



## Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görevli öğretmenlerin COVID-19 salgınındaki deneyimleri

Mehmet Arif Bozan<sup>1</sup>, Şengül Saime Anagün<sup>2</sup> & Hüseyin Anılan<sup>3</sup>  
<sup>1</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi, <sup>2,3</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Öz

COVID-19 salgınından, savaş nedeniyle Türkiye'ye göç eden ve Türk eğitim sisteminde yer alan Suriyeli öğrencilerin de eğitimleri etkilenmiştir. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitimde yer alan öğretmenlerin salgındaki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel çaba ve fedakârlıklarıyla eğitim sürecini ilerletmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının eğitim sürecini olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mülteci eğitimi, Suriyeli öğrenciler, Covid-19, olgubilim

## The experiences of teachers in charge of the education of Syrian students in the COVID-19 epidemic

### Abstract

The abstract part should be edited in caliber with 9 points. In the abstract section, single line spacing should be 6 pt before / after. The abstract should contain a maximum of 250 words. The paragraph should be written on both sides. The abstract part should be edited in caliber with 9 points. In the abstract section, single line spacing should be 6 pt before / after. The abstract should contain a maximum of 250 words. The paragraph should be written on both sides. The abstract part should be edited in caliber with 9 points. In the abstract section, single line spacing should be 6 pt before / after. The abstract should contain a maximum of 250 words. The paragraph should be written on both sides. The abstract part should be edited in caliber with 9 points. In the abstract section, single line spacing should be 6 pt before / after. The abstract should contain a maximum of 250 words. The paragraph should be written on both sides. The abstract part should be edited in caliber with 9 points. In the abstract section, single line spacing should be 6 pt before / after. The abstract should contain a maximum of 250 words. The paragraph should be written on both sides.

**Keywords:** Refugee education, Syrian students, Covid-19, phenomenology

### Yazarlara ait bilgiler:

<sup>1</sup>Ars. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, [mehmetbozan@aydin.edu.tr](mailto:mehmetbozan@aydin.edu.tr), ORCID No: 0000-0003-3554-4828

<sup>2</sup>Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, [ssanagun@gmail.com](mailto:ssanagun@gmail.com), ORCID No: 0000-0002-8011-0730

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, [anilan.huseyin@gmail.com](mailto:anilan.huseyin@gmail.com), ORCID No: 0000-0001-7201-7467

### Atıf için;

Bozan, M. A., Anagün, Ş. S. & Anılan, H. (2022). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görevli öğretmenlerin COVID-19 salgınındaki deneyimleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 7(1), 25-48.

Geliş Tarihi: 14/01/2022

Kabul Tarihi: 31/03/2022

Yayın Tarihi: Mart 2022

## Giriş

2019 yılında başlayan Covid-19 salgını hayatın birçok alanını olumsuz etkilemiştir. Yaşanan tıbbi gelişmelerle birlikte salgın kontrol altına alınarak normal yaşama kademeli olarak dönüş başlamıştır. Bu bağlamda yaşanan sorunların belirlenmesi ve belirlenen sorun ya da eksikliklerin giderilmesi amacıyla da her alanda çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Eğitim de bu alanların başında gelmektedir. Çünkü virüsün bulaşabilirliğinin kolay olması ve hastalığın insanlara etkisinin ağır olması yüz yüze eğitim yapılmasını engellemiş, bu da ülkeleri uzaktan eğitime zorlamıştır. Bu salgına hazırlıksız yakalanan ülkeler, farklı uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Salgının seyrine bağlı olarak da farklı kararlar almışlardır. Bazı ülkeler (Birleşik Krallık, ABD, İsrail vb.) özellikle aşının bulunmasıyla birlikte eğitimin yüz yüze devam etmesini tercih ederken bazıları kısmen açmayı (Almanya, Belçika, Brezilya) tercih etmişlerdir (Demirci, 2021). Türkiye ise Mart 2020'den itibaren okulları kapatarak uzaktan eğitime geçmiş ve eğitim sürecini Eğitim Bilişim Ağı (EBA), devlet televizyonu kanallarıyla destekleyerek devam ettirmiştir (Gencer, Kesbiç ve Arık, 2021). Aşının bulunmasıyla birlikte Türkiye'de de kontrollü bir şekilde tamamen yüz yüze eğitime geçilmiştir.

Salgının getirdiği bu olumsuz tabloya ek olarak zaten Türkiye'nin eğitim konusunda uğraşmak zorunda olduğu ve son on yılda giderek ağırlaşan bir yükü omuzlamaya çalıştığı da düşünüldüğünde Türkiye'deki durumun ayrı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Çünkü Türkiye Suriye'de yaşanan savaş nedeni ile büyük bir göç olgusu ile de mücadele etmek durumunda olan ülkelerden biridir. Açık kapı politikasının bir sonucu olarak Türkiye, iç savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan çok sayıda Suriye vatandaşına ev sahipliği yapmak (Atalay, Kılıç, Anılan, Anılan ve Anagün, 2022) zorunda kalmıştır. Bu soruna çözüm bulmak amacıyla Türkiye, savaş mağduru mülteci çocuklar için de pek çok eğitim politikası geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur. Bu kapsamda mağdur durumda olan bu çocuklar için Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PIKTES) (Arık Akyüz, Aksoy, Madra ve Polat 2018) projesi geliştirilmiş ve Suriyeli çocuklar için kamp içinde/dışında okullar açılmıştır (Akkaya, 2013; Arabacı vd. 2014; Duruel 2016). Ayrıca Türkiye'de yaşayan mülteci çocuklara devlet okulları ya da geçici eğitim merkezlerinde tüm gerekli eğitim olanakları sunulmaya çalışılmaktadır (Aydın ve Kaya, 2017; Emin, 2016). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021) verilerine göre 2 milyon civarında geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci Türk eğitim sisteminde yer almaktadır. Bu sayı göz önüne alındığında Türkiye'deki salgın dönemindeki eğitim durumu incelenirken bu öğrencilerin durumlarının da derinlemesine incelenmesi yerinde olacaktır. İzleyen bölümde bu konuya ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

### **Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrenciler**

Savaş gibi zorunlu nedenlerle ülkelerini terk etmek durumunda kalanlar, mülteci olarak başka ülkelere yerleşmektedirler. Göçün sonucu olarak sosyolojik, ekonomik, politik vb. alanlarda birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Her boyutun kendine özgü problemleri bünyesinde barındırdığı gibi eğitim boyutu da birçok sorunu barındırmaktadır. Eğitim her çocuğun doğal hakkıdır ve her şartta çocuğun sağlıklı gelişimi için devam etmelidir. En temel insan haklarından birisi olan eğitim, mülteci çocukların gittikleri ülkeye uyum sağlamalarında önemli bir araçtır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda göçmen, mülteci ya da sığınmacı çocukların okullaşmasının eğitim hakkının yanı sıra çocukların sosyalleşmesi, sosyo-psikolojik durumlarının iyi olması, içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması açısından da çok önemli olduğu (Hek, 2005) vurgulanmaktadır. Özellikle daha savunmasız ve sosyolojik bakımdan dezavantajlı gruplardaki çocuklar üzerinde hem kısa hem de uzun vadede okulun zihinsel sağlık açısından daha iyileştirici etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Hahn & Truman, 2015). Ayrıca eğitim, dezavantajlı kişilerin kendilerini yoksulluktan kurtarma ve içinde yaşadıkları topluma tam olarak katılma potansiyelini de ortaya çıkarmaktadır (Shohel, 2020). Bu durumlar göz önüne alındığında mülteci öğrencilerin okullaşması ve eğitilmeleri hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla okullar ve eğitimciler mülteci çocukların buldukları yere uyumları ve sosyalleşmelerinde anahtar rol oynamaktadır.

Bunun için okulların mülteci öğrencilerin şartları dikkate alınarak düzenlenmesi ve onların koşullarına uygun hale getirilmesi önemlidir. Çünkü savaştan kaçıp gelen mülteci çocuklar, gelmeden önce karşılaştığı zor koşullardan kurtulduğunu ve sığındığı ülkede mutlu olacağını düşünürler ama geldiği ülkede böyle bir ortam yoksa ve okullar uygun değilse gittikleri ülke de çocuklar için güvenli bir yer olmaktan çıkmaktadır (Hart, 2009). Mülteci öğrencilerin içerisinde öğrenim gördüğü bir okulun, mülteci öğrenciler açısından kapsayıcı olması için, onları iyi bir şekilde karşılamaları, nitelikli kapsayıcı içeriklere sahip olması, mülteci öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecek yapıda olması ve son olarak da yerleştiği ülkenin dilini öğretmeye yönelik nitelikli çalışmalar yapması gerekmektedir (Rutter, 2006). Bu özelliklere sahip olmayan okullar, mülteci çocukların kendini toplumdan dışlamasına neden olabilmektedir.

2011 yılında başlayan iç savaşla birlikte milyonlarca Suriyeli, geçici koruma kapsamında Türkiye’ye yerleşmiş bunun sonucu olarak da birçok Suriyeli çocuk Türk eğitim sistemine girmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu çocukların eğitim süreçlerinin aksamaması için çalışmalara başlamıştır. Bu kapsamda ilk olarak “Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)” kurulmuş, burada Suriyeli öğrencilere fen, matematik vb. dersler Arapça olarak gösterilmiş, buna ilave olarak Türkçe öğretimi de yapılmıştır (Kaya, 2019). GEM’lerin kapatılmasının ardından Suriyeli çocuklar devlet okullarında yaşlarına uygun olan sınıflara yerleştirilmiştir. Daha sonra 2019 yılında MEB tarafından Suriyeli öğrencilere yönelik

“Uyum Sınıfları” oluşturulmuştur. Yayınlanan uyum sınıfları genelgesine göre uyum sınıfları (MEB, 2019):

- Suriyelilerin yoğun oldukları illerde ilkokul 3. sınıf seviyesine yönelik olacağı belirtilmiştir.
- Öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmeyi hedefleyen uyum sınıflarına öğrenci seçiminin “Türkçe Yeterlilik Sınavına” göre yapılacağı belirtilmiştir. Yapılan sınavda 60 puanın altında alan öğrencilerin uyum sınıflarında en az bir en fazla iki dönem eğitim göreceği ifade edilmiştir.
- Dönem sonlarında öğrencilerin tekrar sınavlara alınarak Türkçe seviyesi 60 puanın üzerinde olanların Türk öğrencilerin buldukları sınıflara devam edecekleri belirtilmiştir.
- Uyum sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler için haftalık 24 saat Türkçe ile 6 saat serbest etkinlik uygulamaları yapılması kararlaştırılmıştır.

Belirtilen bu maddelere göre uyum sınıfları uygulamasının Suriyeli öğrencilerin Türkçe becerilerini artırmayı hedeflediği görülmektedir. Salgın öncesinde Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki eğitim durumlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda birçok sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir (Tanrıku, 2017; Kılıç & Özkor, 2019; Tunga, Engin & Çağiltay, 2020). Bu sorunlara örnek olarak Suriyeli öğrencilerle ve aileleriyle iletişim sorunları yaşandığı, bu nedenle birçok Suriyeli öğrencinin okula kayıt yaptırmadığı (Levent & Çayak, 2017), okullaşmanın ilkokuldan liseye ilerledikçe %60 oranında düştüğü (Erdoğan, 2019), hem Türk ailelerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere, ailelere karşı olumsuz tutumları, hem de Suriyeli aile ve öğrencilerin Türk öğrenci ve ailelerine karşı olumsuz tutumları olduğu belirtilmiştir (Yiğit, Şanlı & Gökalp, 2021). Bu çalışmalara ek olarak Suriyeli çocukların eğitiminde; dil engelleri, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sıkıntılar, öğretmenlerin göçmen eğitimi konusunda sınırlı mesleki bilgisi, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını hesaba katan travmaya duyarlı eğitimin olmaması ve Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı ayrımcılık gibi gerçek uyum çabalarını engelleyen çeşitli zorluklar bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın & Kaya 2017; Kağnıcı, 2017; Qaddour 2017; Taş & Özcan, 2018).

Mülteci çocuklara psikolojik destekle ilgili olarak gerçekleştirilen birçok çalışma, bu çocukların özellikle travma sonrası stres bozukluğu, sıkıntı, kaygı ve depresyon açısından, zorunlu göç deneyimleriyle ilgili psikolojik bozukluklar geliştirme riskinin yüksek olduğunu göstermektedir (Bronstein & Montgomery, 2011; Chopra & Adelman 2016; Campbell 2017; Hayward 2017). Mülteci çocukların stresle daha iyi baş edebilmeleri için okula katılım, dil öğrenme ve buldukları ülkeden arkadaş grubu oluşturmaları önerilmektedir (Braun 2016; Ziaian vd. 2018). Bunun yanı sıra rehberlik servislerinden alacakları hizmetler de ruh sağlıklarını pozitif yönde etkileyebilecek faktörler arasındadır. Bu durum okul psikolojik danışmanlarının da süreçte etkin bir biçimde rol almalarını

gerekli kılmaktadır. Ancak bu sürecin önemli bir paydaşı olan rehberlik ve psikolojik danışmanların da Suriyeli öğrencilerle çalışırken kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissettikleri, dil engeli nedeniyle çocuklarla ve onların aileleriyle yapılan çalışmaların da Türkçe sorunu nedeniyle kısıtlı olarak gerçekleştiği belirtilmektedir (Yılmaz, 2019). İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Merkezinin (2015) yaptığı araştırma sonuçları dil engeli ve psikolojik danışma hizmeti verenlerin aşırı iş yükü nedeniyle yaşadıkları motivasyon düşüklüğünün Suriyeli çocuklara verilen hizmetin niteliğini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

COVID-19 salgını öncesinde Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda birçok sorun yaşandığı, bunlara bir de küresel salgının etkilerinin eklenmesiyle yaşanan sorunların derinleştiği görülmüştür. Çünkü savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen Suriyelilerin sosyo-ekonomik düzeyleri zaten yetersizken buna bir de salgının olumsuz etkileri eklenince durumun tamamen kötüleşmesi kaçınılmaz olmuştur. Zaten dünya genelinde yapılan çalışmalarda okul çağındaki çocukların %31'nin materyal eksikliği nedeniyle uzaktan eğitime erişimde sorun yaşadığı (UNICEF, 2021) raporlanmıştır. Hal böyle olunca hem savaş ve onun yarattığı mültecilik sorunu ile baş etmeye çalışan hem de COVID-19 salgını ile uğraşan Türkiye, Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde daha da zorlanmıştır. Bu sorunlar başta Suriyeli öğrenciler ve onların ailelerini öncelikle etkilese de bu durumdan en çok etkilenenlerden biri de Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görevli olan öğretmenlerdir. Bu bakımdan COVID-19 salgını sürecinde Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alan uyum sınıfı öğretmenlerinin deneyimleri son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alan uyum sınıfı öğretmenlerinin salgın sürecindeki deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır:

- Uyum sınıflarında görevli Türkçe öğretmenleriyle, rehberlik ve psikolojik danışmanların salgın sürecindeki deneyimleri nasıldır?

## **Yöntem**

Salgınla birlikte gerçekleşen eğitim-öğretim süreci bir bilinmezlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kontrollü olarak normal yaşama dönerken bu süreçte yaşanan sıkıntıların ortaya konulması ilk yapılması gerekenlerdendir. Eğitim açısından da bu süreci yaşayanların deneyimleri sürece yönelik önemli bilgiler sunacaktır. Bu kapsamda süreçte yaşanan deneyimin derinlemesine ortaya çıkarılması hedeflendiği için araştırma olgubilim olarak desenlenmiştir (Creswell ve Poth, 2018). Bu çalışmada, Türkiye'de bulunan ve uyum sınıflarında öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların salgındaki eğitim süreçlerinin nasıl geçtiği ortaya konulmak istenmiştir. Bu nedenle, çalışmada geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin salgın sürecindeki deneyimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

### **Çalışma grubu**

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılabilir. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu araştırmada da ölçüt olarak çalışma grubuna dahil olacak kişilerin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görevli olmaları belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubu farklı şehirlerde görev yapan 5 Türkçe öğreticisi ile 4 rehberlik ve psikolojik danışmandan oluşmuştur. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen demografik bilgileri

Öğretmen	Görev yaptığı il	Cinsiyet	Branş
Ö1	Konya	Kadın	Sınıf Öğretmeni
Ö2	İstanbul	Kadın	RPD
Ö3	Hatay	Kadın	Sınıf Öğretmeni
Ö4	Hatay	Erkek	RPD
Ö5	Ankara	Kadın	Sınıf Öğretmeni
Ö6	Bursa	Erkek	RPD
Ö7	Bursa	Erkek	RPD
Ö8	Bursa	Kadın	Sınıf Öğretmeni
Ö9	Mersin	Kadın	Sınıf Öğretmeni

### **Veri toplama araçları ve verilerin analizi**

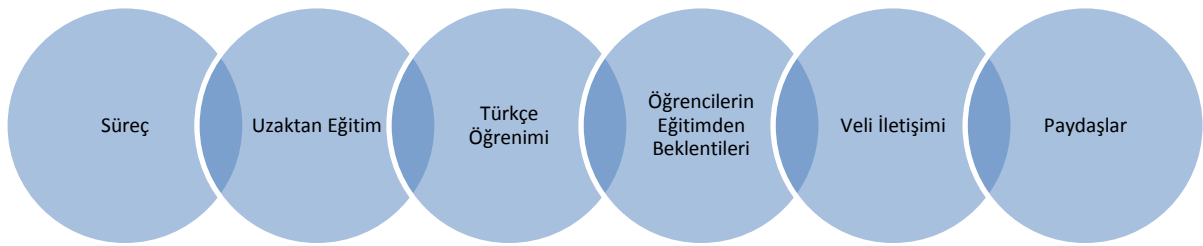
Araştırmada veri toplama aracı olarak olgubilim desenin temel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve üç alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın verileri yüz yüze ve çevrim içi bağlantılarla yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu bağlamda 3 öğretmenle görüşmeler yüz yüze yapılmış, farklı şehirlerde görev yapan ve COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze görüşme yapmak istemeyen öğretmenlerle de görüşmeler Zoom aracılığıyla yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. En uzun görüşme 37 dakika, en kısa görüşme ise 23 dakikadır. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Tüm araştırmalarda olduğu gibi nitel çalışmalarda da geçerlik ve güvenilirlik son derece önemlidir ve farklı yollarla sağlanabilir. Bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için bazı tedbirler alınmıştır. Verilerin toplanması ve analizinde birden çok araştırmacının yer alması (Merriam & Tisdell, 2016) araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Benzer şekilde araştırmacı çeşitlenmesinin varlığı yapılan çalışmanın geçerliğini de sağlamaktadır. Nitekim Christensen, Johnson ve Turner, (2015), araştırmacı çeşitlenmesini verilerin elde edilmesinde, çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde birden fazla araştırmacının yer alması olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmada da 3 araştırmacı verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında yer almıştır. Verilerden doğrudan alıntılar sunularak güvenilirlik sağlanmaya, katılımcı teyidi (Creswell & Poth, 2018) alınarak da geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak araştırmanın raporlanmasının detaylı olarak anlatılmasıyla da geçerliğin arttırılması amaçlanmıştır.

### **Bulgular ve yorum**

Salgın sürecinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyimlerini inceleyen bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar Őekil 1’de gösterilmiştir.



Őekil 1. Salgın sürecinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin bulgular

### **Süreç**

Öğretmenler, salgın sürecinin başlangıcında özellikle teknolojik araçların kullanımında zorlandıklarını, alternatif araçlar aradıklarını belirtmişlerdir.

*“Çok fazla zorlandık. Çocuklarla beraber zoomu indirmek onları anlamak zordu. Zoomu indiremedikleri için whatsapptan grup görüşmesi yaptım. Mesaj yoluyla ödev vermeye ders anlatmaya çok çalıştım. Ses kaydı gönderdim.” Ö1*

Salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecini etkileyen bir diğer faktör de ailelerin sosyo-ekonomik düzeyidir. Ayrıca öğretmenler salgın sürecinde tayin olduklarını ve yeni gittikleri yerdeki öğrencilerle tanışma sürecinin çevrim içi olmasından dolayı olumsuzluk yaşadıklarını belirtilmişlerdir. Son olarak Türkçe öğretiminin ödevler yoluyla bir WhatsApp üzerinden ilerlediği belirtilmiştir. Ö3’ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Çünkü bizim çalıştığımız grup sosyo-ekonomik düzeyi düşük insanlar. Online eğitim bizde hiç işe yaramadı. Pandemi esnasında yer değişikliği oldu. Ben de hiç tanımadığım çocuklarla karıştım. Çocuklarla tanışamadık bile. İlk başlarda 3-4 öğrenci katılıyordu. Genel olarak whatsapp üzerinden iletişim kurduk. Ödevlendirmeler yaparak yürütmeye çalıştık.”*

Bunun yanı sıra salgın öncesi oluşturdukları bazı kişisel yöntemlerin salgın sürecinde çok faydalı olduğu Ö4 tarafından şöyle belirtilmiştir:

*“Ben pandemi öncesi öğrencileri takip etme adına koçluk sistemi oluşturdum. Hepsinin telefon numaralarını veli bilgilerini almıştım. Sonrasında da bu sistemin yardımıyla pandemide sıkıntı yaşamadım. Telefonla iletişimim vardı. Gerek EBA’dan gerek Zoom’dan görüşmelerimi yaptım.”*

Salgın sürecine ilişkin belirtilen bir diğer durum da resmi bilgilendirmelerin üst kurumlardan geç geldiği konusundadır. Ayrıca bu süreçte öğrencilere de ulaşmakta zorluklar çekildiği Ö5 tarafından şöyle belirtilmiştir:

*“Resmi bilgi süreci bize geç geldi. İdare 1 ay bize geç bildirdiği için geç başladık. Sonraki süreçte de öğrencilere ulaşmamız zor oldu. Öğrencilere ulaştıktan sonra da öğrencilerin katılmasında da zorluk çektik.”*

Öğretmenlerin bu süreçte en çok yararlandığı uygulamanın WhatsApp olduğu belirtilmiştir. WhatsApp uygulaması yoluyla öğrencilere ödev verdiklerini ya da etkinlikler gönderdiğini belirtmişlerdir. Fakat bu süreçte velilerin ve öğrencilerin EBA, Zoom gibi sistemleri tanımadıkları, öğrencilere ulaşamadıkları için eğitimin devam etmesi adına öğrencilerin evlerine gittiklerini belirtmişlerdir.

*“EBA’dan Zoom’dan devam ettik. WhatsApptan etkinlik kâğıtları dağıttım. Çocukların çok bir katılımı olmadı.” Ö8*



*“WhatsApp grubum vardı zaten o yüzden zorlanmadım. Canlı ders sürecine başlamadan önce de ben yine WhatsApp grubunda çocuklara etkinlik falan yapıyordum. Gerçekten kendi çabamızla uğraştık. Canlı ders başladıktan sonra çocuklara link atıyorum çocuklar hiçbir şekilde derslere girmiyor. Kampa gitmeye karar verdik. Kamptan bütün velileri arattık. Veli toplantısı yaptık. Okullara gitmemiz bile yasakken gitmek zorunda kaldık çünkü çocuklara ulaşamıyoruz veli toplantısında imza sirküsü hazırladık. Velilerden bilgi aldık evde kaç telefon var kaç çocuk var.”*

Ayrıca öğretmenler derslerde kullandıkları Zoom gibi programları, velilerin telefonlarına kendilerinin kurduklarını belirtmişlerdir.

*“Telefonlarında zoom ve EBA olmayan velilerin telefonlarına indirdik. Bu süreçten sonra çocuklar biraz katılım gösterdiler ama yine az sayıda.”* Ö9

Son olarak salgın süreci başladığı zaman okulların kapatılmasıyla birlikte oluşan belirsizlik sürecinde hiçbir şey yapmadıklarını, sonrasında virüsün tanıtımına ilişkin çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

*“Pandemi ilk başladığında belirsizlik vardı o ilk iki hafta hiçbir şey yapmadık. İki hafta sonrasında EBA kanalıyla bir şeyler yapalım dedik. İlk çalışmalarımız virüsün tanıtımına ilişkin çalışmalar şeklinde ilerledi.”* Ö7

### **Uzaktan Eğitim**

- **Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri**

Araştırmada ulaşılan diğer tema da uzaktan eğitimin getirdiği olumsuzluklar olmuştur. Suriyeli öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde özellikle çok çocuklu ailelerde araç gereç eksikliğinden kaynaklı derslere katılamadığı yönündedir. Bir kısım öğrenci grubunun da çevrim içi derslere katılmak istemediği belirtilmiştir. Ayrıca derse katılanlarla katılmayanlar arasında Türkçe seviye farkı olduğu ifade edilmiştir.

*“Özellikle durumu olmayan çocuklar için telefon var ama beş kardeşler ya da telefonları var ama internetleri zayıf. Uzaktan eğitim imkânı olmayan öğrencileri baya bir gerilettiler. Bir kısım öğrenci de uzaktan derse katılmak istemiyor. Uzaktan eğitim öğrencileri iyi ve kötü düzey olarak ayırdı. Sınıfımın yarısında okuma, anlama olarak daha ileri seviye Türkçe işleyebilirken diğerinde okuma yazma öğreniyoruz. İnternet paketi sık sık biten öğrencilerim var. Telefon herkeste var internet herkeste yok. Zoom, çok fazla internet tüketen bir program.”* Ö1

Benzer şekilde Ö2 de uzaktan eğitimde katılımın düştüğünü belirtmiş, bu durumun nedenlerinden bir tanesinin de ebeveynlerin telefonlarından derslere katılmaları olarak belirtmiştir.

*“İletişimi koparmamak adına onları takip etmek için haftada bir rehberlik etkinliklerime devam etmeye çalıştım. İletişim, sosyal gelişim vb. etkinlikler düzenledik. Yüz yüze eğitime göre %25 katılım vardı. Düzenli katılım da yoktu. Bir de öğrenciler ebeveynlerin telefonundan katıldığı için onlar evde olmazsa katılamıyordu.”*

Öğrencilerin uzaktan eğitime katılmada kendisini yüz yüze eğitim kadar zorunlu hissetmediğini belirten Ö4 kendi çabaları sonucunda kayıtlı öğrencilerin yarısından fazlasına ulaşabildiğini belirtmiştir.

*“Yüz yüze kadar sağlıklı olmadı. Tüm öğrencilere ulaşamadık. Öğrenci katılmak istemezse katılmıyor. Yüz yüze kadar zorunlu hissetmiyor. Okulda bulunan öğrencilerin yarısından fazlasına ulaşabildim. Kendi çabalarım sonucu.”*

Öğretmenler ilave olarak, öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmamalarının motivasyonlarını azalttığını belirtmiştir.

*“Bireysel görüşme yapamadık veli toplantıları yaptık ama katılım çok olmadı. Yazın katılım hiç olmadı. Bu da şevkinizi kırıyor.”* Ö6

Ayrıca ders sürelerinin kısalması, öğrencilerin devamlılığının olmaması da uzaktan eğitimin diğer olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir.

*“Her zaman bir belirsizlik var, öğrenci sayısında bir azalma var, öğrencilerin atlayarak gelmesi etkinliğin tamamlanması açısından sıkıntı. 40 dakikalık içeriğin 30 dk. içeriğe sığdırmak zor. Öğrenciler isterse devam etmeyebilir kuralı tam olarak algılanmadı bence herhalde keyfiyet olarak algıladılar.”* Ö7

Ö5 ise bu durumlara ilave olarak uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme konusunda pedagojik olarak kendisini yeterli görmediğini belirtmiştir. Ayrıca ailelerin ilkökul eğitimini çok önemsemediklerini gözlemlediğini belirtmiştir.

*“Bir diğer konu da uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme konusunda kendimi yeterli hissetmedim. Daha çok süreç temelli bir şeyler yapmaya çalıştım. Mülteci öğrencilerin kardeş sayısı fazla ilkökul grubundaki öğrenciler ablalarına abilerine telefonları vererek onların derse katılacağını bu yüzden kendi katılamayacağını söylüyorlardı. Aileler ilkökul eğitimini çok önemsemiyor ben bunu anladım.”*

Uzaktan eğitimde karşılaşılan bir diğer sorun ise öğrencilerin etkileşiminin azalması olarak belirtilmiştir. Buna ilave olarak çevrim içi derslerde öğrencilerden geribildirim alamama ya da aile bireylerinin derslere müdahale etmesi de olumsuz bir durum olarak belirtilmiştir.

*“Ama öğrenci etkileşimi açısından yüz yüze eğitim daha iyi. Çocuklardan dönüt alamıyorsun arkadan anne babaların konuşma sesleri geliyor ya da abisi ablası cevap veriyor çocuğun yerine.” Ö8*

Son olarak çevrim içi derslerde sınıf yönetiminin zor olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde beden dilinin de kullanıldığı belirtilerek uzaktan eğitimde böyle uygulamaların gerçekleşmediği, bu durumunda Türkçe öğretimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

*“Bilgisayar başındalar. Çocuk ben ders anlatırken ne yapıyor bilmiyorum. Bazen sesleniyorum çocuk yok. Bırakmış beni gitmiş. Benim açımdan çok verimli olduğunu düşünmüyorum şöyle düşünüyorum yabancı çocuklara dil öğretimi açısından canlı dersler verimli olmadı. Hiçbir şekilde yani bir program belirleyip program üzerinden gideceksiniz denilmedi. Biz her sene kendimize göre bir program yaptık. 8. sınıf okuturken okuma yazma bilmeyen öğrencilerim vardı. Onlara ekstra ders yapıyordum. Okuma yazma öğretmek için. Böyle olunca canlı derslerde göz kontağı yok. Suriyeliler de çok yanaşmıyor kamera açmaya çocuk bir kelimeyi anlamayınca hareketlerle jest ve mimiklerde anlatabiliyorduk. Canlı derslerde bunu yapamıyorsun hiçbir şekilde. Şu anki öğrencilerim 3. sınıf bu yaş grubu öğrencileri derse çekmek için çok çaba sarf ediyorum.” Ö9*

- **Uzaktan eğitimin olumlu yönleri**

Araştırmada ulaşılan temalardan biri de uzaktan eğitimin olumlu yönleridir. Bu kapsamında ilk olarak öğretmenler, uzaktan eğitimde yeni teknolojik araçları kullanma konusunda gelişim sağladıklarını belirtmişlerdir.

*“Ben de kendimi geliştirdim teknolojik araçları kullanarak.” Ö1*

İlave olarak uzaktan eğitimde belli bir sürede daha fazla öğrenciye ve veliye ulaşabilme imkânı bulduklarını da belirtmişlerdir.

*“Bizim için kolaylık. Yüz yüze tek sınıfa girip sunum yapmaktansa, bütün sınıfları Zoom’a toplayıp oradan sunum yapmak daha kolay.” Ö6*

*“Yüz yüze eğitimde 900 veli içerisinde 40 veliye ulaşabiliyorduk. Ama online olunca 90’a kadar ulaştık.” Ö7*

Uzaktan eğitimin sağladığı faydalardan birisi de okuldaki materyal eksikliğinin giderilmesi konusunda uzaktan eğitimin içerik olarak daha zengin olduğu konusundadır.

*“Katılım sağlansa uzaktan eğitim daha faydalı olabilir diye düşünüyorum. Çünkü okullarda internet erişimi yok materyal eksikliği var. Uzaktan eğitimde eğitsel videolar açabiliyorsun interaktif katılım sağlayabiliyorlar.” Ö5*

*“İnternet üzerinden interaktif ders yapabiliyorum. Ders içeriğine çok rahat ulaşım çocuklara daha zengin sunabiliyorsun. Sınıf ortamına bunları taşıyamazken uzaktan eğitimle daha rahat yapılıyor.” Ö8*

### **Türkçe Öğrenimi**

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları bölgede Arapça konuşulması, Türkçeyle karşılaşmamaları gibi nedenlerle salgının Türkçe öğrenimlerine olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

*“Hatay bölge olarak Arapça konuşan bir il. Böyle olunca çocuklar Türkçeye hiç maruz kalmıyorlar. Salgında biz de olmayınca sıfırdan geri aldık çocukları. Unutma diyemeyiz ama öğrenmede sönme yaşadılar. Projede en çok karşılaştığımız sorunlardan birisi de sürekli ya öğrencinin ya öğretmenin yer değiştirmesi oluyor. Böyle olunca süreklilik olmuyor. Velilerin hem Türkçe hem de Arapça okuma yazmaması da sorun.” Ö3*

Türkçe öğreniminin olumsuz etkilenmesinin başka bir nedeni de öğrencinin Türkçe bakımından evde desteklenmemesidir.

*“Pandemi öncesinde öğrendiklerini unuttuklarını düşünüyorum. Bazı öğrenciler pandemi öncesinde okuma yazma öğrenen birinci sınıflar pandemiye girdi. 2. sınıfta öğrendiklerini unuttular. Evde destekçisi olmayan çocuklarda unutma gerçekleşti.” Ö6*

Rehberlik ve Psikolojik Danışman Ö7 ise sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme kaybı olduğu şeklinde ifadeleri olduğunu belirtmiştir.

*“Öğretmenler, öğrencilerin öğrendiklerini unutma konusunda bir sene geri gittiklerini belirttiler.”*

Benzer şekilde kampta yaşayan öğrencilerin sürekli Arapçaya maruz kalmalarının Türkçe öğrenimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

*“Mülteci öğrenciler açısından verimsiz geçti. Daha çok onlar dil öğrenmek için okula geliyorlar. Bu süreçte kimseyle Türkçe konuşamıyorlar. Normalde öğrencilerim kampta oldukları için orada Arapça konuşuyorlardı bu yüzden salgın öncesinde zaten çabuk unuyorlardı. Uzaktan eğitimde de benzer bir durum yaşandı.” Ö5*

Son olarak öğrencilerin salgın öncesi öğrendikleri harfleri unuttukları, öğrencilerin oyun, çalışma gibi nedenlerden dolayı derslerden uzak kaldıkları belirtilmiştir.

*“Bomboş geçti, çocuklar derse dair hiçbir şey yapmadı. Çocukların bu süreçte de okuma yazmalarında gerileme var. Derslere katılmadıkları ve tekrar yapmadıkları için harfler gitmiş.”*

Ö8

*“Kesinlikle düşünüyorum. Pandemi öncesi iki kitap bitirmiştik, hızlı gitmiştik. Whatsapptan görüştüğümüz süreçte öğrencilere bitirdiğimiz ikinci kitabı tekrar edelim dedim ama sorduğum soruları çocuklar bilemediler. Çocuklara kitap okudunuz mu dedim hayır dediler. Kızlara soruyorum neler yaptınız? Temizlik yaptım, yemek yaptım. Herhalde anneleri evde çocukları bunun için kullanıyorlar. Erkek çocuklar da ya oyun oynuyor ya babasıyla işe gidiyor. Çocuklar Hatay’dan da kaynaklı Türkçe’ye maruz kalmıyorlar. Eczaneye hastaneye gidince oralarda da Arapça konuşan insanlar buluyorlar.”* Ö9

### **Öğrencilerin eğitimden beklentileri**

Öğrencilerin eğitimden beklentileri teması altında öğretmenler, öğrencilerin Türkçe öğrenmek için okula geldiklerini, ilkokuldan sonra büyük kısmının eğitim hayatını bıraktığını ve aile tutumlarının bu duruma neden olduğunu belirtmişlerdir.

*“%80’i okuma yazmayı öğrenmek için geliyor. Biraz konuşayım bu bana yeter diye düşünüyor. Bunların geri kalanı yani %20si hedefi olan öğrenci. Mesela burada 10 öğrenciden 2’si 3’ü ilkokuldan sonra devam ediyor. Aileler tepki gösteriyor. Ailelerin eğitimden bir beklentileri yok.”* Ö1

Öğrencilerin mecburiyetten okula geldikleri salgınla birlikte okula devam etmelerinin azaldığı belirtilen bir diğer konu olmuştur.

*“Geleceğe dair beklentileri iyi seviyede olan öğrenciler de var ama büyük çoğunluğu da eğitim sisteminin zorunluluğu yüzünden geliyor. Salgında okula gelmek zorunlu değildi bu yüzden kopmalar yaşandı.”* Ö2

Benzer şekilde Ö3 de öğrencilerin zorunluluktan okula geldiklerini ve bu durumda aile tutumunun etkili olduğunu belirtmiştir.

*“Çocuklardan sadece mecbur olduğu için gelenler var. Bence en büyük sorun ailelerde okuma-yazma sorunu çok büyük olduğu için okula önem vermiyorlar. Velileri ilgili olan çocuklar fark ediliyordu.”*

Salgının öğrencilerin eğitimden beklentilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Salgın öncesinde daha net hedefleri varken salgın sonrasında bu ifadelerinin değiştiği belirtilen bir başka durumdur.

*“Bu zor bir soru ilkokul öğrencileri için meslek sahibi olmak, dil öğrenmek gibi beklentileri vardı pandemi öncesinde. Pandemi sonrasında şunu net bir şekilde gördüm. Psikolojik olarak etkilendiklerini ve hiçbir şey olmak istemediklerini söylediklerini görüyorum.” Ö6*

*“Kamptaki öğrencilerimle uzun zaman geçirdiğim için bir sınıf iklimi oluşturdum. Onlara derslerin yanı sıra değerler eğitimi özsaygı gibi eğitimler verdim. Daha ciddiye almışlardı ama uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitimden beklentilerini etkiledi okul yok öylesine yapıyoruz diye düşündüklerini tahmin ediyorum.” Ö5*

Ö8 ise öğrencilerin eğitime ilişkin beklentilerinde en çok ailenin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilave olarak sosyo-ekonomik düzeyin de bu durumda etkili olduğunu ve salgın öncesinde de öğrencilerin eğitimden çok bir beklentileri olmadığını belirtmiştir.

*“Dün çocuklara ne olmak istediklerini sordum kafalarında bir meslek bile yok. Bazısının hedefi var ama bunun için çaba harcamıyor. Genelde görev yaptığım okullar sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgede yer alan anne babaların Türkçe bilmediği yerler. Çocukların eğitimden beklentilerinin olmaması bence bundan kaynaklanıyor. Bu çocuklar zaten dibi gördükleri için salgından eğitime ilişkin beklentileri de etkilenmemiştir diye düşünüyorum.”*

Son olarak ilkokul seviyesindeki çocukların tek beklentilerinin oyun ve sosyalleşmek olduğu belirtilmiştir.

*“İlkokul olduğu için çocuklar oynamak sosyalleşmek istiyorlar okuldan beklentileri bu.” Ö7*

### **Salgında veli iletişimi**

Salgında veli iletişimi teması altında öğretmenler, ailelerin Türkçe bilmemesi vb. nedenlerle öğretmen-veli iletişimi kurulamadığını belirtmişlerdir.

*“Ailelerle tek iletişim yolumuz WhatsApp, aileler çok Türkçe bilmiyor. Aileler soğuk davranıyorlar. Whatsapp grubundan çıkmaya çalışıyorlar.” Ö1*

Ö2 ise veli iletişimini çevrim içi şekilde devam ettiğini belirtmiştir.

*“Yüz yüze çok fazla görüşme şansımız olmadı salgında. Daha çok online ya da telefon üzerinden görüşmeler yaptık.”*

Ö3 salgın öncesinde velilerle iletişiminin az olduğunu, salgınla birlikte hiç iletişim kuramadığını belirtmiştir. Velilerin internetinin olmamasını bunun nedeni olarak belirtmiştir.

*“Salgın öncesinde de tarlada çalıştığı için düzgün bir iletişimimiz yoktu. Hatta bazı zamanlarda çocuklar da onlara yardım ettiği için okula gelmiyorlardı. Salgında da iletişim sifıra indi. Numaralarına ulaştım, whatsapp grubu kurdum, yazdıklarımızı anlamadıkları için*

*çıkıtlar ama geri ekledim. Bir çeviri programı aracılığıyla Arapça mesajlar attım. Ondan sonra internet çekmediği için katılamadıklarını öğrendim.”*

Benzer şekilde normal zamanda velilerin Türkçe bilmemesinden dolayı tercümanla iletişim kurabildikleri, salgında dilden dolayı hiç iletişim kuramadıkları belirtilmiştir.

*“Olumsuz etkiledi. Normal zamanda kamptaki mülteciler Türkçe bilmedikleri için ben tercümanla birlikte iletişim kurabiliyordum. Şimdi telefonla arasam velilerle iletişim kuramam. Çocukların Türkçesi o kadar iyi değil. Velilerle iletişim kopukluğumuz oldu.” Ö5*

Son olarak velilerin yaşam tarzları, çocuklarına ilgisiz olmalarından dolayı sağlıklı iletişim kuramadıkları belirtilmiştir.

*“Kamptayken velilerle ilişkim çok iyiydi. Veli ve ev ziyaretlerine gidebiliyordum. Pandemi olunca gidemedim. Salgındayken whatsapp üzerinden görüştüm. Şehir merkezindeki velilerle biraz daha az görüşüyorum. Sebebi de söyleyeceklerim işlerine gelmiyor ondan. Örneğin sabah 9’da kalkıp derse girmesini istiyorum ama veliler de o saatte uyuyorlar. Defalarca aramama rağmen beni ciddiye almadılar. Çocuklarının durumunu anlattım, dil yetersizliklerinden bahsettim bunu düzeltmek için işbirliği içerisinde olmamız gerektiğini söyledim. Ama yine de faydalı olmadı.” Ö9*

### **Paydaş**

Salgında paydaş teması altında öğretmenlerin okul yöneticilerinden ve bakanlık tarafından beklentileri ve sürece yönelik görüşleri sunulmuştur. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğrenci iletişim bilgilerini sağlama açısından yardım sağladığı belirtilmiştir.

*“Öğrenci iletişim bilgilerine ulaşmamda çok yardımcı oldular. Okulda çok fazla Suriyeli öğrenci var, okul müdürümüz Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesini okula uyum sağlamalarını istediği için istediklerimi sağlamada destek oluyor.” Ö1*

Bu duruma ilave olarak Ö3, eski okulunda sınıf verilmediğini olumsuz şartlarda ders yaptığını, yeni okulunda bu durumun düzeldiğini belirtmiştir.

*“Öğrencileri tanımadığım için onların iletişim bilgilerini bulmamda bana yardımcı oldular. Onun dışında başka yardımları olmadı. İmkân yoktu. Önceki okulumda bana sınıf vermemişlerdi çok amaçlı sınıfta yapıyorduk, bodrum katında, havalandırma yok bu açıdan bana sınıf vermediler. Okulun da imkânlarından kaynaklı. Akıllı tahta var. Çocuklar açısından çok fazla ilgi çekici.”*

Ö5 ise süreçte öğretmenlerin daha çok denetlendiğini, okul yöneticilerinin denetlenmediğini belirtmiştir. Buna ilave olarak okul yöneticileri tarafından çok fazla idealist olmamaları gibi söylemlerde bulunduğu belirtilmiştir.

*“Çok fazla idareciler denetlenmiyor. Daha çok öğretmenler denetleniyor. Uzaktan eğitimde öğrencilerin devam durumunu nasıl artırırız diye idareciler bize boş verin katılan katılın idealist olmaya gerek yok gibi şeyler söyledi. Çok fazla destek görmedim.”*

Öğretmenler, salgında bakanlık faaliyetlerine yönelik ise, salgın sürecinde bakanlıktan hiçbir destek görmediklerini belirtmişler ayrıca eğitimin yüz yüze ilerlemesini beklediklerini belirtmişlerdir.

*“Bakanlıktan hiçbir destek görmedim. Uzaktan eğitim sürecinde çok zorlandım yüz yüze eğitim daha iyiydi. Beklentim de yüz yüze eğitimin devam etmesi yönündeydi. Okulların sürekli açılıp kapanması iyi olmadı.” Ö1*

Uzaktan eğitime yönelik internet, EBA destek noktasının eksik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okulun açılması, kapanması konusunda belirsizliğin öğrencileri strese soktuğu belirtilmiştir.

*“Öğrencilere internet erişimi sağlanabilirdi ya da EBA destek noktaları vardı bazı bölgelerde ama bizim okulda yoktu. Bu konular eksikti açıkçası. Geçen bir ortaokul öğrencim geldi okulların açılmasını istediğini söyledi. Ben de ona ilkokulların da kapanabileceğini söyledim. Belirsizlik ve ani olması iyi değil. Belirsizlik insanı strese sokar. Çocuklar için de öyle bu durum.” Ö2*

Salgın sürecinde mesleki gelişim kapsamında verilen çevrim içi eğitimlerin öğretmenleri motive ettiği belirtilmiştir.

*“PİKTES bu süreçte bize online eğitim verdi onlar bize çok faydalı oldu. Zaten öğrenciye ulaşamıyorduk. Bu eğitimlerle motivasyonum yükseldi. Bakanlıkta sürekli yalan haber çıkıyor şöyle olabilir böyle olabilir diye bu durum bizi yıpratıyor.” Ö3*

Bu tema altında belirtilen başka bir konu da işlerin yavaş ilerlemesi olmuştur. Ayrıca sürecin belirsiz olması, talimatların açık belirtilmemesinin de süreçte öğretmenleri olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bazı okullarda bütçenin yeterli olmamasından dolayı salgına yönelik araç gereçleri velilerin temin ettiği, bazı okullarda ise okulların temin ettiği ve iyi şartlara sahip olduğu belirtilmiştir.

*“MEB’in destek sağladığını düşünmüyorum. MEB’de işler çok yavaş yürüyor. EBA’dan ders yapılması önerildi. Öğretmenler çok zorluk yaşadılar. MEB bu konuda destek olamadı. EBA’daki bir sorunun çözülmesi bile çok zaman aldı. Bizden istenen şeyler karmaşıktı. Zaten süreç belirsizdi. Çok çabuk değişti kararlar. Bir gün alınan kararın bir hafta sonra tam tersi şekilde alındı. Kaç kere liste ekonomik düzeyle ilgili istenildi. Ama bir dönüt gelmedi. Veliler de*



*bir cevap beklemediler. Okulun ilk açıldığı dönemi hatırladığımda okulda en fazla ateş ölçere ihtiyaç duyarız. Biz bunu zengin bir velimizden temin ettik. Maske gönderdiler. Belki bütçeleri yoktu. Mesafe ve uyarılarla ilgili stickerlar konulması istendi ama bizim okulun bütçesi çok az. Temizlik malzemesi dezenfektan konusunda sıkıntılar yaşamadık. EBA konusunda da çok sıkıntı yaşandı zoomdan link paylaşılınca yavaş yavaş düzene oturdu.” Ö6*

*“Bizim okul bir özel okul veya AVM kadar iyi hazırlandı. Tutarsız olması eğitimi kötü etkiledi. Açacağız şu kadar ya da kapalı kalacak şu kadar. Yarın değişeceğini desek daha tutarlı olacaktı. Listeleri istedikten sonra olumsuz da olsa dönüş yapılsaydı. EBA’dan eğitim ihtiyaçlarını karşıladılar. MEB öğretmenlerle birlikte başka kurumlara destek oldu. Salgında evleri denetleme gibi.” Ö7*

Ulaşılan bir diğer bulgu da öğretmenlerin bakanlığı salgın sürecinde alınan bazı kararlar açısından haklı bazı kararlar açısından haksız bulduklarını belirtilmişlerdir. Dolayısıyla kafalarının karışık olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle veli eğitimi, okul terki nedenlerinin araştırılmaları gibi beklentileri olduğu belirtilmiştir.

*“Bakanlıktan da destek görmedim. Bir yandan bakanlığa hak veriyorum bir yandan da çok fazla değişiklik oluyor. Öğrencilere tablet ya da internet desteği görmedim. Veliler için aktivite yapılması için bakanlık bu konuda destek verebilir. Velilerin sürece katılması için bir şeyler yapılmalı. Türk velilerle iletişimlerini artırıcı etkinlikler yapılabilir. Velilerin eğitim beklentilerinin düzeltilmesi lazım. Öğrencilerimin abileri ablaları okulu bırakmış bunların sebebi araştırılmalı.” Ö5*

*“Biz bu süreçte net olarak MEB’den bilgilendirilmedik. Öğretmenlerin ortak telegram gruplarından öğrendim. Okulların açılmasıyla da ilgili olarak onları haklı bulduğum kısımlar var. Okullar açılınca vaka sayılarında artış oldu. Bu sürecin ne kadar süreceğini bilmiyoruz eğitim kötü durumdaydı. Biz bu süreçte çocuklardan bir sene çaldık bu açıdan da açmak iyi oldu. Bu anlamda kafam karışık.” Ö9*

## **Sonuç ve tartışma**

Araştırmada uyum sınıflarında görev yapan öğretmenlerin salgın sürecindeki deneyimleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda “Süreç, uzaktan eğitim, Türkçe öğrenimi, öğrencilerin eğitimden beklentileri, veli iletişimi, paydaşlar” temalarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu temalardan yola çıkarak öğretmenlerin bu süreci bazı web araçları yoluyla (örneğin, zoom, whatsapp) ilerletmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması gibi nedenlerle eğitim sürecini WhatsApp’tan ödevlendirmeler ya da videolar göndererek sürdürdükleri görülmüştür. Nitekim yapılan çalışmalarda da salgında öğretmenlerin eğitim sürecini

WhatsApp'tan yürüttükleri belirtilmiştir (Fauzi & Khusuma, 2020; Herwin, Hastomo, Saptono, Ardiansyah, & Wibowo, 2021). Öğretmenlerin eğitim sürecinin ilerlemesi için çok fazla fedakârlık yaptıkları görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin ders yapabilmek için programları öğrencilerin telefonlarına kurmak için okula çağırdıkları ya da öğrenci evlerine gittikleri tespit edilmiştir. Benzer bir durum da Çetinkaya ve Aydın (2020) tarafından yapılan çalışmada, dezavantajlı gruplarla çalışan öğretmenlerin öğrencilerin derslere katılımı ve eğitim açısından geri kalmamaları için büyük çabalar harcadıkları belirtilmiştir.

Öğretmenler yaşadıkları uzaktan eğitim sürecinin hem olumlu hem olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinden ilki Suriyeli ailelerin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan materyal eksikliğidir. Yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitim deneyimlerinde materyal eksikliği sorunlarının eğitim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Kalelioğlu, Atan, & Çetin, 2016; Erol Şahin, 2019). Materyal eksikliği olmasının yanı sıra ailelerin çok çocuklu olmaları da çocukların derslere erişmesinde sıkıntılar yaşamasına neden olmuştur. Çünkü evde çocuk sayısı kadar telefon ya da bilgisayar bulunmadığı için aynı anda ders olduğunda sadece bir çocuk derse katılabilmıştır. Ayrıca çocuklar sadece ebeveynlerinin telefonundan derse katıldıkları için anne ve babanın çalışması durumunda aile evde yokken çocukların derse katılmadıkları tespit edilmiştir. Sengil Akar ve Kurtoğlu Erden (2021), uzaktan eğitim sürecinde aile yapısının çok önemli olduğunu çünkü bu süreçte ailenin de aktif olması gerektiğini belirtmiş ayrıca aile eğitim düzeyinin yüksek olmasının uzaktan eğitim sürecinde çocukların akademik başarılarına da etki edebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin de uzaktan eğitimi çok ciddiye almadıkları ve derslere katılımlarının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okulu terk etmelerini tetikleme noktasında etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim Dünya Bankası (2020) Ebola virüsü sonrasında okullar tekrar açıldığında okulu bırakma oranının arttığını belirtmiştir. Bu öğrenci durumlarına ilave olarak öğretmenlerin de uzaktan eğitimde, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda kendilerini pedagojik olarak yetersiz hissettikleri görülmüştür. Evin Gencil ve Özbaşı (2013), öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme kısmında yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Kaplan ve Gülden (2021) görev yapan öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme kısmının öğretmenler tarafından nitelikli olmadığı görüşünde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de uzaktan eğitim ölçme ve değerlendirme kısmında sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Er Türküresin, 2020). Bunların aksine teknolojik materyalleri kullanmanın mesleki olarak öğretmenleri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca teknolojik ortamın daha zengin içerik sunduğu bunu yüz yüze eğitimde gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Li, Zhou, & Fan (2014), erişim sağlandığı takdirde uzaktan eğitimin çocuklar için fırsat sağladığını belirtmiştir. Son

olarak öğretmenler için gerçekleştirilen çevrim içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Salgın sürecinin bir diğer olumsuz yönü de Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimine olumsuz etkileri olmasıdır. Bunun sebebi olarak ailelerin Türkçe bilmemeleri, Suriyeli ailelerin yaşadıkları şehirlerde kendi alt kültürlerini oluşturdukları için günlük yaşamlarında Türkçe konuşmadıkları, bu durum da öğrencilerin Türkçelerinin olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Öğrencilerin harfleri unuttukları görülmüş, uzaktan eğitimde derse katılabilen ve katılamayan öğrenciler arasında da seviye farklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalarda ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminde girdinin çok olmasının dil öğrenimi için önemli olduğu belirtilmiştir (Eun & Lim, 2009; Ellis & Collis 2009). Çelik ve Kardaş İşler'in (2020) Suriyeli öğrencilerin COVID-19 dönemindeki eğitim deneyimlerine ilişkin öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuldan uzak kaldıkları, bu durumda öğrenmenin yanı sıra onların ana dili Türkçe olan öğrencilerle etkileşim kurabildikleri sosyal ortamdaki uzak kalmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak çocukların Türkçe dil girdilerinin az olduğu göz önünde bulundurulursa, Türkçe öğrenimin olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.

Salgının veli iletişimini de olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir. Salgın öncesinde velilerle yüz yüze iletişim kurulurken tercüman aracılığıyla iletişim kurulması, salgında öğretmenlerin velilerle yüz yüze gelememeleri ve velilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı iletişim kurulamadığı görülmüştür. Bu durumun bir diğer nedeni de velilerin iletişimden kaçmaları yani çocukların eğitim yaşamlarına karşı ilgisiz olmalarıdır. Nitekim benzer bir sonuç olarak, Sari & Nayır (2020), öğretmenlerle ve akademisyenlerle yaptığı çalışmada eğitimcilerin, uzaktan eğitim sürecinde veliler ve öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Son olarak öğretmenlerin eğitim sürecinde okul yöneticileri ve MEB ile yaşadıkları deneyimler ele alınmıştır. Bu kapsamda okul yöneticileri, öğretmenlere öğrenci iletişim bilgilerini sağlamada yardımcı olmuşlardır. Bunun dışında öğretmenlere motivasyonlarını kırarak, öğrencileri okula çekme konusunda çok uğraşmamaları gibi bazı söylemlerde bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde Shaherhwasli, Erel, Özdenler ve Cengiz (2021), Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik hazırladığı raporda okul yöneticilerinin okullarında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde çıkan sorunlara karşı hazır olmadıkları ve mesleki olarak da deneyimsiz oldukları belirtilmiştir. Son olarak bazı okul yöneticileri uygun sınıf şartları sağlanması bakımından da yardımcı olmadıkları tespit edilmiştir. Bakanlık olarak bakıldığında ise salgında eğitim sürecinin belirsiz bir şekilde yürütülmesi öğretmenler tarafından olumsuz olarak karşılanmıştır. Ayrıca materyal ya da internet sağlama bakımında da bakanlığın eksik kaldığı görülmüştür.

## Öneriler

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda salgın sürecinde öğrencilerin seviyelerinin tekrar tespit edilmesi ve gerilemelerin telafi edilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Salgınla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitime geçişinin daha profesyonel olması amacıyla bu alanda özellikle uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme kısmında eğitimler verilmesi gerekmektedir.

## Kaynakça

- Aydın, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *International Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Akkaya, A. (2013). Syrian 'refugees' perceptions of the Turkish language. *Ekev Academic Journal* 17(56), 179–190.
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D., & Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: Condition analysis. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(3), 80-94.
- Arık Akyüz, B. M., Aksoy, D., Madra, A., & Polat, E. (2018). *Evolution of national policy in Turkey on the integration of Syrian children into the national education system*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019). <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002660/266069e.pdf> adresinden alınmıştır.
- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. ve Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: İlkokul öğretmenlerinin deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 264-282, doi: 10.14689/enad.29.10
- Braun, V. (2016). Standpoint theory in professional development: Examining former refugee education in Canada. *In Education*, 22(2), 72–86.
- Bronstein, I., & P. Montgomery. (2011). Psychological distress in refugee children: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(1), 44–56
- Campbell III, J. A. (2017). Attitudes towards refugee education and its link to xenophobia in the United States. *Intercultural Education*, 28(5), 474–479.
- Chopra, V., & E. Adelman. (2016). The Pursuit, Practicality, and Potential of Refugee Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266054>
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. (4th Edition). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. The USA: Pearson Education.
- Çelik, S. & Kardaş İşler, N. (2020). Göç mağduru çocukların COVID-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim, 783-800. Doi: 10.37669/milliegitim.783048
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgin-surecinde-ogretmenler> adresinden erişilmiştir.
- Demirci, S. (2021). *COVID-19 ve Dünyada Okulların Durumu*. TEDMEM.
- Duruel, M. (2016). Education issue of Syrian refugees. *Ataturk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 30(5), 1399–1414.
- Ellis, N., & Collins, L. (2009). Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 93, 329-355.
- Emin, M.N. (2016). *Education of Syrian children in Turkey: Basic education policy*. Ankara: SETA.
- Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler*. TAGU – Türk-Alman Üniversitesi Göç ve Uyum Araştırmaları Merkezi.
- Eun, B., & Lim, H. (2009). A sociocultural view of language learning: the importance of meaning-based instruction. *TESL CANADA JOURNAL*, 27(1). 13-26.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 597-618. Doi: 10.37669/milliegitim.787509
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502. Doi: 10.17152/gefad.429656
- Evin Gencil, İ. ve Özbaşı, D. (2013). Investigating prospective teachers' perceived levels of competence towards measurement and evaluation. *Elementary Education Online*, 12(1), 190-201.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1). 58-70
- Gencer, E. G., Kesbiç, K., & Arık, B. M. (2021). *Covid-19 Etkisinde Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD.

- Hahn, R. A., & Truman, B. I. (2015). Education improves public health and promotes health equity. *International Journal of Health Services*, 45(4), 657–678. <https://doi.org/10.1177/0020731415585986>
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351–368.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a Primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education* 28(2), 165–181.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171, Doi: 10.1080/09503150500285115
- Herwin, H., Hastomo, A., Saptono, B., Ardiyansyah, A. R., & Wibowo, S. E. (2021). How elementary school teachers organized online learning during the Covid-19 Pandemic? *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 437-449. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5952>
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. Erişim adresi [cocukcalismalari.bilgi.edu.tr](http://cocukcalismalari.bilgi.edu.tr).
- Kağnıcı, Y.D. (2017). School 'counselors' roles and responsibilities in the cultural adaptation process of Syrian refugee children. *Elementary Education Online*, 16(4), 1768-1776. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990>
- Kalelioğlu, F., Atan, A. & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında öğretmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2) , 555-568. Doi: 10.17860/efd.34388
- Kaplan, K. ve Gülден, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. Doi: 10.29000/rumelide.995291.
- Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: Geçici eğitim merkezleri ve müfredatları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, G., & Özkör, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitim araştırma raporu: Durum tespiti ve çözüm önerileri*. Ankara: Cinsiyet Eşitliği İzleme Merkezi. <https://dSPACE.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/1517> adresinden erişilmiştir.

- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 17-35.
- Li, F., Zhou, M., & Fan, B. (2014). Can distance education increase educational equality? Evidence from the expansion of Chinese higher education. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1811-1822.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Qaddour, K. (2017). *Educating Syrian refugees in Turkey*. Washington: DC Carnegie Endowment for International Peace.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sari, T., & Nayir, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi:10.17583/qre.2020.5872
- Sengil Akar, S., & Kurtoglu Erden, M (2021). Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: a narrative study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 1-20.
- Shaherhwasli, K., Erel, S., Özdenler, M., & Cengiz, H. B. (2021). *Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu*. İstanbul: İNSAMER
- Shohel, M. M. C. (2020). Education in emergencies: Challenges of providing education for Rohingya children living in refugee camps in Bangladesh. *Education Inquiry*, 1-23. Doi: 10.1080/20004508.2020.1823121
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/liberal/issue/48149/609148>
- Taş, Y.H., & Özcan, S. (2018). Analysis of Syrian immigrant problems in the field of social policies. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum*, 7(17), 36-54.
- Tunga, Y. , Engin, G. & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845
- UNICEF. (2021). *Covid-19 and School Closures one Year of Education Disruption*. UNICEF.
- Yılmaz, Y. A. (2019). *Okullarda Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yiğit, A., Şanlı, E. & Gökalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1) , 471-496.

World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>. adresinden erişilmiştir.

Ziaian, T., H. de Anstiss, T. Puvimanasinghe, & E. Miller. (2018). “Refugee Students’ Psychological Wellbeing and Experiences in the Australian Education System: A Mixed-Methods Investigation.” *Australian Psychologist*, 53(4), 345–354.