



Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Views About Syrian Students' Adaptation To School

Rahime Filiz KİREMİT^a, Ümmühan AKPINAR^b, Aysel TÜFEKÇİ AKCAN^b

^aNecmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

^bGazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

Öz

Problem durumu: Bu çalışmanın amacı, eğitimlerine Türkiye'deki okullarda devam eden Suriyeli çocukların okula uyum süreçleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıdır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analiziy-le çözümlenmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemin Türkçe bilmemeleri ve akranları ile uyum sorunu yaşamaları oldu-ğu; sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşadıkları en büyük problemlerin ise, Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramamak ve onları eğitim-öğretim sürecine katamamak olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Suriyeli öğrenciler için planlı bir eğitim ve uyum programı hazırlanması ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

nitel araştırma
okula uyum
öğretmen görüş ve deneyimleri
Suriyeli öğrenciler

Keywords

adaptation to school
teacher views and
experiences
qualitative research
Syrian students.

Abstract

Problem statement: The aim of this study is to take the opinions of the teachers based on their experience in the adaptation process of the Syrian students attending to schools in Turkey.

Method: Qualitative research methods and techniques were used in this study. Research data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis.

Findings: The themes that emerged in the research result; approaches of Turkish teachers to Syrian students, approaches of Turkish students to Syrian students, the situation of Syrian students in Turkish schools and the approach of the parents.

Conclusion and Suggestions: In the findings, the most important problem that the Syrian students have experienced was that they could not speak Turkish and adaptation problems in communicating with their peers; the biggest problem that the teachers have experienced was that they could not communicate with the Syrian students and could not integrate them to the educational process. Accordingly, preparation of an educational plan for Syrian students is recommended.

Extended Summary

Aim: The aim of the study was to take the views of the Syrian students and teachers who were attending to schools in Turkey based on the experiences they have experienced during the adaptation process. For this purpose, it was necessary to seek answers to the following questions;

How are the opinions of the teachers about the adaptation of the Syrian students to the schools in Turkey and the process of learning Turkish?

Based on the teachers' experiences how is the effect of Syrian students on Turkish classmates and their families?

What are the recommendations of teachers to ensure that Syrian students adapt to Turkey and schools in Turkey?

Method: Qualitative research methods and techniques were used in the research. Research data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. Codes, categories and themes had been determined based on the data obtained from the interviews. In the prepared code list, the codes related to each other were taken under the same category and then the themes were obtained. Participants of the study consisted of kindergarten, elementary school and secondary school teachers. The snowball sampling method was used for the purpose of determining the participants. Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö19 codes were given to the teachers participating in the study. Each interview lasted approximately 20-30 minutes.

Findings: 4 themes of the research were Turkish teachers 'approaches to Syrian students, Turkish students' approach to Syrian students, Syrian students' situation in Turkish schools and Turkish and Syrian parents' approaches.

Turkish teachers who participated in the research were divided into 4 categories according to their approach to Syrian students. These categories included the coding of the professions of the teachers (readiness for the participation, professional attitude, professional endeavor, professional burnout); coding of teachers' classroom management (teacher's solution strategies, individual education); coding of personal feelings and thoughts of teachers (positive emotions-thoughts, negative emotions-thoughts, neutral emotions-thoughts) and teachers' suggestions (educational, social, strategic suggestions).

The approach of Turkish students to Syrian students was divided into 2 categories. These categories included coding of positive evaluations of students (acceptance, adaptation and cohesion) and (labeling, low motivation, behavioral change) for students' negative evaluations.

The situation of the Syrian students in Turkish schools was divided into 4 categories. These categories included the coding of Syrian students' adaptation processes (partial adaptation, non-compliance); coding of the Turkish learning process of the Syrian students (language learning processes, language learning-adaptation relation, individual learning); coding of the educational processes of the Syrian students' (academic problems, academic achievement, academic effort); coding of positive / negative situations of Syrian students. (Positive emotions and behaviors, negative emotions and behaviors, increase in their population in Turkey)

Parents' approaches were divided into 2 categories. These categories were coded (positive / negative reactions, prejudices and complaints) about the approach of the Turkish parents to the Syrians and the coding related to the school-related approaches of the Syrian parents (positive / negative school attitudes and behaviors, processes of learning Turkish).

Conclusions and Discussion: Some of the teachers who participated in the study found that Syrian students adapted to the school in a brief time like 2 weeks while others were still unable to fully comply. The teachers thought that the problem of adaptation originated from the language problems of the Syrian students. From this point of view, language is the main problem to be solved for the Syrian students who continue their education in Turkey. Accordingly, Uzun and Bütün (2016) and Uzman and Kösten (2016) conducted a survey and reported that the biggest problem of the Syrians was that they could not speak the language and therefore had communication and adaptation problems.

Another situation reported by the teachers was the acceptance, exclusion and labeling of Syrian students by their peers. As a reason for this, while social and individual prejudices and cultural differences stand out, at the same time the negative attitudes and behaviors of the Syrian students and their failure to comply with school rules were also reported. Similar to this finding, Reçber's (2014) study suggested that Syrian refugees living in Turkey were experiencing a problem of integration, discrimination, language problems, and friendship problems.

While some of the teachers who participated in the survey considered the presence of Syrian students in their class as an advantage, while others saw it as a disadvantage. Teachers who saw this as an advantage thought that they had a multicultural educational environment by finding an opportunity to recognize a different culture; the rest thought that the Syrian students disrupted the education process, decreased the motivation of the Turkish students and teachers, and caused the behavior change negatively in their classes.

Based on the results of the research, the following suggestions can be given:

A well-planned training program can be prepared to ensure that Syrian students do not experience compliance problems and encounter negative attitudes in the education and educational institutions in Turkey.

A training policy can be developed, especially in the context of cultural cohesion. This can contribute to the development of multicultural class structures.

1. Giriş

İnsanların ilk çağlardan bu yana devamlı bir yer değiştirme faaliyeti içerisinde olmaları göçün insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğunu göstermektedir. Göç, bir yerden başka bir yere kısa, orta veya uzun vadeli olarak yapılan, geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden, coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme ve nüfus hareketi olarak tanımlanır (Üner, 1972; Yalçın, 2004). Göç edenlere ise, göç edilen ülkeler tarafından mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma ve mülteci sığınmacı gibi statüler verilir (İçişleri Bakanlığı, 2013).

Günümüzde yaşanan iç savaşlar sonucunda ülkelerini terk etmek zorunda kalan milletler arasında Suriye bulunmaktadır. Türkiye de Suriyeli mültecilerin göç etmek için tercih ettikleri ülkelerin başında gelir (Harunoğulları, 2016). İlk olarak 29 Nisan 2011 yılında 250 kişi olarak ülkemize giren Suriyelilerin sayısı 24 Şubat 2016 verilerine göre yaklaşık olarak 2.6 milyonun (2.688.686 kayıtlı) üzerindedir (Çavuşoğlu, 2016; Szalanska, 2017; Seydi, 2014). Türkiye’de yaklaşık 10 şehirde Suriyelilerin yaşaması için hazırlanan konteyner evlerden ve çadırlardan oluşan 26 kamp alanı bulunmaktadır (Hargreaves, 2016). Fakat 2012-2013 yılları arasında ülkenin 13 ili dışındaki illerde de yaşamaya başlamışlardır (Akkaya, 2013; Akgündüz, Van Den Berg & Hassink, 2018).

Yaşanılan göçler, ülkeleri siyasi, ekonomik, kültürel yönlerden etkiler ve birçok sonucu beraberinde getirir (Harunoğulları, 2016). Eğitim açısından da, okulların fiziki olarak yetersiz kalması, eğitim kalitesinin düşmesi, dil sorunu (Selçuk, 2014), yetişkin ve çocukların toplumsal dili konuşmakta ve okumayı öğrenmekte zorluk yaşaması (Shany, Geva, & Melech- Feder, 2010) gibi sonuçlara neden olur. Göç sürecinden en fazla etkilenen ise şüphesiz çocuklardır. Göç nedeniyle çocuklar ailelerinden ayrılmak zorunda kalabilmekte ya da aile üyelerinin kayıplarına tanık olabilmektedir (Szente, Hoot, & Taylor, 2006). Ayrıca yaşanan savaşlar aile ilişkilerinin zarar görmesine sebep olmakta ve çocukların zihinsel ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (El-Khani, Ulph, & Calam, 2018). Buna bağlı olarak göçe maruz kalan çocuklarda göç edilen topluma uyum sorunları oluşabilmekte ve bu durum çocukların eğitimlerine yansımaktadır (Nar, 2008; Bozan, 2014). Çocukların göç edilen topluma uyum sağlamalarını engelleyen durumların başında, göç edilen yerin dilini yeterince bilmemeleri ve yaşadıkları ayrımcılık duygusu gelmektedir (Recber, 2014). Eğitimlerine devam eden ve yerli dili konuşan akranları ile uyum sağlamaya çalışan göçmen çocukların konuşulan yerli dilde iletişim kurmaları, toplumsal iletişim becerileri kazanmaları, ayrıca olası kültür şoku ve beraberinde gelen diğer sorunlarla da baş etmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Brown, Miller, & Mitchell, 2006; Fraine & McDade, 2009).

Evde konuşulan dil ile eğitim dili farklı olan göçmen çocuklar, örgün eğitimle birlikte çok dilliliğe ve çok dilde okuryazarlığa adım atmaktadır (Saracaloğlu, 2014). Fakat dil farkı, iletişim yetersizliğine sebep olarak, çocuğun okulda sosyalleşmesini, anlatılanları anlamasını, dolayısıyla akademik ve sosyal başarısını etkiler. Bu nedenle etkili bir yönetim ve eğitim politikası geliştirmek, göç eden mültecilerin yaşam şartları ve ülkeler arası iletişim açısından önem taşımaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2013). Nitekim eğitim ve öğretimin, göçmenlerin başarılı sosyo-kültürel entegrasyonları için ana öncelik olduğu belirtilmektedir (Kihitir, 2003; Söhn & Özcan, 2006). Dolayısıyla göçmen çocuklarının göç ettikleri topluma uyum sağlayabilmesi için iyi bir eğitim görmeleri şarttır. Göç alan ülkelerin bu konuyu göz ardı etmemeleri ve göçmen çocukların eğitim kurumlarında yaşadıkları sorunların tespiti ve çözümü için çalışmalar yapmaları önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Suriye’de yaşanan savaş sonrasında ülkelerini terk etmek ve Türkiye’ye yerleşmek zorunda kalan Suriyeliler bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sıkıntılardan en çok etkilenen kesim genellikle çocuklardır. Eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalan çocuklar hem eğitimlerine farklı bir dilde devam etmekte hem de savaşın sebep olduğu psikolojik sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Türkçeyi öğrenmekte zorluk çeken Suriyeli öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesinin araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin derslere uyumu ve Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında görüşlerinin ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır.

Araştırmanın problemi

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şunlardır;

- Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de eğitim gördükleri okullara uyum sağlama ve Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?
- Suriyeli öğrencilerin eğitim gördükleri okullardaki Türk öğrenciler ve onların aileleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?
- Suriyeli öğrencilerin Türkiye’ye ve eğitim gördükleri okullara uyum sağlamaları için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, eğitimlerine Türkiye’deki okullarda devam eden Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüşlerini ele almak amacıyla nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016-2017 güz döneminde anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Çankırı ve Konya ilinde görev yapan 19 (11 Kadın, 8 Erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 2’si Çankırı, 8’i Konya, 9’u ise Ankara’da görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri 1-40 yıl arasında değişen öğretmenlere araştırma kapsamında Ö1, Ö2, Ö3...Ö19 kodları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında 1-7 arasında Suriyeli öğrenci bulunmaktadır.

Katılımcılar İle İlgili Bilgiler

Kod adı	Cinsiyet	Görev Yeri	Mesleki Kıdem	Kod adı	Cinsiyet	Görev Yeri	Mesleki Kıdem
Ö1	Erkek	Konya-İlkokul	28 yıl	Ö11	Erkek	Ankara-Ortaokul	10 yıl
Ö2	Kadın	Konya-İlkokul	25 yıl	Ö12	Kadın	Ankara-Ortaokul	21 yıl
Ö3	Kadın	Konya-İlkokul	11 yıl	Ö13	Kadın	Ankara-Ortaokul	1 yıl
Ö4	Erkek	Konya-İlkokul	40 yıl	Ö14	Erkek	Ankara-Ortaokul	20 yıl
Ö5	Kadın	Çankırı-Ortaokul	29 yıl	Ö15	Erkek	Ankara-Ortaokul	19 yıl
Ö6	Erkek	Konya-İlkokul	24 yıl	Ö16	Kadın	Ankara-Ortaokul	8 yıl
Ö7	Kadın	Konya-İlkokul	16 yıl	Ö17	Erkek	Ankara-Ortaokul	29 yıl
Ö8	Kadın	Çankırı-Ortaokul	10 yıl	Ö18	Kadın	Ankara-Ortaokul	1 yıl
Ö9	Erkek	Konya-İlkokul	8 yıl	Ö19	Kadın	Ankara-Ortaokul	2 yıl
Ö10	Kadın	Konya-İlkokul	12 yıl				

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; katılımcıların düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade edebildiği, soruların açık uçlu ve esnek olduğu, konuşma süresince konu üzerinde farklı fikirlerin ortaya çıkabileceği görüşme tipidir (Merriam, 2013).

Araştırmada kullanılan görüşme soruları, yapılan alan yazın incelemesinden yola çıkılarak hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanından 3, sınıf eğitimi alanından 2 öğretim elemanı olmak üzere 5 uzman tarafından incelenmiştir. Ardından soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu test etmek için ön uygulaması 2 öğretmen ile yapılmıştır. Ön uygulamadan alınan dönütlerden yola çıkılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, görüşme öncesi öğretmenlere araştırma hakkında genel bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme yapılacak yer ve zaman belirlenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların bilgisi dahilinde, yazıya aktararak analiz edilmek üzere ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde ses kaydına ilave olarak araştırmacılar tarafından not tutulmuştur. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür. Katılımcı ifadelerinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla, ifadelerinden çıkarılan anlamlar kendilerine sorulmuş ve bu çıkarımlar katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadaki verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirleme-yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır” (Patton, 2014, 453). Araştırmada içerik analizi; kod, kategori ve tema olmak üzere 3 düzeyde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Hazırlanan kod listesindeki kodların birbiriyle bağlantı durumu incelenmiş, birbirleriyle bağlantılı olan kodlar aynı kategori altına alınmış ve daha sonra temalar elde edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bulgular Bu bölümde yapılan analiz sonucunda elde edilen temalara ilişkin bulgular ve tablolar yer almaktadır.

1. TEMA: Türk Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımları; öğretmenlerin mesleki durumları, sınıf yönetimleri, kişisel duygu-düşünceleri ve bunlara yönelik önerileri kategorilerinde Tablo 1’de incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Türk Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar

	Kategori 1:	Kategori 2:	Kategori 3:	Kategori 4:
	Mesleki durumları	Sınıf yönetimleri	Kişisel duygu düşünceleri	Önerileri
Kod1	Hazırlıklı olma	Çözüm stratejileri	Olumlu	Eğitimsel
Kod2	Mesleki tutum	Bireysel eğitim	Olumsuz	Toplumsal
Kod3	Mesleki gayret	-	Nötr	Stratejik
Kod4	Mesleki tükenmişlik	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1’de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Hazırlıklı olma; öğretmenlerin bir kısmı (f=4;Ö3,Ö4,Ö7,Ö10), görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgede Suriyelilerin yaşamaya başlaması nedeniyle, sınıflarına Suriyeli öğrencilerin gelmesine kendilerini hazır hissettiklerini ve bu durum karşısında ne yapacaklarını kısmen bildiklerini belirtmişlerdir. Ö4; ‘Ülkemizde Suriyeliler var, bu gerçeği göz ardı edemeyiz’ sözleri ile hazır olduğunu belirtmiştir.

Kod2 Mesleki tutum; öğretmenlerden bazıları (f=7;Ö1,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13, Ö19) mesleki tutumlarının yani öğretmen oluşlarının Suriyeli öğrencilere karşı yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini; bazıları ise (f=3;Ö3,Ö11,Ö14), öğretmen oluşlarının yaklaşımlarını değiştirmediklerini, onlara karşı her koşulda olumlu duygular beslediklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler de (f=3;Ö2,Ö5,Ö15), Suriyeli öğrencilere karşı her koşulda olumsuz duygular beslediklerini söylemiştir. Öğretmenlerden bir tanesi ise (f=1;Ö6), öğretmen oluşunun bu öğrencilere yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilediğini ‘Suriyeliler sınıfımı gelmeden önce onlara karşı daha merhametliydim’ sözleri ile belirtmiştir. Bunun nedeninin de, öğretmenlik mesleğinin üzerine yüklediği sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise (f=3;Ö16, Ö17,Ö18), mesleklerinin Suriyeli öğrencilere karşı tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir. Ö18; ‘Ben onların okulda olmalarından rahatsız olmadım’ diyerek etkilenmediğini belirtmiştir.

Kod3 Mesleki gayret; araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (f=6;Ö2,Ö3, Ö6,Ö10,Ö13,Ö18), Suriyeli öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmek için çok daha fazla gayret gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö2 bu durumu, ‘Onların anlaması için biraz daha fazla çaba sarf ediyoruz.’ şeklinde belirtmiştir. Bazı öğretmenler de (f=2;Ö7,Ö8), Türk velilerin Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılarını kırmak için çok çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Ö8; ‘Türk veliler çocuklarının Suriyeliler ile oturmasını istemiyorlar ama ben onları alıştıyorum’ diyerek çabasını ifade etmiştir.

Kod4 Mesleki tükenmişlik; bir öğretmen (f=1;Ö6) sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunması nedeniyle mesleki açıdan kendini tükenmiş hissettiğini belirtmiştir. Ö6 bu durumu; ‘Onlara bir şey veremeyince kendime yetemedim, kendimi yargılamaya başladım.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 2’de öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Öğretmen çözüm stratejileri; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=17; Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19) sınıf yönetiminde, Suriyeli öğrencilere yönelik olarak çeşitli çözüm stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu stratejiler öncelikle, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin, Türkçe bilmeyenlere tercümanlık yapması (f=6;Ö1,Ö2,Ö3,Ö8,Ö14,Ö16) ve Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamak olmuştur (f=10;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5, Ö6,Ö8,Ö9,Ö13,Ö16,Ö19). Bunların yanı sıra öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle iletişim kurabilmek için beden dillerini, mimiklerini ve ortak bir dil olan İngilizceyi kullanmak (f=6;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö13, Ö15), onlarla birebir ilgilenerek öğrenmelerini kolaylaştırmak (f=3;Ö3,Ö6,Ö13) ve tekrarlarla sıklıkla yer vermek (f=3;Ö1,Ö3, Ö4) gibi stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilere sınıf içerisinde çeşitli sorumluluklar vermek (f=4;Ö5,Ö11,Ö13,Ö18), kendi dilleri olan Arapçayı sınıf içerisinde kullanmalarına izin vermemek (f=6;Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö18, Ö19) ve Suriyeli ailelerin eğitime katılmalarını sağlamak (f=2;Ö4,Ö7) da öğretmenlerin

kullandıkları stratejilerdendir. Örneğin Ö13; ‘Hadi gel birlikte yapalım, öğrenelim diye tahtaya kaldırıyorum’ diyerek birebir ilgilendiğini ve cesaretlendirdiğini ifade etmiştir. Ö1; ‘Çat pat el-kol hareketleri ve mimiklerimle anlatmaya çalıştım.’ demiştir. Ö3; ‘Türkçe bilen Suriyeli bir öğrenciye söylüyorum, o da ona çeviriyor, anlatıyor.’ ifadesi ile tercümanlık yöntemini kullandığını belirtmiştir.

Kod2 Bireysel eğitim; bazı öğretmenlerin (f=2;Ö6,Ö13), Suriyeli öğrencilere özel gereksinimli çocuklar için kullanılan yöntemleri kullandıkları ve bireysel eğitim verdikleri belirlenmiştir. Ö6 bu durumu, ‘Hatta onlar için resimli rehabilitasyon kitabı sipariş ettim.’ şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 3’de öğretmenlerin kişisel duygu düşüncelerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Olumlu duygu düşünce; bazı öğretmenlerin (f=10; Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö13) Suriyeli öğrencilere ilişkin olumlu duygu ve düşünceler besledikleri belirlenmiştir. Bu olumlu duygular; onlardan umutlu olma, empati kurma, yardım etme isteği, çaresiz olmalarına karşı hoşgörülü olma, olumlu iletişim kurma, sınıfında olmalarından memnun olma ve avantaj sağladığını, deneyim kazandırdığını düşünceleridir. Örneğin Ö11; ‘Kendimi onların yerine koydum’ ifadesi ile empati kurduğunu açıklamıştır.

Kod2 Olumsuz duygu düşünce; bazı öğretmenlerin (f=3;Ö2,Ö5,Ö8) Suriyeli öğrencilere ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler besledikleri belirlenmiştir. Bunlar, sınıflarında Suriyeli öğrenci olmasından şikâyet etme ve bu durumu dezavantaj olarak görme, mevcut göç politikasından ve ülkenin içinde bulunduğu durumdan rahatsız olmadır. Örneğin Ö5; ‘Aramızda iletişim kopukluğu var, gerçekten çok farklılar’ ifadesiyle, Ö2; ‘üniversiteye sınavsız alınmaları, bazılarının sınavsız işe yerleştirilmeleri nedeniyle bizim çocuklarımızın hakkını yediklerini düşünüyorum’ ifadesiyle belirtmiştir.

Kod3 Nötr duygu düşünce; bazı öğretmenlerin (f=3;Ö14,Ö16,Ö18) Suriyeli öğrencilere karşı herhangi bir duygu beslemedikleri, nötr oldukları ortaya çıkmıştır. Ö16; bu durumu ‘Olaya insani olarak böyle baktım. Burada yaşıyorlar bir şekilde eğitim alacaklar diye düşündüm.’ diyerek ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 4’te öğretmenlerin önerilerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Eğitimsel öneriler; bu öğrencilere öncelikle Türkçe dil eğitimi verilmesi (f=1;Ö1), sonrasında ise, eğitimlerinin hem Arapça hem Türkçe bilen öğretmenler tarafından verilmesi (f=3;Ö5,Ö10,Ö16) ve Geçici Eğitim Merkezlerinin çoğaltılması (f=6;Ö3,Ö4,Ö5,Ö6, Ö16,Ö18) şeklindedir. Ö3; ‘Bir okulda toplanıp eğitim verilebilir’ şeklinde belirtmiştir. Bunların yanı sıra bu öğrencilere daha kaliteli eğitim verilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi (f=2,Ö5,Ö6), onlar için ayrı bir sınıf ya da okul açılması (f=3;Ö2,Ö5,Ö6), hazırlık sınıflarına ya da İmam Hatip okullarına gönderilmeleri (f=2;Ö11,Ö12) gibi öneriler vardır. Ö5; ‘Bize eğitim verilmesi lazım, Arapça öğrenmemiz lazım’ diyerek öneri sunmuştur.

Kod2 Toplumsal öneriler; toplumun Suriyeliler hakkında bilinçlendirilmesi (f=3;Ö2,Ö4,Ö14), iki kültür arasında aktarımların yapılması (f=3;Ö1,Ö5,Ö13) ve Suriyeliler için iş olanaklarının sağlanması (f=2;Ö7,Ö12) olarak belirlenmiştir. Ö12; ‘Ekonomik yönden güçlük çekiyorlar, istihdam edilmeleri gerekiyor’ demiştir.

Kod3 Stratejik öneriler; Suriyelilerin ülkelerine geri dönmelerinin sağlanması (f=2;Ö2,Ö15), Suriyeli öğrenciler için farklı bir eğitim politikası hazırlanması (f=1;Ö14) ve Suriyeliler için verilen imtiyazların Türkler için de verilmesi gerektiği (f=1;Ö13) olarak belirlenmiştir. Ö13; ‘Suriyelilere yardımlar yapılıyor, bizim onlardan ne eksikimiz var’ demiştir.

2. TEMA: Türk Öğrencilerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımları

Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımları, Tablo 2’de olumlu ve olumsuz yaklaşımlar kategorilerinde incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 2. Türk Öğrencilerin Suriyeli Öğrencilere Yaklaşımları Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar

	Kategori 1:	Kategori 2:
	Olumlu yaklaşımlar	Olumsuz yaklaşımlar
Kod1	Kabullenme	Etiketleme
Kod2	Uyum sağlama ve kaynaşma	Motivasyon düşüklüğü
Kod3	-	Davranış değişikliği

Tablo 2 incelendiğinde Kategori 1’de Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere olumlu yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Kabullenme (f=5;Ö1,Ö4,Ö13,Ö14,Ö17); Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere olumlu yaklaşımlarından biri olan kabullenmeyi, Ö13; ‘Çocuklar da kabullenmiş durumdadır’ sözleriyle, Ö17; de ‘Genelde sınıftakiler tarafından kabul gördüler’ şeklinde ifade etmiştir.

Kod2 Uyum sağlama ve kaynaşma (f=13;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19), Ö1 tarafından, ‘Kız daha çabuk uyum sağladı, erkek de çat pat Türkçeyi öğrendikten sonra çok uyum sağladı hatta yaramazlık bile yapıyor.’ sözleriyle belirtilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Kategori 2’de Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere olumsuz yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Etiketleme (f=3;Ö3,Ö8,Ö16); Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri ‘Suriyeli’ ya da suçlu olarak etiketlemesi şeklindedir. Örneğin Ö8; ‘Bir de adlarını Suriyeli koydular, sürekli Suriyeli geldi, Suriyeli gitti diyorlar. Sınıfta her suç Suriyelilerin üzerine yıkılıyor.’

Kod2 Motivasyon düşüklüğü (f=2;Ö2,Ö15); Ö2 tarafından ‘Bölünmeye sebep oluyorlar. Motivasyon düşüklüğüne de sebep oluyorlar’ şeklinde ifade edilmiştir.

Kod3 Davranış değişikliği (f=2;Ö6,Ö15); Türk öğrencilerin davranışlarında görülen olumsuz değişiklikler belirtilmiştir. Ö6; ‘Çocukların(Türk) davranışları değişmeye başladı, küfür falan’ şeklinde ifade etmiştir.

3. TEMA: Suriyeli Öğrencilerin Türk Okullarındaki Durumları

Suriyeli öğrencilerin Türk okullarındaki durumları, uyum sağlama süreci, Türkçe öğrenme süreci, eğitim-öğretim süreci ve olumlu/olumsuz durumları kategorilerinde Tablo 3’de incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Öğrencilerin Türk Okullarındaki Durumları Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar

	Kategori 1: Uyum sağlama süreci	Kategori 2: Türkçe öğrenme süreci	Kategori 3: Eğitim-öğretim süreci	Kategori 4: Olumlu/olumsuz durumlar
Kod1	Kısmen uyum sağlama	Dil öğrenme süreçleri	Yaşanılan akademik sorunlar	Olumlu duygu ve davranışlar
Kod2	Uyum sağlayamama	Dil öğrenme- uyum ilişkisi	Akademik başarı durumları	Olumsuz duygu ve davranışlar
Kod3	-	Bireysel öğrenme	Akademik gayret	Sayılarının artması
Kod4	-	-	-	Öz-bakım becerisi eksikliği

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 1’de Suriyeli öğrencilerin uyum sağlama süreçlerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Kısmen uyum sağlama; araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı Suriyeli öğrencilerin okula 2 hafta gibi kısa bir sürede uyum sağladıklarını (f=7;Ö1,Ö4, Ö5,Ö8,Ö16,Ö17,Ö18), bir kısmı 1-1,5 ayda uyum sağladıklarını (f=4;Ö2,Ö6,Ö10, Ö19), bir kısmı ise 2-3 ayda uyum sağladıklarını (f=2;Ö7,Ö14) belirtmiştir. Ö4; ‘Sanki hep bu sınıftaymış gibi, rahat bir şekilde sınıfa adapte oldular’ demiştir. Bir kısım öğretmen de (f=4;Ö9,Ö11,Ö15,Ö16), bazı Suriyeli öğrencilerin hala tam olarak uyum sağlayabilmiş olmadığını belirtmiştir. Ö15 bu durumu, Geldiklerinden bir tık yukardadırlar ama tam bir uyum sağlanmadı.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Kod3 Uyum sağlayamama; Suriyeli öğrencilerin uyum problemleri yaşamaları (f=4;Ö1,Ö4,Ö5,Ö10), vatan özlemi çekmeleri (f=3;Ö13,Ö16,Ö19), çaresizlik ve ağlama gibi duygu durumları yaşamaları (f=3;Ö4,Ö7,Ö11), tam olarak uyum sağla-yamadıklarını göstermektedir. Ö11; ‘Sadece Suriyelilerle arkadaşlık ediyorlar, Türklerle hiç konuşmuyorlar. Derste pasifler, söz almıyorlar, konuşmuyorlar, sormuyorlar, sen bir şey söylediğinde cevap da yok.’ demiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 2’de Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Dil öğrenme süreçleri; öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=10;Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö15,Ö17) Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşadıklarını belirtirken; bir kısmı (f=4;Ö1,Ö7,Ö9,Ö10) ise, dilde ilerleme kaydettiklerini belirtmektedir. Ö1; ‘İlk geldiğinde abla diyordu sadece, şimdi günaydın öğretmenim diyor’ diyerek ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir.

Kod2 Dil öğrenme-uyum ilişkisi; öğretmenlerin bir kısmı (f=2;Ö1,Ö3) Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrendikçe

daha kolay uyum sağladığını belirtmiştir. Ö1; ‘Türkçeyi öğrendikten sonra çok uyum sağladı.’ ifadesini kullanmıştır.

Kod3 Bireysel öğrenme; Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ile ilgili bir diğer önemli nokta ise, öğretmenlerin çok fazla katkı sağlayamamaları ve bu öğrencilerin dili kendi kendilerine öğrenmeleridir. Bu noktada Suriyeli öğrencilerin gayretleri önemli görülmekte ve gayretli olanların Türkçeyi öğrendiği ifade edilmektedir (f=2; Ö10,Ö14). Ö10 bu durumu, ‘Bizim çocuklarımızla iletişim kurarak Türkçeyi kendi kendilerine öğrendiler.’ diyerek belirtmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 3’de Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Yaşanılan akademik sorunlar; Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemeleri nedeniyle derse pasif katılımları (f=6;Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17), buna bağlı olarak da okulun onlara fayda sağlamaması (f=2;Ö14,Ö15) ve bu öğrencilerin eğitim öğretimlerinin aksaması (f=8;Ö3,Ö4,Ö5;Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö17) olarak belirtilmiştir. Ö13; ‘Ders işlenirken susup başka şeylerle ilgileniyorlar’ demiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle daha fazla ilgilenmek zorunda kalması nedeniyle sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin de aksadığı (f=8;Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö13, Ö15,Ö16,Ö18) belirtilmiştir. Ö15; ‘Motivasyon düşüklüğüne sebep oluyorlar, bölünmeme sebep oluyorlar’ demiştir.

Kod2 Akademik başarı durumları; Suriyeli öğrencilerin matematik gibi sayısal derslerde gayet başarılı oldukları (f=1;Ö16), Arap harfleri ile Türkçe harflerin farklı olması nedeniyle de en çok yazmada sıkıntı yaşadıkları (f=1;Ö8) belirtilmektedir. Ö16; ‘Algıları da fena değil, matematikte daha başarılılar.’ diye ifade etmiştir.

Kod3 Akademik gayret; öğretmenlerin bir kısmı Suriyeli öğrencilerin çok gayretli olduğunu belirtirken (f=5;Ö5,Ö11,Ö13,Ö16,Ö19), bir kısmı ise amaçsız olduklarını (f=1;Ö14) belirtmektedir. Ö11; ‘Diyebilirim ki sınıftaki en gayretli 3 öğrenci Suriyeli.’ derken, Ö14; Okulda bir şey öğrenme amaçları yok. Sadece buradaki insanlarla kaynaşmak için geldiklerini düşünüyorum. ‘diye ifade etmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Kategori 4’te Suriyeli öğrencilerin olumlu/olumsuz durumlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Olumlu duygu ve davranışlar; öğretmenler Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşma ve kendilerini kabullendirme çabalarının olduğunu ve bunun da uyum için önemli olduğunu belirtmektedir (f=13;Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19).

Kod2 Olumsuz duygu ve davranışlar; Suriyeli öğrencilerin küfürlü konuşmaları ve şiddete meyilli davranışlar sergilemeleri (f=3;Ö5,Ö6,Ö15), Türklere karşı olumsuz duygular beslemeleri (f=2;Ö13,Ö16) ve mağdur olma durumlarını dağıtılan malzemelerden fazla fazla alıp başkalarına satarak suistimal etmeleri (f=4;Ö3,Ö5, Ö6,Ö14) olarak belirtilmiştir. Ö3; ‘Ne kadar malzeme verirsen o kadar istiyorlar’ demiştir.

Kod3 Sayılarının artması; Suriyeli öğrenci sayısının giderek artması ve bu artışların dönemin farklı farklı zamanlarına denk gelmesi nedeniyle eğitim-öğretimin aksadığı (f=3;Ö6,Ö10,Ö17) belirtilmektedir. Ö6 bu durumu; ‘Yani sayı arttıkça sıkıntı, çünkü sonradan gelenler hem sınıfın düzenini bozdu hem ilk gelen Suriyelileri bozdu.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Kod4 Öz-bakım becerisi eksikliği; Suriyeli öğrencilerin öz-bakım becerileri konusunda da ciddi problemleri olduğu (f=2;Ö2,Ö3) belirtilen sorunlar arasındadır. Ö3; ‘Tuvalete çorapları ile giriyor’ demiştir.

4. TEMA: Türk ve Suriyeli Velilerin Yaklaşımları

Türk ve Suriyeli velilerin yaklaşımları; Türk velilerin Suriyelilerle ilgili yaklaşımları ve Suriyeli velilerin okulla ilgili yaklaşımları kategorilerinde Tablo 4’te değerlendirilmiş ve kodlamalara yer almaktadır.

Tablo 4. Türk ve Suriyeli Velilerin Yaklaşımları Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar

	Kategori 1:	Kategori 2:
	Türk velilerin Suriyelilerle ilgili yaklaşımları	Suriyeli velilerin okulla ilgili yaklaşımları
Kod1	Olumlu/olumsuz tepkiler	Okul tutum ve davranışları
Kod2	Ön yargılar ve şikâyetler	Türkçe öğrenme süreçleri

Tablo 4 incelendiğinde Kategori 1’de Türk velilerin Suriyelilerle ilgili yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Olumlu/olumsuz tepkiler; araştırmaya katılan öğretmenler, Türk velilerin Suriyelilerle ilgili olumlu bir tepkide

bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz olarak ise, Suriyelilerin okulun temizlik kurallarına uymamaları, gelirleri olmasına rağmen okul aidatı ödememeleri, toplanan malzeme ücretlerine katılmamaları, şiddete meyilli olmaları, Türk öğrencilerin davranışlarının bozulmasına sebep olmaları (f=5;Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö9) belirtilmiştir. Ö5; ‘Okulun aidatlarını ödemiyorlar, Türk veliler de bizden neden alıyorsunuz diye şikâyet ediyor’ demiştir.

Kod2 Ön yargılar ve şikâyetler; Türk velilerin Suriyelilerin kendilerine zarar vermelerinden korktukları, çocukları ile aynı okula gitmelerini istemedikleri, Suriyelilerin hastalık-bit getirdiği ve pis oldukları düşüncesiyle çocukları ile aynı sırada oturmasını istemedikleri belirtilmiştir (f=14;Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö13,Ö14,Ö15,Ö17). Ayrıca velilerin çocuklarını, Suriyeli öğrencilerle mesafeli olmaları, arkadaş olmamaları ve getirdikleri besinlerden yememeleri noktasında tembihledikleri belirtilirken; “vatanlarını sevseler terk etmezlerdi” gibi ön yargıları olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir (f=4;Ö11,Ö12,Ö18,Ö19).

Tablo 4 incelendiğinde Kategori 2’de Suriyeli velilerin okulla ilgili yaklaşımlarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kod1 Okul tutum ve davranışları; bazı öğretmenler Suriyeli velilerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili olma ve okuma-yazma öğrenmelerini çok isteme gibi olumlu tutum ve davranış gösterdiklerini belirtmiştir (f=1;Ö4). Bazı öğretmenler ise, Suriyeli velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili olmamaları ve çocuklarının yaş, hastalık gibi bilgilerini gizlemeleri gibi olumsuz tutum ve davranışları olduğunu belirtilmiştir (f=6;Ö4,Ö5,Ö6,Ö10).

Kod2 Türkçe öğrenme süreçleri; Suriyeli velilerin dil öğrenmekte çok zorlanmaları, evde Türkçe konuşulmadığı için bu durumun çocuğun da dil öğrenmekte zorlanmasına neden olması ve velinin Türkçe bilmemesi nedeniyle öğretmenin veli ile iletişim kuramaması ve aileyi eğitime katamaması gibi durumlar belirtilmektedir (f=2;Ö2,Ö10).

4. Tartışma

Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarına devam edebilmeleri ve Türkiye’deki toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilere sunulacak eğitimin niteliğini belirleyen faktörlerin başında, öğretmenlerin bu öğrenciler için hazırlıklı olmaları gelmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye Suriyelilerin yerleşmesinden dolayı okula Suriyeli öğrencilerin gelmesine hazırlıklı olduklarını fakat bu durumdan kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmının öğretmen oluşları, Suriyeli öğrencilere yaklaşımlarını olumlu yönde etkilerken; bir kısmının yaklaşımlarını değiştirmedikleri ve onlara karşı her türlü koşulda olumlu ya da olumsuz duygular besledikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin olumlu duyguları, Suriyeli öğrencilerle empati kurma, onlara karşı hoşgörülü olma, onlara yardım etme isteği, onlardan umutlu ve memnun olma olarak belirtilirken; olumsuz duyguları, Suriyeli öğrencilerle olumsuz iletişim kurma, onlara karşı olumsuz duygu ve düşünceler besleme, sınıflarında Suriyeli öğrenci olmasından şikâyet etme, bu durumu dezavantaj olarak görme, mevcut göç politikasından ve ülkenin içinde bulunduğu durumdan rahatsız olma şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, görev yaptıkları okula gelen Suriyeli öğrencilerin 2 hafta gibi kısa bir sürede uyum sağladığını, bir kısmı da 1-3 ayda uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bir kısım öğretmen ise, Suriyeli öğrencilerin hala tam olarak uyum sağlayabilmiş olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da, Suriyeli öğrencilerin okula ve akranlarına uyum sağlama sorununun dil probleminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde Uzman ve Kösten (2016) ile Uzun ve Bütün’ün (2016) çalışmasında da, Suriyeli çocukların okula alışma sürecinde yaşadıkları en büyük problemin dil bilmeme ve buna bağlı olarak iletişim ve uyum sorunu yaşama olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer durum, Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmemesi, dışlanması ve etiketlenmesidir. Bunun sebepleri olarak, toplumsal ve bireysel ön yargılar ve yaşanan kültür farklılığı öne çıkarken; Suriyeli öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri ve okul kurallarına uymamaları olduğu belirtilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Reçber’in (2014) yaptığı çalışmaya göre, Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin ülkede uyum sorunu yaşadıkları, topluma uyum sağlamalarını engelleyen durumların başında da; ayrımcılık, dil sorunları ve arkadaş edinme problemlerinin geldiği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, Suriyeli öğrencilerin dil öğrenmeleri, okula uyum sağlamaları ve eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılabilmeleri için gayret sarf ettiklerini; bir kısmı ise, yapabilecekleri pek fazla bir şey olmadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin de bir kısmının dil öğrenmek, uyum sağlamak ve eğitim-öğretim sürecine katılmak için gayret sarf ettiğini; bir kısmının ise, bunları yapmamak için direnç

gösterdiğini ve Türkçe konuşmayı reddettiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, eğitim-öğretimi Suriyeli öğrencilerle sürdürmenin birtakım zorluklarından ve kendi uyguladıkları çözüm stratejilerinden de bahsetmişlerdir. Buna göre yaşanan zorluklar, Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramama, buna bağlı olarak bu öğrencilerin derse pasif katılımı, Suriyeli öğrenci sayısının giderek artması, bu artışların dönemin farklı farklı zamanlarına denk gelmesi ve Suriyeli velilerinin eğitim sürecine katılmamaları olarak belirtilmiştir-tir. Buna yönelik olarak öğretmenlerin uyguladıkları çözüm stratejileri ise, iletişim kurabilmek için beden dili ve mimiklerini kullanma, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilere bilmeyenler için tercümanlık yaptırma, Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin kaynaşmalarını sağlama ve Suriyeli öğrencilere birebir anlatım yaparak öğrenmelerini kolaylaştırma olarak belirtilmiştir.

Sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunması, öğretmenlerin bir kısmı tarafından avantaj olarak görülürken; bir kısmı tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Bu durumu avantaj olarak gören öğretmenler, farklı bir kültürü tanıma fırsatı bularak çok kültürlü eğitim ortamına sahip olduklarını düşünürken; dezavantaj olarak gören öğretmenler Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini aksattıklarını, Türk öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüklerini, olumsuz yönde davranış değişikliğine sebep olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguları kısmen destekleyen Cırık'ın (2008) yaptığı çalışmada, eğitimin bütün kademelerinde çok kültürlü eğitim ortamlarına yer verilmesinin, öğrencilerin gelişimlerine destek sağladığı ve olumlu bir eğitim ortamı yarattığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin belli maddi gelirleri olduğunu ve yaşadıkları bölgedeki insanların sosyo-ekonomik durumları ile neredeyse eşit durumda olduklarını belirtirken; bir kısım öğretmen ise, Uzun ve Bütün'ün (2016) çalışma sonuçlarında olduğu gibi Suriyelilerin sosyo-ekonomik açıdan yeterli imkâna sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları, Suriyeli öğrencilerin öz bakım becerileri konusunda eksiklikleri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine Uzun ve Bütün'ün (2016) araştırma sonuçlarında, Suriyeli çocukların öz bakım becerilerini tam olarak kazanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına ve öğretmenlerden gelen önerilere dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Suriyeli öğrenciler okullarda çeşitli sebeplerden dolayı uyum sorunları yaşamakta ve olumsuz tutumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu tutumlarla karşılaşmamaları için planlı bir eğitim programı hazırlanabilir. Buna göre Suriyeli öğrenciler, okula uyum sürecinde önce Türkçe dersleri alabilir ve başarılı olmaları durumunda normal eğitim süreçlerine devam edebilirler.

Suriyeli öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile iletişime geçebilmeleri ve temel dil becerilerinin kazandırılması için ders kitapları ya da materyaller hazırlanabilir.

Suriyeli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere sınıf yönetimi ve iletişim konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kültürel uyum süreci başta olmak üzere bir eğitim politikası geliştirilebilir. Bu sayede çok kültürlü sınıf yapısının gelişmesine katkı sağlanabilir.

Suriyeli öğrencilere ve velilerine Türkiye'deki okulların eğitim öğretim süreçleri hakkında uyum eğitimi verilebilir.

Suriyelilerin uyum süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yapılması açısından, toplumun Suriyeliler konusunda bilinçlendirilmesine yönelik olarak daha fazla çalışma yapılabilir.

5. Kaynakça

- Akgündüz, Y. E., Van Den Berg, M. & Haasink, W. (2018). *The impact of the Syrian refugee crisis on firm entry and performance in Turkey*. World Bank Policy Research Working Paper, 8323. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29291> adresinden edinilmiştir.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı(EKEV) Akademi Dergisi*, 56, 179-190.
- Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Brown, J., Miller, J., & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150-162.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çavuşoğlu, M. (2016, Mart 5). *2016 yılı başında dış politikamız*. http://www.mfa.gov.tr/site_media/html/2016-yili-basinda-dis-politikamiz.pdf adresinden edinilmiştir.

- El-Khani, A., Ulph, F. & Calam, R. (2018). Syria: Refugee parents' experiences and need for parenting support in camps and humanitarian settings. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 19-29.
- Fraine, N., & McDade, R. (2009). Reducing bias in psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*, 44(1), 16-26.
- Hargreaves, S. (2016). Concerns in Turkey about infections from refugees. *The Lancet Infectious Diseases*, 16(7), 782-783.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Kihtir, A. (2003). *Avrupa Birliği'nin eğitim politikası* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nar, B. (2008). *Göçü eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, S. (Temmuz, 2015). *Suriye'den göçün etkileri*. Gsa Global'i Yaşamak Uluslararası Konferansında sunulmuş bildiri, Roehampton Üniversitesi, Londra.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Reçber, S. (Kasım, 2014). *Hayatın yok yerindekiler: Mülteciler ve sığınmacılar*. VI. Sosyal İnsan Hakları ve Ulusal Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları (Mersin il merkezi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan(31), 267-305.
- Shany, M., Geva, E., & Melech-Feder, L. (2010). Emergent literacy in children of immigrants coming from a primarily oral literacy culture. *Written Language & Literacy*, 13(1), 24-60.
- Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 101-124.
- Szalanska, J. (2017). Legal protection of Syrian refugees in Turkey against the background of international legal determinants. *Polish Quarterly of International Affairs*, 26(1), 73-84.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Uzman, N. ve Kösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar(24), 251-272.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Üner, S. (1972). *Nüfusbilim sözlüğü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu. (2013). *İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü*. http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_kanun.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.