teması, gelenek, davranış, adet, ders, Türkler, uyum, alışma, kimlik ve din kodlarından oluşmaktadır. Toplumsallaşma altında ise ayrımcılık/dışlama, asimilasyon, uyum, iletişim ve kurumlar kodları vardır. Sene kaybı, kontenjan, ayrımcılık, ceza, şiddet ve kayıt kodları sorun temasını meydana getirmektedir. Vatandaşlık ve geri dönüş temaları ise herhangi bir alt koda sahip değildir.

## 7. Bulgular

Yukarıda sözü geçen temalar çerçevesinde oluşturulan kodlar aracılığıyla analiz yapılmıştır. Analiz bu doğrultudaki bulguların ortaya konmasıyla sağlanmıştır. Mülakatlar sırasında elde edilen verilere zaman zaman doğrudan alıntılarla yer verilerek bu analiz desteklenmiştir.

Deşifresi yapılan on üç görüşmeden elde edilen tema ve kodlar neticesinde yapılan Matris analizi yukarıdaki tabloda görülmektedir. Matris analizinde görüşmelerin tamamındaki tema ve kodlar ile mülakatlar bağlamında ayrı ayrı tekrarlanma sıklıkları temel alınmaktadır. Buna göre görüşmelerin tamamında en fazla tekrarlanan tema toplumsallaşma temasıdır ve 72 kere tekrarlanmıştır. Ona çok yakın olan okul teması 70 kere tekrarlanarak hemen ardından gelmektedir. Onları Arapça ve Türkçe takip etmektedir.

Bunlara karşılık karma eğitim ve kontenjan alt kodları en az tekrarlanan kodlar arasındadır. En çok kodun bulunduğu görüşme Hatay'ın Kırıkhan ilçesinde gerçekleşen görüşmelerden biriyken en az sayıda koda sahip görüşme Urfa'da gerçekleşmiştir.

**Tablo 6: Tema ve Alt Kodların Görüşmelerdeki Kullanım Sıklığı**

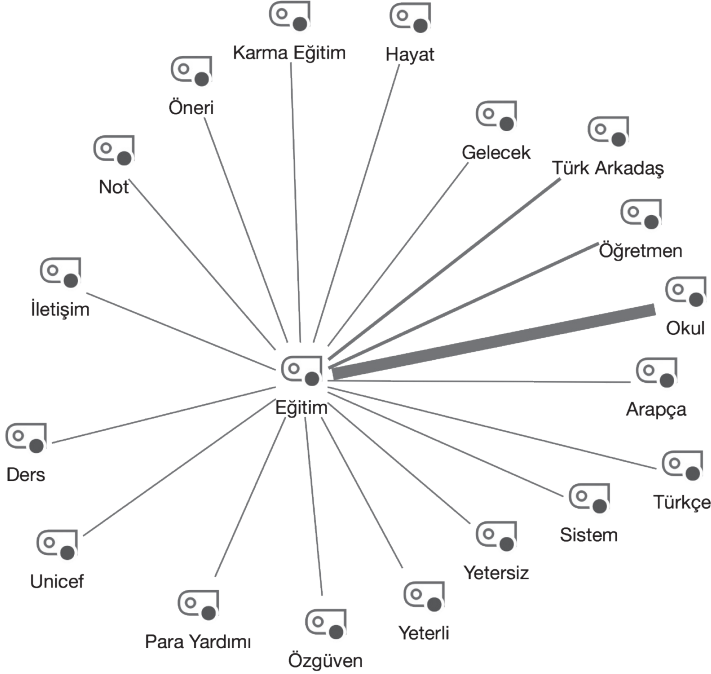
Kod Sistemi	kisik_2	Hatay_Yayladaği kampı	Antep_anne ve iki oğlu	Hatay_Kınkhan_alle evi	Hatay_Kınkhan dernek	sultanbey93_baba ve kızı	Fatih_Üniversite öğrencisi	Antep_Nezip 2,1	Sultanbey16_baba ve kızı	Urfa_2	Fatih_Ayla ve ablası	Kisik_öncöpnar_ressam	Kisik_öncöpnar	TOPLAM
☑ Dil														0
☑ Özgüven	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	12
☑ Kompi	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	6
☑ Tercimantik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	3
☑ Evde Konuşulan Dil	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	8
☑ İngilizce	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	8
☑ Unutmak	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	12
☑ Kimlik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	12
☑ Türkçe	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	34
☑ Arapça	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	40
☑ Anne Dil	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20
☑ Eğitim														0
☑ Ders	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	8
☑ İnterim	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7
☑ Öneri	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	1
☑ Karma Eğitim	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	5
☑ Not	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	3
☑ Hayat	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7
☑ Gelecek	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4
☑ Tırnak Arkadaş	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	21
☑ Öğretmen	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	24
☑ Okul	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	70
☑ Arapça	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	9
☑ Türkçe	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	19
☑ Sistem	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	1
☑ Yetersiz	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	3
☑ Yeterli	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	3
☑ Özgüven	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	2
☑ Para Yardımı	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	10
☑ Üstüçel	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4
☑ Kızılır														0
☑ Din	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20
☑ Kimlik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	9
☑ Akıncı	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	2
☑ Üyum	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	2
☑ Türkler	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7
☑ Adet	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	5
☑ Davranış	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	2
☑ Gellemek	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	2
☑ Topkamsalaya	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	72
☑ Sorun	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0
☑ Şiddet	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	6
☑ Ceza	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	5
☑ Ayrımsık	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	18
☑ Kayı	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	6
☑ Kontenjan	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	1
☑ Sene Kayıt	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0
☑ Geri Dönüş	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	13
☑ Vatandaşlık	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7
Σ TOPLAM	44	59	66	44	70	37	36	23	22	11	41	30	36	528

Tablo 6'da da görüleceği üzere Kilis'teki görüşmede kimlik, Yayladağı'ndaki görüşmede din, Antep'tekinde Arapça, Kırıkhan'da aile evinde yapılan görüşmede toplumsallaşma, Kırıkhan dernekte yapılanda Türkçe, Sultanbeyli'deki görüşmelerden birinde okul diğerinde vatandaşlık, Fatih'teki görüşmede kimlik, diğerinde ise ayrımcılık, Nizip'te kimlik, Urfa'da özgüven, Öncüpınar'ın birinde ders, diğerinde ise Türkçe en fazla tekrarlanan kodları oluşturmaktadır.

Tek kod modeline göre analiz edilen temaların ilki eğitimidir. Görüşmelerde projenin konusu bağlamında en çok öne çıkan mesele eğitim olmuştur. Şekil 4'de görüldüğü gibi bu temanın altında on sekiz alt kod görünmektedir. Söz konusu kodların her biri Suriyelilerin eğitimini farklı yönlerde etkilemektedir. Örneğin çocukların eğitim almak için para yardımı alıp almadıkları, her iki durumda da eğitim sürecinin bundan nasıl etkilendiği bu kod aracılığıyla yapılan kodlamada ortaya konmuştur. Ya da aldıkları eğitimin onların özgüvenlerinde bir değişim yaratıp yaratmadığı sorgulanarak sürece katkısı bağlamında analiz edilmiştir. Eğitim denilince onunla doğrudan ilişkili okul kodu tema içinde görüşmelerde en fazla karşılaşılan kod olmuştur. Ardından ise eğitimi veren öğretmen ile Türk arkadaş kodları gelmektedir.

## 7.1. Eğitim Teması

Şekil 4: “Eğitim” Tek Kod Modeline Göre Analiz



Tek kod modeline göre yapılan analizde eğitim temasının altında öne çıkan kodlar yukarıdaki şekilde görülmektedir. Bu alt kodların temayla ilişkisi ve entegrasyon sürecine etkisi edinilen bulgularla açıklanmaktadır.

### 7.1.1. Öğretmen

Ailelerin öğretmenlerle iletişim halinde olup olmadıkları ve bu iletişimin nasıl sağlandığı sorgulandığında



çoğu zaman sağlıklı bir iletişim yürütüldüğü ile karşılaşılmıştır. Bu iletişim, bazılarında öğrenciler aracılığıyla velilere gönderilen bilgilendirme yazılarıyla çoğunda ise gelişen teknolojinin getirdiği pratiklikle “whatsapp” uygulaması üzerinden sağlanmaktadır.

*“Haber ediyor mesela ödevleri gönderir telefonla. Her bir şeyi gönderir. Hiçbir şeyi eksik koymaz kitap alacak haber eder bir yere götürecektir izin alır. Sürekli kontrol altındadır. Bu öğretmen de aynı iyi. Burada zaten kızım çok geçirmedim ama iki ay üç ay geçirirdi zaten çok iyi bir insan hanımefendi idi. sağ olsun”* (Kadın, 32).

Bazı durumlarda sınıflarda tek bir Suriyeli öğrenci olması çocuğun hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle olan iletişimini zorlaştırırken aynı zamanda çocuğun kendini yalnız hissederek kötü hissettirdiği görülmüştür.

*“Yok şey hiç kimse bizi davet etmiyordu toplantı var falan demiyordu o yüzden hiçbir yere gitmedik. Çok öğretmenle iletişime geçmeye çalıştım hani yeter ki benim çocuğuma yardım edin bir tane daha çocuk koyun yanına suriyeli bir çocuk, tek başına kalmasın öyle sınıfın ortasında diye. Ama öğretmen müdüre sormamı söyledi. Müdür de inşallah bir şeyler yaparız dedi ama yani bir şey yapılmadı.”* (Erkek, 36)

Çocukların ve ebeveynlerin öğretmenle ilişkisinin nasıl olduğu ve öğretmenin davranışlarından duyulan memnuniyete dair genel kanı olumlu olarak görülmektedir.

*“Çok güzel öğretmenlerimiz var şükürler olsun. Yani hakikaten bir Türkçe dersleri başladı ama onlar çok ders vermediler. İkinci sene hepsi dışardan geldi. Mesela*

*Ankara'dan var İstanbul'dan var. Osmaniye'den var. Kütahya'dan var. Onlar yeniden şey yaptılar geldiler. Çok güzel dersler veriyorlar. Hem de çok çalışkanlar yani. Çocuklarımda seviyor. Ona göre çok güzel oluyor. Ama dediğim gibi dokuzdan yukarı.” (Kadın, 47).*

Öğretmenlerin ders anlatımı ve öğrencilere tutumunun nasıl olduğunun anlaşılma çabasında ise aşağıdaki şekilde cevaplarla karşılaşmıştır.

*“Şimdi şu sorunu da yaşıyoruz mesela daha önceden öğretmenlerimiz Suriyeli çocuklar eğitim olarak davrandık ta sanki Türk çocuğuna davranıyor mesela ama şimdi o Türk çocuk anadili Türk olduğu için daha hızlı ilerliyor onlara işte bunu anlatamıyoruz. Bizim Suriyeli mesela Türk çocuk bir harf öğrenebilir örnek veriyorum ama Suriyeli çocuk ister istemez aynı günde öğrenemez çünkü ana dili Arapça olduğu için. İşte onda bir sıkıntı yaşıyoruz. Mesela hiç Türkçesi yok konuşuyor sanki Türk çocukla konuşuyormuş gibi. Yani birde hiç yavaşlamadan. İşaret göstermeden sanki hiç: Yani sanki hiç karşısındaki çocuk Suriyeli değil. Türk çocuğu. Çocuk anlamayınca hiç bir şey anlamayınca sıkılmaya başlıyor.” (Kadın, 33)*

*“Hayır hayır hiç bir sıkıntı yaşamadılar. Olsa da söylerlerdi. Öğretmenler de sağ olsun çok iyi insanlar öğretmenler de demiyor ki sen Suriyelisin sen Türkiyelisin yok. Sen çocuğumsun sen de çocuğumsun diyor. Öğretmenlerde sağ olsun iyiler.” (Kadın, 32).*

Öğretmenlerin ebeveynlerle iletişime geçip geçmediği ve çocuklarının yaşadığı sorunlardan haberdar olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerden birinin öğrenciye baskısı ile karşılaşılırken diğerinde ceza ve

rilmesinin sınırlarıyla ilgili bir sorun yaşandığı görülmüştür.

*“İki kez gittim okula. İki üç kez. Sizin kız dersleri hep unutuyor diyor. Doktora götürdüm doktora da gösterdim kızı. Kızın iyi hiç sıkıntısı yok ama tek öğretmen çok baskı yaptığında olabilir diyor.”* (Kadın, 37).

*“Mesela ilkokulundaki çocuğum için öğretmenleriyle kaç defa konuştum olmadı mesela çocuk ufak bir yaramazlık yapsa zaten 6 7 yaşındaki çocuk ister istemez yapar ufakta olsa anında ceza veriyor mesela saçından çekiyor veya tahtaya çıkarıp orada bekletiyor çocukların önünde. Bir kaç defa denedim olmaz işte çocuk falan, yine olmuyor...”* (Kadın, 33)

Burada sözü edilenlerin öğretmenin genel bir davranış şekliinden mi yoksa ayrımcı yaklaşımından mı kaynaklandığını anlamak için sınıftaki Türk öğrencilere de aynı şekilde mi davranıp davranmadığı sorulduğunda ise aşağıdaki yanıtla karşılaşmıştır:

*“Hayır sadece Suriyeli öğrencilere yapılıyor. Mesela sınıfta Türk ve Suriyeli öğrenci kavga etse suçlu mesela diyelim Türk öğrenciydi ona şey yapmıyor Suriyeli öğrenciye bağıyor sonra özür diletiyor Türk öğrenciden suçlu olmadığı halde... Müdürle konuştuk idareyle konuştuk yani, öğretmen suç yapmamış olsa öğrenci ceza vermez yani öğretmen bizden daha iyi bilir falan dediler. Fazla değerlendirmediler.”* (Kadın, 33)

42 yaşındaki annenin imam hatip lisesine giden kızına öğretmenlerin onlara olan tutumunun nasıl olduğu sorulduğunda aşağıdaki şekilde cevap alınmıştır.

*“Biz konuşurken Suriyeli olduğumu bilmiyor çok iyi davranıyor sonra Suriyeli olduğumu öğrenince biraz*

*iyi davranmıyorlar, not vermiyorlar. Dersten bırakıyorlar.*

*Suriyeli olduğum için dersten kaldım. Mesela ... hoca bana sürekli sen çalışmasın deyince ama ben çalışıyorum mesela annem işte geldi okula abimle yine söyledi anneme kızın çalışmıyor diye. Arapça öğretmeni 100 vermişti. Birkaç gün sonra notu değiştirdi. Yani kırdı puanımdan.” (Kadın, 17)*

### **7.1.2. Karma Eğitim**

Karma eğitim konusunda ebeveynlerin genel olarak rahatsızlık duymadıklarını fakat ayrı olması durumunda daha mutlu olacaklarını ifade ettikleri görülmüştür.

*“Yok hiç. İki kardeş yani daha birbirine uyumlu. Zaten içlerinde kötülük yok çocukların bu bir kardeşi sonuçta okulda. Bu öğretmenin senin ailen baban gibi, arkadaşların senin abin ablan hepsi böyleler kızım kafana ek. Bunlar senin arkadaşların yani bacıların ağaların. Öğretmenin de baban, döver, hoklanır, cezalandırır, bu senin baban senden mesul okulundan mesul. Okuyacaksın ne olursa olsun.” (Kadın, 32).*

*“İmam hatip okulları olmasa hepsi karma okullar olsa da her hangi bir rahatsızlığım olmazdı. Şimdi biz imam hatip okulları karma olmadığı için biz daha rahat oluyoruz ama karma okullar olsaydı sadece hiç bu okullar olmasaydı göndermeyeceğimizi ifade etmiyor. Yine gönderirdik. Hiç bir rahatsızlığımız olmazdı.” (Erkek, 54).*

Görüldüğü gibi bu noktada onlar için imam hatip okullarının iyi bir alternatif oluşturduğu ve buralarda beşinci sınıftan itibaren eğitim veriliyor olmasını avantaj olarak değerlendirildiğiyle karşılaşmıştır.

*“Kızımın ayrı okumasını isterdim hatta isterdim değil istiyorum yani. Çünkü bazen Türkiye çok özgür bir yerde bu yüzden okulda çok değişik davranışlar olabilir. Bu yüzden ayrı okumasını isterdim. Alışmamaları için bizim ülkemizde yok çünkü.”* (Erkek, 41).

Bir taraftan da kendi ülke alışkanlıkları dışında olduğundan çocuklarının da alışmamasını istemeleri geri dönüş fikrinin canlılığını koruduğu yönünde yorumlanabilmektedir.

Buna karşılık geçici eğitim merkezlerinden birinde görüşülen öğretmenlerden biri konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Evde oturanlar ailesi ile yaşıyor. Onlar isterler okula gelmek. Aileleri göndermiyor. Mesela bu yılda okullarımız tüm doldu. Liseyi yalnız bir okulda oldu. Hem erkek hem kız şey olduğu bir okulda. Çok aileler kızlarını okuldan aldı. Ama yani biz çok güzel yaptık. Erkekler aşağıda yaptık kızlar yukarıda yani kızların kapısı bir yere baksın. Ama burada Arapların aklı biraz zor. Yani çok var kızları evde oturan.”* (Kadın, 47).

Dolayısıyla bu örnek katılımcılar içinde doğrudan çocuklarının karma eğitim almasından rahatsız olan olmasa da bunun genellenmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Rahatsızlık durumu da kız çocuklarının okula devam edememesi ile sonuçlanmaktadır.

*“Böyle insanlar çocuklarını bir fazla tutuyorlar yani. Korkuyorlar. Yani böyle fazla dışarı çıkmazlar. Biter yani. Yani biz muhafaza. Mesela benim kızım erkek öğrenci dokuzuncu sınıfta ki konuşamaz. Yasak. Ayrıdır. Biz böyle yaşadık. Böyle büyüdük. Ben oğluma değil kızıma fazla bakarım. Zaten mesela böy-*

*le kızlar var böyle kızlar var. Yani ben şimdi ikisi bir okulda. Neden konuşuyorsun o kızla. O kızla görmeyim seni bende dedim niye? Belki bir şeyler biliyorlar. Yani bu sene sıkıntı yaşıyorum. Yani istemezler böyle hem kız hem erkek öğrenci olsun. Yasaktır, ayıptır. Böyle. Ama dışarı çıkana daha fazla bakıyorlar.”* (Kadın, 47)

### 7.1.3. Özgüven

“Suriyeli öğrencilerden eğitim alanlarla almayanlar arasında özgüven ve girişkenlikleri noktasında nasıl farklılıklar vardır?” sorusuna aşağıdaki şekillerde cevaplar alınmıştır.

*“Farklılık oluyor. Mecburen oluyor. Gel sen bir öğrenen kişi ile konuş bir öğrenmeyen kişi ile konuş normalde sen farkı görüyorsun. Bana göre ikisi de aynı mesela ikisi de insan ama onun konuşması başka onun konuşması başka. Konuşmada fark var. Mecburen oluyor.”* (Kadın, 33)

*“Her yerde yani her yerde. Okuyan farklı okumayan farklı, çok farklı. Çünkü okuyan saygılı, saygı ile eğitim öğreniyor ama çalışan yani bir çocuk okula gidiyor bir çocuk okula gitmiyor, okula gitmeyen o yani hiç yeni bir bilgi almıyor. Samimi öğrenmiyor yani insanlara tanışmıyor. O çok sıkıntılı oluyor.”* (Erkek, 44)

*“Okula gidenler ders alanlar daha şey yani sosyal olarak daha iyi iletişim kuruyor insanlarla”* (Kadın, 43)

Bunun yanında 43 yaşındaki kadın katılımcının üniversite öğrencisi olan çocuğu da Türkçe öğrendikten sonra çevresine yardımcı olduğunu, iletişim kurmak için başka birine ihtiyacı kalmadığını dile getirmiştir.

Bu bağlamda alınan eğitimden daha çok özgüveni doğrudan şekillendiren etkenin dil öğrenimi yani Türkçeyi öğrenmek olduğu görülmektedir.

*“Hep arkadaşlarım yani Türkçe bilmedikleri için hep bana güveniyorlar. Yani ben olmasam bile arıyorlar al sen konuş diye birazdan da bir arkadaşım gelecek Çukurova Üniversitesi’ne başvurmuş öğrenci işlerine bir şeyler soracaktı ama bilmiyor o yanıma gelecek ben konuşacağım.... şimdi Türkçeye öğrendikten sonra her şeyi kendim yaparım babama ihtiyacım kalmaz anneme ihtiyacım kalmaz Yani kendi öz güvenim oluştu bir de benim en çok Türkçe öğrenmeme destek olan babam nasıl destek oldu Ben Türk okuluna gittikten bir hafta sonra Bana Türkçe biliyorsun diyor yani bana Türkçe öğrendiğim iyi bildiğimi bir haftada bildiğimi ikna etmeye çalışıyordu Ben de İkna oldum öğrendim yani ikna olduktan sonra çok hızlı öğrendim” (Erkek, 18)*

Bunlara ek olarak çocukların okula gitmelerinin hem onların hem de ebeveyn olarak kendilerinin hayatının daha düzene girmesine katkı sağladığı da dile getirilmiştir.

*“Tabii var. Okumayınca sürekli sokakta dışarda oynuyorlar. Okula gitmeyen çocukların sorumlulukları yok yanlarında uyumaları bile düzgün şekilde değil.*

*Okula giden çocuk mesela on buçuktan yatar düzgün bir şekilde uyur. Çocuk okula giderse görevleri uyuyor yemesinde gelmesinde çıkmasında okumasında. Çocuklar okula gitmeden önce evde oturuyorlardı ne bir eğitim ne bir okul hiçbir şey yok evde oturuyorlardı. Şimdi erken uyanıyorlar okula gidiyorlar. Görevleri var. Zamanları var o zamları nasıl doldurmayı planlıyorlar.” (Kadın, 37).*

#### 7.1.4. Hayat ve Gelecek

Tek kelime ile ifade edecek olsanız okul sizin için ne anlama geliyor diye sorduğumuz katılımcıların çoğu “hayat” ve “gelecek” cevaplarını vermiştir. Bunun yanında “kurtuluş” olarak değerlendiren ve aynı zamanda eğitimci olan bir anne bunu şöyle gerekçelendirmiştir:

*“Dünyamız yani hem de kurtulmak için eğitim çok önemli. Yani eğitim bize çok önemli kurtulmak için çok önemli yeniden döndüysek Suriye’den eğitimi almadılarsa, diploma almadılarsa, oraya kim bakacak. O zaman çok önemli şimdi de çok güzel Türkiye olduğu yerleri aldı ya orada öğretmen aynı üniversiteyi orada da açıyorlar bu yeni bir haber ben de çok sevdim ona. Önceden 12 sınıf öğrencilerini buraya alıyorlardı ama şimdi de başka yer burada bizim çocukların her şeyin ihtiyacını temin ettiler ben bu kampın içinde mesela bir şey konuştuydum her yerden bir şey olur sadece eğil ve şükret.” (Kadın, 47).*

#### 7.1.5. Türk Arkadaş

Katılımcılara çocuklarının Türk arkadaşları olup olmadığını ve ilişkilerinin nasıl olduğu sorulduğunda çocuklar arasında ciddi problemlerle karşılaşmadığı görülmüştür. Çocuklar arasındaki ilişkinin kurulmasındaki en önemli etken diğer pek çok meseledeki önemine benzer biçimde dil öğrenmeleri olmuştur. Türkçe bilenler daha hızlı ve rahat bir biçimde Türk çocuklarla iletişim kurarak zaman geçirmiştir.

*“Türk okullarına geldikten sonra Türkçeyi öğrendikten sonra Türklerle arkadaşlık etmesi kolaylaştı. Önce dil sorunu vardı. Biz ilk geldiğimizde Türkçe öğretimi uygulanmasını istedik. Geç uygulandı ama yine faydası dokundu.” (Kadın, 33)*



Bu noktada çocukların birbirleriyle iletişim kurmasında ailelerin çocukları teşvik etmesi sürecin devamlılığını sağlamakta etkilidir.

*“Türk arkadaşlarıyla zaman geçiriyor. Herhangi bir sorun yaşamadık bizde bunları sürekli çocuklarımıza söylüyoruz oynayın yani birbirinize zarar vermeyin arkadaşlarınızdan Türkçe öğrenmeye çalışın diye.”* (Kadın, 33).

Geçici barınma merkezlerinde ise durum dışarıdan oldukça farklılık göstermektedir. Çünkü burada Suriyeli çocukların Türk arkadaş edinme ve hatta karşılaşma imkânı olmadığından çocuklar arasında herhangi bir temastan söz edilememektedir.

*“Çocukların normal halleri mesela oynuyorlar çocuklar Arapça konuşuyor. Buradaki çocuklar Türk arkadaşları ile hiç uyum sağlamadı. Hiç girmediler birbirlerine. Buradan bir köyü toplu çıkar dışardan getir onları tanımıyorlar bir kere bakabilirler ama orada mecbur kalıyorlar. Burada 10 kişi Türk olsa 10 kişi de Suriyeli olsa bir gün iki gün insanlara uyum sağlayacaklar. Hepsi bir olacak hele Türkmen çocuğu dil var karışma var her bir şey var onun için isterdim böyle. Buradaki hiç bilmiyor dışarıda ne oluyor.”* (Kadın, 32).

Bu örneklerin yanında arkadaşlık ilişkilerini sürdürmekte zorlandıklarını söyleyen Suriyeli çocuklar da olmuştur.

*“İyi anlaşıyorduk tabi ki aralarında kötü arkadaşlar çıkıyordu. Yani mesela biz konuşurken Suriyeli olduğumu bilmiyor çok iyi davranıyor sonra Suriyeli olduğumu bilince.”* (Kadın, 14- 42 yaşındaki annenin kızı)

### 7.1.6. Okul

Okullar Türkiye Cumhuriyeti devletine bağlı Türk okulları ile geçici eğitim merkezleri olarak varlıklarını korumaktadır. Okullardaki işleyiş farklılık göstermektedir. Özellikle Türk okullarının zaman zaman aynı bahçe içerisinde farklı binalarda veya aynı binada tamamıyla farklı sınıflarda eğitimin sağlandığı durumlar söz konusudur.

*“Şimdi hem Türk hem Suriyeli öğrencilerle ilişkileri iyidir ama şimdi bazı okullarda şu sorunu yaşadık. Okul Suriyeli öğrenciler gelince şubeleri ayırdı. Tamamı Suriyeli ondan sonra işte bunlar birbiriyle Arapça konuşmaya başladılar içerisinde. Türk çocuk olmadığı için Türkçeleri biraz zayıflamaya başladı. Bu durum ilkokulda fazla oluyor bir de liselerin bazılarında.” (Kadın, 33)*

“Peki çocuklarınız burada geçici eğitim merkezinde burada kampta eğitim alması yerine direkt devlet okuluna gitmesini ister miydiniz Türk okuluna?” diye sorulduğunda

*“O zamanda Arapça alıyorlardı ya hem de bizde kampın içinde yaşıyorum. Hem yanımda. Bu fikir benim aklıma gelmedi. Belki de dışarda yaşasaydım düşünürdüm. Ama kampın içinde ona göre aklıma gelmedi. Türk okulunda okusalar daha mı iyi olurdu. Böyle dışarda otobüsten çocuklar Türk çocuklarla öyle normal yaşarlardı. Yani böyle şimdi ben biliyorum bizden dışarı çıktılar. Tüm Türkiye’ye gittiler. Mesela Mersine gittiler. Birinci sınıf çok zor gördüler çünkü yani çok Türkçe konuşmuyorlar hem konuşmuyorlar hem de yani biraz bu Suriyelide diye böyle şeyler yaşadılar ama ikinci sene yavaş yavaş yürüdüler. keşke bir şey olsaydı bu Türkçe dersleri dokuzdan yukarı*

*çüksın. Mesela biz birinci ikinci çocuklarımız hemen Türk gibi çocukları ders verdiler. Öğretmenler iyiler. İdarede iyiler ama çocuklarımızı mahvettiler hakikaten.” (Kadın, 47)*

Çocukları Türk okulunda eğitim gören baba da aynı soruya aşağıdaki şekilde yaklaşmıştır.

*“Yani şimdi bu türk okulları olduğu zaman bizim çocuklarımız hiç bilmeden direkt onlar okula gittiği zaman sıfır alırlar hiç bir şey yok ama kademe kademe olunca bizim için daha iyi oluyor, çok ödev ders verildiği zaman hiçbir şey anlamadıkları zaman sıfır alıyorlar geçen de bir sınavda hepsi taban yani sıfır.” (Erkek, 43).*

*“GEM’ler ne kadar devam ederse etsin benim çocuklarım bu Suriyeli veya işte üniversite olmadığı için ister istemez Türkiye’de ki üniversitelere gideceklerdir. Türkçe konuşacaklardır. Derslerine iyi çalışacaklar o yüzden ilk baştan Türk okullarına gitsinler isterim.” (Kadın, 39).*

### **7.1.7. Para Yardımı**

Doğrudan devletten çocukların eğitiminde nakit para yardımı yapılmasından ziyade UNICEF aracılığıyla kırtasiye yardımı yapılmaktadır. Bunun yanında Kızılay tarafından verilen Kızılaykartlar ile destek olunmaktadır. Kızılaykart ya da UNICEF’in yardımı olmasaydı yine de çocuklarını okula gönderip göndermeyecekleri sorusuna aşağıdaki şekillerde yanıt alınmıştır.

*“Eğitim en önemli.eğitimi bırakamayız. Gece gündüz çalışıp göndeririz diyor.” (Erkek, 44)*

*“Gönderirdim. Her bir şey sini de ben alsam gönderirdim. Bundan önce ilkokula tıkdıklarında İlk biz*

*aldık kırtasiyelerini o da iki defter bir kalem. Ama yine de gönderirim yani bilsem hiç param kalkamayacak yine de gönderirim çocuklarımı eğitime. Yeter ki eğitim alsınlar.” (Kadın, 32)*

*“Bak birinci sene biz Türkiye’de bir okulda burada açtık bu kampta. Ne yaptık biz o zaman ne kitap vardı ne bir şey vardı. Burada eczacı yakındı. Üç öğretmen her bir sınıftan kitapları getirdiler kitabımız hiç yoktu her bir öğretmenin bir kitabı vardı biz her şeyi kafaya yazıyorduk çocuklarda yazıyordu ama o zaman getirmeseler de yine de yapardım çünkü 2 yıl kitapsız çalıştım. Kitap 1 tek öğretiliminde vardı. O her zaman tahtaya yazıyor çocukları anlatıyor ama geldiğinden okul açtığandan biz toplantı yaptık okullar bize verirsin diye verdiler o 2 yılda sadece Arap dersi vardı Türkçe dersi yoktu ama bizim müdürlerimiz Türk-tü. Kırtasiye bizim vali vardı o zaman da Türk kırtasiye bize gelirdi o UNICEF’ten değildi. Maaş yoktu ama çocuklarımız için çalıştık.” (Kadın, 47)*

### **7.1.8. Yeterli-Yetersiz**

Aldıkları eğitimin yeterli olup olmadığı sorulduğunda 43 yaşındaki katılımcı kadının üniversitedeki oğlu aldığı eğitime dair aşağıdaki şekilde eleştiride bulunmuştur.

*“Şimdi Suriyeli okullarında Yok hiç yeterli değildi üniversitede yani İngilizce olduğu için yine yeterli değil çünkü yani ben benim bölümüm %100 İngilizce Tamam Benim İngilizcem var tabii önceden ama benim sınıf arkadaşlarım Türk olanlar yani hiç İngilizcesi o sınıfa girene kadar hiç İngilizcesi olmayan arkadaşlarım onların o hazırlık sınıfında gördüğü*

*İngilizceyi hiçbir şekilde yani ondan yararlanamazlar bölümde yani tamam sokakta birileri ile konuşabilir.”* (Erkek, 19)

*“Biraz daha fazla olsa daha iyi olur. Ders saatinin biraz daha fazla olmasını isterim. Hocalarımız üniversite hocaları olursa daha çok memnun oluruz.yani temel biraz daha şey olursa daha iyi olur dolu olurlar en azından boş değil.”* (Erkek, 43)

### 7.1.9. Arapça-Türkçe

Eğitimin nasıl olması gerektiğini dile getiren katılımcılar Arapça- Türkçe eğitim tartışmasına konuyu taşıdıkları görülmüştür.

*“Arapça devam etmesini isterdim. Ama sadece Türkçe veriliyor Türk okullarında. Daha önce Arapça veriliyordu şimdi Arapça verilmeyecek ama Arapça devam edilmesini isteriz. En azından günlük bir ders verilse yeterli Arapçaları unutmamak için. Çocuk Arapça kurallarını ezberlerse Türkçe’ ye yarın çözmesi biraz kolay sağlar.”* (Kadın, 33)

*“Zaten 12.sınıfı bitirdikleri hemen Tömer oluyor. Bu Tömer de hep Türkçe dilini çok güzel alıyorlar. Zaten yine 15 ders Türkçe dersi var ya güzel güzel yapıyorlar. Hem Türkçe hem Arapça. Ben isterim Arapça kalsın. Bir, iki, beş, altı, dokuz, on onlarda Arapça kitabı var. Arapça kitabını kim veriyor. Türk öğretmen. Niye Arap öğretmen vermesin. Zaten Türk öğretmenler bu Arap çocuğuna Arapça veremiyor. Konuşamıyor. Sadece kendi Arapça aldı. Mecburiyet oldu ama öğrencilere ulaşamıyor.”* (Kadın, 47)

Okulda verilen eğitime dair değinilen noktalardan biri de ailelerle öğretmenler veya çocuklar arasındaki

iletişimi sağlamak üzere görevli kişilerin süreçte fayda sağlayacağına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

*“Eğitimci olarak Türk okullarında Türk öğretmenlerine Arapça bilen asistan gibi ve yardımcı gibi olursa bizimle iletişime girebilecek kişiler olursa benim düşündüğüm kadarıyla daha iyi olur. Çünkü mesela Türkçe bilmeyen çocuk öğretmen söylüyor yarın ödev var ve ya sınav var gelip eve bize söylemiyor. Söylememe nedeni anlamadığı için ama Arapça bilen olsaydı daha sağlam olurdu. Derste yardım edecek değil sadece aileyle olan ilişkide yardımcı olacak biri.” (Kadın, 33).*

*“Her sınıfta olmasa da okulda bir veya iki kişi. İlkokula bir kişi verilebilir. Rehberlik olabilir ama Türkçe ve Arapça bilsin. Her gittiğimizde derdimizi anlatabilmemiz için o da bize işte çocuklarımızla ne yapabileceğimizi anlatsın.” (Erkek, 54).*

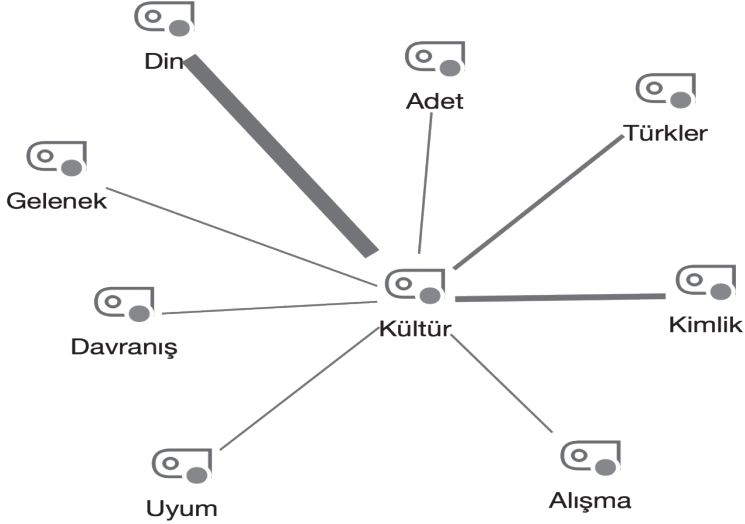
### 7.1.10. Ders

Derslerin içeriği, işleniş biçimi ve özellikle bunların Suriye ile karşılaştırarak değerlendirilmesinde Suriye’de ders saatlerinin daha fazla olduğu ifade edilmiş ve bundan duyulan memnuniyet yukarıdaki katılımcıların bir kısmının ifadelerinde de karşılaşılmıştır.

*“Suriye de şöyle bir şey uyguluyorlar daha fazla ders veriyorlar. Burada öyle değil. Orda liseden 4 mezun olan burada üniversite birinci sınıf gibi sayılır. Ama neden daha fazla ders verildiği için. Orda daha fazla ders veriliyor.” (Erkek, 54).*

## 7.2.Kültür Teması

Şekil 5: “Kültür” Tek Kod Modeline Göre Analiz



Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi görüşmelerdeki kültür teması altında sekiz alt kod bulunmaktadır. Suriyelilerin aldığı eğitimin kültür temasıyla analiz edilmesi sayesinde kültürün bu süreci nasıl etkilediği görülmüştür. Örneğin; Türkiye geleneklerini eğitim aracılığıyla öğrenip öğrenmediklerinin ve bu durumun Suriyelilerin entegrasyon sürecini nasıl etkilediğinin ortaya konması bu sayede mümkün olmuştur. Şekil 5’de görülen kimlik, alışma, uyum, davranış, gelenek, din, adet ve Türkler alt kodlarına sahip kültür temasında en fazla öne çıkanının din olduğu görülmektedir. Ardından ise kimlik ve Türkler alt kodları gelmektedir.

### 7.2.1. Uyum

Türkçe öğreniminin kişilerin yaşamlarını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ve ne gibi değişiklikler yarattığı sorgulanmıştır.

*“Türkçe öğrendikten sonra kendimizi daha rahat hissettik de başka konularda mesela bizim gibi adamlar oturuyordu. Hocalarla siz biz diye konuşmuyordum ben sen diye konuşuyordum. Çünkü böyle bilmiyordum onları daha çok öğrendim. Dil ve anlatım hocası beni çağırdı böyle olmaz dedi. Bizle, hocalarınızla siz diye konuşacaksınız. Ben de onları öğrendim. Mesela dün büyük bir abiyle birlikte oturuyorduk nasılsın diyordum şimdi nasılsınız diyorum. Doktora gittiğimde doktor değil de hoca, beyfendi falan demem lazım Bunları öğrendim.” (Erkek, 17- 39 yaşındaki annenin oğlu)*

*“Gitmediklerinden önce uyum şeyi sağlamıyorduk. Yani dil sıkıntısı yaşadığımız için ondan sonra okullara gittiklerinden sonra Türkçe öğrenmeye başladı farklı kültürü adetleri öğrenmeye başladıktan sonra bize de söylemeye başladılar işte Türk milleti şöyle yapıyor şu şeylerden hoşlanıyor şu şeylerden hoşlanmıyor şu şöyle yapılır şu şöyle yapılmaz dili öğretmeye başladılar uyum sağladık” (Kadın, 33)*

*“Ben suriye de hiçbir şeyim kalmadı hani evim olsun işim olsun hiçbir şeyim kalmadı. Akrabımda olsa bile orda yok o yüzden buraya alışmaya çalışıyorum türkçe öğrenmeye çalışıyorum hatta belki de gelecek günlerde vatandaşlık almaya çalışıyorum o ek benim için çok önemli yani burada kalacağım” (Erkek, 36)*

Ebeveyn olarak çocuklarının ileride nasıl bir hayata sahip olmasını istediklerinin ve bunun gerekçe-



si öğrenilmeye çalışıldığında görüşülen katılımcıların Türkiye’de bir gelecek planladıklarından Türkçe öğrenmek istedikleri görülmüştür. Bu isteklilik halinin uyum sürecine katkı sağlamasının yanında ortak bir din vurgusu da vardır. Hatta bu ortaklığın Avrupa ile olmamasının onları o yöne olası herhangi bir göç hareketliliğinden geri tuttuğu ile karşılaşmıştır.

*“Burası bir kere din olarak uyumlu bize. Türklerin hayatı kültürleri hepsi bize yakın. Yani neredeyse aynı bir yaşamamız var. Aynı dilimiz var. Ben şimdi buradan çıkıp oraya gideceğim onlar nasıl kişiler tanımıyorum ama bura ile uyum sağlıyorduk. Hiç gelmeden önce biz Türkiye’yi çok severdik. Türkiye’ye gelmeyi de düşünürdük seçimleri sürekli gözlerdik. Ne olacak ne olmayacak. Sürekli bir düşünce vardı Türkiye ile ilgili bizde. Gelmeyi düşünmesek öyle ziyaret gelirdik. Severdik. kapılarda görüşmeler olurdu. Onun için. Diş ülkelere hiç çıkmayı düşünmem.”* (Kadın, 32)

### 7.2.2. Din

Görüldüğü gibi Türkiye ile dini bir ortaklığın bulunması kamusal ve özel alanda kendilerini daha rahat ve güvenilir hissetmelerini sağladığı neredeyse her katılımcıda hissedilmiştir. Fakat çocukların ana dillerini olası unutmada durumlarında sadece kendi dilini kaybetme üzüntüsü değil aynı zamanda dini bir etkenin de var olduğu görülmüştür.

*“Arapçayı öğrenememelerine üzülüyorum. Bir kere ana dilleri. Vatan dili. Ne de olsa ben Suriyeliyim mesela köküm Türkiyeli ama vatanım nerede yaşadım, ben eğitimi nerede gördüm hepsi Suriye’de. Kuran okuyunca mesela çocukları Benim okumam Türk*

*okuyor mesela affedersiniz Türk arkadaşım geliyor okuyor bayağı fark oluyor dil açısından bir de tam tekmil çıkıyor onun için istemem kaybedeyim dilimi. Çocuklarım dinlen büyüsün. Öyle çok severim. Her lisan bir insan derler. Benim elime geçse ben Arapçayı belletiyorum. Kendim ne yapabilirsem.” (Kadın, 32)*

Bununla bağlantılı biçimde aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi din eğitiminin eğitim sistemi içinde yer alması katılımcılar tarafından istenilen bir şey olarak karşımıza çıkmıştır.

*“Bizim okullarda anaokulundan başlar 1 2 3 hep başlarız dinle. Yani bizde bir kitap var diyane adı Kuran’dan bir şey. Hadis olabilir kuran oluyor peygamberin hayatından bir şeyler oluyor Türk okullarında bu yok. Bize milli eğitimden gelmişlerdi bizim çocuklar Arap okullarında okuyorlardı. Dedim ki hocam ben isterim çocuğum okusun Türkçe. Hiç sakıncası yok ama yani şu dini de koysanız Kuran’ı da koysanız daha güzel olur. Bana anaokulundan geliyorlardı okutsunlar kulahuvoallahu’yu okusunlar bana Samed okusunlar çok sevinirdim. Çok da isterim. İstedim ki bu kitap olsun. Biz birinciden başlarız Kuran beraber her sınıfta var. Mecburen okuyacaksınız onu. Taa üniversiteye kadar. Liselere kadar.” (Kadın, 32)*

### **7.2.3. Gelenek-Adet**

Verilen eğitimden ebeveynlerin memnuniyeti sorulanmış ve eksiklikler anlaşılmaya çalışılmıştır.

*“Okul olarak dünya da bildiğimiz şey mesela yazma okuma değil direkt onları öğretmiyor hiç daha önce ailesiyle nasıl iletişim yapacak ilişkileri nasıl sağla-*

*yacak kalem tutması resim çizmesi yani kişisel şeyi öğretiyoruz. Adet kültür. Burda değil işte öğretmiyor direkt eğitime geçiyor ana sınıfında o biraz sıkıntılı oluyor. Yani çocuk hep eğitime yükleniyor ondan sonra hiç kültür öğretilmiyor. Adet öğretiliyor. Ne yapıp ne yapmayacağı öğretilmiyor. Yani ilk ana okulunda bunlar öğretilmeli” (Erkek, 54)*

Bu doğrultuda Türk eğitim-öğretim sisteminde öğretim kısmının ağır bastığı gelenek görenek ve eğitmenin eksik kaldığı ifade edilmiştir. Eğitimin öğretimden önce ilk sınıflarda verilmesinin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Bunun üzerine katılımcıya Suriye ile bir karşılaştırma yapmasının mümkün olup olmayacağı sorulmuştur:

*“Yani Türk çocuklara sağlanan programın aynısı Suriyeli çocuklara sağlanıyor ama şimdi Türk çocuğu doğuştan öyle olduğu için adetleri kültürleri okul öğretmese annesi öğretiyor. Yani gitse de yabancı olmayacak birinci sınıfta ama bizinkiler birinci sınıfa gittiğinde hep yabancı olacak zaten ana okulunda yabancı adetleri kültürleri bilmiyor. Onların öğretilmesi için büyük sıkıntı yaşıyoruz burada. Yani aynı program ama Türk okullarında hızlı gidiliyorsa bizde biraz yavaş gidilsin. Ve eğitimden önce adet kültür her şey öğretilsin, ondan sonra eğitime geçilsin. Çünkü mesele bazen çocuk, sizin kültürünüzde yanlış ama bizim kültürümüzde yanlış olmayan bir şey yapıyor ondan sonra öğretmen kızıyor neden böyle yaptın diye fakat çocuk bilmiyor. Kimsede öğretmediği için bilemeyecek o yüzden. Çocuk öğretmenle konuşarak anlaşarak bunu öğretmeli. Çocuk zaten öyle oturup konuşunca ister istemez öğreniyor. Orda olmasa caddede bir yerde öğreniyor. İşte burada şeyin sıkıntısı kalıyor yazma okuma üzerine çok gittiği için çocuk öğrenmemeye*

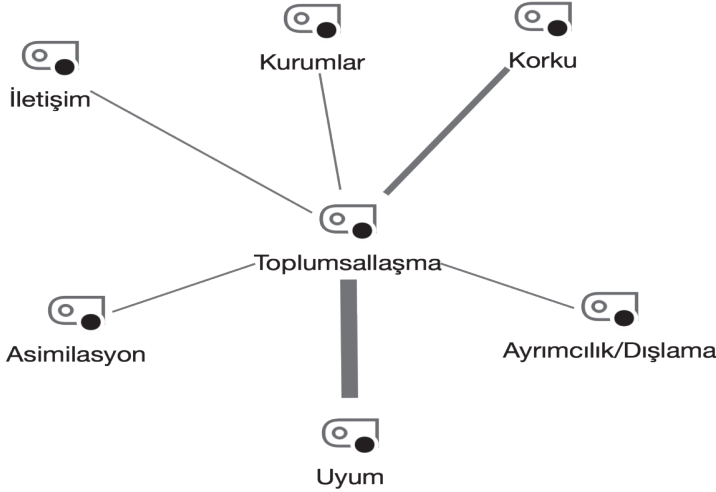
*başlıyor. Konuşmayı ister istemez içerden öğreniyor. Adet kültürü biz öğretmesek kimse öğretmiyor.”*  
(Erkek, 54)

Çocuklara verilen eğitimde Türk örf ve adetlerine yer verilmesi doğrudan uyum sürecini etkilediği görülmüştür. Yukarıda eğitim sistemindeki kıyaslamaya ek olarak kültürlerin karşılaştırmasını yapıp yapamayacağı sorulan katılımcı dini kuralların sosyal ve kültürel yaşamda olmaması veya eksik olmasının iki ülke arasındaki başlıca kültürel faarklılıklara işaret ettiğini söylemiştir.

*“Sizin kültürünüz şimdi çok yakın bizim kültürümüze ama Ramazan’da mesela Türkiye de Ramazan’da oruç tutmayanlar çok bizde çok az. bizde Yani yaklaşık hiç yok tutmayanlar mesela sizde daha çok özgürlük diyeceğim ama şu bildiğimiz demokrasi falan değil şimdi mesela kız bir kız 15 16 yaşına geldi sınıftaki erkek arkadaşı ile çıkıyor sokakta hiç sorun yok O arkadaş da eve davet ediyor ailesiyle beraber yemek yiyorlar biz de öyle bir şey yok hiç yani. Sigara içmek de var Türkler çocukken çok sigara içiyorlar ama şey içenlerin sayısı büyük. Çocuk yaşta içenler çok az bizde ama büyükler de var büyükler de aynı yani bir de şey var kıyafetler de var bizimkiler çok daha kapalı giyiyorlar bazıları giymiyor ama yani bizim kültürümüze göre kapalı giyiyorlar her şey kapalı değil ama yani dini-mize göre bir şey giyiyorlar işte yani”* (Kadın, 43)

### 7.3.Toplumsallaşma Teması

Şekil 6: “Toplumsallaşma” Tek Kod Modeline Göre Analiz



Görüşmelerde ortaya çıkan ana temalardan biri de toplumsallaşmadır. Suriyelilerin aldıkları eğitimin toplumsallaşma süreçlerini nasıl ve ne şekilde etkilediğinin sorgulanması bazı kavramlara işaret etmektedir. Birçok değişkenin etki ettiği toplumsallaşma olgusunda Şekil 6’da görülebildiği gibi öne çıkan ayrımcılık/dışlama, uyum, asimilasyon, iletişim, kurumlar ve korkudan oluşan alt kodlar bulunmaktadır. Alt kodların her biri farklı bir boyutta Suriyelilerin toplumsallaşmasını etkilemekle beraber en önemli iki faktörün korku ve uyum olduğu gözlemlenmektedir.

#### 7.3.1. Uyum

Çok yönlü ve değişkenli bir konu olan uyuma dair çocukların aldığı eğitimin hem kendilerinin hem de ai-

lelerinin Türkiye'ye uyum sürecine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik sorular sorulmuştur.

*“Okula gittikten sonra kızlarım Türkiye toplumuna daha iyi uyum sağladıklarını düşünüyorum. Mesela birbirlerinden okumayı dili falan öğreniyorlar. Evde kalıpta bilgisayar telefon elinde televizyon önünde zaman geçirmiyor.”* (Kadın, 37)

Sosyal hayatın içinde aynı toplumda yaşamak gelenek, görenek, alışkanlık, vs. nin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bunların bilinmesi de toplum içindeki sosyal mesafenin korunması ve gereksiz gerginliklerin oluşmasını engellemektedir.

*“Türk toplumunu tanımam uyumumu kolaylaştırdı. Mesela şey adetler biz mesela burası hocalar büyük teyzelere amcalara siz çok saygı duyuyorsunuz. Biz mesela anladık neden niye böyle yani. Ben birgün tramvayda böyle oturuyordum bir teyze geçti çok şey ayıp dedi. Sonra ben arkadaşşıma sordum niye yani diye. Bana şey dedi çünkü bu saygısızlık böyle oturmak dedi. Ben de yani o yüzden her zaman amca teyze yanında böyle oturmuyorum. Tabi ki Suriye’de var böyle şeyler ama yani mesela ben otobüsle biniyorum yabancı bir amca direk benimle konuşuyor ne okuyorsunuz diye soruyor. Garip gelmiyor artık.”* (Kadın, 25)

Bu durumda şehirde yaşamak uyum sürecinin en önemli yapı taşlarının başında gelmektedir. Aşağıda yer alan katılımcının ifadesinde de görüldüğü gibi yaşam rutinleri içinde kişilerin birbiriyle karşılaşması sürecin kendiliğinden yürütülmesine sebep olmaktadır.

*“Çocuklar okula gittikten sonra Türkiye toplumuna daha uyum sağladılar ama şehirde oturanlar daha iyi*

*uyum sağladı. İç içe oldukları için sokakta alışveriş merkezlerinde her tarafta.” (Erkek, 43)*

Çocuklar edindikleri Türkçe bilgisinin dışında öğrendikleri diğer kültürel içerikleri de aileleriyle paylaşmakta ve bu sayede ailelerini de uyum sürecine eklenmelerini sağlamaktadır.

*“Bazen kızım Türkiye ile ilgili Türkçe konuşuyor benimle Türkçe öğreneyim diye. Bazen yemekleri söylüyor, biliyorum zaten... Türk yemeklerini daha çok seviyor ve yemek istiyor. Çevredekiler bana diyor bunlar kökten Türkler hiç Arap değiller sanki.” (Kadın, 37)*

*“Okula gitmelerinden önce uyum sağlayamıyorduk. Yani dil sıkıntısı yaşadığımız için. Ondan sonra yani okula gitmelerinden sonra Türkçe öğrenmeye başladılar, farklı kültürü adetleri öğrenmeye başladıktan sonra bize de söylemeye başladılar. İşte Türk milleti şöyle yapıyor şu şeylerden hoşlanıyor şu şeylerden hoşlanmıyor şu şöyle yapılır şu şöyle yapılmaz. Dili öğretmeye başladılar ve daha iyi uyum sağladık” (Kadın, 33)*

Eğitimin uyum için temel etkenlerden biri olmasının altında yatan en önemli sebep dildir.

*“Okulun bizim Türkiye’de uyum sürecimizi hızlandırdığına inanıyorum. Ama bence bu okulla ilgili değil dille ilgili.” (Kadın, 17- 42 yaşındaki annenin kızı)*

### **7.3.2. Asimilasyon**

Suriyeli çocuklar Türkiye’ye geldikleri 2011 yılından itibaren -bölgesel değişiklikler göstermesine rağmen-

ilk üç sene Arapça dilinde ve daha çok kendi ülkelerindeki müfredat dâhilinde eğitim almışlardır. Ardından kişilerin zaman içerisinde kalıcı hale geldiğinin görülmesiyle Türkiye Cumhuriyeti müfredatına bağlı Türkçe dilinde eğitim verilmeye başlanmıştır. Aşamalı bir biçimde Türkçe dilinde eğitim görülmesine geçilmiş ve bir süredir sadece bu dilde öğretim sürdürülmektedir. Bu durum Suriyelilerin kendi ana dillerinden uzaklaşmalarına ve zamanla unutmalarına sebep olabilmektedir. Özellikle Türkiye’de ilk eğitimini alan daha küçük yaşta Suriyeli çocuklar bu durumdan doğrudan etkilenmektedir. Bu bağlamda ebeveynlere çocuklarınızın Arapça değil de Türkçe dilinde eğitim alıyor olmasını herhangi bir kimlik kaybı veya asimile olma şeklinde değerlendirip değerlendirmedikleri sorulmuştur.

*“Hayır. Yok kimliğimi kaybetmiyorum. Kaybetmem de inşallah. ismim soy ismim durduğundan beri, benim içimde bir özgüven var. Ben Suriyelim, Suriye vatandaşıyım. Yetiyor. Kaybolmaz hayır. Bizim akrabalarımız var hala Türkiye’de ama halen bu bizim akrabalarımızdır. Dönüyoruz. Demek ki bir Suriyelidir.”*  
(Kadın, 32)

*“Şu anlık Arapların içinde olduğumuz için kampa girdiğimiz için asimile olmazlar ama yarın üniversite okuyup Türklerin arasına karışınca olabilir”*  
(Kadın, 43)

Bu noktada eğitimci ebeveynlerin tutumu diğerlerinden ayrılmaktadır. Çünkü bir biçimde kendi dillerine dair eğitimi evde sürdürebileceklerine dair inançları vardır.

*“Şöyle bir şey var beni eğitimci olduğum için okuma bilir yazma bilir olduğum için devam ediyor Arapça öğrenmeye. İşte sıkıntı yaşayan annesi veya babası*



*eğitimci olmayan kişiler. Onlar Arapça kaybetmekten korkuyorlar daha doğrusu çekiniyorlar.” (Kadın, 33)*

Bu tedirginliğe karşı aldıkları bir önlem olup olmadığı sorulmuştur. Bu durumda ise ebeveynler genellikle çocuklarını Arapça öğrensinler ve hafız olsunlar diye Kuran kurslarına göndermeyi tercih ettikleri görülmüştür.

### 7.3.3. Korku

Yeni başlayan hayatla birlikte yeni bir dil öğrenmek, katılımcıların çoğu ve çocukları için bir korku yarattığı görülmüştür. Bunun yanında bazı öğretmenlerin davranış ve tutumları da çocuklar üzerinde bir korkuya sebep olmuştur. 37 yaşındaki kadın katılımcının kızına okula dair sorulan sorularda karşılaşılan manzara bu yöndedir.

*“Okuma yazmayı öğrenemedim. Tokatla öğrenemeyiz ki. Öğretmenim bazen dövüyor korkuyorum. Korkuyorum. Öğrenemiyorum. Başka sınıfa gitmek istiyorum ama göndermedi. Aşağıda anasını var bari oraya gideyim diyorum, ne olur hocamın yanına gitmeyeyim, korkuyorum diyorum. Ama annem de bir şey yapamıyor.” (Kadın, 37)*

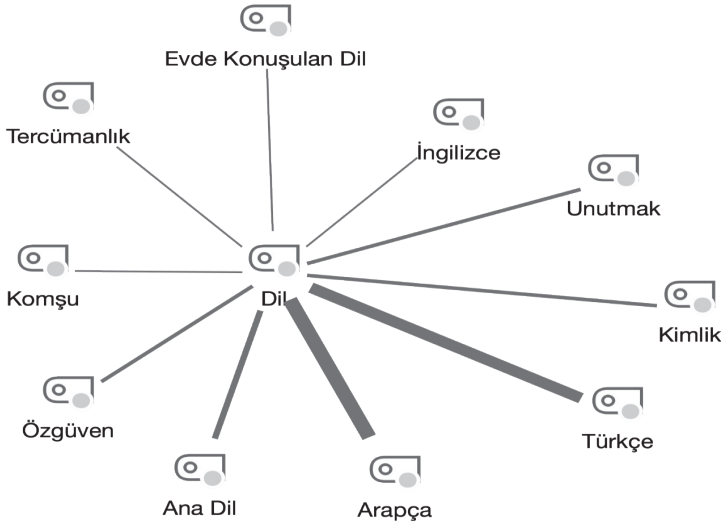
Başka bir korku etkeni korkudan ziyade gelecek kaygısı olarak ifade edilmiştir. Zorla yerinden edilen katılımcılar hem temel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları hem de çocukların eğitimi ve geleceği gibi konularda kaygı duymaktadır.

*“Ülkemde çok rahattım. Rahattım niye vatanındasın. İçimde bir düşünce yoktu yani ben ne olacağım diye bir şey yoktu. Ben yaşıyordum. Malım var mülküm var gelirim var okullar var. Orada sadece bir derdim*

*vardı. Eşime derdim ki bak çocuklar köy ortamında okumayacak. Çocuklarım büyüdüğü için. Ben şehirde yaşamayı sevmem. Ama çocuklarım için katlanacağım sadece onu düşünürdüm. Ama burada düşünüyorum acaba ne olacağıma acaba ne edeceğim nerede kalacağım nere gideceğim sağ olsun Türk hükümeti açtı ellerini bize sağ olsunlar ama senin için de bir korku var niye korku var ben bir tek kişi olsam sormam. Benim korkum bunlara. Acaba bundan sonra ne olacak babalarına bir şey olsa ne olacak. Şehit ailelerini görüyoruz. Ne olacak kötü oluyor.” (Kadın, 32)*

#### 7.4. Dil Teması

Şekil 7: “Dil” Tek Kod Modeline Göre Analiz



Yukarıdaki şekilde görüşmelerde ortaya çıkan dil ana temasının alt kodları görülmüştür. Bu alt kodları

ana dil, Arapça, özgüven, komşu, tercümanlık, evde konuşulan dil, İngilizce, unutmak, kimlik, Türkçe olarak sıralamak mümkündür. Sözü geçen alt kodların tamamı Suriyelilerin eğitiminin entegrasyon sürecine etkisinde dil temasının altında bulunmaktadır. Her biri süreci farklı boyut ve şekilde etkilemektedir. Dil teması da tek kod modeline göre analiz edilmiştir. Şekil 7’de görüldüğü gibi temada en fazla önce çıkan kodlar Arapça ve Türkçe olurken ana dil kodu da yine göze çarpmaktadır.

#### 7.4.1. Tercümanlık

Çocuklarının Türkiye’de aldığı eğitimin ailelerin entegrasyon sürecine katkısı olup olmadığı sorgulandığında daha çok bu katkının Türkçe öğrenmekle eş değer olduğu sonucuyla karşılaşmıştır. Bu da ailelerin hayatına en yaygın biçimde çocuklarından tercüme desteği görerek sirayet etmiştir.

*“Çocuklar yardım ediyorlar. Evde gösteriyorlar. Okulla, tercüme yapıyorlar. Özellikle de büyük kızım bana bu konularda yardım ediyor.” (Kadın, 37)*

*“Yardım yapar yani mesela araba ile gidiyoruz benim eşim Türkçe bilmez. Konuşma var da eğitim bilmez. Okuması yok Türkçe. Mesela bana der bu yol nere kendi oradan hoplar. Burası Adana şurası İskenderun şurası şöyle Antakya’ya a çok çok. böyle hemen söylüyor.” (Kadın, 32)*

*“Evet, yani en büyük kızım mesela nereye gitsek işimizi kolaylaştırmaya başladı yani tercümanımız her şeyimiz yani çarşı da ve ya pazarda işte hastanede herhangi bir yere gitsek onu tercüman olarak götürmeye başladık.” (Kadın, 33)*

*“Biz dört kardeş hepimiz de iyi Türkçe konuşabiliyoruz ve anneme yardım ediyoruz tüm işlerinde. Annem o yüzden Türkçe öğrenemedi.”* Diyerek mizahi bir dille durumu iki kız kardeş açıklamışlardır.

*“Okul, komşular ile ilişki daha sağlam kurabilmem için bana yardım ediyorlar. Ben çat pat bilsem de onları kurtarabilmem daha iyi bildikleri için okula gittikleri için, eğitim aldıkları için her yerde bana yardım ediyorlar tercüman olarak. Hem de okulda sıkıntı yaratmıyorlar bana. Okula gitme zorunda bırakmıyorlar Türkçeyi bildikleri için de derslerinde başarılı oldukları için.”* (Kadın, 39)

Hem dil öğrenme sürecine katkı sağlayan hem de dil öğrendikçe ilişkileri güçlenen karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

*“İlk geldiğimizde mesela komşularla o zaman Türk arkadaşımız yoktu Türkçemiz de yoktu komşularla konuştuğumuz zaman anlaşamıyorduk bir şey almaya gittiğimizde anlaşamıyorduk ikametgâh işlemlerinde çok zorlanıyordum işte hepsi Türkçe bilmediğimiz için ama öğrendikten sonra Türkçeyi her şey daha kolay oldu yani. Şimdi arkadaşlarım hep Suriyeli binadaki komşuların hepsi Türk bir tek biz Suriyeliyiz, onlarla oturunca anlıyorum ama fazla konuşamıyorum.”* (Kadın, 43).

#### 7.4.2. İngilizce

Dil meselesine dair konuşulurken katılımcılar ikinci ve hatta üçüncü bir dilin özellikle de İngilizcenin Türk eğitim sistemindeki yerine dair yorumlarda bulunmuştur.

*“Bizde dil fazla veriyorlar. Arapça ana dil ama mecburen orada başka bir dil okumak zorundasın.*

Benim günümde seçim yaptık. Öğretmenlerimiz ya Fransızca okuyacaksın ya İngilizce eğitim alacaksın bu mecburi oluyor yani keyfine değil orada seçim yapıyorsun zaten sen sonra yani ben çıkmadan bir iki üç yıl önce İngilizce Fransızca'yı mecburen belleyeceksiniz dediler daha birinci okuldan başladı. Arapça yanında İngilizce Fransızca alıyorlardı. Ben almadım ama gördüğüm şimdi İngilizceyi kaldırmışlar Fransızca'yı kaldırmışlar Rusçayı koymuşlar. Duyuşuma göre. Orada ise mecburi oluyor. Çocuğun korkuyor iki dil belliyor 3 dil belleydik yani af edersiniz ben araştırmada oturuyordum bir öğretmen vardı savaş tan vurulduk ona tercümanlık ediyorum Arapçadan Türkçeye. Fizik doktoru. Ben hemşirelik okudum İngilizceyi öğrenmeden yapamam. Fizik doktoru affedersiniz ben sizin eğitime bir şey söylüyorum da... Şimdi ben orada vurulan öğretmen İngilizce konuşuyordu doktorla da öğretmen matematik öğretmeni dedi ki ne konuşuyorsun. Dedi ben seninle İngilizce konuşuyorum. Yani Türkçe bilmediği için. Ben tercümanlık ediyorum. Ben bilmem dedi. Dedim sen nasıl doktorculuk okuyan İngilizce bilmeyen hep makinalar hep çıkan sonuçlar hepsi İngilizce bizde olsun siz de olsun. Nasıl sen fizik doktorusun bizde mecburi değil dedi. İngilizce eğitim alıyoruz ama mecburi değil alırız İngilizce eğitim ama mecburi değil, ama bizde öyle değil belleyeceksin. Bu İngilizceyi belleyeceksin. Bir okul bir şirkete gireceksin vazifeye gireceksin yazılacaksın İngilizcen var mı diyorlar direk yoksa bittin." (Kadın, 32)

Görüldüğü gibi katılımcı Suriye eğitim sistemindeki ikinci üçüncü dil eğitimi ile Türkiye'deki dil eğitimini karşılaştırarak yorumlarda bulunmuştur.

"Mesela burada İngilizce olarak kıyaslasak illa fark etmişsinizdir lise 4 ten mezun olan öğrencilerimiz

*İngilizceyi ana dil gibi konuşurlar buradaki öğrencilerle kıyaslasak farklıdır burada öğrenciler üzerine gidilmiyor o kadar . Özellikle dil meselesinde.” (Kadın, 33)*

Yukarıdaki yoruma benzer biçimde İngilizce eğitiminin zorunlu olarak görülse de disiplin çizgisinden uzak biçimde verildiğini ve o sebeple de öğrenilmesinin zorlaştığı yönünde yorumlarda bulunulmuştur.

*“İşte biz daha şeyleri zor dersleri alıştığımız diyor bir de biz de 2.dil yabancı dil yani İngilizce çok yabancı dile çok önem veriliyordu Fransızca da vardı o biraz şeydi çok önem verilmiyordu ona ama İngilizceye çok önem veriliyordu belki gördünüz yaklaşık bütün Suriyeliler İngilizce biliyor. Türkiye’de İngilizce ‘ye çok önem verilmiyor Bir de havalimanında bile İngilizce bilenler çok az orada çalışanlar yani birine İngilizce bilen birini bulursan Sen mutlu olmalısın.” (Kadın, 43)*

### **7.4.3. Unutmak**

Türkçe eğitim gören çocuklarının zamanla ana dilleri olan Arapçayı unutacağını düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda karşılaşılan yaygın kanı unutacaklarını düşünmedikleri olmuştur.

*“Yok neden unutmazlar eve gidince Türkçe konuşmuyorlar. Yazarken ben dün kızıma bilmem ne dedim, yaz dedim bu taraftan başladı. ... (kızının adını söyleyerek) dedim ne yazıyorsun dedim Arapça Arapça bu tarafa gel.” (Kadın, 47).*

*“Normalde boş olduğum anlarda kütüphaneden getiriyorlar kitap ya. Onları bitirdikten sonra oturuyoruz harfleri yazıyorum. Benim konuşmam genelde evde Arapça oluyor. Babaları geldi mi Türkçe konuşuyor.*

*Türkçeyi teslim alıyor ben Arapçayı teslim alıyorum. Kaybetmezler Allah izin ederse. Yazı dilinde sıkıntı olacak öyle ki kaybedebilirler. İnşallah ki kaybetmezler. Kuran kurslarına da yazdırdım. Kaybetmezler”* (Kadın, 32)

Çok az Arapça bilen kızları olduğu söyleyen anneye de aynı soruyu sorduğumuzda yine evde kendi vereceği eğitimle bu olası unutmama durumunun önüne geçeceğini düşündüğü görülmüştür.

*“Geri dönüşüm yok. Ben Suriye’ye geri dönmeyeceğim. Suriye’ye dönüşüm yok. Ama şimdide Kuran öğretiyorum. Kuran öğrenirlerse Arapçaya unutmazlar. Evde Arapça harflerini gösteriyorum Kurandan gösteriyorum. Unutmasınlar diye Arapçayı.*

*İki dil öğrenirlerse iyi olur kendileri için ben öyle düşünüyorum. Evde ben onlara öğretirim. Öğretmen bir dilden okusun gitsin daha iyi ama ben evde öğretirim Arapça.”* (Kadın, 37)

Anadillerini unutmama konusuna bakış açıları unutulamayacağı yönünde olsa da küçük yaştakiler için aynı eminlik hali korunamamıştır. Bu da ikinci ve sonraki kuşaklar için sadece konuşabildikleri ama yazamadıkları bir ana dili mümkün kılacaktır.

*“Şuan tabii böyle bir şey olabilir arapçayı kendi aslını unutabilir ama sonuçta türkçeyi burda öğreniyor yani gelecekte belki arapçayı da unutabilir ama unutmaz diye istiyor yeter ki mesela akrabalarımız olur çevremizde ki insanlar olur arapça konuşmak ister onu da unutmaz istiyorum ama böyle bir şey olmayacak diyemiyorum böyle bir şey olabilir”* (Erkek, 41)

*“Belki ilerde kaybederiz. Türkçe eğitim aldığımız için unutabiliriz zamanla. Suriye tarihiyle ilgili hiçbir*

*şey bilmiyoruz. Ama o konuda bir şey okusaydık bir şeyler öğrenebilirdik ama şuan hep Türklerle ilgili.”*  
(Kadın, 17- 42 yaşındaki annenin kızı)

Aynı zamanda eğitimci olan kadın katılımcının aşağıdaki ifadelerinde görüldüğü gibi ders saati az da olsa bir şekilde Arapça dersine yer verilmesinin çocukların anadillerinden kopmalarının önüne geçebileceğini düşündürmektedir.

*“En azından günlük bir ders verilse yeterli Arapçaları unutmamak için. Çocuk Arapça kurallarını ezberlerse Türkçe’ye yarın çözmesi biraz kolay sağlar”. (Anne, 33)*

#### **7.4.4. Evde Konuşulan Dil**

Buradan hareketle evde konuşulan dilin tamamıyla Arapça olduğu görülmüştür. Tam da bu sebeple yani evde Arapçayı kullanmaya devam etmeleri sebebiyle unutulacağı noktasındaki kanı da düşük seviyedir.

*“Evde normal bir dille konuşuyoruz yani herhangi bir eğitim değil. Hani çocuğum 5 aylık olan yarım öbür gün büyüdüğü zaman Arapçayı kesinlikle hani tek Türkçe olacak değil kesinlikle bir Arap Suriyeli bir Arap hoca tutarım Arapçayı unutmamak için kendi dilimizi.” (Erkek, 43)*

#### **7.4.5. Kimlik**

Ebeyenlere özellikle küçük çocuklarının doğrudan Türkçe eğitim almasını bir kimlik/kültür kaybı olarak görüp görmedikleri sorulduğunda genel olarak bunu kayıp meselesi olarak değerlendirmediklerini ifade ettikleri görülmüştür.



*“Korkmuyoruz bir tabii ki çünkü sürekli Arapça dersler alıyoruz Kur-an ı Kerim okuyoruz. İleride de böyle bir ihtimal yok çünkü her gün Kur-an ı Kerim okuyoruz.” (Erkek, 41)*

Katılımcılardan birinde ana dilinin asil olmakla ilişkilendirildiğiyle karşılaşılmıştır.

*“Allah bütün insanları yarattı her insanın bir dili var bizi Arap yarattı Arapça dilimiz var bizim için Arapça asil dildir. Eğer ben Arapçayı unutursam ben asilliğimi kaybederim. Arapçayı unutan dinini de kaybeder” (Erkek, 43)*

Dil ve kimlik ilişkisinin ardından Arapça dilinin katılımcılar için ne ifade ettiğini sordüğümüzde daha çok milli ya da dini bir kimlik olarak algılandığıyla karşılaşılmıştır.

*“Ana dilimiz aynı zamanda kuran dili yani bizim için çok şeyler ifade eder. Arap milleti olarak düşünmüyoruz. Gene millet zaten kuran ı kerim de Müslüman şey dil öğrenmeyi söyler Arapça veya Türkçe bir insan bir insan bizim için millet değil genel kültür.” (Erkek, 54)*

*“Arapça bizim dilimiz Kur’an dili yani Türkiye’ye geldiysem da Arapçada kalacağım iki dil iki insan değil mi? Hem kuran dili bu birinci. Ben 47 yaşındayım, Arapça konuşuyorum bu benim dilim. Ama Kur’an dili olması 1. sırada geliyor. Önemli çok önemli.” (Kadın, 47)*

*“Bizim dilimiz Bütün Müslümanların dili yani Herhangi bir Müslüman Kur’an’ı okumaya çalışırsa Arapçayı önce Arapçayı öğrenmesi lazım Onun için Arapçayı yani bizim için hem dini kimlik hem milli kimlik o dini kimlikte de gurur duyuyoruz.*

*Çocuklarımın Türkçe öğrencikçe kendi kimliklerini unutmalarından korkmuyorum. Şimdi biz Kimliğimizi Suriyeli olarak evet kaybedebiliriz ama Arap olarak kaybetmeyiz. Çünkü şimdi bizim bütün akrabalarımız burada. Mesela camilerde hep camilerde Kur'an okunuyor Kur'an okunuyor Kur'an da Arapça Ezan okunuyor Ezan Arapça hutbede Cuma namazının hutbesinde hadisler oluyor onlar Arapça hepsi Arapça Yani biz onun için Türkiye'yi seçtik diyor. Biz yabancı bir ülkeye gitseydik Kur'an'ı olmayan yani Müslüman olmayan bir devlete gitseydik şey Arapçayı da unutturduk" (Kadın, 43)*

Fakat katılımcıların ifadelerinden görüldüğü gibi Arapça onlar için daha çok dini bir kimliği ifade etmektedir.

*"Dini, vatanımı çok severim Arapçayı çok severim. Ama dinimi de kaybetmeyi sevmem. Yani sonuçta dinim olmazsa dilim de olmazdı. Dinim Arapça geldi. Bende Arap bir kişiyim. Yani ondan özgüven almalısın. Peygamberin Arap'tı sende Arapsın çok güzel bir duygu. o yüzden çocuklarım Arapçayı kaybetsinler istemem inşallah" (Kadın, 32)*

#### **7.4.6. Ana Dil**

Çocuklarının aynı şartlarda ana dilinde eğitim alma imkânı olsaydı Arapça mı Türkçe mi eğitim almasını istediği sorulduğunda ağırlıklı biçimde Türkçe seçilmiştir. Bu seçimin en önemli gerekçesi ise Türkiye'de yaşadıkları ve gelecekte de yaşama ihtimallerinin yüksek olduğuna dair duydukları inanç şeklindedir.

*"Türkçe öğrensın isterim çünkü Arapça ben evde öğretebilirim evde Arapça konuştuğumuz için konuş-*

ması kayıp olmaz ama Türkçe burada öğrenemezse Türkçeyi kaybeder. Arapçayı biz devam ettiririz evde. Türkiye de yaşıyoruz sonuçta. Türkçe öğrenmeleri şart.” (Kadın, 33)

“Benim için önemli olan çocuğumun geleceği, ondan dolayı Türkçeyi öğrenmek daha iyi olurdu. Hani arapçayı ne zaman isterse ben ona öğretirim. Evde de öğretirim. Ama türkçeyi daha yani okulda öğrenmesi gerekiyor.” (Erkek, 36)

“Burada yaşadığım için Türkçeyi tercih ederdim o zaman. Burada yaşıyorum. Nerede olacağımı bilmiyorum. Hala nereye gideceğini bilmiyorum. Türkiye’de yaşıyorum Allah’a şükür. İstikrarlıyım. Ama daha hükümetler ne yapar, ne olur, ne biter bilmiyoruz. Ama Türkiye’de yaşıyorsan Türkçe okuyacaksın. Suriye’de yaşıyorsan Arapça okuyacaksın. Böyle.” (Kadın, 32)

“Ben Türk okuluna gönderirdim çünkü burada yaşıyoruz. Burada muhatap olduğumuz kişiler Türk. O yüzden Türkçe öğrenmelerini isterim.” (Kadın, 39).

“Türk. Çünkü Türkiye ‘de yaşıyoruz. Türk adet, Türk alışkanlıklar, onları öğrenmek istiyorum. sonra Arapça biz öğretiyoruz.” (Erkek, 44)

“Şimdi ilk başta Arapça eğitimini seçerim çünkü ana dili öğrenmemiz lazım ana dilimizi çok daha iyi öğrenmemiz lazım ama hani burada kalacağımız için Türkçeyi de öğrenmemiz lazım onun için bir süreden sonra Türkçe öğrenmesini isterdim.” (Kadın, 43)

#### 7.4.7. Arapça-Türkçe

Suriyelilerin Türkiye’ye geldikleri ilk üç dört sene neredeyse derslerin tamamı geçici eğitim merkezlerinde Arapça olarak verilmiştir. Sonrasında sayının sürekli

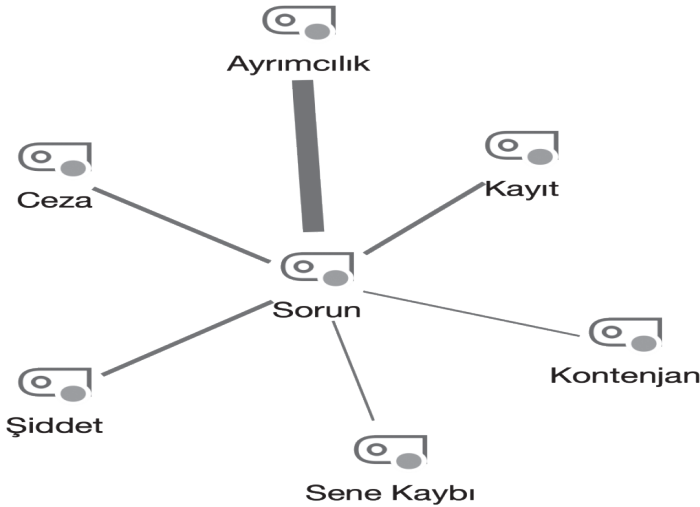
artması ve ülkedeki savaş halinin bitmemesi sebebiyle önceleri Türkçe eğitim de devreye sokulmuş zamanla tamamen Türkçe eğitime dönülmüştür. Geçici barınma merkezlerinde kalanların çoğu zaman çocuklarını dışarıda bir okula gönderme fırsatları olmamıştır ve bunu sağlayabilenlerin sayısı hala düşüktür. Bir şekilde eğitim dilinin ne olması gerektiği konusu konuşulurken Türkiye'ye geldikleri ilk senelerde Arapça yerine doğrudan Türkçe eğitim verilmiş olsaydı daha iyi olup olmayacağı merak edilerek kendisi de eğitimci olan katılımcıya sorulmuştur.

*“İlk geldiğimizde Arapça alıyorlardı. Doğrudan Türkçe öğretiler daha iyi olabilirdi. Böyle dışarıya otobüsle gidip gelen çocuklar Türk çocuklarla öyle normal yaşarlardı. Yani böyle şimdi ben biliyorum bizden dışarı çıktılar. Tüm Türkiye'ye gittiler. Mesela Mersine gittiler. Birinci sınıf çok zor gördüler çünkü yani çok Türkçe konuşmuyorlar hem konuşmuyorlar hem de yani biraz bu Suriyeli de diye böyle şeyler yaşadılar ama ikinci sene yavaş yavaş yürüdüler. Keşke bir şey olsaydı bu Türkçe dersleri dokuzuncu sınıftan sonar verilse. Mesela bizim birinci ikinci sınıf çocuklarımıza hemen Türk çocukları gibi ders verdiler. Öğretmenler iyiler. İdare de iyiler ama çocuklarımızı mahvettiler hakikaten. Artık şimdi bunlar e okulda ya dokuz on, beş altı bunlar e okul tamam. Öğretmenleri Türk. Onların öğretmenleri sadece Türk. Bir iki, beş altı, dokuz onuncu sınıfların öğretmenleri Türk. Ama Arapça dersler var kitaplar var yani normalde ama öğretmenleri Türk. Niye Arap öğretmen vermesin ki. İyi olur yani bende çok severim yani her zaman Türk Arap dilimiz kalsın. Ben her zaman kızlara giderim mesela ben kızların okumasını hep çok istedim. Kızlarımız. Yani yavaş yavaş belki düzelir. Belki de*

döneriz ama bu kızlar çok güzel okusunlar. Mühendis isterim öğretmen isterim ebe isterim hanım isterim ama bir şey olsunlar. Yani döneceğiz. Kalmayacağız. Döneceğiz. Kalmayacağız. Bir belki de yıllar sürer ama sonunda döneceğiz. Ben geri döndüğümde mesela şimdi El-bab'ı Türkiye aldı sevindim ama benim orada evim var yerim var niye burada kalayım ki yani. Bende isterim Arapça dili kalsın hem de Arap öğretmen versin." (Kadın, 47)

## 7.5. Sorun Teması

Şekil 8: "Sorun" Tek Kod Modeline Göre Analiz



Tek kod modeline göre son analiz sorun temasına aittir. Görüşmelerde ortaya çıkan sorun teması altında şiddet, ceza, ayrımcılık, kayıt, kontenjan ve sene kaybı bulunmaktadır. Örneğin eğitim sürecinde şiddet gö-

ren bir çocuğun eğitim görmeye devam edip etmemesi, eğitiminin ve dolayısıyla entegrasyon sürecinin bu durumdan nasıl etkilendiğinin sorgulaması bu sayede yapılmıştır. Bu örnekten hareketle her bir alt kod, temanın başka bir yönünü ortaya çıkararak farklı boyutlarda Suriyelilerin entegrasyonunu etkilemektedir. Buna göre Şekil 8’de görüldüğü üzere burada dikkat çekici biçimde öne çıkan kod ayrımcılık olmuştur. Ardından ceza, kayıt, şiddet alt kodları gelmektedir.

### 7.5.1. Ayrımcılık

Katılımcılara Türkiye’ye geldiklerinde ve sonrasında eğitim süreci çerçevesinde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda bunlardan ilk öne çıkanının ayrımcılık olduğu görülmüştür. Bu yaşanan ayrımcılık genellikle öğretmenin ya da idarenin yarattığı biçimlerde görülmüştür.

*“Şimdi hem Türk hem Suriyeli öğrencilerle ilişkileri iyidir ama şimdi bazı okullarda şu sorunu yaşadık. Okul Suriyeli öğrenciler gelince şubeleri ayırdı. Tamamı Suriyeli ondan sonra işte bunlar birbiriyle Arapça konuşmaya başladılar içerisinde. Türk çocuk olmadığı için Türkçeleri biraz zayıflamaya başladı.”* (Kadın, 33)

*“Öğretmen bazen şöyle bir sıkıntı yaşıyor hediye veriyor ödev veriyor bir şeyler yapması gerekiyor herkese haber veriyor ama kızım bana vermiyor diyor. Bazen elleriyle parmak kaldırıyor hani çıkmak için bir şeyler söylemek için ona da izin vermiyor. Hani hep diyor ki bana sanki bir boşluk hani hiçbir şey 20 kişinin arasında o var ama o yokmuş gibi davranıyor”. (Erkek, 36)*

*“Mesela ilk okulundaki çocuğum için öğretmenleriyle kaç defa konuştum olmadı mesela çocuk ufak bir yaramazlık yapsa zaten 6 7 yaşındaki çocuk ister istemez yapar ufakta olsa anında ceza veriyor mesela saçından çekiyor ve ya tahtaya çıkarıp orada bekletiyor çocukların önünde. Bir kaç defa denedim olmaz işte çocuk falan, yine olmuyor.” (Kadın, 33)*

Bu ifadenin sahibi katılımcıya bu duruma sadece Suriyeli öğrencilerin mi maruz kaldığı sorulduğunda öğretmenin Türk öğrencilere daha toleranslı olduğu yönünde ifadelerde bulundu.

*“Sadece Suriyeli öğrencilere yapılıyor. Mesela sınıfta Türk ve Suriyeli öğrenci kavga etse suçlu mesela diyelim Türk öğrenciydi ona şey yapmıyor Suriyeli öğrenciye bağılıyor sonra özür diletiyor Türk öğrenciden suçlu olmadığı halde. Müdürle konuştuk idareyle konuştuk yani, öğretmen suç yapmamış olsa öğrenci ceza vermez yani öğretmen bizden daha iyi bilir falan dediler. Fazla değerlendirmediler.” (Kadın, 33)*

Yukarıdaki örneklerde görülen ifadelerin yanı sıra okul içinde ayrımcılık hissedilen noktalar öğretmenin veya idarecilerin sebep oldukları değıldir. Bunun yanında sınıf içinde ve dışında en çok muhatap kalınanlar arkadaşlar olmaktadır. Zaman zaman özellikle de ortaöğretim öncesinde akran zorbalığına varacak cinsten ilişkiler yaşanabilmektedir.

*“Öğrencilerle yaşadım. Hiç konuşmuyordum ben. Hiç kimse ile konuşmuyordum. Sürekli tek başıma oturuyordum. O yüzden hiç kimse ile tanışmadım. Sürekli benle dalga geçiyorlardı. Niye her zaman susuyorsun niye konuşmuyorsun falan.ee ikinci döneminde biraz alıştım işte konuştum, arkadaşlarla dolaştım falan öyle. Bir çocuk vardı. Beni hiç Büşra çağırmıyordu.*

*Sürekli Suriyeli çağırıyordu... Bütün okulda tek ben abim Suriyeliydik zaten.” (Kadın, 16- 39 yaşındaki annenin kızı)*

Katılımcının aşağıdaki ifadesinde de görüldüğü gibi genellikle konuşup anlaşabilen kişiler arasında sözügeçen ayrımcı tutumlar kendiliğinden yok olmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenimi bu noktada da yani ayrımcılığın önlenmesinde de öne çıkmaktadır.

*“Karşılaşmadım değil karşılaştım ama geçti. Öğrenciler beni Suriyeli görüyorlar ya biraz uzaklaşıyorlardı benden. Ben Türkçe daha iyi konuştuğum için biraz yaklaştılar bana. Böyle biraz biraz arkadaş olduk sonra sorun geçti. Yani aradaki problem dildi. Zaten Türkçe konuşuyordum. Ben biliyordum ama okadar da değil. şimdi oraya gittim daha iyi öğrendim Türkçeyi.” (Erkek, 17- 39 yaşındaki annenin oğlu)*

Ailelerin tutumu, çocukların Suriyeli arkadaşlarına bakışını, öğretmenin ve okul yönetiminin davranışlarını ve hatta diğer ebeveynlere kadar etkilemekte, doğrudan ve dolaylı biçimde ayrımcılığı doğurmaktadır.

*“Geçen sene ilk önce Suriyeliler ve Türkler aynı sınıftaydı, iki ay sonra ayrıldılar. Çünkü bazı Türkler Suriyelileri kabul etmediler, istemediler. Bazı anneler kabul hiç etmedi. Bazı aileler şikayette bulunmuşlar. Benim çocuğum Suriyeli çocukla okumasın. Ayrı sınıfta okusun demişler. O yüzden de öğretmen kabul etmiş ayırmış sınıfları. Sonra çocuklarımız çekinmeye başladı. bizimle neden okumak istemiyorlar. bizim işte neden yani bu kadar bazı analar şikayet ettikten sonra bu okulda yer varken, bu okuldan alıp sevisle başka uzak okula taşıdılar. Tüm Suriyeli öğrencileri oraya yerleştirdiler.” (Kadın, 39)*



Suriyeliler ve Türkler arasında bir güven problemi olduğu ve bunun da aralarındaki ilişkiyi şekillendirdiği de görülmektedir.

*“Şey yani nasıl söyleyeyim...Bilmiyorum ama biz nasıl biliyorsak kendimizi öyleyiz. Güvenmiyorlar bize. Bazı Türkler güvenmiyor. Bazen bir ev sahibi arıyordum. Sahibinden. Mesela şey yazıyorlar açıklamada Suriyeli vermiyoruz. Çünkü güvenmiyorlar.”*  
(Kadın, 25)

*“Artık herkese güvenemiyorum. Güvenim kırıldı. Korkunç olan ilk başladığında sen bir şey istiyor musun veya hangi rengi istiyorsun onu vereyim falan sonra ben de çok sevdim... Öyle çıkınca aniden artık kimseye güvenemiyorum. Arkadaş çevresinden dolayı böyle oluyor. Ya da mesela Suriyelileri sevmeyen bir arkadaş tanışınca artık değişiyorlar. Gelip bana sen Suriyelisin git Suriye’ye dön diyorlar.”* (Kadın, 17-42 yaşındaki annenin kızı)

*“Öğretmenlerin ve öğrencilerin bizim yerimize kendilerini koysalardı. Keşke ırkçılık olmasaydı. Bizi çok iyi anlayacaklar o zaman şuan bizi kimse anlayamaz. Kendileri bir gün Suriyeli olsa anlardı. Ya da bizim gibi bir duruma düşseler. Şey mesela bir futbolcu Mesut Özil baya haberlere çıktı galiba o bizi bizim nasıl bir durumda olduğumuzu hissetmiş olabilir”*  
(Kadın, 17- 42 yaşındaki annenin kızı)

### 7.5.2. Şiddet

Katılımcılara çocukların eğitimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar sorulduğunda karşılaşılan bir başka konu şiddet olmuştur. Yaygın olarak karşılaşılan bir sorun başlığı olmamış olsa da katılımcılardan biri öğretmenin kızına zaman zaman şiddet uyguladığını ifade etmiştir.

Bu gibi durumlar şüphesiz öğrencinin okula gitme isteğini ve derslerdeki verimini düşüreceğinden özel ihtimam gösterilmesi gereken bir meseledir.

*“Kitap paramı dâhil ben ödedim. Şikâyetinde de buldum. Kitap parası için iki kez öğretmen kızımı dövmüş. Eve gelip ağladı. Kulağından çekmiş. Kitap parasının yarısını vermiş, kalanını da başka gün veririm demiş. Öğretmen de tamam demiş. Ama hala para için her gün sorup kulağını çekiyormuş bazen. Bazen de bir tane ödevi yanlış çıktı diye iki tane tokat atmış kulaklarını çekiyormuş.”* (Kadın, 37)

### 7.5.3. Sene Kaybı

Ani ve hızlı seyreden göç hareketliliği içinde en çok yara alan şüphesiz çocuklar olmuştur. O sebeple öncelikle psikolojileri için hayatlarının normalleşmesi büyük önem taşımaktadır. Normalleşmenin -barınmanın sağlanmasından sonra- en temel koşulu çocukların eğitimine devam edebilmesidir. Eğitimin sürdürülmesinin geçici barınma merkezleri içerisinde dışarıya göre daha kolay ve hızlı sağlandığı görülmüştür. Merkezler içinde yapılan anonslarla okul çağındaki çocuklara ulaşıldığı görülmüştür. Şehirlerde ise sürdürülen yaşam mücadelesi içinde okul çağındaki Suriyeli çocukların bir kısmı okumaya devam edememiştir. Bunun yanında diğer gerekçe de okulların kabul etmemesinden kaynaklanmıştır. Bu sebeple aldıkları eğitimde sene kaybeden çocuklar bulunmaktadır.

*“İzmir’de yaşıyordum bizi kabul etmediler. İkinci yıl kabul ettiler.”* (Kadın, 37)

#### 7.5.4. Kayıt

Kayıt esnasında da zaman zaman sorun yaşanmıştır. İstenilen okula kayıt olunamadığı durumlar yaşanmıştır.

*“Okulların tamamı Suriyeli öğrenci almıyor ama bazen kontenjan dolu olduğu için diyor başka okula zaten bu sene geçen seneden beri adrese göre yönlendiriliyor.” (Kadın, 33)*

*“TEOG sınavı vardı ben giremedim. Çok kötü okula gittim. Sonra iyi bir okul bulduk. Oraya kayıta gittik TEOG’a giremediğimizi öğrendik. Kayıt yaptırmadık okula. Kardeşim iki yıl sonra girdi. Eğer ben TEOG’a girseydim yüksek puan alıp gidebilirdim bir yerlere. Birincisi TEOG’da sen Suriyelisin giremezsin dediler sınavdan 1 gün önce girebilirsin dediler. Ben de çalışmamıştım ondan kötü oldu.” (Kadın, 17-42 yaşındaki annenin kızı)*

#### 8. Geri Dönüş

Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biri olan Suriyelilerin savaş bittikten sonra kendi ülkelerine dönüş dönmemeye istek ve planlarına yönelik bir soru da katılımcılara yöneltilmiştir.

*“Eğer Esat olmazsa gideriz hem orada hem burada yaşarız.” (Erkek, 41)*

*“Ben suriye de hiçbir şeyim kalmadı hani evim olsun işim olsun hiçbir şeyim kalmadı. Akrabımda olsa bile orda yok o yüzden buraya alışmaya çalışıyorum türkçe öğrenmeye çalışıyorum hatta belki de gelecek günlerde vatandaşlık almaya çalışıyorum o ek benim için çok önemli yani buraya kalıcım” (Erkek, 36)*

*“Ben Şu an Türkiye Cumhuriyeti vatandaŐlığını da aldım hem Suriyeliyim Şu anda hem de Türkiye’deyim bu bana büyük bir Őereftir ama aslında Suriye düzelse ben hemen dönerim. Hemen bizim tarafa Trkenlerin daŐlarına Lazkiye hemen dönerim. DüŐünmeden.” (Kadın, 47)*

*“Güvenlik varsa döneriz. Çocuklarım burada okumaya devam ederse devam etsinler. ben oraya giderim kendi ülkeme ondan sonra ziyarete gelirim. Ama ben orada kalırım.” (Kadın, 39)*

*“Dönmeyi düşünüyorum inşallah aramızdaki sınır da kalkacak” (Erkek, 43)*

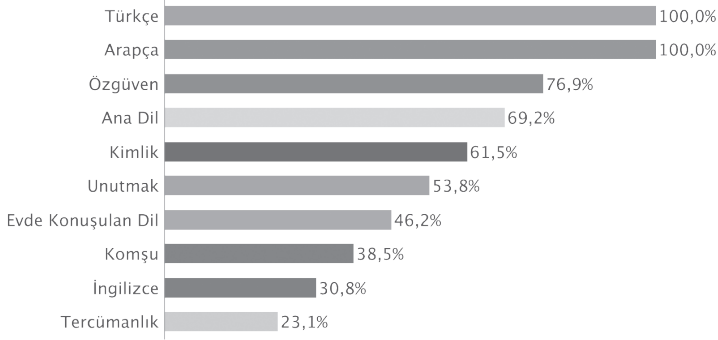
*“Avrupa’ya gitmek istemiyorum. Türkiye’de ya da Suriye yaŐayabilirim. Bizim Savaş bittikten hemen sonra Suriye döneceğimizi sanmıyorum yani daha savaŐtan yeni çıkmıŐ bir devlet. Evet orası yeniden inŐa edildikten sonra her Şeyin bir düzeni olduktan sonra döneriz diye düşünüyorum. Çocuklarımın da iŐi orada olsun isterim. Çünkü bizim Şey Suriye’de iş daha bereketli idi.” (Kadın, 43)*

Bu katılımcının ilköğretime devam eden oğlu ise *“Hayır dönmek istemiyorum. Dnersem Arapçayı yeniden öğrenmek zorunda kalacağım”* Şeklinde ifade de bulunmuştur. Bu durum ağırlıklı olarak burada eğitimini tamamlayan ve hatta doğan Suriyeli çocukların gelecek planlarını daha çok Türkiye üzerinden gerçekteŐtireceĐi fikrinin doĐuŐuna sebep olmaktadır.

*“Benim suriye de hiÇbir Şeyim kalmadı hani evim olsun işim olsun hiÇbir Şeyim kalmadı. Akrabamda olsa bile orda yok o yüzden buraya alışmaya çalışıyorum, Türkçe Ğrenmeye çalışıyorum hatta belki de gelecek günlerde vatandaşlık almaya çalışıyorum” (Erkek, 36)*

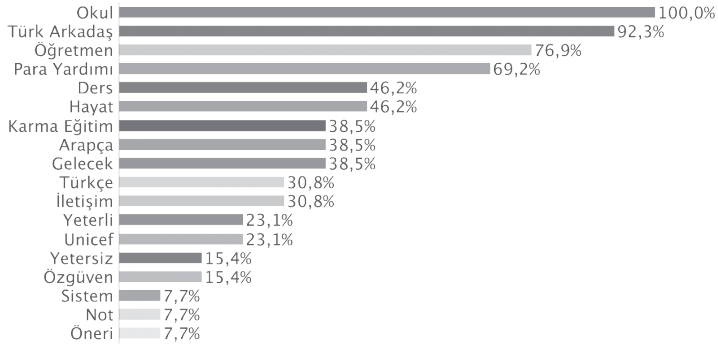
## 9.Tema-Kod Frekansı Grafikleri

**Grafik 4: Dil Teması Kod Frekansı**



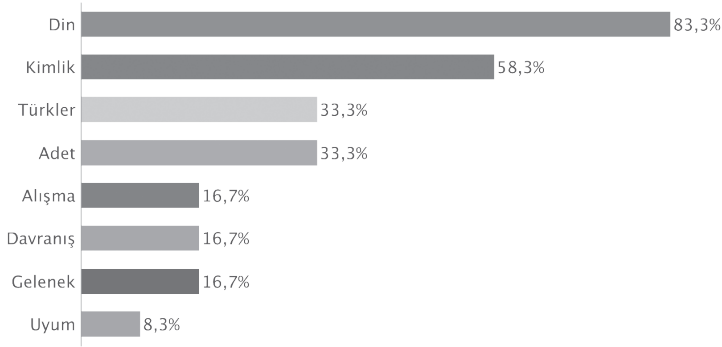
Gerçekleşen görüşmelerde öne çıkan dil temasının alt kodlarında en fazla kullanılanlar yukarıda şekildedir. Türkçe ve Arapça alt kodları görüşmelerin tamamında kullanılmıştır. Özgüven yüzde 76,9 ile onlardan hemen sonradır. Grafik 4’de görüldüğü gibi ardından sırasıyla yüzde 69,2 ana dil, yüzde 61,5 kimlik, yüzde 53,8 unutmak, yüzde 46,2 evde konuşulan dil, yüzde 38,5 komşu, yüzde 30,8 İngilizce ve yüzde 23,1 ile tercümanlık gelmektedir. Yani en az kullanılanı tercümanlık alt kodunun olduğu görülmektedir.

**Grafik 5: Eğitim Teması Kod Frekansı**



Kod Frekansı analizine göre değerlendirilen diğer bir tema da eğitim temasıdır. Eğitim teması altında görüşmelerin tamamında okul alt kodu kullanılmıştır. Bu durumda okul kodunun eğitim temasıyla doğrudan bağlantısının etkisi kaçınılmazdır. Grafik 5’de de görüldüğü gibi okul koduna en yakın diğer kod ise Türk arkadaştır. Ardından sırasıyla yüzde 76,9 öğretmen, yüzde 69,2 para yardımı, yüzde 46,2 ders ve hayat, yüzde 38,5 karma eğitim, Arapça ve gelecek, yüzde 30,8 Türkçe ve iletişim, yüzde 23,1 yeterli ve UNICEF, yüzde 15,4 yetersiz ve özgüven, yüzde 7,7 ile de sistem, not ve öneri gelmektedir. Sorulan sorularla tema ve kodlar arasındaki ilişki den faydalanılarak merak edilen hususun sorgulanması sağlanmıştır.

**Grafik 6: Kültür Teması Kod Frekansı**

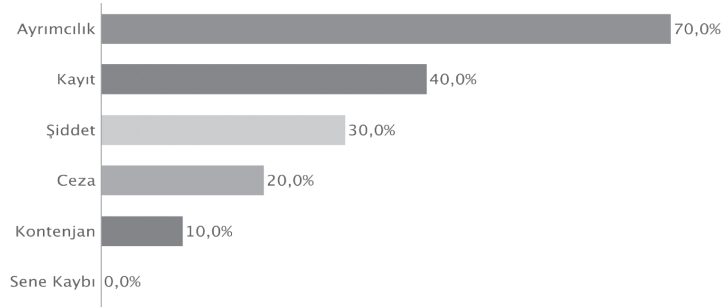


Görüşmelerde ortaya çıkan kültür temasının kod frekansı yöntemine göre analizi yukarıdaki grafikte gösterilmiştir. Yani kod frekansı analiz sistemine göre kültür temasının alt kodlarının görüşmelerin tamamındaki kullanımları görülmektedir. Grafik 6'da görüldüğü üzere bu tema altında görüşmelerin tamamında kullanılan bir kod ile karşılaşılmamıştır. Fakat görüşmelerde en fazla kullanılan kod yüzde 83,3 ile din olmuştur. En az kullanılan kod olan uyuma gelirken yüzde 58,3 kimlik, yüzde 33,3 Türkler ve adet, yüzde 16,7 ile alışma, davranış ve gelenek sıralanmaktadır.

Mülakat verilerinden elde edilen sorun temasının kod frekans sistemine göre analizi aşağıdaki grafikte gösterilmiştir. Yani kod frekansı analiz sistemine göre sorun temasının alt kodlarının görüşmelerin tamamındaki kullanımları görülmektedir. Buna göre sorun teması, görüşmelerin hepsinde kullanılan bir koda sahip değildir. Grafik 7 'de görüldüğü gibi ayrımcılık kodu yüzde 70 ile en fazla kullanılan kod olmuştur. Onu yüzde 40 ile kayıt, yüzde 30 ile şiddet, yüzde 20 ceza ve yüzde 10 kontenjan izlemektedir. Bu doğrultuda eğitimle

ilgili bir mecrada ayrımcılık sorunuyla karşılaşp bunun entegre olmaya etkisinin sorgulandığı bir aşamada en fazla orana sahip olması, yürütölen sürece çıktısını da ortaya koymaktadır.

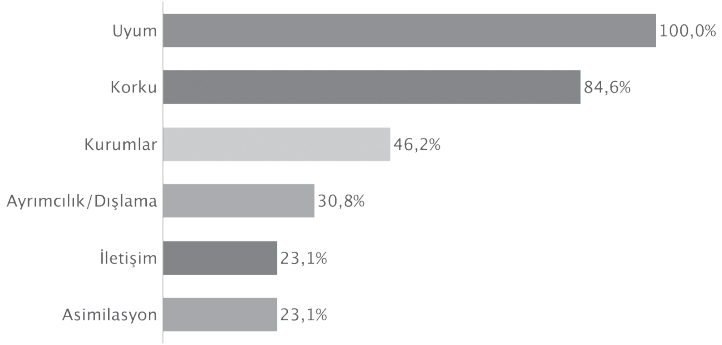
**Grafik 7: Sorun Teması Kod Frekansı**



Kod frekansı analizinde son olarak toplumsallaşma temasına bakılmıştır. Görüşmelerden edinilen bu tema altındaki kodlarla birlikte kod frekansı analizine tabi tutulmuştur. Buna göre görüşmelerde kullanılan kodlara bakıldığında uyum kodu mülakatların tamamında geçmiştir. Grafik 8'de görüldüğü üzere en az kullanılanı ise yüzde 23,1 ile asimilasyon ve iletişim olmuştur. Buradan uyuma giden aşamada sırasıyla yüzde 30,8 ayrımcılık/dışlama, yüzde 46,2 kurumlar ve yüzde 84,6 ile korku gelmektedir. Burada örneğin, ayrımcılık yaşadığını iddia edenlerle uyum göstergesi eylem ve durumların içinde bulunan Suriyelilerin Türk toplumu ile yaşayacakları toplumsallaşma süreçlerinin farklı olacağı ortaya konmuştur.



**Grafik 8: Toplumsallaşma Teması Kod Frekansı**



## Sonuç ve Öneriler

Entegrasyon, çok değişkenli bir süreçten oluşmaktadır. Tüm değişkenlerin bir arada etkin olması sürecin daha sağlıklı işlemesine sebep olmaktadır. Bu değişkenlerden biri olan eğitim, entegrasyonun temel yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır. Türkiye'deki Suriyeli nüfusun neredeyse yarısını okul çağındakilerin oluşturması Suriyelilerin Türkiye toplumuna entegre olmasında eğitim değişkeninin oynadığı rolün önemini ortaya koymaktadır. Alınan eğitim bağlamında geçici eğitim merkezleri ve devlet okulları ile büyük şehirler ve bölge illerindeki farklılıkların yanında ortaklıkların olduğu makalede ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çocukların çoğu Türkçe öğrendikten sonra genellikle Türkçe bilmeyen anne-babalarına tercümanlık yaparak onların resmi kurumlar, komşular, esnaflar gibi toplumun her kesimiyle iletişim kurmalarında destek olmaktadır. Bu destek, çoğunlukla Türkçe bilgisi daha iyi olduğundan ailenin büyük çocuğu tarafından sağlanmaktadır. Buradan hareketle alınan eğitimden daha çok özgüveni doğrudan şekillendiren etkenin dil öğrenimi yani Türkçeyi öğrenmek olduğu görülmektedir.

Görüşmelerde genellikle kız ve erkek çocukların aynı sınıfta okudukları karma eğitim sisteminden ebeveynlerin rahatsız olmadıkları görülmüştür. Farklı bir kültür ve eğitim sisteminde yetişmiş ebeveynler tarafından bu durumun sorun teşkil etmemesi, çocukların Türkiye'deki eğitimde var olmalarına destek olmakta ve dolayısıyla entegrasyon sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Fakat bunun genellenmesi mümkün ol(a)mamaktadır. Rahatsızlık durumunda kız çocuklarının okula devam edememesi ile sonuçlandığı örnekler de

vardır.

Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı semtlerde ağırlıklı görülen, aynı okulda farklı bina ve sınıflarda eğitim verilmesinin entegre olma sürecini olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir. Bunun yerine Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı sınıflarda birbirine temas ettiği eğitimin sağlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Kültürel kodların aktarımı, çocukların sosyalleşmesi ve karşılıklı ön yargıların kırılması ve yardımlaşmanın sağlanmasıyla uyum süreci hızlanmakta ve kolaylaşmaktadır. Yani sadece Suriyelilerden oluşan sınıf ve okullar yerine uyumu kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı şekilde Türk öğrencilerle birlikte bir eğitim sağlanmalıdır. Ayrıca bazı durumlarda sınıflarda tek bir Suriyeli öğrenci olması çocuğun hem arkadaşlarıyla hem de öğretmeniyle olan iletişimini zorlaştırırken aynı zamanda çocuğun kendini yalnız hissederek kötü hissettirdiği görülmüştür.

Çocuklara verilen eğitimde Türk örf ve adetlerine yer verilmesi doğrudan uyum sürecini etkilediği görülmüştür. Çocuklar edindikleri Türkçe bilgisinin dışında öğrendikleri diğer kültürel içerikleri de aileleriyle paylaşmakta ve bu sayede ailelerini de uyum sürecine eklemelerini sağlamaktadır. Bu doğrultuda Türk eğitim-öğretim sisteminde öğretim kısmının ağır bastığı gelenek görenek ve eğitmenin eksik kaldığı ifade edilmiştir. Eğitimin öğretimden önce ilk sınıflarda verilmesinin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının Arapça değil de Türkçe dilinde eğitim alıyor olmasını herhangi bir kimlik kaybı veya asimile olma şeklinde değerlendiren değerlendirmedikleri noktasında eğitimci ebeveynlerin tutumu diğerlerinden ayrılmaktadır. Çünkü bir biçimde kendi

dil eğitimlerini evde sürdürebileceklerine dair inançları vardır. Diğer aileler de bunu düşünse de kaygılarının da olduğu görülmüştür. Duyulan bu kaygıya karşı alınan önlem ise genellikle çocukların Arapça öğrensinler ve hafız olsunlar diye Kuran kurslarına gönderilmesi şeklinde kendini göstermektedir. Yine bu noktada onlar için imam hatip okullarının iyi bir alternatif oluşturduğu ve buralarda beşinci sınıftan itibaren eğitim veriliyor olmasının avantaj olarak değerlendirildiğiyle karşılaşmıştır.

Türkçe eğitim gören çocuklarının zamanla ana dilleri olan Arapçayı unutacağını düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda karşılaşılan yaygın kanı unutacaklarını düşünmedikleri olmuştur. Anadillerini unutma konusuna bakış açıları unutulamayacağı yönünde olsa da küçük yaştakiler için aynı eminlik hali korunamamıştır. Bu da ikinci ve sonraki kuşaklar için sadece konuşabildikleri ama yazamadıkları bir ana dili mümkün kılabilir.

Arapça dilinin katılımcılar tarafından daha çok milli ya da dini bir kimlik olarak algılandığıyla karşılaşmıştır. Fakat katılımcıların ifadelerinden görüldüğü gibi Arapça onlar için daha çok dini bir kimliği ifade etmektedir.

Çocuklarının aynı şartlarda ana dilinde eğitim alma imkânı olsaydı dahi Türkçe eğitim almaları istenmektedir. Bu seçimin en önemli gerekçesi ise Türkiye’de yaşadıkları ve gelecekte de yaşama ihtimallerinin yüksek olduğuna dair duydukları inanç şeklindedir.

Türkiye’de karşılaşılan sorunlar çerçevesinde öne çıkan ilk şey ayrımcılıktır. Okul içinde ayrımcılık hissedilen noktalar öğretmenin veya idarecilerin ve sınıf içinde ve dışında en çok muhatapolunan arkadaşların

davranışları ile Türk çocukların ailelerinin tutumudur. Yaygın biçimde olmasa da zaman zaman şiddet öğeleri taşıyan öğretmen davranışları ile de karşılaşmıştır.

Tek kelime ile ifade edecek olsanız okul sizin için ne anlama geliyor diye sorduğumuz katılımcıların çoğu “hayat” ve “gelecek” cevaplarını vermiştir. Bu cevaplar da eğitimin söz konusu toplum için taşıdığı öneme işaret etmektedir.

Elde edilen bu bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunmaktadır:

Geçici eğitim merkezlerinin fiziksel şartları iyileştirilerek okul olarak tasarlanan binalarda eğitim verilmeli ve denetim artırılmalıdır. Bu sayede hem bugün hem gelecek için daha sağlıklı adım atılmış olunacaktır.

Uygulamaların ve politikaların sadece politika yapımcılar tarafından değil Suriye kökenli eğitimcilerin de sürece dâhil olduğu bir düzlemde ele alınması gerekmektedir. Ancak bu sayede sağlıklı bir süreç tamamlanmış olacaktır.

Göçmenlerin bir arada yaşama refleksinin yarattığı homojenleşme iyi ve kötüyü birlikte paylaşmayı getirdiğinden dışarıyla yani kendilerinden olmayanlarla iletişimi sınırlandırmaktadır. Bu durumda kişilerin şehirle bütünleşmelerini engellemektedir. Buradan hareketle homojenleşen mahallelerin gettolaşmasının önüne geçilmelidir.

Geçici barınma merkezlerinde yaşayanların Türkiye halkıyla sınırlı temasta bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinde Türk öğretmenlere sahip ve Türkçe eğitim alıyor olmasına rağmen Türk öğrencilerle hiçbir iletişiminin olmaması olumsuz

bir etkidir. Bu durum hem ebeveynlerin hem de öğrencilerin uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır. Sosyal hayatın içinde aynı toplumda yaşamak gelenek, görenek, alışkanlık, vb.in öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bunların bilinmesi de toplum içindeki sosyal mesafenin korunması ve gereksiz gerginliklerin oluşmasını engellemektedir. Dolayısıyla geçici barınma merkezleri entegrasyonu sınırlandırdığından sadece dezavantajlı grupların faydalandığı bir biçim almalıdır.

## Kaynakça

- Ager, A. Ve Strang, A. (2008), Understanding Integration: A Conceptual Framework, *Journal of Refugee Studies*, Cilt:21, No:2, ss.166–191.
- Aljazeera, Suriye'nin Dini ve Etnik Haritası, <http://www.aljazeera.com.tr/haber/suriyenin-dini-ve-etnik-haritasi>, Erişim Tarihi: 04.09.2020.
- Creswell, J. W. (2013), Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, Bütün, M. Ve Demir, S. B. (Çev. Ed.), 3. Baskıdan Çeviri, Siyasal Kitapevi.
- Çorabatır, M & Hassa, F (2013), Sivil Toplum Örgütlerinin Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler İçin Yaptıkları Çalışmalar İle İlgili Rapor, *İltica ve Göç Araştırma Merkezi (İGAM)*, Ankara: Anıl Matbaa.
- ECRE (European Council on Refugees and Exiles) (1999), Position on the Integration of Refugees in Europe, <https://www.refworld.org/cgi-bin/teaxis/vtx/rwmain?page=search&docid=3df4d3874&skip=0&query=ecre>, Erişim Tarihi: 07.09.2020.
- ECRE (European Council on Refugees and Exiles) (2002), Position on the Integration of Refugees in Europe, [https://www.ecre.org/wp-content/uploads/2016/07/ECRE-Position-on-the-Integration-of-Refugees-in-Europe\\_December-2002.pdf](https://www.ecre.org/wp-content/uploads/2016/07/ECRE-Position-on-the-Integration-of-Refugees-in-Europe_December-2002.pdf), Erişim Tarihi: 07.09.2020
- Esser, H. (2000), “Integration and Ethnic Stratification”, Hartmut Esser et al. (Eds.), Towards Emerging Ethnic Classes in Europe? Volume 1 Workshop Proceedings, Project Conclusions, *Integration and Ethnic Stratification*, Ethnic Economy and Social Exclusion. Weinheim: Freudenberg Stiftung GmbH. 49-84.
- Perşembe E. (2005), Almanya'da Türk Kimliği: Din ve Entegrasyon, Ankara: Araştırma Yayınları.
- S. Gülfer İhlamur-Öner ve N. Aslı Şirin Öner, Küreselleşme Çağında Göç, 2015, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahin B. (2010), Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaşması: Kültürleşme, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:55, ss. 103-134.

- Türker, D.& Yıldız, A. (2015), Göçmenlerde Sosyo-Psikolojik Entegrasyon Analizi, İ. Sirkeci, B. D. Şeker, M. Yüceşahin, (Ed.), *Göç ve Uyum*, Londra: Transnational Press London.
- Unutulmaz K. O. (2015), “Gündemdeki Kavram: “Göçmen Entegrasyonu”- Avrupa’daki Gelişimi ve Britanya Örneği”, *Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlar, Tartışmalar*, S. G. İhlamur Öner ve N.A. Şirin Öner (drl.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yenişafak (2011), Tel örgüyü aşarak Türkiye’ye kaçtılar, <http://www.yenisafak.com/gundem/tel-orguyu-asarak-turkiyeye-kactilar-316675>, Erişim Tarihi: 10.09.2020.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık.