



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİM ÖĞRETİM  
HİZMETLERİNDEN YARARLANMA DURUMLARININ PAYDAŞ  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ali CÜLHA

Malatya-2020

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİM ÖĞRETİM  
HİZMETLERİNDEN YARARLANMA DURUMLARININ PAYDAŞ  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

**Ali CÜLHA**

**Danışman: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ**

**Malatya-2020**

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Dezavantajlı Grupların Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarının Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi** başlıklı bu araştırmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ali CÜLHA

## ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitimim süresince birlikte çalışma fırsatı yakaladığım, bilgi ve birikimiyle her aşamada bana rehberlik eden, tutum ve davranışlarıyla almakta olduğum akademik terbiyenin şekillenmesine önemli katkılar sağlayan danışman hocam Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK ile hem lisans hem de doktora eğitimi sırasında birikiminden yararlanma fırsatı yakaladığım Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER hocalarıma tez sürecinde yapmış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Doktora eğitimi süresinde almış olduğum akademik altyapının oluşmasında emekleri olan; aynı zamanda lisans eğitiminde de kendilerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ ve Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN hocalarıma, Doç. Dr. Necdet KONAN ve Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca, beni her aşamada destekleyen eşime ve en önemli motivasyon kaynaklarım, kızım ve oğluma çok çok teşekkür ederim.

Ali CÜLHA  
Malatya, 2020

## ÖZET

### DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİM ÖĞRETİM HİZMETLERİNDEN YARARLANMA DURUMLARININ PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

CÜLHA, Ali

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Temmuz-2020, XVII+223 sayfa

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı öğrencilerin devam ettikleri okullarda eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının okul paydaşlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırma karma yöntemle, karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı karma desenle gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri; ikinci çalışmada ortaokul öğrencileri katılımcı olarak yer almaktadır. İkinci çalışmanın evreninin bir boyutunu oluşturan geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 3044'tür. Okul sonrası çalışan öğrenciler için sayısal bir veri bulunmamaktadır. İkinci çalışmadaki örneklem 385 kişiden oluşmaktadır. Birinci çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci çalışmada ise iki anket kullanılmış, verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Anket maddeleri normal dağılım göstermediğinden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili olarak, kültürlerarası etkileşim ile toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi olumlu etkiler; kültür farklılıkları, çatışma, iletişim problemleri, gruplaşma ve okulun işleyişinin yavaşlaması olumsuz etkiler olarak öne çıkmaktadır. Akademik destek, sosyal destek, dil desteği, maddi destek, aile desteği, psikolojik destek, mentor desteğiyle ilgili görüşler ifade edilmiştir. Dil sorunu, çatışma, hazırbulunuşluk, belirsizlik ve dışlanma sorunlarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. Eşit katılım, karma sınıflar ve nitelikli eğitim gibi etkili uygulamalar dile getirilmiştir. Dil desteği, nitelikli

eğitim, kaynaşma, belirsizlik, sosyopsikolojik destek ve temel eğitim yönünde beklentilerin olduğu belirlenmiştir. Okul sonrası çalışmanın ise öğrenciler üzerinde okula ilgisizlik, akademik başarısızlık, yorgunluk, devamsızlık, istenmeyen davranışlar ve kişisel bakım yetersizliği gibi olumsuz etkilerinin yanında meslek edinme, olgunlaşma ve koruma gibi olumlu etkileri ortaya çıkmıştır. Sosyal destek, maddi destek, tolerans ve etkinliklere katılım desteklerinin kısmen sağlandığı, akademik desteğin ise yeteri kadar sağlanamadığı belirlenmiştir. Olumsuz rol model, devamsızlık, yorgunluk, hayata erken atılma, çatışma, akademik başarısızlık gibi sorunlar; aile eğitimi, maddi destek, mesleki eğitim ve tam gün eğitim gibi öneriler belirlenmiştir. Okullarda bu öğrencilere yönelik genel olarak standart uygulamalar yapılırken, az da olsa yoğun iletişim ve maddi destekle ilgili uygulamaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Maddi destek, meslek edinme, aile eğitimi, nitelikli birey, programlı çalışma, yoğun iletişim, tam gün eğitim gibi beklentilerin olduğu belirlenmiştir.

Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim ğretim hizmetlerinden yararlanma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve ailenin ortalama geliri gibi değişkenler açısından bazı anket maddelerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Son olarak elde edilen bulgular ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Dezavantajlı Gruplar, Eğitim ğretim Hizmetleri, Geçici Koruma Statüsündeki ğrenciler, çalışan çocuklar, ocuk İşçiler

**ABSTRACT****THE INVESTIGATION OF DISADVANTAGED GROUPS' ACCESS TO EDUCATION  
AND TEACHING SERVICES ACCORDING TO STAKEHOLDER OPINIONS**

CÜLHA, Ali

PhD Dissertation, Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Advisor: Assoc. Prof. Hasan DEMİRTAŞ

July-2020, XVII+ 223 pages

The purpose of this study is to determine the status of disadvantaged students' access to educational services in the schools they attend according to the opinions of the school stakeholders. The research has been carried out with a sequential exploratory mixed-method design. In the first study school administrators, teachers and parents of students were chosen out as sample of the study. In the second study, secondary school students took part in as participants. Having constituted one dimension of the universe of the second study, the number of secondary school students, who have temporary protection status, is 3044 for 2018-2019 academic year. The sample of the second study consists of 385 people. In the first study, semi-structured interview forms were used, and the data were analyzed by content and descriptive analysis method. In the second study, two questionnaires were used, and descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used in the analysis of the data. Non-parametric tests such as Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis were used since the questionnaire items did not show normal distribution. It has been determined that students with temporary protection status not only have positive effects such as intercultural interaction and learning of social values on education and teaching services but also negative effects such as cultural differences, conflicts, communication problems, grouping and slowing school affairs. Opinions have been expressed on academic support, social support, language support, financial support, family support, psychological support, and mentor support. It has been stated that these students are facing language problems, conflict, readiness, uncertainty and exclusion problems at schools. Applications such as equal participation, mixed classes and qualified

education have been recommended. It has been determined that there are expectations for language support, qualified education, socialization, uncertainty, social and psychological support and basic education. On the other hand, some opinions were expressed that working after school to help family living has no important effects on students' school achievement but has both positive and negative effects on their development. While occupation acquisition, maturation and protection have been regarded as beneficial effects of working after school for students; lack of interest in the school, academic failure, fatigue, absenteeism, undesirable behaviors and inadequate personal care have come to the fore within the scope of negative effects. To some degree social support, financial support, tolerance and participation in activities were provided but academic support was not provided adequately. While the problems experienced by these students are negative role models, absenteeism, fatigue, conflict, academic failure; family education, financial support, vocational education and full-time education are recommendations put forward as solutions facilitating problems faced by these students. While standard practices are generally carried out for these students at schools; it is revealed that there is few intensive communication and financial support applications. It has been expressed that there are some expectations such as financial support, profession acquisition, family education, qualified individuals, programmatic work, intensive communication, full-time education. It has been determined that the level of benefiting from education and training services for students with temporary protection status and students who work after school is generally at medium level. Significant differences were found in some questionnaire items in terms of variables such as gender, grade level, number of siblings, mother's education level and average income of the family, as well. Finally, based on the study findings some suggestions have been developed.

**Key words:** Disadvantaged Groups, Education and Training Services, Students Who Have Temporary Protection Status, Working Children and Child Labor



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY.....	i
ONUR SÖZÜ .....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
<b>BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Problemi .....	6
1.3.1. Alt problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi .....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.6. Araştırmanın Varsayımları .....	10
1.7. Tanımlar .....	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Dezavantajlı Gruplar .....	12
2.2. Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler .....	12
2.2.1. Göç .....	17
2.2.2. Göç ve eğitim .....	17
2.2.3. Dünyada göç ve eğitim ilişkisi .....	19
2.2.4. Göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerine yönelik politikalar .....	20
2.2.5. Göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerinde dilin önemi.....	21

2.2.6. Göç, sosyoekonomik ve sosyokültürel yapı ile eğitim ilişkisi .....	23
2.2.7. Göç, kültürel farklılıklar ve eğitim .....	25
2.2.8. Çok kültürlü ve kültürlerarası eğitim .....	26
2.2.9. Göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları .....	27
2.2.10. Göçmen öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler .....	29
2.3. Dezavantajlı Bir Grup Olarak Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler.....	30
2.3.1. Çocuk ve çocukluk dönemi .....	31
2.3.2. Çocuk işçiliği.....	31
2.3.3. Çocuk işçiliği ve çocuk emeğine ilişkin tanımlamalar.....	32
2.3.4. Çocuk işçiliğine ilişkin perspektifler.....	34
2.3.5. Çocuk işçiliğinin nedenleri.....	35
2.3.6. Çocuk işçiliğine karşı mücadele.....	39
2.3.7. Çocuk işçiliğine yönelik yasal düzenlemeler .....	41
2.3.8. Türkiye’de çocuk işçiliği.....	42
2.3.9. Çocuk işçiliği ve eğitim.....	43
2.3.10. Çalışan çocuklarda sosyoekonomik yapı ve eğitim ilişkisi.....	45
2.4. İlgili Araştırmalar .....	47
2.4.1. Göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	47
2.4.2. Göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar .....	52
2.4.3. Çalışan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	54
2.4.4. Çalışan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.....	56
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>60</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	60
3.1.1. Birinci çalışmaya ilişkin araştırma modeli .....	61
3.1.2. İkinci çalışmaya ilişkin araştırma modeli.....	62
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	63
3.2.1. Birinci çalışma kapsamında oluşturulan çalışma grubu .....	63
3.2.2. İkinci çalışmanın evren ve örnekleme.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.1. Birinci çalışmada kullanılan nitel veri toplama araçları.....	74
3.3.2. İkinci çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçları .....	75

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	77
3.4.1. Birinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....	77
3.4.1.1. Geçerlik .....	78
3.4.1.2. Güvenirlik.....	79
3.4.1.3. Birinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirliği artırma stratejileri.....	80
3.4.2. İkinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....	82
3.4.2.1. Geçerlik .....	82
3.4.2.2. Güvenirlik.....	85
3.5. Verilerin Analizi .....	86
3.5.1. Birinci çalışmanın verilerinin analizi .....	86
3.5.2. İkinci çalışmanın verilerinin analizi .....	86
<b>IV. BULGULAR .....</b>	<b>88</b>
4.1. Birinci Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Nitel Bulgular .....	88
4.1.1. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkilerine ilişkin bulgular.....	89
4.1.2. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sunulan desteklere ilişkin bulgular ..	95
4.1.3. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular .....	101
4.1.4. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkili uygulamalara ilişkin bulgular .....	104
4.1.5. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentilere ilişkin bulgular .....	107
4.2. Birinci Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Nitel Bulgular .....	111
4.2.1. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkilerine ilişkin bulgular.....	112
4.2.2. Okul sonrası çalışan öğrencilere sunulan desteklere ilişkin bulgular.....	117
4.2.3. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular .....	121
4.2.4. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkili uygulamalara ilişkin bulgular .....	125
4.2.5. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentilere ilişkin bulgular .....	127
4.3. İkinci Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Nicel Bulgular .....	131
4.3.1. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları anketinin madde bazında analizi .....	132

4.4. İkinci Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Nicel Bulgular .....	147
4.4.1. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları anketinin madde bazında analizi.....	148
 V.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	154
 5.1. Sonuç ve Tartışma .....	154
5.1.1. Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	154
5.1.2. Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	173
5.2. Öneriler.....	191
5.2.1. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik öneriler .....	191
5.2.2. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik öneriler .....	194
 KAYNAKÇA .....	197
 EKLER .....	212
 Ek 1. Birinci Çalışmaya İlişkin İzin Formu.....	213
Ek 2. İkinci Çalışmaya İlişkin İzin Formu .....	214
Ek 3. Etik Kurul Onayı.....	215
Ek 4. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Yönetici/Öğretmen Formu.. .....	216
Ek 5. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Veli Formu.....	217
Ek 6. Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Yönetici/Öğretmen Formu.....	218
Ek 7. Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Veli Formu .....	219
Ek 8. Dezavantajlı Gruplardan Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi .....	220
Ek 9. Dezavantajlı Gruplardan Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi .....	222

## TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Araştırmanın Modeli.....	62
<b>Tablo 2.</b> Araştırmanın Katılımcıları.....	63
<b>Tablo 3.</b> Geçici Koruma Statüsünde Öğrencisi Bulunup Birinci Çalışma Kapsamına Alınan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	64
<b>Tablo 4.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencisi Bulunup Birinci Çalışma Kapsamına Alınan Okullar.....	65
<b>Tablo 5.</b> Katılımcılara Ait Kısaltmalar.....	66
<b>Tablo 6.</b> Geçici Koruma Statüsünde Öğrencisi/Çocuğu Bulunan Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri.....	67
<b>Tablo 7.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencisi/Çocuğu Bulunan Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri.....	68
<b>Tablo 8.</b> Geçici Koruma Statüsünde Öğrencisi Bulunup Araştırma Kapsamına Alınan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	70
<b>Tablo 9.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencisi Bulunup Araştırma Kapsamına Alınan Okullara İlişkin Öğrenci Sayıları.....	71
<b>Tablo 10.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	72
<b>Tablo 11.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	73
<b>Tablo 12.</b> Araştırmanın Geçerliği 1.....	82
<b>Tablo 13.</b> Araştırmanın Geçerliği 2.....	83
<b>Tablo 14.</b> Anketlerde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar.....	90
<b>Tablo 15.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Etkileri Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri.....	90
<b>Tablo 16.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilere Sunulan Eğitsel Destek Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri.....	101
<b>Tablo 17.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri.....	101

<b>Tablo 18.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerindeki Etkili Uygulamalar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri.....	108
<b>Tablo 19.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerine Yönelik Beklentiler Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri.....	112
<b>Tablo 20.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Okulun Faaliyetlerine Etkileri Kapsamında Oluşturulan Temalar ve Frekans Değerleri .....	118
<b>Tablo 21.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilere Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Verilen Destekler Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri.....	121
<b>Tablo 22.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri .....	125
<b>Tablo 23.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerindeki Etkili Uygulamalar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri .....	127
<b>Tablo 24.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerine Yönelik Beklentiler Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri .....	127
<b>Tablo 25.</b> Dezavantajlı Gruplardan Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi Maddeleri, Ortalama ve Standart Sapmalar .....	133
<b>Tablo 26.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 1. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları . .....	133
<b>Tablo 27.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 2. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	134
<b>Tablo 28.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 5. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	135
<b>Tablo 29.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 6. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	136

<b>Tablo 30.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 7. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	137
<b>Tablo 31.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 8. Maddesine İlişkin İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	137
<b>Tablo 32.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 9. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	138
<b>Tablo 33.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 10. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	138
<b>Tablo 34.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 11. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	139
<b>Tablo 35.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 12. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	140
<b>Tablo 36.</b> Geçici Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 15. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi .....	141
<b>Tablo 37.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 16. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	142
<b>Tablo 38.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 17. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	143
<b>Tablo 39.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 19. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	144

<b>Tablo 40.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 21. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	145
<b>Tablo 41.</b> Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 23. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	146
<b>Tablo 42.</b> Dezavantajlı Gruplardan Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi Maddeleri, Ortalama ve Standart Sapmalar .....	148
<b>Tablo 43.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 1. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	149
<b>Tablo 44.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 9. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	150
<b>Tablo 45.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 14. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	151
<b>Tablo 46.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 19. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	152
<b>Tablo 47.</b> Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 20. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	153



**ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ**

<b><u>Şekil &amp; Grafik No</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.</b> Anket Geliştirme Süreci . . . . .	76
<b>Şekil 2.</b> Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Çabaları.....	80
<b>Grafik 1:</b> Geçici Koruma Statüsündeki Çocuk Sayıları . . . . .	15



## KISALTMALAR LİSTESİ

**ÇSGB:** Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

**GİGM:** Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

**IPEC:** Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi Programı (International Programme on the Elimination of Child Labour)

**ILO:** Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization)

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**PIKTES:** Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

**UNHCR:** Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees)

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Bir ulusun, bir toplumun, insanlığın devamlılığı için esas olan sosyal, ekonomik, sağlık ve eğitim gibi gereksinimler geleneksel toplumlarda dayanışma çerçevesinde aile tarafından karşılanırken; toplumların karmaşıklaşması, sosyal sorunların artması ve çeşitlenmesi ile bu yükümlülükleri üstlenen kurumlar ortaya çıkmıştır. Kurumsal yapıların oluşmasıyla bu hizmetleri, bir ülkenin eşit yurttaşları olarak herkesin temel hizmetlerden yararlanma hakkını içeren anlayış da yaygınlaşmıştır (Altuntaş, 2016). Bu anlayışın yaygınlaşmasıyla birlikte bir ülkede üretilen tüm mal ve hizmetlerin görece adaletli dağılımıyla ülkedeki eğitim, sağlık, refah düzeyi gibi konularda bir iyileşmenin gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Atasü Topçuoğlu, 2016). Ancak yurttaşların eşit haklara sahip olmasının ve görece adaletli dağılım çabalarının, toplumun tüm kesimlerinin bu haklara eşit şekilde ulaşmasını sağladığını kabullenmek güçtür. Zira bir toplumda yer alan yaşlı, kadın, çocuk, engelli, göçmen, azınlık, madde bağımlısı vb. grupların farklı konum ve ihtiyaçlarının farklı yaklaşımlar gerektirdiği, kabul edilen bir gerçektir. Dezavantajlı gruplar olarak tanımlanan bu grupların yaşam kalitesi, istihdam, sağlık, eğitim, barınma vb. birçok sorununun bulunduğu bilinmektedir (Altuntaş, 2016). Eğitim sorunu, bu sorunların en önemlilerinden biri olarak, bu çalışmada araştırılmaya değer görülmüştür.

Her bireyin eğitim öğretim hizmetlerine adaletli bir şekilde erişiminin sağlanması tüm çağdaş toplumlar için esastır. Okul çağındaki tüm çocukların okula erişimleri sağlandıktan sonra okul içinde bu öğrencilerin bireysel ilgi, beceri, yetenek, gereksinim, farklılıklarının vb. gözetilerek eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin

hem öğrencilerin bireysel gelişimlerinde hem de toplumsal yapının geliştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle bireysel farklılıkların okul içinde yokmuş gibi davranılarak ortalama bir eğitim öğretim hizmeti sunmak yerine bu farklılıkları kabul edip, farklılıklardan kaynaklanan etkilerin olabildiğince minimize edilerek eğitim öğretim hizmetlerinin sunulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu farklılıkların öğrencilerde bir dezavantajlılık durumu oluşturduğu aşikârdır. Öğrencilerde görülen engellilik durumları, sosyoekonomik yetersizlikler, azınlık, mültecilik, göçmenlik durumları, dilsel ve kültürel farklılıklar, ailevi farklılıklar vb. bu farklılıklardan bazılarıdır. Bu çalışmanın çıkış noktasının da tam olarak burası olduğu söylenebilir. Okulun dışında oluşan ve okul içinde de varlığını sürdüren sosyoekonomik durum, etnik köken, engellilik, cinsiyet vb. birçok unsurun neden olduğu farklılık ve eşitsizlik durumlarının okul içinde de varlığını sürdürmesi hatta pekiştirilmesinin son derece göze çarpan sosyal yapıların şekillenmesine katkıda bulunduğu, eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediği ifade edilebilir (Domina, Penner ve Penner, 2017; Johansson ve Höjer, 2012). Oysaki eğitimde fırsat eşitliği olarak yaygın bir biçimde dile getirilen kavram, tüm öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasının yanında, hepsinin mevcut potansiyellerinin gelişimine katkıda bulunmayı da amaçlamaktadır. Zira bütün çocuklar, en tabii hakları olarak, sahip oldukları farklılıklara hitap eden ve o farklılıklara saygı duyan eğitsel ortamlara ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle öğrencilerin sosyal, bireysel veya etnik özelliklerine bakılmaksızın hepsinin eğitime erişiminin sağlanmasının yanında ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim öğretim ortamlarına sahip olmaları elzemdir (Gorard, 2015; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). Dolayısıyla bu noktada kullanılması gereken kavramın fırsat eşitliği değil fırsat adaleti olduğu söylenebilir. Yani her öğrenciye benzer olanakların sağlandığı ve eşit fırsatların sunulduğu toptancı bir yaklaşım yerine, her öğrencinin bireysel gereksinim, beceri ve yeteneklerinin göz önüne alınarak eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi daha etkili bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

Günümüzde okullarda eğitimcilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, geniş yelpazedeki öğrenci gereksinimlerini karşılamaktır. Bir sınıfta, kolay öğrenen öğrencilerle birlikte öğrenme için mücadele eden öğrenciler yer almaktadır (Kirk vd., 2017). Bu bireylerin sahip oldukları özellikler bazı durumlarda dezavantaj oluşturabilmektedir. Eğitim sistemleri, dezavantajlı öğrencilerin eğitsel faaliyetlerdeki performanslarını etkileyebilecek, farklılıkları veya heterojenliği yönetme stratejilerini içeren özellikler taşımaktadır (Castejon ve Zancajo, 2015). Aksi takdirde kaliteli bir

eğitim olanağı elde edemeyen bu bireyler; daha hassas, daha kırılgan ve daha savunmasız olduklarından bu eksikliği daha fazla hissedeceklerdir (Bandyopadhyay, 2006). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltùr Örgütù-UNESCO'nun da 2030 Eğitim Eylem Planında devletlere, bütùn öğrencileri kapsayacak şekilde eğitim verilmesi, eğitim öğretim hizmetlerinden bütùn öğrencilerin adaletli bir şekilde yararlanması ve ayırım yapılmaksızın aynı ortamlarda eğitim yapılması yönündeki çağırısı göz önüne alındığında, tüm bireylere belli dönemlerde eğitim öğretim hizmeti sunan okullarda herkese eşit ve adil bir şekilde olanaklardan yararlanma imkânı tanınması esas olarak kabul edilmektedir. Eğitim öğretim hizmetlerine erişim sağlandığında ve bu süreçte verilen hizmetin niteliği arttırıldığında marjinalleşme veya dışlanma eğiliminin de azalacağı ifade edilebilir.

Bu araştırmada, eğitime erişim noktasından ilerleyerek, eğitime fiziksel olarak erişimleri sağlanan dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden ne ölçüde yararlandıkları araştırma ve tartışma konusu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle herhangi bir dezavantajı bulunmayan ve normal eğitimine devam eden bir bireye sağlanan imkânlarla erişen dezavantajlı öğrencilerin, eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanma durumları araştırılmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi dezavantajlı öğrencilerin kapsamı çok geniş olabilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sınırlarını belirlemek adına, araştırmanın gerçekteştirileceği evrende yaygın olarak bulunduğu düşünùlen, genel eğitim faaliyetleri içerisinde eğitimini sürdüren geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrenciler bu araştırmadaki dezavantajlı öğrenciler kapsamında düşünùlmüřtür. Geçici koruma statüsünde olmak ile okul sonrası çalışmak gibi eğitimsel anlamda dezavantajlılık durumlarının araştırılmaya değer görùlmesinin temel gerekçesi, bu dezavantajlılık durumlarının; onların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini etkileyebilecek kritik bir öğe olması ile açıklanabilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin eğitime erişiminde veya eğitim ile ilişkilerindeki uygulamalar, davranışlar, tutumlar, inançlara ilişkin mevcut durumun analiz edilerek tartışılması, beklenti ve sorunların ortaya konulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi önemli görùlmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi araştırma, eğitime erişim sağlandıktan sonra dezavantajlı bireylerin, özel gereksinimlerinin dikkate alınma ve eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanırken, dezavantajlılık durumlarının yarattığı engelleri minimum seviyeye indirme çabalarına odaklanmaktadır. Etnik ve kùltürel açıdan farklılıkları bulunan geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla engelle karşılaşabilecekleri, düşük akademik başarı

düzeyine sahip olabilecekleri, okul terki veya devamsızlık eğilimlerinin daha fazla olabileceğini söylemek mümkündür (Day Vines ve Day Hairston, 2005). Buradan hareketle nitelikli bir eğitimin; yoksulluk, eşitsizlik ve dezavantajlılık durumlarının etkilerinin azaltılmasında güçlü bir rolünün olduğu (Tezcan, 2012) dikkate alınarak, dezavantajlı olarak kabul edilen, dilsel ve kültürel geçmişleri farklı olan geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin devam etmekte oldukları okullarda, eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının araştırılması hedeflenmektedir.

Çalışmada, eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının araştırılması planlanan ilk dezavantajlı grup, geçici koruma statüsündeki öğrencilerdir. Çalışmanın yürütüldüğü Şanlıurfa ilinde coğrafi konum nedeniyle yoğun bir şekilde geçici koruma statüsündeki nüfus mevcuttur. Bu nüfusla ilgili göçmen, mülteci, sığınmacı vb. bir kavram karmaşası yaşanmakla birlikte Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda (2013) *geçici koruma statüsündeki birey* şeklinde tanımlanmaktadır. Bu nedenle, çalışmada bu bireyler için geçici koruma statüsündeki birey kavramı tercih edilmiştir. Ancak, hukuki anlamları farklı olsa da bir öğrencinin göçmen, mülteci, sığınmacı, geçici koruma statüsünde olmasının okul ortamında önemli bir farkının olmadığı, önemli olanın bu öğrencinin sahip olduğu sosyo-kültürel ve dilsel farklılıklarla birlikte eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın özellikle kuramsal altyapısı ve ilgili araştırmalar bölümlerinde bu kavramların da yer aldığı teorik altyapıya ve araştırmalara yer verilmiştir.

Herhangi bir sebeple bir ülkeden başka bir ülkeye göç edenlerin en fazla etkilendiği konuların başında çocuk ve gençlerin eğitimleri gelmektedir (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017). Bu bireyler, eğitim olanaklarından yoksun kaldıkları zaman, çocuk işçiliğine, erken yaşlarda evlenmeye, radikal gruplara yönelmeye daha eğilimlidirler (Watkins ve Zyck, 2014). Eğitim kurumları bu noktada işlevsel bir şekilde bu bireylerin eğitilmelerinde rol oynayarak, onların hem kendileri için gereken donanıma sahip olmalarını hem de toplum için risk oluşturmamalarını sağlar (Beste, 2015). Türkiye özelinde kamplarda veya kamp dışında eğitime başlayan geçici koruma statüsündeki bireyler, geçici eğitim merkezlerinde, geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasından sonra da örgün eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim hayatlarını sürdürmektedirler (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017). Burada Türkiye'nin ilk kez bu kadar yoğun şekilde yabancı nüfusla karşılaştığı, mevcut bir birikiminin olmadığı ancak her geçen gün bu anlamda iyileşmelerin yapıldığını söylemek mümkündür. Bugün, geçici koruma

statüsündeki çocuklar, tüm vatandaşların devam ettiği ilkokullara, ortaokullara, liselere kayıt yaptırabilmektedirler. İşte, çalışmanın bu boyutundaki sorun bu noktada ortaya çıkmaktadır. Anadilleri, kültürel birikimleri, yaşamışlıkları vb. farklı olan bu öğrenciler devam ettikleri okullarda birtakım engellerle karşılaşabilmektedirler. Mevcut uygulamalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde bu bireylerin devam ettikleri okullarda eğitime erişim noktasında bazı eksikliklerle karşılaşabilecekleri, problemlerin yaşanabileceği, beklentilerinin farklılaşabileceği öngörülebilir. Bu araştırmada ilk olarak dezavantajlı gruplardan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin, diğer öğrencilerle birlikte devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, onlara sağlanan destekler, yaşanan sorunlar, etkili uygulamalar ve beklentiler araştırılmış, okul paydaşlarının (okul yöneticisi, öğretmen, veli, öğrenci) görüşleri alınarak kapsamlı ve derinlemesine bir analiz yapmak hedeflenmiştir.

Araştırmada eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının araştırılması planlanan ikinci dezavantajlı grup ise, eğitime devam edip okul sonrası çalışan öğrencilerdir. Çalışan çocuklar veya çocuk işçiliği, gelişmekte olan ülkelerde daha yaygın olmakla birlikte dünya genelinde önemli bir sorun olarak görülmektedir (Adeoti, Coster ve Gbolagun, 2013; Tunçcan, 2012). Bu sorun daha çok yoksulluk, işsizlik, eğitim olanaklarının yetersizliği, gelenekler, hızlı ve çarpık kentleşme, nüfus, işverenlerin çocuk işgücü talebi gibi faktörler nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Siddigi ve Patrinos, 1995). Çalışma hayatındaki mevzuat eksiklikleri, denetimsizlik (Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel, 2015), iç göç, çocuğun çalışmasının toplumun kültüründe yer alması gibi faktörler de bu durumu tetiklemektedir (Erbay, 2013; Tor, 2010). Sonuçta, milyonlarca çocuk fiziksel, zihinsel, eğitsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerine zarar veren ulusal ve uluslararası normlara uygun olmayan koşullarda çalışmaktadır (Gülçubuk, 2012). Daha oyun ve okul çağındaki çocuklar bazen okul sonrası zamanlarında, bazen de okuldan uzaklaşarak düşük ücretlerle çalışmaktadırlar. Bu durum, çocuğun eğitsel faaliyetlerden daha az yararlanmasına neden olmakta, gelecekteki meslek yaşamına ilişkin vasıf düzeyini etkilemekte, bir kısır döngünün devamına neden olmaktadır (Lordoğlu, 2017; Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel, 2015; Sevinç ve Sevinç, 2012; Görücü ve Akbıyık, 2010; Emerson ve Souza, 2007). Bu bilgilerden hareketle araştırmada ikinci olarak dezavantajlı gruplardan okul sonrası çalışan öğrencilerin, okullarındaki eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, onlara sağlanan destekler, yaşanan sorunlar, etkili uygulamalar ve beklentiler

araştırılmış, okul paydaşlarının görüşleri alınarak kapsamlı ve derinlemesine bir analiz yapmak hedeflenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Dezavantajlı grupların yaşam kalitesi, istihdam, sağlık, eğitim, barınma vb. konularda farklı ihtiyaç, beklenti ve sorunlarının olabileceği alanyazında dile getirilmektedir. Buradan hareketle dezavantajlı öğrencilerin eğitim ile ilişkileri bu araştırmada araştırılmaya değer görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının okul paydaşlarının görüşlerine göre incelenmesidir.

## **1.3. Araştırmanın Problemi**

Bu araştırmanın problemi, dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarıdır. Bu temel problemin ardından aşağıda birinci ve ikinci çalışmalara ilişkin alt problemlere yer verilmiştir.

### **1.3.1. Alt problemler**

Birinci çalışmanın birinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumuna ilişkin okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir:

- a. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bir okulda eğitim öğretim hizmeti almalarının, eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumlu ve olumsuz yönde etkilemesine ilişkin okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?
- b. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sağlanan desteklerle ilgili okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?
- c. Okul paydaşlarının görüşlerine göre, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okulun sunduğu eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları konusunda ne tür sorunlar bulunmaktadır?



d. Okul paydaşlarının görüşlerine göre, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmalarına yönelik gerçekleştirilmekte olan iyi uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?

e. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik okulun sunduğu eğitim öğretim hizmetlerinden, daha etkili bir biçimde yararlanılabilmesi için okul paydaşlarının beklentileri nelerdir?

Birinci çalışmanın ikinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumuna ilişkin okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir:

a. Okul sonrası çalışan öğrencilerin bir okulda eğitim öğretim hizmeti almalarının, eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumlu ve olumsuz yönde etkilemesine ilişkin okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?

b. Okul sonrası çalışan öğrencilere sağlanan desteklerle ilgili okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?

c. Okul paydaşlarının görüşlerine göre, okul sonrası çalışan öğrencilerin okulun sunduğu eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları konusunda ne tür sorunlar bulunmaktadır?

d. Okul paydaşlarının görüşlerine göre, okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmalarına yönelik gerçekleştirilmekte olan iyi uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?

e. Okul sonrası çalışan öğrencilere yönelik okulun sunduğu eğitim öğretim hizmetlerinden, daha etkili bir biçimde yararlanılabilmesi için okul paydaşlarının beklentileri nelerdir?

İkinci çalışmanın birinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu kapsamda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

a. Geçici koruma statüsündeki öğrenci görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve ailenin ortalama geliri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İkinci çalışmanın ikinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu kapsamda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

a. Okul sonrası çalışan öğrencilerin görüşleri sınıf düzeyi, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve ailenin ortalama geliri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### 1.4.Araştırmanın Önemi

Eğitim, en temel insan haklarından biridir ve tüm bireylerin bu haktan eşit şekilde yararlanması esastır. Ancak, tüm insanların eğitime erişimlerinin aynı düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Zira bazı insanların çeşitli farklılıkları nedeniyle eğitime erişimleri daha zor olabilmektedir. Yapısal ve konumsal olarak farklılıkları olan bu bireylerin farklı eğitimsel ihtiyaçlara sahip olmalarından dolayı, bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı araştırılmaya değer görülmektedir.

Bu araştırmaya, dezavantajlı öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerine yönelik etkileri, onlara sağlanan destekleri, karşılaşılan sorunları, çözüm önerilerini, iyi uygulamaları ve beklentileri incelemeyi konu edinmektedir. Dezavantajlı grupların kapsamında kadın, yaşlı, çocuk, azınlık, engelli vb. geniş bir kitle yer almakla beraber bu grupların dezavantajlılık durumlarının ve önceliklerinin ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye değişebileceği söylenebilir. Bu nedenle çalışmanın kapsamına, eğitim yönetimi alanı ile ilişkili olması ve nispeten çalışmanın gerçekleştirileceği evrende daha yaygın olarak bulunan, devam ettikleri okullarda dezavantajlı olduğu düşünülen geçici koruma statüsündeki öğrenciler ve okul sonrası çalışan öğrenciler dâhil edilmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda karşılaştıkları uygulamaların, problemlerin, davranışların, tutumların vb. bu bireylerin eğitim hayatlarını etkilemekle kalmayıp onların kişiliklerini, sosyal gelişimlerini ve ruh sağlıklarını etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının araştırılmaya değer görülmesinin temel nedeni; eğitimin insan yaşamındaki rolünün önemidir. Şüphesiz ki eğitim, bir bireyin kendini ifade etmesi, hakkını araması, sosyal ilişkilerini güçlendirilmesi, belirli bir yaşam kalitesi elde etmesi gibi hususlarda önemli bir rol üstlenmektedir. Buradan hareketle daha fazla ve daha iyi eğitim, özellikle dezavantajlı bireylerin bireysel ve sosyal gelişiminde daha güçlü bir etki göstererek kendilerini ifade etmeleri, haklarını aramaları, sosyalleşmeleri, yaşam kalitelerinin artması gibi hususlarda kritik bir öge olarak düşünülmektedir.

Sosyal bilimler alan yazınında dezavantajlı gruplarla ilgili bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda, bu grupların sorunlarından birinin de eğitim olduğu genel olarak ifade edilmektedir. Ancak eğitim bilimleri alanyazında bu grupların eğitime erişimleri ile bazı çalışmalar yer almakla birlikte; erişim sağlandıktan sonra eğitim ile ilişkileri, eğitsel sorunları ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, hem spesifik olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmalarıyla ilgili olması hem de geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrenciler gibi eğitimsel açıdan dezavantajlı olan iki grubu birlikte konu edinmesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili olarak; bu öğrencilerin, eğitim öğretim faaliyetlerinde bilişsel, sosyal ve davranışsal gelişimlerinin farklılaşabileceği, daha farklı bir gelişim kaydedebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin eğitsel yörüngeleri üzerinde etkili olan eğitim faaliyetlerinin niteliğini araştırmak önemli ve değerli görülmektedir. Etnik farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerini nasıl etkilediğinin, bu farklılığın beraberinde getirdiği kültürel farklılıkların eğitsel faaliyetleri nasıl etkilediğinin, daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde incelenmesinin literatüre katkısı önemli görülmektedir.

Okul sonrası çalışan öğrenciler, eğitim faaliyetlerine yeterince katılmadıkları için okul başarıları düşmekte, uyum sorunu yaşamakta, okula ilgileri azalmakta ve okulu terk edebilmektedirler (Fazlıoğlu, 2014). Bu öğrencilerin eğitime erişim noktasında problemler yaşadıkları bazı çalışmalarda ifade edilmekle birlikte, aldıkları eğitimin niteliği ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada okul sonrası çalışan öğrencilerle ilgili eğitime fiziksel olarak erişimden ziyade, devam ettikleri okullarda yararlandıkları eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, onlara sağlanan destekler, yaşanan sorunlar, çözüm önerileri, iyi uygulamalar ve beklentilerin incelenmesinin alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Dil farklılıklarından kaynaklı olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerle yapılan anketler ve bu öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmeler tercüman aracılığıyla

gerçekleştirilmiştir. Bu durum, araştırmanın geçici koruma statüsü ile ilgili boyutu için bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir.

Birinci çalışmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde, geçici koruma statüsünde ve okul sonrası çalışan öğrencisi bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan yönetici, öğretmen ve bu durumda çocuğu bulunan velilerle,

İkinci çalışmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde, eğitimine devam eden geçici koruma statüsünde veya okul sonrası çalışan ortaokul öğrencileriyle,

Birinci çalışma görüşme tekniğiyle,

İkinci çalışma ise anket tekniğiyle,

sınırlıdır.

## 1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

Katılımcı olarak yer alan okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin araştırmanın amacı doğrultusunda görüş bildirebilecek deneyime sahip oldukları,

Birinci çalışmadaki çalışma grubunu oluşturan yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerini samimi ve doğru bir şekilde ifade ettikleri,

İkinci çalışmadaki örnekleme oluşturan öğrencilerin anketleri samimi ve doğru bir şekilde doldurdıkları,

varsayılmaktadır.

## 1.7. Tanımlar

**Çalışan Çocuk:** Zihinsel ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkilemeyecek, uzun süreli olmayan, ebeveynlerinin kontrolünde, hane halkına yardım şeklindeki ve eğitim öğretim hayatlarını aksatmayacak işlerde yer alan çocuklar çalışan çocuklar (working children) olarak tanımlanmaktadır (Krauss, 2016).

**Çocuk İşçiliği:** Çocukların çocukluklarını yaşamalarını engelleyen, mevcut potansiyellerinin gelişmesine engel olan ve potansiyellerini kullanamamalarına neden

olan, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek işlerde yer almaları durumu (child labour) olarak tanımlanmaktadır (Uluslararası Çalışma Örgütü-ILO, 2019).

**Dezavantajlı Grup:** Sosyoekonomik açıdan daha düşük düzeyde, yaşam kalitesi düşük, öznel dayanıklılıkları ve gelişme potansiyelleri zayıf, kendi beceri ve yetenekleri ile normal standartlara ulaşmakta güçlük çeken özel sosyal gruplardır (Hong, 2004). Dezavantajlı grupların kapsamında kadın, yaşlı, çocuk, azınlık, engelli vb. geniş bir kitlenin yer aldığını söylemek mümkündür (UNESCO, 1998).

**Geçici Koruma Statüsü:** Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak bir başka ülkenin sınırlarına gelen veya sınırlarını geçen yabancılara sağlanan statüsüdür (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sırasıyla geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. Dezavantajlı Gruplar

Dezavantajlı gruplar, sosyoekonomik açıdan daha düşük düzeyde, yaşam kaliteleri düşük, öznel dayanıklılıkları ve gelişme potansiyelleri zayıf, kendi beceri ve yetenekleri ile normal standartlara ulaşmakta güçlük çeken özel sosyal gruplardır (Hong, 2004). Dezavantajlı grupların kapsamında kadın, yaşlı, çocuk, azınlık, engelli vb. geniş bir kitle yer almakla beraber bu grupların dezavantajlılık durumlarının ve önceliklerinin ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye değişebileceğini söylemek mümkündür. Toplumsal hayata entegrasyonları daha düşük olan (UNESCO, 1998) bu grupların yaşam kalitesi, istihdam, sağlık, eğitim, barınma vb. birçok sorununun da mevcut olduğu bilinmektedir (Altuntaş, 2016). Bu araştırmada eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının araştırılması planlanan ilk dezavantajlı grup geçici koruma statüsündeki öğrenciler, diğer dezavantajlı grup ise, eğitimine devam edip okul sonrası çalışan öğrencilerdir.

#### 2.2. Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler

Araştırmada inceleme konusu olan ilk dezavantajlı grup geçici koruma statüsündeki öğrencilerdir. İlgili literatür incelendiğinde geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili kavramsal bir birliğin olmadığı; mülteci, göçmen, sığınmacı ve geçici

koruma statüsündeki birey kavramlarının iç içe geçtiği ve sık sık birbirlerinin yerine kullanıldığı tespit edilmiştir (bkz. Börü ve Boyacı, 2016; Ereş, 2015; Ertaş ve Çiftçi Kırış, 2017; Gün, Yıldız ve Güvendik, 2017; Mercan Uzun ve Bütün, 2016). Bu nedenle öncelikle bu kavramlara ilişkin tanımlamaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. İlk olarak mülteci kavramı incelenecek olursa, Birleşmiş Milletler 1951’de Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşmede mülteci kavramını;

*...ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından, haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi...*

olarak tanımlanmıştır. Bu durumda mültecilerin uluslararası hukuk tarafından korunduğu ve kendilerine sağlanan haklarının olduğunu söylemek mümkündür. Göçmenler ise doğrudan bir zulüm veya ölüm tehdidi nedeniyle değil de daha iyi olanaklar elde etmek veya aile birleşimi gibi nedenlerle bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden bireylerdir. Göçmenlerin mülteciler gibi kendi ülkelerine dönme konusunda bir engelleri bulunmamaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği-UNHCR, 2016). Göçmenler, vatandaşı oldukları ülkelerin korumasından yararlanmaya devam ederken daha iyi yaşam standartları için başka bir ülkeye göç ederler (Kaya ve Yılmaz Eren, 2015). Devletler, uluslararası ve ulusal mevzuatta yer alan hukuki düzenlemeler ve normlara göre göçmen ve mültecilerle ilgilendiklerinden bu iki kavram arasındaki fark önemlidir (UNHCR, 2016). Dolayısıyla mültecilerin kendi özel durumları nedeniyle kendilerine yönelik hukuki düzenlemelere ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bir diğer kavram sığınmacı kavramıdır. Sığınmacı, mülteci statüsü almak üzere başvurusunu yapmış ancak başvurusu henüz karara bağlanmamış bireyler için geçici olarak kullanılan bir kavramdır (Kaya ve Yılmaz Eren, 2015). Bu teze konu olan geçici koruma statüsü ise 1990’lı yıllarda eski Yugoslavya, Kosova ve diğer bölgelerde yaşanan çatışmalarla birlikte Avrupa hukukuna giren bir kavramdır. O bölgelerde yaşanan çatışmalar nedeniyle yerlerinden edilerek kitlesel göç hareketleri ile o güne kadar geçerli olan mülteci hukuku ile gelen insanların tek tek araştırılmayacağı anlaşılınca yeni bir kabul sistemi oluşturulmuştur (Council Directive of European Union, 2001).

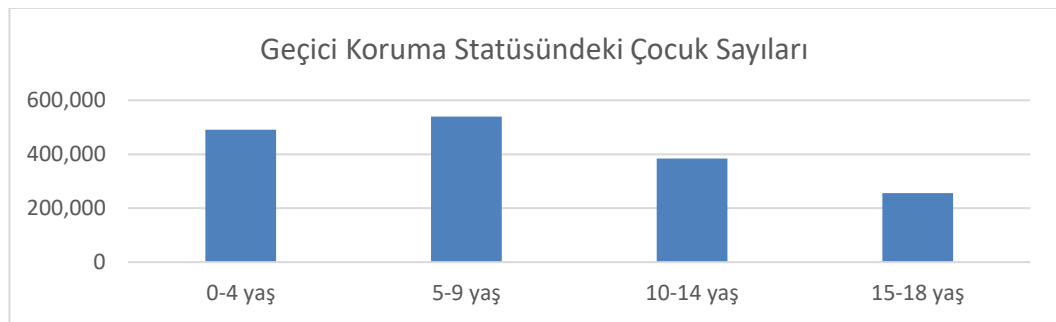
Geçici koruma statüsü olarak ifade edilen bu kabul sistemi ile ilgili olarak devletlerin kendi öznel mekanizmalarını geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin ABD’de de ülkesinde süren çatışmalar, çevresel afetler vb. sıra dışı ve geçici sebepler nedeniyle ülkesine döndüğünde kişisel güvenliği ciddi manada tehlike altında bulunacak olan yabancı ülkelerin vatandaşlarına yönelik tanınan bir kabul sistemi, Avrupa Birliği ülkelerinde ya sığınma başvurusu yapan bireylerin prosedürleri devam ederken ifade edilen bir tanımlama biçimi ya da kitlesel olarak Avrupa’ya yerleşmek isteyen bireylerle ilgili bir tanımlama biçimidir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü-GİGM, 2020). Son yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte benzer gerekçelerle kitlesel olarak Türkiye’ye gelen bireylere de tanınan geçici koruma statüsü, yasal bir statü olarak Türk hukukunda da ifade edilmiştir. Bu statü, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda (2013), “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir.” şeklinde ifade edilen maddeyle açıklanmıştır. Geçici koruma, kitlesel akınların olduğu durumlarda acil çözümler bulmak üzere geliştirilen bir koruma biçimidir. Devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde kitleler halinde ülke sınırlarına gelen insanlara, bireysel statü belirleme işlemleri ile zaman kaybetmeden, uygulanan tamamlayıcı ve pratik bir çözüm yoludur. Avrupa Birliğinde bu korumanın süresi bir yıl olup en fazla bir yıl daha uzatılabilmektedir (GİGM, 2020).

Tanımlamalardan anlaşılacağı üzere mülteci, göçmen, sığınmacı ve geçici koruma statüsü kavramlarının hukuki manada birbirinden farklı olduğu aşikârdır. Ancak hukuki statüsü ne olursa olsun küreselleşen dünyada farklı dil, kültür, deneyim, algı vb. özelliklere sahip öğrencilerin aynı eğitsel ortamda buldukları yaygın bir şekilde görülmektedir. Bir eğitim ortamında bu durumdaki öğrencilerin yasal statülerinden çok eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri, bu faaliyetlerden yararlanma durumları, yaşanan sorunlar gibi hususların eğitsel açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma boyunca mülteci, göçmen, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim durumları ile ilgili kaynaklardan yararlanılmış, ancak kavramsal birliği sağlama açısından ve yasal olarak tanımlanan sıfat olarak “Geçici Koruma Statüsü” daha çok tercih edilmiştir.

Türkiye, bulunduğu coğrafi konumun da etkisiyle çok yoğun olmasa da her dönem göç almıştır. Cumhuriyet sonrası dönemde, 1923 yılındaki Türk-Yunan mübadelesinde Yunanistan’dan, 1924, 1936 ve 1953 yıllarında imzalanan anlaşmalarla



Yugoslavya ve Makedonya'dan, 1989 yılına kadar Bulgaristan'dan, 1923-1945 yılları arasında Romanya'dan, 1950'de Doğu Türkistan'ın Çin tarafından işgali ile Doğu Türkistan'dan, 2. Dünya savaşı ile birlikte Doğu lejyonları olarak adlandırılan Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Azerbaycan, Dağıstan ve Çeçenistan'dan, 1979 İran devrimi sonrası İran'dan, 1980'li yıllarda Sovyet-Afgan savaşı nedeniyle Afganistan'dan, 1988 yılında yaşanan Halepçe katliamı sonrası ve 1991 yılındaki Körfez savaşı nedeniyle Irak'tan, 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan, 1999 yılında Kosova'dan, 2001 yılında Makedonya'dan yüzbinlerce insan Türkiye'ye göç etmiştir. Son olarak da 2011 yılından itibaren Suriye'de yaşanan çatışmalardan dolayı milyonlarca insan göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye, her ne kadar önceki dönemlerde de göç deneyimine sahip olsa da bu kadar yoğun bir göç kitlesiyle ilk defa karşılaşmaktadır. Türkiye, yaklaşık 3.6 milyon Suriyeli vatandaşa ev sahipliği yapmış ve bu insanları tanımlamak üzere geçici koruma statüsü şeklindeki kabul sistemini kullanmıştır (GİGM, 2020). Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde, göç ederek farklı bir ülkeye gelen bireylerin acil ve temel ihtiyaçlarının karşılanması kaçınılmazdır. Bu temel ihtiyaçların en önemlilerinden biri eğitim ihtiyacıdır. Emin (2016), Suriye'de doğup Türkiye'de büyüyen veya Türkiye'de doğup büyüyen okul çağına gelmiş yüzbinlerce çocuğun söz konusu olduğu, bunun da Türkiye'nin geçici koruma statüsündeki çocuklara yönelik uzun vadeli politikalar geliştirmesini gerekli kıldığını ifade etmektedir. Aşağıdaki grafikte de bu gerekliliği gösteren geçici koruma statüsündeki çocuk sayıları verilmiştir.



Grafik 1. Geçici Koruma Statüsündeki Çocuk Sayıları (GİGM, 2020)

Son verilere göre Türkiye'de bulunan 3,6 milyon geçici koruma statüsündeki nüfusun yaklaşık yarısının 18 yaş altı çocuklardan oluştuğu grafikte görülmektedir. Kitleli olarak geçici koruma statüsüyle Suriye'den gelen göçmenlere, ilk etapta tahsis edilen Geçici Barınma Merkezlerinde çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak üzere

“Geçici Eğitim Merkezleri” hizmet vermeye başlamıştır. Eğitim dili Arapça olan bu merkezlerin büyük bir bölümü zamanla kapatılmıştır. 2014 yılından itibaren de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgeyle geçici koruma statüsündeki bireylerin normal okullara kayıt yapabilmelerinin önü açılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2014). 2016 yılından beri Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kısaltılmış ismiyle PIKTES projesi 26 ilde uygulanmaya başlamış, Türkiye'deki Geçici Koruma Altındaki çocukların eğitime erişimleri ve sosyal uyumlarının sağlanması amaçlanmıştır (PIKTES, 2020).

Araştırmalar, etnik kökenleri farklı olan öğrencilerin yerli öğrencilere kıyasla eğitsel faaliyetlerde dezavantajlı konumda olduğunu göstermektedir (bkz. Heath, Rothon ve Kilpi, 2008; Alba, Sloan ve Sperling, 2011). Bu öğrencilerin sahip oldukları sosyoekonomik durumlar, dilsel ve kültürel farklılıkların etkisiyle daha düşük düzeydeki eğitim seviyelerinde kalmalarından dolayı eğitsel dezavantajlı gruplar kapsamına dâhil edilmeleri de mümkündür (Driessen, 2017). Özellikle, okul öncesi eğitimde ve temel eğitimin ilk yıllarında, öğrencilerin hazırbulunuşluğu bağlamında bu öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir farklılığın olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Dicks ve Lancee, 2018; bkz. Biedinger, Becker ve Rohling, 2008). Daha da önemlisi bu dezavantajlı durumun kilitleyici bir etkiye sahip olabileceğidir. Yani diğer öğrencilere göre henüz onlarla aynı seviyede olmayan, geçmiş yaşantısı ve ihtiyaçları farklı olan bu öğrencilerin dezavantajlılık durumları kalıcı olabilmekte ve diğer öğrencilere göre daha düşük performansa ve çıktılara sahip olabilmektedirler (Heckman, 2006). Bu kilitlenmenin etkileri genellikle birikimli olarak artabilir ki bu durum sosyolojide *Matthew Etkisi* olarak adlandırılmaktadır (Dicks ve Lancee, 2018). 1968 yılında sosyolog Robert K. Merton tarafından ortaya atılan Matthew etkisi kavramı; sosyal alanda herhangi bir dezavantajlılık veya avantajlılık durumunun etkisini gittikçe attıracağını ifade eden sosyolojik bir terimdir. Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik vb. çoğu sosyal alanda yaşanabilecek bir durumdur (Bonoli, Cantillon ve Lancker, 2017). Bu bilgiden yola çıkarak dezavantajlı bir grup olarak Matthew etkisiyle karşılaşma olasılıkları yüksek olan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin hikâyelerinde, göçün bir kırılma noktası olduğu söylenebilir.

### 2.2.1. Göç

Göç olgusu, geçmiş dönemlerde de yaşanmakla birlikte günümüzün küreselleşen dünyasında hassas bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın pek çok yerinde insanlar sosyal, siyasal, ekonomik vb. farklı nedenlerle bir ülkeden başka bir ülkeye göç etmektedirler (Pecoud ve Guchteneire, 2005; Portera, 2011). Bu göç hareketliliği, daha fazla etkileşime, daha fazla bağımlılığa neden olurken bireylerin yaşamını da doğrudan etkilemektedir (Portera, 2011). Türkiye de bulunduğu coğrafi konum itibarıyla, tarih boyunca göç olgusuyla içiçe olan bir ülkedir. Yakın tarih incelendiğinde dönemsel olarak dalgalanmalarla birlikte yavaş bir seyirde gerçekleştiği söylenebilir. Ancak son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik karışıklıklar başta olmak üzere çeşitli nedenlerden dolayı Türkiye'ye ve Türkiye üzerinden gelişmiş ülkelere doğru daha büyük çapta bir göç hareketliliğinin yaşandığı ve hala da yaşanmakta olduğu görülmektedir. Özellikle Afganistan, Irak, İran, Özbekistan, Türkmenistan ve Suriye gibi ülkelere gelen (İçduygu, 2012) göçlerin genelde ekonomik nedenler, iç savaşlar, terör olayları, daha iyi yaşam şartlarına erişme isteği gibi nedenlerle gerçekleştiği bilinmektedir (Ereş, 2015). Böyle bir konjonktürde hem göç veren hem de göç alan ülkelerin göçmen hakları, beyin göçü, göçmenlerin entegrasyonu vb. birçok durumla karşılaşmaları ve birtakım değişikliklere ihtiyaç duymaları olasıdır (Valdes, 2009). Eğitim sistemlerinin de bu değişikliklerden derinden etkilenen sistemlerin başında geldiği (Portera, 2011) göz önüne alınırsa göç ve eğitim ilişkisine değinmenin yararlı olacağını söylemek mümkündür.

### 2.2.2. Göç ve eğitim

Eğitsel faaliyetlerin giderek küreselleşen doğası, dünya genelinde yaşanan küreselleşmenin bir parçasıdır (Robertson, 2013). Artık günümüzde etnik kökeni farklı çocuklar başta ABD ve Avrupa'da olmak üzere birçok ülkedeki okullarda, azımsanamayacak oranlarda eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar (Arzubiaga, Nogueron ve Sullivan, 2009; Bravo Moreno, 2009). Bu oranlar ülkeden ülkeye ve zamana bağlı olarak değişse de değişmeyen bir gerçek vardır ki o da bu öğrencilerin buldukları ülkenin eğitim sistemine ve yapısına olan etkileridir (Bravo Moreno, 2009). Göç hareketleriyle birlikte ev sahibi ülkeler, dilsel ve kültürel farklılıkları bulunan bu çocuklara yönelik kaliteli bir eğitim sunma zorluğu ile karşı karşıya kalmakta, bir yandan kendi resmi dillerinde eğitim verirken diğer yanda da onların

anadillerinde eğitim vermenin veya verememenin güçlüğünü yaşamaktadırlar. Buradaki problem, Wiley (2006)'nın da ifade ettiğii gibi bu bireylerin sosyal, siyasal ve ekonomik katılımlarını sağlayacak bir eğitim ile anadillerinin gelişimini sağlayacak bir eğitsel hedeflerin birbirine bağımlı olmakla birlikte aynı şey olmadığıdır (Valdes, 2009). Kaliteli bir eğitim tüm çocukların hakkıdır, bu öğrencilerin de ana dillerinin canlı tutulması ve buldukları ülkenin dilini öğrenmelerinin yanında, sözel ve sayısal becerilerinin geliştirilerek, toplumun aktif ve eğitilmiş birer parçası olmaları gerekmektedir. Bu da sınıf ve okulda bu öğrencilerin etkinliklere katılarak aktifleşmeleriyle başlayan bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin sadece ne öğrendikleri değil, toplumdaki ödev ve sorumluluklarının farkında olacakları demokratik bir okul iklimi de önemli bir öğe olarak görülmektedir (Gundara, 2011). Ayrıca sınırlar arasındaki geçişliliğii ekonomik, sosyal, kültürel bağlantıların yoğunlaşmasına katkıda bulunduğii göz önüne alınırsa kaliteli bir eğitimin, geleceğii dünyasında önemli bir rolü olduğii söylenebilir (Robertson, 2013). Günümüzün dünyasında bölünmelerden ziyade yeni dostluklar geliştirilebileceğii, daha kapsayıcı politikalar için neler yapılabileceğii değerlendirilmelidir (Gundara, 2011). Bu noktadaki en önemli aracın eğitim ve eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiğii okullar olduğunu söylemek mümkündür.

Her öğrencinin olduğii gibi etnik kökeni farklı öğrencilerin de dilsel, sosyal, kültürel ve akademik gelişimlerinde en önemli katkıyı yapan unsurlardan biri okuldur. Öğrencilerin okulda akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimleri, onların karakterlerinin şekillenmesine, yeni fırsatlar aralamalarına, yollarının önündeki bariyerlerin kaldırılmasına hizmet eder (Suarez Orozco ve Gaytan, 2010). Bu öğrencilerin özellikle kamu okullarındaki eğitsel faaliyetlerde birtakım önemli güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Yaşadıkları ekonomik yetersizliklerle birlikte akademik zorluklarla da karşılaştınca erken yaşlarda okul terki ve çalışma eğilimine sahip olmaktadır (Erisman ve Looney, 2007). Ayrıca, yaygın olarak eğitimsel hazır bulunuşluk veya yeterlilik düzeylerinin düşük olması, eğitimsel faaliyetlerde bazı engellerle karşılaşmaları, sosyal olarak ihmal edilmiş olmaları, ailelerinin uzun süreler ayrı yaşama durumunda kalması, hatta bazen özel eğitime gereksinimi olan birey şeklinde etiketlenmeleri gibi durumlar yaşanmaktadır. İçinde buldukları psikolojik durum da göz ardı edilmemesi gereken başka bir boyuttur (Arzubiaga vd., 2009). Bu nedenlerden dolayı, bu öğrencilerin eğitim faaliyetlerindeki başarısını engelleyen ve başarılarına yardımcı olan faktörlerin araştırılması, tespit edilmesi ve çözümlerinin

sağlanması önemli bir konu olarak görülmekte, dünya genelinde birçok araştırmacı veya bilim insanı bu konu ile ilgili çalışmalar yapmaktadır (Foner, 2010).

### 2.2.3. Dünyada göç ve eğitim ilişkisi

Etnik kökeni farklı bireylerin eğitimleri başta ABD olmak üzere dünyanın pek çok yerinde önemli bir kamu sorunu olarak kabul edilmektedir. Bu öğrencilerin sayıları okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite dönemlerinde azımsanamayacak düzeydedir. Bu nedenle her seviyedeki okullarda etnik ve kültürel farklılıkların etkisiyle bir değişim yaşanmaktadır. Bu öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunları tartışmak ve bu sorunların çözümüne katkıda bulunmak amacıyla önemli araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmalarda bu öğrencilerin eğitim olanaklarının iyileştirilmesi göç, dil ve kültür bağlamında ele alınmaktadır. Öğrencilerin bireysel ve aile özellikleri ile ilgili faktörlerin dışında dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan faktörlerin oluşturduğu olumsuz durumların etkilerinin azaltılması hedeflenmektedir. Bu noktadaki yaygın kanaat, göçmen öğrencilerin buldukları ülkede kullanılan dili öğrenmelerini sağlayacak ve bu konudaki yetkinliklerini geliştirecek dil eğitimi faaliyetlerine öncelik verilmesidir. Okul hayatında da yaşanabilecek düşük akademik başarı durumlarında ise erişimlerinin kolaylıkla sağlanabileceği destekler mevcut olmalıdır. Bunun yanında göçmen öğrencilerin anadillerini geliştirmelerine katkıda bulunacak eğitsel faaliyetler yapılmalıdır. Öğrencilerin anadillerini geliştirmelerinin akademik ve sosyal yaşantılarına yapacağı olumlu katkılar bazı araştırmalarda dile getirilmektedir. Yani çift dilli eğitim olarak ifade edilen ve ABD gibi birçok ülkede uygulanan bu modelin öğrencilerin gelişimlerine yarar sağladığı ifade eden görüşler mevcuttur. Ancak göçmen öğrencilerin eğitim hayatlarını ve akademik başarılarını etkileyen çok sayıda faktör ve ilişkiler ağı göz önüne alındığında, bu öğrencilerin sorunlarını çözecek tek veya en iyi bir yöntemin olduğunu söylemek güçtür (Cortina, 2009). Göçmenlerin eğitsel faaliyetlere erişimleri ve eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ile ilgili olarak uluslararası literatürde genel olarak kendi potansiyelleri ve yaşatlarının gerisinde kaldıkları, bu dezavantajlılık durumunun nesiller arasında da aktarıldığı ifade edilmektedir (Meunier, Coulon, Gutierrez ve Vignolez, 2013). Çünkü bir bireyin eğitim performansının bebeklik dönemi ve erken çocukluk dönemindeki yaşantılarından, okul öncesi aldığı eğitimle ilişkisi göz önüne alındığında göç sonrası farklı bir ülkede eğitim alan öğrencilerin bu bakımdan da bir dezavantaj yaşayacakları söylenebilir (Yiu, 2011).

Bu dezavantajlılık durumlardan kaynaklı etkilerin minimuma indirgenebilmesi için etkili ve kalıcı politikalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

#### **2.2.4. Göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerine yönelik politikalar**

Eğitimin, göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonuna katkıda bulunan önemli bir faktör olduğu göz önüne alınırsa ev sahibi ülkelerin eğitim politikalarının, çoğu zaman kötü ekonomik ve sosyal koşullarda, kültürel sermayeden yoksun olan dezavantajlı göçmen öğrencilerin eğitsel kazanımlarını önemli ölçüde etkileyebileceği söylenebilir (Shapira, 2010). Bu nedenle çağdaş eğitim sahnesini daha iyi anlamak için öğrencilerin dil çeşitliliğine yönelik eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Wiley ve Lee, 2009). Bu politikalar, farklı bölgelerde farklı modellerde gerçekleşebilmektedir. Avrupa'daki modeller incelendiğinde, modelleri beş başlık altında toplamak mümkündür (European Commission, 2013):

*Kapsamlı destek modeli:* Bu modelin uygulandığı ülkelerde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için sürekli destek sağlanır. Öğrencilerin eğitim öğretim düzeylerini arttırmak için çalışmalar yapılır. Ebeveynlerle ve yakın çevreyle işbirliği yapılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin daha verimli ve etkili olması hedeflenir. Kültürlerarası eğitim veya kültürlerarası öğrenme bu ülkelerde temeldedir. Kültürlerarası etkinlikler yoluyla okulun tüm paydaşlarının da desteğiyle olumlu bir okul iklimi oluşturulmak hedeflenir. Danimarka ve İsveç bu ülkelere örnek verilebilir.

*Sistemik olmayan destek modeli:* Bu modelin uygulandığı ülkelerde sistemli bir desteğin sağlandığını söylemek güçtür. Bu ülkelerde ulusal düzeyde açıkça ifade edilmiş bir politika mevcut değildir. Ülkeye yeni gelen göçmen öğrencilere yönelik entegrasyonu sağlamayı amaçlayan bazı uygulamalar vardır ancak bunların etkili bir şekilde uygulanmadığı söylenebilir. Göçmen öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetleri çoğunlukla yerel ölçekte, okul seviyesinde veya yerel toplulukların etkinliğine bırakılmıştır. İtalya ve Yunanistan bu ülkelere örnek verilebilir.

*Telaflı edici destek modeli:* Bu modelin uygulandığı ülkelerde sağlanan destek daha çok akademiktir. Erken yaşlarda etkin bir izleme veya yetenek takibi gelişmemiştir. Büyük göçmen gruplarına yönelik ülkenin dili ve göçmenlerin ana dilleri ile eğitimler yapılır. Ebeveynler okulla işbirliği yapmaya teşvik edilir. Sağlanan destekler göçmen öğrenciler

ile diğer öğrenciler arasındaki dezavantajlılık durumunu azaltmaya yöneliktir. Bu ülkelere Belçika ve Avusturya örnek verilebilir.

*Entegrasyon modeli:* Bu modelin uygulandığı ülkelerde eğitim öğretim faaliyetlerinin ilk yıllarında dil desteği odak noktası değildir. Sonraki eğitim sürecinde ülkedeki anadil veya İngilizce sürekli olarak sunulur. Bu ülkelerdeki eğitim sistemleri özellikle yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitsel hazırbulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi ve ihtiyaçlara göre destek programlarının düzenlenmesini kapsar. Bu bağlamda modelin, özellikle eğitsel gelişimi yetersiz olan öğrenciler için geliştirildiğini söylemek mümkündür. Bu modelin güçlü yönü, ebeveynler ve yerel toplulukların desteğiyle, sistematik bir şekilde kültürlerarası öğrenme, müfredatla bütünleşme, okulun günlük yaşamına katılmasının teşvik edilmesi gibi unsurların ön plana çıkmasıdır. Bu ülkelere İrlanda örnek verilebilir.

*Merkezi giriş destek modeli:* Bu modelin odak noktası, göçmen çocukların merkezi olarak kabul edilmesi ve eğitim sistemine dâhil edilmelerinde ana faktör olarak akademik desteğin sağlanmasıdır. Merkezi kabul sisteminde öncelikle öğrencilerin eğitsel hazırbulunuşluk durumları değerlendirilir. Yani mevcut eğitsel gelişim seviyesine göre karşılama programları düzenlenir. Bu ülkelerde dil desteği ve göçmen öğrencilere yardım eden topluluklar oldukça gelişmiştir. Bu ülkelere Fransa ve Lüksemburg örnek verilebilir.

ABD’de ise göçmen öğrencilerin topluma entegrasyonlarının daha başarılı bir şekilde gerçekleşmesine yönelik politikalar geliştirilmektedir. Bu politikalar onlara sadece İngilizce öğretmeyi değil daha fazla sosyal ve akademik desteği de içermektedir. Çünkü bu öğrenciler çok iyi İngilizce öğrenseler bile diğer öğrencilerin gölgesinde kalabilmektedirler (Wiley ve Lee, 2009).

Bu modeller göz önüne alındığında göçmenlerin eğitime yönelik genelgeçer faaliyetlerden ziyade hem ev sahibi ülkenin hem de göçmen toplulukların dil, tarih, kültür, sosyoekonomik durum vb. özelliklerini dikkate alan modellerin daha etkili olduğu söylenebilir.

### **2.2.5. Göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerinde dilin önemi**

Göçmen, mülteci, sığınmacı, geçici koruma statüsü vb. gruplardaki öğrenciler için bir gerçek vardır ki o da bu öğrencilerin ihtiyaçlarının diğer öğrencilerin ihtiyaçlarından

farklılaşabileceğidir. Özellikle dil yetersizliği, öğrencilerin akademik beceri ve yeteneklerini yeteri kadar gösterememelerine neden olabilir (Arnot vd., 2014). Göçmenlerin kullandıkları ana dilleri (heritage) ile akademik performans arasındaki ilişki, özellikle bu durumdaki öğrencileri olan eğitimciler için özel bir öneme sahiptir. Çünkü akademik performansı etkileyebilecek diğer öğelerin dışında, özellikle bu öğrencilerin ev sahibi ülkede konuşulan dil konusundaki yeterlilikleri, kültürel farklılıkları ve ailelerinin sosyoekonomik statüleri, diğer öğrencilere göre daha fazla akademik başarısızlık riski taşımalarına neden olmaktadır. Araştırmalar, göçmen öğrencilerin akademik başarılarında anadillerinin rolünün önemine vurgu yaparak bu hususta olumlu etkiler yaptığını, anadil yeterliği ile akademik puanlar ve daha yüksek akademik beklentiler arasında pozitif bir ilişkinin mevcut olduğunu göstermektedir (Lee ve Suarez, 2009).

Göçmen çocukların ve ailelerinin önemli dil problemlerinin olduğu, okula başlamadan önce çocukların hazır olmamaları gibi önemli bir eğitsel sorunlar yaşanmaktadır. Maalesef araştırmalar da bu farklılığın daha sonraki eğitim kademelerinde azalmadığını göstermektedir. Bu bağlamda aradaki makas açılmadan, boşluğu giderebilecek kaliteli programlara ihtiyacın olduğu söylenebilir (Haskins ve Tienda, 2011). Garcia (2005), göçmen çocukların eğitiminde yerel dilin yanı sıra anadillerinin kullanılması için de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ebeveynlerin kullanım alanı açarak, farklı anadillere sahip bir okul ortamında homojen dil yapısını kırabileceklerini, başka bir ifadeyle farklı anadile sahip göçmen öğrencilere yönelik alternatif eğitim olanaklarının sunulmasının gerekliliğini savunmaktadır. Özellikle ABD’de göçmenlere yönelik çift dilli eğitim (bilingual education) uygulamalarının, bu öğrencilerin akademik performanslarına olumlu katkılar yaptığı, sadece bununla kalmayıp onların kişisel, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimlerine de katkı yaptığını belirten araştırmalar vardır. Bu öğrencilerin sosyal hayattaki kaynaklara ve desteklere daha fazla erişim sağlayabileceklerini söylemek mümkündür (Lee ve Suarez, 2009). Bu doğrultuda dil bilimciler tarafından kanıtlanan bir gerçek şudur ki: göçmen öğrenciler için anadildeki kabiliyet ve yeterliğin ikinci dile aktarımının gerçekleşmesi halinde okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Lee ve Suarez, 2009; Genesee, Lindholm Leary, Saunders ve Christian, 2006; August ve Shanahan, 2006). Anadildeki spesifik özelliklerin kazanılması ikinci dildeki okuryazarlık gelişimini etkileyebilmektedir (Lee ve Suarez, 2009; Genesee vd., 2006). Özellikle, ebeveynlerin buldukları ülkelerde kullanılan dili kullanmamaları ve kendi anadillerini kullanmaları



durumunda okuldaki eğitsel faaliyetlerde çift dilli eğitimin olumlu etkiler yaptığı söylenebilir. Bu bulguların aksine anadil yetkinliği ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Mouw ve Xei (1999), tarafından gerçekleştirilen araştırmada çift dilli konuşmak ile tek dil konuşma arasında akademik başarıya etki anlamında kayda değer bir farklılaşmanın olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgularda kayda değer bir etkinin olmadığı veya nötr etkiye sahip olduğunun altını çizmek gerekir. Bu durumda göçmen öğrenciler için ülkede kullanılan resmi dile ek olarak anadillerinde de eğitimlerin yapılarak anadillerinin gelişmelerinin sağlanması kişisel, sosyal ve akademik gelişmelerini etkileyeceği ve bu nedenle bu noktada yapılacak yatırımların değerli olduğu anlaşılmaktadır. Bu yatırımların dışında okullarda bu eğitimlerle ilgili faaliyetlere göçmen ailelerin ve toplulukların da vereceği destek önemlidir (Lindholm Leary ve Borsato 2006). Son olarak ev ödevleri, okul sonrası programlar veya ders dışı etkinliklerin yapılmasının da yararlı olabileceği söylenebilir (Genesee vd. 2006).

Göçmen öğrencilere yönelik özellikle ev sahibi ülkenin dilindeki yeterlikleri ve gelişimleri tartışılan bir konudur. Bu yeterlik ve gelişim, gerekli olmakla birlikte akademik başarı için belirleyici tek faktör değildir. Araştırmalar, hem anadildeki hem de ev sahibi ülkenin dilindeki yeterliği artan öğrencilerin akademik performanslarının daha olumlu olduğunu göstermektedir (Lee ve Suarez, 2009; bkz. Hao ve Bonstead Bruns, 1998; Rumberger ve Larson, 1998). Göçmen öğrencilerin ülkede kullanılan dilin yanı sıra anadillerini de öğrenmelerinin, üst düzey sosyal ve bilişsel stratejiler geliştirmelerine katkıda bulunacağı söylenebilir (Lee ve Suarez, 2009). Ayrıca göçmen öğrenciler arasında akademik performansı teşvik etmenin anahtarı, sadece sözlü olarak kendilerini ifade etmeleri değil, bunun yanında hem anadillerinde hem de buldukları ülkede kullanılan dilde okuma-yazma becerilerini geliştirmeleridir (Lee ve Suarez, 2009; Genesee vd., 2006). Dolayısıyla göçmen öğrencilerin eğitiminde dil gelişimi sürecinde çocuğun anadilinin sosyal alanlardaki kullanımı göz önüne alındığında bu dilin kullanımının etkilerinin hafife alınmaması gerekmektedir.

### **2.2.6. Göç, sosyoekonomik ve sosyokültürel yapı ile eğitim ilişkisi**

Göçmen aileler, genel olarak sosyoekonomik açıdan daha zayıf ve kültürel açıdan daha farklıdırlar. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin eğitsel çıktılarında da ebeveynlerin sosyoekonomik durumlarının izlerinin görülmesi daha olasıdır (Dicks ve Lancee, 2018;

Oropesa ve Lansdale, 1997). Göçmen aileler, çocuklarının eğitsel faaliyetlerine yerli ailelere göre genelde daha az katkıda bulduklarından, çocuklarının olumsuz tutum ve davranışlar sergileme eğilimleri de daha fazla olmaktadır. Birçok bilim insanı göçmenlerle diğer vatandaşlar arasındaki eğitsel farkı sahip olunan sosyoekonomik ve kültürel öğelerle açıklamaktadır (bkz. Heath vd., 2008; Levels ve Dronkers, 2008; Erikson, Goldhorpe, Jackson, Yalsh ve Cox, 2005). Bu çalışma kapsamındaki geçici koruma statüsündeki öğrencilerin de ailelerinin geçmişteki birikimleri, maddi destek alma durumları, Türkiye’de çalışma ve ekonomik kazanç durumlarının farklılıklar gösterebileceği öngörülmektedir. Bu farklılıkların, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki performansında rol oynadığını söylemek mümkündür.

Kaliteli bir eğitim, kaliteli yaşam standartları için kilit bir roldedir. Göçmen, mülteci veya geçici koruma statüsündeki bireylerin buldukları ülkenin eğitim olanaklarından yararlanmaları, dil öğrenmeleri ve kendi kültür ve dillerinden kopmamaları önemlidir (Şahan, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitsel faaliyetlerdeki başarı durumlarının arka planında, ailelerinin sosyoekonomik yapılarının ve eğitsel geçmişlerinin etkili olduğu birçok araştırmanın ortak bulgusu olarak değerlendirilebilir (Lüdemann ve Schwerdt, 2013; bkz. Pekkarinen, Uusitalo ve Kerr, 2009). Geçmişte olduğu gibi günümüzde de göçmenlerin eğitsel başarılarını açıklayan en önemli faktör sosyoekonomik geçmişleridir. Birçok çalışmada eğitilmiş ve vasıflı göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerinde başarılı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu aileler çocukların eğitsel kazanımlarına uygun ortamı sağlamak, eğitsel faaliyetlere destek vermek ve katılım sağlamak hususunda daha aktiftirler. Ayrıca eğitim seviyeleri de daha üst düzeyde olduğundan, buldukları ülkedeki eğitim sisteminin yapısını daha kolay kavrayıp, gereken müdahaleyi yapabilmektedirler. Bir diğer faktör ise kültürel sermayedir. Göçmen ailelerin sahip oldukları kültürel yapı çocuklarının eğitsel başarılarını etkileyen bir öğe olarak birçok çalışmada dile getirilmektedir. Ailelerin dinledikleri müzik türünden, edebiyat ve sanatla ilişkilerine, entelektüel ilgi alanlarının yanında çalışma eğilimleri, çocuğu erken yaşlarda çevreleyen ortamda etkisini göstermekte ve gelişimini etkilemektedir. Geçmişte yaşanan problemler ve uygulamalar göz önüne alındığında göçmen öğrencilere burs veya yardım eden sivil toplum örgütlerinin ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan problemleri çözmede etkili olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin her türlü gelişimlerini ve entegrasyonlarını sağlamak için karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri bariyerlerin kaldırılması gerekmektedir (Foner, 2010). Göçmen çocukların

sosyoekonomik dezavantajlılık durumlarının kalıcılığını azaltmak için yapılması gerekenler bu çocukların eğitime erişimlerinin sağlanması, dil becerilerinin geliştirilmesi, eğitsel faaliyetlerden yararlanma durumlarının niteliğinin artırılması, okul terklerinin azaltılarak mezun olmalarının desteklenmesi, liseden sonra yükseköğretim kurumlarına erişimlerinin sağlanması, burs veya kredi gibi maddi kaynakları elde etmeleri, lisans eğitimlerinden sonra mesleklerini icra etmelerinin önündeki engellerin kaldırılması şeklinde sıralanabilir (Portes, 2017).

### **2.2.7. Göç, kültürel farklılıklar ve eğitim**

Kültür, insanın gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Konuşulan dil, mesajların alınış ve iletiliş şekli, vücut dili, problemleri algılama, yorumlama ve çözme şekli insanın doğup büyüdüğü toplumun kültüründen etkilenmektedir (İnal Zorel, 2014). Kültür, insan ürünü olan, insandan insana aktarılan tutum, değer, dil, gelenek vb. öğeleri ifade eder. Farklı etnik, dilsel ve kültürel geçmişi olan çocukların evde ve sosyal hayattaki ilgi, ihtiyaç ve beklentileri farklılaşmaktadır (Kirk vd., 2017). Dolayısıyla farklı kültürlerdeki insanların bir arada bulunduğu ortamlarda bireylerin tutum, davranış ve eğilimleri arasında çeşitli farklılıklar bulunması olağandır (İnal Zorel, 2014). Etnik ve kültürel farklılıkların öğrencilerin eğitsel performanslarını etkileyen bir gösterge olduğu söylenebilir. Farklı genetik kodlara sahip öğrencilerin farklı yatkınlıklarının olması muhtemeldir (Howie, Scherman ve Venter, 2008). Günümüzde artık bir okulda veya bir sınıfta farklı etnik, dilsel ve kültürel yapıya sahip olan öğrenciler yer aldığı yaygın bir şekilde görülmektedir. Bu ortamlarda farklı etnik, dilsel ve kültürel geçmişi olan çocukların bazı çatışmalar yaşamaları muhtemeldir (Kirk vd., 2017). Bu öğrencilerin okulda daha farklı yaşantıları olur. Diğer öğrencilere göre okulun sağladığı eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanamama olasılıkları daha yüksektir. Bu öğrencilerin daha endişeli olma ve daha güvensiz hissetme eğilimleri fazladır. Bu tutum ve düşünceler geleceğe yönelik hedef ve beklentilerini şekillendirmektedir (Hirsch, 2007). Öğretmenlerin de çocukların sahip olduğu bu normları göz önünde bulundurarak çocuklara yardımcı olabilecekleri, ancak onların da birtakım desteklere ihtiyaçlarının olabileceği düşünülmektedir. Zira, ailelerin kültürel geçmişinde olmayan çeşitli değerler okul tarafından beslendiğinde bir gerilim meydana gelebilir (Kirk vd., 2017). Ayrıca bu öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek okul sonrası destekleyici eğitimlerin özgüvenlerini kazanmalarına yardımcı olacağını ve eğitsel etkinlikleri etkileyen farklı

kültürel geçmişlerinden kaynaklı sorunların etkilerini azaltacağını söylemek mümkündür (Hirsch, 2007). Aksi halde, kültürel farklılıkların kavranamaması nedeniyle her kültür kendi unsurlarını diğer kültürlerle yansıtarak üstün kılma gibi bir durum ortaya çıkabilmektedir. Bu yaklaşımda birey, sadece kendi kültürüne ait öğelerden yola çıkarak diğer kültürleri yargılamaya çalışmaktadır (Sargut, 2001).

### **2.2.8. Çok kültürlü ve kültürlerarası eğitim**

Bugün dünya, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı, çeşitlilik ve farklılıkların kaçınılmaz olduğu bir etkileşim ortamına dönüşmüştür. Farklı kültürlerin birlikteliği, çok kültürlülük ve kültürlerarası kavramlarını doğurmuştur (Başbay, 2014). Latince kökenli çokkültürlü (multiculturalure) ile kültürlerarası (interculture) kelimeleri arasındaki fark epistemolojik açıdan belki batı dillerinde daha rahat anlaşılabilir, ancak bu noktada Türkçe karşılıklarının arasındaki farka değinmek önemli görülmektedir. Çok kültürlülük, her şeyden önce farklılıkları tanımak, saygı duymak ve olduğu gibi kabul etmeyi gerektirir. Bu yaklaşım genel olarak takdir edilse de bazı riskleri de barındırdığını söylemek mümkündür. Daha statik ve daha katı bir sosyal tabakalaşmayı da beraberinde getirebilme riski vardır. Hâlbuki kültür gibi dinamik kavramı daha çok yansıtan kültürlerarası kavramında, farklı kültürel özellikler risk değil birer zenginlik olarak görülmektedir. Kültürlerarası yaklaşım, bir bireyin ırkı, dili, inancından bağımsız olarak eşit imkânlarla sahip olması, farklı insanlarla diyalog ve etkileşim olanağı elde etmesidir. Kültürlerarası perspektifle bakıldığında eğitimde yaşanan problemler sadece göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki yabancıların değil herkesin problemidir. Yani kültürlerarası eğitimde yalnız yabancıların eğitimi söz konusu değil, birden fazla kültürün bir arada yaşamıyla meydana gelen etkileşimlerle herkesin eğitimi söz konusudur. Çünkü kültürlerarası eğitim, farklı kültürlerdeki gruplar arasındaki ilişkinin ve tüm gruplar için eğitsel faaliyetlerin kalitesi üzerinde yoğunlaşır. Burada bu tür bir eğitimde kesin ve en iyi dönütün alınabileceği bir metodolojinin olmadığını ve öğretmenlerin yardıma ihtiyaçlarının olduğunu kabul etmek gerekir. Ancak empati kurarak, anlayış ve daha sağlıklı ilişkiler geliştirerek daha etkili dönütler alınabileceği kabul edilebilir. Öğrencilerin daha aktif, daha katılımcı, ilgilerinin çekildiği, yaratıcılıklarının teşvik edildiği, birbirleriyle işbirliği yapabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri ve yeteneklerini kullanabilecekleri etkinlik ve projelerin eğitim öğretim hizmetlerindeki niteliği arttırabileceği söylenebilir (Allmen, 2011).

Son yıllarda bilim, sanat, teknoloji gibi birçok alanda yaşanan gelişmeler ve değişmelerle, uluslararası etkileşim artmış, farklı kültürden insanların birbirlerini tanımaları kolaylaşmıştır. Öte yandan son yıllarda yaşanan iç çatışmalar ve savaşlar da insanların yaşadıkları topraklardan uzaklaşarak göç etmelerine neden olmuştur. Böylece farklı kültürel özelliklere sahip insanların bir arada yaşamaları yaygınlaşmıştır (Aslan, 2016). Bu yaygınlaşmadan eğitim sistemlerini bağımsız görmek doğru bir yaklaşım değildir. Zira eğitim sistemlerinin de da ortaya çıkan çok kültürlü veya kültürlerarası yapıları yönetilebilmesi ve kalıcı politikaların oluşturulması önemlidir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından belirlenmiş olan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* belgesinin içerisinde kültürel farklılıklara ve bu farklılıkların öğretmen açısından önemine değinen yeterlik göstergeleri de yer almaktadır. Örneğin, tutum ve değerler yeterlik alanı kapsamında milli, manevi ve evrensel değerler yeterliği altında “Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.”, ifadesi bir gösterge olarak yer almaktadır. Çünkü öğretmenler, çok kültürlü veya kültürlerarası eğitim bağlamında özellikle Türkiye gibi bu anlayışın yeni tartışılmaya başlandığı toplumlarda kritik bir konumdadır. Öğretmenlerden, öğrencilerin sadece bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarındaki değişiklikleri meydana getirmeleri değil, bunlarla birlikte öğrencilerin kültürel farklılıklarına da saygı göstererek demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde de öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri öncelikli konular arasında yer almaktadır (Ünlü ve Örtün, 2013). Bu programlardaki amaç, tüm öğrencilerin eğitimlerinde eşit ve adil fırsatların sağlanmasını hedefleyen çok kültürlü veya kültürlerarası eğitim için, sınıf içerisinde gerekli performansı gösterebilecek, dengeyi kurabilecek, bu ortamı yönetebilecek, saygı ve hoşgörü çerçevesinde iletişim kurmayı başarabilecek donanıma sahip öğretmenlerin yetişmesini sağlamaktır (Boydak Özcan ve Şengür, 2017).

### **2.2.9. Göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları**

Göçmen çocukların eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarını önemseyen ve bu doğrultuda yapılan birçok çalışmanın olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmalarda eğitime erişim ve sonraki aşamalarda çocukların eğitim öğretim performansları değerlendirilmektedir. Göçmen öğrencilerin akademik başarısı, sosyal ilişkileri, okulu

terk etme eğilimleri veya bir üst öğretim basamağına geçme istekleri gibi kriterlerde değerlendirmeler yapılmaktadır (Yiu, 2011). Göçmen çocukların eğitim aracılığıyla entegrasyonlarının bir panzehir olduğu hususunda yaygın bir inanış var olmakla birlikte, eğitim öğretim faaliyetlerinde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmaması durumundan bu inanışın başarısız olma olasılığının yüksek olduğu ifade edilebilir. Nitekim eğitsel başarılarla ilgili olarak nesnel ölçütlere dayanan yani standart hale getirilmiş başarı testleri genelde göçmen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında farklılıkların olduğunu göstermektedir. Özellikle okuduğunu anlama ve temel matematik becerilerindeki düşük puanların yaygın olduğunu söylemek mümkündür (Lüdemann ve Schwerdt, 2013). Buradan hareketle göçmen öğrencilerin buldukları ülkenin dilinde okuma yazmayı öğrenmelerinin yeterli olmadığı, sadece okuyup yazarak farklı bir kültürdeki metinlerin ihtiva ettiği anlamları kavramalarının güç olduğu söylenebilir.

ABD’de en önemli iç sorunlardan biri göçmen ailelerin çocuklarının düşük eğitsel performansdır. Bu performansın sosyal hareketlilik ve ekonomik refahla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktadaki problem sadece düşük eğitsel performans değil, bununla ilişkili olarak ortaya çıkabilecek diğer olumsuz durumlardır. Zira okulda başarılı olamayan göçmen bir öğrencinin suç işleme eğilimi daha fazla olabilir. Bu noktada bu ailelerin çocuklarının eğitime erişimlerinin sağlanması, eğitsel faaliyetlerden maksimum ölçüde yararlanmaları ve eğitim faaliyetlerini tamamlamaları sağlanmalıdır. Bu bireylerin kendilerine, ailelerine ve buldukları ülkeye yararlı birer birey olmaları toplumun sürekliliği açısından önemlidir. Gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerine erişim sağlandığında ve bu faaliyetlerin kalitesi arttırıldığında bu bireylerin aileleri ve toplum üzerindeki kısa ve uzun vadedeki etkileri daha olumlu olacaktır. Bu bağlamda bazı politikalar geliştirilebilir. Öncelikle dezavantajlılık durumunun etkilerinin büyümeden en erken dönemde göçmen çocuklara okul öncesi eğitim imkânı sağlanmalıdır. Böylelikle çocukların okula hazır olma durumları geliştirilecek, aradaki boşluk azaltılacaktır. İlkokula başladıktan sonra okul çağında dil eğitimi gerçekleştirilmelidir. Bu dil eğitimi ile iletişim becerileri geliştirilecek ve başarılı olma olasılıkları arttırılacaktır. Ayrıca bu öğrencilere hizmet verecek okul çağı ve okul sonrası dönemde destek eğitim faaliyetleri yapılmalıdır. Bu faaliyetler bir tedavi yöntemi gibi birtakım yetersizlikleri gidermede yardımcı olacaktır. Genel olarak bu eğitimlerle birlikte gelecekteki insan sermayesinin niteliğinin güçlendirilmesinin gerçekleşebileceği düşünülmektedir (Haskins ve Tienda, 2011). Bu noktada ABD ve Avrupa’nın yasal olarak kabul ettiği mülteci, göçmen, sığınmacı vb. insanların

sosyoekonomik açıdan daha üst düzeyde ve daha eğitimli kesimler olduğu yani bazı kriterler getirilerek daha az risk grubu taşıyanlardan oluştuğu bilinmektedir. Asıl problemi yasal olmayan yollarla bu ülkelere giriş yapanlar oluşturmaktadır. Bu çalışma özelinde irdelendiğinde bu hususlar çalışmanın kapsamı dışındadır. Zira Türkiye’de geçici koruma statüsündeki bu bireylerin ülkelerinde meydana gelen ve halen devam etmekte olan savaş ortamı ve onun yarattığı olumsuz durumlardan kaçıp Türkiye’ye yerleştikleri bilinmektedir. Yani hayatta kalma mücadelesi veren bu insanlara yönelik sosyoekonomik düzey veya eğitim düzeyi gibi kriterlerin söz konusu olması zaten mümkün değildir. Güvenlik kontrolünden sonra ülkeye kabul edilen bu insanlara yönelik gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği bu çalışmanın problemlerinden biridir. Geçici koruma statüsündeki nüfusun büyük oranda gençlerden oluşmasından dolayı, eğitime erişememeleri veya nitelikli eğitim alamamaları durumunda toplumun tüm kesimleri için olumsuz gelişmeler yaşanabilir. Dolayısıyla başlangıçta geçici görülen nüfusun kalıcı olmaya başlamasıyla, bu nüfusa yönelik eğitim politikalarının belirlenmesi daha fazla önem kazanmıştır (Tanrıku, 2017).

#### **2.2.10. Göçmen öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler**

Büyük ölçekli araştırmalar incelendiğinde göçmenlik durumunun akademik yaşantıya yapacağı olumsuz etkilerin göz ardı edilmemesi gereken bir husus olduğunu söylemek mümkündür (Liu, Tai ve Fan, 2009). Göçmen öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler, ilgili araştırmalar da göz önüne alındığında şu şekilde sıralanabilir (Suarez vd., 2010):

*Aile yapısı:* Göçmen ailelerde ebeveynlerin ayrılması ile ailelerin akrabalarla veya diğer ailelerle birleşip aynı evde kalmaları gibi bir genişleme eğilimi daha yaygın görülmektedir. Bu durumun çocuğun okul yaşantısını etkileyebileceği ileri sürülebilir. Bazı araştırmalarda (bkz. Boyce Rodgers ve Rose 2001) ayrılma veya genişlemenin olmadığı sadece ebeveynlerden oluşan çekirdek yapıdaki ailelerin çocuklarının okul yaşantılarının daha olumlu olduğuna yönelik bulgular mevcuttur.

*Ebeveyn eğitimi:* Ebeveynlerin eğitim durumu ile çocukların okul performansı, sınav başarısı, okul tercihi, okul terki, okul davranışları ve üst öğrenime katılım durumları arasında bir ilişkinin olduğu birçok araştırmada dile getirilen bir husustur (bkz. Şirin-Rogers ve Şirin 2005).

*Ebeveyn istihdamı:* İşgücünde aktif olan ebeveynler belirli bir maddi gelir elde edebilmekte ve çocuklarını yoksulluğun getirdiği riskli durumlara karşı daha iyi tamponlayabilmektedirler.

*Cinsiyet:* Farklı araştırmalarda farklı nedenlerle ilişkilendirilse de genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür.

*Okulun yapısı:* Göçmen öğrenciler genelde şiddet, okul terki ve olumsuz davranış sergileme eğilimlerinin yüksek olduğu, fiziksel yetersizliklerin bulunduğu yoksul mahallelerdeki okullara devam etmektedirler. Bu durumun göçmen öğrencilerin okul yaşantılarını etkileyebilmektedir.

*Dil yeterliliği:* Göçmen öğrencilerin buldukları ülkenin resmi dilindeki yeterlikleri okul yaşantılarını etkileyen önemli bir faktördür. Doğuştan o dili konuşan öğrencilerle aynı ortamı paylaşan ve sonradan bu dili öğrenmeye başlayan göçmen öğrencilerin dil öğrenme süreci şüphesiz zaman alacaktır. Bu öğrencilerin okul ortamındaki sosyal nüansları keşfetme becerilerinin gelişmesinin okul yaşantılarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

*Okul refahı (well-being):* Refah, bir öğrencinin derslerine odaklanma durumunu etkileyen bir öğedir. Stresli bir okul iklimi, baskı, ayrımcılık ve destekleyici olmayan ortam öğrencilerin refahını baltalayabilir (Karatzias, Power, Flemming ve Lennan: 2002).

*Akademik özyeterlik:* Öğrencinin kendini akademik etkinliklerde yetkin görmesinin, kendine yönelik akademik algısının akademik yaşantıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

*Okula yönelik tutum:* Diğer öğrenciler gibi göçmen öğrencilerin de okula yönelik tutumları akademik yaşantılarını etkileyen bir faktördür.

### **2.3. Dezavantajlı Bir Grup Olarak Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler**

Araştırmada inceleme konusu olan diğer dezavantajlı grup okul sonrası çalışan öğrencilerdir. Bu kapsamda, öncelikle çocuk ve çocukluk dönemlerine ilişkin temel bilgilere yer verilmiş, daha sonra çocuk işçiliği, çalışan çocuklar ile eğitim arasındaki ilişkiye değinilmiştir.



### 2.3.1. Çocuk ve çocukluk dönemi

Çocukluk yaşantısının önemi, okullaşma ve çocukların eğitiminin önemine yönelik düşüncelerin 17. yüzyılla birlikte gelişmeye başladığını söylemek mümkündür. Son yıllarda sosyal bağlamda çocukluk kavramında önemli değişmelerle birlikte güçlü bir fikir birliğinin olduğu söylenebilir. Bu fikir birliği, çocukluğun bir yaşam dönemi olarak kabulü, bu dönemdeki eğitim, büyüme ve çalışmama gibi öğelerin ön plana çıktığı çocuk hakları sözleşmesi gibi formal tanımlamalarda da görülmektedir. Ancak bu evrensel tanımlamaların uygulamadaki bazı yerel, geleneksel ve kültürel değerlerle örtüşmediği, bölgeden bölgeye çocukların yaş sınırlamaları ve çalışabilecekleri işin niteliği gibi nosyonların farklılık gösterdiği de bilinen bir gerçektir (Humbert, 2009). Anlaşılacağı üzere çocukluktan yetişkinliğe geçiş için belirgin bir eşik çizmek mümkün görülmemektedir. Ancak referans kabul edilebilmesi bakımından 1989 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 197 ülkenin oy birliğiyle kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin birinci maddesinde, daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insanın çocuk olarak kabul edildiği bilinmektedir.

### 2.3.2. Çocuk işçiliği

Çocuk işçiliği, geçmişi oldukça eski dönemlere kadar uzanan bir olgudur. Tarıma dayalı toplumlar incelendiğinde, çocukların aile işlerinde aktif olarak görev almaları, babasının veya bir yakınının yanında meslek öğrenmeye başlamasının çok yaygın olduğu görülmektedir (İnal, 2010; Duyar ve Özener, 2003). Bununla birlikte sanayileşme ve küreselleşmeyle ivmesi artan bir sosyal olgu olduğunu da belirtmek mümkündür (Yeakey ve Buck, 2006; Basu ve Tzannatos, 2003). Batı dünyasında sanayileşme, hayat şartları ve eğitim olanaklarının iyileşmesiyle birlikte çocuk işçiliğinde önemli bir mesafe kaydedilirken, diğer gelişmemiş ve gelişmekte olan bölgelerde henüz istenilen seviyede olmadığı bilinmektedir. Özellikle uluslararası örgütlerin çocuk işçiliğine karşı yürüttüğü çalışmalarla çocuk işçiliğine karşı mücadelenin genişlediğini söylemek mümkündür (Pertile, 2008). 1989'da 191 ülkenin katılımıyla çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve ahlaki gelişimlerine zarar verebilecek her türlü çalışma eyleminden korunmalarını ifade eden çocuk hakları sözleşmesine rağmen, günümüzde hala 10-14 yaşlarındaki her sekiz çocuktan biri çalışmaktadır. Bununla birlikte yarım yüzyıldan fazla bir zamandan beri çocuk

istihdamı konusunda önemli ilerlemelerin olduğunu da ifade etmek gerekir. Şunu kabul etmek gerekir ki çocuk işçiliği ebeveynlerin ilgisizliği veya çocuklarının geleceğini düşünmemeleriyle ilgili değil önemli ölçüde temel maddi ihtiyaçların karşılanamamasıyla ilgilidir. Genel olarak gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde çocuk emeği daha yoğun kullanılırken, gelişmiş ülkelerde daha az kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kişi başına düşen milli gelir arttıkça çocuk emeği azalmaktadır. Ancak kişi başına düşen gelir ile çocuk emeği arasında bir korelasyon bulunmakla birlikte sadece bu boyutuyla çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması yeterli olmayabilir. Çocuğun emeğinin değerli olduğu bir ortamda bu çalışmanın devam etme olasılığının yüksek olacağı söylenebilir. Örneğin çalışma süresi, düşük ücret, okulda geçirilen süre vb. çocuğun çalışmasını etkileyebilmektedir (Gunnarsson, Orazem ve Sedlacek, 2009). Çocuk işçiliği, ucuz insan emeğine kaynak oluşturduğundan gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun en temel belirleyicisidir. Bu emek, yoksulluğun sürdürülmesinin önemli bir aracıdır (Soares, Kruger ve Berthelon, 2012). Çocuğun çalışması, henüz gelişimini tamamlamadığı için fiziksel gelişimine zarar vermenin yanında, kişilik gelişimine de zarar verebilmektedir (Dorman, 2008; Cigno, 2011). Bu bağlamda çocuk emeğinin nitelikli insan sermayesinin birikimine olumsuz etki yaptığını da söylemek mümkündür (Miller, 2013). Hükümetlerin uluslararası alanda imzaladıkları sözleşmelere rağmen çocuk işçiliği, çoğu zaman kayıt dışı şekilde çoğu ülkede devam etmektedir (Cigno, 2011). Bu ülkelerde çocukların ekonomik olarak sömürüldüğü ve bu durumun yetişkinler tarafından başlatıldığı bilinmektedir (Munene ve Ruto, 2010). Çocukların çalış(tırıl)masının nedenleri ve sonuçları çok boyutlu olup kısa vadeli çözümlerle ortadan kaldırılması güç görülmektedir. Günümüzde uluslararası ve ulusal birçok örgüt özellikle çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri üzerinde durmakta (Şişman, 2006), çocukların eğitime erişim problemlerini çözmeye çalışmaktadır. Bu tezde ise, spesifik olarak okula devam edip okul sonrası çalışan, henüz gelişim dönemindeki çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanma durumları üzerinde durulmaktadır.

### **2.3.3. Çocuk işçiliği ve çocuk emeğine ilişkin tanımlamalar**

Çocuk işçiliği kavramı, küresel ölçekte yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak her ülkenin tarihi, sosyal ve ekonomik yapılarının farklı olmasından dolayı genelgeçer bir tanımlama yapmak güçtür (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-ÇSGB, 2017). Uluslararası Çalışma Örgütü-ILO (2019), çocuk işçiliğini çocukların çocukluklarını

yaşamalarını engelleyen, mevcut potansiyellerinin gelişmesine engel olan ve bu potansiyeli kullanamamalarına neden olan, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek işler olarak tanımlarken, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu-UNICEF (2010), yapılan işin türüne ve çocuğun yaşına bağlı olarak asgari çalışma süresini aşan ve çocuğun gelişimine zararlı işler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan, çocukların yaptıkları işlerin tümünün zararlı olmadığı ve çocuk işçiliği kapsamında değerlendirilmediği anlaşılabilmektedir. Çocukların zihinsel ve fiziksel sağlıklarını-gelişimlerini olumsuz etkilemeyecek, uzun süreli olmayan, ebeveynlerinin kontrolünde, hane halkına yardım şeklindeki ve eğitim öğretim hayatlarını aksatmayacak işler *çocuk işi* olarak adlandırılmakta ve bu işleri yapmalarına olumlu bakılabilmektedir. Bu işlerde yer alan çocuklar çalışan çocuklar (working children) olarak tanımlanmaktadır (ILO, 2019; Krauss, 2016; Kluttz, 2015; Cigno, 2011; Hepple, 2008). Bu kapsamda, çocukların evde anne babalarına yardım etmeleri, aile işletmesinde belirli ve küçük işler yapmaları, tatillerde kendi cep harçlığını sağlayacak işlerde yer almaları kabul edilebilmektedir. Bu tür etkinlikler belirli dönemlerde çocukların gelişimine ve ailelerine katkıda bulunabilmekte; çocuklara çeşitli beceriler ve deneyim kazandırabilmekte; üretken birer birey olma yolunda onlara destek sunabilmektedir. Çocuk, bu tür faaliyetlerde değerli beceriler öğrenebilir, faydalı deneyimler edinebilir, özerkliği gelişebilir, özgüveni artabilir (ILO, 2019; Edmonds ve Pavcnik, 2005). Bu gibi işlerin dışında uzun süreli, başkalarının kontrolünde, çocukların zihinsel, fiziksel ve ahlaki açılarından gelişimlerine zarar verebilecek tehlikeli ve zararlı işler, okula düzenli devam etmelerini engelleyen işler, okullarından erken ayrılmalarına neden olacak işler, okullarıyla birlikte yürütmek zorunda oldukları uzun süreli ve ağır işler ise çocuk emeği olarak adlandırılmaktadır. Çocuk emeğinde çocuğun istihdamıyla birlikte sömürüsü söz konusudur (ILO, 2019; Krauss, 2016; Kluttz, 2015; Cigno, 2011; Hepple, 2008). Bu bağlamda Türkçede daha yaygın bir şekilde ifade edilen çocuk işçiliği ve çalışan çocuklar kavramlarının çocuk emeği kavramına daha yakın kavramlar olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada da konu edinilen okul sonrası çalışan çocuklar, çocuk emeği kapsamında düşünülmektedir. Çalışmada kavramsal açıdan bir tutarlılık olması bakımından da çalışan çocuk ve çocuk işçiliği kavramları tercih edilmiştir. Çocukların çalışmasının tümünden zararlı olmadığına yönelik düşüncelerin mevcut olmasının bu olguya farklı yaklaşımlar gerektirdiğini söylemek mümkündür.

### 2.3.4. Çocuk işçiliğine ilişkin perspektifler

Çocukların çalışmasına ilişkin perspektifler incelendiğinde farklı yaklaşımların olduğu tespit edilmiştir. Bazı yaklaşımlarda çocuğun çalışmasına tümünden sıcak bakılmazken bazıları şartlara göre değişkenlik gösterebileceği, hatta bazen yararları olabileceği ileri sürülmektedir.

Çocukların çalışmasının zararlı, çocukluk kaybı ve kökten yanlış olduğunu öne sürmek doğru ve gerçekçi bir bakış açısı değildir. Bu bakış açısı çocuğun potansiyelini ve çalışma eyleminin yararları olabileceğini göz ardı etmektedir. Çok kötü şartlarda bulunan bir çocuk çalışarak kendisinin ve ailesinin şartlarının iyileşmesine katkıda bulunabilir, kişisel becerilerini geliştirerek kendisine ve topluma yararı olabilir, sorumluluk duygusu gelişebilir, hatta bazen okul ihtiyaçlarını karşılayarak okullaşmaya destek olabilir (Bourdillon, 2017). Eğer çocuk kendisinin veya ailesinin geçimini sağlamak zorunda olduğundan çalışıyorsa bu farklı bir bakış açısı gerektirebilir ve bu durumda okul ve işin birbirinin alternatifi olmaktan ziyade birbirine uyum göstermesi daha yararlı olacaktır. Araştırmacılar ve politika yapıcılar bu iki aktivitenin birleştiği koşulları iyi analiz etmeli ve basitçe belli bir yaş sınırı altındaki çocukların çalışmasını tamamen yasaklayan politikaların uygulama alanı bulmasının güç olacağını öngörmelidirler. Sorunu daha derinlemesine analiz ederek sorunun ekonomik, sosyolojik ve kültürel boyutlarını göz ardı edilmemelidir (Blunch, 2015). Yani çocuğun çalışmasının hem yarar hem de zarar potansiyeline sahip olduğu, bu yarar ve zararı tüm boyutlarıyla değerlendirmek genelleştirilmiş standartları uygulamaktan daha etkili sonuçlar sağlayabilir (Ornert, 2018). Bu bağlamda çocuk işçiliğine ilişkin bakış açılarını incelemek yararlı olabilir (Nelson ve Quiton, 2018):

*İşgücü piyasası perspektifi:* Bu perspektife göre, çalışmak çocuklara zararlıdır, çünkü onları istismarlara karşı savunmasız kılar. Çocuk işçiliği bu nedenle açık bir pazar ihlalidir. İşverenlerin kötü muamele, kötü çalışma koşullarıyla birleştiğinde, işgücündeki çocukların işle ilgili birçok sorunu vurgulanmaktadır. Çocukların çalışma koşulları, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini engelleyebileceği için özellikle önemlidir. Büyüme ve öğrenme fırsatlarını kısıtlandığından çocuğun çalışması, gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, çocukların çalışmasının daha ucuz olması, talebin artması ve çocuk işçiliğinin sürekliliğine neden olmaktadır. Dahası, çocuklar kolayca kontrol edilirler ve sendika kurma veya grev yapma olasılıkları yoktur. Üçüncü dünya

ülkelerinde çocuklar işgücünün çoğunu oluşturur ve bu nedenle, sanayide çalışan çocuklardan daha fazla yararlanılması muhtemeldir.

*Beşeri sermaye perspektifi:* Gelişmekte olan ülkelerde çocuk emeği, insan sermayesinin gelişimi ve yoksulluğun azaltılması ile ilgilidir. Beşeri sermaye perspektifi çocuk emeğini geliştirmekte olan bir ürün olarak görmekte ve çocuk emeği için çözümün, yoksulluğu ve nedenlerini ortadan kaldırmak olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk emeğinin okul üzerinde etkisi olduğunu, çalışmanın çocukların eğitime erişimlerini sınırlandırdığını, bu durumun da tutum, beceri ve diğer insan sermayesi kapasitelerinin gelişimini sınırlandırdığını öne sürmektedir.

*Sosyal sorumluluk perspektifi:* Bu perspektif, çocuk işçiliğini ekonomik gelişme yerine sosyal bağlamda ele almaktadır. Bu bakış açısı, çocuk emeğinin temel nedeninin yoksulluk değil, sosyal sorumsuzluk ve çocukların yetişkinler tarafından kötüye kullanılması olduğu gerçeğinin altını çizip, insan sermayesinden çok sosyal sermayeyi vurgulamaktadır. Dolayısıyla, çözümün sadece örgün eğitim gibi düzenlemelerle gerçekleşmesinin güç olacağı, informal eğitimi de kapsayan düzenlemelerin geliştirilmesiyle gerçekleşeceği düşünülmektedir. Sosyal hizmet perspektifinden bakıldığında, ülkedeki çocuk işçiliği sorununa ilişkin farkındalığa ve ayrıca sosyal hizmet uzmanlarının ülkedeki sosyal politikaları etkilemesine daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

*Çocuk merkezli perspektif:* Bu perspektif, yetişkinlerin doğrudan rolü olmadan çocukların haklarını, refahını ve gelişimini teşvik eder. Bu bakış açısında amaç çocuğu kurtarmak değil, çocuğun gelişimine odaklanmaktır. Çocuklar kendi gelişimlerinin temsilcileri olarak görülmekte ve toplumun sosyal dönüşümünü kolaylaştıracakları düşünülmektedir. Bu yaklaşımın daha geniş sosyal ve ekonomik sorunları göz ardı ettiği için kısıtlı olması, yaklaşımın eksik yönü olarak değerlendirilmektedir.

### **2.3.5. Çocuk işçiliğinin nedenleri**

Çocuk işçiliği; tek bir nedenle açıklanamayan, karmaşık, çok boyutlu ve çözülmesi zor bir sorun olarak kabul edilmektedir (Pertile, 2008; Myrstad,1999). Çocuk işçiliğinin en belirleyici nedeninin yoksulluk olduğu, çocuk işçiliği ile yoksulluğun iç

içe geçtiği, daha çok düşük gelirli ve düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının çalıştığı birçok araştırmanın ortak bulgusudur (Gün, 2017; Krauss, 2016; Woldehanna ve Gebremedhin, 2015; Yeakey ve Buck, 2006; Dağdemir ve Acaroğlu, 2010; Emerson ve Souza, 2007; Emerson ve Knabb, 2006; Padhi, 2004). Ancak yoksulluğu tek başına bir neden olarak görmek doğru bir yaklaşım olmayabilir (Yeakey ve Buck, 2006; Dağdemir ve Acaroğlu, 2010; Emerson ve Knabb, 2006). Ülkedeki ekonomik yapı, toplumun kültürel yapısı, meslek tercihleri, istihdam talebi, demografik özellikler gibi bir dizi faktör de çocuk işçiliği ile ilişkilidir. Çocuk emeğinin nedenleri ve çözümlerine yönelik geliştirilen evrensel bakış açıları çocuk işçiliğinin farklı coğrafyalardaki farklı norm ve kültürlerle sahip farklı ekonomik faaliyetlerdeki kendine özgü, heterojen yönünü ihmal etmektedir (Krauss, 2016; Padhi, 2004). Benzer ekonomik yapıdaki ülkeler de incelendiğinde farklı düzeylerde çocuk işçiliğinin bulunduğu görülmektedir. Bu durum çocuk işçiliğine politik ve kültürel bağlamda hoşgörü gösterildiğinde mi canlılığını koruduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Zira birçok ülkenin çocuk işçiliğine karşı bir hoşgörülü bir geleneğe sahip olduğu bilinmektedir (Yeakey ve Buck, 2006). Yoksulluk, daima çocuk işçiliğini meydana getirmemekte, çocuk işçiliği yoksulluğun ötesinde karmaşık kökleri olan bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu sorun iş ortamlarındaki olanaklar, toplumdaki ayrımcılık, ailelerin eğitime erişimleri, eğitimden beklentiler gibi kapsamlı bir bakış açısı gerektirmektedir (Kluttz, 2015, Emerson ve Knabb, 2006). Sorunu sadece ekonomik nedenlerle açıklamak ve doğrultuda politikalar geliştirmek yerine, ekonomik politikalar kadar çocuk emeğinin sosyal kabul seviyelerini de azaltabilecek politikaların geliştirilmesinin daha etkili olacağını söylemek mümkündür.

Çocuk işçiliğinin ekonomik temellerini iki yaklaşımda ele almak yararlı olabilir. Bunlardan birincisi çocuk emeğinin hane halkının maddi gelirine yapacağı katkıdır. Bu durumda, çocuğun çalışması aile tarafından elzem bir faaliyet olarak görülmektedir. Yani aile, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek veya daha iyi bir maddi refah seviyesine ulaşmak için çocuğun emeğine ihtiyaç duymaktadır. İkincisi ise çocuğun çalışmasının ve dönütünün yapacağı katkının eğitimin yapacağı katkıdan daha değerli görülmesidir. Bu noktada ise yetişkinlerin eğitimin düşük getirilerine karşı rasyonel bir cevap verdikleri söylenebilir. Bu getirilerin gerçek mi yoksa algılanan bir durum mu olduğu da ayrı bir soru işareti olarak ortaya çıkmaktadır (Kuepie, 2018). Bu soruya bir cevap olarak Jensen (2010), eğitimin getirisinin gerçekten ziyade algılanan bir durum olduğunu, bu algının da düşük akademik başarıdan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi birçok faktörden etkilenen karmaşık bir olgu olarak (Dammert, Hoop, Mvukiyeh ve Rosati, 2017) çocuk işçiliğinin nedenleri ile ilgili olarak farklı yazarlar tarafından çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Cigno (2011)'e göre çocuk işçiliğinin nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

*Maddi gelir:* Temel neden olarak ebeveynlerin maddi gelirleri gösterilebilir. Geliri düşük olan bir ailede temel ihtiyaçların karşılanması kısıtlı olacağından, çocuk emeğine duyulan ihtiyaç artma eğilimi gösterebilecektir.

*Ebeveynlerin eğitime bakışı:* Ebeveynler çocuklarının eğitimlerini teşvik etme konusunda yetersiz olabilmektedirler.

*Eğitim masrafları:* Bazen eğitim masraflarını karşılamak için çocuğun çalışması gerekebilmektedir.

*Gelir düzensizliği:* Ebeveynlerin gelirlerindeki düzensizlik de çocuğu çalışmaya zorlayabilir.

Çocuk işçiliğinin nedenlerine ilişkin diğer bir sıralamayı (Padhi, 2004) yapmıştır. Padhi'ye göre bu nedenler:

*Yoksulluk:* En yaygın neden olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin kazanma güçleri düşük olduğunda, temel ihtiyaçlarını karşılayamadıklarında çocuklarını çalışmaya zorlayarak aile bütçesine katkıda bulunmalarını isteyebilirler.

*İşsizlik:* Ebeveynlerin işsiz olmaları veya düzenli bir gelirlerinin olmaması çocuğu çalışmaya iten bir diğer nedendir.

*Sosyal yardımlar:* Düşük gelirli ailelere yardım yapılmaması veya yapılan yardımın yetersiz olması durumunda aile çocuğun çalışmasıyla birlikte yapacağı maddi katkıya ihtiyaç duyabilir.

*Kalabalık aile yapısı:* Çok çocuklu ailelerde fert başına düşen gelir azaldığı için, çocukların yapacağı ekstra maddi katkılar önemli görülebilmektedir.

*Çocuk emeğinin ucuzluğu:* Çocuklar uzun süreli çalışmalarına rağmen düşük ücretler almaktadırlar. Herhangi bir hakları veya pazarlık güçlerinden yoksundurlar. Bu durum işverenler tarafından bir tercih sebebi olabilmektedir.

*Zorunlu eğitim:* Zorunlu eğitim dönemleri ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Çocuklar bu dönemlerde daha az çalış(tırıl)ma eğiliminde olabilirler.

*Ebeveynlerin eğitim düzeyi:* Okuma yazma bilmeyen, sadece okuma yazma bilen, ilkokul mezunu gibi eğitim seviyelerindeki aileler, genelde düşük sosyoekonomik yapılı olduklarından çocuklarının çalışmalarıyla elde edilen kazançlarla birlikte geçimlerini sağlarlar. Bu durumda çocuğun eğitsel fırsatları, yapabilecekleri, becerileri, yetenekleri

vb. göz ardı edilir. Ayrıca bu durum, çocuğun ebeveynleri gibi düşük eğitim düzeyi ve hayatı boyunca düşük ücretle çalışan biri olarak bu döngünün devamına katkıda bulunmasına da neden olmaktadır.

*Çocuğun kendisi:* Bazen çocuklar ailelerinin yetersiz maddi gelirleri olması durumunda kendileri çalışmayı ve aile bütçesine katkıda bulunmayı isteyebilirler.

*Mevzuat yetersizliği:* Birçok ülkede çocukların çalışması ile ilgili bir mevzuat mevcut olmasına rağmen çoğu zaman uygulamada yetersiz kalmaktadır. Etkili bir denetim sistemi geliştirilememiştir.

Çocuk işçiliği ile mücadele etmek ve bu sorunu çözmek için sorunun köklerine inip analiz etmek gerektiğini ifade eden Humbert (2009) ise çocuk işçiliğinin nedenlerine ilişkin daha kapsamlı bir sıralama yapmış, bu nedenleri arz ve talep faktörleri olmak üzere iki temel başlıkta incelemiştir:

### *1. Arz Faktörleri*

*Göç:* Doğal afet, çatışma, savaş gibi nedenlerle gerçekleşen göç hareketleri sonrası gidilen bölgelerde çocuk işçiliğine yönelik eğilim artmaktadır. Ayrıca aynı ülke içinde kırsal alanlardan kentsel alanlara doğru gerçekleşen göç hareketlerinde de çocuk işçiliğine yönelik eğilim artmaktadır (ILO, 2002).

*Yoksulluk:* Yoksulluğun, çocuk işçiliğinin en belirleyici nedeni olduğu söylenebilir. Hane halkının temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çocuğun para kazanmasına ihtiyaç duymasıyla ortaya çıkar. Ancak her yoksulluğun çocuğu zorunlu olarak çalışmaya itmediğini de bilinmesi gerekmektedir (ILO, 1998; UNICEF, 1997).

*Sosyal güvenlik:* Ebeveynlerin sosyal güvence kapsamı dışında oldukları zaman çocuklar sigorta görevi görebilirler. Onlar hastalandıklarında veya yaşlandıklarında çocuklar çalışmak zorunda kalabilmektedirler.

*Eğitim:* Eğitime erişim ve zorunlu eğitim dönemi gibi eğitimdeki yapısal öğeler çocuk işçiliğini etkileyebilmektedir.

*Tutumlar:* Ebeveynlerin, toplumun ve devletlerin çocuk işçiliğine bakışı, toplumdaki çocukluk dönemine ilişkin kültürel yapı çocuk işçiliğini etkilemektedir. Örneğin, Afrika'da çocuğun sıkı bir işte çalışarak büyümesinin onun güçlü bir yetişkin olmasını sağlayacağı düşünülmektedir (ILO, 1998).

*Zayıf kanunlar:* Uluslararası sözleşmelere rağmen çoğu ülkedeki kanunlar daha esnek ve tutarsız hazırlanmaktadır. İşverenler de buradaki boşlukları değerlendirebilmektedirler.

### *2. Talep Faktörleri*



*Düşük ücret:* İşverenler daha düşük ücretlerle çalışmalarını nedeniyle çocuklarının çalışmasını tercih edebilmektedirler.

*Güvenlik açığı:* Çocuklar, genelde sosyal ve ekonomik haklar konusunda yetişkinler kadar bilgili olmadıkları için tercih edilmekte ve sömürülebilmektedirler (UNICEF, 1997).

*Teknoloji:* Teknoloji de çocuk işçisini etkileyebilen bir faktör olarak görülmektedir. Teknoloji ile birlikte yüksek katma değeri ürünler üretilen yerlerde çocuk işçi istihdam eğilimi azalmaktadır (ILO/Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi Programı-IPEC, 1996). Yani makinelerin birçok işi yapmasıyla birlikte çocukların çalışmasına önemli ölçüde gerek kalmamaktadır. Ancak bu her zaman olumlu işleyecek diye bir çıkarım doğru değildir. Örneğin teknolojinin gelişmesiyle üretilen dikiş makinelerinin başında birçok yerde kız çocukları oturmaktadır (UNICEF, 1996).

### **2.3.6. Çocuk işçiliğine karşı mücadele**

Çocuk işçiliği ile ilgili araştırmalar ve çalışmalar, günümüzde çocukların ucuz işgücü olmalarından dolayı az gelişmiş ekonomiler başta olmak üzere tüm toplumlarda yaygın olarak çalıştırıldığını göstermektedir (Duyar ve Özener, 2003). Çocuk işçiliği kapsamındaki mevsimlik işler veya okul sonrası çalışmak gibi yarı zamanlı işlerde çalışan çocukların sayısı veya bu çocuklara ilişkin bilgileri elde etmek oldukça güçtür, yazılı herhangi bir kayıt olmamakla birlikte bu durumda olan çocuklar her gün gözlemlenebilmektedir.

Çocuk işçiliği, günümüze özgü bir sorun değildir. Çocuk emeğinin daha yaygın, daha karmaşık ve daha uzun bir geçmişi vardır. Çocuk emeği tarihin her döneminde yer almasına rağmen özellikle sanayileşmeyle birlikte yoğunluk kazandığı bilinen bir gerçektir. Çocuklar bu dönemle birlikte uzun süreli ve ağır işlerde, sağlıksız koşullarda çalışmaya başlamışlardır. 19. yüzyılın sonlarına doğru yaş sınırı, çalışma süreleri, ücretler, fiziksel imkânlar gibi konularda bazı yasal düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. 1919'da o dönemki ismiyle Milletler Cemiyetine bağlı olarak ILO'nun kurulmasıyla birlikte çocuk emeğinin kullanımına ilişkin bazı sınırlamalar getirilmiştir. En önemli adım olarak çocuklar için çalışma asgari yaş sınırı 15, sağlık güvenlik ve ahlaki olumsuz etkileme durumunda ise asgari yaş sınırı 18 olarak belirlenmiştir. Üye ülkelerden 15 yaşın altındaki çocukların çalıştırılmasının yasaklanması istenmiştir. Az gelişmiş ülkelerde bu sınır 14 olarak belirlenmiştir. Dünya genelinde zorunlu eğitim

uygulamaları ve yasal düzenlemelerle birlikte çocuk işçiliğinde bir azalma olmakla birlikte henüz istenilen seviyelere getirilemediği bilinen bir gerçektir (Duyar ve Özener, 2003). ILO tarafından 2002 yılında yayımlanan küresel ölçekteki raporda çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması güç, inatçı ve dünyanın herhangi bölgesinde veya herhangi bir sektörde tamamen ortadan kaldırılamayan bir fenomen olarak ifade edilmektedir. ILO'nun farklı zamanlarda yayımladığı raporlar incelendiğinde çocuk işçi sayısında gittikçe bir düşme eğiliminin olduğu görülmektedir. Ancak bu verilere biraz şüpheyle bakmak yararlı olabilir. Zira çocuk işçiliğinin önemli bir bölümü kayıt dışıdır, ayrıca bir sektördeki veya bir bölgedeki azalmaların yanında farklı bir sektör veya bölgede artma olabilir. Ancak bu şüpheli yaklaşım bir karamsarlığa neden olmamalıdır. 1992 yılında çocuk emeği ile ilgili olarak Uluslararası Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi Programı (IPEC) başlatılmıştır. Bugün gelinen noktada, bu fenomenin ciddi zorlukları barındırdığı, milyonlarca çocuğun hala işçi olarak çalıştırıldığı, birçok ülkenin asgari yaş sınırı getirme konusunda isteksiz olduğu, uluslararası standartların etkin şekilde uygulanmadığı, her şeyden önce yoksulluğun belirleyici bir etken olarak yer aldığı, dünya ticaret sistemine çocuk emeğinin yerleşimi gibi durumlar canlılığını korumaktadır (Hepple, 2008). İlgili literatür incelendiğinde hanehalkı büyüklüğü, ailenin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, işgücü piyasasının işleyişi ve mevcut üretim teknolojisinin insana olan talebi gibi birçok faktörün çocukların çalışmasında etkili olabileceği belirlenmiştir (Grootaert ve Patrinos, 2002). Bu faktörlerin çoğu toplumun kültürü ve geleneği ile ilişkili olduğundan çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasında bazı güçlüklerle karşılaşılması olağandır (Thali, 2016). Örneğin, çocuk işçiliğinin bir sorun olarak görülmemesi, yetkililerin sorumluluk almaktan kaçınmaları, denetimin olmaması, çocuğu ve çocuğun ihtiyaçlarını uygun şekilde tanımlayamama ve kavrayamama karşılaşılan güçlüklerden bazıları olarak sıralanabilir (Schwarzbach ve Richardson, 2014). Bu güçlükler göz önüne alındığında proaktif yaklaşımlarla daha etkili sonuçlar alınabileceği söylenebilir. Zira, herhangi bir hastalığı önleme çabaları, tedavi çabalarından daha etkili ve rasyoneldir. Bu bağlamda çocuk işçiliğinin önlenmesi hususunda yapılabilecek bazı çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Myrstad,1999):

- Çocukların sahip oldukları haklar ve çalışma ortamında karşılaşılabilecekleri tehlikeler konusunda bilgilendirilmeleri,
- Her kesimin ulaşabileceği eğitim olanakları oluşturmak,
- Mesleki eğitimi yaygınlaştırmak,

- Çocuklara ve ailelerine okul yemeği, eğitsel materyal desteği ve maddi destekleri sağlamak,
- Ailelerin yetişkin bireyleri için gelir getirici alternatif iş olanakları yaratmak,
- Eğer uluslararası veya ulusal normlara göre çalışabilecek yaşta ise (hafif işler) çalışma koşullarını ve ücretlerini iyileştirilmek.

Şüphesiz yukarıda Myrstad tarafından da dile getirilen bu ve benzeri önleyici çalışmaların yapılabilmesi için yasal düzenlemeler gerekmektedir.

### 2.3.7. Çocuk işçiliğine yönelik yasal düzenlemeler

Çocuk işçiliğine yönelik yapılan yasal düzenlemeler, uluslararası ve ulusal düzenlemeler olmak üzere iki bölümde incelenebilir.

*Uluslararası düzenlemeler:* 1924'te Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen Cenevre Deklarasyonu çocuk haklarını spesifik olarak ele alan ilk uluslararası belge olarak kabul edilebilir. Daha sonra 1948 yılında kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi herkes için ortak standartlar getirmiştir. 1959'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi her çocuğun sahip oldukları hakları ifade etmiş, 1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme imzalanmıştır. Bu sözleşmenin 32. maddesinde "Taraflar devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler." ibaresi yer almaktadır. Bu uluslararası düzenlemelere paralel şekilde diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye de iç düzenlemelerini yapmıştır.

*Ulusal düzenlemeler:* Ulusal düzenlemelerin başında Türkiye Cumhuriyeti Anayasası gelmektedir. Anayasanın 50. maddesinde "Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar. On beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır. Ancak, on dört yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış olan çocuklar, bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler." (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) ibaresi yer almaktadır. Ayrıca 4857 sayılı İş Kanununun 71. maddesinde "Çocuk ve genç işçilerin işe yerleştirilmelerinde ve çalıştırılabilecekleri işlerde güvenlik, sağlık, bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişmeleri, kişisel yatkınlık ve yetenekleri dikkate alınır. Çocuğun gördüğü iş onun okula gitmesine, mesleki

eğitiminin devamına engel olamaz, onun derslerini düzenli bir şekilde izlemesine zarar veremez” (İş Kanunu, 2003) ibaresi yer almaktadır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 59. maddesinde de “İlköğrenim çağında olup da mecburi ilköğretim kurumlarına devam etmeyenler, hiçbir resmi ve özel iş yerinde veya her ne surette olursa olsun çalışmayı gerektiren başka yerlerde ücretli veya ücretsiz çalıştırılmazlar. İlköğretim kurumlarına devam ettiklerini belgeleyenler ise, çocukların çalıştırılmasını düzenleyen kanun hükümleri uygulanmak şartıyla ancak ders zamanları dışında bu gibi yerlerde çalıştırılabilirler” ifadesi yer almaktadır.

### **2.3.8. Türkiye’de çocuk işçiliği**

Çocuk işçiliği sorununun kapsamı, ülkeden ülkeye ve sektörden sektöre farklılık gösterebilmektedir. Nüfus, eğitim düzeyi, ekonomik gelişim ve sosyal kalkınma gibi öğelerle ilişkili olan çocuk işçiliği sorunu, gelişmekte olan çoğu ülkede olduğu gibi, Türkiye için de önemli bir sorundur. Türkiye, kırsal yerleşimden kentsel yerleşime ve tarımsal ekonomiden sanayi ekonomisine geçiş süreci yaşamakta olan bir ülkedir. Kırsal kesimlerden kent merkezlerine doğru göçler gerçekleşmekte, bu yaşama uyum sağlayamama durumunda da çocuk işçiliği daha çok gündeme gelmektedir. Özellikle aile bütçelerine katkıda bulunmak amacıyla çalışan çocukların sayısı belirgin bir şekilde artmaktadır (ILO, 2019). Çocuk işçiliği ile ilgili bazı istatistikler mevcuttur. Ancak çocukların kayıt dışı çalışmaları da göz önüne alınırsa dünya genelinde çalışan çocukların sayısının çok daha fazla olduğunu söylemek yanlış olmaz (Taracena, 2003). Gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de işgücündeki çocuk sayısının doğruluk ve güvenilirliği sorgulanabilir. Kayıt dışı çalıştıklarından dolayı istatistiklerin gösterdiği sayılardan daha fazla olduğu muhtemeldir (Gümüş ve Wingenbach, 2015). Türkiye koşulları göz önüne alındığında 1997 yılında gerçekleştirilen sekiz yıllık zorunlu eğitim ve 2012 yılında gerçekleştirilen 12 yıllık kesintisiz eğitim uygulamalarının da etkisiyle çalışan çocuk sayısında önemli azalmanın olduğunu söylemek mümkündür. Ancak yine de özellikle 15 yaş altındaki çalışan çocukların kayıt dışı olarak güvencesiz bir şekilde tarlada, sanayide, işyerlerinde ve hatta sokakta çalıştıklarına şahit olunmaktadır.

### 2.3.9. Çocuk işçiliği ve eğitim

Çocuk işçiliği ile eğitim arasındaki ilişki incelendiği zaman önemli bir literatür ve çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu literatür ve araştırmalarda sorunun sosyolojik boyutu da göz önüne alınarak bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunda çalışan çocukların eğitime erişimleri, devamsızlıkları ve eğitsel çıktılar gibi konulara odaklanılmaktadır.

Çocuk işçiliği sorunu her şeyden önce büyük dikkat çeken sosyoekonomik bir problemdir. Dünyanın dört bir yanında Birleşmiş Milletler, UNICEF, ILO gibi örgütlerle birlikte, hükümetler ve ulusal örgütler de bu problemin çözümüne yönelik politikalar geliştirmektedirler. Problemin en temel nedeni olarak, yoksulluk ön plana çıkmaktadır. Yoksulluk ve eğitimin farklı olarak görülse de birbirleriyle ilişkili oldukları, çocuk işçiliğinin de bu ilişkinin bir ürünü olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Sasmal ve Guillen, 2015). Ebeveynler çocuklarını çalışmaya gönderdiklerinde çocuklarının okul aracılığıyla elde edecekleri kazanımların önüne geçtikleri, daha vasıfsız bireyler yetiştirdikleri, bu bireylerin de daha düşük ücretle çalışan yetişkinler oldukları ve neticede bu döngünün devam ettiği söylenebilir (Basu ve Zarghamee, 2009). Eğitimsel başarısızlık çocuk işçiliğinin nedenlerinden biri olarak öne sürülse de, eğitimsel başarısızlıkların çocuk işçiliği ile ilişkilendirilmesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Ravallion ve Wodon, 2000).

Eğitim, çocukların öğrenmelerini ve bireysel gelişimlerini destekleyerek bilinçli ve nitelikli bir toplumun oluşmasına katkıda bulunur (Osment, 2014). Çocukların sadece okula gitmek için harcadıkları zaman değil, okul sonrasında eğitsel aktivitelere ayırdıkları zaman, ödevlerini sağlıklı bir biçimde yapabilecekleri zaman, dinlenme ve uyuma zamanları da önemlidir. Derste uykuya kalan, yorgun gelen, ödev yapmak için zaman bulamayan bir çocuğun kendisiyle aynı öğrenme yeteneğine sahip okul sonrasında çalışmayan bir öğrenciye göre daha düşük akademik performans göstermesi doğaldır (Cigno, 2011). Çalışan bir çocuk, okuldan ayrılabilir veya okula devam edip devamsızlık eğilimi, ödevler için yeteri kadar zaman ayıramama, öğrenme faaliyetlerini etkileme durumuyla karşı karşıya kalabilir (Kluttz, 2015; Orner, 2018).

Çocuk işçiliği ile eğitim bazen birlikte yürütülmeye çalışılmaktadır. Çoğu çocuk çalışırken aynı zamanda okula da kayıtlıdır. Genellikle de akademik başarıları düşük, okul terki eğilimleri yüksektir. Okulun daha aktif olduğu, çocuğun daha kaliteli zaman geçirmesine olanak sağladığı durumlarda çocuk işçiliği azalma eğilimi gösterebilir. Özellikle daha eğitilmiş ebeveynler çocuklarının okuldaki zamanlarının daha kaliteli

geçirilmesi ve daha üretken olmalarını destekler, okulda öğrenilenleri pekiştirir, çocuklarının ödevleri ile ilgilenir ve okulun çabalarına değer verirler. Birçok araştırmada ebeveynlerin eğitilmiş olmasının çocuk işçiliğini azaltan önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Özellikle de annelerin eğitilmiş olması daha belirleyici olmaktadır (Gunnarsson vd., 2009). Günümüzde birçok ülkede çocuk işçiliğinin azalmasını eğitime erişimin sağlanmasıyla gerçekleştirebileceği inancı ile hareket edilip politikalar üretilmektedir. Ancak bu politikaların farklı kategorilerde üretilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Örneğin; çocukların eğitime erişimlerinin sağlanmasına yönelik politikalar, eğitime erişimleri sağlanan çalışan çocukların okulda geçirdikleri zamanın verimliliği ve eğitsel aktivitelerdeki performansının artırılmasına yönelik politikalar, çocuk işçiliği ile eğitimi yalnız düşünmeyip ilişkili olabileceği ebeveynlerin geliri, çocuk sayısı, okula ilgileri gibi konularla ilgili politikalar şeklinde olabilir (Sedlacek, Duryea, İlahi ve Sasaki, 2009). Burada çocuğun çalışmasının tamamen zararlı olduğunu kabul etmek fazla iddialı olabilir. Tüm çocukların çalışmasının kötü olmadığını, çalışmanın eğitim ve öğrenmeyle uyumlu olabileceğini ve çocuğun çalışmasının gerçekten eğitime olanak sağlayabileceğini belirten görüşler de mevcuttur (Ornert, 2018). Zira çalışmanın eğitim üzerindeki etkilerinin karmaşık olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Özellikle okulun ve çalışmanın birbirini engellemediği durumlarda çocuğun çalışmasının aile gelirin yapacağı katkıyla birlikte eğitim masraflarını daha rahat karşılayabileceği ve eğitim fırsatlarını arttırabileceği de göz önüne alınmalıdır. Eğer çocuk emeği çocuğu okuldan uzaklaştırmıyorsa, ekonomik açıdan zayıf çocukların ve ailelerin gelirlerine, üretkenliklerine katkıda bulunuyorsa, çocuk işçiliğini tamamen sınırlayan politikaların üretkenliğe olumsuz etki yapabileceği ileri sürülebilir (Sedlacek vd., 2009). Çocuk yaşta çalışma ile düşük maddi gelire sahip yetişkin olma arasında bir korelasyonun olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur. Ayrıca bu çalışmalarda çocuk işçiliği ile düşük düzeyde eğitime katılım arasındaki ilişki de ifade edilmiştir. Çocuk işçiliğinin okula etkileri ve eğitsel çıktılara etkileri anlamında yapılan araştırmaların az sayıda olduğu şaşırtıcıdır. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki bu araştırmalarda ortaokul ve daha üst öğrenim düzeyindeki öğrencilere odaklanılmıştır. Yarı zamanlı çalışmalar veya daha uzun süreli çalışmaların akademik başarıyı olumsuz etkilediğine yönelik bulgular mevcuttur. Ancak burada net bir bulgu söz konusu değildir. Yani çocuk işçiliğinin akademik yaşantıya etkileri karmaşık bir sorun olarak görülmektedir. Okul sonrası yarı zamanlı çalışmanın akademik başarıya etkisinin çok az olduğuna yönelik bulgular da bulunmaktadır. Özellikle lise veya üniversite

öğrencilerinin yarı zamanlı çalışmalarının, gelişimlerine katkıda bulunacağı söylenebilir. Fiziksel anlamda da yaşça daha büyük öğrencilerin okul ve çalışma hayatlarının gerektirdiği fiziksel performansı gösterebilecekleri düşünülmektedir, ancak bu fiziksel performansı temel eğitim dönemindeki küçük çocukların da gösterebileceğini ifade etmek güçtür. Son yıllarda özellikle gelişmekte olan ülkelerde, çalışan öğrencilerin okul çıktıklarına yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalarda temel eğitim düzeyindeki çocukların çalışmalarının okul yaşantısına olumsuz etkileri olduğu yönünde bulgular tespit edilmiştir (Sanchez, Orazem ve Gunnarsson, 2009). Bu durumda çocuk işliliğinin akademik başarı üzerine etkilerinin olduğu, bu etkinin özellikle temel eğitim dönemindeki çocuklarda daha büyük olduğunu söylemek mümkündür. Yani erken yaşta mütevazı bir çalışmanın bile çocuğun zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimine etkileri büyük olabilir. Ayrıca akademik yaşantıya etkisi çok sınırlı olsa veya etkisi olmasa bile çocuk emeğinin bireyin sonraki yaşamında daha vasıfsız, daha az üretken işlerde bulunma eğilimini arttıracakını söylemek mümkündür (Sanchez vd., 2009).

### **2.3.10. Çalışan çocuklarda sosyoekonomik yapı ve eğitim ilişkisi**

Çocuk işçiliği ile eğitim arasındaki ilişkiye bakıldığında eğitime erişim ve nitelikli bir eğitim hizmeti elde edilmediğinde bu kısır döngünün devam edeceği söylenebilir (Kluttz, 2015). Çocuk işçiliği ile eğitim ilişkisinde şu hususlar önemli görülmektedir (Emerson ve Knabb, 2006):

- Eğitimin algılanan ve gerçekteki niteliği (eğitimin çıktıları),
- Eğitim ile işgücü piyasası arasındaki ilişkisi (ekonomik),
- Eğitim sistemlerindeki ayrımcılık,
- Eğitime yönelik tutumlar (sosyo-kültürel).

Çocuk işçiliği ve eğitim arasındaki ilişkide, hane halkının ve toplumun özellikleri, istihdam ve eğitim olanaklarının kaynağı olması açısından dikkate değerdir. Hane reisinin yaşı ve mesleği, ebeveynlerin istihdam durumu ve çocuğun hane reisi ile ilişkisi diğer önemli hususlardır (Bhalotra ve Tzannatos, 2003). Hanehalkı geliri de okula devamlı yakından ilişkilidir (Soares vd. 2012). Özellikle genç nüfusa sahip ekonomik olarak fakir bir ülkede, çok sayıda çocuğa sahip olan aileler, sosyal güvenlik bağlamında da yeterli desteği göremediklerinden, temel ihtiyaçlarını karşılama yükünü

taşıamak zorunda olduklarından, ailelerinin geçimini sağlamak için çocukların çalışmasına ve gelirine ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuk emeği ile ilgili literatür, çocukların ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlerle çalıştırıldıklarına yönelik görüşler sunmaktadır (Nelson ve Quito, 2018). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için eğitim öğretim kalitesinin artırılması, geçmişlerinden bağımsız olmadığı için önemli bir husustur. Sosyal ve ekonomik bu dış kısıtlayıcılar öğrencinin umudunu, beklentisini, akademik başarısını etkileyebilmektedir (Mills ve Gale, 2010). Ailelerin düşük gelirli olması öğrencilerin okul başarısında güçlü bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifadeyle ailenin sosyoekonomik yetersizliği çocuğun eğitim öğretim hayatını etkileyen önemli faktör olarak görülmektedir (Hirsch, 2007; Demie ve Lewis, 2011, Cassen ve Kingdon, 2007). Genel olarak ailenin gelir durumu yükseldikçe çocuk işçiliğine olan talebin azalma eğiliminde olduğu söylenebilir (Cockburn ve Dostie, 2007). Çocukların kaliteli eğitim almalarına yönelik ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, okula ve eğitime yönelik tutum, algı ve motivasyonlarının olumlu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Çocukların hangi yaşlardan itibaren hangi alanlarda çalıştırılabilecekleri belirlenmeli ve etkin şekilde uygulanmalıdır. Hizmet sağlayıcılar ve daha hassas ailelere ulaşılmalı ve işbirliği yapılmalıdır (Pandey ve Gautam, 2015).

Çocuk işçiliği ile ilgili ampirik çalışmalarda genel olarak yoksulluk ile çocuğun çalışması arasındaki ilişki öne çıkmaktadır. Hane halkının temel ihtiyaçlarının karşılanamadığı durumlarda çocuk ya okuldan çıkarılır ya da okul sonrası çalıştırılarak ailenin gelirine katkı yapması sağlanır. Bu şekilde çocuğun masraflarında da bir tasarrufa gidilmiş olur. Çocuğun çalışması, büyüdükçe özellikle 10 yaş civarlarından itibaren daha sık olarak görülmektedir (Katrak, 2012). Yoksulluk, kültürel gelenekler, eğitime yetersiz erişim, işverenlerin ucuz emek arzusu yüzyıllardır varlığını sürdürmektedir. Ayrıca çocukların pazarlık yapamayacak durumda oldukları, itiraz etmedikleri ve ailelerini desteklemek için çalışmak zorunda oldukları da bilinen bir gerçektir (Yeakey ve Buck, 2006). Çalışmak zorunda olan çocukların, fiziksel veya zihinsel olarak okuldan uzaklaştıkları veya okuldaki hizmetlerden yeteri kadar yararlanamadıkları da söylenebilir (Gün, 2017; Katrak, 2012).

Çocuk işçiliğinin ailelerin hepsi için hayatta kalmak ve geçimi sağlamak için şart olmadığı birçok araştırmada elde edilen bir bulgudur. Ailelerin çoğunluğu için çocuğun çalışması olmazsa olmaz değildir (Kim, 2009). Ancak çocuğun maddi kazancıyla birlikte aileye istenilen bir hayatı yaşamaya yönelik daha fazla maddi özgürlük sağladığı söylenebilir. Öte yandan eğitimden elde edilen çıktılar geliştirildiğinde çocuk emeğine



yönelimin azalacağı öngörülebilir (Kluttz, 2015). Ebeveynlerin öncelikleri çocuğun okulla ilişkisini etkileyebilmektedir. Kendisi yeterli formal eğitimi okulda al(a)mayan bir ebeveynin çocuğunun eğitsel faaliyetlere katılımını destekleme noktasında daha az önem gösterme olasılığı yüksek olabilir (Katrak, 2012). Çocukların eğitimi ile ilgili kararların ebeveynler tarafından alındığı bir toplumda, eğitim faaliyetlerinin ebeveynler tarafından ekonomik olarak anlamlı bulunması gereklidir. Ücretsiz eğitim, ücretsiz öğlen yemekleri gibi uygulamalar olumlu olmakla beraber yetersiz kalmaktadır (Sasmal ve Guillen, 2015). Çocuğun aldığı eğitimin kalitesi ve eğitimsel faaliyetlerin çıktıları ailenin yaptığı fedakârlıktan daha ağır basması durumunda aileler bu farkı hissedip çocuğun okula devamı ve herhangi bir işte çalışmaması yönünde eğilim gösterebilirler. Eğitimle harcanan zaman ve eğitsel fırsatların değerli olduğu yönünde kanaat getirirlerse çocuklarının eğitimine daha fazla önem verebilirler. Eğitsel faaliyetler ve çıktıları daha yararlı, daha cazip bir hale getirilirse, ekonomik, sosyal ve kültürel yararlarını aileler görürse, eğitimi ve okulu daha fazla önemserler ve çocuklarına da bunu aşırı olarak (Kim, 2011).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, önce geçici koruma statüsündeki öğrencilerle sonra da çalışan çocukların eğitimleri ile ilgili yurtiçi ve yurt dışı araştırmalarına yer verilmiştir.

### **2.4.1. Göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar**

Arar, Örucü ve Ak Küçükçayır (2019) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Eğitimine Bütüncül Bir Bakış: Politika, Liderlik ve Uygulama” isimli araştırmada, geçici koruma statüsündeki bireylerin entegrasyonlarının sağlanmasına yönelik eğitsel manada bütüncül bir bakış açısının kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin alınmasında nitel yöntemler ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmada geçici koruma statüsündeki öğrencilerin çoğunun okulda misafir olarak görüldüğü, öğretmenlerin çoğu zaman onların geleceklerini kurtarma noktasında yardım için çabaladıkları, kağıt üstündeki yasal statülerinden bağımsız olarak insani duygularla

onlara yardımcı oldukları, kültürel farklılıklarını tanıdıkları, diğer öğrencilerle kaynaşmalarını sağlayacak sosyal ve kültürel faaliyetlerde buldukları gibi görüşler ifade edilmiştir.

Başar, Akan ve Çiftçi (2018), tarafından gerçekleştirilen “Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” isimli araştırmada mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma olup, 20 sınıf öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunda, görev yaptığı sınıfta mülteci öğrenci bulunan öğretmenler yer almıştır. Araştırmada, mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantımlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Çocukların üzerinde savaş, terör, yakınlarını kaybetme gibi durumların etkileri ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerle ilgili mevzuattaki yetersizlikler nedeniyle bazı problemlerin olduğu dile getirilmiştir. Bu öğrencilerin sık sık devamsızlık yaptıkları belirtilmiştir. Ailelerin ilgisiz olması dile getirilen diğer bir sorun olarak belirlenmiştir. Öğrenme sürecindeki en önemli sorun ise dil yetersizlikleri olarak ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerin anlamadıkları için kendilerini soyutladıkları ve katılım göstermedikleri ifade edilmiştir. İletişim, kültürel farklılık ve psikolojik durumların sınıf yönetimini olumsuz etkilediği gibi bazen de sosyal dışlanmaya neden olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında mülteci öğrencilere yönelik Türkçe dil kurslarının yapılabilmesi, öğrencilerin dışlanmalarını engellemek için kamu spotu şeklinde yayınların, devamsızlık takibi, ölçme ve değerlendirme hususlarına yönelik yasal düzenlemelerin yapılabilmesi, okul öncesi eğitimin bu öğrenciler için de yaygınlaştırılabileceği önerilmiştir.

“Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli araştırma Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ortaya konulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntemler kullanılmış, 17 öğretmenin görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda yaşanan en önemli problemler; dil ve iletişim problemleri, akademik problemler ve sosyal problemlerdir. Dil ve iletişim problemlerine yönelik okul öncesi dönemde dil gelişimini destekleyici zorunlu eğitim, okul çağındakiler için ise destekleyici dil eğitimi faaliyetlerinin yapılabilmesi; akademik problemlere yönelik

okul sonrası telafi programlarının; sosyal problemlere yönelik olarak da okul-aile işbirliğini arttıracak programların düzenlenebileceği önerilmiştir.

Taşkın ve Erdemli (2018), yaptıkları “Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi: Türkiye’de Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar” isimli nitel araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu dokuz öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre eğitim sürecinde yaşanan birincil sorun dil engelidir. Diğer sorunlar ise kültürel engeller ve disiplin problemleri şeklindedir. Öğretmenler Suriyeli öğrencilere öncelikle Türkçe öğretilmesi gerektiğini, sonra diğer öğrencilerle aynı sınıfa kabullerinin gerçekleşmesini önermişlerdir. Türkçe öğretimi ile ilgili programın düzenlenmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Türk kültürü ile Suriye kültürünün farklılıklarının eğitim sürecine olumsuz etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda kültürel kaynaşmayı sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi ve göçmen öğrencisi bulunan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018), yaptıkları “Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği” isimli çalışmanın amacı Eskişehir’deki göçmen lise öğrencilerinin eğitim süreçlerine ilişkin algılar, yaşadıkları sorunlar, eğitim ve dil eğitiminden beklentilerinin tespit edilmesidir. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmada Eskişehir’de resmi okullarda eğitimine devam eden 83 lise öğrencisi ile bu öğrencilere eğitim veren 42 öğretmenin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmının kültürlerarası eğitim ve çok kültürlülük gibi konularda herhangi bir eğitim almadıkları görüşü öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin dil konusundaki yetersizliklerinin okuldaki faaliyetlerde ve sosyal yaşama uyumda negatif etki yaptığı, bu etkinin birçok alanda etkisini gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından Türkiye’deki eğitimin daha nitelikli olduğu ve üst eğitim kurumlarına devam etmek istedikleri ifade edilmiştir.

Yurdakul ve Tok (2018) “Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci” isimli nitel yöntemlerle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin mülteci/göçmen

öğrencilere yönelik görüşlerini, eğitimde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik duygularının genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre bu öğrencilerin dil, kültürel farklılık ve psikolojik sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, mülteci/göçmen öğrencilerin dil yeterliklerinin artmasıyla akademik başarılarının artacağını ifade etmişlerdir. Araştırmada, mülteci/göçmen ailelere dil eğitimi olanağının sağlanması, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gibi okul paydaşlarına çok kültürlülük ile ilgili eğitimlerin verilmesi önerilmiştir.

Erdem (2017), gerçekleştirdiği “Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri” isimli nitel araştırmada mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde dil sorununun en temel sorun olduğu, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapamadıkları, değerlendirme konusunda da nesnel yöntemler kullanamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, bu öğrencilere Türkçe hazırlık eğitimi verilmesini önermişlerdir. Kendilerinin ise öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinde yararlanabilecekleri stratejiler, ölçme ve değerlendirme araçları vb. mesleki gelişimlerini sağlayacak eğitsel ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Aras ve Yasun (2016), “Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Eğitsel Fırsatları ve Engeller” isimli çalışmalarında geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim olanaklarını ve yaşanan zorlukları değerlendirmek amacıyla İstanbul’un dört farklı bölgesinde yer alan 12 Geçici Eğitim Merkezinin yöneticileri ve bir sivil toplum kuruluşu temsilcisinin görüşlerini almışlardır. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında politika yapıcılarının değerlendirmelerine yardımcı olmak, eğitim yöneticileri, yerel yöneticiler ve sivil toplum kuruluşlarına rehberlik etmek amacıyla öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler birincil ve ikincil öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Birincil öneriler olarak; öğrencilere okullarda yemek verilmesi ve ailelerin bu anlamdaki mali yükünün azaltılması, çatışmalar nedeniyle yıllarca eğitimine devam edememiş öğrencilere yönelik özel eğitim merkezlerinin açılması, özellikle mesleki eğitim programlarının yayınlattırılarak bu öğrencilerin aile bütçesine katkıda bulunmalarının sağlanması, sivil toplum kuruluşları ve belediyelerin katkılarını artırarak şartlı yardım programlarının

yaygınlaşmasının sağlanması, öğrencilere ücretsiz üniforma yardımı, dil desteğinin artırılması, dil problemi olmayan eğitimli danışman sayılarının artırılması, öğretmen ve öğrenciler için kültürel farklılıklar konusunda oryantasyon eğitimi, müfredatın onların farklılıklarını da göz önüne alacak şekilde düzenlenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir. İkincil öneriler olarak ise; okullar ve belediyeler arasında işbirliğinin artırılması, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi etkin bir şekilde kullanmaları için kardeş okul projelerin oluşturulması, sosyo-kültürel faaliyetlere erişimin artırılması, etkin bir değerlendirme mekanizması kurulması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan eğitimlerin yapılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Börü ve Boyacı (2016), tarafından gerçekleştirilen “Göçmen Öğrencilerin Eğitim Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği” isimli nitel araştırmada, göçmen öğrencilerin bulunduğu eğitsel ortamlarda yaşanan sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 13 göçmen öğrenci, 10 öğretmen ve 1 okul yöneticisidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılar; dilsel, ekonomik ve ailevi problemlerin olduğunu belirtmişlerdir. Dil konusundaki yetersizliklerden dolayı akademik olarak da başarısız olma durumunda oldukları ifade edilmiştir.

Mercan Uzun ve Bütün (2016) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden sığınmacı çocukların uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesini amaçlamıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak sınıfında sığınmacı çocukların bulunduğu altı öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmada Suriyeli çocukların okula uyumda bazı sıkıntılar yaşadıkları, Türkçe bilmemekten kaynaklanan önemli iletişim problemleri yaşadıkları, akranları ve öğretmenleriyle iletişim kuramadıkları, sosyalleşemedikleri ve grubun dışında kaldıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Şeker ve Aslan (2015) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme” isimli araştırmada mülteci çocukların en temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim ihtiyacına dikkat çekmek amaçlanmıştır. Araştırmada mülteci çocukların hayatında eğitimin ve okullaşmanın önemi değerlendirilerek; bu süreçte yaşanan sorunlar sosyopsikolojik bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Araştırmada göçmen öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik ihtiyaçlarına cevap verebilecek çok boyutlu politikalara ihtiyaç olduğu, bu politikaların

hem onları geleceğe daha nitelikli hazırlayacağı hem de toplum açısından gelecekle yaşanabilecek olumsuz durumlarla karşılaşma olasılığını azaltacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel entegrasyonlarının sağlanması için yönetici, öğretmen, aileler ve yerel toplulukların katılımlarının sağlandığı kapsamlı etkinliklerin gerçekleştirilmesinin katkı sağlayacağı dile getirilmiştir.

#### **2.4.2. Göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar**

Condon (2017), “İrlanda’daki Göçmen Ortaokul Öğrencilerinin Okul Deneyimi” isimli doktora tezinde İrlanda’daki bir ortaokulda göçmen öğrencilerin okul deneyimini araştırmıştır. Nitel yöntemler kullanılarak bir okulun içeriden derinlemesine analiz edildiği, vaka çalışması şeklinde gerçekleştirilen çalışmada, müfredat, akran zorbalığı, ırkçılık, ebeveynlerin rolü, öğretmenlerle ilişkiler, sosyalleşme, okullaşma ve pedagoji gibi temalar ön plana çıkmıştır. Bu temalar, öğrencilerin deneyimleri, öğretmenlerin yorumları ve akademik çerçevede tartışılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, daha kapsamlı müfredat, işbirlikçi öğrenme, akran eğitimi, kültürlerarası sınıfların oluşumu gibi hususlarla ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Qian ve Walker (2017), araştırmalarında göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik mevcut politikaların çerçevesini çizmeyi, göçmen öğrencilerin bulunduğu okullardaki yöneticilerin okuldaki tutum, düşünce ve davranışlarını keşfetmeyi, okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere yönelik sosyal, kültürel ve eğitsel uygulamalarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırma açık erişime sahip raporlar ve Şanghay bölgesinde yer alan dört okulun müdürüyle yapılan görüşmelerle elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, göçmen çocukların kabulleri ve daha nitelikli eğitim almalarına yönelik politikaların arttığı görülmüştür. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilere yönelik olarak eğitim kalitesini arttırmaya dönük çeşitli liderlik stratejilerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Ancak bazı yasal engeller nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Deane (2016), “Suriyenin Kayıp Kuşağı: Mültecilere Sunulan Eğitim Desteği ve Çatışma Durumlarında Toplumsal Güvenlik” isimli araştırmasında, çatışmalardan etkilenen ülkelerde eğitimin bir sosyalleşme aracı olduğunu, bu durumlarda çocukların temel eğitimi kaçırdıklarını, okuryazarlık oranlarının düştüğünü, bu olumsuz durumların ev sahibi ülkelerin mültecilere sundukları eğitim olanaklarıyla azaltılabileceğini dile

getirmiştir. Suriyeli mültecilerin eğitim açıklarının ekonomik büyüme ve bölgesel güvenlik bağlamında önemli etkilerinin olacağı, yüksek standartlı, kaliteli eğitimin sağlanmasının çatışma sonrası Suriye'nin inşasını, komşu ülkelerin istikrar, güven ve ekonomilerini etkileyeceği ifade edilmiştir.

Entorf (2015) tarafından yapılan “Göçmenler ve Eğitimsel Başarısızlıkları” isimli araştırmada göçmen öğrencilerin akademik okul başarı puanlarının yerli öğrencilere göre çoğu zaman düşük olduğu belirtilmiştir. Arka plandaki göçmen ebeveynlerinin sosyoekonomik farklılıklarının, kültürel sermaye ve dil problemleri ile birleşince önemli performans boşluklarına neden olduğu ifade edilmiştir. Küresel göç akımlarının arttığı günümüzde nitelikli işgücü ihtiyacı olan ülkelerin, göçmenlerin eğitimini öncelikleri arasına almasının gerekliliğinin altı çizilmiştir.

Zepeda Capistran (2014), “Öğrenci ve Ebeveynlerin Görüşlerine Göre Göçmen Öğrencilerin Eğitim Deneyimlerinde Etkili Okul Uygulamalarının Varlığı” isimli doktora tezinde göçmen öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin gelişimi için liseli göçmen öğrencilerin eğitsel yaşantılarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Texas ve Wisconsin bölgelerinde eğitimine devam eden göçmen öğrenciler ile göçmen öğrencisi olan ebeveynlerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu 14 katılımcıdan oluşmuştur. Göçmen öğrencilerin çoğu başarı sağlamak, yeni fırsatlar elde etmek, daha iyi öğrenmek, düzenli ve güvenli bir ortamda gelişimlerini sürdürmek beklentisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre okullarda göçmen öğrencilere yönelik adil ve doğru eğitsel çalışmalara yer verildiğinde, uygun öğrenme fırsatlarına erişim sağlandığında, bu öğrencilerin dezavantajlılık durumunu giderebilecek politikalar geliştirildiğinde daha etkili eğitim faaliyetlerinin yapılabileceği ifade edilmiştir.

Yu (2013), “Çin Okullarında Göçmen Öğrencilere Yönelik Politikalar, Uygulamalar ve Olanaklar” isimli nitel araştırmasında Çin’de göçmen çocukların okullarda karşılaştıkları eğitsel problemleri incelemeyi ve okuldaki yaşamları ile ilgili daha iyi bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır. Çin’de belirli bölgelerde yaşayan göçmen aileler, halkın erişimine açık olan okulların kayıt için istediği oturma izni, iş sözleşmesi, kalıcı ikametgâh vb. belgeleri çoğu zaman tamamlayamadıklarından, bu ailelerin çocukları daha çok göçmen çocukların eğitim aldıkları okullara devam etmektedir. Bu durumun, onları birlikte hareket etmeye, marjinalleşmeye, çocukların da sosyal ayrımcılık gibi olumsuz deneyimler yaşamasına neden olduğu belirtilmiştir.

Shapira (2010), “Göçmen Öğrencilerin Eğitime Katılımındaki Farklılıkları Açıklama” isimli çalışmada 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programındaki

(PISA) verileri kullanarak farklı ülkelerde göçmen öğrencilerin performanslarındaki farklılıkları açıklamayı amaçlamıştır. Hemen hemen her batı toplumunda göçmen öğrencilerin göçmen olmayan öğrencilere göre matematik sınavında daha düşük puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu farklılık büyük ölçüde bireyle ilgili faktörlerle açıklanabilse de okulla ilgili özelliklerin de katkısının olduğu ifade edilmiştir. Müfredat açısından daha özerk olan okulların bulunduğu eğitim sistemlerinde göçmen öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada okulun özelliklerinin bireysel özellikleri de etkileyebileceği ileri sürülmüştür. Ayrıca ev sahibi ülkenin eğitim ve refah düzeyi, ekonomi ve göç politikası göçmen öğrencilerin kazanımlarını etkileyen faktörler olarak değerlendirilmiştir. Son olarak birinci nesil göçmenler daha standart bir eğitim sisteminden yararlanırken, sonraki nesillerin daha kapsamlı bir eğitim sisteminden yararlanarak daha iyi performans gösterdikleri ifade edilmiştir.

Gibson ve Hidalgo (2009), ABD’de de göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları engelleri, okullarda öğrencilere sağlanan eğitim fırsatlarını ve hizmetleri tartışmayı amaçlayan etnografik bir araştırma yapmışlardır. Elde edilen bulgulara göre göçmen öğrencilerin okula katılımları ve akademik başarılarının uygulanan programlarla daha olumlu bir düzeye geldiğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin sosyal ağlara erişimi ve akademik başarı için gerekli kaynakların sunulması noktasında iyileşmelerin olduğu gözlemlenmiştir.

### **2.4.3. Çalışan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar**

Radmard ve Beltekin (2017), gerçekleştirdikleri “İşçileşme(me)k ya da Okumak: İşçi Çocukların Eğitimsel Durumlarına İlişkin Bir Çözümleme” isimli araştırmalarında çalışan çocukların işçileşme süreçleri ve eğitimden mahrumiyet ilişkisini eğitimsel durumlarından yola çıkarak çözümlenmeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntemlerle verilerin toplandığı ve çalışma grubunun amaçlı örneklem tekniği ile belirlendiği araştırmada, İstanbul’da çalışan 7-18 yaş grubu 55 çocukla görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çalışan erkek çocukların sayısının kız çocuklarından fazla olduğu, çocukların çoğunluğunun 6. ve 7. sınıf öğrencileri olduğu ve okul devamsızlıklarının fazla olduğu görülmüştür. Çocukların günlük en az dört saat çalışma süresi sonunda yorgun bir şekilde evlerine döndükleri, ödevlerini yapamadıkları ve derslerde dikkatlerini toparlayamadıkları tespit edilmiştir. Çocukların eğitime yüklediği anlam ve



değerin, başarısızlık nedeniyle zamanla azaldığı, bu süreçte işçileşmenin de arttığı elde edilen bulgular arasındadır.

Cangür vd. tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen “Düzce İlinde Sokakta Çalışan Çocukların Eğitime Bakış Açısı ve Beklentileri” isimli araştırmada 7-15 yaş arasında sokakta çalışan ilköğretime devam eden çocukların eğitime bakışı ve eğitimden beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun şekilde Düzce’de ilkokul ve ortaokul eğitimine devam edip okul sonrası çalışan 26 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların % 61,5’i devamsızlık yaptığını, akademik başarılarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini, % 94,5’i maddi yönden ailesine destek olmak ve okul giderlerini karşılamak için çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 84,6’sı daha iyi bir meslek sahibi olmak için eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin, çalışma hayatının eğitim hayatını olumsuz etkilediğinin farkında oldukları, eğitime bakışlarının ve beklentilerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Keskinkılıç Kara (2011), araştırmasında zorunlu eğitim çağında olup sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçlarını ve bu duruma yönelik okul yönetimleri tarafından gerçekleştirilen uygulamaları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel desenlerle gerçekleştirilmiş olup, sokakta çalışan ve ilköğretime devam eden 86 çocuğun, 12 yöneticinin ve 16 velinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin, okullarında kayıtlı ve aynı zamanda çalışan çocukları ve bu çocuklara ilişkin sayısal veriler hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Çalışan çocukların dışarıdan gelen tepkilere kapalı oldukları, okula karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları, fazla devamsızlık yaptıkları, şiddete eğilimli oldukları, gelecek beklentilerinin olmadığı ve kimseye güven duymadıkları tespit edilmiştir. Okullarda çalışan çocuklara yönelik sportif ve kültürel etkinlikler, kurslar veya telafi programlarının yapılmadığı belirlenmiştir. Çalışan çocukların velileri ile okul arasındaki iletişimin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler bu durumla ilgili yaz kampları ve aile eğitimi şeklinde öneriler ifade etmişlerdir.

Okuşluk Çapur (2006), “Çalışan İlköğretim Öğrencilerinin Eğitim Beklentileri” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında eğitimine devam eden ve okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim beklentileriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. İlköğretim okullarında öğrenim gören ve aynı zamanda çalışan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Uygulanan anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans kullanılmış, ankette yer alan açık uçlu sorulara

verilen yanıtlardan ise alıntılar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çalışan öğrencilerin çalışıyor olmalarının okul hayatlarını olumsuz etkilediğinin farkında oldukları, devamsızlık yapma eğilimlerinin yüksek olduğu, okulu ikinci plana attıkları, derslerden geri kalıp başarısız oldukları, okulda daha başarılı olabilmek için öğretmenlerinden ve ailelerinden bazı beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin çalışma nedenlerinin daha çok ekonomik olduğu, eğitimden yararlanamayışlarının temelde ailenin ekonomik durumundan kaynaklandığı, büyük bölümünün eğitimle ilgili görüş ve beklentilerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun eğitimin iyi bir meslek sahibi olmada gerekli olduğunu düşündükleri fakat içinde buldukları durumun da farkında oldukları görülmüştür.

Senemoğlu (2001), araştırmasında çocuk işçiliğinin önlenmesinin Türkiye açısından ivedilikle gerçekleştirilmesi gereken bir hedef olması gerektiğini, bunun da zorunlu eğitim döneminin uzatılmasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Çalışan çocukların uzun süreler rutin işleri yapmak zorunda kalmalarının onların yaşantılarını sınırlandıracağı, anadillerini etkili kullanma, okuduğunu anlama, sayısal-mantık becerileri gibi yeterlikleri bağlamında sınırlı kalma olasılığının yüksek olabileceği, gelecekteki öğrenme potansiyellerinin de bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini ileri sürmüştür.

#### **2.4.4. Çalışan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar**

Nelson ve Quiton (2018), yaptıkları “Filipinli Çocuklarda Çocuk İşçiliğinin Okulaşmaya, Sağlığa ve Eğlence Aktivitelerine Etkileri” isimli çalışmada, 1995 yılından 2001 yılına kadar ülke çapında yapılan çalışan çocuklar ulusal anketinden elde edilen verilerden yola çıkarak, çalışma koşullarının iyileştirildiği ve çalışma saatlerinin azaltıldığı takdirde okul terki ve devamsızlık oranlarının da azaldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca çocukların kısa süreli çalışmalarının, ev içinde aileye yardım etmelerinin veya aile işletmesine katkıda bulunmalarının anlamlı farklılığa yol açmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır.

Odet, Ita ve Nchor (2017), nicel yöntemler kullanarak gerçekleştirdikleri “Ortaokul Öğrencilerinde Çocuk Emegi ve Akademik Performans” isimli araştırmalarında, çocukların çalışmaları ile akademik performansları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Çocukların okul sonrasında uzun saatler boyunca çalışmalarının okuldaki performanslarını etkileyen önemli bir kriter olduğunu ifade etmişlerdir.

Tafere ve Pankhurst (2015), “Etiyopya’daki Çocuklar Okulla İş Birlikte Başarabilirler mi?” isimli araştırmalarında, yoksulluk içinde büyüyen çocukların hem okul hem de iş yaşamının birlikte yürütülmesinin zorluklara neden olduğunu, büyüdükçe işte daha fazla zaman geçirdiklerini, ebevenylerin çocuklarından hane halkının geçimine katkıda bulunmalarını beklediklerini, çocukların da bu manada sorumluluk hissettiklerini tespit etmişlerdir. Hem okula gidip hem de çalışan öğrencilerin bazı okul etkinliklerini kaçırdıklarını, motivasyonlarının düşük olduğunu, daha karamsar olduklarını, çalışmanın tek uygulanabilir seçenek olarak cazip hale geldiğini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, eğitim sistemindeki kalitenin yeterli olmaması ve eğitim yoluyla başarı şansının düşük olmasının insanları çalışmaya ve meslek edinmeye yönlendirdiğini ifade etmektedirler.

Woldehanna ve Gebremedhin (2015), Etiyopya’da gerçekleştirdikleri “Çocuk İşçiliğinin Çocukların Eğitsel Başarılarına Yönelik Zararları” isimli araştırmada, çocuk işçiliğinin çocukların okul başarısına etkilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, çocukların okul sonrası çalışmalarının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Çalışmada çocukların bu yaşlarda değil, gelecekte kazanma potansiyellerini arttırmaya yönelik politikaların geliştirilmesinin altı çizilmektedirler.

Goulart (2011) “Portekiz’de Okullaşma ve Çocuk İşçiliği Üzerine Denemeler” isimli araştırmasında Portekiz’deki çocuk işçiliğini yerel ve uluslararası alanda bir denge gözeterek, tarihsel ve çağdaş perspektifte araştırmıştır. Araştırmada eğitim ve çalışma ile ilgili müfettiş raporları, konferans bildirimleri, yargı kararları gibi nitel dökümanların yanında işgücü ve hanehalkı araştırmalarına ilişkin nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada ülkenin ekonomik yapısının çocukların çalışmasına olan ilgiyi ve gereksinimi azalttığı, dolayısıyla da çocuk işçiliğinin gün geçtikçe azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Ancak hala 6-15 yaş arası çocukların yaklaşık % 10’unun çalıştığı belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da çocuğun ekonomik amaçlı çalışması ile ev içinde ailesine yardım etme tarzındaki çalışmaların etkilerinin farklı olduğu, ekonomik amaçlı çalışmaların eğitsel performansı daha fazla etkilediğidir. Diğer bir ifadeyle ekonomik amaçlı çalışmalar okul performansını anlamlı şekilde etkilerken, ev içindeki aileye yardım tarzındaki çalışmaların ise bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Goulart, ekonomik amaçlı çalışmaların itaatkâr, yaratıcı ve girişimci olmayan bireylerin yetişmesine neden olduğunu ileri sürmektedir.

Goulart ve Bedi (2008) tarafından gerçekleştirilen “Portekiz’de Çocuk Emeği ve Eğitimsel Başarı” isimli araştırmada çocuk emeği veya çocuk işçiliği ile ilgili araştırmaların daha çok gelişmekte olan ülkelere odaklandığını, bu bağlamda Portekiz’in farklı parametrelere sahip olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmada çocuk emeği ile ekonomik yapı arasında belirleyici bir ilişki tespit edilmiştir. Ülkenin özellikle kuzey ve orta kesimlerinde yer alan orta ölçekli aile işletmelerinde çocuklara güvenerek yapılan işlerin norm veya gelenek haline geldiği belirlenmiştir. Bu tür faaliyetlerde yer alan çocukların okula ilgileri ve eğitsel tutkularının olumsuz etkilenebileceği belirlenmiştir. Çocuk emeğini azaltmaya yönelik duyarlılık programları ve yerleşik normları kırma girişimlerinin etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Bezerra, Kassouf ve Arends Kuenning (2007)’nin “Brezilya’da Çocuk İşçiliği ve Okul Kalitesinin Akademik Başarıya Etkisi” isimli araştırmalarında, çalışma ve akademik başarı parametreleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumu öncelikle çocukları okul sonrasında bekleyen ağır bir iş yükü ve bundan kaynaklanan yorgunlukla, bunun sonucu olarak da çocukların sahip olacağı daha az enerji ve daha az zamanla ilişkilendirmişlerdir. Özellikle uzun saatler boyunca çalışan öğrencilerin akademik başarılarında belirgin bir düşüşün olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Araştırmalarında temel olarak geliştirdikleri politika, çalışan çocukların okula erişimlerinin yeterli olmadığı, erişimleri sağlandıktan sonra da bu gruba yönelik alternatif öğrenme yöntemleri ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiğidir.

Gunnarsson, Orazem ve Sanchez (2004) tarafından gerçekleştirilen “Latin Amerika’da Çocuk Emeği ve Okul Başarısı” isimli araştırmada, evin dışında bir işte çalışmanın öğrencilerin okuma-yazma, matematik ve dil puanları üzerinde negatif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada çocuk işçiliğinin çocukların bilişsel yetenekleri üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu, nesiller arası yoksulluk aktarımında bir mekanizma olarak hizmet ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu büyük etkilerin çocuk işçiliği ile mücadeleye yönelik çabaların önemli kazanımları da sağlayabileceği ileri sürülmüştür.

Heady (2003), Gana’da gerçekleştirdiği “Çocuk Emeğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmasında çocukların ekonomik faaliyetlerinin onların eğitim düzeyi üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada evde çocuğun ailesine yardım etmesinin olumsuz bir etkiye sahip olmadığı, ancak bunun dışındaki ekonomik faaliyetlerin çocuğun eğitim performansını etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Bu etkinin çoğunlukla okula devam noktasında direkt bir etkiden ziyade

yorgunluk, akademik kaygılardan uzak bir ilgi alanının oluşması gibi dolaylı etkiler olduğu tespit edilmiştir.

Stinebrickner ve Stinebrickner (2003), “Okulla Birlikte Çalışma ve Akademik Performans” isimli araştırmada özellikle eğitim hayatının ilk yıllarında çalışmanın daha negatif etkilerinin olabileceğini, bununla birlikte çalışmanın akademik performans üzerindeki etkilerinin bireyin özel durumu ile ilişkili birçok faktöre bağlı olarak değişebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca uzun süreli çalışmaların daha olumsuz etkilerinin olabileceğini ifade etmişlerdir.



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, araştırmının katılımcıları, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin sınırlılıklarını minimuma indirmesi çabası dikkate alınarak karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, post pozitivist ve yapısalcı paradigmalardan farklılıklarına rağmen aynı araştırmada ikisinden de yararlanılması temeline dayanır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Nitel ve nicel yöntem ikilemine alternatif olarak ortaya çıkmış bir nevi üçüncü metodolojik hareket olarak kabul edilen karma yöntem (Teddlie ve Tashakkori, 2009), farklı felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri ihtiva eden araştırma desenlerinin kullanılmasını, hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bütünleştirilmesine olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda nitel ve nicel veriler kullanılarak araştırmının problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayış oluşturulma gayesi vardır (Creswell, 2017a). Nitel ve nicel verilerin birleşimiyle her iki veri grubunun eksikliklerinin giderilebileceği fikrine dayanarak nispeten yeni bir alan olarak ortaya çıkan karma yöntemde birçok desen bulunmaktadır. Bu desenleri, Teddlie ve Tashakkori (2009) paralel, sıralı, dönüştürücü, çok aşamalı ve tamamen bütünleşik olarak sınıflamış, sıralı deseni de açıklayıcı ve keşfedici olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Creswell (2017a) ise karma yöntemde birçok desenin kullanılabilirliğini ancak özellikle sosyal bilimlerde özellikle yakınsayan, açıklayıcı ve keşfedici karma desenlerin daha yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Bu araştırma, problem durumu ve amacına dönük olarak keşfedici karma desene gerçekleştirilmiştir. Keşfedici karma desen, araştırmacının önce nitel verileri keşfettiği daha sonra da nitel bulguların

ışığında nicel boyutu gerçekleştirdiği bir desendir. Bu desende ilk aşamada nitel veriler elde edilir, bu veriler analiz edilerek ikinci aşamada ölçme aracı geliştirmede kullanılır (Creswell, 2017b). Bu desenin tercih edilmesinin gerekçesi yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin genellenebilirliğinin test edilmesi ve bir ölçme aracı geliştirilmesine olanak sağlamasıdır. Araştırmanın birinci çalışmasında nitel yöntem kullanılmış; okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, bir geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik diğeri ise okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik iki adet veri toplama aracı (anket) geliştirilmiştir. İkinci çalışmada ise, birinci çalışmada geliştirilen veri toplama araçları kullanılarak öğrencilerle nicel boyut gerçekleştirilmiştir.

### **3.1.1. Birinci çalışmaya ilişkin araştırma modeli**

Keşfedici karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın birinci çalışması, olgubilim (phenomonology) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinin temellerini oluşturan bakış açılarından bir tanesi olan olgubilim deseni, günlük hayatta karşılaşılan, ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan, tümüyle yabancı olmayan olgular için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim, araştırmacının bir olguyla ilgili olarak katılımcıların deneyimlerini betimlediği, kaynağını psikoloji ve felsefeden alan bir desendir (Creswell, 2017a). Olgubilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmalarda, katılımcıların olguyu nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, olgu hakkında ne hissettiklerine odaklanılarak derinlemesine bir anlayışın kazanılması amaçlanır (Patton, 2014). Araştırmanın problem durumu, araştırmacıda bu deseni kullanarak daha verimli bir araştırma sürecinin yürütüleceği ve daha sağlıklı sonuçların elde edileceği fikrini uyandırmıştır. Başka bir ifadeyle dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda, bu öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin okul paydaşlarının algılarının, anlayışlarının ve deneyimlerinin derinlemesine betimlenme isteği bu desenin kullanılmasında belirleyici olmuştur.

### 3.1.2. İkinci çalışmaya ilişkin araştırma modeli

Keşfedici karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın ikinci çalışması betimsel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel (descriptive) araştırmalar, bir durumu olabildiğince eksiksiz bir biçimde açıklar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Betimsel yaklaşımda örneklem grubunun betimlenmesi ve tanıtılması amaçlanır. Bir konu hakkında insanların ne söylediği, ne hissettiğine yönelik keşif amaçlı araştırmalarda bu yaklaşım tercih edilebilir (Gliner vd., 2015). Eğitim bilimlerinde de yaygın olarak kullanılan betimsel araştırma deseni tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Fowler (2008)'e göre tarama çalışmaları, araştırma evreninin bir örneklem aracılığıyla eğilim, tutum, davranış ve düşüncelerini nicel olarak açıklamaya çalışır (Creswell, 2017a). Bir gruba ait istenen özellikleri belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama çalışmaları olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2012). Betimsel araştırmalarda yüzde, frekans, ortalama, sıklık tablosu, histogram gibi betimsel istatistiklerden yararlanır, karşılaştırma yapmak veya ilişki aramak pek söz konusu değildir (Gliner vd., 2015). Araştırmada, dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını açıklayarak bu duruma ilişkin yaşantıları ortaya çıkarmak hedeflenmekte olup herhangi bir karşılaştırma yapmak söz konusu olmadığından betimsel araştırma yaklaşımının, betimsel yaklaşım desenlerinden de tarama çalışması deseninin kullanılması doğru bir tercih olarak görülmektedir.

Tablo 1

#### *Araştırmanın Modeli*

Karma Yöntem: Keşfedici Karma Desen	
Birinci Çalışma: Olgubilim Deseni	İkinci Çalışma: Betimsel Yaklaşım- Tarama Çalışması Deseni

Tablo 1'de araştırmanın modeline ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada keşfedici karma desen kullanılmıştır. Birinci çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni, ikinci çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel yaklaşım, betimsel yaklaşım desenlerinden de tarama çalışması deseni kullanılmıştır.



### 3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada dezavantajlı birer grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenler, bu öğrencilerin velileri ve bu durumdaki öğrenciler katılımcı olarak yer almaktadır.

Tablo 2

#### *Araştırmanın Katılımcıları*



Tablo 2’de görüldüğü üzere okul paydaşlarından yöneticiler, öğretmenler ve veliler birinci çalışmada, öğrenciler ise ikinci çalışmada katılımcı olarak yer almıştır.

#### 3.2.1. Birinci çalışma kapsamında oluşturulan çalışma grubu

Birinci çalışmada, dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin bulunduğu resmi ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenler ile bu öğrencilerin velileri yer almaktadır. Bu nedenle birinci çalışma kapsamında oluşturulan çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda yoğun şekilde kullanılan bir örnekleme desendir. Nitel yaklaşımlarda amaçlı örnekleme ile araştırma probleminin doğru anlaşılmasına hizmet edecek bir çalışma grubunun oluşturulması hedeflenir (Gliner vd., 2015). Amaçlı örnekleme seçimindeki mantık, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi açısından zengin durumlar seçmektir. Belli amaçlar doğrultusunda bu durumları seçerken aykırı veya anormal durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, homojen örnekleme, ölçüt örnekleme, kartopu örnekleme vb. farklı stratejiler tercih edilebilir (Patton, 2014). Birinci çalışmanın katılımcılarında ölçüt olarak geçici koruma statüsünde veya okul sonrası çalışan öğrencisi/çocuğu olma şartı aranmıştır. Bu nedenle ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenen

bazı ölçütleri karşılayan katılımcılarla çalışmayı gerektirir. Asıl nokta seçilecek katılımcıların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014). Birinci çalışmada, geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olabilecek 32, okul sonrası çalışan öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olabilecek 30 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı sayısı belirlemede verilerin doygunluğa ulaşması düşüncesi belirleyici olmuştur. Charmaz (2006), kategori veya temalar doygunluğa ulaştığında ve verilerin toplanmasında farklı görüşler ortaya çıkmadığında veri toplama sürecinin sonlandırılmasını önermektedir (Creswell, 2017b). Bu öneri dikkate alınarak ölçüt örneklem yöntemiyle görüşülen 62 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili veriler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Alınan verilere göre çoğu resmi okulda geçici koruma statüsündeki öğrenciler mevcuttur. Ancak araştırmanın daha sağlıklı sonuçlar verebilmesi çabası güdülerek öğrenci sayısının % 10'undan fazlası geçici koruma statüsündeki öğrenci olan okullardan gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyenler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Belirlenen ölçüte göre okullara ön görüşme yapmak üzere gidilmiştir, okul yöneticilerinin tamamı da araştırmaya katılım noktasında destek vermişlerdir. Bu okullara ilişkin öğrenci sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Geçici Koruma Statüsünde Öğrencisi Bulunup Birinci Çalışma Kapsamına Alınan Okullar ve Öğrenci Sayıları*

<b>Okulun Adı</b>	<b>Okul Mevcudu</b>	<b>Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenci Sayısı</b>
Hayati Harrani İmam Hatip Ortaokulu	1219	193
Müslüm Gülel Ortaokulu	992	127
Bilim Ortaokulu	1536	153
İrfan İmam Hatip Ortaokulu	594	93
Cumhuriyet Ortaokulu	366	74
Atatürk Ortaokulu	318	48
Şehit Nusret Ortaokulu	338	41
Harran Kapı İmam Hatip Ortaokulu	508	88
Hüsnü M. Özyeğin Ortaokulu	1935	195
İsmetpaşa Ortaokulu	637	145
Ulubatlı Hasan İmam Hatip Ortaokulu	659	131
Fevzi Çakmak Ortaokulu	841	119
İmam Buhari İmam Hatip Ortaokulu	247	90
Mehmet Saçlı Ortaokulu	638	72
Ömeriye İmam Hatip Ortaokulu	654	65
<b>Toplam</b>	<b>11.482</b>	<b>1634</b>

Tablo 3'te yer alan 15 okula gidilerek araştırma hakkında okul yöneticilerine bilgi verilmiştir. Gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen yönetici, öğretmen ve rehberlik servisi aracılığıyla davet edilen velilerle görüşmek üzere uygun bir zaman dilimi belirlenmiştir. Belirlenen tarih ve saatte okul yöneticileri ile odalarında, öğretmenlerle kendilerini rahat hissedebilecekleri bir okul ortamında, velilerle ise yine velilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir okul ortamında ve dil farklılıklarından dolayı tercüman eşliğinde görüşülmüştür.

Okul sonrası çalışan öğrenciler ile ilgili olarak ise herhangi bir veri bulunmamaktadır. Ancak bu durumdaki öğrencilerin yaygın olarak sosyoekonomik açıdan daha düşük düzeyde olan bölgelerde yer alan okullara devam ettikleri yönündeki öngörüden dolayı bu durumdaki okullara gidilmiş, okul sonrası çalışan öğrencilerin mevcut olup olmadığı belirlenmiştir. Okul sonrası çalışan öğrencileri mevcut olan okullar gönüllülük şartıyla araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu okullar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencisi Bulunup Birinci Çalışma Kapsamına Alınan Okullar*

<b>Okulun Adı</b>
Göbeklitepe Ortaokulu
İsmetpaşa Ortaokulu
Hüsnü Özyeğin Ortaokulu
Cumhuriyet Ortaokulu
Atatürk Ortaokulu
Şehit Nusret Ortaokulu
Ulubatlı Hasan İmam Hatip Ortaokulu
Hayati Harrani İmam Hatip Ortaokulu
Yıldıztepe Ortaokulu
Balıkgöl İmam Hatip Ortaokulu
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
Harrankapı İmam Hatip Ortaokulu

Tablo 4'te yer alan 12 okula gidilerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okulda, okul sonrası çalışan öğrenciler mevcut ise yine gönüllülük şartıyla uygun bir zaman dilimi belirlenmiş, belirlenen tarih ve saatte okul yöneticileri ile odalarında, okul sonrası çalışan öğrencisi bulunan öğretmenlerle de kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir okul ortamında görüşülmüştür. Ulaşılması en zor katılımcı grubu olarak okul sonrası çalışan çocuğu bulunan öğrenci velileri ile ise rehberlik servisleri aracılığıyla görüşülmüştür. Bu durumdaki öğrenci velilerinde ayrılık, cezaevi, madde kullanımı,

hastalık gibi durumlar ve okulla iletişim sıkıntısı mevcut olduğundan güçlük yaşanmıştır. Bu güçlüğü rağmen üçü ile okulda ikisi ile kendi işyerlerinde olmak üzere beş öğrenci velisi ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada iki dezavantajlı grup yer almaktadır. Bu gruplardaki öğrencilerin devam ettikleri okulların çevrelerinin benzer sosyoekonomik yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle gruplarla ilgi görüşmelerin olabildiğince farklı okullarda yapılmasına, araştırmanın daha sağlıklı sonuçlar vermesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması açısından özen gösterilmiştir. Ancak uygulama sırasındaki güçlükler nedeniyle bazı durumlarda aynı okulda her iki grupla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu noktada ise aynı katılımcıyla sadece bir grupla ilgili görüşme yapılarak bu durumun negatif etkileri giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, her katılımcı grubun pozisyonları dikkate alınarak kısaltmalar yapılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Katılımcılara Ait Kısaltmalar*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Kısaltma</b>
Geçici koruma statündeki öğrencisi olan okul yöneticisi	GY
Geçici koruma statündeki öğrencisi olan öğretmen	GÖ
Geçici koruma statündeki çocuğu olan veli	GV
Okul sonrası çalışan öğrencisi olan okul yöneticisi	ÇY
Okul sonrası çalışan öğrencisi olan öğretmen	ÇÖ
Okul sonrası çalışan çocuğu olan veli	ÇV

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların pozisyonlarının ilk harfleri alınarak birer kısaltma yapılmıştır. Katılımcılarla ilgili özellikler ve görüşme süreleri Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

*Geçici Koruma Statüsünde Öğrencisi/Çocuğu Bulunan Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri*

Geçici koruma statüsünde öğrencisi/çocuğu bulunan katılımcılar						
Katılımcı Pozisyonu	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem(yıl)	Öğrenim Durumu	Gelir Durumu(Lira)	Görüşme Süresi(dakika)
Yönetici	GY1	Erkek	15	Lisans	-	34
Yönetici	GY2	Erkek	18	Lisans	-	30
Yönetici	GY3	Erkek	10	Lisans	-	28
Yönetici	GY4	Erkek	10	Lisans	-	29
Yönetici	GY5	Erkek	12	Lisans	-	30
Yönetici	GY6	Kadın	4	Lisans	-	28
Yönetici	GY7	Erkek	13	Lisans	-	32
Yönetici	GY8	Erkek	9	Yüksek Lisans	-	29
Yönetici	GY9	Kadın	11	Lisans	-	28
Yönetici	GY10	Kadın	10	Lisans	-	30
Yönetici	GY11	Erkek	30	Lisans	-	28
Öğretmen	GÖ1	Erkek	13	Lisans	-	26
Öğretmen	GÖ2	Kadın	9	Yüksek Lisans	-	24
Öğretmen	GÖ3	Erkek	12	Yüksek Lisans	-	30
Öğretmen	GÖ4	Kadın	7	Lisans	-	27
Öğretmen	GÖ5	Kadın	4	Lisans	-	28
Öğretmen	GÖ6	Kadın	5	Lisans	-	27
Öğretmen	GÖ7	Kadın	6	Lisans	-	28
Öğretmen	GÖ8	Erkek	9	Lisans	-	26
Öğretmen	GÖ9	Erkek	7	Lisans	-	32
Öğretmen	GÖ10	Erkek	10	Lisans	-	30
Öğretmen	GÖ11	Erkek	4	Lisans	-	29
Öğretmen	GÖ12	Erkek	4	Lisans	-	33
Veli	GV1	Kadın	-	Lise	800	37
Veli	GV2	Erkek	-	Ortaokul	1200	39
Veli	GV3	Erkek	-	Lisans	720	39
Veli	GV4	Kadın	-	Lisans	1300	37
Veli	GV5	Kadın	-	Lise	1500	40
Veli	GV6	Kadın	-	Lise	2000	41
Veli	GV7	Kadın	-	Lisans	2500	40
Veli	GV8	Erkek	-	Lisans	850	38
Veli	GV9	Erkek	-	Lisans	700	37

Tablo 7

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencisi/Çocuğu Bulunan Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri*

Okul sonrası çalışan öğrencisi/çocuğu bulunan katılımcılar							
Katılımcı Pozisyonu	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (yıl)	Öğrenim Durumu	Gelir Durumu (Lira)	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Görüşme Süresi (dakika)
Yönetici	ÇY1	Erkek	9	Lisans	-	-	28
Yönetici	ÇY2	Erkek	11	Lisans	-	-	25
Yönetici	ÇY3	Erkek	20	Lisans	-	-	22
Yönetici	ÇY4	Erkek	7	Lisans	-	-	29
Yönetici	ÇY5	Kadın	7	Lisans	-	-	25
Yönetici	ÇY6	Erkek	4	Lisans	-	-	30
Yönetici	ÇY7	Erkek	11	Lisans	-	-	32
Yönetici	ÇY8	Kadın	4	Lisans	-	-	27
Yönetici	ÇY9	Kadın	4	Lisans	-	-	31
Yönetici	ÇY10	Kadın	8	Lisans	-	-	27
Yönetici	ÇY11	Erkek	8	Lisans	-	-	29
Yönetici	ÇY12	Kadın	7	Lisans	-	-	30
Yönetici	ÇY13	Erkek	15	Lisans	-	-	33
Yönetici	ÇY14	Erkek	5	Lisans	-	-	34
Öğretmen	ÇÖ1	Kadın	3	Lisans	-	-	32
Öğretmen	ÇÖ2	Erkek	4	Lisans	-	-	27
Öğretmen	ÇÖ3	Erkek	2	Lisans	-	-	27
Öğretmen	ÇÖ4	Kadın	4	Lisans	-	-	28
Öğretmen	ÇÖ5	Kadın	4	Lisans	-	-	26
Öğretmen	ÇÖ6	Kadın	5	Lisans	-	-	29
Öğretmen	ÇÖ7	Erkek	8	Lisans	-	-	25
Öğretmen	ÇÖ8	Erkek	9	Lisans	-	-	28
Öğretmen	ÇÖ9	Kadın	5	Lisans	-	-	26
Öğretmen	ÇÖ10	Erkek	5	Lisans	-	-	24
Öğretmen	ÇÖ11	Kadın	2	Lisans	-	-	34
Veli	ÇV1	Erkek	-	İlkokul	2000	8	24
Veli	ÇV2	Erkek	-	Okuma-yazma biliyor	2000	6	23
Veli	ÇV3	Erkek	-	İlkokul	2200	6	23
Veli	ÇV4	Erkek	-	Ortaokul	3000	7	24
Veli	ÇV5	Erkek	-	Okuma-yazma biliyor	1800	5	25

Tablo 6 ve Tablo 7 birlikte incelendiğinde geçici koruma statünde veya okul sonrası çalışan öğrencisi/çocuğu bulunan 62 katılımcıyla çalışma grubunun oluşturulduğu, çalışma grubunda yer alan katılımcıların 25'inin (% 40,3) okul yöneticisi, 23'ünün (% 37,0) öğretmen ve 14'ünün (% 22,6) öğrenci velisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların 38'i (% 61,3) erkek, 24'ü (% 38,7) kadındır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 2 ile 20 yıl arasında değiştiği, öğrenim durumları açısından ise 1 okul yöneticisi ile 2 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu diğer 45 okul yöneticisi ve öğretmenin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrenci velilerinin eğitim durumları incelendiğinde 2 velinin sadece okuma yazma bildiği, 2 velinin ilkokul, 2 velinin ortaokul, 3 velinin lise ve 5 velinin

lisans mezunu olduğu görülmektedir. Velilerin aylık ortalama gelirleri incelendiğinde 700 Lira ile 3000 Lira arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme süreleri incelendiğinde görüşmelerin 22 dakika ile 41 dakika arasında değiştiği, toplamda 62 katılımcı ile 1841 dakika görüşme yapıldığı, ortalama görüşme süresinin yaklaşık 30 dakika olduğu belirlenmiştir.

### 3.2.2. İkinci çalışmanın evren ve örnekleme

İkinci çalışma, nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışmanın hedef evrenini ortaokula devam etmekte olan geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrenciler oluşturmaktadır. Hedef evrenin, araştırmacının ilgilendiği bir veya daha fazla ortak özelliğe sahip bir grup (Best ve Kahn, 2017) olduğu ve araştırmacının hakkında genelleme yapmak istediği bireylerin tümünü ifade ettiğinden hareketle (Gliner vd., 2015), çalışma boyutu açısından imkansızlık göz önüne alınarak hedef evrenden daha dar olan ulaşılabilir evren üzerinde çalışılmıştır. Ulaşılabilir evren ise araştırmacının gerçekçi seçimi ve ulaşılabilir olan evrendir (Büyüköztürk vd., 2012). Adından da anlaşılacağı üzere araştırmacının çeşitli yollarla ulaşabileceği, iletişime geçebileceği kitledir (Gliner vd., 2015). İkinci çalışmanın ulaşılabilir evrenini Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullara devam etmekte olan geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrenciler teşkil etmektedir. İkinci çalışmanın ulaşılabilir evreninin bir boyutunu oluşturan resmi ortaokullara devam etmekte olan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 3044'tür. Ulaşılabilir evrenin diğer boyutunu oluşturan okul sonrası çalışan öğrenciler için herhangi bir yasal kayıt olmadığından sayıya ilişkin bir veri bulunmamaktadır.

Araştırmalarda, evrenle ilgili geçerli çıkarımlar yapabilmek için evrenin özelliklerini taşıyan, evreni temsil edebilecek bir grubun seçilmesi gerekliliktir. Araştırmaya katılması istenen bu grup seçilen örneklem olarak adlandırılır (Gliner vd., 2015). Seçilen örneklem, ulaşılabilir evrenin gözlem ve analiz için seçilen küçük bir bölümüdür (Best ve Kahn, 2017). Seçilen örneklem oluşturulurken, araştırmanın ulaşılabilir evrenine ilişkin tam olarak bir veri bulunmadığından olasılıklı olmayan örnekleme deseni tercih edilmiştir. Olasılıklı olmayan örnekleme deseni, kişilerin seçilme olasılıklarının bilinmediği desen olup ulaşılabilir evrene ilişkin bir listenin bulunmadığı durumlarda kullanılır (Gliner vd., 2015). Araştırmanın amacı

doğrultusunda araştırmaya katılan öğrenciler, geçici koruma statüsünde olmak ile okul sonrası çalışmak gibi özelliklerin bulunması şartıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Bu nedenle ikinci çalışmanın olasılıklı olmayan örnekleme desenlerinden de amaca yönelik örnekleme deseni ile gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Amaca yönelik örnekleme deseni, seçilecek katılımcılar için belirlenen ölçütlerin araştırma öncesinde belirlendiği, belirlenen kıstaslar doğrultusunda katılımcıların seçildiği bir desendir (Gliner vd., 2015). Bu desen, belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2012). İkinci çalışmadaki seçilen örneklem, Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullara devam etmekte olan 190 geçici koruma statüsündeki öğrenci ile 195 okul sonrası çalışan öğrenci olmak üzere toplam 385 kişiden oluşmaktadır.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler dikkate alınarak, resmi ortaokullarda eğitim görmekte olup ikinci çalışmaya katılmak isteyen ortaokul öğrencileri, ikinci çalışmanın örnekleminin bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu örneklem oluşturulurken her okuldaki geçici koruma statüsündeki öğrenci sayısının % 10'u ile anketlerin yapılması hedeflenmiştir. İlgili okullar ve öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Geçici Koruma Statüsünde Öğrencisi Bulunup Araştırma Kapsamına Alınan Okullar ve Öğrenci Sayıları*

Okulun Adı	Okul Mevcudu	Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenci Sayısı	Ankete Katılan Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenci Sayısı
Hayati Harrani İmam Hatip Ortaokulu	1219	193	20
Müslüm Gülel Ortaokulu	992	127	14
Bilim Ortaokulu	1536	153	16
İrfan İmam Hatip Ortaokulu	594	93	10
Cumhuriyet Ortaokulu	366	74	8
Atatürk Ortaokulu	318	48	6
Şehit Nusret Ortaokulu	338	41	5
Harran Kapı İmam Hatip Ortaokulu	508	88	9
Hüsnü M. Özyeğin Ortaokulu	1935	195	20
İsmetpaşa Ortaokulu	637	145	15
Ulubatlı Hasan İmam Hatip Ortaokulu	659	131	14
Fevzi Çakmak Ortaokulu	841	119	13
İmam Buhari İmam Hatip Ortaokulu	247	90	9
Mehmet Saçlı Ortaokulu	638	72	8
Ömeriye İmam Hatip Ortaokulu	654	65	7
<b>Toplam</b>	<b>11.482</b>	<b>1634</b>	<b>174</b>



Tablo 8’de görüldüğü gibi geçici koruma statüsündeki 174 ortaokul öğrencisi ikinci çalışmaya katılmıştır.

Okul sonrası çalışan öğrencilerle ilgili herhangi bir sayısal veri bulunmadığından, ikinci çalışmanın evreni kapsamında sosyoekonomik açıdan az gelişmiş bölgelerde yer alan okullarda eğitim görmekte olup çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ortaokul öğrencileri ikinci çalışmanın örnekleminin diğer bölümünü oluşturmaktadır. İlgili okullar ve öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencisi Bulunup Araştırma Kapsamına Alınan Okullara İlişkin Öğrenci Sayıları*

Okulun Adı	Ankete Katılan Okul Sonrası Çalışan Öğrenci Sayısı
Göbeklitepe Ortaokulu	12
İsmetpaşa Ortaokulu	21
Hüsnü Özyeğin Ortaokulu	15
Cumhuriyet Ortaokulu	11
Atatürk Ortaokulu	14
Şehit Nusret Ortaokulu	15
Ulubatlı Hasan İmam Hatip Ortaokulu	24
Hayati Harrani İmam Hatip Ortaokulu	17
Yıldıztepe Ortaokulu	13
Balıkligöl İmam Hatip Ortaokulu	14
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	12
Harrankapı İmam Hatip Ortaokulu	12
<b>Toplam</b>	<b>180</b>

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul sonrası çalışan 180 ortaokul öğrencisi ikinci çalışmaya katılmıştır.

Gerçek örneklem ise, seçilen örneklemin içinde yer alan, çalışmanın tamamında kendilerinden veri toplanan katılımcılardan oluşur (Gliner vd., 2015). Uygulama sırasında veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış ve araştırmaya katılmak istemeyen öğrenci olmamıştır. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrenciler olmak üzere iki dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler tarafından doldurulan toplam 385 veri toplama aracınının 31 tanesinin eksik doldurulduğu tespit edildiğinden ikinci çalışmanın gerçek örneklemini 354 kişiden oluşmuştur. Gerçek örneklemin seçilen örnekleme bölünmesi cevaplama oranı veya dönüş oranını ifade

ettiğinden (Gliner vd., 2015) bu araştırma için  $354/385 = \% 92$  oranından yola çıkılarak örneklemin güçlü olduğu söylenebilir.

Geçici Koruma Statüsündeki öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	76	43,7
	Erkek	98	56,3
Sınıf	5	29	16,7
	6	64	36,8
	7	58	33,3
	8	23	13,2
Kardeş Sayısı	3 veya daha az	26	14,9
	3’ten fazla	148	85,1
Ailenin Ortalama Aylık Geliri	2000 Lira veya daha az	147	84,5
	2000-4000 Lira	25	14,4
	4000 Liradan fazla	2	1,1
Annenin Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu veya daha alt düzey	108	62,0
	Ortaokul mezunu	27	15,5
	Lise mezunu	18	10,3
	Üniversite mezunu	21	12,1
Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu veya daha alt düzey	94	54,1
	Ortaokul mezunu	34	19,5
	Lise mezunu	22	12,6
	Üniversite mezunu	24	13,8
<b>Toplam</b>		174	100

Tablo 10’da verilen bilgilere göre araştırmaya katılan 174 geçici koruma statüsündeki öğrencinin 76’sı kız (% 43,7), 98’i erkek (% 56,3); 29’u 5. Sınıf (% 16,7), 64’ü 6.sınıf (% 36,8), 58’i 7.sınıf (% 33,3), 23’ü 8.sınıf (% 13,2) öğrencisidir. 26 öğrenci (% 14,9) 3 veya daha az kardeşe sahipken, 148 öğrenci (% 85,1) 3’ten fazla kardeşe sahiptir. Öğrencilerden 147’sinin (% 84,5) ailesinin ortalama aylık geliri 2000 Lira veya daha az, 25’inin (% 14,4) 2000-4000 Lira arası, 2’sinin (% 1,1) 4000 Liradan fazladır. 108 öğrencinin (% 43,7) annesi ilkokul mezunu veya daha alt düzey eğitime sahip, 27 öğrencinin (% 15,5) annesi ortaokul mezunu, 18 öğrencinin (% 10,3) annesi

lise mezunu, 21 öğrencinin (% 12,1) annesi üniversite mezunudur. 94 öğrencinin (% 54,1) babası ilkokul mezunu veya daha alt düzey eğitime sahip, 34 öğrencinin (% 19,5) babası ortaokul mezunu, 22 öğrencinin (% 12,6) babası lise mezunu, 24 öğrencinin (% 13,8) babası üniversite mezunudur.

Okul sonrası çalışan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler		Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	180	100
<b>Sınıf</b>	5	4	2,2
	6	51	28,3
	7	41	22,8
	8	84	46,7
<b>Kardeş Sayısı</b>	3 veya daha az	29	16,1
	3’ten fazla	151	83,9
<b>Ailenin Ortalama Aylık Geliri</b>	2000 Lira veya daha az	135	75,0
	2000-4000 Lira	40	22,2
	4000 Liradan fazla	5	2,8
<b>Annenin Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul mezunu veya daha alt düzey	145	80,5
	Ortaokul mezunu	28	15,6
	Lise mezunu	7	3,9
<b>Babanın Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul mezunu veya daha alt düzey	102	56,7
	Ortaokul mezunu	53	29,4
	Lise mezunu	21	11,7
	Üniversite mezunu	4	2,2
<b>Toplam</b>		180	100

Tablo 11’de verilen bilgilere göre araştırmaya katılan 180 okul sonrası çalışan öğrencinin tamamı erkek (% 100); 4’ü 5. sınıf (% 2,2), 51’i 6.sınıf (% 28,3), 41’i 7.sınıf (% 22,8), 84’ü 8.sınıf (% 46,7) öğrencisidir. 29 öğrenci (% 16,1), 3 veya daha az kardeşe sahipken, 151 öğrenci (% 83,9) 3’ten fazla kardeşe sahiptir. Öğrencilerden 135’inin (% 75,0) ailesinin ortalama aylık geliri 2000 Lira veya daha az, 40’ının (% 22,2) 2000-4000 Lira arası, 5’inin (% 2,8) 4000 Liradan fazladır. 145 öğrencinin (% 80,5) annesi ilkokul mezunu veya daha alt düzey eğitime sahip, 28 öğrencinin (% 15,6) annesi ortaokul mezunu, 7 öğrencinin (% 3,9) annesi lise mezunudur. 102 öğrencinin

(% 56,7) babası ilkokul mezunu veya daha alt düzey eğitime sahip, 53 öğrencinin (% 29,4) babası ortaokul mezunu, 21 öğrencinin (% 11,7) babası lise mezunu, 4 öğrencinin (% 2,2) babası üniversite mezunudur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amacı ve yöntemi doğrultusunda birinci çalışmada nitel veri toplama araçları ikinci çalışmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Her iki türdeki veri toplama sürecine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Birinci çalışmada kullanılan nitel veri toplama araçları**

Veri toplama, araştırmanın problemine cevap verebilmek için nitelikli bilgiler toplamak amacıyla gerçekleştirilen faaliyet süreci olarak tanımlanabilir (Creswell, 2016). Nitel veri toplama adımları, araştırmanın çerçevesinin çizilmesi ve verilerin kaydedilmesi için yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış gözlemler, mülakatlar, dökümanlar ve görsel materyaller aracılığıyla verilerin toplanmasını ihtiva eder (Creswell, 2017b). Bu araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen yöntemlerden biridir. Görüşmelerde, insanların bir duruma ilişkin düşüncelerini, bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla (Patton, 2014) deneyimler, tutumlar, düşünceler, algılar vb. anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler, mülakat sorularının belirlenme ve standartlaşma dercesine göre gündelik sohbet mülakatı (yapılandırılmamış), mülakat kılavuzu yaklaşımı (yarı yapılandırılmış) ve standartlaştırılmış açık uçlu mülakatlar (yapılandırılmış) gibi yaklaşımlarla gerçekleştirilebilir. Bu araştırmanın birinci çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, görüşme formunda görüşmede sorulacak soruların önceden hazırlanarak tüm katılımcılarla araştırmanın temel noktalarının konuşulmasını, konudan sapmadan bir iletişim akışını sağlar (Patton, 2014). Araştırmada dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrenciler olmak üzere iki grup yer aldığından paralel soruların yer aldığı iki görüşme formu oluşturulmuştur. Katılımcılar arasında okul yöneticisi, öğretmen ve veliler yer aldığından görüşme formları her katılımcı grubuna göre düzenlenmiştir. Görüşme formları, araştırma ile

ilgili bilgilendirme bölümü, kişisel bilgiler bölümü ve araştırma sorularının yer aldığı bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (bkz. Ek 4, 5, 6 ve 7). Görüşme formları oluşturulurken kuramsal çerçeve ve araştırmanın problemi göz önüne alınmıştır. Taslak form hazırlandıktan sonra üç eğitim bilimleri uzmanına (Tez İzleme Komitesinde yer alan Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Doç. Dr.Hasan DEMİRTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK) incelenmek üzere sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler ışığında formlarda bazı düzenlemeler yapılmış, deneme amaçlı her iki dezavantajlı gruptaki katılımcılardan birer okul yöneticisi ve birer öğretmen ile görüşülmüştür. Deneme görüşmelerindeki katılımcılar, ilgili dezavantajlılık durumu ile öğretmenlerin yetkinlik durumlarını değerlendirmelerine yönelik yer alan soruyla ilgili görüş belirtme noktasında isteksiz davranmışlardır. Diğer öğretmenler hakkında görüş belirtmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum anlayışla karşılanıp, görüşme formundan da çıkarılmıştır. Asıl görüşmeler bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilirken planlandığı gibi araştırmacı tarafından ses kaydı alınmak istenmiştir. Ancak okul yöneticileri ve öğretmenler bu duruma sıcak bakmamıştır. Bu nedenle görüşmeler dikkatli bir şekilde, verilerin kaybolmamasına özen gösterilerek yazılı olarak kaydedilmiştir.

### 3.3.2. İkinci çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, nitel görüşmelerle elde edilen veriler ve ilgili alanyazının sentezlenmesiyle ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan iki anket kullanılmıştır. Bu anketlerden birincisi *Dezavavantajlı Gruplardan Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi*, ikincisi *Dezavavantajlı Gruplardan Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi* 'dir. Thomas (1998), anketleri bireylerin davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını belirlemeye yönelik bir dizi sorunun yer aldığı araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). İlgili alanyazın incelendiğinde her iki dezavantajlı grubun eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları ile ilgili ölçeklere ulaşamamakla birlikte mevcut çalışmaların nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle nicel veri toplama tekniklerinin de güçlü yönleri göz önüne alındığında probleme önemli katkılar yapacağı öngörülerek anketlerin geliştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca anketlerin, sorunun asıl öznesi durumunda olan öğrencilere yönelik geliştirilecek olmasının da

araştırmaya katılacak okul paydaşlarının çeşitliliğini arttırarak daha sağlıklı verilere ulaşılmasını sağlayacağı öngörülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunun mevcut olması, araştırmada iki farklı dezavantajlılık durumunun yer alması ve bu iki grupta ilgili iki adet anket geliştirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Araştırmada her iki dezavantajlı grup için geliştirilen anket formları, araştırma ile ilgili bilgilendirme bölümü, kişisel bilgiler bölümü ve anket maddelerinin yer aldığı bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (bkz. Ek 8ve 9). Anket formlarının kişisel bilgiler bölümünde, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailelerinin ortalama aylık geliri ve ailelerinin eğitim durumu gibi değişkenler yer almaktadır.

Anketlerin geliştirilme sürecinde, öncelikle ilgili dezavantajlılık durumlarına yönelik alanyazın araştırması yapılmıştır. Problem durumuna yönelik bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Konularla ilgili herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Daha sonra araştırmanın nitel boyutundaki görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu iki veri kaynağı göz önüne alınarak 24'er maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form üç eğitim bilimleri uzmanına incelenmek üzere sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler anketlerden çıkarılmış, bazı maddeler anketlere ilave edilmiş, dil yönünden de bazı düzenlemeler yapılarak anketlere son şekli verilmiştir. Pilot uygulama yapılmak üzere bir okulla görüşülmüş ve uygun bir tarihte 16 geçici koruma statüsündeki öğrenci ve 11 okul sonrası çalışan öğrenci ile anketler uygulanmıştır. Pilot uygulama yapılırken öğrencilerin tepkilerinde ve anketler incelenirken anket formlarında herhangi bir olumsuzluk yaşanmamıştır. Bu nedenle aynı formlarla gerçek uygulama da yapılmıştır.



Şekil 1. Anket Geliştirme Süreci (Büyüköztürk vd., 2012).

Geçici koruma statüsünde yer alan öğrencilere yönelik hazırlanan anket 23 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ankettir. Okul sonrası çalışan öğrencilere yönelik hazırlanan anket ise 21 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ankettir. Anket maddeleri öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını, hiç katılmıyorum

(1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çoğunlukla katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden biriyle derecelendirecekleri beşli Likert tipi olarak tasarlanmıştır.

Hem birinci çalışmada hem de ikinci çalışmada araştırmanın bir boyutunu oluşturan geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ve ebeveynleriyle daha sağlıklı iletişim kurabilmek amacıyla Arapça bilen tercüman eşliğinde görüşmeler yapılmış, anketler uygulanmıştır. Tercüman, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir okulda, Arapça öğretmeni olarak görev yapmakta olup, aynı zamanda İlahiyat Fakültesinde doktora öğrencisidir. Ayrıca, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin başlangıçta eğitim gördükleri bir Geçici Eğitim Merkezinde kurum müdürü olarak görev yapmıştır. Branşı, akademik pozisyonu ve Geçici Eğitim Merkezinde görev yapmak gibi uygulamalı bir şekilde Arapçaya hâkim olması bu tercümanın tercih edilme sebebidir. Bu şekilde geçici koruma statüsündeki ebeveynler ve öğrencilerle uygulama sırasında iletişim anlamında yaşanabilecek sorunların minimuma indirgenmesi hedeflenmiştir.

### **3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Geçerlik ve güvenirlik, bilimsel araştırmalarda en sık kullanılan ölçütlerdendir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde önce birinci çalışmaya sonra da ikinci çalışmaya yönelik geçerlik ve güvenirlik için yapılanlara yer verilmiştir.

#### **3.4.1. Birinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları**

Birinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirliği artırma çabaları noktasında alanyazında nitel araştırmalar konusunda referans alınan Patton (2014), Creswell (2016, 2017a, 2017b), Gibbs (2007) ve Yıldırım ve Şimşek (2011) gibi yazarların eserleri incelenmiştir. Bu kaynaklarda geçerlik ve güvenirlik ile ilgili benzerlikler mevcut olmakla birlikte kavramsal bütünlüğün olmadığı, farklı tanımlamalara ve farklı süreçlere yer verildiği görülmüştür. Referans alınan bu kaynaklardan ortak çıkarımlar yapmak suretiyle araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırma çabaları aşağıda açıklanmıştır.

### 3.4.1.1. Geçerlik

Nitel araştırmalarla ilgili geçerlik süreçlerine ilişkin pek çok yaklaşım ortaya çıkmıştır. LeCompte ve Goetz (1982), Lincoln ve Guba (1985), Eisner (1991), Lather (1993), Wolcott (1994), Richardson ve St. Pierre (2005), Lincoln, Lynham ve Guba (2011) gibi birçok yazar geleneksel nicel yaklaşımlardaki geçerlik süreçlerinde yer alan kavramların nitel karşılıklarını araştırmışlardır. Bu yaklaşımlar göz önüne alındığında nitel araştırmalarda geçerliğin, bulguların doğruluğunu değerlendirme çabaları olup en iyi, araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanabileceği ifade edilebilir (Creswell, 2016). Diğer bir ifadeyle araştırma kapsamında elde edilen bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolüdür (Gibbs, 2007). Pek çok nitel geçerlik türü olduğu ve araştırmacıların kendilerinin tercih ettikleri geçerlik türleri ve terimlerinin kullanılabilmesi kabul edilen bir görüştür. Araştırmacıların geçerlik çabalarına katkı sunması ve benimsenmesi önerilen birçok geçerlik stratejisi mevcuttur. Creswell ve Miller (2000), uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, veri çeşitleme (üçgenleme), akran incelemesi, olumsuz durum analizi, üye kontrolü, yoğun betimleme, dış denetim, araştırmacı önyargılarının açıklanması olmak üzere sekiz geçerlik stratejisi üzerine odaklanmışlardır (Creswell, 2016). Bu stratejiler göz önüne alındığında araştırma alanına yakın olma, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama, bulguların teyit edilmesi için alana tekrar gitme, ek bilgi toplama olanağı gibi hususlar geçerliği sağlamanın önemli özellikleridir. Araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığı nasıl sağladığını açıklaması, araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulaması, sonuçların gerçeği yansıtır yansıtmadığını denetlemesi gibi çabalar iç geçerliği sağlamanın yollarıdır. Dış geçerliğin ise araştırmacının sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genelleme yapabilmesi olduğu göz önüne alınırsa nitel araştırmaların bu yönünün zayıf olduğu söylenebilir. Ancak nicel araştırmalardaki gibi ilkeler ve kurallar şeklinde doğrudan genellemelerden ziyade deneyimler ve örnekler biçiminde genellemeler söz konusudur. Okuyucu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak kendi ortamına genelleme yapamayabilir fakat kendi ortamı için göz önüne alabileceği deneyimler elde edebilir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu bilgiler göz önüne alındığında iç geçerliği sağlamak adına bulguların tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiş, uzman görüşüne başvurulmuş, verilerin kuramsal çerçeve ile uyumluluğu değerlendirilmiş, bulguların araştırmaya katılan katılımcılar tarafından gerçeğliği sorgulanmış ve gerçeğki bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak adına ise çalışma grubunun özellikleri açıklanmış, görüşme



ortamları ve süreleri hakkında bilgi verilmiş, çalışma grubuna okul yöneticisi, öğretmen ve veliler dâhil edilerek çeşitlendirilmiş, olası genellemelere imkân sağlayacak şekilde kapsamlı açıklamalar yapılmıştır.

#### **3.4.1.2. Güvenirlik**

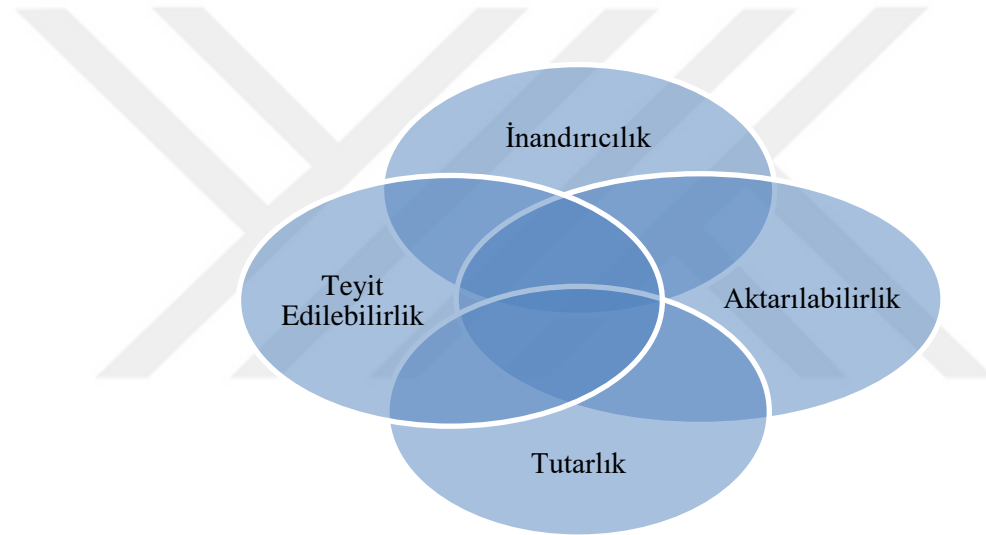
Nitel araştırmalarda güvenirlik pek çok şekilde ele alınabilmekle birlikte genelde birden fazla kodlayıcının veri setlerine yönelik cevaplarındaki tutarlılık manasındadır (Creswell, 2016). Bir başka deyişle araştırmacının yaklaşımının tutarlılığının farklı araştırmacılar tarafından kontrol edilmesidir. Yin (2009), nitel araştırmalardaki güvenirlik çabalarına yönelik araştırmacıların olabildiğince tüm süreçlere ait basamakları yazmalarını, başkalarının da süreci takip etmelerini sağlayacak veri tabanlarının oluşturulmasını önermiştir (Creswell, 2017a). Bu bilgiler göz önüne alınarak birinci çalışmanın güvenirliğinin sağlanması adına tüm süreçler üç uzmanla paylaşılmıştır. Birinci çalışma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı olarak kaydedilerek gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşmelerle elde edilen ham veriler analiz edilmek üzere elektronik ortama aktarılmış, bu üç uzmanla paylaşılmıştır. Nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması gibi tüm süreçlerde, elektronik ortamda ve tez izleme komite toplantılarında yazılı metinler incelenerek görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlikle ilgili ölçütlerin bazıları nitel araştırmaların temel özellikleri ile çelişmesine rağmen nitel araştırmalarda da iç ve dış güvenirlikle ilgili alınabilecek bazı tedbirler mevcuttur. Bu önlemler nicel araştırmalardaki gibi test etmeye yönelik değil kullanılan stratejilerin daha belirgin hale getirilmesine yöneliktir. İç güvenirlik hususunda araştırmacının yaklaşımını ve araştırmanın tüm aşamalarında yaptığı kontrolleri açıklaması, dış güvenirlik hususunda ise araştırmadaki tüm süreçler, kendi konumu ve stratejiler hakkında açık ve ayrıntılı bir biçimde bilgi vermesi okuyucuya güven verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda iç güvenirliğe yönelik birinci çalışmanın soruları açık bir şekilde yazılmış, bu soruların gerektirdiği şekilde veriler toplanmış, verilerin analizinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların problem durumuna yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmış, katılımcılarla sağlıklı bir iletişim kullanılmasına özen gösterilmiş, görüşme tekniği kullanılarak ayrıntılı veriler toplanmış, görüşme süreçlerinde yansız ve empatik olmaya özen gösterilmiştir. Dış güvenirlik ile ilgili ise araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir

biçimde açıklanmış, sonuçlar ve veriler ilişkilendirilmiştir, ham veriler başkaları tarafından incelenebilecek şekilde muhafaza edilmiştir.

### 3.4.1.3. Birinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenilirliği artırma stratejileri

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlama çabalarının nicel araştırmalardan farklılaştığı, farklı önlemlerin alınmasının gerekliliği kabul edilmektedir. Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını önermişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).



Şekil 2. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Çabaları

*İnandırıcılık:* Bilimsel bir araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi inandırıcılık konusundaki şüphelerin giderilmesine katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Daha öncede ifade edildiği gibi bu hususta farklı stratejiler mevcuttur. Bu araştırmada üçgenleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılarak inandırıcılık arttırılmaya çalışılmıştır. Üçgenleme, gerçeğin tüm yönlerinin ortaya çıkarılması amacıyla farklı veri kaynakları, farklı yöntemler, farklı kuramlar ve farklı analizciler kullanılarak bulguların tutarlılığının kontrol edilmesidir. Nitel araştırmaların inandırıcılığını arttırmada yöntem üçgenlemesi, kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi ve kuram üçgenlemesi olmak üzere dört çeşit üçgenlemeden bahsedilebilir. Yöntem üçgenlemesi, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen

bulguların tutarlılığının kontrolüdür (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırmanın nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılıp yorumlandığı karma yöntemle gerçekleşmiş olmasının yöntem üçgenlemesi bağlamında inandırıcılığı artırma noktasında katkı sağladığı düşünülmektedir. Uzman incelemesi, araştırmanın başından sonuna kadar nitel araştırmalar konusunda uzman kişiler tarafından tüm boyutlarıyla incelenmesi ve geri bildirimde bulunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma önerisi geliştirildiği ilk süreçten araştırmanın tamamlandığı son süreçlere kadar her aşamada üç uzmanın görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Hem elektronik ortamda hem de ilgili toplantılarda görüş alışverişinde bulunulmuştur. Katılımcı teyidi, araştırmada elde edilen verilerin, bulguların ve yorumların katılımcılara teyit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel veriler analiz edildikten sonra, araştırmanın ikinci çalışmanın gerçekleştirilmesi sırasında birinci çalışmaya katılım gösteren katılımcılardan ulaşılabilen ve bu teyit sürecini kabul eden dört okul yöneticisi ve dört öğretmene teyit edilmiştir. Bu sekiz katılımcı araştırmada elde edilen bulguların kendi algıları ve yaşantıları ile ilgili olduğunu sözel olarak belirtmişlerdir.

*Aktarılabirlik:* Nitel araştırmalarda sonuçlardan yola çıkarak benzer ortam ve süreçlere yönelik bir genelleme mümkün olmadığı, ancak bu tür ortamlar için uygulanabilir yargılara ulaşılması söz konusudur. Araştırmayı okuyan biri benzer ortam ve süreçlere yönelik bir anlayış bir deneyim oluşturarak bilinçlenebilir. Erlandson vd., (1993) araştırmaların aktarılabirliğini arttırmak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerini önermişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıntılı betimleme stratejisi kapsamında veriler olabildiğince betimlenmeye çalışılmış, sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme stratejisi kapsamında ise nitel araştırmaların doğası gereği daha çok tercih edilen problem durumuna uygun çalışma grubu oluşturulmuştur.

*Tutarlık:* Nitel araştırmaların doğası gereği olay ve olguların değişkenliğini kabul edip, bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtabilen yaklaşım söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu noktada tutarlık incelemesi stratejisi kapsamında, uzmanlar, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakıp araştırmanın başından sonuna kadar gerçekleştirilen tüm aşamalarda tutarlı davranılıp davranılmadığını test etmişlerdir.

*Teyit edilebilirlik:* Nitel araştırmalarda tam nesnellik sağlanamadığından, araştırmacının elde ettiği verilerle sonuçları sürekli teyit etmesi, bu konuda okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu noktada, teyit

incelemesi stratejisi kapsamında, uzmanlarla birlikte araştırmada ulaşılan yargı, yorum ve öneriler, ham verilerle karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

### 3.4.2. İkinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik alışmaları

İkinci çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirliği arttırma çabaları noktasında alanyazında nicel araştırmalar konusunda referans alınan Gliner vd., (2015) ve Büyüköztürk vd., (2012)'nin eserleri referans alınmıştır.

#### 3.4.2.1. Geçerlik

Geçerlik, ölçülmek istenilen özelliğin diğer özelliklerle karıştırılmadan doğru llme, diğer bir ifadeyle amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Geçerlik, bilimsel araştırmaların önemi, kalitesi ve değerini ifade eden bir kavramdır. Literatürde geerlikle ilgili değişik sınıflamalar yer almakla birlikte bilimsel araştırmalarda yaygın olarak Amerikan Eğitim Araştırmaları Cemiyeti (AERA), Amerikan Psikoloji Cemiyeti (APA), Eğitimde lme ve Değerlendirme Amerikan Ulusal Konseyinin (NCME) ortak çalışmaları ile oluşturulan, le araçlarının geçerliğini kapsam (içerik) geçerliği, ölçüte dayalı geçerlik ve yapı geçerliği şeklinde sınıflayan yaklaşım tercih edilmektedir. Bu yaklaşım Tablo 12'de özetlenmiştir:

Tablo 12

#### *Araştırmanın Geçerliği 1*

Araştırmanın Geçerliği		
Kapsam Geçerliği	lte Dayalı Geçerlik	Yapı Geçerliği

Tablo 12'de ikinci çalışmanın geçerliğini sağlamak üzere benimsenen ilk sınıflama yer almaktadır. Bu bağlamda ikinci çalışmanın geçerliğinin yüksek düzeyde olmasını sağlamak üzere bu sınıflamaya yönelik kavramlar açıklandıktan sonra bu doğrultuda gösterilen çabalar ifade edilmiştir.

*Kapsam geçerliği*, lme aracını oluşturan maddelerin ölçülmek istenen şeyi ölçmede ne derece temsil ettiğiyle ilgilidir. lme aracındaki maddelerin sayısı ve niteliği kapsam geçerliği bağlamında ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle test maddeleri

ölçülmek istenilen davranışı yeterince yansıtıyor mu sorusunun cevabı aranır. Kapsam geçerliğini arttırmanın bir yolu uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen anketlerin taslak halleri maddelerin uygunluğunun değerlendirilmesi için üç uzmanla paylaşılmış, gelen önerilen doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

*Ölçüte dayalı geçerlik*, ölçme aracına ilişkin puanların, ölçme aracının ölçtüğü özellikle ilişki olduğu düşünülen bir başka ölçme sonucu ile korelasyonudur (Büyüköztürk vd., 2012). İkinci çalışma kapsamında geliştirilen anketlerin benzerlerine rastlanılmadığından bu bağlamda bir çalışma yapılamamıştır.

*Yapı geçerliği*, ölçme aracı ile elde edilen puanların, ölçülmek istenen yapıyı gerçekte ne derece ölçebildiği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntem faktör analizidir. Faktör analizinde ölçme aracından elde edilen puanlar ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu sorusunun cevabı aranır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bilgilerden yola çıkarak ikinci çalışmada kullanılan ölçme araçlarının anket olması, diğer bir ifadeyle ölçek geliştirme sürecine tabi tutulmaması nedeniyle anketlere yönelik faktör analizi yapılmamıştır.

Geçerliğin tarihsel gelişimi incelendiğinde özellikle 1999 yılından sonra bazı değişimlerin yaşandığı, AERA, APA ve NCME derneklerinin çalışmalarıyla geçerliğin yukarıda açıklandığı gibi birbirinden ayrı ele alınmasından ziyade daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması yönündeki görüş yaygınlık kazanmaktadır. Bir araştırmanın geçerliğine yönelik iç geçerlik, dış geçerlik ve ölçme araçlarında geçerlik şeklindeki sınıflama sık sık tercih edilmektedir (Gliner vd., 2015). Tablo 13'te ikinci çalışmanın geçerliğinin yüksek düzeyde olması amacıyla benimsenen diğer sınıflama özetlenmiştir.

Tablo 13

*Araştırmanın Geçerliği 2*

Araştırmanın Geçerliği		
İç Geçerlik	Dış Geçerlik	Ölçme Araçlarında Geçerlik

Tablo 13'te ikinci çalışmanın geçerliğinin yüksek düzeyde olmasını sağlamak üzere benimsenen diğer sınıflama yer almaktadır. Aşağıda, Tablo 13'te yer alan

sınıflamaya yönelik kavramlar da açıklandıktan sonra, bu doğrultuda gösterilen çabalar ifade edilmiştir.

*İç geçerlik:* Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme ilişkisini ifade eder (Gliner vd., 2015). Araştırmanın nicel boyutunun betimsel yaklaşımla gerçekleştirildiği göz önüne alındığında doğal olarak nedensellik ilişkisi söz konusu olamayacağından, iç geçerlikle ilgili bir çaba gösterilmemiştir.

*Dış geçerlik:* Araştırma bulgularının evrene, başka ortamlara veya durumlara genellenebilme gücünü gösterir. Dış geçerlik, evren dış geçerliği ile doğal koşullar dış geçerliği olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Evren dış geçerliği, örneklemin oluşturulma biçimi ile ilgilidir. Bu noktada örneklemin evreni temsil etme derecesi belirleyici bir öge olarak kabul edilmektedir. Ulaşılabilir evrenin teorik evreni temsil etmemesi veya gerçek örneklemin seçilen örnekleme kıyasla küçük olması (dönüş oranının düşük olması) dış geçerliği olumsuz etkileyen faktörlerdir (Gliner vd., 2015). Bu hususla ilgili olarak araştırmanın problem durumu doğrultusunda amaca yönelik örnekleme deseni kullanılarak seçilen örneklem oluşturulmuştur. Ölçme araçları, bu örneklem grubuna bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, sadece eksik doldurulduğu tespit edilen 31 anket araştırmaya dâhil edilmemiştir. Elde edilen % 92 dönüş oranının da yüksek bir oran olduğu göz önüne alınırsa, dış geçerliği olumlu yönde etkileyebilecek girişimlerde bulunduğu söylenebilir. Doğal koşullar dış geçerliği ise araştırma koşullarının, araştırmanın yürütüldüğü ortamın, araştırmada takip edilen adımların, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminin doğal koşullara uygunluğunun göstergesidir. Bu gösterge araştırma bulgularının evrene veya başka durum ve ortamlara genellenebilme gücünü gösterir (Gliner vd., 2015). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki görüşmelerinin tamamına yakını eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okullarda, bu faaliyetleri aksatmayacak şekilde, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda etik ilkelere özen gösterilerek gerçekleştirilmiştir.

*Ölçme araçlarında geçerlik:* Ölçme aracının ölçülmek istenen değişkeni doğru bir şekilde ve hiçbir şeye karıştırmadan ölçebilmesidir (Gliner vd., 2015). Bu bağlamda öncelikle araştırmanın problem durumunda ifade edilen iki dezavantajlılık durumu için uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Üç uzmanın görüşü alınarak hemfikir olunan maddelerin açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesine özen gösterilmiştir.

### 3.4.2.2. Güvenirlilik

Güvenirlilik, Cronbach (1990) tarafından, bir dizi ölçümün birbiriyle tutarlı olması, Thompson (2003) tarafından ise ölçüm puanlarının farklı ölçümlerde değişmemesi şeklinde tanımlanmıştır. Güvenirliliği belirlemenin pek çok yolu vardır. Test-tekrar test güvenirliliği, paralel formlar güvenirliliği, iç tutarlılık güvenirliliği ve puanlayıcı güvenirliliği yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir (Gliner vd., 2015). Test-tekrar test güvenirliliğinde ölçme aracının aynı gruba en az iki kez uygulanması gerekmektedir. İkinci çalışmadaki katılımcıların özellikleri göz önüne alındığında bunun güç olduğu düşünülmüştür. Problem durumuna yönelik daha önce geliştirilen bir ölçme aracına ulaşamadığından paralel formlar güvenirliliği yöntemi de doğal olarak kullanılamamıştır. İç tutarlılık yönteminde ise tek bir ölçme aracı formunun tek bir gruba uygulanması söz konusu olduğundan araştırmanın güvenirliliğini belirleme noktasında bu yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntemle güvenirlilik belirleme; yarıya bölme yöntemi, Kuder-Richardson 20 (KR-20) ve Cronbach Alfa yöntemi olarak üç şekilde yapılabilmektedir. Bu çalışmada özellikle derecelendirilmiş ve tek boyutlu ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen (Gliner vd., 2015) Cronbach Alfa yöntemi ile güvenirlilik belirlenmiştir. Çalışmada tek boyutlu olarak geliştirilen ölçme araçlarından Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi'ne ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,525; Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi'ne ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ise 0,681 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlilik katsayısının 0 ile 1 arasında değer aldığı, 1'e yaklaştıkça güvenirliliğin arttığı (Can, 2017), 0,80 ve üzerinin arzu edilen seviye olduğu göz önüne alınırsa özellikle geçici koruma statüsündeki öğrenciler için anketin güvenirlilik katsayısının düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin ana dillerinin farklı olması ile açıklanabilir. Bu gruptaki öğrencilerin ana dilleri Arapçadır, ayrıca Türkçe okuma ve anlama becerileri düşük düzeyde olduğu araştırmanın bulgularında da ortaya çıkmıştır. Daha sağlıklı veriler elde etmek amacıyla anketlerin uygulama safhasında tercüman bulundurulması anket maddelerinin Arapça tercümesi de yapılmıştır, buna rağmen güvenirlilik katsayısının makul düzeyde olmadığı aşikârdır. Okul sonrası çalışan öğrenciler için anketin güvenirlilik katsayısının düşük düzeyde olmakla beraber kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilen her iki yaklaşımın gerektirdiği yöntemlerle analiz edilmiştir.

#### 3.5.1. Birinci çalışmanın verilerinin analizi

Birinci çalışmanın verileri toplanmak üzere okullara gidilmiş, uygun yer ve zaman belirlenmiş daha sonra görüşmeler yapılmıştır. Bazı velilerle ise velilerin işyerine gidilerek araştırmanın verileri araştırmacının kendisi tarafından görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verileri tanımlamaya, verilerin içerisinde yer alan gerçekleri ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yöntemdir. Benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yönteminde ise incelenen fenomenle ilgili olarak katılımcıların kişisel deneyimleri betimlenir. Doğrudan alıntılar yer verilerek katılımcıların dile getirdiği önemli ifadeler listelenir, tema adı verilen büyük birimler halinde gruplandırılır (Creswell, 2016). Analiz edilen verilerle ilgili olarak, ikisi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı biri de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı'nda olmak üzere üç eğitim bilimleri uzmanından görüş ve onay alınmıştır.

#### 3.5.2. İkinci çalışmanın verilerinin analizi

İkinci çalışmanın verileri, araştırmacının kendisi tarafından okullara gidilerek toplanmıştır. Toplanan veriler öncelikle kontrol edilip, eksik veya özensiz doldurulan 31 adet anket kapsam dışı bırakılmıştır. Hatasız olarak doldurulan 354 anket SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak elektronik ortama aktarılmıştır.

Veri analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Beşli Likert tipi şeklinde geliştirilen anketlerde yer alan seçeneklere yönelik düzeylerin belirlenmesi noktasında;



$$\text{Puan Aralığı} = \frac{\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}}{n} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0,80$$

aralığı esas alınmıştır. Buradan hareketle ikinci çalışma kapsamında geliştirilen anketlerde yer alan seçeneklere ilişkin sınırlar ve gruplamalar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

*Anketlerde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar*

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyley	Sınırlar
Hiç katılmıyorum (1)	1,00-1,79	Düşük düzey	1,00-2,59
Az katılıyorum (2)	1,80-2,59		
Orta düzeyde katılıyorum (3)	2,60-3,39	Orta düzey	2,60-3,39
Çoğunlukla katılıyorum (4)	3,40-4,19	Yüksek düzey	3,40-5,00
Tamamen katılıyorum (5)	4,20-5,00		

Tablo 14’te görüldüğü üzere anket maddelerine ilişkin seçeneklerin düzeyleri belirlendikten sonra, bu maddelerin bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla kullanılabilir testler araştırılmıştır. Mevcut verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi gibi bazı koşulların sağlanabildiği durumlarda kullanılan testler parametrik, aksi durumda kullanılan testler ise parametrik olmayan testlerdir (Can, 2017). Bu bağlamda ikinci çalışmada kullanılan iki anket için madde bazında Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Yapılan normalite sonuçlarına göre her iki anketin de maddeleri normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen birinci çalışma ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen ikinci çalışmadan elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları; sırasıyla birinci çalışmanın birinci alt problemi kapsamında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin bulgular, birinci çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin bulgular, ikinci çalışmanın birinci alt problemi kapsamında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeylerine ilişkin bulgular, ikinci çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeylerine ilişkin bulgular şeklinde analiz edilmiştir.

#### **4.1. Birinci Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Nitel Bulgular**

Birinci çalışmanın birinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumuna ilişkin okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda katılımcılara geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkileri, bu öğrencilere sağlanan destekler, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, iyi uygulamalar ve beklentilerle ilgili sorular yöneltilmiştir.

#### 4.1.1. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul ortamında bulunmasının eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik etkilerinin ortaya çıkarılması amacıyla okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilk olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Velilere ise bu sorunun uyarlanmış şekli olarak “Çocuğunuzun veya diğer geçici koruma statüsündeki öğrencilerin devam etmekte oldukları okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Okul yöneticileri (f=11) ve öğretmenlerin (f=12) görüşleri incelendiğinde geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okula yönelik etkilerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler dile getirilmiştir. Olumlu etkiler olarak kültürlerarası etkileşimin olduğu, özellikle uyum dönemini atlattıktan sonra kaynaşmanın sağlandığı, öğrencilerde dayanışma, empati, farklılıklara saygı, misafirperverlik gibi değerlere ilişkin düşüncelerin geliştiği, ayrıca öğrencilerin eğitim fırsatı yakaladıkları ifade edilmiştir. Olumsuz etkiler olarak ise belirgin kültür farklılıklarının olduğu, çatışmaların yaşandığı, dil farklılıklarından dolayı iletişimde sıkıntı yaşandığı, öğrencilerin kendi aralarında gruplaştığı bunun da kutuplaşmalara neden olduğu, okulun bu olumsuzluklardan etkilenecek işleyişin yavaşladığı ifade edilmiştir. Velilerin (f=9) görüşleri incelendiğinde, tüm velilerin çocuklarının eğitim fırsatı yakaladıklarını, okulda eğitim öğretim hizmetlerine yönelik olumsuz herhangi bir etkilerinin olmadığını belirttikleri görülmüştür. Örneğin,

*GV2: Biz bir etkilerinin olduğunu düşünmüyoruz, diğer çocuklar gibi okula gidiyorlar, eğitim fırsatı yakalıyorlar.*

*GV4: Çocuklarım Suriye’de okula gitmedi, burada başladılar. Yeni bir dil öğreniyorlar ve gelişim gösteriyorlar. Herhangi bir olumsuz etkileri yok.*

*Çocuğum burada eğitim alıyor. Bir sıkıntımız yok. Benim için eğitim alması çok önemli. Biz sıkıntı yaşadık o yaşamasın,*

şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu soruya ilişkin katılımcı görüşleri analiz edildiğinde geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okula yönelik etkilerine ilişkin görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki

kategoride toplanmıştır. Olumlu kategorideki görüşler kültürlerarası etkileşim ile toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi temalarında özetlenirken; olumsuz kategorideki görüşler ise kültür farklılıkları, çatışma, iletişim problemleri, gruplaşma ve okulun işleyişinin yavaşlaması temalarında özetlenmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Etkileri Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Olumlu	Tema	Olumsuz
Kültürlerarası etkileşim (f=9) Toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi (f=5)		İletişim problemleri (f=14) Çatışma (f=10) Gruplaşma (f=4) Kültür farklılıkları (f=3) Okulun işleyişinin yavaşlaması (f=3)

Tablo 15’te, olumlu kategorideki kültürlerarası etkileşim temasıyla (f=9) ilgili olarak okul yöneticilerinden GY1, GY2, GY7, GY8, GY9; öğretmenlerden GÖ6, GÖ7, GÖ8 ve GÖ10 öğrenciler arasında kültürel etkileşimin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY1: Bizim çocuklar da farklı kültürden gelen çocuklarla tanışıyorlar, etkileşime giriyorlar, onlar da Türkçe öğreniyor, kaynaşma oluyor.*

*GY2: Olumlu anlamda öğrenciler arasında kültürel etkileşim oluyor, yabancı birini anlama, misafirperverlik gibi değerlerimizi hatırlıyoruz ve o bilinç oluşuyor. Farklı ülkeden gelen, algısı farklı, kültürü farklı bireyleri tanıyoruz, onlar da bizi tanıyor.*

*GY8: Onlar Türkçe öğreniyor, Türk öğrenciler Arapça öğreniyor. İmam Hatip Ortaokulu olmasından dolayı müfredatta yer alan Arapça derslerin onlar için önemli olduğunu düşünüyorum, bizim öğrenciler de biraz Arapça ile az da olsa iletişim kurabiliyorlar.*

*GY9: Diğer çocuklarla etkileşimde oluyorlar, karma sınıflarda birbirlerini tanıyorlar, kültürleri tanıyorlar.*

*GÖ6: Olumlu etkilerini şu an için bilemiyoruz ama zamanla görülebilir.*

*Türk çocuklar da biraz Arapça öğreniyor bu da bir olumlu etkidir.*

*GÖ7: Öğrencilerin karma olmaları daha iyi, bu şekilde daha hızlı Türkçe öğreniyorlar, sadece Suriyelilerin olduğu gibi bir okulda olsalar daha çok dışlanırlar.*

*GÖ8: Türkçeyi öğrenmiş, uyum sağlayan çocukların sorunu yok, hatta okula katkıları var. Okulda farklı bir kültür oluşuyor.*

*GÖ10: Olumlu bir etki olarak kültürel kaynaşma oluyor.*

Toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi temasına (f=5) yönelik okul yöneticilerinden GY10; öğretmenlerden GÖ1, GÖ2, GÖ3 ve GÖ12 farklı etnik kökene sahip öğrencilerin bir arada aynı eğitim ortamında bulunmalarının öğrencilerde yardımlaşma, dayanışma, misafirperverlik, farklılıklara saygı gibi değerlerin oluşumuna ve gelişimine katkı sağladığı dile getirilmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY10: Olumlu olarak çocukların yardımlaşma, misafirperverlik, paylaşımcılık duyguları gelişiyor.*

*GÖ1: Öğrencilerin empati becerisi kazanması, bir de farklı bir kültürde etkileşimde olmaları açısından olumlu etkileri olduğu söylenebilir.*

*GÖ2: Baskın kültürün kodları ile yetişmiş çocuklar ile bir arada olmak, Türk öğrencilerin çoğulculuk, farklılıklara saygı, birlikte yaşama kültürü gibi tutum ve düşüncelerine olumlu katkı sağlayacaktır. Değerler eğitimi uygulamalı yaşama fırsatının doğduğunu söyleyebilmek mümkün.*

*GÖ3: Öğrencilerimizin geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile etkileşimi sonucu empati kurma becerileri gelişmektedir.*

*GÖ12: Suriyeli öğrencilerin sınıfta bulunmaları, sınıfın ortamı bakımından yardımlaşma dayanışma duygusunu arttırabilmektedir.*

Olumsuz kategorideki iletişim problemleri temasıyla (f=14) ilgili olarak GY1, GY5, GY7 ve GY10 kodlu yöneticiler; GÖ2, GÖ8, GÖ10, GÖ11 ve GÖ12 kodlu öğretmenler; GV3, GV6, GV7, GV8 ve GV9 kodlu veliler okulda geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili olarak dil farklılıklarından dolayı iletişim problemlerinin yaşandığını belirtmişlerdir. Bu problemlerin okuldaki herkesin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY1: Sınıfların yarısı Suriyeli. İletişim problemleri çok fazla. Suriyeli öğretmenler var ama onlar da Türkçeyi iyi bilmiyor.*

*GY5: Sınıf ortamına girdikten sonra dil sorunu yaşanıyor, bu nedenle iletişim problemleri oluyor. Sınıf dışında çok sıkıntı olmuyor. Bir şekilde anlaşılıyor. Sınıfta, öğretmenler farklı iki gruba ders anlatmak zorunda kalıyor, ciddi anlamda zorlanıyor, bazen sınıfta yokmuş gibi davranmak zorunda kalabiliyorlar.*

*GY7: Kültürlerin farklı olması nedeniyle sıkıntılar oluşuyor, iletişimde sorunlar yaşanıyor, anlaşamama oluyor.*

*GÖ2: Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim faaliyetlerine en olumsuz yansımaları dil problemidir. Çocuklar konu içinde anlayamadıkları yerde dönüt vermiyor, söz almak istediklerinde alay edilmemesi için oldukça kısık sesle konuşuyor. Okul içinde ve okul sonrasında aynı kültürden gelen arkadaşlarıyla görüştiklerinden dil gelişimleri yetersiz kalıyor.*

*GÖ8: Türkçe bilmeyenler yaşanan iletişim problemlerinden dolayı hem derste sıkıntılı hem de okuldaki diğer faaliyetlerde sıkıntılıdır.*

*GV7: Başlangıçta dil sorunu yaşandı, şu an daha iyi olduğu söylenebilir. Çocuklar biraz utangaçtı. Yanlış yapmaktan korkuyorlardı. Örneğin kızım yanlış ve şiveli bir cevap verdiğinde arkadaşları ona gülmüşlerdi. Bu nedenle çocuğum derslerden soğudu. Özellikle öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı olmalarını istiyorum.*

*GV8: Çocuğum dil problemi yaşıyor. Onun dışında bence bir sıkıntı yok. Aslında ilk zamanlara göre çok iyi, ancak dil problemi özellikle okulda sürüyor. Okuyor, yazıyor ama anlamıyor. Ben de Suriye’de öğretmendir. Ben de çocuğuma destek olmak için Türkçe öğrenmeye çalışıyorum.*

*GV9: Biz yeni geldik, çocuklarımız Türkçe anlamıyorlar, öğretmenler de Arapça bilmiyor.*

Çatışma temasına (f=10) ilişkin okul yöneticilerinden GY1, GY4, GY6, GY9 ve GY11; öğretmenlerden GÖ7, GÖ9 ve GÖ10; velilerden GV3 ve GV9 okulda sık sık çatışmaların yaşandığı dile getirilirken, okul yöneticileri ve öğretmenler bu çatışmaların kaynağını geçici koruma statüsündeki öğrencilerin genellikle çatışma eğilimlerinin fazla olmasına bağlamışlardır. Yaşanan çatışmaları dile getiren öğrenci velileri ise çocuklarının dil ve kültürlerinin farklı olmasından dolayı diğer öğrencilerin bazen dalga

geçtiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

*GY1: Daha çok zorluk yaşıyoruz, sınıfların yarısı Suriyeli. Çatışmalar yaşanıyor, bazen büyüyor bu çatışmalar.*

*GY4: Disiplin konusunda olumsuz etkileniyoruz, düzenimizi bozuyorlar, bizim öğrencileri ezmeye çalışıyorlar, en ufak bir problemde ayırım yapıyorlar, bizim öğrencilere acımasız davranıyorlar. Hırçınlar, çatışma eğilimleri var.*

*GY6: Olumsuz anlamda okullardaki eğitim kalitesini ciddi şekilde zedeliyorlar. Çok fazla kavga yaşanıyor. Hem kendi aralarında hem de Türklerle, bir kutuplaşma oluyor. Aileler de farklı, çok hırçınlar. Göç ve savaştan dolayı olabilir, kavgaya meyilliler, öğrenci kavgaları ailelere de yansıyor, sıkıntılar çok oluyor, biz öğrencilere yansıtılmamaya çalışıyoruz ama problem yaşıyoruz.*

*GÖ7: Olumsuz olarak çatışma yaşanabiliyor. Bazen çocuklar dolduruşa geliyor, kendi aralarında konuşmaları yaygınlaşırsa sorun oluyor. Bence kendilerine daha çok sorun oluşturuyorlar.*

*GÖ9: Sınıf içinde uyum problemleri var, Türk öğrenciler ve kendi aralarında çatışma yaşıyorlar. Dersin işlenişini bozuyorlar. Çoğunun yaşı büyük. Kavga etme eğilimleri çok fazla. Kendilerini çok güçlü hissediyorlar.*

*GV9: Bazen çocuklar kavga ediyor ama normal karşılıyorum. Bazen de Türk çocuklar bizim çocuklarla dalga geçiyorlarmış.*

Gruplaşma temasına (f=4) yönelik okul yöneticilerinden GY4; öğretmenlerden GÖ1, GÖ2 ve GÖ12 geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir kopukluk olduğunu, fazla iletişime girmedikleri, gruplaşmalar yaşandığı dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY4: Kendi aralarında gruplaşma halindeler, bizim öğrencilerle iletişimleri yok, kültür etkileşimi pek olmuyor.*

*GÖ1: Çeteleşme ve gruplaşma açısından olumsuz etkileri var.*

*GÖ12: Özellikle sayılarının fazla olduğu sınıflarda ayrımcılık ve kutuplaşma yaşanabilmektedir.*

Kültür farklılıkları temasına (f=3) yönelik GY8 kodlu yönetici ile GÖ4 ve GÖ6 kodlu öğretmenler kültür uyumsuzluğunun daha belirgin şekilde yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY8: Olumsuz olarak kaynaşma problemi yaşanıyor, kültür uyumsuzluğu oluyor.*

*GÖ4: Bu öğrencilerin etkileri genelde olumsuzdur, dilleri ve kültürleri farklı, sosyoekonomik durumları iyi değil, okulda ve mahallede etnik-kültürel ayrışma oluyor. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bu gibi ortamlarda farklılıklar zenginlik değil düşmanlık sebebi olabiliyor. Bu farklılıkların okulu etkilememesi mümkün değil.*

*GÖ6: Özellikle sonradan gelenler aşırı uyumsuz, entegre olamıyorlar. Sınıflar kalabalık diye fazla ilgilenemiyoruz. Ders işleyişi açısından uyum konusunda sorun yaşıyoruz. Kültürleri de farklı. Öğretmenler zorlanıyor.*

Okulun işleyişinin yavaşlaması temasıyla (f=3) ilgili olarak GY5 ve GY11 kodlu yöneticiler ile GÖ3 kodlu öğretmen hem akademik faaliyetlerde hem de yönetsel faaliyetlerde işleyişin yavaşladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY5: Kurumun işleyişinde Suriyeli öğrencilerin nakil ve kayıtlarda adres sistemine bağlı olmamalarından dolayı sıkıntı yaşanıyor.*

*GY11: Bizim işlerimizi yavaşlatıyorlar, onların seviyeleri de göz önüne alınarak eğitim yapılıyor, yani vites düşüyor, deneme sınavlarındaki ortalamamız da düştü.*

*GÖ3: Bu durumdaki öğrencilerde dil problemlerinden dolayı yavaşlıyoruz, müfredatı yetiştirmede zorluk yaşanmaktadır.*

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul ortamında bulunmasının eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik etkilerinin daha çok olumlu anlamda değerlendirildiği söylenebilir. Katılımcıların farklı dil ve kültüre sahip öğrencilerin bir arada olmalarının olumlu etkileşim sağladığını ifade ettikleri, Bu etkileşimin toplumsal norm ve değerlerin öğrenilmesini beraberinde getirdiği söylenebilir. Öte yandan olumsuz etkiler olarak ise dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim problemlerinin mevcut olduğu, çatışma, gruplaşma ve kültür uyumsuzluğunun yaşandığı ifade edilebilir. Son olarak yaşanan olumsuzlukların okulun işleyişini yavaşlattığı söylenebilir.



#### 4.1.2. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sunulan desteklere ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik eğitim öğretim desteğinin yeterliliğinin ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara ikinci olarak “Geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik sunulan eğitim öğretim desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine uyarlanarak “Çocuğunuza yönelik sunulan eğitim öğretim desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde sorulmuştur.

Okul yöneticileri (f=11) ve öğretmenlerin (f=12) görüşleri incelendiğinde merkezi uygulamalarla yapılan desteklerden dolayı benzer görüşlerin dile getirildiği belirlenmiştir. Bu öğrencilere yönelik akademik destek anlamında takviye kurslarının olduğu, dil desteği kapsamında takviye kurslarında Türkçe dersinin yer aldığı, sosyal destek anlamında sanat ve spor faaliyetlerine katılımlarında herhangi bir ayırım yapılmadığı, kutlama veya anma programlarının yer aldığı özel günlerde onların da görev aldıkları, her okulda mentörlük görevi üstlenen Suriyeli öğretmenlerin mevcut olduğu, ekonomik anlamda UNICEF ve Kızılay gibi kuruluşlardan maddi destekler geldiği, psikolojik anlamda rehberlik servislerinin danışmanlık yaptığı çoğu okul yöneticisi ve öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bunun dışında yönetici ve öğretmenlerin çoğu aile desteği kapsamında eksiklik yaşadıklarını, ailelerin çağırılınca okula geldikleri, çocuğun gelişimine katkı sunma noktasında aile desteğinin çok yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm veliler (n=9) ise çatışma ortamından uzaklaşıp çocuklarına eğitim fırsatı yakaladıklarını, eğitim öğretim desteğinden memnun olduklarını ifade etmiştir. Veli görüşleri incelendiğinde diğer katılımcıların görüşlerine paralel şekilde akademik anlamda takviye kurslarının olduğu, bu kurslarda dil desteğinin verildiği, sanat ve spor faaliyetlerine katılım noktasında bir ayırım yapılmadığını, bazı yardımların yapıldığı yönündeki görüşler öne çıkmaktadır.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sunulan eğitsel destek noktasında okul paydaşlarının görüşleri akademik destek, sosyal destek, dil desteği, maddi destek, aile desteği, psikolojik destek ve mentör desteği temalarında özetlenebilmektedir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 146

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilere Sunulan Eğitsel Destek Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Tema
Akademik destek (f=27)
Soyal destek (f=27)
Dil desteği (f=18)
Maddi destek (f=13)
Aile desteği (f=12)
Psikolojik destek (f=10)
Mentör desteği (f=8)

Tablo 16’da, akademik destek temasıyla (f=27) ilgili olarak GY1, GY2, GY6, GY8, GY9 ve GY11 kodlu yöneticiler ile velilerin tamamı okulun yanında takviye kursu kapsamında PIKTES kurslarının mevcut olduğunu dile getirirken; GY3, GY4, GY5 ve GY10 kodlu yöneticiler; GÖ2, GÖ3, GÖ5, GÖ7, GÖ8, GÖ9, GÖ10 ve GÖ11 kodlu öğretmenler bu kursların daha etkili hale getirilmesinin gerekliliği noktasında görüşler belirtmişlerdir. Tüm veliler kendilerine sunulan eğitim öğretim hizmetlerinden genel olarak memnun olduklarını, takviye kurslarının yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY9: UNICEF’in katkılarıyla açılan kurslarımız var.*

*GY10: Akademik anlamda takviye kurslarımız var ama bu kurslar daha etkili hale getirilebilir.*

*GV2: Genel olarak beğeniyorum, ek takviye kursları da var. Bir şikâyetim yok.*

*GV6: Okul sonrası takviye kursları var. Çocukların temellerinin iyi olması için bunlar önemlidir. Daha önce kampa kalıyorduk, burası kampa göre daha iyi.*

*GV9: Biz savaştan kaçıp geldik, bizim için önemli bir fırsat. Çocuklarımız yeniden öğrenme fırsatı yakaladı. Verilen desteği inkâr edemeyiz. Bir yerinden hayatı yakalamalıyız ve onun için çabalıyoruz.*

*GÖ2: Geçici koruma statüsündeki öğrenciler için takviye kursları düzenleniyor. Programın kaynak ve materyal açısından tamamen yetersiz*

*olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimle iletişim kurmak için her seferinde bir tercümana ihtiyacım oluyor. Öğrenci kendini ifade edemiyor, öğretmen karşısında özgüvensiz bir duruş sergiliyorlar. Zaman zaman yabancılaşıma, hırçın ve saldırgan davranışlara, disiplin problemlerine yol açıyor.*

*GÖ3: Açılan takviye kursları yardımıyla akademik katkı sunulmaya çalışılmaktadır, kurslarda ek kaynak verilmektedir, ancak diğer öğrencilerle aynı değerlendirilmektedirler. Farklı bir ülkeden geldikleri için altyapıları zayıf ve hazırbulunuşlukları yetersizdir. Akademik anlamda takip ve değerlendirmenin de yetersiz olduğu söylenebilir.*

Sosyal destek temasına (f=27) yönelik yöneticilerin tamamı, öğretmenlerden GÖ1, GÖ3, GÖ6, GÖ7, GÖ8 ve GÖ9; velilerden ise GV1, GV4, GV5, GV6, GV7, GV8 sanat, spor, kutlama ve anma günleri gibi sosyal faaliyetlere katılım noktasında herhangi bir ayırım yapılmadığını, yetenek ve becerileri ölçüsünde onlara da yer verildiğini, kutlama ve anma programlarında onlara da söz hakkı verildiğini ifade etmişlerdir. GÖ2, GÖ4, GÖ5 ve GÖ10 ise sosyal olarak yaşamaları gereken deneyimleri yaşayamadıklarını, sosyal gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY4: Sosyal olarak bir ayırım yok, belirli gün ve haftalar, spor takımları vb. tüm faaliyetlere katılabiliyorlar, ama onlara özel bir şey de yok.*

*GY11: Herhangi bir ayırım yapmadan tüm etkinliklere katılabiliyorlar, Gençlik Spor İl Müdürlüğü'nün faaliyetleri de var, bu öğrenciler o faaliyetlere de katılabiliyorlar.*

*GÖ1: Diğer öğrencilerle eşit fırsat ve imkânlarla sahiptirler, toplum ve çevre de bazen çocuklara ilgi göstermektedir.*

*GÖ3: Kişiler arası iletişim, paylaşım ve işbirliği açısından sıkıntı olmamaktadır. Diğer öğrenciler gibi sanat ve spor gibi sosyal faaliyetlere katılabilmektedirler.*

*GV1: Resim yapıyor, şiir okuyor, etkinliklere katılıyor, ben de ara sıra gidiyorum.*

*GV5: Etkinliklere katılım noktasında bir ayırım yok, çocuğun ilgisine bakıyorlar.*

*GV6: Spor faaliyetlerine katılım teşvik ediliyor. Onun dışında tiyatro, koro gibi etkinliklere bizim çocuklarımız ayırım yapılmadan katılabilir.*

Dil desteği temasına (f=18) ilişkin okul yöneticilerinden GY1, GY4, GY5, GY6, GY7, GY9 ve GY10; öğretmenlerden GÖ2, GÖ6, GÖ8, GÖ9, GÖ11 ve GÖ12 dil desteğinin yetersiz olduğunu, birçok sorunun da kaynağı olduğunu, dil probleminin giderilmesi gerektiğini sık sık ifade etmişlerdir. Veliler ise dil desteğine ilişkin daha pozitif yaklaşmışlar, çocuklarının burada okula başladığını, dil öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yalnızca GV2 ve GV5 dil desteğinin çocukları için yeterli olmadığını, henüz bu sorunu aşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY4: Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmadan kendi dillerinde ve yoğun Türkçe öğrenmeleri sağlanabilir. Belki de kendi dillerinde bile eğitim verilirse daha iyi olur. Okulda PIKTES kursları var, o kurslar biraz iyi oluyor ama yetersiz kalıyor.*

*GY5: Çocuklar okuma yazma bilmiyor, anlamıyor, her şey havada kalıyor.*

*GÖ11: Dil desteğinin artırılması performanslarını arttırabilir.*

*GÖ12: Dil sorunlarını tam olarak çözemedikleri için derse katılım hiç yok, istisnai öğrenciler var tabi.*

*GV1: Çocuğum burada okula başladı, Türkçe öğrendi. Bir problem yok.*

*GV4: Suriye’de okula başlayıp burada devam edenler için zor bir dönem, Ama benim çocuklarım burada başladı, dil öğrendi, daha kolay oldu.*

*GV6: Bu kurslarda dil desteği de veriliyor. Arapçayı unutmaması için çabalyoruz.*

Yalnızca GÖ1 ve GÖ3, bu öğrencilerin takviye kurslarının yardımıyla dil desteği aldıklarını, iletişim, işbirliği ve paylaşım noktasında çok sıkıntı yaşanmadığını ifade etmişlerdir. GÖ5 ise dil desteği ile ilgili olarak farklı bir açıdan, “Takviye kursları var ancak diğer öğrencilerle aynı davranılıyor, dil sorununu aşarlarda sorun yok, ama onlara özel bir şey de yapılmıyor. İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerinin olması onlar için de avantaj olabiliyor, o derslerde çok iyiler.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Maddi destek temasına (f=13) ilişkin okul yöneticilerinden GY1, GY2, GY5, GY7, GY8 ve GY9; öğretmenlerden GÖ4, GÖ5, GÖ6 ve GÖ9, velilerden GV4, GV6 ve GV7 UNICEF’in çanta, kalem, defter gibi kırtasiye yardımlarının olduğunu

belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY1: Kızılay, bazen yardım tırı gönderiyor.*

*GY7: Bazı çocuklar UNICEF gibi kuruluş veya derneklerden maddi yardım alıyorlar.*

*GY8: Bazen öğretmenler aralarında para toplayıp bu çocuklara maddi yardımlar yapıyorlar.*

*GÖ6: Bazen çanta, kalem, defter gibi maddi destek oluyor.*

*GÖ9: UNICEF'in kırtasiye yardımı var.*

*GV4: Bütün okullarda maddi yardım yapılıyor. Bize de çanta, defter, kırtasiye yardımı yapıldı.*

*GV7: Destek olarak UNICEF'in kırtasiye desteği var.*

Aile desteği temasına (f=12) yönelik GY1, GY5, GY6, GY7, GY8, GY9, GY10 ve GY11 kodlu yöneticiler; GÖ4, GÖ6, GÖ7 ve GÖ9 kodlu öğretmenler ailelerin genelde eğitim düzeylerinin düşük olduğunu, çocuklarının eğitim sürecine dâhil olmadıklarını, ilgisiz olduklarını, destek olmadıklarını okula ancak çağrıldıklarında geldiklerini, onun dışında çocuğun akademik gelişimine pek destek olmadıklarını dile getirmişlerdir. GÖ8 kodlu öğretmen de “Aileler arasında ilgili olanlar da var, ilgisiz olanlar da. Çağırduğumuzda veya toplantılarda geliyorlar, bizim veliler gibi.” şeklinde görüş belirtmiştir. Veli görüşleri incelendiğinde GV2 kodlu veli, “Biz hiç Türkçe bilmiyoruz, o nedenle ben ve eşim okula gitmiyoruz.” ifadesini kullanmıştır. Bu görüş öğretmen ve yöneticilerin ailelerin ilgisizliği noktasında belirttikleri görüşe bir cevap niteliğinde olup önem arz etmektedir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY1: Aile desteği yok denebilir.*

*GY6: Aileler okula gelmiyor, aile desteği yok.*

*GY2: Ebeveyn katılımı noktasında daha az ilgili olduklarını söyleyebilirim.*

*GÖ6: Ailelerinin herhangi bir desteği yok.*

*GÖ9: Aileleri gelip gitmiyor, bir kayıta geliyorlar, ilgisizler.*

Psikolojik destek temasıyla (f=10) ilgili olarak GY1, GY2, GY5, GY6 ve GY7 kodlu yöneticiler; GÖ6, GÖ7 ve GÖ8 kodlu öğretmenler öğrencilere yönelik psikolojik desteğin başta rehberlik servisleri olmak üzere UNICEF ve bazen dernekler aracılığıyla

yapıldığını dile getirmişlerdir. GÖ2 ve GÖ3 ise psikolojik olarak savaştan uzaklaşarak gelen bu çocuklara yeterli psikolojik desteğin verilmediğini, eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY1: Psikolojik destek olarak rehberlik servisimiz çalışıyor, bazen Kızılay'ın bu konuda çalışmaları oluyor.*

*GY7: Kurum olarak rehberlik servisinde psikolojik destek veriyoruz, onun dışında UNICEF çatısı altında bazı dernekler var, onlar da psikolojik destek veriyorlar.*

*GÖ6: Rehberlik servisimiz psikolojik destek sunuyor.*

*GÖ7: Rehberlik servisi psikolojik destek sunuyor. Ayrıca okulda bir Suriyeli öğretmenimiz var, o da yararlı oluyor.*

*GÖ3: Farklı bir kültüre uyum sağlamaya çalışan öğrenciler için mutlaka profesyonel yardım gereklidir.*

Mentör desteği temasıyla (f=8) ilgili olarak GY1, GY2, GY6 ve GY7 kodlu yöneticiler; GÖ2, GÖ6, GÖ7 ve GÖ8 kodlu öğretmenler UNICEF tarafından finanse edilen Suriyeli eğitimcilerin oryantasyon ve iletişim hususlarında katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY2: Suriyeli öğretmenlerle koçluk sistemi kurduk, her eğitime belirlenen öğrencileri verdik, bu öğretmenler öğrencilerin bilgilerine sahip ve gelişimlerini izliyorlar.*

*GY6: Gönderilen Suriyeli öğretmenler aracılığıyla iletişim kuruyoruz öğrenciler ve velilerle, onların da katkıları oluyor.*

*GÖ6: Suriyeli eğitimciler iyi oldu ama bu eğitimcilerden daha verimli yararlanılmalıdır.*

*GÖ8: Rehberlik servisinde görev yapan bir Suriyeli öğretmen var, o da çok iyi oldu.*

Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sunulan eğitsel desteklerle ilgili olarak okul paydaşlarının akademik destek, sosyal destek, maddi destek, aile desteği, psikolojik destek ve mentör desteği noktasında verilen desteklerden sık sık bahsettikleri kabul edilebilir. Bunun yanında katılımcıların daha fazla dil desteği yönünde görüşlerinin olduğu kabul edilebilir.

#### 4.1.3. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olan geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili olarak yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerilerin belirlenmesi amacıyla katılımcılara üçüncü olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine uyarlanarak “Çocuğunuzun okulda, eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak okul paydaşlarının görüşleri dil sorunu, çatışma, hazırbulunuşluk, belirsizlik ve dışlanma temalarında özetlenebilmektedir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 157

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Tema
Dil Sorunu (f=23)
Çatışma (f=17)
Hazırbulunuşluk (f=4)
Belirsizlik (f=4)
Dışlanma (f=2)

Tablo 17’de dil sorunu temasıyla (f=23) ilgili olarak; GY1, GY3, GY4, GY5, GY6, GY7, GY9 ve GY10 kodlu yöneticilerin; GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ6, GÖ8, GÖ9 ve GÖ11 kodlu öğretmenlerin; GV2, GV3, GV4, GV5, GV6, GV8 ve GV9 kodlu velilerin dil sorununu en önemli sorun olarak gördüğü ve buna yönelik bazı öneriler dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY4: En önemli sorun, dil sorunu. Bence Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmadan yoğun bir şekilde Türkçe öğrenmeleri sağlandıktan sonra, normal okullara kayıt hakkı kazanmalılar. Sadece ders olarak da değil,*

*geziler, etkinlikler, yarışmalar vb. gibi uygulamalarla hem Türkçeyi hem Türk kültürünü tanıma fırsatı yakalarlardı.*

*GY5: En önemli sorun dil sorunu, yeterli bir dil seviyesine gelmeyen öğrenci sınıf ortamına alınmamalı, önce temel okuma, yazma ve anlama becerisi kazanmalı sonra okula kabul edilmelidir.*

*GY9: En önemlisi dil sorunu. Belli bir yetkinliğe ulaşmadan öğrenciyi sınıf ortamına almamak gerekirdi. Örneğin Geçici Eğitim Merkezlerinde veya okullarda altyapı kurulup yoğun dil eğitimi yapılabilir. Çocuk Türkçe okuma, yazma, anlama becerisi kazandıktan sonra okula kayıt yapabilmelidir. Bu dil eğitiminin hem öğrencilere hem velilere verilmesi gerekir.*

*GÖ8: En önemli sorun dil. Çocuklar bu nedenle kendilerini dışlanmış hissediyorlar. Ailelerin de çocuklarına eğitsel destek sunabilmeleri için hem ailelere hem çocuklara dil eğitimi yapılmalıdır.*

*Ö11: En önemli sorunun dil sorunu olduğunu düşünüyorum, sağlıklı bir iletişim kanalı kurulabilirse veli, okul, öğretmen işbirliği ile diğer sorunlar da çözülebilir.*

*GV2: En önemli sorun dil problemi, onun dışındakiler her çocuğun okulda yaşayabileceği problemlerdir.*

*GV5: En önemli sorun dil sorunu, bence okula başlamadan önce Türkçe dil eğitimi yapılmalı, daha sonra çocukların karma bir şekilde kayıtları yapılmalı. Şu anda da okulda Türkçe dersleri var ama çok etkili olduğunu düşünmüyorum, biz de Türkçe kursuna gidiyoruz, ama daha etkili ve verimli yapılmalıdır.*

*GV6: En önemli sorun dil sorunu. Takviye kursları var ama öğrencilerin eksik yönlerine daha fazla odaklanılabilir. Teknolojiden bu anlamda yararlanılabilir. Filmler, videolar izlenebilir. Hikâye kitapları okunabilir. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir.*

Çatışma temasına (f=17) ilişkin olarak; okul yöneticilerinden GY1, GY2, GY5, GY6, GY8, GY10 ve GY11; öğretmenlerden GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ9, GÖ10 ve GÖ12; velilerden GV3 ve GV7 görüşlerini ifade etmiş ve çatışmayı önemli bir sorun olarak dile getirmişlerdir. GY1 ise farklı bir şekilde çatışmanın en önemli nedeninin geçici koruma statüsündeki bu öğrencilere gelen yardımların diğer öğrencilere



gelmemesinden kaynakladığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY5: Kültür farklılığından dolayı çatışma yaşanıyor, çalışma kültürleri farklı, çok rahatlar, olsa da olur olmasa da olur modundalar.*

*GY6: Genel olarak kapalılar, değişime direnç gösteriyorlar, karma eğitime henüz alışmamışlar.*

*GY11: Kültür farklılığı çok belirgin, anlayışları farklı, algıları farklı, bu konuda kendimizi daha çok tanıtmamız gerekiyor.*

*GÖ9: Yaşantıları ve kültürel farklılıklardan dolayı şiddet eğilimleri çok fazla.*

*GÖ10: Kültürel farklılıklardan dolayı henüz uyum sağlayamadılar, özellikle erkek öğrencilerin çatışma eğilimi çok fazla.*

*GV7: Çocuklar farklı bir ortama gelmişler. Biraz utangaçlar. Yanlış anlaşılmaktan çok korkuyordu çocuğum. Örneğin, kızım kendi dil yapısıyla bir soruya cevap verdiğinde arkadaşları gülmüştü ona. Bu nedenle derslerden soğudu bir dönem. Çocuklarımızın arka plana itilmemesi gerekir. Bu konuda özellikle öğretmenlerin duyarlı olmasını bekliyoruz.*

Hazırbulunmuşluk temasına (f=4) yönelik olarak; okul yöneticilerinden GY7; öğretmenlerden GÖ3, GÖ5 ve GÖ6 görüşlerini ifade etmiş ve hazırbulunmuşluk açısından sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY7: Denklik sistemleri sıkıntılı, öğrenci eğitime ara verdiğinden yaşça büyük olabiliyor, ya da yaşının gerektirdiği hazırbulunmuşluğa sahip olmayabiliyor.*

*GÖ3: İki ülkedeki program farklılıklarından dolayı hazırbulunmuşluk problemi yaşanmaktadır.*

*Ö6: En önemli sorun hazırbulunmuşluklarının çok zayıf olması, akademik olarak bizim çocukların çok gerisindeler, çocukların hazırbulunmuşlukları dikkate alınarak bir merkezde toplanmalı ve takviye eğitim yapılmalıdır.*

Belirsizlik temasıyla (f=4) ilgili olarak; okul yöneticilerinden GY8 ve GY9; öğretmenlerden GÖ1 ve GÖ7 görüşlerini ifade etmiş ve yaşanan belirsizliği önemli bir

sorun olarak dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY9: Belirsizlik ortamı en kötüsü, çocuklar kalacaklar mı gidecekler mi şeklinde ne olacaklarını bilmiyorlar.*

*GÖ7: Belirsizlik en önemli sorun, geri dönüp dönmeme konusunda arada kalmışlar, bu da düşünce ve davranışlarını etkiliyor.*

Dışlanma teması, (f=2) sadece öğretmenler tarafından dile getirilen bir sorundan yola çıkılarak oluşturulmuştur. GÖ5 ve GÖ8 bu çocukların dil farklılığından dolayı bazen dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir:

*GÖ8: Yaşanan sorunlardan dolayı bu çocukların dışlandıklarını söylemek mümkündür.*

Okul paydaşlarının görüşleri incelendiğinde başta dil sorunu olmak üzere, çatışma, hazır bulunuşluk, belirsizlik ve dışlanma gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

#### **4.1.4. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkili uygulamalara ilişkin bulgular**

Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik etkili uygulamaların ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara dördüncü olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik gerçekleştirilen ve etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine uyarlanarak “Okulda çocuğunuzun eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik gerçekleştirilen ve etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelenmiş ve okul paydaşlarının geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerindeki etkili uygulamalarla ilgili görüşleri eşit katılım, karma sınıflar ve nitelikli eğitim temaları altında değerlendirilmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 168

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerindeki Etkili Uygulamalar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Tema
Eşit katılım (f=18)
Karma sınıflar (f=10)
Nitelikli eğitim (f=4)

Tablo 18’de eşit katılım (f=18) temasıyla ilgili olarak: GY1, GY2, GY4, GY5, GY6, GY8, GY9 ve GY11 kodlu okul yöneticileri; GÖ5, GÖ7, GÖ8 ve GÖ10 kodlu öğretmenler; GV2, GV4, GV5, GV6, GV7 ve GV9 kodlu veliler görüş ifade etmiş ve geçici koruma statüsündeki öğrencileri herhangi bir ayırım yapmadan sanat, spor, gezi, yemek vb. faaliyetlere katılabilmelerinin sağlanmasının; özel kutlama ve anma programlarında rol verme gibi uygulamalarla tüm etkinliklere katılımlarının desteklenmesinin oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Çoğu velinin herhangi bir ayırım yapılmadan tüm etkinliklere kendi çocuklarının da katıldığını bunun da en önemli uygulama olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY2: Onları oldukları gibi kabul ederek etkinliklere katılımlarını destekliyoruz, tiyatro, koro ve spor takımlarında yetenekli geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerimiz var.*

*GY6: Spor takımlarımıza, belirli gün ve haftalardaki programlara katılımlarını destekliyoruz, bu uyumlarını da kolaylaştırıyor.*

*GY11: Öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamak için tarihi yerlere gezi düzenliyoruz.*

*GÖ5: Öğrencilerin hepsinin katılabildiği etkinlikler yapılıyor, bu durumda disiplin sorunları da azalıyor.*

*GÖ7: Bu öğrencilerin de etkinliklerde yer almalarını sağlıyoruz, öğrencilerimizle karma bir koro oluşturduk, bu tür uygulamalar etkili oluyor.*

*GV6: Genel olarak memnunuz, ayırım yapılmıyor, birlikte kitap okuyorlar, film izliyorlar, sanat ve spor etkinliklerinde yer alıyorlar, çok yararlı oluyor.*

*GV7: Okul yöneticileri ve öğretmenler hiçbir ayırım yapmıyor, bizim için en önemli uygulama bu, herhangi bir etkinliğe herkesin katılımını sağlıyorlar, bir sorun yaşandığında taraf olmuyorlar, bu bizim için çok önemlidir.*

Karma sınıflar temasına (f=10) yönelik olarak; GY1, GY4, GY5, GY7, GY8, GY9, GY10 ve GY11 kodlu yöneticiler; GÖ10 ve GÖ12 kodlu öğretmenler görüşlerini belirtmiş ve en etkili uygulamanın karma sınıflar oluşturma olduğunu ifade etmişlerdir. Geçici koruma statüsündeki öğrencileri sınıflara karışık bir şekilde yerleştirdiklerini, sınıf içinde de karışık oturma düzeni oluşturduklarını, bunun da kültürel ve dil etkileşimini sağladığını, kaynaşmayı arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY7: Bu öğrencileri sınıflara karma bir şekilde yerleştiriyoruz, sınıf içerisinde de karışık bir şekilde oturmalarını sağlıyoruz, bu tabakalaşmalarını engelleyip, etkileşimi arttırıyor, daha çabuk dil öğreniyorlar.*

*GY9: Karma sınıflar oluşturuyoruz, bu çok etkili oluyor, akran etkileşimi çok önemli.*

*GÖ12: Öğrencileri sınıf içerisinde karma oturtarak okul ve sınıf ortamına daha kolay uyum göstermelerini ve kültürel etkileşimin hızlandığını görüyoruz.*

Nitelikli eğitim temasına (f=4) ilişkin öğretmenlerden GÖ1 ve GÖ3; velilerden GV5 ve GV6 kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin etkili sonuçlar verdiği ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GÖ3: Bu öğrencilere yönelik öğretim faaliyetlerinde drama, deney ve yaparak yaşayarak gibi yöntemlerin katılımlarını artırıp, istenmeyen davranışları azaltabilmektedir.*

*GV5: Sınıfta bazen oyuncak araba, köprü gibi küçük tasarımlar yapıyorlar, fotoğraflarını çekip paylaşıyorlar, bu tür uygulamaları beğeniyorum.*

Bu uygulamaların dışında öğretmenlerden GÖ2, GÖ6 ve GÖ9; velilerden ise GV3 yaşanan olumsuz durumları daha çok göz önüne alarak etkili olduğunu düşündükleri bir uygulamanın olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GÖ6: Farklı veya etkili olduğunu düşündüğüm bir uygulamanın olduğunu söylemek zor, kâğıt üzerinde yapılan uygulamalar var.*

*GV3: Dil problemi hat safhada, bu nedenle etkili bir uygulamanın olduğunu söylemek zordur.*

Katılımcıların görüşlerine göre geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde eşit katılım, karma sınıflar ve nitelikli eğitim gibi etkili uygulamaların mevcut olduğu belirlenmiştir.

#### **4.1.5. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentilere ilişkin bulgular**

Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimine yönelik beklentilerin ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara beşinci olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine uyarlanarak “Çocuğunuzun eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentileriniz nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelenmiş okul paydaşlarının, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerine yönelik beklentilerinin dil desteği, nitelikli eğitim, kaynaşma, belirsizlik, sosyal ve psikolojik destek ve temel eğitim temaları altında değerlendirilmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerine Yönelik Beklentiler Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Tema
Dil desteği (f=16)
Nitelikli eğitim (f=12)
Kaynaşma (f=8)
Belirsizlik (f=7)
Sosyal ve psikolojik destek (f=4)
Temel eğitim (f=3)

Tablo 19’da dil desteği temasına (f=16) ilişkin olarak; GY1, GY3, GY5, GY6, GY7 ve GY8 kodlu okul yöneticilerinin; GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ6, GÖ8, GÖ9 ve GÖ11 kodlu öğretmenlerin; GV2, GV3 ve GV8 kodlu velilerin görüş ifade ettikleri, yaşanan dil sorunların çözümüne yönelik beklentilerinin olduğu ve bu yönde fikir beyan ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY5: Daha önce Geçici Eğitim Merkezleri gibi birimlerde ayrı bir eğitim verilerek hem dil desteği verilmeli hem de kültürümüze adapte olmaları sağlanmalıdır. Türkçeyi iyi öğrendikten sonra normal okullara kayıtları yapılmalıdır.*

*GY6: Öncelikle bir dil eğitimi verildikten sonra normal sınıflara dâhil edilmelidirler.*

*GÖ2: Eğitsel gelişim, dil ve kültürel gelişimle beraberdir. Öğrencilere dil desteği ve akademik destekle birlikte asimile olmadan milli ve manevi değerlerimizin aşılması gerektiğini düşünüyorum.*

*GÖ3: Bilişsel zekâları yeterli olmasına rağmen Türkçe okuma, yazma, konuşma ve anlama gibi dil sorunları nedeniyle geri kalmaktadırlar. Bu sorunlar çözüldüğünde diğer öğrencileri yakalayacaklarını ümit ediyorum.*

*GÖ6: Bu öğrencilerin temel bir dil eğitiminden geçmeleri gerekir. Dil desteği alıp Türkçe öğrenmeleri çok önemlidir.*

*GÖ9: Bu öğrencilerin ya kendi dillerinde eğitim almaları ya da Türkçeyi iyi öğrenip normal eğitim faaliyetleri kapsamına alınmaları gerekir.*

*GV2: Geleceğe yönelik en önemli beklentim, çocuğumun Türkçe öğrenmesidir. Dil sorununu aşarsak problem kalmaz diye düşünüyorum.*

*GV3: Dil sorununu aşyp herkes gibi olmak istiyoruz.*

Nitelikli eğitim temasıyla (f=12) ilgili olarak okul yöneticilerinden GY11; öğretmenlerden GÖ5, GÖ10 ve GÖ11; velilerden GV1, GV2, GV3, GV4, GV5, GV6, GV8 ve GV9 olmak üzere tamamına yakını en büyük beklentilerinin bu çocukların nitelikli eğitim alması olduğunu dile getirmişlerdir. Çocukların nitelikli eğitim alıp birer meslek sahibi olmalarının önemine değinerek bu doğrultudaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Veliler, her anne baba gibi çocuklarının nitelikli bir eğitim alıp, dürüst, erdemli, ahlaklı olması ve sonra da bir meslek sahibi olması gerektiği yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GÖ10: Geçici koruma statüsündeki bu öğrencilerin alacakları nitelikli eğitimle ilerleme katedeceklerini, en azından toplumsal ve kültürel uyum açısından bir gelişme yakalayacakları kanaatindeyim. Meslek sahibi olmaları ve eğitilmeleri önemlidir. Aksi takdirde toplum için sorunlu bireyler olma potansiyelleri var. Akademik anlamda genel olarak performansları düşük düzeyde bu nedenle mesleki eğitime yönlendirilmeleri faydalı olabilir, şeklinde görüş belirtmiştir.*

*GV1: Gelecekte burada mı oluruz Suriye'ye mi döneriz bilmiyorum ama benim için çocuğumun dürüst olması, erdemli olması çok önemli, bunun yanında iyi bir meslek sahibi olmasını da isterim.*

*GV8: Benim beklentim, çocuğumun iyi bir eğitim alması, hem Türkçeyi hem Arapçayı öğrenmesi, iyi bir üniversiteden mezun olup iyi bir meslek sahibi olmasıdır.*

*GV9: Çocuğumun ister burada ister Suriye'de iyi bir üniversite okuyup meslek sahibi olmasını istiyorum.*

Kaynaşma temasına (f=8) yönelik GY1, GY4, GY5, GY8 ve GY10 kodlu yöneticilerin; GÖ2 ve GÖ12 kodlu öğretmenlerin ve GV7 kodlu velinin görüşlerinde diğer bir önemli beklentinin etkileşim ve kaynaşmanın artırılması olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GY8: Bu öğrencilerin gidip gitmeyecekleri belli değil ama bir kaynaşmanın olmasını bekliyorum, kültürel etkileşim ve uyumun sağlanması gerektiğini düşünüyorum.*

*GY10: Hem dil hem kültürel uyumun sağlanması gerekli. Hatta Türk ailelere birlikte yaşayabilmemiz gerektiği, onların hangi şartlardan geldikleri anlatılmalıdır. Velide önyargı varsa öğrenciye de yansıyor. Bizim insanımızın biraz daha fazla empati yapmaya ihtiyacı var. Mesela onlara maddi yardım gelince bizinkiler kızabiliyor.*

*GÖ12: Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin özellikle Türkiye-Suriye kardeşliğine inandırılmaları, bu kardeşliğin yıllar öncesine dayandığını bilmeleri, hep birlikte bu günlerin geçeceğine inandırılmaları gerekir.*

*GV7: Öğrencilerin birlikte katılabileceği tarihi yerler ve müzelere geziler yapılabilir, piknikler düzenlenebilir. Çocukların sadece okuyarak değil yaparak-yaşayarak öğrenmeleri desteklenmeli ve kaynaşmaları sağlanmalı diye düşünüyorum. Türk kültürüne ait önemli yerler, camiler, müzeler, kütüphanelerin birlikte ziyaret edilmesi önemli, çocuklar bu tür etkinliklerden olumlu etkileniyor, buna yönelik faaliyetler arttırılabilir.*

Belirsizlik temasıyla (f=7) ilgili olarak okul yöneticilerinden GY9, öğretmenlerden GÖ5, GÖ7 ve GÖ8, velilerden GV1, GV6 ve GV7 yaşanan belirsizlik ortamının öğrencilerin eğitsel performanslarını etkileyen bir faktör olduğunu, bu belirsizlik giderildiği takdirde daha olumlu gelişmelerin yaşanabileceği yönünde beklenti ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GÖ7: Belirsizlik sorunu aşıldığı zaman herşey rayına oturabilir. Gidecekleri veya kalacaklarının netleşmesi iyi olur kanaatindeyim. Bu durum çocukları etkiliyor. Örneğin, Leyla diye bir öğrencim var, dil sorununu aştı, vatandaşlık aldılar ve dönmeyecekler Suriye'ye. Bu onun performansını olumlu etkiledi. Ama akıllarında dönmek varsa önemsemeyebiliyorlar.*

*GV6: Geleceğimiz belirsiz, ama ister burada ister Suriye'de çocuğumun eğitimini almasını isterim.*

*GV7: Geleceğimizi bilmiyoruz, çocuğumun burada Türk öğrencilerin erişebildiği her yere erişmesini isterim.*



Sosyal ve psikolojik destek temasına (f=4) ilişkin okul yöneticilerinden GY2 ve GY6, öğretmenlerden GÖ2 ve GÖ9 öğrencilere ve ailelerine sosyal ve psikolojik desteğin arttırılmasına yönelik beklentileri olduğunu açıklamışlardır. Bu doğrultuda görüş belirten bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir:

*GÖ2: Bu öğrenciler ile bu öğrencilerin dersine giren öğretmenlere yönelik sosyal ve psikolojik destek yapılması gerektiğini düşünüyorum.*

Temel eğitim temasına (f=3) yönelik olarak; okul yöneticilerinden GY7, öğretmenlerden GÖ2 ve GÖ6 okul-aile işbirliğinin arttırılmasına yönelik beklentilerini ifade etmiş ve bu çocukların hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu dile getirerek temel eğitim noktasında takviye eğitimlerin yapılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bir katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*GÖ6: Temel yeterliği olmayan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının test edilip önce bir temel eğitimden geçirilmeleri gerekir.*

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde dil desteği, nitelikli eğitim, kaynaşma, belirsizlik, sosyal ve psikolojik destek ve temel eğitim noktalarında beklentilerin olduğu belirtilebilir.

#### **4.2. Birinci Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Nitel Bulgular**

Birinci çalışmanın ikinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumuna ilişkin okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda katılımcılara okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkileri, bu öğrencilere sağlanan destekler, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, iyi uygulamalar ve beklentilerle ilgili sorular yöneltilmiştir.

#### 4.2.1. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin okul ortamında bulunmasının eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik etkilerinin ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara ilk olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunan okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine de uyarlanarak “Çocuğunuzun okul sonrasında çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelendiğinde okul sonrası çalışan öğrencilerin okulun faaliyetlerine yönelik kayda değer bir etkilerinin olmadığı, daha çok öğrencilerin gelişimine yönelik olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu yönünde görüşler dile getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri olumlu ve olumsuz kategorilerde toplanırken, olumlu kategorideki görüşler meslek edinme, olgunlaşma ve koruma temalarında; olumsuz kategorideki görüşler ise okula ilgisizlik, akademik başarısızlık, yorgunluk, devamsızlık, istenmeyen davranışlar ve kişisel bakım yetersizliği temalarında özetlenebilmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Okulun Faaliyetlerine Etkileri Kapsamında Oluşturulan Temalar ve Frekans Değerleri*

Olumlu	Tema	Olumsuz
Meslek edinme (f=10) Olgunlaşma (f=8) Koruma (f=6)		Okula ilgisizlik (f=22) Akademik başarısızlık (f=21) Yorgunluk (f=14) Devamsızlık (f=9) İstenmeyen davranışlar (f=7) Kişisel bakım yetersizliği (f=4)

Tablo 20’de olumlu kategorideki meslek edinme temasıyla (f=10) ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY2, ÇY5, ÇY11 ve ÇY12; öğretmenlerden ÇÖ4; velilerin ise tamamı öğrencilerin okul sonrası çalışmalarının onların meslek edinmelerine katkı

sağladığına yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle akademik performansı çok yetersiz ve olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin bu şekilde bir meslek sahibi olmalarını olumlu bir etki olarak dile getirmişlerdir. Tüm veliler (f=5) çocuklarının bir meslek edinme kaygısı taşıdıklarını, yaşanan ekonomik sıkıntılar ve çocuklarının akademik performanslarının yetersizliğini de göz önüne alarak meslek sahibi olmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Bazen öğrencinin akademik başarısı çok düşük ve davranışları çok kötüyse aile ile iletişime geçip, bir mesleğe yönlendirilmesini biz de önerebiliyoruz.*

*ÇY5: Bu çocuklar akademik anlamda çok yetersizler, bu yönde bir gelecek onlar için pek ışık vermiyor, vasıfsız, niteliksiz birey olmaktansa okul sonrası çalışıyorlar, bu açıdan olumlu görülebilir, hem para kazanıp ailelerine destek oluyorlar hem de meslek öğreniyorlar.*

*ÇÖ4: Çocuğun akademik performansı çok düşük ise çalışmasını yadırgamıyoruz, ama daha kısa süreli çalışmaları gerekir. Bu yaşta çalışmaları gelecekte bir meslek sahibi olmalarını sağlayacaktır. Örneğin, bir öğrencim otomobil tamircisinde çalışıyor, otomobilin birçok arızasından anlıyordu, meslek lisesine de yönelttik.*

*ÇV1: Ortaokula giden iki çocuğum da çalışıyor, biri fırında diğeri berberde çalışıyor, zaten dersleri de iyi değil, küçük yaşta meslek öğrensinler diye gönderdim.*

*ÇV3: Çocuğumun zaten derslerle pek bir ilgisi yok bari bir meslek öğrensin istiyorum.*

Olgunlaşma temasına (f=8) yönelik okul yöneticilerinden ÇY2, ÇY4, ÇY6, ÇY11 ve ÇY12; öğretmenlerden de ÇÖ1, ÇÖ10 ve ÇÖ11 okul sonrası çalışan öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olduklarını ve daha çabuk olgunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Bu çocuklar genelde daha olgun ve ağır olabiliyorlar.*

*ÇY4: Bu çocuklar hayatın gerçekleriyle erkenden karşılaşp daha çabuk olgunlaşıyorlar.*

*ÇY12: Olumlu bir etki olarak bu çocukların sorumluluk duygularının geliştiği, informal olarak ustadan da bir şeyler öğrendiği söylenebilir.*

*ÇÖ1: Çalışan çocukların sorumluluk duyguları daha fazla gelişiyor.*

*ÇÖ10: Çocuklar hayata erken atılıyorlar, olgunlaşıyorlar ve sorumluluk duyguları gelişiyor.*

Koruma temasına (f=6) ilişkin olarak okul yöneticilerinden ÇY3 ve ÇY12, öğretmenlerden ÇÖ11, velilerden ÇV3, ÇV4 ve ÇV5 bu çocukların bir işyerinde çalışarak dış çevrenin olumsuz etkilerinden de korunduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY3: Bazen aileler çocuk sokakta boş boş gezmesin diye çalıştırabiliyor.*

*ÇÖ11: Bazı çocuklar yaramaz ve derslerine çalışmıyorsa, aile çevrenin olumsuz etkilerinden uzak tutmak için çalıştırabiliyor, bu çocuk zaten okumaz, bari kötü alışkanlıklardan uzak dursun diye çalıştırılabilir.*

*ÇV5: Çocuğundan maddi bir beklentisinin olmadığını zaten çok az para kazandığını, akademik olarak çok başarısız olduğu için, sokakta boş boş gezmesin diye okul sonrası mesleğe gönderiyoruz.*

Olumsuz kategorideki okula ilgisizlik temasına (f=22) yönelik olarak ÇY1, ÇY3, ÇY4, ÇY6, ÇY7, ÇY8, ÇY9, ÇY10, ÇY12 ve ÇY14 kodlu yöneticiler; ÇÖ2, ÇÖ3, ÇÖ4, ÇÖ5, ÇÖ6, ÇÖ7 ve ÇÖ11 kodlu öğretmenler ve tüm veliler (f=5) en belirgin etki olarak bu öğrencilerin okula yönelik pek bir ilgilerinin olmadığını, ödev yapmadıklarını, okulla ilgili bir hedeflerinin olmadığını, konsantre olmadıklarını, okulu vazgeçilebilir gördüklerini, okula yönelik herhangi bir hazırlıklarının olmadıklarını, okula zorunluluktan geldiklerini dolayısıyla okula yönelik bir kopma içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci velileri zaten çocuklarının çalışmalarının önemli bir nedeni olarak yaşanan bu olumsuz durumlara işaret etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY6: Çalışan öğrenciler okulu vazgeçilebilir görmeye başlıyorlar.*

*ÇY8: Bu öğrenciler okula öylesine gelip gidiyorlar, herhangi bir amaçları yok.*

*ÇY9: Bu öğrencilerin okulla ilgili bir amaçları yok, sadece diploma için geliyorlar, yazılı sınav kâğıtlarında isimlerinin dışında bir şey yok.*

*ÇÖ5: Bu öğrenciler, hazırlıksız geliyorlar, ödev yapmıyorlar, akademik olarak ilgisizler.*

*ÇÖ6: Çalışan öğrencilerin okula ilgisi yok, okula olan bağlılık duyguları çok zayıf.*

*ÇV4: Çocuğumun çalışmasının okulu etkilediğini düşünmüyorum, zaten okula yönelik pek bir ilgisi yoktu.*

Akademik başarısızlık teması (f=21) ile ilgili olarak ÇY1, ÇY2, ÇY3, ÇY4, ÇY5, ÇY7, ÇY8, ÇY9, ÇY10, ÇY12 ve ÇY13 olmak üzere hemen hemen okul yöneticilerinin tamamı; ÇÖ2, ÇÖ4, ÇÖ5, ÇÖ7 ve ÇÖ11 kodlu öğretmenler ve velilerin tamamı çalışan çocukların akademik başarılarının çok düşük düzeyde olduğunu bunun da okulu etkilediğini dile getirmişlerdir. Velilerin tamamı çocuklarının akademik performanslarının çok düşük düzeyde olduğunu kabullendikleri, zaten çalışmalarının bu durumla oldukça ilişkili olduğunu belirten görüşler dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY1: Bu çocukların akademik başarıları çok düşük düzeyde, derslerle alakaları yok.*

*ÇY3: Bu çocuklar akademik olarak çok zayıflar, ödev falan yapmazlar, başarı seviyeleri çok düşük. Bazen bu nedenle aileleri çalıştırabiliyor.*

*ÇY1: Bu çocukların akademik durumları çok kötü.*

*ÇÖ4: Çoğu zaman bu çocukların akademik başarı durumları çok yetersiz oluyor, bu durumda biz de bu durumu yadırgamıyoruz, ama kısa süreli çalışmaları lazım.*

*ÇÖ5: Bu çocuklar genelde akademik başarısızlıkları olduğu için çalıştırılıyorlar, biraz da çalıştıkları için akademik performansları düşük oluyor, akademik olarak ilgisizler ve seviyeleri çok düşük.*

*ÇÖ11: Bu çocukların derslerle alakaları yok zaten, ödev yapmazlar, okuma, yazma, anlama becerileri çok düşük.*

*ÇV2: Zaten dersleri çok kötüydü, bu nedenle çalışıyor.*

*ÇV4: Çocuğum okulda çok başarısız, bir sürü zayıf getiriyor, ben de meslek sahibi olsun diye çalıştırıyorum.*

Yorgunluk temasına (f=14) yönelik ÇY4, ÇY8, ÇY9, ÇY10, ÇY12, ÇY13 ve ÇY14 kodlu okul yöneticilerinin; ÇÖ1, ÇÖ3, ÇÖ4, ÇÖ6, ÇÖ7, ÇÖ8 ve ÇÖ9 kodlu

öğretmenlerin görüş ifade ettikleri ve bu öğrencilerin çalıştıkları için yaşlarının gerektirdiği dinlenme olanağını yakalayamadıklarını, dolayısıyla okulda fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY9: Bu öğrenciler okula yorgun geliyorlar.*

*ÇY13: Bu öğrenciler dinlenip okula gelme fırsatı yakalayamıyorlar.*

*ÇÖ3: Çalışan öğrenciler derslerine odaklanamıyor, işte yoruldukları için ödevlerini de yapamıyorlar.*

*ÇÖ4: Öğrenci yarım gün okula geliyor, yarım gün çalışıyor. Çok yorgun oluyorlar, derslere konsantre olamıyorlar, yoruldukları için ödevlerini de yapamıyorlar.*

Devamsızlık temasına (f=9) ilişkin ÇY1, ÇY3, ÇY6, ÇY7, ÇY10, ÇY12 ve ÇY13 kodlu yöneticiler; ÇÖ10 ve ÇÖ11 kodlu öğretmenler çalışan öğrencilerin okula geç gelme ve devamsızlık yapma eğilimlerinin diğer öğrencilere göre fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY3: Çalışan öğrenciler bizim için ek iş yükü getirebiliyorlar, devamsızlık durumlarını takip etmek durumunda kalıyoruz.*

*ÇY6: Okulumuzda tam gün eğitim yapılıyor, bu durumdaki öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimleri var, ama özellikle öğleden sonra gelmiyorlar, tampon eğitim yapıyor gibiyiz.*

*ÇÖ11: Çalışan çocukların devamsızlık eğilimleri var, devamsızlıklarını takip etmek durumunda kalıyoruz, bu durum iletişim kopukluğuna da neden oluyor.*

İstenmeyen davranışlar temasıyla (f=7) ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY1, ÇY2, ÇY4, ÇY7 ve ÇY10 öğretmenlerden de ÇÖ5 ve ÇÖ8 okul sonrası çalışan öğrencilerin çatışma eğilimlerinin fazla olduğunu, uyum sorunu yaşadıklarını, argo ve küfür kullandıklarını genel olarak istenmeyen davranışları daha fazla sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY1: Çalışan çocuklarda genelde sosyal uyumsuzluk çok fazla, çatışma eğilimindedir, sorun çözmeye şiddeti tercih ediyorlar ki ben bunu işyerinde*

*gördükleri şiddetin bir yansıması olarak görüyorum, daha fazla argo ve küfür kullanıyorlar, bu durum okulumuzun eğitim öğretim faaliyetlerini etkiliyor.*

*ÇY4: Bu çocuklar küçük yaştan itibaren çalıştırıldıklarından kendilerinden yaşça büyük kişilerle aynı ortamda bulunmakta, konuşma ve davranış şekli vb. orada öğrendiklerini okulda akranlarına yansıtmaktadırlar.*

*ÇÖ5: Çalışan öğrenciler genelde sorunlu oluyorlar, çünkü çalıştıkları yerlerde pek olumlu davranışlar öğrenmiyorlar, uyumsuzlar, okulun işleyişi bu durumdan olumsuz etkileniyor.*

Kişisel bakım yetersizliği temasına (f=4) ilişkin okul yöneticilerinden ÇY8, ÇY9 ve ÇY13, öğretmenlerden de ÇÖ11 çalışan çocukların kişisel temizliklerinin çok yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY13: Çalışan çocukların genelde kılık kıyafet ve temizlik durumları sıkıntılı oluyor.*

*ÇÖ11: Bu çocukların genelde kirli ve dağınık bir görüntüleri var.*

Katılımcılar meslek edinme, olgunlaşma ve koruma gibi olumlu etkilerin yanında; okula ilgisizlik, akademik başarısızlık, yorgunluk, devamsızlık, istenmeyen davranışlar ve kişisel bakım yetersizliği gibi olumsuz etkileri dile getirmektedirler.

#### **4.2.2. Okul sonrası çalışan öğrencilere sunulan desteklere ilişkin bulgular**

Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilere sunulan desteğin belirlenmesi amacıyla katılımcılara ikinci olarak “Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilere yönelik sunulan eğitim öğretim desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine uyarlanarak “Çocuğunuzun çalışmasından dolayı eğitim öğretime yönelik okulun sunduğu ek destekler var mıdır varsa bu destekleri nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelenmiş ve okul paydaşlarının okul sonrası çalışan öğrencilere eğitim öğretim hizmetlerinde verilen desteklere ilişkin görüşleri gerçekleştirilen ve gerçekleştirilemeyen olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen kategorideki görüşler psikolojik ve sosyal destek, maddi destek,

tolerans ve etkinliklere katılım desteği temalarında; gerçekleştirilemeyen destekler ise akademik destek temasında değerlendirilmiştir. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik destekle ilgili genel olarak diğer öğrencilerle benzer destekler verildiği, sadece psikolojik ve sosyal destek anlamında daha fazla desteğin yapıldığı, ek bir akademik desteğin yapılamadığı, nadiren de maddi destek, etkinliklere katılım desteği verildiği ve tolerans gösterildiği belirlenmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 2117

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilere Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Verilen Destekler Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Gerçekleştirilen	Tema	Gerçekleştirilemeyen
Psikolojik ve sosyal destek (f=18) Maddi destek (f=3) Tolerans (f=2) Etkinliklere katılım desteği (f=1)		Akademik destek (f=15)

Tablo 21’de gerçekleştirilemeyen kategoride yer alan akademik destek temasıyla (f=15) ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY2, ÇY5, ÇY7, ÇY8, ÇY9, ÇY10, ÇY11, ÇY12, ÇY13 ve ÇY14 kodlu yöneticiler; öğretmenlerden de ÇÖ4, ÇÖ5, ÇÖ6, ÇÖ7 ve ÇÖ9 kodlu öğretmenler çalışan öğrencilerin okula pek ilgi göstermediklerini, zaten devamsızlık eğiliminde olduklarını, okula zor geldiklerini dolayısıyla ekstra akademik bir desteğin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Bu çocuklara yönelik ekstra bir akademik destek yok, zaten çocuklar çalıştığı için takviye kurslarına veya etkinliklere katılamıyorlar.*

*ÇY10: Bu çocuklara yönelik diğer çocuklardan farklı bir desteğin olduğunu söylemek zor.*

*ÇY14: Akademik anlamda ek bir destek yok, zaten öyle bir talep de yok.*

*ÇÖ4: Bu çocuklara yönelik akademik bir destek öğrenci ve öğretmenlere kalmış ama böyle bir desteğin olmadığını söyleyebilirim.*



*ÇÖ9: Çalışan çocuklar okula doğru düzgün gelemiyor, işte oldukları için takviye anlamında kursa da gelemezler, kısacası ek bir akademik destek yok denebilir.*

Gerçekleştirilen kategoride yer alan psikolojik ve sosyal destek temasına (f=18) yönelik ÇY1, ÇY3, ÇY4, ÇY5, ÇY6, ÇY7, ÇY8, ÇY9, ÇY13 ve ÇY14 kodlu yöneticiler; öğretmenlerden de ÇÖ1, ÇÖ2, ÇÖ3, ÇÖ7, ÇÖ8, ÇÖ9, ÇÖ10 ve ÇÖ11 kodlu öğretmenler olmak üzere okul sonrası çalışan öğrencilere okulun rehberlik servisi aracılığıyla psikolojik ve sosyal desteğin sunulduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Çok elzem bir durum olduğunda rehberlik servisimiz devreye giriyor, çocuk iş ortamındaki olumsuz kazanımlarını okula yansıttığı zaman görüşmeler yapılıyor.*

*ÇY3: Rehberlik servisimiz bu çocuklarla ve aileleri ile görüşmeler yapıp okulun ve eğitimin önemini anlatıyor, bu şekilde iletişim kurmaya çalışıyoruz.*

*ÇY14: Çalışan çocuklarla uyum sorunu, çatışma, davranış bozuklukları gibi olumsuz durumlarla ilgili görüşmeler yapılıp, onların da okula ait oldukları ve okulun önemli bir parçası oldukları anlatılmakta, ayrıca bu çocukların aileleri ile görüşmeler yapılmaktadır.*

*ÇÖ8: Rehberlik servisimiz bu durumdaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapıyor.*

*ÇÖ11: Rehberlik servisimiz bu çocuklarla ve aileleri ile iletişime geçiyor.*

Maddi destek temasına (f=3) ilişkin okul yöneticilerinden ÇY9, öğretmenlerden ÇÖ11 ve velilerden ÇV2 okul sonrası çalışan öğrencilere veya bu öğrencilerin ailelerine yönelik bazen maddi yardımların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY9: Okula maddi anlamda bir yardım gelirse bu durumdaki çocuklara öncelik veriyoruz.*

*ÇÖ11: Öğretmenler olarak aramızda bazen para toplayıp bu çocukların ailelerine maddi yardımlar yapıyoruz, okula gelen bazı yardımlar da olabiliyor, bu çocukların durumunu dikkate alıyoruz.*

*ÇV2: Bazen okul aracılığıyla yapılan maddi yardımlar oluyor ama yetersiz kalıyor, çocuğun çalışması maddi anlamda iyi oluyor.*

Tolerans temasında (f=2) okul yöneticilerinden ÇY6 ve ÇY12 okul sonrası çalışan öğrencilerin devamsızlık durumlarına tolerans gösterebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir:

*Y6: Rehberlik servisimiz bu durumdaki öğrencileri belirleyip öğretmenlere bilgi veriyor, öğretmenler biraz daha tolerans gösterebiliyor.*

Etkinliklere katılım desteği (f=1) temasıyla ilgili olarak öğretmenlerden ÇÖ2 okul sonrası çalışan öğrencilerin etkinliklere katılımlarını yetenekleri ve becerileri ölçüsünde desteklediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten ÇÖ2'nin görüşü aşağıda verilmiştir:

*ÇÖ2: Etkinliklere katılım noktasında onları da ayırım yapmadan dâhil ediyoruz, ben Beden Eğitimi öğretmeniyim, spor takımları kurarken seçilen öğrencilerden okul sonrasında bir işte çalışan öğrenci olursa işyerlerine gidip çocuğun maça gelmesi konusunda rica ediyorum, sağ olsunlar genelde kırmıyorlar.*

Velilerin görüşleri incelendiğinde tüm velilerin, okulun sunduğu destekten memnun olduklarını, öğretmenlerin ilgili olduğunu, ancak kendi çocuklarının akademik performansının çok yetersiz olduğunu ve okula yönelik ilgilerinin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Örneğin,

*ÇV4: Okulun desteği iyi, çocuğum okuyabilse çok iyi olurdu ama isteği yok, biz de okumadık, bir defa okuldan aradılar, gittim konuştuk, onlar da bu durumu biliyorlar,*

*ÇV5: Benim çocuğum zaten ilgisiz, okulun yapabileceği pek bir şey yok, öğretmenleri çok ilgili ama çocuğumun okulla alakası yok,*

şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların desteklere ilişkin görüşleri gerçekleştirilen ve gerçekleştirilemeyen olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Psikolojik ve sosyal destek, maddi destek, tolerans ve etkinliklere katılım desteklerinin genel olarak sağlandığı, akademik desteğin ise istenilen düzeyde sağlanamadığı ifade edilmiştir.

#### 4.2.3. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerle ilgili olarak yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerilerin belirlenmesi amacıyla katılımcılara üçüncü olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunan okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru öğrenci velilerine de uyarlanarak “Çocuğunuzun okul sonrası çalışmasından dolayı okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelenmiş ve okul paydaşlarının bu konudaki görüşleri, okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde yaşanan sorunların olumsuz rol model, devamsızlık, yorgunluk, hayata erken atılma, çatışma, akademik başarısızlık temalarında, önerilerin ise aile eğitimi, maddi destek, mesleki eğitim ve tam gün eğitim temalarında değerlendirilmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 182

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Sorunlar	Tema	Öneriler
Olumsuz rol model (f=6) Devamsızlık (f=5) Yorgunluk (f=4) Akademik Başarısızlık (f=4) Hayata erken atılma (f=3) Çatışma (f=3)		Aile eğitimi (f=6) Maddi destek (f=6) Mesleki eğitim (f=2) Tam gün eğitim (f=1)

Tablo 22’de olumsuz rol model teması (f=6) ile ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY6, ÇY8, ÇY13, ÇY14, öğretmenlerden de ÇÖ6 ve ÇÖ11 okul sonrası çalışan öğrencilerle en önemli sorunun bu öğrencilerin zihinsel olarak okuldan kopmaları, işyerini ve işyerindekileri rol model almaları olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY6: Bu durumdaki öğrenciler model olarak okulu değilde işyerindekileri alıyor, içten içe okulu itibarsızlaştırıyor, bence en önemli sorun bu.*

*ÇY13: Çocuk iş ortamının dilini, jargonunu çabuk kapıyor, onları rol-model alıyor, bunu okula da yansıtıyor, bu önemli bir sorun.*

*ÇÖ11: En önemli sorun okuldan soğumaları, kopmaları, okulu önemsiz görmeleri işyerini ve işi değerli görmeleridir.*

Devamsızlık temasına (f=5) ilişkin okul yöneticilerinden ÇY1, ÇY3, ÇY7, ÇY8, öğretmenlerden ÇÖ1 okul sonrası çalışan öğrencilerin okula geç gelme ve devamsızlık yapma eğilimlerinin fazla olduğunu, bunun önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY7: En önemli sorunlardan biri devamsızlık yapmalarıdır.*

*ÇÖ1: Bu durumdaki öğrencilerin devamsızlık eğilimleri diğer öğrencilere göre daha fazladır.*

Yorgunluk temasında (f=4), okul sonrası çalışan öğrencilerin okula dinlenmiş bir şekilde gelediklerini ve yorgun olduklarını okul yöneticilerinden ÇY3, ÇY4, ÇY7 ve öğretmenlerden ÇÖ1 belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY3: Önemli sorunlardan biri öğrencinin yorgun olması, uyanamayıp geç gelmesidir. Sabah erkenden işyerine gidip bazı işleri yaptıktan sonra okula gelen öğrenci bile var.*

*ÇY7: En önemli sorunlardan biri bu öğrencilerin yorgun olmaları ve derse yoğunlaşamamalarıdır.*

Akademik başarısızlık temasıyla (f=4) ilgili olarak, okul yöneticilerinden ÇY1 ve ÇY4, öğretmenlerden ÇÖ8 ve ÇÖ9 okul sonrası çalışan öğrencilerin düşük akademik performansa sahip olmalarını bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY4: Okul sonrası çalışan öğrencilerde akademik başarısızlık hat safhadadır.*

*ÇÖ8: Bu öğrenciler derslerine vakit ayıramıyorlar ve yoğunlaşamıyorlar.*

Hayata erken atılma temasına (f=3) ilişkin, okul yöneticilerinden ÇY9 ve öğretmenlerden ÇÖ3 ve ÇÖ7 okul sonrası çalışan öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren

çalışma faaliyetinin içinde yer alarak hayata erken atılmanın verdiği sıkıntıları yaşamalarını sorun olarak görmüşlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY9: Asıl sorun, bu öğrencilerin çocukluklarını yaşamadan iş hayatının zorlukları ile karşılaşmalarıdır.*

*ÇÖ7: Bu öğrenciler erken yaşta hayatın problemleri, sıkıntılarıyla karşılaşarak psikolojik olarak etkileniyorlar.*

Çatışma temasında (f=3), okul yöneticilerinden ÇY1, ÇY7 ve ÇY13 okul sonrası çalışan öğrencilerin çatışma eğilimlerinin fazla olmasını sorun olarak dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda ÇY1, bu durumdaki öğrenciler arasında zorbalık ve şiddetin çok yaygın olduğunu belirtmiştir.

Dile getirilen sorunların yanında okul yöneticilerinden ÇY11, ÇY12, öğretmenlerden ÇÖ2, ÇÖ4, velilerin ise tümü olmak üzere dokuz katılımcı okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ile ilgili bir sorun olmadığını belirtmişlerdir.

Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ile ilgili en sık geliştirilen önerilerin başında aile eğitimi (f=6) önerisi gelmektedir. Okul yöneticilerinden ÇY2, ÇY4 ve ÇY7, öğretmenlerden ÇÖ1, ÇÖ7 ve ÇÖ8 okul sonrası çalışan öğrencilerin aileleri ile iletişime geçilmesi, eğitimin önemi ve gerekliliği üzerinde durulması gerektiğini önermişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Sorunun ailesel, ekonomik ve sosyal boyutları var. Parçalanmış aileler var. Bu aileler çocuklarını çalıştırıyor. Bir de kötü alışkanlıklardan uzak tutmak için çalışanlar var, yani hepsi zorunlu değil. Ailelerin eğitim düzeyi çok düşük, bilinçli değil, ailelerin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi gerekli.*

*ÇÖ7: Ailelerin eğitilmesi ve çocuklarının hayat içindeki rolleri konusunda bilinçlendirilmesi önerilebilir.*

Aynı sıklıkta geliştirilen bir diğer öneri de maddi destek olarak (f=6) ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinden ÇY2, ÇY5 ve ÇY14, öğretmenlerden ÇÖ5, ÇÖ6 ve ÇÖ10 okul sonrası çalışan öğrencilerin ailelerinin ekonomik anlamda düzenli ve yeterli bir gelirlerinin olmasının bu sorunu çözmeye etkili olacağını, ailelere bu anlamda bazı

yardımların yapılabileceğini önermişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Sorunun ekonomik boyutu var, bu nedenle ailelerin belli bir seviyede ve düzenli gelirlerinin olması gerekiyor.*

*ÇÖ5: Ailelerin ekonomik durumları iyileştirilmeli, çalışan çocukların çoğunda babalar çalışamayacak durumda, ya hasta ya hapiste. Bu durum işverenin de işine geliyor. Düşük ücretlerle çalıştırılıyorlar.*

Mesleki eğitim temasıyla (f=2) ilgili olarak, okul yöneticilerinden ÇY6 ve ÇY14 mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Mesleki eğitim yaygınlaştırıldığında öğrencilerin burada da kazanç elde etmelerinin mümkün olacağını ve okuldan kopmadan eğitimlerine devam edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY6: Çocuğun çalışması gerçekten gerekiyor ise meslek liseleri gibi daha kontrollü olmalı, staj şeklinde çalışmaları sağlanabilir, ama kısa süreli ve daha formal olmalıdır.*

*ÇY14: Mesleğe yöneltme daha erken yapılabilir, ortaokul döneminde öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeli, şeklinde görüş belirtmişlerdir.*

Tam gün eğitim temasında (f=1) ise okul yöneticilerinden ÇY1, tam gün eğitimle birlikte okul sonrası çalışan öğrencilerin sayılarında azalma olabileceğini belirterek, tam gün eğitime geçişin hızlandırılması önerisinde bulunmuştur.

Bu görüşlerin dışında ÇY1, ÇY2 ve ÇY3 çocuğun çalışmasının gerekçesinin belirlenmesi ve buna yönelik önerilerin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY1: Babası hapiste veya hasta olan öğrenciler var, bu çocuklar çalışmak zorunda.*

*ÇY2: Sorunun ekonomik yanları var, bazen de aileler çocuklarını kötü alışkanlıklardan koruma amacıyla çalıştırıyorlar.*

Katılımcılar, okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde olumsuz rol model, devamsızlık, yorgunluk, hayata erken atılma, çatışma, akademik başarısızlık gibi sorunların yaşandığını ifade ederken bu sorunlara

yönelik olarak aile eğitimi, maddi destek, mesleki eğitim ve tam gün eğitim gibi öneriler geliştirmişlerdir.

#### 4.2.4. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkili uygulamalara ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilere yönelik etkili uygulamaların ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara dördüncü olarak “Okulunuzda/sınıfınızda çalışan öğrencilere yönelik, eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili ve verimli olmak için ne tür etkinlikler/uygulamalar yapılmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru veliye göre de uyarlanarak “Çocuğunuzun çalışmasından dolayı okulda, eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili ve verimli olmak için ne tür etkinlikler/uygulamalar yapılmaktadır?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelenmiş ve okul paydaşlarınca, okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerindeki etkili uygulamalarla ilgili olarak dile getirilen görüşler, standart uygulamalar, yoğun iletişim ve maddi destek temalarında değerlendirilmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 193

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerindeki Etkili Uygulamalar Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Tema
Standart uygulamalar (f=22)
Yoğun iletişim (f=5)
Maddi destek (f=4)

Tablo 23’te standart uygulamalar teması (f=22) ile ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY1, ÇY2, ÇY4, ÇY5, ÇY8, ÇY10, ÇY12 ve ÇY14, öğretmenlerden ÇÖ2, ÇÖ3, ÇÖ4, ÇÖ5, ÇÖ6, ÇÖ7, ÇÖ8, ÇÖ9 ve ÇÖ10, velilerin ise tamamı (f=5) okul sonrası çalışan öğrencilere yönelik farklı uygulamaların olmadığını, standart uygulamaların yapıldığını ifade etmişlerdir. Velilerin tamamı okuldan memnun olmakla

birlikte farklı uygulamaların olmadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY2: Diğer öğrencilere ne yapılıyorsa o, farklı bir uygulamamız yok.*

*Y8: Sınıflarımız kalabalık, bir sorun görmesek farkına varmıyoruz bile, farklı bir uygulamamız yok.*

*ÇÖ6: Okulda bu öğrencilere yönelik özel olarak yapılan bir uygulama bulunmamaktadır.*

*ÇÖ9: Bu öğrencilere yönelik fayda sağlayan bir uygulamamız yok, diğer öğrencilere ne yapılıyorsa onlara da yapılıyor.*

*ÇV1: Farklı bir uygulama yok, o da arkadaşları gibi okula gidip geliyor.*

Yoğun iletişim temasıyla (f=5) ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY3, ÇY6 ve ÇY11, öğretmenlerden ÇÖ1 ve ÇÖ11, bu öğrencilerle ve aileleriyle daha fazla, daha yoğun iletişim kurulmasının etkili sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY6: Bu durumdaki öğrencilerle özel olarak ilgileniyoruz, velilerle iletişim kuruyoruz, iletişim çok önemli, iletişim bazen çok etkili olabiliyor. Nadiren de olsa hem veli hem öğrenci okulun değerini anlarsa durum değişebiliyor.*

*ÇÖ1: Bazen öğrencinin akademik durumu iyi ise aileleri ile görüşüyoruz, iletişim kuruyoruz. Bazen öğrenci ders durumunda çok başarısız ise çalışmaya yönlendirilebiliyor, bu yönlendirme bazen aileleri bazen öğretmenler tarafından yapılabilir.*

Maddi destek temasına (f=4) ilişkin ise okul yöneticilerinden ÇY7, ÇY9 ve ÇY13, öğretmenlerden ÇÖ11, bu öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan maddi yardımların etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY7: Okulda öğretmenler olarak bir kumbaramız var, her ay para toplayıp birkaç öğrencinin ailesine maddi yardımlar yapıyoruz, elektrik-su faturalarını ödüyoruz, bu hoşlarına gidiyor.*

*ÇÖ11: Ailelerin maddi durumu iyi değilse maddi yardımlar yapılıyor, bu durumda veli daha olumlu tepkiler veriyor.*

Katılımcıların görüşlerine göre okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde genel olarak diğer öğrenciler için geçerli uygulamaların



yapıldığı, öğrenciler ve aileleri ile daha yoğun iletişimde bulunduğu ve maddi desteklerin yapıldığı söylenebilir.

#### 4.2.5. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentilere ilişkin bulgular

Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitimine yönelik beklentilerin ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara son olarak “Okulunuzda/sınıfınızda bulunup okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden daha etkili yararlanmalarına yönelik beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru veliye göre de uyarlanarak “Çocuğunuzun çalışmasından dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinden daha etkili yararlanmasına yönelik beklentileriniz nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Tüm görüşler birlikte incelenmiş ve okul paydaşlarının okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerine yönelik beklentileri; maddi destek, meslek, aile eğitimi, nitelikli birey, programlı çalışma, yoğun iletişim, tam gün eğitim temalarında değerlendirilmiştir. Bu temalar ve temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 204

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerine Yönelik Beklentiler Kapsamında Oluşan Temalar ve Frekans Değerleri*

Tema
Maddi destek (f=14)
Meslek edinme (f=10)
Aile eğitimi (f=6)
Programlı çalışma (f=6)
Nitelikli birey (f=5)
Yoğun iletişim (f=3)
Tam gün eğitim (f=3)

Tablo 24’te maddi destek beklentisinin (f=14) en sık dile getirilen beklenti olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinden ÇY5, ÇY7, ÇY8, ÇY9, ÇY10, ÇY12, ÇY13 ve ÇY14; öğretmenlerden de ÇÖ3, ÇÖ4, ÇÖ5, ÇÖ7, ÇÖ9 ve ÇÖ11 bu öğrencilerin

ailelerine yapılacak maddi yardımlarla ailenin ekonomik refahının artacağını, çocuklarının çalışma faaliyetlerinde de azalmanın olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY5: Bence belirleyici neden ekonomik, ailenin maddi durumu iyi durumda olsa çocuğunu çalıştırmayabilir.*

*ÇY7: Bu durumda olan öğrencilerin ailelerine iş olanağı sağlanabilir, asgari ücretle çalışmak isteyen çok velimiz var, bu ailelerin düzenli gelirleri olsa çocuklarını çalıştırmayabilirler, bence ekonomik düzen ve gelir çok önemli.*

*ÇY9: Çoğu aile maddi nedenlerle çocuğunu çalıştırıyor, tabi bunda çocuğun akademik performansı da belirleyici oluyor, ailelere maddi anlamda destek verilirse iyileşme olabilir.*

*ÇÖ4: Genelde ailelerin çocuk sayısı fazla, gelirleri az. O yüzden çocuğun kazancına ihtiyaç duyabiliyorlar. Bu durumda ailelerin geliri daha iyi olsa çalışan öğrenci sayısı azalabilir.*

*ÇÖ7: Çalışan çocukların ailelerine çocuğun eve getireceği maddi katkı ölçüsünde şartlı yardım yapılabilir, çocuğun çalışmamasıyla oluşacak kayıp giderilebilir.*

Meslek edinmeye ilişkin beklentiler de (f=10) maddi yardımdan sonra katılımcıların sık dile getirdiği bir beklentidir. Okul yöneticilerinden ÇY1, ÇY5, ÇY10 ve ÇY13; öğretmenlerden ÇÖ2, velilerin ise tamamı (f=5) mesleki eğitim ve meslek edinme yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY10: Bence meslek liseleri gibi meslek ortaokulları olmalı, okul çocuğun iş yeri ile iletişim halinde olmalı, çocuğa meslek ortaokulundan itibaren yine küçük bir ücret verilebilir, ama bu durumda öğrenci okuldan kopmaz.*

*ÇY13: Öğrencinin meslek liselerine yönlendirilmesi daha erken yapılmalı, meslek liseleri aracılığıyla meslek öğrenmeli, öğrenci orda zaten staja gidiyor, bir ücret de alıyor, okul bu işin öznesi olmalıdır.*

*ÇÖ2: Her öğrencinin geleceğe yönelik bir meslek planlaması olmalı, bu okul okuyarak da olabilir, okul sonrasındaki işlerle de olabilir.*

*ÇV1: Benim doğru dürüst bir mesleğim yok, bu nedenle maddi olarak çok sıkıntı çektim, çocuklarımla bir meslek sahibi olmasını istiyorum, biz*

*okumadık, onların da pek okumaya niyetleri yok, onlar için en iyisi çalışıp bir meslek edinmeleridir.*

*ÇV4: Benim beklentim çocuğumun dürüst, ahlaklı ve meslek sahibi biri olmasıdır. Her türlü olumsuzluk var sokaklarda, ben çocuğumu hem bu olumsuz etkilerden korumaya çalışıyorum hem de bir meslek öğrenmesine katkıda bulunuyorum,*  
şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ailelere yönelik sosyal destek ve eğitim beklentisi (f=6) okul yöneticilerinden ÇY2, ÇY3, ÇY11 ve ÇY12, öğretmenlerden de ÇÖ10 ve ÇÖ11 tarafından dile getirilmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY3: Herşeyin başı eğitim, aile eğitimi şart, bu çocukları çalışmaya iten nedenlerin ortadan kaldırılması gerekir, bazı aileler maddi sıkıntılar, bazı aileler meslek edindirme gayesi, bazı aileler çocuğu sokağın olumsuz etkilerinden koruma amacıyla bazılarının da çocuğa ders vermek veya çocuğun okulun kıymetini anlamasını sağlamak amacıyla bu tür faaliyetlere giriştikleri söylenebilir. Bu durum eğitimle düzeltilebilir.*

*ÇY12: Bu durumda olan çocukların aileleri bilinçlendirilebilir, biraz da parçalanmış aileler bu faaliyeti tetikliyor. Anne-baba ayrı, baba hasta veya hapiste olabiliyor, aile bağlarını kuvvetlendirecek sosyal destek projelerine ihtiyaç var.*

*ÇÖ11: Sorun çok boyutlu, maddi yönü belirleyici, ailelerin eğitimi olsa bu durum azalabilir. Ailelere, eğitimin önemi anlatılmalıdır.*

Okul sonrası çalışan öğrencilerin çalışma gerekçelerinin farklı ve kapsamlı olmasını göz önüne alarak çalışma faaliyetinin programlı ve kontrollü olmasının (f=6) gerekliliği yönündeki beklentileri okul yöneticilerinden ÇY6, ÇY8 ve ÇY9, öğretmenlerden ÇÖ1, ÇÖ4 ve ÇÖ5 ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*ÇY6: Bu durumdaki öğrencilerin çalışmaları gerekse bile bu çalışma faaliyeti okul, esnaf odaları, belediyelerin vb. işbirliği ile daha kontrollü olması yararlı olabilir, çocuk bu faaliyetin içinde okulun katkısının olduğunu bilmeli, bu faaliyet daha programlı olmalıdır.*

ÇY8: *Çocuğun mutlaka çalışması gerekiyor ise okul bu faaliyette rol oynamalı, yani bu faaliyet okulun denetiminde ve gözetiminde olmalı, çocuk rastgele bırakılmamalıdır.*

ÇÖ5: *Yaz tatillerinde olgunlaşmaları için çalıştırılabilir ama okul döneminde hele hele yoğun bir şekilde çalışmaları engellenmeli, okul döneminde belli bir yaşın üzerinde ve daha az süreli çalışmaları gerekir.*

Nitelikli birey beklentisi (f=5) ile ilgili olarak okul yöneticilerinden ÇY4, ÇY9, ÇY11 ve ÇY14, öğretmenlerden de ÇÖ2, okul sonrasında çalışan öğrencilerle ilgili her çocuk gibi okul sonrası çalışan öğrencilerin de yetenek ve becerilerine gelişimlerinin desteklenmesi ve nitelikli bireyler olmaları yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

ÇY4: *Özellikle küçük yaşlarda okul hayatı ile iş hayatını birlikte yürütebilmek zordur, benim en önemli beklentim bu çocukların topluma yararlı ve nitelikli birer birey olmalarıdır. Bu çocuklar okula kazandırılmalıdır.*

ÇY14: *Benim beklentim bu çocukların ilgilerine ve yeteneklerine göre yönlendirilmeleridir. Çocuğun neye ilgisi varsa eğitim programları çerçevesinde o doğrultuda yönlendirilmesidir. Çocuğun ilgisini çeken bir yerde başarılı olma olasılığı daha yüksektir.*

ÇÖ2: *Özellikle öğrencinin akademik performansı iyi ise aileyle iletişime geçip çalışmasını engelleyebiliyoruz bazen ama bu daha etkili yapılabilir, yetenekli olanlar sanat veya spor faaliyetlerine yönlendirilebilir.*

Okul sonrası çalışan öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleriyle daha yoğun iletişim kurulması yönünde beklentileri (f=3) olduğunu okul yöneticilerinden ÇY2, öğretmenlerden ÇÖ2 ve ÇÖ3 dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

ÇY2: *Aileler ile çocuğun belli bir amacı ve sorumluluğu olması gerektiği velilerle iletişim kurularak anlatılmalı, bu noktada rehberlik faaliyetleri çok önemlidir.*

ÇÖ3: *Bu öğrencilerin velileriyle daha sık görüşmeler, ev ziyaretleri yapılabilir.*

Son olarak, tam gün eğitim önerisi (f=3) okul yöneticilerinden ÇY1 ve ÇY13, öğretmenlerden ÇÖ5 (f=3) tarafından, araştırmanın gerçekleştirildiği ulaşılabilir evrende fiziksel şartlardan dolayı bazı okullarda henüz devam etmekte olan ikili eğitimin sonlandırılarak tam gün eğitime geçişle birlikte okul sonrası çalışan öğrenci sayısında da azalma olabileceği dile getirilmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir:

*ÇY13: Bazı veliler çocuklarını okul sonrası sokakta boş gezmesin diye bir bakıma koruyuculuk yapsın diye çalıştırabiliyorlar, tam gün eğitime geçerse belki bu durum azalır.*

Katılımcıların maddi yönden destek bekledikleri, çocukların bir meslek sahibi olması, ailelerin eğitimi, çocukların nitelikli birer birey olması yönünde beklentilerin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca çalışma faaliyetinin daha programlı olması, ailelerle ve çocuklarla daha yoğun iletişim kurulması, okulların tam gün eğitime geçmesi gibi beklentiler de dile getirilmiştir.

#### **4.3. İkinci Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Nicel Bulgular**

İkinci çalışmanın birinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt problem kapsamında nitel veriler ışığında geliştirilen anketin maddelerine ilişkin olarak öğrencilerin verdikleri cevaplara ait ortalamalar ve standart sapmaları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

*Dezavantajlı Gruplardan Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi Maddeleri, Ortalama ve Standart Sapmalar*

Anket Maddeleri		X	Ss
1.	Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinden memnunum.	4,12	1,06
2.	Okula uyum sağladım.	3,81	1,30
3.	Okulda kendimi güvende hissediyorum.	3,40	1,49
4.	Akademik anlamda başarılı olduğumu düşünüyorum.	3,72	1,20
5.	Okulda dil ve kültür gibi farklı özelliklerime saygı duyuluyor.	3,91	1,22
6.	Okulda, farklı kültürdeki öğrencilerle etkileşimde olmam bana olumlu katkılar yapıyor.	3,55	1,30
7.	Okulda benimle aynı durumda olan öğrencilerle birlikte hareket ediyorum.	3,21	2,62
8.	Okulda yerli öğrencilerle çatışma yaşıyorum.	2,54	1,44
9.	Okulda dışlandığımı düşünüyorum.	2,72	1,50
10.	Yerli öğrencilerle aynı imkânlara sahip olduğumu düşünüyorum.	3,23	1,42
11.	Bulduğum sınıf düzeyine göre kendimi yetersiz hissediyorum.	2,91	1,46
12.	İyi bir dil eğitimi alıp okula gelseydim, okuldaki performansım artardı.	3,56	1,31
13.	Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmamda herhangi bir engel yok.	3,58	1,36
14.	Okulda yaşadığım en önemli sorun dil sorunudur.	3,32	1,52
15.	Okulda kendimi ifade edememem, tutum ve davranışlarıma yansıyor.	3,12	1,42
16.	Okulun kurallarına uyuyorum.	4,11	1,18
17.	Okul sonrası aldığım takviye kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum.	3,31	1,43
18.	Okuldan psikolojik destek aldım.	2,56	1,47
19.	Kitap, defter gibi materyal yardımları yeteri kadar yapılmaktadır.	3,06	1,41
20.	Okul ile ailem, eğitimimle ilgili görüşmeler yapar.	3,23	1,45
21.	Ailem, eğitsel faaliyetlerde destek sunar.	3,50	1,46
22.	Almakta olduğum eğitimin, eğitimli bir birey olma yolunda önemli katkılar yapacağını düşünüyorum.	3,72	1,21
23.	Gelecekte kaygılıyım.	3,44	1,47

Tablo 25 incelendiğinde görüleceği üzere ortaokul öğrencilerinin anketin maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin ortalamaların 2,54 ile 4,12 arasında, standart sapmaların ise 1,06 ile 2,62 arasında değişmekle birlikte nispeten birbirine yakın değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.3.1. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları anketinin madde bazında analizi**

Bu bölümde geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik geliştirilen 23 maddelik anketin madde bazında analizi yapılmıştır. Bu analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca anketin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenlere yönelik olarak parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri

yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilemeyen maddelerde sadece aritmetik ortalama ve standart sapma verildiğinden bu maddelerle ilgili tablolar oluşturulmamıştır.

Anketin 1. maddesi “Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinden memnunum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 4,12 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,06 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 1. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet	Kız	76	97,13	7382,00	2,992			0,017	
	Erkek	98	80,03	7843,00					
Sınıf	5. sınıf (1)	29	114,90			3	16,577	0,001	1-2
	6. sınıf (2)	64	89,27						1-3
	7. sınıf (3)	58	71,73						1-4
	8. sınıf (4)	23	87,78						

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 26’da anketin 1. maddesine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kızların görüşleri ile erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=2,992, p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 26’da anketin 1. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (X<sup>2</sup>=16,577, p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 5. sınıf öğrencileri ile 6.sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri

arasında olduğu belirlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinden daha memnun oldukları belirlenmiştir.

Anketin 2. maddesi “Okula uyum sağladım.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,81 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,30 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 2. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	29	109,91	3	12,928	0,005	1-2
	6. sınıf (2)	64	75,30				1-3
	7. sınıf (3)	58	83,97				2-4
	8. sınıf (4)	23	102,11				
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor(1)	55	75,11	5	17,463	0,004	1-4
	Sadece Okuma Yazma Biliyor(2)	30	70,12				1-6
	İlkokul Mezunu(3)	23	97,76				2-4
	Ortaokul Mezunu(4)	27	111,20				2-6
	Lise Mezunu(5)	18	87,56				4-5
	Üniversite Mezunu(6)	21	103,02				

**SO: Sıra Ortalaması**

Tablo 27’de anketin 2. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=12,928$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farklılığın 5. sınıf öğrencileri ile 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okula daha fazla uyum sağladıkları belirlenmiştir.

Tablo 27’de anketin 2. Maddesine ilişkin görüşlerin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=16,577$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi



ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenci görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında genel olarak annelerinin eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin okula daha fazla uyum sağladıkları söylenebilir.

Anketin 3. maddesi “Okulda kendimi güvende hissediyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,40 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,49 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 4. maddesi “Akademik anlamda başarılı olduğumu düşünüyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,72 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,20 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 5. maddesi “Okulda dil ve kültür gibi farklı özelliklerime saygı duyuluyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,91 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,22 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analizler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 5. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor(1)	55	83,01	5	14,669	0,012	1-4
	Sadece Okuma Yazma Biliyor(2)	30	67,93				1-6
	İlkokul Mezunu(3)	23	87,15				2-4
	Ortaokul Mezunu(4)	27	105,67				2-6
	Lise Mezunu(5)	18	80,44				
	Üniversite Mezunu(6)	21	110,29				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 28’de anketin 5. maddesine ilişkin görüşlerin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=16,577$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu

karşılaştırmalar neticesinde bu farkın annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenci görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar göz önüne alındığında genel olarak annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin farklı özelliklerine saygı duyulma algılarının arttığını söylemek mümkündür.

Anketin 6. maddesi “Yerli öğrencilerle aynı imkânlarla sahip olduğumu düşünüyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,23 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,30 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analizler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 6. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	29	104,21	3	20,978	0,000	1-3
	6. sınıf (2)	64	98,62				2-3
	7. sınıf (3)	58	63,82				3-4
	8. sınıf (4)	23	95,20				

**SO: Sıra Ortalaması**

Tablo 29’da anketin 6. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=20,978$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar göz önüne alındığında özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yerli öğrencilerle aynı imkânlarla sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Anketin 7. maddesi “Okulda benimle aynı durumda olan öğrencilerle birlikte hareket ediyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,21 (orta

düzyede), standart sapma ise 2,62 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analizler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 7. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	p
Kardeş Sayısı	3 veya daha az	76	66,08	1718,00	1,367	0,016
	3’ten fazla	98	91,26	13.507,00		

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 30’da anketin 7. maddesine ilişkin görüşlerin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kardeş sayısı üç veya daha az olan öğrenciler ile kardeş sayısı üçten fazla olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=1,367, p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde kardeş sayısı üçten fazla olan öğrencilerin kardeş sayısı üç veya daha az olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin 8. maddesi “Okulda yerli öğrencilerle çatışma yaşıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,54 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,44 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 8. Maddesine İlişkin İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	p
Cinsiyet	Kız	76	77,72	5960,50	2,980	0,020
	Erkek	98	95,09	9318,50		

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 31’de anketin 8. maddesine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kızların görüşleri ile erkeklerin görüşleri arasında

anlamli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=2,980, p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin 9. maddesi “Okulda dışlandığımı düşünüyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,72 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,50 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki veriler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 9. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	p
Cinsiyet	Kız	76	77,39	5881,50	2,956	0,016
	Erkek	98	95,34	9343,50		

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 32’de anketin 9. maddesine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kızların görüşleri ile erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=2,956, p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin 10. maddesi “Okulda, farklı kültürdeki öğrencilerle etkileşimde olmam bana olumlu katkılar yapıyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,55 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,42 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki veriler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 10. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	29	98,91	3	8,993	0,029	2-4
	6. sınıf (2)	64	81,79				3-4
	7. sınıf (3)	58	79,09				
	8. sınıf (4)	23	110,20				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 33’te anketin 10. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=8,993$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında, 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar göz önüne alındığında özellikle 8. sınıf öğrencilerinin farklı kültürdeki öğrencilerle etkileşimde olmanın kendilerine olumlu katkılar yaptığını daha fazla düşündükleri söylenebilir.

Anketin 11. maddesi “Bulduğum sınıf düzeyine göre kendimi yetersiz hissediyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,91 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,46 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistikî analiz sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 11. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet	Kız	76	73,76	5606,00	2,680			0,001	
	Erkek	98	98,15	9619,00					
Sınıf	5. sınıf (1)	29	110,79			3	10,414	0,015	1-2
	6. sınıf (2)	64	83,73						1-3
	7. sınıf (3)	58	87,66						1-4
	8. sınıf (4)	23	68,20						

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 34’te anketin 11. maddesine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kızların görüşleri ile erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U=2,680$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 34’te anketin 11. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=10,414$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 5. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar göz önüne alındığında özellikle 5. sınıf öğrencilerinin buldukları sınıf düzeyine göre kendilerini daha fazla yetersiz hissettikleri söylenebilir.

Anketin 12. maddesi “İyi bir dil eğitimi alıp okula gelseydim, okuldaki performansım artardı.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,56 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,31 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 12. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor(1)	55	79,24	5	15,937	0,007	1-3
	Sadece Okuma Yazma Biliyor(2)	30	64,57				1-4
	İlkokul Mezunu(3)	23	103,15				2-3
	Ortaokul Mezunu(4)	27	107,80				2-4
	Lise Mezunu(5)	18	96,19				2-5
	Üniversite Mezunu(6)	21	91,21				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 35’te anketin 12. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=16,577$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ilkökul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ilkökul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan

öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenci görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar göz önüne alındığında genel olarak annesi ilkököl veya daha üst eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ilgili maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Anketin 13. maddesi “Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmamda herhangi bir engel yok.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,58 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,36 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 14. maddesi “Okulda yaşadığım en önemli sorun dil sorunudur.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,32 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,52 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 15. maddesi “Okulda kendimi ifade edememem, tutum ve davranışlarıma yansıyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,12 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,42 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

*Geçici Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 15. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet	Kız	76	79,17	6017,00	3,091			0,048	
	Erkek	98	93,96	9208,00					
Sınıf	5. sınıf (1)	29	108,12			3	14,972	0,002	1-3
	6. sınıf (2)	64	95,48						1-4
	7. sınıf (3)	58	78,39						2-3
	8. sınıf (4)	23	62,26						

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 36’da anketin 15. maddesine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kızların görüşleri ile erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=3,091, p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 36’de anketin 15. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=14,972$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar göz önüne alındığında ilgili maddeye özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Anketin 16. maddesi “Okulun kurallarına uyuyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 4,11 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,18 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 16. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor(1)	55	83,30	5	11,779	0,038	1-4
	Sadece Okuma Yazma Biliyor(2)	30	71,65				2-3
	İlkokul Mezunu(3)	23	100,78				2-4
	Ortaokul Mezunu(4)	27	105,15				4-5
	Lise Mezunu(5)	18	74,64				
	Üniversite Mezunu(6)	21	94,93				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 37’de anketin 16. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=16,577$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenci görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar



dikkate alındığında genel olarak annelerin daha üst düzey eğitim durumuna sahip olması durumunda öğrencinin okulda kurallara uyma eğiliminin arttığı söylenebilir.

Anketin 17. maddesi “Okul sonrası aldığım takviye kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,31 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,43 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistikî analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 17. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamli Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	29	100,24	3	13,155	0,004	1-3
	6. sınıf (2)	64	99,02				2-3
	7. sınıf (3)	58	69,78				
	8. sınıf (4)	23	84,04				
Ailenin Aylık Ortalama Geliri	2000 Liradan az (1)	147	83,17	2	6,493	0,039	1-2
	2000-4000 Lira (2)	25	107,52				
	4000 Liradan fazla (3)	2	155,50				

**SO: Sıra Ortalaması**

Tablo 38’de anketin 17. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=13,155$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ilgili maddeye daha olumlu yaklaşımları belirtilebilir.

Tablo 38’de anketin 17. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin ailenin aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=6,493$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın aylık ortalama geliri 2000 Liradan az olan ailelerin çocuklarının görüşleri ile aylık ortalama geliri 2000-4000 Lira arasında olan ailelerin çocuklarının görüşleri arasında olduğu

belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında genel olarak aylık ortalama geliri fazla olan ailelerin çocuklarının eğitsel takviyeleri daha yararlı buldukları söylenebilir.

Anketin 18. maddesi “Okuldan psikolojik destek aldım.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,56 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,47 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 19. maddesi “Kitap, defter gibi materyal yardımları yeteri kadar yapılmaktadır.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,06 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,41 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 19. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Ailenin Aylık Ortalama Geliri	2000 Liradan az (1)	147	83,17	2	9,050	0,011	1-2
	2000-4000 Lira (2)	25	107,52				1-3
	4000 Liradan fazla (3)	2	155,50				
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor(1)	55	72,17	5	14,991	0,010	1-2
	Sadece Okuma Yazma Biliyor(2)	30	108,02				1-3
	İlkokul Mezunu(3)	23	104,93				1-5
	Ortaokul Mezunu(4)	27	79,26				
	Lise Mezunu(5)	18	96,58				
	Üniversite Mezunu(6)	21	82,05				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 39’da anketin 19. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin ailenin aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=9,050$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın aylık ortalama geliri 2000 Liradan az olan ailelerin çocuklarının görüşleri ile aylık ortalama geliri 2000-4000 Lira arasında olan ailelerin çocuklarının görüşleri arasında, aylık ortalama geliri 2000 Liradan az olan ailelerin çocuklarının görüşleri ile aylık ortalama geliri 4000 Liradan fazla olan ailelerin çocuklarının görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu

farklar ve ortalamalar dikkate alındığında maddi geliri daha az olan ailelerin çocuklarının yapılan yardımları daha yetersiz buldukları söylenebilir.

Tablo 39’da anketin 19. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=16,577$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi sadece okuma yazma bilen öğrenci görüşleri arasında, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olan öğrenci görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Özellikle okuma-yazma bilmeyen annelerin çocuklarının yapılan yardımları yetersiz buldukları söylenebilir.

Anketin 20. maddesi “Okul ile ailem, eğitimimle ilgili görüşmeler yapar.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,23 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,45 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 21. maddesi “Ailem, eğitsel faaliyetlerde destek sunar.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,50 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,46 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 21. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	29	111,71	3	10,448	0,015	1-2
	6. sınıf (2)	64	76,53				1-3
	7. sınıf (3)	58	87,03				
	8. sınıf (4)	23	88,67				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 40’te anketin 21. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=10,448$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 5. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf

öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında özellikle 5. sınıf öğrencilerinin ilgili anket maddesine daha olumlu yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin 22. maddesi “Almakta olduğum eğitimin, eğitilmiş bir birey olma yolunda önemli katkılar yapacağını düşünüyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,72 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,21 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 23. maddesi “Gelecekte kaygılıyım.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,44 (yüksek düzeyde), standart sapma ise 1,47 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

*Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 23. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet	Kız	76	78,12	5937,50	3,012			0,025	
	Erkek	98	94,77	9287,50					
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor(1)	55	71,26			5	17,015	0,004	1-3
	Sadece Okuma Yazma Biliyor(2)	30	77,68						1-4
	İlkokul Mezunu(3)	23	100,43						2-4
	Ortaokul Mezunu(4)	27	113,06						
	Lise Mezunu(5)	18	90,58						
	Üniversite Mezunu(6)	21	94,38						

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 41’de anketin 23. maddesine ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kızların görüşleri ile erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=3,012, p<0,05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 41’de anketin 23. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=16,577$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında, annesi sadece okuma yazma bilen öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında genel olarak ilkokul ve daha üst düzey eğitime sahip annelerin çocuklarının daha fazla gelecek kaygısı hissettiklerini söylemek mümkündür.

#### **4.4. İkinci Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Nicel Bulgular**

İkinci çalışmanın ikinci alt problemi; “Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt problem kapsamında nitel veriler ışığında geliştirilen anketin maddelerine ilişkin olarak öğrencilerin verdikleri cevaplara ait ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

*Dezavantajlı Gruplardan Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Anketi Maddeleri, Ortalama ve Standart Sapmalar*

Anket Maddeleri		X	Ss
1.	Ailemin maddi yetersizlikleri nedeniyle çalışıyorum.	3,03	1,55
2.	Bir meslek sahibi olmak için çalışıyorum.	3,22	1,45
3.	Derslerimde başarılı olamadığım için çalışıyorum.	2,40	1,36
4.	Çevrenin olumsuz etkilerinden korunmak için okul sonrası çalışıyorum.	2,93	1,52
5.	Okul masraflarını karşılamak için çalışıyorum.	3,00	1,51
6.	Okula devam etmek istemiyorum.	2,70	1,66
7.	Benim için iş hayatı okuldan daha önemlidir.	2,01	1,29
8.	Diploma sahibi olmak için okula devam ediyorum.	3,26	1,58
9.	Okul sonrası çalışmam okul yaşantımı olumsuz etkiliyor.	2,51	1,37
10.	Okul sonrası çalışmam okuldaki devam durumumu olumsuz etkiliyor.	2,30	1,41
11.	Okul sonrası çalıştığım için okula dinlenmiş bir şekilde gidemiyorum.	2,98	1,53
12.	Okul sonrası çalıştığım için derslerime yeteri kadar zaman ayıramıyorum.	2,94	1,54
13.	Okul sonrası çalıştığım için okulda derslerime yoğunlaşamıyorum.	2,89	1,45
14.	Okul sonrası çalıştığım için akademik başarım düşük oluyor.	2,71	1,47
15.	Okul sonrası çalıştığım için okula gelirken gerekli fiziksel bakımı yapamıyorum.	2,59	1,48
16.	Sanat, spor faaliyetlerine katılma fırsatı buluyorum.	3,01	1,52
17.	Çalışma hayatıyla birlikte kendimi daha sorumlu ve olgun hissediyorum.	3,28	1,38
18.	Çalıştığım için okul yönetimi ve öğretmenlerim bana hoşgörü gösteriyor.	2,95	1,46
19.	Okul yönetimi ve öğretmenlerim okul sonrası çalışmamı destekliyor.	2,39	1,30
20.	Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, benimle görüşmeler yapmaktadır.	2,48	1,44
21.	Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, ailemle görüşmeler yapmaktadır.	2,27	1,44

Tablo 42 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin anketin maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin ortalamaların 2,01 ile 3,28 arasında, standart sapmaların ise 1,29 ile 1,66 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

#### 4.4.1. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları anketinin madde bazında analizi

Bu bölümde okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik geliştirilen 21 maddelik anketin madde bazında analizi yapılmıştır. Bu analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca anketin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenlere yönelik olarak parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemeyen maddelerde sadece aritmetik

ortalama ve standart sapma verildiğinden bu maddelerle ilgili tablolar oluşturulmamıştır.

Anketin 1. maddesi “Ailemin maddi yetersizlikleri nedeniyle çalışıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,03 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,55 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 1. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Ailenin Aylık Ortalama Geliri	2000 Liradan az (1) 2000-4000 Lira (2) 4000 Liradan fazla (3)	135 40 5	96,94 71,45 68,90	2	8,691	0,013	1-2

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 43’te anketin 1. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin ailenin aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=8,691$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın aylık ortalama geliri 2000 Liradan az olan ailelerin çocuklarının görüşleri ile aylık ortalama geliri 2000-4000 Lira arasında olan ailelerin çocuklarının görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında geliri daha az olan ailelerin çocukların ailelerinin maddi yetersizliği nedeniyle çalışmak zorunda kaldıklarını söylemek mümkündür.

Anketin 2. maddesi “Bir meslek sahibi olmak için çalışıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,22 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,45 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 3. maddesi “Derslerimde başarılı olmadığım için çalışıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,40 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,36 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 4. maddesi “Çevrenin olumsuz etkilerinden korunmak için okul sonrası çalışıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,93 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,52 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 5. maddesi “Okul masraflarını karşılamak için çalışıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,00 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,51 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 6. maddesi “Okula devam etmek istemiyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,70 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,66 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 7. maddesi “Benim için iş hayatı okuldan daha önemlidir.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,01 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,29 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 8. maddesi “Diploma sahibi olmak için okula devam ediyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,26 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,58 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 9. maddesi “Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, ailemle görüşmeler yapmaktadır.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,51 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,37 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistikî analiz sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 9. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	4	92,62	3	26,634	0,000	2-3
	6. sınıf (2)	51	61,11	2-4			
	7. sınıf (3)	41	92,76				
	8. sınıf (4)	84	107,14				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 44’te anketin 9. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=26,634$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar



neticesinde bu farklı 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ilgili maddeye daha fazla olumlu baktıkları söylenebilir.

Anketin 10. maddesi “Okul sonrası çalışmam okuldaki devam durumumu olumsuz etkiliyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,30 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,41 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 11. maddesi “Okul sonrası çalıştığım için okula dinlenmiş bir şekilde gidemiyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,98 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,53 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 12. maddesi “Okul sonrası çalıştığım için derslerime yeteri kadar zaman ayıramıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,94 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,54 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 13. maddesi “Okul sonrası çalıştığım için okulda derslerime yoğunlaşamıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,89 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,45 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 14. maddesi “Okul sonrası çalıştığım için akademik başarımlarım düşük oluyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,71 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,47 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 14. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	4	73,00	3	8,184	0,042	2-4
	6. sınıf (2)	51	74,70				
	7. sınıf (3)	41	93,57				
	8. sınıf (4)	84	99,43				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 45’te anketin 14. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit

edilmiştir ( $X^2=8,184$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir.

Anketin 15. maddesi “Okul sonrası çalıştığım için okula gelirken gerekli fiziksel bakımı yapamıyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,59 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,48 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 16. maddesi “Sanat, spor faaliyetlerine katılma fırsatı buluyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,01 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,52 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 17. maddesi “Çalışma hayatıyla birlikte kendimi daha sorumlu ve olgun hissediyorum.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 3,28 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,38 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 18. maddesi “Çalıştığım için okul yönetimi ve öğretmenlerim bana hoşgörü gösteriyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,95 (orta düzeyde), standart sapma ise 1,46 olarak tespit edilmiştir.

Anketin 19. maddesi “Okul yönetimi ve öğretmenlerim okul sonrası çalışmamı destekliyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,39 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,30 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 19. Maddesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	ST	U	p
Kardeş Sayısı	3 veya daha az	29	110,59	3207,00	1,607	0,019
	3’ten fazla	151	86,64	13.083,00		

*SO: Sıra Ortalaması, ST: Sıra Toplamı*

Tablo 46’da anketin 19. maddesi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kardeş sayısı üç veya daha az olan öğrenciler ile kardeş sayısı üçten fazla olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $U=1,607$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında anketin bu maddesine ilişkin görüşlerde kardeş

sayısı üç veya daha az olan öğrencilerin kardeş sayısı üçten fazla olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketin 20. maddesi “Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, benimle görüşmeler yapmaktadır.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,48 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,44 olarak tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

*Okul Sonrası Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları Anketinin 20. Maddesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	SO	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Sınıf	5. sınıf (1)	4	60,62	3	7,891	0,048	2-3
	6. sınıf (2)	51	77,52				
	7. sınıf (3)	41	103,74				
	8. sınıf (4)	84	93,34				

*SO: Sıra Ortalaması*

Tablo 47’de anketin 20. maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=7,891$ ,  $p<0,05$ ). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklar ve ortalamalar dikkate alındığında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ilgili maddeye daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Anketin 21. maddesi “Okul sonrası çalışmam okul yaşantımı olumsuz etkiliyor.” maddesidir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,27 (düşük düzeyde), standart sapma ise 1,44 olarak tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen bu araştırmada iki dezavantajlı grup araştırma kapsamına alınmıştır. Bu gruplardan birincisi, geçici koruma statüsündeki öğrenciler, ikincisi ise okul sonrası çalışan öğrencilerdir. Bu bölümde, dezavantajlı bu iki grubun eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin bulgular tartışılmış, daha sonra araştırmanın bulguları kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, nitel yöntemlerle gerçekleştirilen birinci çalışma ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilen ikinci çalışmadan elde edilen bulgulara yer verilmiş, bu bulgular birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Araştırma kapsamında, önce geçici koruma statüsündeki öğrenciler sonra da okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmiştir. Bulguların birbiriyle bağlantılı olduğu, farklı sorularda benzer temaların oluşabildiği tespit edildiğinden araştırmanın bulguları genel bir değerlendirme zemininde tartışılmıştır.

##### 5.1.1. Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde, dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları ele alınmıştır.

*Katılımcılar tarafından dil farklılıkları ve iletişim problemleri ile ilgili hususlar; olumsuz etkiler, sunulan destekler, yaşanan sorunlar ve beklentiler kapsamında yaygın bir şekilde dile getirilmiştir. Katılımcılar tarafından dil sorunu en önemli sorun olarak görülmüş, dil farklılıklarından dolayı iletişim problemlerinin yaşandığı, bu problemlerin de okuldaki herkesin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediğine yönelik görüşler ifade edilmiştir. Bazı yönetici ve öğretmenler dil desteğinin yetersiz olduğunu, dil sorununun birçok probleminin kaynağı olduğunu, bu sorunun giderilmesi gerektiğini belirtirken, bazıları dil sorunlarına yönelik beklentilerinin olduğunu sık sık ifade etmişlerdir. Veliler ise dil desteğine daha pozitif yaklaşmış, çocuklarının burada okula başladığını, dil öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Dil farklılıkları ve iletişim problemleri ile ilgili olarak oluşturulan “Okulda yaşadığım en önemli sorun dil sorunudur.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde, “İyi bir dil eğitimi alıp okula gelseydim, okuldaki performansım artardı.” maddesine yüksek düzeyde katılmaları dil sorununun öğrenciler arasında da kabul gördüğü anlamında değerlendirilebilir. Her iki çalışmadaki bulgular göz önüne alındığında, dil farklılıkları ve iletişim problemlerinin belirgin olarak öne çıktığı açıktır. Çakmak (2018), Doğutaş (2018), Kardeş ve Akman (2018), Samuk (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Yurdakul ve Tok (2018), Uğurlu (2018), Gözübüyük ve Tamer (2017), Keskinliç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), Levent ve Çayak (2017), Emin (2016), Özdemir (2016), Beyazova ve Akbaş (2016) gibi birçok araştırmacı da geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili yaşanan en önemli sorunun Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim sorunu olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan hareketle dil farklılıklarına dayalı iletişim sorunlarının göçmen öğrencilerin eğitsel sorunlarının başında geldiğini söylemek mümkündür (Ramsey, 2018). İletişim sorunlarının giderilememesi, öğrenme eşitsizliğine neden olmakta, yeterli düzeyde okuma, yazma, konuşma ve anlama becerisinden yoksun olan öğrencilerin sınıfta bulunmaları eğitimin kalitesini düşürmekte, Türkçe dil desteğinin artırılması gerekmektedir (Beyazova ve Akbaş, 2016). Çakmak (2018) ve Uğurlu (2018), dil sorununun toplumsallaşma ve entegrasyona ket vuracağını altını çizerek, Keskinliç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) bu sorunun orta ve uzun vadede bireyin gelişimini de etkileyerek daha büyük bir sorun olma potansiyeline sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, araştırmanın kuramsal çerçevesinde de değinildiği gibi Matthew etkisi olarak adlandırılmaktadır. Tüm bulgular ve görüşler dikkate alındığında, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin dil farklılıklarından kaynaklı iletişim problemleri yaşadıkları kabul edilmekle birlikte Türkiye’nin daha önce bu boyutta yoğun bir göçmen kitlesine*

ev sahipliği yapmadığı, gelişmelerin hızlı olması nedeniyle hazırlıksız olduğu göz önüne alınır, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitime erişim ve eğitimlerinin kalitesine yönelik çabaların göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Başlangıçta geçici eğitim merkezlerinde eğitim alan bu öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları sürenin uzaması, sayılarının artması ve entegrasyonlarının sağlanmasının gerekliliği gibi nedenlerle devlet okullarına kayıtları yapılmaya başlanmıştır. Bu olumlu gelişmenin ardından dil problemleri ve bu problemin etki ettiği akademik ve diğer yetersizlikler ortaya çıkınca 2017-2018 eğitim öğretim yılında PIKTES projesi kapsamında takviye kursları açılmıştır. Son olarak da 2019-2020 eğitim öğretim yılında ağırlıklı olarak Türkçe dil eğitiminin verildiği uyum sınıfları hayata geçirilmiştir. Türkçe yeterlik sınavında başarılı olan öğrenciler normal sınıflara, başarısız olan öğrenciler ise uyum sınıflarına yerleştirilmektedirler. Aydın ve Kaya (2017) araştırmalarında ABD, İngiltere, İspanya, İsveç ve, Avustralya gibi birçok ülkenin göçmen öğrencilere öncelikle dil eğitimi verdiğini daha sonra öğrencilerin normal sınıflara entegre edildiklerini belirtmektedirler. Buradan hareketle, uyum sınıflarıyla birlikte öğrencilerin dil becerilerinde gelişme olacağı, bu gelişimin de birçok alanda etkisini gösterebileceği öngörülebilir. Bu noktada, uyum sınıfları ile ilgili olarak uygulanan testin güvenilirliği ve eğitim kalitesi gibi hususlarla ilgili soru işaretleri akıllara gelebilir. Bu hususların, araştırmanın probleminin dışında olduğu ancak araştırılması ve incelenmesi gereken önemli konular olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak toparlanacak olursa, dil desteği noktasındaki olumlu gelişmelerin, Entorf (2015) tarafından dile getirilen dil öğrenimi konusunda ek desteğin gerekli olduğu, bu noktada herkese eşit davranan stratejilerin etkisiz olduğu, zira farklı grupların farklı ihtiyaçları olabileceğine yönelik görüşüyle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca dil gelişiminde erken çocukluk döneminin önemi göz önüne alınır, erken yaşlarda verilecek dil desteğinin daha etkili olabileceği söylenebilir. Entorf’a göre özellikle okula başlamadan dil becerilerinin geliştirilmesinin, bu dezavantajlı durumun etkilerini minimuma indirebilir. İletişim problemleri bağlamında annenin eğitim düzeyi değişkenine göre “İyi bir dil eğitimi alıp okula gelseydim, okuldaki performansım artardı.” maddesinin anlamlı biçimde farklılaştığı da belirlenmiştir. Genel olarak annesinin eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bu maddeye yönelik görüşleri daha olumludur. Bu da bireyin eğitsel gelişiminde ailenin ve özellikle annenin önemini gösteren bir öge olarak değerlendirilebilir. Arslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016), ebevenlerin eğitim durumlarının o ailede yetişen çocukların akademik performanslarını etkileyebileceğini

ifade etmektedirler. Yaptıkları araştırmada da annenin eğitim durumu ile öğrencilerin eğitsel performansı arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Walberg (2004) de ailelerin eğitsel altyapıları ile çocuklarının okul başarısı arasında bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır.

*Dil farklılıkları ve iletişim problemlerinden sonra sosyal destek ile ilgili görüşler, verilen destekler ve beklentiler kapsamında yaygın bir şekilde ifade edilmiştir. Çoğu katılımcı sanat, spor, kutlama ve anma günleri gibi sosyal faaliyetlere katılım noktasında herhangi bir ayrımın yapılmadığını, yetenek ve becerileri ölçüsünde geçici koruma statüsündeki öğrencilere de yer verildiğini, kutlama ve anma programlarında onlara da söz hakkı verildiğini ifade etmişlerdir.* Bu durumda herhangi bir ayrım yapılmadan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin sosyal destek bağlamında etkinliklere katılabildikleri söylenebilir. Bazı katılımcılar, sosyal olarak yaşamaları gereken deneyimleri yaşayamadıklarını, sosyal gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin yetersiz olduğunu ifade ederken, bazıları öğrencilere ve ailelerine sosyal desteğin artırılmasına yönelik beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal destek kapsamında değerlendirilebilecek mentör desteği noktasında, bazı katılımcılar PIKTES projesi kapsamında geçici koruma statüsündeki öğrencilerle aynı etnik yapı ve dile sahip eğiticilerin oryantasyon ve iletişim hususlarında katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda mentörlerin olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Entorf (2015), eğitsel süreçte göçmen öğretmenlerin de yer almasının entegrasyonu kolaylaştıran bir öge olarak da kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Sosyal destek temasıyla ilgili olarak geliştirilen “Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmamda herhangi bir engel yok.” maddesine öğrencilerin yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durumda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım noktasında mevcut anlayışın hem öğrenciler hem de diğer paydaşlarca olumlu karşılandığı söylenebilir. Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da katılımcıların tamamına yakını sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılım noktasında olumlu görüş belirtmişlerdir.

*Akademik destekle ilgili görüşler sosyal destekten sonra en sık dile getirilen hususlardandır. Katılımcıların çoğu okulun yanında takviye kursu kapsamında PIKTES kurslarının mevcut olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar bu kursları çok yararlı görürken, bazıları da yararlı görmeye birlikte kursların daha etkili hale getirilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.* Velilerin görüşleri incelendiğinde tüm veliler, kendilerine sunulan eğitim öğretim hizmetlerinden genel olarak memnun

olduklarını, takviye kurslarının yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik destek teması ile ilgili olarak geliştirilen “Akademik anlamda başarılı olduğumu düşünüyorum.” maddesine yüksek düzeyde, “Okul sonrası aldığım takviye kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum.” maddesine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Akademik destek anlamında genel olarak tüm kesimlerin olumlu görüş belirttiği, bazı katılımcıların takviye kurslarının daha etkili olması gerektiğine yönelik görüşlerinin mevcut olduğu dile getirilebilir. Uğurlu (2018), dezavantajlı olan bu gruba yönelik akademik desteğin artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak Şimşir ve Dilmaç (2018), Yurdakul ve Tok (2018), Aydın ve Kaya (2017) ve Özdemir (2016) göçmen öğrencilerin akademik performanslarının düşük düzeyde olduğunu, buldukları okulun akademik iklimine olumsuz etki yaptıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Şimşir ve Dilmaç (2018) ile Yurdakul ve Tok (2018)’a göre karşılaşılan akademik sorunlar; dil probleminden kaynaklanan dersi anlayamama, anlamadıklarından dolayı istenmeyen davranışlar sergileme, ödev yapamama, okuma yazma sorunu ve ilgisizlik gibi sorunlardır. Orozco, Pimentel ve Martin (2009) tarafından yapılan araştırmada da dil becerilerinin akademik performans üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin derslerle meşgul oldukları, ödevlerini yapabildikleri ve derslere katılabildikleri sürece akademik performansların olumlu olduğu belirlenmiştir. Entorf (2015)’a göre de göçmen öğrencilerin akademik başarı puanları çoğu zaman ev sahibi ülkede doğan arkadaşlarının daha gerisinde kalmaktadır. Bunun arka planında ebeveynlerin sosyoekonomik farklılıkları, kültürel sermayeleri, dil becerileri gibi temel faktörler bulunmaktadır. Bu nedenle göçmenlerin eğitimlerine yönelik politikalarda dil öğretimi, ebeveynlerin eğitsel faaliyetlere katılımı, farklılıkların kültürel zenginlik olarak görülmesi, sosyal etkileşimin önemi gibi konulara odaklanılması gerekmektedir. Göçmen öğrencilerin akademik performanslarının özellikle beceri tabanlı faaliyetlerin daha fazla olduğu eğitim sistemlerinde daha yüksek olduğu söylenebilir. Göçmen öğrencilerin kültürel sermayelerini koruyarak dil öğrenme becerileri geliştirmeleri, olumlu akran etkilerine sahip olmaları, kalabalık olmayan sınıflarda yer almaları, ebeveynlerinin özellikle de annelerinin eğitsel destek sunabilecek yeterlikte olması gibi değişkenlerin okuldaki performanslarını etkilediğini söylemek mümkündür. Gay (2010) da geleneksel öğretim yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığı sınıflardan ziyade araştırma, sorgulama, analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerin yaygın olarak kullanıldığı sınıflarda etnik kökeni farklı öğrencilerle daha güçlü bağlar kurulabileceğini ileri sürmektedir.



“Okul sonrası aldığım takviye kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum.” maddesi ile ilgili olarak 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin anlamlı şekilde daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin diğer öğrencilere göre erken yaşlarda Türkçeyi öğrenmelerinin ve dolayısıyla dil engelini daha hızlı aşmalarının takviye kurslarından daha fazla verim almalarını sağlayabileceği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca bu madde ile ilgili olarak ailesinin geliri daha fazla olan öğrencilerin anlamlı şekilde daha olumlu görüş belirtmeleri de sosyoekonomik yapının bir yansıması olarak kabul edilebilir.

*Sosyal destek ve akademik destek gibi görüşlerin ardından okulda yaşanan çatışmalar, olumsuz etkiler ve yaşanan sorunlar kapsamında sık sık dile getirilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu çatışmaların kaynağını geçici koruma statüsündeki öğrencilerin genellikle çatışma eğilimlerinin fazla olmasına bağlamışlardır. Yaşanan çatışmaları dile getiren öğrenci velileri ise çocuklarının dil ve kültürlerinin farklı olmasından dolayı alay konusu olduklarını belirtmişlerdir. Çatışma temasından yola çıkarak farklı anket maddeleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin “Okulda kendimi güvende hissediyorum.” maddesine yüksek düzeyde, “Okulda yerli öğrencilerle çatışma yaşıyorum.” maddesine düşük düzeyde; “Okulda kendimi ifade edememem tutum ve davranışlarıma yansıyor.” maddesine orta düzeyde; “Okulun kurallarına uyuyorum.” maddesine yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu maddeler birlikte incelendiğinde öğrencilerin genel olarak okulda kendilerini güvende hissettikleri, çok çatışma yaşamadıkları ve okulun kurallarına uydukları söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmen, yönetici ve veliler tarafından önemli bir sorun olarak görülen çatışmanın, öğrenciler tarafından önemli bir sorun olarak algılanmadığını söylemek mümkündür. Bu durumda öğrenciler dışındaki katılımcıların daha negatif görüşlere sahip oldukları, bu eylemin öznesi olmaları nedeniyle öğrencilerin farkındalık durumlarının düşük olabileceği söylenebilir. Çatışma sorunu, Doğutaş (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) ve Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da dile getirilmiştir. Araştırmacılar, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin sınıf içinde ve okul içinde saldırgan tutum ve davranışlar eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Kültürel sürekliliğin sağlanamaması ve farklı bir kültürde bulunulması halinde okulda, öğrenci ve öğretmenlerde bir stres dolayısıyla da gerginlik oluşabilmektedir (Ramsey, 2018). Bununla birlikte coğrafi, kültürel ve psiko-duygusal kopmalardan kaynaklı stres, endişe, güvensizlik, izole edilmişlik duyguları yaşanabilmektedir (Gay, 2010). Ayrıca ilgili araştırmalardan da yola çıkarak iletişim problemleri ve önyargılardan kaynaklanan*

çatışmaların özellikle ilk yıllarda fazla olduğu ve zamanla çatışma eğiliminde giderek azalma olduğunu belirtmek gerekmektedir (Özdemir, 2016). Çatışma ile ilgili bulgularla paralel olarak *geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir kopukluk olduğu, fazla iletişime girmedikleri, gruplaşmalar yaşandığı bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir*. Bu görüşlerden yola çıkılarak oluşturulan “Okulda benimle aynı durumda olan öğrencilerle birlikte hareket ediyorum.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bulgular birlikte göz önüne alındığında yaşanan iletişim sorunlarının öğrencileri kendileri gibi olanlarla birlikte hareket etmeye yönelttiği söylenebilir. Doğutaş (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Uğurlu (2018), Keskinlikç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) araştırmalarında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin yaşanan iletişim sorunlarından dolayı kendi aralarında gruplaşma eğiliminde olduklarını, birlikte oyun oynadıklarını tespit etmişlerdir. Bu noktada çocukların aynı kültürden gelen arkadaşlarını daha çok aradıkları, onlarla oyun oynama ve zaman geçirme eğilimlerinin olduğu belirtilebilir (Ramsey, 2018). Özdemir (2016), iletişim problemi ve önyargılardan kaynaklanan gruplaşmaların özellikle ilk yıllarda fazla olduğunu, arkadaşlık ilişkileri, uyum, paylaşım, yardımlaşma gibi becerilerin gelişmesiyle giderek gruplaşma eğiliminde de azalma olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Gözübüyük ve Tamer (2017), kayıt sırasında akademik ve dil yetersizliği bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin kendilerinde yaşça küçüklerin bulunduğu sınıflara yönlendirilmelerinin ayrımcılık ve dışlanmaya neden olduğunu tespit etmişlerdir. Beyazova ve Akbaş (2016) ise veliler veya akranlardan kaynaklı önyargılı ve ayrımcı tutumların yaşabildiğini belirtmektedirler. Ayrıca gruplaşmalarla ilgili görüşlerden yola çıkarak geliştirilen “Okulda benimle aynı durumda olan öğrencilerle birlikte hareket ediyorum.” maddesine kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, aynı okulda öğrencilerin kardeş veya kardeşlerin bulunması ile ilişkilendirilebilir. Kardeş sayısının fazla olması, kardeşlerin yaş aralıklarının birbirine yakın olmasına, dolayısıyla da aynı okul kademesinde birlikte bulunmalarına yol açabilir. Aynı okulda bulunan kardeşler arkadaşlık kurma noktasında daha dirençli olabilirler. Özellikle dil farklılıklarından kaynaklı iletişim problemleri de göz önüne alınırsa öğrenciler kardeşleriyle vakit geçirme eğiliminde olabilirler.

Çatışma temasıyla ilgili oluşturulan “Okulda yerli öğrencilerle çatışma yaşıyorum.” maddesinde erkek öğrencilerin anlamlı şekilde daha fazla çatışma yaşadıkları belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin daha fazla çatışma yaşaması, çatışma

eğilimlerinin daha fazla olması ile açıklanabilir. “Okulda kendimi ifade edememem tutum ve davranışlarıma yansıyor.” maddesinde de erkek öğrencilerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğrenciler arasında bu maddenin daha fazla onaylanması erkeklerin yapısal olarak daha tepkisel davranmaları, şiddete daha eğilimli olmaları, kızların ise daha duygusal, daha içe dönük ve daha uyumlu olmaları ile açıklanabilir. Şahan (2018), göçmen çocukların eğitimi ile ilgili araştırmasında kız çocuklarının daha uyumlu olduklarını tespit etmiştir. Bu bulgu, problem çözme becerileri ile de ilişkilendirilebilir. Geleneksel yapı da göz önüne alındığında kız öğrencilerin problemleri çatışma boyutuna varmadan çözme noktasında daha kabiliyetli oldukları ileri sürülebilir. Sezen ve Paliç (2011) de araştırmalarında kız öğrencilerin problem çözme becerileri açısından kendilerini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Çatışma temasıyla ilgili “Okulda kendimi ifade edememem tutum ve davranışlarıma yansıyor.” maddesinde özellikle 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu, bu öğrencilerin yaşça daha küçük olmalarından dolayı daha fazla tepkisel davranmaları ve okulda da diğer öğrencilere göre yeni sayılabileceklerinden henüz bu durumu kabullenemedikleri ile açıklanabilir. Çatışma temasıyla ilgili oluşturulan “Okulun kurallarına uyuyorum.” maddesinde ise annesi eğitilmiş olan öğrencilerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bireyin eğitsel gelişiminde ailenin etkisinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Örneğin Neumann (2002), çocuğun okul performansında ailenin etkisinin yadsınamayacağını, evdeki kitap sayısının bile çocukların okul performansını etkileyebileceğini ifade etmektedir (Şahan, 2018).

*Çatışma ve gruplaşmalarla ilgili görüşlerden sonra, beklentiler ve etkili uygulamalar kapsamında nitelikli eğitim ile ilgili olarak görüşler dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin etkili sonuçlar verdiği ifade ederken, bazıları da en büyük beklentilerinin bu çocukların nitelikli eğitim almaları olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle veliler, her anne baba gibi çocuklarının nitelikli bir eğitim alıp, dürüst, erdemli, ahlaklı olması ve sonra da bir meslek sahibi olması gerektiği yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu tema ile ilgili olarak geliştirilen “Almakta olduğum eğitimin eğitilmiş bir birey olma yolunda önemli katkılar yapacağını düşünüyorum.” maddesine yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre okul paydaşlarının öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarına sahip olmaları yönündeki beklentilerinin ve mevcut eğitim olanaklarının niteliğine olan inançlarının ön*

plana çıktığı ifade edilebilir. Bu bulgunun öğrencilerin geldiği çatışma ortamı ile alakalı olduğu söylenebilir. Yani olumsuz şartlardan uzaklaşarak farklı bir bölgeye gelen bu öğrencilerin mevcut şartlara rıza göstermelerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Diğer öğrencilerde olduğu gibi kaliteli bir eğitimin, iyi yaşam standartlarına ulaşmada önemli bir araç olduğu göz önüne alınırsa göçten sonra farklı bir ülkeye yerleşen ailelerin çocuklarının buldukları ülkenin eğitim olanaklarından yararlanmaları önemlidir (Şahan, 2018). Keskinlik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), tarafından yapılan araştırmada da veliler çoğunlukla çocuklarının okulda herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyu sığınmacı olarak bir ülkede bulunmaktan kaynaklanan psikolojik hal veya minnettarlık duygusu ile açıklamışlardır. Ancak Uğurlu (2018), geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı bir planın yapılmadığını, sınıfın geneline uygulanan programların uygulandığını ifade etmektedir. Levent ve Çayak (2017) da araştırmalarında okul yöneticilerinin tamamına yakınının herhangi bir farklı uygulama içinde olmadıklarını belirtmektedirler. Farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin önceki başarılarını, güçlü yanlarını ve yeterliliklerini göz ardı etmeyen eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir (Gay, 2010). Ancak çoğu zaman göçmen öğrenciler işgücü piyasasında yararlı olabilecek bir vasfı eğitim kurumlarında elde edemeden piyasanın en diplerinde yer alan konumlara mahkûm olmaktadır (Alba ve Holdaway, 2017). Bu mahkûmiyet ibresinin yönünü değiştirmek için bu öğrencilere yönelik program içerik ve tasarımlarının, eğitsel materyallerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, kültürel miras ve kişisel deneyimlere duyarlı olunması gereklidir (Gay, 2010).

*Aile desteği, nitelikli eğitimin ardından sıkça dile getirilen diğer bir husustur. Aile desteği ile görüş belirten katılımcıların çoğunluğu olumsuz görüş belirtmişlerdir. Özellikle yönetici ve öğretmenler, ailelerin genelde eğitim düzeylerinin düşük olduğunu, çocuklarının eğitim sürecine dâhil olmadıklarını, ilgisiz olduklarını, okula çağrıldıklarında bile zor geldiklerini, çocuğun akademik gelişimine pek destek olmadıklarını dile getirmişlerdir. Veliler ise dil sorunu yaşadıklarını, Türkçe bilmediklerini, o nedenle okula gitmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, bu tema ile ilgili olarak geliştirilen “Okul ile ailem eğitimle ilgili görüşmeler yapar.” maddesine orta düzeyde; “Ailem eğitsel faaliyetlerde destek sunar.” maddesine yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin eğitsel desteği yönündeki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, ancak diğer katılımcıların bu yönde bir*

problemi sıkça dile getirdiklerini söylemek mümkündür. Bu durum, pozisyonları gereği ailelerin eğitsel faaliyetlerdeki rollerinin öneminin öğrenciler tarafından henüz algılanamaması, özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitsel süreçlerde ailenin önemini bildiklerinden böyle bir probleme işaret etmeleri ile açıklanabilir. Başar vd., (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Gözübüyük ve Tamer (2017), Özdemir (2016) araştırmalarında bu bulguyu destekler nitelikte bulgulara ulaşmışlardır. Gözübüyük ve Tamer (2017) geçici koruma statüsündeki öğrenci velilerinin okul ile ilişkilerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Başar vd., (2018), Özdemir (2016) ise veli-okul ilişkisinin okul iklimini olumsuz etkileyecek boyutta olduğunu belirtmişler, bu durumu velilerin dil farklılıklarına ve vasıfsız işlerde yoğun çalışmaktan kaynaklanan zaman ayıramamalarına bağlamışlardır. Bu bulguya yönelik ailede konuşulan dil ile eğitim dilinin farklı olmasından kaynaklı olarak, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katkı sunamadıkları ileri sürülebilir. Entorf (2015), göçmen ailelerin dil farklılıklarından dolayı çoğu zaman okulla temas kurmaktan kaçındıklarını, eğitsel ve kültürel boşlukların giderilmesi adına göçmen velilerin okulla ilişkilerinin artırılmasının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Alba ve Holdaway (2017), bu noktada göçmen ailelere gönderilen mesaj ve duyuruların ailede kullanılan dile tercümelerinin yapılması gerektiğini, okullarda da veli ile iletişim kurabilmek amacıyla tercümanların bulunmasının yararlı olabileceğini ifade etmektedirler. Apple ve Beane (2007), ailelerin eğitsel faaliyetlerde aktif bir şekilde yer almalarının çoğu zaman başarılı bir okulun özelliklerinden biri olduğunu ifade etmektedirler. Sakız (2016), diğer öğrenciler gibi geçici koruma statüsündeki öğrencilerin de aileleriyle iletişimin güçlendirilerek okuldaki etkinliklere katılımlarının sağlanması ve karşılıklı diyalog zemininin oluşturulmasının çocuğun okula uyumunu da hızlandırabileceğini ifade etmektedir. Laseman (2007), çocukların eğitsel gelişimlerinin aileden bağımsız olmadığını, aile-okul-çocuk odaklı eğitim programlarının önemli katkılar sağlayacağını ileri sürmektedir (Uğurlu, 2018). Özellikle birinci kuşak göçmenlerde ebeveynlerin eğitsel geçmişi ve becerileri, okulla ilişkilerini ve çocuklarının okul performansını etkileyebilmektedir (Shapira, 2010). Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin ailelerinin desteğine yönelik daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu durum 5. sınıf öğrencilerine ait programların velilerin evde daha fazla destek sunabileceği düzeyde olması ile açıklanabilir. Sınıf düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuklarının akademik çalışmalarına desteklerinin azalabileceği ileri sürülebilir.

*Psikolojik destekle ilgili görüşler aile desteği ile ilgili görüşlerden sonra yaşanan sorunlar ve beklentiler kapsamında sıkça ifade edilmiştir. Psikolojik destekle ilgili görüşlerini ifade eden katılımcıların çoğu, öğrencilere yönelik psikolojik desteğin başta rehberlik servisleri olmak üzere, UNICEF ve bazen dernekler aracılığıyla yapıldığını belirtirken, bazıları psikolojik olarak savaştan uzaklaşarak gelen bu çocuklara yeterli psikolojik desteğin verilmediğini, eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilere ve ailelerine yönelik psikolojik desteğin artırılmasına yönelik beklentilerinin olduğunu da belirtmişlerdir. Öğrenciler, psikolojik destekle ilgili olarak geliştirilen “Okuldan psikolojik destek aldım.” maddesine düşük düzeyde katılmaktadırlar. Bu durumda, özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ifade edilen rehberlik servisi tarafından psikolojik desteğin sağlandığı yönündeki görüşlerin öğrenciler tarafından pek kabul görmediği söylenebilir. Tosun vd., (2018), Aydın ve Kaya (2017), Levent ve Çayak (2017); Gözübüyük ve Tamer (2017) de yaptıkları araştırmalarda okuldaki rehber öğretmenlerin geçici koruma statüsündeki öğrencilere yeterli psikolojik desteği veremedikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Aydın ve Kaya (2017), Yurdakul ve Tok (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise katılımcılar tarafından duygusal sorunların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu duygusal sorunların travmalar, güvensizlik, çekingenlik, gurbet, geçmişten kaçınma, yüksek sestten korkma vb. şeklinde görüldüğü olduğu belirlenmiştir. Keskinlik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) tarafından yapılan araştırmada geçici koruma statüsündeki öğrenci velileri, çocuklarının savaşın etkilerinden kaynaklanan psikolojik sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Doğutaş (2018), Kardeş ve Akman (2018) kaygı, korku vb. durumlar yaşama ile agresif davranışlar sergileme olasılıkları yüksek düzeyde olan göçmen öğrencilere yönelik psikolojik desteklerin etkili bir şekilde yapılması ve psikolojik danışmanların bu konuda yeterlik sahibi olması gerektiğini belirtmektedirler. Çakmak (2018), Aydın ve Kaya (2017) okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon, veli görüşmeleri, kriz müdahalesi, akran rehberliği gibi daha etkin olunabilecek kapsamlı psikolojik danışma hizmetlerini kullanmalarının birçok sorunu çözme ve önleme noktasında etkili olacağını ileri sürmektedirler. Mc Brien (2005), öğrencilerin psikolojik durumlarının öğrenme kapasitelerini de etkilediğini belirtmektedir (Aydın ve Kaya, 2017).*

*Verilen destekler kapsamında psikolojik desteğin ardından maddi destek de yaygın bir şekilde dile getirilmiştir. Katılımcılardan bazıları çanta, kalem, defter gibi kırtasiye yardımlarının yapıldığını belirtmişlerdir. Maddi destek teması kapsamında*

toplanan bu görüşlerle ilgili olarak geliştirilen “Kitap, defter gibi materyal yardımları yeteri kadar yapılmaktadır.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilere kırtasiye yardımı şeklinde maddi yardımların yapıldığı söylenebilir. Ancak bu yardımların yeterliliği tartışmaya açıktır. Özellikle geliri 2000 Liradan az olan az olan aileler ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocukları mevcut yardımları daha yetersiz bulmaktadırlar. Maddi destek noktasında Avrupa Birliği ve UNICEF’in desteğiyle 2017 yılından beri geçici koruma statüsündeki çocukların eğitime erişimlerinin ve devamlılığının sağlanması amacıyla Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı (Ş.E.Y.) uygulanmaktadır. Yaklaşık 230 bin geçici koruma statüsündeki çocuğun bu programdan yararlanması hedeflenmektedir (UNICEF, 2020). UNICEF ve GİGM verileri incelendiği zaman, bir milyondan fazla okul çağında geçici koruma statüsünde çocuğun Türkiye’de olduğu göz önüne alınırsa bu programın önemli katkılar sağlamakla birlikte yaklaşık her dört çocuktan birine destek sağlayabileceği düşünüldüğünde, yeterli olduğunu ifade etmek güçtür. Çakmak (2018), Samuk (2018) ve Tanrikulu (2017) da yaptıkları araştırmalarda bu öğrencilerin giyecek ve ders materyallerine ilişkin yetersizlikleri olduğunu ifade etmektedirler. Tosun vd., (2018) araştırmalarında bu öğrencilerin yaşadıkları maddi problemlerin altını çizmektedirler. Tanrikulu (2017), bu yetersizliklerin bazı okullarda yönetici ve öğretmenler tarafından giderildiğini belirtmektedir. Maddi destekle ilgili olarak geliştirilen “Kitap, defter gibi materyal yardımları yeteri kadar yapılmaktadır.” maddesine ilişkin ailesinin aylık ortalama geliri düşük olan öğrenciler ile genel olarak annesinin eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin anlamlı şekilde olumsuz görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, ailenin sosyoekonomik yapısı ile ilişkilendirilebilir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça kitap, defter vb. materyalleri kendilerinin karşılayabileceği ve bu yönde beklentilerinin azalabileceği ifade edilebilir.

*Geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik desteklerin yanında karma sınıflar oluşturulması yaygın şekilde dile getirilmiştir. Katılımcılar, en etkili uygulamanın karma sınıflar oluşturma olduğunu ifade etmiş, geçici koruma statüsündeki öğrencileri sınıflara karma bir şekilde yerleştirdiklerini, sınıf içinde de karma oturma düzeni oluşturduklarını bunun da kültürel ve dil etkileşimini sağladığını, kaynaşmayı arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak eşit katılımı ilgili görüşler birçok katılımcı tarafından sık sık ifade edilmiştir. Katılımcılar, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin herhangi bir ayırım yapılmadan sanat, spor, gezi, yemek vb.*

*faaliyetlere katılımlarını sağlamak; özel kutlama ve anma programlarında rol vermek gibi uygulamalarla tüm etkinliklere katılımlarını desteklediklerini ve bunun oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir.* Velilerin hemen hemen tamamı herhangi bir ayırım yapılmadan tüm etkinliklere kendi çocuklarının da katıldığını bunun da en önemli uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Eşit katılımı ilgili görüşlerden yola çıkarak oluşturulan “Yerli öğrencilerle aynı imkânlarla sahip olduğumu düşünüyorum” anket maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular göz önüne alındığında öğrencilerin orta düzeyde katılmalarıyla birlikte özellikle okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre geçici koruma statüsündeki öğrencilerin herhangi bir ayırma tabii tutulmadan tüm etkinliklere katılabildikleri, sınıflara karma olarak yerleştirildikleri, bu durumun olumlu olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Şimşir ve Dilmaç (2018) da araştırmalarında bu bulguya paralel bulgular elde etmişlerdir. Öte yandan Tosun vd., (2018) geçici koruma statüsündeki öğrencilerin ders dışı sosyal ve sanatsal etkinliklere katılım oranlarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Okullarda göçmen çocukların okulun eşit birer üyesi olarak kabul edilmelerinin bir önkoşul olduğunu, eğitsel beklentilerin olabildiğince yüksek ve gerçekçi tutulması gerekmektedir. Diğer öğrencilerde olduğu gibi bu öğrencilerin de ilgilerinin, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel yeteneklerinin keşfedilip sınıf ortamına yansıtılması, öğrencilerde motivasyon, aidiyet ve performansı artırıcı etki yapabilir (Sakız, 2016). Ayrıca öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri fırsat eşitliği bağlamında değerlendirildiğinde, bireyler arasındaki farklılığı kalımsal farklılığa indirmek temel amaç olduğundan, her birey için tüm doğal yeteneklerini gerçekleştirme fırsatı sağlamak gerekmektedir (Aydın, 2014). Karma sınıflar ve eşit katılımı ilgili bulguları destekler nitelikte kaynaşmanın artırılması ile ilgili görüşler de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. *Kaynaşmanın artırılması, beklentiler kapsamında ifade edilen bir diğer husustur.* Bu hususla ilgili olarak geliştirilen “Okula uyum sağladım.” maddesine öğrencilerin yüksek düzeyde olumlu yaklaştığı söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak okula uyum sağladıkları, diğer öğrencilerle kaynaştıklarını düşündükleri, bazı diğer katılımcıların ise etkileşim ve kaynaşmanın artırılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşanabilecek olumsuz vakaları öngörme ve önleyici tedbirleri alma ve daha tedbirli olmanın gerekliliği noktasında görüş belirttikleri söylenebilir. Etkileşim, kaynaşma ve uyum noktasında Çakmak (2018), Kardeş ve Akman (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Keskinlikç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), Levent ve Çayak (2017), Özdemir



(2016), Ültanir, Ültanır, Canbulat ve Uyanık (2004) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin geçici koruma statüsündeki öğrencilerde en fazla gözlemledikleri sorunlardan birinin okula uyum problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Ültanir vd., (2004), bu öğrencilerin okul başarıları ile topluma entegrasyonları arasında doğru orantı olduğunu belirtirken, Keskinçelik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), uyum sorununun diğer sorunlardan bağımsız değerlendirilemeyeceği, özellikle dil sorunu yaşayan bir öğrencinin muhtemelen uyum sorunu da yaşayacağını belirtmektedirler. Dil becerilerinin gelişimi ile okullarda iletişim, kültürel etkileşim ve toplumsal kurallar vb. konularda olumlu gelişmelerin olabileceğini ve daha hızlı uyum sağlanabileceğini dile getirmektedirler. Güçlü (1996) de yabancı öğrencilerin uyum problemlerini aşmada aile desteğinin önemini vurgulamaktadır. Kaynaşmanın artırılması ile ilgili görüşler kapsamında geliştirilen “Okula uyum sağladım.” maddesine özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, bu öğrencilerin Türkiye’de okula başlamaları, eğitimlerinin herhangi bir kesintiye uğramaması ile açıklanabilir. Ayrıca annenin eğitim durumunun da bu uyumda etkili olması ise aile desteğinin önemine işaret edebilir. Ebeveynlerin eğitim durumu ile çocukların okul performansı ve okul davranışları arasında bir ilişkinin olduğu birçok araştırmada dile getirilen bir husustur (Suarez vd., 2010).

Sınıf düzeyi yükseldikçe “Yerli öğrencilerle aynı imkânlarla sahip olduğumu düşünüyorum.” maddesine ilişkin görüşlerin daha da olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, daha uzun zamandan beri okulun bir üyesi olmaları, okula ve arkadaşlarına aşına olmaları ile açıklanabilir. Ersan (2013)’ın göçmen öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde geçirilen zamanın onların olumlu tutum, düşünce ve davranışlarında belirleyici bir öge olduğunu tespit etmesi; Tosun vd., (2018)’nin araştırmalarında elde ettikleri geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okula ilk başladıkları dönemde daha fazla zorlandıkları, uyum dönemini atlattıktan sonra pozitif düşüncelerde artma olduğu yönündeki bulguları bu görüşü destekler niteliktedir.

Karma sınıf uygulamaları, eşit katılım ve kaynaşmanın artırılması ile ilgili bulguların doğal bir neticesi olarak *farklı etnik kökene sahip öğrencilerin bir arada aynı eğitim ortamında bulunmalarının örtük bir şekilde öğrencilerde yardımlaşma, dayanışma, misafirperverlik, farklılıklara saygı gibi toplumsal norm ve değerlerin oluşması ve gelişmesine katkı sağladığı ile ilgili görüşler dile getirilmiştir. Bu görüşlerden yola çıkılarak oluşturulan “Okulda dil ve kültür gibi farklı özelliklerime saygı duyuluyor.” maddesine öğrencilerin yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.*

Dolayısıyla katılımcılar tarafından dile getirilen toplumsal norm ve değerlerle ilgili görüşlerin öğrenciler tarafından da benimsendiği ifade edilebilir. Bu bulgu, geçici koruma statüsündeki öğrencilere gün geçtikçe alışılması ve okullarda normalleşmesi ile açıklanabilir. Özdemir (2016) de araştırmasında öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri, uyum, paylaşım, yardımlaşma gibi becerilerin zamanla geliştiğini dile getirmektedir. Gay (2010), geleneksel sınıflardaki rekabet ve bireyselliğin yerini işbirliği, dayanışma, yardımlaşma gibi norm ve değerlerin almasının tüm öğrencilerin gelişimine, toplumsal normların öğrenilmesine önemli katkılar yapacağını altını çizmektedir. Aydın (2014), topluma ait norm ve değerleri genç kuşaklara kazandırarak onların temel değerler çerçevesinde bütünleşmelerini ve kaynaşmalarını sağlamayı eğitimin işlevlerinden biri olarak açıklamaktadır. Öte yandan annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ile “Okulda dil ve kültür gibi farklı özelliklerime saygı duyuluyor.” maddesi arasında anlamlı farklılık da belirlenmiştir. Dil, kültür gibi özelliklerin aşılmasında ailenin eğitilmiş olmasının olumlu etki yapacağı ileri sürülebilir. Göçmen ailelerin eğitsel geçmişleri ve sahip oldukları kültürel yapı (kültürel sermaye), çocukların eğitsel başarılarını etkileyen bir öge olarak birçok çalışmada dile getirilmektedir. Ailelerin dinledikleri müzik türünden, edebiyat ve sanatla ilişkileri, entelektüel ilgi alanlarının yanında çalışma eğilimleri, çocuğu erken yaşlarda çevreleyen ortamda etkisini göstermekte, çocuğun uyumunu ve gelişimini etkilemektedir (Foner, 2010). Öte yandan *bazı veliler çocuklarının dil farklılığından dolayı bazen dışlandıklarını sorun olarak ifade etmişlerdir*. Dışlanma temasıyla ilgili olarak geliştirilen “Okulda dışlandığımı düşünüyorum.” maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadırlar. Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklardan dolayı nadiren de olsa dışlandıkları söylenebilir. Keskinlikçi Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) tarafından yapılan çalışmada da geçici koruma statüsündeki öğrenci velilerinin dile getirdikleri sorunlardan biri dışlanmadır. Başar vd., (2018), Çakmak (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Tosun vd., (2018), Uğurlu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da dışlanma sorunu ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Kültürel farklılıklarından dolayı göçmen çocukların davranışları sık sık yanlış yorumlanabilmekte, bazen de onları anlamayanlar tarafından hafife alınabilmektedir. Bu durumda çocuklar kendilerini dışlanmış hissedebilmekte, çekingen davranabilmektedirler (Ramsey, 2018; Gay, 2010). Gözübüyük ve Tamer (2017), Şimşir ve Dilmaç (2018) ve Uğurlu (2018), yerli öğrenciler ile geçici koruma statüsündeki öğrenciler arasında tam bir kaynaşmanın olduğunu söylemenin güç olduğunu belirtmektedirler. Çakmak (2018) özellikle ebeveynlerin çocuklarına, farklılıklara

saygılı ve ön yargısız olmaları konusundaki desteklerinin bu noktada etkili olabileceğini ifade etmektedir. Entorf (2015), dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip göçmen öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçi eğitim politikaları ile karşılaşmadıklarında dışlanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Alba ve Holdaway (2017), dışlanma sorununun farklı sorunları da beraberinde getirdiğini ifade etmektedirler. Dışlanmış öğrencilerin, gruplaşma ve riskli davranışlar sergileme eğilimlerinin yüksek olduğunu, akademik çalışmalardan da uzaklaştıklarını belirtmektedirler. Ayrıca erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla dışlanmayı hissettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin daha uyumlu, daha sevecen olma kabulüyle açıklanabilir. Şahan (2018) de göçmen çocukların eğitimi ile ilgili araştırmasında kız çocuklarının daha uyumlu olduklarını tespit etmiştir.

*Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul ortamında kültürel etkileri ile ilgili olarak görüşlerini ifade eden katılımcılar daha çok olumlu anlamda öğrenciler arasında kültürel etkileşimin olduğunu dile getirirken, bazıları kültür farklılıklarının okulun işleyişini olumsuz etkilediğini, kültür uyumsuzluğunun daha belirgin şekilde yaşandığını ifade etmişlerdir.* Bu görüşlerden yola çıkılarak oluşturulan “Okulda, farklı kültürdeki öğrencilerle etkileşimde olmam bana olumlu katkılar yapıyor.” maddesine öğrencilerin yüksek düzeyde olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bu durumda kültür etkileşiminin daha çok bir zenginlik olarak görülmekle birlikte, bazı katılımcılar tarafından bir tehlike unsuru olarak görüldüğü söylenebilir. Şimşir ve Dilmaç (2018) geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul ortamında bulunmasının öğrenciler arası ilişkiler bağlamında bir zenginlik sağladığını, benzer şekilde Özdemir (2016), okul yöneticilerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul ortamında bulunmalarını kültürel zenginlik olarak gördüklerini, sorun olarak görmediklerini tespit etmişlerdir. Bunun yanında Doğutaş (2018), Samuk (2018), Yurdakul ve Tok (2018), Tosun vd., (2018), Aydın ve Kaya (2017) tarafından yapılan araştırmalarda kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ön plana çıkmıştır. Gerekçe olarak da öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmeleri, Türkiye’de geçici ikamet ettiklerini düşünmeleri, tam olarak kaynaşamamaları, kültürel farklılıklarından dolayı kendilerini yabancı olarak hissetmeleri öne sürülmüştür. Ayrıca kültürlere ait öğelere yönelik yabancılaşma yaşandığı, bunun bazen sorunlara neden olduğu dile getirilmektedir. Göçmen öğrencilerin 3-4 yılda sözel akıcılık kazandıkları, 4-7 yılda akademik akıcılık kazandıkları (Alba ve Holdaway, 2017; Miller, 2009, Akt: Aydın ve Kaya, 2017) göz önüne alınırsa bu noktada zamana ihtiyaç olduğu söylenebilir. Zira okulların toplumdaki demografik,

sosyal ve kültürel değişimlerle henüz karşılaştıklarını söylemek mümkündür. Entorf (2015), okullar veya okul iklimi karşılıklı bir saygı atmosferi yaratarak, göçmen öğrencilerin kültürel unsurları ile yerel kültüre ait unsurların tanınabileceği uygulamalara yer verilen ve kültürel entegrasyonun sağlandığı ortamlara dönüştüğünde dezavantajlı olan göçmen öğrencilerin eğitsel performanslarının artabileceğinin altını çizmektedir. Giroux (2007), önümüzdeki yüzyılda okulların ve eğitimcilerin küreselleşmiş ve daha fazla çeşitlilik gösteren dünyayı göz ardı edemeyeceklerini ifade etmektedir. Ayrıca kültürel farklılıklar kapsamında geliştirilen “Okulda, farklı kültürdeki öğrencilerle etkileşimde olmam bana olumlu katkılar yapıyor.” maddesine 8. sınıf öğrencilerinin anlamlı şekilde daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, 8. sınıf öğrencilerinin alt sınıflardaki öğrencilere göre okulun bir paydaşı olma durumlarının daha eski olmasından kaynaklı olarak uyum dönemini geride bırakmaları ile açıklanabilir. Bu görüş Özdemir (2016)’in özellikle ilk yıllarda sorunların fazla olduğu, etkileşimle birlikte zamanla arkadaşlık ilişkileri, uyum, paylaşım, yardımlaşma gibi becerilerin gelişeceği yönündeki görüşleriyle desteklenebilir.

*Katılımcılardan bazıları, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile ilgili sorunların mevcut olduğunu ifade etmişlerdir. Hazırbulunuşluğun yetersizliği ile ilgili olarak geliştirilen “Bulduğum sınıf düzeyine göre kendimi yetersiz hissediyorum.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin kabul edildikleri sınıf seviyesine uygun hazırbulunuşluğa sahip olmamaları sorununun yaşandığı söylenebilir. Samuk (2018), araştırmasında bu bulguya paralel bulgular elde etmiştir. İlgili literatürde, özellikle okul öncesi eğitimde ve temel eğitimin ilk yıllarında, öğrencilerin hazırbulunuşluğu bağlamında göçmen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir farklılığın olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Dicks ve Lancee, 2018; Arzubaga vd., 2009). Bu nedenle olumsuz deneyimler yaşayan ve dil yetersizliği bulunan bu öğrencilere yönelik takviye programları yapılabilir (Uğurlu, 2018). Hazırbulunuşluk ile ilgili bulgulara paralel olarak katılımcılardan bazıları da temel eğitim noktasında takviye eğitimlerin yapılması yönünde beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda geliştirilen “Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinden memnunuz.” maddesinde öğrencilerin memnuniyet düzeyinin yüksek düzeyde olması olumlu karşılanabilir, ancak böyle bir sorunun özellikle öğretmenler tarafından teşhis edilebileceği varsayılırsa diğer katılımcıların temel eğitim takviyesi yönündeki beklentilerinin göz ardı edilemeyecek bir husus olduğunu söylemek mümkündür. Tosun vd., (2018) tarafından yapılan*

araştırmada da geçici koruma statüsündeki öğrenciler, Türkiye’deki eğitim olanaklarından yararlanmalarının önemli olduğunu, diğer öğrenciler gibi başarılı olmak ve eğitim hayatlarını sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir. Deane (2016), eğitimin önemine değinerek çatışmadan etkilenen ülkelerde eğitimin, bir sosyalleşme aracı olduğunu, dolayısıyla ayırım yapmadan kapsayıcı bir eğitim politikasının kritik bir öneme sahip olduğunu, çatışma bölgesine yönelik gelecekteki ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik için hayati önem taşıyan beşerî sermayenin inşa edilmesinin ve bölgenin istihdamına katkıda bulunulmasının temel eğitim olanaklarının iyileştirilmesiyle gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Hangi pozisyonda olursa olsun her bireye yüksek standartlı, kaliteli eğitimin sağlanmasının da gözardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Temel eğitim ile ilgili görüşlerden yola çıkarak geliştirilen “Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinden memnunuz.” maddesine ilişkin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, 5. sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri de belirlenmiştir. Kız çocuklarının bu maddeye ilişkin daha olumlu görüş belirtmeleri erkekelere kıyasla daha uyumlu olmaları ile açıklanabilir. Şahan (2018) de göçmen çocukların eğitimi ile ilgili araştırmasında kız çocuklarının daha uyumlu olduklarını tespit etmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin üst sınıflardaki öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmeleri ise Türkçeyi daha erken yaşlarda öğrenmeye başlamaları, yani makas fazla açılmadan Türkçe dil becerilerinin daha gelişmiş olabileceği ile açıklanabilir.

Hazırbulunuşluğun yetersizliği ile ilgili olarak geliştirilen “Bulduğum sınıf düzeyine göre kendimi yetersiz hissediyorum.” maddesine erkek öğrencilerinin anlamlı şekilde olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, geleneksel aile yapısı ile ilişkilendirilebilir. Geleneksel aile yapısındaki kız çocukların daha çok evde zaman geçirmeleri ve ev işlerine yardımcı olmalarının buldukları ülkenin dilini daha yavaş öğrenmelerine bunun da akademik anlamda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Öte yandan geleneksel aile yapısındaki erkek çocukların dış çevreyle daha fazla ilişki kurdukları ve daha fazla etkileşimde oldukları göz önüne alınırsa, buldukları ülkenin diline ait becerilerini daha çabuk edinebilecekleri, bunun da akademik anlamda kendilerini hazır hissetmelerini sağlayabileceği söylenebilir. İlgili maddeye özellikle 5. sınıf öğrencilerinin anlamlı şekilde olumlu görüş belirtmesi ise üst sınıflardaki öğrencilerin bazılarının geldikleri ülkede eğitime başlaması, eğitimlerinin kesintiye uğraması, dil problemlerini daha belirgin yaşamaları; alt sınıflardaki

öğrencilerin ise Türkiye’de eğitime başlamaları, eğitimlerinin kesintiye uğramaması ve dil engellerini daha küçük yaşlarda aşmaları ile açıklanabilir.

*Geçici koruma statüsündeki bireylerin içinde buldukları belirsizlik ortamı bir sorun olarak görülmüş, bu belirsizlik ortamının giderilmesi yönünde beklentiler dile getirilmiştir.* Katılımcılar, yaşanan belirsizlik ortamının öğrencilerin eğitsel performanslarını etkileyen bir faktör olduğunu, bu belirsizliğin giderildiği takdirde daha olumlu gelişmelerin yaşanabileceğini dile getirmişlerdir. Bu tema ile ilgili olarak geliştirilen “Gelecekte kaygılıyım.” maddesine öğrencilerin yüksek düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Beyazova ve Akbaş (2016)’ın yaptığı araştırmada katılımcı öğrencilerden biri, Suriye’deki çatışmanın 2011 yılından beri devam ettiğini, yıllardır Türkiye’de olduklarını, hala geçici koruma statüsünde olduklarını ve belirsizlik halinin hayallerine gölge düşürdüğünü ifade etmiştir. Arar, Örucü ve Ak Küçükçayır (2019) bu öğrencilerin misafir gibi görüldüklerini, Samuk (2018), bu öğrencilerin Türkiye’de kalıp kalmamalarının netleşmemesinden kaynaklanan belirsizlik ortamının sorun teşkil ettiğini, gelinen noktada bu öğrencilerin misafir gibi algılanmaktan ziyade bütünleşme politikalarına önem verilmesinin daha yararlı olacağını dile getirmektedirler. Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan (2016) araştırmalarında geçici koruma statüsündeki ebeveynlerin çocuklarının Türkiye’de almış oldukları eğitimin geçerliliği noktasında endişe taşıdıklarını tespit etmişlerdir. Bu durumda geçici koruma statüsündeki öğrencilerin belirsizlik durumu ile karşı karşıya oldukları, bu durumun da öğrencileri etkilediği söylenebilir. Belirsizlik teması kapsamında geliştirilen “Gelecekte kaygılıyım.” maddesinde anlamlı şekilde erkek öğrencilerin kaygıyı daha fazla hissettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, geleneksel aile yapısının mevcut olması ve bu yapıda ailenin yükümlülüğünü erkeklerin daha fazla hissetmesiyle açıklanabilir. Ayrıca ailenin eğitim düzeyi genel olarak arttıkça gelecek kaygısının artması da ailelerin ve çocukların geleceklerini planlama noktasında daha duyarlı olmaları ile açıklanabilir.

*Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul ortamında bulunmalarının etkileri bağlamında katılımcılardan bazıları, hem akademik faaliyetlerde hem de yönetsel faaliyetlerde işleyişin yavaşladığını ifade etmişlerdir.* Bu görüşler, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından dile getirilebileceğinden bu doğrultuda bir anket maddesi geliştirilmemiştir. Bu durumun gerekçesi olarak okullarda özellikleri bakımından farklı öğrencilerin mevcut olmasının belli rutinleri yavaşlattığı, hızlarını düşürdüğü ifade edilebilir. Bu noktada geçici koruma statüsü gibi dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullara verilen desteklerin pozitif ayrımcılık bağlamında artırılabilirliği belirtilebilir.

Emin (2016), bu bulguya paralel şekilde, bürokrasiden kaynaklı yavaşlamalar ve sorunların çözümünde gecikmeler olduğunu tespit etmiştir. Gözübüyük ve Tamer (2017) ile Özdemir (2016) yaptıkları araştırmalarda iletişim problemlerinden dolayı okul yöneticilerinin yaşanan sorunlara çözüm üretmelerinin güçleştiği, kayıt, not, sınıf geçme vb. işlemlerde idareye ek iş yükü getirdikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Sakız (2016), araştırmasında farklı öğrencilerin yer aldığı okullarda işbirliği ve yönetsel desteklerin artmasıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin arttığını tespit ederken, okulların içinde buldukları farklı öğrenci profiline daha etkili ve verimli eğitim öğretim hizmeti gerçekleştirmeleri için fiziksel altyapı, personel sayısı ve niteliği gibi hususlarda desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kardeş ve Akman (2018), dezavantajlı olan bu grupta çalışan yönetici ve öğretmenlerin yeterli destek bulmadıklarını tespit ederken, yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin artırılması ve motivasyonlarını arttıracak faaliyetlerin yapılmasını dile getirmişlerdir.

### **5.1.2. Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Bu bölümde, dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları ele alınmıştır.

*Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları ile ilgili olarak akademik başarısızlık ve akademik destekle ilgili hususlar eğitim öğretim ortamına olumsuz etkiler, yaşanan sorunlar ve verilemeyen destekler kapsamında sık sık ifade edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu, okul sonrası çalışan öğrencilerin akademik başarılarının çok düşük düzeyde olduğunu bunun da okulun işleyişini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ve öğretmenler, okul sonrası çalışan öğrencilerin okula pek ilgi göstermediklerini, devamsızlık eğiliminde olduklarını, okula zor geldiklerini dolayısıyla ekstra akademik bir desteğin olmadığını belirtirken, bazıları bu öğrencilerin düşük akademik performansa sahip olmalarını bir sorun olarak ifade etmişlerdir.*

Velilerin tamamı, çocuklarının akademik performanslarının çok düşük düzeyde olduğunu kabullendiklerini, zaten çalışmalarının bu durumla oldukça ilişkili olduğunu belirten görüşler dile getirmişler, okulun sunduğu destekten memnun olduklarını, öğretmenlerin ilgili olduğunu, ancak çocuklarının akademik performansının çok yetersiz olduğunu ve okula yönelik ilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu

görüşlerle ilgili olarak geliştirilen “Derslerimde başarılı olamadığım için çalışıyorum.” maddesine düşük düzeyde; “Okul sonrası çalıştığım için okulda derslerime yeteri kadar zaman ayıramıyorum.” maddesine orta düzeyde; “Okul sonrası çalıştığım için akademik başarımlarım düşük oluyor.” maddesine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular göz önüne alındığında öğrenciler arasında fazla kabul görmese de diğer katılımcılar tarafından akademik başarısızlığın belirgin bir şekilde çocukların çalışmaları ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Bu maddelerle ilgili olarak iş ile okul arasında akademik anlamda bir etkileşim olduğuna yönelik görüşlerin öğrenciler arasında fazla kabul görmediği, belki de çocukların henüz bu etkilerin farkında olmadıkları söylenebilir. Osment (2014), Goulart (2011), Goulart ve Bedi (2008), Gunnarsson vd. (2004), Heady (2003), Tyler (2001) araştırmalarında özellikle ekonomik amaçlı ve uzun süreli çalışmaların eğitsel faaliyetler üzerinde olumsuz bir etki yaptığı bulgusuna ulaşmışlardır. Osment (2014), çocukların uzun saatler çalışmasının dersleri ve ödevlerini etkilediğini, Gunnarsson vd., (2004) çocuğun bilişsel yeteneklerini ve yetişkin olacağı dönemdeki vasfını etkilediğini, Tyler (2001) öğrencilerin okul dönemlerinde uzun süreli çalışmalarını kısıtlayıcı politikaların yararlı olabileceğini belirtmiştir. Goulart (2011), araştırmasında ekonomik amaçlı çalışmaların okul performansını etkilediğini tespit ederken, itaatkâr, yaratıcı ve girişimci olmayan bireylerin yetişmesine neden olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla çalışma yaşamına küçük yaşlarda başlayarak nitelikli eğitim olanaklarından yararlanamayan çocuklar, daha düşük vasıflı işlere yöneldiğinden yoksulluk döngüsünün devamına katkıda bulunmaktadır (Gün, 2017; Tunçcan, 2012). Bunun yanında okulla çalışmayı aynı anda yürütmeye çalışan çocuklarda kontrollü ve kısa süreli çalışmaların okuldaki performansı anlamlı bir şekilde etkilemediğini ileri süren araştırmalar da mevcuttur (bkz. Omokhodion, Omokhodion ve Odusote, 2006; Ravallion ve Wodon 2000). Bu araştırmalarda aile gelirine katkıda bulunmak, okul masraflarını ve harçlığını çıkarmak amacıyla okul sonrası çalışıldığı, eğitim ile iş ilişkisinde birbirini etkileme alanının çok az olduğu ileri sürülmektedir (Osment, 2014). Bu araştırmalardaki bulgulara paralel şekilde Bezerra vd., (2007) çoğu parametrede çocuk işçiliğinin okul başarısı üzerindeki olumsuz etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Günlük yaklaşık iki saat veya daha az süreli çalışmanın akademik başarıyı anlamlı bir şekilde etkilemediği, yedi saat ve üzeri çalışmalarda akademik başarının anlamlı şekilde olumsuz etkilediğine yönelik bulgular elde etmişlerdir. Orkin (2012) de uzun süreli ve yorucu çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılması gereken süreyi azalttığını belirtmektedir. Gunnarsson



vd., (2004), özellikle ev dışında çalışmanın akademik performans üzerinde olumsuz etkileri olduğuna özellikle matematik ve dil puanlarına negatif etkilerinin olduğuna yönelik bulgular elde etmişlerdir. Ayrıca çalışmanın okula dönüş noktasında da olumsuz etkilerinin olduğu da ortaya çıkmıştır. Uzun süreli çalışmanın olumsuz etkilerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çocuğun bilişsel yetenekleri ve yetişkinlik dönemindeki vasfını etkilediği, nesiller arası yoksulluğun aktarımına neden olduğu ifade edilmiştir. Akademik başarısızlıkla ilgili olarak geliştirilen “Okul sonrası çalıştığım için akademik başarımlarım düşük oluyor.” maddesinde 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısızlığı daha fazla kabullendikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, buldukları sınav dönemi ile açıklanabilir. Sınavın olduğu yıllar başarısızlıkla belki de ilk defa ciddi anlamda yüzleşildiği, başarısızlığın kaynağının daha fazla sorgulandığı ileri sürülebilir.

*Akademik başarısızlık ve akademik destekle ilgili görüşlerden sonra en sık dile getirilen husus maddi destektir. Maddi destekle ilgili görüşler, başta beklentiler olmak üzere öneriler, etkili uygulamalar, destekler kapsamında dile getirilmiştir. Bu hususa değinen katılımcıların çoğu, bu öğrencilerin ailelerine yapılacak maddi yardımlarla ailenin ekonomik refahının artacağını, çocuklarının çalışma faaliyetlerinde de azalmanın olabileceği yönündeki beklentilerini ifade ederken bazıları okul sonrası çalışan öğrencilerin ailelerinin ekonomik anlamda düzenli ve yeterli bir gelirlerinin olmasının bu sorunu çözmede etkili olacağını, ailelere bu anlamda bazı yardımların yapılabileceğini önermişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise okul sonrası çalışan öğrencilere veya bu öğrencilerin ailelerine yönelik bazen maddi yardımların yapıldığını, bu yardımların etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin, bu görüşler ile ilgili olarak geliştirilen “Ailemin maddi yetersizlikleri nedeniyle çalışıyorum.” maddesine orta düzeyde; “Okul masraflarını karşılamak için çalışıyorum.” maddesine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından pek kabul görmese de maddi durumun çocuğun çalışmasında belirleyici öğelerden biri olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin maddi durum ile öğrencinin bir işte çalışması arasında bir ilişki olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Ayrıca ailenin eğitim düzeyi genel olarak arttıkça öğrencinin maddi sıkıntıları ile çalışma eylemini daha fazla ilişkilendirmesi, ailenin bilinçliliği, eğitime yatırım yapma isteği ile açıklanabilir.*

Çocuk işçiliği ile ilgili yapılan araştırmaların hemen hemen tümünde yoksulluk ön plana çıkmaktadır (ÇSGB, 2017; Gün, 2017; Uyar ve Özener, 2003). Çalışan öğrencilerin çoğunluğu ailelerine maddi anlamda destek olmak için çalışmaktadırlar

(Okuşluk Çapur, 2006). Bu noktada bazı durumlarda çocukların çalışmasının daha etkili olabileceğini söylemek gerekir. Örneğin, kötü şartlarda bulunan bir çocuk çalışarak kendisinin ve ailesinin şartlarının iyileşmesine katkıda bulunabilir, hatta bazen okul ihtiyaçlarını karşılayarak okullaşmaya destek olabilir (Bourdillon, 2017). Çocuğun çalışmasının birçok nedeni olmakla birlikte yoksulluk temel neden olarak öne çıkmaktadır. Temel ihtiyaçları karşılanamayan, olumsuz yaşam koşullarıyla mücadele eden ailelerin çocukları, küçük yaşlarda çalışmaya yönlenebilir, iyi olasılıkta okulla çalışmayı birlikte yürütmesi çocuktan istenebilir. Zira, eğitimin maliyeti özellikle düşük gelirli ailelerde önemli bir sorundur. Bu nedenle özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitime erişim olanakları arttırılsa bile ailenin gelirine katkıda bulunma zorunluluğu olduğu düşünülen çocukların varlığından dolayı çocuk işçiliği beklenen oranda azalmayabilir (Osment, 2014). Çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması için ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanması, çalışma eyleminin günlük iki saatten fazla olmaması gerekmektedir (Bezerra vd., 2007). Çocukların çalışmaları nesiller arası yoksulluğun aktarımına da neden olmaktadır. Bu nedenle, çocuk işçiliğinin çekiciliğini azaltan, hane halkının gelirini arttıran politikaların daha etkili olabileceği söylenebilir (Gunnarsson vd., 2004). Öte yandan yoksulluk ve çocuk işçiliği iç içe olmakla birlikte yoksulluğun, tek başına çocuk emeğinin belirleyicisi olmadığını da ifade etmek gerekir, Zira, çocuk işçiliği oranları, benzer ekonomik kalkınma düzeylerine sahip ülkeler arasında da farklılık gösterebilmektedir (Yeakey ve Buck, 2006; Canagarajah ve Nielsen, 1999; Myrstad, 1999). Örneğin, Çin Chinamade’de çocukların okula devamını sağlayan alınan bir kararla, çocuk işçiliğinde önemli azalmalar görülmüştür. Benzer şekilde, Hindistan’ın Kerala eyaletinde, çocuk işçiliği neredeyse ortadan kaldırılmıştır (Yeakey ve Buck, 2006). Kerala eyaleti eğitim düzeyi bakımından diğer eyaletlerle benzer yapıda iken çok boyutlu kapsamlı bir seferberlik yardımıyla çocuk işçiliği düşük seviyelerdedir. Burada kapsamlı bir seferberlik tabiriyle yeni yöntemler yeni uygulamalar beklenebilir, ancak kullanılan yöntemlerin 100 yıl önce Kuzey Avrupa’da kullanılan yöntemlerle aynı olduğunu ifade etmek ilginç ama gerçektir (Myrstad, 1999). Bu örnekler, çocuk işçiliğinin ekonomik göstergelerin yanında siyasi ve kültürel boyutlarıyla da ele alınarak azaltılabileceğini göstermektedir.

*Meslek edinme, maddi destekten sonra sık sık dile getirilen bir diğer görüştür. Bu görüşler, okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim ortamında bulunmalarının olumlu etkileri, beklentiler ve mesleki eğitim bağlamındaki öneriler kapsamında dile getirilmiştir. Bu görüşleri dile getiren katılımcılardan bazıları öğrencilerin okul sonrası*

çalışmalarının meslek edinmelerine katkı sağladığına yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Özellikle akademik performansı çok yetersiz olan ve olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin, bu şekilde bir meslek sahibi olmalarını olumlu bir etki olarak dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar mesleki eğitimin yaygınlaştırılması ve ortaokul seviyesine indirilmesi yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Mesleki eğitim yaygınlaştırıldığında öğrencilerin burada da kazanç elde etmelerinin mümkün olacağını, okuldan kopmadan eğitimlerine devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Tüm veliler, çocuklarının bir meslek edinmesi yönünde kaygı taşıdıklarını, yaşanan ekonomik sıkıntılar ve çocuklarının akademik performanslarının yetersizliğini de göz önüne alarak meslek sahibi olmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin meslek edinme ile ilgili olarak geliştirilen “Bir meslek sahibi olmak için çalışıyorum.” maddesine orta düzeyde; “Okul yönetimi ve öğretmenlerim okul sonrası çalışmamı destekliyor.” maddesine düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular göz önüne alındığında okul paydaşlarının yoğun bir şekilde bu öğrencilerin meslek edinmelerinin gerektiği, çalışmalarının da bu duruma katkı sağladığı yönünde görüş belirttikleri söylenebilir. Meslek sahibi olma düşüncesi ile katılımcılar arasında nadiren dile getirilen öğrencilerin çalışmalarını destekleme görüşünün öğrenciler arasında da düşük düzeyde kabul gördüğü söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerine paralel şekilde Okuşluk Çapur (2006)’un araştırmasına katılan çalışan öğrencilerin yaklaşık yüzde doksanı eğitim aracılığıyla kazanılan mesleklerin daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Meslek edinmeye daha geniş bir bağlamla bakılırsa, feodal ortamda aile bireylerinin tamamı, işgücü kaynağı olarak görülür. Çalışmaya ilişkin kültürel kodlar, bir tercih meselesi değil, buldukları üretim ilişkileri ile ilgilidir (İnal, 2010). Anadolu da geçim kaynağının tarım ve hayvancılık olduğu dönemlerde, benzer toplumlarda olduğu gibi, çocuklar ailenin işlerine yardım ederek büyümekte, herhangi bir meslek edinme söz konusu olmamaktaydı. Ancak ticaretin gelişmesiyle çırak, kalfa, usta şeklindeki silsile oluşmuş ve çocukların küçük yaşlarda işyerlerinde çalışmaları yaygınlaşmıştır. Ayrıca 1950’li yıllarda başlayan iç göç hareketlerinin de bu noktada etkili olduğunu söylemek mümkündür (Duyar ve Özener, 2003). İşte bu nedenle her ülke veya her bölgedeki çocukların çalışmalarına yönelik faaliyetlere yönelik toptancı çözümlerin etkili olması güçtür. Örneğin, Asya ve Afrika’da yaygın olarak görülen küresel ölçekli şirketlerin fabrikalarında çalıştırılan çocukların faaliyetleri ile meslek edinmek amacıyla okul sonrası çalış(tırıl)an çocukların faaliyetlerinin farklı yaklaşımlar gerektirdiği söylenebilir. Bu araştırma özelindeki katılımcıların, çocukların meslek

edinmelerine yönelik beklentileri, çocuklarının okul eğitimi aracılığıyla bir meslek edineceklerine yönelik inançlarının zayıf olması ile ilişkilendirilebilir. Bir başka deyişle, yetişkinler tarafından çocuğun meslek edinmek amacıyla bir işe yönlendirilmesi, eğitimin düşük getirilerine karşı verilen rasyonel bir cevap olarak kabul edilebilir (Kuepie, 2018). Bourdillon (2017), çalışan çocuklarda iş ve okul arasında doğrusal bir geçiş algısının yerine iş deneyimi ve okulun bir kombinasyonu yoluyla çocuğun geleceğinin şekillenmesine odaklanılabileceğini vurgulamaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde çalışmak zorunda olan çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına geleneksel ve toplumsal becerileri icra edebilecekleri programlar oluşturulabilir. Bu programlara Kanada'da çocuklar ve gençler tarafından kazanılan geleneksel ve toplumsal becerilerin resmi olarak kabul edildiği bir program olan Yenilikçi Beceri Tanıma ve Liderlik Eğitim programı (YouLEAD) örnek verilebilir.

Boyden, Porter, Zharkevich ve Heissler (2016)'e göre çocukların çalışmaları, hane halkı gelirine katkıda bulunmalarını sağlarken, gelecekteki bir kariyer için de bir dayanak oluşturmaktadır. Bu anlamda, üretken yetişkinliğe giden bir yol olarak iş, eğitime çekici ve uygulanabilir bir alternatif olmaya devam etmektedir. Benzer şekilde Okuşluk Çapur (2006) da araştırmasında bazı öğrencilerin eğitim aracılığıyla bir meslek edineceğine inanmadığı için çalışmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Myrstad (1999) da okulda çocuk, işyerinde yetişkin olan bu bireylerin ebeveynleri tarafından kendileri için bir meslek edinmeleri yönündeki çabaların bu sorunun önemli bir faktörü gibi görüldüğünü vurgulamaktadır.

Genellikle, çocuklarını erken yaşta çalışmaya gönderenler sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan ailelerdir. Aileler, çocuklarının okula gitmek yerine bir beceri veya meslek edinmelerini tercih etmekte, çünkü okul sisteminin çocuklarının düzenli iş bulmasına yardımcı olacağına inanmamaktadırlar. Meslek edinme noktasında, çocukların geleneksel anlayışta kabaca kararlaştırılan bir yaştan itibaren çıraklıktan başlayarak ustalaşmaya doğru giden görevleri tamamlaması düşüncesinin egemen olduğu söylenebilir (Boyden vd., 2016). Mesleki eğitim aracılığıyla bireylerin hem eğitimlerine devam edip hem de meslek edinmeleri sağlanabildiği takdirde çocukların özellikle erken yaşlarda ve uzun süreli çalışmalarına olan talebin azalma eğilimi göstereceği ileri sürülebilir. Cangür vd., (2013) de eğitim kurumlarında meslek edinmeye yönelik programların arttırılmasını önermektedirler.

Eğitimde işlevselci yaklaşımların da eğitim kurumlarının işlevlerinin bireylere ahlaki değerleri kazandırmanın yanında mesleki becerileri de kazandırmak olduğu (Topses, 2016) yönündeki yaklaşımları göz önüne alındığında ebeveynler tarafından bu işlevin yerine getirilme noktasındaki endişelerin, çocuğu çalışmaya iten bir gerekçe olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Mesleki eğitimin, bir taraftan akademik anlamda ilerleyemeyen öğrencilere eğitim fırsatı sunarken, diğer taraftan ilerleme kaydedebilecek öğrencilerin akademik derslerden uzak kalmasına neden olmak gibi bir çelişkiyi barındırdığını (Apple ve Beane, 2007) ileri süren görüşlerin de mevcut olduğunu belirtmek gerekir.

Kardeş sayısı az olan öğrencilerin, okul yönetimi ve öğretmenlerin bir işte çalışmaya yönelik yönlendirmelerini daha fazla hissettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, kardeş sayısı fazla olan ailelerde diğer kardeşlerin de çalışmasıyla birlikte zaten bu eylemin normal olarak algılanması ile açıklanabilir. Duyar ve Özener (2003), ailelerin çok çocuklu olması ile çocuk emeği arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Gün (2017) de hane reisinin geliri ile hanede çalışan çocuk sayısı arasında bir ilişkinin olduğunu öne sürmektedir. Gelirin yetersiz olması durumunda aynı ailede birden fazla çocuğun çalıştığını belirtmektedir.

*Meslek edinme ile ilgili görüşlerden sonra etkili uygulamalar kapsamında sorulan sorulara yaygın şekilde farklı bir uygulama içinde olunmadığı, standart uygulamaların bu öğrenciler için de yapıldığı dile getirilmiştir. Velilerin tamamı okuldan memnun olmakla birlikte farklı bir uygulamanın olmadığını belirtmişlerdir.* Bu bulgulara göre okul sonrası çalışan öğrencilerle ilgili spesifik uygulamaların pek yapılmadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve spesifik durumlarının göz ardı edilerek gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği ile ilgili akıllarda soru işaretleri kalabilir. Bu noktada eğitim sistemlerinden ve okullardan beklenen okuldaki faaliyetlerde öğrencilerin gereksinimlerinin daha iyi karşılanmasına yönelik uygulamaların geliştirilmesi ve bu anlayışta yönetilmesidir (Glasser, 2016). Aksi takdirde heterojen öğrenci gruplarının yer aldığı okul ve sınıflarda etkili eğitim öğretim faaliyetlerinden bahsetmek güçtür. Okul yönetimlerinin bu heterojen gruplara yönelik onların gereksinimlerini karşılayabilecek uygulamaları gerçekleştirmeleri elbette kolay değildir. Ancak her okulun kendi güçlü yanları ve fırsatları değerlendirme noktasında çaba göstermesi daha etkili olabilir (Balcı, 2014).

*Standart uygulamalarla ilgili görüşlerin ardından okula yönelik ilgisizlik olumsuz etkiler kapsamında sık sık ifade edilmiştir. Katılımcılar, belirgin etki olarak bu*

*öğrencilerin okula yönelik pek bir ilgilerinin olmadığını, ödev yapmadıklarını, okulla ilgili bir hedeflerinin olmadıklarını, konsantre olamadıklarını, okulu vazgeçilebilir gördüklerini, okula yönelik herhangi bir hazırlıklarının olmadıklarını, okula zorunluluktan geldiklerini dolayısıyla okula yönelik bir kopma içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.* Öğrenci velileri zaten çocuklarının çalışmalarının önemli bir nedeni olarak yaşanan bu olumsuz durumlara işaret etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak geliştirilen “Okul sonrası çalıştığım için okulda derslerime yoğunlaşamıyorum.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler arasında orta düzeyde kabul görse de diğer okul paydaşları bu öğrencilerin okula yönelik ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu ve çoğu zaman bu nedenle çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gün (2017), tarafından yapılan araştırmada da çalışan çocukların okula yönelik ilgisizlikleri birçok eğitimci tarafından dile getirilmiştir. Gün, bu ilgisizliğin nedenlerinden biri olarak, okul ile öğrenci arasındaki bağları zayıflatan ve çocuğa büyümüş hissi veren para kazanma duygusunu belirtmektedir. Ayrıca, bir an önce yetişkinler gibi yaşama arzusu, para kazanmasının verdiği özgüven, hatta yoksulluk ortamında biraz nefes almak gibi düşünceler okulu anlamsızlaştırmaktadır. Uzun vadeli bir yatırım yerine, kısa vadede getirisi görülen çalışma faaliyeti daha cazip hale gelebilir (İnal, 2010). İnal’ın bu ifadesinden sonra öğrencilerin ilgili maddeye fazla olumlu bakmamaları daha kolay anlaşılabilir. Heady (2003) de benzer şekilde bu çocukların motivasyon eksikliği ve tükenmişlik yaşadıklarını, okula ilgisiz ve akademik kaygılardan uzak olduklarını ifade etmiştir. Goulart (2011) bir dizi ilgili sosyo-ekonomik değişkeni kontrol ettikten sonra, çocuğun okula ilgisi ve eğitim isteği gibi faktörlerin eğitim başarısını artırma ve ekonomik amaçlı çalışmayı azaltma üzerinde doğrudan ve büyük bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada, çalışma faaliyetinin çocuğun psikolojik ve bilişsel durumunu şekillendirmedeki dolaylı etkiye sahip olduğu, çocuğun okula ilgisini arttırmaya yönelik strateji, program ve mekanizmaların desteklemesi gerektiği ileri sürülmektedir. Goulart ve Bedi (2008) tarafından yapılan araştırmada ise hırslı, istekli ve daha yüksek motivasyona sahip öğrencilerde çalışma faaliyetinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveyn ve öğretmenlerin özelliklerinden ve performanslarından bağımsız olarak bazı çocuklarda isteksizlik ve motive olamamanın kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmesiyle açıklanmıştır. Bu nedenle de okula devam etmeyi teşvik etmek gibi standart yaklaşımların, daha yüksek eğitim amaçlarını teşvik etmeye çalışan programlarla desteklenmesi gerekebileceği ifade edilmiştir. Cangür vd., (2013) de araştırmalarında çocuk işçiliğinin farklı gerekçeleri olan bir olgu

olduğunu, bu gerekçelerin zincirleme şekilde birbirini etkilediğini, geleneksel kalıplar içinde sıkışarak büyüyen çocukların da eğitimden beklentilerinin ve eğitime yönelik ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedirler.

*Yorgunlukla ilgili görüşler olumsuz etkiler ve sorunlar kapsamında dile sıkça dile getirilen bir diğer husustur. Katılımcılar, bu öğrencilerin çalıştıkları için yaşlarının gerektirdiği dinlenme olanağını yakalayamadıklarını, dolayısıyla okulda fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olduklarını ifade etmişlerdir.* Bu görüşler ile ilgili olarak geliştirilen “Okul sonrası çalıştığım için okula dinlenmiş bir şekilde gidemiyorum.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin okul sonrası çalıştıklarında henüz bu durumu okula yansıtmayacak fiziksel ve zihinsel yeterlikte olmadıkları, okula dinlenmiş bir şekilde gelemedikleri görüşünün katılımcılar tarafından kabul gördüğü söylenebilir. Çalışan çocuklarla ilgili olarak günlük çalışma sürelerinin çok fazla olduğu, aşırı baskı ve yüklenmeye maruz kaldıkları, fiziksel açıdan olumsuz etkilendiklerini söylemek mümkündür (Duyar ve Özener, 2003). Gün (2017) de çalışan öğrencilerin okula yorgun geldiklerini birçok eğitimcinin dile getirdiğini belirtmektedir. Bezerra vd., (2007) öğrencilerin ağır ve uzun süren iş yükünden dolayı fiziksel olarak yorulduklarını, diğer öğrencilere göre derslerine daha az zaman ve enerji ayırabildiklerini tespit etmişlerdir. Orkin (2012) de yorucu çalışmaların okuldaki konsantrasyonu olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

*Yorgunluk ile ilgili görüşlerin ardından sosyal ve psikolojik destekle ilgili görüşlerde katılımcılar, okul sonrası çalışan öğrencilere okulun rehberlik servisi aracılığıyla psikolojik ve sosyal desteğin sunulduğunu ifade etmişlerdir.* Öneriler ve beklentiler kapsamında, bazı katılımcılar ailelerin eğitiminin önemini vurgulayarak bu doğrultuda öneri geliştirirken, bazıları ailelerle iletişime geçilmesi, eğitimin önemi ve gerekliliği üzerinde durulması gerektiği yönünde beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca psikolojik ve sosyal destek kapsamında değerlendirilebilecek iletişimle ilgili görüşlerde, bazı katılımcılar gerçekleştirdikleri etkili uygulamalar arasında okul sonrası çalışan öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleriyle daha yoğun iletişim kurduklarını ve etkili sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerle ilgili olarak geliştirilen “Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, benimle görüşmeler yapmaktadır.” maddesine düşük düzeyde; “Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, ailemle görüşmeler yapmaktadır.” maddesine de düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Sosyal ve psikolojik destek noktasında hem okul sonrası çalışan öğrenciler hem de aileleri ile rehberlik servislerinin

görüştükleri, daha yoğun iletişim kurulması yönünde beklentilerin olduğu ifade edilebilir. Ancak burada öğrencilerin ilgili anket maddelerine düşük düzeyde katılmaları da göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin kendileri veya aileleri ile görüşmelerin yapıldığı hususunda okul yöneticileri ve öğretmenlerle hem fikir olmadıkları söylenebilir. Bu bulguyla ilgili olarak Okuşluk Çapur (2006) araştırmasında, çalışan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretmenleriyle veya okul yöneticileriyle daha az iletişim kurabildiklerini tespit etmiştir. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik servislerinin kendileriyle ve aileleriyle nispeten daha fazla görüştüğünü belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, içinde buldukları ergenlik döneminde yaşanabilecek psikolojik durumlarla açıklanabilir. Yani bu öğrenciler içinde buldukları dönemin özelliklerinden dolayı rehberlik servisleriyle daha fazla görüşme yapabilirler. Bu görüşü destekler nitelikte Aysev, Ulukol ve Ceyhun (2000), çocuklarda depresif belirtileri inceleyen araştırmalarında çalışan çocuklar ile okul okuyan çocuklar arasında depresyon belirtileri noktasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

*Sosyal ve psikolojik destekle ilgili görüşlerden sonra olumsuz etkiler ve yaşanan sorunlar kapsamında devamsızlıkla ilgili görüşler ifade edilmiştir. Katılımcılar okul sonrası çalışan öğrencilerin okula geç gelme ve devamsızlık yapma eğilimlerinin diğer öğrencilere göre fazla olduğunu, bunun önemli bir sorun olduğunu ve olumsuz etkilerini yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşler ile ilgili olarak geliştirilen “Okula devam etmek istemiyorum.” maddesine orta düzeyde; “Diploma sahibi olmak için okula devam ediyorum.” maddesine orta düzeyde; “Okul sonrası çalışmam okuldaki devam durumumu olumsuz etkiliyor.” maddesine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin okula devam etme yönünde eğilimlerinin ağır bastığı, kısmen diploma sahibi olmak için de olsa okula devam etmek istedikleri söylenebilir. Okul sonrası çalışmanın devamsızlık durumunu etkilemediğine yönelik görüşlerin kaynağı ise ikili eğitim olabilir. Öğrenciler çoğu zaman sabah okula gelmekte, okul sonrası ise iş yerinde çalışmaktadırlar. Ancak yapılan araştırmalarda çalışan çocukların okula çoğu zaman devam etmedikleri, okulla çalışma hayatını birlikte götürmeye çalışsalar da genelde düşük düzeyde performans gösterdiklerinden okulu yarıda bıraktıkları görülmektedir (ÇSGB, 2017). Orkin (2012) küçük yaşlarda hem okula devam eden hem de çalışan çocukların okulla çalışma faaliyetini dengelemesinin güç olabileceğini ifade etmektedir. İlgili bazı araştırmalarda da çalışan çocuklarda okula düzensiz devam etme ve bir sonraki aşamada özellikle uzun süreli çalışmalarda okuldan ayrılma eğiliminin olduğu tespit edilmiştir (Boyden vd., 2016, Gunnarsson vd.,*



2004). Bu konuda farklı araştırma bulguları da mevcuttur. Örneğin Heady (2003) tarafından yapılan araştırmada okul sonrası çalışma faaliyeti ile okula devam arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

*Olumlu etkiler kapsamında olgunlaşma ile ilgili olumlu görüşler, devamsızlıktan sonra sıkça ifade edilmiştir. Katılımcılar daha çok okul sonrası çalışan öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olduklarını ve daha çabuk olgunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcıların bazıları okul sonrası çalışan öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren çalışma faaliyetinin içinde yer alarak hayata erken atılmanın verdiği sıkıntıları yaşamalarını sorun olarak görmüşlerdir. Bu görüşler ile ilgili olarak geliştirilen “Çalışma hayatıyla birlikte kendimi daha sorumlu ve olgun hissediyorum.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin çalışma hayatı ile birlikte sorumluluklarının arttığı ve daha çabuk olgunlaştıkları görüşünün okul paydaşları tarafından yaygın olarak dile getirildiği görülmektedir. Çalışma yaşamındaki zorluklar ve ağır şartların böyle bir olgunlaşmayı beraberinde getirdiği ileri sürülebilir. Gün (2017) de çocukların yaşadıkları ve gördüklerinin onların gelecekle ilgili algılarını şekillendirebileceğini, gerçekçi ve içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullardan beslenen algıların oluşabileceğini ifade etmektedir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de vurgulandığı gibi çocukların aile işletmesinde belirli ve küçük işler yapmaları, tatillerde kendi cep harçlığını sağlayacak işlerde yer almaları, belirli dönemlerde gelişimlerine katkıda bulunabilir; çocuklara çeşitli beceriler ve deneyim kazandırabilir, üretken birer birey olma yolunda onlara destek sunabilir. Çocuk, bu tür faaliyetlerde değerli beceriler öğrenebilir, faydalı deneyimler edinebilir, özerkliği gelişebilir, özgüveni artabilir (ILO, 2019; Edmonds ve Pavcnik, 2005). Bu noktada tarım toplumunun bir özelliği olarak, geleneksel yapıdan kaynaklanan ailenin sahip olduğu sosyo-kültürel yapı, çocuğun çalışıp sorumluluk sahibi olmasını, olgunlaşmasını, kendi ayakları üzerinde durmasını destekleyebilmektedir (ÇSGB, 2017). Çok kötü şartlarda bulunan bir çocuk çalışarak, kişisel becerilerini geliştirerek kendisine ve topluma yararı olabilir, sorumluluk duygusu gelişebilir (Bourdillon, 2017). Morrow (2015), çocukların çalışmasının sadece araçsal değerden çok daha fazlası olduğunu, aynı zamanda ahlaki değere sahip olduğunu ve çocukların sosyal olarak hane halkına, ailelerine ve topluluklarına entegre olmalarının önemli bir yolu olduğunu belirtmektedir (Boyden vd., 2016). Ayrıca, çocuk başarılı olduğu işte kendisiyle gurur duyabilir, benlik saygısı artabilir, ev veya okulda yaşanabilecek gergin durumlardan uzaklaşarak dinlenme olanağı yakalayabilir.*

Çocukların çalıştığı ortamlarda insanlarla diyaloga girmeleri sosyal iletişim becerilerini geliştirebilir, ailesiyle ve yakın çevresiyle daha güçlü iletişim kurabilir. Ancak batı toplumlarında sosyal ilişkilerden ziyade bireysel haklar ön plana çıktığından bu durum göz ardı edilebilir. Hatta çocukların evlerine işbirliği içerisinde katkıda buldukları kültürlerde kendiliğinden yardım etme davranışını teşvik ettiği, bu görüşe paralel şekilde uzun ve yoğun eğitimin olduğu yerlerde çocukların daha az olgun davranışlar sergilediği, yardım etme eğilimlerinin daha az olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur. Ayrıca, bazı antropolojik çalışmalar, çalışmanın, içinde büyüdüğüleri kültürün öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Bourdillon, 2017).

*İstenmeyen davranışlar, olumsuz etkiler ve yaşanan sorunlar kapsamında yaygın şekilde dile getirilen bir diğer görüştür. Bazı katılımcılar, okul sonrası çalışan öğrencilerin çatışma eğilimlerinin fazla olduğunu, uyum sorunu yaşadıklarını, argo ve küfür kullandıklarını ve genel olarak istenmeyen davranışları daha fazla sergilediklerini dile getirmişlerdir.* Bu görüşlerden yola çıkarak geliştirilen “Okul sonrası çalışmam okul yaşantımı olumsuz etkiliyor.” maddesine öğrencilerin düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durumda öğrenciler arasında fazla kabul görmese de okul sonrası çalışan öğrencilerde istenmeyen davranışların görülebildiği, çatışma eğilimlerinin fazla olduğu söylenebilir. Anketin diğer bazı maddelerine paralel şekilde bu maddede de öğrencilerin çalışma yaşamı ile okulu birbiriyle fazla ilişkilendirmediği söylenebilir.

*İstenmeyen davranışlardan sonra katılımcılar, çalışmanın olumlu etkilerinden biri olarak, çocukların bir işyerinde çalışarak dış çevrenin olumsuz etkilerinden de korunduğunu ifade etmişlerdir.* Öğrencilerin bu ifadelerle ilgili olarak geliştirilen “Çevrenin olumsuz etkilerinden korunmak için okul sonrası çalışıyorum.” maddesine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bireyin koruma amaçlı okul sonrası çalışması bazı katılımcılar tarafından dile getirilmekle beraber, bu görüşün öğrenciler arasında orta düzeyde kabul gördüğü söylenebilir. Böyle bir bulgunun ortaya çıkmasında yönetici, öğretmen ve velilerin, çocukların çevrelerindeki olumsuz öğeleri ve riskleri görüp, onları koruma refleksi etkili olmuş olabilir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticileri, öğretmen ve ebeveynlerin özgecil tutumlarının görüşlerine yansıdığı söylenebilir. Çocukların kendi başlarına karar verme durumları olmadığından, Cangür vd., (2013)’nin belirttiği gibi çocukların çalışma hayatına katılmasında aileler belirleyici rol oynamaktadır. Yani aileler farklı gerekçelerle çocuğu çalışma hayatına yönlendirebilmektedirler. Boyden vd., (2016) çocukların çalışmasında ailedeki iç dinamiklerin belirleyici olabileceğini ifade etmektedirler. Öte yandan işlevselci

yaklaşımında ifade edilen, eğitimin okul adı verilen sosyal yapı içerisinde uzun süre gözetim ve denetim altında tutarak olumsuz davranışlardan uzaklaştırması, bir nevi koruması işlevinin (Topses, 2016) tam olarak yerine getirilemediği düşüncesinin ebeveynlerde oluşmasının onları farklı koruma kanallarına yönlendirdiği söylenebilir.

*Katılımcılardan bazıları, okul sonrası çalışan öğrencilerin çalışma gereksinimlerinin farklı ve kapsamlı olmasını göz önüne alarak, bu faaliyetin programlı ve kontrollü olmasının gerekliliği yönündeki beklentilerini ifade etmişlerdir.* Bu katılımcıların, öğrencilerin okul sonrası çalışmalarına katı bir şekilde karşı olmadıkları, bu faaliyetin daha programlı olmasının gerekliliği yönünde görüş belirttikleri söylenebilir. Çocukların çalışmasının zararlı, çocukluk kaybı ve kökten yanlış olduğunu öne sürmek doğru ve gerçekçi bir bakış açısı olmayabilir. Çok kötü şartlarda bulunan bir çocuk çalışarak kendisinin ve ailesinin şartlarının iyileşmesine katkıda bulunabilir, kişisel becerilerini geliştirerek kendisine ve topluma yararı olabilir, sorumluluk duygusu gelişebilir, hatta bazen okul ihtiyaçlarını karşılayarak okullaşmaya destek olabilir (Bourdillon, 2017).

Orkin (2012), araştırmasında bölgeden bölgeye değişmekle birlikte okul takvimi ile çalışma faaliyetinin daha senkronize bir şekilde yürütülebileceğini, günlük okul zamanlarının daha esnek olabileceğini, bu durumda çocukların da okula katılımlarının ve performanslarının arttırılabileceğini belirtmektedir. Bu noktada Nelson ve Quiton (2018); Omokhodion ve Odusote (2006); Ravallion ve Wodon (2000) gibi bazı araştırmacılar özellikle uzun süreli çalışmaların eğitsel performansı negatif yönde etkilediğine yönelik bulguların fazla olduğunu, kısa süreli 1-2 saatlik çalışmaların etkilerinin tespit edilmediğini dile getirilmektedirler. Çocukların daha nitelikli bireyler olmaları yönünde oyun, sevdikleriyle zaman geçirme, kitap okuma, yararlı programlar izleme vb. etkinliklerin olumlu etkilerinin olabileceği, uzun süreli çalışmalarda bu etkinliklerden mahrum kalacakları ileri sürülebilir. Pörtner (2016), çocukların zamanlarının, mevcut zamanını değerlendirme veya daha nitelikli bir gelecek inşa etme adına farklı etkinliklerde harcanabileceğini, etkinliklerin birikiminin çocuğun beşerî sermayesinde büyük etkileri olabileceğini, nitelikli bireylerin yetişmesinin de toplumun gelişimi üzerinde olumlu etkileri olacağını belirtmektedir. Yani çocuğa ait zamanın tahsisinin hem çocuğun hem de toplumun geleceğini etkileyebileceği söylenebilir.

*Okul sonrası çalışan öğrencilerin zihinsel olarak okuldan kopmaları, işyerini ve işyerindekileri rol model almaları da bir sorun olarak dile getirilmiştir.* Bu görüşlerle ilgili olarak geliştirilen “Benim için iş hayatı okuldan daha önemlidir.” maddesine

öğrencilerin düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Okuşluk Çapur (2006), öğrencilerin çoğunun eğitimin iyi bir meslek sahibi olmada gerekli olduğunu düşündüğü fakat içinde buldukları durumun da farkında olduklarını ifade etmektedir. Bu durumda öğrenciler arasında fazla kabul görmemekle birlikte, diğer paydaşlar tarafından dile getirilen işyerinin daha ön planda olması, işyerindekilerin rol-model olarak alınması gibi bir durumun mevcut olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin, okul imgesini zihin dünyalarında çıkarmaları, aslında zihnen okuldan ayrılmalarına neden olabilir. Bu durumda, öğrenciler okula devam etseler de eğitsel faaliyetler için çaba göstermezler (Glasser, 2016).

*Katılımcılardan bazıları, okul sonrasında çalışan öğrencilerle ilgili olarak, her çocuk gibi okul sonrası çalışan öğrencilerin de yetenek ve becerilerinin, gelişimlerinin desteklenmesi ve nitelikli bireyler olmaları yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir.* Bu bulgulara göre öğrencilerin tam gün okula gelmeleri sağlanarak hem daha nitelikli eğitim almaları hem de çalışmalarının kısmen de olsa önüne geçilebileceği dile getirildiği söylenebilir. Gunnarsson vd., (2004), çocuk işçiliği ile mücadele noktasında kanıtlanmış bir reçete sunmanın güç olduğunu, bununla birlikte eğitime erişim olanaklarının geliştirilmesinin olumlu katkılarının olabileceğini, kaliteli bir eğitim sistemi ile daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve yoksulluğun azaltılmasının mümkün olacağını ifade etmektedirler. Kaliteli eğitim, çocukları işten uzak tutmada etkili olabilir, dolayısıyla kalabalık sınıfların önüne geçilmesi, öğretmen sayısı ve niteliğinin artırılması, okul masraflarının düşürülmesi gibi önlemler etkili sonuçlar sağlayabilir (Bhat, 2010). Her ülkenin eğitim politikasının çocuk işçiliği ile mücadelede belirleyici olduğu göz önüne alınırsa özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara zorunlu ve kaliteli eğitim sağlanması işgücü piyasasına akışını azaltabilir (Osment, 2014).

*Kişisel bakım yetersizliği, olumsuz bir etki olarak dile getirilmiş, okul sonrası çalışan öğrencilerin kişisel temizliklerinin çok yetersiz olduğu ifade edilmiştir.* Bu görüşlerle ilgili olarak geliştirilen “Okul sonrası çalıştığım için okula gelirken gerekli fiziksel bakımı yapamıyorum.” maddesine düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler arasında fazla kabul gören bir madde olmamakla beraber nadiren de olsa bazı katılımcıların okul sonrası çalışan öğrencilerin kişisel bakımlarının yetersizliğini dile getirdikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin fiziksel bakımın yetersizliği noktasında belirttikleri görüşlerin, öğrenciler tarafından kanıksanmış, normal bir durum olarak görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin

okuldan sonra yoğun bir şekilde çalışmalarını kişisel temizlikleri ve bakımlarını ihmal etmelerine neden olabileceği ifade edilebilir.

*Tam gün eğitim ile ilgili görüşler, beklentiler ve öneriler kapsamında ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, araştırmanın gerçekleştirildiği ulaşılabilir evrende fiziksel şartlardan dolayı bazı okullarda henüz devam etmekte olan ikili eğitimin sonlandırılarak tam gün eğitime geçişle birlikte okul sonrası çalışan öğrenci sayısında da azalma olabileceği yönünde beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.* Tam gün eğitim ve zorunlu eğitim gibi çocukları belli bir yaşa kadar eğitim sistemi içinde tutmak amaçlı uygulamaların, çocukların çalışma faaliyetlerinde düşüşe neden olabilir. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar göz önüne alındığında bu durum kabul edilebilir. Ancak gelişmekte olan ülkeler için aynı etkiyi yapmasını beklemek fazla iyimserlik olabilir. Zira, bu tür uygulamaların farklı uygulamalarla desteklenmemesi halinde, tek başına çocukların çalışmasını engellemesi güçtür (Duyar ve Özener, 2003). Diğer bir ifadeyle, ikili eğitimden tam gün eğitime geçişle çalışan çocukların sayılarında fark edilir bir azalma beklenebilir, ancak bu olgunun karmaşık doğası ile göz önüne alındığında biraz iddialı olabilir. Tam gün okula gelen bir çocuğun okul ile iş arasında bir tercih yapmaya zorlanması durumu daha da olumsuz sonuçlara neden olabilir. Çocuk işçiliğine yönelik politika yaklaşımı, başlangıçtaki hedef olarak, çocuk işçiliğini derhal ortadan kaldırmak yerine çalışma ve okula devam arasındaki kombinasyonu mümkün kılmak daha doğru bir yaklaşım olabilir (Canagarajah ve Nielsen, 1999). Bu noktada Türkiye’de az da olsa uygulanmakta olan ikili eğitim uygulamasının bu çocukların okula devam etmelerinde bir esneklik sağlaması bakımından yararlı olabileceği söylenebilir.

*Katılımcılardan çok azı okul sonrası çalışan öğrencilerin devamsızlık durumlarına tolerans gösterdiklerini, bu şekilde onlara destek verdiklerini ifade etmişlerdir.* Bu görüşlerle ilgili olarak geliştirilen “Çalıştığım için, okul yönetimi ve öğretmenlerim bana hoşgörü gösteriyor.” maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışmasından dolayı bazı durumlarda tolerans gösterildiği söylenebilir. Okuşluk Çapur (2006) öğrencilerin ödev, derse katılamama ve devamsızlık gibi durumlarda öğretmenlerinden ve okul yönetiminden hoşgörü beklemedikleri bulgusunu elde etmiştir. Orkin (2012), farklı gerekçelerle çalışmak zorunda olan öğrenciler için örgün eğitim sistemlerinin belirli çalışma türleri için esnek olabileceğini, böylelikle bu öğrencilerin okulun faaliyetlerine daha düzenli katılabileceklerini ileri sürmektedir.

*Son olarak, çok az da olsa okul sonrası çalışan öğrencilerin etkinliklere katılımlarının yetenekleri ve becerileri ölçüsünde desteklendiği dile getirilmiştir. Öğrencilerin bu görüşten yola çıkarak geliştirilen “Sanat, spor faaliyetlerine katılma fırsatı buluyorum.” maddesine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre, okul sonrası çalışan öğrencilerin etkinliklere katılım noktasında destek gördükleri söylenebilir. Okuşluk Çapur (2006) da yaptığı araştırmada çalışan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım noktasında çok istekli oldukları bulgusunu elde etmiştir.*

Sonuç olarak, dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde;

- Dil sorununun en önemli sorun olduğu, dil farklılıklarından dolayı iletişim problemlerinin yaşandığı, bu problemlerin de okuldaki herkesin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği belirlenmiştir.
- Sanat, spor, kutlama ve anma günleri gibi sosyal faaliyetlere katılım noktasında herhangi bir ayırımın yapılmadığı, yetenek ve becerileri ölçüsünde geçici koruma statüsündeki öğrencilere de yer verildiği, kutlama ve anma programlarında onlara da söz hakkı verildiği belirlenmiştir.
- Takviye kursu kapsamında PIKTES kurslarının mevcut olduğu, bazı katılımcıların bu kursları çok yararlı gördükleri, bazılarının da yararlı görmekle birlikte kursların daha etkili hale getirilmesinin gerekliliği noktasında görüş belirttikleri belirlenmiştir.
- Okulda iletişim problemleri, şiddet eğilimi ve öğrencilerin yanlış yönlendirilmelerinden kaynaklı çatışmaların yaşandığı belirlenmiştir.
- Akademik anlamda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının etkili sonuçlar verdiği, bu çocukların nitelikli eğitim alması yönünde beklentilerin olduğu belirlenmiştir.
- Aile desteğinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.
- Psikolojik desteğin, başta rehberlik servisleri olmak üzere, UNICEF ve bazen dernekler aracılığıyla yapıldığını ancak savaştan uzaklaşarak gelen bu çocuklara yeterli psikolojik desteğin verilmediği belirlenmiştir.
- Maddi destek noktasında çanta, kalem, defter gibi kırtasiye yardımlarının yapıldığı belirlenmiştir.
- Belirsizlik durumunun önemli bir sorun olduğu, belirsizlik ortamının öğrencilerin eğitsel performanslarını etkileyen bir faktör olduğu belirlenmiştir.

- Karma sınıfların oluşturulmasının etkili olduğu, bu uygulamanın kültürel ve dil etkileşimini sağladığı, kaynaşmayı arttırdığı belirlenmiştir.
- Kültürel etkiler bağlamında daha çok olumlu anlamda öğrenciler arasında kültürel etkileşimin olduğu, ancak bazen de kültür farklılıklarının okulun işleyişini olumsuz etkilediği, kültür uyuşmazlığının yaşandığı belirlenmiştir.
- Kaynaşmanın artırılması ile ilgili beklentilerin olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin bir arada aynı eğitim ortamında bulunmalarının yardımlaşma, dayanışma, misafirperverlik, farklılıklara saygı gibi toplumsal norm ve değerlerin oluşumuna ve gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öte yandan geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir kopukluk olduğu, fazla iletişime girmedikleri, gruplaşmalar da yaşandığı ortaya çıkmıştır. Dil farklılığından dolayı bu öğrencilerin bazen dışlandıkları ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin hazırbulunmuşlukları ile ilgili sorunların mevcut olduğu, temel eğitim noktasında takviye eğitimlerin yapılması yönünde beklentilerin olduğu görülmüştür.
- Hem akademik faaliyetlerde hem de yönetsel faaliyetlerde okulun işleyişin yavaşladığı belirlenmiştir.

Dezavantajlı bir grup olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinde ise;

- Akademik başarılarının çok düşük düzeyde olduğu bunun da okulun işleyişini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.
- Ailelere yapılacak maddi yardımlarla ailenin ekonomik refahının artacağı ve çocuklarının çalışma faaliyetlerinde de azalmanın olabileceği yönündeki beklentiler belirlenmiştir.
- Ailelerinin ekonomik anlamda düzenli ve yeterli bir gelirin olmasının bu sorunu çözmeye etkili olabileceği, ailelere bu anlamda bazı yardımların yapılabileceği yönünde öneriler belirlenmiştir.
- Öğrencilerin okul sonrası çalışmalarının meslek edinmelerine katkı sağladığı, özellikle akademik performansı çok yetersiz ve olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin bu şekilde bir meslek sahibi olabilecekleri, mesleki eğitimin yaygınlaştırılabileceği ve ortaokul seviyesine indirilebileceği şeklindeki görüş ve öneriler belirlenmiştir.
- Diğer öğrenciler için geçerli uygulamaların bu öğrenciler için de yapıldığı belirlenmiştir.

- Öğrencilerin okula yönelik ilgilerinin düşük olduğu, ödev yapmadıkları, okulla ilgili bir hedeflerinin olmadığı, konsantre olamadıkları, okulu vazgeçilebilir gördükleri, okula yönelik herhangi bir hazırlıklarının olmadığı, okula zorunluluktan geldiklerini, dolayısıyla okula yönelik bir kopma içerisinde oldukları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin dinlenme olanağı yakalayamadıkları, dolayısıyla okulda fiziksel ve zihinsel olarak yorgun oldukları ortaya çıkmıştır.
- Bu çocuklara okulun rehberlik servisi aracılığıyla psikolojik ve sosyal desteğin sunulduğu belirlenmiştir.
- Aile eğitimi ve ailelerle iletişimin güçlendirilmesi yönünde öneriler belirlenmiştir.
- Okula geç gelme ve devamsızlık yapma eğilimlerinin diğer öğrencilere göre fazla olduğu ortaya çıkmıştır.
- Bu öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi oldukları ve daha çabuk olgunlaştıkları belirlenmiştir.
- Bu öğrencilerin çatışma eğilimlerinin fazla olduğu, uyum sorunu yaşadıkları, argo ve küfür kullandıkları, istenmeyen davranışları daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir.
- Öğrencilerin çalışmasının olumlu bir etkisi olarak, çocukların bir işyerinde çalışmasının onları dış çevrenin olumsuz etkilerinden koruduğuna inanıldığı belirlenmiştir.
- Öğrencilerin çalışma gerekçelerinin farklı ve kapsamlı olmasından dolayı bu faaliyetin programlı ve kontrollü olmasının gerekliliği yönündeki beklentiler belirlenmiştir.
- Bu öğrencilerin zihinsel olarak okuldan kopmaları, işyerini ve işyerindekileri rol model almaları da bir sorun olarak görülmüştür.
- Yetenek ve becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmesi ve nitelikli bireyler olmaları yönünde beklentiler belirlenmiştir.
- Kişisel bakım noktasında yetersizliğin olduğu belirlenmiştir.
- İkili eğitimin sonlandırılarak tam gün eğitime geçişle birlikte okul sonrası çalışan öğrenci sayısında da azalma olabileceği yönünde beklentiler belirlenmiştir.
- Bu öğrencilerin devamsızlık sorunlarına bazen tolerans gösterildiği belirlenmiştir.
- Bu öğrencilerin etkinliklere katılımlarının, yetenekleri ve becerileri ölçüsünde desteklendiği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından bağımsız olarak, geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetleriyle ilgili faaliyetlerde bazı



kurum ve kuruluşların aktif bir şekilde rol üstlendikleri ilgili taramalarda göze çarpmaktadır. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik Ulusal Şartlı Eğitim Yardımı Programı (Ş.E.Y.) programının kapsamının Suriyeli ve diğer mülteci çocukları da kapsayacak şekilde genişletilmesi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kızılay ve UNICEF'in ortak çalışmasıyla gerçekleştirilmektedir. UNICEF ve Kızılay gibi kuruluşlardan maddi destekler geldiği katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Öte yandan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından da Milli Eğitim Bakanlığının uygulayıcı ortak olarak yer aldığı eğitim faaliyetlerinin yapıldığı belirlenmiştir. Çalışan çocukların eğitim öğretim hizmetleriyle ilgili olarak ise Milli Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, ILO ve UNICEF'in faaliyetleri öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile çalışan öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerini en aza indirmek, bu gruptaki bireylerin eğitime erişimlerini sağlamak, eğitim öğretim faaliyetlerinden de olabildiğince yararlanmalarını sağlamak adına kurum ve kuruluşların faaliyetlerinin çok değerli olduğu ve göz ardı edilmemesinin gerektiği ifade edilebilir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın bulguları kapsamında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### **5.2.1. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik öneriler**

Bu bölümde önce uygulayıcılara sonra da araştırmacılara yönelik olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları ile ilgili geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **Uygulayıcılara yönelik öneriler**

- İletişim, akademik destek, sosyal destek, eşit katılım ve karma sınıflarla ilgili bulgular göz önüne alındığında, öğretmenlere geçici koruma statüsündeki öğrencilerle nasıl iletişim kurulacağı, dikkat edilmesi gereken hususlar, farklı öğretim yöntemleri, çok kültürlü eğitim gibi konularda hizmet içi eğitimlerin verilmesi, farkındalık ve bilinçlilik noktasında yararlı olabilir.
- Akademik destekle ilgili olarak okuldaki başarılı üst sınıf öğrencilerinin yeterli performansı gösteremeyen alt sınıf öğrencilerine akademik destek sunabilecekleri gönüllü ekipler oluşturulabilir. Böylelikle bu öğrencilerin akademik performanslarında iyileşme sağlanabileceği gibi, iletişim, etkileşim ve kaynaşma artırılabilir, dışlanma azaltılabilir.
- Çatışma, gruplaşma ve dışlanma sorunlarına yönelik, okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklı kültürlerin kesişimlerini ve farklılıkları kavramaları, çatışmaya neden olabilecek tutum ve davranışlarda bulunmamaları, kültürlerarası köprüler inşa edebilecek etkinlikler gerçekleştirerek olumlu bir okul iklimi oluşumuna katkıda bulunmaları önerilebilir.
- Nitelikli eğitim ile ilgili olarak, kalıcı eğitim politikalarının oluşturulması sağlanabilir. Böylelikle geçici koruma statüsü verilen her çocuğun eğitimi planlı ve programlı bir şekilde yürütülebilir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik hem Türkiye'nin hem de misafir toplumun sosyo-kültürel özelliklerini göz önüne alan etkili ve kalıcı politikaların, stratejilerin geliştirilmesi önerilebilir.
- Aile desteği ile ilgili olarak, velilere yönelik okul aile işbirliğini artırma ve bilgilendirme bağlamında dil becerileri ve eğitimin önemi gibi konularda bilgilendirmek amacıyla broşür, dergi gibi materyaller hazırlanabilir. Geçici koruma statüsündeki ailelere de dil eğitimi verilebilir.
- Psikolojik destekle ilgili olarak, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerini minimuma indirmek amacıyla rehberlik servislerinin daha aktif olmaları sağlanabilir.
- Maddi destek kapsamında, Türkiye'de her öğrenciye ücretsiz olarak verilen kitaplarda bir düzenleme yapılarak akıllı defter şekline dönüştürülmesi ve öğrencilerin defter ihtiyacının ortadan kaldırılarak okul masraflarının azaltılabileceği önerilebilir. Ayrıca ekonomik yetersizliği olan ailelerin çocuklarına okul yemeği, okul kıyafeti, defter vb. eğitsel araç gereç desteği artırılabilir.

- Kùltùrlerarası etkileşim ve farklılıklar, gruplaşma, kaynaşma, çatışma ve dışlanma ile ilgili bulgular kapsamında öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklerde bir araya gelmeleri desteklenebilir. Öğrencilerin eşleştirilerek akran etkileşiminin artırılması önerilebilir. Bu, dışlanma ve kùltür farklılıklarının ön plana çıkarılmasından ziyade kaynaşma ve kùltürel benzerliklerin ön plana çıkarılmasını sağlayabilir. Öğrencilere küçük yaşlarda kùltürlerarası farklılıklarla ilgili eğitimler verilerek, hem ev sahibi hem de misafir toplumun kùltürel özellikleri öğrencilere tanıtılabilir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik olarak üniversitelerle işbirliği yapılarak çok kùltürlülük ve kùltürel farklılıklar bağlamında tezsiz yüksek lisans programları, sertifika programları, uzaktan eğitimler ve eğitsel sorunlarını gidermek ve konu ile ilgili işbirliği sağlamak adına projeler geliştirilebilir.
- Hazırbulunuşlukla ilgili bulgular kapsamında, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim sistemi içerisine dâhil edilmeden önce olabilecek en erken yaşta dil eğitimine tabii tutulmaları önerilebilir.
- Temel eğitim ile ilgili bulgulardan yola çıkarak, geçici koruma statüsündeki öğrencilere de tıpkı kaynaştırma öğrencileri gibi bireyselleştirilmiş eğitim planlarının yapılması önerilebilir.
- Dışlanma bulgusuyla ilgili olarak bir arada yaşamayı destekleyen etkinliklerin yaygınlaştırılması, müfredatın bu durumu destekleyecek şekilde güncellenmesi önerilebilir. Ev sahibi ve misafir toplumun farklılıklarından ziyade benzerliklerine odaklanılarak öğrenme aktiviteleri gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı ten rengine, farklı kùltürlere, farklı hayatlara ilişkin her türlü görsellerin okulda öğrencilerin görmeleri sağlanarak, farklı özelliklere ve hayatlara yönelik farkındalıkları geliştirilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırmada yaygın şekilde dile getirilen iletişim ve dil farklılığı kaynaklı problemlere yönelik olarak, ilgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim kritik bir dönem olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu ve bilgilerden hareketle geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitsel yaşamlarını okul öncesi dönemde inceleyen araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırma ortaokul öğrencileri ve ilgili paydaşların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm eğitim kademelerine yönelik araştırmalar yapılarak kapsamlı değerlendirmeler yapılabilir. Farklı kademelerde yaşanan sorunlar detaylı bir şekilde araştırılabilir.
- Bu araştırmanın verileri toplandıktan sonra, okullarda dil yetersizliği bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik uyum sınıfları uygulaması başlatılmıştır. Yeni bir çalışma alanı olarak bu sınıflarla ilgili araştırmalar yapılabilir.

### **5.2.2. Okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik öneriler**

Bu bölümde önce uygulayıcılara sonra da araştırmacılara yönelik olarak okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları ile ilgili geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### **Uygulayıcılara yönelik öneriler**

- Akademik anlamda destek sağlamak üzere bireysel veya grup halinde gönüllü ekipler kurulabilir. Bu ekipler okulda bu çocuklara okul sonrası yardım edebilir. Mevcut uzaktan eğitim olanakları geliştirilebilir. Eğitim, Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla her sınıf seviyesinde her derse ait tüm içerikler bu kanal aracılığıyla daha da yaygınlaştırılabilir. Okul sonrası öğrencilere bu anlamda akademik destek sunulabilir.
- Maddi destekle ilgili olarak ekonomik yetersizliği olan ailelerin çocuklarına okul yemeği, okul kıyafeti, defter vb. eğitsel araç gereç desteği artırılabilir. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler için önerilen akıllı defterlerin bu öğrencilere de maddi anlamda katkı sunacağı söylenebilir.
- Meslek edinme ve mesleki eğitim ile ilgili bulgulara yönelik zorunlu eğitim süresi içinde bir çocuğun ilgi ve yetenekleri ölçüsünde güvenli, sağlıklı, tüm gelişim alanlarını destekleyecek ve maddi anlamda emeğinin karşılığını alabileceği bir ortamda çalışabilmelerine yönelik politikalar geliştirilebilir. Bireylerin eğitime olan güvenlerini artırma noktasında eğitimin özellikle ekonomik işlevlerine daha fazla odaklanılarak yarar sağlanabilir.
- Standart uygulamalarla ilgili bulgulara yönelik, dezavantajlı gruplar arasında yer alan okul sonrası çalışan öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılayabilecek, çalışmanın

getirebileceği olumsuz etkileri minimuma indireyecek spesifik uygulamaların yapılması önerilebilir. Örneğin, rehberlik servisleri aracılığıyla okul sonrası çalışan öğrencilere ilişkin yaptığı iş, çalıştığı yer, çalışma saatleri vb. bilgilerinin yer aldığı bir form düzenlenebilir. Daha sonra düzenli periyotlar halinde bu öğrencilerle görüşmeler yapılabilir.

- Yorgunlukla ilgili olarak, çocukların çalışmalarının engellen(e)mediği durumlarda kısa süreli ve nispeten hafif işlerde çalışması sağlanabilir. Aileler ve işverenlerle iletişime geçilip çalışmanın fiziksel etkilerini minimuma indirgeyen düzenlemeler yapılabilir.
- Psikolojik ve sosyal destekle ilgili bulgulara yönelik okul sonrası çalışan öğrencilerin gelişimleri noktasında öğretmenler ve okul yöneticilerin öğrencilerle, aileleriyle ve çalıştıkları işyerleri ile daha güçlü bir iletişim kurmaları, çalışmanın etkilerini minimuma indireyecek çözüm yollarını üretmeleri önerilebilir.
- Devamsızlıkla ilgili bulgulara yönelik, öğrenci ve aile ile daha güçlü iletişim kurulması ve işbirliği yapılması önerilebilir. Ayrıca özellikle rehberlik servisleri aracılığıyla verilecek desteklerle devamsızlık eğilimi azaltılabilir.
- Ailelerin ve özellikle de annelerin eğitimine yönelik okul kapsamında veya Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla çalışmalar yapılabilir. Örneğin, broşürler basılabilir, kurslar düzenlenebilir.
- İletişim kapsamında okul sonrası çalışan öğrenciler, aileleri ve çalıştıkları yerlerle daha güçlü iletişim kurulabilir.
- Programlı çalışma ile ilgili bulgular ve ilgili literatür göz önüne alındığında çalışma zorunluluğu hisseden öğrencilere yönelik daha esnek planlamalar yapılabilir, daha kısa süreli, daha hafif ve tehlikelerden uzak işler tercih edilebilir.
- Nitelikli eğitim beklentilerine yönelik bireyin gelişiminde okul dışı öğrenmelerin önemli bir kaynak olduğu göz önüne alınırsa bu çocukların evde veya iş ortamında daha nitelikli eğitim almaları sağlanabilir. Bu bağlamda aile eğitimleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca çocukların çalışabileceği işyerleri belirlenebilir, daha kontrollü ve daha programlı faaliyetler yapılabilir.
- Kişisel bakımla ilgili olarak, öğrencilerin aileleri ile görüşmelerin yapılması, ailelere bu konuda uyarıların yapılması önerilebilir.

- Etkinliklere katılım noktasında, okul sonrası çalışan öğrencilere bu noktada pozitif ayrımcılık yapılabilir. Bu öğrencilerin sanat ve spor faaliyetlerinde yer almaları gelişimlerine önemli katkılar yapabilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma ortaokul öğrencileri ve ilgili paydaşların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Diğer eğitim kademelerine yönelik araştırmalar yapılarak kapsamlı değerlendirmeler ve karşılaştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Adeoti, A.I., Coster, A.S. and Gbolagun, A.O. (2013). Child farm labour in rural house holds of south-west, Nigeria. *Global Journal of Human Social Science Arts & Humanities* 13(1),12-21.
- Alba, R. and Holdaway, J. (2017). Göçmen çocukların okul halleri: Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Avrupa'daki bütünleşmeye kıyaslamalı bir bakış (Çev. M. Tokyay). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- Alba, R., Sloan, J. and Sperling, J. (2011). The integration imperative: the children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37, 395-415.
- Allmen, M. R. (2011). The intercultural perspective and its development through cooperation with the council of Europe. C. A. Grant and A. Portera (Ed.). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness in*. (pp. 33-49). New York & London: Routledge; Taylor & Francis.
- Altuntaş, B. (2016). Sosyal refah politikaları ve sosyal hizmetler dönüşürken dezavantajlı grupları yazmak. B. Altuntaş (Ed.). *Dezavantajlı gruplar ve sosyal politika içinde*. (ss.1-12). Ankara: Nobel.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. (2007). *Demokratik Okullar (1. Baskı)*. (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot.
- Arar, K., Örucü, D. ve Ak Küçükçayır, G. (2019). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: Policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, doi: 10.1080/13603124.2019.1603401
- Aras, B. and Yasun, S. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond. *Istanbul Policy Center -Mercator Policy Brief*, July. ISBN: 978-605-9178-55-6
- Arnot, M., Schneider, C., Evans, M. Liu, Y., Welply, O. and Tutt, D. D. (2014). *School approaches to the education of EAL students: Language development, social integration and achievement*. (Report). The Bell Foundation. ISBN: 978-0-9928894-0-1
- Arslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S.(2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Arzubiaga, A. E., Nogueron, S.C and Sullivan, A.L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*. 33, 246-271. doi: 10.3102/0091732X08328243
- Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,18(2), 231-253.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2016). Ulusaşırı sermaye ve uluslararası göç kıskacında refah devletini tartışmak. B. Altuntaş (Der.). *Dezavantajlı gruplar ve sosyal politika içinde* Ankara: Nobel.
- August, D. and Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth. *Journal of Literacy Research*, 42, 341-348. doi: 10.1080/1086296X.2010.503745

- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. (1952). *Ek Protokol I*. Erişim adresi: [www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf)
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Ankara: Gazi.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5),456-473. doi: 10.1080/14675986.2017.1336373
- Aysev, A., Ulukol, B. ve Ceyhun, G. (2000). Çalışan ve okuyan çocukların çocuklar için depresyon ölçeği ile değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(1), 27-30.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul-Okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma (7. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-975-6802-46-5
- Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan (2016). Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Bandyopadhyay, M. (2006). Education of marginalised groups in India: From the perspective of social justice. *Social Change*, 36(2), 98-113.
- Basu, K. and Tzannatos, Z. (2003). The global child labor problem: what do we know and what can we do?. *CAE Working Paper*, 3(6),1-2.
- Basu, K. and Zarghamee, H. (2009). Is product boycott a good idea for controlling child labour? A theoretical investigation. *Journal of Development Economics*, 88(2), 217-220.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. doi: 10.24106/kefdergi.427432
- Başbay, A. (2014). Çok kültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Best, J. W and Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. O. Köksal; Çev. M. Sidekli). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Beste, A. (2015). Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey Preventing a Lost Generation. *United Nations University Institute Globalization, Culture and Mobilty*. Erişim adresi: <https://gcm.unu.edu/publications/policy-reports/education-provision-for-syrian-refugees-in-jordan-lebanon-and-turkey-preventing-a-lost-generation.html>
- Beyazova, A. ve Akbaş, M. (2016). Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli mülteci çocuklar. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Der.). *Değerler eğitimi: Eğitimde farklılık ve katılım hakkı içinde*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bezerra, M. E. G., Kassouf, A. G. and Arends-Kuenning, M. (2007). The impact of child labor and school quality on academic achievement in Brazil. *Quality of Education in Latin America*, Universidad Iberoamericana, Mexico City.
- Bhalotra, S. R. and Tzannatos, Z. (2003). *Child Labor: What have we learnt?* World Bank, Social Protection.



- Biedinger, N., Becker, B. and Rohling, I. (2008). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24, 243–256.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). Erişim adresi: <https://www.1959unicef.org>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakarı Bildirgesi (1959). Erişim adresi: <https://www.unicef.org>
- Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme (1951). Erişim adresi: <http://www.goc.gov.tr/files/multeci>
- Blunch, N. H. (2015). Children's work and school attendance in Ghana: In children's lives and schooling across societies. *Research in Sociology of Education*, 15, 177-205. doi: 10.1016/S1479-3539(06)15007-7
- Bonoli, G., Cantillon, B. and Lancker, W. V. (2017). Social investment and matthew effect: Limits to a strategy. A. Hemerijkc (Ed.). *The uses of social investment in*. Oxford University Press. pp. 67.
- Bourdillon, M. (2017) Ignoring the benefits of children's work: Beyond Trafficking and slavery. Open Democracy web sitesinden Erişim adresi: <https://www.opendemocracy.net/beyondslavery/michael-bourdillon/ignoring-benefits-of-children-s-work>
- Boyce Rodgers, K. and H. A. Rose (2001). Personal, family, and school factors related to adolescent academic performance: A comparison by family structure. *Marriage and Family Review*, 33 (4), 47–61.
- Boydak Özan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve ana dilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Boyden, J., Porter, J., Zharkevich, I. and Heissler, K. (2016). Balancing school and work with new opportunities: Changes in children's gendered time use in Ethiopia (2006-2013). *Working Paper 161*, Oxford: Young Lives. Erişim adresi: <http://www.younglives.org.uk>
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14),123-158. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Bravo Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: Migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canagarajah, S. and Nielsen, H. S. (1999). Child labor and schooling in Africa: A comparative study. Social Protection Discussion Paper Series, (No:9916). The World Bank. Erişim adresi: <http://www.worldbank.org/sp>
- Cangür, Ş., Kara, F., İlhan, M., Özkaya, E. G., Uzun, T., Baykılı, N., Demircan, V. ve Ankaralı, H. (2013). Düzce ilinde sokakta çalışan çocukların eğitime bakış açısı ve beklentileri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 5-14.

- Cassen, R. and Kingdon, G. (2007). *Tackling low educational achievement*. Joseph Rowntree Foundation.
- Castejon, A. and Zancajo, A. (2015). Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries. *European Educational Research Journal*, 14(3-4) 222–239.
- Cigno, A. (2011). How to deal with covert child labor and give children an effective education, in a poor developing country. *The World Bank Economic Review*, 26(1), 61–77. doi:10.1093/wber/lhr038
- Cockburn, J. and Dostie, B. (2007). Child work and schooling: The role of household asset profiles and poverty in rural Ethiopia. *Journal of African economies*, 16(4), 519–563. doi:10.1093/jae/ejl045
- Condon, J. (2017). *The experience of migrant students in an Irish second level school* (Doktora Tezi). Nui Maynooth Faculty of Social Sciences Education Department. Ireland.
- Cortina, R. (2009). Immigrant youth in high school: Understanding educational outcomes for students of Mexican origin. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). *The education of language minority immigrants in the United States in*. British Library Cataloguing in Publication Data. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.
- Council Directive of European Union (2001). *Official Journal of the European Communities*. Erişim adresi: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001L0055>
- Creswell, J. (2017a). Araştırma Yaklaşımının Seçimi, Araştırma Deseni (4. baskıdan çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir, Çev. M. Bütün). *Nitel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. (2017b). Karma Yöntemler (4. baskıdan çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir, Çev. G. Hacıömeroğlu). *Nitel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (ss. 215-239). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (3. Baskıdan çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal
- Çakmak, H.(2018). *Türkiye'deki Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının uyum sürecine etkileri*. Göçve Kültürel Etkileşim: Uluslararası Osmanlı Devleti'nde ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Göç ve Kültürel Etkileşim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. İstanbul.
- ÇSGB (2017). *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çocuk işçiliği ile mücadele ulusal programı* (1. Basım). Ankara: Ayrıntı.
- Dağdemir O. ve Acaroğlu H. (2010). The effects of globalization on child labor in developing countries. *Business and Economic Horizons*, 2, 37–47.
- Dammert, A. C., Hoop, J., Mvukiyehe, E. ve Rosati, F. C. (2017). *Effects of public policy on child labour: Current knowledge, gaps and implications for program design*. Washington D.C.: The World Bank. Erişim adresi: <https://documents.worldbank.org/curated/en/108841488913017526/pdf/WPS7999.pdf>

- Day Vines, N. L. ve Day Hairston, B. O. (2005). Culturally congruent strategies for addressing the behavioral needs of urban, African American male adolescents. *Professional School Counseling*, 8(3), 236–243.
- Deane, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *Institute of Development Studies*, 47(3), 35-52.
- Demie, F. and Lewis, K. (2011). White working class achievement: An ethnographic study of barriers to learning in schools. *Educational Studies*, 37(3), 245-264. doi: 10.1080/03055698.2010.506341
- Dicks, A. and Lancee, B. (2018). Double disadvantage in school? Children of immigrants and the relative age effect: A regression discontinuity design based on the month of birth. *European Sociological Review*, 34(3), 319–333. doi: 10.1093/esr/jcy014
- Doğutaş, A. (2018). Teachers' Perceptions of Refugee Students in Turkish Schools. *Multicultural Learning and Teaching*. doi: 10.1515/mlt-2017-0024
- Domina, T., Penner, A. and Penner, E. (2017). Categorical in equality: Schools assorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330.
- Dorman, P. (2008). *Child labour, education and health: A review of the literature*. Erişim adresi: <http://www.ilo.org/ipecinfo/product/viewProduct.do?productId=9101>
- Driessen, G. (2017). The validity of educational disadvantage policy indicators. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 93-110.
- Duyar, İ. ve Özener, B. (2003). *Çocuk işçiler, çarpık gelişen bedenler* (1. Basım). Ankara: Ütopya
- Edmonds, E. V. and Pavcnik, N. (2005) Child labor in the global economy. *Journal of Economic Perspectives*, 19, 199–220.
- Emerson, P. M and Knabb, S. D. (2006). Opportunity, in equality and the intergenerational transmission of child labour. *Economica*, 73, 413–434.
- Emerson, P. M. and Souza, A. P. (2007). Child labor, school attendance and intrahousehold gender bias in Brazil. *The World Bank Economic Review*, 21(2), 301–316. doi:10.1093/wber/lhm001
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *SETA Analiz*, 153, 1-28. Erişim adresi: <https://www.setav.org/tag/analiz>
- Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps. *IZA World of Labor*. doi: 10.15185/izawol.146
- Erbay, E. (2013). Türkiye'de çocuk işçiliğinin büyük resmi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 24(81), 157-167.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, M. D., Kaya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476.

- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Erikson, R., Goldhorpe, J. H., Jackson, M, Yalsh, M. and Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 9730–9733.
- Erisman, W. and Looney, S. (2007). *Opening the door to the American dream: Increasing higher education access and success for immigrants*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Ersan, Y. (2013). Education Institutions and School Outcomes of Immigrants: A Cross-Country Analysis (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabancı Üniversitesi.
- Ertaş, H. ve Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- European Commission (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fazlıoğlu, A. (2014). Dezavantajlı bir aile çiftçiliği grubu olarak mevsimlik tarım işçileri. *Ulusal Aile Çiftçiliği Sempozyumu Bildiri Metinleri içinde* (ss. 55-60). Ankara.
- Foner, N. (2010). Questions of success: Lessons from the last great immigration. G. Sonnert and G. Holton (Ed.). *Helping young refugees and immigrants succeed, aid and education in* (pp. 9-27). New York: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama (2. baskıdan çeviri)*. (Çev. Ed. H. Aydın). Ankara: Anı.
- Genesee, F., Lindholm Leary. K., Saunders, W.M. and Christian, D. (Eds.). (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- Gibson, M. A. and Hidalgo, N. D. (2009). Bridges to success in high school for migrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 683-711.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm* (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A and Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). (S. Turan Çev. Ed, S. Turan ve S. Aylin Bayar Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım içinde* (ss. 3-17). Ankara: Nobel.
- Glasser, W. (2016). Okulda kaliteli eğitim. İstanbul: Beyaz.
- Gorard, S. (2015). The uncertain future of comprehensive schooling in England. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 257–268.
- Goulart, P. V. (2011). *Essays on schooling and child labour in Portugal* (Doktora Tezi). Erasmus University, Rotterdam.
- Goulart, P. V. and Bedi, A. S. (2008). Child labour and educational success in Portugal. *Economics of Education Review*, 27, 575–587.

- Görücü, İ. ve Akbıyık, N. (2010). Türkiye’de mevsimlik tarım işçiliği: Sorunları ve çözüm önerileri. *Hikmet Yurdu*, 3(5),189-219.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2),119-152.
- Grootaert, C. and Patrinos, H.A. (2002). A four-country comparative study of child labor. Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org>
- Gundara, J.S. (2011). Citizenship and intercultural education. C. A. Grant and A. Portera (Eds). Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness in. (pp. 294-314). New York & London: Routledge, Taylor & Francis.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F. and Sanchez, M. A. (2004). Child labor and school achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review*, February. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/5217667>
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F. and Sedlacek, G. (2009). Changing patterns of child labor around the world since 1950: The roles of income growth, parental literacy and agriculture. P.F. Orazem, G. Sedlacek and Z. Tzannato (Eds.). *Child Labor and Education in Latin America an Economic Perspective in* (pp. 21-32). New York: Palgrave Macmillan.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 33(2), 75-94.
- Gümüş, S. G. and Wingenbach, G. (2015). The child labor problem in Turkish agriculture: What can we do?. *Social Indicators Research*. doi:10.1007/s11205-015-0999-1
- Gün, S. (2017). *Çocuk; işçi, yoksul, göçmen: İktisadi ve politik bir analiz* (1. Baskı). İstanbul: Notabene.
- Gün, M., Yıldız, M. ve Güvendik, T. (2017). Suriyeli mülteci okul çağı çocuklarının eğitimi ve geleceğe yönelik görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2),152-162. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3558>
- Hao, L. and Bonstead Bruns, M. (1998). Parent–child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71 (3), 175–198.
- Haskins, R. and Tienda, M. (2011). The future of immigrant children. *The Future of Children*,21(1),1-8.
- Heady, C. (2003). The effect of child labor on learning achievement. *World Development*, 31(2), 385–398.
- Heath, A. F., Rethon, C. and Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211–235.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Hepple, B. (2008). Is the Eradication of Child Labour ‘Within Reach’? Achievements and Challenges Ahead. G. Nesi, L. Noglerand. M. Pertile (Eds). *Child labour in a*

- globalized world a legal analysis of ILO action in.* (pp. 417-429). Ashgate Publishing Limited.
- Hirsch, D. (2007). Experiences of poverty and educational disadvantage. *Joseph Rowntree Foundation* (pp. 1-8). Erişim adresi: <https://www.jrf.org.uk/report/experiences-poverty-and-educational-disadvantage>
- Hong, S. (2004). Access to higher education for disadvantaged groups in China, *Chinese Education and Society*, 37(1), 54-71. doi: 10.1080/10611932.2004.11031612
- Howie, S., Scherman, V. and Venter, E. (2008). The gap between advantaged and disadvantaged students in science achievement in South African secondary schools. *Educational Research and Evaluation*, 14(1), 29-46. doi: 10.1080/13803610801896380
- Humbert, F. (2009). *The Challenge of child labour in international law*. New York: Cambridge University Press.
- ILO (2019). Uluslararası Çalışma Örgütü Ankara Ofisi web sayfasından erişildi: <https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm>
- ILO (2002). *A future without child labour* (pp. 51). Erişim adresi: <https://www.ilo.org/ipecinfo/product/download.do?type=document&id=2427>
- ILO (1998). *Child labour, targeting the intolerable* (pp. 18). Erişim adresi: [https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1996/96B09\\_344\\_engl.pdf](https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1996/96B09_344_engl.pdf)
- ILO/IPEC (1996). A survey of child labour in South-East Asian manufacturing industries *IPEC Asia papers*, Erişim adresi: <https://www.ilo.org/public/english/standards/ipec/publ/field/asia/seasia96pr.htm>.
- İçduygu, A. (2012). *Türkiye’de düzensiz göç*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). Erişim Adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- İnal Zorel, F. (2014). *Kültürlerarası eğitim: İnsan kaynaklarının kültürlerarası iletişim alanında geliştirilmesi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). Erişim adresi: <http://www.unicankara.org.tr>
- İş Kanunu (2003). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4857.html>
- Jensen, R. (2010). The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling. *Quarterly Journal of Economics*, 125(2), 515–548. doi:10.1162/qjec.2010.125.2.515.
- Johansson, H. and Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups-structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34, 1135–1142.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J. and Lennan, F. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22 (1), 33–50.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Katrak, H. (2012). Loss in rural incomes, children’s education, and child labor: Simulation estimates with Indian data. *Journal of Developing Societies*, 28(4), 403–417. doi: 10.1177/0169796X12463141

- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2015). Türkiye'deki Suriye'lilerin hukuki Durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri. *Siyaset, Ekonomi, Toplum Araştırmalar Vakfı: SETA*.
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2011). *Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları ve buna yönelik okul yönetimlerinin gerçekleştirdiği uygulamalar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Keskinkılıç Kara S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44, 236-250.
- Kim, C. Y. (2011). Child labour, education policy and governance in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 31, 496–504.
- Kim, C. Y. (2009). Is combining child labour and school education the right approach? Investigating the Cambodian case. *International Journal of Educational Development*, 29, 30–38.
- Kirk, S., Gallagher, J. and Coleman, M. R. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri (14. Baskı). (Ed. S. Rakap, Çev. H.Sarı ve S. Deniz. *Özel gereksinimli çocukların eğitimi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kluttz, J. (2015). Reevaluating the relationship between education and child labour using the capabilities approach: policy and implications for inequality in Cambodia. *Theory and Research in Education*, 13(2) 165–179. doi: 10.1177/1477878515593886
- Krauss, A. (2016). Understanding child labour beyond the Standard economic assumption of monetary poverty. *Cambridge Journal of Economics*. doi: 10.1093/cje/bew019
- Kuepie, M. (2018) Child labor in Mali: A consequence of adults' low returns to education?. *Education Economics*, 26(6), 647-661. doi: 10.1080/09645292.2018.1480752
- Lee, J. S. and Suarez, D. (2009). *A synthesis of the roles of heritage languages in the lives of children of immigrants: What educators need to know*. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). The education of language minority immigrants in the United States in. British Library Cataloguing in Publication Data. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.
- Lee, S. (2002). The significance of language and cultural education on secondary achievement: A survey of Chinese American and Korean American students. *Bilingual Research Journal*, 26, 213–224.
- Levels, M. and Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31, 1404–1425.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 17-35.
- Lindholm-Leary, K. and Borsato, G. (2006) Academic achievement. F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders and D. Christian (Eds.). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 176–222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, C. Q., Tai, R. H. and Fan, X. (2009). *Immigration, race and higher education outcomes*. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). The education of language

minority immigrants in the United States in. British Library Cataloguing in Publication Data. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.

- Lordoğlu, K. (2017). Türkiye’de çocuk işçiliğine ilişkin değerlendirme ve saptamalar. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 16(62), 18-28.
- Lüdemann, E. and Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking: is there a double disadvantage for second-generation immigrants?. *Journal of Population Economics*, 26(2),455–481. doi:10.1007/s00148-012-0414-z
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/>
- MEB (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri. Erişim adresi: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1)
- Mercan Uzun, E. ve 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.
- Meunier, M., Coulon, A.D., Gutierrez, O. M. and Vignolez, A. (2013). A longitudinal analysis of UK second-generation disadvantaged immigrants. *Education Economics*, 21(2), 105–134. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2011.568605>
- Miller, V. (2013). Wandering off the Road to the End of Child Labor. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 339-349. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.339>
- Mills, C. and Gale, T. (2010). Schooling in disadvantaged communities. Playing the game from the back of the field. Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-90-481-3344-4
- Mouw, T. and Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first and second generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation?. *American Sociological Review*, 64, 232–252.
- Munene, I. I. and Ruto, S. J. (2010). The right to education for children in domestic labour: empirical evidence from Kenya. *International Review of Education*, 56, 127–147. doi:10.1007/s11159-010-9152-1
- Myrstad, G. (1999). What can trade unions do to combat child labour?. *Childhood*, 6(1), 75-88.
- Nelson, G. L. M. and Quiton, J. D. (2018). Child Labor and Its Effects on Schooling, Health and Recreation of Filipino Children. *Journal of Population and Social Studies*, 26(1), 68. doi: 10.25133/IPSSv26n1.006
- Odet, M. O., Ita, P. M. and Nchor, E. E. (2017). Child labour and academic performance of junior secondary school (JSS III) students in Ogoja education zone of cross river state, Nigeria. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(10),234-239.
- Okuşluk Çapur, Ç. (2006). *Çalışan ilköğretim öğrencilerinin eğitim beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Omokhodion, F. O., Omokhodion, S.I. and Odusote, T. O. (2006). Perceptions of child labour among working children in Ibadan, Nigeria. *Child: Care, Health & Development*, 32 (3), 281–286.



- Orkin, K. (2012). Are Work and Schooling Complementary or Competitive for Children in Rural Ethiopia? A Mixed-methods Study. *Working Paper, No: 77*. Oxford: Young Lives.
- Oropesa, R. S. and Landale, N. S. (1997). Immigrant legacies: ethnicity, generation and children's familial and economic lives. *Social Science Quarterly*, 399-416.
- Orozco, C.C, Pimentel, A. and Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Ornert, A. (2018). *Links between education and child labour*. Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Osment, L. (2014). *Child labour; the effect on child, causes and remedies to the revolving menace*. LUP Students Papers, Department of Human Geography. Erişim adresi: <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/4275652>
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Sivas.
- Padhi, P. K. (2014). Child labour: Yesterday, today and tomorrow. *Management and Labour Studies*, 29(2),77-98.
- Pandey, A. K. and Gautam, A. (2015). Quality of education, child labour and child protection structure: interrogating the status of child rights in Uttar Pradesh. *Social Change*. 45(1) 24-44. doi: 10.1177/0049085714561835
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). (Çev Ed. M. Bütün ve S. B. Şirin, Çev. E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler içinde*. Ankara: Pegem.
- Pecoud, A. and Guchteneire, P. D. (2005) *Migration without borders: An investigation into the free movement of peoples*. Paris: UNESCO Publishing in association with Berghahn Books.
- Pekkarinen T., Uusitalo R. and Kerr, S. (2009). School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economics*, July. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/45142845\\_School\\_Tracking\\_and\\_Development\\_of\\_Cognitive\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/45142845_School_Tracking_and_Development_of_Cognitive_Skills)
- Pertile, M. (2008). The Fight Against Child Labour in a Globalized World. G. Nesi, L. Noglerand. M. Pertile (Eds). *Child labour in a globalized world a legal analysis of ILO action in*. (pp. 1-17). Ashgate Publishing Limited.
- PIKTES (2020). Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/>
- Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. C. A. Grant and Agostino Portera (Eds). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness in* (pp.12-32). New York & London: Routledge: Taylor & Francis.
- Portes, A. (2017). *Conclusions: Conference on children of immigrants in new places of settlement*. American Academy of Arts and Sciences, Cambridge.

- Pörtner, C. C. (2016). Effects of parental absence on child labor and school attendance in the Philippines. *Rev Econ Household*, 14, 103–130. doi: 10.1007/s11150-014-9266-5
- Qian, H. and Walker, A. D. (2017). Leading schools with migrant children in Shanghai: Understanding policies and practices. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 564-579. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0178>
- Radmard, S. ve Beltekin, N. (2017). İşçileşme(me)k ya da okumak: İşçi çocukların eğitimsel durumlarına ilişkin bir çözümleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 125-137.
- Ramsey, P.G. (2018). Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim. (Çev.Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ravallion, M. and Wodon, Q. T. (2000). Does child labour displace schooling? Evidence on behavioural responses to an enrollment subsidy. *The Economic Journal*, 110(462), 158–175.
- Robertson, S. (2013). *Transnational student-migrants and the state: The education–migration nexus*. Palgrave Macmillan. e-ISBN: 978-1-137-26708-5
- Rumberger, R. and Larson, K. (1998). Toward explaining differences in educational achievement among Mexican American language-minority students. *Sociology of Education*, 71(1), 68–92.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Samuk, S. (2018). Metamorphosis of educational understanding: Temporary integration of Syrians in Turkey. *Border Crossing Transnational Press London*, 8(2), 297-319.
- Sanchez, M. A., Orazem, P. F. and Gunnarsson, V. (2009). The impact of child labor intensity on mathematics and language skills in Latin America. P. F. Orazem, G. Sedlacek and Z. Tzannatos (Eds.). *Child labor and education in Latin America an economic perspective in*. (pp.117-129). New York: Palgrave Macmillan.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim* (2. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Sasmal, J. and Guillen, J. (2015). Poverty, Educational failure and the child-labour trap: the Indian experience. *Global Business Review*, 16(2), 270–280. doi: 10.1177/0972150914564419
- Sedlacek, G., Duryea, S., Ilahi, N. and Sasaki, M. (2009). Child Labor, Schooling and poverty in Latin America. P. F. Orazem, G. Sedlacek and Z. Tzannatos (Eds.). *Child labor and education in Latin America an economic perspective in*. (pp.117-129). New York: Palgrave Macmillan.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 1-12.
- Sevinç, G. ve Sevinç, M. R. (2012). Gezici mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilköğretim seviyesindeki çocuklarının eğitim sorunları. 10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresinde Sunulan Bildiri, Konya.
- Sezen, G.ve Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ss. 1689-1695), Antalya.

- Shapira, M. (2010). *Explaining differences in the attainment of migrant students: a cross country study*. CES briefing. The University of Edinburgh. doi: 10.13140/RG.2.2.25711.48800
- Siddigi, F. and Patrinos, H. A. (1995). Child labor: Issues, causes and interventions. *Human Capital Development and Operations Policy*. Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org>
- Soares, R., Kurger, D. and Barthelon, M. (2012). Household choices of child labor and schooling, a simple model with application in Brazil. *Journal of Human Resources*, 47(4), 1-31.
- Stinebrickner, R. and Stinebrickner, T. R. (2003). Working during school and academic performance. *Journal of Labor Economics*, 21(2), 473-491.
- Suarez Orozco, Ç and Gaytan, F. X. (2010). Schooling pathways of newcomer immigrant youth. G. Sonnert and G. Holton. (Eds). *Helping young refugees and immigrants succeed public policy, aid and education in*. (pp.151-167). New York: Palgrave Macmillan.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi: Almanya'da Türk çocukları* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105. Erişim adresi: <http://www.keg.aku.edu.tr>, doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234>
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.419647
- Şirin, S. R. and L. Rogers Şirin (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(10),5-13.
- Şişman, Y. (2006). Sokakta çalışan çocukların yaşam koşulları ve gelecek beklentileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2.
- Tafere, Y. and Pankhurst, A. (2015). Can Children in Ethiopian Communities Combine Schooling with Work? *Working Paper No: 141*. Oxford: *Young Lives*. Erişim adresi: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0896aed915d622c0001ef/YL-WP141\\_Combining-schooling-and-work-in-Ethiopia.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0896aed915d622c0001ef/YL-WP141_Combining-schooling-and-work-in-Ethiopia.pdf)
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.
- Taracena, E. (2003). A schooling model for working children Mexico: The case of children of Indian origin working as agricultural workers during the harvest. *Childhood*, 10(3), 301-318.
- Taşkın, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178, doi: 10.14689/ejer.2018.75.9
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE. Erişim adresi: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/foundations-of-mixed-methods-research/book226302>

- Tezcan, M. (2012). *Yoksulluk, eğitim teknolojileri ve Avrasya ekonomileri*. Uluslararası Avrasya Ekonomileri Konferansında Sunulan Bildiri (ss. 438-444).
- Thali, M. (2016). Missing childhood: How cultural norms and government systems continue to support child labor in agriculture. *Drake Journal of Agricultural Law*, 20(3),453-481.
- Topses, M. D. (2016). *Kurumlar sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Tor, H. (2010). Türkiye’de çocuk işçiliğinin boyutları. *Journal of World of Turks*, (2), 25-42.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitimin-den beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Tunçcan, N. (2012). Çocuk işçiliği: Nedenleri, boyutları ve küreselleşen dünyadaki konumu. *Journal of Social Policy Conferences*, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/iusskd/issue/937/10577>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).
- Tyler, J. H. (2001). Using state child labor laws to identify the effect of school-year work on high school achievement. *Journal of Labor Economics*, 38(1), 1-44.
- Uğurlu, Z. (2018). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi*. Şiddet ve Sosyal Travmalar Kongresinde sunulan bildiri. (ss. 185-248).
- UNHCR (2016). *The United Nations refugee agency*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/viewpoint-refugee-migrant-right>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal*. Erişim adresi: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-frameworkfor-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-frameworkfor-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO (1998). *Education strategies for disadvantaged groups: Some basic issues*. Erişim adresi: <http://www.unesco.org/iiep>
- UNICEF (2020). *Mülteci çocuklar için şartlı eğitim yardımı programı (Ş.E.Y.) UNICEF Türkiye web sayfasından erişildi*: <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=97&d=1&dil=tr>Universal
- UNICEF (2010). *Child protection from violence, exploitation and abuse*. Erişim Adresi: [https://www.unicef.org/protection/57929\\_57972.html](https://www.unicef.org/protection/57929_57972.html)
- UNICEF (1997). *The state of the world’s children*. Oxford University Press. ISBN: 0-19-262871-2
- UNICEF (1996). Some Issues in the Historical Study of Child Labour’ (H. Cunningham, P. P. Viazzo (eds.). *Child Labours in Historical Perspective, 1800–1985, Case Studies from Europe, Japan and Colombia in* (pp. 11–22). International Child Development Centre, Florence.
- Ültanir, E., Ültanir, G., Canbulat, M. ve Uyanık, A. (2004). *Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk gençlerinin sosyo-kültürel yetileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,287-302.
- Valdes, G. (2009). *Commentary: Language, immigration and the quality of education: Moving toward a broader conversation*. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). The education of language minority immigrants in the United States in. British Library Cataloguing in Publication Data. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.
- Walberg, H. J. (2004). International perspectives on families, schools and communities: Educational implications for family–school–community partnerships. *Educational Research*, 41, 3–9.
- Wiley, T. G. and Lee, J. S. (2009). *The education of language minority immigrants in the United States*. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). The education of language minority immigrants in the United States in. British Library Cataloguing in Publication Data. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.
- Watkins, K. And Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education-The failed response to the Syrian refugee crisis. *Shaping policy for development*. Erişim adresi: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9169.pdf>
- Woldehanna, T. and Gebremedhin, A. (2015). *Is child work detrimental to the educational achievements of children?* Oxford: Young Lives. Erişim Adresi: <https://www.younglives.org.uk>
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>
- Yeakey, C. C. and Buck, J. B. (Eds). (2006). Small hands: Global dimensions of child labor and exploitation. *Suffer the little children in*. (pp. 295-305). Emerald Group Publishing, Bingley. [https://doi.org/10.1016/S1479-358X\(04\)04012-4](https://doi.org/10.1016/S1479-358X(04)04012-4)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yiu, J. (2011). The school readiness of the children of immigrants in the United States: The role of families, child care and neighborhoods. Erişim adresi <http://www.researchgate.net/publication/254446219>
- Yu, M. (2013). *The politics, practices and possibilities of migrant children schools in contemporary China* (Doktora Tezi). University of Wisconsin-Madison.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yüksel, M., Adıgüzel, O. ve Yüksel, H. (2015). Dünyada ve Türkiye’de sosyal politika temelinde dezavantajlı bir grup olarak çocuk işçiler realitesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (6),23-34.
- Zepeda Capistran, A. (2014). *The presence of effective school practices in the educational experience of migrant students: Student and parent perspectives* (Doktora Tezi). Edgewood College, Wisconsin.

**EKLER**



**EK 1**

T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.4656515  
Konu : Uygulama İzni

04.03.2019

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :21.02.2019 tarihli ve 3837 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Ali CÜLHA'nın "Dezavantajlı Gruplar Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler ile Çalışan Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarının Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı bahar yarıyılında (01.03.2019-14.06.2019) tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçelerdeki Ortaokullarda geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile çalışan öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda görev yapmakta olan yönetici, öğretmenler ile bu durumdaki öğrenci velilerine uygulama yapılmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Hamidiye Mahallesi, Necmettin Cevheri Blv No:20, 63300  
Şanlıurfa Merkez/Haliliye/Şanlıurfa  
Elektronik Ağ:  
e-posta:

Bilgi için: Mehmet TOSUN

Tel: 0 (414) 280 63 57  
Faks: 0 (414) 280 63 99

## EK 2



T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 26292541-44-E.11227600  
Konu : Araştırma İzni  
(Ali CÜLHA)

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :24.05.2019 tarih ve10036 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetim Bilim Dalı doktora öğrencisi Ali CÜLHA'nın "Dezavantajlı Gruplar Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler ile Çalışan Öğrenciler Eğitim-Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarının Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan uygulamanın Müdürlüğümüzde bulunan tüm Resmi Ortaokul öğrencilerine uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup,

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, veli izin belgesi alınıp gönüllülük esasına dayalı olarak 15.06.2019 tarihine kadar yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı ile Aynıdır  
14.06.2019

Mustafa Kılıç  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Ertuğrul Gazi Mah. Osmangazi Sokak No:14  
Halilîye/Şanlıurfa  
Elektronik Ağ: www.sanlıurfa.meb.gov.tr  
e-posta: arge63@meb.gov.tr

Bilgi için: Kevser DURMAZ

Tel: 0 (414) 280 63 57  
Faks: 0 (414) 280 63 57

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden Çiç5-1fb7-3a85-9b6f-562a kodu ile teyit edilebilir.



**EK 3**  
**ETİK KURUL ONAYI**

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/06/2020-E.34810

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

**Oturum Tarihi:** 01.06.2020

**Oturum Sayısı:** 9-4

**Karar Sayısı:** 2020/9-4

Etik Açından Uygun

**Çalışma Adı**

DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİM ÖĞRETİM HİZMETLERİNDEN  
YARARLANMA DURUMLARININ PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
İNCELENMESİ

**Araştırmacılar**

Doktora Öğrencisi Ali CÜLHA ( Yürütücü )  
Doç.Dr. Hasan Demirtaş ( Danışman )

Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM  
Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN  
Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK  
Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR  
Kurul Üyesi Prof. Dr. Lütüye ÖZDEMİR  
Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS  
Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER  
Sekreter Hatice CİHAN

E-İmzalıdır.

Etik Kurul Başkanı  
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması [https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate\\_Doc.aspx?V=BE5D50ZHD](https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE5D50ZHD) adresinden yapılabilir.  
(PIN:87802)

## EK 4

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**  
**Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Yönetici/Öğretmen Formu**

Tarih:.....Saat:.....Görüşme No:.....

Merhaba, adım Ali CÜLHA. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez çalışmamın amacı dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, karşılaşılan sorunlar, iyi uygulamalar ve beklentilerin okul paydaşlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu kapsamda çalışma grubu, geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler ile bu öğrencilerin ebevenyelerinden oluşturulacaktır. Çalışmaya katılım hususunda gönüllüğün esas olduğunu ve katılıp katılmamakta serbest olduğunuzu belirtmek isterim. Görüşleriniz, bu çalışmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşlerinizi açık ve net bir biçimde ifade etmeniz çalışmanın amacına ulaşması bakımından etkili olacaktır. Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Mesleki Kıdeminiz:.....

Öğrenim Durumunuz:.....

1. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik sunulan eğitim öğretim desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik gerçekleştirilen etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?
5. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentileriniz nelerdir?

**EK 5****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**  
**Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler İçin Veli Formu**

Tarih:.....Saat:.....Görüşme No:.....

Merhaba, adım Ali CÜLHA. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez çalışmamın amacı dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, karşılaşılan sorunlar, iyi uygulamalar ve beklentilerin okul paydaşlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu kapsamda çalışma grubu, geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler ile bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşturulacaktır. Çalışmaya katılım hususunda gönüllüğün esas olduğunu ve katılıp katılmamakta serbest olduğunuzu belirtmek isterim. Görüşleriniz, bu çalışmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşlerinizi açık ve net bir biçimde ifade etmeniz çalışmanın amacına ulaşması bakımından etkili olacaktır. Katılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Yaşınız:..... Öğrenim Durumunuz:..... Aylık Ortalama Geliriniz:.....

1. Çocuğunuzun veya diğer geçici koruma statüsündeki öğrencilerin devam etmekte oldukları okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuza yönelik sunulan eğitim öğretim desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Çocuğunuzun okulda, eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Okulda çocuğunuzun eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik gerçekleştirilen ve etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?
5. Çocuğunuzun eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik beklentileriniz nelerdir?

**EK 6****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**  
**Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Yönetici/Öğretmen Formu**

Tarih:.....Saat:.....Görüşme No:.....

Merhaba, adım Ali CÜLHA. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez çalışmamın amacı dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, karşılaşılan sorunlar, iyi uygulamalar ve beklentilerin okul paydaşlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu kapsamda çalışma grubu, geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler ile bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşturulacaktır. Çalışmaya katılım hususunda gönüllüğün esas olduğunu ve katılıp katılmamakta serbest olduğunuzu belirtmek isterim. Görüşleriniz, bu çalışmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşlerinizi açık ve net bir biçimde ifade etmeniz çalışmanın amacına ulaşması bakımından etkili olacaktır. Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Mesleki Kıdeminiz:.....Öğrenim Durumunuz:.....

1. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çalışan öğrencilere yönelik sunulan eğitim öğretim desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Okulunuzda/Sınıfınızda çalışan öğrencilere yönelik, eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili ve verimli olmak için ne tür etkinlikler/uygulamalar yapılmaktadır?
5. Okulunuzda/Sınıfınızda bulunan çalışan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden daha etkili yararlanmalarına yönelik beklentileriniz nelerdir?

**EK 7****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**  
**Okul Sonrası Çalışan Öğrenciler İçin Veli Formu**

Tarih:.....Saat:.....Görüşme No:.....

Merhaba, adım Ali CÜLHA. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez çalışmamın amacı dezavantajlı gruplar olarak geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin devam ettikleri okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğine etkileri, karşılaşılan sorunlar, iyi uygulamalar ve beklentilerin okul paydaşlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu kapsamda çalışma grubu, geçici koruma altındaki öğrenciler ile okul sonrası çalışan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler ile bu öğrencilerin ebevenyelerinden oluşturulacaktır. Çalışmaya katılım hususunda gönüllüğün esas olduğunu ve katılıp katılmamakta serbest olduğunuzu belirtmek isterim. Görüşleriniz, bu çalışmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşlerinizi açık ve net bir biçimde ifade etmeniz çalışmanın amacına ulaşması bakımından etkili olacaktır. Katılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Mesleğiniz:.....

Öğrenim Durumunuz:.....

Çocuk Sayınız:.....

Aylık Ortalama Geliriniz:.....

1. Çocuğunuzun okul sonrasında çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuzun çalışmasından dolayı eğitim öğretime yönelik okulun sunduğu ek destekler var mıdır varsa bu destekleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Çocuğunuzun çalışmasından dolayı okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Çocuğunuzun çalışmasından dolayı okulda, eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili ve verimli olmak için ne tür etkinlikler/uygulamalar yapılmaktadır?
5. Çocuğunuzun çalışmasından dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinden daha etkili yararlanmasına yönelik beklentileriniz nelerdir?

## EK 8

**DEZAVAVANTAJLI GRUPLARDAN GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ  
ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM ÖĞRETİM HİZMETLERİNDEN  
YARARLANMA ANKETİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu, geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen doktora tez çalışmasının bir boyutu olarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda, çalışmanın bu boyutunda görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Çalışmaya katılım hususunda gönüllülüğün esas olduğunu ve katılıp katılmamakta serbest olduğunuzu belirtmek isterim. Görüşleriniz, bu çalışmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği samimi bir şekilde, boş bırakmadan işaretleyiniz. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumunuza yönelik anket maddeleri yer almaktadır. Cevaplarınızı, 1'den 5'e kadar sıralanan seçenek kutucuklarına X işareti ile belirtiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ali CÜLHA

İnönü Üniversitesi Doktora Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**Cinsiyet:** Kız ( ) Erkek ( ) **Sınıf:** 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) **Kardeş Sayısı:** .....

**Ailenizin Aylık Ortalama Geliri:** 2000 Liradan az ( ) 2000-4000 Lira ( )

4000 Liradan fazla ( )

Eğitim Durumu	
<b>Anne</b>	Okuma Yazma Bilmiyor ( ) Sadece Okuma Yazma Biliyor( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Üniversite( )
<b>Baba</b>	Okuma Yazma Bilmiyor ( ) Sadece Okuma Yazma Biliyor( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Üniversite( )

	Bulunduğu Ülke	Çalışma Durumu	Çalışmıyor İse Nedenini Yazınız
<b>Anne</b>	Türkiye ( ) Diğer ( )	Çalışıyor( ) Çalışmıyor( )	Ölü( ) Hasta( ) Diğer(.....)
<b>Baba</b>	Türkiye ( ) Diğer ( )	Çalışıyor( ) Çalışmıyor( )	Ölü( ) Hasta( ) Diğer(.....)

Madde No	GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM ÖĞRETİM HİZMETLERİNDEN YARARLANMA ANKETİ					
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
2.	Okula uyum sağladım.	1	2	3	4	5
3.	Okulda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
4.	Akademik anlamda başarılı olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5.	Okulda dil ve kültür gibi farklı özelliklerime saygı duyuluyor.	1	2	3	4	5
6.	Okulda, farklı kültürdeki öğrencilerle etkileşimde olmam bana olumlu katkılar yapıyor.	1	2	3	4	5
7.	Okulda benimle aynı durumda olan öğrencilerle birlikte hareket ediyorum.	1	2	3	4	5
8.	Okulda yerli öğrencilerle çatışma yaşıyorum.	1	2	3	4	5
9.	Okulda dışlandığımı düşünüyorum	1	2	3	4	5
10.	Yerli öğrencilerle aynı imkanlara sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11.	Bulduğum sınıf düzeyine göre kendimi yetersiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.	İyi bir dil eğitimi alıp okula gelseydim, okuldaki performansım artardı.	1	2	3	4	5
13.	Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmamda herhangi bir engel yok.	1	2	3	4	5
14.	Okulda yaşadığım en önemli sorun dil sorunudur.	1	2	3	4	5
15.	Okulda kendimi ifade edememem, tutum ve davranışlarıma yansıyor.	1	2	3	4	5
16.	Okulun kurallarına uyuyorum.	1	2	3	4	5
17.	Okul sonrası aldığım takviye kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18.	Okuldan psikolojik destek aldım.	1	2	3	4	5
19.	Kitap, defter gibi materyal yardımları yeteri kadar yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
20.	Okul ile ailem, eğitimimle ilgili görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
21.	Ailem, eğitsel faaliyetlerde destek sunar.	1	2	3	4	5
22.	Almakta olduğum eğitimin, eğitimli bir birey olma yolunda önemli katkılar yapacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23.	Gelecekte kaygılıyım.	1	2	3	4	5

## EK 9

**DEZAVANTAJLI GRUPLARDAN OKUL SONRASI ÇALIŞAN  
ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM ÖĞRETİM HİZMETLERİNDEN  
YARARLANMA ANKETİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu, geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile çalışan öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarını konu edinen doktora tez çalışmasının bir boyutu olarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda, çalışmanın bu boyutunda görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Çalışmaya katılım hususunda gönüllülüğün esas olduğunu ve katılıp katılmamakta serbest olduğunuzu belirtmek isterim. Görüşleriniz, bu çalışmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği samimi bir şekilde, boş bırakmadan işaretleyiniz. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarınıza yönelik anket maddeleri yer almaktadır. Cevaplarınızı, 1'den 5'e kadar sıralanan seçenek kutucuklarına X işareti ile belirtiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ali CÜLHA

İnönü Üniversitesi Doktora Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**Cinsiyet:** Kız ( ) Erkek ( ) **Sınıf:** 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) **Kardeş Sayısı:** .....

**Ailenizin Aylık Ortalama Geliri:** 2000 Liradan az ( ) 2000-4000 Lira ( )

4000 Liradan fazla ( )

**Anne Babanın Birliktelik Durumu:** Birlikte ( ) Ayrı ( )

<b>Eğitim Durumu</b>	
<b>Anne</b>	Okuma Yazma Bilmiyor ( ) Sadece Okuma Yazma Biliyor ( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Üniversite( )
<b>Baba</b>	Okuma Yazma Bilmiyor ( ) Sadece Okuma Yazma Biliyor ( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Üniversite( )

	<b>Çalışma Durumu</b>	<b>Çalışmıyor İse Nedenini Yazınız</b>
<b>Anne</b>	Çalışıyor( ) Çalışmıyor( )	Ölü( ) Hasta( ) Diğer(.....)
<b>Baba</b>	Çalışıyor( ) Çalışmıyor( )	Ölü( ) Hasta( ) Diğer(.....)



Madde No	OKUL SONRASI ÇALIŞAN ÖĞRENCİLER İÇİN EĞİTİM ÖĞRETİM HİZMETLERİNDEN YARARLANMA ANKETİ	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Ailemin maddi yetersizlikleri nedeniyle çalışıyorum.	1	2	3	4	5
2.	Bir meslek sahibi olmak için çalışıyorum.	1	2	3	4	5
3.	Derslerimde başarılı olamadığım için çalışıyorum.	1	2	3	4	5
4.	Çevrenin olumsuz etkilerinden korunmak için okul sonrası çalışıyorum.	1	2	3	4	5
5.	Okul masraflarını karşılamak için çalışıyorum.	1	2	3	4	5
6.	Okula devam etmek istemiyorum.	1	2	3	4	5
7.	Benim için iş hayatı okuldan daha önemlidir.	1	2	3	4	5
8.	Diploma sahibi olmak için okula devam ediyorum.	1	2	3	4	5
9.	Okul sonrası çalışmam okul yaşantımı olumsuz etkiliyor.	1	2	3	4	5
10.	Okul sonrası çalışmam okuldaki devam durumumu olumsuz etkiliyor.	1	2	3	4	5
11.	Okul sonrası çalıştığım için okula dinlenmiş bir şekilde gidemiyorum.	1	2	3	4	5
12.	Okul sonrası çalıştığım için derslerime yeteri kadar zaman ayıramıyorum.	1	2	3	4	5
13.	Okul sonrası çalıştığım için okulda derslerime yoğunlaşamıyorum.	1	2	3	4	5
14.	Okul sonrası çalıştığım için akademik başarım düşük oluyor.	1	2	3	4	5
15.	Okul sonrası çalıştığım için okula gelirken gerekli fiziksel bakımı yapamıyorum.	1	2	3	4	5
16.	Sanat, spor faaliyetlerine katılma fırsatı buluyorum.	1	2	3	4	5
17.	Çalışma hayatıyla birlikte kendimi daha sorumlu ve olgun hissediyorum.	1	2	3	4	5
18.	Çalıştığım için okul yönetimi ve öğretmenlerim bana hoşgörü gösteriyor.	1	2	3	4	5
19.	Okul yönetimi ve öğretmenlerim okul sonrası çalışmamı destekliyor.	1	2	3	4	5
20.	Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, benimle görüşmeler yapmaktadır.	1	2	3	4	5
21.	Okul sonrası çalışmamla ilgili olarak rehberlik servisi, ailemle görüşmeler yapmaktadır.	1	2	3	4	5