

Türkiye’deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme

An Analysis on Educational Process of Syrian School-Age Children in Turkey

Emine SAKLAN**, Kasım KARAKÜTÜK***

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek, eğitim süreci içerisinde Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ele almak ve bu güçlüklerin aşılmasına dönük çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada, çalışma grubu oluşturulurken, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri, 35 öğretmen ve 42 Suriyeli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Betimsel ve içerik çözümlemesi kullanılarak verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde dil ve kültür, eğitim sürecine uyum sağlama, ayrımcı davranışlarla karşılaşma, disiplin sorunları ve ekonomik etmenler konularında güçlük yaşamakta oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler ise Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sınıf yönetimi, ders araç-gereci eksikliği ve disiplin konularında yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak kayıtlı olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi ve öğrencilerin okul ve toplum yaşamına uyum sağlamalarının güçlendirilmesi için çeşitli eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, sığınmacı, eğitim sorunları, eğitim politikaları.

Abstract: The aim of this research is to determine the difficulties faced by Syrian students in education process based on student and teacher opinions, address the difficulties faced by teachers in the education of Syrian students during the education process and offer solutions for overcoming these difficulties. While forming the study group in the research, convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. Phenomenology design was used in the research. In the study, data were obtained through semi-structured interview forms with 35 teachers and 42 Syrian students. Data were analyzed using descriptive and content analysis. In the results obtained from the research, it was determined that Syrian students have difficulties in language and culture, adapting to the education process, encountering discriminatory behaviors, disciplinary problems and economic factors in the education process. Similarly, teachers also experience difficulties in the education of Syrian students in terms of classroom management, lack of course materials and discipline. An inclusive education approach is needed to meet basic education needs, support teachers working in existing schools, and increase financial resources in this field in schools where Syrian students are heavily enrolled.

Keywords: Syrian students, asylum seeker, educational problems, education policy.

Giriş

Küresel bir niteliği olan göç ve nüfus hareketlerinin savaş, hastalıklar, kuraklık, daha iyi eğitim alma ve daha rahat yaşama isteği gibi çeşitli nedenleri olabilmektedir. Son yıllarda gerçekleşen nüfus hareketlerinde ise iç savaş, çatışmalar ve can güvensizliği, ekonomik etmenler ve siyasi baskılar ağır basmaktadır (Abadan-Unat, 2017). Söz konusu sıkıntılar, toplumların yaşamını doğrudan etkilemektedir. Suriyelilerin, yaşanan çatışma ortamında evlerini terk etmeleri ve farklı ülkelere sığınmaları, son yıllarda yaşanan en ciddi krizlerden biri sayılmaktadır. İlk olarak Tunus’ta başlayan olaylar (Amar ve Prashad, 2014) “Arap Baharı” olarak alan yazına girmiş ve

*Bu çalışma, birinci yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Mayıs 2018 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6143-9955, e-posta: emine.saklan@gop.edu.tr

***Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-3136-1979, e-posta: karakut@education.ankara.edu.tr

Arap ülkelerinde hızlı bir şekilde yayılmıştır. Yaşanan çatışma ortamından Suriye de etkilenmiş (Kirişçi, 2014) ve Suriye'den Türkiye'ye yoğun bir göç akını başlamıştır. Nitekim Türkiye, bu süreç içinde "açık kapı" politikası izlemekte ve hemen her alanda sığınmacılara ilişkin politikalar üretmektedir (Emin, 2016; Kirişçi, 2014). Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesi'ne (1951) coğrafi çekince koyması nedeniyle, Suriyeliler, resmi anlamda 'mülteci' olarak tanımlanmamaktadır. 6458 sayılı yönetmelik, Suriyelilerin 'geçici koruma altında' olduklarını belirtmektedir. Bu çalışmada Suriyeliler, söz konusu hukuki ayrımın bilincinde olarak, rahat bir okuma imkanı sunması amacıyla bu şekilde kullanılmıştır.

Suriyelilerin Türkiye'de yaşamaya başlamaları ile birlikte, Suriyelilerin sayısı 3 milyon 667 bin 681 kişiyi aşmış bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2021). Türkiye'nin hemen hemen birçok ilinde yaşayan Suriyelilerin oranı Şubat 2021 tarihinde % 98,4 olarak belirtilmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2020).

Suriye'deki savaşın kuşkusuz en fazla etkilediği kesim kadınlar ve çocuklardır (Nar, 2008). Bir çocuk için göç, içinde bilinmezlik barındırır ve çocuğun yeniden yaşama uyum sağlaması oldukça güçtür (Hooper, 2015). Chambers (2014), sığınmacıların başka bir yerde yaşam kurmalarını "köksüzlüğe kök salmak" olarak nitelendirmektedir. Binbaşoğlu (2004) ise sosyal çevrenin değişmesi durumunda çocukların olumsuz etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Herhangi bir göç etme durumunda aileler, ekonomik sorunları incelemek ve çocuklarının eğitimini ikinci planda düşünmek durumunda kalabilmektedirler. Beslenme, barınma, korunma ve sağlık gibi temel hizmetleri sağlamanın yanında, eğitim hizmetini sağlamak ve sürdürmek, Suriyeli çocukların yaşamlarına devam etmelerinde, yaşamış oldukları travmayı atlatabilmelerinde (Kirk ve Cassity, 2007) ve toplumun bir parçası olmaları yolunda sağlıklı adımlar atabilmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle göç yaşamış çocukların bir an önce okul ile buluşmalarının sağlanması gerekmektedir.

Okul, sığınmacılar ve onları kabul eden toplulukla yeni karşılaşmalar ve etkileşimler için güvenli alanlar sunmakta (Matthews, 2008; akt., Sunata ve Abdulla, 2020) ve toplumsal uyumun sağlanmasına destek olmaktadır. Berklin'e göre (1974) öğrencilerin derslerde başarı gösterebilmeleri, okula uyum sağlamaları ile ilişkilidir. Uyum sağlamada yaşanan güçlükler akademik başarısızlığı, okul terklerini ve iletişimde yaşanan olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Massfeller ve Hamm (2019), göç eden birçok öğrencinin hissettikleri yalnızlık ve yabancılaşma duygularının, sığınmacı öğrencilerin okullara gelişi ve uyumuna ilişkin çalışmaların kapsamlı biçimde ortaya konulması gerekliliğini gösterdiğini ifade etmektedirler. Demografik değişim ve çeşitliliğin artması, eğitim kurumları bağlamında düşünüldüğünde birtakım ek zorluklar ve karmaşıklıklar getirebilmektedir. Suriyeli çocuklar, yabancılaşma duyguları, kimliklerini kaybedecekleri endişesi ve eve dönme özlemi nedeniyle yabancı bir ülkedeki yaşama uyum sağlamakta zorlanabilmektedirler (Moussa, 2014). Suriyeli çocukların yaşadıkları sosyal yalıtım, kendilerine yönelik ayrımcılık nedeniyle daha da şiddetlenebilmektedir (Boswall ve Al Akash, 2015).

Türkiye, Suriyelilerin ülkeye gelişi ile çeşitli yasal düzenlemeler başlatmıştır. İlk olarak 2013 yılında Suriyelilerin eğitim hizmetlerini düzenleyen genelgeler çıkarılmıştır (MEB, 2013a; 2013b). Nisan 2014 tarihinde 6458 sayılı kanunun (YUKK) çıkarılması sonrası GİGM'in kurulması ve Kalkınma Bakanlığı'nın hazırladığı 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer verilen çocuk hakları konusu (MEB, 2015; MEB, 2017), göç gerçeğinin Türkiye tarafından ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

2014/21 sayılı genelgenin çıkarılması ve sonrasında 2015 yılında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılması (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017) ile Suriyeli çocukların eğitiminin yasal temelleri atılmaya devam etmiştir (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016). GEM'lerde eğitim Arapça

yürütülmüş (Erdoğan, 2017); on binden fazla Suriyeli öğretmen görevlendirilmiş, eğitim araç-gereçleri konusunda harcamalar yapılmıştır (UNICEF, 2017). GEM’ler 2017-2018 öğretim yılından itibaren kademeli olarak kapatılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, 2016-2017 öğretim yılı başında okul öncesi eğitim kurumlarına, ilkokul ve ortaokul birinci sınıflarına öğrenciler kaydedilmemiştir (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı [3RP], 2021).

Bunlara ek olarak 2016 yılında MEB ile Avrupa Birliği (AB) Türkiye Delegasyonu arasında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES)” projesi başlatılmıştır. İlgili proje ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyum sağlamaları, Türkçe ve Arapça dil eğitimi almaları, danışmanlık ve rehberlik faaliyetleri, okullara destek amaçlı personel ve kırtasiye yardımı sağlanması amaçlanmıştır (PICTES, 2020). Yaşanılan göçün eğitim kapasitesini zorlamasına karşın kısa sürede çıkarılan politika kararları (Danış, 2016) ve uygulamada alınan yol düşünüldüğünde, Türkiye’nin olağanüstü bir çaba gösterdiği söylenebilir (Erdoğan, 2019).

Türkiye’ye gelen Suriyelilerin 1 milyon 737 bin 502’si (% 47,4) 0-18 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır (GİGM, 2021). Eğitim çağında bulunan 5-18 yaş arası Suriyeli çocukların sayısı 1,082,172 (Tablo 1) olup, bunlar arasından okullaşanların sayısı ise 684,919’dur. 2020-2021 öğretim yılı başında 839,000’den fazla Suriyeli çocuk Türkiye’de örgün eğitime devam etmektedir (3RP, 2021). Tablo 1’de Türkiye’de yıllara göre eğitime katılımı sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı verilmektedir.

Tablo 1
Türkiye’de Yıllara Göre Suriyeli Öğrenci Sayısı

Yıllar	Toplam Çağ Nüfus	Okullaşan Toplam Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı
2014-2015	756,000	230,000	% 30,00
2015-2016	834,842	311,259	% 37,00
2016-2017	833,039	492,544	% 59,00
2017-2018	972,200	610,278	% 62,52
2018-2019	1,047,536	634,058	% 61,39
2019-2020	1,082,172	684,919	% 63,29

Kaynak: MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020.

Bu sayısal verilere göre, geçtiğimiz beş yılda okullaşan öğrenci sayısı yaklaşık üç kat artış göstermiş ve okul çağındaki nüfusun toplam okullaşma oranı % 63,29 olarak gözlenmiştir (MEB, 2020). Suriyeli çocukların okullaşma oranları, okul öncesi eğitimde % 30,77; ilkokulda % 88,80; ortaokulda % 70,13 ve lisede % 32,55 olarak kaydedilirken, okullaşma oranlarının ortaokul ve lisede önemli ölçüde düşüş gösterdiği raporlanmaktadır (3RP, 2021). Okullaşma oranlarındaki bu ciddi dengesizlikler, belli eğitim düzeylerinde çocukların eğitime erişiminin oldukça kısıtlı olmasına işaret etmektedir (ERG, 2019).

Türkiye’deki 5-18 yaş aralığında bulunan tüm öğrencilerin yaklaşık yüzde beşini (18,241,881) Suriyeli öğrenciler (MEB, 2020) oluşturmaktadır. Ek olarak, Türkiye’de doğmuş ve okul çağına yaklaşan yarım milyon bebek ve çocuk da düşünüldüğünde (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017) Suriyeli çocukların eğitim görmesinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de 350,000’i aşkın Suriyeli çocuk halen eğitim alamamaktadır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2018). Suriyeli çocukların okula devam edememelerinin nedenleri maddi sıkıntılar, özellikle Suriyeli erkek çocukların bir işte çalışmak zorunda olmaları, ulaşım masrafları, okulların kapasitelerinin yetersiz kalması, kız çocuklarının okullara gönderilmemesi ya da erken yaşta evlendirilmeleri ve Suriyelilerin kültürlerini kaybedecekleri endişesi yaşamaları olarak sıralanabilir (Erdoğan, 2019). Şiddet, yoksulluk, yetersiz beslenme, aile ayrımı/kaybı yaşayan ve/veya tanık olan Suriyeli çocuklar risk altında ve

'dezavantajlı/sınırlılığı olan' grup olarak değerlendirilmekte ve bu olumsuz durumlar çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir (Şeker ve Aslan, 2015). Bu nedenle Suriyeli çocukların eğitimi öncelikli ele alınacak konular arasında yer almaktadır. Şirin ve Rogers-Şirin'e göre (2015) Suriyeli çocukların birçoğu, ülkelerindeyken çeşitli travmalara maruz kalmış, eğitimleri aksamış ya da tamamen eğitimsiz kalmışlardır. Çatışmaların başlamasıyla birlikte 2014-2015 öğretim yılında çocukların yüzde seksene yakını okula kaydolmamıştır. Bu noktada Suriyeli çocuklara nitelikli, uygun eğitim ve psikolojik destek sağlanması önemli görülmektedir. Kurter (2016), Suriyelilerin eğitim hakkı ile ilgili olarak Türkiye'nin uygulamada ve hukuki boyutlarda yeni deneyim kazanmaya başladığını belirtmektedir.

İlgili alan yazında Suriyeli öğrencilerin ve öğretmenlerinin, eğitim sürecinde, dil engeli (Apak, 2015; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Eren, 2019; Karasu, 2016; Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan, 2018; Külekçi Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020; Özenç ve Saat, 2019; Seydi, 2014; Songür ve Olgun, 2020; Yüce ve Doğan, 2022); akademik başarının olumsuz etkilenmesi (Ayan Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Biner ve Soykan, 2016; Davies, 2008; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Songür ve Olgun, 2020; Ulum ve Kara, 2016), eğitim bileşenlerinin olumsuz tutum ve davranışları (Altıntaş, 2018; Hoş, 2016; Mthethwa-Sommers ve Kisiara, 2015; Oikonomidoy, 2010; Rah, Choi ve Nguyen, 2009; Topkaya ve Akdağ, 2016), disiplin sorunları (Özenç ve Saat, 2019; Taskin ve Erdemli, 2018) eğitim programı, eğitim araç-gereçleri ve fiziki altyapı sorunları (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Erdem, 2017; Şahin ve Doğan, 2018; Uçak Erdoğan ve Tarlan, 2016) şeklinde çeşitli sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir.

Nüfusun göç hareketleri, eğitim konusunda alınacak kararları doğrudan etkilemektedir. Herhangi bir göç durumunda eğitim gereksinimi artmakta ve eğitim planlaması yapılması gerekmektedir. Bir sınıfta ya da okulda öğrenim gören öğrenci sayılarının artmasıyla birlikte okulların ikili öğretime başlaması söz konusu olmakta, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamaları zorlaşmakta ve sınıflar ya da ders araç-gereçleri yetersiz kalabilmektedir (Karakütük ve Kavak, 2017). Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel güçlüklerin bütüncül bir bakış açısıyla Suriyeli öğrenci ve onlara eğitim veren öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'ye göç eden Suriyeli öğrencilerin eğitimleri süresince ne tür güçlüklerle karşılaştıkları, karşılaştıkları sorunları nasıl betimledikleri ve Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin nelerle karşılaştıklarına ilişkin her iki katılımcı grubuna da çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırma bulgularının Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlayabilmeleri, eğitim-öğretim sürecinde akademik başarı gösterebilmeleri ve eğitim sürecinin etkin bir şekilde sürdürülmesi açısından önemli bir bakış açısı kazandıracığı öngörülmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları sorunların belirlenmesinin, bu konuda eğitim politikalarını yürüten kişi ve kurumların ele alacağı kararlara ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde nitel bir araştırma olup, fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenolojik bir araştırma, bireylerin araştırılan olgu ilgili yaşadıkları deneyimlerini (Creswell, 2012), onları deneyimleyen bireylerin bakış açısıyla (Seah ve Wilson, 2011) incelemektedir. Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın ele almış olduğu olguyu deneyimleyen birey ya da gruplardan elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örnekleme tekniği kullanılarak oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Suriyeliler, Türkiye'de yoğun olarak İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep, Hatay, Mersin ve Adana illerinde yaşamaktadır (AFAD, 2018). Bu kapsamda araştırma, İstanbul, Gaziantep ve Adana'da yürütülmüştür. Araştırma, Suriye'den Türkiye'ye zorunlu göç etmiş, Türkiye'de yaşayan ve

öğrenim göre ortaokul ve liseye devam eden öğrenciler (42) ile Suriyeli öğrencilere eğitim veren ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler (35) ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılan Suriyeli öğrencilerin 26’sı kız ve 16’sı erkektir. Yaş aralığı 13 ile 16 arasında olan öğrenciler İstanbul (13), Gaziantep (15) ve Adana’da (14) yaşamaktadırlar. Suriyeli öğrencilerin babaları çoğunlukla ortaokul ve lise mezunu, anneleri ise daha düşük bir eğitim düzeyine sahiptir. Suriyelilerin geneli ile karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin daha yüksek eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Erdoğan (2019), Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin yaklaşık yarısının okur-yazar olmadığını veya okula hiç gitmediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu ev kadını iken babaları ise serbest meslek sahibidir. Ailelerin gelirleri çoğunlukla 1,251-1,750 TL arasında değişmektedir. Türkiye’de Ocak 2021 açlık sınırı 2,652 TL; yoksulluk sınırı ise 8,638 TL; asgari ücret ise 2,825 TL’dir (TÜİK, 2021). Buna göre Suriyeli öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 16’sı kadın ve 19’u erkektir. 30-34 yaş aralığında ondört, 25-29 yaş aralığında altı ve 35-39 yaş aralığında altı öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler, Gaziantep (14), İstanbul (12) ve Adana’da (9) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branşları, Türkçe/Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Fen Bilgisi öğretmenliği şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırma, az sayıda katılımcı ile yürütüldüğünden ve katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkması istenmediği için (Kümbetoğlu, 2005), katılımcılara ilişkin rakam ve harflerden oluşan bir kodlama yapılmıştır. Buna göre Suriyeli bir öğrencinin cinsiyeti ve öğrenci sırası “SKÖ1” şeklinde kodlanırken, öğretmenler için cinsiyet ve öğretmen sırası “KÖ1” kodu ile belirtilmiştir. Okullaşamayan Suriyeli çocuklar, GEM’lerde görev yapan Suriyeli öğretmenler ile yaygın eğitim ve yükseköğretim boyutları araştırma dışında bırakılmıştır.

Veri toplama

Araştırma, katılımcılarla yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin bir kısmı ile görev yapılan kurumda (öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcılar odaları, kütüphane, okul bahçesi), bir kısmı ile de eğitim kurumu dışında (ev ziyaretleri, çay bahçesi) yapılırken, öğrencilerle de okullarda ya da okul dışı ortamlarda (okul yönetimi ve öğretmenlerinin bilgilendirilmesiyle) gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler yeterli sayıya ulaştığında ve verilerin birbirini tekrar ettiği anlaşıldığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Katılımcıların izni alınarak, görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Suriyeli öğrencilerle görüşmelerde, Türkçe konuşma düzeyinin yetersizliği, görüşmeler sırasında tercümandan (Türkçe bilen Suriyeli öğrenciler ve Arapça bilen öğretmenler) yararlanmayı gerektirmiştir. Bu nedenle hazırlanan görüşme formu Arapça’ya çevrilmiştir. Görüşmeler en uzun 55 dakika, en kısa 36 dakika sürmüştür. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun 06.03.2017 tarih ve 85434274-050.04.04/16630 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden araştırmanın MEB’e bağlı eğitim kurumlarında yapılabilmesi için 07.04.2017 tarihinde araştırma izni alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı metin biçimine dönüştürülmüş ve araştırmacılar metnin tamamını okumuştur. Elde edilen verilerin anlamlı bir biçime gelebilmesi için alan yazından yararlanarak ana temalar, alt temalar ve kodlar belirlenmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2013). Öğretmenlerden ve öğrencilerden doğrudan alıntılanan görüşler, parantez içinde katılımcının kodu ile birlikte italik yazı tipi ile sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. Bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görebilmesi için araştırma sürecinin ve elde edilen sonuçların açık ve net bir şekilde ortaya konulması ve başka araştırmacılar tarafından doğrulanabilir olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma sürecinde iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanma aşamasında ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Araştırmacı ve görüşülen bireyler birbirlerini tanımadıkları için, görüşmelerden önce araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmadan ne gibi sonuçlara ulaşmayı beklediğini aktarmıştır. Karşılıklı güvenin sağlanması amacıyla katılımcıların kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı belirtilmiş, bu sayede görüşme sırasında doğal ve rahat bir ortam oluşmuştur. Araştırmada dış geçerlik (aktarılabirlik), araştırmacının ayrıntılı betimleme yapması ve doğrudan alıntılara sıklıkla yer vermesi ile sağlanabilmiştir. Araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. İç güvenliliğin (tutarlık) sağlanması amacıyla, araştırma verilerinin analizi sonrası, eğitim bilimleri ve nitel araştırma alanında araştırmalar ortaya koyan üç uzmana çözümlemeleri kontrol etmeleri için başvurulmuştur. Ayrıca bulgular kısmında katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılar ile desteklenmesi söz konusudur. Dış güvenliliği (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları ve elde edilen veriler saklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular “Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğrenci görüşleri, Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri şeklinde kategorilendirilmiştir.

Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Suriyeli öğrencilerden toplanan verilerden elde edilen bulgular, dil-kültür farklılığı, ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunlar, uyum sağlamada yaşanan sorunlar, disiplinden kaynaklanan sorunlar ve önyargı ve ayrımcı davranışlara ilişkin sorunlar şeklinde temalandırılmış olup Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Temel Sorun Alanları

Temalar	f	%	
Dil-Kültür Farklılığı	40	95,3	
Ekonomik Koşullardan Kaynaklanan Sorunlar	39	92,9	
Uyum Sağlamada Yaşanan Sorunlar	Sınıf ve okul iklimine uyum	22	52,4
	Eğitim programına uyum	8	19,1
Disiplinden Kaynaklanan Sorunlar	29	69,1	
Önyargı ve Ayrımcı Davranışlara İlişkin Sorunlar	15	35,7	

Dil-kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar

Suriyeli öğrencilerin neredeyse tamamının eğitim sürecinde en fazla dil ve kültür farklılığı ile ilişkili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Suriyeli öğrenciler, ülkeye gelişleri ve eğitime başlamalarını takiben dersleri yeterince anlamadıklarını ve derslerde edilgen bir konumda bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıklarını, “*Türkçe kursları ilk zaman yetersizdi. Sonra özel bir kursa gittim ve daha hızlı Türkçe öğrendim. Dersleri uzunca bir süre anlamadan öyle baktım (SKÖ1)*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir diğer Suriyeli öğrenci Türkiye’de eğitim sürecinin başlangıcında zor zamanlar geçirdiğini “*...ilk yıllar Arapça eğitim aldığım için Türkçe öğrenmeye isteğim yoktu. Kitaplarımız Arapça, arkadaşlarımız*

Suriyeli idi. Okul değiştirdim, Arapça konuşulmayan bir ortamda zorlandım. Dersleri ve öğretmenleri anlamadım (SKÖ2)” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğrenci, dil bilmemenin sıkıntısını “...burada lisede hoca soru soruyor, kimse tahtaya çıkıp cevap vermiyor. Çıkarırsam çözebilirim ancak Türkçem kötü olduğundan anlatamayabilirim. Çekindiğimden değil; Türkçem yetersiz (SKÖ4)” sözleriyle ifade etmiştir.

Suriyeli öğrencilerden birkaçı (SKÖ12; SKÖ2; SKÖ5; SEÖ4; SEÖ13) ders kitaplarında kendi kültürlerini yansıtan konuların işlenmediğine değinmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci, “*bizim kültürümüze göre örnekler falan olabilir mesela kitaplarda (SKÖ12)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerden bazıları, sayısal ağırlıklı derslerin sözel olanlara göre daha kolay anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci, “*arkadaşlarım ve öğretmenlerim benimle konuşmak istiyorlar ancak, anlamıyorum. Öğrenmeye başlayınca dersleri de anladım. Matematik dışındaki dersler zor oldu. Görsel anlamda anlayabiliyordum ama yetersiz geliyordu (SEÖ2)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin bir kısmının aileleri ev ortamında Türkçe konuşmamakta anadillerini konuşmaktadırlar. Bu konuda bir öğrenci, “*Türkçe öğrenmeyi annem istemiyor. Ancak benim yardımımla konuşabiliyor diğer insanlarla (SKÖ8)*” derken, bir başka öğrenci “*Okulda Türkçe öğretim oluyor, Arapça da eğitim alıyoruz ama eve gidince işler değişiyor (SKÖ10)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Diğer bir Suriyeli öğrenci, sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunmasının, Türkçe öğrenme sürecini uzattığını “*... sınıfta benim gibi bir öğrenci olduğu için, daha yavaş Türkçe öğrendik. Altıncı sınıfta Suriye’de tamamladım. Burada yine altıyı okudum. Yedinci sınıfa geçince ayrı sınıflara gittik. Türkçeyi hızlıca öğrendik (SKÖ12)*” sözleriyle belirtmiştir.

Bazı öğrenciler ise Türkçeyi konuşamamaktan ve arkadaşlarını ya da öğretmenlerini anlayamamaktan dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci, “*...bazı hocalar ‘o kolay’ diyor. Yani sizin için kolay, ama zor geliyor. Sınavlarda diğer arkadaşlar çok hızlı yapıyor. Ben çok zaman harcıyorum. Herhalde bende bir eksiklik olduğunu düşünüyorum (SEÖ6)*” diyerek duygularını belirtmiştir. Birkaç öğrenci dil bilmemenin ve telaffuz sorununun komik bir duruma dönüştüğünü, “*Türkçeyi yanlış konuşuyorum ve arkadaşlarım bana güliyor (SEÖ10)*”; “*Öğretmenlerin basit kelimeleri söyleyememesi komik hissettiriyor. Demek ki ben de böyleyim (SKÖ16)*” sözleriyle dile getirmişlerdir. Dil sıkıntısının yansması sınavlarda da kendini göstermiştir. Örneğin bir öğrenci, “*Türkçeyi öğrendim ama hâlâ anlamadığım ve çözemediğim yerler oluyor. Sınavlarda yanlış anladığım yerler oluyor (SEÖ3)*” sınavlarda zorlandığına vurgu yapmıştır.

Ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunlar

Suriyeli öğrencileri eğitim sürecinde zorlayan faktörlerden biri, ekonomik sıkıntılardır. Öğrencilerin tamamına yakını -Suriye’de ekonomik anlamda sıkıntı yaşamayanlar da dahil olmak üzere- Türkiye’de ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını; bu durumun eğitim süreçlerine olumsuz etkileri olduğunu ve bazı gereksinimlerini karşılamakta güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Bir öğrenci, ekonomik olarak sıkıntı yaşadığını, “*Okulda istenen paralar bize fazla geliyor, ödeyemiyoruz (SKÖ9)*” sözleriyle yansıtmıştır. Başka bir öğrenci ise annesinin ve babasının öğretmen olduğunu ancak, maddi olarak geçim sağlayabilmek için farklı işlerde çalıştıklarını, “*Annem ile babam öğretmen. Buraya gelince tarım işçiliği yaptılar. Günde 20-30 lira alıyorlardı. Babam başka işte çalışıyor şimdi. Bizim defter ve kitabımıza pek yetmiyor (SKÖ5)*” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğrenci benzer şekilde aile bireylerinin düşük maaşlı ve geçici işlerde çalıştıklarını, “*Türkiye’ye geldikten sonra babam ve ağabeylerim farklı işlerde çalıştılar. Elektrik işleri, kaportacılık, garsonluk, oto yıkamacılık, dönerci gibi yerler (SEÖ2)*” şeklinde dile getirmiştir.

Maddi olarak zorlandıklarını belirten öğrenciler çoğunlukla İstanbul ve Gaziantep'te yaşamaktadırlar. Bu duruma örnek olarak bir öğrenci, eğitim araç-gereçleri, okula ulaşım, kırtasiye harcamaları gibi maliyetler karşısında zorlandığını, “...ekonomik olarak zorluyor. Kitaplar, kurslar. Okul biraz uzak olduğundan otobüsle gitmek zorundayım (SKÖ23)” sözleriyle dile getirmiştir.

Uyum sağlamada yaşanan sorunlar

Araştırmada Suriyeli öğrenciler çeşitli uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Farklı bir ortama girmek öğrencilerde çekingenliğe neden olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yaşanan uyum sorunları okul iklimine ve eğitim programına uyum olarak kategorilendirilmiştir.

Sınıf ve okul iklimine uyum sağlamada yaşanan sorunlar

Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlası, sınıf ve okul ortamına alışamadıklarını, arkadaşları ve öğretmenlerinden çekindiklerini, kendilerini rahatça ifade edemediklerini ve tüm bunların okul başarısına yansıdığını açıklamışlardır. Suriyeli iki öğrenci, sınıfta kendilerini rahat hissetmediklerini, “okul sürecinde sıkıntılar yaşıyorum, yazlar iyi ama derslerin başlaması ve arkadaşları görmekten korkuyorum (SKÖ23)” ve “arkadaş ortamında rahat değilim. Herkes farklı. Konuşmaları, ders çalışmaları (SKÖ7)” sözleri ile dile getirmişlerdir. Bir başka öğrenci ise, Türkçeyi öğrendikten sonra okula ve arkadaşlarına alıştığını, “...ilk zaman alışamadım ama sonra alıştım. Dili ve konuşmayı öğrendim ve artık onlarla konuşabiliyorum (SKÖ19)” şeklinde belirtmiştir. Suriyeli bir başka öğrenci, okula ilk zamanlar alışamadığını ve bu nedenle derslerinin etkilendiğini, “Tam olarak alışamadım. Notlarım düştükten sonra düzeldi (SEÖ9)” şeklinde belirtmiştir.

Farklı arkadaşlıklar edinmek ve farklı ülke deneyimi yaşamak bazı öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırmıştır. Bu durum öğrencilerin sözlerine, “Matematikle uğraşmayı ve sayısal dersleri seviyorum. Başka bir ülkede eğitim görmek güzel, kendimi özgür hissediyorum. Öğretmenler, arkadaşlar ve okul yönetimi katı değil, anlayışlı, hoşgörülü (SKÖ26)”;

“Suriye’de hep aynı arkadaşlarım varken, burada farklı arkadaşlarım oldu (SKÖ11)” şeklinde yansımaktadır.

Eğitim programına uyum sağlamada yaşanan sorunlar

Suriyeli öğrenciler için hem dil sorunu ile uğraşmak hem de yeni ortama alışmak zorlayıcı olabilirken, derslerde yürütülen konulara uyum sağlamak ve yeni kavramları öğrenmek konusunda da öğrenciler çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Bu konuda bir öğrenci, “...kitaplar farklı. Daha çok resim var, etkinlik, ödev var (SKÖ6)” ve başka bir öğrenci, “Bizim sistemimizde bazı dersler daha farklı işleniyor (SEÖ6)” diyerek iki ülke arasındaki farka vurgu yapmaktadırlar. Bir diğer öğrenci, derslerin ve ödevlerin yoğunluğundan, “kitaplar ağır, bilgi çokça var ve ödevler fazla oluyor. Bir sürü ödev veriliyor her derste (SKÖ12)” sözleriyle yakınmaktadır.

Disiplinden kaynaklanan sorunlar

Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlası, okul ortamında çeşitli disiplin sorunları ile karşılaştıklarını ve bu durumdan rahatsız olduklarını; kavga, küfürleşme ve öğrencilerin birbirlerine karşı saygısız davrandıklarını gördüklerini dile getirmişlerdir. Gaziantep ve Adana’da yaşayan Suriyeli öğrencilerin okulda yaşanan olumsuz davranışlardan daha çok yakınmaları ve disiplin sorunlarını kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dile getirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin görüşlerinden bir kısmı, “...üst sınıflardakiler kavga ediyorlar. Araya birileri giriyor ve onları ayırıyor (SKÖ6)”;

“Birbirlerine küfür ediyorlar (SKÖ1)”;

“Öğrenciler teneffüste kendi aralarında küfürleşiyor ve birbirlerini itiyorlar (SKÖ2)” şeklinde sıralanmaktadır. Okullarda görülen disiplin sorunlarının arka planında, Suriye’de yaşanan olumsuz durumların yattığını belirten bir Suriyeli öğrenci düşüncelerini, “...bazı çocuklar savaştan çok etkilendi, babaları falan da kayıp (SKÖ6)” sözleriyle açıklamaktadır.

Önyargı ve ayrımcı davranışlara ilişkin bulgular

Çoğunlukla Adana ve Gaziantep’te yaşayan Suriyeli öğrenciler, okul ortamında olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İstanbul’da öğrenim gören öğrenciler, ayrımcı davranışları görece daha az dile getirmiş ve hatta birkaçı herhangi bir ayrımcılığa uğramadıklarını belirtmiş; bir öğrenci düşüncelerini “*Öğretmenlerimiz bize iyi davranıyor ve bizi anlıyorlar (SEÖ5)*” şeklinde açıklamıştır.

Sınıf ortamında ayrımcı davranışlarla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin, bu durum karşısında üzüntü duydukları ve kendilerini değersiz hissettikleri, şu şekilde ifadelerine yansımıştır: “*Annem Türkmen olmasına ve Türkçe konuşmasına karşı, halen ‘siz Suriyelisiniz’ şeklinde konuşuyorlar bize karşı (SKÖ4)*”; “*...farklı giyiniyoruz, farklı dil konuşuyoruz, bana bakıp inceliyorlar. Örneğin sıra vermiyorlar kantinde (SKÖ13)*”; “*sınıfta bazı arkadaşlar alaycı davranıyor. Grup çalışmasında zorlanıyorum, zor kısımları bana veriyorlar (SKÖ19)*”.

Suriyeli iki kız öğrenci, derste bazı öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere karşı -hatta kendilerini de dahil ederek- ayrımcı davranışta bulduklarını, “*bazı öğretmenler bizlere iyi davranırken, bazıları anlayışsız davranıyor. Niye anlamadın? diyerek kızıyorlar (SKÖ6)*”; “*...kardeşim ilkokulda okuyor. Arkadaşları kavga etmiş bir gün. O bir şey yapmamış, karışmamış ama öğretmen gelince kardeşime kızmış hemen, hiç dinlememiş (SKÖ14)*” sözleriyle aktarmaktadırlar.

Suriyeli bir öğrenci, sınıf arkadaşlarının ailelerinin şikayet etmesi üzerine, okul yönetiminin kendisinin sınıfını değiştirdiğini belirtmiş ve bu durum karşısında duygusunu, “*... beni ve kardeşlerimi, apartmanda bile dışlıyorlar. ...kardeşlerimi oyunlarda dışlıyor diğer çocuklar...arkadaşlarımın anneleri okula gelmiş ve beni şikayet ettikleri için sınıfımı değiştirdiler (SKÖ3)*” sözleriyle aktarmıştır. Bu konuda başka bir öğrenci, Türkiye yurttaşı olmadığı için okulda çeşitli etkinliklere katılamadığını, “*Okulda bilgi yarışmaları yapılıyor. Başarılı olduğum halde seçilmiyorum (SKÖ1)*” diyerek belirtmiştir.

Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin eğitim sisteminde en fazla karşılaştıkları güçlükler sırasıyla dil-kültür farklılığının yarattığı sıkıntılar, başarı/başarısızlık sorunları, ayrımcılık ve önyargılı davranışla ilgili sorunlar, okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum sağlamada yaşanan sorunlar ve ekonomik zorluklar şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin temalandırılması Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

Suriyeli Öğrencilerin Türkiye’de Karşılaştıkları Temel Sorun Alanlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
Dil-kültür farklılığı	35	100
Başarı/başarısızlıktan kaynaklanan sorunlar	28	80,0
Ayrımcılık ve önyargılı davranış sorunları	27	77,2
Okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum	21	60,0
Ekonomik zorluklardan kaynaklanan sorunlar	16	45,7

Dil-kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar

Dil engeli, Suriyeli öğrencilerin eğitim kurumlarında çeşitli güçlüklerle karşılaşma olasılıklarını artırmaktadır. Öğretmenler bu konuda hemfikir olup bir öğretmen, “*...ilk zamanlar el hareketleri ile iletişim kurmaya çalıştık. Beni, diğer öğrencileri anlamıyorlardı (EÖ1)*” derken bir diğeri, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemelerinin içe kapanma davranışı göstermelerine neden olduğunu “*...kendilerini anlatamadıkları zaman saldırganlaşıyorlar, tam tersi içe de kapanıyorlar. ...kızlarda daha belirgin oluyor. ...derste sessiz kalıyorlar (KÖ2)*” sözleriyle

belirtmiştir. Başka bir öğretmen iletişim kurma konusundaki sıkıntılara, “...dil bilmeyince, iletişim olmayınca agresif davranışları artıyor. Sınıfta huzursuzluk çıkardıklarında bazı öğretmenler sınıftan çıkarıyorlarmış örneğin. Yapılan tüm etkinliklerde geride kalıyorlar, uyum sağlayamıyorlar (EÖ5)” sözleriyle dikkat çekmiştir.

Birkaç öğretmen Suriyeli öğrencilerle ilgili iletişim sıkıntılarının temelinde kültür farklılığının olduğuna işaret etmiştir. Bir öğretmen; “...bizim öğrencilerimizden farklı olarak kültür farklılığı var (KÖ8)” şeklinde görüş belirtmiştir. Burada öğretmenin ifadesinde Türk öğrencilerden söz ederken “bizim” sözcüğünü kullanması görülmüştür.

Öğretmenlerden bazıları, Suriyeli öğrencilerin kendi dil ve kültürel değerlerini unutmaya endişesi taşıdıkları için Türkçe öğrenmeye karşı istekli olmadıklarını, aksine bir direnç gösterdiklerini, “...savaş bitince gideceğiz diyorlar’ ve kendi dillerini unutmak istemiyorlar (EÖ11)”;

“...kendilerini misafir olarak gördükleri için ve Avrupa’ya gideceklerini düşündükleri için, Türkçe öğrenmek çok da önemli değil onlar tarafında (KÖ12)”;

“...dil bilmedikleri için sıkıntılı süreçler yaşanıyor (KÖ12)” sözleriyle ifade etmektedirler.

Tüm bunlara ek olarak, Suriyeli öğrencilerin aile ortamında anadillerinin konuşulması, öğrencilerin hem Türkçeyi daha hızlı öğrenmelerinin önünde bir engel oluşturmakta hem de bu durum eğitim sürecine ve topluma uyum sağlamayı güçleştirdiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir öğretmen “...evde Arapça konuşuyorlar. Aileleri Türkçe öğrenmeyi istemiyor. Okulda öğrenilen Türkçenin evde de pratiğinin yapılması gerekli (EÖ4)” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Başarı/başarısızlıktan kaynaklanan sorunlar

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamına katılmaları karşısında diğer öğrencilerin akademik başarılarının etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenler şu şekilde görüşlerini bildirmişlerdir: “...son iki yıldır genel eğitim seviyesi çok geriledi, sınav notları düştü. Başarılı öğrencilerimiz okuldan kayıtlarını sildirdi. Ya da sınavlarda başarıları düştü (KÖ5)”;

“...sınıfın okul başarısı düştü ciddi anlamda (EÖ18)”. Bu konuda bir öğretmen sınıfların kalabalıklaşmasının akademik başarının düşmesinde oldukça etkili olduğunu “Suriyeli öğrencisi olmayan okulların başarı anlamında pek fazla etkilendiğini düşünüyorum. Sınıf kalabalıklaştıkça ister istemez başarı düşüyor, notlar etkileniyor (KÖ11)” sözleriyle belirtirken bir başka öğretmen “Bir sınıfa yarısından fazlasının Suriyeli öğrencilerin katılması demek, onlar birbirlerine ve okula alışana kadar uzun bir zaman gerek demek. Bilinçli aileler çocuklarını bir şekilde daha iyi okullara kaydetmek için çok uğraşıyorlar (KÖ1)” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Bir öğretmen okulun eğitim düzeyinin yalnızca Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile ilişkilendiremeyeceğini “Suriyeli öğrencilerin etkileri olmuştur tabi ama sadece onlara bağlayamam (EÖ7)” şeklinde açıklarken; başka bir öğretmen Suriyeli öğrencilerin bazılarının sanıldığı aksine oldukça başarılı olduğunu “...başarılı olan da var olmayan da (EÖ10)” diyerek vurgulamaktadır. Başka bir öğretmen ise, Suriyeli öğrencilerin okul ortamını ve arkadaşları ile anlaştıkları zaman akademik anlamda da başarı gösterdiklerini düşündüğünü “...okulu sevdiklerinde, başarıları çok artıyor (KÖ14)” sözleriyle dile getirmiştir.

Ayrımcılık ve önyargılı davranış sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğu, Suriyeli öğrencilerin eğitim kurumlarında birtakım önyargıların etkisiyle ayrımcı olarak nitelenebilecek davranışlarla karşılaşabildiklerini ifade ederken, bir kısmı gerek diğer öğrencilerin gerekse öğretmenlerin ve okul personelinin kendilerine yönelik olumsuz davranışlarına tanık olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenler, Suriyeli öğrencilere karşı diğer öğrencilerin ayrımcı davranışlarda bulduklarını şu şekilde belirtmektedirler: “*Aralarında klikler var. Bir acımasızlık durumu hakim (EÖ10)*”; “*Suriyeli öğrenciler sessiz durunca diğerleri baskı kuruyor (EÖ2)*”; “*Öğrenciler onlarla alay ediyor kimi zaman (KÖ3)*”.

Suriyeli öğrencilere yönelik ayrımcı davranışların öğretmenler tarafından da yapıldığı konusunda düşüncelerini açıklayan iki öğretmen, “*...bazı öğretmenler sene başında sınıflarında Suriyeli öğrenci istemediklerini söylediler. Daha fazla zaman ve emek harcamak istemiyorlar (EÖ7)*”; “*...yeni bir Suriyeli öğrenci sınıfa geldiğinde, bütün öğretmenler isyanda! (KÖ6)*” şeklinde sözlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden birkaçı, ayrıştırıcı bir dil kullanımının Suriyeli öğrencileri ötekileştirdiğinden söz ederek bu konuda özeleştiri yapmışlardır. Hem kendilerinin hem de öğrencilerin ailelerinin buldukları ortamlarda, Suriyelilere ve Suriyeli çocuklara ilişkin ayrımcı söylemlerde bulunmaları, öğrencilerin davranışlarına olumlu-olumsuz tutum olarak yansımıştır. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir: “*...bizim konuşmalarımızda bile bir ötekileştirme durumu var. Örneğin ‘onu Suriyeliler yapmıştır’ diyoruz (KÖ1)*”; “*Aslında öğretmenlerin sözleri ve davranışları, öğrencilere de yansıyor. Onların yaklaşımı nasılsa, çocuklar da rol model alıyorlar (KÖ2)*”; “*...ailelerin önyargısı var. Bu durum öğrencilere de yansıyor. ...birbirlerine karşı laf söylemeler... ...düzeltmeye çalışsam da zaman zaman artıyor bu davranışlar (EÖ4)*”; “*...anne babalarının tüm konuşmaları onların dilinde resmen (KÖ1)*”; “*...Suriyeli çocuklarla arkadaşlık etmelerini istemiyorlar. Bana doğrudan, onları sınıfta yan yana oturtmamam gerektiğini söyleyen velilerim bile var (KÖ16)*”.

Diğer öğretmenlerin aksine iki öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yardımcı olduğunu, onlara Türkçe öğretmeye çalıştıklarını, beraber oynadıklarını ve herhangi bir ayrımcı davranışta bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*...onlardan Arapçayı öğrenmek istiyorlar. Elbette bazı anlamadıkları zamanlar oluyor ama, ilk zamanki davranışları gibi değil şimdi (KÖ7)*”; “*Önyargılı değiller. Birbirlerine yardım ediyorlar (EÖ3)*”.

Okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum konusunda öğretmen görüşleri

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları konusunda görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin çeşitli nedenlerle (yaşamış oldukları travma, Türkiye’ye aidiyet hissetmeme gibi) okula ve eğitim sürecine uyum sağlamada güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen, “*...kimi öğrenciler yaklaşık iki üç senedir burada yaşıyor. Daha fazla olan da var. İlk zamanki gibi değil elbette, şimdi hem bizlere alıştılar hem de arkadaşları tarafından kabul edildiler, kaynaştılar. ...zor süreçlerin uyum problemi yaşamalarında etkisi çok oluyor (EÖ4)*” şeklinde düşüncelerini belirtirken bir diğer öğretmen, “*...çocuklarda bir uyum sorunu gözliyoruz. ...sosyalleşmekte sıkıntı yaşıyorlar (KÖ7)*” demiştir.

Birkaç öğretmen Suriyeli öğrencilerin, ders aralarında, okul bahçesinde genellikle küçük gruplar şeklinde ve Suriyeli, Iraklı ya da Afgan arkadaşları ile zaman geçirdiklerini gözlemlediğini söylemiştir. Bu konuda bir öğretmen, “*öğrencilerin bu şekilde gruplaşması, okuldaki ve sınıftaki diğer öğrencilerle kaynaşmalarının önünde engel oluşturabilir (KÖ14)*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen ise, Suriyeli öğrencilerin akranları ile zaman geçirmediklerini ifade etmiş ve “*bir öğrencimin teneffüste koridorda resim yaptığını, bir şeyler karaladığını görüyorum. ...mutlu olmadığını anlıyorum. ...kendini psikolojik olarak ezilmiş ve yorgun hissediyor (KÖ4)*” şeklinde yaşadığı bir olaydan örnek vermiştir.

Diğer yandan bazı öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamada herhangi bir zorluk yaşamadıklarını, kolay uyum gösterdiklerini, özellikle Suriye’de görece daha başarılı olan öğrencilerin uyum süreçlerinin daha hızlı olduğunu altını çizmişlerdir.

Ekonomik zorluklardan kaynaklanan sorunlar

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin yarısına yakını, Suriyeli ailelerin işsizlik, ailede çocuk sayısının fazla olması gibi nedenlerle ekonomik zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ekonomik sıkıntılar içerisinde olan ailelerde okula giden öğrencilerin okul gereksinimlerinin karşılanamaması; dersane, kurs, özel ders gibi olanaklara ulaşmada sıkıntılar yaşama, ders araç-gereç, kitap, defter gibi malzemeleri, karşılamada yetersiz kalma, daha üst eğitim kademelerine kayıt yaptıramama gibi sorunlar yaşanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin, okullarda toplanan ücretleri karşılamada zorluk yaşadığı konusunda bir öğretmen, “*Mesela sınıflarda aidat uygulaması yapılıyor. Ancak Suriyeli öğrenciler ödeyemiyorlar.*”; bir başka öğretmen, “*...görüyorsunuz işte ailelerinde ekonomik sıkıntı var. ...Yaşam koşulları zor (EÖ15)*” diyerek Suriyeli öğrencilerin maddi zorluk çektiklerine vurgu yapmaktadırlar. İki öğretmen ise (EÖ7; EÖ11) Suriyeli öğrencilerin okul saatleri dışında, farklı işler yaptıklarına tanık olduklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en fazla sınıf yönetimi, ders araç-gereç eksikliği, disiplin, öğrencilerin ailelerinin tutumu konularında güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 4.’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Sınıf yönetimi deneyimleri	28	80,0
Ders araç-gereci eksikliği	20	57,2
Disiplinden kaynaklanan sorunlar	18	51,4
Suriyeli öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecindeki rolü	14	40,0
Devamsızlıktan kaynaklanan sorunlar	7	20,0

Sınıf yönetimi deneyimlerine ilişkin bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine katılmasıyla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu en fazla sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, sınıf yönetiminde yaşadığı sıkıntıları “*Suriyeli öğrenciler Türkçe bilmiyorlar ve sınıfta hep bir arada oturuyorlar. Okuduklarını anlıyorlar ancak, dönüp arkadaşlarına sorunca bazı şeyleri, sınıfta uğultu oluyor. Ders bölünüyor (KÖ13)*” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretmen, sınıf içerisinde birçok farklı dinamiklerin oluşunun kendisini sınıf yönetiminde zorladığını, “*...dersin bir bölümünde diğer öğrencilere başka bir etkinlik veriyorum; onlara farklı şekilde anlatıyorum. ...diğerlerinin kopmasına neden oluyor. Sonra dinlememeye başlıyorlar (KÖ16)*” diyerek dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen, sınıf içerisinde yaşadığı durumu, “*Suriyeli öğrenciler İngilizce bilince, zorlandıkları kısımlarda, ‘İngilizce söyler misiniz?’ şeklinde istekleri oluyor... sözlüğe bakıyor ve dilim döndüğünce anlatmaya çalışıyorum. Zaman gidiyor. Ders zamanı geçiyor, konular da yetişmiyor. Öğrenciler pek bir şey anlamıyor (KÖ1)*” şeklinde anlatmıştır.

Adana’da görev yapan bir kadın öğretmen, sınıf öğrenci sayısının artması ile birlikte yaşadığı sıkıntıyı, “*Daha kalabalık bir sınıfla karşı karşıyayım. ...ekstra çaba, uğraşmak demek. İyi olanlarla, biraz ileriden giderken, diğerlerine farklı bir uygulama veriyorum. Birkaç parçaya bölünmüşlük oldu (KÖ4)*” ifadeleriyle belirtmiştir.

İstanbul ve Adana’da görev yapan birkaç öğretmen özellikle Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılmasıyla birlikte, mesleki açıdan zorlandıklarını, verimli olamadıklarını düşündüklerini belirtmektedirler. Bu konuda bir öğretmen, “*Derslerde bazı kısımları fazlaca tekrarlamak zorundayım. Zaman kaybı, enerji kaybı oluyor (KÖ16)*” şeklinde görüşlerini dile getirirken iki öğretmen mesleki tatminsizlik yaşadıklarını, “*...geçen yıllarda sınıfın yarısına yakını iyi liselere giderdi...Mesleki olarak bir şey yapamadığımı görüyorum. Yetersiz hissetme durumu var (KÖ9)*”;

“Benim öğrencilerim başarıları iyidir, genellikle anadolu lisesi, fen lisesi kazanırlar. Ama bu yıl durum tamamen tersine döndü (KÖ6) sözleri ile vurgulamaktadırlar.

Ders araç-gereci eksikliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Eğitim kurumlarında Suriyeli öğrencilerin katılmasıyla, eğitim kurumları ikili öğretime geçmiş ve sınıftaki öğrenci sayıları artmıştır. Söz konusu yoğunluk okullarda fiziki materyal temininde eksikliklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bir kısım öğretmen bu konudaki sıkıntılarını şu şekilde dile getirmişlerdir: “Eskiden de materyal bulma noktasında sorunlar vardı ama Suriyeli öğrenciler kaydolunca daha da arttı. Harita ve projeksiyon eksiği var (EÖ8)”; “Derslerin işlenişinde görsel materyale çok fazla gereksinim duyuyoruz. Projeksiyonlar var ama yeterli gelmiyor (EÖ12)”.

Disiplinden kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Okullarda yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin öğretmenlerin ikiye ayrıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin yarısı, okullara Suriyeli öğrencilerin katılmasıyla daha fazla disiplin sorunu yaşandığını dile getirirken, diğer yarısı bu konuda Suriyeli öğrencilerin sorumlu tutulmaması gerektiğinin altını çizmekte ve var olan sorunların, onların gelişi ile bir ilgisinin olmadığını belirtmektedirler. Disiplin konusunda sıkıntılarını dile getiren öğretmenler şiddet, kavga gibi olayların yaşandığını, Suriyeli öğrencilerin var olan sorunları daha da artırdığını düşünmektedirler. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir: “Disiplin sağlamak için normalden daha fazla uğraşıyorum. Şiddet eğilimleri var (EÖ4)”; “...aralarında küfürleşmelere sıklıkla rastlıyorum (KÖ2)”.

Kalabalıklaşan sınıflar, sınıfta ve okulda istenmeyen davranışların artmasına neden olmuştur. Bu konuda bir öğretmen, “...sınıf mevcutları aşırı arttı. Binalar yetersiz geliyor, sınıflar küçük (KÖ7)” derken, diğer bir öğretmen “derste değil savaşa gibiyim. Kargaşa var. Psikolojinin bozulmaması elde değil. Çok fazla disiplin sorunu ile karşı karşıyayız (EÖ6)” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Bir öğretmen, okullarda yaşanan disiplin sorunlarının Suriyeli öğrencilere bağlanamayacağını düşünmekte ve meslektaşlarının, Suriyeli öğrencilerin sorunların kaynağı gibi düşünmelerine karşı çıkmıştır: “...Yalnızca Suriyeli öğrencilere sorunları yüklemek haksızlık olur (EÖ1)”.

Benzer şekilde bir başka öğretmen de, Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile disiplin sorunlarının artması arasında bir ilişki bulunmadığını şu sözlerle belirtmiştir: “...bazı öğrenciler ailelerinde şiddet görüyor, küfürler duyuyor, kötü davranışlar ediniyorlar. ...ama Suriyeli öğrenciler geldi ve bunlar demek yanlış olur (EÖ15)”.

Öğretmenlerin bir kısmı, Suriyeli öğrencilerde gözlenen davranış sorunlarının kaynağını, onların yaşadıkları zor süreçlere bağlamakta ve öğrencilerin yakınlarını koruma içgüdüsünü fazlasıyla yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “Dövüşüyorlar, yere yatırıyor ayırıyorsun; ‘şaka yapıyorum’ diyor. Vurma diyorum; şakalaştıklarını söylüyorlar. ...yaşadıkları travmaya bağlıyorum (EÖ3)”; “Öğrencilerde göç yaşamışlığın verdiği bir isyan, intikam alma durumu var. İçlerinde öfke yaşıyorlar (KÖ11)”; “Kardeşlerini koruyor diğer öğrencilerden, bu nedenle bağırışma, kavgalara karışma gibi davranışlar oluyor (EÖ5)”; “...öğretmene karşı gelme davranışı oluyor arada. Saygısız davranışlar az ama var (KÖ12)”.

Suriyeli öğrencilerin ailelerin eğitim sürecindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Öğretmenlerin neredeyse yarısı, Suriyeli öğrencilerin ailelerinin kendileriyle ilgilendiklerini düşünmekte, yarısından fazlası ise ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde ilgisiz kaldığını düşünmektedirler. Söz konusu öğretmenlere göre, aileler ne veli toplantılarına katılmakta ne de çocuklarının eğitim durumu hakkında kendileri ya da okul yönetiminden bilgi almaktadırlar. Öğretmenler, dil sıkıntısının Suriyeli ailelerle yaşanan en büyük sıkıntı olduğunu

vurgulamaktadırlar. Bu konuda bir öğretmen, “Çocuklarının durumunu sormak için okula geliyorlar. Bu çok güzel, ilgileniyorlar. Biz Arapça bilmediğimizden, onlar da Türkçe bilmediklerinden anlayamıyoruz (EÖ12)” diyerek yakınmaktadır. Bir başka öğretmen, “...bir şey anlamadıkları için, detaylı bir konuşma olmuyor (KÖ6)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Birkaç öğretmen, Suriyeli ailelerin eğitim düzeylerinin yetersizliği ve maddi sıkıntılar nedeniyle, çocuklarının eğitimleri konusunda yeterli desteği veremediklerini belirtmektedirler. Bu konuda bir öğretmen, “...okulda verdiğimiz ödevlerin evde yapılması gerekli. Burada aile devreye giriyor. Eğitimsizlik ve cahillik söz konusu. Çocuklarına yardımcı olamıyorlar (KÖ14)” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, diğer bir öğretmen, “Ailelerin durumu yeterli gelmiyor. Düşük ücretli işlerde ve uzun saatler çalışıyorlar. Dolayısıyla çocuklarıyla sağlıklı bir şekilde ilgilenemiyorlar (EÖ14)” diyerek düşüncelerini ortaya koymuştur.

Diğer yandan birkaç öğretmen, bazı Suriyeli ailelerin Türkçe öğrendikleri için anlaşma sıkıntısı yaşamadıklarından söz etmekte ve okula çocukları hakkında bilgi almaya gelip, sorumluluk üstlendiklerinin altını çizmiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazılarına şu şekilde yer verilmektedir: “Toplantılar sırasında, çocukları ile ilgili sorumluluk almak istediklerini görüyorum (EÖ9)”; “Türkçeyi öğrenen velilerim gelip sorarlar. Çocukları çevirir. ...aileler çocuklarının okumasını istiyorlar (EÖ3)”.

Devamsızlıktan kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Okula çeşitli nedenlerle devam etmemek, eğitimin niteliğini etkileyen unsurlardan biridir. Bu araştırmada öğretmenler, öğrencilerin çoğunlukla okula devam ettiklerini ve devamsızlık sorunu ile karşılaşmadıklarını belirtirken, yalnızca üç öğretmen Suriyeli öğrencilerden bir kısmının devamsızlık yaptığını belirtmişlerdir. Bu nedenlerin başında ailelerin ekonomik sıkıntıları, çocuklarının okula uyum sağlayamaması, çocuklarının okulda ayrımcılığa uğrayacağını düşünmeleri, güvenlik endişesi, kültürel nedenler gelmektedir. Bu konuda bir öğretmen, öğrencilerin devamsızlık yapmasının altında yatan nedenleri, “...ekonomik sorunlar var. Ülkelerine geri dönme düşüncesi var. Çocuklarının dışlandığını söyleyenler var. Dışlayıcı şekilde arkadaşları konuşuyor sanırım (EÖ7)” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise, kademeler arası geçişte öğrencilerin okula devam etmediklerini “Ortaokula geçiş oranlarının çok düşük olduğunu söyleyeyim. İlkokulu tamamlayınca ortaokula çok büyük bir kısmı kaydolmuyor, bir işte çalışıyorlar (EÖ12)” sözleriyle aktarmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi ve aynı zamanda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere eğitim verirken hangi alanlarda güçlük yaşadıklarının ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin eksikliği, uyum sağlamada yaşanan güçlükler, önyargılı davranış sorunları ve ekonomik zorluklar eğitim sürecini aksatan temel sorun alanları olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmada Suriyeli öğrenci görüşlerinde de görüldüğü üzere dil-kültür farklılığı, öğrencilerin derslere katılım sağlamalarını engellemekte; kendilerini yetersiz görmeleri ile sonuçlanmakta, ayrıca akademik başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Alan yazında dil bilmemekten kaynaklanan sorunlar birçok araştırmanın odağını oluşturmuştur (Alkalay, 2020; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Demir ve Demir, 2020; Eren, 2019; Işık-Ercan, 2012; Şeker ve Sirkeci, 2015; Yüce ve Doğan, 2022). Yapılan araştırmalarda, dil bilmemeleri sonucunda öğrencilerin kendilerini anlatmakta sorun yaşadıkları (Demir ve Demir, 2020), dersteki iletişim ortamlarına katılmadıkları (Alkalay, 2020; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018), arkadaş ilişkilerinin ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği (Ereş, 2016) belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler de Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle anlaşma ve uyum sağlama noktasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe

öğrenmeye karşı istekli oldukları ancak dil öğrenmeyi yeterince geliştiremedikleri ve bundan yakındıkları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin ailelerinin ev ortamında anadillerini unutmaya kaygısı, Türkçe öğrenmeye karşı direnç gibi nedenler ile Türkçe konuşmuyor olmalarının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Dil farklılığı, iletişim sorunlarını beraberinde getirmekte ve bazı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımını etkileyebilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kurabilmek için beden dili ile anlaşma, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerden yardım isteme ve sözlüğe başvurma şeklinde çeşitli stratejiler geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, kendi içerisinde dersin akışının istenilen seviyede yürütülememesi, Suriyeli öğrencilerin dersleri yeterince anlamamaları gibi olumsuzluklar barındırmaktadır. Tüm bunlara ek olarak Suriyeli öğrencilere ilişkin çeşitli ayrımcılık biçimleri de ortaya çıkabilmektedir. Dil farklılığının yanı sıra kültür farklılığı, etnik ve dini farklılıklar da ayrımcılığın ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Erdoğan’ın (2017) araştırmasında katılımcılar, % 80 gibi büyük bir oranda Suriyelilerle kültürel olarak benzemediklerini dile getirmişlerdir. Yüce ve Doğan’ın (2022) araştırmasında ise kültürel açıdan yaşanan farklılaşmanın, sınıf ortamında yanlış anlaşılmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle ilgili kültürel farklılığın varlığından söz etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de yaşam koşulları ve çalışma durumları incelendiğinde, ekonomik sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle İstanbul ve Gaziantep’te yaşam maliyetinin yüksek olması öğretmenler ve Suriyeli öğrenciler tarafından ortaya konulmuştur. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin, eğitim gereksinimlerini karşılamakta zorlandıkları, eğitim harcamaları konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilebilir. Eğitimin niteliğinin zarar görmemesi ve Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinin fırsat eşitsizliği durumunun ortaya çıkmaması adına Suriyeli öğrenciler ve aileleri ekonomik anlamda desteklenmelidir. Yapılan araştırmalarda Suriyelilerin bazılarının yeterli ve düzenli gelirlerinin bulunmadığı, okula giden çocukların eğitim masraflarının karşılanmadığı, Suriyeli çocukların aile ekonomisine katkı sağlamak amacıyla bir işte çalıştıkları (Şimşek, 2019) ve derslerin eğitici araç-gereç ve materyal eksikliğinden dolayı nitelikli bir şekilde yapılamadığı (Coşkun ve Emin, 2016) ortaya konulmuştur. Bu araştırmada da Suriyeli öğrenciler eğitim masraflarını karşılayamadıklarını, ebeveynlerinin düşük ücretli işlerde çalıştıklarını, okula ulaşım konusunda maddi olarak zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda, Suriyeli öğrencilere yönelik ekonomik destek mekanizmasının sistematik bir şekilde hayata geçirilmesi gerekliliği açıktır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri ise, Suriyeli öğrencilerin yeni gelinen ülkede okula, sınıfa, diğer öğrencilere ve öğretmenlerine uyum sağlamada güçlük yaşamalarıdır. Tuncer (2015), Suriyeli öğrencilerin hem sosyal hem de akademik olarak gelişim göstermeleri için, okula uyum sağlamalarının olabildiğince hızlı sağlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Aksi durumda eğitim verimi düşecek ve bunu akademik başarısızlık izleyebilecektir. Nitekim, araştırmada görüşleri alınan öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerinin gecikmesi durumunda akademik başarılarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları Alkalay’ın (2020) araştırması ile benzer sonuçlar içermektedir. Alkalay’ın araştırmasında, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrencilerin yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmemeleri nedeniyle uyum sorunu yaşadıklarını; bu nedenle öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Araştırma, Aslan’ın (2020) çalışması ile farklı yönler taşımaktadır. Aslan araştırmasında, okullarda bulunan yabancı öğrenci sayısının az olması nedeniyle öğrencilerin okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından genel bir kabul ile karşılandığı ve bu durumun uyum sorunları yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlasının okuldaki disiplin sorunlarından şikayetçi oldukları gözlenmiştir. Polat-Uluocak (2009), göç yaşamış çocukların davranış ve duygusal sorunlarının görülme sıklığının arttığına işaret etmektedir. Sayın, Usanmaz ve Aslangiri (2016)

de öğrencilerin şiddet eğilimli davranışlarının temelinde yalnızlık, kendileriyle ilgilenilmediğini düşünme, fark edilme gereksinimi gibi etkenlerin olabileceğini belirtmekte ve davranışların bir anlamda bir dışavurum olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ise Suriyeli öğrencilerin bakış açısında göre yaşanan disiplin sorunlarının temelinde savaşa tanıklık etmiş olmak yatmaktadır. Bu durum öğretmenler tarafından da dile getirilmiş ve Suriyeli öğrencilerin yaşanan şiddeti eğitim kurumlarında devam ettirdiklerini dile getirmişlerdir. Strekalova ve Hoot'a (2008) göre okula uyum sağlayamayan, şiddet odaklı davranışlar sergileyen, sınıf ve okul düzenini bozan öğrencilerin "sorunlu" olarak nitelendirildiğinin altını çizmekte ve söz konusu davranışların, sığınmacı öğrencilerin yaşamış oldukları göç süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine de yansıdığı üzere Suriyeli öğrencilerin disiplin sorunları hem göç yaşamış olmaya hem de içerisinde oldukları yaş diliminin özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Taskin ve Erdemli'nin (2018) araştırmalarında disiplin sorunları, farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta olmaları gibi nedenlere bağlanmıştır.

Demir, Özdemir ve Köse (2020) ile Demir(2019) çalışmalarında, Suriyeli öğrencilerin eğitime katılımı ile birlikte okullarda şiddet, kılık kıyafet sorunu, yalan söyleme, mala zarar verme, okula geç kalma gibi disiplin sorunlarının ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ancak söz konusu araştırmalarda ortaya çıkan çeteleşme, madde kullanımı ve şiddet uygulama davranışları bu araştırmada dile getirilmemiştir. Sarpkaya'nın (2005) resmi liselerdeki disiplin sorunları ile ilgili araştırmasında öğrenciler, okulda en sık karşılaştıkları disiplin sorunlarını, kopya çekme, gürültü yapma ve birbirini itip kakma olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada da benzer şekilde Suriyeli öğrenciler, okulda karşılaştıkları disiplin sorunlarını gürültü yapma, birbirlerini itip kakma ve küfürlü konuşma olarak sıralamaktadırlar. Songür ve Olgun'un (2020) araştırmalarında öğretmenlerin % 80'i Suriye kökenli öğrencilerin şiddet eğilimlerinin fazla olduğunu, zorbalık, kuralsızlık, küfür etme gibi davranış sorunlarının görülebildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Sarpkaya (2005) disiplin sorunlarına ilişkin kız öğrencilerin algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da karşılaşılan ve rahatsız olunan disiplin sorunları, genellikle Suriyeli kız öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Araştırmada, bazı Suriyeli öğrencilerin zaman zaman konuşma tarzları ya da kültürel farklılık gibi nedenlerden dolayı ayrımcılık davranışları ile karşılaştıkları, üzüntü duydukları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilere ilişkin öğretmenleri, arkadaşları ve okul çalışanları tarafından farklı davranış biçimleri uygulanması, öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine yol açmaktadır. Bauman (2004, s. 80) bu durumu "dışlanmış cisim" kavramıyla açıklamaktadır. Demir ve Demir'in (2020) araştırmalarında, öğrencilerin tamamına yakını öğretmenlerinin kendilerine iyi davrandıklarını ve herhangi bir dışlama davranışı ile karşılaşmadıklarını dile getirirken; büyük çoğunluğu, Türk akranlarından beklenen ilgi ve kabullenmeyi görmediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bu yönüyle Demir ve Demir'in (2020) ortaya koyduğu bulguları desteklemektedir. Diğer yandan ilgili alan yazında, Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından ayrımcılığa maruz kaldıklarını (Şimşek, 2019), dışlandıklarını (Yüce ve Doğan, 2020) ya da gerek okul arkadaşları gerekse öğretmenleri tarafından ötekileştirildiklerini ve uyum sağlama konusunda yeterli destek alamadıklarını (Ersoy ve Turan, 2019) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu araştırma odağında ailelerin, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfta kendi çocuklarının eğitim görmesine sıcak bakmadıkları çıkarımı yapılabilir. Araştırma sonuçları, Türk ailelerin çocuklarını, sığınmacı çocuklarla bir arada bulunmasını istemedikleri (Mercan Uzun ve Bütün, 2016); Kanada örneğinde velilerin kendi çocuklarının siyah bir öğrencinin yanında oturmasına sıcak bakmadıkları (Stewart, 2012) ve sınıfta Suriyeli öğrencilerin bulunmasının kendi çocuklarının zamanlarından çaldıklarını düşünmeleri (Özenç ve Saat, 2019) örnekleri bu araştırmada ortaya konan, Suriyeli bir öğrencinin sınıfının değişmesi bulgusu ile doğrulanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunu eğitim sürecinde zorlayan etkenlerden biri, sınıf yönetiminin olumsuz etkilenmesidir. Sınıf öğrenci sayısının artması ve Suriyeli öğrencilerin derse katılımlarını sağlama gibi etkenler öğretmenleri zorlayabilmektedir. Ayrıca göçle birlikte kalabalıklaşan sınıflar da disiplin sorunlarının artmasında etkili olabilmektedir. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde, kendileri dışında gelişen bu yeni duruma uyum sağlamak oldukça zorlayıcı bir süreç olarak ilerlemiştir. Hatta bazı öğretmenler mesleki açıdan verimsiz bir dönem yaşadıklarının altını çizmişlerdir. Bu sonuçlar, alan yazında ortaya konan iki araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda, Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, özellikle disiplin sağlama ve dersi sürdürme açısından sorunlar yaşamaları, sınıfların kalabalık olması, devamsızlık, geç kalma ve disiplini sağlama konularının sınıf yönetimine olumsuz durum olarak yansımaları (Moralı, 2018) ve bazı sınıfların kalabalık ya da tamamen Suriye kökenli öğrencilerden oluşmasının sınıf yönetimi açısından sorun oluşturması (Songür ve Olgun, 2020) söz konusudur. Strekalova ve Hoot (2008), okula uyum sağlayamayan, şiddet odaklı davranışlar sergileyen, sınıf ve okul düzenini bozan öğrencilerin “sorunlu” olarak nitelendirildiğinin altını çizmekte ve söz konusu davranışların, sığınmacı öğrencilerin yaşamış oldukları göç süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yarıya yakını, Suriyeli ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu ve çocuklarının eğitimleri konusunda yardımcı olamadıklarını belirtmektedirler. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler, Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim almasına büyük önem verdiklerini ancak yeterli olanakları olmadığı için çocuklarının eğitimlerini desteklemeyi yapamadıklarını dile getirmektedirler. Suriyeliler Türkiye nüfusunun yaklaşık % 4,42’sini oluşturmakta olup genel eğitim durumları Türkiye ortalamasının oldukça altındadır. Ayrıca Suriyelilerin yaklaşık yarısı okur-yazar değildir (Erdoğan, 2019). Bu durum ister istemez Suriyelilerin çocuklarının eğitim sürecinde zorluk yaşanmasına neden olmaktadır. Göç yaşanan bölgelerde öğrencilerin yaşadıkları önemli güçlüklerden biri, öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecindeki ilgisizlikleri olarak gösterilmektedir. Bu bağlamda yaşanan ekonomik zorluklar, ailelerin, çocuklarının eğitimleri ile yeterince ilgilenemediklerinin bir göstergesi olabilir (Kaştan, 2015). Yapılan araştırmalarda Suriyeli ailelerin eğitim sürecine katılımlarının yetersizliği, eğitim düzeylerinin düşüklüğü, eğitime olan ilgisizlikleri ve Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları kalabalık ev ortamı (Alkalay, 2020), dil bilmeme (Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018), maddi olanakların sınırlı olması, eğitim sistemine uyum sağlayamama, kültürel farklılıklar ve eğitimi ve okulu yeterince önemsememe (Tümkeya ve Çopur, 2020) gibi nedenlere bağlanmıştır.

İlgili alan yazında (Aykırı, 2017; Büyükkiz ve Çangal, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Moralı, 2018; Songür ve Olgun, 2020) alt sosyo-ekonomik düzey, aile bütçesine katkı, kız çocuklarının okula gönderilmemesi gibi nedenlerle önemli bir sorun alanı olarak gösterilen devamsızlık, bu araştırmada öğretmenlerin pek çoğu tarafından sorun olarak dile getirilmemiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları diğer araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümü (% 80) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılmasıyla sınıfın akademik başarısının olumsuz etkilendiğini öne sürmektedirler. Alan yazında da (Szulkin ve Jonsson, 2007; Schnepf, 2004; Eroğlu ve Gülcan, 2016) dil ve uyum sorunlarının ardından gelen önemli sorunlar arasında sığınmacı öğrencilerde görülen akademik başarısızlık gösterilmekte ve sığınmacı öğrencilerin varlığının, okulun genel akademik başarısını olumsuz etkilediği ortaya konulmaktadır. Buna karşın birkaç öğretmen, akademik başarıdaki artma ya da azalmanın Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu noktada Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine ilişkin analiz bulguları, bir okulda ya da sınıfta sığınmacı çocukların bulunmasının, diğer öğrencilerin performansı ile ilişkilendirilemeyeceğini göstermektedir (OECD, 2015).

İlgili alan yazında (Aykırı, 2017; Büyükikiz ve Çangal, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Morali, 2018; Songür ve Olgun, 2020) alt sosyo-ekonomik düzey, aile bütçesine katkı, kız çocuklarının okula gönderilmemesi gibi nedenlerle önemli bir sorun alanı olarak gösterilen devamsızlık, bu araştırmada öğretmenlerin pek çoğu tarafından sorun olarak dile getirilmemiştir. Bu bağlamda bu araştırmamızın bulguları diğer araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümü (% 80) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılmasıyla sınıfın akademik başarısının olumsuz etkilendiğini öne sürmektedirler. Alan yazında da (Szulkin ve Jonsson, 2007; Schnepf, 2004; Eroğlu ve Gülcan, 2016) dil ve uyum sorunlarının ardından gelen önemli sorunlar arasında sığınmacı öğrencilerde görülen akademik başarısızlık gösterilmekte ve sığınmacı öğrencilerin varlığının, okulun genel akademik başarısını olumsuz etkilediği ortaya konulmaktadır. Buna karşın birkaç öğretmen, akademik başarıdaki artma ya da azalmanın Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu noktada Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine ilişkin analiz bulguları, bir okulda ya da sınıfta sığınmacı çocukların bulunmasının, diğer öğrencilerin performansı ile ilişkilendirilemeyeceğini göstermektedir (OECD, 2015).

Suriyeli öğrencilere ilişkin dil kursları, uyum programları gibi etkinlikler düzenlendiğinde, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşimi güçlendirildiğinde, öğrencilere Türkçe öğretimi uzman kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından sağlandığında ve Suriyeli ailelerin okul ile bağları güçlendirildiğinde okulda daha olumlu bir ortamın yaratılması mümkün olabilecek ve öğrencilerin sosyal ilişkileri güçlenecektir. Bu durum aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin okula ve arkadaşlarına daha olumlu duygular yaşamalarına yardımcı olabilir ve akademik başarılarını destekleyebilir. Suriyeli öğrencilere yönelik planlanan etkinlikler aynı zamanda ailelerini de kapsayacak şekilde düzenlendiğinde, Suriyelilerin bir bütün olarak hem topluma hem de eğitim kurumuna aidiyet hislerinin artması söz konusu olabilecektir. Leseman (2007), sığınmacı çocuklarının eğitim söz konusu olduğunda erken yaşlardan itibaren ailelerinin de bu süreçte katılması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu anlamda Halk Eğitim Merkezlerinde açılacak kursların hem çeşitliliğinin artırılması hem de katılım sağlanması için ailelerin teşvik edilmesi önemli görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin ilgi, beceri ve gereksinimlerine yönelik farkındalık eğitimi önemli görülmektedir. Önyargılı davranışlar ve ayrımcılık konusunda erken yaşlardan itibaren gruplar arası iletişimi artırıcı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi (Yavçan, 2017) sosyal uyumu artırıcı etkiye sahip olabilecektir. Bu konuda hem öğretmenlerin hem de diğer öğrencilerin Suriyelilere yönelik bakış açılarının olumlu yönde değişmesi, Suriyelilerin okula ve eğitim ortamına uyum sağlamalarını destekleyebilecek ve toplumsal kabulü hızlandırabilecektir. Çünkü bu araştırmada görüldüğü üzere özellikle diğer öğrencilerle iletişim sağlamada ya da sınıfta grup etkinliklerinde Suriyeli öğrenciler Türk akranlarına göre geride kalabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıf yönetiminde çeşitli sorunlarla baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Öğretmen eğitimi programlarında yer alan ders içeriklerinin, öğretmen adaylarının farklı dil ve kültürden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda öğretim yapmaya ilişkin farkındalıklarının oluşması adına yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak kayıtlı olduğu okullarda, temel eğitim gereksinimlerinin karşılanması, maddi zorluklar yaşamalarının önüne geçmek adına kişi, kurum ve kuruluşların desteğini almak önemli görülmektedir. Aksi halde Suriyeli öğrenciler eğitimlerine devam edememe gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Araştırmada Suriyeli öğrenciler çeşitli yollarla maddi destek aldıklarını belirtse de bu desteklerin sistematik ve düzenli olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi ve bu alanda finansman kaynaklarının artırılması için kapsayıcı bir eğitim yaklaşımına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma İstanbul, Gaziantep ve Adana illeri,

bünyesinde yer alan ortaokul ve lise kademeleri ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmaların hem il bazında hem de eğitim tür ve kademeleri şeklinde kapsamının genişletilmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmada Suriyeli ailelerin görüşleri alınmamıştır. Suriyeli öğrencilerin ailelerinin de görüşlerinin yansıtılacağı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 06.03.2017 tarih ve 85434274-050.04.04/16630 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç konuk işçilikten ulus ötesi yurttaşlığa*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2018). *İnfoğrafik-dünyanın en cömert ve en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkesi: Türkiye*. <https://www.afad.gov.tr/tr/13016/Infografik/grafik/18383> adresinden erişilmiştir.
- Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No. 611032).
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel bir araştırma). *Marife* 18(2), 469-499. <https://doi.org/10.33420/marife.460366>
- Amar, P. ve Prashad, V. (2014). Ortadoğu'da devrim yapmak. P. Amar ve V. Prashad (Ed), *Arap Baharı'ndan kesitler: Yeni Ortadoğu'yu anlamak* (ss. 9-19) içinde. İntifada Yayınları.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142. <https://doi.org/10.20493/bt.53521>
- Aslan, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin ikincil sosyalleşmeleri bağlamında okulun işlevleri: Çarşamba ilçesi örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 42-58.
- Ayan Ceyhan, M. ve D. Koçbaş. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. https://www.uniotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7ba s.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Blackwell Publishing Ltd.
- Berktin, C. T. (1974). *Öğrenci problemleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004) *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Biner, Ö. ve Soykan, C. (2016). *Suriyeli mültecilerin perspektifinden Türkiye'de yaşam*. Mülteci-Der Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2017). *230.000'den fazla mülteci çocuk Türkiye'de Şartlı Eğitim Yardımı Programı'ndan yararlanacak*. <https://www.unicef.org/yazi/muelteci-cocuklar-icin-sartli-egitim-yardimi> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2020). *Turkey 2020 Humanitarian Situation Report*. <https://www.unicef.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> adresinden erişilmiştir.

- Boswall K., & Al Akash, R. (2015). Personal perspectives of protracted displacement: An ethnographic insight into the isolation and coping mechanisms of Syrian women and girls living as urban refugees in northern Jordan. *Intervention*, 13, 203-215. doi:10.1097/WTF.0000000000000097
- Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (2021). *Türkiye Ülke Bölümü 2021-2022*. <https://reliefweb.int/report/turkey/regional-refugee-and-resilience-plan-3rp-turkey-country-chapter-2021-2022-entr> adresinden erişilmiştir.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Demirel, F., Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Chambers, I. (2014). *Göç, kültür, kimlik* (İ. Türkmen ve M. Beşikçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Danış, D. (2016). Türk göç politikasında yeni bir devir: Bir dış politika enstrümanı olarak Suriyeli mülteciler. *Saha*, 2, 6-11.
- Davies, A. (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society*, 40(3), 361-376.
- Demir, B. N., Özdemir, S. ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 311-335.
- Demir, S. ve Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 456-467. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3663>
- Deniz, A. Ç., Ekinci, Y. ve Hülür, A. B. (2016). Suriyeli sığınmacıların karşılaştığı sosyal dışlanma mekanizmaları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi (SBARD)*, 14(27), 17-40.
- Eğitim Reformu Girişimi (2017). *Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2019). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2015). *Immigrants students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların Eğitimi. *SETA Analiz*, 153. SETA. <http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808> adresinden erişilmiştir.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2017). *Suriyeliler barometresi-SB2017/yönetici özeti (taslak)*. <https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2016/06/suriyeliler-barometresi-yc3b6netici-c3b6zeti.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli mülteciler*. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/T%C3%BCrkiye%27deki+Suriyeliler.pdf/aca9d37-7035-f37c-4982-c4b18f9b9c8e?version=1.0&t=1571303334464> adresinden erişilmiştir.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students’ teachers: are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Eroğlu, Ö. B. ve Gülcan, M. G. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin ili örneği). K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss. 218-238) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Ersoy, A. F. ve Turan, N. (2019). Suriyeli ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). *Resmi Gazete (Sayı: 29153)*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021). *Göç istatistikleri, geçici koruma*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden erişilmiştir.
- Hooper, H. (2015). *Africa’s lone child migrants face robbery and torture on journey to Europe*. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/world/2015/apr/18/africas-lone> adresinden erişilmiştir.
- Hoş, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53-60. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.53>
- Işık-Ercan, Z. (2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: Advocacy for the ‘family’. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3025-3038.
- Kuzu Jafari, K., Tonğa, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.31805/acjes.479232>
- Karakütük, K. ve Kavak, Y. (2017). *Göç olgusu ve eğitim planlaması*. http://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017 adresinden erişilmiştir.
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa’da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 995-1014.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin “Suriyeli mülteciler” sınavı (Syrian refugees and Turkey’s challenges: Going beyond hospitality)*. Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Kirk, J., & Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 26, 50-56.
- Kurter, M. Ç. (2016). *Suriyeli mültecilerin eğitim hakkına erişimi. Saha Araştırması Tarama Raporu*. <https://www.academia.edu/31170856> adresinden erişilmiştir.
- Külekcı Akyavuz, E., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Lam, U. F., Chen, W-W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>

- Leseman, P. M. (2007). *Early education for immigrant children*. Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Massfeller, H. & Hamm, L. (2019). "I'm thinking i want to live a better life": Syrian refugee student adjustment in New Brunswick. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 33-54.
- Mercan Uzun, E. 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.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). *Ülkemizde kamp dışında misafir edilen Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler*. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013b). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. file:///C:/Users/Emine/Desktop/Turkiyenin_Gocmen_ve_Multecilere_Yonelik.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *2015-2019 stratejik planı*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *2018 yılı bütçe sunuşu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1427-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Moussa I. (2014). *Identity crisis in the Syrian society during the crisis*. Thesis for Executive Master in Psychosocial Support & Dialogue. IOM and Lebanese, University Beirut.
- Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *PennGSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 1-9. <http://www.urbanedjournal.org> adresinden erişilmiştir.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No. 228763).
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspective*, 12(2), 74-80.
- Orhan, O. & Gündoğar, S. S. (2015). *Effects of Syrian refugees on Turkey*. Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (ORSAM).
- Özer, Y. Y., Ateşok, Z. Ö. ve Komşuoğlu, A. (2016). Türkiye'nin göçmen ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının dönüşümü. A. Esen, M. Duman ve H. Alper (Ed), *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli mülteciler: Tespitler ve öneriler* (ss. 147-171) içinde. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı Yayınları.
- Özenç, E. G. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 4(2), 60-74.
- PICTES. *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi* (2017). https://pictes.meb.gov.tr/izleme_ adresinden erişilmiştir.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Rah, Y., Choi, S., & Nguyen, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational*, 12(4), 347-365.

- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No. 162133).
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Schnepf, S. V. (2004). *How different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement. IZA discussion paper No. 1398*. IZA.
- Seah, C. H., & Wilson, A. (2011). A Phenomenological study of university students' grieving experiences. *Illness, Crisis and Loss*, 19(1), 3-25.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Songür, N. ve Olgun, O. (2020). Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara-Altındağ ilçesi örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2969-2996.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172-189. <https://doi.org/10.1080/15595692.2012.691136>
- Strekalova, E., & Hoot, J. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2020) Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 18(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/15562948.2019.1692984>
- Szulkin, R., & J. O. Jonsson, (2007). *Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools. Working Paper 2*. The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS).
- Şahin, M. ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *AKU Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 8(1), 86-105.
- Şeker, B. D., & Sirkeci, I. (2015), Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9>
- Şimşek, D. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: Engeller ve öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(65), 10-32.
- Şirin, S. R., & Rogers-Şirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute.
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75(2018), 155-178.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Tuncer, M. (2015). Yabancı öğrenci olgusu: Sayısal durum, sorunlar ve öneriler. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(34), 51-56.
- Tümkiye, S. ve Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386.
- Uçak Erdoğan, E. ve Tarlan, K. V. (2016). *Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki sivil yaşama intibakına yönelik envanter çalışması*. Açık Toplum Vakfı ve Yurttaşlık Derneği.
- Uçar İlbuğa, E. (2009). Almanya’da Türk kökenli gençler ve şiddet sorunu. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(2), 166-184.

- Ulum, Ö. G. ve Kara, Ö. T. (2016). Savaşın Suriyeli sığınmacıların akademik başarısına etkileri. *International Journal of Social Science*, 48(2) 413-423. <https://doi.org/10.9761/JASSS3584>
- United Nations High Commissioner for Refugees (2017). Education update: Refugees' right to education. Retrieved from <https://www.unhcr.org/education.html>
- Yavçan, B. (2017). *Eğitim şart! Zorunlu göç, eğitim ve uyum*. <http://www.igamder.org/gorusler/basak-yavcan-egitim-sart-zorunlu-goc-egitim-ve-uyum/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E. ve Doğan, T. (2022). Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyumları (Türk ve Suriyeli öğrencilerin gözünden). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 155-170. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058048>

Extended Abstract

Introduction

Migration and population movements, which have a global character, may have various causes, such as war, diseases, drought, the desire to get better education and live more comfortably. Civil war, conflicts and insecurity, economic factors and political pressures dominate the population movements in recent years (Abadan-Unat, 2017). These problems directly affect the lives of societies. The fact that Syrians leave their homes and seek refuge in different countries in the current conflict environment is considered one of the most serious crises experienced in recent years. The events that first started in Tunisia (Amar & Prashad, 2014) entered the literature as the 'Arab Spring' and spread rapidly in Arab countries. In the current conflict environment, Syria was also affected lastly (Kirisci, 2014). There has been an intense migration flow from Syria to Turkey. As a matter of fact, Turkey follows an 'open door' policy in this process and produces policies regarding refugees in almost every field (Emin, 2016, p. 9; Kirişçi, 2014). According to the data obtained from the Directorate General of Migration Management (DGMM), the number of Syrians living in Turkey has exceeded 3 million 665 thousand 946 people. Children between the ages of 0-18 constitute 1 million 737 thousand 502 (47,4%) of the Syrians coming to Turkey (DGMM, 2021). The number of Syrian children aged 5-18 in education age is 1,082,172; among these, 684,919 are schooled.

Syrian children who experience and/or witness violence, poverty, malnutrition, family separation/loss are considered at risk and as a disadvantaged group. These negative situations affect the social, cognitive and emotional development of children (Şeker & Aslan, 2015). For this reason, the education of Syrian children is among the top priorities. According to Şirin and Rogers-Şirin (2015, p. 7) most of the Syrian children have been exposed to various traumas, their education is disrupted or they are completely uneducated while in their country. With the start of the conflict, nearly eighty percent of the children were never enrolled in school in the 2014-2015 academic year. It is considered important to provide qualified and appropriate education and psychological support to Syrian children.

Migration movements of the population affect decisions about education. Migration leads to an increase in the population and the need for education. Therefore, training planning is essential. Various problems arise in the regions that receive immigration: the increase in the number of students studying in a classroom and school, the inability to provide education, the inability to meet the education demand adequately, the connection of schools and classes to dual education, the difficulties of teachers in conducting their lessons, the difficulty of classroom management, the emergence of various discipline problems in the classroom. , insufficient physical capacity

and equipment of schools, financial inadequacies at all levels of education. In this case, the functioning of education may deteriorate and become inadequate. In short, migration makes education planning difficult and causes both teachers, school administrators and lawmakers to make more efforts (Karakütük & Kavak, 2017, p. 7). The purpose of this research is to determine the difficulties faced by Syrian students and to deal with the challenges that teachers encounter during education of Syrian students in the education process, and to develop solution suggestions for overcoming these difficulties based on the opinions of students and teachers.

Method

Study group of the research was formed by using convenience case sampling, which is a purposeful sampling method. The research was conducted in accordance with the pattern of phenomenology (phenomenology). In Turkey, Syrians mostly live in Istanbul, Şanlıurfa, Hatay, Gaziantep, Mersin and Adana (AFAD, 2018). The researcher is located in the province of Tokat; on the other hand, a very small number of Syrians (1,090 people in 2018) live in Tokat. Therefore, the research was conducted in Istanbul, Gaziantep and Adana. Istanbul was chosen because it hosts the largest number of Syrians. Gaziantep was chosen because it is a symbolic province where Syrians live, and Adana is a province mostly preferred by Syrians who want to be more comfortable in economic terms. The data were obtained through semi-structured interviews with 35 teachers and 42 students.

Since the research was conducted with a small number of participants and the identities of the participants were not wanted to be revealed (Kümbetoğlu, 2005), a numerical and letter coding was used for the participants. Syrian children who could not go to school, Syrian teachers working in TECs, non-formal education and higher education dimensions were excluded from the research. Semi-structured interview forms created by the researcher during the interviews were used for the teachers and students. Interviews with some of the teachers in the institution were held where they work (teachers' room, rooms of the principal and assistant principals, library, school garden), and with some others outside the educational institution (during home visits or in places such as tea gardens and cafés). The interviews with the students were carried out in the schools where they were enrolled or in out-of-school settings with the knowledge of the school administration and teachers.

The interviews were terminated when it was thought that sufficient data were obtained and the data started to repeat each other. With the permission of the participants, audio recordings were taken during the interviews. Due to the insufficient level of speaking Turkish, it was necessary to use an interpreter (Syrian students who speak Turkish and teachers who speak Arabic) in interviews with Syrian students. For this reason, the prepared interview form was translated into Arabic (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the analysis of the data obtained by the semi-structured interview technique, descriptive analysis approach was adopted. Content analysis was used to analyze and evaluate more detailed data in order to reveal the views of Syrian students and teachers who teach Syrian students about education problems. The researcher, who performs descriptive analysis, tries to discover and reveal the information in the data compiled from the field. For this reason, the narratives of the interviewees, the structure of the communications, the symbolic expressions and similes used are considered important in post-interview analyzes (Kümbetoğlu, 2005, p. 154).

Result and Discussion

As a result of this study which was conducted with the purpose of determining the difficulties faced by Syrian students in education process based on the opinions of teachers and students and displaying the areas where teachers had difficulty in their efforts to educate Syrian students, Syrian students' lack of language and communication skills, difficulties in adapting, prejudiced behavior problems and economic difficulties were identified as the main problem areas that constitute an impediment to the education process.

As seen in the opinions of Syrian students in the research, the language-culture differences prevent students from showing participation in the classes which results in students seeing themselves as inadequate; their academic achievement is also negatively affected by this problem. Language differences bring about communication issues which, in turn, may affect the approach of some teachers towards Syrians. In the research, it is understood that teachers have developed various strategies in order to communicate with Syrian students, such as resorting to body language, asking for help from Syrian students who speak Turkish, and applying a dictionary. This situation has its disadvantages such as not being able to make the class flow at the desired level and the Syrian students not understanding the topics sufficiently. In addition to the foregoing, various forms of discrimination against Syrian students may also occur. Besides language variations, cultural, ethnic and religious differences can also be effective in the emergence of discrimination.

It was understood that Syrians were experiencing economic difficulties in Turkey. Particularly in Istanbul and Gaziantep, it was revealed by the participants that the cost of living is quite high. Another result of the research is that Syrian students had difficulties in adapting to school, classroom, other students and teachers. In the study, it was concluded that Syrian students complain about disciplinary problems at school, and some Syrian students sometimes experience discrimination, feel sorry and feel incompetent due to reasons such as speaking or cultural differences.

Educational equipment deficiencies, building and infrastructure deficiencies were expressed by the teachers. The teachers stated that they had difficulties in classroom management during the education process. Teachers have difficulties in ensuring the participation of Syrian students in the lessons and increasing the number of students. In addition, the overcrowded classes with immigration have also been effective in increasing disciplinary problems. In the research, nearly half of the teachers state that Syrian families' education level is low and they cannot help their children. In this study, absenteeism was not cited as an important problem area by the participants.

The first and main problem Syrian students facing in the education system is the language barrier. Language differences bring along communication problems. In addition to language differences, cultural differences, ethnic and religious differences can cause discrimination in the emergence of discrimination. Teachers argue that the academic success of the classroom is negatively affected by the participation of Syrian students in the education process. One of the results expressed by teachers is that Syrian students have difficulty in adapting to school life and the educational process.

One of the results expressed by the teachers is that Syrian students have difficulties in adapting to school life and the education process. Teachers mostly attribute this problem to the trauma experienced by Syrian students and to their unfamiliarity with the language of the destination country. Refugee students, who are respected and supported by school administrators, teachers and peers, can develop positive emotions such as happiness and satisfaction; thus, it can be said that they can reduce negative emotions such as depression and helplessness (Lam, Chen, Zhang, & Liang, 2015). It will be possible to create a more positive environment in the school when activities such as language courses and adaptation programs for Syrian students are organized, when Turkish instruction is provided by experts, institutions and organizations, and when Syrian families' ties with the school are strengthened. This can also help Syrian students experience more positive emotions and support for their academic success.