T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İLE EV SAHİBİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUMLARINDA GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİSİ

Cesur ÖZDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Nuray ZAN

Çankırı – 2022

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İLE EV SAHİBİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUMLARINDA GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİSİ

Cesur ÖZDEMİR

ORCID:0000-0001-8402-0575

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Nuray ZAN

Çankırı – 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ ..... İ
TEZ KABUL VE ONAY ..... İİ
ÖNSÖZ ..... İİİ
ÖZET ..... İV
ABSTRACT V
KISALTMALAR ..... Vİ
TABLO LİSTESİ ..... Vİİ
ŞEKİL LİSTESİ ..... Vİİİ

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Hipotez 3
1.4. Alt Hipotezler 4
1.5. Araştırmanın Önemi 4
1.6. Araştırmanın Varsayımları 6
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.8. Tanımlar 7

2. GÖÇ OLGUSUNUN KAVRAMSAL BİLGİSİ VE EĞİTİM 8
2.1. Göç Kavramlarının Tarihi Boyutu 8
2.2. Göç Kavramına İlişkin Tanımlar 8
2.3. Uluslararası Göç Tarihi ve Değişen Sınırlar 12
2.4. Göç Olgusu Türleri 14
2.4.1. Nedenlerine Göre Göçler 15
2.4.2. Amaçlarına Göre Göçler 16
2.4.3. Yöntemine Göre Göçler 17
2.5. Göç Hukuku Tarihi 18
2.6. Türkiye'de Göç Hukuku Düzenlemeleri 24
2.7. ABD, Avrupa ve Türkiye'de Göçmen Politikası 27
2.8. Türkiye'nin Göç Yönetiminde / Yönetişiminde Kurumların İşlevi 32
2.9. Uluslararası Göçler ve Eğitime Etkisi 34
2.9.1. ABD ve Avrupa'da Göçmen Çocukların Okullaşması 36
2.9.2. Göçmen Eğitiminde Başarılı Uygulamalar (Almanya ve İsveç) 37
2.9.3. Göçmen Eğitiminde Uygulamalar 38
2.9.4. Türkiye'deki Göçmen Çocukların Eğitime Katılımı ve Sorunlar 39
2.10. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okullaşmasının Önemi ve Alanda Yapılan Çalışmalar 49
2.11. Sosyal Uyum ve Eğitimde Kapsayıcılık 55
2.12. Psiko-eğitim ve Psiko-eğitim Grupları ve Bu Alanda Yapılan Çalışmalar 62
2.13. Psiko-eğitim Programı Tasarımı Aşamaları 72
2.14. Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programı Tasarımı 72

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE YÖNTEM 78
3.1. Veri Toplama Araçları 78
3.2. Araştırmanın Modeli 79

3.3. Örneklem 79
3.4. Uygulama 81
3.5. Verilerin Analizi Sırasında Uygulanan Yöntem 81

4. BULGULAR 82
4.1. Deney ve Kontrol Grubunun ÇEEÖ ve MÖYTÖ Ön Test Bulguları 82
4.1.1. ÇEEÖ Ön Test ve Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu) 83
4.1.2. MÖYTÖ Ön Test ve Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu) 84
4.2. ÇEEÖ ve MÖYTÖ Son Test Bulguları 85
4.2.1. ÇEEÖ Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu) 85
4.2.2. MÖYTÖ Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu) 86

5. TARTIŞMA 87

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 91

KAYNAKÇA 98
EKLER 110
ÖZGEÇMİŞ 140

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Ev Sahibi Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programlarının Etkisi adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

02/03/2022

Cesur ÖZDEMİR

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Cesur ÖZDEMİR tarafından hazırlanan *Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Ev Sahibi Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programlarının Etkisi* başlıklı bu çalışma, [02.03.2022] tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *[oybirliği ile*] başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabu edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman: Doç.Dr. Nuray ZAN	İmza: ……
Üye: Dr.Öğretim Üyesi Hilal ÇİFTÇİ	İmza: ……
Üye : Dr.Öğretim Üyesi Mustafa Öztürk AKÇAOĞLU	İmza: ……

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun …/…/ 2022 tarih ve ..... Sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Türkiye bulunduğu jeopolitik konumu sebebiyle göç hareketlerinde durak ya da geçiş noktası olmuştur. Son yıllarda ise komşu ülkelerde yaşanan savaşlar ve istikrarsızlıklar sonucu milyonlarca insanın Türkiye'ye sığındıkları dikkat çekmektedir. Bu çalışmada çocukların göç sonrasında sosyal uyumlarının desteklenmesi amacıyla yapılabilecek uygulamalara yer verilmektedir. Huzurlu bir toplumun ilk şartı görüşlere saygı duyabilen, dinleme becerisi ile tartışma kültürünü her bireyinde gerçekleştirebilmiş ve empatik düşünebilmeyi başarabilmiş insanları yetiştirebilmekten geçer. Bunu sağlamanın da en kısa yolu doğrudan insanlara dokunabilen okullardan geçmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacı bireylerin akademik alanlarının desteklenmesinin yanı sıra kişisel özelliklerinin farkına varılması ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini içermektedir. Bu çalışma yoluyla hem kişisel hem de sosyal alanların geliştirilmesini hedefleyen içeriğe sahip uygulanabilir psiko-eğitim ve psiko-sosyal içeriklerin gelecek yıllarda daha da artmasını ve çalışmanın literatüre katkı sağlamasını diliyorum.

Yüksek lisans sürecine başladığım ilk günden itibaren tecrübe ve bilgisi ile akademik araştırma ve çalışma üslûbu edinmemi sağlayan, çalışma boyunca ilgi, yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Nuray ZAN' a öncelikle teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte çalışmanın şekillenmesinde ve uygulama aşamasında düşünceleri ile katkı sağlayan eşim Sevinç'e, eğitim hayatım boyunca en yakınımda olan anne-babama ve kardeşim Resul' a teşekkür ederim.

Eğitim kurumunda veli-öğrenci desteğini sağlayan öğretmen Hüseyin SÜGÜN' e, çalışma boyunca destekleyen ve motivasyon sağlayan öğretmenler Serkan TAŞKINÖZ' e ve Oktay TOPRAK' a teşekkür ederim.

02/03/2022

Cesur ÖZDEMİR

ÖZET

Tezin Başlığı: Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Ev Sahibi Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programlarının Etkisi
Tezin Yazarı: Cesur ÖZDEMİR
Danışman: Doç. Dr. Nuray ZAN
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezin Türü: Yüksek Lisans
Kabul Tarihi:02/03/2022

Göç süreci hem göçmenler için hem de ev sahibi toplum için zorlayıcı unsurlar barındırmaktadır. Çocuklar bu süreçte en fazla olumsuzlukları yaşayan gruplar arasındadır. Geldikleri ülkede dil sorunu, uyum sorunu, eğitim sorunu, ebeveyn kaybı gibi tek başlarına çözmeleri güç problemler yaşamaktadırlar. Bu çalışmada Türkiye'ye göçle gelen okul çağındaki yabancı öğrencilere karşı yerel öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye dönük psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve denenmesi amaçlanmıştır. Göç temel kavramları ve göçmen çocukların eğitimi ile devam eden çalışmada psiko-eğitim programına yer verilerek üzerinde durulması gereken bir konu olduğu vurgulanmak istenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel desenin uygulandığı bu araştırmada deney ve kontrol grupları ile çalışma yapılmıştır. Gerçek deneysel desende denek havuzundan grupların yansız ataması sağlanmaktadır (Karasar, 2020). Veri toplama araçları olarak "Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği" ve "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çankırı ili merkezinde yapılan bu çalışmada 8 oturum için geliştirilen psiko-eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu ilkokulda 4. Sınıfa devam eden 74 öğrenciden 14 öğrenci yansız atama ile 2 gruba ayrılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine 8 oturum sonunda ön test ve son test puanlarında empatik becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenci, Psiko-eğitim, Empati, Göç Travması, Sosyal Uyum

ABSTRACT

Thesis Title: The Effect of Migration Trauma Preventive Psycho-education Programs on Social Adaptation of Foreign Students and Host Students
Author: Cesur ÖZDEMİR
Supervisor: Doç. Dr. Nuray ZAN
Department: Department of Educational Sciences
Thesis Type: Master's Thesis
Date:02/03/2022

The migration process contains compelling elements for both immigrants and the host society. Children are among the groups that experience the most compelling in this process. In their home country, they have problems that are difficult to solve on their own, such as language problems, adaptation problems, education problems, and loss of parents. In this study, it was aimed to develop and test a psycho-educational program aimed at improving the empathy skills of local students against school-age foreign students who immigrated to Turkey. In the ongoing study with the basic concepts of migration and the education of immigrant children, it was aimed to emphasize that it is a subject that needs to be emphasized by including the psycho-education program. Experiment and control groups were studied in this study, in which the real experimental design, which is one of the quantitative research methods, was applied. In the real experimental design, the unbiased assignment of groups from the sample pool is provided (Karasar, 2020). "Empathy Scale for Children and Adolescents" and "Attitude Scale Towards Refugee Students" were used as data collection tools. In this study, which was carried out in the city center of Çankırı, a psycho-education application developed for 8 sessions was carried out. In this primary school, 14 students out of 74 students attending the 4th grade were divided into 2 groups with an unbiased assignment. At the end of 8 sessions, it was concluded that there was a significant difference in the pretest and posttest scores of the control and experiment group students in their empathic skills.

Keywords: Foreign Student, Psychoeducation, Empathy, Immigration Trauma, Social Cohesion

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
a.g.e.	Adı geçen eser
a.g.m.	Adı geçen makale
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNCHR)
ÇEEÖ	Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
EURODAC	Avrupa Daktiloskopi (parmak izi veri tabanı)
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü
Mad.	Madde
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
M.S.	Milattan Sonra
M.Ö.	Milattan Önce
MÖYTÖ	Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği
PICTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
s.	Sayfa
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Sosyal Araştırmalar Koordinatörlüğü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNCHR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
vd.	Ve diğerleri
YİMER	Yabancılar İletişim Merkezi
YÖBİS	Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLO LİSTESİ

Tablo No: **Sayfa**

Tablo 2.1: Göç Tanımları 10
Tablo 2.2: Mülteci Hukuku Gelişimi 21
Tablo 2.3: Avrupa Göç Politikası Gelişimi 23
Tablo 2.4: Cumhuriyetten Günümüze Göç 26
Tablo 2.5: Çocuk Hakları 42
Tablo 2.6: Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Sayısı 45
Tablo 2.7: Suriyelilere Sağlanan Eğitim İmkanları 46
Tablo 2.8: Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Sayısı 47
Tablo 2.9: Yıllara Göre UKK Başvuru Sayısı 48
Tablo 2.10: Mülteci Eğitiminde Yer Alan Uyum Göstergeleri 60
Tablo 2.11: Psiko-Eğitim Program İçeriği 74
Tablo 2.12: Psiko-Eğitim Tasarımında Gerekli Bilgiler 74
Tablo 3.1: Deneysel Model Süreci 79
Tablo 3.2: Uygulanan Ön Test Skorlarının Analizi 80
Tablo 3.3: Örneklem Grubu 81
Tablo 4.1: ÇEEÖ Ön Test Skor Sonuçları 82
Tablo 4.2: Möytö Ön Test Skor Sonuçları 82
Tablo 4.3: Deney Grubu ÇEEÖ Ön Test ve Son Test Skorları 83
Tablo 4.4: Kontrol Grubu ÇEEÖ Ön Test ve Son Test Bulguları 84
Tablo 4.5: Deney Grubu MÖYTÖ Ön Test ve Son Test Bulguları 84
Tablo 4.6: Kontrol Grubu MÖYTÖ Ön Test ve Son Test Bulguları 85
Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubu ÇEEÖ Son Test Bulguları 85
Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Grubu MÖYTÖ Son Test Analizi 86

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No: **Sayfa**

Şekil 2.1: Orta Asya'dan Göç 13
Şekil 2.2: E-Okul ve YÖBİS Verileri 41
Şekil 2.3: Eğitime Erişebilen Suriyeli Sayısı 41
Şekil 2.4: 2014-2020 Yılları Arasında Eğitime Erişebilen Suriyeli Oranı 42
Şekil 2.5: Yıllara Göre İkamet İzni Verilenlerin Sayısal Değişimi 44
Şekil 2.6: 2011'den İtibaren Suriyelilerin Sayısal Değişimi 44
Şekil 2.7: Yıllara Göre UKK Başvurusu 48

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan; biyolojik, sosyal, psikolojik bir canlı olarak sosyal bilimlerin inceleme alanının en önemli ögesidir. İnsan sosyal bir varlık olarak içerisinde bulunduğu toplumu bir şekilde etkiler ve bu toplumdan yine farklı yollarla etkilenir. Dünyanın birçok yerinde siyasi, toplumsal, ekonomik ve etnik sorunlar yaşanmaktadır. En büyük toplumsal yaralar ise savaşlardan kaynaklanmaktadır. Bölgesel savaşların veya ülkede yaşanan iç savaşların etkisi ile insanlar maddi ve manevi miraslarını arkada bırakarak yeni bir hayat için umut yolunda harekete geçmektedirler. Tarihi ve kültürel yıkım olan savaşlar, insanların yaşadıkları mahalleden, şehirden hatta ülkelerinden ayrılmalarına neden olmaktadır.

İnsanların anayurtlarından ayrılması ve farklı bölgelere hareketleri sonucunda farklı toplumlarla etkileşim kurarlar. Bu etkileşim sonucunda siyasi, sosyal ve ekonomik değişimler de beraberinde gelmektedir. Tarihte kitlesel göç hareketlerinin ilki olarak ifade edilen Kavimler Göçünün, M.S. 4. yüzyılda Çin baskılarından kaçan Hunların batıya doğru hareket etmesi ve Avrupa'ya kadar gelerek bugünkü Avrupa'yı şekillendirdiği bilinmektedir (Battır, 2021). Göç olgusunu insanlık tarihi ile değerlendirmek mümkün olmaktadır. Göç; toplumsal farklılıklar, etnik veya dini gerilimler, kıtlık veya yaşam standartlarının kötü olması gibi nedenlere bağlı olarak varlığını her zaman birey, topluluk ve toplum gündeminde hissettirmekte ve sürdürmektedir (Çağlar,2019). Bu sebeple göç kavramının sadece mekanlar arası geçiş olarak algılanması değil, insanların uğradığı kötülüklerden kaçması ve yaşam mücadelesini de içerdiği görülmektedir (Barın, 2015).

Hızlı değişen siyasi ve ekonomik durum göç kavramının da tanımını etkilemektedir. Literatür incelendiğinde farklı göç tanımları ile karşılaşılmaktadır. Göç Terimleri Sözlüğünde (IOM, 2013, s. 35) göç (migration); "Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi" olarak tanımlanmıştır. Toros (2008, s. 9)' a göre ise göç; "Kişilerin yaşamakta oldukları topraklardan, sahip oldukları ekonomik imkânlardan, yerleşmiş sosyal yapılardan kültürlerinden ve toplumsal yaşamın daha nice unsurlarından koparak ya da kopartılarak yeni ortamlara yerleşmesi, bu ortamlarda yeni bir yaşam kurması" olarak

tanımlanmaktadır. Adıgüzel (2020) ise insanların doğal etkilerle birlikte ekonomik, sosyal ve siyasi gerekçelere dayanarak yer değiştirmelerini göç olarak tanımlamıştır. Yaşanılan konumun değiştirilmesinin uluslararası sınırları geçmekle olabileceği gibi aynı ülke içerisinde de olabileceğini belirtmektedir. Göç basit bir yer değiştirme olarak görülmemektedir. Göç karşılıklı etkileşim kurulmasını gerektirmekte ve göçmen ile ev sahibi toplumdaki insanlarda değişimi getirmektedir. Göçmen, ülkesinden ayrılırken sadece biyolojik yapısını taşımamaktadır. Geçmişten gelen manevi mirasını, davranışlarını, psikolojik yapısını da beraberinde götürmektedir. Göçün gerçekleştiği toplumun siyasi, kültürel ve sosyal yapısı etkileşimin belirlenmesinde etkili faktörler olarak görülmektedir (Dağaşan ve Aydın, 2017).

Çopur ve Demirel (2016)'e göre zorunlu veya gönüllü olarak yapılan göçler istenmeyen sonuçları da beraberinde getirmektedir. Kabul görmeme, dışlanma, göçmenin dil ve iletişim sorunu, açlık, barınma, temel ihtiyaçların karşılanmaması gibi faktörleri de beraberinde getirmektedir. Mültecilerin göç öncesinde birçok riski de yaşama ihtimalleri bulunmaktadır. Göç öncesinde açlık, şiddet, aile kaybı, hayat biçimlerinin değişmesi zorunlu göçün yaşanması gibi faktörler bu risklerle mücadele edebilmelerini etkilemektedir (Anderson,2019). Çiçeksöğüt (2017) son yıllarda Türkiye'ye yönelen göçmenlerin sayısının artmasıyla birlikte mülteci, sığınmacı, göçmen kavramlarının sıklıkla kullanılmaya başlanmasına rağmen birbirinin yerine veya yanlış tanımlamalar içerisinde kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir.

Uluslararası hukuk çerçevesi içerisinde mülteci; vatandaşı olduğu ülkeden ayrılmış, ülkesine döndüğünde tehlikelerle karşılaşacağından korkarak vatandaşı olduğu ülkeye dönmek istemeyen bireyi tanımlamaktadır. Sığınmacı ise mülteci statüsü kazanamamış ancak bu statü için kararı bekleyen bireyi ifade etmektedir. Bu başvuruların kararını hükümet veya Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) vermektedir. Göçmen ise maddi ve sosyal gelişimleri için geleceklerini daha yüksek standartlara eriştirmek için başka ülkeye göç eden bireyleri tanımlamaktadır. Göçmenler kendi ülkelerinin korumasından yararlanmaya devam ederler ve zorunlu hallerde veya isteği halinde ülke dışına çıkabilirler. 2014'te Geçici Koruma Yönetmeliği çıkarılarak ülkesinden ayrılmaya zorlanan ve bu ülkeye geri dönemeyen Avrupa dışında kalan devletlerin vatandaşlarına hukuki statü kazandırılmasını içeren geçici koruma tanımına yer verilmiştir. Geçmişten günümüze

göç olgusunun kavramsal çerçevesi ve tarihi gelişimi/değişimi açıklanarak başlayan bu çalışma göç ve eğitim sürecini de kapsayarak, okullarda bütünleşmeyi sağlayacak eğitim uygulamaları ile sona ermektedir. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki akranları ile sağlıklı bir sosyal ilişki sürdürebilmeleri ve sosyal uyumlarının sağlanması amacıyla da psiko-eğitim etkinliklerine yer verilmektedir.

Türkiye'de geçici koruma altındakilere sağlanan eğitim imkanlarına ve dünyada göçmenlere sağlanan eğitim imkanları hakkında bilgi verilerek, psiko-eğitim uygulamalarının faydalarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının da 2018 yılında güncellediği Psiko-sosyal Uygulamalar Kitaplarında yer verdiği Göç Travması Etkinlikleri ile bütünleştirici bir eğitim ortamına önem verilmiştir.

Bu süreçte Kültür ve Psikolojik Danışma (Kağnıcı, 2019), Kültürel Psikoloji (Ratner, 2014), Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri (Hamilton ve Moore, 2019), Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim (Doğan ve Kağnıcı,2020), Türkiye'de Göçmen Kapsayıcılığı (Sakız ve Apak, 2019), Göç Psikolojisi (Gezici Yalçın, 2017), Göçmen Çocukların Okul Halleri (Holdaway ve Alba, 2017), Sosyal Beceri Eğitimi (Deniz ve Eryılmaz, 2019) çalışmada etkin kullanılan kaynaklar olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin, yabancı uyruklu öğrencilere karşı empati ve akran savunuculuğu gibi becerilerini geliştirmek için bir psiko-eğitim programı hazırlamak ve bu programın ilkokul dönemindeki öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı destekleyici özelliklerinin gelişimine etkisini sınamaktır.

1.3. Hipotez

H_0 İlkokul öğrencilerinin, Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu akranlarına karşı empati becerilerinin desteklenerek bütünleşmiş bir eğitim ortamı oluşturulması amacıyla geliştirilen "Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Ev Sahibi Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programlarının Etkisi" programının programa dahil olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.4. Alt Hipotezler

H_{01} Kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{02} Kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{03} Deney grubunda yer alan öğrencilerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{04} Deney grubunda yer alan öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{05} Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{06} Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{07} Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{08} Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

1.5. Araştırmanın Önemi

Göç, oldukça farklı yön ve boyutta olan uluslararası ve disiplinler arası kapsamda bir olgudur. İnsanlar yaşadıkları coğrafyada meydana gelen ekonomik, siyasi, sosyal ve iklime bağlı nedenlerden dolayı gönüllü veya zorunlu olarak yer değiştirmiştir. M.S. 4. yüzyılda Kavimler Göçü olarak bilinen Orta Asya'dan göçlerin Avrupa kıtasına göçlerin başladığı bilinmektedir. Günümüze gelindiğinde ise Türkiye'ye göçlerin Suriye, Afganistan ve Irak vatandaşlarınca yoğun bir şekilde gerçekleştiği görünmektedir. 2000 yılında Afganistan, 2003 yılında Irak ve 2011 yılında Suriye'de başlayan iç çatışmalar sonucunda Türkiye'de yaklaşık 5 milyon sığınmacıya ev sahipliği yaptığımız bilinmektedir (GİGM, 2021). 2011'de başlayan Suriye iç savaşı sonucu Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin insani ihtiyaçlarının ilk olarak Suriye sınırına

komşu şehirlerde kamplar kurularak giderildiği bilinmektedir. Bu kamplarda sağlık, barınma ve beslenme koşullarını sağlayan ortamlar oluşturulmuştur. Geçmişten gelen tarih ve kültür bağları neticesinde "açık kapı" politikası izlenerek Türkiye'ye gelmek zorunda kalan Suriyelilere zorluk çıkarılmamıştır. 2012 yılında 14.237 kayıtlı Suriyeli sayısının 2021 yılında 3,7 milyon olduğu Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM, 2021) istatistiklerinde belirtilmektedir. Kayıtlı ve resmi sayılar (GİGM, 2021) incelendiğinde sınır şehirleri dışında özellikle İstanbul'da 535.025, Bursa'da 182.043 ve İzmir'de 149.609 Suriyeli bulunmaktadır. Adana, Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye ve Kilis'te bulunan geçici barınma merkezinde ise 51.979 kişi bulunmaktadır. Yaş aralıkları dikkate alındığında 0-18 yaş arası 1,7 milyon çocuğun olduğu, her yıl yaklaşık 100 bin Suriyeli yeni çocuğun kayıt altına alındığı istatistiklere yansımaktadır

Geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan Suriyelerin 2020 yılına ait istatistiklerine göre 5-17 yaş öğrenci sayısı 1.272.691 olmasına rağmen eğitime erişim ise 865.984 olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü web sayfasında izleme değerlendirme raporlarında yer almaktadır. İlkokulda okullaşma ise 372.688 olduğu dikkate alındığında sadece Suriyelilerin ilkokul kademesindeki oranı %10'lara yaklaşmıştır. E-okul ve YÖBİS verilerinde Irak, Afganistan ve diğer ülkelere ait öğrencilerin kayıtları da yer almaktadır (MEB,2020). Suriyelilerin eğitim sorununun aşılmasında ulusal çalışmaların yanı sıra uluslararası desteğin de sağlandığı görülmektedir. Bu desteğe örnek olarak AB fonları ile yürütülen PICTES gösterilebilir. PICTES (Promoting Integration of Syrian kids into the Turkish Education System) ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu desteklenerek eğitime erişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır. 2016 yılında uygulamaya konulan proje 26 ilde devam etmekte 2022 yılına kadar sürmesi beklenmektedir.

Literatür ve MEB kaynakları dikkate alındığında Türkiye Cumhuriyeti Suriye'de yaşanan iç savaştan gelenler için ilk günlerden itibaren eğitim desteği sağlamıştır. İlk gelenler için geçici barınma merkezlerinde bu destek verilirken artık tüm illere dağılmış şekilde yaşayan Suriyelilerin eğitime erişimleri için tüm okullara kayıt yapılabilmektedir. Bu çalışmada konu edinilen kesim daha önce de belirtildiği gibi sadece Suriyeliler olmamakla birlikte eğitim kurumlarına devam eden diğer yabancı ülke vatandaşlarını da kapsamaktadır.

Ev sahibi çoğunluk ile misafir azınlık arasındaki ilişkilerin niteliğini ve niceliğini belirleyen çok sayıda değişken mevcuttur. Ancak göç eden gruplar ve bireyler hakkındaki çevre tutumları, kitle iletişim araçlarından iletilen ortak ifadelerden toplum ve özellikle eğitim çağındaki çocuklar büyük ölçüde etkilenmektedir.

Tasarlanan ve uygulanan psiko-eğitim programında yabancı öğrenciler ve Türk öğrenciler arasında sosyal uyum becerilerinin artırılması, empati becerilerinin geliştirilmesi, farklılıklara saygı duyabilen öğrenciler kazanmak ve kültürel farkındalıkların oluşturulmasıdır. Okullarda önleyici çalışmalara artık daha fazla ihtiyaç duyulduğu dikkat çekmektedir. Çok kültürlülük çalışması olarak Diker (2018) Psiko-eğitim tasarımı ve uygulaması gerçekleştirse de göç konusu ile daha önce yapılmış Psiko-eğitim grubu olmaması ve bu çalışma sonucunda uygulanabilir içerik elde edilmesi önemli görülmektedir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmaya katılan öğrenciler; Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğini ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğini kendi istekleri ile dürüst ve içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Aynı okulda eğitim alan kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin etkileşim içine girmedikleri kabul edilmiştir.
3. Veri toplama araçları, araştırma yöntemi ve modeli bu araştırmada yer alan hipotez ve alt hipotezlere uygundur.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırma Çankırı ili merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenimlerine devam eden 14 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular ölçme aracının özelliklerine bağlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerle daha önce göç travması çalışması yapılıp yapılmadığı belli değildir.

1.8. Tanımlar

Empati: Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Ev Sahibi: Göç sonrası gelinen ülke.

Önleyici Rehberlik: Ortaya çıkması muhtemel sorunları daha öncesinde yapılacak çalışmalarla en aza indirmeyi hedefleyen çalışmaları ifade eder.

Psiko-eğitim Programı: 8 oturumdan oluşan içerik paketi.

Sosyal Uyum (Toplumsal Uyum): "Göçmenlerin kültürel, sosyal ve ekonomik olarak yaşadıkları topluma dâhil edilerek ortak bir aidiyet hissi geliştirebilmesi, kültürlerarası etkileşim, istişare, toplumsal diyalog çerçevesinde farklılıkların karşılıklı tanınması, saygının devam ettirilmesi ve bir arada yaşamalarının sağlanması" (GİGM, 2019, s.12).

Travma: "Zorlu, örseleyici ve/veya tehdit olarak algılanan durum ya da olaya bağlı olarak bireyin baş etme becerilerinin yetersiz kaldığı, kişisel iyilik hâlinin ve/veya psikolojik sağlığının bozulduğu, genellikle yoğun belirsizliklerin yaşandığı karmaşık süreç" (MEB (2019).

Yabancı Uyruklu: Okula kayıtlı olan ve eğitim-öğretime devam eden T.C. uyruğu dışında olan öğrencileri ifade eder.

2. GÖÇ OLGUSUNUN KAVRAMSAL BİLGİSİ VE EĞİTİM

2.1. Göç Kavramlarının Tarihi Boyutu

Bireylerin değişen şartlar ve haklı sebeplerden dolayı yaşadığı yerden ayrılarak hayatına farklı bir yerde devam etmesi olarak ifade edilen göç insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzanmaktadır. İlk dönem yaşanan göçler daha çok kuraklık, besin yetersizliği, deprem ve sel gibi doğal sebeplere dayalı olarak yapılırken ilerleyen dönemlerde toplumsal sebepler olarak işsizlik, yoksulluk, savaşlar göç nedeni olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ve ulaşım araçlarının çeşitlenmesi ile göçlerin mesafesi de artarak iç göçlerin payının ülkeler arası ve kıtalar arası göçlere karşı azaldığı görülmektedir (Şentürk, 2019).

Uluslararası göçü anlayabilmek ve tanımlayabilmek için gerekli olan kavramsal yapının köklerinin sosyal bilimler disiplinlerinin doğuşu ile 19. yüzyıla uzandığı görülmektedir. Göç kavramları daha çok endüstri devriminin düşünce sistemini ve sosyo-ekonomik izleri yansıtırken (Massey vd. 1983, s.3) bazı kavramların Avrupa'dan Amerika kıtasına göç sürecini tanımlama sürecinde ortaya çıktığı görülmektedir (Öner, 2018). Tarihsel süreçte toplumsal koşulların değişmesi göçün yapısını etkilemekte ve göç türlerinin çeşitlenmesi ve göçmenlik durumlarının tanımlarında güncellenme gereksinimini beraberinde getirmektedir. Göç araştırmalarında kullanılan kuram ve kavramların günümüzün değişkenlerini ifade etmekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum var olan kavram karmaşasının daha da karmaşık bir hale gelmesine neden olmaktadır. Son yıllarda yaşanan toplumsal problemlerin artması ile kuram ve kavram ciddiyetinin sosyal bilimler alanında göç çalışmalarında da olması gerekmektedir (Erbaş ve Türker, 2019).

2.2. Göç Kavramına İlişkin Tanımlar

Dünya üzerinde insanlığın meydana geldiği tarihten itibaren aynı yerde binlerce yıldır yaşayabilen bir topluluk/toplum olduğunu düşünmek zorlayıcı olmaktadır. Modern devletlerin tamamını etkileyen bu durum kabileler için de geçerli sayılmaktadır. Temel bir insani hedef olan daha iyi şartlarda yaşama isteği bu küçük kabilelerin de hareket etmesine neden olmaktadır (Battır, 2021).

Uluslararası göç kavramının niteliğinin anlaşılması için öncelikle ulus kavramının anlaşılması gerekli görülmektedir. Ülkeler arası göçlerde milliyet kavramı insanların tutumlarında karşılıklı olarak belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülke içerisindeki yabancı uyruklular ev sahibi toplumun dikkatini çekmekte ve farklı olduğu için ilgi toplamaktadır. Bunun sonucu olarak iç göç yaşayanlardan ayırt edilmesi kolaylaşmaktadır. Bu durumda da ev sahibi topluma göre buraya ait değil düşüncesi oluşmaktadır (Bartram vd. 2017).

Göç araştırmalarında tanımlama en çok sorun yaşanan durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramlar sade ve tanıdık görünse de göç olgusu literatürüne bakıldığında en temel kavramlarda dahi netlik ve uzlaşı olmadığı görülmektedir. Kavramları bilerek veya bilmeyerek yanlı/yanlış kullanımı göçmen karşıtı tutumları güçlendirmeye hizmet etmektedir (Erbaş ve Türker, 2019).

Türk Dil Kurumu dijital sözlükte göç; "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Göç kavramlarında zaman, mesafe, kalıcılık unsurlarının da değerlendirilmesi gerekli görülmekte ve yer değiştirme süreci olarak ifade edilen göçlerin altı ay ya da bir yıl zaman ölçütü ile sınırlandırıldığı belirtilmektedir. Zaman ve mesafe unsurları ön planda tutulsa da kalıcı olup olmama da göz önüne alınmaktadır (Ünalan, 1998, s.91, 92, akt. İnan, 2016). Daha genel bir ifade ile göç "anlamlı bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler" *(*Erder, 1986, s.9, akt. Battır, 2021, s.7) olarak tanımlanmaktadır.

Göç toplumsal hayatın içerisinde ekonomi, sosyal, siyasi ve kültürel alanları da etkileyen bir süreç olarak ifade edilmektedir. Göç iki taraflı bir etkileşim içermekte ve toplumun tüm yapılarını hem etkilemekte hem de bunlardan etkilenmektedir. Göç geniş bir alanda etkili olurken birey ve toplum hayatını etkilemesi nedeniyle sosyoloji, antropoloji, siyaset, ekonomi konusu olmaktadır. Bireyler yaşadıkları çevrenin fiziki ve sosyal şartlarının iticiliği ile göç etmeyi düşündüğü yerlerin çekiciliği göç etmeye yönlendiren etkenlerin başında yer almaktadır. Bu tercihler ise kırdan kente, küçük şehirden metropole veya anavatandan yabancı ülkelere göç şeklinde olabilmektedir. Bu göçler bazı durumlarda bireyin kendi rızası ile olmakta iken bazı durumlarda ise

yaşanılan yerdeki olumsuzluklar göçe sebep olmaktadır (Şentürk, 2019). Çağlar (2018) çalışmasında göç ile ilişkili kavramların açıklığa kavuşturulmasının gerektiğini, birbirinin yerine sıklıkla kullanılan kavramların olduğunu belirterek göç ile ilgili kavramların uluslararası boyutunun olması sebebiyle literatürde bir standardının sağlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yazıcı (2019, s.75,76) göç ve göçmen tanımlarına yer verdiği çalışmasında göçün birden fazla tanımı olduğunu bunun sebebinin de konuyu çalışan kişinin uzmanlık alanında göçün farklı boyutlarına değinmesi olarak ifade etmektedir. Göçün durağan olmaması, zaman ve yer içerisinde de farklılık göstermesi, çok katmanlı olması, sonuçlarının öngörülmesinin zor olması gibi faktörler nedeniyle farklı tanımlar içermektedir. Bu tanımları Tablo 2.1'de açıklamaktadır.

Tablo 2.1

Göç Tanımları

Kaynak	Göç Tanımı
Abadan-Unat, 2002, s.4	"Nüfusun yer değiştirmesi."
Biligli, Aydoğan, Güngör, 1997, s.327	"Şahıs, grup veya toplulukların fiili ikametgahlarını isteyerek ya da zorla kalıcı veya belirli bir süreyi kapsayıcı şekilde gerçekleşen fiziki mekân değişikliğidir."
Castles, Miller, 2008, s.29-30	"Toplumsal değişimin neden olduğu kolektif bir eylem ve hem göç alan hem de göç alan ülkelerdeki bütün bir toplumu etkiler. Göç, toplumsal varoluşun her boyutunu etkileyen ve kendi karmaşık dinamiklerini geliştiren bir süreçtir."
Demir, Acar, 1992, s. 150	"Bir yerleşim biriminden, gruptan ya da belli bir siyasal sınırı olan toprak parçasından başka bir birime doğru kısmen sürekli, birey veya kitle hareketi."
Demirel, 2004, s.7	"Göç, idraklerdeki (algıdaki) değişim ile başlayan mekânda yer değiştirme ile devam eden ve varılan yere uyumla tamamlanan bir süreçler bütünüdür."
Durugönül, 1997, s.95	"Göç, insanların içinde yaşadıkları coğrafi ve sosyo-kültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi ve sosyokültürel çevreye girmesidir."
Fichter, t.y., s.155	"Bir coğrafi alandan diğer bir devinim"

Gündüz, Yetim, 1997, s.110	"Demografik bir süreç olarak göç, insanların bulundukları yerden bir başka yere hareketliliğini ifade eder."
Marshall, 2014, s.685	"Göç (az ya da çok) bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içerir."
Ozankaya, 1995, s.62	"Bireylerin ya da toplumsal kümelerin yerleşmek üzere bir yerden başka bir yere gitmeleri."
Özer, 2004, s.11	"Göç, coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi boyutlarıyla toplum yapısını değiştiren nüfus hareketleridir."
Seyyar, 2007, s.356	"Bir yerleşim biriminden bir siyasi sınırı olan toprak parçasından başka doğru, fert, grup veya kitle halinde gerçekleşen bir harekettir. Çok sayıda kişinin veya grubun, bir yerden başka bir yere yerleşmesi veya yerleştirilmesidir."
Yalçın, 2004, s.13	"Göç; ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden, coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir."

Göç tanımlarında göçe sebep faktörler ve sonrasında yaşanan durumlar etkili olmaktadır. Birçok disiplin (ekonomi, psikoloji, sosyoloji, siyaset) göç kavramının tanımlanmasında birbirini etkilemektedir ve birbirini de tamamlamaktadır (Kargı, 2017). Farklı sebeplerle disiplinler arası bir konu olsa da tamamen farklı bir tanımlanmayı içermeyen çalışmalarda genel olarak zihinlerde yer değiştirmeyi çağrıştırdığı söylenebilmektedir (Battır, 2021). Ulus devletlerin kurulması ve değişen sınırlar sonucunda ülkelerine gelen yabancıları tanımlamak için çeşitli kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Yabancıların hangi sebeplerle ve hangi yöntemlerle ülkelerine geldiklerini sınıflandırmak amacıyla uluslararası çalışmalar yapılarak metinlerin hazırlandığı dikkati çekmektedir. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) Göç Terimleri Sözlüğü (2013)'nü hazırlayarak tanımlamada ortak bir ifade oluşturulmasını sağlamak istemektedir. Bu sözlükte yer alan göç kavramlarının tanımları ile çalışmada tanımsal bir bütünlük sağlanmak istenmektedir.

2.3. Uluslararası Göç Tarihi ve Değişen Sınırlar

Göç olgusunda tarihsel sürecin açıkça belirtilme imkânı olmamaktadır. İnsanlık tarihiyle doğan bu kavram, her dönemin farklı sebeplerini nüfus hareketlerinde yansıtmaktadır. Göçebe hayat şeklinin sürdüğü dönemde göçlerin oluşması büyük ölçüde iklim ve coğrafya kaynaklı etkilerle meydana gelmiştir (Naz, 2015).

Dünya toplumları arasında sosyo-ekonomik farkın artışı, yoksul ve işsiz insanların günden güne artışı, plansız nüfuslanma, sağlık sisteminde yaşanan sorunlar, salgın hastalıklar uluslararası göç hareketlerinin konusu olmaktadır. Ekolojik dengenin bozulması olarak karşımıza çıkan küresel ısınma ve iklim değişikliği de yaklaşık 30 yıldır göçleri tetiklemektedir. Benzer şekilde doğal felaketler de (tsunami, deprem, aşırı kuraklık, çölleşme, deprem vs.) insanları göçe zorlamaktadır (Battır, 2021).

İnsan kaynaklı göçler incelendiğinde Orta Asya'dan başlayan göçler dikkat çekmektedir. M.S. 4. yüzyılda Orta Asya'dan başlayan Türk göçleri ile siyasi koşullar yeniden şekillenmeye başlamış, toplumları çeşitli yönlerden etkilediği görülmektedir. Tarih boyunca esareti reddeden ve bağımsızlığından taviz vermeyen Türkler, siyasi tehditler karşısında esareti reddederek bağımsızlık için yaşadıkları toprakları terk ederek batıya doğru hareketler gerçekleştirmişlerdir. Türklerin göç hareketi bölgede ve Dünya'da o dönemin güçlü imparatorluğu olan Roma İmparatorluğunu da etkilemiştir (Çapan ve Güvenç, 2017).

Bugünkü Avrupa'nın siyasi ve sosyal biçimini almasında etkili göç hareketleri haritada görüldüğü gibi Orta Asya kaynaklı olup Avrupa içlerine doğru gerçekleştiği dikkati çekmektedir.

Şekil 2.1

Orta Asya'dan Göç



Göçü tarihsel süreç içerisinde değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır. Sina (2017) çalışmasında ilkçağlardan itibaren insanların yer değiştirmesini değerlendirmektedir. M.Ö. 750'li yıllarda Yunan toplumlarının Karadeniz sahillerinde yaşamakta iken Fransa'nın Marsilya sahillerine göç ettiklerini, Karadeniz sahillerinde nüfus artmasını ve yapılan savaşlarda ele geçirilen yerlere doğru göçün gerçekleşmesini ifade etmektedir. Üreten (2017) antikçağda resmî belgelerde yer alan "meteikos" kavramına yer vermektedir. O yılların göçmenlik anlayışını yansıtan bir kavram olduğunu belirterek Byzantionlu Aristophanes (M.Ö. 257-180)'in; "meteikos, yabancı bir kentten gelip yerleşerek bu kentte yaşamaya başlayan ve kentin bir takım sabit ihtiyaçları doğrultusunda vergi ödeyen kişidir." ifadesine yer vermektedir. Metoikosların Atina'ya gelme sebepleri arasında kentin muazzam ekonomik faaliyetleri ve büyük limanı önemli yer tutmaktadır. Laflı (2017) Amisos (Samsun) iline eskiçağda yapılan göçleri inceleyerek M.Ö. 1600-1200 yılları arasında Hititler'in bu bölgede bulunduklarını belirtmektedir. Bu araştırmalar, insanlığın başlangıcından beri göçlerin olduğunun ifadesinin doğru bir yorum olduğunun kanıtlanması açısından önemli görülmektedir.

2.4. Göç Olgusu Türleri

Göç olgusu, toplulukların ya da bireylerin yer değiştirmesinin maddi ve manevi yönlerini de içeren sosyal hareketliliktir. Adıgüzel (2020)' in belirttiği gibi göçmen sadece elle tutulan, gözle görülen eşyalarını değil kültürlerini, anılarını, hayallerini de yanlarında götürmektedir. İnsanların sosyal çevrelerini, iş imkânlarını belki de ailesini geride bırakarak yeni bir hayat için dilini, kültürünü hiç bilmediği ülkeye gitmesinde zorlayıcı sebeplerin olabileceği gibi gönüllü olarak da göç hareketini başlatmış olabileceğini ifade etmektedir. Yaşadığı ülkede güvenlik tehlikesi yaşaması zorlayıcı bir faktör olarak başka ülkeye sığınmasını gerektirmektedir. Bunu yasal olmayan şekilde sınırdan kaçak olarak girebileceği gibi geldiği ülkenin politikaları doğrultusunda yasal olarak korumaya alınmasıyla da gerçekleştirebilmektedir. Bazı durumlarda sanayisi gelişmiş ancak yeterli insan kaynağı olmayan ülkeler göçü teşvik ederek diğer ülkelerden çalışma amacıyla insan gücü talep edebilmektedir. Bu kişiler yasal olarak, uzmanlık alanı doğrultusunda yabancı ülkeye yerleşerek göçmen iş gücü kaynağını oluşturabilmektedir.

Şemşit (2018) çalışmasında göçmen kavramının farklı boyutlarına değinmiştir. Bu kavramın tanımlanmasında BM önerisinin geçerli olduğunu belirtmektedir. Bu tanıma göre vatandaşı olduğu ülke dışında bir yıl bulunan bireyin göçmen olduğunu ifade etmektedir. Göçmen tanımının kompleks bir yapıyı barındırdığını, bunun sebeplerinin ise göçmenliğin çok farklı durumları kapsaması, göçmenlerin sayısının kesin olmaması, ülkede geçirilen sürenin belirsizliği ve göçmenlikten çıkma süresi gibi tartışmalı konuların olduğunu belirtir. Göçleri amacına, gerçekleşme biçimine, nedenlerine, göçe katılanların özelliklerine, göçün gerçekleştiği mekânın özelliklerine göre sınıflandırmak mümkündür (Adıgüzel, 2020). Battır (2021) göçlerin kategorik ayrımında birden fazla faktörü değerlendirmenin gerekliliğini belirtmektedir. Göç olarak değerlendirilen yer değiştirmelerin nedeni, amacı ve hedefinin bilinmesi kadar süresi ve legal/illegal, iten-çeken faktörler, bireysel/topluca olmasının da ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Şener (2017) göçü sınıflandırarak açıklamaktadır. Göçlerde hedeflenen yerin ulusal sınırların içerisinde/dışarısında olmasına göre iç göç/dış göç, nedenlerine göre zorunlu/ gönüllü göç, amaçlarına göre işçi/sığınmacı, yerleşme süresine göre geçici/kalıcı/yarı kalıcı göç, yöntemine göre ise yasal/düzenli-yasadışı/düzensiz göç olarak ele almaktadır.

2.4.1. Nedenlerine Göre Göçler

İnsanları yaşadıkları yerden ayıran sebepler incelendiğinde güvenlik tehlikesi, baskı, toplumsal çatışma, iç savaş gibi zorlayıcı faktörlerin yanında gönüllü olarak daha yüksek standartlara erişme isteği ile de göç başlatılmaktadır. Zorlayıcı faktörlerden dolayı sınır değiştirmeler sonucu sığınmacı veya mülteci statüsünde hayat yeniden başlamakta ve ülkesinde bulamadığı kaliteli hayat şartlarını gelişmiş ülkelere giderek bulma isteği ile kendisine yeni bir hayat kurmak isteyebilmektedir.

Bireylerin doğal, siyasi ve sosyal sebeplerle can tehlikesi yaşaması nedeniyle ülkelerinde kalmalarının imkânsız olması ve başka ülkelere göç etmeye zorunlu bırakılması zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler zorunlu yapılan göçlerde mülteci olarak tarif edilse de bu terimin tüm zorunlu göçleri kapsamadığı ifade edilmektedir (Şemşit, 2018). Zorunlu göç tanımına, sığınmacılar, mülteciler ve yerinden edilmişlerin da dahil olduğu dikkat çekmektedir (Öner, 2018). BM mültecileri "zorunlu göçmen" şeklinde tanımlamanın, uluslararası sorumlulukların yerine getirilmesinde belirsizliklere sebep olacağını açıklayarak bunu engellemek için zorunlu göç terimini kullanmayı tercih etmemektedir (BMMYK, 2016). İnsanlar yaşadıkları ülke içerisinde başlayan iç savaş, çatışma ve başka ülkelerle yaşanan savaşlar nedeniyle can güvenliğini sağlamak amacıyla planlı bir yer değiştirmeden daha çok kaçma şeklinde hareket ettiklerinden en yakın ülkeye göç gerçekleşmektedir. Ani gelişen kaçma ve göç sürecinin psikolojik ve maddi hazırlıkları olmadığından bu durum daha örseleyici olmaktadır (Battır, 2021).

Çelik vd. (2018) çalışmalarında mülteci tanımına yer vermektedirler. 1951 Cenevre Sözleşmesine göre belirtilen şartlara sahip Avrupalılara T.C. İçişleri Bakanlığının belirleyeceği statüde yabancı uyruklular ve vatanı olmayanlar ifadeleri yer alır. Göç Terimleri Sözlüğünde ise; "Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi" olarak tanımlanmıştır*"* (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2013, s.65). Cenevre Sözleşmesinde mülteci kavramı Türkiye'ye Batı'dan gelenlere verilen bir adlandırmadır ve belirlenen hassasiyet hala geçerli durumdadır. Ancak bu çalışmada sınırlılığı bilmemize rağmen diğer çalışmalarda mülteci olarak anılmasından ötürü sığınmacılar mülteci veya yabancı uyruklu olarak anılacaktır.

Sığınmacı (Asylum Seeker) tanımı ise 1951 Cenevre Sözleşmesine göre Avrupa dışından gelen ve sözleşme gereği vatanı olmayana ve yabancı uyruklu kişiye mülteci denilmektedir (Reçber, 2014). Mülteciler için coğrafi sınırlama nedeniyle Türkiye Batı'dan yani diğer bir deyişle Avrupa dışından gelenler için "geçici sığınma" statüsünü vermiştir. Göç Terimleri Sözlüğünde ise sığınmacı; "Zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi" olarak tanımlanır (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2013, s.74).

Yerinden edilmiş kişi (Displaced Person), Göç Terimleri Sözlüğünde, tehlike veya korkulardan dolayı mülteci olması beklenen, vatandaşı olduğu ülkeden kaçan kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu kişiler insan kaynaklı sorunlar yaşarlar (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2013). Diğer bir ayırıcı tanım olarak de facto mülteciler (de facto refugees) tanımı Göç Terimleri Sözlüğünde yapılmaktadır. **"**1951 tarihli BM Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme ve 1967 tarihli Mültecilerin Statüsüne İlişkin Protokol kapsamında mülteci olarak tanınmayan ve vatandaşı oldukları ülkeye, vatandaşlıkları yoksa mutat ikamet ülkesine dönemeyen veya geçerli kabul edilen sebeplerle dönmek istemeyen kişiler" (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2013, s.21)

Gönüllü göç, insanların yaşadığı yerden daha yüksek standartlara sahip, bireysel hedefler doğrultusunda geleceği için daha yüksek maddi imkânları bulunan yere yapılan göçleri içermektedir (Adıgüzel, 2020). İnsanların bulundukları alandan çeşitli nedenlerle iradeleri ile amaçlarını gerçekleştirmek için ayrılmaları olarak ifade edilmektedir. Kaliteli eğitim alma ve refah seviyesini artırma dışında, kişisel hürriyeti ve inanç hürriyetini sağlama da bulunmaktadır. 19.yüzyıl başlarında Avrupa'dan ABD'ye başlayan göçler buna dâhil edilmektedir (Ermağan, 2018). Şemsit (2018)'in çalışmasında gönüllü göçmen sayılabilecek kişi sayısının 190 milyon olduğunu belirtmektedir.

2.4.2. Amaçlarına Göre Göçler

Bu göç türünde siyasi faktörler etkili değil iken daha çok sosyal ve ekonomik faktörler öne çıkmaktadır (Adıgüzel, 2020). Bu göç türünde insanlar daha yüksek standartlarda bir hayat için ekonomik refah gerekçesi için göç etmektedirler.

Çalışma yönlü göçler, yaşadığı ülkeden daha iyi hayat şartlarına kavuşmak ve yüksek gelirli iş bulmak amacıyla yapılmakta ve uluslararası iş gücü göçünü de (international labor migration) oluşturmaktadır.Sığınma da ise göç etmeye karar veren insan daha önce değinilen sığınma amacıyla hareket edebilmektedir. Bu kavram zorunlu göçle bağlantılı olarak hedef olarak da seçilebilmektedir. Akıncı vd. (2015) nin belirttikleri gibi sığınmacı ve mülteci kavramları birbirinin yerine kullanılmakta ve bir karışıklık yaşanmaktadır. Sığınmacı da mülteci gibi gelinen ülkeye sığınma talebinde bulunur. Burada sığınmacının soruşturma aşamasında olduğu dikkate alınmalıdır. Sığınmacı tanımında yer alan hususların mülteci tanımında da yer aldığı görülmektedir.

2.4.3. Yöntemine Göre Göçler

Zorlayıcı sebeplerden dolayı veya gönüllü olarak ülke sınırlarını değiştiren insanların hukuki prosedürleri yerine getirerek veya gelinen ülkeye giriş prosedürlerine uymayarak sınırları geçmesi bu kategoriye girmektedir. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda (YUKK) göç tanımı yapılmaktadır. Buna göre göç; "Yabancıların yasal yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını ve Türkiye'den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasa dışı yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını, Türkiye'den çıkışını ve Türkiye'de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göçü ve uluslararası korumayı" içermektedir (Adıgüzel, 2018, s. 4).

Literatürde uluslararası göçlerin ifadesinde yasal (düzenli) ve yasadışı (yasal olmayan, düzensiz) göçler olarak ifade edildiği görülmektedir (Akıncı vd. 2015). Düzenli göç olarak da ifade edilen yasal göçlerde, göç hareketini gerçekleştiren birey o ülkenin yasalarına uygun olarak ülkeye giriş yapar ve bulunma izni almasını da gerekmektedir. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda (YUKK) belirtildiği üzere düzenli göç kavramı ile yabancıların Türkiye'ye girişinde, Türkiye'de kalışında ve Türkiye'den çıkışında yasalara uygunluk ifade edilmektedir (Akıncı vd. 2015).

Göç Terimleri Sözlüğü'nde (2013) yasadışı göç, düzensiz göç, kayıt dışı göç kavramlarına ayrıntılı yer verilmektedir. Yasadışı kavramının yerine düzensiz kavramının kullanımının insancıllık açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Buna göre yasadışı göç (düzensiz göç-irregular migration); gönderen ülkenin, hedef ülkeye varılmasında kalınan geçici ülkenin ve hedef ülkenin resmi işlemlerine uyulmadan

yapılan göç olarak tanımlanmaktadır. YUKK'de düzensiz göç tanımlamasına da yer verilmiş olup diğer ülke vatandaşlarının izinsiz Türkiye'ye girişleri, kalışları ve çalışmaları şeklinde belirtilmektedir (Akıncı vd. 2015).

Bilinen göç türlerine ek olarak Zhanadilova (2018) çalışmasında diğer göç türlerine değinerek sürekli gelişme ve değişme gösteren dünyada kişilerin doğdukları, büyüdükleri, kültürünü ve geçmişini paylaştıkları yerlerden ayrılma nedenlerinin farklı olduğunu belirtmektedir. Bu göç türlerini ise aşağıdaki gibi belirtmektedir.

Eğitim Kaynaklı Göç; Kişilerin eğitim imkânlarının yüksek olduğu ülkelere yaptıkları göçlerdir.

Beyin Göçü; Uzman ve nitelikli kişilerin daha iyi statü veya gelir için gelişmiş ülkelere yaptıkları göçtür.

Emekli Göçü; Zengin ülke insanlarının daha önceden tatil amaçlı geldikleri ülkede kalıcı olarak yaşamalarıdır.

İklim Kaynaklı Göç; Doğal faktörlerin etkisiyle yaşanabilir coğrafyalara yapılan göçlerdir.

Ekonomik Kaynaklı Göç; Yüksek gelir ve hayat standartlarının iyileştirilmesi için yapılan göçler.

Siyasi Kaynaklı Göç; Yaşanılan ülkede terör, siyasi baskı vs. sebeplerden dolayı bölgeler arası veya ülkelerarası yapılan göçlerdir.

2.5. Göç Hukuku Tarihi

Birinci Dünya Savaşı sonrasında insan hakları ve vatandaşlık ilişkisinde bir kırılma noktası olduğu dikkati çekmektedir. 3 milyon civarı Avrupalının kıta içerisinde yer değiştirmesi ve sonrasında etnik kökenleri vurgulayan ulus-devlet anlayışının oluşması bu kırılma noktasından birisidir. Fransa, Almanya, Belçika, İtalya ve Avusturya, ülkelerine gelen yabancılara yönelik yasa çıkarılmasına yönelik çalışmalar gerçekleşmiştir. Ancak bu yasalarla insan hakları ihlaline sebebiyet verecek vatandaşlık kanunları çıkarıldığı görülmektedir. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sonrasında, bir ülkeye vatandaşlık bağı olmayanların insan haklarına uygun olmayan koşullarda

yaşadıkları gerçeği günümüze kadar gelmektedir (Bozbeyoğlu, 2015). Birinci Dünya Savaşı sonrasında 1920'de kurulan Milletler Cemiyeti ve İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulan Birleşmiş Milletler (1945) zorunlu göçler ve sonuçları ile mücadeleyi gündeminde bulundurmuştur. Birinci Dünya Savaşı sonrası kurulan Milletler Cemiyeti, mülteci sorunları ile kurumsal yapı içerisinde ilgilenmiştir. "1921'de Rus Mülteciler İçin Yüksek Komiserlik (Office of the High Commissioner for Russian Refugees), 1930 Uluslararası Nansen Mülteciler Ofisi (İnternational Nansen Office for Refugees), 1933 Almanya'dan Gelen Mülteciler İçin Yüksek Komiserlik (High Commisioner for Refugees coming from Germany), 1938 Mülteciler İçin Yüksek Komiserlik (High Commisioner for Refugees), 1938 Mülteciler Üzerine Hükümetlerarası Komite (Intergovermental Commitee on Refugees)" kurumsal yapılar olarak sıralanmaktadır (UNCHR, 2005, s.5,6).

Çiçeksöğüt (2017) makalesinde göç hukukunun ilk medeniyetlerde de olduğunu belirtmektedir. Yaşadıkları ülkede zulüm görmeleri sebebiyle ülkelerini terk eden insanların korunmasının sadece bu yüzyılda değil geçmiş dönemlerde de tartışılan bir konu özelliğini taşımakta olduğunu ifade etmektedir. Göç hareketine katılan bireylerin her zaman hedeflerine ulaşmaları mümkün olmamakla birlikte bir kısmı yolda hayatını kaybederken bir kısmı da hedef ülkeye varsalar bile bakım, beslenme, barınma sorunlarından dolayı çok zor hayat sürmektedir. Yaşanan insani dramların çözülmesi için uygun şartlar sağlanması için hukuki zemine dayanan kapsayıcı adımların atılmasını zorunlu kılmıştır. Göç yaşamış insanların korunmasında Antik Yunan döneminden 17. yüzyıla kadar dinin koruyucu bir unsur olarak karşımıza çıktığını belirten yazar kutsal mekânlara sığınan insanlara dokunulmaması özelliğinin 17. yüzyıldan itibaren dinin koruyucu şapkası işlevini kaybetmesi ve yerini devlet kurumlarının almasıyla insanların korunmasının sistemli bir mekanizmaya kavuştuğunu vurgulamaktadır.

Mülteci ve sığınma kavramlarının M.Ö. 2000'li yıllara dayandığı görülse de modern devletlerin kurulmasıyla birlikte yaşanan göç hareketlerinin değerlendirilmesi göçlerin değerlendirilmesinde daha anlamlı olmaktadır (Odman, 1995, s.6, akt. Ergüven ve Özturanlı, 2013). Birinci ve İkinci Dünya savaşları sonucunda Avrupa'da görülen yoğun göç hareketliliğinin ve Avrupa dışında yaşanan gelişmelerin göçmen meselesini uluslararası boyuta taşınmasında ve mülteci hukukunun oluşmasında etkili olduğu

görülmektedir. Örneğin; 1979 Afganistan işgali sonrası Pakistan'a sığınan Afganlar, Körfez savaşından sonra Türkiye ve İran'a sığınan Kürtler, Bosna Hersek'te Sırp katliamından kaçanlar bu gelişmeler arasında yer almaktadır. Mülteci hukuku oluşumunda Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sonucu atılan adımlar ve İkinci Dünya Savaşından günümüze kadar gelişen mülteci sorununa yönelik adımlar olarak incelenmektedir. Milletler Cemiyetinin hukuki ve fiili varlığı İkinci Dünya Savaşı sonrasında tamamen sona ererek ve Avrupa'da savaştan etkilenen kesimler için Müttefik Devletlerce 1944 yılında BM Yardım ve Rehabilitasyon İdaresi (United Rations Relief and Rehabilitation Administraiton/UNRRA) kurulmuştur. Mülteci sorunları için UNCHR öncesinde kurulan son örgüt Uluslararası Mülteci Örgütü (İnternational Refugee Organization/IRO -1947) olmuştur. IRO mülteciler konusunda tarafsız olmamakla suçlanarak 1951 yılında faaliyetlerine son vermiştir.

BMMYK'nın hazırladığı Küresel Eğilimler raporunda (UNHCR, 2014) 2014 yılı itibariyle dünyada 60 milyondan fazla yerinden edilmiş insan bulunmaktadır. Bu insanların bir kısmı sığınmacı veya mülteci statüsünde iken bir kısmı ise statüsü olmadan ülke içinde ya da ülke dışında yaşamaktadır (Çetin, 2016). En son yayınlanan Küresel Eğilimler Raporunda ise (2019) 2019 yılı sonu itibarıyla bu tarihe kadar en yüksek sayı olan 79,5 milyon kişinin yaşadığı yerden ayrılmak zorunda olduğu ve çoğunluğunun Suriye, Venezuela, Afganistan, Güney Sudan ve Myanmar vatandaşları olduğu görülmektedir.

Mülteci hukuku çalışmaları Milletler Cemiyetinin 1920'lerde ikili veya daha fazla devletin imzaladığı sözleşmelerle başlamaktadır. İmzacı devletlerin çekimser davranması uygulamanın başarılı olmasını güçleştirmiştir. 1938'de Almanya'dan gelen göç dalgasına karşı Hükümetler Arası Mülteciler Komitesi'nin kurulmasına karar verilse de destek bulamamıştır (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Kişilerin haklarına vurulan darbeler Birleşmiş Milletler Antlaşması ile en önemli gündem maddesi olduğu ifade edilmektedir. 1946'da Hükümetler arası Mülteci Komitesi görevleri Uluslararası Mülteciler Örgütüne devredildiği görülmektedir. 10 Aralık 1948'de BM Genel Kurulunda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi kabul edilmesiyle sığınma hakkına yer verildiği görülmektedir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında 14 Aralık 1950'de Mülteciler Yüksek Komiserliği kurularak uluslararası koruma ve sığınma konularına daha yapıcı çözümler geliştirilmesi önemli adımlar olarak görülmektedir. Kapsamlı olmasa da Uluslararası Mülteci Hukukunda temel belgelerin 1951 Cenevre- Mültecilerin Hukuki Statüsü ve 1967 Protokolü ile ilerleyen süreçte uluslararası anlaşmalara ve iş birliklerine dayanmaktadır. 1951 Cenevre Sözleşmesinde tarihi ve coğrafi kısıtlamaların yer alması çeşitli sorunları ve yürütmede anlaşmazlıkları getirdiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile taraf devletler 1 Ocak 1951 tarihinden önce veya sonra, Avrupa'da veya Avrupa dışında ifadeleri ile yükümlülüklerinde değişiklik yapabilme hakkı kazanmakta ve sayısı hızla artma ihtimaline karşı sığınmacı ve mültecilere karşı ülkelerini koruma maksadı taşımaları dikkati çekmektedir.

1967 Protokolü ise bireylerin sınırlama olmaksızın kabul edilmelerini içermektedir. Bu belge ile tarihi ve coğrafi kısıtlamalar 1951 Sözleşmesinden çıkarılması sağlansa da ayrılıklar bu belge ile de giderilmemiş olup yine bazı devletlerin çekincesi olduğu görülmüştür. 1984 tarihli Cartegena Bildirisi'nde önceki antlaşmaların içerikleri düzenlenerek iyileştirmeler yapıldığı görülmektedir.

1951 Sözleşmesi ve 1967 Protokolü şartlarını taşıyan mülteciler haricinde ayrıca şiddete uğrayan, iç ve dış saldırılardan etkilenen, insan hakları ihlallerinin olması, kamu düzeninin bozulmasıyla can tehlikesi, bireyin güvenliğini ve özgürlüğünü hedef alan nedenler ve bu nedenlerden dolayı ülkesinden ayrılan kişiler mülteci sayılmaktadır (Barkın, 2014).

Tablo 2.2

Mülteci Hukuku Gelişimi

Yıl	Gelişme
1920	Milletler Cemiyeti
1946	Uluslararası Mülteci Örgütü
1948	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
1950	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
1951	Cenevre Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme
1967	New York Protokolü- Mültecilerin Hukuki Statüsü
1967	BM Ülkesel Sığınma Bildirisi
1969	Afrika Birliği Örgütü Kurulması
1984	Cartagena Mülteciler Bildirisi
AB Mülteci Hukuku (Maastricht Öncesi ve Sonrası)	

Avrupa Birliğinin kuruluş temelleri (AB) 1951'e uzansa da 1992 yılında Maastricht Antlaşması'nın imzalanması diğer bir ifade ile Avrupa Birliği Antlaşması'nın (ABA) imzalanması sonucunda kurulmuştur. Bu antlaşma sonucunda üye ülke vatandaşlarının serbest dolaşımı ile ilgili gelişmeler olmuştur. İltica, göç hareketleri ve üçüncü ülke vatandaşlarının sınırlardan geçişini düzenleyen kurallar belirlenmiştir. 1997 yılında Amsterdam Antlaşması imzalanması ile göç, vize, sığınma, serbest dolaşım gibi politikaların Avrupa Konseyine devredilmesi kararlaştırılmıştır. 1999'dan itibaren AB göç politikasında üye ülkelerin birlik içerisinde politikaların birbiriyle uyum içinde olması amacıyla "Ortak Avrupa İltica Sistemi" (Common European Asylum System (CEAS)) platformu üzerinde çalışılmaktadır. Ortak Avrupa İltica Sistemi ile AB ülkelerine sığınmaları kolaylaştırmakta ve diğer ülkelerle iş birliğinde etkili olmaktadır.

2001 yılında Nice Antlaşması ile İltica Politikalarının benimsenmesinde nitelikli çoğunluk oy sistemi getirildi. EURODAC sistemi 2002'de kurularak üye ülkelerin erişimine açılan parmak izi veri tabanı ile bilgisayar ortamında karşılaştırma ve uygunsuzlukları tespit etmek kolaylaştırmıştır (Çakran ve Eren, 2017). 2004'te FRONTEX (AB Sınır Yönetimi Sistemi) kurularak Ege Denizi kıyılarından Avrupa'ya yönelen yasadışı göçü önlemeye çalışılmıştır (Keser ve Ak, 2016). Lizbon Antlaşmasının 2007'de imzalanması ile Maastricht Antlaşması yürürlükten kaldırıldı. Avrupa Birliği Antlaşması olarak değişti ve Lizbon Antlaşması ile göç politikalarında standartlar yükseltildi. Yine 2007'de Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi kabul edildi ve sığınma hakkı tanındı. Bu bildirgede 1951 Sözleşmesi ve 1967 Protokolleri işaret edilerek sığınma hakkının teminatına yer verilir.

AB göç politikasının hukuki zemini Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma 'da yer alır. 2011'de Nitelik Kazandırma Direktifi kabul edilerek uluslararası koruma kapsamı belirlenmiştir. 2013 yılında yürürlüğe giren Dublin III Yönetmeliği sığınma veya uluslararası koruma talebinde üye ülke sorumluluklarını belirlemektedir. Sığınma talebinde bulunan kişi birden fazla ülkeye bu talepte bulunamaz. 2013'te sığınmacıların beslenme, bakım, barınma gibi birincil ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla Kabul Koşulları Direktifi kabul edilmiştir. Göç yönetiminde Avrupa'da önemli bir kuruluş olan IOM çalışmaları ile UNCHR ile benzerlikler göstermektedir. 2016 yılında merkezi Cenevre'de (İsviçre) bulunan Uluslararası Göç Örgütü

(IOM/International Organization for Migration) BM ile anlaşma sonucunda BM'ye bağlanmıştır. IOM hükümetlerle, hükümetler arası ve hükümet dışı çalışmalarla göç yönetiminde önemli iş birlikleri yapmaktadır. Göç sorunlarını tartışan Uluslararası Göç Örgütü bünyesinde 173 üye ve 8 gözlemci devlet vardır. Türkiye 2004 yılında üye olmuştur (Battır, 2021). Avrupa Göç Politikasının Oluşum Temelleri aşağıda Tablo 2.3'te sunulmuştur. 2020 yılında imzalanan Göç İltica Paktı'nın Türkiye üzerinde geliştirdiği politika ise ülkemizin bu konuda daha fazla hassasiyetle durmasını işaret etmektedir. Türkiye'nin bu konuda görüşleri; insani bir politika izlemekle birlikte sığınmacılar için insan hakları zemininde düzenleyici bir çalışma yapılmasını desteklemek iken anlaşmanın temeli belirli coğrafi sınırlarda güvenlik politikası olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2.3

Avrupa Göç Politikası Gelişimi

Yıl	Antlaşma
1957	Roma Antlaşması: Ülkeler arası ekonomik amaçlı serbest dolaşım hakkı sağlandı
1974	Sosyal Eylem Planı: Üçüncü ülke işçilerinin aile birliği sağlanmasıdır.
1976	TREVİ Örgütü kuruldu. AB'nin ortak göç ve sığınmacı politikasının temelini oluştur.
1985	Schengen Antlaşması
1990	Dublin Sözleşmesi
1993	Maaschricht Antlaşması
1997	Amsterdam Antlaşması
1999	Tampere Zirvesi yapıldı
1999	CEAS kuruldu
2002	Seville Zirvesi
2002	EURODAC sistemi kuruldu
2003	Lahey Zirvesi
2004	FRONTEX
2004	Lahey Programı
2008	AGİP

2009	Lizbon Antlaşması
2009	Stockholm Programı
2011	Nitelik Kazandırma Direktifi
2013	Dublin III Yönetmeliği
2013	Kabul Koşulları Direktifi
2015	Ortak Göç Eylem Planı
2020	Göç-İltica Paktı

2.6. Türkiye'de Göç Hukuku Düzenlemeleri

Türkiye'de Göç Politikasının oluşumu 1923 sonrası genç Cumhuriyet'e dayanmaktadır. İnan (2016) Cumhuriyet sonrası göçlerin tarihi aşamalarına yer vermektedir. Cumhuriyet öncesinde ise Birinci Dünya Savaşını izleyen dönemde güvenlik kaygıları ile gayrimüslim vatandaşların farklı illere iskânı ile Türkiye'nin demografik yapısını şekillendirdiğini belirtmektedir. 1913-1918 arasında 17,5 milyon olan nüfusun yaklaşık %33'ü bu iskândan etkilenmiştir (Dündar, 2007, s. 245-252, akt. İnan, 2016).

Siyasi ve askeri başarılarını barış sonrasında kalıcı hale getirme amacı güden Türkiye Cumhuriyeti ülkeyi kalkındıracak nüfusa sahip olmak istemektedir. Olası tehlikeler karşısında milli politikalara ağırlık verilmesi dışardan gelecek göçleri de düzenleyecek yasaları zorunlu kılmıştır. 1926'da İskân Kanununda temel şartın Türk kültürüne sahip olmak olduğu belirtilmiştir. 885 sayılı bu kanun 1934'ye kadar yürürlükte kalmıştır (İnan, 2016). 1923 Lozan Antlaşması ile yapılan Nüfus Mübadelesinde de etnik köken vurgusunun öne çıktığı görülmektedir. Mübadele sonucunda 500 bin Türk anavatana dönmüş, 1,2 milyon Rum Yunanistan'a gönderilmiştir (Erder, 2014, s.109, akt. İnan, 2016). 1923-1938 yılları arasında ise Balkanlardan göçler yaşanmıştır. Bulgaristan, Yugoslavya ve Romanya'dan gelen binlerce insan Türkiye'de iskân edilmiştir

1930'larda ise ulus söylemi bağlamında 2510 sayılı İskân Kanunu çıkarılmıştır. Türk Hukukunda mültecilere ve sığınmacılara ilk defa yer veren yasa metni 14 Haziran 1934 tarihli 2510 sayılı İskân Kanunudur. Türk nüfusunun çoğunluğuna dayalı olarak geliştirilen kanun dönemin siyasi havasını yansıtmaktadır. 1934'te 15035/6599 sayılı İskân ve Nüfus İşlerinin Süratle İkmali Hakkında Tamim çıkarılarak göçmenler

sınıflandırılmıştır. Türk ırkından olmaları, Türk dili ve kültürüne mensup olmaları Türkiye'ye göçlerde aranan şartları içermektedir. 1940-1960 arasında ise Dünya'da göçün sosyal, kültürel, ekonomik sonuçları değerlendirilerek politika üretme çabaları görülmektedir. 1950-1952 yılları arasında Bulgaristan'da Türklerin göçe zorlanmaları neticesinde Türkiye'ye gelerek iskân edilmeleri gerçekleşmiştir. 1952- 1967 yılları arasında Yugoslavya'nın etnik ayrımcı politikaları sebebiyle Müslüman Makedonyalıların Türkiye'ye göç etmelerine neden olmuştur. 1950'de 5683 sayılı Yabancıların İkamet Seyahati Hakkında Kanun çıkarılarak mültecilere durumuna daha uygun hükümler dışında, mülteciler ile yabancılar için eşitliği getirmiştir. Yine 1950'de Pasaport Kanunu ile Türkiye'ye pasaportlu ya da pasaportsuz olarak giriş yapanların durumunun değerlendirilmesi bu kapsamdadır. Uluslararası alanda da sığınmacılara yönelik çalışmaların artması ile 1951 Sözleşmesini Türkiye de imzalamıştır ancak yürürlüğe girmesi 1961'de olmuştur. Bu sözleşmede Türkiye sadece Avrupa'dan gelenleri mülteci statüsünde ülkeye almayı kabul etmiştir. 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 Protokolünü imzaladıktan sonra uzun yıllar iç hukukunda bir düzenleme yapmamıştır.

1960'lara kadar uygulanan nüfus politikası nüfusu artırma eğilimi taşırken sanayileşme ve şehirleşmede yaşanan yükseliş bu politikanın terk edilmesine neden olmuştur. Bu yıllarda yine Bulgaristan devleti ile yapılan anlaşma çerçevesinde Türkiye'ye göçler olmuştur. 1992'de Sovyetler Birliğinde zor durumda olan Ahıska Türkleri için göç yasası çıkarılarak Anadolu'da iskân edilmişlerdir. Ahıskalıların göçü 2015'e kadar devam etmiştir. Bu dönemde yine Doğu Türkistan ve Afgan Müslümanlarının da Türkiye'ye geldikleri bilinmektedir. Jeopolitik şartlar sebebiyle Türkiye'de 1994'te İltica Yönetmeliği çıkarılmıştır. Türkiye'nin Avrupa'ya geçişte köprü olması 1994'e gelindiğinde Bakanlar Kurulunun "1994 Yönetmeliği" çıkarmasına neden olmuştur. Bu yönetmelikte Türkiye'ye İltica Etme, Başka Ülkeye Geçişte Türkiye'de bulunma ve toplu sığınmalara değinilmiştir (Barkın, 2014). Türkiye'nin değişen uluslararası koşullara uyum sağlaması 21.yüzyıl başlarında da göç alanında devam etmiştir. 2005 yılında İltica ve Göç Ulusal Eylem Planı ve 2006 yılında 5543 sayılı İskân Kanunu çıkarıldı. 2011'e gelindiğinde ise Suriye iç savaşında Türkiye'ye sığınanlar ve diğer ülke vatandaşlarının yeni bir hayat kurma veya Batı ülkelerine geçiş amacıyla yine Türkiye'ye geldikleri görülmektedir. Günümüzde

belirgin bir farklılık oluşturan sayısal mevcudu ile göç olgusu yasadışı ve yasal göçmen, işçi, sığınmacı, mültecileri kapsamaktadır. Bu insanlar ise Türkiye'yi Avrupa'ya ulaşmak için bir yol olarak görmekte ve çoğu zaman hedefe ulaşamadan can kaybı yaşamaktadırlar (Biehl, 2012, s.76-77, akt. Yıldırım, 2018). Özellikle Avrupa Birliği uyum süreciyle yapılan düzenlemelerde hukuk alanında birliğin sağlanması amacıyla reformlar yapılmıştır. 2013'e gelindiğinde 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu çıkarılarak Resmî Gazete'de yayınlanmıştır (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Türkiye kıtalararası bir ülke olması sebebiyle göç hareketlerine her zaman ev sahipliği yapmış ve göç hareketliliği yüksek bir ülke olmuştur (Aktel ve Kaygısız, 2018). Zorunlu göçler sayılabilecek mübadele ile Türkiye'ye gelen insanlar mallarını oralarda bırakmak zorunda kalmışlardır. Yıllardır birikimlerle oluşan kültürlerini, anılarını da bırakmak zorunda kalmışlardır. Göçün bu izlerini sadece kendileri değil çocukları da taşımışlardır (Kocadaş, 2016). Osmanlı devletinin sınırları içerisinde yaşayan ve zamanla toprak kaybı olan yerlerin diğer ülkelerin egemenliğine girmesi ile Türklerin Türkiye Cumhuriyeti'ne göç etmeleri görülmektedir. Cumhuriyet sonrası göçler ve sayısal ifadeleri ise Tablo 2.4'te verilmiştir (GİGM, 2021).

Tablo 2.4

Cumhuriyetten Günümüze Göç

YIL	GÖÇ YÖNÜ	SAYI
1922-1938	Yunanistan	384 bin
1923-1945	Balkanlar	800 bin
1933-1945	Almanya	800
1988	Irak	51.542
1989	Bulgaristan	345 bin
1991	I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak	467.489
1992-1998	Bosna	20 bin
1999	Kosova	17.746
2001	Makedonya	10.500
2011-2021*	Suriye	3.6 milyon

*(Devam etmekte)

2.7. ABD, Avrupa ve Türkiye'de Göçmen Politikası

Uluslararası göç incelendiğinde iki özellik dikkat çekmektedir. İlki göç eden topluluk açısından sonuçları, ikincisi ise göçün yapıldığı yerdeki ev sahibi toplum açısından sonuçlarıdır. Bunun sonuçlar beraberinde toplumsal uyumun sağlanması da gerekli kılmaktadır. Göçmenlerin ev sahibi toplum tarafından kabullenilmesi, sosyal uyumlarının sağlanması çeşitli ekonomik, siyasasi, kültürel sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar uluslararası göçlerde daha çok yaşanmaktadır (Sezgin ve Yolcu, 2016). ABD'ye yönelik kitlesel göçlerin başlaması 1820'lerde Osmanlı İmparatorluğu'na dayanmaktadır. İlk göç edenlerin olumsuz algılanmalarına neden olacak asker ve cezaevi firarileri olduğu kaydedilmiştir. ABD'ye göç hareketlerinin en yüksek seviyesi ise Birinci Dünya Savaşı öncesinde 1904-1914 yılları arasında görülmüştür. Osmanlı Devleti vatandaşı 285 bin kişinin ABD'ye ulaştığı tespit edilmiştir (Kocaoğlu, 2016). Günay vd. (2017) çalışmalarında ABD, Kanada, Norveç, Almanya ve Danimarka'ya göç kriterlerine yer vermişlerdir. Amerika'ya göçlerde aranan kriterleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Bireyin aile üyelerinden birisinin Amerikan vatandaşı olmasıyla ve bunların aracılığıyla ABD vatandaşlığını almak için 3 yıl beklemek durumundadırlar.
- ABD'de bir işyerinde çalışması durumunda iş yeri sahibi başvuru yapacak kişi için kefil olmasıyla vatandaşlık alabilir. Fakat iş yer sahipleri buna yaklaşmakta tereddüt ederler.
- ABD'de 'Özel İş Kategorileri' olarak adlandırılan ve ihtiyaç duyulan meslek listesi bulunur. Bu listedeki işlerden birinde uzmanlığı var ise göçmenlik başvurusu yapabilir.
- Birey yaşadığı ülkede kalmasının mümkün olduğu sebepleri içeren "Sığınmacı Kategorileri" ni kanıtlaması ile başvuru yapabilir.
- Yatırım yaparak (500.000-1.000.000 dolar) 10 kişinin iş sahibi olması sağlanırsa göçmenlik talebinde bulunabilir.

1994 yılında California eyaletinde 187 Numaralı Yasa çıkarılması ile Meksika'dan kaynaklanan göç üzerine Arizona eyaletinde 2005 yılında acil durum ilan edilmiştir. 2010 yılında Rüya Yasası olarak bilinen "Dream Act (The Development, Relief and Education for Alien Minors)" ABD'ye çocukluk çağında yasadışı yollarla giren

göçmenlerin yasal statüsünde olumlu değişiklik getirmeyi hedeflemişti. Ancak Amerika Kongresi bunu reddetti ve tasarı olarak kalmıştır.

Avrupa Birliği kurulduğu tarihten itibaren bir çekim merkezi olmuştur. Ekonomik, sosyal gelişmelerin yanında demokratik koşulların da dünyaya örnek olması bunda etkili olmuştur. Bu etkilerle sürekli göç alan ve göç veren kıtada ortak hareket edebilme amacıyla politikalar da oluşturulmuştur (Koçak ve Gündüz, 2016). Avrupa'nın göç tarihi incelendiğinde 1945'ten sonraki tarihsel dönem öncekilerden iki yönüyle ayrılır. Birincisi; İkinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya, Polonya ve eski Çekoslovakya arasında sınır değişikliği ile beraber zorunlu yer değiştirmelerin yaşanmasıdır. İkinci durum ise İkinci Dünya Savaş sonrası Batı Avrupa devletlerinin işçi alımları yaparak işgücü talebini karşılamaya çalışmasıdır. Avrupa'nın beklentisi misafir işçilerin ülkelerine geri dönecekleri yolundaydı ancak beklenen olmadı ve geri dönüşlerin çok az olduğu görülmektedir. İşçiler çalıştıkları ülkelere yerleşmişler ve ilerleyen süreçte Avrupa devletleri bu durum karşısında baskı yapmamış, aile bireylerinin birleşmesine izin vermişlerdir (Öner, 2018). Avrupa Birliği ülkeleri için öncelikli sorun alanı sınırlar içerisine girmeyi başarmış ilticacılarla mücadele etmeyi içermektedir. Bu mücadelede ise ortak prosedür belgeleri içeren antlaşmalar yapmak ön koşul olmuştur. Hedeflenen politika için ise Schengen Antlaşması ve Dublin Antlaşması çerçevesinde araçlar geliştirilmiştir.

AB devletleri göçmenlerin kendi vatandaşları ile entegrasyonlarına önem vermekle birlikte özellikle politikacıların çok kültürlülüğün sonunu getirecek açıklamalar yapmaları olumsuzluk oluşturmaktadır. Göçmen politikalarında tam bir eş güdüm olmasa da dil ve kültürel uyum beklentisi öne çıkmaktadır. Almanya göçmenlerde dil öğrenmeye önem verirken, Fransa toplumun kültürüne uyumlu davranmayı, Hollanda yine kültüre uygun davranmayı isterken, İngiltere öğrenilenlerin hayata uygulamasına önem vermektedir (Koçak ve Gündüz, 2016).

Almanya göçmenlerin dil eğitimi almalarını 2005 yılından itibaren savunan ve uygulayan politika üretmiştir. Yeni gelenlere verilecek Alman kültürünü tanıma, hak ve sorumluluk bilinci, ulusal tarih ve demokratik davranışlar kursları ile topluma uyumları sağlanmaya çalışılmaktadır (Koçak ve Gündüz, 2016). Ayrıca vatandaşlık alma yolu da belirli şartlara bağlanmıştır. Mavi karta sahip olarak vatandaşlık

alınabilmektedir. Mavi kart başvurusu için Almancayı iyi derecede bilmek gereklidir ve çalışan kişilerin başvuru yapma hakkı vardır. Diğer bir yol ise Yatırımcı vizesi almaktır. Bu ise Almanya ekonomisine katkıda bulunmayı gerektirmektedir.

Hollanda'da göçmen uygulamalarında farklılıklar görülmektedir. 1980-1990 arasında çok kültürlülüğü savunan yaklaşım ve uygulamalar görülürken, 1990-2000 arasında göçmenlerin yerli toplumla bütünleşmelerine dönük politikalar üretilmiştir. 2000 sonrası ise göçmenlere olumsuz tutum sergilenerek asimilasyon politikaları üretilmiştir. Ötekileştirme gibi dışlayıcı ve içerilmeyi engelleyen politikalar son yıllarda dikkat çekse de sürekli olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Köse, 2012, 40, akt. Koçak ve Gündüz, 2016). Hollanda devleti ülkesine gelecek göçmenlere sınav yapmaktadır. Hollanda tarihi, kültürü, demokratik yapısı hakkında sorular sorulmaktadır. Müslüman kimliğine ise önyargılı davranış söz konusudur.

İspanya hem Latin Amerikalıların hem de Kuzey Afrikalıların çalışma nedenleriyle geldikleri bir ülke olmuştur. Geçmişten gelen dil ve kültür birliği Arjantin'den göçlere neden olmuştur. Günümüzde de Kuzey Afrika ülkeleri vatandaşlarının Avrupa'ya geçişinde önemli bir noktadır. Son yıllarda yaşanan ekonomik krizden göçmenler daha fazla etkilenmişlerdir. Göçmen nüfusun yoğun olduğu bölgelerde entegrasyon politikalarına ağırlık verilmesi devam etmiştir. Dil desteği, yabancı düşmanlığı ile mücadele önem kazanmıştır (Koçak ve Gündüz, 2016).

Norveç göçmen politikasında katı bir tutum takınmaktadır. Göçmen hakları bakımından ele alındığında negatif bir duruşla, yasakları ağır basan politika içerir. Norveç'te yasal olarak bulunabilmek için kişi niteliğinin çok yüksek olması beklenir ve iyi bir eğitim düzeyi, kariyer ve mesleğinde uzmanlık aranır.

Türkiye'ye yönelen göç hareketleri Osmanlı Devleti ve öncesinde olduğu gibi Cumhuriyet sonrasında da görülmektedir. Günümüzden temel farkı; çevre ülkelerde yaşayan Türk etnik kimliğine ve toplumuna uyum sağlayabilecek kişilerin olması dikkat çekmektedir (İçduygu vd. 2009). Son yıllarda ise uluslararası göçte, farklı etnik grupların sığınmacı, mülteci, kaçak gibi sıfatlarla sınırdan geçişleri gündeme gelmektedir. Deniz (2018) çalışmasında son yıllarda Türkiye'nin etkilendiği düzensiz göçe yer vermektedir. Türkiye'ye hedeflenen düzensiz göç dört ana unsura dayanmaktadır. İlk olarak; Türkiye'nin sınırdaş ülkelerindeki siyasi belirsizlikler ve

bu ülke halklarının kendilerini güvene hissedecekleri, hayat standartlarını geliştirebilecekleri yer olarak görmelerini içermektedir. İkincisi; Türkiye'nin jeopolitik konumunu kullanarak daha kaliteli bir hayat olduğunu düşündükleri Avrupa'ya geçiş için bir durak noktası olmasıdır. Üçüncüsü; Avrupa'nın göçmenlere sert tavrından dolayı Türkiye'ye yakın Batı ülkelerini hedef almışlardır. Diğer sebep ise Türkiye'nin çevresindeki ülkelere göre iş bulma amacıyla göç hareketinin hedefi olmasıdır. Tarihi süreçte göç olgusundan dolaylı veya doğrudan etkilenen Türkiye, Cumhuriyetle birlikte ulusçu politikalar çerçevesinde göçü yönetmesine rağmen son yıllarda göçün şekli ve türü değişmiştir. Avrupa'ya geçmek isteyen Asya ve Afrika kaynaklı göçlerle birlikte Irak ve Suriye iç savaşından gelen sığınmacılara maruz kalmıştır. Bu insanların şehirlere dağılması ile hem merkez hem yerel otoriteler sorumlulukları artmıştır. Göçle mücadelede hükümet politikaları üretilerek yasal düzenlemelerle kurumlar oluşturulmuştur. AB üyeliği sürecinde eş güdümlü göç ve mülteci politikaları için ulusal eylem planları, strateji belgeleri oluşturulduğu görülmektedir (Demirhan ve Aslan, 2015). Mart 2011'de sınır komşumuz Suriye'de başlayan iç savaş süresince yüz binlerce insanın ölmesine, milyonlarca insanın da başka ülkelere göç etmesine neden olmuştur. Suriye'ye komşu ülkeler olan Türkiye, Ürdün, Lübnan, Irak ve Mısır beş milyonu aşkın sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye ise "açık kapı politikası" uygulaması sonucunda bu süreçten en fazla etkilenen ülke olmuştur (Emin, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planlarında da göç hususuna değinerek yöntem ve şekil geliştirmiştir. Kalkınma, ülkeler için yerli ve/veya yabancı kaynakların kullanımıyla ulaşılmak istenen hedeflerden birisi olmaktadır. Tarih içerisinde iktisadi hedeflerle ilişki içerisinde bulunan bu amaç, tarih içerisinde farklı değişimlere uğramış ve çeşitlenmiştir (Çelik ve Çetiner, 2019). Ekonomi, istihdam, eğitim, kültür, turizm, sağlık, güvenlik, maliye, kent yönetimi gibi konular bir perspektif sunan metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk defa 1963 yılında hazırlanan Beş Yıllık Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1963-1967) ile birlikte 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı dâhil olmak üzere 10 adet Kalkınma Planı hazırlanmıştır. Bu planlarda göç bölümünde genellikle iç göç ve iç göçün getirdiği sosyal, politik, eğitim ve sağlık alanlarına yönelik hedefler belirlenmiştir. On Birinci Kalkınma Planında gündemimizde olan Suriyeliler ve diğer göçmenler sorununa

değinilmiştir. Yapılması planlanan uygulamalar, iyileştirmeler, Bakanlıkların politikaları hakkında bilgi verilmektedir.

On Birinci Kalkınma Planında (2019-2023); mad. 660, 661,662'de Türkiye'ye yönelik uluslararası göç politikalarına yer verilmiştir. Göç Yönetiminde kurumsal yapının sağlamlaştırılması, Göç Strateji Belgesinin çıkarılması, yabancı uyrukluların sosyal ve ekonomik hayatla bütünleştirilmesine yönelik politikaların üretilmesi amaçlanmıştır. Göç çalışmalarında üniversitelerin destekleneceği, geçici koruma ve uluslararası koruma kapsamındakilere yönelik yardım fonlarının etkisinin artırılmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Onuncu Kalkınma Planında (2014-2018); mad. 46 göç konusuna batılı ülkelere göç ve iç göç açıklamasına yer verilmiştir. Göçmen iş gücünün ekonomiye etkisine değinilmiştir. Türkiye'nin göç alan bir ülke olmasıyla güvenilir veri kaynaklarının oluşturulmasına önem verileceği ve sığınmacıların eğitim, sosyal uyumlarının destekleneceği belirtilmiştir. Göç takip sistemi ile düzenli ve düzensiz göçmenlerin denetleneceği ifade edilmiştir. Mad.348'de göçmenlerin hukuki güvencelerinin sağlanacağı belirtilmiştir.

Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013); iç göç ve yasa dışı göçlerin olumsuz etkilerine karşı alınacak önlemlere yer verilmiştir. Sosyal ve kültürel hayatın göçlerden etkilenmesi ve istihdamda etkisine değinilmiştir. Yasadışı göç ve iltica sorunları ile mücadele için Göç ve İltica Teşkilatının kurulacağı belirtilmiştir.

Sekizinci Kalkınma Planında (2001-2005); daha çok ülke içi hareketlilik yer almaktadır. Verilen göç değerlendirilmektedir. Türkiye'ye yönelen göç yer almamaktadır.

Yedinci Kalkınma Planında (1996-2000); diğer Planlarda iç göç, yasa dışı göç, iltica sorunlarına kısmen değinilmiştir. İç göçle birlikte şehirleşme, sosyal hayat, ekonomi, eğitim alanlarında dengelenmenin önemi vurgulanmıştır. Sığınmacılar ve kaçak işçilerin gelmesi, verilerin sağlıklı olmamasının sorun teşkil ettiği belirtilmiştir.

Altıncı Kalkınma Planında (1990-1994); iç göçlerin yaşanması ve şehirlerarası dengenin sağlanması, bölgeler arası göçlerin yönetilmesi öne çıkmaktadır.

Beşinci Kalkınma Planı (1985-1989); iç göçlerin yaşandığı illerde sağlık, eğitim, barınma tedbirlerinin alınması ve büyük kentlere göçün azaltılması hedeflenmiştir.

Dördüncü Kalkınma Planı (1979-1983); iç göçlerde düzenlemeler yer almaktadır. Yurt dışına işçi göçünün verilmesi ve Beyin göçü verilmesi değerlendirilmiştir.

Üçüncü Kalkınma Planı (1973-1977); Avrupa'ya işçi göçüne değinilmiştir.

İkinci Kalkınma Planı (1968-1972); İç göçlerin şehirleşmeyi etkilemesi yer almaktadır.

Birinci Kalkınma Planı (1963-1967); Ülkeye gelen göçmenlerin nüfusa etkisinin önemsiz olduğu yer almaktadır. İlerleyen yıllarda göçlerin önemli olmayacağı ifadesi ile geleceğine yönelik tahmine yer verilmemiştir. İç göçlerin etkisi değerlendirilmiştir.

2.8. Türkiye'nin Göç Yönetiminde / Yönetişiminde Kurumların İşlevi

Göç yönetimi; sınır ötesinden gerçekleşebilecek göçlerin aşamalı ve uygarca yönetilmesi için devlet kurumlarının iş birliğini gerektiren ulusal imkânlarla kurulan sistemli bir yapıyı ifade eder. Göç yönetişimi ise göçün düzenlenmesi ve göçmenlerin korunması amacını güden milli politika ve uygulamalarla devlet düzeyinde sınır ötesi faaliyetleri de içerir. Türkiye'de de göç yönetişimi ile ilgili yapılanma 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu kanunun çıkarılması ile uygulamada yaşanan belirsizlikler giderilerek göç yönetiminin kurumsallaşmasında önemli bir adım atıldığı görülmektedir (Aktel ve Kaygısız, 2018).

MEB, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası antlaşmalar doğrultusunda çocuk haklarının korunması ve önlemler alınması için gerekli çalışmaları yapabilmektedir. 2011'den itibaren Suriye'den başlayan göç dalgasında ilk olarak sınır şehirlerimizde kamplar kurulmasıyla bu kamplarda Geçici Eğitim Merkezleri kurularak okul çağındaki Suriyeli öğrencilere kendi dillerinde ve kendi müfredatlarında eğitim verilmesini sağlamıştır. GEM' lerde Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmeme sorununu Suriyeli öğretmenler tarafından kendi dillerinde eğitim verilerek aşılmaya çalışılmıştır. Kısa vadede geri dönecekleri varsayılsa da tam tersi bir durum oluşmuş ve sayıları giderek artan Suriyeliler için yeni yöntemler denenerek eğitim sorunu çözülmeye

çalışılmıştır. MEB bu yönde 2013 yılında yabancı uyruklular için yönetmeliklerde değişiklik yapmıştır. 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Statüsü ile Suriyelilerin eğitim, sağlık kurumlarına erişimi sağlanmıştır. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyelilerin eğitiminde standartlar belirlenerek güvence altına alınmıştır. Ayrıca mültecilerin eğitimine yönelik politikaların stratejik planda yer verildiği görülmektedir (Emin, 2016). Suriyelilere kendi imkânları doğrultusunda özel okullarını açma hakkı verilmiştir.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aracılığıyla Yaygın eğitim faaliyetlerini üstlenen bu kurum Suriyeli çocukların eğitimlerinin yanında yetişkinlere yönelik meslek ve el sanatları kursları gibi kurslar açmıştır (Emin, 2016).

Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Bakanlığın göç ve acil durumlarda diğer kamu kurum ve kuruluşları ile eğitim-öğretimde koordinenin sağlanmasında görev alır. İhtiyaçların belirlenmesinde, planlama ve raporlama aşamalarını gerçekleştirir (MEB, 2016).

İçişleri Bakanlığı tarafından mülteciler ve sığınmacılar konusunda Emniyet Müdürlükleri denetim ve tedbir sağlamaktaydı. Yasadışı sınır geçenler tespit edilerek sınır dışı edilirdi (Deniz, 2014).

GİGM, 11 Nisan 2013 öncesinde yabancılar ve göçmenlerle ilgili işlemleri Emniyet Müdürlüğü yürütmekteydi. 6458 sayılı YUKK ile göçmen işlemleri GİGM tarafından yürütüldü. Yazılım sistemleri, donanım ve personel teşkilatlanması ile 81 ilde kuruldu.

AFAD 25 ilde GEM açılmasında önemli görev üstlenmiştir. GEM'lerde Arapça müfredat ile ilköğretim ve ortaöğretim seviyesi sınıflar oluşturulmuştur.

Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı, geçici koruma altındakiler ve diğer koruma altındakilere psikolojik destek sağlamak ve personel eğitimi görevlerini yapar.
Sağlık Bakanlığı bünyesinde Göç Sağlığı Daire Başkanlığı kurularak göç ve mülteci akınları yaşanması durumunda sağlık tedbirleri alarak diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak bu bakanlığın görevidir. Acil durumlarda sağlık planlarının hazırlanması ile uluslararası kuruluşlar ile de beraber çalışarak önemler alır.

Yerel Yönetimler gerçekleşen göç hareketlerinin yönetiminde devlet kurumları ve STK'lardan sonra öne çıkan yapı yerel yönetimlerdir. İç göçlerde ortaya çıkan sorunların başında ekonomik ve fiziksel kaynakların yetersizliği görülürken, sığınma hareketlerinde ve dış göçlerde ise ayrıca sosyal ve kültürel problemler de görülmektedir. Belediyeler mali, kanuni ve toplumsal engellerle karşılaşmakta ve göç sorunlarının çözümünde etkisi zayıf olmaktadır. YUKK Uyum maddesinde kurumlara ve STK'lara yer verilirken belediyeler göz ardı edilmiştir. Göçmenler konusunda sorunlarla direkt muhatap olmalarına karşın belediyeler sınırlı imkânları ile çalışma yapmaktadırlar. Yerel yönetimler sosyal yardımların ulaştırılmasında daha etkin durumdadırlar. STK'larla iş birliği artırılmalı ve eksik kalınan yönlerin geliştirilmesi için alan çalışmaları birlikte planlanmalıdır (Akman, 2018).

STK'ların desteği ile Türkiye, 2011'de başlayan Suriye iç savaşında insanların yaşadığı sorunların çözülmesinde, göçmenlerin toplumsal uyum konusuna ve başta dil öğrenimine katkı sağlamıştır. Beklenmeyen ve büyüklüğü tahmin edilemeyen göç durumuna devlet yönetimi ile birlikte çözüm aramaları ve ortak amaç doğrultusunda hareket etmeleri ile göç yönetiminde STK'ların payı büyüktür. Ekonomi, sağlık, barınma ve sosyal uyum başlıklarında göç edenlere destek sağlamışlardır (Yıldırım, 2019).

Kızılay, Türkiye'de bulunan göçmenlerin acil ihtiyaçlarının giderilmesinde kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.

İŞKUR, Türk vatandaşları ile Suriyelilere proje ve danışmanlık hizmetleri ile dil öğretim kursları, çalışma hayatı eğitimleri gibi imkanlar verebilmektedir. Bu sayede mesleki gelişim sağlanarak niteliklerinin artırılması planlanmaktadır.

2.9. Uluslararası Göçler ve Eğitime Etkisi

Göçmen bireylerin fazla tercih ettikleri ülkelerde göçmen eğitim politikaları ve sorunları tartışılan bir konu olmaktadır (Emin, 2019). Watkins ve Zyck (2014) çalışmalarında Suriyeli çocukların komşu ülkelerdeki eğitime erişimi ve yaşadıkları sorunları incelemişlerdir. Bu çalışmada eğitimin dışında kalan sığınmacı çocukların erken yaşta evlilik, çocuk işçiliği, suça sürüklenme gibi zorlu süreçleri yaşayabilecekleri belirtilir. Suriyeli çocukların çeşitli riskleri barındırması sebebiyle

ilgilenilmesi gereken önemli bir grup olduğu dikkat çekmektedir. Eğitim ihtiyaçları giderilerek risklerden uzaklaştırılması hem bugün hem yarın için olabilecek kişisel ve sosyal sorunların önüne çekilecek bir set görevindedir (Gencer, 2017). Özellikle Türkiye'nin göç yollarındaki rolü değerlendirilerek geleceğe yönelik göçmen eğitimi politikası yapılması ve göçmen çocukların geleceğinin Türkiye'nin geleceğini etkileyeceği çerçevesinde sürdürülebilir düzenlemeler yapılmalıdır. Toplumsal dinamiklerin değişimi eğitimi de bir şekilde etkilemektedir. Politik, ekonomik dengelerdeki değişmeler sosyal hayatı etkilediği gibi istihdam politikaları ve göç politikalarını da etkilemektedir. Dış göçlerin yaşandığı gelişmiş ülkelerin sorunu göçmen çocukların düşük eğitim seviyesinde olmaları ve okul terk etmenin yüksek olmasıdır (Bingöl ve Özdemir, 2014). UNICEF (2007) raporunda Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi vurgulamaktadır. Bu sözleşmede çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması (yaşama, korunma, sağlık) bir haktır ve fırsatlara erişimlerinin de sağlanması (eğitim, oyun, spor) da bir hak olarak ifade edilmektedir. Yavuz ve Mizrak (2016) acil durumlarda mültecilerin eğitimini Türkiye'deki Suriyeliler üzerinden değerlendirmektedirler. Ülkelerin kendi içinde yaşadıkları çatışmalar veya diğer ülkelerle yaşanan savaşlar eğitimin etkilenmesine neden olmaktadır. Bu durumlar trajik sonuçların doğmasına öğrenci, öğretmen veya okul görevlilerin öldürülmesine neden olabilmektedir. Eğitim imkânlarının ortadan kalkması, okulların yıkılması gibi eğitim altyapısının da çökmesine neden olmaktadır. Bu durumlara Ruanda'da yaşanan soykırımda öğretmenlerin öldürülmesi, Bosna Hersek'te okulların yarısının zarar gördüğünü örnek vermektedirler. Aynı çalışmada mültecilerin hayat şartlarının kötü olması ile eğitimin ihmal edilmesi veya niteliğinin düşmesi gibi sorunların da yaşanmasının mümkün olduğu ifade edilmektedir. Eğitimin sağlanmasında araç-gereç, materyal eksikliği, fiziki imkânların yetersizliği, mülteci statüsü sorunu, dil sorunu da ayrıca sorun oluşturmaktadır. Bu sorunlarla baş edilmesinde uluslararası hukuk belgelere dikkat çekilerek eğitim hakkı, insan hakları belgelerinin yasal güvence getirdiği ifade edilmektedir.

Hamilton (2019) mülteci çocukların eğitiminde mülteci ebeveynlerinin konumuna dikkat çekmektedir. Mülteci ebeveynlerini okul içerisine çekebilmek için ebeveynler için eğitim programları ve sosyal yardım programlarının geliştirilmesini önemle belirtmektedir. Okullarda ebeveynleri cesaretlendirme, çocuklarının eğitim

süreçlerini takip edebilmeleri için ev sahibi toplumun dil becerilerinin kazandırılmasını önemli görmektedir. Okulun ders programı, ders seçimi ve diğer eğitsel, sosyal, kültürel aktivitelerden haberlerinin olmasını ifade etmektedir. Ebeveyn ve okul arasında iletişimi ile beklentilerin gerçek bir zemine oturması, uyuşmazlıkların yaşanmasında çözüme yardımcı olması beklenmektedir. Ev sahibi toplumda okula başlayan bir mülteci öğrenci aynı zamanda farklı hedefleri benimseyen, değer ve yaşantısı ile farklılıkları olan bir çevreye de girmektedir (Zhou vd. 2000, akt. Hamilton 2019). Uyum süreci zorbalık ve ırkçılık gibi olumsuzlukların da yaşanması ile izleme süreçlerinin de önemli olduğunu belirterek okulların bu durumları önlemesinde politika ve prosedür geliştirmelerinin değerli olduğunu vurgulamaktadır. Tüm okullarda bunun gerçekleşmesinin zor olacağını ancak güvenli bir okul yaratmak, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinin sağlanmasında gerekli olduğunu da önemli görmektedir.

2.9.1. ABD ve Avrupa'da Göçmen Çocukların Okullaşması

Göçün son yıllarda ulaştığı boyut Kuzey Amerika ve Batı Avrupa toplumlarının baş etmelerinde zorlandıkları bir seviyededir. 20. yüzyılın ortalarında göçmenleri kendi iş gücü kaynaklarında kullanmaları ve teşvik edici bir politika izlemelerine rağmen artık etnik, dini, ırksal çeşitlilik sorun olarak görülmektedir (Castles ve Miller, 2009, akt. Alba ve Holdaway). Göçmen çocukların da ev sahibi ülke çocuklarıyla birlikte eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında ve okullarda eğitim görmelerinin önünde duran engeller çok boyutlu olmakla beraber bu engellerin aşılmasında stratejik planlamalar ve tüm paydaşların, göçmen ailelerin, katılımını ve görüş alınmasını önemli kılmaktadır (Bastiani, 1997, akt. Sakız, 2016). Avrupa Birliği'nde 1971-1972'de devlet başkanlarının olduğu toplantıda göçmen eğitimi konusu ele alınarak eğitim farklılıklarına hoşgörülü yaklaşımı benimsenmiştir. 1976'da ise Eğitim Bakanları Konseyi kurularak eşitsizlikle mücadele, bireylerin kişiliğinin ve sosyal gelişimlerinin sağlanması hedeflenmiştir. Çok kültürlüğe hoşgörülü ile yaklaşımı için öğrencilerin dilsel ve kültürel farklılıklara saygı duymaları ilke edinilmiştir (Terzi, 2005).

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemleri ile bütünleşmelerini sağlamak için Avrupa ülkeleri ikinci dil desteği uygulamasıyla kendi dillerinin öğrenilmesi için politikalar üretmektedirler. Ülkeler genellikle iki yöntemle bütünleşmeyi sağlamaktadırlar. İlki göçmen öğrencinin doğrudan sınıf eğitimine alınması, ikincisi ise dil hazırlık

sınıflarında iletişim için yeterli seviyeye gelerek yarı zamanlı sınıf eğitimidir. Belçika, Lüksemburg, Almanya ve Romanya dil hazırlık sınıfları uygularken, İngiltere normal sınıflarda müfredat uygular. Göçmen öğrencilere okul saatleri dışında bireysel dil desteği ile okula uyumları sağlanmak amaçlanmıştır (İşigüzel ve Baldık, 2019).

2.9.2. Göçmen Eğitiminde Başarılı Uygulamalar (Almanya ve İsveç)

Almanya 1960'lardan itibaren ciddi olarak göç hareketliliğinden etkilenmiştir. 2012 yılında elde edilen verilerine göre Almanya nüfusunun %8'ini vatandaşlık alan yabancılar oluşturmakta ve toplamda ise nüfusun %20'si göçmenlerden oluşmaktadır. 2014'te ise göçmen çocuklar nüfusta kayıtlı olan çocukların %33'üdür. Almanya nüfusunda göçmenlerin büyük bir bölümünü Türkler, Polonyalılar, İtalyanlar ve Romenler oluşturmaktadır. Almanya'da göçmen çocuklar için uyum stratejileri geliştirilmiştir. Örnek olarak bu stratejilerden biri "hoş geldin" sınıflarıdır. Bu sınıflar ile ilk ve ortaöğretim kademesinde göçmenlerin dil öğrenmeleri sağlanmaktadır. Sonraki dönemlerde normal sınıflara alınarak toplumsal bütünleşmenin oluşması beklenmektedir. Eğitim finansman desteği ile personel eğitimi öncelikler arasındadır. Okulöncesi eğitimde de yine dil eğitimi verilir. Okul yıl sonunda test yaparak başarılı olanları üst sınıfa devamına ortam hazırlarken başarılı olamayanlar bir yıl daha dil desteği almaktadır. Ayrıca eğitimin her aşamasında dil desteği verilerek mezuniyetten iş hayatına geçişte de bu desteğe devam edilmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde sınıfın beşte biri göçmenlerden oluşmuşsa dil destek sınıfları da açılabilmekte öğretmen yetiştirme programlarında kültürlerarası eğitim boyutuna önem verilmektedir (İşigüzel ve Baldık, 2019).

İsveç uzun yıllar boyunca göçmen ve mülteci alımı yapmıştır. 2010 yılındaki verilere göre İsveç nüfusunun %15'i yabancı uyruklulardan oluşmaktadır (İşigüzel ve Baldık, 2019). Göçmen çocuklar tüm çocukların %34,3'ünü oluşturmaktadır. Bu çocukların eğitim hayatına uyumunu sağlamada dil öğretimi önemsenmekte eğitimle ilgili kararlar merkezden alınmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenleri göçmen çocukların okul sistemine uyumları için eğitim almakta ve öğrencilerin ihtiyaç analizleri yapılarak kaynak ve materyal geliştirmeleri için yetki verilmektedir. Dilin öğretiminde daha fazla zaman ve finansal kaynak desteği sağlanarak farklı yaklaşımlar ve materyal geliştirilmesine önem verilmektedir (Zan, Dağbaşı, Şanverdi, 2021). İsveç'e yeni gelen öğrenciler bilgi ve seviye tespit sınavına alınarak uygun sınıflara

yerleştirilmektedir. İsveççe öğrenmenin temel hedef olduğu sınıflarda 1 öğretmene 10 öğrenci verilerek belirli aralıklarla seviye ölçülerek ulusal analiz yapılır (İşigüzel ve Baldık, 2019).

2.9.3. Göçmen Eğitiminde Uygulamalar

ABD'nin 50 eyaletinden biri olan Kaliforniya'da 3 lisede göçmen öğrencilerin okul zamanlarında karşılaştıkları kapsayıcı ve dışlayıcı durumlar değerlendirilmektedir. Kaliforniya'nın özelliği 1846-1848 ABD-Meksika savaşı sonrası yapılan anlaşma ile zorla alınmasıdır. Bu antlaşma ile dil, kültür ve toprakların korunması güvence altına alınacağı ifade edilse de bu durumun ilerleyen yıllarda istenildiği gibi olmadığı ifade edilmektedir. 1870'lerde devlet okullarında İspanyolca yasaklanmış tarih ve kültür dersleri kaldırılmıştır. İngiliz kültür, medeniyet ve tarihini içeren müfredat uygulanmaya başlanmıştır. Lise öğrencilerinin yarısının, en az bir göçmen ebeveyni bulunmakta, anadili İngilizce olmayan aileler fazladır. Meksikalıların ancak %60'ı liseden mezun olabilmekte ve %20'si üniversiteye kabul için yeterlilik sağlamaktadır. Liselerde bir öğretmene 21 öğrencinin düştüğü Kaliforniya eğitim finansmanı sıralamasında 50 eyalet içerisinde 49. Sırada bulunmaktadır. Meksikalıların yoğun yaşadığı bölgelerden diğer bölgelere öğrenci kayıtlarında İngilizce dil bilgisi yeterliliği aranmaktadır. Yeterlilik sınavında başarılı olamasa da kayıtlarının yapıldığı okullarda İngilizce dil sınıflarına alınmak yerine standart sınıflara kayıtları yapılan öğrencilerin iletişim problemleri yaşamaları sonucu akademik başarılarının da düşük olduğu belirtilmektedir. Başarılı olamayan öğrenciler akranlarından ve eğitim sisteminden uzaklaşarak yasadışı faaliyetlere yönelmektedirler. Kaliforniya'da kültürel çeşitlilik ve birliktelik vurgusu öne çıksa da Meksikalı öğrencilerin dışlandığı ve İngiliz kültürünün yaşandığı aile çocukları tarafından istenilmedikleri dikkatleri çekilmektedir. Meksikalıların istilacı olarak görülmesi göçmen eğitim programlarında Meksika kültürünün önemi vurgulansa da bu uygulamalar başarısız olmasına neden olan önyargıların başında gelmektedir. Göçmenlerin uyumunu zorlaştıran bir diğer etkenin "çeteleşme" olarak görülmesi, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin çetelerin himayesinde olduğu kanısına sahip olmaktadır. Latin kültürü ile İngiliz kültürünün çatışma içerisinde olması uyumu güçleştirmekte ve önyargılar beraberinde çatışmaları, iletişimsizlikler de gruplaşmayı beraberinde getirmektedir (Alba ve Holdaway, 2017).

Hollanda geçmişte göçmenlerin entegrasyonu konusunda örnek ülkelerin başında gelmekteyken günümüzde bu durum farklı bir hal almıştır. Hollanda AB'nin güvenlik politikalarında öne çıkan ülkelerden birisidir. Hollanda dili ve kültürünü bireyin ülkeye göç hareketine girişmeden öğrenmesini isteyen, entegrasyonu ülkeye girmeden sağlamak hedefiyle farklı bir tutum sergileyen ülke olmuştur (Kolbaşı Muyan, 2019). Hollanda 1980'lerden 2000'lere kadar etkili ve başarılı politika üretebilmiştir. Ancak 2000'lerden sonra başlayan ırkçı tutum politikaları da olumsuz etkilemiştir. 1970'lerde yaşanan sorunların çözümü için 1985'te hükümet tarafından "Eğitimde Öncelik Politikası" başlatılarak göçmenlerin yoğun olduğu okullara 2 kat fazla maddi imkân sağlanması hedeflenmiştir. 1980'lerde kendi ülkelerine dönecekleri varsayılan göçmenlere hem Hollandaca hem de anadillerinde eğitim verilmiştir. Geri dönmeyecekleri anlaşıldığında topluma uyum sağlamaları için, ekonomik, demokratik düzenlemeler yapılmıştır. 1990'lardan sonra ikinci dil destek sınıfları ve yeni öğretim yöntemleri uygulanan sınıflar akademik başarıyı getirmiştir. Bu yıllarda Hollanda hükümeti okulöncesi teşviki ile göçmen çocuklara iki dilli bir eğitim imkânı sağlamaktaydı. Topluma katılım için Hollandacanın ikinci dil olarak öğretilmesi ve kültürlerarası eğitim anahtar olarak görülmüştür. 2004'te ise ana dil eğitimi kaldırılarak göçmen uyumunda etkili bir uygulama sonlandırılmıştır. Dil öğretiminin kaldırılması toplumsal uyumu zorlaştırdığı gibi yükseköğretime kaydolabilen göçmenlerin oranını da etkilemiştir. Türk ve Faslıların ev sahibi Hollandalılara göre yükseköğretime girme oranı yarısı kadar azdır. Göçmenlerin büyük kısmı Türk ve Faslılardan oluşan okullarda göçmen öğrenci oranı %40'lara ulaştığında Hollandalı aileler çocuklarını aynı okula göndermek istememişlerdir. Devlet okullarında göçmen oranı %70'leri geçmesi durumunda kara okul olarak etiketlenmiştir. Geçmişte uygulanan ve göçmenlerin eğitim hayatını olumlu yönde değiştiren politikaların son bulmasıyla artık marjinal eğilimlerin artışa geçtiği bir ülke olmuştur (Alba ve Holdaway, 2017).

2.9.4. Türkiye'deki Göçmen Çocukların Eğitime Katılımı ve Sorunlar

Türkiye bugün geçmişte olduğundan daha fazla dış göç sorunu ile mücadele etmektedir. Özellikle komşu ülkelerden Batıya transit geçiş için bekleyenler ve Suriye, Irak, Afganistan, Türkmenistan, İran vatandaşları da bir amaçla Türkiye'ye gelmektedirler. MIPEX (Migrant Integration Policy Index, 2014) verilerine göre

Türkiye göç almaya devam etmesine rağmen yasal prosedürlerin işletilmesinde göçmen eğitiminde yetersiz kalmıştır. Göçmenlerin eğitiminde yönlendirmenin sağlanamadığı, okulların bu sürece hazırlanmadığı ve öğretmen eğitiminde çok kültürlülüğün verilemediği belirtilmiştir (Ereş, 2015). Yaylacı vd. (2017). Devlet, sığınmacıların ve mültecilerin eğitimlerini üstlenerek ev sahibi toplumla uyumlu bir bütünlük sağlamayı amaçladığını belirterek geleceğin temellerinin atılmasında zamanın önemini vurgulamışlardır.

Emin (2019) Türkiye'deki Suriyeli Çocukların eğitimi konusunda hazırladığı çalışmasında geniş bir kaynak sunarak bilgi vermiştir. 2011'den itibaren Suriyeli çocukların eğitime erişimleri için çok fazla çaba harcandığını ancak resmi politikanın 2014'te verilen Geçici Koruma Statüsü ile sağlandığını belirtir. Burada yaşanan gecikmenin sebebi ise Suriye'de yaşanan iç çatışmaların kısa süreceğinin düşünülmesi ve kısa süre sonra Suriyelilerin ülkelerine dönecekleri varsayımıdır.

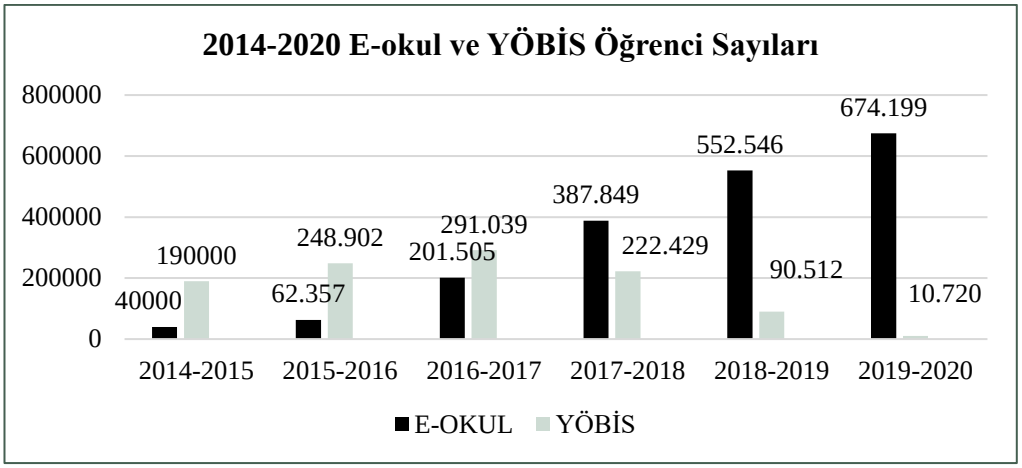
2014'te çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği ve MEB tarafından çıkarılan Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile Suriyeli çocuklar devlet okullarında veya GEM'lerde eğitim almaya başlamışlardır. Eğitim kurumları yolu ile Türkçe öğrenilmesi, Türkiye'nin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlamaları için çaba gösterilmiştir. Türkiye'de bulunan Suriyelilerin önemli bir kısmı okul çağındadır. Yürütülen politikalar ile 1,5 milyon civarı okul çağı Suriyeli çocuğun yarıdan fazlası eğitime erişmiştir.

MEB 2013 yılında "Türkiye'de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" genelgesi ile Suriyeli öğrenciler için eğitim verme durumuna uygun ortamların tespiti ve oluşturulması amaçlanmıştır (Emin, 2019). Yine 2013'te Suriyeli öğrencilerin okullaşmasını sağlamak için "Türkiye'de Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" genelgesinde dikkat çeken unsurlar bulunmaktadır. Bu genelgede Suriyeli çocukların eğitim kayıplarının önüne geçilmesi, MEB'in koordinede sorumlu olması, öğretmen ihtiyacının giderilmesi ve Arapça bilenlerin görevlendirilmesi, müfredatın MEB gözetiminde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması, Türk vatandaşı olanların istekleri halinde devlet okullarına geçişi, Türkçe dil öğretim desteği, oturma izni olanların devlet okullarına kayıt

yaptırabilecekleri bu genelgenin özetidir. Bu genelgelere erişim sağlanamamıştır, Bakanlık sitesinde mevcut olmadığından Emin (2019) kaynağı dikkate alınmıştır.

Şekil 2.2

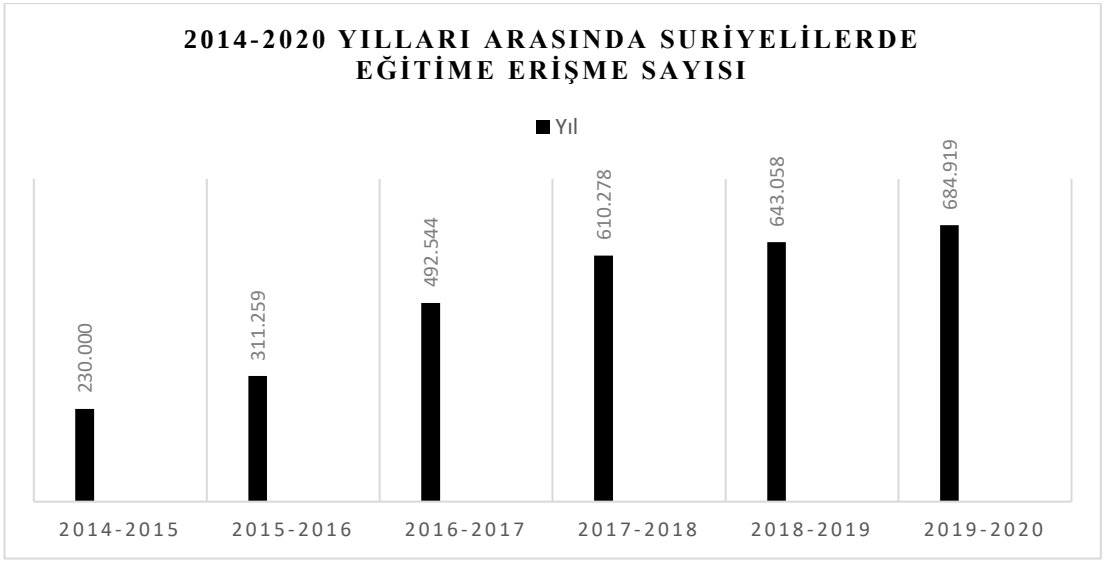
E-okul ve YÖBİS Verileri



HBÖGM Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı (2020) verileri incelendiğinde Şekil 2.3'te grafikte sunulduğu gibi 2014-2020 yılları arasında Türkiye'de eğitime erişimi sağlanan Suriyeli sayısı yer almaktadır. Şekil 2.2'de E-okul ve YÖBİS verileri incelendiğinde bu sayının her yıl daha da arttığı görülmektedir (MEB, 2020).

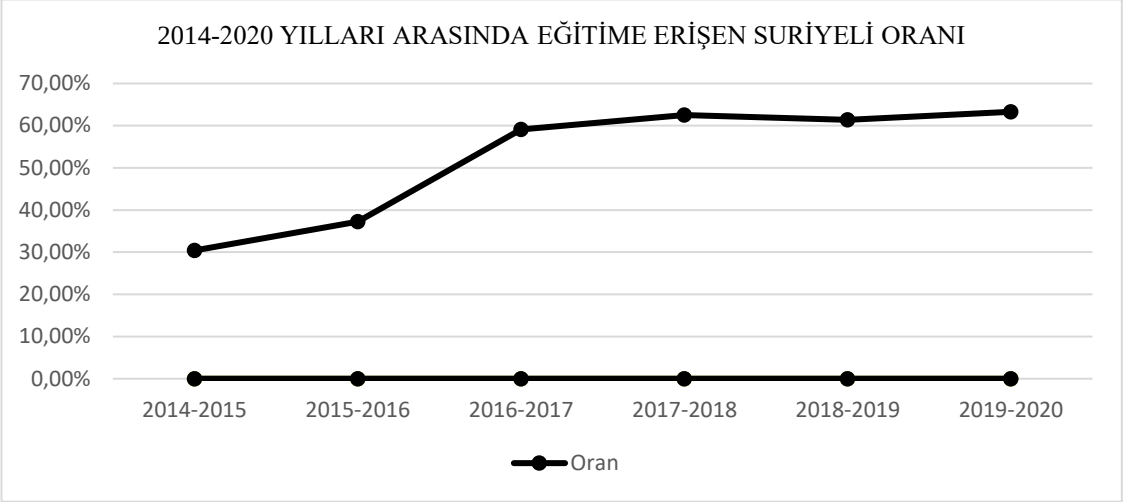
Şekil 2.3

Eğitime Erişebilen Suriyeli Sayısı



Şekil 2.4

2014-2020 Yılları Arasında Eğitime Erişebilen Suriyeli Oranı



Atasü-Topçuğlu (2013) çalışmasında Türkiye'de göçmen çocuk profilini araştırmıştır. MEB verilerinde Irak, Afganistan, Özbekistan, Bulgaristan, Azerbaycanlı çocuklar ilk ve ortaöğretimde yabancı uyrukluların çoğunluğunu oluşturmaktadırlar. Tüm yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise 12081'dir. Ancak bu sayının içerisinde diplomat görevlilerinin çocukları da bulunmaktadır. İnsan Haklarının korunması amacıyla uluslararası antlaşmalar imzalanmıştır. Sığınma durumlarında ülkelerin sorumluluklarını belirleyen bu belgeler ve sözleşmelerde göçmen çocukların eğitimi de önemli görülmüştür. Türkiye'nin de imzaladığı B.M Çocuk Haklarına Dair sözleşme 28. Maddesinde tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlanır ifadesi ile sınırları içerisinde bulunan sığınmacılara kendi vatandaşlarına sağlanan imkânları sağlamak zorundadır.

Atasü-Topçuoğlu (2013, s.25) göçmen çocukların hakları konusunda açıklamaları Tablo 2.5'te sunmuştur.

Tablo 2.5

Çocuk Hakları

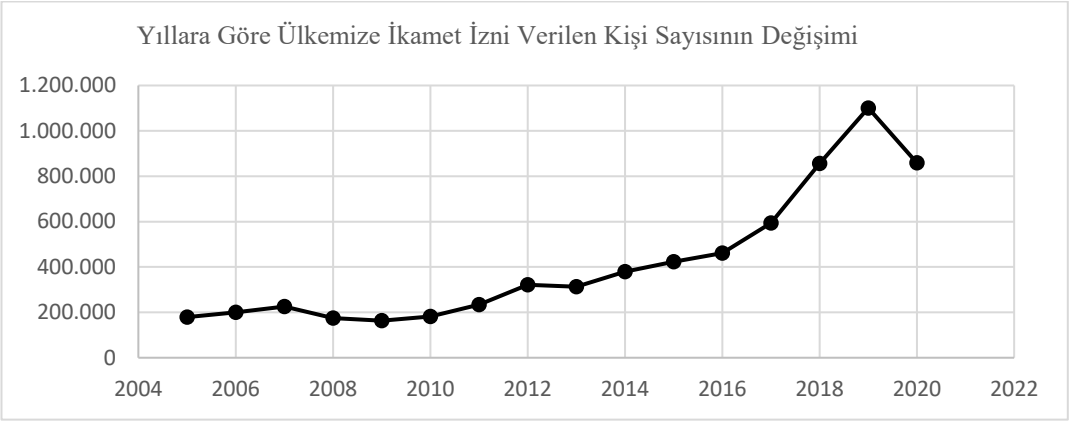
Uluslararası Hukuk Belgesi	**Göçmen Çocuklara Getirdiği Haklar**
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)	Göçmenlere eğitim hakkının sağlanması
Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960)	Çocuklar zorla çalıştırılamaz ve suç karşısında gerekli tedbirleri devletler alır, Her çocuk korunma hakkına sahiptir.

Birleşmiş Milletler Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi (1966)	Çocuklar ekonomik ve sosyal istismardan korunur
Birleşmiş Miletler Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966)	Çocuk evlilikler yasaklanmıştır, cinsiyetler arası eşitlikler sağlanır.
Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (CEDAW)	Göçmenlerin aile birliğinin sağlanması,
B.M. Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme	Çocuk evlilikleri yasaktır
Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi	Çocuk hakları güvenceye alınır.
Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı	Çocuklar insan ticaretinden korunmalı çocukların cinsel istismardan korunması ve ilgili personel eğitimi sağlanır.
Sınıraşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesine Ek İnsan Ticaretinin Özellikle Kadın ve Çocuk Ticaretinin Önlenmesine, Durdurulmasına ve Cezalandırılmasına İlişkin Protokol	Çocuk işçiliği yasaktır
Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve Cinsel İstismardan Korunması Sözleşmesi	Çocuklar zorla çalıştırılamaz, çocuk ticareti engellenir.
ILO Sözleşme No.182 Çocuk İşçiliğinin en Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması için Yasaklama ve Acil Eylem Sözleşmesi	Tüm insanlar yaşama hakkına sahiptir, Irk ve etnik kökeninden dolayı ayrımcılığa maruz kalamazlar, Sığınma ve geri göndermeme hakkı korunur

Türkiye'ye göçmenlerin düzenli (ikamet izni) ya da düzensiz (yasadışı girişler, kaçaklar) olarak değerlendirildiğinde Azerbaycan, Afganistan, İran, Kazakistan, Irak gibi ülkelerden uzun süreli ikamet izni almak için gelenler bulunmaktadır. 2011 yılında 217.206 kişiye ikamet izni verilmiştir (Atasü-Topçuoğlu, 2013). Toplam sayıları 869.735 olan (09.12.2020 tarihi itibariyle) yabancı ülkelerden Türkiye'de yasal olarak bulunma izni alan bireylerin bilgisi yer almaktadır. İkamet izinleri çeşitlerine göre (Kısa Dönem, Öğrenci, Aile İkamet İzni) sınıflandırıldığında en çok Suriye, Irak ve Türk Cumhuriyetlerin vatandaşları olduğu görülmektedir.

Şekil 2.5

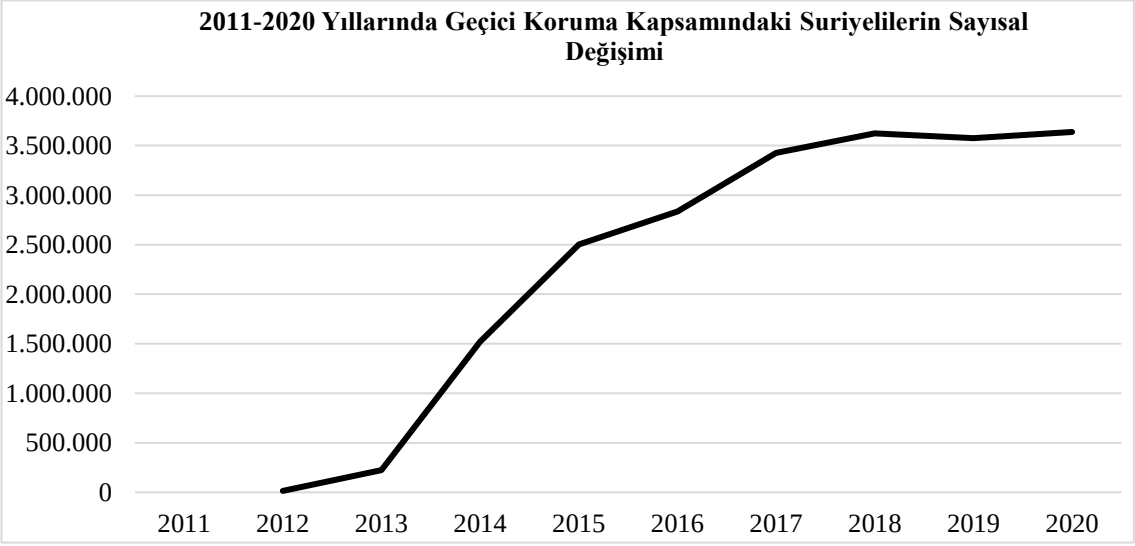
Yıllara Göre İkamet İzni Verilenlerin Sayısal Değişimi



2021 verileri incelendiğinde, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü web sayfasında Türkiye'de Aralık itibariyle 3,6 milyondan fazla Suriyelinin geçici koruma kapsamında bulunduğu görülmektedir. Şekil 2.5 'te ve Tablo 2.6'da görüldüğü üzere 2012 yılında 14 bin civarı olan Suriyeli sayısı 2018'den itibaren yatay bir seyir izlemiş ve sayı 3,6 milyon civarında devam etmektedir (GİGM, 2021).

Şekil 2.6

2011'den İtibaren Suriyelilerin Sayısal Değişimi



Tablo 2.6

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Sayısı

Yıl	Bin Kişi
2012	14.237
2013	224.655
2014	1.519.286
2015	2.503.549
2016	2.834.441
2017	3.426.786
2018	3.623.192
2019	3.576.370
2020	3.641.370
2021	3.723.674

Türkiye'de Suriyelilerin eğitiminde gerekli adımlar atılsa da olumsuz durumların devam ettiği dikkati çekmektedir. Özellikle Suriye'ye komşu illerde kamp içi okullaşmayı sağlamada ve diğer şehirlerde okullaşmanın sağlanmasında ayrılıklar sürmektedir. Tanrıkulu (2017, s.131) Suriyeli öğrenciler sorununa değinerek şu bilgileri paylaşmıştır:

> "*Suriyeli öğrencilerin eğitiminde iki farklı kategorinin olduğu bilgisini vermektedir. Geçici Eğitim Merkezleri ve devlet okullarında 2015-16 eğitim-öğretim yılında 311.259 Suriyeli çocuk eğitim almıştır. 62. 357 bin çocuk devlet okullarına giderken, 248.902 çocuk kamp dışında (389 GEM) ve kamplarda (36 GEM) toplam 425 GEM'de eğitimlere katılmıştır*."

TEDMEM (2019) raporunda Göç ve Eğitim başlığı altında Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan eğitim faaliyetleri hakkında bilgi verilmektedir. 2016'da başlayan PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesinde erken çocukluk eğitimi, dil eğitimi ve telafi eğitiminin sürmesine dikkat çekilmektedir. Çocukluk eğitiminde 20.000 Suriyeli ve 20.000 Türk öğrenciye ilkokula başlama öncesinde eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu eğitimin amacı okula uyumu artırmak, sosyal becerileri geliştirmek ve okulöncesi eğitim almayanlar için fırsat eşitliği sağlamaktır. Çocukların bu dönemde kırtasiye ihtiyaçları ise AB fonundan karşılanmıştır. Telafi eğitimleri ise 9-18 yaş arasında olup hiç okula gitmemiş Suriyeliler için yapılmıştır. Burada Türkçe ve Arapça becerilerini

geliştirmek hedeflenmiştir. Emin (2016, s.17) çalışmasında tek tip bir uygulamanın olmadığını, zaman içerisinde farklı prosedürlerin de devreye alınarak sadece devlet mekanizmaları değil sivil unsurların da eğitimde yer almalarına kolaylık sağlandığını belirtmektedir.

Tablo 2.7

Suriyelilere Sağlanan Eğitim İmkanları

Suriyelilere Verilen Eğitim Hizmetleri
• Kamp İçi Eğitim • Kamp Dışı Eğitim Geçici Eğitim Merkezleri MEB Devlet Okulları • Suriyelilerin Açtığı Özel Okullar

Uğurlu (2018) yabancı uyrukluların eğitimi hakkında MEB kaynaklarına atıf yaparak hukuki statüleri ne olursa olsun göçmen çocukların eğitime devam etmelerinin sağlandığına dayanak göstermiştir.

Göçmen çocukların okula kayıtlarında ellerinde bir belge yoksa MEB tarafından komisyon kurularak sınıf tespiti sonucunda kayıtları sağlanmaktadır. Diğer bir yöntem ise yaş ölçüt alınarak devlet okullarına kayıtları yapılmaktadır. Türkiye Suriye ile olan sınır kapılarından geçenleri geri göndermemiş ve sınırdan girenlerin sayısı her geçen yıl daha da artmıştır. Bu artışlar neticesinde çocukların eğitim durumu sorun olmaya başlamıştır (Erdem, 2017).

Tablo 2.8

Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Sayısı

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	2.006.891	1.724.137	3.731.028
0-4	263.378	245.866	509.244
5-9	293.505	275.660	569.165
10-14	220.597	207.231	427.828
15-18	139.313	119.313	258.626
19-24	286.117	215.557	501.674
25-29	223.077	161.897	384.974
30-34	168.221	122.088	290.309
35-39	126.222	98.849	225.071
40-44	86.253	75.200	161.453
45-49	58.465	57.156	115.621
50-54	46.379	45.238	91.617
55-59	35.290	35.341	70.631
60-64	23.264	24.021	47.285
65-69	15.153	15.997	31.150
70-74	8.954	9.864	18.818
75+	8.748	11.460	20.208

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü belirli aralıklarla güncellenen tablolarda kayıtlı yabancı uyrukluların sayısı vermektedir. Bu tabloda özellikle 5-18 yaş aralıklarının eğitime katılımı, yeni doğan Suriyelilerin sayısının artması ile eğitime erişimlerinin takibinin yapılması önemli görülmektedir.

Şekil 2.7

Yıllara Göre UKK Başvurusu



Atasü-Topçuğlu (2018)'nun çalışmasında ve Göç İdaresinden alınan verilere göre Türkiye'de sığınmacıların üçte biri kadarı çocuktur. Örneğin; Afganlıların dörtte biri, Iraklıların ise yarısı kadarı çocuk nüfusa sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır (GİGM,2021).

Tablo 2.9

Yıllara Göre UKK Başvuru Sayısı

Yıl	Bin Kişi
2012	17.925
2013	29.678
2014	30.311
2015	34.112
2016	64.232
2017	66.167
2018	112.415
2019	114.537
2020	56.417
2021	31.334

2.10. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okullaşmasının Önemi ve Alanda Yapılan Çalışmalar

Devletler kitlesel göçlere maruz kaldığı andan itibaren sosyal uyum politikalarını uygulamaya başlamakta ve birtakım hak ve statülerle destek sağlanmaktadır. Zorunlu gerçekleşen sığınmacı ve mülteci hareketlerinde ani gelişen durumlara karşı hem ev sahibi toplum hem de göç edenler için sosyal uyumu sağlama önemli görülmektedir (Koçan ve Kırlıoğlu,2020). Topluma entagrasyonun doğrudan ve direkt sağlanabilme imkanı ise eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim ve okullaşma ile bireyler toplumsal hak ve ödevlerini öğrenerek diğer insanlar ile birlikte yaşamanın kurallarını öğrenmektedirler. Birey, okul ve sınıf içi eğitimi ile başlayan insanlara saygı duymayı, insanlarla iletişim kurabilmeyi topluma katılımla genişletmektedir. Çubukçu ve Gültekin (2006) ilköğretim kademesini tüm vatandaşların sahip olması gereken bilgi ve becerilerin öğretildiği, sorun çözme becerilerinin kazandırıldığı, toplumsal uyum ve toplum kurallarının kazandırıldığı bir dönem olarak ifade etmektedir. Bu dönemde bireyler çevre ile ilişki kurarak topluma sağlıklı bir uyum gerçekleştirerek temel hak ve görevlerini kazanmaktadırlar.

Yer değiştirmiş bir topluluğun üyeleri barınma, beslenme, temizlik gibi temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra genellikle eğitim ihtiyaçlarının da karşılanması için çaba gösterirler. Pakistan'a (1993, 1994-Afganistan mültecileri) ve Tanzanya'ya (1996-Burundi mültecileri) hareket eden mülteciler ilk başlarda kendi çabaları ile eğitim olanaklarını sağladılar. Ancak eğitim temel bir hak olarak sistemli olması için ev sahibi ülkenin sorumluluğuna verildi (Sinclair,2001). Eğitim sistemine dâhil olan göçmen çocukların, dezavantajlı geçmişlerinin telafisi sağlanarak toplumsal harekete katılma ve fırsatlardan yararlanmalarına imkân verilir. Birçok çocuk ise düşük eğitim seviyesinde ebeveynlere sahiptirler. Ev sahibi toplumlar ise okul yolu ile göçmenlere fırsatlar sunarak, göçmenlerin ve ailelerinin ekonomik statülerinin iyileştirilmesinde bir araçtır. Yapılan çalışmalarda ailesinde okuma-yazma bilmeyen göçmen çocuklar, üniversite diplomasına sahip olabilmekte, eğitim hayatında başarıyı yakalayabilmektedir (Alba ve Holdaway, 2017).

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır." denilmektedir (MEB, 1973, mad.4). Milli Eğitim Temel Kanununda eğitim içerisinde genellik ve eşitlik ilkesini karşılayan

temel kavram kapsayıcı eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimde ise sebepleri ne olursa olsun dezavantajlı öğrencilerin akranları ile normal eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri hedeflenir. Kapsayıcı eğitim sayesinde farklı kültürler kaynaşır ve eğitim ortamında birlik sağlanır (Kırılmaz, 2019). Kapsayıcı eğitimde ise eşitlikçi bir okul eğitimi yer alır. (UNİCEF, 2017). Kapsayıcı eğitimde "engellilik" durumu baskın ifade gibi görünse de tüm farklılıkların sisteme dâhil edilmesi ve hoşgörülü bir yaklaşım savunulmaktadır. MEB son yıllarda öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla kapsayıcı eğitim seminerleri düzenlemiştir. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitim eksiklerinin karşılanması, Türkçe öğretimi, okula uyum, fiziki imkânların iyileştirilmesi ve öğretmen becerilerinin geliştirilmesi önemsenmiştir (Kırılmaz,2019). Bu plan doğrultusunda eğitimin birleştirici işlevi öne çıkarılmıştır.

Kolukırık ve Çalhan (2020)'ın çalışmasında eğitimin göçmenler üzerinde olumlu etkileri belirtilmiştir. Göçmen çocukların eğitime ve topluma katılmaları, uyum sağlamaları için devletlerin çalışma yapmalarının zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim ile uyum ve arkadaşlık, ev sahibi toplumla iletişimi, psikolojik dayanıklılığı artırdığını belirtmişlerdir. Eğitimin önemli bir işlevi ise ırk ayrımcılığını azaltması ve eğitim sayesinde göçmen ön yargısının azaltılmasını sağlamaktır (Baker, 2011, akt. Ereş, 2015). Kiremit vd. (2018) göçmenlerin dil bilmemeleri en başta gelen sorun olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda eğitim ortamlarında iletişim kuramama ve derse katılamama gibi sorunlar doğmaktadır. Çözüm önerisi ise göçmenlere uyum sınıfları açılması, okullarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere alınarak etkili bir sınıf yönetimi sağlamaları amaçlanmalıdır.

Özcan (2019) Gençlik ve Spor Bakanlığının sosyal uyum projesi kapsamında Suriyeli, Afgan ve Iraklı göçmen öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı yabancı uyrukluların yaşadıkları travmaların sosyal çevre desteği ile etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Yabancı uyrukluların uyumu ve toplum ile doğru iletişimi kurabilmeleri için devlet ve halk ortak bir anlayışla hareket etmeli, bilgi kirliliği önlenmeli, sosyal destek mekanizmaları etkin olmalıdır. Hem psikolojik uyum hem de kültürel uyum açısından sosyal destek sağlanması göçmenlerde anlamlı bir farklılık meydana getirmektedir.

Yaylacı vd. (2017) çalışmalarında sığınmacıların okullaşma sürecinde eğitim dışı ihtiyaçlarının okul idarelerinin yerel unsurlardan destek alarak bu çocuklara verildiğini belirtir. Kimliğe sahip olamayanların okula gidemeyişlerinde, dil ve iletişim sorunlarının yaşanması, yerel halkın mültecilere bakışı ve mültecilerin uyum sorunları yaşamaları hala büyük bir engeldir. Dil sorunu aşılması gereken en önemli sorun alanıdır. Çünkü sosyalleşmeye engel yaratır ve kişide içe kapanma, kaygı, duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir. Diğer bir sorun alanı ise mültecilerde küçük yaşta evlenme ve çocuk işçiliği gibi nedenlerle okula devamsızlık görülmektedir.

Roucek (1961) göçmen entegrasyonunu sağlamada eğitimin etkisi ve dil öğretiminin önemi üzerinde durmuştur. Şahin ve Şahin (2020) savaş ve göç yaşayanların uyum sürecinde ve sosyal sorunların çözümünde eğitimin önemini vurgulamıştır.

Er ve Bayındır (2015) sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yaklaşımı hakkında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mülteci çocuklar konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirterek göçmen sorununa eğitimciler açısından yaklaşmıştır. Günlü vd. (2020) yaptıkları çalışmada okullarda görev yapan Psikolojik Danışmanların mültecilere yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerini incelemişlerdir. Görüşme yapılan psikolojik danışmanların yabancı uyruklu öğrencilere yönelik travmayla baş edebilme becerileri, yas danışmanlığı ve psiko-sosyal müdahale konularında çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalarla yabancı uyruklu öğrencilerin uyumları ve sosyal ilişkilerinde olumlu bir ivme kazandığı belirtilmiştir.

Şeker ve Aslan (2015) göçmen anne-babaların eğitim sürecini takip etmelerindeki eksiklikler, çocukların dil öğrenme sorunları, kendi ülkelerindeki eğitim kazanımlarının düşük olması, geldikleri okulda onlara karşı tutumlarda sorunların olduğunu tespit etmişlerdir. Göç sürecini her çocuk ebeveyni ile bitiremeyebilir. Özellikle refakatsiz çocukların ya da babanın işsiz olduğu ailelerdeki çocukların maddi sıkıntılardan dolayı dilencilik yapma, mendil satma, pazarda poşet taşıma, su satma gibi nedenlerden dolayı okullarına devam etmedikleri görülmektedir (akt; Korkut, 2018).

Karaağaç ve Güvenç (2019) e göre mülteci çocukların motivasyonlarında bozulma, dil öğrenimi, okuma-yazma zorlukları, akran etkileşiminde sorunlar, özgüvenin düşük

olması, öğretmenin kaygılı yaklaşımı, hiperaktivite, mutsuz olma, travma sonrası stres bozukluğu yaşamaları çalışmanın önemli bulguları arasında olduğunu belirterek eğitimin işlevini işaret etmektedir.

Mülteci ve göçmen çocukların eğitimini araştıran çalışmalara bakıldığında ortak noktalar dil ve iletişim sorunlarını çözmeden ciddi bir uyum sürecinin başlamayacağıdır. Eğitim ile okullaşma süreçlerini yaşamaları ve sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri, yasa dışı veya zarar görecekleri eylemlerden uzak tutulmaları sağlanabilir. Ev sahibi öğrenciler de empati yaparak bu süreçleri yaşayan akranlarına yardımsever ve dayanışmacı davranışlarla olumlu benlik algılarını geliştirebilirler.

Pala (t.y.) göçmen çocukların akademik ve sosyal uyumlarının sağlanmasında dil becerilerinin önemli olduğu belirtmiştir. Göç yaşayanların zihinsel gelişimi ve dil becerilerinin kesiştiğini, birden fazla dil becerilerinin olmasının doğal olduğunu vurgular.

OECD (2018) raporunda göçmen öğrenciler ile ev sahibi toplum öğrencileri arasında temel farkın matematiksel alandan daha çok okuma alanı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Göçmen öğrencilerin dil öğrenmesinin akademik performanslarında da daha olumlu sonuçlar alınacağını göstermektedir. Türkiye'de benzer sonuçlara ulaşan Aydın ve Kaya (2017) Suriyeli öğrencilerin yerli öğrencilere göre sayısal alanlarda daha iyi olduklarını ancak dil ağırlıklı derslerde aynı başarıyı gösteremediklerini ifade ederler. Bu sonuçlara göre dil öğretimine ağırlık verilmesi ancak potansiyellerinin de ortaya çıkarılması için göçmen öğrencileri desteklemek gereklidir.

Aksoy (2020) Suriyelilerin 2012 yılından itibaren Türkiye'de artan sayılarını göz önüne alarak okul çağındaki çocukların okullaşmasının önemi üzerinde durmaktadır. Okullaşmanın en yoğun olarak ilkokulda olduğuna değinen yazar 382 binlerde olan ilkokul kademesi Suriyeli çocuğun 339 bin civarının okula kayıtlı olduğunu ve bu kademede okullaşma oranının %88,80 olduğunu belirtmiştir. Okullaşmanın sağlanamaması durumunda ise çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik, radikalleşme, marjinalleşme ve toplumsal sorunlar beraberinde gelmektedir. Dil sorunlarının da giderilmesi için okul öncesi eğitime Suriyelilerin de ilgi göstermesinin sağlanmasını ifade ederek ilerleyen yıllarda iletişim sorunlarının en aza indirilmesinin gelecek açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Tunga vd. (2020) Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları literatür taraması ile değerlendirmişlerdir. 2011-2019 yılları arasında akademi ve STK birimlerince yapılan araştırmalara göre ekonomik nedenlerle erken yaşta çalışmaya başlama, tek ebeveynli olma ve kültür farklılığından dolayı karma eğitimin tercih etmemeleri nedeniyle okullaşma oranı düşük kalmaktadır. GEM'lerde verilen eğitimde öğretmen olmayan ancak Arapça bilmesinden dolayı görevlendirilenlerin nitelikli bir eğitim verememesi de yine sorun olan bir konudur. Velilerin okul imkanları ve eğitim sistemi hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaları, Türkçe öğrenmeyi de kendi kültürlerinin kaybedilmesi olarak görmeleri olumsuz özelliklerdir.

Bezci vd. (2020) Suriyelilerin eğitimlerinin entegrasyon sürecine etkisini İstanbul, Gaziantep, Hatay, Kilis ve Şanlı Urfa GEM'de yaşayan 28 katılımcı ile görüşme yapmışlardır. Dil öğrenme ile çocuk ailesi ve ev sahibi toplumun unsurları ile aracı olmakta bu da özgüveninin de gelişmesini sağlamaktadır. Ancak bazı aileler Türkçe eğitimin çocuğun asimile olmasına neden olacağını belirtmesi okula karşı ön yargıya neden olmaktadır. Karma eğitimi sakıncalı gören ebeveynler toplumla bütünleşmede de sorunlar yaşamakta ve kız çocuklarını okula göndermemeye başlamaktadırlar. Eğitime katılmalar arttıkça çocuğun okulda gördüğü Türk örf, adet, kültür ve gelenek bilgilerini ailesi ile paylaşması sonucunda toplumsal uyum da artmaktadır. Görüşmede yer alan olumsuz bir durum ise ayrımcılıktır. Okul idaresi, öğrenci ve velilerin yoğun olmasa da Suriyelileri okullarında istememeleri ve şiddet içeren davranışlarda bulunmaları da üstünde durulması gereken bir konudur.

Mültecilerin yeni topluma uyum sağlamalarında temas noktalarından biri de okuldur. Bu durum okulun potansiyel destek olma gücünün de gösterildiği bir alan olmakla birlikte okul temelli hizmetlerle tedavi edici yönünü gösterebilmektedir. Bu hizmetlerin başarılı olmasında disiplinli bir yaklaşımla okul içi şartların iş birliği önemlidir. Özellikle ruh sağlığı alanı ve akademik alan görevlileri disiplinli bir yaklaşım gerektirmektedir. Okullarda akran destek programları, öz saygı ve öz denetim geliştiren, sosyal becerileri kullandırmaya fırsat veren programların uygulanması, dil öğretimini aileye de sağlamak, öğretmen ve okul danışmanlarının çocukların ihtiyaçlarını tespit edebilecek çalışmalar yapabilmeleri, sınıflarda grup çalışmaları yapmak, yerel toplum ile bilgilendirici metinler hazırlanması önemli görülmektedir (Anderson, 2019).

Göçmen öğrencilerin yaşadığı bölgelerde okullarda personele, öğrenci ve velilere çok kültürlü anlayışı kazandıran eğitimler verilerek farklı kültürlere farkındalıkları artırılmalıdır (Yurdakul ve Tok, 2018). Saklan (2018)'ın çalışmasında Suriyelilerin dil ve iletişim, eğitim süreçlerine uyum, önyargı, dışlanma, disiplin sorunları gibi durumları yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler de sınıf yönetimi, ders araç gereç eksikliği, akademik başarı konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu değerlendirmelerle birlikte Saklan (2018) Suriyelilerin eğitimine yönelik eğitim politikalarının iyileştirilmesi, evde ve okulda farklı diller konuşulmasından kaynaklı olarak okula uyum güçleşmekte, ödevler ve sınıf içerisi iletişimde sorunlar oluştuğunu belirtmektedir. Öğretmenler, bireysel farklılıkları da göz önüne alarak göçmen öğrencilerin bilgi yapılandırma süreçlerine destek vererek, yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirebilmeleri için farklı öğretim stratejileri ile öğrenme ortamını zenginleştirmelidirler (Karaağaç ve Güvenç, 2019).

Okul psikolojik danışmanları yerli öğrencilere yönelik iletişim, kültürel farkındalıkları artırma, çok kültürlü etkileşime yönelik uygulamalar yapabilme ve rehberlik etkinliklerine kültürel çeşitlilik içerecek şekilde yer vermelidir (Kağnıcı, 2017). Ereş (2015) çalışmasında yasal zeminlere dikkat çekerek, Göçmenlerin eğitim ortamlarında yaşayabileceği sorunlardan önce yasal metinlerin düzenlenmesi gerektiğini ve finansman konusunda bir yol çizilmesi, göçmenlerin yeterlilikleri ve niteliklerinin standartlarının belirlenmesini belirtmiştir. Bozdağ (2020) çalışmasında Türkçe dil bilgisi ve dilsel yeterliliğinin psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirterek Türkiye'deki yabancılar için dil kurslarının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Alba ve Holdaway (2017, s. 258) göçmen çocukların okul hallerini değerlendirdikleri eserlerinde göçmen öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen unsurlara yer vermişlerdir. Okul sürecinde sadece öğrencinin değil velinin de dâhil edilmesini gerekli görmüşlerdir. Ev sahibi ülkenin dilini öğrenme fırsatı bulamayan velilere yapılan duyuruların kendi anadillerinde de basılması, okul toplantılarında bir çevirmen olmasının bütünleşme politikalarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Göçmen öğrencilerin bulundukları okuldan sonrasında gidebilecekleri okullar ve sınav sistemleri hakkında velilere bilgi verilmesi de fırsatların tanınmasını sağlamaktadır.

TEDMEM (2019) raporunda Türkiye'deki yabancı uyrukluların (uluslararası koruma altındakiler, geçici koruma altındakiler) PICTES benzeri projelerle desteklenerek dezavantajlı oldukları konularda iyileştirme yapılmasının önemli olduğu belirtilir. Daha önceki çalışmalarda yer alan dil sorununa değinilen raporda sosyal uyumun artırılmasında dil öğretiminde çeşitlilik sağlanmasına vurgu yapılır. 2014-2019 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün Türkçe Dil Öğrenme Kurslarına 302.936 kişi katılmıştır. Bu sayı içerisinde 6-17 yaş aralığında 63 bin civarı çocuk bulunmaktadır. Bu sayı içerisinde de kursları tamamlama oranı düşüktür. Dil kurslarına katılımların artırılması ve sürekliliğin sağlanmasında etkili adımlar atılmalıdır. Temiz (2020) göçmen öğrencilerin oryantasyonlarında yaşanan dil problemlerine değindiği makalesinde Türkçe öğretiminde öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Buna göre Türkçe dizi, film izleme, kitap okuma aktivitelerine yer verilmesi ile hem Türkçeyi öğrenmeleri kolaylaşmakta hem de okula uyumlarında ilerleme görülmektedir. Özellikle Arapça yazım kuralları ile Türkçe yazım kurallarının çatıştığını, bunu telafi etmek amacıyla bu öğrencilere öğretmenler tarafından sık sık Türkçe yazmaları ifade edilirken, mektup yazma etkinliği ile de Türkçe yazım kurallarının kazandırıldığını belirtmektedir.

İpek ve Coşkun (2018) göçmenlerin eğitimleri konusunda 2014'ten itibaren somut adımların atıldığını ifade ederek sadece MEB değil, üniversitelerin, sivil toplum örgütlerinin, kamu kuruluşlarının iş birliğinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu kurumlara yönelik önerilere de yer verilen çalışmada MEB'in okullaşma problemi olan bölgelere özel politika geliştirmesi, dil hazırlık sınıflarının oluşturulması, özel okulların göçmen öğrenci kontenjanı belirlemesi, akran desteğinin sağlanması gibi öneriler yer verilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının refakatsiz çocuklara yönelik rehabilitasyon programları oluşturması; yerel yönetimlerin milli eğitim müdürlükleri ile iş birliğinin sağlanması; üniversitelerin lisans üstü göç çalışmalarına destek vermesi; STK'ların sosyal aktivite, spor ve sanat faaliyetlerini destekleyici projeler üretmesi önerilmiştir.

2.11. Sosyal Uyum ve Eğitimde Kapsayıcılık

İnsanlar hayata ilk adımlarını attıkları andan itibaren çevresi ile iletişim kurarak ilişkilerini sürdürmektedir. Çevre ile kurulan ilişkiler bebeklik ve ilk çocukluk döneminde aile ile başlayıp okul çağında akranları ve öğretmenleri ile ilişki

kurulmaktadır. İlerleyen yıllarda hem çevre genişlemekte hem de kurulan ilişkilerin ağı genişlemektedir. Bunun sonucunda uyum veya sosyal uyum olarak ifade edilen durum ile hayatın devam edilmesi sağlanmaktadır. Uyum bireyin kendi özellikleri ile yaşadığı çevreyi de kapsayan dengeli ilişkiler ve iletişim bütünüdür. İnsan biyolojik, kültürel bir varlık olmasının yanı sıra sosyal bir varlıktır. Çevre içerisindeki sosyal ilişkiler kültürü, toplumu ve bireyi yapısal olarak etkiler. Birey doğumdan itibaren çevreye uyumu sağlamak için bir çaba içerisinde hayatına devam eder. Bireyin sosyal gelişimi toplumsal ilişkilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış olarak da ifade edilir. Bu davranışla birlikte sosyal gelişimin farklı kültürlerle birlikte yaşama, toplumsal yaşamda zorunluluklara duyarlılık geliştirmesi de beklenmektedir. Sosyalleşme ile bebeklik çağına özgü bakıma muhtaçlığın ve benmerkezciliğin yerini bağımsız davranabilen ve çeşitli ürünleri oluşturabilen yetişkinlik çağına geçilmektedir. Sosyalleşme ile birey çevresinin kurallarını tanır ve buna göre davranarak insanları anlar, onlarla uyum içerisinde yaşayabilmektedir. Birey toplumsal uyumla birlikte toplum içinde kendi yerini belirleme ihtiyacını da gidermektedir. Birey toplumsa uyum ile insan ilişkilerini düzenleme, grup faaliyetlerine katılım, toplumsal ve bireysel sorumluluk almasını da kontrol etmiş olmaktadır. Çocukların sosyal olması veya anti-sosyal olması doğumla birlikte gelmediği gibi hayatın ilk yıllarında insanlarla birlikte olma motivasyonu çocukluk döneminde şekillenmektedir. Sosyal uyumun sağlanmasında 3 ölçüt yer almaktadır. Bunlar; 1.Farklı Gruplara uygun davranabilme, 2.Toplumca benimsenen tutum ve tavırlarla sosyal hayata katılabilme ve 3.Kurulan ilişkilerden kişisel doyum sağlayabilme olarak ifade edilmektedir. Sosyal uyumun gelişimi kadar engelleyen unsurlar da hayat içerisinde yer almaktadır. Bunlardan bazıları; Aile içerisinde sosyal davranış biçiminin zayıflığı, rol-model eksikliği, ilk sosyal deneyimlerin yetersiz olması, sosyal ilişkiler motivasyonunu sürdürmesine yardım edilememesi sosyal uyum engellerinden sayılmaktadır. (Yavuzer, 2020).

Göçlerin yaşanması ile farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip toplumların birbirinden etkilenmesi söz konusu olmaktadır. Ülke içerisindeki çok çeşitli sosyolojik yapılar göçlere zemin hazırlayabildiği gibi bazen de problemlerle birlikte kültürel çeşitlilik getirmektedir. Bu kültürel çeşitlilik günümüz modern toplumlarında kimi zaman olumsuzluk olarak algılansa da çok kültürlülük artık olumlu karşılanmaktadır. Kitlesel

göçler sonucu varılan ülkede sosyal uyum sorunları kendini göstermekte ve yerel toplumda dışlayıcı tepkilerle karşılaşılmaktadır. Ülkenin maddi kazançlarının bu yabancılarla paylaşılmak istenilmemesi gerilimlere, sosyal çatışmalara ve yabancı düşmanlığına da neden olmaktadır. Ülke içerisindeki sosyal atmosferin düzenlenmesi için hükümetler ve yerel unsurlar önleyici tedbirleri almak zorunda kalmaktadırlar. Bu tedbirler ise sonuçları ile ülke yönetimlerinin de değişmesine neden olabilmektedir (Battır,2021). Anderson vd. (2019) bireyin sadece çevresinden etkilenmediğini aynı zamanda çevresini de etkilediğini belirterek bireylerin gelişiminde karşılıklılık olduğunu ve uyumsamanın karşılıklı gerçekleştiğini, ilgi alanlarının tek veya birincil çevre olmadığını, birkaç çevre ile ilişkinin olacağını ifade etmektedirler. Bunu ise Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramından çıkarımda bulunmaktadırlar. Bu kuramda birey ve bulunduğu toplum arasında karşılıklı, dinamik bir süreç bulunmaktadır (Bronfenbrenner 1979,2005, akt. Sakız, 2019). Yeni okula uyum sağlama konusuna devam eden Anderson, mülteci çocuğun yeni bir ülkeye adım attığında karşılaşacağı en önemli görevlerinden biri de okula uyum sağlamaktır. Bu süreç ise bazı şartlara bağlı olarak kolay veya zor olmaktadır. Bunlar; mültecinin yaşantısı, kişiliği, geçmişi ve bugünkü durumu bu süreci etkilemektedir. Mülteci çocuğun yaşadığı travma etkisi, ailenin manevi desteğinin derecesi, ailede anadilinin okuryazarlık düzeyi gibi faktörler de okula uyum süreci üzerinde etkili olmaktadır. Göç sonrasında uyuma etki eden değişkenler çocukla ilgili olduğu gibi aile, toplum, okul ile ilgili olabilmektedir. Çocuğun ailesi yeni topluma uyum sağlamada çocuğa olumlu yaklaşabilme ve süreci yönetebilme becerisi de okula uyum açısından önemlidir. Göç yaşantısı ile meydana gelen duygu sorunları gelişime ve akademik yaşantıya etki ederek öğrenmeye olumsuz etkisi olacaktır. Uyum sağlama karşılıklı ilişkileri gerektirdiğinden sadece mülteci veya göçmen çocuğun çabasıyla olmayacaktır. Aynı zamanda öğretmen ve okul özelliği de uyum sürecinde etkilidir. Okuldaki tüm öğrenciler de bir uyum sürecine ihtiyaç duymaktadırlar. Göç sonrası faktörlerin etkisine değinen Anderson (2019a) engeller ve kolaylaştıran uygulamaları açıklamaktadır. Uyum görevinde yeni coğrafi ve sosyal çevrenin kolaylaştırıcı veya engelleyici özelliği de etkili olabilmektedir. Kurumlar – okullar da dâhil- mültecilerin uyumlarının sağlanmasını engelleyebilir veya kolaylaştırabilir. Kolaylaştırıcı faktörler incelendiğinde mültecileri karşılama prosedürleri, kapsayıcı yaklaşım, yerel unsurların ve halkın tutumu, okullarda uygulanan oryantasyon eğitimleri kolaylaştırırken

bunların tam tersi uygulamalar ise engel teşkil etmektedir (Ekblad 1993; Fullilove 1996; Vantilburg vd., 1996, akt. Anderson 2019). Okulların göçmen ve yerli toplum açısından temas noktası olduğunu, yerli öğrenciler açısından kültürel deneyimleri sağlaması, mültecilerin de ev sahibi toplumun kültürüne uyum tutumlarının geliştirme ve tüm öğrencilerin çok kültürlülüğü geliştiren uygulamalarda önemli bir konumda bulunduklarını belirterek toplumsallaşma ifade edilmektedir.

Hamilton (2019) okul, öğretmen ve mülteci çocukların eğitimi konusunda hazırlıklı olmaya dikkat çekmektedir. Mülteci çocuğun göç sonrasında gelinen ülkede karşılaştığı en önemli sorunların başında yeni okula uyum sağlamak olarak belirtmektedir. Bu uyumun oluşmasını zorlaştıran veya kolaylaştıran göç yolculuğu öncesi ve sonrası deneyimler ile aile desteği, göçün türü, bilgi-kültür seviyesi gibi değişkenlerin yanı sıra yeni okulun öğretmen ve öğrenci tutumu da yer almaktadır. Uyum sağlamanın sadece göçmen veya mülteci çocuğun tek taraflı olarak aktif olması ile gerçekleşmeyeceğini ifade ederek mevcut öğrenciler ve öğretmenlerin bu sürece hazırlanmasını da belirtmektedir. Ayrıca okul yöneticisinin de uyum üzerinde önemli olduğunu vurgulayarak mülteci eğitiminde öğretmenin gelişimini destekleyerek, mülteci öğrencilerin okula uyumlarının sağlanmasında yeni tekniklerin kullanılmasında teşvik edici rolünü belirtmektedir.

Frater-Mathieson'a (2019) göre göçün zorlu ve stresli bir deneyim olduğunu, göç öncesi, göç sırası veya göç sonrası travmalar ile bu süreçte yaşanan deneyimler birleştiğinde ailenin ve çocuğun baş etmesini zorlaştırmaktadır. Mültecilerin bu yer değiştirme sürecinde yaşadıkları deneyim çevre ile bağlantılarını etkileyen zarar verici durumlardandır. Tüm mültecilerin travma semptomları göstermedikleri ancak savaşın etkileri, aile parçalanması, yaşanan kayıp, yerleşilen ülkede sorunların derecesi travmayı etkilediğini ifade ederek belirli dönemlerde açığa çıkabileceğini belirtmektedir. Uzun süren travmatik deneyimlerin çocuğun duygu gelişimi, ahlak gelişimi ve biliş gelişimine etki ederek çocuğun içsel çalışma süreçlerini değiştirmektedir. Bireyler eğitim yolu ile topluma katılma ve ilişkilerini sürdürmeyi öğrenerek kendilerini bir toplumun parçası olarak hissetmektedirler. Çubukçu ve Gültekin (2006, s.156) sosyal gelişimin sağlanmasında eğitimin önemini şu şekilde açıklamaktadır:

> *"Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin içinde bulundukları topluma uyum yapmasına yardım etmektir. Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması diğer bir deyişle, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur."*

Samancı ve Uçan (2017) sosyal gelişimin çocukluk döneminde en yoğun olduğu belirterek sosyal becerilerin kazandırılması ve bireylerarası ilişkilerin güçlü olmasının sağlıklı bir toplum için önemli olduğunu ifade etmektedirler. Toplumsal hayata uyumlu olan bireylerin başarılı ve mutlu olması çocuğun bu hayata hazırlanması ile mümkün olmaktadır diyerek bireyin sosyal gelişiminin hem kendi varlığına hem de toplumsal varlığa getireceği katkının şekillenmesinde faktör olduğunu vurgulamaktadırlar.

Anderson (2019b) çalışmasında mültecilerin yeni topluma uyumuna değinirken toparlanma kavramına yer vermektedir. Bu kavram ile kişisel ve çevresel faktörler olumlu bir sonuca ulaştırmada zorluklara uyum ifade edilmektedir. Toparlanmada bireysel faktörler (özgüven, hoşgörü, problem çözme becerisi…), ailesel faktörler (değerler, aile kuralları, aile genişliği…) ve bağlamsal faktörler (mahalle ilişkisi, okul ve akran desteği, dini bağlar…) gibi 3 tip faktör öne çıkmaktadır. Toparlanma kavramı ile dayanıklılık arasında ilişki kuran Anderson çabuk toparlanabilen yani içinde bulunduğu zorlukları daha kolay atlatabilen çocukların dayanıklı olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun süreklilik oluşturmayacağını, değişen şartlarla toparlanma sürecinin de değişebileceğini, dayanıklılığın da sınırları olduğunu belirtmektedir.

Hamilton ve Moore (2019) mülteci eğitiminde uyumun göstergelerini tanımlamaktadırlar. Göç öncesi travma şiddeti, çocuk ve ebeveyn zihin sağlığı, aile niteliği-bütünlük/parçalanmışlık-, okuryazarlık seviyesi, eğitim seviyesi gibi özellikler bu göstergelerdendir. Bu özellikler ev sahibi toplumda müdahale gerektirebilecek risk faktörleri de olabileceğini belirterek çözülmemiş duygusal sorunların da müdahale içerebileceğini vurgulamaktadırlar. Mülteci çocuğun kendisinin ve ailesinin koşulları risk faktörleri üzerinde etkili olabildiği gibi yeni okulun sosyal politikaları uygulaması, eğitim politikalarını etkin kullanabilmesi de risk faktörleri ve uyum süreci üzerinde etkili olabilmektedir. Uyum sürecinin tek taraflı olmayacağını hem mülteci birey hem

de ev sahibi toplumun bireyleri arasında karşılıklı bir etkileşim içereceğini belirterek okulların, öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının da kendilerinde değişime onay verebileceklerini açıklamaktadırlar. Hamilton ve Moore (2019, s.113) mülteci eğitiminde yer alan uyum ve gelişim göstergelerini Tablo 2.10'da olarak ifade etmektedirler.

Tablo 2.10

Mülteci Eğitiminde Yer Alan Uyum Göstergeleri

Göç öncesi ve göç esnası faktörler
Bireysel Faktörler • Travma derecesi • Ruh sağlık durumu • Okur yazarlık- birinci ve ikinci dil yeterliği • Başa çıkma stilleri-toparlanma • Önceki eğitim deneyimi Ailevi Faktörler • Ailesel ayrışma derecesi-yakın ilişkilerin kaybı-ölümü • Aile bütünlüğü derecesi
Göç sonrası faktörler
Hem bireysel hem de ailevi göç öncesi ve göç sonrası faktörler okula uyumu kolaylaştırmaya ve engel olmaya devam edebilir. Buna ek olarak kişisel, ailevi ve okul/ toplum temelli bir dizi faktör de göç sonrası uyumu etkileyebilir. Bireysel Faktörler • Yakın ilişkilerin kayıp-ölüm derecesi • Bireysel toparlanma • Hem kendi hem de ev sahibi topluma yönelik tutumlar • İkinci dil yeterliliği Ailevi Faktörler • Ebeveyn depresyonu • Aile işleyişi • Aile ve toplum bütünlüğü derecesi • Ev sahibi ülkedeki, öz vatan kültürünün varlığının gücü • Aile değerleri ve tipik ev sahibi ailelerin değerleri arasındaki fark/mesafe • Sosyodemografik değişkenler (yaş, din, ikamet, istihdam durumu) • Göç statüsü ve aile birleşimi Okul ve toplum temelli faktörler • Öğretmen becerileri, farkındalığı ve algısı • Ev sahibi ülke öğrenci tutumları • Öğretmen deneyimleri ve tutumları • Okul yapısı ve politikaları • Hedeflenen başlangıç süreçleri • Birinci ve ikinci dil desteği • Topluluk hizmetlerinin mevcudiyeti • Okullar ve aileler arasındaki iletişim seviyesi • Olumlu ve destekleyici okul ortamı • Hükümet politikaları ve girişimler

- Çocuk, aile, okul ve toplumu koordine eden destek planları
- Kurumlar arası destek

Sonuçlar
Herhangi bir mülteci eğitim müdahalesinin başarısını göz önünde bulundurarak dikkat sadece çocuk davranışlarında, öğrenmede, akran ilişkilerinde ve sağlıkta meydana gelen değişikliklerle kanıtlandığı gibi çocuğun bireysel uyarlamasına değil aynı zamanda okulun politikaları, usulleri, uygulamaları ve öğretmen gelişimi değişiklikleri ile kanıtlandığı gibi okulun uyarlamasına da odaklanmalıdır. • Artan benlik saygısı • Uygun akademik ilerleme • İkinci dil yeterliliğinin artması • Çocuk ve ebeveynlerin psikolojik uyum sağlaması • Ebeveyn ve çocuğun eğitime katılım ve desteği • Aile ve okullar arasındaki iletişimin geliştirilmesi • Öğretmen tutum, bilgi ve becerilerinde olumlu değişiklikler • Ev sahibi toplumdaki yeni göçmenlere yönelik olumlu tutumlar • Zorluklarla karşılaşan öğrencileri tanımak, izlemek ve yönlendirmek için etkili sistemler

Mülteci eğitiminde başarının artırılması için ulusal politikaların geliştirilmesi önemli görülmektedir. Politikaların temelinde koordinasyon, yönetim içeriği ve mali destekler yer almalıdır. Ulusal politika öğrenci ihtiyaçlarını karşılamalı ve öğretmen, öğrenci ve veli düşüncelerini değiştirebilmelidir. Okul ve siyaset iş birliği yaparak insan hakları, zorbalık, ırkçılık ve çok kültürlülük konularında programlar geliştirmelidir. Öğrencinin benlik saygısı, öz denetim ve sosyal becerilerini geliştirecek etkinlik, aktivitelere yer vermek lazımdır. Travma geçirmiş çocukları destek almaları konusunda uzman kişilere yönlendirebilmek ve bireysel ve aile danışmanlık modellerini okul içerisinde yaygınlaştırmak da önemli görülmektedir (Hamilton ve Moore, 2019).

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için eğitime erişimde yol gösterici ilkeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ile öğrencilerin bütünleşmesi düşünüldüğünde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme yöntem ve stratejilerinin oluşturulması ve uygulanmasını içermektedir. Kapsayıcı eğitim ile toplumun marjinal gruplarına, yoksul veya eğitimsiz gruplarına daha iyi standartlara kavuşma konusunda destek sağlayabilmektedir. Kapsayıcı eğitim demokratik ilkelere dayanan bir toplum oluşmasında yol gösterici de olabilmektedir. Örneğin, demoktarik ilkelere geçiş sürecindeki ülkeler, kapsayıcılığı göz ardı ederek bunu sağlamaları mümkün olmamaktadır (UNESCO,2008). Kapsayıcı eğitim veya dahil etme olarak bilinen yöntem yeni bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa'da son 30 yılda kendini gösteren bu kapsayıcılık ile toplumun sınırlarında yaşamakta olan bireyler ve gruplarla

bütünleşmeyi içeren müdahaleleri tarif etmek mümkün olmaktadır. Özellikle dezavantajlı bireyler, dışlanma ve yoksulluk sorunlarını çözmek amacıyla ortaya çıkmıştır.1994 Salamanca Bildirisi ile kapsayıcı toplum ve kapsayıcı eğitim birlikte düşünülerek, insan hakları, eşitlik ve sosyal adaleti içeren bir toplum meydana getirme amaçlanmaktadır (Terzi 2014). Şimşek vd. (2019) ise eğitimde kapsayıcılığın farklı sosyal,kültür ve öğrenme geçmişlerinden gelen çocukların eşitlikçi öğrenme imkanlarının sunulması olarak ifade etmektedirler. 2008'de Uluslararası Eğitim Konferansında Kapsayıcı Eğitim hakkında belge ile Kapsayıcı eğitime UNESCO (2008) sistem kapsayıcılığı, eğitim kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılık olarak yer vermektedir.Eğitim hayatında bireysel farklılıklara, sosyo-kültürel farklılıklara saygı duyulması, tüm kesimlerin kaliteli eğitime erişimini sağlama, kapsayıcılığın sadece eğitimde değil eğitimle birlikte sosyal politikalar üreten kurumların koordinasyonunu da sağlama temel noktaları oluşturmaktadır.

2.12. Psiko-eğitim ve Psiko-eğitim Grupları ve Bu Alanda Yapılan Çalışmalar

Psiko-eğitim okul uygulamaları öğrencilerin kişisel ve sosyal alanlarını destekleyen içerikler ile önemli olmaktadır. Psiko-eğitim çalışmaları doğrudan sınıf rehberlik hizmetleri içerisinde yer alabilmekte veya seçkili gruplar ile de yürütülebilmektedir. Güçray vd. (2011) psiko-eğitim gruplarının oluşturulması ve ilkeleri hakkındaki çalışmalarında dikkat edilmesi gereken ilkelere ve kurallara yer vermektedirler. Psiko-eğitim grupları okullarda bilişsel-davranışsal konularda kullanımı yaygın olsa da duyuşsal ve varoluşsal sorunlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Psiko-eğitim gruplarının oluşturulma hedefi, grup liderinin özellikleri ve içeriği bakımından başka grup çalışmalarından ayrıştığı görülür. Okullarda uygulanırken merkezinde bilgi verme ve becerilerin geliştirilmesi yer alır. Rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları olarak oluşturabilir ve grup çalışmaları yapılabilir. Grup psiko-eğitim çalışmasına başlamadan önce yapılacak planlama ile sorun yaşanması aza indirilebilir. Grup ihtiyaçları belirlenerek hedef, içerik türü, müdahale yöntemi ve biçimi tespit edilir. Grubun amaçları, üyelerin tespiti, psiko-eğitim sonunda varılmak istenen sonuç, müdahale süresi ve grup üye sayısı liderin psiko-eğitim biçimini belirlemesinde etkilidir. Psiko-eğitim gruplarında eğitim öncesinde ihtiyaçların tespit edilmesi gerekmektedir. Çalışmaların başarılı olması için kuramsal temellerinin sağlam olması gerekmektedir. Planlama, yüksek performans gerektirmekte ve enerji, zaman

harcanmasının yıpratıcı olması çoğu zaman yaşanabilmektedir. Grubun başarısı için planlamanın iyi yapılması ve sürecin verimli yönetilmesi gerekmektedir. Planlamanın düzenli olması ile güven ortamı sağlanmakta ve sorunlar da azalmaktadır. Psiko-eğitim/Rehberlik Grupları (Psycho-education-Guidance) bireylerin olumsuz yaşantıları yaşamadan önce önleyiciliği amaç edinmekte beraber eğitsel ve gelişimsel özelliktedir. Bilişsel ağırlıklı olması ve beceri geliştirmeye dönük olması geniş gruplara uygulanabilme imkânı tanımaktadır. Bireylerin kendilerini açmaları sağlanır ancak odak noktasının cesaretlendirme yapılmamasına dikkat edilmelidir. Oturum sayısı konuya ve içeriğe göre tek oturum olarak da yapılabilmektedir.

Bacanlı (2020) hem bireyin sosyal hayata uyumu hem de insan ilişkileri için belirli faktörlere değinmiştir. Özellikle bireylerin empatik düşünebilmesi için bilişsel, duygusal veya motor becerileri geliştiren sosyal beceri etkinliklerinin uygulanmasının toplumsal iletişim açısından değerli olduğunu ifade etmiştir. Marlove (1986, akt. Bacanlı,2020) sosyal zekâ tanımlarından birinde insanlar ile ilişkide hem kendisini hem de başka insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bunlara uygun olacak şekilde davranabilme olarak ifade eder. Burada yapılacak psiko-eğitim uygulaması da öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde hem kendilerinin hem de göçmen akranlarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya dönük davranabilmelerini sağlamaktır. Bacanlı (2020, s.108)'nın ifade ettiği gibi hem sosyal beceri uygulamalarında hem de eğitim programlarında belirli aşamalar bulunur. Bu aşamalar; "durum (ihtiyaç) belirleme, hedef geliştirme, program geliştirme ön aşamaları ve eğitim uygulamasının sonunda uygulamanın ve programın değerlendirilmesi" bulunur. Bu planlamanın olduğu bir çalışma 2021 yılında Özdemir ve Zan tarafından yapılan psiko-eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Orta Doğudan gelen öğrenciler ile yerel öğrencilerin sosyal uyumlarını geliştirmek için yapılan Psiko-eğitim uygulamasında ihtiyaç belirleme, hedefleri tespit etme, programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları bulunmaktadır. Bu sayede bilgi verme, örnek olay gösterimi, tartışma, grup etkinlikleri, ev ödevleri, beyin fırtınası içerikte yer almaktadır. Çalışmanın sonuçlarında eğitim alanında yapılan bu çalışmaların yaygınlaştırılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Ajdukovic ve Ajdukovic (1998) Hırvatistan'ın yaşadığı iç savaş ve göç yaşayan çocukların Psiko-sosyal gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Zagreb kentinde yer alan

mülteci kampında ailelere Psiko-sosyal destek programı içerisinde veriler toplanmıştır. 5 yıldan fazla mülteci kamplarında yaşayan ailelerin stres kaynaklarını belirlemek, uyum sorunlarını belirlemek, Psiko-sosyal müdahale programı geliştirmek ve programın etkisini takip etmek amaçlanmıştır. Göç yaşamadan önce yaşanan travmatik durumların ailenin başa çıkma becerilerinin yetersiz kaldığını ve hem mülteci kamplarında hem de sonrasında zayıf başa çıkma becerilerinin çeşitli psikolojik zorluklara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Göç olgusunda çocuklar aile büyüklerinin isteklerine göre davranmak durumunda kalmışlardır. İradeleri dışında gelişen bir sürecin parçası olmaları, göç öncesinde, göç yolculuğunda ve göç sonrasında çeşitli fiziksel ve ruhsal sorunla yaşamaktadırlar. Göç sonrasında okulun stratejik önemi bulunmaktadır. Aile dışına çıkıldığında okullar çocuklar için sosyalleşebilecekleri bir alandır. Okul sadece akademik gelişimin sağlandığı bir çevre değildir. Arkadaşlıkların kurulduğu, yeni davranışların kazanıldığı, duygusal gelişimin de desteklendiği bir sosyal örgüttür (Eccles ve Roser, 2011, akt. Doğan 2020). Doğan (2020)'a göre çocuğun ve ebeveyninin uyumunu etkileyen faktörlerin başında göçmenlik statüsü yani mülteci olması, geçici koruma altında olması, refakatsiz olması, düzensiz göçmen olması gelmektedir. Şartları sağlayarak ülkeye kabül edilen birey ile refakatsiz, belgesiz şekilde ülkeye girmiş olanlar arasında çeşitli sosyoekonomik, psikolojik veya kültürleşme farklılıkları görülecektir. Beraberinde uyum sorunları gelmekte ve sorunlarını paylaşma imkanını bulamamaktadır. Uyumu etkileyen faktörlere de değindiği kitap bölümünde erken yaşlarda göç yaşayan çocuklardan bilişsel alanda yeterli olanların ev sahibi toplumun dilini kolayca öğrenerek topluma uyum sağlamalarının mümkün olduğunu ifade eder. Çocuğun motivasyonu yüksek ve insan ilişkilerinde güçlü yanlarını kullanabilirse iletişim ve sosyalleşmesini de kolaylaştırır. Göçmen çocuk öfke kontrolü yaşıyorsa, arkadaşlık ilişkileri zayıf ise ve akademik olarak da akranlarından geride kalıyorsa okula uyum sorunları gösterebilmektedir. Öz yeterlilik ve içsel denetimi yüksek göçmen çocukların da akademik olarak gelişime açık, olumlu arkadaşlıklar kurabilme ve duygusal sorunları daha az düzeyde yaşama gibi pozitif özelliklere sahip olduklarını belirtir (Motti-Stefanidi, 2014, akt. Doğan, 2020).

Kağnıcı (2021)'ya göre yaş bireylerin uyum sürecinde etkili bir faktördür. Yaş ilerledikçe yeni topluma ve yeni kültüre uyum daha zor gerçekleşmektedir. Bireyin kendi kültüründe yaşadığı geçmişin fazla olması yeni kültüre kapalı olmasında etkili olmaktadır. Mülteci ve göçmen ailelerle çalışırken bu durumun gözetilmesi gereklidir. Erken yaşlarda uyumun daha kolay olması ise öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları için olumlu bir durum olduğu ve okul yaş grubunda daha rahat uyumun sağlanacağını ifade eder. Mültecilerin ise uluslararası öğrenci veya kendi isteğiyle göç yaşayan bireylere göre uyum süreci kolay olmayabilir. Zorunlu şartlar sebebiyle göç yaşayan mültecilerin travma geçmişleri yeni kültürle temasta mesafeli duruşu beraberinde getirmektedir. Mülteci veya yabancı uyruklu bireylerin yeni kültüre uyumu, ev sahibi toplumun da bundan etkilenmesi beraberinde kültürleşmeyi getirir. Kültürleşmeyi başka kültürden gelen bireylerin veya grupların karşılıklı olarak birbirini etkilemesi olarak ifade eden yazar kültürleşme tutumlarına da değinerek yazar mültecilerin özümseme (asimilasyon), bütünleşme (entegrasyon), marjinalleşme ve ayrılma tutumları ile kendi yöntemini belirlediğini ifade eder. Bu tutum türlerinden özümseme (asimilasyon) ; kendi kültürel kimliğinin yerine ev sahibi toplumun kültür kimliğini benimsemesi , bütünleşme; hem kendi kültür kimliğinin hem de ev sahibi toplumun kültür kimliğinin özelliklerini benimsemedir. Marjinalleşme ise bütünleşmenin karşıtı olarak her iki kültürü de reddetmedir. Ayrılma ise özümsemenin karşıtı olarak kendi kültürel kimliğini sahiplenerek ev sahibi toplumun kültürünü reddetmesidir. Bu sebeple mülteci danışanların hangi kültürleşme tutumunu benimsediği belirlenerek çalışma yapılmasını önermektedir. Ev sahibi toplumda bireylerin göç ile gelenlere veya mültecilere yönelik olumsuz tutumda olmaları halinde uyumu kolaylaştırıcı tüm faktörlerin etkisi zayıf kalmakta ve önyargı ve ayrımcılık uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Anderson da (2019a) kültürlenme görevlerine değindiği çalışmasında asimilasyonu kültürlenen bireyin kendi kültüründen uzaklaşarak ev sahibi toplumun özelliklerini benimsemesi olarak ifade etmektedir. Birey kendi kültür özelliklerini kaybederek yeni kültürün dil, değer ve hayat biçimini edinmektedir. Asimilasyonun tersini ise ayrılık olarak ifade etmektedir. Bu tutumda ise birey kendi kültür ve değerlerini korumayı, ev sahibi kültürden uzak durmayı tecih etmektedir. Yeni kültüürn dil, değer ve hayat biçimini edinmekten uzak durmaktadırlar. Entegrasyon ise asimilasyon ve ayrılığın ortasında yer alarak her iki kültürün de uyumlu olmasını, bireyin kendi kültürel geçmişini ev sahibi toplumla

bütünleştirmesini ifade etmektedir. Gülmez ve Öztürk (2018) göç olgusunda çocuğun psiko-sosyal uyumu üzerinde makalelerinde şu sonuçları değerlendirmişlerdir: Göç yaşayan çocukların ve ergenlerin yakın ve uzak zamanda sosyal, kişisel, akademik ve ekonomik sorunlara maruz kalacaklarını belirtirler. Aileden alınan psiko-sosyal desteğin gücü ile göç sonrası yeni topluma uyum sürecinin olumlu yönde geliştiği görülür. Ev sahibi toplumun vereceği sosyal ve ekonomik destek ile yabancı uyruklu ile ev sahibi toplum uyumunun sağlanması çocuğun da uyumuna katkı verir. Buna göre göç sonrası yabancı uyruklu ailenin ev sahibi toplumca desteklenmesi, hayat şartlarının iyileştirilmesi uyum süreci üzerinde etkilidir. Bu değerlendirme ev sahibi toplumda sadece çocuğun değil ailenin yeterli sosyal, ekonomik ve kişisel olarak desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Frater-Mathieson (2019) travma sonrası stres bozukluğuna değinerek bireyin hayatında tehdit olarak gördüğü bir olay yaşaması, tanık olması sonucu kendisi veya çevresinin bütünlüğüne etki eden olaylar yaşaması sonrası açığa çıkan belirtiler olarak ifade etmektedir. Okullar göç yaşayanlar için özellikle kişisel ve sosyal gelişimde iyileştirici mekanlardır. Savaşı canlı gözlerle yaşamış, aile kaybı ve travma bozuklukları ile yeni bir ülkeye gelen çocukların psikolojik iyi oluşlarında sosyal destek önemli yer tutar. Emin (2019) Suriyelilerin savaşın tanığı olmaları, savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınmaları dikkate alındığında travma yaşayabileceklerini belirtir. Okul personelleri ile yaptıkları görüşmelerde bu çocukların içe kapanıklık, depresyon, agresif davranışlar gösterdikleri, şiddete eğilimli olduklarını ve bu durumun önlenmesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine ihtiyacı belirtmiştir. Ancak her okulda bu hizmetin sağlanmasında istenilen seviye yakalanamamıştır. Bazı okullarda rehberlik ve psikolojik danışma görevlisi olmadığı, olsa bile yabancı uyruklu öğrenciler ile yeterli temasın kurulamadığı belirtilmiştir.

Gündüz ve Özarslan (2017) ilkokulda uyum problemlerini araştırdıkları çalışmalarında akran ilişkilerinin okula uyumu etkileyen faktörler arasında en önemlilerinden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaşıtları ile eğitime devam etmeleri de arkadaşlık ilişkileri ve iyi oluş hallerinin sağlanmasında değerlidir. Çocukların sosyalleşebilecekleri en önemli mekanların okul olduğu düşünülürse akranları ile ilişkileri önemli bir durumdur. Özellikle yabancı uyruklu olan, göç ile gelen öğrenciler için bu daha da dikkatli olunması gereken bir husustur. Sınıfta kendini

dışlanmış hisseden, akranları ile yeterli iletişim kuramayan yabancı uyruklu çocuk içine kapanık, mutsuz, akademik başarısı düşük ve psikolojik iyi oluştan uzak bir okul dönemi geçirecektir. Yerli öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin kaynaşmaları, destek olabilmeleri için de onları grup etkinliklerinin içerisinde görmek uyumlarını kolaylaştıracak adımlardan birisidir. Dış göç ile gelen yabancı öğrencilerin olduğu sınıflarda bireysel çalışmaların yanı sıra grup aktivelerine de yer vermek gereklidir. Çünkü grup çalışmalarında bireyler diğerlerinin de farkına varır. Kendisinin eksik kaldığı aşamalarda grup arkadaşını destekler veya grup arkadaşları onu destekler. Bu sayede birlik olduklarında güçlü olduklarının farkına varırlar.

Vural Yüzbaşı (2020) göçmen ve mülteci öğrenciler için hazırlanan programların duygusal ve davranışsal sorunlara yönelik olmasına rağmen yerel seviyede kaldığını belirtmiştir. Yine de bu programların olumlu sonuçları olduğunu, arkadaşlık ilişkisinin olumlu etkilendiği, öğrencilerin problemlerinin azalmasında içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarına etki ettiği ve psikolojik iyileşmeler sağlaması sebebiyle göçmen ve mülteci çocukların psikolojik sağlıklarına katkı verdiği sonucuna varmıştır. Kira vd. (2015) mülteci çocukların ruhsal gelişimlerinde müdahale yöntemlerinin etkisini araştırmışlardır. ABD'de 11-16 yaş aralığında 27 Iraklı mülteci çocuğun travma sonrası stres, depresyon ve anksiyete yaşadıklarını bulmuşlardır. Göç yaşayan ve yerinden zorla edilme sonrası psikososyal sorunlara açık olmaktadırlar. Ayrımcılık ,baskı yaşayan mülteci öğrencilerin öz saygıları, sosyal ilişkileri de olumsuz etkilenmektedir. Bu sebeple mülteci veya başka sebeplerle kendi ülkesinden ayrılmak zorunda olan/bırakılan çocukların okul eğitiminde akran desteği öne çıkmaktadır. Hem mülteci hem de yerli öğrencilerin birlikte sürdürebilecekleri etkinliklerle sınıf atmosferi de olumsuzlukların azalmasında etkili olacaktır.

Kira ve Tummala-Nara (2015) mülteci çocukların ikincil travmalara maruz kalması yani aile içi veya yakın akrabaların travmatik stresine maruz kalmaları psiko-sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir. Çocuğun sadece okul içerisinde yaşayacağı uyum sorunun yanı sıra yakın çevresinden de farklı tepkiler görmesi mültecilerin uyum sorunları üzerinde ciddiyetle durulmasını da gerektirmektedir. Okul ile aile iletişiminin güçlü kılınması aynı zamanda mülteci çocuğun da okula daha fazla ilgi göstermesi ve aidiyet duygusunun artmasını sağlayacaktır.

Pieloch vd. (2016) mülteci çocukların dayanıklılığı üzerine Kanada'da son 20 yılda yapılmış çalışmaları incelemişlerdir. Kanada'ya son yıllarda mültecilerin yoğun göç etmesi ve çocukların sayısının da fazla olması ilgi çeken bir araştırma konusu olmuştur. Mülteci çocukların yeni ülkeye uyum sağlamaları, kültürleşmeleri ve yeniden yerleşim sorunları beraberinde travmatik sonuçlar da yol açabilmektedir. Ayrıca Kanada'da çok kültürlülüğün önemsenmesi ve resmi politika olması da olumlu sonuçların gelmesinde etkilidir. Mülteci çocukların dayanıklılığını artıran aile, toplum, okul ve bireysel faktörler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak arkadaş ve toplumdan alınan sosyal desteğin birçok açıdan etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Özellikle aidiyet duygusu, eğitime katılım, olumlu benlik algısı, aile ve kültürel farklılığına değer verme gibi sonuçlar sosyal desteğin rolünü açıklamaktadır. Bu sebeple Türkiye'de yerleşik bulunan farklı etnik kökene sahip göçmenlerin ve özellikle eğitim çağında olanların topluma aidiyet duymaları ve bireysel iyi oluşlarının sağlanmasında etkili uygulamalar kullanılmalıdır. Psiko-eğitim uygulamaları sadece yerli öğrencilere uygulandığında istenilen başarının oluşması zor olacaktır. Okul paydaşlarından öğretmen ve veli boyutunun da ihmal edilmemesi gereklidir. Göçmenler sadece eğitim kurumlarında var değillerdir. Birey olarak topluma karışma, okul sonrası sosyal ilişkilerde bulunma, hayatını sağlamaya dönük ihtiyaçlarını gidermede sürekli ev sahibi toplumla iç içe olacaktır.

Sakız (2016) bu konunun öneminin vurgulayan bir araştırma yapmıştır. Güney Doğu Anadolu bölgesinde göçmen çocukların eğitime katılımlarını 18 okul yöneticisinden görüş alarak açıklamaya çalışmıştır. Okul ikliminin bütünleşmeye ne kadar elverişli olduğunu yöneticilerin tutumunu nitel bir çalışma ile araştırmışlardır. Okul yöneticilerinin yerli öğrenciler ile göçmen öğrencilerin aynı sınıfta eğitime katılmalarının uygun olmadığı, toplumsal kabulün yerleşmemiş olması nedeniyle olumsuz tutuma uğrayacakları, bütünleşme için de öğretmen, öğrenci, veli üçgeninin psiko-sosyal olarak hazırlanması sonucuna varmışlardır.

Öz Soysal (2020) travmanın bilişsel etkilerini anlamayı, travma yaşamış öğrencilerin sınıf içerisinde desteklenerek yeniden travmayı yaşamalarını önlemenin üzerinde durur. Çocukluk dönemi travmasının yaygın olduğu ve okullarda yapılacak çalışmalarla geniş kitlelere ulaşılmasının mümkün olduğunu ve geçmişin olumsuzluklarını azaltmada etkili bir yol olduğunu ifade eder.

Okullarda psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale komisyonları kurulması ve psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından programları uygulanması, çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi MEB tarafından 2019 yılında yönerge çıkarılarak sistemleştirilmiştir. Yönergede öğrenci, öğretmen, veli ve personele gerekli programların uygulanarak günlük hayata uyumlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla 5 programın (terör, göç, cinsel istismar, ölüm-yas, doğal afet) yanı sıra 2020 yılında "salgın hastalık" programı da eklenerek uygulama içerikleri genişletilmiştir. Okul Rehberlik hizmetleri programlarında da bu modüllere yer verilmesi ve öğrencilere ulaşılması hedeflenmektedir.

Psiko-sosyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesinde (2019, s.207) travma ve travmatik olay tanımına da yer verilir.

Travma/Kriz: "Zorlu, örseleyici ve/veya tehdit olarak algılanan durum ya da olaya bağlı olarak bireyin baş etme becerilerinin yetersiz kaldığı, kişisel iyilik hâlinin ve/veya psikolojik sağlığının bozulduğu, genellikle yoğun belirsizliklerin yaşandığı karmaşık süreci" tanımlamaktadır.

Travmatik olay: "Ani, beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan, bireyin baş etme potansiyelini etkisiz kılan, kendisinin veya yakınlarının yaşamını, fiziksel/bilişsel/duygusal bütünlüğünü tehdit eden ve/veya toplumu etkileyen olayı/durumu, ifade eder."

Plumb vd. (2016) benzer şekilde okullarda travmaya yönelik uygulamaları önemsemişlerdir. Okulların sağlıklı bir ekosistem modeli olmasında travma yaşayan öğrencilere müdahale edebilmekte olduğunu belirtirler. Okul temelli müdahalelerin öğrenci ve öğretmenlerin başetme becerilerini geliştirdiğini, travma döngüsünün kırılması ve destek sağlanarak travmanın zararlı sonuçlarının azaltılmasında etkili olduğunu ifade ederler.

İlkokulda görev yapan psikolojik danışmanlar çocukların ön yargılarının oluşmasında daha dikkatli çalışmalar yürütmelidirler. Çocuklar çevrelerini kontrol edemedikleri gibi çocuğun kültürüne gösterilen anlayışsızlık/ anlayışlılık onun kimliğini de etkilemektedir. Bunun sonucunda çocuk çoğunluğun etkisinde kalarak kendi kültürel kimliğini içselleştirmektedir (Gibson ve Mitchel, 2016, akt. Kağnıcı, 2020). Bu yaş

döneminde kültürel uyum, göç ve uyum konularında yapılacak çalışmalar ile okul ikliminin pozitif olması sağlanabilir. Kağnıcı (2020) okulda düzenlenebilecek etkinliklere de yer vererek okulda neler yapılabileceğine örnekler getirmektedir. Bunlardan bir kısmı; grup rehberliği, kültür etkinliği, gezi düzenlenmesi, kermes, drama, film izleme, spor faaliyetleri olarak sıralanabilir. Bu faaliyetler ile mülteci/göçmen öğrenciler ile yerli öğrencilerin uyumlarının kolaylaştırılması sağlanabilir.

Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler çalışmasında çocuk ve ergenler için risk ve koruyucu faktörlere değinmişlerdir. Göç sırasında aileden ayrılma, şiddet görme, sosyal desteğin düşük olması, ayrımcılık, beslenme, sağlık, barınma koşullarının yetersiz olması, dil problemi, yeni kültüre uyum çeşitli stres tepkilerine neden olmaktadır. Özellikle okul çağı çocuklarının akran desteğinin sağlanması amacıyla okul veya sınıf temelli müdahaleler yapılarak uyum sorunlarının en aza indirilmesi hedeflenmelidir. Uyum sorunlarına müdahalede sadece mülteci veya göçmen çocuğa eğitimlerin verilmesi yeterli olmayacaktır. Ev sahibi toplumun da uyum sorunlarının giderilmesinde eğitimlere alınması önemlidir.

Gümüşten (2017) mülteci çocukların uyumlarında uygulanan müdahale programlarını değerlendirmiştir. Mülteci çocukların topluma uyumlarında okulun önemli bir görevi olduğunu, bu çocukların ruh sağlıklarının iyileştirilmesinde ve diğer sorunların önlenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Göç yaşayan çocukların travmatik geçmişlerinin iyileştirilmesinde tek yönlü bir müdahale programı etiketlenmeyi de beraberinde getireceğini belirten araştırmacı akran ilişkileri, öğretmen ve okul ilişkilerinin sürece dahil edilmesini belirtir. Kabasakal ve Çelik (2010) hayatın ilerleyen yıllarında insanların sağlıklı sosyal ilişkilerinin güçlü olmasının koşulunu çocukluk döneminde verilecek sosyal beceri eğitimi ile mümkün olduğunu belirtmektedirler. Çocuğun sosyal uyumunun sağlanmasında sosyal beceri eğitiminin önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Karataş (2020) eğitim ortamlarında sosyal becerilerin geliştirilmesinin önemine değinmektedir. Sosyal becerilerin ailede kazanılmaya başladığını, arkadaş çevresi ve okul ile genişlediğini ve topluma uyumun kolaylaştırılmasında önemli bir işlevinin olduğunu belirtmektedir. Okullarda önleme çalışmalarında müdahale programları

kullanarak uygun olmayan davranışların çıkmadan önce engellenmesi sağlanmaktadır. Eğitim ortamlarında yapılabilecek çalışmalara ise şu şekilde değinmektedir:

- Bireyin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler,
- Özgüven çalışmaları,
- Psikoeğitim çalışmlarında sosyal becerileri geliştirme,
- Kamu spotları ile örnek kişilere yer verilmesi,
- Okullarda öfke kontrolü, akran dayanışması, sorumluluk, stresle baş etme, duyguları anlama grup çalışmaları,
- Ailelerin de çalışmalar hakkında bilgi verilmesi
- Öğretmenlerin eğitilmesi,
- Akran eğitimi ve akran rol model örnekleri,
- Ders müfredatlarında sosyal beceri etkinliklerine yer verilmesi,
- Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programlarında kazanımların yer alması ve rehberlik saatlerinde yer verilmesi,
- Medya ve yayın organlarında düzenlemeler yapılması.

Temiz (2020) okullarda göçmen öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmalarını araştırdığı makalesinde mülteci ve göçmen öğrencilerin sosyalleşmesinin öğretmenlere göre toplumun inanç, davranış ve değerlerini benimsemeleri, toplumun üyesi olmaları olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Öğretmenler bu öğrencilerin okula uyumlarının sağlanmasında oryantasyonun önemli olduğunu, yerli topluma üye olduklarını hissedebilecekleri sosyal etkinliklere dahil edilmelerini vurgulamaktadırlar.

Frater-Mathieson (2019) mülteci çocukların tümden aynı kategoriye dahil edilemeyeceğini belirterek bazı çocukların savaşa tanık olması, kamplarda şiddete uğramaları veya aile kaybı yaşayabileceklerini açıklamaktadır. Bir kısım çocukların ise şiddete tanık olmadan yeni ülkeye gelebileceklerini özellikle çocuğun yaşı, bilişşel düzeyi, kültür seviyesi, ebeveyn varlığı ve desteği, duygu durumunu yönetebilme becerilerinin uyuma etkisini belirtmektedir. Parçalanmış ailelerin daha fazla stres yaşarlar ve güçsüzlüğü daha fazla hissetmektedirler diyerek travmatik süreçlerin belirgin olacağını vurgulamaktadır.

2.13. Psiko-eğitim Programı Tasarımı Aşamaları

Psikolojik danışma ve psiko-eğitim müdahaleleri grup çalışma programında iki temel özellik dikkat çekmektedir. Plan hazırlanırken ilk adım programın alt yapısını içermekte iken ikinci adımda program tasarımına yer verilmektedir. Bu aşamalara aşağıda yer verilmektedir (Nazlı 2018).

- **Altyapı Oluşturulması :** Psiko-eğitim programlarında altyapı oluştururken 3 temel unsura dikkat edilmesi gerekmektedir.
  - **Felsefi Temel**: PDR alanında özellikle hümanist ve varoluşçu felsefi akımları programların temelinde yer alması planlamada kılavuzluk etmektedir.
  - **Kuram**: Psikolojik danışma kuramları, öğrenme-öğretme kuramları ve gelişim kuramları psikoeğitim kuramlarının temelini oluşturmaktadır. Kuramlarda yer alan temel özellikler, yöntem ve teknikleri programın hazırlanmasında dikkat edilecek unsurlar hakkında bilgi vermektedir.
  - **Danışan Özellikleri**: Yaş, cinsiyet, kültürel özellikler, bilişsel ve duyuşsal özellikleri programa etki etmektedir. Gruba üye seçmeden önce ihtiyaçların analiz edilmesi gerekmektedir.
- **Programın Tasarım Süreci:** Programa odaklı müdahalelerde 4 temel unsur bulunmaktadır.Öncelikle alanda ihtiyaç analizi yapılmalıdır, yapılan ihtiyaca göre EK-3'te sunulduğu şekilde program yapılandırması oluşturulmaktadır
  - **Kazanım:** Programda yer alan ilk ögedir. Bilgi, beceri ve tutum kazanım belirlenerek kazandırılmaktadır.
  - **İçerik:** Kazanımların öğrencilere hangi içerik ile verileceği belirlenir.
  - **Danışma Süreci:** Programı oluştururken temel alınan kurama göre çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilir.
  - **Değerlendirme:** Programın eksik yönleri, etkiliği değerlendirilir. Bunun için ön test-son test, anket, gözlem formları kullanılabilmektedir.
  - **Plan:** Tüm adımlar burada yer alır ve psikoeğitim programı hazırlanır.

2.14. Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programı Tasarımı

Nazlı (2018)'nın belirttiği psikoeğitim tasarımında felsefi temel, kuramsal temel, üyeler, yaş düzeyi, cinsiyet, oturum sayısı ve süresi, uygulama mekanı gibi içeriklere yer verilmesi psikoeğitim planının uygulanabilirliği açısından önemlidir.

Hazırlanan psiko-eğitim programı sekiz kazanım içermektedir. Bu kazanımların öğrencilere verilmesini sağlayabilmek için öğrencilerin etkin olarak katılabilecekleri sekiz etkinlik planlanmıştır. Eğitim programı ve etkinliklerin detayları EK-3'te sunulmaktadır. Söz konusu çalışmanın gerçekleştirilmesi için toplam 8 oturum yer almaktadır.

Birinci oturumda göç kavramları ve göçlerin ne sebeplerle yapıldığı etkinlikle açıklanmıştır. İkinci oturumda göç hareketinin içinde bulunan bireylerin yaşadıkları durumları etkinlik vasıtası ile yaşanılan güçlükleri ifade etmesi için ortam yaratılmıştır. Üçüncü oturumda göç hareketi içinde olan bireylerin içinde bulundukları zorlukları hayaller ülkesindeyim adlı etkinlik ile farkına varmaları için ortam hazırlanmıştır. Dördüncü oturum; göç yaşayan bireylere nasıl yardımcı olabileceğini düşünmesi ve yardımcı olabileceği alanları belirlemesi beklenir. Beşinci oturumda; göç hareketinin bu yaş grubuna hissettirdiklerini, şiir, resim, hikâye ile duyguya aktarmaları için ortam hazırlanmış, duygu ve düşüncelerin kâğıda farklı şekillerde aktarılması için alan tanınmış ve istasyon tekniği uygulanmıştır. Altıncı oturumda; göç yaşayan bir kişinin hikayesi anlatılmakta kendi akranlarının yaşadıklarını düşünerek empati kurmaları için öğrencilerin göçle gelenlerin duygularını fark etmeleri sağlanmakta çocukların yaşadıkları sorunlara öğrencilerin çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Yedinci oturumda yabancı uyruklu öğrenciler ile etkinlik yapmaları için fırsatlar sunulmaktadır. Sekizinci oturumda; akranlarına bulundukları ortamda yardımcı olmak için neler yapabileceğini etkinlik çerçevesinde planlama yapar ve girişimde bulunma için planlama yapar. Son oturumda çalışmada bulundukları için katılan öğrencilere teşekkür belgeleri verilmektedir. Tablo 2.11'de araştırmada uygulanan psiko-eğitim uygulama planına yer verilmektedir.

Tablo 2.11

Psiko-eğitim Program İçeriği

Oturum No	Kazanım	Etkinlik
1.Oturum	Göç kavramını ve göç çeşitlerini açıklar.	Göç Kavramlarını Öğreniyorum
2.Oturum	Göç yaşayan yabancı uyruklu bireylerin yaşadığı güçlükleri ifade eder.	Pingui'nin Seyahati
3.Oturum	Göç yaşayan yabancı uyruklu bireylerin karşılaşacağı sorunların farkına varır.	Hayaller Ülkesindeyim
4.Oturum	Göç yaşayan yabancı uyruklu bireylerin sorunlarına çözüm üretir.	Bir Dünya Yolculuk
5.Oturum	Duygu ve düşüncelerini resim, hikâye, şiir vb. ile ifade eder.	Birlikten Gelen Güç
6.Oturum	Göç yaşayan yabancı uyruklu akranlarının yaşadığı zorlukları fark eder.	Umut ve Yolculuk
7.Oturum	Göç yaşayan yabancı uyruklu akranları ile birlikte etkinliklerde yer alır.	Arkadaşım Hoş Geldi
8.Oturum	Göç yaşayan yabancı uyruklu akranlarının yaşadığı sorunları çözmesi için girişimde bulunur.	Bilinmeyenler Ülkesi
Son oturum	Değerlendirme ve teşekkür belgeleri verilir.	

Tablo 2.12'de psiko-eğitim tasarımında yer alması gerekli bilgiler ve psiko-eğitim tasarım sürecinin bileşenleri içeren ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 122

Psiko-eğitim Tasarımında Gerekli Bilgiler

Psiko-eğitim Tasarım Süreci Bileşenleri
Felsefi Temel: Hümanizma
Kuram: Varoluşçu ve Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramları
Üye Sayısı: 8-12
Yaş Ortalaması: 10
Cinsiyet: Erkek/ Kız

Oturum Sayısı: 8

Oturum Süresi: 30 dk.

Mekân: Okul/Derslik

Programın Genel Amacı: Ev sahibi toplum olarak öğrencilerimizin göçmen akranları ile ilişkilerini ve iletişimlerini daha sağlıklı ve bilinçli gerçekleştirmelerini sağlayabilecek bir okul atmosferi oluşturmaktır. Bu sayede göçmen öğrenciler olumlu benlik algısı geliştirerek, kendilerini geldikleri yeni kültür ve çevrede dışlanmamış, ayrımcılığa uğramamış hissedeceklerdir. Okulun toplumsal bir işlevi olarak yaşanması muhtemel toplumsal gerginlikleri okullar aracılığıyla önleyici bir hedef amaçlanmıştır.

Kazanımlar: (1) Göç kavramını ve göç çeşitlerini açıklar, (2) Göç yaşayan bireylerin yaşadığı güçlükleri ifade eder (3) Göç yaşayan bireylerin karşılaşacağı sorunların farkına varır, (4) Göç yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm üretir (5) Duygu ve düşüncelerini resim, hikâye, şiir vb. ile ifade eder, (6) Göç yaşayan akranlarının yaşadığı zorlukları ifade eder (7) Yabancı uyruklu akranları ile birlikte etkinliklerde yer alır, (8) Göç yaşayan akranlarının yaşadığı sorunları çözmesi için girişimde bulunur.

İçerik:

Ön oturum: Ön Test sonucu belirlenen öğrencilere içerik, süreç ve zaman hakkında bilgiler verilerek çalışmanın planı paylaşılır.

1. Oturum:"Göç kavramlarını öğreniyorum" ile bilgi verilir.

2.Oturum:"Pingui'nin Seyahati" adlı metin tartışılır.

3.Oturum:**"**Hayaller Ülkesindeyim" çalışması ile ayrılmak zorunda kaldıkları arkadaş veya tanıdıkları kişilere mektup yazmaları istenir.

4. Oturum:"Bir Dünya Yolculuk"ta öğrenciler göç yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm üreterek, yaşanan zorlukları ifade ederler.

5. Oturum: "Birlikten Gelen Güç"bu çalışmada istasyon tekniği uygulanarak öğrencilerin belirlenen temalar çerçevesinde resim yapmaları, şiir, hikaye, slogan yazmaları, afiş yapmaları beklenir.

6. Oturum: "Umut ve Yolculuk "adlı çalışmada öğrencilere https://www.youtube.com/watch?v=cIyr0ae-cq0 bağlantısındaki çizgi film izlettirilerek göç öncesi, sırası ve sonrası dayananışmanın önemi hakkında düşüncelerini belirtmeleri istenmektedir.

7. Oturum: "Arkadaşım Hoş Geldi"adlı çalışmada başarılı olabilmek için birbirimizin desteğine ihtiyacımızın olduğu belirtilerek grup çalışması yapılır.

8. Oturum:"Bilinmeyenler Ülkesi"adlı çalışmada göç yaşayan akranlarının yaşadığı sorunları çözmesi için girişimde bulunur.

Son Oturum: Çalışmaya katılan öğrencilere Teşekkür belgesi hazırlanarak çalışmaya verdikleri katkılar değerlendirilir.

Süreç: Psikoeğitim 4 hafta olmak üzere, haftada 2 uygulama şeklinde 30 dakika olarak devam ettirilmiştir.

Değerlendirme: Uygulamaya katılım istenilen seviyede gerçekleşmiştir, devam sorunu olmamakla birlikte farkındalıkların arttığı da gözlenmiştir.

Bu programda yer alan uygulamalardan 6. Oturumda yapılan "Umut ve Yolculuk" adlı etkinlik örnek olarak aşağıda yer almaktadır. Psiko-eğitim programında yapılan diğer etkinlik uygulamaları EK-3'te yer almaktadır.

GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ **6. OTURUM ETKİNLİĞİ**
Etkinlik Adı: Umut ve Yolculuk
Kazanım: Göç yaşayan akranlarının yaşadığı zorlukları fark eder.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: Kağıt,Kalem, Her Öğrenci İçin Form
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni

Yönerge: Öğrencilere bugün sizlerle çizgi film izleyeceğiz denilerek giriş yapılır. Öğrencilere https://www.youtube.com/watch?v=cIyr0ae-cq0 bağlantısında yer alan "Uzun Göç Yolculuğunda Dayanışmanın Önemi" adlı çizgi film izlettirilir. Çizgi film izledikten sonra Dünya üzerinde yaşayan hayvan ve insanların neden göç ettikleri üzerinde beyin fırtınası yapılır. Her öğrenciye verilen A-4 kağıdına göç öncesinde yapılan hazırlıklar, göç yolculuğunda karşımıza çıkabilecek engeller ve göç sonrasında vardığımız ülkede yaşayabileceğimiz sorunlar üzerinde düşüncelerini belirtmeleri istenir. Daha sonra gönüllü öğrencilerden görüşler alınır ve değerlendirme yapılarak etkinlik sona erdirilir.

Form-b

Göç Öncesinde Hangi Hazırlıklar Yapılır?
Göç Yolculuğunda Hangi Engellerle Karşılaşabiliriz?
Göç Sonrasında Geldiğimiz Ülkede Hangi Sorunlar Yaşarız?

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, deney ve kontrol grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi ile uygulanan önleyici göç travması psikoeğitim programı hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma esnasında konuya ilişkin olarak yapılan literatür taramasında ölçek ve anketlerin ortaöğretim seviyesi, eğitim fakültesi öğretmen adayları ve MEB'de görevli öğretmenler için olduğu görülmüştür. Araştırmamızın yaş grubu ilkokul seviyesinde dir. İlgili yaş grubu için uygun bulunan ölçekler; ölçeği geliştiren/ uyarlayan akademisyen önerileri dikkate alınarak ve kendilerinden gerekli izinler alınarak çalışmada kullanılmıştır.

Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ): Gürtunca (2013) uyarladığı ölçek ile empati özelliğini değerlendirir. Ölçeğin orijinali Bryant (1982) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşur. Ölçeğin yanıtlama biçimi evet-hayır şeklindedir. Her "evet" cevabı için "1" puan, "hayır" cevabı için ise "0" puan verilir. Ancak ölçekte olumsuz maddeler vardır. Bu olumsuz maddeler ters puanlanmaktadır. Olumsuz maddelere "hayır" cevabını veren "1" puan alırken "evet" cevabını veren "0" puan almaktadır.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ): Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) tarafından geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları ve nitelikli bir eğitime erişim sağlamaları önem kazanmaktadır. Ölçek Türk eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Geliştirme aşamasında veriler, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde Ankara İli Mamak ilçesinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda öğrenim gören 251 öğrencilerden toplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada gerçek deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Gerçek deneysel desende denek havuzundan grupların yansız ataması sağlanmaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba uygulanacak ön test ve son test deney deseni kullanılmıştır. Büyüköztürk (2018, s.18) deneysel araştırmayı "bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırma" olarak belirtmiştir. Bu yöntem karşılaştırılabilir işlemlerin uygulanmasında, etkilerinin incelenmesinde ve araştırmacının kesin yorumlara ulaşmasında kullanılabilmektedir. Amaç, değişkenlerin neden-sonuç ilişkisinden ne kadar etkilendiklerini test etmektir. Süreci yönetmek araştırmacının kendisine bağlıdır ve bağımsız değişkenleri kontrol edebilir. Bunu da sorular sorarak, uygulanacak grupları seçerek ve kapsamı belirleyerek karar verir.

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Gruplar yansız atama ile oluşturulmuştur. Her iki grupta da işlem öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan deney ve kontrol gruplu ön test ve son test modelinin uygulama yöntemi aşağıdaki Tablo 3.1' de sunulmaktadır.

Tablo 13

Deneysel Model Süreci

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	ÇEEÖ ve MÖYTÖ Uygulandı	8Oturum Psiko-eğitim Programı	ÇEEÖ ve MÖYTÖ Uygulandı
K (Kontrol)	ÇEEÖ ve MÖYTÖ Uygulandı	İşlem Yok	ÇEEÖ ve MÖYTÖ Uygulandı

3.3. Örneklem

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çankırı ili merkez ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda gerçekleşmiştir. Okulda 4. sınıf seviyesinde A, B, C şubeleri yer almaktadır. Bu şubelerde 10 öğrenci yabancı uyruklu olmak üzere toplam 74 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma yabancı uyruklu öğrenciler ile yerel öğrencilerin sosyal

uyumlarında göç travması önleyici psiko-eğitim programlarının etkisini araştırmak üzere planlandığından yerel öğrencilerden bir kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Öğrenci velilerinden onam ve uygulama izin formlarını doldurmaları istenmiştir. Bu gruptan çeşitli sebeplerle katılamayacakları varsayılan öğrenciler elendiğinde uygulamanın gerçekleştirilebileceği 14 öğrenci kalmıştır. Pandemi sürecinden kaynaklanan sağlık problemleri sebebiyle çalışma sürecinde öğrencilerin devam sorunları olmuş, çalışmaya başından sonuna kadar devam eden öğrenciler örneklem olarak alınmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen tasarımı kullanılan araştırmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu bulunan oluşturulmuş, grupların eş gruplar olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test skorları değerlendirilmiştir. Betimsel analiz ile ölçeklerden alınan ortalama puanlar ve standart sapmalar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna rastgele olarak seçilen öğrencilerin ön test skorlarının ilişkisini belirlemek amacıyla Man Whitney-U testi uygulanmış çıkan sonuçlar Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 14

Uygulanan Ön Test Skorlarının Analizi

Ölçek	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
ÇEEÖ	Grup 1	7	5,50	38,50	10,500	-1,821	,069
	Grup 2	7	9,50	66,50			
MÖYTÖ	Grup 1	7	7,79	54,50	22,500	-,258	,805
	Grup 2	7	7,21	50,50			

Tablo 3.2 incelendiğinde her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna alınan öğrencilerin eşdeğer özelliklerde olmasını sağlayacak iki grup oluşturulmuş ve ön testten aldıkları puanlar dikkate alınarak toplam 14 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Örneklem ile ilgili detaylar Tablo 3.3'te

verilmiştir.

Tablo 315

Örneklem Grubu

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol	3	4	7
Deney	3	4	7
Toplam	6	8	14

3.4. Uygulama

Okulda 4. sınıfa devam eden ve veli izinlerinin tamamlandığı öğrencilerden 14 tanesine ön test uygulanmıştır. Örneklem grubuna ön testin uygulaması psiko-eğitim uygulamasından 15 gün önce yapılmıştır. 8 oturum süren psiko-eğitim uygulaması sonlandıktan 14 gün sonrasında ise son test uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi Sırasında Uygulanan Yöntem

Rastgele atama ouşturulan gruplara Gürtunca tarafından (2013) uyarlanan ÇEEÖ ve Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) de hazırlanan MÖYTÖ uygulanmıştır. Psikoeğitim programının etkisini belirleyebilmek için empati ölçeği ve mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği çalışmaya katılan öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır.

Çalışmada öncelikle elde edilen verilerin dağılımını belirlemek, veriler arasında anlamlı fark olup olmadığını anlayabilmek ve araştırmada kullanılacak istatiksel testleri belirlemek için önemlidir. Elde edilen sonuçlara göre verilerin dağılımı normal ise parametrik, normal olmayan dağılımda ise parametrik olmayan eşlenik testler uygulanır. Örneklem büyüklüğü 30'dan az olduğundan parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması uygun görülmektedir. Bu durumda veri setinin kriterleri karşılayıp karşılamadığını incelenmesine gerek kalmadan verilerin homojen dağılım göstermediği kabul edilmiştir (Eymen,2007). Eğer veri seti 30'dan büyük ise her bir faktörün normal dağılıma sahip olup olmadığını ve verilerin homojen dağılıp dağılmadığının incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu çalışmada örneklem sayısı 30'un altında bulunmaktadır. Buna bağlı olarak kullanılacak istatistiki yöntemlerin belirlenmesi için parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması öngörülmüştü

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, deney grubuna uygulanan "İlkokullarda uygulanan Psiko-eğitim Programı"nın etkililiğine ilişkin Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği (ÇEEÖ) ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ) ön test ve son test bulguları, herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubunun ÇEEÖ ve MÖYTÖ ön test ve son test bulguları, deney ve kontrol grubunun son test bulguları bulunmaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubunun ÇEEÖ ve MÖYTÖ Ön Test Bulguları

Bu tez çalışmasında ön test skorları bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 16

ÇEEÖ Ön Test Skor Sonuçları

ÇEEÖ	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Deney	7	5,50	38,50	10,500	-1,821	,069
Kontrol	7	9,50	66,50			

Mann Whitney U testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerin ÇEEÖ'den aldıkları skor farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları kontrol (n=7) ve deney(n=7) grupları arasında ÇEEÖ açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur, *(*U=2.33 z=-1,821, p=.069). Analiz sonucunda sunulan tablo incelendiğinde öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (p=.069).

Tablo 17

MÖYTÖ Ön Test Skor Sonuçları

MÖYTÖ	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Deney	7	7,79	54,50	22,500	-,258	,805
Kontrol	7	7,21	50,50			

Mann Whitney U testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerin MÖYTÖ'den aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.

Tablo 4.2 incelendiğinecek olursa öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (z=-,258, p=0,805).

Aynı veri kaynağından elde edilmiş iki ölçüm sonuçları arasında farklılık olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Grupların ön testleri ve son testleri arasındaki farkın belirlenmesi sağlanmıştır. Tablo 4.2 incelendiğinde ön test sonuçlarının normal dağılım göstermediği($p<0,05$) olduğu görülebilir. Ön test sonuçlarının normal dağılım göstermemesi verilere non parametrik testlerin uygulanabileceği anlamına gelmektedir.

4.1.1. ÇEEÖ Ön Test ve Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu)

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği ön test ve son test bulguları incelenmiştir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi testi uygulanmıştır.

Tablo18

Deney Grubu ÇEEÖ Ön Test ve Son Test Skorları

	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,375	,018
Pozitif sıralar	7	4,00	28,00		
Eşit sıralar	0				

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında, son test puanlarının lehine manidar bir fark bulunmuştur ($Z = -5.511$; $p < .05$). Buna göre, öğrencilere uygulanan psiko-eğitim etkili olduğu söylenebilir. Bu etki ise yardımseverlik, empati, iş birliği, kabul ve sosyal uyum alanlarında kendisini göstermiştir.

Tablo 4.3 incelendiği üzere, deney grubunun ÇEEÖ ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05).

Kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 4.4 incelendiği üzere, kontrol grubunun ÇEEÖ ön test son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (z=, 340, p>0,05).

Tablo 19

Kontrol Grubu ÇEEÖ Ön Test ve Son Test Bulguları

	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	3	4,00	12,00	, 340	,734
Pozitif sıralar	4	4,00	16,00		
Eşit sıralar	0				

4.1.2. MÖYTÖ Ön Test ve Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu)

Deney grubunun ön test son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 20

Deney Grubu MÖYTÖ Ön Test ve Son Test Bulguları

	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,371	,018
Pozitif sıralar	7	4,00	28,00		
Eşit sıralar	0				

Tablo 4.5 incelendiği üzere, deney grubunun MÖYTÖ ön test son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=-2,371, p<,05).

Kontrol grubunun MÖYTÖ ön test son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 21

Kontrol Grubu MÖYTÖ Ön Test ve Son Test Bulguları

	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	3	2,50	7,50	-1,103	,270
Pozitif sıralar	4	5,13	20,50		
Eşit sıralar	0				

Tablo 4.6 incelendiği üzere, kontrol grubunun MÖYTÖ ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (z=-1,103, p>,05).

4.2. ÇEEÖ ve MÖYTÖ Son Test Bulguları

4.2.1. ÇEEÖ Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu)

Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ) deney ve kontrol grubuna uygulanmış iki grupta elde edilen son test skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu ÇEEÖ Son Test Bulguları

ÇEEÖ	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Deney	7	4,14	29,00	1,000	-3,040	,002
Kontrol	7	10,86	76,00			

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEÖ son test puanları arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. (z=--3,040; p<,05).

4.2.2. MÖYTÖ Son Test Bulguları (Deney ve Kontrol Grubu)

Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmış iki grupta elde edilen son test skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubu MÖYTÖ Son Test Analizi

MÖYTÖ	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Deney	7	5,14	36,00	8,000	-2,200	,028
Kontrol	7	9,86	69,00			

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MÖYTÖ son test puanları arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. (z=--2,200; p<,05).

5. TARTIŞMA

Araştırma sürecinde ilkokul öğrencilerinin tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının az sayıda olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumların değerlendirildiği ölçme araçlarının genellikle öğretmen adayları, öğretmen ve üniversite öğrencilerine yönelik hazırlandığı da çalışma sürecinde görülmüştür. Araştırma evresinde öğrenci velilerinden alınması gerekli olan Veli Onam Formu (EK-1) aşamasında tereddütlü bir yaklaşım görülmüştür. Velilerin daha önce bilgilendirilmesi ve toplanan verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı ifade edilmesine rağmen bu tereddüt giderilememiştir. 2020 yılında başlayan COVID-19 salgını dolayısıyla da öğrencilerin programa katılımlarında ve devamlarında sorunlar yaşanmıştır. Bu sebeple deney grubunda psiko-eğitim programının tümüne katılamayan öğrencilerin son test puanları geçersiz sayılmıştır. Gelecek çalışmalarda bu olumsuz sürecin sona ermesi ile öğrenci sayısının ve oturum sayısının daha fazla olması çalışmayı kuvvetlendirecektir.

Öğrencilerle çalışmada zorlanılan kısım olarak ders saatleri haricinde okulda bulunmak istememeleridir. Bu sebeple uygun ders saatleri seçilerek öğrencilerle uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Benzer uygulamaların ortaöğretim kademesinde daha kolay yerine getirilebilmesi mümkün olacağı düşünülmektedir. Görev yapılan okuldaki öğrencilerle çalışmak da olumlu bir olarak yansımıştır. Uygulamada yer alan öğrencilerin, yabancı uyruklu akranlarına karşı yardımsever ve hoşgörülü davranışları arkadaşlarına önermeleri de uygulamanın başarı çıktılarından olmuştur. Öğrencilerin cevaplaması istenilen çalışmalarda üyelerin herhangi bir çekingenliği söz konusu olmamıştır. Yapılacak psiko-eğitim grup çalışmalarının etkisinin artırılması için farklı şubelerden öğrencilerin yer almasının önemi açıktır. Uygulamanın değerlendirilmesi aşamasında 4 haftalık süreçte öğrenciler yeni bilgiler edindiklerini ve benzer çalışmalarda yer almak istediklerini ifade etmişlerdir.Yapılan araştırmada öğrencilerin empatik becerilerini ve sosyal uyumlarını desteklemeye yönelik psiko-eğitim programı geliştirilmiş ve ilkokul kademesinde eğitim-öğretimine devam eden 14 öğrenci ile psiko-eğitim uygulamaları yapılarak programın etkisi değerlendirilmiştir. 7 öğrencinin deney grubu ve 7 öğrencinin kontrol grubuna alınarak araştırma yürütülmüştür. 14 öğrenciye ön test ve son test olarak ÇEEÖ ve MÖYTÖ uygulanmıştır.

1. Psiko-eğitim programının etkisi değerlendirildiğinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlemiştir. Kontrol grubunun ise ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu durum etkili bir psiko-eğitim süreci oluştuğunu ve deney grubu öğrencilerinde tutum ve beceri oluşmasında başarılı olunduğunu göstermektedir.

2. Diker (2019)'in gerçekleştirdiği çok kültürlülük psiko-eğitim programı içeren çalışma İstanbul'daki bir ilkokulda 4.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 20 oturumdan oluşan programa 9 deney grubu ve 9 kontrol grubu öğrenci alınmıştır. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaptığımız araştırma ile Diker (2019)'in araştırması karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık oluşması bakımından ayrışmaktadır. Literatür tarandığında "yabancı uyruklu, göçmen, mülteci, sığınmacı" ve "psiko-eğitim" kelimeleri kullanılarak araştırma yapılmıştır. Ancak araştırma ve çalışmaların psiko-eğitim içermediği ve genellikle makale yazımı şeklinde olduğu görülmüştür. Çalışmamıza benzer özellikler içeren çalışmalara ise aşağıda yer verilerek benzerlikler ve farklılıklar belirtilmiştir.

3. Arıcıoğlu ve Avcı (2020) Suriyeli öğrencilerin okulda uyumunu sağlamada önleyici rehberlik hizmetleri etkinlikleri ile dışlanma, saldırganlık ve farklılıklara saygının artırılabileceğini belirtmektedirler. Yaptığımız çalışma bu araştırmayı destekler nitelikte olup empati ve farklılıklara hoşgörüyü önceleyen içeriktedir. Yaptığımız uygulamanın değerlendirme aşamasında da bu niteliklerine yansıdığı görülmektedir.

4. Türnüklü vd. (2021) öğretmenlerin gözünden Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine karşı tutumlarını değerlendirdikleri çalışmada aynı sınıfta yer alan ev sahibi ve yabancı uyruklu öğrencilerin karşılıklı tutumlarında Türkçeyi kullanma, dışlanma ve aile tutumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yabancılara karşı empatik yaklaşımın oluşmasında çok ayaklı bir çalışma yapılması gereklidir. Çalışmamızın çıkarımlarından birisi de ailelerin bilinçlendirilmesinin gerekliliğini vurguladığından benzerlik göstermektedir.

5. Arslan ve Ergül (2021) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümü için öğretmen, öğrenci ve veliler ile çok kültürlü psiko-eğitim grupları ile çalışmanın önemini belirtmektedirler. Çalışmamızda yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim ve sosyal uyumu desteklemesi açısından öğretmenlerin kültürlerarası çalışmalar hakkında mesleki gelişim programlarına alınması önemli görülmektedir.

6. Sarıpınar (2019) mülteci çocukların sosyal destek düzeylerinin artması ile yılmazlık becerilerinin de arttığını ifade ederek sosyal desteğin mülteci öğrenciler için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bizim araştırmamızın da yabancı uyruklu öğrencilere sosyal desteğin önemini içermesi bakımından paralellik göstermektedir.

7. Okçu ve Keskin (2021) ortaokuldaki öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını araştırmaları sonucunda ev sahibi öğrencilerin mülteci öğrencileri dışlamadıkları, Türkçe öğrenmelerinden memnun oldukları, Türkiye'yi tanımak istemelerinden mutluluk duyduklarına ulaşmışlardır. Ancak yine de ileriki dönemlerde mülteci öğrencilerle arkadaşlık kurmama ve grup etkinliklerinde yer almama gibi tutumlarını devam ettirdiklerine ulaşılmıştır. Yaptığımız çalışmada ise bu durumun tersi nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle birlikte çalışmayı gerektiren psiko-eğitim uygulamalarında dışlanmanın olmadığı ve birlikte süreci tamamlamaktan memnun oldukları dikkat çekmektedir. Sosyal bağları güçlendirici ve okulda olumlu atmosferi destekleyici faaliyetler ve kulüp çalışmaları önemlidir.

8. Sağın ve Güllü (2020) Suriyeli öğrencilerin okula uyumları üzerinde sporun etkisini araştırmışlardır. Yaptığımız çalışmada da beden gücü içeren etkinliklerde yabancı uyruklu öğrencilerin yer alması sağlanmış ve tüm öğrencilerin birlikte hareket edebilmeleri desteklenmiştir. Bunun sonucunda da arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, aidiyet ve uyum sağlamanın daha kolay gerçekleştiği görülmüştür. Gelecek çalışmalarda da özellikle bedensel harekete dayalı uygulamaların daha fazla yer alması uyum sürecini kolaylaştıracaktır.

9. Aslan (2020) akran desteği ile uyum sürecinin sağlanmasını Suriyeli öğrencileri konu alarak çalışmıştır. Ortaokul kademesinde 8 Türk 8 Suriyeli

öğrenci ile yürütülen çalışmada eşleşme yapılması ve öğrencilerin okul içi ve okul dışı zamanlarda birlikte zaman geçirmeleri sağlanmıştır. Nitel bir araştırma gerçekleşmiş ve çalışma sonucuna göre uyum sorunlarının oluşmasında dil bilmeme, arkadaşlığı sürdürme ve çekingenlik görülmektedir. Yaptığımız çalışmada ise yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin oyun başlatma ve sürdürmede çekingenliklerinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada da akran desteğinin önemli görüldüğü ve iş birlikçi uygulamalara yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanması yaptığımız çalışmayı desteklemektedir. Yapılması planlanan psiko-eğitim programlarında yabancı uyruklu öğrencilerin daha fazla dahil edilmesi ve sosyal becerileri destekleyen içeriklere yer verilmesi önemli görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar hipotezler ve literatür bilgileri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik empati becerilerini geliştirmeyi amaçlayan psiko-eğitim programı geliştirilmiş ve programın öğrencilerin üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 7 deney, 7 kontrol grubu olmak üzere 14 öğrenciyle gerçekleşmiştir. Deney grubundaki 7 öğrenci araştırma için geliştirilen psiko-eğitim programına katılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Tüm öğrencilere ön test ve son test olarak "Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği (ÇEEÖ)" ve "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ)" uygulanmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan 8 hipotez test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

H_o İlkokul öğrencilerinin, Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu akranlarına karşı empati becerilerinin geliştirilerek bütünleşmiş bir eğitim ortamı oluşturulması amacıyla geliştirilen "Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Ev Sahibi Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim" programının ilkokul öğrencileri üzerinde olumlu bir etkisi yoktur.

Hipotez 1

"Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÖYTÖ'den aldıkları ön test puanları arasında farklılık yoktur." hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra ön testler uygulanmış, öğrencilerin MÖYTÖ'den aldıkları skor ortalamaları her iki grupta birbiri ile eş değer olarak belirlenmiştir.

Hipotez 2

"Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ÇEEÖ'den aldıkları ön test puanları arasında farklılık yoktur" hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra ön testler uygulanmış, öğrencilerin ÇEEÖ'den aldıkları skor ortalamaları her iki grupta birbiri ile eş değer olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında empati bilişleri arasında fark yoktur.

Hipotez 3

"Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan deney grubu öğrencilerinin MÖYTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur." Hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna psiko-eğitim uygulaması yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin MÖYTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan istatistiki hesaplama sonucunda çalışmanın etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre Hipotez 3 reddedilmiştir.

Hipotez 4

"Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan deney grubu öğrencilerinin ÇEEÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur." hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna psiko-eğitim uygulaması yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ÇEEÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan istatistiki hesaplama sonucunda çalışmanın etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre Hipotez 4 reddedilmiştir.

Hipotez 5

"Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol grubu öğrencilerinin Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur." hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna psiko-eğitim uygulaması yapılmış kontrol grubuna işlem yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin MÖYTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan istatistiki hesaplama sonucunda kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmadığından bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 5 kabul edilmiştir.

Hipotez 6

"Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEÖ'den

aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur.” hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna psiko-eğitim uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine işlem yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan istatistiki hesaplama sonucunda kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmadığından öğrenci tutumlarında bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 6 kabul edilmiştir.

Hipotez 7

“Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÖYTÖ’den aldıkları son test puanları arasında farklılık yoktur.” hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna psiko-eğitim uygulaması yapılmış, kontrol grubuna işlem uygulanmadan eğitim etkililiği araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MÖYTÖ’den aldıkları son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda iki grubun son testleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 7 reddedilmiştir.

Hipotez 8

“Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi öğrencilerin sosyal uyumlarını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ÇEEÖ’den aldıkları son test puanları arasında farklılık yoktur.” hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna psiko-eğitim uygulaması yapılmış kontrol grubunda işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çocuk ve ergenler için empati ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda iki grubun son testleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 8 reddedilmiştir.

Yapılan araştırma bağlamında elde edilen sonuçların literatür ile değerlendirilmesi aşağıdadır:

- Hukuki statüsü ne olursa olsun – göçmen, sığınmacı, mülteci – tüm sıfat ve tanımların bir noktada devre dışı kaldığından hayatta kalabilmenin en önemli istek ve motivasyon olduğu görülmektedir. Hayat standartlarını yükseltmek için son yıllarda yoğun bir şekilde Türkiye'de de yaşadıkları hem istatistiklere hem de hayatın içerisine yansımaktadır.

- Türkiye'ye yerleşen bu insanlar hayatın olağan akışı içerisinde maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak isteyebilecekleri gibi yeni doğanlar da olmaktadır. Belirli bir yaş yukarısındaki yabancı uyruklu vatandaşların ise Türk toplumuna uyum sağlamaları ise kolay gerçekleşmemektedir. Özellikle kendi kültürlerini koruma ve yaşatma isteği ile aynı ülkeden gelenlerin aynı mahallede yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum da zaman içerisinde belirli bölgelerin gettolara dönüşümüne sebep olmaktadır. Bazı bölgelerde belirli sayıda yabancı uyruklu vatandaşın aynı bölgede yaşamasına izin verilmeyerek bu durumun önlenmesi amaçlamıştır. Böylece eğitim kurumlarının gelen yabancı uyruklu öğrencileri tolere edebilmesi ve gelen öğrencileri uyumlandırabilmeleri için eğitim ve öğretim ortamı sunabilmesi sağlanabilmektedir.

- Türkiye'de her yıl 100 bin civarı yeni doğan göçmen olduğu GİGM'nin verilere de yansıdığı düşünüldüğünde eğitim açısından sorumlu davranmayı gerektirmektedir. Okula erişimin desteklenmesi ile göçmenlerin çocuk evliliği, çocuk işçiliği, yasa dışı faaliyetlere karışması engellenebileceği gibi yaşanması muhtemel kötü durumların da önüne geçilebilecektir.

- Toplumsallaşma ve kültürel değerlerin doğrudan yaşandığı alan okullar olmaktadır. Özellikle Türkçe eğitiminin her sınıf seviyesindeki yabancılar için sağlanması ile görünür de en büyük sorun olan dil ve iletişim probleminin önüne geçilmesi gerekmektedir. Çünkü iletişim olmadan duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesi mümkün olmadığı gibi çeşitli sebeplerle yanlış ifadesi de çatışmaları getirmektedir.

- Göç ve eğitim araştırmalarında uygulanabilir içeriklerin daha fazla yer alması artık bir zorunluluk olmuştur. MEB psiko-sosyal modüller olarak göç temasının da okullarda uygulanmasını desteklese de bu yönde daha fazla içeriğe ihtiyaç gerekmektedir. Bu etkinliklerin sadece okul rehberlik servisleri tarafından yürütülmesinden ziyade sınıf rehber öğretmenlerinin de daha fazla bu konuda eğitim alması ve uygulaması önemli görülmektedir. Çok kültürlülük ve empati konusunda rehberlik ve psikolojik danışma alanında yazılan tezde psiko-eğitim içeriklerine yer verilmesi uygulamada yenilik getirmektedir.

- Bu araştırmada 8 oturumda uygulanan psiko-eğitim modülü ilerleyen çalışmalarda içeriğe eklemeler yapılarak geliştirilebilir. Şu an mevcut durumda öğrencilere yönelik göç ve göçmen temalı uygulamalar/etkinliklerin sayısının sınırlı olması konunun önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

- Türkiye Cumhuriyeti 2011'den itibaren yaşanan insanlık dramına daha önce yaşanan dramlarda olduğu gibi tarafsız kalmamış ve ülkesinden yarılmak zorunda kalanlar için barınma, bakım, beslenme gibi birincil ihtiyaçlarını sağlamıştır. İmkânlarını kullanarak sınır şehirlerine AFAD ve Kızılay vasıtasıyla çadır kentler kurmuştur.

- İlerleyen süreçte Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün düzenlemesi ile yabacıların takibi sağlanmış gerekli tedbirler alınmıştır. 157 YİMER (Yabancılar İletişim Merkezi) kurularak isteklere cevap verilmeye çalışılmıştır. Göç politikalarında ilk sırada çocukların eğitimi görülmektedir.

- MEB geçici koruma altındaki ve yabancı uyruklu çocukların, Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak için okula erişimlerini sağlamıştır. Öğretmenlere Kapsayıcı Eğitim hizmet içi eğitimleri ile bilgi verilmiştir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü yayınladığı Psiko-sosyal Destek Modülleri ile bu öğrencilere doğru yaklaşım biçimlerine yer vererek uygulayıcılara rehber olmuştur.

- Kültürlerarası eğitime odaklanarak toplumsal uyuma katkı sağlayacak adımlar öncelikli olmalıdır. Ayrışma ve marjinal kimliğin önüne geçilmesinde dil ve iletişim sorunlarına kapsayıcı bir program izlenmelidir.

- Önemli bir nokta öğrencilerin ölçeklere verdikleri son test cevapları incelendiğinde öğrencilerin tutumunda olumlu yönde gelişme olduğu fark edilmektedir. Ancak Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinde 12. İfade "Mülteci öğrencilerle arkadaşlığımı okul dışında da sürdürürüm." şeklindedir. Bu ifade ön test ve son test karşılaştırıldığında cevaplarda bir değişiklik olmadığı dikkat çekmektedir.

- Öğrenciler eğitimden önce de eğitimden sonra da mülteci öğrencilerle okul dışında arkadaşlıklarını sürdürmek taraftarı olmamaktadır. Bu durum aile etkisinin olduğu yönünde sonucuna ulaştırmaktadır. Ailelerin bakış açısının değiştirilmesi gerekmektedir.

- Psiko-eğitim uygulamaları sadece yerli öğrencilere uygulandığında istenilen başarının oluşması zor olacaktır.

Bu araştırma sonucunda ve literatür taramasında elde edilen bilgiler çerçevesinde ilgililere öneriler sunulmuştur.

I. Gelecekteki araştırmalar için örnekleme daha fazla öğrenci dahil edilebilir.

II. Bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan ÇEEE ve MÖYTÖ yerine program sabit kalmak koşuluyla başka ölçme araçları da dahil edilebilir.

III. Araştırmaya nitel araştırma yöntemleri de eklenerek etkisi araştırılabilir.

IV. Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin olup olmaması gibi faktörler için yeniden değerlendirmeler gerekebilir.

V. Ev sahibi toplumda veli, öğretmen ve öğrencilerin empati, ötekileştirme ve sosyal kabul konularında çeşitli içeriklerle desteklenmesi ve eğitimler verilmesi gereklidir.

VI. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula aidiyet duygularının ve olumlu

tutumlarının oluşmasında sınıf rehber öğretmenlerinin daha fazla duyarlı olmaları gerekmektedir.

VII. Okullarımızda Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenimine destek verilmelidir.

VIII. Çalışma grubunun uygulama aşamasındaki dönütleri değerlendirildiğinde Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerle ev sahibi öğrencilerin iletişimlerinin ve arkadaşlıklarının etkileşimi pozitif yöndedir.

IX. Okullarda velilerin göç temalı araştırmalara ve çalışmalara ön yargı ile yaklaşımları yeniden değerlendirilerek sebeplerinin araştırılması önerilir.

X. Yabancı uyruklu öğrenci velilerine okul türleri ve eğitim olanakları tanıtılmalıdır.

XI. Literatürde ilkokul düzeyinde psiko-eğitim çalışmalarına nadiren rastlanmaktadır. Her eğitim düzeyinde bu tür araştırmaların yapılması önerilir.

XII. Kapsayıcı eğitim ve göç olgusu konularında öğretmen ve öğretmen adaylarına gelişim eğitimleri verilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2020). *Göç sosyolojisi* (4.Baskı). Nobel Yayınları.

Ajdukovic, M., & Ajdukovic, D. (1998). Impact of displacement on the psychological well-being of refugee children. *International Review of Psychiatry, 10*(3), 186-195.

Akıncı, B., Nergiz, A., Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 58-83.

Akman, K. (2018). Göç yönetiminde yerel yönetimler ve stk iş birliği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 1*(3),452-466

Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler, 7*(14), 37-5.

Aktel, M., Kaygısız, Ü. (2018). Türkiye'de göç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(2), 579- 604.

Alba,R., Holdaway,J. (2017). *Göçmen Çocukların Okul Halleri* (1.Baskı) (M. Tokyay, Çev.). İKÜ Yayınevi. (2013).

Anderson, A., Hamilton, R. Moore, D., Loewen, S., Frater-Mathieson, K. (2019). Mülteci çocukların eğitimi. R. Hamilton., D. Moore (Ed.). ve B. Olur, G. Ocak (Çev.). *Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri*. (1. Baskı s.1-11) içinde. Pegem Akademi (2019)

Anderson, A. (2019a) Göç sorunları. R. Hamilton, D. Moore, (Ed.). ve B. Olur, G. Ocak (Çev.). *Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri*. (1. Baskı s.67-85), Pegem Akademi (2019).

Anderson,A . (2019b). Toparlanma süreci. R., Hamilton, D. Moore (Ed.). ve B. Olur, G. Ocak (Çev.). *Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri*. (1. Baskı s.55-65) içinde. Pegem Akademi (2019).

Arıcıoğlu, A., Avcı, R. (2021). Suriyeli mülteci çocuklarda farklılıkların kabulü ve çocukların saldırganlık davranışlarına yönelik önleyici rehberlik hizmetleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 765-784.

Arslan, Ü., Ergül, M. (2021). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.

Aslan, H. (2020). Suriyeli öğrencilerin akran desteğiyle okula uyum süreci: bir eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 13*(71), 660-667.

Atasü-Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye'de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 408-430.

Aydın, H., Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barries baced by syrian refugee students in turkey: a qualitative case study. *İnternational Education*, *28*(5), 456-473. http://DOI:10.1080/14675986.2017.1336373

Barın, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 10-56.

Barkın, E. (2014). 1951 tarihli mülteciliğin önlenmesi sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, (1), 331 – 360. http://www.ankarabarosu.org.tr/siteler/2012yayin/dergi/ankara-barosu-dergisi/ankara-barosu-dergisi2014-1.html

Bartram, D., Poros, M. V., Monforte, P. (2017). *Göç meselesinde temel kavramlar* (2.Baskı). Hece Yayınları.

Battır,O. (2021). *Dünden Bugüne Uluslararası göç; kuram, algı ve siyasa* (2.Baskı). Nobel Bilimsel Eserler.

Bezci, B., Hopyar, Z., Topal, F., Tauscher, S. (2020). *Türkiye'de Suriyeli mültecilerin eğitimlerinin entegrasyon sürecine etkisi*. Karınca Yayınevi.

Bingöl, A.S., Özdemir, M.Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12* (2), 134- 157.

Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Gelişmeler Dergisi, 2*(1), 60-80.

Bozdağ, F. (2020). *Mülteci çocukların psikolojik sağlamlıkları ve kültürlenme stratejileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi. http://hdl.handle.net/11655/22242

Cırıt-Karaağaç, F., Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *11* (8), 530-568.

Coşkun, İ., Emin, M. N. (2018). Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri. *İlke Politika Notu. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turkiyede_gocmenlerin_egitimi_mevcut_durum_ve_cozum_onerileri.pdf*

Çağlar, T. (2019). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, *5* (8),26-49.

Çakran, Ş., Eren, V. (2017). Mülteci politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(39), 1-30.

Çapan, F., Güvenç, B. (2017). Kavimler göçü ve Batı Roma İmparatorluğu'nun çöküşü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *6*(18), 629-640.

Çelik M., Şen, A., Usta, H., Usta, S. E. (2018). Avrupa Birliğinin göç/mülteci politikası ve sığınmacıların ekonomik, sosyal ve kamusal iletişim sorunları: Kastamonu örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 296- 315.

Çetin, İ. (2016). Türkiye'de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi* 34, 197-222.

Çiçeksöğüt, A. (2017). Uluslararası göç hukuku perspektifinde yerinden edilmiş Suriyeliler 'in Türkiye'deki statüsü, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 1-20.

Çopur, A., Demirel, M. (2017). Suriyeli mültecilerin yükseköğrenim sorunu: göç süreci ve sonrası. Ö. Demirel, S. Dinçer. (Ed.*), Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (2. Baskı, 13-28) içinde. Pegem Akademi.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.

Dağaşan, E., Aydın, S. (2017). Göçün sosyal hayata yansımaları: 93 harbi döneminde Oltu'dan Tokat'a bir göç hikâyesi, O. Köse (Ed.), *Geçmişten Günümüze Göç 2 (737-744) içinde.* Canik Belediyesi Kültür Yayınları.

Demirbaş, H., Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, *21* (1), 11-24. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000334

Demirhan, Y., Aslan, S. (2015). Türkiye'nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9), 23-62.

Deniz, T. (2018). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 181(181), 175-204.

Doğan, A. (2020). Göçmen çocuk ve ergenlerin uyum sürecini etkileyen risk ve koruyucu faktörler. A, Doğan, D.Y. Kağnıcı, (Ed.), *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim.* (1.Baskı, 27-55) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi-temel eğitim politikaları, *SETA*, 153, 1-28.

Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. (1.Baskı). SETA.

Erbaş, H., Türker, Ö., A. (2019). Göç araştırmaları alanında kavramsal sorunlar ve etik/politik sorumluluk, *DTCF Dergisi* 59(2), 883-911.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 17-30.

Erdem, M.D., Kaya, İ., Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching 5(3)*, 463-476.

Ergüven, N. S., Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *AÜFHD, 62* (4), 1007-1061.

Ermağan, İ. (2018, Ekim, 9-13). *Türkiye'nin beyin göçü meselesi*. Uluslararası Avrasya Göç Sempozyumu, Türkistan,Kazakistan.

Ersoy,E.G., Köşger,F.(2016). Empati tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi/OsmangaziJournalofMedicine,38*(2), 9-17.
DOI: http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993

Eymen, U.E. 2007. SPSS 15.0 veri analizi yöntemleri. https://docplayer.biz.tr/1622903-Spss-15-0-veri-analiz-yontemleri-u-erman-eymen-bu-e-kitap-www-istatistikmerkezi-com-adresinden-ucretsiz-olarak-indirilebilir.html adresinden 10 Ekim 2021 tarihinde alınmıştır.

Frater-Mathieson, K. (2019). Mültecilerin yaşadığı travma, kayboluş ve hüzün hissi *R.* Hamilton, D. Moore, (Ed.), *Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri* (1.Baskı,13-36) içinde. Pegem Akademi

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10* (54), 838-851.

GİGM (2017, Nisan). *2016 Türkiye göç raporu.* https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_r aporu_haziran.pdf

GİGM (2021). *Geçici koruma altındakiler.* https://www.goc.gov.tr/Gecici-Koruma563

Güçray, S.S., Çekici, F., Çolakkadıoğlu, O. (2011). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 134-153.

Gülmez, S.C., Öztürk, A. (2018). Göç yaşantısı çerçevesinde çocukta psiko-sosyal uyum süreci üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 40*(2), 449-481.

Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD), 5*(10), 247-264.

Günay, E., Atılgan, D., Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(2), 37-60.

Gündüz H. B., Özarslan N (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 212- 230.

Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C., Baş, U. A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(*55), 168-205.

Hamilton R., Moore D. Mülteci çocukların eğitimi: değişimi, uygulama ve belgeleme. R. Hamilton, D. Moore, (Ed.), *Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri* (1.Baskı,11-122) içinde. Pegem Akademi

Hamilton R., Moore D. Okul, öğretmen ve mülteci çocukların eğitimi. R. Hamilton, D. Moore, (Ed.), *Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri* (1.Baskı,87-100) içinde. Pegem Akademi

Hürriyet. (2019, Kasım 19). *MEB'in Türkçe uyum sınıflarındaki yabancı öğrenci sayısı 115 bin*.
https://www.hurriyet.com.tr/egitim/mebin-turkce-uyum-siniflarindaki-yabanci-ogrenci-sayisi-115-bin-41370170#:~:text=Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%20verilerine%20g%C3%B6re%2C%2081%20ilde,e%C4%9Fitim%20sistemine%20uyumlar%C4%B1n%C4%B1n%20kolayla%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1%20hedefleniyor.

İçduygu, A., Erder, S., Gençkaya, Ö.F. (2009). Türkiye'ye yönelen uluslararası göç hareketleri. *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları 1923-2023.* (1.Baskı, 222-250) içinde. Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.

İnan, E. C. (2016). Türkiye'de göç politikaları: iskân kanunları üzerinden bir inceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 10-33.

İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9*(2), 487-503.

İŞKUR (2019, Ocak 28). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler ve Türk vatandaşları için istihdam desteği projesi açılış toplantısı*. https://www.iskur.gov.tr/haberler/gecici-koruma-altindaki-suriyeliler-ve-turk-vatandaslari-icin-istihdam-destegi-projesi-acilis-toplantisi-ankara-da-yapildi/

Kabasakal H. Z., Çelik N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online, 9*(1), 203- 212.

Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online,16*(4), 1768-1776.

Kağnıcı, D.Y. (2020). Kültüre duyarlı okul iklimi oluşturulması: okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumlulukları. A. Doğan., D.Y. Kağnıcı (Ed.). *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim.* (2.baskı, s.103-126). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kağnıcı, Dilek Yelda. (2021). *Kültür ve psikolojik danışma. (*4.Baskı) Pegem Akademi Yayınları.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (35. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Karataş, Z. (2019). *Sosyal beceriye giriş*. *M.E.Deniz*, A. Eryılmaz,(Ed.), *Sosyal Beceri Eğitimi* (1.Baskı, s.1-28) içinde. Pegem Akademi Yayınları

Kargı, B. (2017). Türk yazınından seçili iki romanda göç ve göçmen olgusunun paydaşlık bağlamında yansımaları. *International Journal of Languages Education ,5*(3), 108-115. https://DOI:10.18298/ijlet.1867

Keser, U., Ak, G. (2016). 2000'li yıllarda sorunlu sularda vaziyet: Adalar (ege) Denizinde sınırlar, yasadışı göç ve AB sınır yönetimi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 3-30.

Kırılmaz, M.C., Öntaş T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF, 17*(1), 51-82. https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19001

KIZILAY (2021). Göç ve mülteci hizmetleri. https://www.kizilay.org.tr/neler-yapiyoruz/goc-ve-multeci-hizmetleri

Kira, I. A., Lewandowski, L., Ashby, J. S., Omidy, A. Z. (2015). development and piloting the mmmm ecological ınteractive open systems model: a prospective one-year treatment outcome of children of tortured refugees. *Scientific Research* , 6,1277-1296. https://DOI: 10.4236/psych.2015.610125

Kiremit, R.F., Akpınar, Ü., Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(6), 2139-2149.

Kocadaş, B. (2016). Cumhuriyet döneminde yapılan iç ve dış göçlerin toplumsal etkileri. *Sosyolojik Düşün, 1* (1), 11-18.

Kocaoğlu, K. (2016). ABD Göçmenlik reformunun ana hatları ve Türk-Amerikan toplumuna etkisi. *Ankara Barosu Dergisi 1*, 273-301.

Koçak, O., Gündüz, R.D. (2016). Avrupa Birliği göç politikaları ve göçmenlerin sosyal olarak içerilmelerine etkisi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 66-91.

Koçan, A. ve Kırlıoğlu, M. (2020). Suriyeliler ve sosyal uyum: Scudder'in çerçevesinden bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 31*(4), 1855-1885.

Kolbaşı Muyan, G. (2019). Hollanda göçmen entegrasyonu politikaları: liberalizmden neoliberalizme. *Sosyal Güvenlik Dergisi (Journal of Social Security), 9*(1), 177-192.

Kolukırık S. Ve Çalhan M. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 189-202.

Laflı, E. (2017). Eskiçağ 'da Amisos'a yapılan göçlere ilişkin kısa bir not. (Osman Köse (Ed.). *Geçmişten Günümüze Göç 1*.Canik Belediyesi Kültür Yayınları.

MEB. (2019). Psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-koruma-onleme-ve-krize-mudahale-hizmetleri-yonergesi-yayimlandi/icerik/1176

MEB (2020). *E-Okul ve yöbis öğrenci istatistikleri.* http://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-veacil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497

MEB (2020, Ocak). *Türkiye'de bulunan Suriyelilerin eğitime erişim imkanları.* https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf

Naz, Y. (2015). *Türkiye'nin uluslararası göç politikası ve uluslararası göçün Türkiye'deki güncel sorunları*. [Yüksek Lisans Tezi] Süleyman Demirel Üniversitesi.

Nazlı, S. (2018). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (7. Baskı). Anı Yayınevi.

Okçu, V., Keskin, A. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *AJER- Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 311-332.

OECD (2018, March 19). *The resilience of students with an ımmigrant backround: factors that shape well-being.* Paris. https://www.oecd.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-9789264292093-en.htm

Öz, F. (2020). Travma duyarlı okullar: tanımı, amacı ve kapsamı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9* (3), 2284-2304. DOI: 10.15869/itobiad.713705.

Özdemir, C., Zan, N. (2021, Mayıs) Bulut, M., Sugiyama, C.A., Şahin, K. (Ed.).. Ortadoğu'dan Türkiye'ye Sığınan Ailelerin Eğitim Çağındaki Çocukları ile Yerli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Psiko-eğitim Uygulamaları, International Migration Researches Congress içinde s.263- 275*Uluslararası Göç Kongresi*. (ICOMIR) Ankara: BIDGE yayınları

Öner, Ş. N. A. (2018). Göç çalışmalarında temel kavramlar. T. Bora (Ed.) *Küreselleşme Çağında Göç.* (4.Baskı ,13-27) içinde. İletişim Yayınları,

Pala, F.C. (2020). Göç ile değişen ve gelişen zihin, dil becerileri ve akademik yetkinlik. A. Doğan., D.Y. Kağnıcı. (Ed.). *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim.* (2.Baskı,83-101) içinde, Nobel Akademik Yayıncılık.

Perruchoud, R., Redpath – Cross, J. (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü*, 2.Baskı, Uluslararası Göç Örgütü.

Pieloch, K.A., Marks, A.K., McCullough, M.B. (2016). Resilience of children with refugeestatuses:*A research Canadian Psychology, 57*(4),330-339. https://DOI: 10.1037/cap0000073

Plumb, J.L., Bush, K.A., & Kersevich, S.E. (2016). Trauma-sensitive schools: an evidence-based approach. *School Social Work Journal, 40*, 37-60.

Reçber, S. (2014, Kasım ,13), Hayatın yok yerindekiler: mülteciler ve sığınmacılar. VI. Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu.Eskişehir,Türkiye.

Roucek, J. S. (1962). Some educational problems of children from immigrant, refugee and migrant families in USA. *International Review of Education, 8*(2), 225-235.

Sağın, A. E., Güllü, M. (2020). suriyeli öğrencilerin okula uyum süreci; sportif etkinliklerin rolü. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 22*(3), 86-99.

Sağlık Bakanlığı (2021). *Göç sağlığı idaresi başkanlığı hakkında.* https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/gocsagligi-%20baskanligimiz/g%C3%B6revtan%C4%B1m%C4%B1.html

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi, 3*(1), 65-81. https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555

Sakız, H, (2019). Kapsayıcılık paradigması çerçevesinde göçmen bireyler Sakız, H. Apak, H. (Ed.), *Türkiye'de Göçmen Kapsayıcılığı: Sorundan Fırsata Dönüşüm Önerileri* (1. Baskı s.1-14) içinde. Pegem Akademi.

Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] http://hdl.handle.net/20.500.12575/73311

Samancı, O., Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (1), 281-288.

Sarıpınar. E. (2019). *Mülteci çocukların duygusal yılmazlıklarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir çalışma.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ufuk Üniversitesi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/105792

Sezgin, A. A., Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (7), 417-436.

Sina, A., Antikçağ 'da bir göç modeli: klerukhia, (Ed.) Osman Köse, *Geçmişten Günümüze Göç 1*, Samsun:2017, Canik Belediyesi Kültür Yayınları

Sinclair, M. (2001). Education in Emergencies. *Learnıng For A Future: Refugee Educatıon In Developıng Countries.* 1-84. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf

Şahin, A. ve Şahin, Y. (2020). Türkiye'deki Suriyeli eğitimcilerin gözünden göç ve uyum sürecinde eğitimin işlevi ve barışa katkısı. *Harran Maarif Dergisi,5* (1), 63- 87.

Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi, 25* (1), 269- 289.

Şener, B. (2017). Soğuk savaş sonrası dönemde uluslararası göç olgusu ve ulusal güvenlik üzerindeki etkileri üzerine bir değerlendirme. *Güvenlik Bilimleri Dergisi, 6* (1), 1-30. https://doi.org/10.28956/gbd.319977

Şentürk Ü. Göçmenlik ve sosyal politika. H Sakız, H. Apak (Ed.). *Türkiye'de Göçmen Kapsayıcılığı: Sorundan Fırsata Dönüşüm Önerileri* (1.Baskı s.17-45) içinde. Pegem Akademi.

Şimşek, H, Dağıstan, A, Şahin, C, Koçyiğit, E, Dağıstan Yalçınkaya, G, Kart, M, Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsüDergisi,5*(2),177-197. https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, *86*, 127-144.

Tarih Bilimi (2015, Eylül 25). Kavimler göçü. https://www.tarihbilimi.gen.tr/kavimler-gocu-ve-avrupa-hun-devleti-2/

TDK. https://Sozluk.Gov.Tr/

TEDMEM. (2020). 2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara Türk Eğitim Derneği. https://tedmem.org/yayin/2019-egitim-degerlendirme-raporu

Temiz, D. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), 2*(2), 45-59.

Terzi, Ç. (2005). *Uyum sürecinde türkiye eğitim politikalarının avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi. https://hdl.handle.net/11421/3344

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education, 44* (4), 479-493.

Toros, A., (2008). Önsöz. İ. Sirkeci, H. Nakanishi, H. Cabbarlı (Ed*.). Sorunlu Bölgelerde Göç* (1.Baskı, 9-11) içinde. Global Strateji Enstitüsü.

TRT Çocuk (2015,Eylül).*Uzun Göç Yolunda Dayanışmanın Önemi*.[Video]. https://www.youtube.com/watch?v=cIyr0ae-cq0

Tunga, Y., Engin, G., Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845

Türnüklü, A., Özkan, Ö. S. ve Tercan, M. (2021). İlkokul sınıf öğretmenlerinin Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik deneyimleri: Gruplar arası tutum. *Nesne, 9*(21), 656-673. https://DOI: 10.7816/nesne-09-21-11

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. A. Solak (Ed.). *Şiddet ve Sosyal Travmalar (463-477)* içinde. Hegem Yayınları.

UNCHR (United Nations High Commisioner for Refugees) (2005, August 1). *An ıntroduction to ınternational protection*. https://www.unhcr.org/publications/legal/3ae6bd5a0/self-study-module-1-introduction-international-protection-protecting-persons.html

UNICEF (2007, Ocak 2010). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. https://www.unicef.org/turkey/raporlar/%C3%A7ocuk-haklari-ve-gazetecilik-uygulamalari-hak-temelli-perspektif-0

UNICEF (2017, September). *Inclusive education*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_22 0917_0.pdf

UNCHR(2020, Jun 18).*Dünyadaki insanların %1'i yerinden edilmiş durumda*. UNHCR Küresel Eğilimler raporu. https://www.unhcr.org/tr/24189-dunyadaki-insanlarin-1i-yerinden-edilmis-durumda-unhcr-kuresel-egilimler-raporu.html

UNICEF. (2008, November 25,28). *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education*. http://www.ibe.unesco.org/en/document/defining-inclusive-education-agenda-reflections-around-48th-session-international

Üreten, H. (2017, 17-19 Şubat). *Metoikoslar: antikçağın göçmenleri* [Sözlü Sunum]. Geçmişten Günümüze Göç 1, Samsun, Türkiye.

Vural Yüzbaşı, D. (2020). Göçmen ve mülteci çocuklara yönelik müdahale programları. A. Doğan, D.Y. Kağnıcı (Ed.), *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim* (2.Baskı, 83-101) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Watkins, K., Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for educaiton: the failed response on the syrian refugee crisis. Londra: Overseas Development Institue. https://resourcecentre.savethechildren.net/document/living-hope-hoping-education-failed-response-syrian-refugee-crisis/

WAYNAKH (2021). *Mülteci hukukunun tarihsel gelişimi.* http://www.waynakh.Com/Tr/Multeci-Hukuku-Nun-Tarihsel-Gelisimi/

Yavuz, Ö., Mizrak S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi, 3*(2), 175-199.

Yavuzer, H. (2020). *Çocuk Psikolojisi*. (44.Baskı). Remzi Kitabevi

Yaylacı F. G., Serpil H, Yaylacı A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(22), 101 – 117.

Yazıcı, M. (2019). Bir Toplumsal Yapı Değişim Dinamiği Olarak Göçler ve

Göçmenler. H. Sakız, H. Apak (Ed.), *Türkiye'de Göçmen Kapsayıcılığı: Sorundan Fırsata Dönüşüm Önerileri* (1. Baskı s.71-98) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, D.Ş. (2019). Suriyeli göçü ve sığınmacıların entegrasyon sürecinde STK'lar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(63), 728-738.

Yıldırım, G. S. (2018). Göç ve Afganlar: istikrarlı mülteciler. *Göç Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 128-159.

Yurdakul, A., Tok, T.N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 46-58.

Zan,N., Dağbaşı,G.,, Şanverdi,,H. İ. (2021). The effect of arabic-supported educational game on the success of 9th-grade Syrian students in the symbolic language of chemistry: example of turkey.ın: *Education Quarterly Reviews, 4*(4), 329-344.

Zhanadilova, A. (2018). Farklı kuramlar çerçevesinde uluslararası göç sorunu. *Muhakeme Dergisi, 1*(2), 116-122.

EKLER

EK-1 VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "**Göçmen Kökenli Öğrenciler ile Yerli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psiko-eğitim Programlarının Etkisi**" adıyla, 20.09.2021-13.11.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yabancı uyruklu öğrenciler ile ev sahibi toplum öğrencileri arasındaki sosyal uyumlarında empati ve kabul duygularının geliştirilmesidir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı : Cesur Özdemir
İletişim bilgileri : / csrozdmr@gmail.com/ Şehit Hilmi Bıyıklı İlkokulu /Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... Numaralı öğrencisi .....
……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :
Telefon Numarası:

EK-2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Gürtunca (2013): Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkiye Formu

MADDELER	EVET	HAYIR
1-Oynayacak arkadaş bulamayan bir kız çocuğu görmek beni üzer.		
2- Mutluluktan ağlayan erkekler aptaldır.		
3- Bana hediye gelememişse bile hediyesini açan insanları izlemeyi severim.		
4- Ağlayan bir erkek çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.		
5- Bir kız çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.		
6- Neden güldüğünü bilmesem de gülen birini görünce ben de gülerim.		
7- Bazen televizyon seyrederken ağlarım.		
8- Mutluluktan ağlayan kızlar aptaldır.		
9- Birinin neden üzgün olduğunu anlamak benim için zordur.		
10- Yaralanmış bir hayvan görmek beni üzer.		
11- Oynayacak arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu görmek beni üzer.		
12- Bazı şarkılar beni öyle üzer ki ağlamaklı olurum.		
13- Bir erkek çocuğunun incindiğini görmek beni üzer.		
14- Yetişkinler bazen ortada üzülecek bir şey olmadığında bile ağlarlar.		
15- Kedi ve köpeklere insanlar gibi duyguları varmış gibi davranmak aptalcadır.		
16- Sınıf arkadaşının sürekli öğretmenin yardımına ihtiyacı varmış gibi davranması beni deli eder.		
17- Hiç arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen bir arkadaşları olmasını zaten istemiyorlardır.		
18- Ağlayan bir kız çocuğu gördüğümde ben de ağlamaklı olurum.		
19- İnsanların acıklı bir film seyrettiklerinde ya da acıklı bir kitap okuduklarında ağlamalarının komik olduğunu düşünüyorum.		
20- Kurabiyelerimi yerken birinin bana kurabiyelerimden istermiş gibi baktığını görsem bile yine de tüm kurabiyelerimi yiyebilirim.		
21- Okul kurallarına uymadığı için öğretmen tarafından cezalandırılan bir sınıf arkadaşımı görmek beni üzmez.		

İtalik maddeler negatif olup, ters puanlanacaktır.

Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017): Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği

	Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.	Mülteci öğrencileri sınıfımda görmekten mutluluk duyarım.			
2.	Mülteci öğrencilerle okulda arkadaşlık kurmak için çaba harcarım.			
3.	İmkânım olsa mülteci öğrencileri ülkemize almam.			
4.	Mülteci öğrencilerin dilimizi öğrenmelerinden mutluluk duyarım			
5.	Mülteci öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlayacaklarına inanırım.			
6.	Mülteci öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları beni mutlu eder.			
7.	Mülteci öğrencilere yapılan yardımlarda görev almak isterim.			
8.	Mülteci bir öğrenci ile aynı sırayı paylaşmak beni rahatsız eder.			
9.	Mülteci öğrencilerle aynı dinin mensubu olduğumuzdan dolayı onlara yardım ederim.			
10.	Mülteci öğrencilerin bizleri kötü alışkanlıklara alıştıracağını düşünüyorum.			
11.	Mülteci öğrencilerin kendilerini ayrıcalıklı gördüklerini düşünüyorum.			
12.	Mülteci öğrencilerle arkadaşlığımı okul dışında da sürdürürüm.			
13.	Ülkemizin güzelliklerini tanıtmak için mülteci öğrencilere yardımcı olurum.			

14.	Mülteci öğrencilerin ailelerine yardım etmek için oluşturulan bir grupta yer alırım.			
15.	Mülteci öğrencilerin okul huzurunu bozduğunu düşünüyorum.			
16.	Okulda verilen ödevlerle ilgili olarak mülteci öğrencilere yardım etmekten hoşlanırım.			
17.	Kendi dilimi mülteci öğrencilere öğretmek için çaba harcarım.			
18.	Bundan sonraki eğitim öğretim hayatımda mülteci öğrencilerle arkadaşlık etmek isterim.			
19.	Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle rahat iletişim kurmalarına yardımcı olurum.			
20.	Mülteci öğrencilere ülkemizi ülkeyi tanımaktan hoşlanırım.			
21.	Sınıf içinde yapılan etkinliklerde mülteci öğrencilerle aynı grupta yer almak isterim.			
22.	Öğretmenlerimizin, mülteci öğrencilere yabancı gibi davranması istemem.			
23.	Mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamasında yardım ederim.			
24.	Mülteci öğrencilerle aynı okula gitmekten hoşlanmam.			

EK-3 PSİKO-EĞİTİM PROGRAMI

Oturum	Kazanım	Etkinlik Adı
Ön Oturum	Çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulama takvimi ve çalışma hakkında bilgi verilmesi.	
1.Oturum	Göç kavramını ve göç çeşitlerini açıklar.	Göç Kavramlarını Öğreniyorum
2. Oturum	Göç yaşayan bireylerin yaşadığı güçlükleri ifade eder.	Pingui'nin Seyahati
3. Oturum	Göç yaşayan bireylerin karşılaşacağı sorunların farkına varır.	Hayaller Ülkesindeyim
4. Oturum	Göç yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm üretir.	Bir Dünya Yolculuk
5. Oturum	Duygu ve düşüncelerini resim, hikâye, şiir vb. ile ifade eder.	Birlikten Gelen Güç
6. Oturum	Göç yaşayan akranlarının yaşadığı zorlukları fark eder.	Umut ve Yolculuk
7. Oturum	Göçmen akranları ile etkinliklerde yer alır.	Arkadaşım Hoş Geldi
8. Oturum	Göç yaşayan akranlarının yaşadığı sorunları çözmesi için girişimde bulunur.	Bilinmeyenler Ülkesi
Son Oturum	Uygulama sonucunda öğrencilerin değerlendirmeleri dinlenir. Çalışmaya katılımlarından dolayı teşekkür edilir ve katılım belgeleri verilir.	

GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 1. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Göç Kavramlarını Öğreniyorum
Kazanım: Göç kavramını ve göç çeşitlerini açıklar.
Seviye:İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: IOM (2013) Göç Terimleri Sözlüğü, Kağıt, Kalem, Akıllı Tahta
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: İlk oturumda öğrencilerle kısa bir tanışma ve ısınma etkinliği yapılır. Öğrencilere Psiko-eğitim süreci ve Göç kavramları hakkında bilgi verilir. Psiko-eğitim sürecinde yer verilecek kavramların tanımları öğrencilere sunum yapılır. Bu süreçte öğrencilerin de not almaları tavsiye edilir. Akıllı tahtada göç kavramları ve tanımlarını içeren uygulamalarla öğrencilerin bilgilerinin sağlanması amaçlanır. Kavram-tanım eşleşmesinde öğrenmeni düzeyinin artırılması için bulmaca, kelime avı, eşleştirme gibi eğlenceli etkinliklere yer verilir. Her öğrenci için 8 oturum boyunca kullanabilecekleri dosya, kağıt, kalem desteği verilir. Uygulamanın ilk oturumunda aşağıdaki kavramların tanımlanması ve açıklanması gereklidir. • Göç • Göçmen • Dış Göç • İç Göç • Zorunlu Göç • Gönüllü Göç • Beyin Göçü • Yasal Göç • Yasadışı Göç

- Yabancı
- Sığınmacı
- Mülteci
- Geçici Koruma
- Yerinden Edilme
- Kaçak
- Sınır
- Ülke
- Antlaşma
- Sözleşme
- Geçici Eğitim Merkezi
- Kamp
- Birleşmiş Milletler
- UNESCO

Not:Bu kavramlar dışında literatüre eklenen yeni kavramlar veya ilerleyen etkinliklerde yer alması düşünülen kavramlara da yer verilebilir.

GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 2. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Pingui'nin Seyahati
Kazanım: Göç yaşayan bireylerin yaşadığı güçlükleri ifade eder.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: Kağıt, Kalem, Akıllı Tahta
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Psiko-eğitime başlamadan önce öğrencilere dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki öykü okunur. Öykü okunmadan önce Görsel-1ve Görsel-2 gösterilir. Penguenlerin nerede yaşadıklarına dair beyin fırtınası yapılır. Sonrasında öykü okunur ve sorular cevaplanır. **"Pingui 5 yaşında bir penguendir. Güney kutbunun buzulları arasında annesi, babası ve kardeşi Mimi ile yaşamaktadır. Buzullar arasında arkadaşları ve akrabaları ile oyunlar oynar, yüzme yarışmaları yaparlardı. Okula gidip gelirken, balıklarla oynarken, okyanusun içerisinde hızla yüzerken çok mutlu olurdu. Ancak mutluluğu uzun sürmez. Pingu ve ailesinden çok uzaklarda yaşayan akrabaları Coco amca hızla yanlarına gelir ve şöyle der: "Heyyy tam 10 gündür yüzerek buraya varabildim, Güney buzulları erimeye başladı. Canımızı zor kurtardık. Herkes kuzeye doğru yüzmeye başladı. Vakit varken siz de hazırlıklarınızı yapın ve Kuzey yönüne harekete geçin. Canınızı kurtarın, yoksa geç olur evleriniz, herşeyiniz sular altında kalır"demiş. O anda Pingui ve kardeşi Mimi korkmuşlar. Anne ve Baba penguen durumun ciddiyetini anlamışlar ve küçük penguenler Pingui ve Mimi ile konuşmaya karar vermişler. Baba Penguen ; "Coco amca galiba haklı, hem uzun zamandır yaşadığımız buzulların da eridiği söyleniyor. Galiba buradan Kuzeye doğru yüzmemiz gerekecek."demiş. Herkesin bu akşam hazırlıklarını yapmaları, su geçirmez çantalarına taşıyabilecekleri eşyalarını almalarını ister. Pingui ve Mimi su geçirmez sırt çantalarına eşyalarını alırlar. Çantada özellikle yolda ihtiyaç duyabilecekleri maddeleri alırlar. Pingui ve ailesi gibi komşu ve akraba penguenler de hazırlık yaparak yola çıkmışlardır. Günler süren yüzmeden sonra Kuzeyde bulunan büyükanne ve büyükbabalarının yanına giderler. Orada tekrar okula gitmeye başlarlar, yeni arkadaşları olur ve yeni oyunlar öğrenirler. İlk günler yeni buzullara, yeni balık türlerine ve yeni yemeklere alışmakla geçer. Kuzeyde yaşayan penguenlerle güzel arkadaşlıklar kurulur. Kuzeydeki penguenlerle Güneydeki hayatlarından konuşurlar. Pingui ve Mimi kardeşler burada mutlu bir hayat yaşarlar.**

Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni:”Öykü burada sona erdi”diyerek uygulama aşamasına geçer. Soru 1: “Penguenler Neden göç etmek zorunda kaldılar ?” Soru 2: “Penguenlere göç etmelerini kim söyledi ve nereye doğru göç ettiler?” Soru 3: “Peki siz aniden evinizden ayrılmak zorunda kalsanız, nereye giderdiniz ve çantanıza hangi eşyalarınızı alırdınız ?”
Öğrencilerden verdikleri yanıtlar doğrultusunda farkındalıkları artırılarak göçlerin kimi zaman zor bir süreç olduğu, aniden gerçekleşebileceği, hazırlık imkanı olmayabileceği belirtilir. Göçlerin nedenleri üzerinde beyin fırtınası yapılarak oturum sonlandırılır. Bir sonraki oturum hakkında hazırlık yapılması gerekiyorsa belirtilir.

Görsel-1:



Kaynak :https://www.gelgez.net/antartikada-eriyen-buzullar-penguenlerin-sayilarini-azaltmaya-basladi/

Görsel-2:



Kaynak: https://www.gelgez.net/antartikada-eriyen-buzullar-penguenlerin-sayilarini-azaltmaya-basladi/

GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 3. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Hayaller Ülkesindeyim
Kazanım: Göç yaşayan bireylerin karşılaşacağı sorunların farkına varır.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: A-4 kağıt veya Mektup Kağıdı, Zarf, Pul, Kalem
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla kısa bir ısınma etkinliği yapılır.

Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni psiko-eğitime başlayacağını ifade ederek açıklamalarda bulunur. Öğrencilere Görsel-3 gösterilerek bugün yapılacak etkinliğin içeriği hakkında öğrencilerin düşünmeleri istenir.”*2. Oturumda Pingui ve ailesinin yaşadıkları tekrar hatırlatılır. Öğrencilere sınıfınızdan veya akrabalarınızdan bazı kişiler yaşadıkları yerden göç etmemişler. Orada kalmayı tercih etmişler. Ancak siz yeni bir şehre veya ülkeye gitmişsiniz, orada yeni bir okula kayıt olmuşsunuz, yeni öğretmen, yeni arkdaşlara sahip olmuşsunuz. Ama eski yaşadığınız yeri de özlüyorsunuz. Oradaki arkadaşlarınıza mektup yazmak istiyorsunuz. Etrafınızdaki yenilikleri anlatan bir mektupla hayatınızda nelerin değiştiğini eski arkadaşlarınıza anlatıyorsunuz. Yeni bir şehre, ülkeye gittiğinizi varsaydığımız da nelerin olmasını isterdiniz? Oranın iklimi, yemekleri, oyunları hakkında beklentileriniz ne olurdu? “*denilerek öğrencilerden mektup yazmaları istenir. Mektup yazıldıktan sonra isteyen öğrencilerin mektupları okunur. Öğrencilerle beyin fırtınası yapılarak göç yaşayan insanları yeni şehirde veya ülkede neler karşılar ? sorusuna yanıtlar alınarak etkinlik bitirilir.

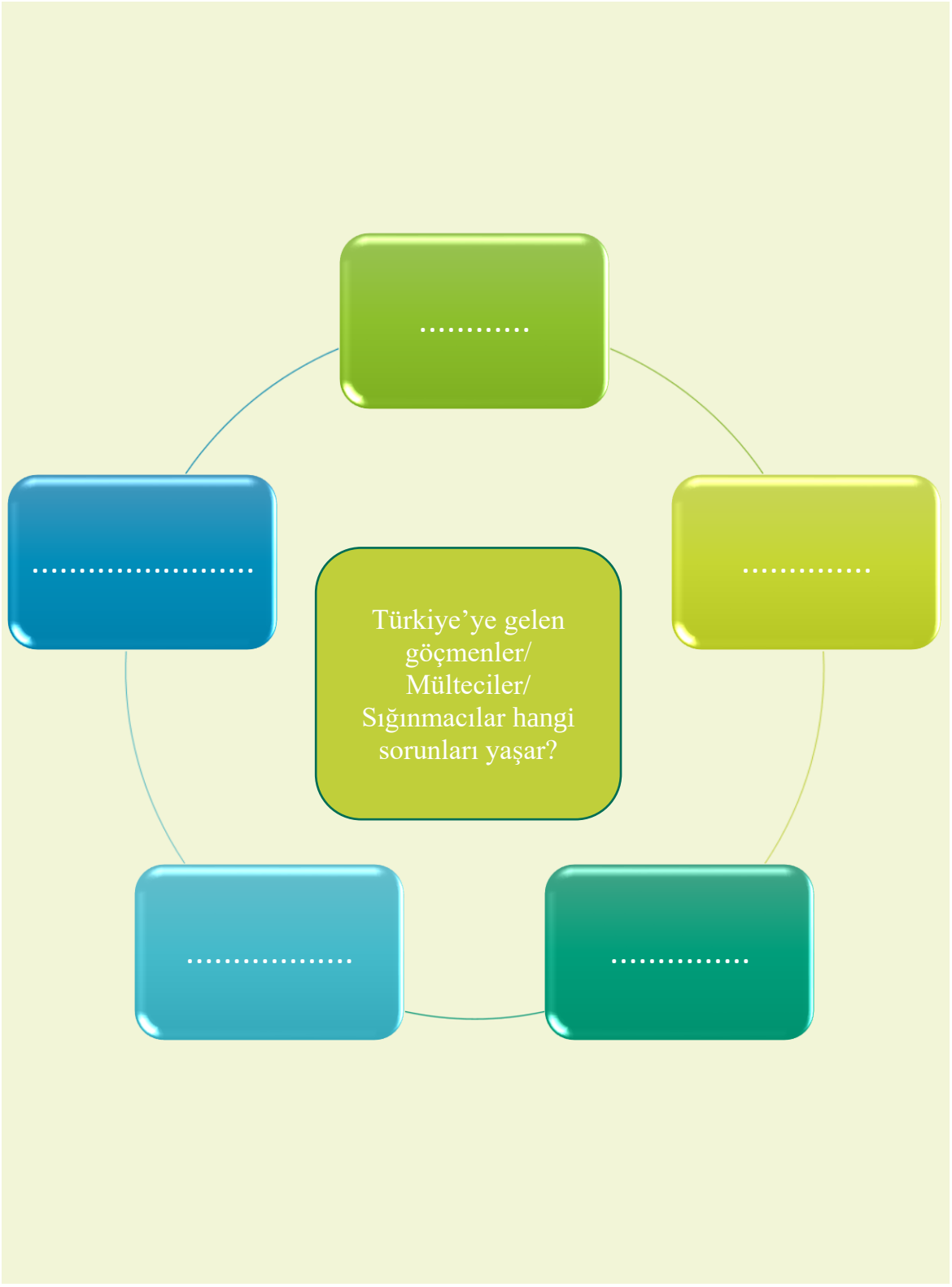
Görsel-3:



Kaynak:https://eymirliortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/ogretmenime-mektup-var_8504854.html

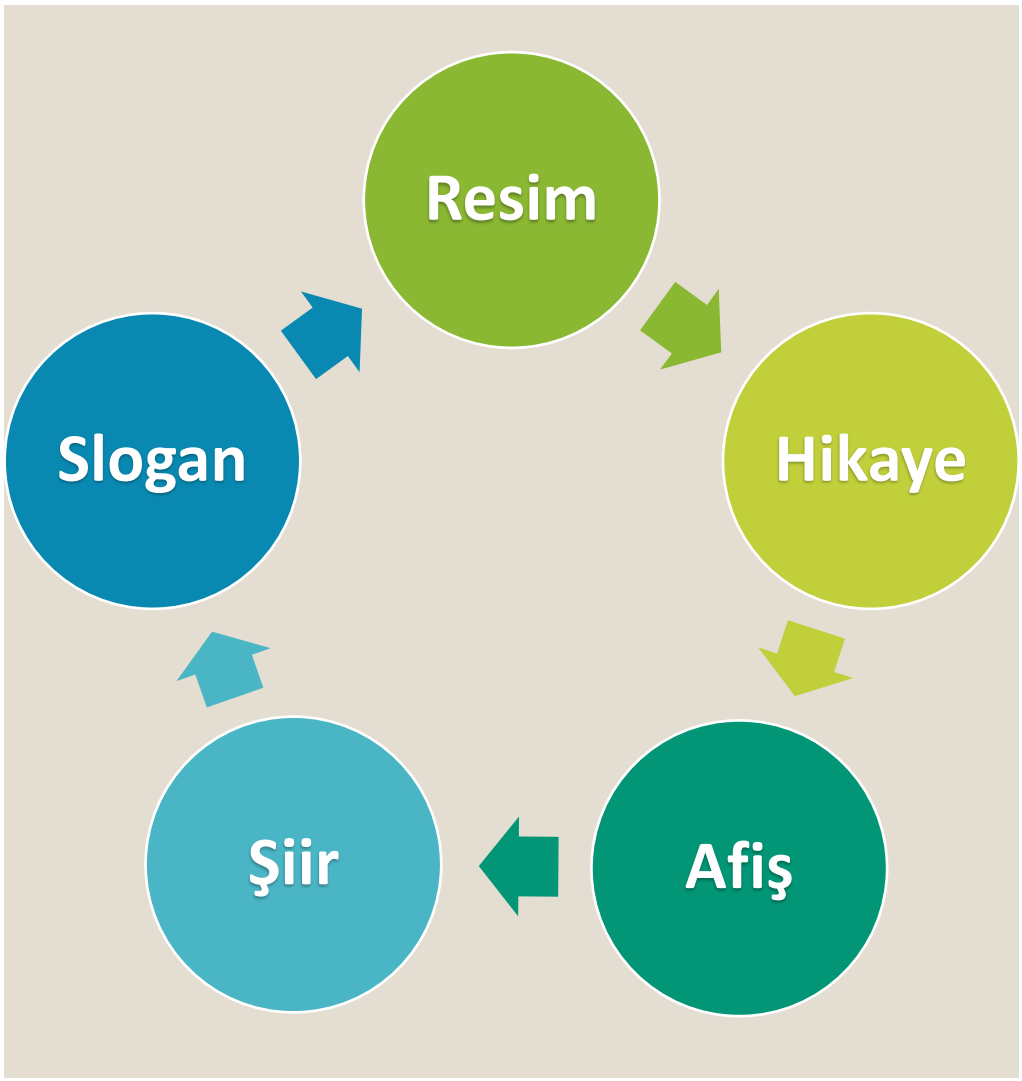
GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 4. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Bir Dünya Yolculuk
Kazanım: Göç yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm üretir.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: Kağıt, Kalem, Tahta Kalemi
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Öğrencilere bugünün konusu hakkında açıklama yapılır. İnsanların hangi sebeplerle göç yaşadığını açıklanır. Öğrenci sayısı dikkate alınarak 5 gruba ayrılır. Her grup sözcü seçer. Gruplara 1'er adet Form-a ve kalem verilir. Öğrencilere Türkiye'ye gelen göçmenlerin/mültecilerin/sığınmacıların hangi sorunlar yaşayabilecekleri hakkında düşünceleri yazmaları istenir. Bu insanların yaşayacakları sorunlara nasıl çözümler üretilebileceği hakkında tartışma yapılır. Tartışma sonrasında tekrar özet yapılarak sonuca varılır.

Form-a:


.....
.....
.....
Türkiye'ye gelen göçmenler/ Mülteciler/ Sığınmacılar hangi sorunları yaşar?
.....
.....
.....

GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 5. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Birlikten Gelen Güç
Kazanım: Duygu ve düşüncelerini resim, hikâye, şiir vb. ile ifade eder.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: 5 adet Büyük Boy Resim Kağıdı, Boya Kalemleri, Kalem
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Öğrencilere bugün sizlerle farklı içeriklerde çalışmalar yapacağız denilerek içerik hakkında bilgi verilir. 5 resim kağıdımız var ve çalışmalarımızı bu kağıtlara yapacağız denilerek öğrenciler 5 gruba ayrılır. Öğrencilerle istasyon tekniği uygulanır. Her grup 5 dakika çalışarak sırayla yer değişterek bir önceki grubun başlattığı görevleri devam ettirecektir. Öncesinde öğrencilere İstasyon Tekniği tanımı ve nasıl gerçekleşeceği anlatılır. Organizasyon şeması öğrencilere ifade edilerek hangi masanın hangi istasyon olacağına karar verilir. Gruplara verilen görev temaları ise ; **Grup 1**: "Göç yaşayan kuşların yolculuğu" resim yapma, **Grup 2**: "Savaş nedeniyle ülkesinden göç eden insanlar" hikaye oluşturma, **Grup 3**: "Birlikten kuvvet doğar" afiş hazırlama, **Grup 4**: "Arkadaşlık" şiir yazma, **Grup 5**: "Yardımseverlik" slogan oluşturma "*İstasyon tekniğinde sınıf gruplara ayrılır, masalarda gruplara görevler verilir. Belirli süre sonunda gruplar yer değiştirir. Bir önceki grubun görevine devam edilir. Yarım kalan etkinliklerin devam ettirildiği öğrenci merkezli bir tekniktir. Her öğrenci bir önceki çalışmaya katkı vererek birlikte çalışmanın önemini kavrar. Burada herkesin uğraş göstermesi gereklidir. Doğru, yanlış söz konusu değildir. Güzel veya çirkin resim yapmak gibi bir sonuca varılmayacaktır"* denilerek çalışma başlatılır. Çalışma sonunda her grub çıktılarını değerlendirerek sona erdirilir.

Organizasyon Şeması



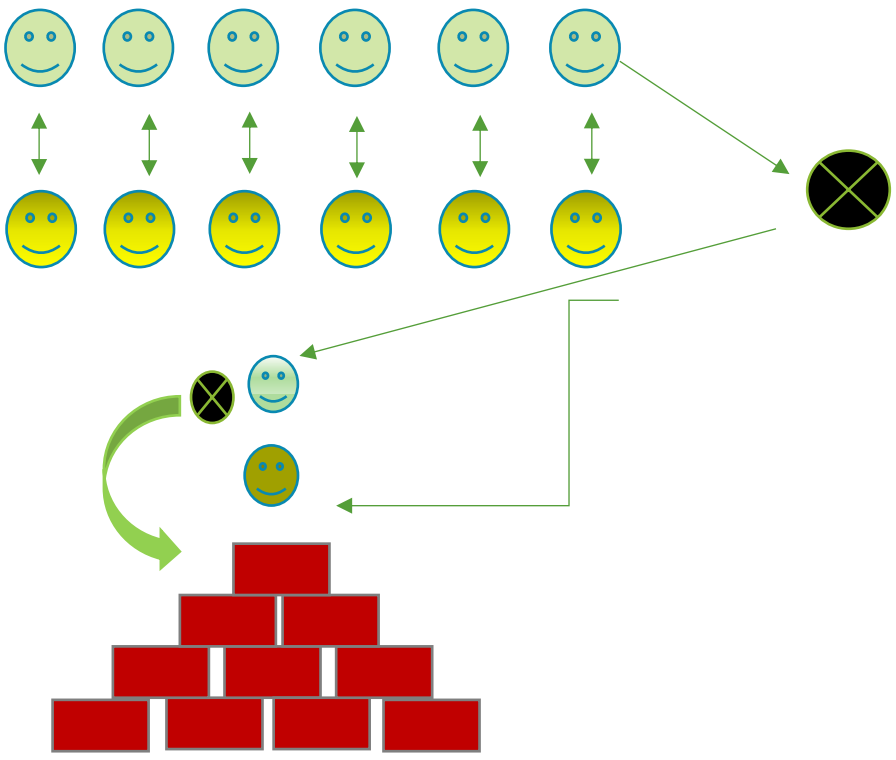
GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 6. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Umut ve Yolculuk
Kazanım: Göç yaşayan akranlarının yaşadığı zorlukları fark eder.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: Kağıt,Kalem, Her Öğrenci İçin Form
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Öğrencilere bugün sizlerle çizgi film izleyeceğiz denilerek giriş yapılır. Öğrencilere https://www.youtube.com/watch?v=cIyr0ae-cq0 bağlantısında yer alan "Uzun Göç Yolculuğunda Dayanışmanın Önemi" adlı çizgi film izlettirilir. Çizgi film izledikten sonra Dünya üzerinde yaşayan hayvan ve insanların neden göç ettikleri üzerinde beyin fırtınası yapılır. Her öğrenciye verilen A-4 kağıdına göç öncesinde yapılan hazırlıklar, göç yolculuğunda karşımıza çıkabilecek engeller ve göç sonrasında vardığımız ülkede yaşayabileceğimiz sorunlar üzerinde düşüncelerini belirtmeleri istenir. Daha sonra gönüllü öğrencilerden görüşler alınır ve değerlendirme yapılarak etkinlik sona erdirilir.

Form-b

Göç Öncesinde Hangi Hazırlıklar Yapılır?
Göç Yolculuğunda Hangi Engellerle Karşılaşabiliriz?
Göç Sonrasında Geldiğimiz Ülkede Hangi Sorunlar Yaşarız?

GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 7. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Arkadaşım Hoş Geldi
Kazanım: Göçmen akranları ile birlikte etkinliklerde yer alır.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre: 30 dakika
Materyal: Futbol, voleybol topu vs.
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Okul psikolojik danışmanı önceki oturum sonunda haftaya birlikte okul dışında etkinlik yapacağız ve ülkemize başka ülkelerden gelen arkadaşlarınızı da davet edeceğiz diyerek içerikten haberdar eder. Okulda yer alan aynı sınıf grubundan göçmen öğrenciler ile 6. Oturum sonundan itibaren iletişime geçilerek 7. Oturum için davet edilirler. Tüm öğrenciler okul bahçesinde toplanırlar ve göçmen öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortam oluşturulur. Öğrenciler daire şeklinde birbirlerini görebilecekleri şekilde dizilirler. Orta ise okul psikolojik danışmanı elinde top ile şu açıklamayı yapar”***Sevgili öğrenciler bugün sizlerle geçen hafta planlamasını yaptığımız ve sizlerin de haberi olduğu bir etkinlik yapacağız, ancak daha önceki oturumlarla aramızda olmayan bu aşamada katılan misafir arkdaşlarınız yer alacaktır. Bugün geldikleri için onlara teşekkür edebilir miyiz? Diyerek öğrencilerle birlikte “Teşekkür ediyoruz”*** denilerek devam edilir. Etkinlik 2 bölümden oluşmaktadır. ***1.Bölüm: “Ben adımı söyleyip topu birinize atacağım,o da adını söyleyip topu birinize atacak. Herkesin eline topun gelmesine dikkat etmelisiniz. Bu aşamada hem ısınma etkinliği hem de isimleri öğrenme ve yeni katılan arkadaşlarınızı tanıma fırsatı bulacağız”*** diyerek etkinliği başlatır. ***2.Bölüm:*** Bu bölümde “***2 gruba ayrılacağız, grupları listeye göre oluşturacağız”*** diyerek yabancı uyruklu öğrencilerin iki gruba dengeli seçilmesi sağlanır.Karşılıklı olarak , yüzleri birbirine dönük biçimde sıra oluşturulur. Kutular ve öğrenciler

arasında 4’er metre mesafe olur. Daha sonrasında öğrenciler sağa ve sola dönerek arka arkaya dizilirler. Her öğrenci sıra ile karşıda oluşturulan kutuları top ile devirmeye çalışır. Ancak kutuların önüne karşı gruptan bir öğrenci geçer. Bu sırada topu atacak öğrenciyi grup arkadaşları ismi tezahürat yapar, destekler. Gruplarda her öğrenci topu attıktan sonra devrilen kutu kadar puan kazanır. Öğrencilere burada önemli olanın grup başarısı olduğu ve kazanmanın birlikte daha kolay olduğu ifade edilir.



GÖÇ TRAVMASI ÖNLEYİCİ PSİKO-EĞİTİM MODÜLÜ 8. OTURUM ETKİNLİĞİ
Etkinlik Adı: Bilinmeyenler Ülkesi
Kazanım: Göç yaşayan akranlarının yaşadığı sorunları çözmesi için girişimde bulunur.
Seviye: İlkokul 4. Sınıf
Süre:30 dakika
Materyal: Kağıt, Kalem, Dünya Haritası Görseli
Uygulayıcı: Psikolojik Danışman/Okul Rehber Öğretmeni
Yönerge: Bu etkinlikte de göçmen öğrenciler davet edilir. Etkinlik öncesinde 5 dakika ısınma etkinliği yapılarak motivasyon sağlanır. Öğrencilere bugün birlikte ülkemizi tanıyacağız ve başka ülkeleri tanıyacağız denilerek etkinlik başlatılır. Büyük grup 2 veya 3 gruba ayrılır. Gruplar kriter olmadan belirlenir. Her öğrenciye kağıt ve kalem verilir. Her öğrencinin çevresinde, yaşadığı kentte, ülkede bildiği öğrendiği unsurlara yer vermesi istenir. Örneğin; ülke başkenti, yemekleri, oyunları, insanların kıyafetleri, yazar-şair, futbol takımı, ırmak, deniz, göl, yetiştirilen hayvanlar, arkadaşlarının isimleri vs. Öğrenciler kategorilere uygun olarak sıra ile yazdıklarını ifade ederler. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye'de hangi zorlukları yaşadıkları, en çok neleri sevdikleri sorulur. Türkiye ile öğrendikleri 3 bilgiyi ifade etmeleri belirtilerek bu etkinlik bitirilir. Öğrencilere tüm oturumların bittiği ifade edilerek herkesin birbirini alkışlaması istenir. Etkinliğin sonunda birlik beraberlik ve iyiliğin gücünü ifade eden sözlerle dayanışma ve işbirliği ile tüm zorlukların üstesinden gelmenin mümkün olduğu vurgulanarak her öğrenci tebrik edilir.

EK-4 ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-49835440-199-18103
Konu : Araştırma İzin Talebi(Cesur ÖZDEMİR)

İLGİLİ MAKAMA

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 198311062 numaralı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Cesur ÖZDEMİR 'in "Göçmen Kökenli Öğrenciler ile Yerli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psikoeğitim Programlarının Etkisi" isimli tez çalışması için müdürlüğünüze bağlı ilkokullarda öğrencilerle görüşme yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye araştırma konusu kapsamında gerekli kolaylığın gösterilmesini takdirlerinize arz/rica ederim.

Prof. Dr. Coşkun POLAT
Enstitü Müdürü

EK-5 ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57270673-605.01-35158927
Konu : Araştırma İzin Talebi (Cesur Özdemir)

20.10.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Cesur ÖZDEMİR "Göçmen Kökenli Öğrenciler ile Yerli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Göç Travması Önleyici Psikoeğitim Programlarının Etkisi" isimli çalışmayı müdürlüğümüze bağlı ilkokullardaki öğrenciler ile gerçekleştirebilmesi hususundaki Makam Oluru yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Araştırma Önerisi ve Ekleri

Bilgilerinize
C. ÖZDEMİR

Dağıtım: Tüm İlkokul Müd.

EK-6 PSİKO-EĞİTİM TASARIM SÜRECİ

Psiko-eğitim Tasarım Süreci

Felsefi Temel: Hümanizma

Kuram: Varoluşçu ve Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramları

Üye Sayısı: 8-12

Yaş Ortalaması: 10

Cinsiyet: Erkek/ Kız

Oturum Sayısı: 8

Oturum Süresi: 30 dk.

Mekân: Okul/Derslik

Programın Genel Amacı: Ev sahibi toplum olarak öğrencilerimizin göçmen akranları ile ilişkilerini ve iletişimlerini daha sağlıklı ve bilinçli gerçekleştirmelerini sağlayabilecek bir okul atmosferi oluşturmaktır. Bu sayede göçmen öğrenciler olumlu benlik algısı geliştirerek, kendilerini geldikleri yeni kültür ve çevrede dışlanmamış, ayrımcılığa uğramamış hissedeceklerdir. Okulun toplumsal bir işlevi olarak yaşanması muhtemel toplumsal gerginlikleri okullar aracılığıyla önleyici bir hedef amaçlanmıştır.

Kazanımlar: (1) Göç kavramını ve göç çeşitlerini açıklar, (2) Göç yaşayan bireylerin yaşadığı güçlükleri ifade eder (3) Göç yaşayan bireylerin karşılaşacağı sorunların farkına varır, (4) Göç yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm üretir (5) Duygu ve düşüncelerini resim, hikâye, şiir vb. ile ifade eder, (6) Göç yaşayan akranlarının yaşadığı zorlukları ifade eder (7) Göçmen akranları ile birlikte etkinliklerde yer alır, (8) Göç yaşayan akranlarının yaşadığı zorluklara karşı empati kurar.

İçerik:

Ön oturum: Ön Test sonucu belirlenen öğrencilere içerik, süreç ve zaman hakkında bilgiler verilerek çalışmanın planı paylaşılır.

1. Oturum:"Göç kavramlarını öğreniyorum"ile bilgi verilir.

2.Oturum:"Pingui'nin Seyahati "adlı metin tartışılır.

3.Oturum:**"**Hayaller Ülkesindeyim"çalışması ile ayrılmak zorunda kaldıkları arkadaş veya tanıdıkları kişilere mektup yazmaları istenir.

4. Oturum:"Bir Dünya Yolculuk"ta öğrenciler göç yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm üreterek, yaşanan zorlukları ifade ederler.

5. Oturum: "Birlikten Gelen Güç"bu çalışmada istasyon tekniği uygulanarak öğrencilerin belirlenen temalar çerçevesinde resim yapmaları, şiir, hikaye, slogan yazmaları, afiş yapmaları beklenir.

6. Oturum: "Umut ve Yolculuk "adlı çalışmada öğrencilere https://www.youtube.com/watch?v=cIyr0ae-cq0 bağlantısındaki çizgi film izlettirilerek

göç öncesi, sırası ve sonrası dayananışmanın önemi hakkında düşüncelerini belirtmeleri istenmektedir.

7. Oturum: “Arkadaşım Hoş Geldi”adlı çalışmada başarılı olabilmek için birbirimizin desteğine ihtiyacımızın olduğu belirtilerek grup çalışması yapılır.
8. Oturum:”Bilinmeyenler Ülkesi”adlı çalışmada göç yaşayan akranlarının yaşadığı sorunları çözmesi için girişimde bulunur.

Son Oturum: Çalışmaya katılan öğrencilere Teşekkür belgesi hazırlanarak çalışmaya verdikleri katkılar değerlendirilir.

Süreç: Psiko-eğitim 4 hafta olmak üzere , haftada 2 uygulama şeklinde 30 dakika olarak devam ettirilmiştir.

Değerlendirme: Uygulamaya katılım istenilen seviyede gerçekleşmiştir, devam sorunu olmamakla birlikte farkındalıkların arttığı da gözlenmiştir.

Cesur ÖZDEMİR

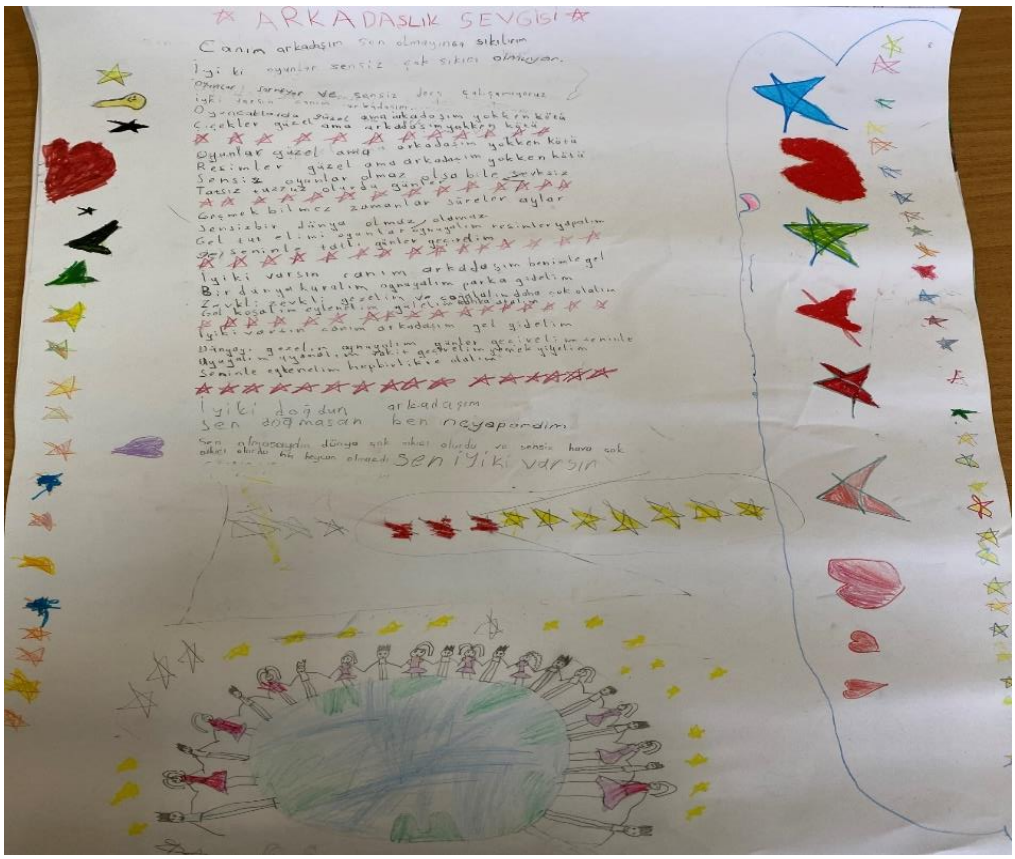
Psikolojik Danışman

EK -7 PSİKO-EĞİTİM UYGULAMA ÖRNEKLERİ

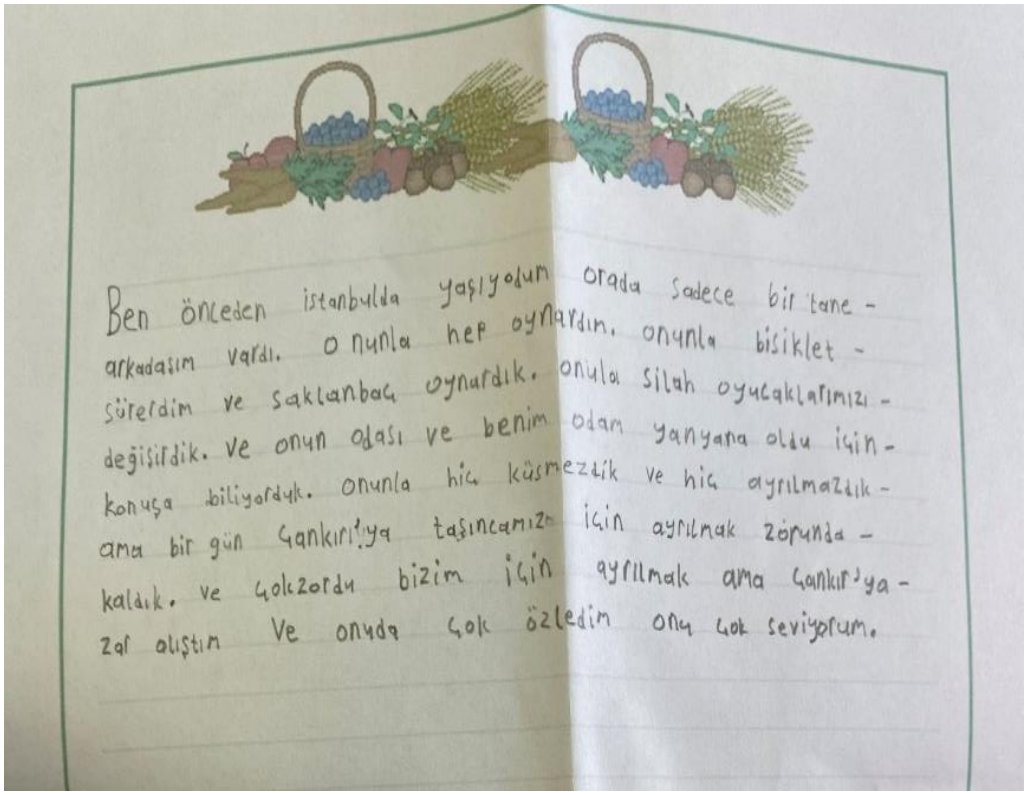
Ör:1



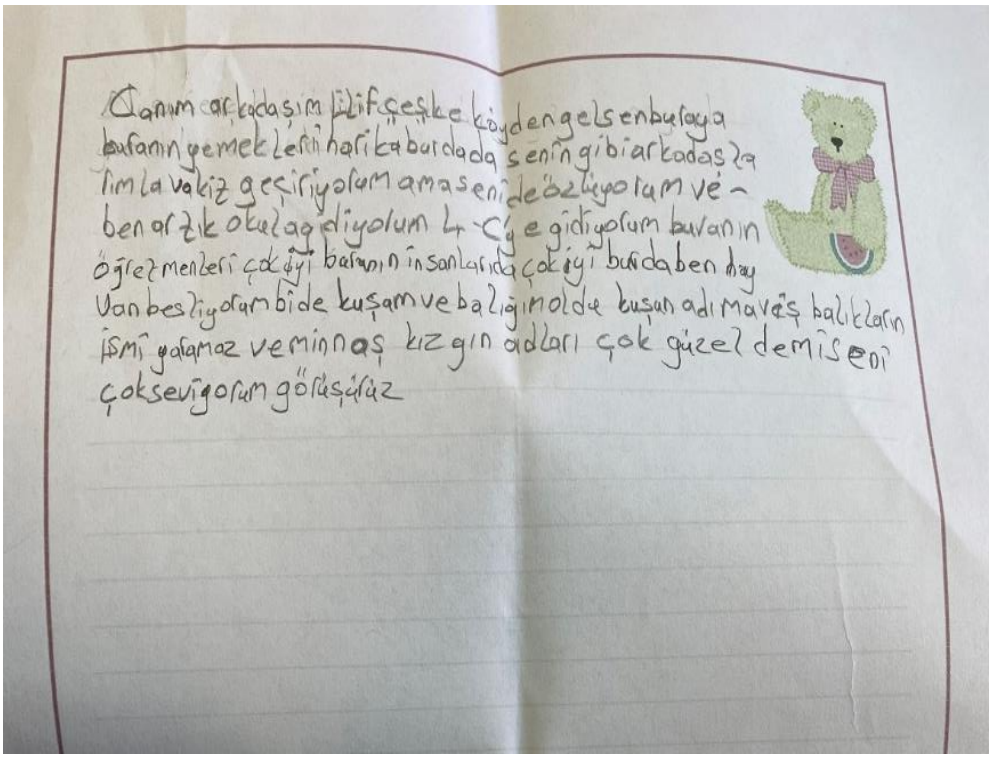
Ör:2


ARKADAŞLIK SEVGİSİ
Canım arkadaşım sen olmayınca sıkılırım
İyi ki oyunlar sensiz çok sıkıcı olmuyor.
Öğrenciliğimde güzel ama arkadaşım yokken kötü
Çiçekler güzel ama arkadaşım yokken kötü
Oyunlar güzel ama arkadaşım yokken kötü
Resimler güzel ama arkadaşım yokken kötü
Sensiz oyunlar olmaz olsa bile zevksiz
Tatsız tuzsuz olurdu günler
Ölçmek bilmez zamanlar süreler aylar
Sensiz bir dünya olmaz olamaz
Gel tut elimi oyunlar oynayalım resimler yapalım
Sensizle tatil günler geçirdim
İyiki varsın canım arkadaşım benimle gel
Bir dünya kuralım oynayalım parka gidelim
Çok koşalım eğlenelim ve çoğalalım daha çok olalım
İyiki varsın canım arkadaşım gel gidelim
Dünya: güzelim oynayalım güzel geleceğimiz resimle
Ayşegül. Hüseyin. Akif. Gülşen. Gülçe. Yiğit
Seninle eğlenelim birbirimize
İyiki doğdun arkadaşım
Sen doğmasan ben neyapardım
Sen olmasaydın dünya çok sıkıcı olurdu ve sensiz hava çok
sıkıcı olurdu bir hayat olmazdı
Seni iyiki varsın

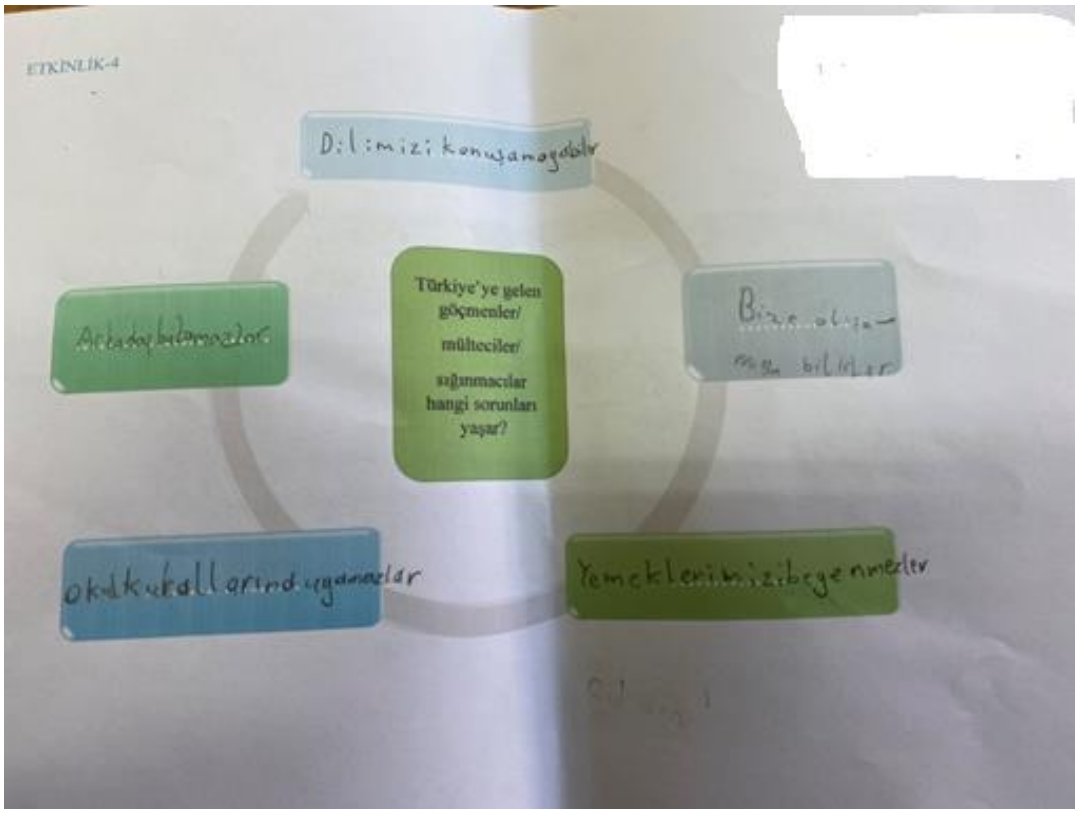
Ör:3


Ben önceden istanbulda yaşıyodum orada sadece bir tane -
arkadaşım vardı. onunla hep oynardım. onunla bisiklet -
sürerdim ve saklanbaç oynardık. onula silah oyuncaklarımızı -
değişirdik. ve onun odası ve benim odam yanyana olduğu için -
konuşa biliyordyk. onunla hiç küsmezdik ve hiç ayrılmazdık -
ama bir gün Gankırı'ya taşıncamız için ayrılmak zorunda -
kaldık. ve çokzordu bizim için ayrılmak ama Gankırı'ya -
zar alıştım Ve onuda çok özledim onu çok seviyorum.

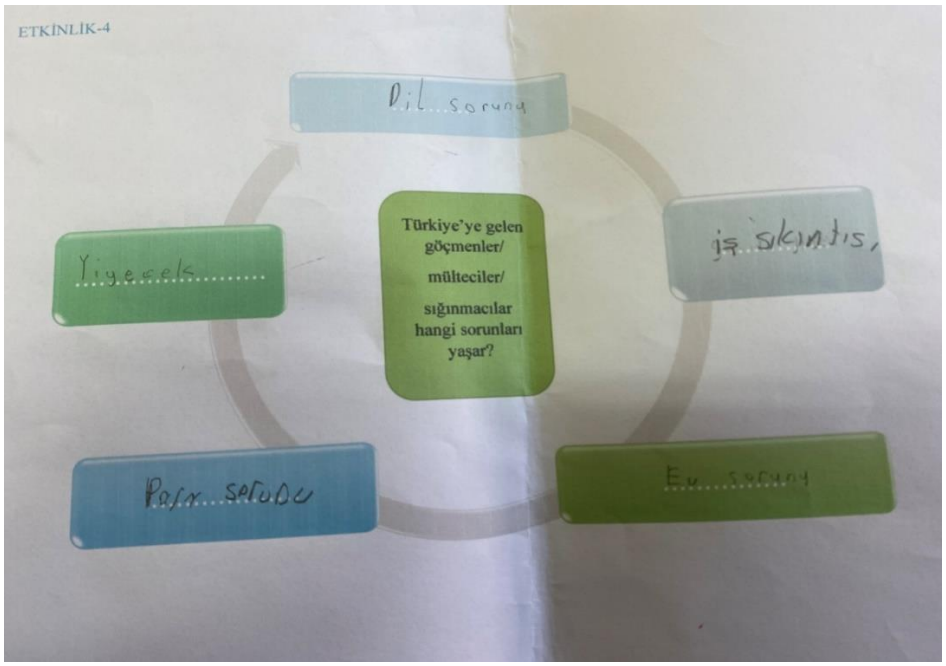
Ör:4


Canım arkadaşım Elifçeşke köyden gelsen buraya
burasının yemeklerini harika burdada senin gibi arkadaşla
rımla vakiz geçiriyorum ama seni de özliyorum ve -
ben artık okula gidiyorum 4-C'ye gidiyorum burasının
öğretmenleri çok iyi burasının insanlarıda çok iyi burdaben hay
van besliyorum bide kuşum ve balığım olde kuşun adı maveş balıkların
ismi yalamaz veminaş kızgın aldları çok güzel demiş en
çok seviyorum görüşürüz

Ör:5


ETKİNLİK-4
Dilimizi konuşamıyorlar
Türkiye'ye gelen göçmenler/ mülteciler/ sığınmacılar hangi sorunları yaşar?
Arkadaş bulamazlar
okul kurallarına uyamazlar
Yemeklerimizi beğenmezler

Ör:6


ETKİNLİK-4
Dil sorunu
Türkiye'ye gelen göçmenler/ mülteciler/ sığınmacılar hangi sorunları yaşar?
İş sıkıntısı
Yiyecek
Ev sorunu

Ör:7



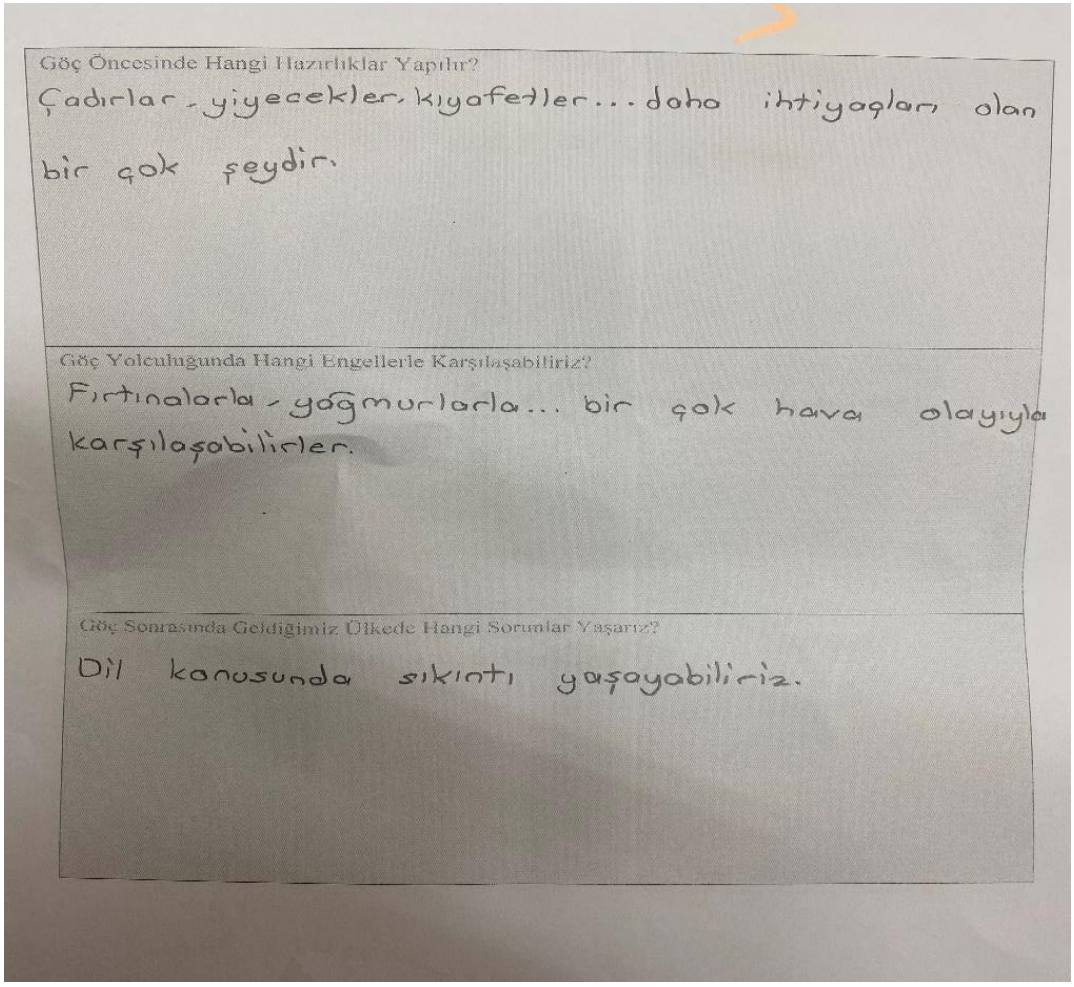
Ör:8



Ör:9



Ör:10



Göç Öncesinde Hangi Hazırlıklar Yapılır?

Çadırlar - yiyecekler, kıyafetler... daha ihtiyaçları olan bir çok şeydir.

Göç Yolculuğunda Hangi Engellerle Karşılaşabiliriz?

Fırtınalarla - yağmurlarla... bir çok hava olayıyla karşılaşabilirler.

Göç Sonrasında Geldiğimiz Ülkede Hangi Sorunlar Yaşarız?

Dil konusunda sıkıntı yaşayabiliriz.

EK-7

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ORCID	0000-0001-8402-0575
Ad Soyad	Cesur ÖZDEMİR
Doğum Yeri	
Doğum Tarihi	

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	KPDS (…..) ÜDS (….) TOEFL (….) EILTS (….)
…	

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	
Görevi/Pozisyonu	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Tecrübe Süresi	

YAYINLAR

Bildiri	ICOMIR 2021, Ortadoğu'dan Türkiye'ye Sığınan Ailelerin Eğitim Çağındaki Çocukları ile Yerli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarında Psiko-eğitim Uygulamaları
Bildiri	UKEK 2021, Covid 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamasında Kimya Öğretmenlerinin Zaman Algilari İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasindaki İlişkinin İncelenmes

İLETİŞİM

Adres	
E-mail	