

Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları¹

DOI: 10.26466/opus.530733

*

Fatma Cırt Karaağaç*- Hülya Güvenç**

*Doktora Öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enst., Çanakkale / Türkiye

E-Posta: fatma.ckaraagac@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9288-8382](https://orcid.org/0000-0001-9288-8382)

**Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/ Türkiye

E-Posta: guvenchulya@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2031-7622](https://orcid.org/0000-0003-2031-7622)

Öz

Türkiye, 2011 yılından bu yana Suriye'de başlayan iç savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriye halkına ev sahipliği yapmaktadır. Bu göçün neredeyse yarısını çocuklar oluşturmaktadır. Suriyeli çocukların yeni girdikleri çevreye, kültüre adapte olmalarında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın amacı, resmi ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki ilkokullarda görev yapan, okullarında/sınıflarında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan 19 sınıf öğretmeni ve 6 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Nitel desende yürütülen çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Derinlemesine analiz ile elde edilen kodların ve kategorilerin tutarlılığını belirlemede denetleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bunun için veri seti bağımsız bir kodlayıcı tarafından kontrol edilmiş ve iki analiz arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman formülü ile hesaplanarak, güvenilirlik katsayısı 80.244 bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en önemli problem alanı dildir. Dil problemi, Suriyeli öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının saptanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun için, Suriyeli öğrencilerin sağlıklı bir şekilde topluma entegre olmalarında dil probleminin çözüme kavuşturulması, kalıcı eğitim politikalarının benimsenmesi ve eğitim programlarının bu yönde geliştirilmesi veya gözden geçirilmesi gerekmektedir.

AnahtarKelimeler: Suriyeli Mülteci Öğrenci, Eğitim Sorunları, Öğretmen, Göç ve Eğitim

¹Bu çalışma Fatma CırtKaraağaç'ın, Prof. Dr.Hülya Güvenç danışmanlığında yaptığı "Educational Problems of Syrian Refugee Students in Elementary Schools" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Educational Problems of Syrian Refugee Students in Elementary Schools

*

Abstract

Turkey has hosted Syrian people who are obliged to leave their countries because of the civil war in Syria since 2011. Almost the half of this migration is children. The determination of educational needs has an important position for the adaptation of Syrian children to their new environments and cultures. The aim of this research is to determine the educational problems of Syrian refugee students in elementary schools. The sample of the research consists of 19 classroom teachers and 6 guidance teachers who work at elementary schools and have Syrian refugee students in their schools/classrooms in Atasehir, Istanbul. Data of the study planned as qualitative design have been acquired by semi-structured interview technique. Content analysis method has been used for data analysis. Supervision-technique has been used for determining the consistency of codes and categories reached as a result of in-depth analysis. Therefore, a data set has been checked by an independent coder and there liability-between two analyses have been calculated by Miles and Huberman formula and there liability-coefficient has been detected as 80.244. According to the findings of there search the most important problem in the education of Syrian students is language. Language problem affects their academic and affective developments in a negative way and complicates the determination of their needs in these fields. Therefore, the language problem should be resolved and permanent educational policies should be adopted and the curriculums should be developed or reviewed in that direction for being integrated of Syrian students to the society.

Keywords: *Syrian Refugee Student, Educational Problems, Teacher, Migration and Education*

Giriş

Göç; sebebi, süresi ve yapısı her ne olursa olsun, bir devletin sınırları içerisinde ya da uluslararası bir sınırı geçmek suretiyle insanların yer değiştirmesidir (IOM, 2009). Yer değiştiren bu insanlar mülteci ya da sığınmacı olarak adlandırılmaktadır. Buna göre mülteci; bir kişinin, onun ailesinin, toplumun güvenliğinin tehdit edildiği şiddet ya da savaş yüzünden başka bir ülkeye gitmek için vatandaşı olduğu ülkeden ayrılmış olan kişidir (Ehnholt ve Yule, 2006, s.1197).

Mültecilerin göç etme sürecinde yaşadıkları deneyimler çeşitlilik gösterir (McBrien, 2005, s.335). Bu süreçte maruz kaldıkları sıkıntılar; menşei ülkelerinde, göç etme sürecinde ve bir ülkeye yerleştiğinde olmak üzere üç basamakta tanımlanmaktadır (Fazel ve Stein, 2002, s.366). Mültecilerin birçoğu ülkelerindeyken şiddete maruz kalır, evlerini ve yakın çevresini kaybeder. Yaşadıkları kayıplar ve travmatik deneyimler sebebiyle birçok zorlukla karşı karşıya kalan mülteciler, varış ülkesindeki çevresel faktörlerden de etkilenirler (Ehnholt ve Yule, 2006, s.1197; McBrien, 2005, s.335). Mülteciler yeniden yerleştikleri ülkede sağlık, barınma, çalışma, eğitim gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar ve bu hizmetlerden yeterince faydalanamamaktadırlar. Bunun yanı sıra hukuki statülerindeki belirsizlikler onların kaygı, depresyon, izolasyon duyguları yaşamalarına ve çevreden kopmalarına neden olmaktadır (Okitikpi ve Aymer, 2003, s.218). Şüphesiz bu süreçten en fazla etkilenenler çocuklardır.

Mülteci olma durumunda çocukların yaşadıkları travmatik olaylar onların duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerine zarar verir (Fazel ve Stein, 2002, s.367; UNHCR, 1994, s.38). Çocukların, ailelerinden ayrılmaları veya ailelerini kaybetmeleri, geleneksel rol modellerinin kaybı anlamına geldiğinden, çocuklar izole olma ve kaybolmuş duygusu yaşamaktadırlar (UNHCR, 1994, s.46). Ehnholt, Smith ve Yule (2005) çalışmalarında, mülteci çocukların ciddi kayıplar yaşamaları ve savaşla ilgili travmalara maruz kalmaları sebebiyle yüksek derecede psikolojik ve davranışsal zorluklar yaşadıkları, depresyon ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre çocuklar savaşta ailelerinden en az bir kişi kaybetmiş, çocukların yarısından çoğunun bir yakın arkadaşı öldürülmüştür (ss.242-246).

Yetişkinler de bu süreçte yoğun stres altında olmaları, yakınlarını kaybetmeleri ve yaşadıklarını kabullenememeleri gibi nedenlerle duygusal olarak zor dönemler geçirdiklerinden çocuklarıyla yeterince ilgilenemeyebilirler. Bunun yanı sıra ailenin uyum sorunları, ailedeki kavga ve şiddet, çocuğun suistimal edilmesi ve terk edilmesi ile sonuçlanabilir (UNHCR, 1994, s.38; Kocijan-Hercigonja, Rijavec, Marusic ve Hercigonja, 1998). Bununla birlikte sığınılan ülkedeki dil ve yaşantı farklılığı mülteciler çocukların uyum sağlamaları ya da kendilerini ifade etmeleri konusunda problemler yaratabilir. Çocuklar zararlı kanallara yönebilir ve toplumsal ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler (UNHCR, 1994, ss.31-32; Ergin ve Ermağan, 2011). Maegusuku-Hewett, Dunkerley, Scourfield ve Smalley (2007) yaptıkları çalışmada, göç sürecinde ailenin yaşadığı ekonomik sıkıntıların ve iki ayrı kültürden kaynaklı yaşanan aile-çocuk çatışmalarının çocukların ümidini etkileyen önemli faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmaya göre özellikle yeni okul kültürüne adapte olmak için çabalayan gençlerin ailelerinin desteğini yeterince hissedememeleri duygusu, ailesel çatışmaların önemli bir nedenidir (s.868).

Mülteci çocuklar krizlerde ve acil durumlarda barınma, sağlık, korunma, eğitim gibi temel ihtiyaçlara gereksinim duyarlar. Bu anlamda eğitim de acil durum ve kriz durumlarında karşılanması ve planlanması gereken önemli bir ihtiyaçtır (Şeker ve Aslan, 2015; Pigozzi, 1999, s.9).

Mülteci çocukların büyük çoğunluğu temel eğitim alamazlar. Bazen eğitimde inkâr edilirler. Sığınılan ülkenin eğitim altyapısının ve kaynaklarının yetersiz olması, öğretmen eksikliği, saatlerin sınırlı olması, okul materyallerinin eksikliği, anadilde eğitim sağlanamaması, ekonomik zorluklardan kaynaklı eğitimin diğer türlerine ya da temel eğitim ve eğitimin sonraki kademelerine ulaşamama, mülteci çocukların eğitiminde yaşanan genel sorunlardır (UNHCR, 1994, s.110).

Okullarda mülteci geçmişi olan öğrencilerin kimileri yeniden yerleştikten sonra bireysel ve sosyal olarak gelişme gösteriyorken, kimileri de tam tersine göç deneyimleri nedeniyle zorluklar yaşayabiliyorlar (Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014, s.1352). Londra'daki ilkokullarda öğrenim gören mülteci çocuklarla yapılan bir çalışmada; çocukların yarısının savaşı ve şiddeti yüksek derecede deneyimlediği, birkaç ülke arasında yer değiştirdiği ve buna bağlı olarak okullarda da birtakım zihinsel ve sosyal sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Çalışmada, öğretmenler tarafından

mülteci çocuklarda fark edilen konsantrasyon eksikliği, dil öğrenme ve okuma-yazma becerileri ile ilgili problemler, arkadaşlarıyla etkileşim problemleri, düşük özgüven, öğretmen kaynaklı kaygı, hiperaktivite, huzursuzluk, travma sonrası stres bozukluğu gibi psiko-sosyal problemler yaşamaları çalışmanın önemli bulguları arasındadır (O'shea, Hodes, Down ve Bramley, 2000, ss.193-194). Mülteci çocukların travmatik deneyimleri psiko-sosyal uyumlarında ve dil edinmelerinde önemli bir faktör olduğu gibi, çocukların okul başarısında aile ve aile katılımı da dikkate alınması gereken faktörlerdir. Yetişkinler yeni dili çocuklar kadar hızlı öğrenememeleri nedeniyle çocukların ödevlerine yardım edemeyebilirler. Farklı kültürel inançlara sahip olan birçok aile, aile katılımı kavramını farklı anlayabilir (McBrien, 2005, ss.344-345). Bununla birlikte ailelerin farklı sosyo-kültürel ve eğitimsel geçmişe sahip olmaları nedeniyle eğitimden ve öğretmenden beklentileri de farklılık gösterebilir. Amerika'daki okullarda Afrikalı mülteci çocukların eğitimi konusunda aile ve öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışma bu konuda önemli bulgulara sahiptir. Çalışmada mülteci ailelerin geleneksel bir toplum ve öğretmen merkezli bir yapıdan gelmeleri sebebiyle dil, anlama ve oyun temelli programdan ziyade sayı sayma, harfleri ve sesleri tanıma gibi akademik becerilerin öğretilmesinden yana oldukları ifade edilmiştir (Tadesse, Hootve Watson-Thompson, 2009, s.355). Bunun yanı sıra göç deneyiminden dolayı iyileşme ihtiyacında olan çocuklar yeni arkadaşları ve öğretmenleri tarafından önyargı ve ayrımcılığa maruz kaldığında, yeniden bir travma daha yaşayabilirler. Böylece ailesine yabancılaşan ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar kendilerini hiçbir yere ait hissetmeyebilirler (McBrien, 2005, s.345-352). Bu konuda Belçika'daki Türk göçmen çocukların eğitimlerine ilişkin yapılan çalışma, sonuçları itibariyle kayda değerdir. Buna göre okullarda önyargı, ayrımcılık, kimi zaman ırkçılık boyutundaki davranışlar ve ailede yaşanan anlaşmazlıklar, boşanmalar Türk çocukların okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Gelekçi, 2010). Doyuran (1989)'ın çalışmasında da Almanya'daki Türk göçmen çocukların eğitimi konusunda benzer sonuçlar ifade edilmiştir. Buna göre iki dil ve iki kültür arasında yetişme, yabancı olarak algılanma ve aile içi çatışmalar, Türk çocukların okuldaki başarısızlıklarının sebeplerindendir.

Literatür incelendiğinde, özellikle Almanya, Hollanda ve Belçika gibi Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk göçmen işçi çocuklarının okula uyum ve okul başarısı konusunda yaşadıkları sorunların temelinde çocukların ülkede konuşulan dile hâkim olmamaları ve yine dil sorunundan kaynaklı ailelerin, çocukların eğitimiyle yeterince ilgilenememeleri yatmaktadır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda, Türk ailelerin okul sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması, Almanca dil becerilerinin yetersiz olması (Perşembe, 2010), çocukların okullara yönlendirilmesinde ve okul seçiminde etkin olmamaları aileden kaynaklı sebeplerdendir. Türk göçmen çocukların ve gençlerin eğitimde yaşadığı temel sorun olan dil konusu ve Alman eğitim sisteminin zor olan yapısı, mesleki okullara devam etmelerine, diploma olmadan okulu terk etmelerine sebep olmaktadır. Daha da önemlisi, dil becerilerinin yanlış değerlendirilmesi nedeniyle Türk çocuklar özel eğitime muhtaç çocukların eğitim aldığı okullara yönlendirilmektedir (Bingöl ve Özdemir, 2014).

Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar ve Eğitim

Coğrafi özellikleri nedeniyle Türkiye toprakları eskiden beri göç eden toplumlar için önemli bir konumda yer almış, pek çok göçmeni misafir etmiş ya da yerleşim yerine dönmüştür. Son dönemlerde Ortadoğu'da yaşanan siyasi karışıklıklar ve savaşlarla birlikte bir varış ülkesi haline gelen Türkiye'nin misafirleri, Suriye'den göç eden kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

İçişleri Bakanlığı'na bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM, 2017)'nin verdiği rakamlara göre, Mart 2017 tarihi itibarıyla Türkiye'de 2. 963. 636 Suriyeli bulunmaktadır. Bu sayının 256. 038'i geçici barınma merkezlerinde, 2. 707. 598'i ise geçici barınma merkezlerinin dışında yaşamaktadır. Toplam nüfusun yaklaşık yarısını (1.354. 892) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır.

Okul çağındaki Suriyeli çocuklar Türkiye'de farklı eğitim alternatiflerine sahiptir. Suriyeli çocuklara sunulan eğitim hizmetleri, kamp içi, kamp dışı ve Suriyelilerin açtığı özel okullar olmak üzere 3 bölüme ayrılabilir. Kamp dışı eğitim Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) ve devlet okullarında verilmektedir (Emin, 2016, s.17; Bircan ve Sunata, 2015).

Türkiye’de genelinde toplam 370 GEM’ de 280 bin, devlet okullarında ise 243 bin Suriyeli öğrenci eğitim görmektedir (Memur-Sen, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (2014)’nın 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelgesinde, ülkemizde bulunan tüm yabancıların MEB’e bağlı her tür ve derecedeki eğitim (yükseköğretim kurumları hariç) kurumlarında veya GEM’lerde öğrenimlerine devam edebilecekleri belirtilmiştir. Kayıtlarının yapılabilmesinde ise tek koşul, yabancı kimlik numarasının bulunmasıdır. Yabancı kimlik numarasının bulunmaması durumunda “yabancı tanıma belgesi” ilgili kurum tarafından verilerek MEB’e bağlı eğitim kurumlarına ya da GEM’lere kayıtları yapılabilmektedir. Yabancı kimlik numarası olanların işlemleri e-okul üzerinden, olmayanların ise “Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS)” üzerinden işlemleri yapılmaktadır.

Suriyeli çocuklar MEB’e bağlı okullarda Türk müfredatına göre eğitim almaktadırlar (MEB, 2016a). Okullarda birinci sınıfa yeni başlayan Suriyeli çocuklar için ilk okuma-yazma müfredatı uygulamasının başlamasıyla Suriyeli çocuklar Türk akranlarıyla aynı sınıfta yer almakta ve Türkçe öğrenmektedir. Bunun için Türkçe dil becerisi zayıf olan öğrenciler sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılmaktadır. Buradaki amaç, Türkçeyi yaşayarak öğrenmelerini ve akranlarıyla kaynaşmalarını sağlamaktır (MEB, 2016b).

Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimde Yaşadıkları Sorunlar

Suriyeli çocuklar hem kamplarda hem de yerleştikleri ülkelerde eğitim ve mental sağlık konusunda birçok riskle karşı karşıya kalmışlardır. Birçoğu ülkelerindeyken travma yaşamış, eğitimlerinden geri kalmış ya da eğitimlerini tamamen bırakmışlardır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015, ss.2-17).

Suriyelilere ev sahipliği yapan ülkelerdeki devlet okullarının sınırlı kapasitesi, kalabalık sınıflar, araç-gereç ve materyallerin yetersizliği, öğretmen eksikliği gibi faktörler Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan önemli sınırlılıklardır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015, s.10; Watkins ve Zyck, 2014, s.3). Ayrıca bu ülkelerde çocuklar formel okullara kaydolmuş olmalarına rağmen, ailelerine maddi destek sağlamak amacıyla okulun dışında kalmakta, çalışmaktadırlar (Watkins ve Zyck, 2014, s.3).

Türkiye açısından düşünüldüğünde, Suriyeli çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlar şöyle ifade edilebilir: Türkiye'deki Suriyeli çocukların büyük bir kısmı eğitime erişememektedir (ERG, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocuklar öncelikle dil sorunu yaşamaktadırlar (Akgül, Kaptı ve Demir, 2015). Dil sorunu Suriyeli çocuklar ve öğretmenler arasında iletişim problemleri yaşanmasına sebep olmaktadır (Emin, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Uzun ve Bütün, 2016). Maddi sıkıntılar yaşayan Suriyeli aileler, çocuklarının okul ve ulaşım masraflarını karşılayamamaktadırlar (Emin, 2016). Bu yüzden çocuklar çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Ercoşkun, 2015; Emin, 2016). Kız çocuklarının erken yaştaki evlilikleri eğitim hakkından mahrum kalmalarına sebep olmaktadır (Emin, 2016). Türkiye'de Suriyeli çocuk ve genç nüfusun giderek artmasından dolayı, kaynakların ve altyapının yetersiz kalması ve yasal statüdeki belirsizlikler eğitim sisteminde ciddi zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır (Esen, Duman ve Alper, 2016, s.149). Kamp dışında yaşayan Suriyelilerle ilgili veri eksikliği, çocukların eğitime erişimleri konusunda belirsizliğe sebep olmakta ve bu konuda planlamaların yapılmasını engellemektedir (Emin, 2016). Suriyeli çocuklar okullarda sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinden faydalanamamakta ve bu konuda sistematik bir yaklaşım bulunmamaktadır (Bircan ve Sunata, 2015, Uzun ve Bütün, 2016). Öğretmenler eğitim programını uygulamakta zorluk yaşamaktadırlar (Er ve Bayındır, 2015). Suriyeli çocuklar akranları tarafından dışlanmaları nedeniyle okula düzenli devam etmemektedirler. Suriyeli çocuklar dil problemi ve akranlarının kendileriyle oynamak istememesi nedeniyle oyunlarda yalnız kalmaktadırlar. Yakınlarının ölümüne şahit olan Suriyeli çocuklar birtakım psikolojik problemler yaşamaktadırlar. Dil problemi nedeniyle öğretmenler Suriyeli velilerle iletişim kuramamaktadırlar (Uzun ve Bütün, 2016). GEM'lerde eğitimlerine devam eden çocuklar, bu merkezlere ulaşım, materyal, kırtasiye malzemeleri ve kitap eksikliği, öğretmen sayısının ve sınıfların yetersizliği konularında problem yaşamaktadırlar (Emin, 2016).

Mevcut sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yapılacak bir çalışmanın, mülteci çocukların eğitim programına uyum durumları ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayacağı; öğretmenlere, okul yöneticilerine ve program geliştirme uzmanlarına, mülteci çocuklarla ilgili politikalara geliştiren kurumlara ve alınacak önlemlere katkı

sağlayacağı düşünülmüştür. Mülteci çocuklar ve eğitimleriyle ilgili araştırmaların sınırlı olması nedeniyle bu araştırmadan elde edilecek bulguların, literatüre katkı sağlayabileceği ve konuyla ilgili araştırma yapacak kişilere kaynak olabileceği de düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Metodu

Bu çalışmada resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını detaylı bir şekilde belirlemek amaçlandığından, çalışma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür ve araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme (Karasar, 2004, s.165) bireylerin duygularını, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışmanın bir yoludur (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Merriam, 2015; Karasar, 2004).

Örnekleme

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Rehber Öğretmen	4	19	2	50	6	24
Sınıf Öğretmeni	17	81	2	50	19	76
Toplam	21	100	4	100	25	100

Bu araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki ilkokullarda görev yapan, okul ve sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma toplamda 25 katılımcıdan oluşmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sının (%24) rehber öğretmen (4 kadın, 2 erkek); 19'unun (%76) ise sınıf öğretmeni (17 kadın, 2 erkek) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanma Süreci

Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede yanıt aranan konuların açığa çıkarılmasında sorular ya da bir konu yönlendirici olur; ancak bu süreç esnek olduğu için farklı sorularla konu derinleştirilebilir ve yeni fikirlere ulaşılabilir (Merriam, 2015, s.88).

Çalışmada öncelikle hazırlanan görüşme formunun bir ilkokulda rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplamaya başlamadan önce Suriyeli öğrencilerin Ataşehir’de öğrenim gördükleri okullara ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğünden bilgi alınmış ve

İlkokulda eğitim gören, Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olduğu 5 ilkokulda araştırma yapılmasına karar verilmiş ve ardından uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce katılımcılardan randevu alınarak görüşmenin günü, saati ve yeri belirlenmiştir. Görüşme başlamadan önce katılımcılara görüşme ile ilgili bilgi verilmiştir. Görüşmeler bireysel ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin kaydında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verilerin kodlanmasını, kategori oluşturmayı kapsayan bu süreçte, birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek düzenlenir, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013;Merriam, 2015). Merriam (2015) araştırma sorularına cevap bulmada potansiyel olarak ilgili olduğu düşünülen sorgulamalar yapmayı kodlama; birçok veri birimini içeren ve birbiriyle ilişkili olan kavramları ise kategori (tema) olarak tanımlamaktadır (s.170-173). Bu amaçla, çalışmada öncelikle görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktararak yazılı hale getirilmiş ve tüm katılımcılara kodlar verilmiştir. Ardından veri birimlerine; literatür, katılımcıların ifadeleri ve

araştırmacının yorumu doğrultusunda isim verilerek, bunlar arasında anlamlı ilişkiler kurulmuş ve kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik, türü her ne olursa olsun, bir bilimsel çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasından elde edilen sonuçların sunulmasına dek araştırmacının tüm aşamalarında önem arz eden ölçütlerdir. Nitel araştırmalarda, çalışmanın bulgularını doğrulamak için bağımsız bir kodlayıcının, araştırmacının kullandığı yöntemi takip etmesini ifade eden denetleme tekniği, uzman incelemesi ve görüşmelerden elde edilen verilerin doğrudan okuyucuya sunulması geçerliği ve güvenilirliği belirlemede önemli stratejilerdir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmacının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar yapılmış, veri seti bağımsız bir okuyucu tarafından tekrardan kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık $\Delta = C \div (C + \text{e}) \times 100$ (Miles ve Huberman formülü) formülü ile hesaplanmıştır. Bu formülde Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısını, e: Üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısını ifade etmektedir ve iki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranının en az % 80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002, akt. Baltacı, 2017). Bu araştırmada güvenirlilik katsayısı % 80.244 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları; araştırma soruları doğrultusunda, Suriyeli öğrencilerin akademik giriş özelliklerine, duyuşsal giriş özelliklerine, öğrenme-öğretme sürecine uyumlarına ilişkin öğretmen görüşleri şeklinde gruplanarak sunulmuştur.

Suriyeli Öğrencilerin Akademik Giriş Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Suriyeli öğrencilerin akademik giriş özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin, Suriyeli çocukların akademik giriş özelliklerine ilişkin görüşlerinin üç temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzdeleri ile Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Suriyeli öğrencilerin akademik giriş özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Temalar	Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Ön öğrenme	Yeterli /yetersiz ön öğrenmeler	4	40,0	15	45,5
Düşünme becerisi	Gelişmiş/gelişmemiş	6	60,0	7	21,2
Kendi kendine çalışma becerisi	Gelişmiş/gelişmemiş			11	33,3
	Toplam	10	100,0	33	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin akademik giriş özelliklerine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmen sayısının (f=33) olumlu görüş belirten öğretmen sayısından (f=10) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, akademik giriş özelliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin %60'ının Suriyeli öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmiş olduğunu, %40'ının ise ön bilgilerinin yeterli olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Akademik giriş özelliklerinin yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenlerin ise % 45,5'inin Suriyeli öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olduğunu, % 21,2'sinin düşünme becerilerinin gelişmemiş olduğunu, %33,3'ünün ise kendi kendine çalışma becerilerinin gelişmemiş olduğunu belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olup olmadığına, ilişkin görüşlerini ifade ederken bu öğrencilerin menşei ülkelerinde eğitime başlayıp başlamamalarını temel faktör olarak ifade etmişlerdir. Ön bilgilere sahip olduklarını bir öğretmen (f=4) "Mesela bölmeyi bir tanesi biliyordu. Çarpmayı biliyorlardı. 'öğretmenim biz Suriye'de ohoo' diyordu benimle konuşan." şeklinde ifade ederken başka bir öğretmen ön öğrenmelerin yetersizliğinin sebebini öğrencinin daha önce hiç okula gitmemiş olmasıyla açıklayarak (f=15) "Onlar hiç eğitim almadan gelmişler. Yani hiçbir şey bilmiyorlar. Kendi dillerini de öğrenememişler. Arapça konuşuyorlar; ama yazamıyorlar, okuyamıyorlar. Yani küçük gelmişler... Halep'ten Antep'e geçmişler, Kilis'e, orada kalmışlar. Bir süre sonra İstanbul'a gelmişler. O süreçte de bir iki yıl geçmiş. Çocuklar o yüzden eğitim alamamışlar. Yani daha önceki Suriye'de de eğitimleri yok." şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerinin gelişip gelişmediği ilişkin görüşlerini ifade

ederken öğrencisinin düşünme becerisinin gelişmiş olduğunu belirten bir öğretmen (f=6) *“Anlamadığı bir şeyi de anında sorup çözüm üreten bir çocuk. ‘Böyle olsa olabilir mi?’ diye de yaklaşan bir çocuk. Ben bunu sınıfın genelinde görmem bile böyle bir şeyi. Hep biz zorlarız: ‘Biraz daha düşünün! Ne istersiniz, ne olabilir?’ gibi biz sorgulatmaya çalışırız. Bu hazır gelen bir çocuk diyorum yani. Ben olağanüstü bir çocukla karşı karşıyayım.”* şeklinde ifade ederken, düşünme becerilerinin gelişmediğini belirten öğretmenler bu durumu doğrudan dil ile ilişkilendirmiş ve bir öğretmen (f=7) şöyle demiştir: *“Eleştirel düşünmeye girebileceğimizi sanmıyorum şu anda. O kadar değil. Kendini ifade edemez en azından.”*

Öğretmenler dil problemi nedeniyle, Suriyeli öğrencilerin kendi kendine çalışma becerilerinde yetersiz olduklarını söylemişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen (f=3) *“Mesela bir etkinlik verdiğim zaman, ki orada mesela açıklayıcı yönergeler oluyor; ama onu tek başına kendisi uygulayamıyor”* şeklinde yönergeyi takip etmekteki zorluğu ifade ederken, başka bir öğretmen (f=8) birebir destek ihtiyacını *“Ona izah ettiğinizde, birebir karşınıza alıp tek tek anlattığımızda, daha rahat yapıyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin eğitime Türkiye’de başlamaları nedeniyle ön bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri, düşünme ve kendi kendine çalışma becerilerinin gelişmemiş olmasında ise dil problemini esas sebep olarak gördükleri söylenebilir.

Suriyeli Öğrencilerin Duyuşsal Giriş Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Suriyeli öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine ilişkin bulgular, okula yönelik tutum ve öğrenmeye yönelik güdü olmak üzere iki temada incelenmiş, öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzdeleri ile Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’te Suriyeli öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine ilişkin olumlu görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının Suriyeli çocukların okulu sevdiğini (f=19) ifade ettiği ve bunun olumlu görüş bildiren öğretmenler içinde % 48,7’lik bir oran olduğu, öğretmenlerin %38,5’inin Suriyeli öğrencilerin öğrenme çabası içinde olduğunu, %7,7’sinin aidiyet duygusuna, %5,1’inin ise akademik özgüvene sahip olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 3. Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ve öğrenme güdülerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdesi

Temalar	Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Okula yönelik tutum	Okulu sevme/ sevmeme	19	48,7	1	4,5
	Aidiyet/yabancılık duygusu	3	7,7	7	31,8
Öğrenmeye yönelik güdü	Öğrenme çabası/öğrenmeye isteksizlik	15	38,5	8	36,4
	Özgüven/kendini yetersiz hissetme	2	5,1	7	31,8
Toplam		39	100,0	22	100,0

Olumsuz görüşler incelendiğinde ise, öğretmenlerin %36,4'ünün Suriyeli öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olduğunu, %31,8'inin yabancılık ve yetersizlik duygusu yaşadığını, %4,5'inin ise okulu sevmediğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından belirtilen ifadeler aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlere, Suriyeli çocukların okula yönelik tutumlarının nasıl olduğu sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Suriyeli çocukların okulu sevdiğini söylemiştir. Bir öğretmen, öğrencilerinin okulu sevdiğini (f=19) *"Ben onların mutlu olduğunu düşünüyorum; çünkü okula seyerek geliyorlar."* şeklinde ifade ederken, yalnızca bir öğretmen (f=1) *"Okula gelmeye istekli değil."* şeklinde cevap vermiştir. Bazı öğretmenler ise Suriyeli öğrencilerin okulu sevmelerine rağmen, kendilerini farklı gördüklerini, yabancı hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencisinin yabancılık duygusu yaşadığını bir öğretmen (f=7): *"Bazen görüyorum, mesela tenefüslerde falan benim öğrencilerimle gezmiyor. Özellikle sordum: 'Neden S... ile yan yana gezmiyorsunuz?' 'Öğretmenim o istemiyor. Ben Suriye'den geldim. Ben sizden değilim' diye bir cümle kurabiliyormuş bazen"* şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen ise (f=7) öğrencisinin yabancılık duygusu yaşadığını, farklı bir dil konuşuyor olmaktan duyduğu utançla açıklayarak şöyle demiştir: *"Sınıfta babaannesi girip de bazen sınıfta konuşmaya çalışıyor kızdığı zaman ona özellikle, gelip bana anlatmaya çalışıyor, Onlar Arapça konuşup bana Türkçe çevirmesi gerekiyor ya, yerin dibine giriyor. Sanki çok utanç verici bir şey yapıyormuş gibi. 'Neden dedim utanıyorsun, bu senin dilin. Utanılacak bir şey yok. Ne güzel Arapça biliyorsun bak ben de bunu bilmiyorum. Babaannen de Türkçe bilmiyor. Bu ayıp bir şey değil, senin onu bilmen ayıp bir şey değil.' desem de o nasıl bir dünyada yaşıyor bilmiyorum ben. Herke-*

sin Türkçe konuştuğu bir dünyada Suriyeli olup Arapça konuşmak ona çok utanç verici geliyor sanıyorum; çünkü konuşmak istemiyor.” Buna karşın başka bir öğretmen ise (f=3) öğrencisinin yabancılik duygusu yaşamadığını, kendini okula ait hissettiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Şey çok hoşuma gitti. Atatürk’le, Kurtuluş Savaşı’yla... 23 Nisan’da şiir okumak istiyor. 23 Nisan ile ilgili her hangi bir etkinlik yaptığımızda, konu işlediğimizde çok güzel şeyler yazıyor. Mesela Atatürk’e teşekkür mektubu yazdık geçenlerde, en güzel mektuplardan biri onunki idi. Hatta şey dedim, ben takıldım ‘Z... dedim, işte tamam şeysin’, Arapmış, Arap olduğunu söylemişti geçen yıl geldiğinde. ‘Sen artık bizden oldun.’ dedim. ‘Kendini Türk hissediyorsun’ yani hani şey yapmak da istemedim, hani Arap, Türk bilmem ne; ama bir anda ağızından çıktı. Gülmeye başladı: ‘Evet öğretmenim ben Türk’üm’ dedi.”

Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin öğrenmeye istekli olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrenmeye istekli olduklarını söylemiştir. Bir öğretmen öğrencinin çabasını (f=15) “Sürekli okuma yazma öğrendikleri için bu sınıfta, sürekli okumak istiyor. Hani bilmediği şeyleri bana soruyor öğrencim. Gelip sürekli yanıma, hatta hiç okuma yaptıramadığım günlerde bile, ‘Öğretmenim bana okutur musunuz, bana okutur musunuz?’ Böyle gayet çabası olan bir öğrenci.” şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen (f=8) “Öğrenmek gibi bir çabası yok çocuğun” demiştir.

Öğretmenler, Suriyeli çocukların yaşadığı dil probleminin onlarda yetersizlik duygusuna sebep olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretmen bu durumu (f=7) “Çocuk kendini yetersiz hissediyor. Yani düşünsenize, bir sınıfa girdiniz bir dil konuşuluyor, siz bu dile hâkim değilsiniz, öğretmen bir şey anlamıyor, bunu anlamıyorsunuz. O zaman o sınıfta olmanızın ne anlamı kaldı?” şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen (f=7), bu düşünceyi destekleyerek “okuma yazmanın verdiği onda bir kendini eksik hissetme duygusunu ben hissediyorum, alıyorum onda. Yapamadığı için kendini kötü hissediyor.” demiştir; ancak kimi öğretmenler ise öğrencilerinin akademik özgüvenine sahip olduğunu düşünmektedir. Bir öğretmen (f=2) öğrencisinin özgüvenini şu cümlelerde ifade etmiştir: “Yani çocuk başarılı olduğu için o sorumluluğu bir kere almış. Ne veriyorsanız onun fazlasını yapıp gelen bir öğrenci, araştırıyor; çünkü yani bu biraz da yapısal da bir farkındalığa varma. Kendisini çok iyi tanıyor öğrenci. Tanıdığı için neler yapabileceğini de biliyor, yani azla yetinmeyip hep üste çıkıyor.”

Özetle öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin okulu sevmelerinin ve öğrenmeye çabalamalarının yanı sıra yabancılik ve dil probleminin bağlı yetersizlik duygusu yaşadıklarını düşündükleri ifade edilebilir.

Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Uyumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

İçerik analizi sonucunda Suriyeli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine uyumları 5 alt başlıkta incelenmiştir. Bunlar:1.Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin bulgular 2.Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin bulgular 3. Suriyeli öğrencilerin öğrenmelerinde etkili öğretim teknik ve materyallerine ilişkin bulgular 4. Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin bulgular 5. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular şeklindedir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin dil becerileri; okuma anlama, dinleme anlama, konuşma ve yazma becerileri olmak üzere dört temada incelenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin yeterliliği ve yetersizliğine ilişkin görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin %30,3'ünün Suriyeli öğrencilerin okuyabildiğini; ancak %21,4'ünün okuduğunu anlamada zorlandığını ifade ettiği görülmektedir. Dinleme anlama becerisinde, olumlu (8 öğretmen) ve olumsuz (7 öğretmen) görüş bildiren öğretmen sayısının yakın olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi temasında olumsuz görüş bildiren öğretmen sayısının (20 kişi) tüm öğretmenler içinde % 51,5'lik bir orana sahip olduğu, öğretmenlerin %31'inin Suriyeli öğrencilerin kendini ifade etmede zorlandığını ve iki Suriyeli öğrencinin aynı sınıfta olmasının (f=2), ailenin farklı dil konuşmasının (f=5) konuşma becerisini olumsuz etkilediğini belirttiği görülmektedir. Yazma becerisi temasında ise öğretmenlerin %15,2'sinin, Suriyeli öğrencilerin güzel yazabildiklerini ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 4. Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Temalar	Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Okuma anlama becerisi	Okuyabilme/okumada zorluk	10	30,3	4	9,5
	Okuduğunu anlayabilme/anlamada zorluk	1	3,0	9	21,4
Dinleme anlama becerisi	Öğretmeni anlayabilme/anlamada zorluk	8	24,2	7	16,7
	Kendini ifade etme/kendini ifade etmede zorluk	9	27,3	13	31,0
Konuşma becerisi	2 Suriyeli öğrencinin aynı sınıfta olmasının konuşmaya olumsuz etkisi			2	4,8
	Ailenin farklı dil konuşmasının konuşmaya olumsuz etkisi			5	11,9
Yazma becerisi	Güzel yazabilme/yazamama	5	15,2	2	4,8
Toplam		33	100,0	42	100,0

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin programı takip etmede yeterli olup olmadığı sorulduğunda; Suriyeli öğrencilerin okuyabildiğini bir öğretmen (f=10) "Okumaya geçti, okuyor" şeklinde ifade ederken, öğrencisinin okuduğunu anlamada zorlandığını başka bir öğretmen (f=9) "Bazı kelimeleri anlamlandıramıyor. Türkçesini okuyor, tamam; ama anlamını bazen işte çıkaramıyor ne demek istediğini" (f=9) şeklinde ifade etmiştir. Bir öğretmen ise (f=1) "Metinde ve metin anlama sorularında bazen kendi öğrencilerime göre çok daha fazla başarılı olabiliyor" şeklinde öğrencisinin okuduğunu anlamada başarılı olduğunu dile getirmiştir.

Dinleme anlama becerisinde, öğrencisinin söylediklerini anladığını bir öğretmen (f=8) sadece "Beni anlayabiliyor." şeklinde belirtilirken, dinleme anlama becerisinin gelişmemiş olduğunu başka bir öğretmen (f=7) "Çok basit net ifadeler kullanmalısınız. Kısa cümleler kullanırsanız daha iyi anlıyor. 'Elini yıka!', 'Sabun al elini yıka!' dediğimde bir duraksıyor, bir düşünüyor, ondan sonra yapıyor" şeklinde ifade etmiştir.

Konuşma becerisinde, öğrencisinin kendini ifade edebildiğini ve Türkçe dil özelliklerini gereken düzeyde kullanabildiğini bir öğretmen (f=9) *“Çok güzel Türkçeyi kullanıyorlar. Yani aslında şunu keşfettim: Türkiye’ye gelip dili öğrenmeye çalışanlar grameri, Türkçe grameri, bizim çocuklarımızdan daha iyi öğrenebiliyorlar. Ben buna karar verdim; çünkü ablada da gördüm. ...Cümlelerde bir tane hata görmezsiniz, eklerde hata görmezsiniz, dilbilgisinde muhteşemdirler. İki ablayı da tanıyorum çünkü. Hiç hatasız cümleyi kurarak söylüyorlar; ama ben diğer çocuklarda bunu görürüm Türk çocuklarda yani(gülerek)”* şeklinde belirtirken, başka bir öğretmen (f=13) öğrencisinin sesleri çıkarmada zorlandığını ve sözcükleri eksiz kullandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Türkçeyi öğreniyorlar, biraz zorlanıyorlar; ama harfleri söylemekte zorlanıyorlar. ‘ğ’ onlara zor geliyor. Yani tam akıcı bir Türkçe sizin benim gibi bir Türkçe konuşmaları için birkaç yılın geçmesi gerekiyor. ‘r’ de problem yaşıyorlar... Hep kesik kesik cümleler kuruyorlar. Mesela geç kalıyor ‘öğretmenim girebilir miyim? Geç kaldım, özür dilerim’ demesini istiyorum. ‘Ben geç...Girebilir miyim?’ Bu şekilde konuşuyor.”* Bir öğretmen ise (f=13) öğrencisinin kendini Türkçe ifade edememesi nedeniyle anadilini konuştuğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Büyük kardeşine ben yasakladığım halde sınıfın içinde Arapça konuşmayı, Arapça konuşmaya devam ediyor. Önünü kesemiyorum; ama başka çocuk da kendisini ifade edemiyor ki”*.

Öğretmenler, iki Suriyeli öğrencinin aynı sınıfta olmasının ve ailenin farklı bir dil konuşmasının Türkçe konuşmayı olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bir öğretmen (f=2) bu durumu *“Farklı sınıflarda olsa belki daha çok etkileşirlerdi birbirlerinden; çünkü Arapça konuşmazlardı yani aralarında. Arapça konuşması Türkçe konuşmasını engelliyor. Çocukta dezavantaj yaratıyor.”* şeklinde açıklarken, ailenin farklı dil konuşmasının olumsuz etkisini ise başka bir öğretmen (f=5) *“Çocuk burada doğmuş büyümüş; ama aile içerisinde hep farklı dil konuşulunca, yani Türkçeyi aslında biliyor; ama çok da net değil yani konuşması.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencisinin güzel yazdığını ise bir öğretmen (f=5) *“İnanılmaz güzel yazıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre, Suriyeli öğrencilerin okuma becerilerinin yeterli olduğu; fakat dil becerilerinde yaşadıkları sorunların başında konuşma becerisinin geldiği ve bunu okuduğunu anlama probleminin takip ettiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Tema	Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Sınıf ortamına uyum	Grupla çalışabilme/çalışamama	11	21,2	1	11,1
	Verilen işleri yapabilme	11	21,2		
	Sınıf kurallarına uyma/uymama	10	19,2	4	44,4
	Okula devam/geç gelme	12	23,1	4	44,4
	Saygılı olma	4	7,7		
	Temiz olma	4	7,7		
Toplam		52	100,0	9	100,0

Tablo 5'te Suriyeli öğrencilerin sınıf ve okul ortamına uyumlarına ilişkin olumlu görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin %21,2'sinin Suriyeli öğrencilerin grupla çalışabildiklerini ve verilen işleri yapabildiklerini, %19,2'sinin sınıf kurallarına uyduklarını, % 23,1'inin okula devam ettiklerini, % 7,7'sinin ise saygılı ve temiz olduklarını ifade ettiği görülmektedir. Olumsuz görüşlere bakıldığında ise, öğretmenlerin %44,4'ünün Suriyeli öğrencilerin sınıf kurallarına uymadıklarını ve okula geç geldiklerini, %11,1'inin ise grupla çalışmadıklarını belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Suriyeli öğrencilerin grup çalışmalarına katılımlarının nasıl olduğu ve verilen işleri yapıp yapamadıklarına ilişkin görüşlerini olumlu yönde belirtmiştir. Öğrencisinin grup çalışmasına katılımını bir öğretmen yalnızca "Katılıyor." şeklinde ifade ederken, olumsuz görüş bildiren başka bir öğretmen (f=1) "Grup çalışmasında çok iyi olduğunu söyleyemem maalesef" demiştir. Öğrencisinin verilen işleri yapabildiğini ise bir öğretmen (f=11) "Yapıyor." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin sınıf kurallarına uyup uymadıkları sorulduğunda, öğrencisinin okul ve sınıf kurallarına uyduğunu bir öğretmen (f=10) "Okul kurallarına, sınıf kurallarına uyuyor." şeklinde belirtirken, başka bir öğretmen (f=4) öğrencisinin sınıf kurallarına uymadığı

nı, davranışlarının diğer öğrencilerden farklı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bunu bir örneklem ile açıklayayım: Geçenlerde işte ayakkabısıyla sıranın üzerine çıkmanın ne kadar kötü olduğunu, işte o bakteri ve virüslerin vücudumuza yer edebileceğini ve bize zarar verebileceğini, hastalık sebeplerimizden birisinin bu hijyenik olmayan ortamların olduğunu, mümkün merteye dikkat etmemiz gerektiğini anlattım. Bunun içerisinde tuvalet alışkanlıklarından tutun, sınıf içerisinde işte ayakkabı ile masanın sıranın üzerine çıkılmamasına kadar anlattım. İşte masanın sıranın üzerine çıktığımızda ayakkabımızın altındaki mikroplar elbisenize elinize bulaşacaktır ve yemek yerken de vücudumuza girecektir diye anlattığımda, çocuk tepki olarak teneffüste diğer arkadaşlarına şunu göstermiş: Ayakkabısının altına diliyle dokunarak: ‘Öğretmenimiz anlattı; ama bana bir şey olmuyor ki işte! Ayakkabımın altına bile dilimle dokunabiliyorum.’ diye böyle bir tepki yani. Diğer çocuklardan çok çok uç bir tepki bu.”*

Öğretmenlerden biri ise (f=4) öğrencisinin yaşının büyük olması sebebiyle, sınıfa uyum sağlamada zorlandığını ve birtakım davranışsal problem yaşadığını şöyle dile getirmiştir: *“Mesela benim öğrencim 11 yaşındaydı. Okuma yazma bilmediği için 1. sınıfa alınmış. O çocuk zaten hani sınıftakilere üst düzeydeydi; çünkü zekâ yaşı daha yüksek. Normal yaşı da daha yüksek. O yüzden hani ben zorluk çektiğini görmedim. Uyum sağladı; ama ilerleyen günlerde davranış olarak, kendinden küçüklerle birlikte olduğu için çok sıkıldı. Bazen yeri geldi, davranışları, daha küçük yaşlar gibi davranmaya başladı. Bazen canı çok sıkıldı, bu sıklığını işte yaramazlık ile gösterdi, bazen içine kapandı.”*

Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin okula devam ve geç kalma konusunda nasıl oldukları sorulduğunda, öğretmenler bu öğrencilerin okula devam ettiklerini söylemişlerdir. Bir öğretmen (f=12) *“Sürekli. Hiç devamsızlık yapmaz.”* şeklinde öğrencisinin okula sürekli geldiğini belirtirken, başka bir öğretmen (f=4) öğrencisinin geç kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Geç kalıyor; ama devam var; fakat her ders, hemen hemen her gün geç kalıyor.”*

Suriyeli çocukların sınıf ortamına uyumlarında öğretmenler tarafından dile getirilen diğer olumlu beceri ve davranış, saygılı ve temiz olmalarıdır. Öğretmenlerden biri (f=4) öğrencisinin saygılı olduğunu *“Çok saygılı.”* şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen ise (f=4) *“Temizliğine*

önem veren, kendine de bakan bir çocuk” şeklinde öğrencisinin temiz olduğunu söylemiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, Suriyeli öğrencilerin grupla çalışabilme ve verilen işleri yapabilme gibi işbirliğine dayalı becerilere sahip oldukları, okula devam ettikleri, saygılı ve temiz oldukları; fakat sınıf kurallarına uyma ve okula zamanında gelme noktasında sorun yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin görüşleri, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Suriyeli öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Tema	Kodlar	f	%
Etkili öğretim teknik ve materyalleri	Görsel araçlar	8	50,0
	Gerçek eşyalar ve modeller	2	12,5
	Grupla öğretim teknikleri (oyun, drama, grup çalışmaları)	6	37,5
Toplam		16	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin % 50’sinin Suriyeli öğrencilerin öğrenmesinde görsel araçların, %12,5’inin gerçek eşyaların ve modellerin, % 37,5’inin ise grupla öğretim tekniklerinin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmenler, öğretimde görsel araçlardan faydalanmanın Suriyeli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı görüşündedirler. Bir öğretmen (f=8) bu durumu şöyle dile getirmiştir: “*Bakın ben şahsi, 23 senelik öğretmenim. Benim tecrümem şudur: Ben çocuğun görmesini isterim. Videoyla şey etmesini... Resmi... Soruyu resimle. Mesela soruların çoğunu ben resimle yaptırırım, tahtaya resim çizerim. Matematikte 3 tane kalem 6 lira, resim çizerim. Yani çocuk gözünde canlandırır, ondan sonra onu problemi dönüştürmeye çalışır. O çocuklarda da o etkili. Aslında bilmeden Suriyelilerin işine daha çok yarıyor bu iş; çünkü ben direkt soruyu yazsam çocuk okuyacak, anlamayacak. Resimde görüyor. Mesela üç tane kalemi çizdim, altına da problem ürettim.*” Başka bir öğretmen (f=8) ise yine öğretimde resimlerden ve teknolojiyen faydalanmanın Suriyeli öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki olumlu etkisini “*Onlara daha çok resim üzerinden, görsel tekniklerle yapmaya çalışıyoruz*

veya işte bilgisayardan çeşitli sitelerden ders yaptığımızda daha iyi anlıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Grupla öğretim tekniklerinin öğrenme sürecine olumlu etkisini öğretmenler (f=6) şöyle ifade etmişlerdir: “Genelde hani böyle oyun, drama yaptığımız zaman çok istekli katılıyor ki kendisi de görev almak istiyor.”, “Toplu olarak anlattığımda o sorun yaşıyor. Yanınızdaki ile haberleşin, birleşin, önünüzdeki ile konuşabilirsiniz, beraber yapabilirsiniz dediğim zaman, daha aktif daha başarılı oluyor.”

Öğrencilerin gerçek eşyalarla ve modellerle öğrendiğini düşünen öğretmenler ise şöyle demişlerdir: “işte el işi, işte yapıştırma, kesme... Bu tarz şeylere mutlaka katılıyor”, “Onun önüne hani böyle düz, somut şeyler verince yapabiliyor.”

Bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde görsel araçlar, gerçek eşyalar ve modeller, grupla öğretim teknikleri kullanmanın Suriyeli öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin görüşleri, akran tutumu ve algısı teması altında incelenmiştir, Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Tema	Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Akran Tutumu ve Algısı	Önyargı ve dışlama			5	100,0
	Sevme	4	28,6		
	Paylaşma	3	21,4		
	Destek	7	50,0		
Toplam		14	100,0	5	100,0

Tablo 7’de akranlarının Suriyeli öğrenciye yönelik tutum ve algılarına bakıldığında, olumlu görüş bildiren öğretmen sayısının yüksek olduğu görülmektedir (f=14). Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %50’sinin, akranlarının Suriyeli öğrencilere destek olduğunu, % 28,6’nının Suriyeli öğrencileri sevdiklerini, % 21,4’ünün ise paylaşımında bulduklarını belirttiği görülmektedir. Olumsuz görüşlere bakıldığında ise 5 öğretmenin,

akranlarının Suriyeli öğrencileri dışladığı ve onlara karşı önyargılı bir tutum içinde olduklarını ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, akranlarının Suriyeli öğrenciye karşı tutumlarının ilk dönemlerde önyargılı ve dışlayıcı olduğunu; ancak bu tutumun, okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler arasında olumlu tutum geliştirme çabaları ve iletişimin artması ile zamanla akran kabulüne evrildiğini söylemişlerdir. Bir öğretmen (f=5) bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Diğer çocuklar ilk başta biraz zorlandılar işte ‘sen Suriyelisin git!’ Şiddet, kötü söz; ama çok kısa bir dönemdi. Sonra hepimiz bunun yanlış olduğunu... Yani onu yapan Türk çocuğunu bulup uyarılarla, okul İdaresi, öğretmenler, sınıf öğretmenleri... Şimdi artık öyle bir şey yok, onu aştık. Çok kısa bir dönemdi. O ilk geldiklerinde, yoğun olarak geldikleri dönemde çocuklar da şaşırdılar. Çocuklar için de zor, hiç senin dilini bilmeyen konuşmayan iki tane öğrenci var sınıfta. Zor yani onlar için de.”* Akranlarının paylaşımında bulunduğunu söyleyen diğer bir öğretmen (f=3) bu durumu *“Bazen yemeği olmadığı zamanlarda yemeklerimizi paylaştık onunla; çünkü annesi hasta oluyor diye yemek yapamıyordu. Aç geldiğini söylüyordu. Böyle zamanlar da oldu, zor zamanlar. Hep o durumlarda paylaşmaya çalıştık biz. Yalnız hissettirmemeye çalıştık.”* şeklinde ifade etmiştir. Akranlarının Suriyeli öğrenciye destek olduğunu bir öğretmen (f=7) *“Hep başarılı öğrenciler ile birlikte aynı sırayı paylaştılar ve onlar her konuda yardımcı oldular.”* şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen (f=4) Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından sevildiğini *“Sınıfta herkes çok sever.”* şeklinde dile getirmiştir.

Özetle, öğretmenlerin görüşlerine göre, akranlarının Suriyeli öğrenciye yönelik tutumlarının ilk zamanlarda önyargılı ve dışlayıcı olduğu; fakat zamanla onları kabullendikleri, bununla birlikte destek olma, paylaşımında bulunma ve sevme gibi olumlu tutum ve duygulara sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri öğretimi düzenleme ve uygulama teması altında incelenmiştir. Bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının (f=21) öğretimi düzenleme ve uygulamaya ilişkin olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin % 28,6’sının öğrenci ihtiyacını saptamada, Türkçe öğretiminde ve öğretim için özel zaman ayırmada

zorluk yaşadığı, % 14,3'ünün ise öğretim materyali sorunu yaşadığı görülmektedir.

Tablo 8.Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Tema	Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Öğretimi düzenleme ve uygulama	Öğrenci ihtiyacını saptamada zorluk			6	28,6
	Türkçe öğretiminde zorlanma- ma/zorlanma	2	50	6	28,6
	Öğretim için özel zaman ayırabil- me/ayıramama	2	50	6	28,6
	Öğretim materyali sorunu			3	14,3
Toplam		4	100	21	100,0

Öğretmenler, öğrencinin ihtiyacını tespit etmede zorluk yaşadıklarını ve bunun temel sebebinin dil problemi olduğunu söylemişlerdir. Bir öğretmen bu durumu(f=6)“*Bunlar bizim test edemeyeceğimiz bambaşka bir kültürden geliyorlar, bambaşka bir ülkeden geliyorlar, çok sıkıntılı bir durum yüzünden geliyorlar, savaştan kaçıp geliyorlar. Bir anda kendilerini buldukları ortam, hiçbir şekilde dilini bilmediği bir ortam. Ne öğretmenin dediğini anlıyor ne çocukların dediğini anlıyor. Eminim Arapça konuşabilse, kendi dillerinden konuşabilse bir sürü sıkıntıları vardır anlatabilecekleri, cevap verebilecekleri; ama bizim bunları dışarıdan gözlemleyemeyeceğimiz bir durum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Türkçe öğretimde yaşadığı zorluğu bir öğretmen(f=6)“*Mesela şu anda okuma yazma konusunda yetersiz kaldığımı hissettiğim zamanlar oluyor.*” şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen (f=2)Türkçe öğretiminde zorlanmadığını şu sözlerle dile getirmiştir: “*Şimdi ben ikinci sınıfım ve bu sene bana beş çocuk geldi. Ben bunu yapabilirim, ben ona Türkçeyi de öğretebilirim,18 yıllık öğretmenim. Dünyada benim araştırmadığım eğitim sistemi kalmadı, kendi kitabımı da yazıyorum, şu anda ben yapabilirim.*”

Öğretmenler, sınıf mevcudunun fazla olması ve programı yetiştirmek zorunda olmaları nedeniyle Suriyeli öğrencilere özel zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen (f=6) bu durumu “*Sınıfım 31 kişi oldu-*

ğu için de bu ona ayırabileceğim zaman maalesef kısıtlı.” şeklinde ifade ederken başka bir öğretmen (f=6) programı yetiştirme çabasını şöyle dile getirmiştir: “Kendi sınıfımın programını veya devamını sağlamak zorundayım. Bir de onları onlara yaklaştırmak zorundayım. Yani onları bekletip onları yaklaştıramam ben. Günahdır, benim çocuklarıma da günahdır.” Suriyeli öğrencisine özel zaman ayırmada sınıf mevcudunun engelleyici bir faktör olmadığını ve özel zaman ayırabildiğini bir öğretmen şöyle (f=2) ifade etmiştir: “Ben Sultanbeyli’de de çalıştım. 54 kişi birinci sınıf okuttum. O ortamda olsalardı çok fazla ilgilenemezdik. Burada en az 30- 35 kişiler. Daha çok vaktimiz kalıyor.”

Öğretmenlerin öğretimde yaşadığı diğer önemli problemlerden biri de öğretim materyalidir. Dil öğretiminde materyal eksikliğinin öğretim sürecine olumsuz etkisini bir öğretmen (f=3) şöyle dile getirmiştir: “Bir kere materyal ve kitap gereksinimleri için yetersiz; çünkü benim öğrencim birinci sınıfa geldiği zaman Türkçe de konuşamıyordu. Yani hiçbir dil bilgisi yoktu. O yüzden ben ona ses bilgisini verirken sessizce oturan bir öğrenciydi. Ben öğrenemeyecek diye çok korkmuştum. Hani o yüzden fiziksel materyal olması gerekir.”

Bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşamaları nedeniyle onların ihtiyacını saptamada zorlandıkları, sınıf mevcutlarının fazla olması ve programı yetiştirme kaygısı yaşamaları sebebiyle bu çocuklara özel zaman ayıramadıkları, Türkçe öğretiminde zorluk yaşadıkları ve materyale ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Ülkelerindeki savaş nedeniyle can güvenlikleri tehlikede olan insanlar, hayatta kalabilmek için doğup büyüdükleri toprakları terk edip başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalmaktadırlar. Türkiye son yıllarda orta doğuda meydana gelen iç karışıklıklardan etkilenmiş ve 2011 yılında Suriye’de başlayan savaştan dolayı bir göç akınıyla karşı karşıya kalmıştır. Suriye’den Türkiye’ye zorunlu göçün % 50’sini oluşturan çocukların (GİGM, 2017) toplumsal entegrasyonunda eğitimin, okulun önemli bir yeri olduğu görüşünden hareketle, bu çocukların resmi ilkokullarda yaşadıkları sorunları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, Suriyeli çocukların eğitiminde en önemli problem dildir. Suriyeli öğrenciler konuşma, okuduğunu anlama ve dinleme anlama becerisi gibi temel dil becerilerinin yetersiz olması sebebiyle programı takip etmede zorluk yaşamaktadırlar. Türkiye'deki mülteci çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmalarda mülteci çocuklar için en temel problemin dil olduğu ve dil problemi nedeniyle kendini ifade etmede, okuma yazma, okuduğunu anlama ve öğretmeni anlamada zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. (Tamer, 2017;Erdem, 2017; Kultas, 2017, Gazeller 2014; Akalın, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş,2016; Özdemir, 2016).Ailenin farklı dil konuşması Suriyeli çocukların konuşma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Nar (2008) da benzer şekilde evde başka bir dil konuşulmasının göçmen çocukların dil gelişimini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda dil engelinin düşünme becerilerini ve kendi kendine çalışma becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Karadüz (2010) düşüncenin bir aracı olan dilin, öğrenmenin ve anlam oluşturmanın temeli olduğunu, kalıcı öğrenmenin ise ancak bilgiyi anlamlandırma, sorgulama ve yorumlamayla mümkün olacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla bireyin dildeki yeterliliğinin, öğrenme ve düşünmenin niteliğinde belirleyici olduğu söylenebilir (s.1571-1574) Dryden-Peterson (2015) çalışmasında Amerika'daki mülteci çocukların bilgiyi beceriye dönüştürme konusunda yetersiz olduklarını, kendi kendine araştırma yapmada zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Bunda ise sığınma öncesi aldıkları eğitimin kalitesinin önemli ölçüde etkili olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin, dil problemi sebebiyle zorluklar yaşayan Suriyeli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için görsel araçlar, gerçek eşyalar ve modeller ve grupla öğretim tekniklerinden faydalandıkları, bunların ise Suriyeli öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Mülteci çocuklarla yapılan çalışmalarda benzer bulguların olduğu görülmektedir. Buna göre, mülteci öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bilmediklerinden eşleştirme yapamadıklarını, kelimeleri görsel hale getiremediklerini, bu nedenle öğretmenlerin görsel sunumlar, drama, oyun gibi farklı yöntem ve teknikler kullandıklarını ve bunların çocuklar için daha faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir (Erdem 2017; Sarıtaş ve diğ., 2016; Tamer, 2017). Dryden-

Peterson (2015) ise uygun sınıf yönetimi olduğunda mülteci çocukların anlayabildiğini ve eğitim programını takip edebildiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin akademik giriş özelliklerini yetersiz olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Sadece eğitime Suriye’de başlayan az sayıda öğrencinin ise matematik ön bilgilerinin yeterli olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeylerinin belirlenmesinde izlenen yoldan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli öğrenciler okulu sevmekte ve öğrenmeye isteklidirler. Peterson, Meehan, Ali ve Durrant (2017) mülteci çocukların birçoğunun eğitiminde önemli engeller olmasına rağmen, eğitimle ve okulla güçlü bağları olduğunu, gelişmeye ve ilerlemeye ilişkin isteklerinin fazla olduğunu ifade etmişlerdir; fakat yaşadıkları dil problemi onların kendilerini yabancı ve yetersiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Yapılan çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Kultas (2017) ve Akalın (2016) yaptıkları çalışmada, Suriyeli çocukların okulu sevdiği ve okulda mutlu olduğu sonucuna ulaşırken, Hek (2005) ise okulun ve öğretmenlerin mülteci gençler için duygusal desteğin bir kaynağı olduğunu ve bir odaklanma sağladığını; ancak dil problemi yaşayan mülteci çocukların öğretmenin dediklerini anlamamaları sebebiyle kendilerini aşağılanmış ve yabancı hissettiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Diler, Avcı ve Saydaoglu (2003) çalışmalarında, göçmen çocukların özgüvenlerinin göçmen olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarını olumlu değerlendirmektedirler. Buna göre grupla çalışma, verilen görevi yerine getirme, kişisel temizliğine özen gösterme gibi becerilere sahip olmalarının yanı sıra genel olarak okul ve sınıf kurallarına uymakta ve olumlu davranışlar sergilemektedirler; fakat az sayıda öğretmen, Suriyeli öğrencilerin okula geç geldiğini ve sınıf kurallarına uymadığını ifade etmiştir. Özdemir (2016) ve Gibson (1987) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Özdemir ve Gibson, az sayıda mülteci öğrencinin okulun ilk dönemlerinde derse geç geldiklerini, nadiren okula gelmediklerini ve disiplin problemlerinin az olduğunu ifade etmişlerdir; ancak bu sonuç Sarıtaş ve diğerleri (2016) ve Dryden-Peterson (2015)’in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Sarıtaş ve diğerleri, Suriyeli öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uymama, derse ilgisizlik, sorumluluklarını yerine getirmeme gibi

sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Dryden-Peterson ise mülteci çocukların grup çalışmalarına katılımlarının az olduğu ifade etmiştir. Öğrencilerin sınıf içi uyum problemi yaşamalarında sınıfa yerleştirmede izlenen yolun etkili olduğu görülmektedir. Buna göre büyük yaştaki öğrencilerin alt sınıfa yerleştirilmesi öğrencilerin dikkat dağınıklığı, içe kapanıklık, küçük yaştakiler gibi davranma gibi istenmeyen davranışlar sergilemelerine sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre Sarıtaş ve diğerleri Suriyeli öğrencilerin alt sınıfa yerleştirilmeden kaynaklı sıkılma, derse ilgisizlik gibi davranış problemleri yaşadıklarını, Erdem (2017) ise öğretmenler ve mülteci öğrenciler arasında iletişim sorunu yaşandığını ifade etmiştir.

Suriyeli çocukların arkadaşlarına uyum problemi yaşamasında dil engelinin yanı sıra arkadaşlarının tutum ve algısının da etkili olabileceği düşünülebilir. Az sayıda da olsa bazı öğretmenlerin, arkadaşlarının Suriyeli öğrenciye yönelik tutum ve algısının başlarda önyargılı ve dışlayıcı olduğunu ifade ettikleri; fakat öğretmenlerin, öğrenciler arasında olumlu tutum geliştirme çabasının ve dilin gelişimiyle birlikte iletişimin de artmasının, önyargılı ve dışlayıcı tutumun yerini destekleyici ve paylaşımcı bir tutuma bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2016) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, ilk zamanlarda öğrenciler arası ilişkilerde yaşanan ön yargı ve gruplaşma zamanla sona ermiş ve paylaşma, yardımlaşma gibi tutumlar ağırlık kazanmıştır. Kultas (2017) ise dil ve kültür farklılığı nedeniyle öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandıkları; ancak öğretmenlerin öğrenciler arasında iyi ilişkiler gelişmesi konusunda gayret ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Suriyeli öğrencilerin yaşadığı dil probleminin öğretme sürecine de olumsuz etki ettiği görülmektedir. Öğretmenler dil engeli nedeniyle bu çocukların eğitim ihtiyaçlarını tespit etmede zorlanmaktadır. Kultas (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluklarının tespit edilememesini, öğretmenlerin önemli bir sorun olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olması ve programı yetiştirme endişesi nedeniyle bu çocuklara özel zaman ayıramamaktadırlar. Erdem (2017) ve Özdemir (2016) çalışmalarında öğretmenlerin ders kitaplarının dışına çıkmadığını, mülteci çocuklara fazladan zaman ayırdığında ve tekrar yaptığında sınıf düzeninin bozulduğunu ifade ettikleri bul-

gusuna ulaşmışlardır; ancak Sarıtaş ve diğerleri (2016) ise öğretmenlerin çocuklara ekstra zaman harcadıklarını, ek ders yaptıklarını mülteci çocuklarla birebir ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşadığı diğer önemli sorun ise dil öğretimidir. Öğretmenler dil öğretiminde zorlanmaktadır ve dil öğretiminde materyale ihtiyaç duymaktadırlar. Erdem de yaptığı çalışmada öğrencilerin ders kitaplarını anlamada zorlandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları en önemli problem dildir ve bu sorun, onların akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının saptanmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, öncelikle dil probleminin çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bunun için Suriyeli çocukların Türkiye'ye girişlerinden itibaren düzenli olarak kayıtlarının tutularak, nüfus yoğunluğuna göre ilçe ya da bölge genelinde bu çocuklar için devlet ya da sivil toplum örgütleri destekli ücretsiz dil okulları açılabilir. Bu dil okullarında Suriyeli, Türkçe öğretme yeterliliğine sahip akademisyen ve öğretmenler, Arapça bilen Türk öğretmenler görevlendirilebilir ya da bu çocuklara yaşı dikkate alınmaksızın devlet okullarında dil hazırlık sınıfları oluşturulması yoluyla dil eğitimi verilebilir.
- Öğrencilerin okul ve sınıf ortamına hızla uyum sağlaması mümkün olmayabilmektedir. Bu nedenle, mülteci çocukların okula başladıkları ilk zamanlarda aidiyet duygusunu destekleyici bir öğrenme ortamı geliştirilebilir. Özellikle sorumluluk alma, birlikte çalışabilme, paylaşma ve iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayıcı grupla öğrenme aktiviteleri iyi bir yöntem olabilir. Böylece, bu çocukların yabancılaşma ve yetersizlik duyguları yaşamaları engellenebilir ve arkadaşlarıyla olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenler, mülteci çocukların bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırabilmeleri, yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirebilmeleri için farklı yöntem-tekni ve materyallerle öğrenme ortamını zenginleştirmelidirler.

- Normal eğitim saatleri içinde Suriyeli çocuklara zaman ayıramayan öğretmenlerin, bu çocukların öğrenme açığını kapatması için ek ders yapabilecekleri sınıflar oluşturulabilir.
- Tüm öğretmenlere, mültecilerle ve onların deneyimlerinin yaşamlarına etkisiyle ilgili farkındalık yaratmak ve dil öğretimi konusunda yetkinlik kazanmalarını sağlamak için, hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu konuda, mülteci öğrenci nüfusunun fazla olduğu ülkelerin deneyimlerinden faydalanmak yerinde olabilir; ancak dünyadaki siyasi ve ekonomik dengelerin her an değişebileceği ve yeni kitlesel göç dalgalarının olabileceği gerçeğini göz önünde bulundurarak eğitimde müdahaleci politikalar yerine kalıcı ve önleyici politikalara ihtiyaç var. Bunun için, hazırlıklara öğretmen yetiştiren fakültelerden başlamanın doğru olacağı düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, mülteci öğrencilerin eğitiminde mesleki ve kişisel becerileri gelişmiş şekilde mezun olmaları sağlanmalıdır.
- Araştırma, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki beş okulla ve bu okullardaki sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle sınırlı olduğundan, evren ve örneklem genişletilerek başka il ve ilçelerdeki öğretmenler ve okul yöneticileriyle, eğitimin farklı tür ve kademelerindeki mülteci öğrencilerle ve onların aileleri ile çalışılabilir.
- Mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin daha spesifik, deneysel çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Educational Problems of Syrian Refugee Students in Elementary Schools

*

Fatma Cırt Karaağaç - Hülya Güvenç

Çanakkale Onsekizmart University

Refugee is a person who has left the country of nationality so as to go to another country because of violence or war posing a threat to the security of a person, his/her family and society (Ehnholt & Yule, 2006, p.1197). In the process of migration the experiences of refugees/asylum seekers vary. (McBrien, 2005, p.35). Among refugee groups children have a different place in this process because they are affected from resettlement process more than adults (Beter, 2006, p.38). Traumatic events that they come through in the situation of being a refugee damage their emotional, cognitive, physical and social developments (Fazel & Stein, 2002, p.367; UNHCR, 1994, p.38). The problems of these children in the country of asylum create adverse outcomes which may affect their future lives (Beter, 2006, p.42). Refugee children require basic needs such as shelter, protection and education in the crisis and in the emergency cases (Şeker & Aslan, 2015; Pigozzi, 1999, p.9). In this regard, Turkey is historically both a transition zone and a country of destination for migrating people because of its geographical, strategic position and cultural connections (Kolukırık, 2014; Kavlak, 2011; Akgül et al., 2015; Öztürk, 2015). Because of the expansion and continuation of crisis in Syria, Turkey has been home to Syrian people since 2011 (Güçer, Karaca & Dinçer, 2013, p.7). According to data of Ministry of Interior Directorate General of Migration Management, the number of Syrians in Turkey in the scope of temporary protection is 2.963.636 as of the date of March 2017. 256.038 people live in the temporary refugee centers (GİGM, 2017).

The aim of this research is to determine the education problems of Syrian refugee children in elementary schools in accordance with the

opinions of guidance teachers and classroom teachers. The questions to be answered for that purpose are these:

- a) How are teacher perceptions; a) on the academic entry characteristics (knowledge, skill, learning strategy, etc.),
- b) on the affective entry characteristics,
- c) on the adaptation to learning-teaching process of migrating children from Syria to Turkey?

Method

This research is a descriptive research. Research data have been collected with semi-structured interview form so as to reveal in detail the educational requirements of elementary education-age children who emigrate from Syria to Turkey in accordance with the opinions of teachers. Sample of the study consists of 19 primary school teachers and 6 guidance teachers working at five elementary schools in Atasehir, Istanbul in 2016-2017 school year. And data of the study planned as qualitative design have been acquired by semi-structured interview technique. Content analysis method has been used for data analysis. Data set has been checked by an independent reader so as to determine the consistency of codes and categories reached as a result of in-depth analysis. Miles & Huberman formula has been used for calculating the reliability between two analyses and the reliability coefficient has been detected as 80.244.

Results

Turkey has affected internal disturbances in the Middle East in recent years and in 2011 it came up against a migration influx because of the war in Syria. Children constitute 50% of forced migration from Syria to Turkey (GİGM, 2017). With reference to the opinion that education and school have an important place in the social integration of children, the results of this study aiming at the determination of problems of children in elementary schools in accordance with the opinions of teachers are discussed below. The findings on teacher opinions indicate that the most important problem in the education of Syrian children is language. Syri-

an students have difficulty in following the program because of inadequate basic language skills such as speaking, reading comprehension and listening comprehension skill. It has been concluded that teachers benefit from visual aids, real objects and models and group instruction techniques so as to ease learning of Syrian students who have difficulties due to language barrier, and that they think these materials and techniques are effective in their learning. According to the results of the research, language barrier affects learning-teaching process in a negative way. Accordingly, Syrian students have difficulty in mathematics problems, verbal courses and written evaluations because of insufficiency of their reading comprehension and self-expression skills; on the contrary, a considerable majority of teachers think that Syrian children succeed at mathematics course and they can make the exams. According to the findings of the research, Syrian students love school and are enthusiastic about learning; Peterson, Meehan, Ali & Durrant (2017) have stated that refugee children have strong bonds with education and school, their desires on development and improvement are much although most of them have significant obstacles in their education. But their language barrier causes them to feel like a stranger and to feel inadequate. Teachers evaluate positively classroom and school adaptation of Syrian students. Accordingly, they obey school and class rules and display positive behaviors as well as they have skills such as teamwork, fulfilling a duty, caring personal cleaning. A limited number of teachers have stated that their friends' attitudes and perceptions to Syrian student are prejudices and dismissive in the beginning. However, it has been concluded that the efforts of teachers on the development of positive attitude among students and the increase of communication along with language development has caused to change prejudice and dismissive attitude into a supportive and sharing attitude.

Language problem affects their academic and affective developments in a negative way and complicates the determination of their needs in these fields. Therefore, first of all language barrier should be resolved. Teachers should enrich learning environment with different methods-techniques and materials because refugee children can structure information meaningfully, discover and improve their skills. Classrooms may be opened, so teachers who cannot spare time for Syrian children within

normal education hours will be able to make extra-class hour for closing children's learning gap in these classrooms. In-service education should be given to all the teachers for creating awareness on refugees and effect of their experiences on their lives and for bringing them in competence on language instruction.

Kaynakça / References

- Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgül, A., Kaptı, A. ve Demir, O. Ö. (2015). Göç ve kamu politikaları: Suriye krizi üzerine bir analiz. *A Journal of Policy and Strategy*, 1(2), 1-22.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Beter, O. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar mülteci çocuklar*. Ankara: SABEV
- Bingöl, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. doi:10.1080/13603116.2014.899636
- Diler, R. S., Avci, A. ve Saydaoglu, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Swiss Medical Weekly*, 133(1-2), 16-21.
- Doyuran, B. (1989). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim alanındaki zorlukları üzerine. *Kurğu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 6(6), 273-283.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15 basın dosyası*.5-25.
- Ehnholt, K. A., Smith, P. A. ve Yule, W. (2005). School-based cognitive-behavioural therapy group intervention for refugee children who have experienced war-related trauma. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 235-250. doi:10.1177/1359104505051214
- Ehnholt, K. A. ve Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. Temel eğitim politikaları*. SETA.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Ercoşkun, B. (2015). *Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sosyokültürel ve sosyoeconomik etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergin, D. Y. ve Ermağan, B. (2011, Nisan). *Çok kültürlülük ve sosyal uyum*. In 2nd International Conference on New Trends in, Antalya.
- Esen, A., Duman, M. ve Alper, H. (2016). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: tespitler ve öneriler*. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı. İstanbul: Aryan Basım Tanıtım ve Matbaa Hizmetleri.
- Fazel, M. ve Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370. doi:10.1136/ad.87.5.366
- Gazeller, P. (2014). *Göçe bağlı olarak ilk ve ortaokullarda yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri (Karabağlar örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gelekçi, C. (2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 163-194.
- Gibson, M. A. (1987). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 262-275. doi:10.1525/aeq.1987.18.4.04x0018r
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171. doi:10.1080/09503150500285115
- International Organization for Migration (IOM). (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/goc-terimleri-sozlugu_363_382_727_icerik
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). *Geçici koruma*. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavlak, İ. V. (Ed.). (2011). *Askıdaki yaşamlar & algıdaki yaşamlar projesi araştırma raporu*. Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği, Ankara: Atik Matbaacılık.
- Kocijan-Hercigonja, D., Rijavec, M., Marusic, A. ve Hercigonja, V. (1998). Coping strategies of refugee, displaced, and non-displaced children in a war area. *Nordic Journal of Psychiatry*, 52(1), 45-50. doi:10.1080/080394898422562
- Kolukırık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: Yerel uygulamalar ve görünüm. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6(2), 37-53.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Maegusuku-Hewett, T., Dunkerley, D., Scourfield, J. ve Smalley, N. (2007). Refugee children in Wales: Coping and adaptation in the

- face of adversity. *Children&society*, 21(4), 309-321. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00102.x
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the alanyature. *Review of educational research*, 75(3), 329-364. doi:10.3102/00346543075003329
- Memur-Sen (2017). *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler’ Raporu Açıklandı*. Erişim adresi: <http://www.memursen.org.tr/turkiyede-suriyeli-cocuklarin-egitimi-guclukler-ve-oneriler-raporu-aciklandi>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: Nitel Araştırma* (Çev. : Selahattin Turan). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Yabancılaraya yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelge 2014/21*. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). *GEM’ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak*. Erişim adresi: <http://meb.gov.tr/demirci-gemler-uc-yil-icinde-misyonunu-tamamlayacak/haber/11850/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). *Suriyeli öğrencilere birinci sınıfta ilk okuma yazma dersi*. Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/www/-suriyeli-ogrencilere-birinci-siniflarda-quotilk-okuma-yazmaquot-dersi/icerik/553>
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Okitikpi, T. ve Aymer, C. (2003). Social work with African refugee children and their families. *Child & Family Social Work*, 8(3), 213-222. doi:10.1046/j.1365-2206.2003.00286.x
- O’shea, B., Hodes, M., Down, G. ve Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189-201. doi:10.1177/1359104-500005002004
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Öztürk, S. (2015). Suriye'den göçün etkileri. *GSA 2015 Global'i Yaşamak Uluslararası Konferansı Bildirisi*, İstanbul.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Peterson, A., Meehan, C., Ali, Z. ve Durrant, I. (2017) *What are the educational needs and experiences of asylum-seeking and refugee children, including those who are unaccompanied, with a particular focus on inclusion? - A literature review*. Canterbury: CanterburyChristChurchUniversity.
- Pigozzi, M. J. (1999). Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach. *New York: UNICEF*.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. *Young Children in Refugee Families*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Tadesse, S., Hoot, J. ve Watson-Thompson, O. (2009). Exploring the special needs of African refugee children in US schools. *Childhood Education*, 85(6), 352-356. doi:10.1080/00094056.2009.10521400
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152.
- United Nations High Commissioner For Refugee (UNHCR). (1994). *Refugee children: Guidelines on protection and care*. Geneva, Switzerland: United Nations High CommissionerForRefugee.
- 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.

- Watkins, K. ve Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education. *The Failed Response to the Syrian Refugee Crisis*. London: ODI.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Cırıt-Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. DOI: 10.26466/opus.530733