

Paydaşların Gözünden Mülteci Ve Sığınmacılarda Eğitim: Eskişehir Örneği

Filiz GÖKTUNA YAYLACI * Harun SERPİL** Ali Faruk YAYLACI***

Öz: Sığınmacı ve mültecilere kaliteli bir eğitim hizmetinin sunulması, yeni gelenler ile ev sahibi toplumun etkileşimi, uyum ve gelecek açısından yaşamsal öneme sahiptir. Bu bağlamda bir durum çalışması olarak bu nitel araştırmanın amacı, Eskişehir örneğinde, mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerinin genel durumunu ortaya koymak ve genel bir değerlendirme yapabilmektir. Yaklaşık 10 bin şartlı mülteci ve 3500 civarında Suriyelinin yaşadığı Eskişehir çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, eğitim etkinliklerinin paydaşı olan uygulayıcılar, STK temsilcileri ve sığınmacı ailelerden 30 kişi ile görüşülerek toplanmıştır. Görüşmelerde, Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi için nelerin yapıldığı, yapılanların yeterli görülüp görülmediği ile mülteci ve Suriyelilerin eğitimi konusunda başka nelerin yapılabileceği sorularına yanıt aranmıştır. Bulgulara göre, eğitime ulaşım konusunda olumlu gelişmelerin varlığına karşın sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterlikleri, eğitim etkinliklerini düzenleyen kurumlar arasındaki eşgüdüm, uygun eğitim programları ve araç-gereçler gibi konularda yetersizlikler söz konusudur. Araştırma sonuçları, eğitim hizmetlerinin sunumunda, hak temelli yaklaşıma ve etkinliklerin planlanması ve uygulanması sürecine sığınmacı ve mültecilerin de katılımının gerekliliğinin altını çizmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, Mülteci, Suriyeli, Eğitim, Türkiye, Eskişehir

Refugee And Asylum-Seeker Education From Stakeholder Perspectives: Eskişehir Case

Abstract: Providing quality education services for the asylum seekers and refugees is crucial for a healthy interaction between the host society and the newcomers and ensuring their harmony. As a case study, this qualitative research aims to reveal the current status of the educational activities involving the refugee/asylum-seeker children in Eskişehir, and to make an overall evaluation. Eskişehir, a city of nearly 10.000 conditional refugees and 3500 Syrians was selected as the site of this study. The research data were collected through semi-structured interviews with a total of 30 participants representing the education stakeholders (practitioners, NGOs, and refugee families). The interviews sought answers to the questions regarding what was being done for the education of the refugees and Syrians in Eskişehir, to what extent the current practices were perceived as sufficient, and what else needed be done for their education. The findings reveal that, while there have been positive developments in the access to education, some shortcomings have been identified in the quality of the educational services, teacher competencies in refugee education, inter-organizational cooperation, and provision of appropriate curriculum and instructional equipment. The results underscore the need for ensuring the participation of the asylum-seekers/refugees in the process of planning and implementing educational activities, and having a rights-based approach in curriculum design.

Keywords: Refugee, Asylum Seekers, Syrians, Education, Turkey, Eskişehir

GİRİŞ

Savaş bölgelerinden kaçış ve daha iyi bir yaşam arayışı gibi nedenlerle insanlar küresel ölçekte hareket halindedir (Bourgonje, 2010). Zorla yerinden edilme söz konusu hareketlilikte giderek daha çok yer tutmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) verilerine göre günümüzde yerinden edilmeye ilişkin sayısal veriler şimdiye kadarki en yüksek seviyeye ulaşmış durumdadır. 65,6 milyon insan zorla yerinden edilmiş, zorunlu olarak yerinden olmuştur. Dünyada, dakikada 20 kişi zorunlu olarak yerinden edilmektedir. Dünya genelindeki sığınmacı sayısı 22,5 milyon iken devletsiz insan sayısı ise 10 milyondur. Mültecilerin geldiği ülkelere bakıldığında ilk üç sırada Suriye (5,5 milyon), Afganistan (2,5

*Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

**Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rektörlük

***İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E-Posta: alfay06@yahoo.com

milyon) ve Güney Sudan'ın (1,4 milyon) olduğu görülmektedir. En çok mülteciye ev sahipliği yapan ülkeler sıralamasında ise ilk sırada Türkiye gelmektedir (2,9 m), Türkiye'yi, Pakistan (1,4 m), Lübnan (1,0 m), İran İslam Cumhuriyeti (979,400), Uganda (940,800) ve Etiyopya (791,600) izlemektedir (UNHCR, 2017). Buna göre çatışmaların ve iç savaşların yaşandığı ülkelere göç edenlerin yoğunlukla komşu ülkelere yöneldikleri söylenebilir.

Güncel verilere göre 3.359.915 Suriyeliye ev sahipliği yapan (GİGM, 2017a) Türkiye, Suriye krizinden politik, toplumsal ve ekonomik olarak en çok etkilenen ülke konumundadır (Bircan ve Sunata, 2015). Kitlese Suriyeli göç akınları, Türkiye'de mülteciler ve sığınmacılar açısından yeni ve önemli bir sayfanın açılmasına da yol açmıştır. Buz'un (2008) da vurguladığı üzere göç tarihi, çeşitliliği ve kategorileri açısından zengin bir ülke olan Türkiye tarihsel olarak da köken ülke ve ev sahibi/hedef ülke konumunda olmuştur. Günümüzde sayıları 3 milyonu aşmış olan Suriyeliye ev sahipliği yapmakta olan Türkiye'nin göç alan hedef ülke konumu daha da belirginleşmiştir. Bunun yanı sıra Cenevre Sözleşmesi uyarınca üçüncü bir ülkeye yerleştirilmek üzere Türkiye'de bulunan şartlı mültecilerin⁷ varlığı da dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Statüleri tartışmalı olsa da sığınmacı ve mültecilerin ev sahibi toplumla etkileşimleri, yaşanan sorunlar ve üretilen çözümler uygulayıcılar ve araştırmacılar için önemli bir ilgi alanı olarak belirginleşmektedir. Şartlı mülteciler, belirlenen uydu kentlerde ağırlandırken Suriyeli nüfusun önemli bir bölümü de kampların dışında çeşitli şehirlerde yoğunlaşmıştır. Uydu kentler, hedef ülke Türkiye'nin görece kalıcı misafirlerini ağırlayan merkezler olarak önem kazanmaktadır.

Türkiye'de Sığınmacılar, Mülteciler ve Eğitim Hizmetleri

Büyük ölçekli kitlese göçler Türkiye'deki kurum ve kuruluşları birtakım sosyal, ekonomik, siyasi ve güvenlik sorunları ile karşı karşıya bırakmıştır (Mert ve Çıplak, 2017). Bu noktada eğitim önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Zorunlu göçlere yol açan çatışmalar, yerinden edilmiş olsun olmasın bütün çocukları etkilerken, genellikle okullar yıkılmakta, öğretmenler ve eğitimci personel çalışamaz hale gelmekte, öğretim araç-gereçlerinde eksiklik ortaya çıkmakta ve güvensiz ortam çocukların okula devamını zorlaştırmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010). Göç süreçleri, çocukların kaliteli eğitime ulaşımının sağlanmasını bütün dünyada eğitim sistemlerinin göz önünde bulundurması gereken önemli bir konu haline getirmiştir (Bourgonje, 2010). Aynı zamanda mülteci ya da sığınmacıların eğitim gereksinimlerinin karşılanması uluslararası hukuk açısından da önemli bir zorunluluk niteliğindedir. Sığınmacıların korunması ve eğitim hakları dünya ülkelerinin hemen hemen dörtte üçünün imzalamış olduğu 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 protokolü ile güvence altına alınmıştır (Bourgonje, 2010; Ferris ve Winthrop, 2010).

Eğitim süreçleri sığınmacı ya da mültecilerin ev sahibi ülkedeki yerleri ve gelecekteki yaşamları açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Yeni gelenlerin, ev sahibi toplumdaki konumları genel anlamda oldukça sorunludur. Göçmenler, mülteci ya da sığınmacılar girmiş oldukları yeni toplumda, neredeyse her zaman, Günter Wallraf'a (1986) atıfla söylenecek olursa *en alttakileri* oluşturmaktadır. Modern sınıflı toplum yapısında yukarı doğru dikey toplumsal hareketliliği gerçekleştirmenin etkili yollarından birisi olan eğitim *en alttan* kurtulabilmenin de en önemli yollarından birisi olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte eğitim, zorunlu göç ve yerinden edilme gibi olağanüstü durumlarda ilk ara verilen etkinlik olmaktadır (Seydi, 2013). Aynı zamanda eğitim hizmetine ulaşamama, dışlanma gibi sorunlar göçmen ve sığınmacıların daimi olarak *en alttakiler* olarak kalmaya zorlamaktadır.

Eğitimin anılan önemine ve yaşanmakta olan ciddi sorunlara karşın sığınmacı, mülteci ve göçmenlerin eğitime ilişkin sorunları gerek uygulayıcılar gerek araştırmacılar açısından hak etmiş

⁷ Şartlı mülteci tanımı Cenevre Sözleşmesi uyarınca üçüncü bir ülkeye yerleştirilmek üzere Türkiye'de bulunanların statüsünü ifade etmektedir. Bu çalışmada da Suriyelilerin yanı sıra bu kapsamdaki şartlı mülteciler konu edilmekle birlikte kimi zaman daha genel ve kapsayıcı bir ifade olarak mülteci kavramı da kullanılmıştır.

olduğu ilgiyi gördüğünü söylemek zordur. Sığınmacı, mülteci ve göç alanyazını incelendiğinde çocuk sığınmacı ve mülteci çalışmalarının çok sınırlı sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Arnot ve Pinson (2007), mültecilere ilişkin araştırmaların artmasına rağmen mülteci çocuklar ve özellikle onların eğitimleri konusundaki çalışmaların azlığının hayret verici olduğunu (aktaran Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016) ifade etmiştir. Benzer şekilde kaliteli eğitim bağlamında politika, okul ve ev/toplum çevresinin önemini gösteren çok sayıda araştırmanın varlığına karşın sığınmacıların deneyimleri de bu kapsamda tam olarak yer alamamıştır (Madziva ve Thondhlana, 2017).

Göçmenler, sığınmacılar ya da mülteciler bağlamında eğitimden söz edildiğinde esasen çocuklara ilişkin bir durum betimlenmektedir. Söz konusu hassas grupların içinde de en zayıf ve yüksek risk altındaki grup çocuklardır. Ancak sığınmacı çocukların önemli bir bölümü burada geçici olarak bulunmanın getirdiği belirsizlik nedeniyle eğitimlerine devam edememektedir (Buz, 2008). Çocuklar, aynı zamanda sayısal olarak da sığınmacıların önemli bir kesimini oluşturmaktadır. Dünya genelindeki 22,5 milyon sığınmacının yarısından fazlası 18 yaşın altındadır. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin ise yaklaşık yarısı, kayıtlı mültecilerin de dörtte biri 18 yaşın altındadır (Bourgonje, 2010; GİGM, 2017a; UNHCR, 2017). Bu doğrultuda sığınmacı ya da mülteci çocukların eğitimleri ile ilgili sorunlara ciddiyet ile yaklaşmadığında hem sayısal açıdan hem de dezavantajlı konumları açısından çok önemli bir nüfusun göz ardı edilmiş olacağı açıktır.

Türkiye’nin son yıllarda muhatap olduğu göç hareketleri ve özellikle Suriyelilerin sığınma sürecinin uzaması önceleri çok fazla gündeme gelmeyen sığınmacı/mülteci çocukların eğitimiyle ilgili sorunları daha da görünür hale getirmiştir (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Emin, 2016). Buna rağmen Türkiye’nin resmi olarak da formüle edilmiş kapsamlı bir uyum politikasına ve sığınmacı eğitimine ilişkin bir sisteme sahip olmadığı (İçduygu ve Şimşek, 2016; Beltekin, 2016) yönünde görüşler söz konusudur. Bununla birlikte karşı karşıya kalınan yoğun göç dalgaları dikkate alındığında eğitimi de kapsayan hizmetlerin ulaştırılmasında önemli bir aşama kaydedildiği de söylenebilir. Kalıcı bir politika-uygulama bütünlüğüne henüz ulaşamamış olunmasına karşın eğitim alanında önemli adımlar atılmıştır. İlk dönemlerde, Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik politikalar, Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımına dayalı ve daha çok kısa vadeli olarak gelişmiştir (Emin, 2016). Ancak Seydi’nin (2013) saptadığı üzere 2013 yılı Suriyelilere yönelik politikalar açısından dönüm noktası olmuştur. Türkiye’nin hemen her yerinde yaşamakta olan Suriyeliler giderek daha kalıcı hale gelirken, geliştirilen politika ve uygulamalarda da bu durumun önemli yansımaları ortaya çıkmıştır. 2014 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu yürürlüğe girmiş, GİGM kurulmuş ve böylece bütüncül ve hak temelli bir yaklaşımla sığınmacıların eğitim hizmetleri yasal bir zemine oturmuştur. Yine Ekim 2014’te Geçici Koruma Yönetmeliği ile Suriyelilerin eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişimini sağlamıştır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Emin, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu 2015-2019 Stratejik Planında ilk defa mültecilerin eğitimlerine yer verilmiştir (Emin, 2016). Anılan Stratejik Planda, sığınmacı, mülteci ya da farklı statülerde Türkiye’de bulunan öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir (MEB, 2015). Aynı zamanda yasal mevzuata bakıldığında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda mülteci ya da sığınmacıların eğitimleri hak temelinde dile getirilmiş ve yasal güvence altına alınmıştır.

29 Mart 2017 itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, yürütülen eğitim hizmetleri kapsamında toplam 459.521 kişiye eğitim verilmiştir. Bunların 166.482’si devlet okullarında, 293.039’u ise Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim almıştır. Türkiye’de, kamp içi 31, kamp dışı 401 olmak üzere 432 geçici eğitim merkezi bulunmaktadır. Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeliler kendi dilinde öğrenim görmektedir. Ayrıca haftalık 15 saat, Türk öğretmenler tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Yoğun Türkçe dersleri Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesini ve uyum sürecinin hızlandırılmasını amaçlamaktadır (GİGM, 2017b). Farklı toplumsal ve kültürel nedenleri olmakla birlikte kayıt sürecindeki boşluklar, çelişkili uygulamalar ve mevzuatla ilgili

Suriyeli velilerin yeterince bilgi sahibi olmamaları nedeniyle devlet okullarında sağlanan ücretsiz eğitim olanaklarına rağmen Suriyeliler daha çok GEM'leri tercih etmektedir. Devlet okulları ve GEM'ler biçimindeki ikili yapı kısa vadede eğitime erişim ve okullaşmada olumlu bir ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır ancak uzun vadede eğitimin kalitesi, mültecilere uygunluğu ve toplumsal uyuma etkisi oldukça tartışmalıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Beltekin'in (2016) de vurguladığı üzere eğitimin kalitesinde öğretmen yeterliği, müfredat, fiziki donanım, eğitsel araç-gereçler ve güvenlik gibi etkenler önemlidir. Türkiye'de yaşayan Suriyeliler çeşitli eğitim hizmetlerine ulaşma olanaklarına sahip olmakla birlikte kalabalık sınıflar gibi durumlar nedeniyle ulaşılan eğitim hizmetinin niteliğinde sorunlar olduğu söylenebilir (Alpaydın, 2017). Bu doğrultuda göçmen, sığınmacı ya da mültecilerin eğitim hizmetlerinde eğitim sürecini etkileyen bütün boyutlarda kalitenin sağlanabilmesine yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Sığınmacıların eğitimlerinin diğer bir önemli boyutu da yükseköğrenimdir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) koordinesinde, geçici koruma altında bulunan Suriyelilere yönelik 2016 yılında uluslararası kuruluşlarla ortak ve Türkiye kaynaklarından olmak üzere üniversite eğitimi bursu ve Türkçe dil eğitimi destekleri sağlanmıştır. YTB tarafından Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin Yüksek Öğrenime devamlarını sağlamak üzere İleri Düzey Türkçe Eğitimi (TÖMER) projesi yürütülmektedir. 19.12.2016 tarihinde başlatılan proje kapsamında, 2016-2017 dönemi için kamplarda 700 adayın, şehir merkezlerinde 1.390 adayın eğitime alınması planlanmış ve 09.01.2017 tarihi itibarıyla 1.109 kişi kayıtlarını yaparak eğitime başlamıştır (GİGM, 2017b).

Amaç

Suriyelilerin ve diğer mültecilerin giderek daha görünür ve kalıcı olmalarıyla birlikte Türkiye'deki mülteci ve sığınmacıları konu edinen çalışmalar da yoğunluk kazanmıştır. Özellikle zorunlu kitlesel göç sonucunda Türkiye'ye gelen Suriyelilerin acil ve temel gereksinimlerinin karşılanması için çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Genellikle zorunlu kitlesel göç durumunda acil ve temel gereksinimlere verilen önem nedeniyle arka planda kalmış gibi görünse de eğitim gereksinimleri söz konusu göçmen gruplar açısından büyük önem taşımaktadır. Belirsiz bir geleceğe, yabancı buldukları bir kültürün içinde hazırlanmak durumunda olan yetişkinler ve özellikle çocuklar için eğitim, güvende hissetmenin, geleceğe hazırlanmanın ve yaşamaya devam etmenin başka bir ifadesi niteliğindedir. Dolayısıyla Suriyelilerin ve diğer mültecilerin eğitim sorunlarının irdelenmesi, çözüm yollarının araştırılması ve yürütülmekte olan eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların bu noktada yaşamsal öneme sahip olduğu söylenebilir. Giderek daha kalıcı hale gelen ve Türkiye toplumunun bir parçası olarak var olmaya devam edecekleri beklenen Suriyelilerin ve şartlı mültecilerin eğitim süreçlerinin de birer parçası haline gelmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada en fazla şartlı mülteciye ev sahipliği yapan uydu kentlerden birisi olan ve aynı zamanda Suriyelilere de ev sahipliği yapan Eskişehir özelinde mülteci ve sığınmacılara yönelik eğitim etkinlikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın temel amacı uygulayıcıların, STK temsilcilerinin ve sığınmacı ailelerin görüşlerine dayalı olarak Eskişehir'de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerini ortaya koymak ve politika belirleme süreçlerine katkı sağlayabilecek genel bir değerlendirme yapabilmektir. Bu noktadan hareketle çalışmanın alt amaçlarının, Eskişehir'de mülteci ve Suriyeli çocuklarla ilgili olarak eğitim bağlamında neler yapıldığını ortaya koymak, yapılmakta olanların yeterliliğini tartışmak ve neler yapılması gerektiğini belirleyebilmek olduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Eskişehir'de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütölen eğitim etkinliklerini ortaya koyma ve bu etkinliklere ilişkin genel bir değerlendirme yapabilme amacı doğrultusunda bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Eskişehir, sığınmacılara ilişkin olarak taşımış olduğu bazı özellikler nedeniyle çalışmaya konu edilmiştir. En fazla şartlı mülteciye ev sahipliği yapan uydu kentlerden birisi olarak Eskişehir'de yaklaşık 10 bin şartlı mülteci ve 3500 civarında Suriyeli bulunmaktadır. Eskişehir'de şartlı mültecilerle ilgilenen kurum olan İKGV 2007'de işlerlik kazanmıştır. Eskişehir'de Göç İdaresi Genel Müdürlüğü İl Birimi 18 Mayıs 2015'te kurulmuştur. Eskişehir Çerkez dernekleri öncülüğünde Suriyeli 7 Çerkez ailenin Eskişehir'deki Çerkez köylerine yerleştirilmesi ile Suriyeliler Eskişehir'e ilk kez 2013'te görölmeye başlanmıştır. Düşük bir seyir izlese de Eskişehir'deki Suriyeli sayısı artış göstermektedir (Göktuna Yaylacı, 2017). GİGM (2017a) verilerine göre Eskişehir'de kayıtlı Suriyeli sayısı 3.532'dir ve bunun il nüfusuna (844.842) oranı % 0,42'dir. Sığınmacılar açısından kendine özgü niteliklere sahip olan Eskişehir örneğinde mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütölen eğitim etkinlikleri ile ilgili toplam 30 kişi ile görüşölmüştür. Çalışma grubunu oluşturan kişiler şunlardır: 2 STK temsilcisi (Eskişehir İKGV ve Derviş Baba Vakfı), 2 İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi, 4 Halk Eğitim Merkezi yöneticisi, 6 okul yöneticisi, 5 öğretmen, 3 İl Mülki İdare temsilcisi, 4 Suriyeli sığınmacı ve 4 şartlı mülteci.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde veriler mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim süreci ile ilgili olarak yürütölmekte olan etkinliklerde görev alanlar, yetkililer ve sığınmacı çocukların anne babaları ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmelerden ve eğitim merkezi ya da okullarda yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır. Çalışma, Ekim 2016 ile Haziran 2017 tarihleri arasında 9 aylık bir zaman diliminde Eskişehir'de şartlı mülteciler ve Suriyelilerin eğitim süreçleriyle ilgili STK yöneticileri, uygulayıcılar ile mülteci ve Suriyelilerle görüşölerek gerçekleştirilmiştir. Çalışma araştırmacılar tarafından planlandıktan sonra Eskişehir İl Milli eğitim Müdürlüğü'ne gidilmiş, çalışmanın amaçları ve kapsamı açıklanarak gerekli izinler istenmiştir. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmacılara mülteci ve sığınmacı çocukların en yoğun oldukları okulların listesi ile birlikte okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli izin belgesi verilmiştir. Aynı zamanda halk eğitim merkezi müdürlükleri ve ilgili STK'lar ile de eş zamanlı olarak iletişime geçilmiş ve görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler üç temel soru etrafında gerçekleştirilmiştir: a) Eskişehir'de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi için neler yapılmaktadır? b) Eskişehir'de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi ile ilgili yapılanlar yeterli midir? c) Eskişehir'de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi ile ilgili neler yapılabilir?

Verilerin Çözömlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler, üç yazar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, alt amaçlar doğrultusunda ana temalar belirlenmiştir. Daha sonra söz konusu temalar bütöleştirilerek alan yazındaki farklı yaklaşımlar ve bulgulara dayalı bir biçimde çözömlenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular, Eskişehir'de Suriyeliler ve diğer mültecilerin eğitimleri bağlamında yapılmakta olan etkinliklerin ve uygulamaların neler olduğu, bu etkinlik ve uygulamaların yeterli olup olmadığı ve bu doğrultuda karşılaşılan sorunlar ile eğitim alanında yapılması gerekenlere ilişkin olarak katılımcıların görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilerek tartışılmıştır.

Eskişehir’de Mülteci ve Sığınmacıların Eğitimlerine İlişkin Olarak Neler Yapılmaktadır?

Katılımcıların, Eskişehir’de mülteci ve sığınmacıların eğitimlerine ilişkin olarak neler yapıldığına ilişkin yorumlarına bakıldığında yapılanlar, çocukların eğitime ulaşmaları, çocuklar için Türkçe okuma yazma kursları, yetişkinler için yapılan eğitsel etkinlikler ile çocukların diğer gereksinimleri için yapılanlar biçiminde sınıflandırılabilir. Bir HEM yöneticisinin; *yoğun bir çocuk nüfusu var ve bu çocukların topluma kazandırılması gerekir* biçimindeki ifadesi eğitim etkinliklerinin sadece sığınmacılar açısından değil ev sahibi toplum açısından da yaşamsal öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öncelikli konu sığınmacı/mülteci çocukların eğitime ulaşmaları olmaktadır. Bircan ve Sunata’nın da (2015) vurguladığı üzere sağlıklı bir politika çerçevesinin eksikliği ve ekonomik yetersizliklerin sonucu olarak sığınmacıların eğitime ulaşmalarında sorunlar bulunmaktadır. Watkins ve Zyck (2014) Lübnan örneğinde kamu okullarının sığınmacı çocukların eğitim sorunu çözmekte yetersiz kaldığını bulgulamışlardır. Ancak yine de devlet okullarına *bir şekilde* ulaşabiliyor olmak yerinden edilmiş çocukların eğitim gereksinimleri açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de mültecilerin eğitimi erişimleri mültecilerin hukuki statülerine ve okul imkânlarına göre değişebilmektedir. Mülteciler devlet okullarına, belediye, STK ve Suriyeli gönüllülerin açtığı merkezlere gidebilmektedirler. Kampların bünyesinde çeşitli eğitim imkânlarına sahip olmaktadır (Beltekin, 2016). Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden bir yetkili Eskişehir’de sığınmacı ve şartlı mültecilerle ilgili yapılanları eğitime ulaşma bağlamındaki düzenlemeler çerçevesinde durumu şöyle anlatmıştır: *Yabancı öğrencilerle ilgili durum Hayat Boyu Öğrenme Daire Başkanlığı’na geçti. Öğrenciler temel ve ortaöğretime devam ediyorlar. Denklikleri yapıyor. Beyan ya da belge esasına dayalı olarak. Genellikle belgeli geliyorlar. Denklik komisyonunda 5 farklı dil bilen öğretmenlerimiz var. Belgenin doğruluğuna ya da beyanın doğruluğuna onlar aracılığı ile bakılıyor. Diyelim ki çocuk 7. Sınıf olduğunu iddia ediyor ona o sınıf düzeyinde soru soruluyor ve cevabına göre hareket ediliyor. 2003 doğumlulardan itibaren temel eğitime giriyorlar. Türkçe hazırlık sınıfları yok, öğrenci 7. Sınıf diyelim isterse 6. Sınıftan başlatabiliriz. Göç İdaresi’nden bir yetkili de öğrencilerin hangi sınıflara yerleşeceği il millî eğitim komisyonunda değerlendiriliyor. Ara sınıflardan girebiliyorlar diyerek eğitim hizmetine ulaşımın gerçekleşme biçimini ve kolaylaştırılışını vurgulamıştır. Bir Halk Eğitim Merkezi yöneticisi ise eğitim hizmetine ulaşım durumunu Türkçe kursları bağlamında dile getirmiştir; *Sütlüce tarafında 50 kişi kurs almak istiyordu. Ancak hiç birinin kimliği yoktu. Kimlik numarası olmadan biz onlara kurs açamıyoruz. Türkmen Derneği temsilcileri geldi. Çok sayıda Türkmen olduğunu ve okuma yazma kursuna ihtiyaçları olduğunu belirttiler. Kimliklerini çıkardık ve hepsini birden kursa aldık.**

Dünya genelinde mültecilerin eğitim hizmetine ulaşma düzeyleri ve alabildikleri eğitimin kalitesi açısından oldukça ciddi sorunlar bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2011). Buna ek olarak Waters ve LeBlanc’ın (2005) da vurguladığı üzere yerinden edilmiş çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için bir ulus devlete mensup olmalarının gerekmesi eğitime ulaşmayı zorlaştıran önemli bir engel niteliğindedir. Gerçekte, sığınmacıların eğitimleri bağlamındaki zorlukları esasen küresel çağda ulus devlet devamlılığı ve dayanıklılığı ile yakından ilişkilidir (Karam, Monaghan ve Yoder, 2017). Kimin ve neyin ulusal vatandaşlığın dışında kaldığı ya da dışlandığı (Gerrard, 2017) bu noktada önem kazanmaktadır. Vatandaş olan ve vatandaş olmayan ayrımına dayalı olarak ötekileştirilen sığınmacıların maddi yardımlara ulaşmalarında önemli sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşım ise görece daha olumlu görülmektedir. Eğitim ve sağlık konusunda ulus devlet sınırlarını aşabilen bir ulus-ötesi yaklaşımdan söz edilebilir (Güney ve Konak, 2016). Bu doğrultuda, statüleri ve gelecekleri belirsiz olan mülteci ya da sığınmacıların buldukları ülkeye/ulus devlete mensubiyetlerinin olmaması nedeniyle eğitim hizmetinden yararlanamamaları sorunu Türkiye örneğinde, geçici statü sağlanarak sığınmacılara kimlik verilmesi yoluyla aşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların da ifade etmiş olduğu gibi Suriyeli ya da mülteci öğrencilerin okullara kabulünde ciddi sorunlar yaşanmamaktadır. Kimlikleri olduğu takdirde eğitim hizmetine erişebilmektedirler. Böylece sığınmacı çocuklar henüz Türkiye’nin vatandaşı olmamış ve

eğitim hizmetine ulaşmak için bir ulus devlete mensup olma koşulunu sağlamamış olsalar da, ülkenin vatandaşlarının devam ettiği okullara gidebilme olanağına kavuşmuş olmaktadır.

Katılımcıların görüşlerine göre, Suriyeli ve şartlı mülteci çocukların eğitim süreçlerinde gerçekleştirilen önemli uygulamalardan birisi de Türkçe okuma-yazma kurslarının açılmış olmasıdır. Bir Halk Eğitim Merkezi yöneticisi söz konusu kursların son dönemlerde artış gösterdiğini vurgulamıştır: *Daha önceleri de yabancı öğrenciler için okuma yazma kursları açılırdı ancak 2016 Mart ayından sonra daha fazla yoğunluk ve hız kazandı.* Halk Eğitim Merkezi'nde görevli bir kurs öğretmeni ise katılımcı mültecilerin eğitimleri ile ilgili olarak neler yapıldığına ilişkin soruyu sadece dil kursu açıldığını vurgulayarak açıklamıştır: *Sadece dil kursu var, ötesine hiç geçemedik. Mesela yetişkinler geliyor öğrenmek istediğini öğrenince işi bitiyor. Örneğin Avukat öğrencim oldu. Türkçesini iyileştirmeye çalıştı sürekli. Çünkü 3-5 kurş karşılığı tercümanlık yapıyor. Türkçe kurslarının eğitsel açıdan önemine karşın katılım ve devam konusundaki sorunlar yaşadığı da katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir.*

Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) bulguladığı üzere sığınmacı çocuklar, beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularına göre bazı eğitimciler çocukların söz konusu gereksinimlerini karşılamak üzere inisiyatif alabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun yöneticisi çocukların ekonomik koşullarının yetersizliğine dikkat çekerek Eskişehir'de eğitim süreciyle ilgili olarak yapılanların eğitim dışındaki kıyafet ve gıda maddeleri gibi ihtiyaçları gidermeye dönük çabaları da kapsayacak biçimde genişlediğini ifade etmiştir; *Çocuklar giysi alamıyor, daha doğrusu paralarını giysiye yatırmak istemiyor. Nazımız geçen mağazalardan ücretsiz alıyoruz ya da 8. Sınıftan mezun olan çocuklarımızdan istiyor mülteci ailelere veriyoruz. Öğrencilerimize sahip çıkıyoruz.* Başka bir okul yöneticisi de bu bağlamda yapılanları şöyle ifade etmiştir; *Destek olalım çocuklarımızı soğuktan koruyalım. 248 öğrencinin kıyafetlerini karşıladık. Bunların içinde mülteci aileler de var. Gıda yardımı yapılıyor ikinci proje olarak. 1 aylık 42-43 koli civarında yardım yapılıyor koliler 450-500 lira civarında. Rencide etmeden yapıyoruz tüm bu yardımları.*

Mülteci ve Sığınmacıların Eğitimi İçin Yapılanlar Yeterli midir?

Hetz (2016), Almanya'da mülteci çocuklarla ilgilenmek için tüm okulların gerekli olanaklara sahip olmasına rağmen materyal, tesis ve personel eksiklikleri olduğunu bulgulamıştır. Babaođlan (2011) ise Almanya'daki Türk ailelerin eğitimsel ayrımcılık, Türkçeyi ve yaşanan ülkenin dilini etkili bir şekilde kullanamama, ailelerin çocuklarının eğitimiyle doğru şekilde ilgilenmemesi gibi eğitim sorunları yaşadıklarını saptamıştır. Benzer bir durum Türkiye'deki sığınmacılar ve mülteciler açısından da geçerlidir. Yapılan araştırmalarda (Emin, 2016; Duruel, 2017; Bourgonje, 2010), eğitime erişim ve katılım sorununun yanı sıra fiziksel altyapı sorunları, müfredat ve öğretim materyallerindeki eksiklikler, çocuk işçiliği, dil ve alfabe farklılıkları, nitelikli insan kaynakları konusunda yaşanan sıkıntılar gibi sorunlar bulgulanmıştır.

Katılımcıların, Eskişehir'de mülteci ve sığınmacıların eğitimleri bağlamında yapılanların yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında çeşitli sorunlar nedeni ile mülteciler ve Suriyelilerin eğitimi için yapılanların yeterli olamadığı konusunda neredeyse görüş birliği olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre en önemli sorunlar dile ilişkin sorunlar ve devamsızlıktır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde yetersizlik alanları ve ilgili sorunların şu başlıklarda toplandığı söylenebilir: Kurumlar arası eşgüdüm sorunları, eğitim etkinliklerinin nitelik olarak mültecilere uygunluğu, dil sorunları, devamsızlık, diğer velilerin mültecilere bakışları, mülteci ailelerin eğitime bakışları, uyum sorunları, öğretmenlerle ilgili sorunlar, eğitsel araç-gereçlere ilişkin yetersizlikleri ve travma yaşamış öğrencilere ilişkin sorunlar. Kimlik numarası taşımayan Suriyeli ya da şartlı mültecilerin okullara kayıt yaptıramaması da dikkat çekilen sorunlardandır. Anaokulu çağında çocuğu olan Iraklı bir kadın katılımcının; *Keşke kimliğimiz olsa da gidebilseler okula. Bütün gün camda oturuyor* biçimindeki ifadesi bu duruma işaret etmektedir. Kendileri ile görüşme yapılan ve Telafer'den gelmiş olan iki aile, okul çağında olan çocuklarını bu nedenle okula gönderemediklerini ifade etmiştir. Söz konusu katılımcılar anaokulu çağındaki çocuklarının, yaşitlarının okula gidişini pencere arkasından izlemek zorunda

kaldığını vurgulayarak kendilerine kimlik verildikten sonra yaklaşık 2 yılın ardından çocuklarının anaokulu sürecine dâhil olabildiğini dile getirmişlerdir. Bu duruma, sığınmacıların statülerine ilişkin farklı uygulamalar yol açmaktadır. Özellikle Irak ya da Suriye'den gelen Türkmenler geçici koruma statüsünde sayılmamaktadır. Bu sığınmacıların birçoğu da BM'ye kayıt yaptırmak istemekte ve bu nedenle *insani ikamet* uygulaması kapsamında Türkiye'de bulunmaktadır. Statü belirsizliğinden ya da farklılığından kaynaklanan kimlik alamama durumu eğitim hizmetlerine ulaşmayı olumsuz etkilemektedir.

Alanyazında, genel olarak göçmen anne-babaların ve çocukların eğitimi gelecekteki yaşamları için oldukça önemli gördüklerine ilişkin bulgular (Dryden-Peterson, 2011) söz konusudur. Buna karşın özellikle şartlı mülteci grupların, ABD ya da Kanada gibi üçüncü bir ülkeye yerleştirilmeyi bekledikleri süreçte Türkiye'de herhangi bir eğitim kurumuna kayıt yaptırmak istemedikleri ve bunun yerine halk eğitimin merkezlerinde açılmış olan İngilizce kurslarına gitmeyi tercih ettikleri bulgulanmıştır. Duruel'in (2017) de belirttiği üzere bu durum ve geçici misafirliğe ilişkin ön kabul, Türkiye'de sığınmacıların eğitimi konusunda sistemli ve kalıcı çözümler üretilememesine de yol açmaktadır. Türkiye'de kaldıkları süre zarfında sığınmacılar gündelik yaşantılarını kolaylaştırabilmek adına Türkçe kurslara gitme eğilimi göstermektedirler. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenler de sıklıkla bu durumu vurgulamışlardır. Oysa Watkins'in (2013) ifade ettiği üzere eğitim, çocukların yerlerinden edilmelerine bağlı olarak yaşadıkları sorunları aşmalarında onları daha yetenekli hale getirmede önemli bir oynamakta ve böylece okul çocuklara bir normale dönüş anlayışı da sunabilmektedir. Ancak gelecek konusundaki belirsizlikler ve yerleşiklik algısının oluşmamış olması, eğitim sürecinde yaşanan diğer sorunlarla birlikte söz konusu normalleşmeyi de ötelemektedir.

Katılımcılar tarafından ifade edilmiş olan bir diğer sorun ise okul sürecine dâhil olanların akademik olarak başarılı olamayışlarıdır. Bu süreçte ise Türkçe bilmemenin en önemli belirleyicilerden birisi olduğu düşünülmektedir. Kaldı ki ev sahibi toplumun dilini öğrenmek aynı zamanda yeni gelenlerin uyumları açısından da önem taşımaktadır. Birçok çalışma, dil edinimi ile uyum arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve ikinci dil öğrenimi ile sosyal içerilme arasında da karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Candappa ve Egharevba, 2000; Marriott, 2001; Stanley, 2001; Loewen, 2004). Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) Samsun'daki Suriyeliler örneğinde bulguladıkları üzere çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle sosyalleşememekte ve ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları Türkçe bilmenin aileler açısından da önemsendiğini ancak eğitime ilişkin bakışları da bir ölçüde sınırlandırdığını göstermektedir. Aileler çocuklarının okul başarısını onların Türkçeye hâkim olmaları ile sınırlamakta ve akademik başarı bağlamında diğer boyutları göz ardı etmektedirler. Suriyeli bir katılımcı okuldaki başarıya ilişkin bir soruya; *Maşallah çok güzel konuşuyorlar* yanıtı vererek okul başarısını Türkçe konuşmakla ilişkilendirmiştir. Iraklı bir katılımcı veli ise Türkçe öğrenmenin önemini ev sahibi toplumla bütünleşme açısından değerlendirmiştir; *Okula giderse şey de dil de öğrenir. Abimin kızı bunca var bu kadar Ankara'da oturuyorlar, okula gidiyor onu gören diyor Türk kızı bu aynı Türkmen değil. Iraktan değil yani Türkçe konuşuyor çok güzel konuşuyor.* Bu araştırmadaki katılımcıların görüşlerine göre de Türkmenler bu konuda diğer gruplara göre görece daha avantajlı durumdadır ve eğitim sürecine anaokulundan başlamak üzere dâhil olan öğrenciler dil sorununu daha kolay aşabilmektedir. Türkçe bilmeyen ve ara sınıflara kaydı yapılan öğrenciler ise bu bağlamda en dezavantajlı grubu oluşturmaktadırlar. Bir ilkokul yöneticisinin şu sözleri süreci özetler niteliktedir: *Suriyeli, Afgan ve Iraklı öğrencilerimiz oldu ilk kez bu yıl geldiler. Afganlı öğrenci yurtdışına kaçmış bıraktı şimdi. Ara sınıf öğrencilerinden akademik başarı beklemek hayal olur. Minimum bir seneye ihtiyaç var kendi sınıfındaki akademik başarıyı yakalayabilmesi için. Çocukların neye hâkim olduklarıyla ilgili bir karne de yok, kaynaştırma öğrencilerinde olduğu gibi. Matematikle ilgili sorun var. Türkçeyi kavryor ama matematik fena. Ana sınıfta sorun olmaz ama ara sınıf sorunlu. Osman artık mülteci sayılmaz benim için. Acemi birliğinden aldım ben onu, işler istediğim kalıba sokarım ben onu. Ama ara sınıfa gelenler sıkıntılı.*

Suriyeli öğrenciler, kız öğrencilerin evlenmeleri ve çocuk sahibi olmaları; erkek öğrencilerin ise iş bulup çalışmaları gibi nedenlerle eğitim etkinliklerinde devamsızlık yapmaktadırlar (Büyükkiz ve Çangal, 2016). Bu araştırmanın bulguları da devamsızlığın önemine işaret etmektedir. Okul ya da kurslardaki öğrencilerin devamsızlıkları önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bazı mültecilerin her an Türkiye'den ayrılma ve başka bir ülkeye sığınma beklentileri okula devamı olumsuz etkilemektedir. Bu durum eğitim hizmetleri çerçevesinde yapılan etkinliklerin yarım kalmasına yol açmaktadır. Göç İdaresi'nden bir yetkili bu durumu ifade etmiştir; *Eğitim süreci ile ilgili halk eğitim protokolü imzalanıyor Türkçe kursu için ancak çok üstüne gidilemiyor. İlkokula başlamış çocuklar için. Kardeş aile projesi başlatıldı yarım kaldı. Bir halk eğitim merkezi yöneticisi de aynı sorunu dile getirmiştir: Yaz döneminde merkezde kurs açtık ancak katılan olmadı. Mahallelerinde yaşadıkları yere yakın kurslar açıldığında devamsızlık yapmıyor ve kursları iyi takip ediyorlar. Bir okul yöneticisi ise devamsızlık sorununa bir örnek vererek devamsızlık durumunda yaptırım uygulanamadığına dikkat çekmiştir: Örneğin maddi durumu çok iyi bir Suriyeli öğrencim var, yakışıklı da bir çocuk okuldan kaçıp gezmeye gidiyor. Kendi çocuklarımızda uyguladığımız yaptırımları onlara uygulayamıyoruz. Bir başka okul yöneticisi de devamsızlıkların çözümü ile ilgili girişimlerinin başarısız olduğunu belirtmiştir: Normalde listede 36 öğrenci var ancak bununun 26'sı geliyor yaklaşık 10 tanesi başta geldi şimdi gelmiyor. Evlerine tutanak tutmaya gittiğimizde akrabaları bize onların yurtdışına kaçtıklarını söylüyor. Ve bir şey yapamıyoruz. Mülteci ve sığınmacıların gittikleri bir diğer okulun yönetici yardımcısı da hem dil hem de devamsızlık sorunu ile ilgili olarak düşüncelerini ifade ederken devamsızlığa ilişkin bir yaptırım uygulanamamasını önemli bir sorun olarak dile getirmiştir: Dil problemi var. Önce Türkçe kursu alsın sonra gelsin diyoruz. Iraklılarda sorun yok asıl sorun Suriyelilerde. Bizim okulda Suriyeli yok. Iraklıların çoğu Türkmen olduğu için sorun yok. Sudanlılar çok uyumlu. Devamsızlık yapan var. Yaptırım uygulanamıyor. Bir öğrencimiz hiç gelmiyor. Velilerden ilgi yok çocuklara. Maddi yardım için gelenler var...*

Velilerin öğrencilerin eğitim süreci ile ilgilenmemesi ve okullar ile bu konuda herhangi bir bağlantı kurmamaları ya da kuramamaları da eğitim hizmetleri açısından gözlemlenen ve ifade dilen sorunlar arasındadır. Bir okul yöneticisi katılımcı *Geliyorlar ama sadece ekonomik beklenti için. Üniforma verecek misiniz? Çanta verecek misiniz? Gibi. Maddi beklenti var sadece diyerek söz konusu ilgisizliği ifade ederken bir diğer okul yöneticisi de bu durumu uyum problemi olarak gördüğünü belirtmiştir: Oryantasyon sorunu var. Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Katılımcılardan, çocuklarının okula gidip gitmediği sorulan Iraklı bir kadın velinin şu sözleri de okullar ile olan sınırlı iletişimi ifade etmektedir: Toplantı olunca gidiyorum okula, çağırdıklarında. Öğretmeni Osman'ı alıp götürüyo burdan her gün, mazot hakkı vereyim sana dedim hayır istemem dedi. Servis parası 100 lira olurdu.*

Katılımcıların üzerinde durduğu önemli bir sorun da yürütülen hizmetlere ve etkinliklere ilişkin eşgüdüm sorunudur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eskişehir İl Müdürlüğü'nden bir yetkili, kurumlar arası eşgüdümsüzlüğü bazı mültecilerin de bu hizmetlerini önemsemediğine değinerek ifade etmiştir: *Kurumlar arası eşgüdüm sorunu var ancak mülteciler de ABD ve Kanada hayali için okula gitmek istemiyor ve devamlılık sağlanamıyor. Bir halk eğitim merkezi yöneticisi de eşgüdüm sorununa deneyimlerinden yola çıkarak değinmiştir: ..Bunun üzerine muhtarlara gittik, bu grupların kanaat önderleriyle bizi tanıştırdılar. Sonra onların mahallerindeki okullarda okuma-yazma kursları açtık. Benim konu hakkında ilk dikkatimi çeken Türkmen Derneği olmuştur mesela. Şimdi göç idaresi de bize okuma yazma kursuna ihtiyacı olan öğrencilerin listesini gönderiyor. Ancak Eskişehir'de bu konularda çalışma yapanlar arasında bir koordinasyon yetersizliği var. Kurumlar arasında ve özellikle okullar ve diğer paydaşlar arasındaki eşgüdüm sorunları sıklıkla yaşanabilmektedir. Hesap verebilirlik önlemleri ve baskılar, okulların mülteci çocuklarına verdiği desteği engellemekte ve diğer kurumlarla olan ortaklıklarını sınırlandırabilmektedir (Cheminais, 2009; Pinson, Arnot ve Candappa, 2010; Block vd., 2014). Aynı zamanda mülteci ya da sığınmacı eğitimi alanında geniş ölçekli bir paydaş çeşitliliğinden de bahsedilebilir. Waters ve LeBlanc'ın (2005) mülteci kampları için ifade ettikleri gibi sığınmacıların eğitimleri açısından potansiyel aktörlerin çokluğu söz konusudur. Benzer bir çeşitlilik sığınılan ülkedeki kurumlar açısından da söz konusudur. Mülteci ve sığınmacıların çeşitli gereksinimlerini*

karşılama üzere çalışmalar yürüten çok sayıda kurum bulunmaktadır. Söz konusu çeşitlilik işbirliğini ve güçlü bir eşgüdümü zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda kamu ve özel paydaşların yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliği ve eşgüdüm sorunların aşılması ve eğitim hizmetlerinin başarılı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır (Watkins, 2013; Bircan ve Sunata, 2015; Pastoor, 2017; Karam, Monaghan ve Yoder, 2017). Ancak Emin'in (2016) de bulguladığı üzere kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları arasındaki koordinasyon eksikliği ve katı bürokratik kurallar sorunların çözümlerini de geciktirmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarından, Göç İdaresinden bir yetkili bu durumu vurgulamıştır: *...Kurumlar arasında ciddi bir koordinasyon sorunu var. Yardımlar da tek elden yapılmalı.*

Yapılan araştırmalar, Suriyeli sığınmacılar açısından olumlu bir iklimin oluşturulmasında en önemli rolün ev sahibi toplum tarafından oynandığına işaret etmektedir (Madziva ve Thondhlana, 2017). Dolayısıyla ev sahibi toplumun sığınmacılara ilişkin düşünceleri ve yaklaşımları uyum ve eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Sığınmacı çocukların Türkiye'deki çocuklarla birlikte eğitim görmelerinin olumlu bulunması ve çocukların çokkültürlü bir ortamda eğitim almasının tercih edilir bir durum olmasına ilişkin bazı bulgulara (Güney ve Konak, 2016) karşın bu araştırmanın bulguları, önyargılar, ayrımcılık ve bunlara bağlı olarak yaşanmakta olan dışlanmanın eğitim sürecinde karşılaşılan önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Öyle ki başka bazı araştırmalarda bulgulandığı üzere okullarda farklı biçimlerde yaşanan öğrenci ve öğretmenlerin tavır ve davranışlarından kaynaklanan dışlanma Suriyelilerin okul dışındaki eğitim ortamlarına yönelmesine de yol açabilmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; HRW, 2015). Bu araştırmada okulda yaşanan dışlanma, mülteci aileler tarafından kayda değer biçimde dile getirilmemekle birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler ile STK çalışanları tarafından ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi etnik kökene dayalı dışlanmaya dikkat çekerek, ailelerin ve öğretmenlerin, mülteci öğrencileri çeşitli gerekçelerle okulda istemediklerini anlatmıştır: *Mülteci öğrencilerin okullarının ayrı olması gerekiyor. Çocuklarımız artık her şeyi biliyor. Yerli aileler mülteci çocukların olduğu sınıflara çocuklarının gitmelerini istemiyor. Nedeni hastalık bulaşır, pisler diyorlar istemiyorlar. Kendi öğrencilerim geliyor hocam Araplarla savaş mı çıkıyor diyorlar teneffüste. Ben hayatımda kimsenin etnik kökenini sorgulamadım. Yardımcılarının, öğretmenlerimin nereli olduğunu sormadım bugüne kadar. Ama öğretmen, öğrenci ve ailelerin serzenişlerini dinliyorum her gün. Öğretmen geliyor mülteci çocuklar çiş kokuyor, elleri çok pis. Okul bahçesinde kardeşleri de bütün gün duruyor. Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyor kesinlikle.*

Yine mülteci ve sığınmacıların yoğun olduğu başka bir okulun yöneticisi öğrencilere uygulanan ayrımcılığın okulun bulunduğu semt ve ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre değişkenlik gösterdiğini vurgulamıştır: *Burada Urfa göçmeni de çok, onlar da Arap kökenli olduğu ve Arapça bildikleri için Suriyeliler sosyal dışlanmaya maruz kalmadı burada. Urfa'lı zannedildikleri için sosyal hayata daha rahat karışırlar. Dil olarak da Arapça kökenliler. ...Yalnızca ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını gönderdikleri okullarda dışlanıyor göçmen çocuklar. Temizlik ya da davranış kaygısıyla bu aileler çocuklarının göçmen çocuklarla aynı sınıfta olmalarını istemiyorlar. Veliler ülke gündeminden etkilenip çocuklara karşı tavırlarını değiştirebiliyorlar olumlu ya da olumsuz yönde. Bir başka okulun yöneticisi ise gerçekte mülteci öğrencilere kimsenin karşı olmadığını ancak Arap oldukları için ve Türkçe bilmedikleri için sıkıntı yarattıklarını belirtmiştir; *Bu okulda çocuğum mültecilerle aynı sınıfta olmasın diyen yok. Suriyelilerin % 90'ı Arap ve Türkçe bilmiyorlar gerçekten sıkıntılar bizim okulda olmadıkları için rahatız.**

Halk eğitim merkezinde açılan kurslarda yabancılara Türkçe öğreten aynı zamanda da yabancıların yoğun olduğu bir okulda Türkçe öğretmenliği yapan öğretmen ise durumu iyi olan aileler ve çocukları ayrılıyor, aileler okulda mülteci istemiyor diyerek dışlanmanın ulaştığı boyutlara dikkat çekmiştir. Bir halk eğitim merkezi yöneticisi ise sığınmacı ya da mültecilere yönelik olumsuz tavrın mültecilerin etnik kökeni ile de ilişkili olduğunu vurgulamıştır: *Ayrıca bu Türkmen aileler çok temiz insanlar. Benzer bir durumu başka bir okul yöneticisi Ezidiler ile ilgili olarak dini inançlar ile ilgili olarak ifade etmiştir: *Araplar, Türkmenler, Ezidiler vardı bir süre çocuklar korkaktı. Oryantasyon tamamlandı**

şuanda. Kültürel yapıları farklı, aileleri gerekli olduğunda biz çağırıyoruz. Örneğin 8-10 yaşlarında bir kız öğrencim vardı çok ağılıyordu annesi 2-3 gün geldi. Yaygın eğitim olduğu için ancak A1-A2 verebiliyoruz. İnanç birliği önemli örneğin Ezidiler dışarda kalıyordu ve yurtdışına gitmeye çalışıyorlardı. Windle'ın (2017) belirttiği üzere, medya ve politik kaygılar mülteciler ya da sığınmacılar ile okullar arasındaki etkileşimi ve eğitime ilişkin süreçleri etkilemektedir. Bu saptamayı doğrulayan bir başka okul yöneticisi ise söz konusu olumsuz tavrın yapılan ekonomik yardımlara da yansımalarını ifade etmiştir: 248 öğrencinin kıyafetlerini karşıladık. Bunların içinde mülteci aileler de var. Ülke gündemi o sıralarda gerginse tüm bu yardımın mültecilere gittiğini düşünüp rahatsız oluyorlar.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer sorun ise eğitim süreçlerinde kullanılan araç-gereçlere ilişkindir. Bir halk eğitim merkezinde kurs öğretmeni olan katılımcı eğitsel materyal yetersizliğine dikkat çekmiştir: *Yeterli değil tabi ama yine de bir parça derslere kazandırmıyoruz. Önce çocukların önüne koyulacak adam gibi kaynak lazım. Sözlü örnek var. Her şeyi öğrendiler ama yazamıyorlar.*

Mülteci ve Sığınmacıların Eğitimi İçin Neler Yapılmalıdır?

Mültecilerin ya da sığınmacıların eğitim sorunlarının aşılabilmesi sürecinde okulların sığınmacılara ilişkin kapsamıyı gerçekleştirme kabiliyeti, özel gereksinimlerin göz önünde bulundurulabilmesi, özellikle sığınmacıların ilk geliş döneminde psikolojik gereksinimlerinin karşılanabilmesi, öğretmenler için uygun eğitimlerin sağlanması, paydaşların, STK'ların vb. desteğinin alınması ve okul aile etkileşimi büyük önem taşımaktadır (Madziva ve Thondhlana, 2017). Bu araştırmanın bulguları da benzer biçimde kapsamlı girişimlere olan gereksinime işaret etmektedir. Katılımcıların, Eskişehir'deki mülteci ve sığınmacıların eğitim hizmetleri çerçevesinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde etkinliklerin yetersiz görülmesine yol açan sorunları aşmaya dönük farklı öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcılara göre mülteci ve sığınmacıların eğitimleri için yapılması gerekenler şu başlıklarda ifade edilebilir: Kurumlar arasında eşgüdüm sağlanması, öğretmenlerin niteliklerinin mülteci ve sığınmacılarla çalışmaya uygun hale getirilmesi, Türkçe hazırlık sınıflarında okumadan çocukların ara sınıflara alınmaması, halk eğitim merkezlerinde mültecilerin katılımıyla farklı etkinlikler düzenlenmesi, annelere yönelik eğitimler verilmesi, etkinliklerin planlanması sürecinde mültecilerin de yer alması, fiziki yetersizliklerin ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi, öğrenciler için sosyal faaliyetler düzenlenmesi, ev sahibi toplumla uyum için etkinlikler düzenlenmesi.

Türkiye'nin sığınmacılara ev sahipliği konusundaki uzun ve zengin geçmişine rağmen öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterlikleri önemli bir tartışma konusu niteliğindedir (Alpaydın, 2017). Özellikle öğretmenlerin yeterlikleri bu noktada önem taşımaktadır. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin, mültecilerle, sığınmacılarla, travma yaşamış çocuklar ve farklı eğitsel arka planlara, farklı dil ve kültüre sahip çocuklarla çalışma konularında; sığınma ve mültecilik konularındaki bilgilerinin sınırlılıklarına ve bu konularda mesleki eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır (Bourgonje, 2010; Beltekin, 2016; Kovinthan, 2016; Dryden-Peterson, 2015; Ferfolja, 2009; Matthews, 2008; Sidhu ve Taylor, 2009; Pastoor, 2015). Sığınmacı çocuklara kaliteli eğitim hizmetinin sunulabilmesi öğretmenlerin, çokkültürlü ve çokdilli sınıflarda öğretim yapabilme becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkilidir (Bourgonje, 2010). Halk eğitim merkezi yöneticisi olan katılımcılardan birisi öğretmenlerin mültecilerle çalışmanın gerektirdiği yeterliklere sahip olmalarının önemini ifade etmiştir; *Diğer önemli bir konu mesela TÖMER sertifikası alan öğretmenlerin sayısının artırılması ve sertifika sahiplerinin kurslara katılmalarının sağlanması ya da sertifika koşulunu kaldırıp Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kurslarda görevlendirilmesinin sağlanması. Bir okul yöneticisi de öğretmenlerin savaş travması yaşamış çocuklar konusundaki yetersizliğini vurgulamıştır; Öğretmenler mülteciler konusunda deneyimsiz. Kültürel farkındalık da gerekli. Savaş travması olan çocuğu sıkıştırıyoruz veli de tepki gösteriyor hemen. Öğretmenler de çekiniyor, bir şey öğretem mi nereye kadar zorlayabilirim diyerek.*

Sığınmacı çocukların, kendilerine sunulacak hizmetleri hakkında söz sahibi olmaları ve bu hizmetlerin hazırlık süreçlerine de bizzat katılmalarının sağlanması önemli bir gerekliliktir (Bourgonje,

2010). Buna karşın sığınmacıların katılımının göz ardı edilmesini Göç İdaresi'nden bir yetkili; *çok güzel projeler planlanıyor ancak yarım kalıyor ve içlerinde mülteciler bulunmuyor onların sorunları onlarsız tartışılıyor* diyerek ifade etmiş, eğitim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi sürecine mültecilerin katılımının önemine değinmiştir. Halk eğitim merkezi öğretmenlerinden bir katılımcı da sığınmacı ve mültecilerle ilgili olarak yürütülen eğitim etkinliklerine yön vermesi gereken temel anlayışı; *Kültür enjekte etmek yerine paylaşmayı hedeflemeliyiz* diyerek ifade etmiştir. Aynı katılımcı kendi ilgi alanıyla ilgili yapılanların yeterli olmadığı ve yapılması gerekenleri şöyle ifade etmiştir: *Etnik müzik koroları veya etnik yemek şenlikleri gibi aktivitelerle biz de onlardan bir şeyler öğrenebiliriz. Halk eğitim merkezleri bu tür bir kaynaşmanın anahtardır. Halk eğitim merkezleri bu bakımdan kritik bir konumdadır. Mesela Suriyelilerle bir koro kurulması onlarla ilgili algıda çok şeyi değiştirecektir. Bunun dışında kültürel kaynaşmayı engelleyen bazı faktörler var mesela Afganlar ve İranlılar kendi analarında gruplar oluşturuyorlar bu da kaynaşmaya direnç oluşturabiliyor... Yapılabilecekler arasında mesela İran yemekleri haftası gibi bir şey düzenlenebilir. Afganlı marangoz veya Afgan stili dokuma ustası bize öğreticilik yapabilir. Kültürler arasında bu tarz kaynaştırıcı noktalar bulunmalı. Göçmenlerden oluşan bir koro veya Kuran okuma yarışması olabilir, içlerinde hafızlar var mesela. Ayrıca okul öncesi göçmen çocuklar için oyun alanları oluşturup anneleri burada eğitim alırken çocuklara oyun alanlarında etkinlikler yapılabilir. Bu kursiyerlerin entegrasyonu için yasal düzenlemeler lazım. Ayrıca kursiyerleri dil dışında başka kurslara (kuaforluk vs.) sokmak onların uyumu açısından daha yararlı oluyor. Alanyazında da okulların, aileleri ve diğer paydaşları müfredat dışı etkinliklerde bir araya getirmelerinin ve okulların, sığınmacı öğrencilere bilgi, değer ve becerilerini sergileyebilecekleri farklı alanlar yaratmalarının gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Bourgonje, 2010; Due vd., 2016).*

Halk eğitim merkezinde ve aynı zamanda da bir okulda görevli olan bir öğretmenin yapılması gerekenlere dair önerileri ise şunlardır; *Mekân yer sorunu aşılmalı, fiziki donanım yeterli olmalı, öğrencilerin yaşları birbirlerine yakın olmalı. Materyal desteği sağlanmalı. Sosyal faaliyetlere götürülmeli, çay, kahve, tiyatro, sinema, konsere gidilmeli.*

Başka bir öğretmenin yapılması gerekenlere dair önerileri öğrencilerin desteklenmeleri ve Türkçelerini geliştirmeleri ile ilgilidir; *Dil kursunun yanı sıra çocuklara sosyal aktiviteler yaptırılmalı. Mesela Zeynep İstiklal marşının 10 kıtasını ezberlemiş. Ona bir törende istiklal marşını okutmalıyız. Türk çocuklarla kaynaşanlar daha iyi öğreniyorlar Türkçeyi. Evde reklamları izleyin diyorum, şarkı dinleyin diyorum, Türkçe müzik dinleyenlerin Türkçesi daha iyi.*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı Eskişehir'de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerine ilişkin genel bir değerlendirme yapabilmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, söz konusu etkinliklerin paydaşı konumunda olan uygulayıcılar, STK temsilcileri ve sığınmacı ailelerden oluşan 30 kişi ile görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre Eskişehir'de Suriyeli sayısı diğer kentlere göre daha az olduğu için Suriyelilerin eğitimi ile ilgili bir takım projelerde pilot şehirlerin arasına girememektedir. Bunun yanı sıra Suriyelilerin yaklaşık beş katı büyük bir nüfusa sahip şartlı mültecilerin de daha fazla dikkate alınmasının gerekliliği dikkat çekmektedir. Pagan-Rivera'nın (2014) belirttiği üzere göçmen ya da sığınmacı/mülteci çocukların durumlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar açısından okul ve eğitimin önemi alanyazında sürekli vurgulanmaktadır. Eğitim, yerinden edilmiş çocukların ve gençlerin psikososyal iyilikleri açısından büyük öneme sahiptir. Onlara daha iyi bir gelecek yaşam umudu sunar (Ferris ve Winthrop, 2010). Bu nedenle Eskişehir özelinde de yürütülecek eğitim etkinliklerinin sığınmacı çocukların fiziksel, ruhsal vb. durumlarının iyileşmesinde de önemli bir etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir. Ancak yaşanan sorunlar ve eksiklikler eğitim süreçlerinde aksamalara yol açarak bu çocukların *iyileşmesi* sürecini de olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın bulguları göstermektedir ki mülteci ve sığınmacılarla ilgili yapılan iyi niyetli çabalar dikkat çekmekte ancak daha sistemli ve sürdürülebilir programların varlığına da gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre katılımcıların genel olarak sığınmacı ve mültecilerin eğitimlerine ilişkin olarak hak temelli bir yaklaşım sergilemediği söylenebilir. Ev sahipliği, misafirlik ve insani yardım gibi anlayışların eğitim hizmetleri bağlamında daha çok söz konusu olduğu görülmektedir. Bir okul yöneticisinin; *bunlar bizim emanetimiz bunlar bize emanet* deyişi bu durumun yansıması niteliğindedir. Block vd. (2014) ve Ferfolja'nın (2009) değindiği üzere mültecilerin potansiyellerini tanımaktan çok *mağdur* olarak gören bir *eksiklik modelinin* bakışları biçimlendirdiği söylenebilir. Ancak hak temelli bir yaklaşıma dayalı olarak mülteci ve göçmenlerin birer özne olduklarını kabullenen ve onları, etkinliklerin planlanması ve uygulanması süreçlerine aktif paydaşlar olarak katabilen bir anlayışa gereksinim vardır. Isik-Ercan ve diğerlerinin (2016), Birmenyalı mülteci ebeveynlerinin eğitim deneyimlerine odaklanan araştırmalarında vurguladıkları üzere aileler kendilerinin eğitsel süreçlere katılımlarının desteklenmesini iyi bir eğitimin hizmeti açısından önemli görmekteyler.

Norveç'te, mülteciler, eğitimciler ve sosyal hizmet uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularının önerdiği üzere mülteci eğitimi konusunda bütüncül bir yaklaşım geliştirilebilmesi önemli bir gerekliliktir (Pastoor, 2017). Bu çalışmanın bulguları da Türkiye'de mülteci ya da sığınmacıların eğitimleri konusunda oldukça ciddi bir aşama kaydedilmiş olmasına karşın bütüncül bir yaklaşım ihtiyacının sürdüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, uzun vadeli çözümleri, sosyal ekonomik ve politik destekleri kapsamalıdır. Bu doğrultuda daha iyi uyum politikalarına geliştirilebilmelidir (İçduygu ve Şimşek, 2016). Söz konusu bütüncül yaklaşım, toplumsal içerme ekseninde insani kaygılarla okul etiğinin ve değerlerin dönüşümünü gerektiren etkili bir uygulama için de sığınmacı ve mülteci öğrencilere güçlü ve olumlu bir imaj atfedilmesi ve bunun sürdürülmesi önem kazanmaktadır (Pinson ve Arnot, 2010; Mott, 2000; Reakes ve Powell, 2004; Remsbury, 2003). Göçmenlerin uyumu sadece moral bir zorunluluk değil fakat aynı zamanda ev sahibi topluma yeni kültürler, perspektifler, beceriler ve yetenekli insanlar getiren büyük bir potansiyeldir. Okullar bu bağlamda anahtar kurumlardır (Bourgonje, 2010). Ancak okullarda yaşanan bir takım sorunlar okulların söz konusu anahtar kurum olma rolünü yeterince oynayabilmesini zorlaştırmaktadır. Mendenhall, vd.'nin (2015) de ifade ettikleri üzere mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunan okullar, eğitimci desteği, ilgi ve cesaretlendirme; öğretmenlerin dil desteği; öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar; esnek ve duyarlı müfredat yaklaşımları ve değerlendirme stratejileri ile uyum sorunlarının aşılmasında katkı sağlayabilir.

Sığınmacılara yönelik eğitim hizmetlerinin başarılı olabilmesi için öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayacak biçimde esnek ve uyarlanabilir olmanın yanı sıra uluslararası ve yerel kurumların rollerinin de bütün süreçlerde gözetilmesi gerekir (Buckner, Spencer ve Cha, 2017; Mendenhall, Russell ve Buckner, 2017; Karam, Monaghan ve Yoder, 2017). Çok sayıda tarafın söz konusu olduğu sığınmacı ya da mültecilerin eğitimi alanında bütün paydaşların bütüncül bir politika çerçevesinde işbirliği içinde olmaları zorunluluktur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre mültecilere ve sığınmacılara yönelik olarak yürütülen eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde geniş çaplı bir işbirliği ve eşgüdüm gereksinim vardır.

Bu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardan birisi okullarda deneyimlenen dışlanmadır. Farklı çalışmalarda da (Bircan ve Sunata, 2015; Matthews, 2008), eğitim alanında ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadele edecek stratejilere gereksinim olduğu üzerinde durulmuştur. Ancak, okulların tek başlarına ırkçı ya da yabancı düşmanlığı niteliğindeki söylemlerin ve aynı zamanda sığınmacıların da ortaya çıkmasına yol açan küresel çatışmaların biçimlendirdiği siyasal koşullarla baş etmesi pek mümkün değildir (Windle, 2017). Bu nedenle başta Suriyeli öğrencilerin olduğu okullar olmak üzere tüm eğitim kurumlarında ve toplumsal farkındalık eğitimleri verilmesi, ön yargı, hoşgörüsüzlük ve çatışmaların önlenmesi için geniş kapsamlı önlemler alınması, Türkiye toplumunun da bu yeni sürece uyum sağlamasında etkili olacaktır (Duruel, 2017). Bu noktada, öğretmenlerin nitelikleri de etkili bir unsur olarak belirginleşmektedir. Araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin mülteci ya da sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterliklerinin tartışma konusu olduğunu

göstermiştir. Öğretmenlerin, göç süreçleri, temel göç kavramları, yerinden edilmiş çocukların psikolojik özellikleri ve sığınmacılarla eğitimin kendine özgü boyutları konularında gerekli bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olmaları eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından yaşamsal bir öneme sahiptir.

Araştırmada ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda Eskişehir’de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerin daha başarılı olabilmesine yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

Mülteci ya da sığınmacılara yönelik eğitim hizmetleri hak temelli bir anlayış ile yapılandırılmalıdır.

Mülteci ve sığınmacılarla çalışanlara ayırım yapılmaksızın konuyla ilgili farkındalık eğitimleri verilmelidir.

Sığınmacıların ve mültecilerin eğitimleri ile ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine bizzat sığınmacı ve mültecilerin kendilerinin de katılması sağlanmalıdır.

Okullara öğrenci kabulünde Türkçe bilgisine dikkat edilmeli, Türkçe hazırlık sınıfları açılmalıdır.

Sığınmacı ve mülteci aileler, Türkiye’deki eğitim sistemi ve sağlanan eğitim olanakları konusunda bilgilendirilmelidir.

Yerinden edilmiş çocukların eğitimlerinde görev alacak öğretmenlerin göç, sığınma ve iltica süreçleri ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olması sağlanmalıdır.

Çokkültürlü ya da kültürlerarası eğitim anlayışından hareket edilmelidir.

Öğrencilerin okullara ve kurslara devamlarının sağlanması için önlemler alınmalı, eğitsel açıdan da işlevsel yaptırımlar uygulanmalıdır.

Ev sahibi toplumun üyeleri ve anne babalar ile sığınmacı aileler arasındaki etkileşimi olumlu anlamda artıracak etkinlikler düzenlenmelidir.

Eskişehir özelinde mülteci ve sığınmacıların eğitimleri ile ilgili etkinliklerde bulunan bütün tarafların işbirliği düzeylerini ve eşgüdümü artıracak yapısal önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Alpaydın, Y. (2017). An Analysis of Educational Policies for School-aged Syrian Refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Babaoğlu, E. (2011). The Educational Problems of Turks Living in Europe. *Bilig*, 58, 29-46.
- Beltekin, N. (2016). Turkey’s Progress Toward Meeting Refugee Education Needs The Example of Syrian Refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190.
- Bircan, T. & Sunata, U. (2015). Educational Assessment of Syrian Refugees in *Turkey Migration Letters*, 12(3), 226 – 237.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, E. (2014). ‘Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students’, in *International Journal of Inclusive Education*. 18(12), 1337-1355.
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries: Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom. Brussels: Education International.
- Buckner, E., Spencer, D., & Cha, J. (2017). Between Policy and Practice: The Education of Syrian Refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 1-28. doi:10.1093/jrs/fex027
- Buz, S. (2008). Türkiye’deki Sığınmacıların Sosyal Profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 1-14.
- Büyükkız, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

- Candappa, M. & Egharevba, I. (2000). Extraordinary childhoods: the social lives of refugee children, in *Children 5-16 Research Briefing Number 5* ESRC.
- Cheminais, R. (2009). *Effective Multi-Agency Partnerships: Putting Every Child Matters into Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education. A Global Review*. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1-18.
- Due, C., Riggs, D. W. & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *Australian Educational & Developmental Psychologist* 33(1), 33-53.
- Duruel, M. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları. *SETA Analiz*, 53.
- Ferfolja, T. (2009). The Refugee Action Support program: Developing understandings of diversity, in *Teaching Education*, 20(4), 395-407.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict. Background paper prepared for *the Education for All Global Monitoring Report 201*, UNESCO
- Gerrard, J. (2017) The refugee crisis, non-citizens, border politics and education, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 880-891
- GİGM (2017a). *Geçici koruma*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim linki: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- GİGM (2017b). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim linki: http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Göktuna-Yaylacı, F. (2017). Eskişehir Yerel Basınında "Mülteciler" ve "Suriyeliler". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40.
- Güney, Ü. & Konak, N. (2016). Bolu'da Suriyeli ve Iraklı Sığınmacılar Vatandaşlık ve Kaynak Dağılımı Temelinde Öteki Algısı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-133.
- Hetz, A. (2016). *A readiness check of German primary schools for handling integration of refugee children*. University of Twente. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erişim linki: http://essay.utwente.nl/70534/1/Hetz_BA_BMS.pdf
- HRW (2015). Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller, Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. ABD: Human Rights Watch.
- Isık-Ercan, Z., Demir-Dagdas, T., Cakmakci, H., Cava-Tadik, Y. & Intepe-Tingir, S. (2016). Multidisciplinary perspectives towards the education of young low-income immigrant children. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1413-1432.
- İçduygu, A. & Şimşek, D. (2016). Syrian Refugees in Turkey: Towards Integration Policies, *Turkish Policy Quarterly*, 15(3), 59-69.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri*. <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-EgitimSistemi-Politika-Notu.pdf>
- Karam, F.J., Monaghan, C. & Yoder, P. J. (2017). The students do not know why they are here: education decision-making for Syrian refugees. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 448-463.
- Kovinthan, T. (2016). Learning and Teaching With Loss: Meeting the Needs of Refugee Children Through

- Narrative Inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 141-155. DOI: 10.1080/15595692.2015.1137282.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children, in R. Hamilton ve D. Moore (eds.) *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice*. London: Routledge. 35-52.
- Madziva, R. & Thondhlana, J. (2017) Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: opportunities and challenges, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.
- Marriott, K. (2001). *Living in Limbo: Young Separated Refugees in the West Midlands*. West Midlands: Save the Children.
- Matthews, J. (2008) 'Schooling and settlement: Refugee education in Australia', in *International Studies in Sociology of Education*. 18(1), 31-45.
- MEB (2015). *MEB Stratejik Plan (2015-2019)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim linki: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92–130.
- Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017). *Urban Refugee Education: Strengthening Policies and Practices for Access, Quality and Inclusion*. Teachers College-Columbia University. <http://www.tc.columbia.edu/media/centers/refugee-education-research-and-projects/Urban-Refugees-Full-Report.pdf>
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Mert, İ. S., & Çıplak, B. (2017). Suriyeli Ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79.
- Mott, G. (2000). *Refugee and Asylum-Seeker: The Role of LEAs*. Slough: NFER.
- Özer, Y., Komsuoğlu, A., Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 76-110.
- Pagan-Rivera, M.S. (2014). Using integrative short-term treatment in addressing the social-emotional needs of immigrant students: Implications for school social work practice, *School Social Work Journal*, 38 (2), 61-76.
- Pastoor, L. d. W. (2015). 'The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway', in *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
- Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2). 143-164. DOI: 10.1080/14675986.2017.1295572.
- Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models, in *International Journal of Inclusive Education*, 14(3). 247-267.
- Pinson, H., Arnot, M. & Candappa, M. (2010). *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child: The Politics of Compassion and Belonging*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Reakes, A. & Powell, R. (2004). *The Education of Asylum-Seekers in Wales: Implications for LEAs and Schools*. Slough: NFER.
- Remsbury, N. (2003). *The Education of Refugee Children: Policy and Practice in the Education of Refugee and Asylum-Seeker Children in England*. London: Pupil Inclusion Unit, National Children's Bureau.

- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’de Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları, *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Stanley, K. (2001). *Cold Comfort: Young Separated Refugees in England*. London: Save the Children.
- UNHCR (2017). Figures at a Glance. Erişim linki: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Wallraff, G. (1986). *En Alttakiler*. İstanbul: Milliyet Yayınları
- Waters, T. & LeBlanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129-147.
- Watkins, K. (2013). *Education without Borders: A report from Lebanon on Syria’s out of school children*. London: A World at School.
- Watkins, K., & Zyck, S.A. (2014). Living on hope, hoping for education: the failed response to the Syrian refugee crisis. Erişim linki: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9169.pdf>
- Windle, J. (2017). The public positioning of refugees in the quasi-education market: linking mediascapes and social geographies of schooling, *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1128-1141.