

## Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi\*

Mehmet Emin Usta<sup>1</sup> - İrfan Arıkan<sup>2</sup>  
Yahya Şahin<sup>3</sup> - Mustafa Sami Çetin<sup>4</sup>

**Öz:** Bu çalışmada 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerin eğitim sorunları incelenmiştir. UNİCEF’in 2015 yılı Suriye raporuna göre, Suriye sınırları içerisinde yaklaşık 6,5 milyon insan yer değiştirirken, 4 milyon insan ise ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır. Türkiye, açık kapı politikasıyla, yarısından fazlası çocuk olmak üzere 2,7 milyonu aşkın kişiyle dünyada en fazla sayıda Suriyeli mülteci barındıran ülke konumundadır. Türkiye, sığınmacıları öncelikle sınıra yakın bölgelerde yer alan barınma merkezlerine yerleştirmiş, sonrasında sayının gittikçe artmasıyla geçici koruma statüsüyle barınma merkezi dışındaki yerleşim yerlerine kontrollü olarak sığınmacıların yerleşmelerine müsaade etmiştir. MEB’in Şubat 2016 verilerine göre 330.000’den fazla Suriyeli ve diğer mülteci çocuklar Türkiye’nin çeşitli yerlerinde örgün eğitime devam etmektedir. Ancak eğitim sisteminin dışında kalan çocuk sayısının 500.000’den fazla olduğu tahmin edilmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de geçici eğitim merkezlerinde görevli Suriyeli öğretmenlerin gözüyle eğitim sürecini değerlendirmeyi hedefleyen nitel bir çalışmadır. Çalışmanın Şanlıurfa’da gerçekleşmesi de manidardır. Çünkü Şanlıurfa 396.728 kişiyle İstanbul’dan sonra en fazla Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapan ildir. Çalışma sürecinde Suriyeli sığınmacılara hizmet veren eğitim merkezlerinden 8 Suriye uyruklu eğitimciyle yarı yapılandırılmış bir form üzerinden görüşülmüş ve öğretmenlerin özlük hakları, öğrencilerin okula erişimi, öğrencilerin dil sorunları, psiko-sosyal destek alma durumları, müfredat, öğretim teknolojisi konularında elde edilen bulgular alan yazınla birlikte tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli Eğitimciler, Geçici Eğitim Merkezi, Sığınmacı, Suriye

\* Bu makale El-Ruha Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (8-12 Kasım 2017)’ inde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmeteminusta@gmail.com

<sup>2</sup>Arş. Gör., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, irfanarikan@harran.edu.tr

<sup>3</sup>Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi PDR Doktora Programı, yahyasahin44@gmail.com

<sup>4</sup>Öğr. Gör. Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, msamicetin@hotmail.com

## Perspectives of Syrian Educators on Problems Faced During Their Training in Temporary Education Centres

**Abstract:** This study focuses on the educational problems of the Syrian refugees that had to leave their country because of the civil war breaking out in Syria in 2011. According to the UNICEF report 2015 on Syria, almost 6.5 million were displaced within the borders of Syria, and 4 million people had to leave their country. With its open-door policy, Turkey is the country hosting most Syrian refugees in the world (over 2.7 million people, more than half of which are children). Initially, it placed the refugees in the sheltering areas located close to the border. As the number of the refugees increased, it allowed the controlled settlement of the refugees in the settlement areas outside the sheltering areas with temporary protection status. According to the data records of February 2016, estimations of the Ministry of National Education of Turkey, over 330,000 Syrian children and other refugee children are receiving formal education in various areas across Turkey. However, it is estimated that there are more than 500,000 children staying out of the education system. This is a qualitative study aiming to evaluate such educational process from the perspective of Syrian teachers working at temporary educational centers. Conducting the study in Şanlıurfa is relevant because Şanlıurfa is the second Turkish province hosting most Syrian refugees after Istanbul, with 396,728 refugees living there. In the research process, nine Syrian teachers from the educational centers offering service to Syrian refugees were interviewed over a semi-structured form. In the end, various findings were obtained about teachers' personal benefits, students' access to school, their language problems, their status of receiving psycho-social support, curriculum, instructional technology, and so on.

**Keywords:** Syrian Teachers, Temporary Educational Centers, Refugee, Syrian

### Giriş

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş kitlesel bir göçün başlamasına yol açmıştır. UNICEF’in 2015 yılı Suriye raporuna göre Suriye sınırları içerisinde yaklaşık 6,5 milyon insan yer değiştirenken, 4 milyon insan ise ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır. Yine bu rapora göre, 2015 yılının sonunda 15,5 milyon kişi insani yardıma muhtaç durumdadır (UNICEF, 2015).

Bu savaştan en çok etkilenen ülkelerden biri de Suriye ile sınır komşusu olan Türkiye’dir. Türkiye, açık kapı politikasıyla, yarısından fazlası çocuk olmak üzere 2,7 milyonu aşkın kişiyle dünyada en fazla sayıda Suriyeli mülteci barındıran ülke konumundadır (UNICEF, 2016). Türkiye, sığınmacıları öncelikle sınıra yakın bölgelerde yer alan barınma merkezlerine yerleştirmiş sonrasında sayının gittikçe artmasıyla geçici koruma statüsüyle barınma merkezi dışındaki yerleşim yerlerine kontrollü olarak sığınmacıların yerleşmelerine müsaade etmiştir (Göç İdaresi, 2015).

Türkiye yaşanan bu göç hareketinin geçici olacağı düşüncesiyle (Brookings, 2013) uzun vadeli planlamalara ve alt yapı hazırlıklarına hemen girmemiş; öncelikle sığınmacıların can ve mal güvenliği başta olmak üzere, yaşamları için gıda, barınma ve giyecek gibi birincil ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalar yapmıştır (Emin, 2016). Fakat Suriyeli sığınmacıların kısa vadede Suriye'ye dönmeyecekleri anlaşıldıktan sonra Türkiye'ye uyum ve sosyal entegrasyon sağlamaları açısından uzun vadeli politikalara ve çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Emin, 2016). Bu politikalardan biri de Suriyeli mültecilerin eğitimi politikasıdır. Çünkü eğitim bireyin vazgeçemeyeceği temel haklardan biridir (İnsan Hakları Beyannamesi, Madde 26). Bireyin temel haklarından olan “eğitim hakkı” Suriyeli mültecilerin ülkeye uyum sağlaması açısından da önemlidir. Eğitim, Suriyeli mültecilerin kişisel gelişimi, mesleki bir beceriye sahip olması açısından da gereklidir.

Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin demografik yapısı incelendiğinde (Tablo 1) 0-4 yaş grubunda 380.182, 5-9 yaş grubunda 387.410, 10-14 yaş grubunda 289.608, 15-18 yaş grubunda ise 243.135 kişi olduğu görülmektedir. Zorunlu öğrenim çağı ya da öncesi çağda olan 0-18 yaş grubunda toplam 1.300.335 kişi bulunmaktadır (Göç İdaresi, 2016). Bu sayının toplam Suriyeli nüfusa oranı % 47.2'dir. İstatistiklere bakıldığında Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin yaklaşık yarısını çocukların oluşturduğu görülmektedirler.

**Tablo 1.** Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin demografik yapısı (0-18)

Yaş Grubu	Nüfus
0-4	380.182
5-9	387.410
10-14	289.608
15-18	243.135
<b>Toplam</b>	<b>1.300.335</b>

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Şubat 2016 verilerine göre 330.000'den fazla Suriyeli ve diğer mülteci çocuklar Türkiye'nin çeşitli yerlerinde örgün eğitime devam etmektedir. Ancak eğitim sisteminin dışında kalan çocuk sayısının 500.000'den fazla olduğu tahmin edilmektedir (UNICEF,2016). Bu rakamlar Türkiye'de eğitim çağındaki birçok Suriyeli çocuğun eğitim hakkından yararlanmadığını ortaya koymaktadır.

Türkiye'nin Suriyeli sığınmacılara yönelik eğitim çalışmaları insani olduğu kadar hukuki bir sorumluluktur. Türkiye'nin taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre Türkiye, “çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleşmesini sağlar” (Madde: 28) denmektedir. Yine 29. Maddede “çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesiyle sorumludur” biçiminde bir hüküm içermektedir. Türkiye 1951 yılında, mültecilerin hukuki statülerine yönelik olarak imzaladığı Cenevre Sözleşmesinin 22. Maddesi uyarınca

da mültecilere, temel eğitim konusunda vatandaşlarına uyguladığı muamelenin aynısını uygulamakla sorumludur.

Savaş ile başlayan göçün ilk dönemlerinde daha çok barınma ve temel gıda malzemelerine yönelik ihtiyaçları gidermeye çalışan Türkiye Cumhuriyeti Yönetimi göçmenlerin Türkiye’de kalma süreleri artınca eğitime yönelik çalışmalara önem vermeye başlamıştır. MEB’in 2014 yılında yayınlanan 2014/21 sayılı “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi” ile, geçici koruma statüsündeki çocukların eğitime erişimi konusunda ilerleme sağlanmıştır (Erdoğan, 2016).

İlk etapta kısa vadeli çözümler üreten Türkiye, savaşın uzaması, kitlesel göçlerin artması, belirsizliğinin devam etmesi ile birlikte eğitime dair daha uzun vadeli çözümler için çalışmalar yapmaya başlamıştır. Eğitimin insan yaşamında ve toplumların kimliklerini inşa etmedeki büyük rolü (Seydi, 2013) dikkate alındığında Suriyeli mültecilerin eğitimine dair yapılacak çalışmalar büyük önem taşımaktadır. 2013 yılında bu yönde çeşitli genelgeler yayımlayan Milli Eğitim Bakanlığı öncelikle kamp merkezlerinde bulunan çocukların eğitimi için bir takım tedbirler almış, ancak 2014 yılının Nisan ayında çıkarılan “geçici koruma kanunu” ile kamp dışında bulunan Suriyelilerin de eğitim hizmetine ulaşabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Emin, 2016).

176

Bu alanda yapılan en önemli çalışmalardan biri Suriyeli öğrenciler için özellikle yoğun yaşadıkları yerlerde açılan Geçici Eğitim Merkezleridir (GEM). Geçici Eğitim Merkezleri kitlesel olarak ülkemize göç etmiş okul çağındaki yabancı öğrencilere ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimi devam ettirme fırsatı tanımak amacıyla kurulan merkezlerdir (MEB, 2014). Bu merkezler ya uygun saatlerde okul binalarını ya da özel birtakım mekanları kullanmaktadırlar. Bu merkezlerin en önemli özelliği eğitim dili olarak Arapçayı kullanmaları ve eğitimcilerinde Suriyeli olmasıdır. Kullanılan müfredat geçici Suriye hükümeti eğitim bakanlığı tarafından gözden geçirilmiş kısmen değişiklikler yapılmış Suriye müfredatıdır (BEKAM, 2015). Bu merkezler Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve buralarda Türkçe dersleri öğretilmeye başlanmıştır. Bu imkan daha fazla Suriyeli çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamaktadır

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de geçici eğitim merkezlerinde görevli Suriyeli öğretmenlerin gözüyle eğitim sürecini değerlendirmektir. Suriyeli öğretmenlerin seçilmesinin sebebi öğretmenlerin okulun en önemli öğelerinden biri ve öğretmenin okul içinde pek çok görevi olmasıyla (Erden, 1998) açıklanabilir. Çalışmanın Şanlıurfa’da gerçekleşmesi de manidardır. Çünkü Şanlıurfa 396.728 kişiyle İstanbul’dan sonra en fazla Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapan ildir (Göç İdaresi, 2016). Bu bağlamda bu çalışmada Suriyeli öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

## 1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırma, Türkiye’de MEB’e bağlı geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 39). Bu çalışmada durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2015).

### Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa il merkezinde MEB’e bağlı geçici eğitim merkezlerinde görev yapan sekiz Suriyeli öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar yargısal (amaçsal) örnekleme yöntemine göre seçilmiştir (Kumar, 2011, s. 220). Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiği gibi, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan bir tekniktir (Şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 107). Katılımcıların beşi erkek, üçü ise kadındır. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları, anadili ve Türkiye’deki görevlerine dair bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Türkiye’deki görevi ve demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyeti	Yaşı	Anadili	Mezun olduğu bölüm	Görevi
Katılımcı 1	Erkek	31	Arapça	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni
Katılımcı 2	Kadın	-	Arapça	Hukuk Fakültesi	Müdür Yardımcısı
Katılımcı 3	Erkek	32	Arapça	Arap Dili ve Edebiyatı (Yüksek Lisans)	Sınıf Öğretmeni
Katılımcı 4	Erkek	60	Arapça	Arkeoloji (Prof.Dr.)	İngilizce Öğretmeni
Katılımcı 5	Erkek	39	Arapça	Arap Dili ve Edebiyatı	Sınıf Öğretmeni
Katılımcı 6	Kadın	-	Arapça	Arap Dili ve	Arapça

Katılımcı 7	Erkek	39	Arapça	Edebiyatı Sınıf Öğretmenliği	Öğretmeni Sınıf Öğretmeni
Katılımcı 8	Kadın	37	Kürtçe	İngiliz Dili ve Edebiyatı	İngilizce Öğretmeni

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler Şanlıurfa il merkezinde MEB'e bağlı geçici eğitim merkezlerinde görev yapan sekiz Suriyeli eğitmenen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine ilerleyebilmeyi sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Görüşmeler Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dahilinde iki geçici eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde geçici eğitim merkezi müdürleri (Türkiye Vatandaşı) ve Suriyeli öğretmenler görüşmenin içeriği hakkında bilgilendirilip görüşmenin nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleşeceği gibi gerekli ön hazırlıklar yapılmıştır. Literatür taraması neticesinde taslak görüşme formu düzenlenmiştir. Katılımcılara uygulanması düşünülen görüşme formu ölçme ve değerlendirme alan uzmanı tarafından incelenerek görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşünden hareketle iki soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Eğitim sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- Dil farklılığıyla ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Türkiye'de öğretmenliğe başlarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- Türkiye'de görev yapan Suriyeli öğretmenlerin niteliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Eğitim-öğretime dair gördüğünüz eksiklikler (müfredat, fiziki şartlar, materyal, güvenlik... vb.) varsa nelerdir?
2. Türkiye'deki eğitimden beklentileriniz nelerdir?
3. Sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

### Verilerin Analizi

Görüşmeler katılımcıların gönüllü iştirakiyle ve etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olup görüşme süreleri 20-45 dakika arasında değişmiştir. Ses kayıt cihazı ile görüşmenin kaydedilmesi, görüşmeye dair bulgulara görüşme sonrasında da ulaşmayı mümkün hale getirmiştir. Ayrıca bu sayede yeterince anlaşılmayan kimi görüş ya da sözcükleri analiz etmek imkânı elde edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacılara Arapça bilen bir tercüman eşlik etmiştir.

Görüşmeler ses kayıt cihazından dinlenerek yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen görüşmeler ile görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bir başka uzmana inceletilmiştir. Bu sayede ses kayıtları ile yazılı hale getirilen görüşmelerin uyumu sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu aşamada katılımcılardan elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlama yapılırken aynı anlamı veren cümle yada paragraflar bir kod şeklinde tanımlanmıştır. Daha sonra bütün kodlar birlikte incelenerek benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve bu temalarla ilgili katılımcıların ifadeleri bulgular bölümünde verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ait bulgular yer almaktadır.

#### **Suriyeli Öğretmenlerin Özlük Haklarına İlişkin Bulgular**

Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin işe alınma sürecinde ve sonrasında birtakım sorunlar ve kaygılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Suriyeli öğretmenlerin en önemli problemlerinden biri, öğretmen maaşlarının düşük olmasıdır. Maaşların yetersizliği öğretmenleri ikinci bir iş yapmaya zorladığı gibi temel ihtiyaçlarının da karşılanamamasına neden olmaktadır.

**K1** (Katılımcı 1 demektir. Bundan sonra her katılımcı K olarak anılacaktır) Bu konu hakkında “Maaş yetmediği için öğretmenler olarak ikinci bir iş yapmak zorunda kalıyoruz. Ben gündüzleri okuldayken akşamları çay ocağı işletiyorum.”

**K4** “Yaşım ikinci bir iş yapmaya müsait değil. Kızımın iki oğlundan biri çok hasta. İki operasyon geçirdi ve sürekli ilaç kullanmak zorunda ve ilaçları çok pahalı. İyi beslenemiyor. İyi olabilmesi için protein ve vitamin alması gerekiyor. Benim maaşım bunları karşılayamayacak kadar sınırlı.”

**K4** “Öğretmen maaşları, en temel haklardan biri olan sağlık hakkının yeteri kadar kullanılamamasına ve iyi beslenememelerine yol açıyor.” biçiminde görüş belirtmiştir.

Bu konu hakkında **K6**'da “Benim maaşım çok çok az. Benim kızım liseyi bitirecek, üniversite sınavına girecek, müracaat için 100 TL lazım ama nasıl ödeyeceğim. Ankara'ya gidecek yol parası lazım. Evin yükünü ben çekiyorum.” biçiminde görüş bildirmektedir. **K6**'nın bu sözleri, Suriyeli öğretmenlerin ağır şartlar altında yaşadıklarının bir göstergesidir. Maddi kaygı, öğretmenlerin başarılarını ve motivasyonlarını negatif yönde etkilemektedir. Devamında **K6**, “Maaşım yükselirse psikolojimin iyi olacağını düşünüyorum. Halep'teki evim çok iyiydi. Şu anda oturduğum ev kötü, dolayısıyla korkuyorum. Para her sorunu

çözmüyor ama sorunlarımın azalacağını düşünüyorum.” diyerek ücrete dikkat çekmektedir.

Suriyeli öğretmenleri kaygılandıran konulardan biri de kadro meselesidir. Suriyeli öğretmenler Türkiye’de buldukları müddetçe görevlerinin devamlı olmasını, kendilerine yönelik bir yasal düzenlemenin yapılarak özlük haklarının iyileştirilmesini beklemektedirler. **K6** bu konuyla ilgili olarak: “Benim psikolojim zaten bozuk. Gelecek kaygısı yaşıyorum. Gelecek sene çalışıp çalışmayacağım belli değil. Mesela Milli Eğitim Bakanlığı sınav yapacağını ve ona göre öğretmenliğe devam edip edemeyeceğimi belirtiyor. Kazandın mı devam, kazanmadın mı işin bitecek diyor. Bu da psikolojimi etkiliyor. Kadro istiyorum. Ben bu yıl çalışırken gelecek yıl devam edebilecek miyim diye düşünüyorum. Bu düşünce benim performansımı etkilemiyor ama bazı öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediğini düşünüyorum.” Yine bu konuyla ilgili olarak **K7**, “Bir şey kafamda her gün gidip geliyor. Görev için kadro istiyorum. Her zaman kafamda bu soru var. Aklımda sınav var, kurs var. Bu genellikle Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları bir problem.” demektedir. Aynı konuyla ilgili olarak **K2** yaşadığı süreci şu sözlerle ifade ediyor: “Suriyeli öğretmenlerin mülakatla alındığını Suriyeli bir arkadaşımдан öğrendim. Göreve ilk başladığımda bana dediler ki beş ay maaş alamazsın. Ben yine de tamam dedim. Sonuçta Suriyeli öğrencilere yardım etmem gerektiğini düşündüm. İkinci yıl maaş vereceğiz ama hukukçusun alamayız, dediler. Sonra müdür yardımcısı olarak almak istediler ama eğitim fakültesi mezunu olmadığım için beni burada sekreter olarak başlattılar.” demektedir.

Katılımcıların özlük haklarıyla ilgili problem olarak gördükleri konulardan biri de kendilerinden daha düşük nitelikte olduklarını düşündükleri kişilerle aynı maaşı almalarıdır. Katılımcılar öğretmenlerin niteliğine ve yaptıkları iş yüküne göre maaşlarının arttırılması gerektiğini düşünmektedirler.

**K5** bu konuyla ilgili olarak, “Türkiye’deki öğretmenlerin sahip olduğu haklara sahip olmak istiyorum. Okuldaki müstahdemle aynı maaşı alıyorum.”, **K4** maaş konusunda “Ben Profesörüm ve doktora unvanım var. İyi derecede İngilizce biliyorum. Dolayısıyla benim aldığım maaşın daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum. Nasıl ki bir Türk öğretmenle Suriyeli öğretmen aynı maaşı alamayacağı gibi benim gibi lisansüstü eğitim almış bir Suriyeli öğretmenle lisans mezunu Suriyeli öğretmenler de aynı maaşı almamalıdır. Benim maaşım daha yüksek olmalıdır. Lisans mezunu bir öğretmen de 900TL alıyor, doktoralı bir öğretmen de 900TL maaş alıyor.” **K3** de benzer görüşle “İşim dikkat gerektiren bir iş. Öğrencilerin kayıtlarını, notlarını sisteme giriyorum. Bizim işimiz burada çok zor. Daha iyi çalışabilmem için kendime ait bir odanın olması gerekiyor. Ama biz aynı odada üç kişi kalıyoruz. İdarecinin maaşı öğretmenden fazla olmalı, çünkü öğretmen üç ay tatil yapıyor ama ben çalışıyorum.” demektedir.

### Öğrencilerin Okula Erişimine Yönelik Bulgular



Suriyeli öğretmenlerin üzerinde durdukları sorunlardan biri de öğrencilerin okula erişiminin düşük olmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin maddi problemler yaşadıklarını, kendilerine henüz yasal bir statü tanınmadığı için okula gitseler bile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına verilen haklardan yararlanamayacaklarını, bazı öğrencilerin evlerinin okula uzak olduğunu, bu sebeple servisle gelmeleri gerektiğini ama servis ücretini dahi ödeyecek güce sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik olarak **K5** görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir: “Okul servisine ihtiyaç var. Öğrencilerimizin bir kısmı bu çevrede oturuyor ama bazı öğrencilerimiz uzakta oturuyor. Öğrencilerimiz servis ücretlerini karşılamakta zorluk çekiyor. O yüzden servis ücretlerinin devlet tarafından karşılanmasını istiyorum. Maddi zorluklar yüzünden öğrenci çalışmak zorunda kalıyor ve bu yüzden öğrencimiz okula gelmiyor. Her öğrenciye yardım yapılabilse öğrenciler okula devam edebilir.” Benzer sorunları dile getiren **K8** ise maddi koşulların yetersizliğinden dolayı erkek çocukların çalıştırıldıklarını, kız çocukların ise erken yaşta evliliğe özendirildiğini ifade ediyor: “Bazı öğrencilerin evleri uzak, okula gidiş-gelişleri zor oluyor. Sınıfımda bir kız öğrenci vardı. Kız çok iyiydi, çok başarılıydı ama artık okula gelmez oldu. Üç dört defa yanına gittim. Mahallede çalışıyormuş. Burada ne işin var dedim. Bana dedi ki: “Annem bana okumayla bir yere varılmaz, okursanız sizden bir şey çıkmaz, her şey parayla olur. O yüzden bana para getir daha iyi. Okula gitmek boştur.” Yine başka bir kız daha vardı benim sınıfımda. 9. sınıftaydı ve 15 yaşındaydı. Çok başarılıydı. Kızı istemeye geldiler, yani nişanladılar. “Daha çok küçüksün neden nişanlandın” dedim. “Vallahi biri geldi beni istedi, evdekiler de beni verdi” dedi. Yine okula erişim sorununun öğrenciler arasındaki gelir farklılıklarından kaynaklandığını ifade eden **K8**’in düşünceleri şu şekildedir: “Keşke bütün öğrenciler üniformayla okula gelseler. Çünkü öğrenciler arasında maddi olarak çok fark var. Özellikle kızlar için. Öğrenciler onunki (elbisesi) daha iyi, benimki iyi değil diye düşündükleri için okula gelmek istemiyorlar.” **K3** bazı öğrencilerin başarılı oldukları halde kimlik numaraları olmadığı için okula kayıt yaptıramadığını ve kimlik numarası alma işlemlerin uzun sürdüğünü ifade etmektedir: “Okulda YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi) var. Öğrencilerin kimlik bilgileri girilerek okula kayıt yaptırabiliyor. Bazıları çok başarılı fakat kimliği yok okula kayıt yapamıyoruz. Burada misafir gibi okuyor. Kimlik numarası lazım fakat emniyette aylarca bu kimliği alamıyoruz.” **K3**’ün ifadeleri eğitime erişimde bürokratik süreçlerin ne kadar önem arz ettiğini göstermektedir.

### Suriyeli Öğrencilerin Dil Sorunlarına Yönelik Bulgular

Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin dil sorunu yaşadıkları, dil eğitimi konusunda bazı güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli öğrencilere hem kendi dillerinde hem de Türkçe eğitim verilmektedir. Suriyeli öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini istemekte fakat bu öğrencilerin kendi anadillerinden uzak kalmalarına ise sıcak bakmamaktadırlar. Örneğin bu konuda **K6**’nın görüşü “Bizim öğrencilerimizden Türkçe öğrenmeleri isteniyor. Belki devlet

bize “hadi Suriye’ye git” dedi. Bizim öğrenciler dört beş yıl Türkçe öğrendi ve sonra biz Suriye’ye gittik. Çocuklar bu sefer kendi dillerine yabancı kalacaklardır.” biçiminde görüş belirtmektedirler. Bu görüşten Suriyeli sığınmacılara henüz vatandaşlık hakkı verilmediğinden savaş bittiği zaman ülkelerine dönmek isteyecekleri düşünüldüğünde, Türkçe eğitim alan bir öğrencinin Suriye’ye döndüğünde kendi diline uzak kalması muhtemel görünmektedir.

**K6**, dil farklılıklarının avantaja dönüştürülebileceğini ifade etmektedir. **K6**, “Bence dil farkının olması daha iyi. Bu sayede öğrenciler öğrenmeye mecbur kalıyor.” demektedir. **K2** ise geçici eğitim merkezlerinde sadece Arap olmadığını aynı zamanda Kürt uyruklu Suriye vatandaşlarının da olduğunu ve bu öğrencilerin bir kısmının Arapça bilmedikleri için zorluk yaşadığını ifade etmektedir. **K2** “Mesela okulumuzda bir sürü Kürt öğrenci var ama Arapça bilmiyorlar. Burada Arapça ders görüyorlar. Bir de Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada eğitim görmesi güzel olur. Çünkü Türkiye’deki eğitim, ahlak yönünden de çok daha güzel.” demektedir.

**K5**, dil sorununun ciddi sorunlara neden olmadığını vurgulamaktadır: “Okulumda Türkçe ders kitabı yok. Türkçe dersi var ve Türkçe kitap yok. Derslere Türk öğretmenler giriyor. Derslere giren öğretmenler Arapça bilmemesine rağmen bu ciddi sorunlara neden olmuyor. Bunun yanında sınıflarda Türkçe bilen öğrenciler de var.”

**K7**, dil sorununa yönelik açılan kursların etkililiğini vurgulamaktadır: “Üç yıldır Türkiye’de öğretmenlik yapıyorum. Dil problemleriyle karşılaşılırdık fakat öğretmenler için açılan kurslar faydalı oldu.”

**K3** ise dil kurslarının Suriye’de daha iyi olduğunu iddia etmektedir: “Mesela dil sorunu çok önemli. Öğretmenlerin çok azı Türkçe biliyor. Dil kursları Suriye’de, buradan çok daha iyi yapılıyor.”

İngilizce Öğretmeni olan **K8** ise Türkiye’deki yabancı dil öğretimini bir yabancı gözüyle özetlemektedir: “Türkiye’yi düşünüyorum da, Türkiye büyük bir ülke. Avrupa birliğine üye olmasına rağmen, turistik bir ülke olmasına rağmen, Türkiye’de İngilizce eğitime neden önem verilmiyor? Türkiye’de öğrenciler ilkokuldan itibaren İngilizce öğrenmeye başlıyorlar. Bu öğrencilerin lisede ya da üniversitede çok iyi düzeyde biliyor olmaları gerekmez mi?” demektedir.

### **Suriyeli Öğrencilerin Psiko-Sosyal Destek Almalarına Yönelik Bulgular**

Suriyeli öğretmenler, Suriyeli öğretmen ve öğrencilerin psikolojik sorunlar yaşadıklarını ve psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Konuyla ilgili olarak **K6**’nın görüşü “Öğrencilerin psikolojik destek alması gerekiyor. Çocuklar savaştan geldiler bu yüzden terapi almaları gerekmektedir. Gezilerin çocukların psikolojisi için iyi geleceğini düşünüyorum.” diye görüş belirtmektedir. **K6** bu noktada gezilerin, bir dersin öğretiminden ziyade psikolojik rahatlama ya da terapi amacıyla yapılabileceğini vurgulamaktadır.

**K7** ise öğrencilerin yaşadığı travmayı şu şekilde özetlemektedir: “Öğrencilerin psikolojik destek görmeleri gerek. Öğrenci ters cevaplar veriyor, ters bakıyorlar. Öğrenciler öfkeli. Kaç tane böyle öğrenci gördüm ve müdahale ettim.”

**K8** ve **K2** öğrencilerin psikolojik destek almalarını; öğretmenlerin de travmaya bağlı psikolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir: Bu konu ile ilgili olarak **K2** “Öğrencilerimiz psikolojik sorunlar yaşıyor. Psikolojik destek almaları gerekiyor. Ben buraya geldikten sonra beş altı ay uyuyamıyordum. Ailem geldi ama bazı yakınlarım ağabeyim, kız kardeşim Suriye’de olduğu için aklım onlarda kalıyor. Ben ve eşim hapse girdik, oğlumun psikolojik desteğe ihtiyacı var.” Babam doktordu. Babam hapse girdi. Erkek kardeşim buna dayanamayıp intihar etti. Babam hapiste vefat etti. Kalp krizi dediler ama ben inanmıyorum. Rejim tarafından öldürüldü. Kız kardeşlerim Halep’te ve onlarla görüşemiyorum.” demektedirler.

### Müfredata Yönelik Bulgular

Türk Dil Kurumu Sözlüğü’ne (2016) göre müfredat sözcüğü; bir bütünü oluşturan bireyler, ayrıntılar ve aynı zamanda öğretim programı anlamına gelen Arapça kökenli bir kelimedir. Bu çalışma da müfredat, öğretim programı anlamında kullanılmıştır. “Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda, bir dersle ilgili olarak sınıf düzeyinde belirlenen hedefleri kazandırmaya yönelik olarak planlanmış okul içi ve dışını kapsayan tüm etkinlikleri gösteren yaşantılar düzeneğidir” (Akpınar, 2015, s.7).

Katılımcıların, eğitim alanında karşılaştıkları problemlerden biri de müfredattır. **K5** ve **K6**’ya göre Türkiye’de geçici eğitim merkezlerinde uygulanan müfredat hakkında “Her ne kadar Esad rejimine ait bilgiler çıkarılsa dahi müfredat eski olduğu için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan yoksundur (**K5**). Suriye’deki müfredatı burada sürdürüyoruz. Ben Arapça dersi veriyorum. Türkiye’de Arapça dersine yönelik bir müfredat olmadığı için Suriye’deki müfredatı uyguluyorum. Fakat dört ders saati bu müfredatın uygulanması için yeterli değil. Altıya da yedi saat olmalı ki ders tamamlanabilsin (**K6**)” demektedir.

**K8** ders saatlerinin yetersizliğinden ve ders kitaplarının eksikliğinden bahsetmektedir: “Burada uygulanan müfredat Suriye’dekiyle aynı ama Suriye’de derse ayrılan zaman beş ders saati, Türkiye’de ise bu zaman iki ya da üç ders saati. 7. ve 11. sınıfların halen ders kitapları yoktur. Olanlar da çok geç geliyor. Kitaplar muhalifler tarafından hazırlanıyor. Esad rejimine ait bilgiler kitaplardan çıkarılarak yeniden düzenleniyor.”

**K1** ve **K2** sene sonunda sınavlar bitince öğrencilere tatil olması gerektiğini ifade ediyor. **K1** bunun sebebini şu sözlerle ifade etmektedir: “Normal ders zamanında eğitim sisteminde bir sorun yok. Fakat sınavlar bittikten sonra, okul bir hafta daha devam ediyor. Bu dönemde Öğrenci okula gelmek istemiyor. Sınavlar bitince okulun tatil olması gerekiyor.” **K2** de “Türkiye’deki kitapları Arapçaya çevirip okutabilirler. Çünkü öğrenciler ilköğretim ve lisede Arapça kitabı okuyor.

Üniversiteye gidince Türkiye'deki eğitim sisteminin kitabını okuyor. Üniversitede Türkiye'deki eğitim sisteminin kitabını okuyacaksa lisede ve ilkokulda neden okumasın. Türkiye'nin kitapları tercüme edilsin, okutulsun ama Suriye'nin tarihi ile ilgili kitaplar da okutulsun. Hem Türkiye'nin kültürünü öğreysin hem de kendi tarihini unutmasın." demektedir. Eğitim-öğretim, ilkokuldan üniversiteye kadar ardışık devam eden ve kendi içinde tutarlı bir bütün olarak düşündüğünde K2'nin müfredata yönelik önerisi makul görünmektedir.

### Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine İlişkin Bulgular

Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin problem olarak gördükleri konulardan biri de okullarının fiziki şartlarının yetersizliği ve öğretim materyallerinin eksikliğidir. K4 konuyla ilgili olarak "Okulun materyal yönünden eksikleri var. Poster, projektör, flash kart, kaset çalar, tahta kalemi gibi ihtiyaçlarımız var." demekte; K5 "Araç gereç yok denecek kadar az olduğu için ben ve arkadaşım kendi imkânlarımızla materyal geliştirdik." diye eklemekte; K1 ise Suriye okullarıyla Türkiye okullarını imkân ve olanaklar bakımından karşılaştırmakta ve Türk okulları lehine bir ayrımcılığın yapıldığını ifade etmektedir: "Türkiye okulları mesela her yıl boyanıyor ve temizleniyor. Bizim okullarımız boyanmıyor. Resim ve müzik gibi atölyeler diğer okullarda var ama bizim okullarımızda yok."

184

K6 ise akıllı tahtaların kullanımıyla ilgili olarak: "Türk öğrenciler akıllı tahtayı kullanabiliyor ama biz kullanamıyoruz." demektedir.

Şanlıurfa'da Suriyeli öğrencilere yönelik açılan geçici eğitim merkezleri çoğunlukla MEB'e bağlı okul binalarında hizmet vermektedir. Bu okullarda ikili öğretim yapılmakta; okullar sabah Türkiyeli öğrencilere hizmet verirken öğleden sonra Suriyeli öğrencilere hizmet vermektedir. İkili öğretim MEB tarafından tedrici olarak kaldırılmak istense bile gerek derslik ihtiyacının fazla olması gerekse kaynak israfının önüne geçilmek adına devam etmektedir. K6'nın görev yaptığı okul da bu okullardan biridir. Müstakil olarak Suriyeli öğrencilere hizmet veren geçici eğitim merkezlerinde (K1, K2, K3 ve K4'ün görevli olduğu geçici eğitim merkezi) Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi henüz uygulanmamaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda eğitim süreçlerine yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan biri, Suriyeli öğretmenlerin özlük haklarıdır. Suriyeli öğretmenler özlük haklarının yeterli olmadığını düşünmektedirler. Maaşlarının temel ihtiyaçlarını bile karşılayacak düzeyde olmadığını bu yüzden ikinci bir iş arayışı içinde olduklarını ifade etmektedirler. Maddi imkânların kısıtlı olmasının öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan'ın (2016) "Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar" adlı çalışmasında da Suriyeli eğitimcilerin maddi sıkıntı yaşadıklarına dair

bulgulara ulaşılmıştır. Özlük haklarıyla ilgili ikinci sorun, Suriyeli öğretmenlere yönelik görev tanımının yapılmasını sağlayacak yasal düzenlemenin henüz mevcut olmayışıdır. Çünkü Suriyeli öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmadığı için vatandaşlık haklarından yararlanamamakta, geçici koruma statüsünde bulunmaktadır. “Geçici koruma; bireysel koruma başvurusu mekanizmasının etkin bir şekilde uygulanmasının mümkün olmayacağı ölçüde kitlesel göç hareketinin olduğu durumlarda, Bakanlar Kurulu kararı ile acil ve geçici bir koruma tedbiri” olarak tanımlanmıştır (Göç İdaresi, 2015, s. 84). Bu statüyle Türkiye, uluslararası hukuktan kaynaklanan sorumlulukları yerine getirdiği gibi aynı zamanda Suriyelilerin temel hizmetlere erişimini sağlamak ve geri gönderilmekten korumaktadır (Göç İdaresi, 2015, s. 84). Bazı Suriyeli öğretmenler, niteliklerinin diğer öğretmenlerden fazla olduğunu ya da daha fazla iş yükünün olduğunu bu yüzden aldıkları ücretlerin de diğer öğretmenlerden fazla olması gerektiğini savunmaktadırlar.

Suriyeli öğretmenlerin eğitim süreçlerine yönelik tespit ettikleri sorunlardan biri de öğrencilerin okula erişim sorunudur. Öğretmenlere göre, bu sorunun temel sebeplerinden biri öğrencilerin maddi yetersizlikleridir. Bu sebeple bazı aileler çocuklarını okula göndermek yerine erkek çocukları bir iş yerinde çalıştırmayı, kız çocuklarını ise erkenden evlendirmeyi düşünmektedirler. Çalışan çocukların ise vasıfsız işlerde çalıştırıldıkları ve düşük ücretler ödenerek istihdam edildikleri görülmektedir (Erdoğan, 2015). Bunun da çocuklarda bedensel ve zihinsel suistimale yol açacağı düşünülebilir. Çocuk istismarı, Çocuk Hakları Sözleşmesine de (Madde 19,26,31,32) aykırıdır. Apak (2015) tarafından Mardin ilinde yapılan “Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri” adlı çalışmaya göre Suriyeli ebeveynler, çocuklarının okul imkanlarına yeterli düzeyde erişemediklerinden dolayı onların geleceklerinden endişe duymaktadırlar. Suriyeli öğretmenlere göre öğrencilerin okula erişimi önündeki engellerden biri de bazı öğrencilerin evlerinin okula uzak olması ve okula servise gelmeleri gerektiği fakat servis ücretini ödeyebilecek maddi imkâna sahip olunmamasıdır. Diğer bir sorun ise bazı öğrencilerin kimlik numarası olmadığı için okula kayıt yaptırılmaları ya da kayıt işlemlerinin uzun sürmesidir.

Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de dil sorunudur. Geçici eğitim merkezlerinde eğitim, Arapça yapılmaktadır. Suriyeli öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini istemekte fakat kendi ana dillerinden uzak kalmalarını da istememektedirler. Çünkü öğretmenlere göre savaş bitecektir ve bu çocuklar ülkelerine döndüklerinde kendi kültürlerine ve dillerine yabancılaşmamalıdır. Bir diğer sorun, Türkçe dersine giren öğretmenlerin Arapça bilmemesidir. Fakat bazı öğretmenler dil farklılığının dil öğretiminde avantaj olduğunu da iddia etmektedirler. Suriyeli öğretmenler, Türkiye dil merkezlerinde verilen eğitimin nitelikli olmadığını düşünmektedirler.

Suriyeli öğretmenler, kendilerinin ve öğrencilerin psiko-sosyal destek almaları gerektiğini ifade etmektedirler. Onlara göre savaştan ve içinde

buldukları durumdan ötürü travmaya bağlı psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan'a (2016) göre de Suriyeli eğitimciler Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları psikolojik sorunlara karşı psikolojik destek almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Suriyeli çocukların yeterli psiko-sosyal destek alamamaları nedeniyle, post travmatik stres bozukluğu ve depresyon olmak üzere çok sayıda psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Unicef-Gap Çalıştay Raporu, 2016). Özer ve Şirin'in (2014) yapmış olduğu Suriyeli çocuklara yönelik saha araştırmasına göre çocukların % 35'i travma sonrası stres bozukluğu, %49'u ise yüksek düzeyde depresyon yaşamaktadır.

Suriyeli öğretmenlerin sorun olarak gördükleri konulardan bir başkası da müfredat sorunudur. Çünkü Suriyeli öğrencilere uygulanan müfredat, Suriye rejimine muhalif olarak bilinen kişiler tarafından daha önce Suriye'de uygulanan müfredatın düzenlenmesiyle oluşmuştur. Düzenlemeden kastedilen, Suriye rejimine yönelik bilgilerin çıkarılmasıdır. Öğretmenler bu müfredatın geçerli ve işlevsel olmadığını, ihtiyaca cevap vermediğini, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına uygulanan müfredatın daha yenilikçi olduğunu ifade etmektedirler. Sakız (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde okul yöneticileri mevcut eğitim müfredatının yeterince esnek olmadığını, farklı ihtiyaçları ve yeterlik düzeyi bulunan öğrenciler için yeterince işlevsel olmadığını belirtmişlerdir.

186

Suriyeli öğretmenlerin sorun olarak gördükleri konulardan bir diğeri de okulların fiziksel koşullarının ideal olmayışı meselesi, ders araç-gereçleri ile öğretim materyalleri gibi eksikliklerin olmasıdır. Araştırmanın gerçekleştirildiği il olan Şanlıurfa, 22 Nisan 2015 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) raporlarına göre Türkiye'de % 47,4 lük oranla çocuk nüfus oranının en yüksek olduğu ildir. Bu sonuçların, Şanlıurfa'da zaten var olan bina, derslik, araç-gereç ve kaynak sorununu daha da arttırabileceği ileri sürülebilir (Unicef- Gap Çalıştay Raporu, 2016).

### **Araştırmacı ve Politikacılara Öneriler**

Bu sonuçlar çerçevesinde benzer çalışmaların yoğun mülteci göçü almış illerde de yapılması ve bu çalışmalara öğrenci ve velilerin de dahil edilmesi araştırmacılara önerilmektedir. Yine bu sonuçlar çerçevesinde; Türkiye'de geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması; Suriyeli öğrencilere psiko-sosyal desteklerin arttırılması; evi okula uzak olan ve maddi açıdan yoksul olan öğrencilere ücretsiz servis imkanlarının sağlanması; geçici eğitim merkezlerinin fiziki olanaklarının iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması karar vericilere ve politikacılara önerilmektedir.

### **Kaynakça**

Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data.



- Apak, H. (2015). Suriyeli Göçmenlerin Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.
- Balkar, B., Şahin, S., & Babahan, N. I. (2016). Problems Confronted By Syrian Teachers Working at Temporary Education Centers (TECs)/Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- BEKAM. (2015). "Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışmaları raporu". <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18.Baskı).Ankara: Pegem.
- Diñçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K.ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). Suriyeli Mülteciler Krizi ve Türkiye: Sonu Gelmeyen Misafirlik. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu &Brooking Enstitüsü*. Ankara.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *Analiz (SETA)*. Sayı: 153.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, E. (2016). Türkiye'de Yaşayan Suriyelilerin Genel Durumu. Şanlıurfa: Gap ve Unicef.
- Gelesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (4.Baskı).Ankara: Anı yay.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). *2015 Türkiye Göç Raporu*. (35). Ankara.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı).S. Turan (Çev. Edt.). Ankara: Nobel.
- MEB. (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html)
- Özer, S. ve Şirin, S. R. (2014). *Suriyeli Mülteci Çocuklar Saha Araştırması Sonuç Raporu*. Bahçeşehir Üniversitesi: İstanbul.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30).
- UNİCEF. (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.
- UNİCEF. (2015). Annual Report 2015.
- UNİCEF. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. Temmuz (2016).
- UNİCEF&Gap Çalıştay Final Raporu (2016). Suriyeli Çocuk ve Gençlerin Güçlendirilmesi İçin Çalışma Alanlarının Belirlenmesi Çalıştayı. 4-5 Mayıs 2016. Hilton Otel/ Şanlıurfa.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- <http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselsbeyannamesi.pdf>

[http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik)

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.583d5e4d4ab1e3.68580543](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.583d5e4d4ab1e3.68580543)