

Yabancı Öğrencilerin Göç Deneyimlerini Anlamak¹

Mine Aksoylar²

Cemil Yücel³

Cavide Demirci⁴

Özet

Türkiye, dünyanın en fazla mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülkelerden biri olarak, eğitim sisteminde dil bariyerleri, ekonomik eşitsizlikler, ayrımcılık ve kurumsal hazırlıksızlık gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıyadır. Göç deneyimleri özellikle okul yaşındaki göçmen ya da mülteciler için göç öncesi (savaş, şiddet, ekonomik kriz), göç sırası (tehlikeli yolculuklar, insan hakları ihlalleri) ve göç sonrası (Türkçe öğrenme zorluğu, sosyal dışlanma, akademik uyumsuzluk) aşamalarında farklılaşır.

Göç süreçlerini ve bireyler, kurumlar ve toplumlar üzerindeki etkilerini anlamak için deneyimlere odaklanmanın üç temel avantajı vardır. İlk olarak bireyi merkeze alarak göçmen öğrencileri edilgen, kendileri hakkında söz sahibi olmayan nesneler değil, sorunlara çözüm üreten ve gelecekleri adına inisiyatif alan aktif özneler olarak görür. İkinci olarak sistemle ilgili eksiklikleri bireylere yansımaları açısından tespit ederek dil desteği eksikliği, ekonomik engeller, öğretmen yetersizliği ve ayrımcı politikalar gibi yapısal sorunları ortaya çıkarır. Üçüncü olarak da kapsayıcı politikalar için veri sağlayarak psikososyal destek, kültürel duyarlı müfredat ve finansal yardım programları gibi çözümlerin tasarlanmasına rehberlik eder.

Son yıllarda Türkiye’de göçmen/mülteci öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların birçoğu nitel yöntemlerle yapılmıştır. Bu çalışmalardan 13

1 Bu kitap bölümü doktora tezinden üretilmiştir.

2 Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mincaksoylar@gmail.com

3 Prof. Dr., ESOĞÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cyucel@ogu.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-4183-8136

4 Prof. Dr., ESOĞÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cdemirci@ogu.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-4789-4286

tanesinin bulguları deneyim açısından incelendiğinde bazılarının neredeyse bütün öğrenciler tarafından deneyimlendiği görülmektedir. Ayrıca deneyimler eğitim kademesine göre de değişiklik gösterir: İlkokulda dil becerisi sosyal kabulü belirlerken, lisede kimlik temelli ayrımcılık artar. Olumlu öğretmen tutumu ve akran dayanışması, uyumu kolaylaştıran kilit faktörlerdir. Sonuç olarak, göç deneyimlerini anlamak, yalnızca bireysel travmaları değil, eğitim sistemlerinin dönüşümü için gerekli kurumsal adımları da şekillendirir.

1. Giriş

Türkiye'ye göç eden bireyler, statülerine göre mülteci, sığınmacı ya da ikamet izni sahibi gibi farklı kavramlarla tanımlansa da günlük dilde genellikle “yabancı” ifadesi tercih edilmektedir. Güncel Türkçe Sözlük'e (Türk Dil Kurumu, 2025) göre ‘yabancı’ kelimesi, ‘başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan’ anlamına gelmekte; ilgili kanunda ise ‘Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişi’ (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Okullarda, Suriyeli öğrenci, Afgan öğrenci gibi geldiği ülkeye göre adlandırılabilirdiği gibi, hangi statüde olursa olsun genellikle ‘yabancı öğrenci’ şeklinde isimlendirilmektedir. Bu makalede de ‘yabancı öğrenci’ terimiyle; Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ya da resmî okullarda okuyan ve mülteci, uluslararası koruma, geçici koruma statüsündeki veya ikamet izni sahibi öğrenciler kastedilmektedir.

Türkiye İran'dan sonra en yüksek mülteci popülasyonu barındıran ülke konumundadır (UNHCR, 2024). 2011 yılında Suriye'de başlayan iç çatışmaların derinleşmesiyle birlikte milyonlarca insan, güvenlik arayışıyla komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Bu bağlamda Türkiye, coğrafi konumu, göç politikaları ve insani sorumluluk anlayışı çerçevesinde kitlesel göç hareketlerinin ana durağı hâline gelmiştir. Bu süreç, sadece demografik yapıda değil; aynı zamanda toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda da köklü değişim ve dönüşümler doğurmuştur. Ancak söz konusu değişim süreci, ilgili kamu kurumları ve sosyal sistemler açısından büyük bir hazırlıksızlıkla karşılanmıştır. Bu kurumlar arasında eğitim sistemi öğrenci profillerindeki çeşitliliğin artması, dil ve uyum sorunlarının ortaya çıkması, altyapı yetersizlikleri gibi çok boyutlu meselelerle karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle bütün kurumlar gibi eğitim kurumlarının da göçün getirdiği sonuçlarla baş edebilmesi için kurumsal kapasitesini sürekli geliştirmeye ihtiyacı vardır.

Göç hem göç eden bireyler hem de ev sahibi ülkenin insanları ve kurumları açısından farklı şekillerde deneyimlenir. Bu deneyimlerin iyi anlaşılabilmesi ortaya çıkan sorunlara etkili çözümler bulunabilmesine ve sorunların daha

ortaya çıkmadan tedbirlerin alınmasına katkı sağlar. Göçmenlerin durumunu doğru bir şekilde anlamak için hem yeni toplumdaki konumlarına dair kendi algılarının hem de göç ederek geride bıraktıkları hayatın kavranması gereklidir (Engzell & Ichou, 2020).

Göç olgusunun deneyimlerle çalışılması, bireylerin şiddet, yerinden edilme ve kimlik kaybı gibi travmatik süreçlere nasıl anlam yüklediklerini ortaya koyarak, göç deneyiminin yalnızca dışsal değil, öznel boyutunu da görürüz. Anlatılar bireylerin geçmişle bağ kurma, belirsizlik içindeki şimdiye tutunma ve geleceğe dair umut üretme süreçlerini anlamada güçlü bir araçtır. Deneyimlerine odaklanmak göçmenleri edilgen mağdurlar olarak değil, özneleşen, anlatı yoluyla kimliğini yeniden kuran bireyler olarak ele almaktır. Ayrıca deneyim anlatıları, homojenleştirilmiş “mülteci” imgelerinin ötesine geçerek, kültürel, toplumsal ve bireysel farklılıkları yansıtır; böylece göçün çok katmanlı doğasını anlamaya katkı sağlar (Eastmond, 2007).

2. Göç Deneyimlerinin Çeşitliliği

Göç ister bireysel ister kitlesel düzeyde gerçekleşsin hem bireyleri hem de toplumsal yapıları derinden etkileyen, dönüştüren ve bazı durumlarda toplumu geliştirici yönleriyle dikkat çeken çok boyutlu bir olgudur. Göç deneyiminin sosyal, psikolojik ve fizyolojik etkileri; bireylerin yaş, cinsiyet, göç etme nedeni, geçmiş travmalar gibi kişisel özellikleri ile bireysel ve kolektif birikimleri, göç sürecinin biçimi ve süresi gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Zorunlu olsun ya da olmasın tamamlanmış bütün göç deneyimleri göç öncesi, göç yolculuğu ve göç sonrası aşamalarından oluşur ve bazı göç deneyimlerine geri dönüş ya da üçüncü bir ülkeye gidiş aşamaları da eklenebilir (Kirmayer vd., 2011; Tabor & Milfont, 2011). Ayrıca göç, yalnızca bireysel düzlemde değil; etkilediği kurumsal yapılar, yerel ve küresel bağlamlar ile kısa ve uzun vadeli sonuçları açısından da analiz edilmesi gereken karmaşık bir toplumsal süreçtir.

Göçün bütün popülasyon içerisinde en çok etkilediği gruplardan biri çocuklardır. UNICEF’in 2022 tarihli *Uprooted* raporuna göre, dünya genelinde sınırları aşarak göç etmiş ya da zorla yerinden edilmiş çocuk sayısı 50 milyonun üzerindedir ve bu çocukların büyük bir bölümü temel haklara erişimde ciddi sorunlar yaşamaktadır (UNICEF, 2022). UNHCR’nin 2023 Küresel Eğilimler raporu ise, zorla yerinden edilen bireylerin yaklaşık %40’ının 18 yaş altı olduğunu ve bu çocukların özellikle fiziksel ve ruhsal sağlık alanlarında yüksek risk altında olduğunu vurgulamaktadır (UNHCR, 2023).

Göçün çocuklar üzerindeki etkileri, özellikle eğitim alanında oldukça çarpıcıdır. Uluslararası Göç Örgütü'nün *World Migration Report 2024* raporuna göre zorunlu göç süreçleri, çocukların eğitim haklarını doğrudan tehdit ederken, okula erişimlerini engellemekte ya da eğitim sürekliliğini kesintiye uğratmaktadır. Raporda özellikle kriz bölgelerinde bulunan mülteci çocukların büyük bir bölümünün okula kaydolamadan ya da eğitimini tamamlayamadan eğitim sisteminin dışında kaldığı vurgulanmaktadır (IOM, 2024).

Okula kaydolabilenler ise daha farklı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. OECD'nin göçmen öğrenciler üzerine yaptığı araştırmalar, bu çocukların akademik başarılarının yerli akranlarına kıyasla ortalama %30 daha düşük olduğunu ve dil bariyeri, sosyal dışlanma ve sistemsel hazırlıksızlıkların bu farkta belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2021). Göçmen öğrenciler yerli akranlarına göre matematik, okuma ve fen alanlarında daha düşük performans göstermekte ve özellikle 12 yaşından sonra göç eden öğrenciler dil ve uyum sorunları nedeniyle akademik olarak daha fazla zorlanmaktadır (Cerna, L. vd., 2021).

2.1. Göç Öncesi Deneyimler

Bireylerin göç öncesi dönemdeki yaşam deneyimleri göç nedenlerini şekillenmektedir. Göç öncesinde maruz kalınan savaş, şiddet, ekonomik yoksunluk (Kirmayer vd., 2011) ile çevresel ve sosyoekonomik kırılganlıklar (Niva vd., 2021) göç kararının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) 2023 tarihli *Küresel Eğilimler Raporu*'na göre başlıca çatışma, şiddet, insan hakları ihlalleri ve iklim değişikliğinin tetiklediği kırılganlıklar nedeniyle dünya genelinde zorla yerinden edilmiş 117,3 milyon insan bulunmaktadır. Bu nüfusun yaklaşık %40'ı çocuklardan oluşmaktadır (UNHCR, 2024).

IOM'un 2024'te yayınladığı Göç Raporu'na göre göçün ekonomik ve sosyal nedenleri arasında işsizlik, düşük gelir düzeyleri ve kamu hizmetlerine erişim eksikliği yer almaktadır. Eğitimle ilişkili göç nedenleri ise uluslararası öğrenim olanakları, eğitim kurumlarına erişim sorunları ve cinsiyet temelli ayrımcılık gibi etkenleri kapsamaktadır. Özellikle Taliban yönetimi altındaki Afganistan'da, kadınların ve kız çocuklarının eğitime erişiminin sistematik olarak engellenmesi, bu grubun göç etme eğilimini artırmaktadır (IOM, 2024).

Türkiye'de bulunan yabancıların göç nedenlerinde ikamet sahibi olanların dışındakiler için güvenlik önceliklidir. Suriyeliler için iç savaş, bombalamalar, evlerin yıkılması, can güvenliğinin kalmaması, Iraklılar için IŞİD saldırıları,

siyasi istikrarsızlık, mezhepsel çatışmalar, yakınlarını kaybetme, Afganlar için Taliban/Daeş tehdidi, sosyo-ekonomik kriz, polis/askerlerin hedef alınması (Kızılcı & Erkilet, 2023) başlıca nedenlerdir. İran'dan göçün nedenleri ise siyasi nedenlerle, ambargo ve yaptırımların ve kronik ekonomik sorunların yol açtığı ekonomik nedenler ve toplumsal baskı, eğitim ve sağlık hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklı sosyal nedenlerdir (Adıgüzel, 2024).

Zorunlu göç öncesinde çocuklar siyasi şiddete maruz kalma, savaşla ilgili travma, gıda, su ve ilaca erişim eksikliği ve aile üyelerinin kaybı veya zarar görmesi (Fevry vd., 2025; Walker ve Zuberi, 2020), soykırım, kölelik, yetersiz beslenme, enfeksiyonlar, büyüme geriliği (Hodes, 2019), eğitimin kesintiye uğraması, yetersiz bilişsel uyarım (Hazer ve Gredebäck, 2023) gibi durumlara maruz kalmaktadırlar.

2.2. Göç Sırasındaki Deneyimler

Göçmenlerin göç yolculukları, sıklıkla yaşamı tehdit eden koşullar altında gerçekleşmektedir. Dünya Göç Raporu 2024'e göre Akdeniz ve Atlantik rotaları gibi güzergâhlarda, mülteciler yetersiz deniz araçlarıyla tehlikeli geçişler yapmakta; bu süreçte insan kaçakçılığı, fiziksel şiddet, işkence ve sömürü gibi ciddi insan hakları ihlalleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Libya, Tunus ve Yemen gibi transit ülkelerde silahlı gruplar tarafından alıkonulma, zorla çalıştırma ve cinsel şiddet vakaları yaygındır. Güneydoğu Asya'da düzensiz göçmenler benzer biçimde sömürü ve istismar riski altındadır. Kuraklık, sel ve depremler gibi afetler, milyonlarca insanın yaşadığı yeri terk etmesine yol açarken; sığınma sonrasında mülteciler nefret söylemi, yoksulluk, aşırı kalabalık kamplar ve ayrımcılık gibi yeni tehditlerle karşılaşmaktadır. Bu süreçte birçok kişi kaybolmakta veya hayatını kaybetmekte, ancak özellikle izole bölgelerde yaşanan ölümler yeterince belgelenmemektedir (IOM, 2024).

Çocuklar ve ergenler bu göç yolculuğunun en savunmasız bireyleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Göç rotalarına göre çocukların ölüm riskleri değişmekte ve aile bütünlüğünü kaybeden çocuklar yolculukta daha savunmasız kalmakta (McMahon ve Sigona, 2021) insan kaçakçılığı, şiddet (Hodes, 2019) gibi çocuk hakları ihlallerine uğramaktadırlar. Fiziksel tehlikelerin yanı sıra ebeveyn kaybı veya ayrılığı, beslenme yetersizliği ve belirsizliğin (Doğan ve Buz, 2022) getirdiği fizyolojik ve psikolojik sıkıntılar yaşamaktadırlar. Çocuklar için ayrıca göç öncesinde yaşanan savaş, doğal afetler, yerinden edilmeler gibi durumlar nedeniyle eğitim kesintisi göç yolculuğu boyunca da devam etmektedir.

2.3. Göç Sonrası Deneyimler

Göç sonrası yaşanan deneyimler göç nedeni, göç şekli, kabul ülkesindeki şartlar ve bireysel faktörler olmak üzere birçok değişkenden etkilenmektedir. Savaş ve çatışma nedenli göçler travma sonrası stres bozukluğuna daha çok yol açarken ekonomik nedenlerle gönüllü göçler işsizlik ve sosyal dışlanma ile sonuçlanabilmektedir (Castelli, 2018).

Göç sonrası deneyimler, bireylerin karşılaştıkları çok yönlü zorlukları gözler önüne sermektedir. Göçmenler, özellikle ilk dönemlerde dil bariyerleri, kimlik ve kayıt işlemleriyle ilgili sorunlar ile sağlık hizmetlerine erişimde ciddi güçlükler yaşamaktadırlar (Basmacı Kaya & Karatay, 2022). İletişimle ilgili engeller, memlekette kalan aile bireylerine dair duyulan kaygılar ve sağlık sistemine dahil olamama gibi durumlar da göç sürecinin psikososyal boyutunu derinleştirmektedir (Tonsing & Vungkhanching, 2020). Bununla birlikte, dil engeli ve sosyal dışlanma gibi etkenler de sağlık hizmetlerine erişimi daha da karmaşık hâle getirmektedir (Pouraghajan vd., 2023). Tüm bu deneyimlerin bireylerin yaşına göre farklılık gösterdiği ve göçmenlerin yaşamsal uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Tippens vd., 2023).

Göçmen ya da mülteci çocukların eğitim ile karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri eğitim hizmeti alamamaktır. Hatta mülteci öğrenciler bu konuda diğer göçmen öğrencilere göre daha dezavantajlı konumdadır (Koehler & Schneider, 2019). Okul ücretleri, malzeme ve ulaşım masrafları, kimlik belgesi eksikliği, karmaşık kayıt süreçleri, öğretmen yetersizliği, dil engeli, çatışma ve güvensizlik nedenleriyle 2024 itibarıyla 14.8 milyon okul çağındaki mülteci çocuğun %49'u (yaklaşık 7.2 milyon) okula gidememektedir ve kız çocuklarının eğitimden uzak olduğu süre daha fazladır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2024).

Göçmen çocukların eğitime erişiminde belge eksikliği, refakatsizlik, ayrımcılık, sağlık-dil engelleri ve akademik tanınmama gibi çoklu sistemik bariyerler bulunmaktadır. Doğum belgesi, adres kanıtı, aşı kaydı veya transkript eksikliği (düzenlenmemiş ya da kayıp olması veya statüsüzlük nedeniyle) okul kaydını geciktirmekte veya engellemektedir (Evans vd., 2020). Mülteci çocukların eğitim erişimi, oturum statüsüne bağlı yasal ve idari engeller, zorunlu eğitim yaşını aşanların okula kabul edilmemesi ve gözetim merkezlerinde resmi eğitimin sağlanmaması gibi çok boyutlu kısıtlamalarla sınırlandırılmaktadır (Koehler & Schneider, 2019). Ayrıca ekonomik zorluklar içinde bulunan ailelere destek olmak amacıyla iş gücüne katılmak zorunda kalan göçmen çocuklar eğitimde devamsızlıkla ve akademik başarısızlıkla karşı karşıya kalabilmektedirler (Dayıoğlu vd., 2024).

SETA ve TheirWorld (2017)'ün yaptığı bir araştırmada Suriyeli okul çağındaki çocukların eğitime erişimine engel olan nedenler olarak; savaş nedeniyle evini kaybeden kadınların yaşadığı tek ebeveynlilik, yerleşim yerlerini sıklıkla değiştirmeleri kaynaklı yüksek hareketlilik, bilgilendirme ve yönlendirme eksikliği, aile geçimini sağlayan kişilerin azlığı ya da yokluğu nedeniyle çalışmak zorunda kalma ya da okul masraflarını karşılayamamadan kaynaklanan ekonomik nedenler, erken yaşta evlilik ya da karma okullarda kız çocuklarının okumasının istenmemesi, ana dilin unutulması korkusu gibi nedenlerden kaynaklanan kültürel nedenler belirlenmiştir (SETA, 2017). Türkiye’de mülteciler için uygulanan Acil Nakit Transferi Programı (ESSN) çocuk işçiliğini azaltıp okullaşmayı artırmış olması (Hızıroğlu Aygün vd., 2024) bu tür mali destek uygulamalarının eğitime erişimi kolaylaştırdığını göstermektedir.

Eğitime erişebilme fırsatını yakalayan yabancı öğrenciler ise hem eğitim ortamından hem de kendi eğitim geçmişlerinden, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden kaynaklanan zorluklar yaşamaktadırlar. Bu çocukların gittikleri ülkenin dilini öğrenmeleri, daha önce kesintiye uğramış veya sınırlı olarak almış oldukları eğitimden kaynaklanan zorlukların üstesinden gelmeleri ve yeni bir eğitim sistemine uyum sağlamaları, başkalarıyla iletişim kurabilmeleri, aidiyet hissetmeleri ve güçlü bir kişisel kimlik geliştirmeleri, kendilerini güvende hissetmeleri ve kayıp, ayrılık ve/veya travma ile baş edebilmeleri gerekir (OECD, 2019).

Kochler ve Schneider (2019)’in Avrupa’daki göçmen eğitimini karşılaştırdıkları çalışmalarına göre mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonu; dil yeterliliği, psikososyal destek eksikliği, yasal engeller ve sistematik yönlendirme gibi çok katmanlı sorunlarla sınırlanmaktadır. Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde uygulanan dil ve uyum sınıfları sosyal izolasyona ve akademik geriliğe neden olurken, İsveç ve Finlandiya’nın erken entegrasyona dayalı yaklaşımları daha kapsayıcı sonuçlar doğurmaktadır. Travmatik deneyimler yaşayan çocuklar için gerekli psikolojik destek ve öğretmen eğitimi çoğu ülkede yetersizdir. Ayrıca önceki eğitimin tanınmaması, karmaşık sistemler karşısında danışmanlık eksikliği ve bireysel değerlendirme mekanizmalarının yokluğu da eğitsel uyumu zorlaştırmaktadır. Kırsal bölgelerdeki mülteci kampları ve sık yer değiştirme ise eğitim sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. Mesleki eğitim ve yükseköğretime geçişte erken akademik yönlendirme, dil bariyerleri ve diploma tanıma sorunları ciddi engeller yaratırken; bazı ülkelerde (İtalya, Almanya) geliştirilen destekleyici programlar olumlu örnekler sunmaktadır. Okul ayrışması ve yaygın önyargılar, mülteci öğrencilerin sosyal dışlanma ve aidiyet eksikliği yaşamasına yol açmaktadır (Kochler & Schneider, 2019).

Mülteci öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların derlemeleri de öğrencilerin göç deneyimlerine ışık tutmaktadır. Avustralya'daki mülteci geçmişli öğrenciler geldikleri ülkelerdeki savaş/politik krizler nedeniyle düzensiz eğitim almakta, dil yetersizliği nedeniyle uyum zorlukları yaşamaktadır. Kesintili eğitim geçmişi olan öğrenciler yaş temelli sınıflandırma nedeniyle akademik olarak geride veya ileride sınıflara yerleştirilebilmekte, akran/öğretmen ayrımcılığı nedeniyle okulda “dışlanmışlık” hissetmektedirler. Öğretmenlerle kurulan güven bağı öğrencilerin aidiyet hissetmesine yardımcı olmakta ve akademik destek sağlamaktadır. Öğrenciler aileleri ile Avustralya toplumu arasında “aracı” rolü üstlenmekte ve kız öğrenciler ev içi sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet normları nedeniyle ek baskı yaşamaktadırlar (Miller vd., 2018).

Başka bir derlemede Kanada eğitim sistemine entegrasyon sürecindeki mülteci öğrencilerin özellikle dil engeli nedeniyle akran zorbalığı, dışlanma ve ayrımcılık ile akademik ilerlemede zorluk yaşadıkları buna karşın okul ve grup aktiviteleri aracılığıyla akran bağları kurdukları ortaya konmuştur (Ghahari vd., 2020).

Göç öncesinde, sırasında ve sonrasında mülteci/göçmen öğrenciler burada değinilen deneyimleri ötesinde birçok farklı deneyimler yaşamaktadırlar. Dil bariyeri gibi bir deneyim neredeyse göç ettiği ülkenin dilini bilmeyen bütün göçmen/mülteci öğrenciler tarafından yaşanırken, aynı deneyimi alfabe farklılığı, geldiği ülkede eğitim alıp almaması, travma geçmişi, hedef dile maruz kalması, öğrenme yaklaşımları, öğrenme ortamları gibi çok değişik faktörlere göre farklı şekillerde yaşamaktadırlar. Mülteci deneyimiyle ilgili çeşitlilik bireysel ve kolektif anlam arayışlarını, travma ile başa çıkma stratejilerini ve kimlik inşasını ortaya çıkarmayı hedefler, göçmenlerin seslerini merkeze alarak politik ve hukuki sistemlerin katı kategorilerine karşı deneysimsel çeşitliliği görünür kılar (Eastmond, 2007). Deneyim odaklı araştırmalar ayrıca katılımcıların sosyal entegrasyon ihtiyaçlarına odaklanmayı ve araştırmanın katılımcılar için “kapasite geliştirici” bir deneyime dönüşmesini sağlamaktadır (Block vd., 2013).

3. Türkiye’de Yapılan Çalışmalardaki Göçmen Deneyimi

Türkiye’nin son 15 yılda karşı karşıya kaldığı göç akını akademik araştırmaların ilgisini de bu yöne çekmiştir. Aşağıda Google Scholar’da [“Türkiye” and (“mülteci” or “yabancı” or “göçmen”) and (“çocuk” or “öğrenci”)] dizinleri ile aratılan makalelerden nitel çalışma olup göçmen/mülteci öğrencilerden görüşmeler yoluyla veri elde edilmiş 13 çalışmanın sonuçlarından çıkartılan öğrenci deneyimleri paragraflar halinde verilmiştir.

Bunun ardından araştırmaların ulaştığı ortak ve farklı deneyimler kısaca yorumlanmış ve nihayetinde göç deneyimi çalışmanın sonuçları tartışılmıştır.

1. Atasü Topçuoğlu (2014)'nın nitel saha çalışmasına dayanan bu araştırma, Türkiye'de yaşayan göçmen ve mülteci çocukların çok boyutlu deneyimlerini ortaya koyarak, onların maruz kaldığı hak ihlallerini sosyal hizmet disiplini çerçevesinde değerlendirmektedir. Göçmen çocuklar, göç sürecinin hem nedenlerine hem de sonuçlarına aktif şekilde maruz kalan bireyler olarak ele alınmakta; eğitim hakkına erişimde eşitsizlik, çocuk işçiliği, insan ticareti, kötü yaşam koşulları, aile içi şiddet, psikolojik travmalar ve sosyal dışlanma gibi birçok yapısal sorunla karşı karşıya kaldıkları saptanmaktadır. Çocuklar, göç kararı çoğunlukla aile büyükleri tarafından verilmiş olsa da özellikle refakatsiz gelen bireylerde eğitim gibi daha öznel motivasyonlar öne çıkmaktadır. Araştırma, çocukların hikâyelerinde geçmişin travmatik izlerinden çok, Türkiye'deki sorunlara ve gelecek hayallerine odaklandıklarını göstermekte; bu yönüyle sosyal hizmetin müdahale noktalarının da "şimdi ve burada"dan başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma, göçmen çocukların eğitim, barınma, sağlık, psiko-sosyal destek ve hukuki bilgilendirme gibi alanlarda özgün ihtiyaçları olduğunu ortaya koyarak, sosyal hizmet sistemine yönelik bütüncül, hak temelli ve önleyici politikalar geliştirilmesini önermektedir (Atasü Topçuoğlu, 2014).
2. Yoğun göç alan dört ilkokulda öğrenim gören ve son bir yılda göç deneyimi yaşayan 8 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle (6 kız, 2 erkek) yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiş nitel bir araştırma göçmen çocukların çok katmanlı uyum sorunları yaşadığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler eski arkadaş ve öğretmenlerini özleme, akranları tarafından alay edilme (fiziksel özellikler, konuşma tarzı) ve dışlanma gibi psikolojik zorluklar bildirmiştir. Akademik açıdan, öğrencilerin büyük çoğunluğu okuldaki sosyal etkinliklere katılamadıklarını, %50'si ise ilk uyum döneminde akademik başarıda düşüş yaşadıklarını belirtmiştir. Ekonomik sıkıntılar nedeniyle aileye maddi katkı için çalışma düşüncesi, kalabalık ailelerde ders çalışma alanı eksikliği ve ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi gibi faktörler de eğitsel engeller olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler çoğunlukla yeni okullarında uzun vadede akademik başarılarının arttığını, öğretmenlerin daha özverili olduğunu vurgulayarak olumlu yönler de işaret etmiştir (Bozan & Kaştan, 2018).

3. Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağındaki çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları inceleyen bir nitel araştırmada göçmen ve mülteci çocukların eğitim deneyimleri dil yetersizliği, ekonomik güçlükler, uyum sorunları ve ayrımcılık gibi çeşitli engellerle şekillenmektedir. Türkçeye yeterince hâkim olmamaları, dersleri anlamakta güçlük çekmelerine ve sınıf içinde sosyal dışlanmaya neden olmaktadır. Kültürel farklılıklar, özellikle ders materyallerinde kendi kültürel referanslarının yer almaması, öğrencilerde dışlanmışlık hissi yaratmaktadır. Ekonomik zorluklar, okul masraflarını karşılayamama ve ders materyallerine erişememe gibi sorunlar doğurmakta; ailelerin düşük ücretli işlerde çalışması bu durumu pekiştirmektedir. Uyum süreçlerinde yaşanan güçlükler, sınıf ortamına uyum sağlayamama, eğitim müfredatına yabancılık ve özellikle kız öğrencilerde disiplin problemleri ve akran zorbalığı gibi durumlarla kendini göstermektedir. Ayrımcılık hem öğrenciler arası ilişkilerde hem de öğretmenlerin tutumlarında ortaya çıkmakta; bu durum göçmen çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine yol açmaktadır (Saklan & Karakütük, 2022).
4. Göçmen ve mülteci öğrencilerin Türkçe öğreniminde okul oryantasyon çalışmaları ile sosyal etkinliklerin rolünü inceleyen nitel bir araştırmada göçmen ve mülteci öğrenciler, Türkçe öğrenirken en çok konuşma becerisinde zorlandıklarını, özellikle özgüven eksikliği ve Türk akranlarının hızlı konuşmasından kaynaklı anlama güçlüğü yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu, hata yapma korkusuyla Türk öğrencilerle iletişimden kaçındıklarını, bu durumun sosyal dışlanma ve anadilinde konuşan gruplara yönelme ile sonuçlandığını ifade etmiştir. Ayrıca, Arapça yazımının sağdan sola olması gibi alfabe farklılıkları yazma becerilerini olumsuz etkilemiştir. Ancak, öğretmenlerin düzenlediği pandomim, mektup yazma gibi sosyal etkinlikler yoluyla Türk öğrencilerle zorunlu kaynaşma fırsatları, hem dil pratiğini artırmış hem de empati yoluyla akran desteğini güçlendirerek Türkçe konuşmaya yönelik motivasyonu artırmıştır (Temiz, 2020).
5. Sarıahmetoğlu ve Kamer (2020) Türkiye'de (Kastamonu) eğitim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması deseni kullanmış ve 20 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda göçmen çocuklar okula kayıt aşamasında Türkçe bilmeme ve tercüman eksikliği nedeniyle ciddi iletişim sorunları yaşamakta; Türkçe öğrenme

sürecinde ise yeterli kurs desteğinden yoksun kalarak dili genellikle arkadaş ve çevre etkileşimiyle edinmektedirler. İlk dönemlerde Türk akranları tarafından dışlanma hissetseler de zamanla sosyal kabul görerek arkadaş edinebilmekte, okul faaliyetlerine katılımı ise ayrımcılıkla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. Akademik açıdan, ilk geldiklerinde dersleri anlamakta zorlanmalarına rağmen öğretmen ve akran desteğiyle bu sorunu aşmaya çalışmakta; ailelerinden ise özellikle matematik ve İngilizce gibi evrensel derslerde sınırlı destek alabilmektedirler. Ekonomik olarak, ailelerinin maddi sıkıntıları okul ihtiyaçlarının karşılanmasını güçleştirmekte ve çoğunlukla düzensiz işlerle veya yardım kuruluşlarıyla geçim sağlanmaktadır. Son olarak, katılımcıların %65'i gelecekte Türkiye'de kalma arzusunu ifade etmekte ve doktor, polis gibi mesleklere yönelmeyi hedeflemektedir (Sariahmetoğlu & Kamer, 2020).

6. Türkiye'deki (Karabük) sığınmacı ve göçmen öğrencilerin sosyal dışlanma ve çeteleşme risklerini nitel yöntemle inceleyen bir çalışmada 7-20 yaş arası Afgan, İranlı ve Irak uyruklu 16 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler tematik analize tabi tutulmuştur. Bulgulara göre, öğrenciler okul ortamında sistematik ayrımcılığa maruz kalmaktadır: Akran düzeyinde; etnik kökene dayalı alay, fiziksel şiddet, dışlanma ve ötekileştirici sorgulamalarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler düzeyinde; akademik destekten yoksun bırakılma, başarılarının küçümsenmesi ve görmezden gelinme söz konusudur. Bu koşullar, öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik, okula karşı ilgisizlik ve devamsızlığa yol açarken; iki katılımcıda şiddete yönelme eğilimi gözlemlenmiştir (Ersoy & Turan, 2019).
7. Eskişehir'deki ilkokullarda nitel yöntemle yürütülen bir araştırma göçmen/mülteci çocukların eğitim sürecinde yoğun dilsel, akademik ve sosyo-kültürel sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, Türkçe yeterlilik eksikliği nedeniyle temel dil becerilerinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ciddi güçlükler çekmekte; ders içeriklerini anlayamamakta, kendilerini ifade edememekte ve akranlarıyla iletişim kuramamaktadır. Bu durum, akademik başarısızlık (özellikle sözel derslerde), program gerisinde kalma ve sınıf ortamında dışlanma hissine yol açmaktadır. Kültür farklılıkları (deyimler, gelenekler) ve uyum sorunları, öğretmenlerin öğrencileri desteklemekte yetersiz kalması, uygun materyal/plan eksikliği ve ailelerin iletişime kapalı olması gibi faktörler, bu deneyimleri derinleştirmektedir. Öğrenciler, kendilerini genellikle "dilsiz" ve "görünmez" hissettiklerini,

Türkçe bilmeden eğitime başlamanın psikolojik kaygı yarattığını vurgulamıştır (Güngör & Şenel, 2018).

8. Öğrenci deneyimlerinin öğrenim kademelerine göre karşılaştırıldığı başka bir nitel araştırma mülteci öğrencilerin deneyimlerinin eğitim kademesiyle önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur. İlkokulda, Türkçe yeterliliği sosyal kabulün temel belirleyicisiyken; dil becerisi yüksek olan mülteci çocuklar akranlarıyla daha uyumlu ilişkiler geliştirebilmiştir. Ortaokulda ise dilin kültürel boyutu (argo, yerel ifadeler) öne çıkmış, Türkçeyi “yerli” gibi kullanamayan öğrenciler dışlanma veya çatışma yaşamıştır. Lise kademesinde ise kimlik temelli ötekileştirme belirginleşmiş; mülteciler, dil becerilerinden bağımsız olarak “Suriyeli” kimliği nedeniyle nefret söylemi, fiziksel şiddet ve sembolik dışlanmaya maruz kalmış, sosyal izolasyon ve psikolojik travma artmıştır. Ek olarak, gelir düzeyi tüm kademelerde dolaylı bir ayrışma unsuru olmuş; materyal eksikliği, beslenme farklılıkları ve çalışmak zorunda kalma gibi faktörler mülteci çocukların okula katılımını ve görünürliğini sınırlandırmıştır. Öğretmenlerin tutumu ise kritik bir rol oynamış; kapsayıcı yaklaşımlar uyumu kolaylaştırırken, örtük önyargılar veya milliyetçi söylemler ayrımcılığı pekiştirmiştir (Aktan & Bilen, 2020).
9. Türkiye’ye göçle gelen ilkokul öğrencilerinin okulda akranlarıyla yaşadıkları sosyal sorunları nitel bir desenle araştıran çalışmada İstanbul’da bir devlet okulunda öğrenim gören 15 göçmen öğrenci (Suriyeli, Kırgız, Filistinli, Türkmen, Özbek, Azeri, Ukraynalı, Rus) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre, öğrenciler en sık şiddet (itme/vurma), alay edilme/kötü davranılma, rahatsız edilme, dışlanma ve küfür/hakaret gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümünde en çok öğretmenlerine güvendiklerini, kendilerinin veya müdürün müdahalesini ikincil seçenek olarak gördüklerini; çözüm stratejisi olarak ise öğretmenle konuşmayı önceliklediklerini, ancak bir kısmının “hiçbir şey yapmama” veya “şiddetle karşılık verme” gibi pasif/agresif yollara başvurdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin akranlarından temel beklentileri dışlanmamak, saygı görmek, sevgi ve iyi davranış ile karşılaşmaktır. Araştırma, dil bariyeri ve kültürel uyum zorluklarının bu sosyal çatışmaları derinleştirdiğine işaret etmekte; öğretmenlerin arabulucu rolünün, sosyal destek programlarının ve çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının kritik önemini vurgulamaktadır (Baysal & Çimşir, 2020).

10. Eskişehir’deki farklı liselerde öğrenim gören Afganistan, Irak, İran, Suriye ve Sahra Altı Afrika kökenli mülteci lise öğrencilerinin gelecek hedeflerini, beklentilerini ve yaşadıkları zorlukları inceleyen karma bir araştırmada şu öğrenci deneyimlerine ulaşılmıştır: Eskişehir’deki mülteci lise öğrencileri, göç sürecinin yarattığı belirsizlikler ve maddi-manevi yoksunluklar içerisinde eğitim hayatlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Köken ülkelerdeki savaş, yoksulluk ve eğitim sisteminin eksiklikleriyle şekillenen bu öğrenciler, Türkiye’de karşılaştıkları dil bariyerleri, vatandaşlık alamama ve toplumsal dışlanma gibi faktörler nedeniyle geleceklerine dair ciddi endişeler taşımaktadır. Öğrencilerin çoğu, eğitimlerini sürdürmek istemekte; Türkiye’de üniversite okumayı planlayanların yanı sıra Kanada, Almanya, ABD gibi Batı ülkelerinde kaliteli bir eğitim ve daha iyi yaşam koşulları arzulayanlar da bulunmaktadır. Bazı öğrenciler Türkiye’yi “ikinci vatan” olarak tanımlamakta ve burada kalıp iş kurmayı hedeflerken, kimileri ise ailelerinin refahı, sağlık sorunları ya da savaş mağduriyetlerinden kaynaklanan sebeplerle daha güvenli ülkelere gitmeyi istemektedir. Maddi sıkıntılar nedeniyle okul sonrası iş bulma zorunluluğu yaşayan öğrenciler, erken yaşta yetişkin sorumluluğu yüklenmekte ve bu durum onların sosyal hayallerini kısıtlamaktadır. Bazıları köken ülkelerine geri dönmeyi ancak barış, adalet ve ekonomik istikrar sağlanması halinde düşünebileceklerini belirtmektedir (Aksoy & Güllüpinar, 2023).
11. Bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 24 mülteci öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilen nitel araştırmada mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğu, arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurduklarını, okul ortamında dışlanmadıklarını ve kendilerine iyi davranıldığını ifade etmiştir. Ancak bazı öğrenciler, özellikle sınıf arkadaşları tarafından zaman zaman alay edilme, oyunlara alınmama veya yabancı oldukları gerekçesiyle dışlanma gibi olumsuz tutumlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Dil farklılığı, öğrencilerin en çok dile getirdiği sorundur; pek çok öğrenci Türkçeyi yeterince bilmedikleri için dersleri anlamakta güçlük çektiklerini, özellikle Türkçe, Matematik ve İngilizce derslerinde zorlandıklarını ifade etmiştir. İletişim kurmada zorlanan az sayıda öğrenci hem öğretmenleriyle hem de sınıf arkadaşlarıyla anlaşmakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğu, derslere katılmakta isteksizlik yaşamadıklarını ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmiştir (İşçi, 2024).

12. Türkiye'deki Afganistan, İran ve Suriye uyruklu lise düzeyindeki göçmen öğrencilerin yaşadığı ekonomik sorunların eğitim süreçlerine etkisini inceleyen bir araştırmaya göre katılımcı göçmen lise öğrencileri, ekonomik kısıtlar nedeniyle eğitim süreçlerinde çok boyutlu zorluklarla karşılaşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, özel ders veya dershaneler gibi destekleyici eğitim faaliyetlerine finansal yetersizlikler sebebiyle erişememekte ve bu durum akademik eksikliklerini gidermelerini engellemektedir. Ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak için okul dönemlerinde çalışmak zorunda kalan öğrenciler, ödevlerini zamanında tamamlayamamakta, devamsızlık yapmakta veya okulu tamamen bırakma riskiyle karşılaşmaktadır. Temel eğitim materyallerine (test kitabı, defter vb.) erişememe ve sosyal-kültürel etkinliklere katılamama gibi deneyimler, öğrencilerin okula aidiyet hissini ve akran ilişkilerini zayıflatmaktadır. Ayrıca, internet ve teknolojik araç eksikliği akademik araştırma ve ödev süreçlerini aksatmaktadır (Muğlu & Kancınar, 2024).
13. Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu lise öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sosyal ve akademik ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmada araştırmaya katılan yabancı uyruklu lise öğrencileri, Türkiye'de eğitim süreçlerinde hem sosyal hem de akademik alanlarda çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sosyal düzeyde en çok dile getirilen sorunlar arasında maddi sıkıntılar, sosyal çevreye kabulde güçlük yaşama, alay edilme ve yoğun dikkat çekmenin verdiği rahatsızlık öne çıkmıştır. Katılımcıların çoğu Türkçeyi Türkiye'ye geldikten sonra öğrenmeye başlamış ve bu süreçte ciddi zorluklar yaşamıştır. Dil yetersizliği nedeniyle öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük yaşayan öğrenciler, sınavlar ve ödevler konusunda da zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, kendi ülkelerinde bu kadar sık sınav yapılmadığını ve Türkiye'deki sınav sistemine alışmanın zaman aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bazı durumlarda öğrencilerle alay ettiği ya da yetersizliklerini açıkça dile getirdiği durumlar da öğrenciler tarafından paylaşılmıştır. Tüm bu deneyimlere rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğu eğitimlerine devam etmekte kararlı olduklarını ve yaşadıkları zorlukların onları daha çok çalışmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir (Sönmez & Aluç, 2024).

Yukarıda verilen araştırmalar çok yönlü göçmen öğrenci deneyimleri sunmaktadır. Göçmen ve mülteci öğrenciler, eğitim sistemine uyum sürecinde birbiriyle bağlantılı, çok boyutlu, zamana göre değişen zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. En temel engellerden biri, yeterli Türkçe dil

becerisine sahip olmamaktır; bu durum akademik başarısızlığa yol açmanın yanı sıra, sosyal dışlanmayı derinleştirmekte ve önemli psikolojik kaygılar oluşturmaktadır. Konuşma becerilerinin yeterince gelişmemesi öz güven eksikliğine ve hata yapma korkusu ile sosyal etkileşimlerden kaçınmaya yol açabilmektedir. Bu durumda olan öğrenciler sosyal izolasyon yaşama riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Araştırmalardan çıkan ortak göçmen deneyimine göre ekonomik yetersizlikler bir diğer kritik sorun alanını oluşturmaktadır. Ders materyallerine erişim eksikliği, sosyal ve okul etkinliklerine katılımın önündeki engeller, çalışma zorunluluğu ve dolayısıyla okulu erken bırakma riski bu bağlamda öne çıkmaktadır.

Akranlar arasında fiziksel veya psikolojik şiddet, alay etme ve ötekileştirici söylemler gözlemlenirken, öğretmenler düzeyinde ise akademik desteğin esirgenmesi, önyargılı tutumlar ve başarının küçümsenmesi gibi olumsuz davranışlar rapor edilmektedir. Akademik uyum konusunda ise mevcut müfredata yabancılaşma, sınav sistemlerine uyum sağlayamama ve çeşitli nedenlerle ödevleri tamamlama güçlüğü önemli engeller olarak belirmektedir. Göç sonrası yaşanan bu zorluklar göç öncesi ve sırasında yaşanan travmaların sonuçları ve gelecek kaygıları ile birleşip öğrencilerin psikolojik sağlığını, akademik başarısını ve sosyal uyumunu tehdit edebilecek riskler barındırmaktadır.

Zamana bağlı olarak ise eğitim kademeleri boyunca farklılaşan deneyimler karşımıza çıkmaktadır. İlkokul düzeyinde, temel dil becerilerinin kazanılmasında öğretmenlerin olumlu, destekleyici tutumu kritik bir rol oynamaktadır. Ortaokula geçişle birlikte ergenlik çağına özellikler de eklenerek zorlukların doğası değişmekte; günlük dildeki argo, deyimler gibi daha incelikli sosyo-kültürel yapılarla uyum sağlama ve özellikle akran zorbalığı ile karşılaşma gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Lise döneminde ise, kimlik temelli ötekileştirme ve ayrımcılık yoğunlaşmaktadır.

Deneyimlerden öğretmenlerin empatik yaklaşım, bireyselleştirilmiş akademik rehberlik ve akranlar arası anlaşmazlıklarda arabuluculuk gibi destekleyici davranışlarının yaşanan sorunların şiddetini önemli ölçüde azalttığı ve uyumu kolaylaştırdığı görülmektedir. Ayrıca okul içinde düzenlenen ve etkileşimi teşvik eden sosyal etkinlikler öğrencilere güvenli bir ortamda dil geliştirme fırsatı sunmakta ve empati gelişimine katkı sağlamaktadır. Göçmen ve mülteci öğrencilerin dil becerilerindeki ilerleme, doğrudan sosyal kabul düzeylerinin yükselmesine ve akademik başarılarında gözle görülür bir artışa yol açmaktadır. Kimlik gelişimine ışık tutan “ders materyallerinde kendi kültürel referanslarının yer almaması” olarak belirtilen

öğrencinin kitaplarda kendi kültüründen öğeler görmek istemesi deneyimi gibi çok karşılaşmayacak deneyimler de göçmen çalışmalarında bakış açısını geliştirmeye katkıda bulunur.

Yukarıda görüldüğü gibi göç olgusunu deneyimler üzerinden çalışmak kapsamlı sonuçlara ulaşmaya yardımcı olmaktadır. Göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları deneyimler eğitim sistemlerinin, sağlık ve sosyal hizmet uygulamalarının ve kamu politikalarının ne derece kapsayıcı olduğuna dair somut veriler sunar. Bu nedenle, deneyimlere odaklanan araştırmalar sadece bireyleri anlamaya değil sistemlerin değişim ve dönüşüm alanlarını tespit etmeye ve böylelikle kurumsal kapasitenin gelişmesine de hizmet eder. İstatistiksel olarak ölçülemeyen ancak öğrencilerin eğitime erişimlerini ve başarılı olmalarını doğrudan etkileyen dil bariyeri, ekonomik sıkıntılar, ayrımcılık, sosyal dışlanma, akademik başarısızlık, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvensizlik, öğretmen desteği, kültürel yabancılık, okul terkleri ve psikolojik yıpranma deneyimleri destek mekanizmalarının sağlanması ve var olanların iyileştirilmesi için kritik verilerdir. Özellikle çocukluk ve ergenlik gibi gelişimsel olarak kritik dönemlerde yaşanan göç deneyiminin, bireylerin kimlik inşası, akademik benlik algısı ve gelecek beklentileri üzerinde kalıcı etkiler bıraktığı deneyimleri merkeze alarak ortaya konulabilmektedir.

Ayrıca deneyime odaklanmak, göçmen öğrencilerin edilgen değil, aktif özne olduklarını kabul etmek anlamına gelmektedir. Göçmen öğrencileri kendi deneyimleri yoluyla anlamaya çalışmak aynı zamanda kabul edilme, sorunlarının görüldüğünün farkına varma, olumlu yönlerini ortaya koyma gibi uyum ve aidiyet gelişimi açısından da değerlidir. Bu bağlamda, deneyim odaklı araştırmalar, göçmen öğrencilerin yaşadıkları eğitim süreçlerini sadece sorun merkezli değil gelişim ve dönüşüm odaklı olarak ele almayı da mümkün kılmaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, G. (2024). İran'dan Türkiye'ye Yönelik Göçlerin İtme ve Çekme Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi: 1979-2019. *ESAM Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 71-89. <https://doi.org/10.53662/esamdergisi.1447629>
- Aksoy, M., & Güllüpinar, F. (2023). Eskişehir'deki Mülteci Lise Öğrencilerinin Gelecekle İlgili Hedefleri: Sosyolojik Bir Araştırmanın İzdüşümleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cumhuriyet Özel Sayısı*, 130-153. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1346140>
- Aktan, L., & Bilen, E. Ş. (2020). Eğitimin Milliyeti: Mülteci Öğrenciler ve Türkiyeli Öğrencilerin Kademelere Göre Değişen Öğrencilik Deneyimleri. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(9). <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.202>
- Atasü Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı Değiştirmek İçin Yola Çıkanlar – Yola Çıkınca Değişen Hayatlar: Bir Müracaatçı Grubu Olarak Göçmen Çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-108.
- Basmacı Kaya, A., & Karatay, A. (2022). Türkiye'deki Mülteci ve Sığınmacıların Göç Deneyimleri, Beklentileri ve Gelecek Planlarının İncelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 23-39.
- Baysal, Z. N., & Çimşir, S. (2020). Türkiye'ye Göç ile Gelen Uluslararası İlkokul Öğrencilerinin Kendi Perspektiflerinden Okulda Arkadaşlarıyla Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 71-87.
- Block, K., Warr, D., Gibbs, L., & Riggs, E. (2013). Addressing Ethical and Methodological Challenges in Research with Refugee-background Young People: Reflections from the Field. *Journal of Refugee Studies*, 26(1), 69-87. <https://doi.org/10.1093/jrs/fes002>
- Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2018). Göç Yaşamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225-248. <https://doi.org/10.20860/ijoses.447898>
- Castelli, F. (2018). Drivers of migration: Why do people move? *Journal of Travel Medicine*, 25(1). <https://doi.org/10.1093/jtm/tay040>
- Cerna, L., C. Mezzanotte, & O. Brussino. (2021). *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018* (OECD Education Working Papers 261; OECD Education Working Papers, C. 261). <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>
- Dayıoğlu, M., Kırdar, M. G., & Koç, İ. (2024). The Making of a “Lost Generation”: Child Labor among Syrian Refugees in Turkey. *International Migration Review*, 58(3), 1075-1113. <https://doi.org/10.1177/01979183231171551>

- Doğan, H., & Buz, S. (2022). Being Adolescent in the Migration Process. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1087253>
- Eastmond, M. (2007). Stories as Lived Experience: Narratives in Forced Migration Research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 248-264. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem007>
- Engzell, P., & Ichou, M. (2020). Status Loss: The Burden of Positively Selected Immigrants. *International Migration Review*, 54(2), 471-495. <https://doi.org/10.1177/0197918319850756>
- Ersoy, A. F., & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve Mülteci Öğrencilerde Sosyal Dışlanma ve Çeteleşme. 3. SEKTÖR SOSYAL EKONOMİ DERGİSİ. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103>
- Evans, K., Perez-Aponte, J., & McRoy, R. (2020). Without a Paddle: Barriers to School Enrollment Procedures for Immigrant Students and Families. *Education and Urban Society*, 52(9), 1283-1304. <https://doi.org/10.1177/0013124519894976>
- Fevry, N. J., Convoy, S., Teague, M., Taldon, T., & Waldrop, J. (2025). Implementing an Adverse Childhood Experiences Screening Tool With Migrant Children: A Quality Improvement Project Using the PEARLS Screening Tool. *Journal of Pediatric Health Care*, 39(1), 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2024.08.014>
- Ghahari, S., Lui, J., Nagra, S., & Morassaci, S. (2020). The Life Experiences of Refugees in Canada: A Comprehensive Scoping Review to Identify Unmet Needs and Barriers. *Journal of International Migration and Integration*, 21(4), 1249-1261. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00727-3>
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Hazer, L., & Gredebäck, G. (2023). The effects of war, displacement, and trauma on child development. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 909. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02438-8>
- Hızıroğlu Aygün, A., Kırdar, M. G., Koyuncu, M., & Stoeffler, Q. (2024). Keeping refugee children in school and out of work: Evidence from the world's largest humanitarian cash transfer program. *Journal of Development Economics*, 168, 103266. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2024.103266>
- Hodes, M. (2019). New developments in the mental health of refugee children and adolescents. *Evidence Based Mental Health*, 22(2), 72-76. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300065>
- IOM. (2024). *World Migration Report 2024*. United Nations.

- İşçi, T. G. (2024). *Mülteci Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bir Olgu-Bilim Çalışması*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13151613>
- Kızılelmas, F., & Erkilet, A. (2023). Göç Öncesi, Göç Etmeye Karar Verme Aşaması ve Göç Yolculuğu Sürecinde Yaşanan Mülteci Deneyimleri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 8(1), 25-43.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., Pottie, K., & for the Canadian Collaboration for Immigrant and Refugee Health (CCIRH). (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E959-E967. <https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Kochler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- McMahon, S., & Sigona, N. (2021). Death and Migration: Migrant Journeys and the Governance of Migration During Europe's "Migration Crisis". *International Migration Review*, 55(2), 605-628. <https://doi.org/10.1177/0197918320958615>
- Miller, E., Ziaian, T., & Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1365955>
- Muğlu, T., & Kancınar, F. (2024). Göçmen Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Ekonomik Sorunların Eğitimlerine Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 155-172. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1359132>
- OECD. (2019). *The Road to Integration: Education, Migration and Social Cohesion*. OECD. <https://doi.org/10.1787/d8cccc5d-cn>
- Pouraghajan, S., Ullrich, J., & Morina, N. (2023). Mental health of asylum seekers and refugees: The role of trauma and postmigration living difficulties and the moderating effect of intergroup contact. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2023.100118>
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386>
- Sariahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2020). Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1611-1630. <https://doi.org/10.17755/esosder.709695>

- SETA. (2017). *Breaking the barriers: Getting Syrian children into school in Turkey*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Sönmez, H., & Aluç, N. (2024). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Deneyimleri: Bir Fenomenolojik Araştırma. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(1), 119-136. <https://doi.org/10.46868/atdd.2024.652>
- Tabor, A. S., & Milfont, T. L. (2011). Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 818-832. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.013>
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, II(II), 45-59.
- Tippens, J. A., Erwin, S., Eller, K., Dutra Gross, R. M., Bearss, B., Kemp, B., Mollard, E., Njiru, L., Okwarah, P., Palmer-Wackerly, A. L., & Lakati, A. (2023). Multisystemic Resilience and Psychosocial Wellbeing among Older Refugees: A Systematic Review with Implications for Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS). *Journal of Immigrant and Minority Health*, 25(5), 1152-1170. <https://doi.org/10.1007/s10903-023-01516-y>
- Tonsing, K. N., & Vungkhanching, M. (2020). The relationship between post-migration living difficulties, social support, and psychological distress of Burmese refugees in the United States. *Asian American Journal of Psychology*, 11(3), 179-186. <https://doi.org/10.1037/aap0000200>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- UNHCR. (2024). *Global Trends: Forced Displacement in 2023*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789211065374>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *UNHCR Education Report 2024: Refugee Education: Five Years on From the Launch of the 2030 Refugee Education Strategy*. United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789211067514>
- Walker, J., & Zuberi, D. (2020). School-Aged Syrian Refugees Resettling in Canada: Mitigating the Effect of Pre-migration Trauma and Post-migration Discrimination on Academic Achievement and Psychological Well-Being. *Journal of International Migration and Integration*, 21(2), 397-411. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00665-0>
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 6458 (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>