Güvenli Okul

Editörler:
İsmail H. DEMİRCİOĞLU
Zakir AVŞAR
Ebru DEMİRCİOĞLU
Can Ozan TUNCER

PEGEM AKADEMİ

Editörler: İsmail H. DEMİRCİOĞLU-Zakir AVŞAR-Ebru DEMİRCİOĞLU-Can Ozan TUNCER

GÜVENLİ OKUL

ISBN 978-625-7228-92-3
DOI 10.14527/9786257228923

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türlüdür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara
Tel: (0312) 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Çocuklarımız ve gençlerimiz göz bebeğimiz, geleceğimizdir. Kuşkusuz ki, geleceğimizi teminat altına almak çocuklarımızın, gençlerimizin eğitim-öğretim süreçlerinin çağdaş, sürdürülebilir, etkin, üretken ve yaratıcı bir hale getirilmesi ile mümkündür. Geçmişe nazaran günümüzde öğrenme ortamlarının belirli açılardan daha nitelikli hale gelmesine karşın; teknolojinin, özellikle bilişim teknolojisinin ve buna bağlı olarak iletişimin gelişmesinin, dış ve iç göçlerin, şehirlerin kalabalıklaşmasının, aile yapılarındaki dönüşümün okullar dolayısıyla eğitim-öğretim süreçleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabildiği de görülmektedir.

Çağımızda sağlıklı eğitim öğretim süreçleri oluşturabilmek için dikkate alınması gereken önemli bir konu da güvenli okulun nasıl inşa edilebileceğidir. Güvenli okullar korku, şiddet, kaygı, endişe ve güvensizliğin olmadığı mekânlardır. Başka bir deyişle güvenli okullar fiziksel, sosyolojik ve psikolojik açılardan eğitimin paydaşlarının kendilerini iyi hissettikleri ortamlardır. Bu çerçevede, eğitimin paydaşları daha güvenli okulları nasıl inşa edebileceğimiz konusunda daha fazla mesai sarf etmelidirler. Güvenli Okul'a okulları salt inzibati tedbirlerle donatarak ulaşamayacağımız açıktır. Yüksek okul duvarları, demir parmaklıklar, güvenlik kameraları, öğrencileri sabah evlerinden alıp, akşam bırakan servislerle güvenli okulları oluşturamayacağımız, yaşanan pek çok sorunla kendini belli etmektedir. O zaman "Güvenli Okul" nedir ve buna nasıl ulaşırız?

İşte bu çalışma kapsamında "Güvenli Okul" kavramı ele alınmıştır. Güvenli okul kavramı tüm boyutları ile incelenirken eğitim öğretim süreçlerindeki çağdaş gelişmelere, dünya örneklerine yer verilmiştir. "Güvenli Okul"un bileşenleri ve güvenli okulun önündeki engeller bu çalışma içerisinde ele alınıp tartışılmıştır. Kitabın içeriği incelendiğinde olabildiğince güvenli okul konusunda boşluk bırakılmamaya uğraşılmış, bir yandan bilimsel ve akademik birikim, diğer yandan uygulama alanından elde edilen deneyimlerle konular enine boyuna tartışılmıştır.

Eğitimde iletişim konusu dünyanın pek çok ülkesinde önemli bir çalışma başlığı olarak ortaya konulmuş, bu konuda pek çok eser üretilmiştir. Ancak bu çalışmalar burada kavramsallaştırıldığı şekilde "Güvenli Eğitim İletişimi" bağlamında ele alınmamış, bu konuda bir literatür eksikliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma bağlamında eksiklik çok değerli iletişim ve eğitim akademisyenleri ve uygulamacılarının katkılarıyla giderilmeye çalışılmış; örnek bir Güvenli Eğitim İletişimi modeli üzerinde durulmuştur.

Keza çalışma kapsamında "Güvenli Okul Bağlamında Suç ve Şiddetin Önlenmesi" konusu ele alınmıştır. Okulların etrafında kümelenmeye uğraşan suç ve şiddet temelli örgütlü, örgütsüz yapılara yönelik olarak öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışları ve neler yapılması gerektiği hususları irdelenmiştir. Bu bölümde de öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici akslarında konu tartışılmış, öneriler sunulmuştur.

"Güvenli Okul Bağlamında İhmal ve İstismarın Önlenmesi" başlığı altında çağımızın ortak sorunu olarak her geçen gün önemini hissettiren bir konuya akademisyenlerin ve uzmanların değerli katkıları ile özgün bir yaklaşım sergilenmiştir.

Çevre ülkelerdeki iç savaş ve güvenlik başta olmak üzere yönetim sorunları nedeniyle Türkiye pek çok ülkeden göç ve sığınma hareketlerine maruz kalmaktadır. Özellikle Suriye'den ülkemize gelen nüfustan eğitim öğretim çağındaki nüfus azımsanmayacak bir büyüklüktedir ve Milli Eğitim sistemimiz buna yönelik olarak yıllardan beri muazzam bir performans ile çaba göstermektedir. Bu bakımdan bu çalışma içinde "Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitim ve Okul Güvenliği Sorunları" konusu özellikle ele alınmıştır.

Kitap tüm bunlara ek olarak, "İnternet Bağımlılığı", "Oyun Bağımlılığı", "Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet" gibi bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle daha da belirgin hale gelen, Kovid-19 salgını döneminde daha da yaygınlaşan ailelerin de, eğitim-öğretim kurumlarının da, yönetimlerin de ciddiyetle üzerinde durması gereken sorunları ayrı başlıklar altında ele almaktadır.

Eserin hazırlanması konusunda İç İşleri ve Milli Eğitim Bakanlıklarının katkılarını zikretmek kadirşinaslık olacaktır çünkü bu eser, iki bakanlığın ortaklaşa yürüttükleri "Güvenli Okul" projesinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Her iki Bakanlığın çok değerli Bakan ve yöneticileri eser üzerinde çalışanlara çok değerli katkılarda bulunmuşlardır. Kendilerine medyunu şükranız.

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinden akademisyenler eserin akademik çerçevesinin ortaya konması ve hazırlanmasında büyük katkılar sağlamışlardır. Görüleceği üzere, kitabın tüm bölümleri alanlarında tanınan, bilinen, literatüre katkı sağlayan saygın isimlerce kaleme alınmıştır.

Dolayısıyla bu eser, akademi ve uygulama alanından pek çok değerli ismi buluşturmuş, kurumsal iş birliklerinin neticesinde ortaya konmuştur.

Yararlı olması dileklerimizle…

10 Aralık 2020 - ANKARA

PROF. DR. İSMAİL H. DEMİRCİOĞLU

PROF. DR. ZAKİR AVŞAR

DR. CAN OZAN TUNCER

DOÇ. DR. EBRU DEMİRCİOĞLU

İÇİNDEKİLER

Ön Söz..... iii

I. BÖLÜM

Güvenli Okul Kavramı.....1
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Doç. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU

II. BÖLÜM

Güvenli Eğitim İletişimi 11
Prof. Dr. Zakir AVŞAR
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK
Doç. Dr. Ayşe Elif EMRE KAYA
Doç. Dr. Esra İlkay İŞLER
Arş. Gör. Ümit TERZİ

III. BÖLÜM

Güvenli Okul Bağlamında Suç ve Şiddetin Önlenmesi..... 63
Prof. Dr. Yalçın Özdemir
Dr. Öğr. Üyesi Didem Aydoğan
Doç. Dr. Ali Serdar Sağkal
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu

IV. BÖLÜM

Güvenli Okul Bağlamında İhmal ve İstismarın Önlenmesi 97
Doç. Dr. Ali Serdar Sağkal
Dr. Öğr. Üyesi Didem Aydoğan
Prof. Dr. Yalçın Özdemir
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu

V. BÖLÜM

Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitim ve Okul Güvenliği Sorunları..... 111
Prof. Dr. Seyfi Özgüzel
Prof. Dr. Songül Tümkaya
Doç. Dr. Birsel Aybek
Dr. Öğr. Üyesi Erhan İşcan
Dr. Engin Çelebi

VI. BÖLÜM

İnternet Bağımlılığı 147
Prof. Dr. Coşkun Arslan
Prof. Dr. İsa Korkmaz
Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem Özteke Kozan

VII. BÖLÜM

Oyun Bağımlılığı 169
Prof. Dr. İsa Korkmaz
Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem Özteke Kozan
Prof. Dr. Coşkun Arslan

VIII. BÖLÜM

Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet 183
Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem Özteke Kozan
Prof. Dr. Coşkun Arslan
Prof. Dr. İsa Korkmaz

5. BÖLÜM

YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARIN EĞİTİM VE OKUL GÜVENLİĞİ SORUNLARI

Prof. Dr. Seyfi Özgüzel[*]
Prof. Dr. Songül Tümkaya[**]
Doç. Dr. Birsel Aybek[***]
Dr. Öğr. Üyesi Erhan İşcan[****]
Dr. Engin Çelebi[*****]

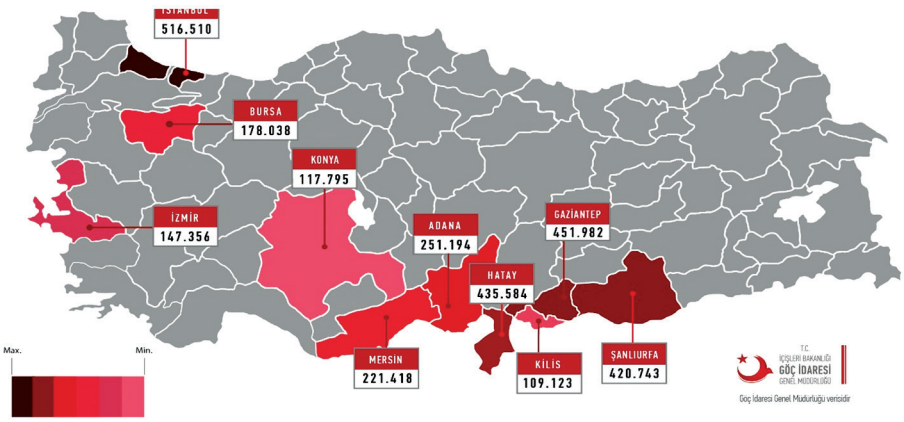
1. Giriş

2011'den sonra Türkiye'ye farklı statülerde beş milyondan fazla "göçmen" yerleşmiştir. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü web sayfasından alınan bilgilere göre şu anda "Geçici Koruma" altında 3.630.702 kişi, "Uluslararası Koruma" altında ise 56.417 kişi Türkiye'de yaşamaktadır. Bunların dışında "Kısa İkamet" izniyle 616.867, "Öğrenci İkameti" izniyle 73.451, "Aile İkameti" izniyle 76.490; ayrıca "Diğer" kategorisinde de 128.588 yabancı uyruklu vatandaşın Türkiye'de yaşamakta olduğu anlaşılmaktadır. Kayıt dışı olarak Türkiye'de yaşayan yabancılar bu rakamlara dâhil değildir. Göçmen vatandaşlardan 1.662.753 kişi 0-18 yaşları arasındadır ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 2020 yılı itibarıyla Türkiye'de, temel eğitim çağında bulunan ve önemli bir kısmı Türkiye'de doğmuş olan çocukların sayısı bir milyona yakındır (**www.goc.gov.tr**, 2020).

* Çukurova Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölüm Başkanı, sozguzel@cu.edu.tr, Orcid Id: 0000-0003-4859-0479
** Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, stumkaya@cu.edu.tr, Orcid Id: 0000-0003-0140-4640
*** Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, baybek@cu.edu.tr, Orcid Id: 0000-0001-5846-9838
**** Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü. iscaner@gmail.com. Orcid id: 0000-0001-6068-6698
***** Çukurova Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, enginceleb@cu.edu.tr, Orcid Id: 0000-0001-5791-8080

Türkiye'ye yerleşmiş olan yabancı uyruklu vatandaşların önemli bir kısmı kamplarda yaşamamaktadır ve kontrol altında olmadıklarından dolayı da çocuklarını eğitim kurumlarına göndermemektedirler. Yapılan araştırmada bu kategoriye giren göçmenlerin, eğitime ve Türkçe öğrenmeye yatırım yapmadıkları halde geri dönüş planlarının da olmadığı anlaşılmıştır (Özgüzel & Hasırcı, 2019).Ülkemizde 2011'den sonra göç eden yabancı uyruklular arasında en fazla Suriyelilerin olduğu görülmektedir. Tablo 1'de Türkiye'de bulunan Suriyelilerin en fazla yaşadığı illerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1: Türkiye'de Bulunan Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı



Kaynak: www.goc.gov.tr**, 2020**

Bireylerin korunması ile ilgili olan güvenlik, bireylerin toplumda özgürce hareket edebilmesi anlamına gelmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve güvenliği ise istikrarlı bir güvenliğin sürdürülmesini ifade eder. Bu durum, evrensel insan hakları açısından da önemlidir. Çoğu ülkede yabancı uyruklu öğrencilerin güvenliği, eğitim kurumlarına devredilmiştir. Çünkü eğitim kurumları, eğitim ve öğrenimden sosyal yardıma, kültürel uyumdan öğrencilerin aileleriyle iletişime, ayrımcılıkla mücadele konusunda bilgi ve tavsiyeler verilmesinden barınmaya kadar, resmi veya gayri resmi olarak genişletilebilen konularda, önemli bir role sahiptir.

Eğitim ve güvenlik sorunu, ülkeler tarafından barındırılan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamlarını şekillendiren ilişkilerin ayrılmaz birer bileşenidir ve hümanist bir öneme sahiptir. Güvenlik unsuru genellikle kişisel bilgilere ve yaşam deneyimlerine dayanmaktadır ve nicel olarak ölçülebilir durumdadır. Ancak yaşam boyu güvenliği arttırma arzusunda algılar da önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle güvenlik kavramı, öğrencilerin güvenliğine ve refahına katkıda bulunan tüm sosyal etkileri kapsayacak bir şekilde kullanılmalıdır. Güvenlik politikaları

sosyal, politik ve ekonomik konuları kapsayan (içgüdüsel özelliklerle birlikte) sosyal bir süreçtir. Clements, güvenlik olmadan sosyal yaşamın hem anlamsız hem de tehlikeli olacağını belirtmekle birlikte mutlak güvenliğin elde edilmesinin oldukça zor olduğuna dikkat çekmektedir. Yazar'a göre önemli olan riskten nasıl kaçınılacağını bulmak ve riski en aza indirgemeyi keşfetmektir (Clements, 1990).

Hareketlilik dolayısıyla kültürlerarası etkileşimlerin yoğun olduğu çağdaş dünyada sosyal gelişme öğrencilerin güvensizlikten kurtulmaları için önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülkelerin öğrencileri ile yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak ve arttırmak için çeşitli programlara ihtiyaç vardır. Çünkü sosyal güvenliği iyileştirmenin ve yalnızlık, kaygı ve depresyon duygularını azaltabilmenin en etkili yollarından biri, hoşgörü ortamı yaratmak ve entegrasyonu iyileştirmektir. Bu, aynı zamanda ev sahibi ülkenin kültürel davranış ve normlarına uyumunu da artırır. Eğitim kurumları ise öğrencilerin benzer yaşlarda olması ve benzer koşulları paylaşması açısından bir fırsattır. Çünkü bu durum, ayrımcılığı ve sosyal izolasyonu sınırlandırır, etkileşimi artırır.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'na (UNDP, 1994) göre sosyal entegrasyonu teşvik etmenin en iyi yollarından biri, toplumun tüm kesimlerinin farklı kültürlere ve geleneklere saygı gösteren temel eğitim fırsatlarına erişimini sağlamaktır. Çünkü eğitim güvenliği, sosyal etkileşim ve uyumda önemli bir faktördür. Diğer yandan, eğitim kurumlarında dahi yabancı uyruklu öğrenciler, kendilerine en çok benzeyenlerle ve kendi dünya görüşünü paylaşanlarla iletişim kurma eğiliminde olabilmektedir. Bu nedenle kültürel gruplar arasında, genellikle bölünmelerine neden olabilen farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Yine de yerel kültür içindeki uygun davranış ve normların yabancı uyruklu öğrencilere bir örnek sağlayabileceği ve etkileşimlerin, onların davranışlarına ve normlarına rehberlik edebileceği söylenebilir. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülkelerin kültürlerine daha iyi uyum sağlayabilmesine fırsat sağlayacaktır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin güvenliği, ev sahibi ülkeler, eğitim kurumları ve öğrencilerin refahı için birincil sorumluluk haline gelmiştir. Bu nedenle eğitim kurumları öğrencileri güvende tutmak için farklı stratejiler kullanmaktadır. Öğrenci güvenliğinin önemi için ev sahibi ülke kurumlarının ve öğrencilerin yanı sıra ebeveynlerin de görüşlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler kendi başlarına karar alabilen bağımsız bir birey olarak hareket etmemektedirler. Ebeveynler ve öğrenciler için güvenlik unsuru, okul seçerken en önemli önceliktir. Bu nedenle güvenlik unsuru eğitimsel ve sosyal fırsatlardan daha önemli olabilmektedir. Ebeveynler, eğitim yerlerinin konumuna, güvenliğine ve algılanan risklere öğrencilerden daha fazla endişe duyabilmektedir. Göçmenleri kabul eden devletler ve ebeveynler, çocuklarının güvenliğine öncelik ve daha fazla önem ver-

me eğilimindedir. Yukarıda anlatılanlardan yola çıkıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin hem okula devam etmelerinde hem okulda akademik başarı ve motivasyonlarının arttırılmasında, aynı zamanda da bu öğrencilerin ebeveynlerinin endişesi olmadan okula gitmelerinde **güvenli bir okul** ortamının sağlanmasının önemini ortaya çıkmaktadır.

Kaufman, DeVoe, Peter, Ruddy, Miller, Planty, Snyder &Rand' a (2003; Akt. Memduhoğlu & Taşdan) göre de okullarda etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri için okulun öğrenci ve öğretmenler açısından güvenli bir yer olması gerekir. Güvenli bir öğrenme ortamı olmazsa öğretmenler öğretimde, öğrenciler de öğrenmede sıkıntılar yaşarlar. Öğrenciler güvenlik endişesi taşırsa öğrenmeye yoğunlaşamazlar. Bu yüzden okulların güvenli hale getirilmesi önemli bir zorunluluktur. Örneğin; nitelikli eğitimi ve uluslararası sınavlardaki başarıları ile gündeme sık sık gelen ülkelerden biri olan Finlandiya eğitim sisteminin başarısındaki en önemli 4 faktörden birinin okuldaki güvenlik olduğu görülmektedir. Bu nedenle de Finlandiya'da, okulda kendini güvende hisseden öğrenci ve velisinin kaygı düzeyi azalmakta ve öğrenci başarısı artmaktadır.

Başka bir ülkeden yeni bir ülkeye gelen, geldiği ülkenin dilini, kültürünü, kural ve yasalarını bilmeyen, oraya uyum sağlamaya çalışan göçmen ailelerin çocukları, söz konusu uyumu özellikle eğitim kurumları olarak okullarda öğrenecekleri için bu eğitim kurumlarının fiziksel, sosyal ve psikolojik gibi birçok açıdan güvenli olmasını daha fazla zorunlu hale getirmektedir. Bu durum da bizi "**okul güvenliği"** kavramı nedir? ve "okulda güvenli bir ortam nasıl sağlanmalıdır?" soruları üzerinde düşündürmeye yöneltmektedir. Aslında genel olarak literatür taradığında okul güvenliği kavramı öğrenci ve öğretmenlerin okulda güven içerisinde yaşamalarını kapsayan bir kavram gibi görünse de bu kavram çok daha geniş bir kitleyi içine almakta ve daha geniş bir anlam taşımaktadır. Okul güvenliği; öğrenciler, çalışanlar ve diğer paydaşlar olan veli ve ziyaretçilerin okul ortamında ve yakın çevresinde güvende olmaları, kendilerini fiziksel, psikolojik ve sosyal bakımdan "özgür" hissetmeleridir. Okul güvenliği yalnızca okul ortamının güvenliği ile sınırlı değildir. Okul güvenliğinin kapsamı ve boyutları; çocuğun ya da diğer okul personelinin okula gitmek amacıyla evinden ayrıldığı andan başlayarak tekrar evine gelinceye kadarki tüm aşamaları içerir (Işık, 2004). Görüldüğü gibi bu kavram içinde veliler ve okul ziyaretine gelen kişiler de dâhil olmaktadır. Aynı zamanda sadece okul içi değil okul çevresi de fiziksel ve birçok konuda güvenli olmalıdır. Başka bir ülkeden özellikle de savaş nedeniyle göç eden yabancı uyruklu aileler savaşın da getirdiği travma nedeniyle çocuklarının güvenliği için korku, endişe, panik içinde yaşamaktadır. Çocuklarını emanet ettikleri eğitim kurumlarının yani okulların, hem

çocukları için hem de kendilerinin okul ziyaretleri sırasında güvenli olduğunu bilmeleri, görmeleri, onların kaygılarını azaltacak; çocuklarını daha çok okula göndermelerine ve hem kendilerinin hem de çocuklarının topluma adapte olmasını sağlama çabasına girmelerine neden olacaktır.

Genel olarak bakıldığında okul güvenliğinin, arkadaşlarından gelecek şiddet olaylarına karşı güvenlik, öğretmenlerin fiziksel şiddetine maruz kalma konusunda güvenlik, doğal afetlere karşı güvenlik, sağlık ve temizliğe ilişkin güvenlik, cinsel istismara karşı güvenlik, psikolojik ve duygusal güvenlik, etnik ve siyasî görüş konularındaki güvenlik boyutları olarak ele alındığı görülmektedir (Işık, 2004). Yine Erdal (2020)'da aslında Işık'ın okul güvenliği ile ilgili ortaya koyduğu boyutları kapsayacak şekilde okul güvenliği ile ilgili risk oluşturan alanları aşağıdaki gibi sıralamıştır (https://www.egitimpedia.com/okul-ve-guvenlik):

1. Dış tehlikeler (Yetişkin veya yaşıtlardan gelebilecek fiziksel veya psikolojik saldırı)
2. Mekânla ilgili tehlikeler (kaygan zeminler, havasız mekânlar, yetersiz oksijen, merdivenler, set zeminler, menteşeler)
3. Hijyenle ilgili tehlikeler (yeteri kadar temizlenmeyen tuvaletler, kirli sınıflar)
4. Sağlıksız gıdalar
5. Akran Zorbalığı
6. Öğretmen – idareci şiddeti
7. Veli şiddeti
8. Sınav Kaygısı
9. Servis kazaları
10. Afetler (deprem, sel, yangın)

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği gibi ülkemizde yaşayan ve özellikle savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan yabancı uyruklu ailelerin ve çocuklarının eğitim ile ilgili sorunlarını en aza indirgemek ve onların topluma uyumunu sağlamak için eğitim kurumları olan okulları fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlarda güvenli hale getirmek gerekmektedir.

2. Okullarda Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Güvenlik

Küresel bir politika sorunu olan yabancı öğrencilerin güvenliğinin yalnızlık, ayrımcılık ve izolasyon boyutları da vardır. İnsanın temel bir ihtiyacı olarak psikolojik güvenlik, sakinlik, itimat ve aidiyet duygusunun yanı sıra tehdit, rahatsızlık

veya sıkıntı olmaması anlamına gelir (Maslow, 1942). Psikolojik güvenlik, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu için kritik öneme sahiptir. Psikolojik güvenlik, uyumsuzlukların telafi edilmesine ve kabul duygusuna aracılık edebilir. Aksi halde yabancı uyruklu öğrenciler, kendilerini sosyal izolasyon olmasa da ilişkisel bir eksiklik içinde bulabilirler. O halde ülkemizde, okullarda bu öğrencilerin toplumsal kültüre uyumunu sağlamak, aidiyet duygusu yaratmak için kendilerini psikolojik açıdan rahat ve güvende hissedeceği ortamlar yaratılmalı ve öğretmenler, okul yöneticileri ile Türk öğrenciler bu öğrencilerle iletişim kurarken onlara saygı duyduğunu, onları kabul ettiğini davranışlarıyla göstermelidir.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP, 1994) insan güvenliğini birey merkezli olarak şu şekilde tanımlamaktadır: Güvenlik, insanların bir toplumda nasıl yaşadıkları ve nefes aldıkları, tercihlerini ne kadar özgürce uyguladıkları, pazara ve sosyal fırsatlara ne kadar erişime sahip oldukları ve çatışma içinde mi yoksa barış içinde mi yaşadıklarıyla ilgilidir. Bu anlamda "güvenlik" yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamlarının her alanında kendini göstermektedir. Çünkü güvenlik, özgürlüklerin kullanılması ve başkalarıyla işbirliği yapmak için anlayışa ulaşma kapasitesiyle ilgilidir. Bu bağlamda, okullardaki öğretmenler tarafından ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu ailelerin hem sosyal hem psikolojik açıdan kendilerini güvende hissetmeleri için göçmen çocukların Türk çocuklarıyla daha çok işbirliği yapacakları ve kendilerini rahatlıkla ifade edecekleri demokratik ortamlar, yaratılmalıdır. Bununla birlikte ailelerin de kendilerini ifade edecekleri ve sosyal açıdan daha rahat hissedecekleri okul ortamları yaratılarak velilerin, okulda ve okul çevresinde herhangi bir tehdit ya da risk hissetmeden okula gelmeleri sağlanmalıdır. Yine okullar aracılığı ile Türk öğrencilerin velileri ile yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çeşitli sosyal etkinlikler, dayanışmalar vb. nedenlerle bir araya getirilerek onların kendini sosyal ve psikolojik açıdan güvende hissetmeleri sağlanmalıdır.

Mazzarol ve Souter (2002), öğrenci güvenliğini suçtan korunma ile eşit tutar. Bu yüzden kişisel güvenliğin ülkelerin itibarı ile doğru orantılı olabileceği söylenebilir. Fiziksel güvenlik, bir kişinin şiddete maruz kalma olasılığına yönelik algıdır (Forbes-Mewitt & Nyland, 2008). Diğer yandan, yabancı uyruklu öğrencilerin fiziksel güvenlik hissine katkıda bulunmakla beraber sosyal ve psikolojik güvenliklerinin de güçlendirilmesi gerekmektedir. Sosyal güvenlik, kişinin hem resmi hem de gayri resmi kurumlar dâhil olmak üzere sosyal destek ağlarına (sağlık bakımı, eğitim hakkı vs.) erişme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler, bazı ülkelerde yalnızca bir göçmenin sahip olduğu yasal statülere ve sınırlı haklara sahip olabilmektedir (Deumert, Marginson, Nyland, Ramia, & Sawir, 2005).

Yabancı uyruklu öğrencilerin hissetmiş olduğu fiziksel, psikolojik ve sosyal güvenlik eksikliği öğrencilere motivasyon kaybı yaşatabilir ve onları topluma yabancılaştırabilir. Farklı bir kültürel çevrede eğitim almalarından dolayı diğer ülkelerden gelip ülkemize yerleşen öğrencilerin, ev sahibi ülkelerin öğrencilerine oranla daha düşük bir güvenlik seviyesi yaşamaları muhtemeldir. Bu öğrenciler yerleştikleri (ev sahibi) ülkelerde, sosyal izolasyon olmasa dahi kendilerini ilişkisel açıdan bir eksiklik içinde bulabilirler. Yabancı uyruklu öğrenciler dil sorunlarının yanı sıra yeni bir ortamda öğrenim görmelerinin vermiş olduğu zorluklar, ekonomik sıkıntılar, günlük yaşam sorunları ve alışılmadık bir dizi kültürel farklılıklarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum psikolojik ve sosyal güvenlik düzeylerine yönelik kaygı ve endişelerinin artmasına neden olabilir ve öğrenciler için fiziksel güvenlik kadar zararlı olabilir. Okul ortamında ya da okul çevresinde yetişkin veya yaşıtlarından gelebilecek fiziksel veya psikolojik saldırı göçmen öğrencilerin daha çok endişelenmesine, okuldan uzaklaşmasına ve kendisini savunma gereği hissettiği için daha saldırgan davranışlar göstermesine neden olabilir. Bunun için okulda öğretmen, yönetici ya da yaşıtlarından gelebilecek fiziksel ve psikolojik şiddetten uzak gerekli önlemlerin alındığı güvenli bir okul ve okul çevresi oluşturulmalıdır. Aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin, sosyal güvenlik duygularını arttırabilmek için kültürel entegrasyonu sağlamak ve topluma entegre olmalarının kolaylaştırılması için okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülke öğrencileri ile olan etkileşimlerini teşvik eden programlar geliştirmek ve uygulamak gerekmektedir. Ancak göçmenlerin fiziksel, psikolojik ve sosyal güvenlik açısından algıladıkları ve hissettikleri güvenlik duygusu ile topluma yansıttıkları uyum ya da entegrasyon düzeyleri farklı olabileceği unutulmamalıdır. Yani dikkat edilmesi gereken husus, yapılan çalışmaların ne kadar yararlı olduklarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde, yabancı uyruklu vatandaşların söylediklerileriyle yaptıkları arasındaki farkın iyi okunmasıdır. Bu bağlamda aşağıdaki örnek, durumu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Adana ve Ankara'da Suriyeli göçmenlerin; *sosyal hizmet yardımı, Türkçe öğrenme olanağı, istihdam ve eğitim* alanlarındaki memnuniyet derecesini ölçmek için yapılan bir saha çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, ankete katılanların memnuniyet oranının %70 ile %85 arasında olduğunun görülmesine rağmen sözü edilen alanlarda etkinliklere katılım seviyelerinin çok daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Özgüzel & Bilgin, 2018). Yabancıların genel anlamda güvenliği söz konusu olduğunda, içinde yaşadıkları toplumun sorumluluklarının yanında göçmenlerin de kendi sorumluluklarını taşımalarının bir zorunluluk olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal-Kültürel Uyum Sürecinde Okul Güvenliğinin Önemi

Yabancı uyruklu öğrenciler aynı ülkeden gelmiş olsalar da dışardan bakıldığında tek tip olarak görülebilmektedir. Oysaki bireysel - sosyal, kültürel, inanç ve yaşam felsefesi, etnik köken gibi - farklılıklardan dolayı bu öğrencilerin ilgi alanları, hobileri, deneyimleri ve tercih edilen sosyalleşme yolları farklılık gösterebilmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, göçmen vatandaşlar kendi kültürlerindeki farklılıklardan dolayı farklı bir şekilde kodlanmış olabilirler. Bunun sonucu olarak da göçmen çocuklarının toplumumuzdaki davranışları ve beklentileri farklı olabilecektir. Bu yüzden eğitim kurumları yani okullar yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların farkında olmalı ve gerekli desteği sağlamalıdır. Yukarıda açıklandığı üzere okul güvenliğinin boyutlarından birisi de etnik ve siyasi görüş konusundaki güvenliktir. Dolayısıyla farklı siyasal, kültürel ve etnik yapıya sahip olan yabancı uyruklu öğrenciler okul ortamında bu farklılıklarından dolayı dışlanmamalı, psikolojik şiddete maruz kalmamalıdır. Onlara kendilerini rahatlıkla ifade edecek ve güvende hissedecek demokratik ortamlar yaratılmalıdır. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler, kültürel olarak ev sahibi ülke öğrencilerinden farklı oldukları için farklı sosyal normlar, değerler ve davranışlara sahiptirler.

Nitekim aile içerisinde kurulmuş sağlıklı iletişim, bireyin önce yakın çevresinde daha sonra da toplum içinde sağlıklı iletişim kurabilmesine zemin hazırlar. Toplum içinde kadın-erkek, genç-yaşlı, etnik ve kültürel farklılıklara sahip hemen herkesle iletişim sağlama sanatını öğrenebilmesi için bireyin önyargıyı içinden atması gerekmektedir. Ancak bunlar aile içinde öğretildiğinde birey, farklılıklara objektif yaklaşabilecek ve iletişim kurabilecektir. Burada evrensel bir kurum olan aile, dünyanın bütün toplumlarında, çocuklarının sorumluluğunu taşırken farklı fonksiyonlarıyla karşımıza çıkmaktadır ama hepsinde ebeveynlerin çocuklarına rehberlik ettiği görülebilir. Aile, çocuklarına örnek vererek onları eğittikleri ilk ve en *güvenli liman gibidir*. Aynı şekilde aile, insan sermayesinin ilk yatırım alanı, temel davranış özelliklerinin öğrenildiği ya da öğretildiği ve beşeri ilişkilerinin ilk deneyimlendiği yerdir. Toplumsal değerlerin, hayata bakışın, algılama ve anlamların çocuk tarafından öğrenilmeye başlandığı, "bakir tarlaya" ilk tohumların atıldığı ve genel bir ifadeyle çocuğun kişiliğinin oluşmaya başladığı yer ailedir. Bu yüzden çocuğun beynine kodlanmış olan aile kültürünün izleri, bireyin toplum içindeki davranışlarında ömür boyu görülebilecektir. Nitekim ebeveynlerin vereceği en iyi aile içi eğitim, doğru örnek vererek yaşamak olacaktır (Özgüzel, Taş ve Demirel, 2016).

Yabancı uyruklu ailelerin, eğitimi destekleyen örnek davranışlarının eksikliği, çocuklarının eğitimdeki başarısını kuvvetle muhtemel olumsuz bir şekilde

etkileyecektir. Bu nedenle farklı ailelerin kültürleriyle de kodlanmış olan göçmen çocukları, eğitim ortamlarına uyum sağlamaya çalıştıklarında, farklılıklarından dolayı bazı sorunlar yaşayacaklardır. Öğrencilerin bu zorluklara duygusal tepkileri ve duygusal değişikliklere adaptasyonu, sosyal-kültürel uyum olarak adlandırılır. Sosyal-kültürel uyumun fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere çok yönlü bir yapı olarak görülmesi gerekmektedir. Genel olarak sosyal-kültürel uyum ev sahibi ülke vatandaşlarıyla sağlıklı "kişiler arası ilişkileri" ifade etmektedir.

Kültürel uyum, bireylerin ev sahibi toplumla ilişki kurmak için geçirdiği değişimler olarak tanımlanmaktadır (Gabel, Dolan, & Cerdin, 2005). Bireyin kendi kültürü perspektifinden ev sahibi ülkenin kültürel davranışlarını, değerlerini ve inançlarını anlama ve birleştirme süreçlerini içermektedir (Constantine, Okazaki, & Utsey, 2004). Bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere birbirleriyle ilişkili birçok faktör içermektedir. Göçmenin yerleşmiş olduğu yeni toplumda, gelmiş olduğu ülkede sahip olduğu kültürel kimliğini koruyarak, yeni toplumda sosyal ve kültürel bütün alanlarda katılımcı olmasıdır. Asimilasyon ise bireyin sahip olduğu kimliğini (bagajını) bırakıp yalnızca yeni toplumun kültürel değerleriyle yaşamına devam etmesi olarak ifade edilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve eğitimsel açıdan karşılaşabilecekleri birçok uyum sorunu olabilmektedir. Bu uyum sorunlarıyla başa çıkmaya yönelik yetenekler bireysel özelliklere göre farklılık gösterebilir. Bu öğrencilerin sosyal-kültürel uyum sürecini sorunsuz ve kolay hale getirebilmek için eğitim kurumlarını yani okulları sosyal ve psikolojik açıdan daha güvenli hale getirerek uyum çalışmaları, sosyal etkinlikler ve kültürel çeşitliliğe ve farkındalığa yönelik bilgilendirici faaliyetler gerçekleştirilebilir. Ayrıca bunlar yabancı uyruklu öğrencilere sosyal adalet duygusunun aşılanmasına katkı sağlayabilir ama yeterli olmayabilir. Nitekim farklı kültürlere sahip olan bireyleri yönetmek oldukça zordur. Bu yüzden, eğitmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik mesleki ve kişisel bakış açılarının dinamiklerini ve etkilerini çok iyi anlaması oldukça önemlidir. Bundan daha önemlisi kayıt altına alınamayan ve gerekli eğitimi görmeyen "göçmen" çocuklarının, yerleşik olduğu toplumun kültürü dışında yaşamaları, zamanla içinde yaşadıkları toplum için başlı başına bir tehlike unsuru olarak ortaya çıkabileceğidir (Özgüzel & Hasırcı, 2019).

Farklı bir eğitim ortamında ve farklı bir kültür içinde olmalarının yanı sıra, hem olgunlaşma hem de kişisel gelişimlerinden dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum süreci oldukça karmaşık bir hal alabilmektedir. Öğrencilerin zaman içinde değişimlerinin ve gelişimlerinin doğası gereği kültürel uyum bu karmaşanın yönetimi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan kültürel uyum sürecinde kişisel, pedagojik ve psikolojik faktörler sosyal kültür kadar önemli ola-

bilmektedir. Bu kategorideki öğrencilerin başarılı bir değişim ve gelişim süreci geçirmeleri dâhil oldukları ortamların niteliğine bağlı olabilmektedir.

Kültürel uyum farklılıklara ve çeşitliliğe vurgu yapar ve kültürlerin etkileşim halinde olduğu anlamına gelir. Bu nedenle her bir kültürün değerlerine ve önceliklerine saygı duyulması gerekmektedir. Tutum ve inançlardaki farklılıklardan dolayı ret edilme ve yabancılaşma korkusu yüzünden kültürel uyuma yönelik değişim ve gelişim başarılamayabilir. Bu bağlamda da yabancı uyruklu ailelerin ve çocuklarının kültürel uyumunun kolaylaştırmada önemli bir araç olan eğitim kurumlarının yani okulların bu öğrencilerin psikolojik ve sosyal güvenliğini sağlamaya yönelik kültürlerarası eğitim ve öğretim ortamları yaratmaları, onların ret edilme ve yabancılaşma korkularını ve endişelerini azaltacaktır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumları, kimliklerine, motivasyonlarına, kişisel ve durumsal faktörlerine ve etkileşimlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bilinçli veya bilinçsiz olarak oluşabilecek kültürel inançların ve değerlerin çatışmasını engellemek ve ötekileşmeyi yok etmek için kültürel uyum oldukça önemlidir. Ward ve Kennedy (1993) kültürel uyumu; psikolojik uyum ve sosyokültürel uyum olarak ikiye ayırmaktadır. Yazarlara göre psikolojik uyum, stres ve başa çıkma durumlarıyla ilgili iyi oluş ve memnuniyet ile ilgilidir. Sosyokültürel uyum ise sosyal beceriler ve öğrenme üzerine dayalıdır. Dolayısıyla bu öğrencilerin gittiği okullar psikolojik açıdan daha güvenli, kendini rahatlıkla ifade edebileceği, psikolojik şiddetten uzak yerler olursa onların yaşayabileceği stres kaygı vb. durumlar en aza inecek, okula devam, akademik başarı, sosyal beceri düzeyleri artacaktır.

Kültürel uyum, yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülkelerin kültürlerini öğrenmelerine, algılamalarına ve anlamalarına yardımcı olan zengin uygulama ile deneyim süreçlerini ve sonuçlarını içermektedir. Bu durum, bir kültürün içselleştirilmesi yoluyla başka bir kültüre entegrasyonu anlamına gelmektedir. Bu süreç sosyal uyum ile yakından ilişkilidir. Sosyal uyum, bireyin belirli bir topluluğun değer ve normlarının kavramlarını öğrenerek sosyal çevrenin koşullarına aktif bir şekilde uyum sağlama sürecidir. Sosyal uyumun başarısı birçok faktöre bağlı olabilmektedir. Etkileşim sıklığı ise sosyal uyumun temel özelliklerinden biridir. Eğitim kurumları aynı zamanda bir sosyal uyum ortamı olduğundan kültürel uyuma yönelik öğretme ve öğrenme etkinliklerinin merkezi olmalıdır. Bunun için de eğitim kurumları yani okullar psikolojik, fiziksel sosyal açıdan öğrencilerin kendilerini güvende hissedeceği, kültürel entegrasyonun sağlandığı sosyal uyum başarısının arttığı yerler olmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumlarıyla bağlantılı zorluklarla karşılaşabilmeleri olasıdır. Çünkü yeni bir kültüre psikolojik, ahlaki ve sosyal ola-

rak uyum sağlamaları gerekmektedir. Sosyokültürel uyumun anlaşılması, algılanması ve yorumlanması ise ev sahibi ülkelerin kültürel özelliklerine, bakış açısına, yargılarına ve değerlerine göre oluşabilmektedir. Olumsuz duyguların azaltılması ve psikolojik engellerin ortadan kaldırılması için kültürel uyum sürecinde alışılmadık norm ve davranışların kabul edilmesi gerekebilir.

Genellikle yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı duygusal ve sosyal zorluklar nicel yöntemlerle tespit edilmektedir. Kabul edilmemek, dışlanmak, anlaşılmamak ve sosyal izolasyon korkusu yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecinden kaçınmalarına neden olabilir ve eğitimsel başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum süreciyle başa çıkma mücadeleleri psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir. Ortaya çıkabilecek olumsuz düşünceler ve inançlar stres, depresyon ve endişe düzeylerinin artmasına neden olabilir. Bu durum, kültürel uyuma direnç göstermelerine sebebiyet verebilir.

Kültürel uyum ile olumlu olarak başa çıkmak, kendini tanımayı, başkalarını daha iyi anlamayı, geniş bir dünya görüşünü ve destek arama davranışlarını içermektedir. Bunlar sosyal etkileşimler ve kültürel uyumun sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir. Kültürlerarası etkileşimlerin olduğu çağdaş dünyada, çocukların sosyal-kültürel uyum ve gelişmeleri için güvensizlik duygusundan kurtulmaları çok önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülkelerin öğrencileri ile yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak ve arttırmak için çeşitli programlara ihtiyaç vardır. Çünkü sosyal güvenliği iyileştirmenin ve yalnızlık, kaygı ve depresyon duygularını azaltabilmenin en etkili yollarından biri, hoşgörü ortamı yaratmak ve entegrasyonu iyileştirmektir. Bu aynı zamanda, çocuğun ev sahibi ülkenin kültürel davranış ve normlarına uyumunu da artırır. Eğitim kurumları öğrencilerin benzer yaşlarda olması ve benzer koşulları paylaşması açısından bir fırsattır. Çünkü bu durum, ayrımcılığı ve sosyal izolasyonu sınırlandırır, etkileşimi artırır. Sosyal entegrasyon için eğitim kurumlarında bir yandan göçmen çocukları için gerekli programlar hazırlandığı gibi ebeveynleri için de gerekli kurslar organize edilmektedir. Çünkü Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitiminde en önemli sorunların başında Türkçe dil bilgisi ve vatandaşlık bilincinin geldiği söylenebilir. Türkçe dilindeki yetersizlikten dolayı sorunlar okullara kayıt sırasında başlamaktadır. Geçici eğitim merkezlerinin (GEM) kapatılmasının ardından bazı öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasının sonucu olarak sınıflarda farklı eğitim seviyelerinin oluşması, eğitimcilerin sorunlarını daha da arttırmaktadır. Göçmen çocukların ebeveynlerinin dil ve kültür farklılığı çocukların eğitimde geri kalmalarında ve Türk öğrencilerle uyum sorunu yaşamalarında temel nedenlerdendir. Bu farklılıklar ebeveynlerin öğretmenlerle işbirliğinin düşük olmasına neden olmaktadır. İletişimin sağlanamamasından ötürü göçmen aileler eğitim hu-

susunda çocuklarına gerekli desteği verememektedir. Aile desteğinin olmaması, diplomasız okulu terk etme sorununa çözüm bulmayı zorlaştırmaktadır (Özgüzel, 2018). Bütün bu sorunlar yukarıda anlatıldığı gibi fiziksel, sosyal, psikolojik açıdan güvenli eğitim kurumları yani okul ortamları yaratılarak önlenebilir.

Göç ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiler genellikle psikolojik sorunlara yönelik olumsuzluklarla ilişkilidir. Psikolojik iyi oluş, benlik ve kimlik algıları da dâhil olmak üzere duygusal bileşenlere odaklanmaktadır. Yine de psikolojik uyum ile kültürel uyum arasındaki ilişkilerin çok net olduğu söylenemez. Ancak psikolojik desteğin kültürel uyumu destekleyebileceği söylenebilir.

3.1. Sosyal Entegrasyon Sürecinde Kültürün Önemi ve Güvenli Okul

Hofstede (1984) kültürü "bir insan grubunun üyelerini diğerinden ayıran zihnin kolektif olarak programlanması" şeklinde tanımlamaktadır. Bu anlamda kültür, değerler sistemlerini içerir ve değerler kültürün yapı taşları arasındadır. Hofstede'ye göre bireyler içinde yaşadıkları kültürün değerleriyle kodlanırlar.

Hofsteden (2011) Kültürel Boyutlar Kuramıyla farklı kültürleri altı farklı boyuttan inceleyerek kültürlerin örtüşen ve birbirinden farklı taraflarını ortaya koymuştur. Söz konusu boyutlar (1) *Güç mesafesi*: Eşitsizliğin temel sorunlarına eğildiği boyuttur. Yöneten ile yönetilen arasındaki güç mesafesinin fazlalığı sert bir yönetimi ifade ederken güç mesafesinin az olması ise söz konusu toplumun daha demokratik olduğu anlamına gelmektedir. (2) *Belirsizlikten kaçınma*: Bir toplumdaki geleceğe yönelik kaygıların derecesi ile ilgilidir. (3) *Bireysellik X Çoğulculuk*: Bireylerin karar verme durumunda otonom yetki ve sorumluluklarını nasıl gördüklerini açıklar. Bireysel olarak hareket etme veya içinde yaşadıkları gruba aidiyet ile ilgilidir. (4) *Erillik X Dişilik*: Toplumun ne kadar demokratik olduğu konusunu açıklar. Kadınlar ve erkekler arasındaki yaşamsal rollerin paylaşılması ile ilgilidir. (5) *Uzun Vadeli Oryantasyon*: Yaşam boyu zaman yönetimini açıklar. Geleceğe, şu ana veya geçmişe odaklanma ile ilgilidir. (6) Yaşama olumlu bakış ve yaşamın değerini bilmek ve tadını çıkarma X ölçülü, mütevazı, çekingen, kontrollü olma durumunu açıklar.

Kültürel Boyutlar Kuramından hareket ederek, beşeri sorunların çözümlenmesi ancak önyargının kalkması ve empati oluşturmakla mümkün olabileceğinden, eğitimcileri kültürlerarası iletişim alanında donanımlı kılarak okullarda sığınmacı çocuklara nasıl davranılması gerektiği ile öğrenciler arasındaki etkileşim ve ebeveynlerle gerçekleştirilen etkileşimin güvence altına alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca göçmen ebeveynlerin eğitim merkezlerindeki Türkçe, Sosyal Bilgiler (uyum ve vatandaşlık) kurslarına gitmeleri teşvik edilmelidir. Bu bağlamda

Suriyeli ebeveynlere vatandaşlık (*Citizenship*) bilincinin kazandırılması, çocuklarının eğitimine destek vermelerini, bunun da eğitimdeki sorunların çözümlenmesine katkı sağlayacağı beklenebilecektir (Özgüzel, 2018).

Sosyal entegrasyon ile aidiyet hissi kazandırılması yabancı uyruklu öğrencilerde mutluluk, sevinç, bağlılık ve sakinlik gibi olumlu duygulara yol açabilmektedir. Diğer yandan yabancı uyruklu öğrenciler yeni ortamlarda kültürel kimliklerinin önemsiz görülmesi veya yeniden kimlik oluşturma süreci ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu yeni deneyimler, sosyal gelenekler ve normlar kendilerine dışlanmışlık hissettirebilir. Her bir kültürün özelliği kültürler arasındaki farkı oluşturur. Bu yüzden farklı olmak iyi, kötü, üstün veya düşük anlamına gelmemelidir (Çelebi, 2019).

Benzer kültürlere sahip olan gruplarla ilgili genellemeler yapılıyor olsa dahi bu grupların kendi içerisinde kültürel ve etnik uyuşmazlıklar, ideolojik ve siyasi farklılıklar, dinî ve sosyal kimlik farklılığı, tutumsal ve algısal farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklar, kendi aralarında kutuplaşmaya ve çatışmalara da neden olabilmektedir. Kültürler arası ortamlarda bireyler benlik saygılarının yok olabileceğini veya sosyal bağlamda değer düşüklüğüne uğrayabilecek bir sosyal kimliğe sahip olduğunu düşünebilirler. Özellikle sosyal ve kültürlerarası etkileşimlerden kaynaklanan isteksizliği, güven eksikliğini, ön yargıları, endişeyi, kaygıyı veya belirsizliği en aza indirgemenin bir yolu olumlu etkileşimi arttırma uygulamaları olmalıdır (Gudykunst, 2004). Bireysel deneyimlerin karmaşıklığı, karşılaşılan zorluklar, uyumsuz beklentiler, farklı yaşam tarzı gibi nedenlerden dolayı yabancı uyruklu öğrenciler sosyal entegrasyon sürecinde pek çok psikolojik sıkıntıyla karşılaşabilmektedir. Bu durum kendilerini stresli, endişeli ve depresif hissetmelerini sağlayabilir. Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrenciler yalnızlık duygusu yaşayabilmektedirler.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ortamlara nasıl adapte oldukları okul deneyimlerine bağlı olabilmekte ve davranışları bireysel özelliklerine göre öngörülemeyecek şekilde değişebilmektedir. Bu nedenle kendi aralarında da davranışsal farklılıklar gösterebilmektedirler. Üstelik davranış problemleri yaşamalarının aidiyet ihtiyacı gibi makul nedenleri de olabilir. Bu davranışsal tutumlara yönelik yapılacak iyileştirmelerle ilgili yaklaşımlar ise empati eksikliğinden ve kültürel farklılıkların yanlış yorumlanmasından dolayı etkili olamayabilir. Bu yüzden ev sahibi ülke vatandaşlarının da kültürel uyum sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir (Çelebi, 2015). Olumlu tavırlara sahip olabilmeleri için yabancı uyruklu çocuklara davranışlarının risk ve faydalarına yönelik destek verme eğiliminde bulunulabilir.

Bireyin kendini güvende hissedebilmesi ve eğitimin "eğitim güvenliği" hedefine ulaşabilmesi için de ebeveynlerin eğitime gerekli desteği vermelerinin sağlanması gerekmektedir. Nitekim *Altın Üçgen* olarak nitelenen; aile-okul ve sosyal çevre üçlüsü arasındaki sağlıklı iletişimin eğitim süresince gerçekleşmesi gerekmektedir. Ailenin özellikleri, çocuğun okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Kişiliğin büyük oranda aile eğitimiyle şekillendiği düşünüldüğünde aile içi iletişim, bireyin sağlıklı bir kimlik kazanmasına, etkili ve pozitif iletişim kurmayı öğrenmesine ve hem sağlıklı kişiliğiyle hem de iletişim becerisiyle, dünyadaki toplam "insanî değer"in olumlu yönde değişimine katkı sağlayacaktır (Özgüzel & Taş, 2017). Yabancı uyruklu ailelerin eğitimi destekleyen örnek davranışlarının eksikliği, çocuklarının eğitimdeki başarısını oldukça olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Ailelerin eğitime yeterli desteği verebilmesi için de öncelikle eğitim kurumlarında yani okullarda çocuklarının birçok açıdan güvende (fiziksel, sosyal, psikolojik, sağlık vb.)olduklarına inanması gerekmektedir.

4. Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitim ve Okul Güvenliğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ve Eğitim Politikaları

Aşağıda, yabancı uyruklu çocukların eğitim ve okul güvenliğine ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalara ve eğitim politikalarına yer verilmiştir.

Anisef ve Kilbride (2000) Kanada'da eski Yugoslavya'dan göçmen olarak gelen 16-24 yaş arası gençler üzerine yapmış oldukları çalışmada "yaş" faktörünün gençlerin okullara hızlı ve kolay adapte olunmasında kilit bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, bir çocuk ne kadar küçükse geçiş yapmasının onun için o kadar kolay olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar, küçük çocukların, ağır bir şekilde etkilenmeden veya kendi ülkelerinden gelen ilk sosyal bağlarını kaybetme duygusu hissetmeden yeni sosyal bağlar oluşturabileceğini ifade etmektedirler.

Wilkinson (2001) çalışmasında mülteci ebeveynler ve çocuklar arasındaki rolün tersine çevrilmesinin, çocukların yeni bir topluma ebeveynlerden daha hızlı uyum sağlaması ve sonuçta çocukları yetişkin sorumluluklarını üstlenmeye zorlaması nedeniyle gerçekleştiğini belirtmiştir. Wilkinson'un çalışmasında gençler "ebeveynlerinin uyum sağlamasına yardımcı olmanın kendileri için stresli olduğunu ve ebeveynleriyle ilişkilerinin gergin olduğunu" bildirmiştir.

Omidvar ve Richmond'un da (2005) dikkat çektiği Kilbride vd.'nin (2000) çalışmaları mülteci gençlerin yaşamlarının karmaşıklığını ortaya çıkarmıştır. Kilbride'nin çalışmasında kardeşlere bakmanın ve ev işlerini yürütmenin çocuklar üzerinde büyük stres yarattığı ifade edilmektedir.

Bunlar, gençlerin aileleri veya arkadaşları ile bağ kuracak zamanlarının kalmamasına neden olmaktadır. Kardeşlerine bakmak veya çalışmak mülteci gençlerin akranlarıyla sosyalleşme zamanlarını kısıtlamakta ve bu da bize istikrarlı ve destekleyici arkadaşlıklar yaratmayı azaltan bir başka önemli faktörü göstermektedir.

Kondic (2011) eski Yugoslav mülteci çocukların Kanada eğitim sistemine entegrasyonlarına yönelik çalışmasında, "kabul edilmiş ve iyi entegre edilmiş hissetmek için arkadaş edinmenin son derece önemli olduğu" bulgusuna ulaşmıştır. Algılanan kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkabilecek zorbalık ve alayların mülteci çocukları gruptan ayıracağını ifade ederek bunların zorbalığa ve ötekileştirmeye neden olabileceğini tespit etmiştir.

Gagné, Shapka, & Law, (2012) tarafından 733 gençten oluşan bir örneklem grubu üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada, sosyal bağlamların (örneğin; ırksal ve etnik farklılıkların algılanması, dilbilimsel sosyalleşme açısından farklılıklar ve akran desteği) göçmen gençleri nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmanın ampirik bulgularına göre sosyal akran desteği şeklinde olan desteğin, engelleri ortadan kaldırmada kilit bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil ve öğretim tarzlarındaki farklılık gibi zorlukların üstesinden gelmenin daha sağlıklı bir zihinsel duruma gelinmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vaquera ve Kao (2012) 2710 göçmen orta öğretim öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda birinci nesil öğrenciler arasında başarısızlığın yaygın olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İkinci ve üçüncü nesiller arasındaki başarı farklılıkları iki değişkenli analizlere göre ortaya çıkmaktadır. Cinsiyete özgü analizlere göre birinci nesil kızlar ile üçüncü nesil kızlar arasında büyük bir başarı farkı bulunmaktadır. Ancak erkekler için benzer bir farklılık bulunmamaktadır.

Mthethwa-Sommers ve Kisiara (2015) tarafından12 mülteci lise öğrencisi ile zorbalıkla ilgili deneyimleri üzerine bir araştırma yapılmış ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak zorbalığa karşı çeşitli başa çıkma mekanizmalarından bahsedilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler sözel zorbalıktan fiziksel zorbalığa kadar geniş bir çerçevede mağdur olduklarını ifade etmişlerdir.

Sullivan, Houri, & Sadeh (2016) çalışmalarında 13.530 çocuktan oluşan farklı göçmen alt gruplarını içeren örneklemi kullanarak hem okumanın hem de matematikte erken eğitimin sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre aile stres faktörleri göçmenler için özellikle olumsuz psikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Çocukların erken akademik becerileri, ebeveynin göç ettiği bölge ile önemli ölçüde ilişkili olmaktadır. Ancak bu ilişkilerin, çocuğun sağlığı, dili, aile

yapısı ve sosyoekonomik statüsü değişkenleri de dikkate alındığında zayıfladığı görülmektedir.

Patel, Clarke, Eltareb, Macciomei, & Wickham (2016) çalışmalarında aile ayrılığı, kültürel aile çatışması ve aile yaşam olayları arasındaki etkileşimleri araştırmışlardır. Çalışmalarında 34 farklı ülkeyi temsil eden 189 "yeni gelen" göçmen lise öğrencisinden oluşan bir örneklemle not ortalamasına göre ölçülen akademik başarıyı etkileyen unsurları tahmin etmeye ve sorunları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Elde edilen ampirik bulgulara göre aile yaşamı düşük not ortalaması ile daha fazla ilişkilidir; ancak bu ilişki ebeveynlerinden ayrılan katılımcılar için daha zayıftır. Ayrıca, araştırmacılar geniş aile ağlarından ayrılmanın en stresli deneyimler arasında olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çerçevede yeni göçmenler için erken risk faktörlerinin daha iyi anlaşılmasının öğretmenler ile idarecilerin davranışsal, akademik ve duygusal refahı geliştirmeye en çok ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemelerine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Goforth, Pham, Chun, Castro-Olivo, & Yosai (2016) çalışmalarında birinci ve ikinci nesil Arap Amerikalı Müslüman ergenlerde kültürel stres ile dini uygulamalar arasındaki ilişkiyi ve semptomları içselleştirmelerini incelemiştir. Müslüman kökenli göçmenler, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Meksikalı Amerikalılar gibi daha büyük göçmen gruplarına kıyasla nadiren araştırılmaktadır. Çalışmada kullanılan çoklu regresyon yöntemi analizlerinin sonuçlarına göre kültürleşme stresi semptomları içselleştirmelerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Soutullo, Smith-Bonahue, Sanders-Smith, & Navia (2016) çalışmalarında, yüksek göç almış olan yerlerdeki ilkokullarda görev yapan 18 ilkokul öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapmıştır. Araştırmacılar genel olarak, etkili aile katılımının önündeki çok sayıda engel belirlemiş ve bunların birçoğunun doğrudan göçmenlik ve ikamet durumuyla ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitime yönelik aile uyumunun yeni göçmenlerin çocukları için risk oluşturduğunu gösteren güçlü kanıtlar doğrultusunda, tüm aileler için uyumu teşvik edecek stratejilere önemle ihtiyaç olduğu sonucuna varmışlardır.

Santos, Godás, Ferraces, & Lorenzo, (2016) yapmış oldukları çalışmada yerli ve göçmen öğrenciler arasında farklılık yaratan değişkenleri (destek, kontrol, okul memnuniyeti ve öğrenme ortamı) ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu çerçevede göçmen öğrenciler ile yerli öğrenciler arasında eğitim başarısı açısından bazı farklılıklar bulmuşlardır. Ayrıca seçilen değişkenlerden hangisinin iki grubu açıkça farklılaştırdığını bulmak için bazı karşılaştırmalar yapmışlardır. Özetle, temel farklılıkların bireysel boyutlardan (aile desteği ve kontrol algısı) ve daha az ölçüde bağlamsal boyutlardan (okulun ve öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi) ortaya çıktığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak:

Yukarıdaki çalışmalarda özellikle dil bariyerinin en önemli sorun olarak işaret edildiği görülmektedir. Aynı zamanda önemli sorunlardan birinin de eğitim kurumları içerisinde okul güvenliği sorunu olduğu görülmektedir. Özellikle dil, akran zorbalığı, aile stresi, ailenin eğitsel etkinliklere katılımının düşük olması ve kültüre adapte olma gibi sorunların yaşandığı ve bu sorunlarında aslında eğitim kurumlarının güvenliği, bir başka deyişle okul güvenliği sorunu temelli olduğu dikkat çekmektedir. Bu çerçevede göçmenlerin içinde yaşadıkları ülke toplumunun dilinin öğretiminin özel olarak desteklenmesi önem taşımaktadır. Ebeveyni olmayan göçmen sayısının da göreceli olarak yüksek olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1. Batı Avrupa'da Göçmenlere Genel Bir Bakış ve Hollanda Örneği

Asırlardır göçün yoğun olduğu Batı Avrupa ülkelerine gerçekleşen göçler 2. Dünya Savaşı'ndan sonra yeni bir boyut kazanmıştır. 20. yüzyılın ortalarında Endonezyalılar Hollanda'ya göç etmiştir. Bu göç, iki ülke arasındaki hegemonyayla ilgili çıkan çatışmalar sonucunda isteyenlerin Hollanda'ya gelebilecekleri şeklinde yapılan antlaşmayla gerçekleşmiştir. Daha sonra Malezya'dan Molukan etnik kültürel grup Hollanda'ya göç etmiştir. 2. Dünya Savaşı'ndan yeni çıkmış olan Hollanda'nın inşası amacıyla 1956 yılında en başta Almanya olmak üzere Batı Avrupa'nın birçok ülkesine, eski Yugoslavya, İspanya, İtalya, Portekiz ve Yunanistan'dan çalışmak üzere işçiler davet edilmiştir. 1958 yılında Almanya'ya ve 1960 yılında da Hollanda'ya Türkiye ve Fas'tan davet edilen ilk göçmen işçiler bu ülkelere yerleşmiştir (CBS, 214). Aşağıda, daha sonraki yıllarda, göçmenlerle ilgili yasal çerçevenin oluşturulmasında, yasa değişikliklerinde Batı Avrupa ülkelerine öncülük ettiğinden, özellikle Hollanda'daki çalışmalar üzerinde durulacaktır. Çünkü diğer ülkeler Hollanda'yı, birkaç yıl geriden de olsa, izlemişlerdir.

Göçmenler Batı Avrupa'da bir süre çalıştıktan sonra işverenlerin memnuniyeti ve görülen ihtiyaç üzerine, 1971 yılında, *aile birleşimi* yasasıyla göçmenlerin eş ve çocuklarını da yanlarına götürmelerine olanak sağlanmıştır. Böylece göçmen işçilerin çocukları, 70'li yıllarda Hollanda'daki eğitim sistemiyle ilk defa tanışmışlardır. Bunun yanında referandumla Hollanda'nın hegemonyasından ayrılan ve bağımsız bir ülke konumuna gelen Surinam'dan ayrılan yaklaşık yarım milyon vatandaş da Hollanda'yı tercih ederek bu ülkeye göç etmiştir (WRR,1990).

Yukarıda belirtilen göçlerin haricinde Asya ve Afrika'dan gelen göçmenler ile Doğu Avrupa'daki birçok ülkenin Avrupa Birliğine üye olmasıyla Romanya, Polonya ve Bulgaristan gibi ülkelerden gelen göçmenlerin sayısı da bir milyona

yaklaşmıştır. Sonuç olarak 2014 yılı verilerine göre Hollanda'nın nüfusu 17,4 milyon iken AB dışından gelen göçmen sayısı 2,4 milyon ve AB'nin farklı ülkelerinden gelenlerin sayısı ise 1.8 milyondan fazladır (CBS, 2019). Aslında bu rakamın 2020 itibariyle toplam 5 milyon civarında olduğu düşünülebilir; çünkü Türk ve Fas kökenli ailelerin Hollanda'da doğan çocuklarına genel olarak Hollanda kimliği (pasaportu) verildiğinden bu vatandaşlar göçmen tanımı dışında tutulmaktadır. Bu durumda Hollanda toplumunun yaklaşık 1/3'üne yakın bir oranı yabancı kökenli olduğu söylenebilir. Amsterdam, Rotterdam gibi şehirlerde 150'den fazla milliyetten insanlar yaşamakta olup *Super diversity* olarak adlandırabileceğimiz dominant grubun azınlığa düştüğü toplumsal gerçeklik oluşmuştur. Bu şehirlerde 15 yaş altındaki genç nüfusun %70' i "göçmenlerden" oluşmaktadır (Crul, 2016 ve Scholten, 2019).

4.2. Hollanda'daki Göçmenlerin Entegrasyonu Hususunda Yapılan Çalışmalar

Hollanda, yabancıların, ülkenin farklı coğrafyalarına dağılmalarını ve entegrasyonun kolaylaştırılmasını sağlamak için her ne kadar devletin desteklediği /paydaş olduğu ucuz evler inşa etmekte ise de aile birleşimi ile yeni aile kuran gençlerin Türkiye ve Fas'tan Hollanda'ya aldıkları (yeni yerleşen) insanlar Hollandaca bilmediklerinden, genellikle kendi ülkesinden bir hemşerisine yakın bir yerde ikamet etmek istemektedirler. Bunun sonucu olarak aynı dili konuşan insanların yoğun olarak bir arada yaşadıkları "getto" semtler oluşmaktadır. Şu anda Rotterdam'da Feyenoord "Küçük Türkiye" olarak tanınmakta, Utrecht'te Kanaal Eiland ise "Küçük Fas" olarak tanınmaktadır. Lahey şehrindeki Schilderswijk semti ile Amsterdam'ın tamamı da Hollandalıların azınlıkta olduğu (majority-minority) yerler olarak tanınmaktadır. Bu gibi oluşumlar, göçmenlerin Hollandaca öğrenmeyi genel olarak gerek görmemelerine neden olmaktadır. Çünkü göçmenler günlük yaşamlarını kendi dillerini kullanarak rahatlıkla yaşayabilmektedirler (Özgüzel & Çetintürk, 2017).

Uyum/entegrasyonun sağlanması için eğitim önemli bir faktördür. 1970'den neredeyse 2000 yılına kadar Batı Avrupa ülkelerine yerleşen göçmenlerin günün birinde gelmiş oldukları ülkelerine geri dönecekleri inancı hâkimdi. Geri dönüş olmamasına rağmen göçmenler, bir yandan kendi kimliklerini koruma politikası izlemiş diğer yandan da içinde yaşadıkları topluma katılım sağlamamıştır (Entzinger & Van Der Zwan,1992). 1970 ile 1990 yılları arasında göçmenlerin talepleri doğrultusunda özellikle Hollanda ve Almanya'da ana dili eğitimi ve inanç eğitimi konusunda gerekli destek verilmiştir. Böylece örneğin Hollanda'da ülkenin hemen hemen bütün okullarında en büyük göçmen gruplar için ana dili eğitimi dersle-

ri organize edilip ilgili ülkelerden öğretmenler getirilmiştir. Bunun yanında 80'li yıllarda Hollanda'da Türkçe ve Arapça öğretmeni yetiştirmek üzere ilköğretim ile ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştiren yüksekokul ve akademilere Türkçe ve Arapça bölümleri açılmıştır. İnancını yaşamak ve bunun eğitimini gerçekleştirebilmek için göçmenlerin talepleri doğrultusunda şu anda Hollanda'da 400 den fazla, farklı kitlelere hitap eden camiler inşa edilmiştir. Ancak uyum / entegrasyonun sağlanması için gerekli olan Hollandacanın öğrenilmemesinin yanında okula giden çocuklarına da ebeveynleri tarafından yeterince eğitim desteği de verilmemiştir (Özgüzel,1994).

Gönüllülük bazında uyum ve entegrasyonun gerçekleşmediği üzerine Scheffer'in 2000 yılında "Çok Kültürlü Toplumun Dramı" (Scheffer, 2000) başlığıyla yazdığı makaleden sonra göçmenlerin entegrasyonu ulusal bir sorun olarak Hollanda Parlamentosunda görüşüldükten sonra, üçüncü ve dördüncü kuşak göçmen çocuklarının çoğunun yeterli düzeyde Hollandacaya sahip olamadıkları ve orantılı olarak Hollandalılar kadar yükseköğretim için başarılı olamadıkları saptanmıştır. Bunun üzerine Hollanda hükümeti 2001 yılında vatandaşlık yasasını çıkararak entegrasyonun gönüllülük bazında olamayacağını kabul etmiş olmaktadır (CBS, 2014). Göçmenlerin eğitimdeki geri kalmışlığını gidermek için yabancı öğrencilere haftada birkaç saat ekstra Hollandaca dersi ve ev ödevi rehberliği imkânı sağlanmasına rağmen göçmenlerin eğitimdeki başarısı arzu edilen düzeye getirilememiştir.

1960'lardan itibaren çok sayıda göçmen alan ve çok kültürlü topluma sahip olan Hollanda, yıllar içinde uyum sorununu çözemeyince **2001 yılında** *Citizenship* (Vatandaşlık) yasası çıkararak göçmenlere uyum kurslarını zorunlu kılmıştır. Vatandaşlık yasasına göre her göçmen, içinde yaşadığı ortamda sağlıklı bir iletişim sağlayabilmek için ülkenin dilini öğrenecek ve toplum hakkında yeterli bilgiye sahip olacaktır. Bu durumda yabancı vatandaşın yerleşme hakkı (oturum) alabilmesi için B1, bir devlet kurumunda da iş sahibi olabilmesi için B2 düzeyinde Hollandacaya sahip olması gerekmektedir (Özgüzel & Hasırcı, 2019).

4.3. Hollanda'da Erken Yaşta Eğitime Hazırlık Çalışmaları ve Alınan Önlemler

1970'li yıllarda 6 yaşında ilkokula giden çocuklar, 1980'li yıllarda gerçekleştirilen yasa değişikliği ile 5 yaşından itibaren ilköğretim adı altında 8 yıllık bir eğitime tabi tutulmaktaydı. Buna rağmen 0-5 yaşları arasındaki çocuklar, "Altın Üçgen" olarak adlandırılan *okul-aile-yakın çevre* içindeki kimlik gelişimini sağlarken çocuğun hayatının ¾'ü aile içinde geçmektedir. Ebeveynlerin fiziksel olarak

Hollanda'da yaşamalarına rağmen hayal dünyası ve yaşam tarzlarıyla (dinledikleri müzik ile izledikleri televizyon dahil) gelmiş oldukları ülkelerinde yaşamakta olmalarından dolayı çocuklarını da Hollanda gerçeğinden yoksun bir şekilde ilköğretime göndermekteydiler. Bu yüzden Hollanda Hükümeti eğitimin başlangıç yaşını dörde kadar düşürüp daha erken yaşta göçmen çocuklarına Hollandacayı ve Hollanda yaşam tarzını öğretmeyi hedeflemiştir (Özgüzel, 2013; Verhaeghe, 2012). Bir süre sonra 4-6 yaş grubu üzerine yapılan araştırmalarda göçmen çocukların %70'nin okuma, yazma ve matematikte Hollandalı öğrencilere göre daha geride oldukları saptanmış olup bu geri kalmışlığın eğitim yılları içerisinde de giderilemediği görülmüştür. Bu yüzden Hollanda Hükümeti yeni bir yasa değişikliği yaparak iki buçuk yaşından dört yaşına kadar çocukların eğitime hazırlanacağı sınıflar açılmasına izin vermiştir. Bu bağlamda ilköğretim okullarının bünyesinde veya bağımsız olarak 2.5 - 4 yaşları için okul öncesi eğitim kurumsallaşmıştır. Ayrıca annelerin çocuklarına yeterli desteği verebilmeleri için göçmen kadınlardan en az lise mezunu olanlara hizmet içi kurslarıyla para-professional anneler sertifikası verilmiş ve bunlar evlere giderek annelerin çocuklarına eğitimde nasıl destek vereceklerini öğretmişlerdir (Mutsaers, Mariska, Mariska, & Diana 2013).

4.4. Hollanda'da Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitim ve Okul Güvenliğine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Hollanda'da göçmen çocuklarının Hollanda eğitim sistemiyle ilk tanıştıkları 1980'li yıllarda, okul ile aile arasındaki kültürel farklılıklardan dolayı ebeveynleri tarafından eğitim dışında tutulmamaları için eğitim kurumları tarafından değişik projeler geliştirilmiştir.

Başlangıçta Hollandalı eğitimciler de kültürlerarası iletişim ile kültürlerarası eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip değildi. Ebeveynler de kültürel farklılıklar nedeniyle Hollanda eğitim kurumlarına güvenmiyorlardı. Bu nedenle göçmenler, okulda kız çocuklarının Hollandalılarla etkileşime geçmeleri sonucunda onlardan olumsuz etkilenecekleri kaygısıyla kız çocuklarını evde tutmak istiyorlardı. Diğer bir neden ise okul kantinlerinde çocukların satın alabilecekleri gıdalarda, inançlarına ters düşebilecek (domuz sütü, yağı veya eti gibi) maddelerin kullanılmış olabileceği de bazı ebeveynlerin çocuklarını okullardan uzak tutmalarına veya çocuklarını gelmiş oldukları memleketlerindeki akrabalarına geri göndermelerine neden olmaktaydı.

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi farklı kültürlerin birbirinden uzak durduğu yerde önyargılar, kültürlerin birbirine dokunduğu yerde de sürtüşme ve sorunlar oluşabilecektir. Hollanda Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı eğitim kurumlarının kültürlerarası iletişim ve etkileşim sorunlarını azaltmak için bazı

önlemler almıştır. Bu bağlamda ilk ve orta öğretimde görev alan bütün öğretmenlerin *kültürlerarası eğitim* konusunda uzmanlaşmasını güvence altına almak için yasal çerçeveyi hazırlamış ve bu alanda hizmet içi kursları zorunlu kılmıştır (WBO, 1983). Bu yasal düzenleme çerçevesinde Ulusal Pedagoji Merkezine bağlı uzmanlarla göçmen çocukların eğitim görmekte olduğu farklı illerdeki okullara gidip yönetime ve öğretmenlere *kültürlerarası eğitim* hizmet içi kurslarını vermiştir. Hizmet içi kurslarda öğretmenlere okul-aile ilişkilerinin sağlıklı yürümesi için ev ziyaretlerinin nasıl (hangi protokolle) gerçekleştirilebileceği, yöneticilere göçmen ebeveynlerle veliler toplantısının nasıl organize edileceği ve hatta ebeveynlerin dilinde yazılmış örnek davet mektupları gibi konular gündeme getirilmiştir. Ayrıca- hangi inancın dini bayramında ilgili çocuklara kutlama izni verilebileceği, öğretmen-veli arasındaki diyalog için bilinmesi gereken hassas konular, başörtülü kız öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımı için bir orta yolun nasıl bulunabileceği gibi konular da işlenmiştir (Caron, Janssen-Matthes, Özgüzel, 1984).

Zamanla göçmen vatandaş sayısının toplam nüfusun yaklaşık 1/3'üne yaklaşmasından ve hemen her okulda göçmen çocuklarının eğitim görmekte olmasından dolayı (https://www.wrr.nl/adviesprojecten/migratiediversiteit) Hollanda'daki bütün okulları kapsayan "De Vreedzame School" projesi geliştirilmiştir. Bu proje New York'ta bulunan *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)* kurumunun 1985 yılında geliştirmiş olduğu ve 1998'de bütün ABD eyaletlerinde en tanınmış program olan *Conflict Resolution* programından esinlenerek geliştirilmiştir. Bu programın Hollanda versiyonu The Peaceful School (Barışçıl Okul) adıyla geliştirilmiştir. Bu projeyle bütün öğrencilere sosyal beceriler ve demokratik vatandaşlık bilinci verilmektedir (https://www.devreedzame.school).

5. Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitim ve Okul Güvenliğine İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar

Yabancı uyruklularla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok Suriyeli göçmenlerle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle literatür açıklanırken yabancı uyruklu olarak daha çok Suriyeli göçmenler üzerinde durulmuştur. Çeşitli nedenlerle kendi ülkesinden başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan toplumlarda en çok zarar gören ve mağdur olan kitle çocuklardır. Birçok ulusal ve uluslararası yasa ve anlaşmalarla çocukların eğitim hakları güvence altına alınmaya çalışılmış olsa da çoğu zaman ne yazık ki birçok nedenden dolayı bu yasa ve anlaşmaların tam olarak amacına ulaşmadığı ve çocukların eğitim de dahil birçok haktan mahrum edildiği söylenilebilir. Ülkemizde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinden

birisi "genellik ve eşitlik" ilkesidir. Bu ilkeye göre "Eğitim kurumları dil, din, ırk cinsiyet ve engellilik ayırımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz" (https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf).

Ülkemizde Anayasanın 42. Maddesine göre de "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz". Aynı zamanda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi eğitimle ilgili olup bu maddede "Herkes eğitim hakkına sahiptir" ifadesi ile bireylerin eğitim hakkına dikkat çekilmiştir (https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/). Yine Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. Maddesinde, eğitimin çocuklar için bir hak olduğu ve bunun fırsat eşitliği çerçevesinde yapılması gerektiği, aynı zamanda ilköğretimin herkes için parasız ve zorunlu olması gerektiği üzerinde durulmuştur (https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme). Ulusal ve uluslararası bağlamdaki bu mevzuatlar göz önünde bulundurulduğunda ülkemize göç eden yabancı uyruklu çocukların eğitimden yararlanmalarının yasal olarak önemli bir hak olduğu gerçeği de ortaya çıkmaktadır.

Balcı (2020)'ya göre, 2011 yılında başlayan Suriye Savaşı ile Lübnan, Mısır, Irak ve Ürdün'den ülkemize pasaportlu, belgeli ve kaçak yollardan birçok Suriyeli giriş yapmıştır. Ülkemizde Suriyeli vatandaşlara başlangıçta kısa sürede savaş bittiğinde geri dönecek olan savaş mağdurları gözüyle bakılmıştır. Ülkemizdeki yasal düzenlemeler, Suriyeli vatandaşların ülkemizde 3 yıl süre ile kalmalarına izin vermesine rağmen ülkemizde kalmaya devam etmektedirler ve gittikçe yeni doğan çocuklarla sayıları artmaktadır. Bu da soruna yönelik ülkemizin gerekli önlemleri alması gerektiği zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim bu önlemlerin, öncelikli alanlarda zamanında alınmadığı takdirde ilerde ülkemiz açısından çok daha riskli birtakım sonuçlara yol açabileceği düşünülmektedir. Önlem alınması gereken öncelikli ve en önemli alanlardan birisi eğitimdir. Çünkü eğitimsiz Suriyeli çocuklar, ülkemiz açısından gelecekte patlamaya hazır bomba niteliği taşıyarak bir milli güvenlik sorunu oluşturacaktır.

Göçle gelen çocuklar çeşitli nedenlerden dolayı eğitimin dışında kalabilmektedirler. Buna yol açan en önemli nedenlerin sosyal izolasyon, ağır ve tehlikeli işler, ekonomik yetersizlik ve dil problemi olduğu söylenebilir. Özellikle mülteci çocukların topluma dâhil olma fırsatı edindiği okullarda, çocuklar sosyalleşmekte, fiziksel ve bilişsel olarak gelişmekte aynı zamanda toplumsal kuralları öğrenmektedir. Bu nedenle mülteci çocuklar da diğerleri gibi eğitim alabilmeli, ihtiyaçları giderilmeli ve geleceğe hazırlanmalıdır (Şeker & Aslan, 2015).

Yukarıda da belirtildiği gibi, yabancı uyruklu çocukların eğitim dışında kalmaması, okula gitme motivasyonlarının sağlanması için okullarda onlara, kendi-

lerini fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan güvende hissedeceği ortamlar yaratılmalıdır. Türkiye'nin Suriyeli sığınmacılara yönelik politikaları, başlangıçta sorun yeni olduğu için acil duruma yönelik çözüm bulma şeklindeyken, 2018 yılından başlayarak Türkiye'ye uyum politikalarına doğru yol almış ve bu politikaların merkezinde de eğitim politikaları yer almıştır. Suriyelilerin ülkemize geldikleri 2011'den bugüne, onların eğitime katılımları ve devam etmeleri konusunda önemli ve çeşitli çalışma ve uygulamalar yapılmıştır. Aşağıda bu çalışma ve uygulamalar üzerinde durulmuştur:

Başlangıçta bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarında eğitim almalarına ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür (Emin, 2016; Sakız, 2016). Sakız (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin çoğunun göç nedeniyle okullarda oluşan kültürel farklılıkların kendi okullarının işleyişini bozduğunu, mevcut öğrencilerin düzenini olumsuz etkilediğini, mülteci çocukların kendi okullarında eğitim almasından memnun olmadıklarını, genel olarak da okullarda var olan mevcut öğrenci yapısının devam etmesini gerektiğini istediklerini ortaya koymuştur. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA, 2015) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli çocukların okul rehber öğretmenlerinden çoğunlukla destek alamadıkları anlaşılmıştır. Okullarda rehberlik servislerine başvurunun genel olarak öğrenci ya da öğretmen tarafından yapılması beklenmektedir. Ancak savaş nedeniyle büyük travmalar yaşamış olan Suriyeli öğrenciler bu ihtiyaçlarını çoğu zaman dile getirememekte, okullardaki rehber öğretmenler de çeşitli nedenlerle destek verememektedir. Okul rehber öğretmenlerinin dil engelinin yanında bu tür problemlere ilişkin yeterliliklerinin az olması ya da istekli olmamaları engelleyici faktörler arasında belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin okullardaki psikolojik danışma hizmetlerinden yeterince yararlanamadıkları söylenebilir. Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Suriyeli mülteci çocukların sorunlarını inceledikleri çalışmada, mülteci çocukların temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı, bu çocukların sınıfta daha çok dışlandığı, mevcut öğrenci ailelerinin çocuklarının, sığınmacı çocuklarla aynı sınıfta olmalarından rahatsız oldukları ve öğretmenlerin de sığınmacı çocukları tam olarak benimsemedikleri anlaşılmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş tarafından 2016 yılında yapılan "İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı çalışmada, okullardaki öğretmen ve yöneticilerin göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma yapılan 5 okulda 125 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 62'si Suriyeli, 55'i İranlı, 3'ü Kuzey Iraklı ve 5'i Afgan'dır. Çalışmada 16 öğretmen ve 5 yöneticinin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen ve yönetici-

ler, sorunların (dil, uyum sağlama, şiddet eğilimi, okul ve sınıf kurallarına uymama, ailelerin ekonomik sıkıntıları vb. sorunlar) büyük bir çoğunluğunu Suriyeli öğrencilerle yaşadıklarını ifade etmiş bunun sebebini de Suriyelilerin Türkiye'ye savaştan kaçmak için gelmiş ve ülkelerinde ölümü, korkuyu yaşamış olmalarına bağlamışlardır. Öğretmen ve yöneticiler, Suriye'den gelenlerin dışında İran, Afganistan ve Irak'tan gelen öğrenciler ve aileleri ile ise uyum sorunu yaşamadıklarını, ailelerin maddi imkân ve eğitim düzeylerinin yüksek olduğunu, çocuklarının okul ve akademik başarısına önem verdiklerini hatta Türk velilerden daha ilgili ve özenli olduklarını vurgulamışlardır.

Yapılan bir başka çalışma ise Aykırı'nın (2017) Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ve Mardin Merkez İlçesi'ndeki ilkokullarda görev yapan 18 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme sonucunda sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrencilerin eğitimi için önceden herhangi bir eğitim almadıklarını; ancak iyi bir iletişim kurabilmek için eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu dil faktörünün iletişimi olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, Suriyeli ailelerin ilgisizliğine, öğrenci başarısının düşüklüğüne, öğrencilerin okuduklarını anlayamamasına, iletişimsizliğe, uyumsuzluk ve devamsızlık sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerle iletişim kurabilmek, dil ve ekonomik problemlerine yardımcı olabilmek için de bilgi edinme desteği almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Erdem (2017) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerine göre mülteci öğrencilerin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Sonuçta, dilin öğretim sürecinin en temel sorunu olduğu, içeriğin öğretmenler tarafından mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenemediği, materyal eksikliğinin olduğu ve öğretmenlerin değerlendirmelerinde nesnel olamadıkları gözlenmiştir. Aynı şekilde Tanrıkulu (2017), "Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri" başlıklı çalışmasında, ÖNDER İmam Hatipliler Derneği ile İstanbul Medipol Üniversitesi Akdeniz Araştırmaları Merkezi tarafından 19 Kasım 2016 tarihinde İstanbul Medipol Üniversitesi'nde, çok sayıda akademisyenin, STK temsilcisinin ve bürokratın katıldığı "Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri" çalıştayının sonuçlarını özetleyerek bu çalıştayda, dil, kayıt, marjinalleşme, okulu terk etme, koordinasyon eksikliği, okul yöneticilerinde oryantasyon bilgi eksikliği vb. sorunlara ve önerilere değinildiğini belirtmiştir.

İmamoğlu ve Çalışkan'nın 2017 yılında yaptığı "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli

Örneği" isimli çalışmada da yabancı uyruklu ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri değerlendirmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve şu sorulara cevap aranmıştır: Yabancı Uyruklu Öğrenci kimdir? İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yönetiminden yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitim hakkında ne gibi bilgi ve destek veriliyor? Okullara verilen bir program var mıdır? Okullarda nasıl bir eğitim veriliyor? Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarına yerleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır? Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci tanımları kısmen yeterlidir ve tanımda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan, dilimizi kullanmayan ifadeleri çoğunluktadır . Yine çalışmada öğretmenlerin çoğu, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine dair bilgi ve destek almadıklarını, bu durumunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili ciddi bir boşluk veya bilgisizlik izlenimi verdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenler kendilerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yabancı uyruklu öğrenciler için bir program verilmediğini, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin valiliklere genelge gönderilmesine rağmen öğretmenlerin gerek genelgelerden gerekse açıklamalardan tatmin ya da haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir başka sonucu da öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilerle iletişim sorunu yaşadığını ve yabancı uyruklu çocukların ülkemizde artık kalıcı olduğu için devlet okullarına alınmasının olumlu bir yaklaşım olduğunu belirtmeleridir.

Jafaria, Tongab ve Kışla (2018)'nın, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları ile ilgili yaptıkları araştırma, ülkemize Suriyeli öğrencilerin gelmesiyle oluşan çok kültürlü sınıf ortamında, Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar, sınıfta yaşanan çatışmalar ve çatışmaları önlemek ile öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşmasını sağlamak için öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırmaya İstanbul ve Bursa illerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonunda, öğretmenler, Suriyeli öğrencilerinin, Türkçeyi öğrenememe, sınıf arkadaşları ile iletişim kuramama gibi dilden kaynaklanan sorunlar yaşadığını, bu durumun da arkadaşları tarafından dışlanma, arkadaşlarına uyum sağlayamama gibi sosyal sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kültürel farklılıktan, ailelerin Türkçe bilmemesinden ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, sınıflarında oluşan çok kültürlü eğitim ortamı sonucunda kültür çatışması sorunu yaşayıp yaşamadığına yönelik görüşleri incelendiğinde ise çalışmaya katılanların bir kısmı Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne saygılı olması ve kurallara uymaları nedeni ile kültür çatışması yaşanmadığını belirtirken bir kısmı ise yaşam tarzına yönelik kültürel farklılıklar ve farklı dil konuşmaları gibi

nedenlerle sınıfta kültür çatışması yaşandığını ifade etmiştir. Çalışmada bazı öğretmenler kültür çatışmalarını önlemek için öğrencilere ortak sorumluluk verme, konuşma yapma, sanatsal faaliyetler, değerler eğitimi ile oyun, drama gibi öğrenci merkezli çalışmalardan yararlandığını belirtirken bazı öğretmenler ise bu konuda çalışma yapmadığını ifade etmiştir.

Şimşir ve Dilmaç (2018) yaptıkları nitel araştırmada öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerini incelemişlerdir. Araştırmada 17 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Sonuçta; yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri, iletişim problemleri ve sosyal problemleri "akademik problemler" olarak belirlenmiştir. Dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet ve Türk öğrenciler ile kaynaşamama ise "sosyal problemler" olarak tespit edilmiştir.

Güngör ve Şenel (2018) ise öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ilkokuldaki yabancı uyruklu öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaya yönelik nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri, 21 sınıf öğretmeni ve 24 yabancı uyruklu öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Sonuçta yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; dil ve kültür farklılığı, temel dil becerileri, anlama, ifade etme ve yorum yapma, programın gerisinde kalma ve akademik başarısızlık olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin; öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlamadıkları; iletişim kuramadıkları, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri ve derslere katılamadıkları ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin başarısız ya da yaşıtlarına oranla daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkaya (2019) öğretmen algılarına göre ilkokula devam eden Suriyeli öğrencilerde saldırgan davranışların yaygınlık düzeyi ve nedenleri incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin saldırganlık davranışlarına yol açan en önemli nedenleri sırasıyla; psikolojik nedenler, ailesel nedenler, okula bağlı nedenler ve toplumsal nedenler olarak belirtmişlerdir.

2019 yılında Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneğinin Suriyeli Çocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma Projesi kapsamında yayınladıkları "Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu" bizlere birçok açıdan çarpıcı bulgular sunmaktadır. Durum tespiti niteliğinde yapılan çalışmada, Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları tespit edilmeye ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliği ile 5 Geçici Eğitim Merkezi (GEM) ve 5 resmi okulda Suriyeli öğrencilerle çalışan toplam 252 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 104'ü Suriyeli, 148'i Türk öğretmenlerden oluşmaktadır. Aynı zamanda 121'i GEM'de, 131'i

resmi okulda çalışmaktadır. Araştırma sonuçları; GEM ve resmi okulda çalışan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları ve önerileri konusunda genel olarak farklı düşündüğünü ortaya koymuştur. Resmi okullarda çalışan öğretmenler Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim düzenlemeleri yapılması gerektiğini belirtirken GEM'deki öğretmenler ise daha çok okulların koşullarının iyileştirilmesi ve eğitim programlarının örgün eğitim sistemiyle uyumlu hale gelmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan bir başka önemli sonuç ise öğretmenlerin mesleklerine yönelik ihtiyaçlarının da çalıştıkları okullara göre farklılık göstermesidir. GEM'de çalışan öğretmenler temel ihtiyaçlarının mesleki güvence ve maaşlarının artması olduğunu dile getirirken resmi okulda çalışan öğretmenler öğrencilere daha iyi eğitim verecek mesleki gelişimler konusunda desteklere ihtiyacı olduklarını vurgulamışlardır. Aynı zamanda resmi okulda çalışan öğretmenler öğrencilerin daha çok psikososyal destek ile Türkçe öğrenme ve kendini ifade etmeye ihtiyacı olduğunu belirtirken, GEM'de çalışan öğretmenler ise öğrencilerin maddi açıdan ve eğitim materyali desteğine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Psikososyal ihtiyaçları tespit etmeyi de amaçlayan çalışmada savaş ve göçün yarattığı travmanın hem öğretmenler üzerinde hem de öğrenciler üzerinde etkilerinin sürdüğü ve bu etkilerin ortaya çıkardığı iki önemli davranışın "agresif davranışlar" ve "içe kapanma" davranışı olduğu saptanmıştır. Öğretmenleri, bu davranışların cinsiyete göre de farklılaştığını belirterek kız öğrencilerde içe kapanma, erkek öğrencilerde ise agresif davranışlar gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Balcı (2020)'ya göre, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitime eksiksiz olarak erişimlerini sağlamak için her şeyden önce, engel oluşturabilecek sorunları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Balcı (2020) ayrıca, eğitime ulaşımı engelleyen faktörlerin de ebeveyn yoksunluğu, fakirlik, şiddet, tehdit, eğitime ara verilmesi, bilgi eksikliği, dil ve çocuk işçiliği sorunu olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak; yurt içi ve yurt dışındaki yabancı uyruklu çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar yaşanılan sorunların oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Sorunlardan en dikkat çekici olanın, kültüre uyum ve eğitim alma hakkını engelleyen okul güvenliği olduğu anlaşılmaktadır.

5.1. Yabancı Uyruklu Çocukların Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar Sonucu Ortaya Çıkan Ortak Sorunları

Yabancı uyruklu çocukların eğitim ve okul güvenliği sorunlarını belirlemeye yönelik incelenen çalışmaların sonuçlarında aşağıdaki ortak sorunların olduğu tespit edilmiştir:

1. Psikolojik, sosyal ve fiziksel okul güvenliği sorunu: Yabancı uyruklu ço-

cukların eğitimine yönelik yukarıdaki literatür çalışmaları ve araştırmalar dikkate alındığında en önemli sorunun okullardaki psikolojik, sosyal ve fiziksel güvenliğin olduğu görülmektedir. Bu sorun aşağıdaki diğer sorunların da temelini oluşturmaktadır. Özellikle savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan yabancı uyruklu öğrenciler savaşın getirdiği travma nedeniyle okullarda stres, endişe korku, şiddet, ayrımcılık gibi güvenlik sorunlarını daha çok yaşamaktadırlar.

2 Dil Sorunu: Türkçe bilmeyen veya az bilen çocukların eğitimde akademik ve sosyal alanda başarısız olması.

3. Okullara Kayıt Yaptıramama: Yabancı uyruklu ailelerin fazla olduğu şehirlerde çocuklarını okula kayıt yaptırmakta sıkıntı yaşaması.

4. Marjinalleşme Endişesi: Önlemler alınmadığı takdirde okula gitmeyen çocukların farklı gruplara katılacağı kaygısı (Terör ve suç örgütleri vb.).

5. Okulu Terk Etme: Kız çocuklarının erken evlendirilmesi geleneğinden dolayı birçoğunun eğitimini yarıda bırakması, erkek çocuklarından ise geçim sıkıntısı ve maddi imkânsızlıklardan dolayı aileleri tarafından çalışma hayatına başlamalarının istenilmesi.

6. Kurumlar Arası İşbirliği: Yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı bu öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda devlet kurumları ve STK'lar arasındaki iş birliği eksikliği.

7. Yönetici ve Öğretmenlere Oryantasyon Eğitimi: Yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilgi eksikliği.

8. Meslek Eğitimi: Yabancı uyruklu genç işsizlere meslek edindirme eğitimi eksikliği

9. Kültürel Ayrımcılık ve Asimilasyon Endişesi: Çocuklarının öz kültürlerini, değerlerini ve dillerini zamanla unutabileceğine yönelik ebeveynlerin endişesi,

10. Maddi Yetersizlikler: Yabancı uyruklu ailelerin eğitim ve temel ihtiyaçları karşılayamaması.

11. Haklarla İlgili Bilinçlendirilme: Yabancı uyruklu bireylerin eğitim sağlık ve temel konularda haklarını ve taleplerini iletecekleri birimleri tam olarak bilmemeleri.

12. Uyum Sorunu: Yabancı uyruklu ailelerin ve çocukların Türk toplumuna adaptasyon sorunu.

13. Program, Öğretim Materyalleri ve Fiziksel Altyapı Sorunları: Eğitime erişimde yaşanan eğitim programı ve fiziksel altyapı sorunları.

14. Çocuk İşçiliği: Ekonomik sorunlar nedeniyle çocukların iş gücü olarak görülüp çalıştırılması ve okula gönderilmemesi.

15. Özel Gereksinimli Çocuklar: Özel gereksinimli çocukların eğitim ve diğer hizmetlerden yararlanamaması.

6. Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalardan çıkarılan sonuçlardan, göçmenlerin genel olarak yerleştikleri yeni ülkelerde ülkenin dilini ve kültürünü gönüllülük bazında öğrenemedikleri/sahiplenemedikleri ve eğitim ile istihdamda başarılı olamadıkları ortadadır. Bu durum, Batı Avrupa ülkelerinin çoğunda benzeri bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Fransa'da Paris'teki Banliyö, Almanya'da Berlin'deki Kreuzberg semtleri benzer örneklere sahiptir.

Yukarıdaki örnekler ışığında hareket ederek Türkiye'ye son 10 yılda gelen Suriyeli "göçmenlerin" sayısı 5 milyon civarında tahmin edilmekte ve bunların Türkiye'de doğup büyüyen çocukların sayısının 1 milyona yaklaştığı varsayılmaktadır. Suriyeli göçmenlerin de önemli bir kısmının bir arada yaşama mücadelesi verdikleri ve Türkiye'nin bir çok şehrinde "*Suriye mahallesi*" olarak adlandırılan mahallelerinin oluşması ile çoğunun, "günün birinde dönmeyi hedefliyorum" demelerine rağmen bunun büyük bir kısmının dönmeyeceği, Batı Avrupa'daki ve özellikle Hollanda'daki duruma çok yakın bir oluşumu gözler önüne sermekte olduğu bir gerçektir.

Çalışmada yer alan literatürden ve yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı ortak sorunlardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Yabancı uyruklu çocuklara yönelik yukarıda belirtilen sorunların çözülmesi ya da en aza indirgenmesi için öncelikle okulların güvenli ortamlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Hollanda'da uygulamaya konulan Barışçıl okul gibi başarılı örneklerden yararlanmak mümkündür. Bu okullarda bütün öğrencilere vatandaşlık ve demokrasi bilgileri verilerek karşılıklı saygı ve eşitliğin tohumları ekilmektedir. Okullar hem fiziksel hem sosyal hem de duygusal açıdan çocukların ve ailelerinin kendilerini güvende hissettiği yerler olmalıdır. Okulda ortak bir kültür oluşturarak yabancı uyruklu öğrencilerle diğer öğrencilerin kaynaştırılması; böylece okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi, şiddet gibi istenmeyen davranışların engellenmesi, okul güvenliğini arttırmada öncelikli olmalıdır. Özellikle okullarda ırkçı zorbalığın önüne geçilerek yabancı uyruklu öğrencilerin gruptan dışlanması, görmezlikten gelinmesi, soyutlanması, topluca dışlanması önlenmelidir. Aynı zamanda öğrencileri yetenekleri açısından iyi tanımak gerekmektedir. Yabancı

uyruklu öğrencilerden yeteneklerinin üstünde bir şey beklenildiğinde başarısızlık görülebilir ve bu başarısızlık da onların okula yabancılaşmasına neden olabilir. Bu nedenle okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklere önem verilmelidir. Aynı zamanda bu öğrencilerin ailelerinin çeşitli yollarla eğitime ve okula ilgilerinin ve katılımlarının sağlanması, okulun güvenli bir yer yapılabilmesi için ön koşuldur. Çünkü öğrencilerin aileleri ile kurduğu ilişkiler sonucu oluşturduğu deneyimleri okuldaki davranışlarına da etki edecektir.

2. Yukarıda açıklanan Hollanda örneğinde olduğu gibi bir vatandaşlık yasası ile toplumda her birey için sorumluluk ve yetkinin açık bir şekilde göçmenlere anlatılacağı ve uygulamaya konacağı, vatandaşlık bilincinin geliştirileceği bir politika oluşturulmalıdır. Bu yasa kapsamında göçmen vatandaşlara en başta Türkçe ve Sosyal Bilgiler olmak üzere gerekli dersler verilerek topluma uyum sağlamaları ve istihdama katılmalarının yanında eğitimde de çocuklarına yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

3. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde eğitim kurumlarının sayıları veya kapasiteleri arttırılarak öğrencilerin okullara erişim sorunu çözülmeye çalışılmalıdır. Eğitim kurumlarının yani okulların sayı ve kapasiteleri arttırılırken de okul güvenliği dikkate alınmalı ve okullar her açıdan öğrencilerin kendilerini güvende hissedeceği şekilde fiziksel ve psikolojik olarak tasarlanmalıdır.

4. Her kademede okula giden çocuk sayısı bir başka deyişle okullaşma oranı arttırılarak bu çocukların marjinalleşme olasılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Okullaşma oranının arttırılması için de yapılması gereken en önemli uygulama ise okullardaki güvenliği sağlayarak aile ve çocukların eğitime olan inancı ve motivasyonunu arttırmaktır. Bu bağlamda göçmen ebeveynlerle yapılacak görüşmelerde, aynı kültürü paylaşan üniversite öğrencilerine gerekli beceriler kazandırılarak katkıları sağlanabilir.

5. Aileleri çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından ekonomik olarak destekleyerek çocukların okul devamsızlıklarının ve çocuk işçiliğinin azaltılması; ayrıca kız çocuklarının erken evlendirilmesinin önüne geçilmesi sağlanmalıdır. Yine sosyal, psikolojik ve fiziksel açıdan güvenli okul ortamları yaratılarak ailelerin çocuklarının okulda güvende olduğunu bilmeleri, onların çocuklarını çalıştırma ya da kız çocuklarını çocuk yaşta evlendirme gibi davranışlarını azaltabilir.

6. Göçmen ebeveynlerin eğitimde çocuklarına gerekli desteği verebilmeleri için aynı kültüre sahip "uzmanlardan" veya üniversite öğrencilerinden yararlanarak "eğitimi destekleyici rehberlik" sağlanmalıdır. Görevlendirilen kadın eğitim rehberleri göçmen çocukların anneleriyle muhatap olmalı, eğitimin önemini anlatmalı ve ayrıca çocuklarının eğitimini nasıl destekleyecekleri hususunda onlara

rehberlik etmelidir. Aynı zamanda ailelere çocuklarının okul ortamında fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda güvende oldukları inancı aşılanmalıdır.

7. Okullarda yönetici ve öğretmenlerin yabancı uyruklu çocukların uyumu ve bütün öğrenciler için sağlıklı bir eğitim atmosferi oluşturma hususunda gerekli olan "kültürlerarası iletişim, kültürlerarası eğitim ve çok kültürlü okulda liderlik" gibi konularda belirli periyodlarla eğitim almaları sağlanmalıdır. Öğretmen ve yöneticilerin aldıkları bu eğitimler onların okul ve sınıf ortamında öğrenciler için sosyal, psikolojik ve fiziksel açıdan daha güvenli ve çok kültürlü bir ortam yaratmalarını sağlayacaktır. Ebeveynlerle aynı kültürü paylaşan rol model kadın uzmanlar eşliğinde gerekli ev ziyaretleri gerçekleştirilerek ebeveynlerin okula güvenmeleri sağlanmalıdır.

8. Geri dönüş düşüncesiyle yaşayan ve bu yüzden asimilasyon endişeleri olanların azaltılması için yabancı uyruklu öğrencilere kendi ülkelerinin tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenebilecekleri – batı Avrupa'da uygulanan-"Anadili eğitimi" seçmeli dersi alabilme imkânı oluşturulmalı ve dil öğretimi için gerekli olan materyallerin hazırlanması ve erişimi sağlanmalıdır. Böyle bir uygulamanın olması öğrencilerin ve ailelerin asimilasyon kaygısını ve endişesini azaltarak onların eğitim ortamında kendilerini psikolojik ve sosyal olarak güvende hissetmelerini sağlayacaktır.

9. Yabancı uyruklu kişilerin okul, hastane ve temel konularda haklarını ve taleplerini gerekli birimlere iletebilmeleri için onlara kendi dillerinde bilgi verebilme imkânının tanınması ve gerekli bilinçlendirmenin yapılması sağlanmalıdır. Bu uygulama ailelerin sosyal açıdan kendilerini güvende ve herhangi bir etnik ya da ırk ayrımcılığına maruz kalmadığını hissettirme açısından önemli olacaktır.

10. Okullarda Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin ve ailelerin kaynaşmasını sağlayacak sosyal proje ve etkinliklerin sayısının ve çeşitliğinin artırılması sağlanmalıdır. Böylece iki tarafın da birbirine karşı olan yanlış algı ve tutumları azaltılmaya çalışılmalıdır.

11. Özel gereksinimli öğrencilerin de ihtiyaçları dikkate alınarak bu öğrencilere eğitim ve diğer hizmetlerden yararlanma olanakları sağlanmalıdır. Okul ortamlarının her açıdan bu öğrenciler için güvenli olduğunun görülmesi onların okula devam etme istek ve motivasyonunu arttıracaktır.

12. Yabancı uyruklu öğrencileri özellikle yeteneklerini kullanarak kendini gerçekleştirme anlamında mesleki eğitime yönlendirmenin teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Böyle bir uygulama onların kendilerini psikolojik ve sosyal anlamda güvende ve iyi hissetmelerini sağlayacağı için fiziksel şiddet vb. kötü alışkanlıklardan koruyacak ve suç örgütlerine katılmayı da engelleyecektir.

13. Yukarıda açıklanan tüm sorunların çözümü için eğitim faaliyetlerini yürüten kamu kuruluşlarının ve sivil toplum kuruluşlarının daha yakın işbirliği içinde olması için uygun ortamların yaratılması gerekmektedir. Bütün bu kamu kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin işbirliği ile okullar her açıdan (fiziksel, sosyal, psikolojik, sağlık, doğal afet vb.) daha güvenli kurumlar haline getirilmelidir.

Kaynakça

Anisef, P., & Kilbride, K. M. (2000). Needs of Newcomer Youth and Emerging Best Practices to Meet Those Needs-Final Report. *Virtual Library*.

Aykırı, K. (2017). "Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri", *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Balcı, E. (2020). "Suriyeli çocukların eğitimi", https://21yyte.org/tr/merkezler/islevsel-arastirma-merkezleri/suriyeli-cocuklarin-egitimi Erişim Tarihi:21.11.2020.

Caron, M, Janssen-Matthes, M., Özgüzel, S., (1984), Contact met Ouders, Integratieproject

Scholengemeenschappen (ISG), Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra: 29.4102.75/83.106, Utrecht.

CBS (Centraal Bureauvoor de Statistiek), (2014). *Jaarrapport Integratie*, Den Haag.

CBS (Centraal Bureauvoor de Statistiek), (2019). https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/37325 Erişim Tarihi: 20.11.2020.

Clements, K. (1990). "Toward a sociology of security. Conflict Research Consortium", *Working Paper*, 90-4.

Constantine, M. G., Okazaki, K. & Utsey, S. O. (2004). "Self-concealment, social efficacy, acculturative stress and depression in African, Asian and Latin America international college students", *American Journal of Orthopsychiatry*,74 (3), 230-241.

Crul, M. R. J. (2016). "Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation", *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 42(1), 54–68.

Çelebi E. (2015). "Farklı Kültürel Ortamlara Göçte Yaşanılan Kaygı Ve Belirsizlik Sorunu: Ve Bu Sorunların Çözümü İçin Halkla İlişkiler Çalışmalarına Odaklanma", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* Sayı 34, 27-39.

Çelebi, E. (2019). Halkla İlişkiler Uygulamaları Nasıl Olmalı?, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Deumert, A., Marginson, S., Nyland, C., Ramia, G., & Sawir, E. (2005). "Global Migration and Social Protection: The Social and Economic Security of Foreign Students in Australia", *Global Social Policy*, 5(3), 329-352.

Entzinger, H., En Van Der Zwan, A. (1992). Multi-culturalisllle in verenigend Europa, IDEE.

Emin, M.N. (2016). "Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları", *Analiz*, 153, 1-25. SETA: İstanbul.

Erdem, C. (2017). "Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri", *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.

Forbes-Mewitt, H. & Nyland, C. (2008). "Cultural diversity, relocation, and the security of international students at an internationalised university", *Journal of Studies in International Education,* 12(2), 181-203.

Gabel, R. S., Dolan, S. L. & Cerdin, J. L. (2005). "Emotional Intelligence as predictor of cultural adjustments for success in global assignments", *Career Development International*, 10 (5), 375-395.

Gagné, M. H., Shapka, J. D., & Law, D. M. (2012). "The impact of social contexts in schools: Adolescents who are new to Canada and their sense of belonging", In The Impact of Immigration on Children's Development (Vol. 24, pp. 17-34). Karger Publishers.

Gudykunst, W. B. (2004). "Bridging differences: effective intergroup communication", 4th, London, Sage Publication.

Goforth, A. N., Pham, A. V., Chun, H., Castro-Olivo, S. M., & Yosai, E. R. (2016). "Association of acculturative stress, Islamic practices, and internalizing symptoms among Arab American adolescents", *School Psychology Quarterly*, *31*(2), 198.

Güngör, F. & Şenel, A.E. (2018). "Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri", AJESI - Anadolu *Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, https://www.goc.gov.tr Erişim Tarihi: 15.11.2020

Hofstede, G. (1984). "Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values", Newbury Park, CA: Sage.

Hofstede, G. (1991). "Cultures and organizations, software of the mind", London: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (2011). "Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context", *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014.

İmamoğlu, H.V. & Çalışkan, E. (2017). "Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği", *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*7(2), 1-18.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) (2015). "Suriyeli çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: politika ve uygulama önerileri". http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf Erişim Tarihi: 18.11.2020.

Jafaria, K.K, Tonga, N.& Kışla, H. (2018). "Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları", *Academy Journal of Educational Sciences 2 (*2), 134-146.

Işık, H. (2004). *Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme*. *Milli Eğitim Dergisi,* S:164, Ankara, Güz-2004, MEB yayınları

Kilbride, K.M., Anisef, P., Baichman-Anisef, E. & Khattar, R. (2000). "Between Two Worlds: The Experiences and Concerns of Immigrant Youth in Ontario", Toronto: CERIS and CIC-OASIS .

Kondic, R. (2011). "Yugoslavian immigrant youth and the negotiation of their identity within the Canadian context: the effects of post-traumatic stress disorder", Unpublished master's thesis). Ryerson University, Toronto, ON.

Maslow, A. H. (1942). "The dynamics of psychological security-insecurity", *Journal of Personality,* 10(4), 331-344.

Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (2019). Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu, İstanbul.

Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). 'Push–pull' factors influencing foreign students' destination choice, *International Journal of Educational Management* 16, no. 2/3, 82–91.

Memduhoğlu, H.B. & Taşdan, M. (2008). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3*(34), 69-83.

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.

Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015) "Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals", *Penn GSE Perspectives on Urban Education,* 12(1), n1.

Mutsaers, K., Mariska, Z., Mariska, B. & Diana, P. (2013). Wat werkt bij het voorkomen en terug dringen van onderwijs achterstanden? Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Omidvar, R., & Richmond, T. (2005). "Immigrant settlement and social inclusion in Canada.",Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement.

Özgüzel, S. (1994). Vitaliteit van het Turks, Tilburg; Tilburg University.

Özgüzel, S. Taş, S. Demirel, O. N. (2016). İletişimde Kültür ve Kimliğin Etkisi, 2.Uluslararası Medya Çalışmaları, Akdeniz. Üni. Antalya

Özgüzel, S. & Çetintürk,V. E. (2017). "Türkiye'deki Göçmen Çocukların Topluma Kazandırılması İçin Hollanda'nın Deneyimlerinden Alınabilecek Dersler", Göç, Yoksulluk ve İstihdam Konulu 2. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı.

Özgüzel, S., & Taş, S. (2017). "Aile İçi İletişimin Yaşam Başarısındaki Önemi", Ed. Tüfekçi, Ö.K, İletişimde Güncel Yaklaşımlar, Lambert, İstanbul, ss.1-11.

Özgüzel, S. & Bilgin K.U. (2018). "Mobility and solutions for intercultural communication disorders: the case of Syrian refugees in Hatay", T&R Research Foundation Flanders, (25-26). Antwerpen: T&R Research Foundation Flanders, Antwerp 2018, Antwerpen.

Özgüzel, S. (2018), Orta Öğretimde Suriyeli Göçmen Çocuklarına Verilen Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümleri, 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, EYUDER, Antalya.

Özgüzel, S & Hasırcı, S. (2019). "Early Intervention to Further Migrant Children's Succes in Turkish Education: The Example of The Netherlands", *Revista San Gregorio*, no. 36, 361-374).

Patel, S. G., Clarke, A. V., Eltareb, F., Macciomei, E. E., & Wickham, R. E. (2016). "Newcomer immigrant adolescents: A mixed-methods examination of family stressors and school outcomes", *School psychology quarterly*, 31(2), 163.

Sakız, H. (2016). "Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleşme önerisi", *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.

Santos, M. A., Godás, A., Ferraces, M. J., & Lorenzo, M. (2016). "Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment", *Frontiers in psychology*, 7, 1560.

Sarıtaş, E, Şahin, Ü.& Çatalbaş, G.(2016). "İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25(1) 208-229.

Scheffer, P. (2000). Het multiculturele drama, NRC 29 januari 2000.

Scholten, P. (2019). "Meanstreaming versus Alienation: Conceptualizin the role of complexity in migration and diversity policymaking", Open Acsess.

Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). "Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration", *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226.

Sullivan, A. L., Houri, A., & Sadeh, S. (2016). "Demography and early academic skills of students from immigrant families: The kindergarten class of 2011", *School Psychology Quarterly,* 31(2), 149.

Şeker, B. D. & Aslan Z. (2017). "Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyo-psikolojik bir değerlendirme", *Kuramsal Eğitim Bilimi Dergisi*, 8(1), 86-105.

Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). "Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri", İlköğretim Online, 17(3), 1719-1737.

Tanrıkulu, F. (2017). "Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri", *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 22, Sayı: 86, , 127-144.

Tümkaya, S. (2019). "Öğretmen algılarına göre Suriyeli çocuklarda saldırganlık davranışlarının nedenleri". Çukurova II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Kongre Tam Metin Kitabı, 68-76.

United Nations Development Program. (1994). Human development report. New York, Oxford University Press.

Vaquera, E., & Kao, G. (2012). "Educational achievement of immigrant adolescents in Spain: Do gender and region of origin matter?", *Child development*, 83(5), 1560-1576.

Verhaeghe, P. (2012). İdentiteit, Steenwijk: Druk Bariet.

WRR (1990). Een Werkend Perspectief, Arbeidsparticipatie in de jaren'90. Den Haag;SDU Uitgevers.

Ward, C., & Kennedy, A. (1993). "Where's the "culture" in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(2), 221–249.

Wilkinson, L. A. (2001). "The integration of refugee youth in Canada", (Doctoral dissertation, University of Alberta).

https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf, Erişim Tarihi:24.11.2020.

https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/,Erişim Tarihi:24.11.2020

WBO. (1983), Ministerie van OCW, Zoetermeer.

https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme, Erişim Tarihi:24.11.2020

https://www.egitimpedia.com/okul-ve-guvenlik,Erişim Tarihi:24.11.2020

https://www.devreedzame.school, Erişim Tarihi:08.12.2020

https://www.wrr.nl/adviesprojecten/migratiediversiteit, Erişim Tarihi:08.12.2020