

# GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURIYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIM VE UYUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ<sup>1</sup>, Berrin SOMER ÖLMEZ<sup>2</sup>,  
Haktan DEMİRCİOĞLU<sup>3</sup>, Cem GENÇOĞLU<sup>4</sup>**

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gytuncer@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7690-7931.

2 Arş. Gör., Hitit Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, berrinsomer@outlook.com, ORCID: 0000-0001-5235-5389.

3 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, demircioglu.psikososyal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5092-1698.

4 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, cemgencoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2589-8673.

Geliş Tarihi: 30.06.2021 Kabul Tarihi: 28.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960414

**Öz:** Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uyum süreçleri ve eğitime katılımlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin görünür kılınmasıdır. Suriye'deki iç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin çocuklarına yönelik gerçekleştirilen eğitsel uygulamalara uyum sağlama ve dahil olma noktasında çocukların hangi durumlarda karşılarında nasıl bir yaklaşım sergilediklerini ve bu süreçten nasıl etkilendiklerini ortaya koymanın öneminin daha da belirginleştiği öngörülmüştür. Bu öngörüden hareketle Ankara ilinde görev yapan ve geçici koruma statüsündeki çocuklarla en az üç ve daha üzeri yıldır çalışan 5'i erkek, 11'i kadın toplam 16 öğretmenle araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemine ve durum çalışması modeline göre tasarlanmış, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek veriler elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ve bilgi formundan faydalanılmıştır. Verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda 6 tema ve 18 kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar "uyum süreci, eğitsel ihtiyaçlar, sosyal-duygusal gelişim açısından ihtiyaçlar, öğretmen ve yönetici yaklaşımları, aile katılımı ve eğitim politikası" şeklinde dir. İlgili temalar güncel literatür ile tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk, katılım, uyum

## EXAMINATION OF TEACHERS' VIEWS ON PARTICIPATION AND ADAPTATION TO THE EDUCATION PROCESS OF SYRIAN CHILDREN UNDER TEMPORARY PROTECTION

### Abstract:

The purpose of this research is to make visible the knowledge and experiences of classroom teachers regarding the integration processes of children who under temporary protection and their participation in education. Adaptation and inclusion in educational practices for the children of Syrians who took refuge in Turkey due to the civil war in Syria are the most important factors. It is important to understand what kind of approach children show in which situations and to reveal how they are affected by this process. For this purpose, the study group of the research was formed with a total of 16 teachers, 5 male and 11 female, working in the province of Ankara and working with immigrant children for at least three or more years. The research was designed as a case study in a qualitative design, and data were obtained by in-depth interview method. In the data collection phase, semi-structured interview form and information form were used. As a result of the analysis of the data with content analysis, 6 themes and 18 categories were created. The themes created are "adaptation process, educational needs, needs in terms of social-emotional development, teacher and administrator approaches, family participation and education policy". Related themes are discussed with current literature.

**Keywords:** adaptation, attendance, education, under temporary protection Syrian child

### Giriş

Çocukluk insan gelişimi içindeki kritik bir dönemdir ve bu yaşam dönemi içinde olan bireyler gelişimlerini tüm yönleriyle sağlayacak birçok hizmete ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması ya da karşılanmaması bireylerin gelişimlerini riske atmaktadır. Klasik sınıflandırma içinde risk altındaki çocuklar: işçi çocuklar, suça itilen ve suça karışan çocuklar, ihmal ve istismar edilen çocuklar olarak sınıflandırılmakla birlikte artık göçmen olanlar şiddete ve savaşa tanıklık eden çocukların gelişimleri de risk altında kabul edilmektedir (Demirbaş, 2009). Hemen yanı başında başlayan ve on yıldan fazla süredir devam eden bir iç savaş ile komşu olma konumundaki Türkiye de bu deneyimi yakından tanımakta, eğitim ortamları uzun süredir göçmen çocuklara ev sahipliği yapmaktadır. 2 Haziran 2021 tarihi itibarı ile

geçici koruma altındaki 3,5 milyondan fazla Suriyeli birey Türkiye’de bulunmaktadır. Bu nüfusun % 21,7’sinin 0-17 yaş aralığındaki kız çocuklarından, % 23,4’ünün erkek çocuklarından oluştuğu görülmektedir (“Situation Syria Regional Refugee Response,” n.d.). Bu veri üzerinden geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin neredeyse her ikisinden birinin çocuk olduğu varsayılabilir. Bu bağlamda da onların eğitim faaliyetlerine uyum ve katılımlarının önemi daha fazla belirginleşmektedir.

Göç, insanlık tarihi boyunca var olmuş, ekonomik, sosyal ve politik açılardan toplumları etkileyen bir olgudur (Sağlam, 2006). Hiç şüphesiz günümüzde de 21. yüzyılın en belirleyici konularından biri olma özelliğini taşımaktadır. Dünyada göçmen nüfusunun 2019 yılında 272 milyona yükseldiği rapor edilmiştir (World Migration Report, 2020). Türkiye şu anda dünya üzerinde en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ülke konumundadır. Ancak sığınmacı olmak, bir başka ülkede tam anlamıyla hayata kaldığı yerden devam edebilmek değildir.

Göçün tarafları arasında göçmenler, hedef ülke ve yasalar, göç edilen topluluk gibi birçok faktör bulunmaktadır. Hedef ülke bakımından da gerek düzensiz, zorunlu ya da gönüllü göçmenler için birçok düzenleme ile toplumsal ve ekonomik kaynak oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca hedef ülkelerin hükümetleri için çeşitli zorluklar ve riskler barındırmaktadır (Memişoğlu ve Yiğit,2019). Milyonlarca Suriyeli yetişkin ve çocuk, Türkiye’ye sığınmıştır. Ancak bilinmektedir ki çocuklar daha çok ailelerinin göç kararına uymakta ve bu karar çoğunlukla baba tarafından alınmaktadır (Atasü Topçuoğlu, 2014). Birçok çocuk vatanından ayrıldığı sırada içinde bulunduğu durumu dahi tam anlamıyla kavramış değildir.

Göç etmeyi ortaya çıkaran unsurlar göç edilen yerde de devam etmekte, yoksulluk, işsizlik ya da sağlık sorunları bu yeni yaşam alanında da var oluşunu sürdürmektedir. Belki de bireyler tarafından daha fazla ve yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Bu durumdan en çok aile kurumu ve aile içinde de çocuklar etkilenmektedir (Güngör, 2013; Güzel, 2013). Ayrıca günümüzde göçmen ve sığınmacıların büyük çoğunluğunu kadın ve çocuklar oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların ve uyum süreçlerinin özel olarak ele alınması gerekmektedir. 2000 yılından bu yana da göçmen çocuklar daha fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Hem çocuk üzerine ulusal politikaların geliştirilmesi hem de göçmen çocuk nüfusuna yönelik politikaların ciddi bir noktada kesiştiği görülmektedir (Özservet Çakırer, 2015).

Göçmen çocuklar için buldukları yeni dünya çoğu zaman yabancı ve güven-siz olabilmektedir. Bu noktada okullar çocukların hayatla bağlantı kurdukları birer bağ olma rolü üstlenirler. Eğitim ortamları tıpkı göç ettikleri ülkedeki akranları gibi mülteci çocuklar için de oldukça kritik bir öneme sahiptir ancak göçmen çocuklar eğitim alma gibi temel hak ve özgürlüklere ulaşmakta güçlük çekmektedirler (Ferris ve Winthrop, 2010). Eğitim imkanına ulaşamamak ya da göç edilen yerde konuşulan dili bilmemek bu doğal ortamlara adapte olmakta ciddi güçlükleri de beraberinde getir-

mektedir. Ayrıca geçici koruma altındaki bir çocuk ve öğrenciye yönelik toplumdaki önyargılar çocuklar ile çalışan profesyonellerde de görülebilmektedir.

21. yüzyılın en büyük göç hareketlerinden biri Suriye'den gerçekleşmiştir ve bu göç hala devam etmektedir. Suriyeli çocuklar özelinde mülteci çocukların karşı karşıya oldukları riskler incelendiğinde ilk sıralarda psikolojik problemler (%51), eğitimden mahrum olma (%25) ve çocuk işçiliğinin (%11) geldiği belirtilmektedir (UNHCNR, 2015). Savaşın ve çatışma ortamının getirdiği şiddet ve güvensizlik durumları, birtakım psikolojik etkiler yaratır. Bu etkilerin yaşam boyu sürmemesi için normalleşme gereklidir. Çocukların öncelikle güvenli ve alışık oldukları yaşam biçimine yakın durumları aramaları oldukça doğaldır. Bu süreç ise normalleşme olarak ifade edilebilir. Eğitim ortamları bu normalleşmede büyük rol oynayabilir ancak yukarıda aktarıldığı üzere karşılaşılan problemlerden bir diğeri de eğitime erişimde sorun yaşamak ya da bu ortamlara uyum gösterememek olabilmektedir. Dahası göçmen olmanın ruh sağlığı üzerindeki etkileri göçmen grubun ve ev sahibi ülkenin özelliklerine göre de değişiklik göstermektedir (Stevens ve Volleberg, 2008).

Perreira ve Ornelas (2011)'e göre göçmen çocuklar için planlama ya da hizmet sunma yoluna başvuran az sayıda hedef ülke bulunmaktadır. Ancak Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan çocukların eğitimleri için büyük düzenlemeler yapılmış, eğitim ortamlarının uygun hale getirilmesi için birçok girişimlerde bulunulmuştur. Suriye'den göç yoluyla Türkiye'de bulunan ve okul çağındaki çocukların devlet okullarında eğitim görme hakkı 26 Eylül 2013 tarihli 22 sayılı genelgeyle kanuni olarak tanınmıştır. Daha sonra görülen ihtiyaçlar üzerine geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik ilk yasal düzenleme ise Nisan 2014'te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu adıyla hayata geçirilmiştir (Emin, 2016).

Göçmen çocukların başta uyum olmak üzere sosyal-duygusal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanmasında, eğitim almalarında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin katılımcı olduğu birçok çalışma olmasına karşın (Göçer, Sinan ve Ürünibrahimoğlu, 2020, Ağcadağ Çelik, 2018, Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018, Şimşir ve Dilmaç, 2018, Taşkın ve Erdemli, 2018, Aykırı, 2017, Mercan Uzun ve Bütün, 2016) eğitsel uyum yeterince üzerine durulmayan bir nokta olmuştur (Şimşek ve Kula, 2018). Geçen zamana karşın eğitim ortamlarına uyum ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu, dahası nasıl karşılandığına ilişkin bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Bu soruların cevaplanması, sunulacak eğitim politikalarına yön verebilecek ve uygulamalara güç katacaktır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uyum süreçleri ve eğitime katılımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma; nitel araştırma yöntemine ve durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve anlayış geliştirmek amacıyla bir eylemi, olayı, süreci ya da kişileri derinlemesine analiz ettiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014, s. 14; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 98; Yin, 2017, s. 4). Bu çalışmada ise geçici koruma altındaki çocukların eğitim süreçlerine katılımlarının ne boyutta olduğu ve sürece nasıl uyum sağladıkları gibi betimleyici ve açıklayıcı sorulara (Yin, 2017, s. 5) yanıtlar aranmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaca yönelik örneklemede zengin bilgi kaynağı sunacağı düşünülen durumlara, belgelere, kişi ya da gruplara ulaşmaya odaklanılmaktadır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 125; Patton, 2014, s. 230). Verilerin toplanması sürecinde, tema ya da kategorilerin, yeni bakış açıları ya da özelliklerin ortaya çıkmaması durumu olan veri doygunluğuna ulaşılması ile örnekleme dahil etme durdurulmuştur. Bu doğrultuda geçici koruma statüsünde bir ya da birden fazla öğrenci ile en az üç yıl deneyimi olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 5'i erkek 11'i kadın toplamda 16 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı 8 farklı ilköğretim okulu, Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde bulunmaktadır. Katılımcılara, fazla miktarda göç alan bir il olması sebebiyle Ankara ilinden ve geçici koruma altındaki çocukların sayıca fazla olduğu okulların bulunduğu Altındağ ve Mamak ilçelerinden ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme tekniği ile araştırmacı, görüşme yapılan kişiye konu ile ilgili fikir ve tutumunu, özel bakış açısını ortaya çıkaracak şekilde sorular sorarak derinlemesine bilgi elde edebilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 59). Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında Patton'ın (2002) önerdiği şekilde katılımcıları güdülemek amacıyla farklı tipte sorular (demografik sorular, tecrübe, davranış, fikir ve değer soruları, farazi sorular, bilgi, algı ve duygulara ait sorular) kullanılmıştır. Ardından pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler soruların denenmesini sağlayıp; gereksiz veri üretken, tekrar yazılması ya da değiştirilmesi gereken soruların tespit edilmesini kolaylaştırmaktadır (Merriam, 2013, s. 92-96). Bu amaçla, ilk etapta aynı katılımcı özelliklerini taşıyan 5 öğretmenle (bu sayıda veri doygunluğuna ulaşılmıştır) görüşme yapılmış, ancak bu öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Pilot görüşmelerin sonrasında, araştırmacılar tarafından

sorularla gerekli düzenlemeler yapılmış ve form bu haliyle konu ile ilgili çalışan 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiş ve çalışma grubuyla görüşmelere başlanmıştır. Sorular, katılımcı öğretmenlerin sınıflarında bulunan geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına, eğitim süreçlerine katılımlarına ve uyum göstermelerine (Soru Örneği: “Sizce geçici koruma altındaki öğrencilerin ne gibi eğitsel ihtiyaçları vardır? Neden?”, “Geçici koruma altındaki öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim süreçlerine katılımlarındaki mevcut durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “Geçici koruma altındaki çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler sizce nelerdir?”), sosyal-duygusal, gelişimsel açıdan ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini (Soru Örneği: “Geçici koruma altındaki çocukların arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?”) ve kişisel deneyimlerini (Soru Örneği: “Geçici koruma altındaki öğrencilerinizle ilgili unutamadığımız yaşantılarınız var mı? Varsa paylaşır mısınız?”) ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler 35 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Ayrıca, öğretmenlerden görev yerlerine, mesleki süreçlerine, geçici koruma altındaki öğrencilerle ilgili deneyim süreçlerine ilişkin olarak hazırlanan ve on beş sorudan oluşan bir demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Bireysel görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, araştırmacının bir iletişim kaynağındaki içeriği ayrıntılı bir şekilde incelemesiyle anlamları ve temel tutarlılıkları açığa çıkaracak şekilde anlamlandırma çabasını ifade eder (Neuman, 2010, s. 466; Patton, 2014, s. 453). Çalışmada elde edilen veriler, kod, kategori ve tema şeklinde tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Tümevarımsal analizde özel bir durum ile başlanıp genel örüntüler inşa edilmektedir. Örüntülerin anlam kazanmasıyla analizin boyutları ya da kategoriler ortaya çıkmaktadır (Patton, 2014, s. 56).

Verilerin geçerlik ve güvenilirliği için araştırmacı/kodlayıcı üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak veri analizi yapmasının ardından elde ettikleri bulguları karşılaştırmalarını ifade etmektedir (Merriam, 2013, s. 203-207). Bu amaçla veriler birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilmiş sonrasında karşılaştırılmıştır. Ardından güvenilirlik, “Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]/100” formülü (Miles ve Huberman, 2019, s. 64) kullanılarak hesaplanmıştır ve elde edilen sonuç %88 bulunarak güvenilirlik katsayısını vermiştir. Araştırmacı üçgenlemesi sonrasında toplamda 6 tema ve 18 kategori elde edilmiştir.

### Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

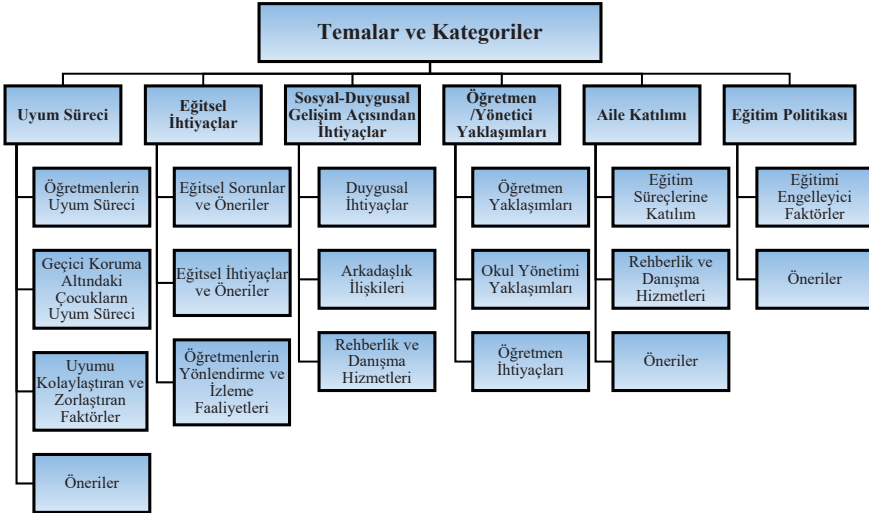
Araştırmalarda toplumun kültürel değerleriyle bilim ilişkisi, çalışmanın her aşamasındaki objektif bakış açısını yansıtan mesleki duyarlılık ve katılımcı gruplara yönelik uygulamalar bağlamında araştırmacılara rehberlik eden etik ilkeler gözetilmeli-

dir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 103). Bu doğrultuda çalışma için gerekli izinler 22.06.2021 Tarih ve E-35853172-302.14-00001636815 Protokol numarası ile Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır. Amaca yönelik örnekleme tekniği doğrultusunda belirlenen kriterlere uyan sınıf öğretmenlerine ulaşılmış ve çalışma hakkında önce sözlü olarak bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu doldurmaları istenmiştir. Bu formda öğretmenlere, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, çalışmaya katılmayı ya da katılmamayı seçme; katıldıktan sonra ise herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahip oldukları bilgisi verilmiştir. Kendileri ile yapılacak görüşmenin genel olarak ne tür sorular içerdiği, yaklaşık ne kadar süreceği, bir bilgi formu doldurmaları gerektiği ve kişisel verilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirme yapılarak onamları alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmeler sırasında her bir katılımcıya bilgi verilerek alınan onamın ardından ses kaydı alınmış, bu kayıtlar katılımcı deneyimlerini yazıya dökülebilmek için yalnızca araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Verilerin aktarımı sırasında ise katılımcılara verilen kod numaraları kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler kodlar, kategoriler ve temalar olarak organize edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 6 tema ve 18 kategori elde edilmiştir. Bunlar aşağıdaki şekilde görselleştirilmiştir:

Şekil 1. İçerik Analizi Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Kategoriler



## Uyum Süreci

Bu tema altında araştırmamanın iki önemli ögesi olan çocuklar ve öğretmenlere ilişkin uyum süreci perspektifinde elde edilen bilgiler sunulmaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların eğitimine başlamadan önce öğretmenlerin geçirdikleri uyum sürecine ilişkin deneyimler ve çocukların uyum süreci için gerçekleştirilen girişimler, çocukların uyumunu kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler ve uyum sürecine yönelik öneriler Tablo 1’de görüldüğü gibi bu tema altında yer almaktadır.

**Tablo 1.** Uyum Süreci Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Uyum Süreci	Öğretmenlerin Uyum Süreci	<i>Uyum sürecinin düzenlenmemesi</i>
	Geçici Koruma Altındaki Çocukların Uyum Süreci	<i>Uyum sürecinin düzenlenmemesi, (öğretmenin) kendi önlemleriyle düzenlemesi</i>
	Uyumu Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler	<i>(Kolaylaştıran Faktörler) Suriyeli çocukların Türkçe bilmesi, çocukların yılmazlık becerileri (Zorlaştıran Faktörler) Pandemi süreci, dil (iletişim) problemi, Suriyeli çocuklardaki davranış problemleri</i>
	Öneriler	<i>Çocuklarda dil probleminin çözülmesi, (beslenme, barınma gibi) temel ihtiyaçların karşılanması</i>

Genel olarak öğretmenlerin uyum süreci yıllar içerisinde değişiklik göstermemiştir, ancak göçün hızlı ve yoğun gerçekleştiği beş yıl önceki sürece nazaran öğretmenlere önceden sınıfları hakkında bilgi verilmesi, gerek ulusal gerek uluslararası yardımlarla çocukların maddi imkansızlıkları ile mücadele edilmesi gibi daha belirli adımlar atılmış olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda “Öğretmenlerin Uyum Süreci” kategorisi incelendiğinde, katılımcılardan K1, tayin sonrası yeni okulunda geçici koruma altındaki çocuklarla çalışacağını öğrendiği anı şöyle ifade etmektedir:

*“Ben Van’dan geldim Ankara’ya. Hani hiç merkez okulda böyle bir şey olacağını bilemiyordum. Çünkü hani tercihler sırasında böyle bir şey de yazmıyordu. Sonra tayin çıkınca, resimlerine falan bakınca bir garip oldum ama sonra alıştım.”* ifadesinde öğretmenin geçici koruma altındaki öğrencilerle çalışabileceğine dair herhangi bir bilgisi olmadığı görülmektedir. Bir diğer katılımcı (K2) ise şimdiki görev yaptığı okul ile daha önce görev yaptığı okula ilişkin deneyimini şöyle dile getirmektedir: *“F.S.M’de (daha önce görev yaptığı okul) o sınıfı bana ilk verdiklerinde bilgilendirme yapılmıştı. Hatta hiç kimse istememişti ben de istememiştim ilk olarak. O zaman almak istememiştim çünkü kimse ne yapacağını bilmiyordu. Müdür bey de iki tane tamamı Suriyelilerden oluşan sınıf oluşturdu.”*



Geçici koruma altındaki çocuklarla ilk çalışma deneyimleri katılımcılar arasında genellikle şaşkınlıkla karşılanmıştır. K4 kodlu katılımcı, yaşadığı duyguları *şok olmak* olarak nitelendirmiştir. “Yani şöyle zaten ben gittiğimde, ilk buraya atamam çıktığında okulun o anlaşmaya tabi olduğunu hani bu kapsamda bir okul olduğunu sonradan öğrendim. Hani bilerek tercih etmedim sonrasında gittiğimde sınıfın tamamının Suriyeli olduğunu gördüğümde tabi bir şok yaşadım.”

Uyum sürecinin bir diğer önemli ortağı olan çocuklar açısından da sürecin öğretmenlere benzer olarak ilerlemiş olduğu görülmektedir. “Geçici Koruma Altındaki Çocukların Uyum Süreci” kategorisi incelendiğinde katılımcılardan K2, uyum sürecindeki deneyimlerini şöyle ifade etmektedir: “Uyum sağlamları için sınıfta hiç ders araç gereçleri yoktu inanın. Ben herhalde 1 senelik eğitim ödeneğimi onlara harcamışumdur. Kalemelerini, defterlerini, sulu boyalarını, pastel boyalarını... Resim yapmayı çok seviyorlardı ben de hani otursunlar çok aşırı kavga etmesinler diye sürekli bir şeyler alıp yaptırmaya çalışıyordum. Ama bir süre sonra oturuyor normal bir sınıf gibi oluyorlar, rayına oturuyor biraz daha Türkçe öğreniyorlar. Ben daha çok o gün altı ders varsa üç dersini Türkçe öğretme, üç dersini okuma yazmaya ayırıyordum ya da işte 2 dersi Türkçe öğretmeye, iki dersi okuma yazmaya, bir ders resim, bir ders beden.”

Zaman içinde göç ederek katıldıkları Türk toplumunda yer edinen ailelerin ikinci kuşak çocukları, ülkemizde doğmaya başlamıştır. Bu durumun yansımalarını K5 kodlu katılımcı şöyle dile getirmektedir: “Daha önce bir şey yapmadım ama öncelikle bu sene tamamen farklı bir statüde çocuklar. Şöyle söyleyeyim aileleri artık alıştı ve buraya geleli hani yıllar oldu.” Benzer bir ifade ile katılımcılardan K1, aynı deneyimi paylaştığını aktarmaktadır: “Dil hocam. Çocuklar da hani sağdan soldan duydukları kadarıyla Türkiye’yi daha iyi bilen, Türkçeye aşina olan ve anlayabilen şeklinde kategorize olmuş durumda sınıfta açıkçası. Ama 5 Yıl önce ilk defa öğrencilerle yani yabancı öğrencilerle çalışmaya başladığımda hiçbiri anne dahi diyemiyordu. Yani mama diye ağlıyorlardı yine 1. sınıf almıştım 5 sene önce. Hiçbir şekilde Türkçe bilen yoktu.”

Okul iklimi üzerinde öğretmen ve öğrenci kadar önemli olan unsurlardan biri de velilerdir. Uyum sürecinde velilere ilişkin deneyimlerini aktaran K2 kodlu katılımcı ise süreç içindeki değişimi şöyle ifade etmektedir: “Yani diğer arkadaşlarında da aynı şey var ama ilk başladıkları zaman sürekli baskı yaptılar veliler; hocam işte biz bu Suriyeli öğrencileri istemiyoruz, ayrı bir sınıf açılın. Şikayet edenler falan oldu, onları hor görenler oldu. Ama bu sadece birinci sınıfın ilk birkaç ayında oldu, sonrasında onlar da alıştılar. Biliyor musunuz şimdi o kadar güzel geçiniyorlar ki.”

“Uyumu Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler” kategorisi altında, geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran etkenlere değinen katılımcılardan K9 “Çocukların kendi enerjilerinden, kaynaşmaya hazırlar. Birçok şeyi (ülkelerindeki olumsuz yaşantılar) unutmaya hazırlar. Kısa etkinliklerle aştık, oyun etkinlikleri ile birlikte aştık.” şeklinde çocukların gelişimsel, bireysel özelliklerine atıf yaparak açıklama yapmıştır.

Pandemi sürecinin kaçınılmaz olarak eğitim ortamlarına olan yansımalarından geçici koruma altındaki çocuklar da etkilenmiştir. Uyum sürecini zorlaştıran bir etken olarak pandemi sürecinden, K5 kodlu katılımcı şöyle söz etmiştir: *"Sonradan alıştım yani, hani elimden geldiğince bir şeyler yapmaya çalıştım. İlk zamanlarım çok zor oldu. İlk zamanlar sürekli ne yapabilirim diye baktım. Sonra kendi kendime bir şeyler buldum, kendi çapımda bir şeyler geliştirdim. Anlaşıldığımı düşünüyorum. Yararlı olduğumu düşünüyorum. Tabi bu corona zamanında bu seneki öğrencilerim için söyleyeyim başarılı olmadı. Çünkü uzaktan eğitim. Onların internetleri yoktu, tabletleri yoktu giremediler ara ara geldiler bölünmüş iki günün bir gününde geldiler... Her seferinde her okul açılıp kapandıkça onlar unutup geldiler öğrendikleri."*

Sınıfındaki öğrencilerin, geçici koruma altındaki öğrencilerle kurdukları etkileşimler sırasındaki uyum sürecini kendi önlemleriyle düzenleme yoluna giden K9 kodlu katılımcının açıklamaları şöyledir; *"Bir anda böyle bir çalışma yapma imkanımız olmadı ama ben mümkün olduğunca en başından tanışırken farklılaştırmamaya, aynı olduğumuzu göstermeye çalıştım. Aynı tanışma, aynı oyun kuralları... Genelde (geçici koruma altındaki öğrenciler) gelmediklerinde böyle bir grup etkinliği yaparak ne düşündüklerini öğrenmeye çalıştım."* Uyum çalışmaları için geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıfta olmadığı bir zamanı seçme düşüncesi benzer şekilde K10 kodlu katılımcı tarafından da ifade edilmiştir; *"Genelde geçici koruma altındaki çocukların olmadığı bir ortamda kendi çocuklarımıza, bu Suriye'den gelen kardeşlerimizin neden geldiğini, çocuklarımızın neden geldiğini ve bizim onlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini, nasıl yardımcı olmamız gerektiğini anlattım. Böyle süreç içinde küçük uyum etkinlikleri yaptım."*

Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum süreçlerini zorlaştıran etkenler arasında iletişim eksikliği olduğunu belirten K8 kodlu katılımcı; *"Türkçeyi biraz biraz öğrendiklerinde bu uyum süreci de biraz daha iyi oluyor. Onlar Türkçeyi bilmiyor biz Arapçayı bilmiyoruz. Dolayısıyla ilk etapta bayağı bir zorlandık. Bizim öğrencilerimiz de zorlandı."* şeklindeki açıklamasıyla dil problemine vurgu yapmıştır. Zorlayıcı etkenlere hem dil hem de sosyal açıdan yaklaşan K12 kodlu katılımcı ise; *"Kendi içerisinde klikler oluşturuyorlar. Yani Suriyeli birinci sınıftaki çocuk yine Suriyeli ikinci sınıftaki, üçüncü sınıftaki, dördüncü sınıftaki çocukla klik oluşturuyor, o da Türkçe öğrenmelerini Türkçe düşünmelerini zorlaştırıyor."* ifadeleriyle dil öğrenmenin sosyal boyutuna dikkat çekmiştir.

"Öneriler" kategorisinde uyum sürecini kolaylaştırmak adına katılımcı öğretmenlerin dile getirdikleri şu şekildedir: *"Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Türkçe bilenler daha çabuk okuma yazma öğreniyor aslında, ondan sonra normal. Bizim çocuklarımızın ne ihtiyacı varsa onlarınki de aynı ama öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılamaları gerekiyor. Beslenme, barınma."* (K6). K1 kodlu katılımcı da yine benzer biçimde geçici koruma altındaki çocukların dil öğrenmelerinin uyum süreci üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır: *"Dil bilmeleri hocam. Şimdiki çocuklar biraz daha artık Türkiye'ye uyumu sağlamış. O zaman sıfırlardı hani Türkçe konusunda hiçbir şekilde bilmezken şimdi artık aileler uyumu sağlamış ki sağdan soldan duydukları Türkçe diline maruz kaldılar ve şu ankiler daha iyi diyebilirim hani anlaşabiliyorum yani."*

## Eğitsel İhtiyaçlar

Bu tema geçici koruma altındaki çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları ihtiyaçlarının tüm yönleriyle ele alınması sonucunda oluşmuştur. Tablo 2’de görüldüğü gibi bu tema; katılımcı öğretmenlerin eğitsel sorunlar ve eğitsel ihtiyaçlara değinmesi, her iki konuya yönelik öneriler sunması, yönlendirme ve izleme faaliyetleri konusundaki görüşleri şeklinde kategorilendirilmiştir.

**Tablo 2.** Eğitimsel İhtiyaçlar Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eğitimsel İhtiyaçlar	Eğitsel Sorunlar ve Öneriler	(Eğitsel Sorunlar) Dil (iletişim) problemi, pandemi sebebiyle uzaktan eğitim, Suriyeli çocuklardaki davranış problemleri, uyum sürecinin düzenlenmemesi
		(Öneriler) Öğretmenlere konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi, çocuklarda dil probleminin çözülmesi, materyal/kaynak ihtiyacının giderilmesi
	Eğitsel İhtiyaçlar ve Öneriler	(Eğitsel İhtiyaçlar) Uzaktan eğitime erişim için gerekli kaynaklar (internet, elektronik cihazlar vb.), temel ihtiyaçların karşılanması
		(Öneriler) Zorlu yaşam koşullarının iyileştirilmesi, sosyal aktivitelerin kullanılması,
Öğretmenlerin Yönlendirme ve İzleme Faaliyetleri	Faaliyetlerin yeterli olması, öğretmenlere hizmet içi eğitim gerekliliği	

Tema 2’ye yönelik “Eğitsel Sorunlar ve Öneriler” kategorisi incelendiğinde, geçici koruma altında olmanın temel problemlerinden birinin dil sorunsalı olduğu görülmektedir. Bu durumu katılımcılardan K3 şu şekilde ifade etmektedir: “Dil olmayınca bir şey olmuyor. Bir yere kadar. Çocuk diyorum ya okumaya yazmaya geçti evet, metinler okuyoruz, tekerleme okuyoruz, soruları cevaplamaya çalışıyoruz. Ama o kadar. Yani daha eğlenceli bir sınıflım olamıyoruz.” Birden fazla öğretmen geçici koruma altındaki çocukların uzaktan eğitim deneyimlerinin olumsuz yönlerini dile getirmiştir: “Canlı derslere zaten katılamıyorlar, internetleri yok. Telefon desen baba alıp götürüyor, annenin tuşlu telefonu veya internetsiz telefonu. O çocuk okula da gelemeyecek nasıl olacak peki bu? Hani evet maalesef kötü bir durum.” (K3).

Geçici koruma altındaki çocukların karşılaştıkları eğitsel sorunlarla ilgili görüş belirten ve öneriler veren diğer bir katılımcı (K7) şu ifadeleri aktarmıştır; “*Geçici koruma altındaki öğrencilerle ilgili bir hazırlık süreci olmadığı için kimse ne yapacağını bilmeden yapıyor. Bir de üzerine çocuklar farklı davranış bozuklukları gösteriyorlar. Bu sefer öğretmenlerin işi daha da zorlaşıyor ve kimse de ne yapacağını bilemiyor. Öğretmenlere mümkün olduğunca sık aralıklarla, sürekli bir eğitim, program veya seminer düzenlenmeli.*” Katılımcıların büyük çoğunluğu çocukların Türkçeyi bilmemelerinden ve dolayısıyla iletişim kuramamalarından kaynaklanan eğitsel problemlere dikkat çekmekte, K12 ve K9 kodlu katılımcılar sırasıyla bu konuyu şu ifadelerle açıklamaktadır; “*Anlatılan konuyu Türkçe bilmedikleri için anlayamıyorlar.*” ; “*Matematikte çok farklılar diğer derslerde çok farklılar ve matematik dünya dili olduğu için böyle. Bu okulumda da şunu gördüm, Suriye’den gelip de Türkçeyi öğrenen çocuklar daha başarılıydı.*” Eğitsel sorunların önüne geçebilmek için öneri olarak ise katılımcılardan K9 “*Ekstra eğitimlere tabi tutulabilir (geçici koruma altındaki çocuklar). Okuma anlama açısından, dili temel olarak anlayabilmek kavrayabilmek, kabiliyetlerini geliştirmek açısından, temel eğitsel ya da öğretimsel açıdan. Örneğin; eksikliklerini giderme açısından İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) çok fazla yardımcı oldu.*” demiştir. K10 kodlu katılımcı; “*Bu çocuklara özel ödev gerekli, görsellik de içeren, dil öğrenmelerine yönelik ödevler çıkarıyordum ya da işte kavramları bilsinler diye.*” ifadeleriyle kendi uygulamalarından örnekler vermiştir.

Öneriler konusunda öne çıkan olgulardan biri de materyal ve kaynak ihtiyacıdır. Katılımcılar bu ihtiyacı şu biçimde ifade etmektedir: “*Hocam bir kere şeye ihtiyaç var kaynak.*” (K1). “*Bence bir kere Türk öğrencilerimizde yani kendi öğrencilerimizde kullandığımız kitaplar onlarda olmamalı. Çocuğa ben her şeyin resmini gösteremem.*” (K2).

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri, üzerinde en çok durulan dil sorunsalına ilişkin bir öneri getirmektedir: “*Sınıfta o zaman da hani daha yeni yeni başlanmaya başlamıştı yabancı uyruklu öğrencilerle Türkiye’de çalışılmaya. Hiçbir kaynak, hiçbir veri yoktu elimizde. Herkesin sınıfına entegre 2, 3, hani en fazla 5 öğrenci varken benim yaklaşık 28 öğrencim vardı ve tamamı Suriyeliydi. Bu çocuklar hem Türkçe anlamaya yani öğretmeni anlamaya çalışıp hem de akademik anlamda iyi olmaya çalışıyorlar. Bence kesinlikle öncesinde bir dil eğitimine tabii tutulmaları gerek. Şöyle söyleyeyim 1. sınıfa başlamadan önce okul öncesi eğitim çocuklara zorunlu hale gelmesi gerek. Orada da bir şekilde dil eğitimi olması lazım.*” (K3).

“Eğitsel İhtiyaçlar ve Öneriler” kategorisi incelendiğinde; daha önce uyum teması altında da bahsedilen pandemi süreci ve etkileri konusuna, bu kategoride de rastlanılmaktadır: “*İnternet ulaşım ya da mesela hani hadi şunu yapalım oynayalım çocuk bir yerde diyor ki tamam diyor. Diyorum ki beden eğitimi dersiniz var canlı derste, yok diyor beden eğitimi ise internetim boşu boşuna gitmesin. Ben ona katılmayacağım deyip çıkıyor çocuk. Oysa tek matematik, Türkçe, hayat bilgisi istiyorlar. Onlar da haklı kendilerine göre. Diyor ki bu benim için önemli bir ders mi, ihtiyacım var mı böyle bir derse? Ne diyeceğimi bilemiyorum.*” (K2). K5 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir: “*Akademik olarak çok desteğe ihtiyaçları var öncelikle. Şimdi 15 tane Suriyeli öğrencim var benim bu 15 Suriyeli öğrencinin yarısı okuma*

yazmayı öğrenemedi. Nasıl öğrenemedi? Normalde öğrenirlerdi ama pandemiden dolayı biliyorsunuz çocuklarda devam edemediler. O yüzden öğrenemediler. Düşününün birinci sınıftayken ikinci sınıfa geçtik zaten ikinci sınıfta sürekli bir devamsızlık hali. Öğrenciler gelmediler tekdardan uzaktan eğitime geçildi ve uzaktan eğitime Suriyeli öğrencilerden toplasanız en fazla 3-5 öğrenci katılmıştır.” K16 kodlu katılımcı, çocukların yaşam koşullarına ve aile ile iletişime değinerek “Bazı şeyler çocukların normal yaşam şartlarını zorlaştırdığı için eğitim öğretimde de ister istemez zorluklarla karşılaşılıyorlar ve bu koşulların iyileştirilmesi gerekli. Sadece okulda kalan şeyler de var ama eve de biraz yansdığı zaman sorunlar bir şekilde ortadan kalkacak. Bir bakıyorsun sosyal hayatında zarar görmüş gelmiş çocuk. Nedir işte köpeklerle uğraşmış mesela. Benim başıma gelen bir olaydı bu, orada köpek mi satıyormuş hani olayı da çok net öğrenemedim de işte köpekler ısırmış etmiş. Ebeveynin haberi yok, okula geldik okulda ben öğrendim. O da arkadaşları ile konuşmuş yarım Türkçesiyle. Bana anlattılar ben hemen aradım veliyi. Sağlık kuruluşuna haber verdik.”

Eğitsel ihtiyaçlar konusunda sosyal aktivitelerin de kullanılabileceğini öneren K7 kodlu katılımcı gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır; “Çünkü hem o savaş psikolojisini azaltmaları hem de diğer öğrencilerle daha iyi sosyalleşmeleri açısından, spor, sanat gibi etkinliklerle desteklenmeleri lazım. Sosyalleşmeleri, hani o ülkeye daha iyi uyum sağlamaları, takım çalışması yapmaları, kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları açısından bunlar olabilir.”

Eğitsel ihtiyaçların yanında kültürel uyum ve yaşama ilişkin öneriler sunan K1 kodlu katılımcı ise düşüncelerini şöyle yansıtmaktadır: “Bir de çocukların şey istiyorum oyun öğrensinler bizim geleneklerimize uygun. Halk eğitim merkezinden en başta okula geldiğim zaman çok istedim olmasını, olmadı. Spor aktiviteleri, geziler çok isterim. Çocuk biraz da eğlensin. Para zaten yok. Sinemaya falan gitme imkanları yok. Tamam şu anda pandemi zamanındayız ama o bittiği zaman inşallah ben öğrencilerimi Anıtkabir’e götürmek isterim, bir müzeye götürmek isterim ama bana destek de olunması gerekiyor. Bir öğretmen sadece bir yere kadar yapabiliyorsun. Hadi birini yapayım ama ikincisini yapma şansım o kadar kolay değil. Tiyatroya gitmelerini çok isterim. Kısaca ders değil de hayatın güzelliklerini de göstermeyi çok isterim. Yani bu çocukların onları görmesi gerekiyor.”

“Öğretmenlerin Yönlendirme ve İzleme Faaliyetleri” kategorisi incelendiğinde, geçici koruma altındaki çocukların eğitsel ihtiyaçlarına yönelik öğretmenlerin yönlendirme ve izleme faaliyetleri hakkında görüş bildiren K15 kodlu katılımcı; “Bence (yönlendirme ve izleme) yeterlidir, yeterli diye düşünüyorum. Yani görevini severek yapan her öğretmen bu izlemeyi yapıyordur diye düşünüyorum aksi bir durum hiç aklıma gelmiyor işin açıkçası. Bu rutin bir iş zaten öğretmenlik dediğiniz şey gönülle yapılan bir şey. Dediğim gibi hiçbir öğretmenin tutup da bunu göz ardı edeceğini sanmıyorum.” ifadelerine yer vermiştir. K14 kodlu katılımcı ise farklı bir yaklaşımla; “Rehberlik etme, bu konuda eksiklerimiz var. Çocukları yönlendirme açısından işte bizim daha önceden o şekilde bir eğitim almamız gerekiyordu. Bu programı ya da bu durumu hiç kabullenemeyen arkadaşlar var. Belki gönüllü olabilecek ya da proje yapıp üzerine çalışabilecek arkadaşlarla yola devam edilmesinin sağlıklı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

### Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar

Bu tema altında geçici koruma altındaki olmanın çocuklar üzerindeki etkileri, yansımalar ve öğretmenlerin deneyimlerine yer verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi duygusal gereksinimler, arkadaşlık ilişkileri ile rehberlik ve danışma hizmetleri kategorileri oluşmuştur.

**Tablo 3.** Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar	Duygusal İhtiyaçlar	<i>Sevgi, güven, aidiyet (terk edilmişlik, aile bireylerinin kaybı vb. etkenler), kabul görme, ilgi, şefkat, psikolojik destek,</i>
	Arkadaşlık İlişkileri	<i>Gruplaşmaların oluşması, şiddet içerikli davranış problemleri, arkadaşlık kurma becerilerindeki sorunlar, dil (iletişim) problemi</i>
	Rehberlik ve Danışma Hizmetleri	<i>Hizmetlerde yetersizlik yaşanması, hizmet sürekliliğinin olmaması, öğretmen ile uzman işbirliği</i>

“Duygusal İhtiyaçlar” kategorisi ele alındığında, geçici koruma altındaki çocukların duygusal ihtiyaçlarını sevgi/sevilme, aidiyet duygusu/kabul görme ve güven olarak açıklayan katılımcılardan K10, bu ihtiyaçları çocukların içinde buldukları yaşam koşullarıyla doğrudan ilişkili bularak şu noktalara değinmiştir; “Çocukların bazıları, özellikle biraz daha büyük sınıfta olanlar, çok büyük bir şiddet içerisinden gelmişler. Onların izlerini hala taşıyorlar... O bombanın, savaşın, terk edilmişliğin, bazen anne babasının olmamasının, aile bireylerinin eksikliğini zorluğunu yaşıyorlar hala yani. Psikolojik olarak da bilmiyorum destek verilir mi verilmez mi ama psikolojik olarak da çok iyi durumda olduklarını düşünmüyorum.” Bu ihtiyaçlar konusunda öğretmenin rolüne vurgu yapan K7 kodlu katılımcı “Öğretmenlerin, davranış problemlerini, bunun bir kere normal olduğunu, doğal bir süreç olduğunu bilmeleri, kabullenmeleri gerekiyor.” şeklindeki görüşünü belirtmiştir.

Sosyal duygusal ihtiyaçlar söz konusu olduğunda katılımcı öğretmenler, çocukların aile ilişkilerine dair bilgiler sunmaktadır: “Duygusal olarak bir kere anneleri ilgilenmiyor. Evde de bakımları eksik okulda da biz dillerini anlamadığımız için çok yaklaşıyoruz. Duygusal açıdan eksikler evet hani bir sıcaklık biz de veremiyoruz, ailede de görmüyorlar, kendi aralarında da zaten genelde bağırarak konuşuyorlar bir kavga gürlüğü hakim.” (K3). Katılımcı öğretmenlerden K4 ise ailelerin içinde bulunduğu duruma dikkat çekmektedir: “İlgilenmeleri ve bence anne babaları onlarla hiç ilgilenmiyor hiç oyun oynamıyor hiç vakit geçirmiyor. Şefkate, ilgiye ihtiyaçları var daha çok kesinlikle tabi ama 5-6 çocuğun hangi birine? Onların temel ihtiyaçlarını karşılayacaksınız, evin düzenini sağlayacaksınız bir de onlarla oyun oynayıp şefkat göstereceksiniz, zordur herhalde anneler için de.”



“Arkadaşlık İlişkileri” kategorisinde geçici koruma altındaki öğrencilerinin akran ilişkilerine dair katılımcı öğretmenler şu ifadelere yer vermişlerdir: “Kendilerini çok ifade edemiyorlar. Yani mesela bir şey oluyor mesela başlarına, kavga güürültü ya da arkadaşları mesela bir şey yapıyor. Çocuk bana anlatamıyor ki derdini.” (K6). “Eminim yani iletişim olmadığı için tam olarak anlatamıyoruz da bunları, o yüzden hep geriden geliyorlar arkadaş olma konusunda da birbirlerine uyum sağlama açısından da hep gerideler. Dediğim gibi eğitim anlamında derine inecek şeylerde eksikler. Hani savaş çocukları oldukları gerçekten belli. Duygusal olarak yoksunlar, birilerine karşı da onu vermiyorlar yani hani böyle bir sıcaklık kendi aralarında da öyleler.” (K1).

Yukarıda yer verilen iki ifadeden de anlaşılacağı üzere dile ilişkin problemler sosyal-duygusal ihtiyaçların giderilmesinde, arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir etkidir. Sınıfında bulunan bir çocuğa ve arkadaşlık ilişkilerine dair gözlemini ifade eden katılımcı K4’ün ifadeleri şöyledir: “Mesela bende bir M. var. Çocuk almış başını gidiyor yani. Ama başka çocuklar var sadece onun ağzına bakıyorlar ne diyor acaba M. diye. Çünkü M.’un bir heyecanı var. Bunu yapacağım mesela bana diyor ki avukat olacağım. Çok hoşuma gidiyor. Canlı ders yaparım ona katılır. Okul açılır hemen ona gelir. Ödevini hemen yapıp gönderir.”

Dil problemi ve davranış sorunlarından kaynaklanan sonuçları açıklayan bir başka katılımcı (K14) “Birbirleriyle anlaşamadıkları için, onun ne dediğini ya da bizim ona ne dediğimizi, işte o karşılıklı iletişimden bahsediyorum, dilden bahsediyorum, anlaşamadıkları için maalesef birbirlerinden uzak duruyorlar. Bir de şöyle bir şey var çok hırçınlar, çoğunlukla çok hırçınlar. Çok öfkeli, şiddet eğilimleri oldukça yüksek. Türk çocukları da bir noktada ne yapıyorlar, ben dayak yiyeceğime, saçımı çekeceğine, bana vuracağına ben de onunla arkadaşlık etmem gibi yaklaşıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer sorunlara dikkat çeken K15 kodlu katılımcı ise şu açıklamaları yapmıştır; “Bundan dört yıl önce dördüncü sınıfa bir öğrencim geldi. O ilk gelenlerde uyum problemini daha bariz görüyordum ben. Daha şiddete meyilli, oyunlarda olsun, dışarıda olsun, hani birbirlerine daha çok vuran, daha çok iten çocuklardı. Ama şu anda biraz daha uyum sağlamış durumdalar. Yani çocuklarla birlikte oynadığı oyunlara daha çok uyum sağladılar.” Arkadaşlık ilişkileriyle ilgili sorunlara çözüm olarak K7 kodlu katılımcı “O çocukların ayrı bir sınıfta bence kesinlikle olmamaları gerekiyor, topluma uyum sağlamaları için.” önerisini sunarken K9 kodlu katılımcı; “Çocuklar arasında grup etkinlikleri yapılarak kaynaştırma sağlanabilir.” görüşünü savunmuştur.

Bu tema altında “Rehberlik ve Danışma Hizmetleri” kategorisine de yer verilmiştir. Çünkü sosyal-duygusal ihtiyaçlar söz konusu olduğunda okul rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir. Katılımcılardan K3, bu nitelikteki hizmetlerin sürekliliğine ilişkin deneyimini şöyle ifade etmektedir: “Yok yeterli değil bence yani bir şeyler yapılıyor evet ama bence eksik hani genelde maddi anlamda yapılıyor. Yani çocuğun mesela geçen sene de gelen oldu, gelip oyun falan oynadılar ondan sonra ama genel anlamda işte maddi olarak yardım geliyor, çanta geliyor.”

Geçici koruma altındaki öğrencilerin aldıkları yönlendirme, rehberlik ve danışma hizmetlerinin yeterli olup olmadığı konusunda görüş bildiren katılımcılardan K14 "Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü rehber öğretmen sayıca yetersiz. Daha yakından ilgilenebilmek için daha fazla olmalı." demiştir. K7 kodlu katılımcı ise rehberlik servisi ile öğretmen işbirliğine vurgu yaparak "Psikologların, psikiyatristlerin yani uzman kişilerin bir araya gelip biz bu öğretmenlere şunları şunları oturup anlatalım, hani yönlendirelim diye böyle ciddi bir çalışma yapılması lazım." ifadelerini kullanmıştır. Aynı konuda aile ile iletişim kurmanın gereğine dikkat çeken K9 kodlu katılımcı; "Yeterli. İşte rehber öğretmenlerimiz bu konuda yönlendiriciliğini başarılı bir şekilde yürütebiliyor ama iletişim sağlayabiliyorsak. Ulaşamadığımız aileler oluyor ya da gelmek istemeyen, katılmak istemeyen, çocuğundan çok fazla okulla ilgili beklentisi olmayan aileler oluyor." şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

### Öğretmen/Yönetim Yaklaşımları

Bu tema altında geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin yaklaşımlarına ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yer verilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Öğretmen/Yönetim Yaklaşımları Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Öğretmen/Yönetim Yaklaşımları	Öğretmen Yaklaşımları	Öğretmenlerin destekleyici olmaları, destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaları
	Okul Yönetimi Yaklaşımları	Yönetimin eğitim uygulamalarını destekleyici tutumu, aile, öğretmen ve çocuk üçgeninde uzlaşmacı olması
	Öğretmen İhtiyaçları	Rehberlik ve dil desteği, Suriyeli çocuklarla uyumu kolaylaştırıcı eğitimler, öğretmenlerin katılımcı olduğu sosyal destek grupları

"Öğretmen Yaklaşımları" kategorisi altında geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerinin öğretmenler tarafından desteklenmesi konusundaki görüşünü K11 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir; "Öğretmenlerin gerekli olan desteği verdiklerine inanıyorum." K14 kodlu katılımcı ise görüşlerini "Geçici koruma altındaki çocukları mutlu gördüğümüzde biz de daha çok motive olarak desteğimizi sürdürüyoruz."

Katılımcılardan K3 ise geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde öğretmenlerin bulunduğu kritik konuma ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: "Öğretmen kendi yaşında kavruluyor, öğretmen bir şeyler yapmaya çalışıyor o öğrenci öğretmeni kadar yol alıyor açıkçası." Geçici koruma altındaki çocukların eğitim sürecinde kendini yalnız hissettiğini aktaran K2 kodlu katılımcı duygularını şöyle ifade etmiştir: "Öğretmenler sanki bu şeyde tek başınaymış, yalnızmış gibi hissediyorum ben açıkçası. Biraz daha duygusal



*açından desteklenmeliyiz gibi, yaptıklarımız görünmeli gibi. Ben mesela dört yıl boyunca Suriyeli öğrencilerle birebir çalıştım ve hepsi tamamen Suriyeliydi benim. Benim ne yaptığımı dair kimsenin bir fikri olmadı mesela ben bu konuda açıkçası bazılarına, kim olduklarını bilmiyorum ama kırgınım yani.”*

“Okul Yönetimi Yaklaşımları” kategorisinde okul ikliminin öğrenci, öğretmen, veli gibi bir diğer unsuru olan okul yöneticileriyle ilgili görüşlere yer verilmiştir. Geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin okul idarecilerinin yaklaşımlarıyla ilgili deneyimlerini katılımcılar şöyle aktarmışlardır: *“Yani okulumuz hocam ellerinden geleni yapıyorlar. Yani misafirlerimize olsun öğrencilerimize olsun ne istesek, sağ olsun Ö. Hanım her konuda. Ama elimizden de bir yere kadar bir şey geliyor. Okul idaresi de bir yere kadar. Hani bence dışardan daha çok destek olunması gerekiyor. Sadece misafirlğe gelip gitmek değil de onlar için ne yapabiliriz...”* (K2). *“Tabii öğretmen elinden geleni nasıl yapıyorsa yönetici de aynı şekilde davranıyor. Ama şöyle söyleyeyim eğer naçizane bu kesinlikle düşündüğüm şey şu biz bir de okul olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgedeyiz ve okulumuzda fizikî yetersizlikler var. Isınmadan tut da işte yerine kadar.”* (K4). K8 kodlu katılımcı; *“Süreçle ilgili ne yapılması gerektiğini tam anlamıyla bilmediği için belki doğru yönlendirme yapamıyor. Ama öğretmenin yanında, destekliyor. Öğretmenin, hani bir problemde moralini bozmamaya çalışıyor. Güzel bir ortam oluşturuyor bize.”* şeklindeki ifadelerini aktarmıştır. K16 kodlu katılımcı okul yöneticilerinin yönlendirici tutumlarıyla ilgili *“Çocuk mesela kaydı bizim okulda değildir ama yan tarafta oturuyordur ya da kaydını almayı unuttu, bilmiyor kayıt nasıl bir şey hemen yardımcı olurlar ya da işte diyelim ki senin kaydın şu okulda, okulu bile tarif ederler şuraya gitmen gerekiyor şeklinde.”* ifadelerini kullanmıştır.

“Öğretmen İhtiyaçları” kategorisinde sınıfında geçici koruma altındaki öğrencisi olan öğretmenlerin birtakım ihtiyaçları olduğunu belirten katılımcılardan K14; *“Biz rehberlik ve dil alanında yetersiz olduğumuzu düşünüyoruz.”* derken; K10 kodlu katılımcı; *“Sınıfta farklı dili konuşan çocuklara hitap etme konusunda eğitim almaya ihtiyacımız var, öğretmenler bilinçlendirilebilir bu konuda.”* şeklindeki ifadeleriyle geçici koruma altındaki çocuklarla uyumu kolaylaştıran bilgilendirici eğitimlerin gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenler arasında sosyal destek grupları oluşturma önerisini ise K9 ve K11 kodlu katılımcılar sırasıyla şu şekilde dile getirmiştir; *“Paylaşım yapabileceğimiz bir gruba ihtiyaç var aslında. Paylaşım etkinlikleri olursa moral, motive açısından da öğretmenlere çok iyi olabilir diye düşünüyorum.”*

### **Aile Katılımı**

Bu tema geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerinde kritik bir öneme sahip olan aileleri konu almakta; ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı, ailelere sunulan rehberlik ve danışma hizmetleri ile eğitim süreçlerine aile katılımını artırma-ya yönelik öneriler şeklinde kategorilendirilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Aile Katılımı Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Aile Katılımı	Eğitim Süreçlerine Katılım	<i>Düşük katılım, temel ihtiyaçların karşılanması, katılım sağlayan ailelerin varlığı, dil (iletişim) problemi</i>
	Rehberlik ve Danışma Hizmetleri	<i>İhtiyaç belirleme ve destek hizmetlerinin gerçekleştirilmesi, hizmetlerin yetersizliği, uzmanların sayıca yetersizliği</i>
	Öneriler	<i>Ailelere dil eğitimi verilmesi, topluma uyum sağlamaları için desteklenmeleri, sosyal etkinliklerin planlanması</i>

“Eğitim Süreçlerine Katılım” kategorisinde geçici koruma altındaki öğrencilerin ebeveynlerinin mevcut durumunu değerlendiren katılımcılardan K9; *“Katılım çok düşük. Bizlere bir şeyler soran, öğrenmeye çalışan, çocuklarını öğrendiği şeylerle ilgili desteklemeye çalışan, dil konusu ile ilgili desteklemeye çalışan velilerim de çok aktiflerdi gerçekten. Bir ortam, bir yuva yaratmaya çalışan aileler de var. Çocuk sayıları zaten genelde fazla oluyor, maddi açıdan sıkıntıları oluyor. Onlar genelde okulu, eğitimi biraz daha geri plana atabiliyorlar.”* şeklinde farklı ebeveyn tutumlarına dair gözlemlerini aktarmıştır. Benzer şekilde ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ve eğitime bakış açılarıyla ilişkili olarak bu konuyu ele alan K10 kodlu katılımcı ise düşüncelerini *“Katılımın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Suriye’de öğretmenlik yapan, sağlıkçı olan, başka mesleği olan insanlar, gerçekten eğitilmiş kişiler daha çok önemsiyor. Ama bazıları da çok ilgisiz oluyorlar. Çağırdığımız zaman geliyorlar, tercümanla iletişim kurmaya çalışıyoruz, çok da anlaşıyoruz tercüman olmasına rağmen.”* şeklinde açıklamıştır.

K1 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir; *“Yani hani belki Arapçayı çok iyi bilen birisi olsa, olabilir. Ama yani siz mesela kendinizi o öğretmenin, hocanın yerine koyarsanız çocuğun derdini anlayamıyorsunuz ki ona bir yol gösteresiniz ya da velinin dilini anlayamıyorsunuz. Çünkü veliler hiçbir şey bilmiyor. Hani veliyi telefonla aradığımız zaman çocukla görüşebiliyorsunuz veliyle değil.”* Ailelerin eğitim süreçlerine katılımı konusunda görüş bildiren bir başka katılımcı şu ifadelerle yer vermiştir; *“Ya ilgililer de var ama ilgisiz aileler de var. Mesela örnek vereyim gruba WhatsApp grubuna veli ben ekliyorum o çıkıyor ben ekliyorum o çıkıyor internet yok diyor ama bakıyorum WhatsApp’tan durum paylaşılıyor nasıl internet yoksa yani o bir bahane, ilgisizlikten dolayı o. Ama bazıları da var sürekli arıyorlar soruyorlar mesaj gönderiyorlar yani bir şekilde benim yazdığım mesajı hemen çeviri yapıyorlar, fark ediyorum. Yani hemen çeviri yapıyorlar cevap veriyorlar yani Türklerde olduğu gibi.”* (K3).

Ailelerle iletişim konusunda yine dil engelinden bahseden bir başka katılımcının görüşü şu şekildedir; *“Aile de dil bilmiyor ki... Örneğin, aile çocuğuyla birlikte hastaneye*

*gittiğinde, çocuğu çok güzel Türkçe konuşuyor ve benim işime yarıyor. Bunu da öğretmeni öğretti ama öğretmenine nasıl teşekkür edeceğini bilmiyor ki çünkü Türkçe bilmiyor.” (K5).*

“Öneriler” kategorisinde, K15 kodlu katılımcı geçici koruma altındaki çocukların ebeveynlerini eğitim süreçlerine daha fazla dahil edebilmek için yapılması gerekenleri şöyle açıklamıştır; “Çeşitli etkinlikler düzenleyerek ve velileri de buna ortak ederek, sorumluluk vermek gerekir. Onlara Türkçe öğretmek için okulda dil kursları açılabilir.” K13 kodlu katılımcı dil eğitiminin önemli olduğunu belirterek düşüncesini bir örnekle açıklamıştır; “İletişim en büyük problem, ben WhatsApp’tan bir şey yazıyorum çocuğun annesi bana Arapça yazıyor. Buraya gelen insanların sosyal olarak, psikolojik olarak, eğitim yönünden bu Türk hayatına alışması lazım. Çocuğun yaptığı tercüme ile biz anlaşmaya çalışıyoruz o da mümkün olmuyor. Önce dil eğitimi almaları gerek.”

“Rehberlik ve Danışma Hizmetleri” kategorisinde geçici koruma altındaki çocukların ebeveynlerine sunulan hizmetler konusunda K8 kodlu katılımcı; “Okulumuza (geçici koruma altındaki öğrencilerin) velileri çağırılıyor, çocuklarla görüşülüyor. Yani onların eksikleri belirleniyor. Ondan sonra o eksikler için nasıl çalışma yapılır, o konu hakkında bir fikir ortaya çıkıyor.” şeklinde görev yaptığı okuldan bir uygulama örneği paylaşmıştır. Bu örneğin aksine farklı bir okulda görev yapan K11 kodlu katılımcı ise “Rehber öğretmenler sayıca yetersiz ve çok ekstra bir durum olmadığı sürece ben çok fazla bir iletişim kurulduğunu düşünmüyorum.” ifadeleriyle durumu aktarmıştır.

### Eğitim Politikası

Bu tema geçici koruma altındaki çocuklar için uygulanan eğitim politikalarını konu almaktadır ve Tablo 6’da görüldüğü gibi geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerine yönelik engelleyici faktörleri ve bu konudaki çözüm önerilerini içermektedir.

**Tablo 6.** Eğitim Politikası Temasına Ait Kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eğitim Politikası	Eğitimi Engelleyici Faktörler	<i>Dil, finansman, materyal, fiziksel ortam, öğretmene erişim, okula ulaşım, eğitime katılım, kurumlar arası iletişim, toplumsal kabul</i>
	Öneriler	<i>Disiplinler arası çalışma/işbirliği, öğretmenler için dil eğitimi, eğitim sürecinin denetimi, öğretmenleri teşvik edici uygulamalar</i>

“Eğitimi Engelleyici Faktörler” kategorisinde katılımcı öğretmenler, geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerine yönelik engeller konusunda daha önceki temalarda

da sıkça dile getirdikleri gibi dil, finansman, materyal, eğitime katılım, kurumlar arası iletişim ve toplumsal kabul gibi etkenlerin olduğunu belirtmişlerdir. K11 kodlu katılımcı kurumlar arası işbirliği konusunda yapılması gerekenler olduğunu; *“Örneğin; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı devreye girip, ailelerle iletişim halinde olursa, daha sağlıklı bir yönlendirme olur.”* ifadeleriyle açıklamıştır. K9 kodlu katılımcı, *“Toplumsal kabulde büyük sıkıntı var. Toplumun yetişkinlere yaklaşımı ile çocuklara yaklaşımı çok farklı. Geçici koruma altındaki yetişkinlerin ülkemiz için ekonomik anlamda külfetleri var ama çocuklar farklı diye düşünenler de var.”* diyerek görüş bildirmiştir.

K4 kodlu katılımcı eğitimi engelleyen faktörler hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon çalışmaları... Özellikle Unicef işbirliğiyle düzenlenen öğretmenler için eğitim için ayrılan bütçeye dahil olan çalışmaların hepsine hemen hemen katıldım diyebilirim. Sertifikalarım mevcut. Bütün sorunları dile getirdik, bakın hala getiriyorum. Materyal sıkıntımız var. Bu açıdan biraz sıkıntıya düşüyoruz açıkçası. Evet sonradan yapılan çalışmalar oldu, okullara bazı materyaller gönderildi ama bu çalışmalar biraz daha planlı bir şekilde yapılabilirdi.”*

Geçici koruma altındaki çocukların okullara ulaşımı konusundaki görüşlerini açıklayan K2 kodlu katılımcı: *“...önceden servis düzenlenmişti, okula erişimden bahsedeyim en azından artık o da yok mesela. Şu an pandemi döneminde, ondan öncesinde öğrencilerimize arabalarımıza kendimiz alıp götürebiliyorduk hani bir şekilde 3-4 öğrenci toplayabiliyorduk ama şu an o da sınırlı sayıda. Hani alabiliyorsam iki kişiyi yoldan alabiliyorum arkaya hani mesafeli bir şekilde oturtabiliyorum, götürüyorum... Hani bu yasal olarak da doğru değil ama yoksa gelemeyecek hiçbir şekilde.”* ifadelerini kullanmıştır.

Aile ile iletişim eksikliğinin etkilerinden söz eden bir katılımcı, şunları ifade etmektedir; *“Evet ne yapıyorlar nerede?(öğrencisinden söz etmektedir) örneğin bir tanesi Suriye’ye taşınmış ama bizim haberimiz yok. İdareye bildirilmemiş, bana bildirilmedi. Ben sadece kuzeni benim sınıfta olduğu için oradan öğrendim, arıyorum ulaşamıyorum onlar zaten arayıp haber vermediler yani bu tür sıkıntılarımız da var.”* (K3).

Kendilerine dil konusunda sağlanan desteğin önemini vurgulayan K1 kodlu katılımcı şunları dile getirmiştir; *“Geçici eğitim merkezi kuruldu. Bizim okul önceden geçici eğitim merkeziydi ve hani UNICEF tarafından öğretmenler hem Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreticileri hem de Suriyeli öğreticiler vardı. Suriyeli öğreticilerin yardımı beş yıldır kesinlikle yadsınmaz inanılmaz derecede şöyle söyleyeyim bizim elimiz ayağımız oldular gerçekten. Veli’ye ulaşamıyoruz anında biz gideriz biz yaparız diyorlar.”* Benzer şekilde geçici koruma altındaki çocukların eğitimine destek olmak amacıyla planlanan bir projenin etkisini dile getiren bir katılımcının görüşleri ise şöyledir: *“...ve 30 Haziran’da sanırım bitecekmiş işleri UNICEF işbirliği Proje kapsamında bulunuyorlar sanıyorum okullarda. Biz şu an onu düşünüyoruz kara kara ne yapacağız diye. Çünkü gerçekten yaptıkları şeyler iyiydi. Aileleri de eğitimin içerisine katmamızdaki en büyük etkenlerden biri de onlardı açıkçası.”* (K6).

“Öneriler” kategorisinde geçici koruma altındaki çocuklar için uygulanan eğitim politikaları konusunda K15 kodlu katılımcı; *“Gönderilen materyaller nasıl kullanılıyor? Ya da işte sadece o çocukların eğitsel açıdan bir şeyler öğrenip öğrenmediğine bakılıyor ama bu çocuklar acaba psikolojik açıdan mutlu mu? Bunların denetlenmesi, çalışmalar yapılması lazım.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılardan K7; *“Psikologları, psikiyatristleri, toplum bilimcileri, sosyologları, hepsiyle ciddi anlamda bir çalışma ortamı oluştururdum. Devletin de bir bütçe ayırmasıyla disiplinler arası çalışma yapardım.”* şeklinde önerilerini aktarmıştır. Öğretmenleri teşvik edici uygulamalar konusunda öneri sunan katılımcının görüşü şöyledir; *“Velileri bilinçlendirip biraz daha karşımızdaki kişiyle görüşme ihtiyacımız var, veli desteğine ihtiyacımız var sonrasında ek olarak maddi olarak ben bir şey istemem ama puan yükseltilebilir hizmet puanı.”* (K2).

Yine aynı katılımcı dil problemine yönelik öğretmenlerin yapabileceklerine dikkat çekerek şu ifadeleri kullanmıştır; *“Kesinlikle önce bizim eğitim almanız gerekiyor, bu çocuklara nasıl yaklaşıcağınız en azından biraz biraz dil öğrenebiliriz yani. Dil hani belki biraz sıkıntı olabilir ama planlı bir eğitim ve planlı bir eğitim programı olmalı.”* (K2).

### Tartışma

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uyum süreçleri ve eğitime katılımlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin görünür kılınması amacıyla yapılan bu çalışmada bulgular, 6 tema ve 18 kategori halinde ele alınmıştır. Bu tema ve kategorilerde incelenen bulgular alanyazın taramasıyla ulaşılan bilgiler ve araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır. Özetle oluşan temalar; *“Uyum Süreci, Eğitsel İhtiyaçlar, Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar, Öğretmen/Yönetici Yaklaşımları, Aile Katılımı, Eğitim Politikası”* dir.

Güncel araştırmada elde edilen ve *“Uyum Süreci, Eğitsel İhtiyaçlar, Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından İhtiyaçlar, Öğretmen/Yönetici Yaklaşımları, Aile Katılımı, Eğitim Politikası”* olarak adlandırılan temaların benzer sonuçları içerdiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018), araştırmalarında geçici koruma altındaki çocukların Türkçe öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırmada ortaya çıkan üç temel tema; Türkçe dersine ilişkin sorunlar, temel sorunlar ve çözüm yollarıdır. Anadili Türkçe olmayan çocuklar ile anadili Türkçe olan çocuklara verilen eğitimin aynı olması, her iki çalışmada da üzerinde durulan ortak bir nokta oluşturmaktadır. Yine her iki araştırmada da dil öğrenimine ilişkin sorunlar dile getirilmiştir. Göçmenliğin temel konularından biri olan hedef ülkenin dilini bilme, konuşabilme ya da okuyabilme gibi problemler her iki araştırmada da katılımcılar tarafından dile getirilen bir unsur olmuştur. Ülkemizde Kilis ilinde yapılan bir çalışmada ise eğitim ortamlarında karşılaşılan en büyük problemin dil olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okuma, yazma ve anlama üzerinde durulmuştur. Araştırmada ortaya çıkan temalar yaş kriteri, dil sorunu, ekonomik sorunlar, çocuk işçiliği ve dilencilik gibi geniş yelpazede ele alınmıştır (Çelik, 2019). Aykırı (2017), Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenle-

riyle gerçekleştirdiği çalışmasında; Suriyeli öğrencilerin sınıflarındaki Türk öğrencilerle, Suriyeli velilerinse öğretmenler ve Türk velilerle sağlıklı iletişim kuramadığını; bu sorunların çözümünde uyum etkinlikleri yapmanın gerekli görüldüğünü belirlemiştir. Güncel araştırmada da velilerin başta geçici koruma altındaki çocukların kendi çocuklarıyla birlikte eğitim almalarına karşı çıktıkları daha sonra bu sürecin üstesinden geldiğine ilişkin deneyimler aktarılmıştır.

Güncel araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen ihtiyaçlarıdır. Bu bulguya Türkiye dışında yapılan diğer araştırmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Biasutti, Concina ve Frate (2020) İtalyan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin sınıflarındaki geçici koruma altındaki çocuklara ilişkin ihtiyaç ve uygulamalarını analiz ettikleri çalışmalarında, ortaya çıkan temalar; öğretmenin inanç ve değerleri, öğrencinin bilişsel, dil ve duygusal becerileri, kaynaştırma sınıfı aktiviteleri ve kaynaklar, iletişim, sosyal etkileşim, yerel toplulukla iletişim ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıdır. Öğretmen ihtiyaçları arasında okuma yazma eğitiminde destek, ekonomik ve okul organizasyonları bakımından ihtiyaç duyulan desteklerdir. İtalya ve Türkiye gibi farklı ülkelerde gündemde olan geçici koruma altındaki çocukların eğitimleri üzerine yapılan bu iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bir sınıf ortamında yalnızca akademik becerilerin değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin de öğretmenler tarafından ele alındığı görülmektedir. Güncel araştırma kapsamında beliren üçüncü tema olan sosyal duygusal ihtiyaçlar üç alt kategoriye barındırmaktadır. Bunlar; *duygusal gereksinimler, arkadaşlık ilişkileri, rehberlik ve danışma hizmetleridir*. Geçici koruma altındaki çocukların sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığı, arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlandıklarına ilişkin gözlemler aktarılmıştır. Katılımcıların dile getirdiği arkadaşlık ilişkileri ve aidiyet geliştirme, bir başka çalışmada fiziksel aktivite üzerinden ele alınmıştır. Lise çağında ve göçmenlik geçmişi olan gençlerle yapılan bir çalışmada, özellikle fiziksel aktivite dersleri üzerinde durulmuştur. Katılımcılar bu dersin kendilerini çok daha iyi hissetmelerine ve gruba aidiyet geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir (Cseplö, Wagnsson, Luguetti & Spaaij, 2021). Dil sorununun yanı sıra sığınmacı çocukların okullarda yaşadığı sorunlar pek çok çalışmada benzer biçimde dile getirilmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018), Suriyeli öğrencilerin okullarda uyum sorunu yaşadıklarını ve Türkçe iletişim kurmakta güçlük çektiklerini ifade etmektedir. Mercan-Uzun ve Bütün (2016) en büyük problemin dil konusunda yaşandığını vurgulamıştır. Benzer biçimde güncel araştırmada üzerinde durulan çocukla iletişim kuramamanın, yalnızlaştırıcı etkisine değinilmiştir.

Güncel araştırmada öne çıkan materyal ihtiyacı, benzer şekilde Emin'in (2016) yaptığı araştırma sonucunda da saptanmıştır. Bir diğer benzeşen bulgu ise sınıfların kalabalık olarak görüldüğüne ilişkin görüşlerdir. Birçok katılımcı, tamamı geçici koruma altındaki çocuklardan oluşan sınıflarda eğitimin zorluğundan söz etmiştir. Öğretmenler bu uygulama yerine her sınıfta birkaç geçici koruma altındaki çocuğun eğitim alacağı modellerin, daha yüksek yarar getireceğine inanmaktadır.

Öğretmenler, eğitim ortamları, materyal gibi unsurların yanında okul yöneticilerinin de göçmen çocukların eğitimi konusundaki rolü büyüktür. Güncel araştırmada katılımcılar okul yöneticilerini problem çözebilen ve yardımsever olarak betimlemektedirler. Sakız'ın (2016) çalışmasına göre okul yöneticileri, geçici koruma altındaki çocukların ayrı ortamlarda eğitim almaları gerektiğini düşünmekte ve devlet okullarında eğitim görmelerine karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Güncel araştırma bulguları bakımından sonuçların çeliştiği görülmektedir.

Garad 'ın (2021) çalışmasında ABD'de kendileri de göç eden öğretmenlerin yine geçici koruma altındaki çocuklarla çalışma deneyimlerine yer verilmiştir. Özellikle siyasi görüşlerin geçici koruma altındaki çocukların eğitimleri üzerinde ne tip etkilerinin olduğu ve umut vaad eden uygulamalara ilişkin incelemeler sunulmuştur. Güncel araştırmada katılımcılar okullarının taraf olduğu Piktes ya da UNICEF projelerine ilişkin bilgiler sunmuştur. Bu projeler kapsamında okullarda istihdam edilen ve çocukların anadiline hakim personelin önemli rolüne dikkat çekmişlerdir. İlgili personelin görevine devam etmesi, tüm katılımcılar tarafından desteklenmektedir.

Katılımcıların dikkat çektiği diğer öneriler ise dil öğrenimi ve okula uyumu kolaylaştıracağını düşündükleri okulöncesi eğitime, geçici koruma altındaki çocukların aktif katılımıdır. Kardeş ve Kozikoğlu'nun (2021) çalışmalarında, geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan okulöncesi öğretmenleri yer almıştır. Okulöncesi sınıflarında da benzer olarak tam uyumdan söz edilemese de geçici koruma altındaki çocuklara yönelik önyargı ve ayrımcılığa rastlanılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe bilmemelerine özgü zorluklar güncel araştırma ile benzer şekilde ortaya konan temalardan biridir.

Araştırmada öğretmenlerin tüm öğrencilerine karşı duydukları şefkat ve sevgi hislerine yer verdikleri, uyum süreçlerine katkı sağlamak üzere ellerinden geleni yaptıkları görülmektedir. Benzer biçimde geçici koruma altındaki çocuğa karşı sevgiyi çalışmasında ele alan Kaukko, Wilkinson ve Kohli (2021) Fin-Avustralyalı katılımcıları içeren bir çalışma dizayn etmişlerdir. Geçici koruma altındaki öğrenciler için ev sahibi ülkelerdeki okullara gittikleri sırada, sınırlı ortak dile rağmen öğretmen-öğrenci etkileşimleri yoluyla çeşitli şekillerde pedagojik sevginin yaratılabileceğine dair bir inanaşa sahiptirler. Güncel araştırmada sıkça vurgulanan ve dilini bilmese de öğretmen ve geçici koruma altındaki çocuğun bir biçimde anlaştığı zaman içinde sıcaklık ve yakınlık kurduğu görülmektedir. Kılıç Özmen (2020) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmış, çalışma grubunu oluşturan öğretmenler tarafından en büyük problem durumunu dil olarak tanımlamıştır. Bu durumun yansımaları olarak uyum, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir.

Yeterlik teması altında ele alınan hizmet içi eğitimler güncel araştırmada konu edilmiştir. Katılımcıların birçoğunun eğitimlere aktif olarak katıldığı görülmektedir. Zaman içerisinde ortaya çıkan ihtiyaçların bilgidan uygulamaya doğru seyrettiği, daha çoğunlukta materyal ve uygulamaya dayalı ihtiyaçların dile getirildiği görülmektedir.



Göçer vd. (2020) karma yöntem deseninde dizayn ettikleri araştırmalarının nitel boyutunda beliren temaları da iletişim, uyum ve yeterlidir. Yeterlik göçmen çocukların eğitiminde öğretmenler için önem arz etmektedir. Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021), çalışmalarında farklı bir boyuta değinerek araştırmaların katılımcılarını Türk, Suriyeli öğrenciler, öğretmen ve yöneticilerden oluşturmuşlardır. Araştırmada dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrenciler öğretmenlere ve akranlarıyla iletişime geçemedikleri ve bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiş, yöneticilerin Suriyeli öğrencileri kabulünün uyumu kolaylaştırdığı gibi güncel araştırma ile uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların bir diğer üzerinde durduğu durum ise Covid-19 pandemisinin geçici koruma altındaki çocukların eğitimlerine olan etkisidir. Birçok katılımcı çocukların yüz yüze eğitime oranla uzaktan eğitime çok daha az katılabildiğini, derslere devam edemediğine ilişkin deneyimlerini paylaşmıştır. Primdahl, Borsch, Verelst, Jervelund, Derluyn ve Skovdal (2021) çalışmasında Danimarka'da geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecindeki deneyimleri üzerine incelemelerde bulunmuştur. Güncel araştırma bulgularına benzer biçimde bütün çabalara rağmen öğretmenler öğrencileriyle iletişimde olmakta güçlük çekmişlerdir.

### Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcı öğretmenlerin, geçici koruma altındaki çocukların eğitim sürecine katılmalarında ve uyum göstermelerinde dil problemini en büyük engel olarak gördükleri yönündedir. Nitekim artık birçoğu ülkemizde doğan Suriyeli çocukların Türkçe bilmemeleri, gerek akademik gerekse sosyal gelişimleri açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların sosyal ve duygusal olarak ihtiyaçlarının anne babaları tarafından yeterince karşılanmadığı, hak ettikleri sevgi ve şefkat ortamına ulaşamadıkları bir diğer husustur. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılmaması, çocuklarının özel durumlarında bile gerekli önlemleri almıyor olmaları öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Okulların dahil olduğu projeler ve uluslararası kaynaklarla istihdam edilen personelin, veli ve öğrenci ile kurulacak olan iletişimde çok önemli bir rolü olduğu saptanmıştır. Yüz yüze eğitimler sırasında uyum süreçleri açısından kat edilen yolun, pandemi süreci sebebiyle sekteye uğradığı, çocuklar ve aileleriyle iletişimin koptuğu görülmektedir. Çocukların olumsuz deneyimleri ve tanık oldukları şiddet içeren yaşantılar, onların arkadaşlık ilişkilerine de yansımaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların eğitsel ihtiyaçlarının en önemlilerinden biri de kaynak ve materyal olmaktadır. Öğretmenler ise disiplinler arası işbirliğinin kaynaklara ulaşma açısından önemini vurgularken uzman desteğinin çocuklardaki olumsuz yaşam deneyimlerinin etkilerini azaltacağı görüşündedirler.



## Öneriler

Öğretmenlerin birçok kez vurguladıkları eğitim politikası, okulöncesi eğitime geçici koruma altındaki çocukların katılım oranlarının artırılmasıdır. Bu görüşten hareketle, eğitim süreçlerine hem geçici koruma altındaki çocukların hem de Türk çocuklarının sağlıklı bir şekilde uyum sağlamaları için, erken yaşlardan itibaren sürecin başlaması önerilmektedir. Ayrıca tamamı geçici koruma altındaki çocuklardan oluşturulan okul ve sınıflar yerine belli bir oranda entegrasyonun tüm çocukların etkileşimlerini artıracığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmaya da çabalarının görünür olduğunu hissettirecek uygulamalara yer verilmesi faydalı ve destekleyici olacaktır. Bunlar MEB bünyesindeki platformlar, iyi uygulama örneklerinin sunulacağı panel, sempozyum vb. çalışmalar olabilir. Ayrıca özellikle geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan öğretmenler arasında oluşturulacak sosyal destek grupları da gerek öğretmenlerin deneyim paylaşımlarını gerekse iyi uygulamaların yayılmasını sağlayacaktır. Geçici koruma altında olan çocuklar ve yaşam koşulları hakkında en önemli bilgi kaynağı olan aile bireylerinin yer alacağı araştırmalar, gelecekteki uygulamalar için yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada sıkça dile getirilen dil problemi ve yol açtığı iletişim engellerini ortadan kaldırmak amacıyla, araştırmalarda ailelerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebileceği yöntemlerin kullanılması yoluna gidilebilir. Yetişkinler için dahi ciddi psikolojik problemlere sebep olan savaş olgusunun beraberinde gelen aile bireylerinin ve sosyal çevrenin, maddi ve manevi sahipliklerin kaybı, temel haklarından yoksun olma, fiziksel ya da duygusal istismara maruz kalma gibi sonuçlar, çocuklar üzerinde onarılması güç travmalara, gelişimin her alanında farklı boyutlarda ve olumsuz yansımaları yol açmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de ifade ettiği gibi travma geçmişi olan bu çocuklara, alan uzmanları ile yapılacak çalışmalarla psikolojik destek sunulmalıdır. Unutulmamalıdır ki eğitsel ihtiyaçların karşılanabilmesi için çocuklara öncelikle sevgi ve güven temelinde, ait olma hissinin aktarıldığı bir sosyal çevre ve aile ortamının oluşturulması, temel gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir.

## Kaynakça

- Ağcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal Of International Social Research*, 12(66), 662-680.
- Akıncı B., Nergiz A., & Gedik E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 58-83.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar-yola çıkınca değişen hayatlar: bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Vol. 1, 89-107.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, çev. ed.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, çev.). Eğiten Kitap.
- Cseplö, E., Wagnsson, S., Luguetti, C., & Spaaij, R. (2021). 'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.
- Demirbaş, T. (2015). *Göç ve Risk Altındaki Çocuk*, [Http://Www. Cocukergenkongre.Com/Pdf/Kongre\\_19.Pdf](http://www.cocukergenkongre.com/Pdf/Kongre_19.Pdf), adresinden alınmıştır.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*. SETA [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf) adresinden alınmıştır.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.
- Gliner, J.a., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. : Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel.
- Göçer, V., Sinan Ö., & Ürünibrahimoğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim bağlamında incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 24-41.
- Güngör, M., (2013), Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suçla yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, Vol. 9. 421-434

- Güzel, S. (2013), Göçmen çocuklar ve Denizli’de yaşam koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1–36.
- Harris Garad, B. (2021). ‘We came together on the idea of being “foreign”’: Teacher narratives for the teaching of immigrant and refugee youth. *British Educational Research Journal*.1-17.
- Kardes, S., & Kozıkoğlu, I. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: teachers’ observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 114-125.
- Memişoğlu, F., & Yiğit, C. Uluslararası göç ve kalkınma: teori ve güncel meseleler. *Yıldız Social Science Review*, 5(1), 39-62.
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ed.). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, çev.). Pegem Akademi.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, çev.). Yayın Odası.
- Özmen, Z. K. (2020). The problems that Syrian refugee children, class teachers and Turkish children face in the school environment from the standpoint of trainee teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 554-563.
- Özservet Çakırer, Y., (2015.) *Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası, , uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü.* ), Bulut,Y. (Edt) 93–112. Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev. ed.). Pegem Akademi.
- Perreira K.M., & Ornelas IJ. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *Future Child*. Spring; 21(1):195-218. doi: 10.1353/foc.2011.0002.
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2020). ‘It’s difficult to help when I am not sitting next to them’: How COVID-19 school closures interrupted teachers’ care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1-11,75-85.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sağlam, S. (2006), Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, Vol. Güz, 5, 33–44.

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecine Katılım ve Uyumlarına Yönelik...

Situation Syria Regional Refugee Response, (n.d.), <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> adresinden ulaşılmıştır.

Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.

Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(3), 276-294.

Şimşir Z.,& Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134

Taşkın, P.,& Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.

UNHCR, (2015), Regional refugee and resilience plan 2016–2017. In Response to the Syria Crisis, Regional Strategic Overview.

World Migration Report (2020). [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf) adresinden ulaşılmıştır.

Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. DOI: 10.7822/omuefd. 856750

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, çev.). Nobel.