

Suriyeli Öğretmenler: Eğitimdeki Roller ve Karşılaştıkları Sorunlar¹

Mehmet İhsan Özdemir² Wissam Aldien Aloklaç³

Öz

2011 yılında Suriye’de yaşanan iç savaş sonrasında Türkiye’ye sığınan ve okul çağında olan Suriyelilerin eğitimi, gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından Arapça müfredata bağlı olarak Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülmekteydi. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılında, uyumu ertelediği ve eğitim kalitesinin denetlenebilir olmadığı gibi nedenlerle Geçici Eğitim Merkezlerini aşamalı olarak kapatma kararı almıştır. Bu karar sonrasında Suriyeli öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara transfer edilirken, uyumlarını kolaylaştırması amacıyla Suriyeli öğretmenler de kendilerine eşlik ederek okullarda görevlendirilmiştir. Bu çalışma; Suriyeli öğretmenlerin okullarda üstlendiği görevi, bu görevden memnuniyet düzeyini, yüzleştiği sorunları ve son tahlilde Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine dair değerlendirmesini ele almaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri izlenerek Mardin’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev alan 20 Suriyeli öğretmene, kişisel ağlar ve kartopu yöntemiyle ulaşılmış ve öğretmenlerle derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Bu veriye göre Suriyeli öğretmenlerin, teorik düzeydeki rolüyle uygulamadaki rolünün farklılaştığı, memnuniyet düzeyinin farklı okul türlerinde değişkenlik gösterdiği, kronik sorunlarla mücadele ettiği ve Suriyeli öğrencilerin uyum noktasında önemli bir mesafe kat ettiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğretmenler, Gönüllü Eğiticiler, Suriyeli Öğrenciler, PIKTES, Mardin

¹ **Atıf/Citation©:** Özdemir, M. İ. & Aloklaç, W.A. **Suriyeli Öğretmenler: Eğitimdeki Roller ve Karşılaştıkları Sorunlar**, *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi* 2022/7 (1), 18-??

Bu çalışmanın sınırlı bir bölümü 27-28 Mayıs 2021 tarihli “Göçmen Çocukların Eğitimi” adlı sempozyumda “Suriyeli Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitim Sürecine Dâhil Edilmesinde Suriyeli Öğretmenlerin Rolü” başlıklı bildiriyile sözlü olarak sunulmuştur.

² Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü (Siyasal)/ Arş. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü mehmetihsan@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0754-5401

³ Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü wissamaloklach@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4532-3845

Geliş/Received: 29 Nisan 2022, **Kabul/Accepted:** 14 Temmuz 2022

Syrian Teachers: Their Roles in Education and the Problems They Face

Abstract

The education of school-age Syrians who took refuge in Turkey after the civil war in Syria in 2011 was carried out in Temporary Education Centers by volunteer Syrian teachers, depending on the Arabic curriculum. However, after the decision of the Ministry of National Education to gradually close the Temporary Education Centers in 2016 because of reasons such as delaying compliance and the quality of education not being auditable, Syrian students were transferred to schools affiliated with the National Education. To facilitate the adaptation of Syrian students, Syrian teachers were also assigned to these schools. This study deals with the tasks taken on by Syrian teachers in schools, the level of satisfaction with their duty, the problems they face, and, finally, the evaluation of Syrian students from their perspective. In the study, 20 Syrian teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Mardin were reached through personal networks and the snowball method, and in-depth interviews were conducted with these teachers by following qualitative research methods and techniques. According to these data, it is understood that the roles of Syrian teachers at the theoretical level differ from those in practice, their satisfaction levels vary in different school types, and they struggle with economic problems; and in their eyes, Syrian students have made a significant progress in terms of adaptation.

Keywords: Syrian Teachers, Volunteer Trainers, Syrian Students, PIKTES, Mardin

GİRİŞ

2011’de Suriye’de meydana gelen iç savaşla birlikte milyonlarca Suriyeli dünyanın farklı yerlerinde mülteci konumuna düşmüştür. Suriyeli mülteciler 6.6 milyona son on yılların en kalabalık mülteci grubunu meydana getirmektedir (UNHRC, 2021). Suriye’nin sınır komşusu olarak Türkiye ise 3.7 milyon Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır (GİGM, 2021). Güncel verilere göre Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin 1.3 milyonu ilköğretim ve ortaöğretim çağında bulunmaktadır (GİGM, 2021). Bunlardan yalnızca 680 bini eğitim-öğretim sürecine dâhil edilebilmiştir. Türk Hükümeti 2016’da Suriyelilerin kendi müfredatları kapsamında kendi gönüllü öğretmenleri tarafından eğitildikleri Geçici Eğitim Merkezlerini (GEM) kapatma kararı almıştır. Bu karar aşamalı bir şekilde uygulanıp Suriyeli öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullara transfer edilmiştir. Bu aşamada Suriyeli öğrencilerin yeni eğitim sistemine dâhil edilmesi ile ilgili sorunlar baş göstermiştir.

Literatürde Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretime dâhil edilmesi ve entegrasyonlarıyla ilgili çalışmalar (Aydın ve Kaya, 2019; Kılıç ve Tokar Gokce, 2018; Sarmini vd., 2021) ve farklı okul türü ve kademelerinde bu sorunların nasıl farklılık gösterdiğiyle ilgili çalışmalar (Aytekin, 2019; Demir, 2019) yapılmıştır. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencileri eğiten Türk öğretmenlerin (Kiremit vd., 2018; Sözer ve Işiker, 2021) ve idarecilerin (Külekçi Akyavuz vd., 2020; Yiğit vd., 2021) karşılaştığı sorunlarla ilgili bir hayli çalışma söz konusudur. Sınırlı da olsa GEM’de çalışan Suriyeli öğretmenlerle¹ (Betül vd., 2016) ve PIKTES kapsamında çalışan Türk öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili çalışma da yapılmıştır (Küçükşüleymanoğlu ve Kurt, 2020). Bu çalışma ise Suriyeli öğrencilerin MEB’e bağlı okullara dâhil edilmesi sonrasında öğrencilerle beraber okullarda görevlendirilen Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki rollerine odaklanmaktadır. Suriyeli öğretmenler 2016 sonrasında Suriyelilerin yoğun bir şekilde yaşadığı illerdeki MEB’e bağlı okullarda görevlendirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin okullara dâhil edilmesi sürecinde MEB bürokrasisinin ve okul idarecilerinin yaşadığı kafa karışıklığından Suriyeli öğretmenlerin de payını aldığı söylenebilir. Bu çalışma Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin sisteme entegre edilmesindeki rolüne, yaşadığı problemlere ve onların gözünden Suriyeli öğrencilerin ev sahibi toplumun öğrencileriyle uyumuna odaklanmaktadır.

Suriyeli öğretmenler, 2016’da MEB’in Avrupa Birliği (AB) ile işbirliği sonucu Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında AB tarafından finanse edilmektedir (PIKTES, 2021). Bu araştırmanın yürütüldüğü tarihte 12 bin dolaylarında Suriyeli öğretmen, Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı 26 ilde görev yapmaktadır (Reliefweb, 2021; PIKTES, 2021). Mardin’de yer alan öğretmen sayısı ise 150 civarındadır. Halihazırda görev alan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını 2016 öncesinde GEM’de gönüllü öğretmenlik yapmış kimselerden meydana gelmektedir. MEB çatısı altında görev alan ve yıllık sözleşmeye tabi olan Suriyeli öğretmenler, Alman Kalkınma Bankası (KFW) ve AB mali desteğiyle Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun (UNICEF) himayesinde çalışmaktadır (KFW, 2020). Suriyeli öğretmenlerin temel görevi Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda Türk öğretmenlerin sınıf yönetimine yardımcı olmak olarak tasarlanmıştır. Burada hedeflenen temel şey ise Suriyeli öğrencilerin eğitim ve uyumlarında rol alarak onlara psikolojik danışmanlık ve lüzumu dâhilinde tercümanlık yapmaktır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin okul ile Suriyeli veliler arasında bağ kurma görevi de vardır. Projenin kapsamından anlaşıldığı üzere bu öğretmenler 300 bin Suriyeli öğrencinin eğitim-öğretimdeki mihmandarlığını üstlenmiş vaziyettedir (KFW, 2020). Suriyeli

¹ Millî Eğitim Bakanlığı Suriyeli öğretmenler için “gönüllü eğitimciler” ibaresini kullanmaktadır. Çalışmada gönüllü eğitimciler için yaygın olarak kullanılan Suriyeli öğretmenler ifadesi kullanılmıştır.

öğretmenlerin eğitim düzeyleri, iş istikrarsızlığı, karşılaştıkları sosyal ve ekonomik zorluklar da eğitici rollerini sorgulamaya açık hale getirmektedir. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin MEB'e bağlı okullara dâhil edilmesinde ve eğitimlerine devam etmesinde bu öğretmenlerin rolünün önemi yadsınmaz.

Suriyeli öğrencilerin MEB'e bağlı okullara dâhil edilmesi beraberinde ortak bir okul kültürü inşa etme imkanını sunmaktadır. Göçmen ve mültecilerin yoğun yaşadığı yerlerde bütünleştirici okul kültürünün inşası; uyumu ve paydaşlardan olan göçmenlerin psiko-sosyal ihtiyacının karşılanmasını gerektirmektedir (Sakız, 2016). Bu çalışma 2016'dan beri MEB'e bağlı okullarda görev alan Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki rolünden hareketle onların ortak okul kültürü inşasındaki katkısına ışık tutmaktadır. Çalışma Suriyeli öğrencilerin okula dâhil edilmesini ele alan mevcut literatürden hareketle literatürde çalışılmayan Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki rolüne odaklanarak literatürdeki boşluğu doldurmaktadır. Mardin ilinde yapılan bu çalışmadan elde edilen verilere istinaden Suriyeli öğretmenlerin sorunlarına ve rollerinin iyileştirilip güçlendirilmesine dair birtakım tavsiyeler de içermektedir. Bundan hareketle çalışma 'kırılgan gruplar' olarak tanımlanabilecek mülteci öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretimine katkı sağlama hedefini önelemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, 2016-2021 yılları arasında MEB bünyesindeki okullarda görev alan Suriyeli öğretmenlerin deneyimini ve onların Suriyeli öğrencilerin eğitim ve uyumdaki rolünü anlamayı hedeflemiştir. Bundan hareketle araştırmanın verisi, nitel araştırma yöntem ve teknikleri izlenerek MEB'e bağlı okullarda görev alan Suriyeli öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada Mardin ilinde kişisel ağlar ve kartopu yöntemiyle farklı yaş ve sosyal gruplardan 20 Suriyeli öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubu Mardin'in Artuklu, Kızıltepe, Midyat ve Nusaybin gibi Suriyelilerin yoğun yaşadığı ilçelerinden seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı; Artuklu'da 6 (3 erkek/3 kadın), Midyat'ta 7 (5 erkek/2 kadın), Nusaybin'de 4 (3 erkek/1 kadın), Kızıltepe'de 3 (2 erkek/1 kadın) şeklindedir. Çalışma grubunda Midyat'taki öğretmen sayısının diğer ilçelerden fazla tutulmasının nedeni, bir dönemler Midyat'ın Suriyeli ve Iraklı mülteciler için bir kampa sahip olmasıdır. Her ne kadar günümüzde kamp kapatılmış olsa da kamptaki GEM bünyesinde yer alan öğretmenler de MEB bünyesindeki okullara aktarılmıştır. Midyat'taki öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle çalışma grubunda da buna uygun hareket edilmiştir. Çalışma grubundaki erkek oranının yüksek olması Türkiye'deki Suriyeli erkeklerin kadınlara oranla iş piyasasına daha rahat erişebildiği gerçeğiyle paralellik arz etmektedir (Pinedo Caro, 2020).

Çalışma grubundaki Suriyeli öğretmenlerin eğitim durumları şu şekildedir: 1 yüksek lisans, 10 lisans, 4 ön lisans, geri kalan 5 kişi ise lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu katılımcılar seçilirken uzmanlık alanlarının çeşitlendirilmesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda deneyim, uzmanlık ve öğretmenlik uygulaması açısından, çalışma grubunun yarısı Türkiye'ye gelmeden önce Suriye'de; Arapça, İngilizce, İslam hukuku, eğitim ve kimya alanlarında öğretmenlik yapmış kimselerden meydana gelmektedir. Çalışma grubunun geri kalanı ise öğretmenlik diplomasına yahut formasyonuna sahip olmayıp Türkiye'de GEM'lerde gönüllü bir şekilde eğitim alanına adım atmıştır. Katılımcıların tümü, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin eğitimi için belirlenen GEM'lerde daha önce gönüllü olarak çalışmış, Türkiye'de eğitim alanında aynı aşamalardan geçmiş ve 2016-2017'de MEB'e bağlı farklı kademelerdeki okullarda

görevlendirilmişlerdir. Lise mezunu öğretmenler, UNICEF-MEB işbirliğiyle belirli seminerlere tabi tutularak eğitim-öğretimde ve uyumda beceri kazanması hedeflenmiştir.

Veri Toplama ve Analiz

Deneyimin anlaşılmasını hedefleyen araştırmaların nitel yöntem ve teknikleri kullanarak daha derinlikli bilgilere ulaşması mümkündür (Silverman, 2021). Bundan hareketle MEB'e bağlı okullarda görev alan Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin uyumundaki rolü, bu süreçteki deneyimi ve karşılaştığı sorunları anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat için hazırlanan görüşme formu on beş sorudan meydana gelmektedir. Bu formun hazırlanmasında iki esas kaynaktan faydalanılmıştır. Birincisi sahada tanık olunan Suriyeli öğretmenlerin çalışma koşullarından hareketle literatür taraması yapılarak soruların esas çerçevesi çizilmiştir. İkincisi ise iki uzman görüşüne başvurarak soruların daha kapsamlı ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Daha kapsamlı veriye ulaşmak amacıyla, mülakat esnasında katılımcıların soruların cevaplarını detaylandırması sağlanmıştır.

Sorular ana hatlarıyla üç bölümden oluşmaktadır. İlk aşamada katılımcıların eğitim, yaş gibi demografik bilgilerinin yanı sıra hangi eğitim kademesinde (ilköğretim, ortaöğretim) görev aldığı, görev niteliğinin bilgisi ve o niteliğin kendisine sahipliği anlaşılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada Suriyeli öğretmenlerin MEB'e bağlı okullarda çalıştığı süre zarfında karşılaştığı idari, akademik, sosyoekonomik ve dil ile ilgili sorunların tespitine yönelik sorulara yer verilmiştir. Buna ilaveten Suriyeli öğretmenlerin üstlendiği görevden memnun olup olmadığı yahut ne gibi bir görev üstlenmek istediği, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde ne gibi katkılara sahip olduğu da araştırma sorularına dâhil edilmiştir. Son olarak Suriyeli öğretmenlerin gözünden kendi okullarındaki Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki ilişkinin düzeyi, Suriyeli öğrencilerin GEM'den MEB'e aktarım sürecinin zorlukları ve Suriyeli öğrencilerin MEB'in Türkçe müfredatına ne derece uyum sağlayabildiği de anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunların sonucunda Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki rolü, yaşadığı problemler ile Suriyeli öğrenci ve velilere dönük izlenimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Saha çalışması 2021 yılının Mayıs-Haziran aylarında yapılmış olup veriler gönüllülük esasına bağlı olarak toplanmıştır. Mülakatlar talep üzerine halka açık yerlerde ve katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade ettiği Arapça dilinde gerçekleştirilmiştir. Ortalama 30 dakika devam eden görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Yaş, cinsiyet, eğitim ve etnik kimlik gibi farklılıkların çalışma grubuna dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Veriler toplandıktan sonra öncelikle yazıya aktarılmış, metinler daha küçük metinlere bölünerek ilgili kodlar tespit edilmiş ve nihayetinde bu metinlerden de belirli temalara varılarak analiz edilmiştir (Çelik vd., 2020). Bir yöntem olarak tematik analiz güncel ve aynı zamanda kendisi hakkında bilginin sınırlı olduğu alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Literatürde Suriyeli öğretmenlerle ilgili çalışmalar sınırlı olduğundan bu çalışma literatürde Suriyeli öğretmenlerle ilgili yer almayan farklı betimlemelere yer vererek bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bundan hareketle tematik analizin bu araştırma için en etkili yöntem olduğu düşünülmektedir.

Geçerlilik ve Güvenilirliğin Sağlanması

Araştırma Mardin ili sınırları içerisinde gerçekleşmiştir. Mardin'in seçilme nedeni onun bir sınır kenti olması, 90 bini aşkın Suriyeli mülteciyi barındırması ve bir zamanlar Suriye mülteci kampına ev sahipliği yapması sebebiyledir (GİGM, 2021). Buna ilaveten Mardin'de araştırmacıların sahayı tanınması ve Suriyeli öğretmenlerden elde edilecek verilere göreceli olarak daha hızlı ve güvenilir bir şekilde ulaşma isteği Mardin'in seçilmesinde belirleyici olmuştur (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Katılımcılar, çalışmanın amaç ve hedefleri hakkında bilgilendirilmiş ve kendilerine, kimliklerinin veya çalıştıkları yerlerin gizli tutulacağına dair teminat verilmiştir. Ayrıyeten katılımcılara mülakattan istedikleri zaman ayrılacakları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmacının da nitel araştırmalarda önemli role sahip olduğu dikkate alındığında (Creswell, 2013) araştırmacıların sahaya dair deneyimi, katılımcılarla kendi dillerinde iletişim kurması ve onlarla kurduğu güven ilişkisi araştırma verilerinin güvenilirliğini arttırmada önemli bir role sahiptir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için mülakatlar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve daha sonrasında sesler yazıya aktarılmıştır. Kodlama birimi cümle olup kodlamalar araştırmacılar tarafından yapılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Buna ilaveten çalışma grubunun seçimi, veri toplama ve analiz süreci yöntem kısmında detaylı olarak açıklanmıştır. Geçerliliğin sağlanmasında ise araştırmacılar sahadan elde edilen veri üzerine ‘kapsamlı veri işleme’ yoluna başvurmuşlardır. Kapsamlı veri değerlendirmesi araştırmacıların tüm veri durumlarını analize dâhil ederek yalnızca aykırı ve sapmalı vakaların metnin yönünü tayin etmesini engellemesidir (Silverman, 2021: 400-401).

Bulgular ve Tartışma

Araştırma verilerinin analizi sonrasında katılımcıların yoğun bir şekilde dile getirdiği dört temel temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar (i) *Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki görev rolleri*, (ii) *Suriyeli öğretmenlerin kendi rollerinden memnuniyet düzeyi*, (iii) *Suriyeli Öğretmenlerin yüzleştiği zorluklar* ve (iv) *Suriyeli öğretmenlerin gözünden Suriyeli öğrencilerin değerlendirilmesi* şeklindedir. Katılımcılar 1’den 20’ye kadar kodlanmıştır.

Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimdeki Görev ve Roller

2016-17 yılı itibarıyla Suriyeli öğrenciler kademeli bir şekilde GEM’den MEB bünyesine alınmasının akabinde Suriyeli öğretmenlerin ders verme gibi bir rolü kalmamıştır. MEB il ve ilçe müdürlükleri tarafından yıllık bir şekilde imzalanan Gönüllü Eğitici Taahhütnamesinde Suriyeli öğretmenler “Gönüllü Eğitici” olarak nitelenerek rollerine ilişkin bir çerçeve çizilmiştir. Taahhütnamede “gönüllü eğiticilik”, *kişilerin, maddi teşvik dışında, herhangi bir karşılık beklemezsin gönüllü faaliyetlerde bulunma ilkesine dayandırılmıştır*. Buna göre Suriyeli öğretmenler okul öncesinden başlamak üzere ilkökul, ortaokul, lise, rehberlik araştırma merkezleri, Özel eğitim sınıfları ve halk eğitim merkezlerinde görevlendirilmektedir. Görev tanımları ise şu şekilde sıralanmıştır: *Öğretmenlere sınıf içi ve sınıf dışı çeşitli faaliyetlerde destek vermek. Suriyeli öğrencileri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanları rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında desteklemek. Suriyeli ailelere, okul yönetimine ve öğretmenlere idari konularda destek sağlamak. Saha çalışmalarını desteklemek* (MEB, 2018).

MEB’in imzalattığı taahhütnameden de anlaşılacağı üzere Suriyeli öğretmenler ders verme gibi bir role sahip değildir. “Gönüllü eğiticiler” dersin öğretmenine destek vermek, okul ile Suriyeli aileler arasında bir bağ kurmak ve gerektiğinde Suriyeli öğrencilere psikolojik destek sağlamakla mükelleftir. Suriyeli öğretmenlerden haftada en az 15 saat okulda bulunması ve idarenin kendilerine vereceği ilave görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu görev tanımına ilaveten öğretmenlerin niteliklerine dair de koşullar yıldan yıla değişebilmektedir. Örneğin ilk etapta taahhütnamenin bir sonraki yılda yenilenebilmesinin koşulu olarak başlangıç düzeyinde bir dilbilgisine sahip olmayı şart koşarken 2021 itibarıyla B2 düzeyinde Türkçe dil bilgisine sahip olmayı ve ayrıyeten lisans düzeyinde mezuniyeti şart koşturmaktadır. Bu durumu öğretmenlerden biri şu şekilde dile getirmektedir: *“İlk yıl görevlerimiz net değildi ve Türk müdür bizi okula kabul etmedi. Türk okul müdürlerinden biriyle temasa geçip bunların Türk okullarında sınıflandırıldığını söyleyene kadar. İkinci yılda artık yıllık imzaladığımız bir taahhütnameyle bize verilen görevlerle tanıştık. Niteliklerimizle ilgili beklentileri ise yıldan yıla arttı”* (Öğretmen 16).

Çalışmada katılımcılara taahhütnamede belirlenen görev tanımları hakkındaki bilgisi ve teori ile uygulama arasındaki uyum düzeyi sorulmuştur. Katılımcıların çoğunun görev tanımından

haberdar olduğu görülmüştür. Başlangıçta okul idarecileri Suriyeli öğretmenlerin görev tanımıyla ilgili kafa karışıklığı yaşasa da süreç içerisinde durumun göreceli olarak netlik kazandığını söylemek mümkündür. Nitekim Öğretmen 5 bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Özellikle başlangıçta Türk okullarında bir karışıklık vardı. Müdür Suriyeli öğretmenleri nerede görevlendireceğini bilmiyordu. Öğretmenleri bazen kütüphanede veya idari işlerde koşuşturuyordu. İdareciler bazen öğretmenleri bahçeyi temizlemeleri için bile görevlendirebiliyordu. Bu durum tabii ki Suriyeli öğretmenlerle idareciler arasında sorun yaratıyordu”* (Öğretmen 5). Bir başka öğretmen şunu eklemektedir: *“İmzaladığımız sözleşmede haklar ve görevler çok açık. Türk okuluna götürüldüğümde müdür bana bazen iletişim kuramadığımız Suriyeli öğrencilerimiz olduğunu ve bu öğrencilerin bazen anlayamadığımız soruları olduğunu söyledi. Müdür, işte senin rolün Suriyeli öğrencilerle ve onların aileleriyle iletişim kurmaktır dedi”* (Öğretmen 12).

Yukarıda Öğretmen 12 tarafından ifade edilen okul idaresiyle Suriyeli öğrencilerin velileri arasındaki iletişim sınırlılığı, bazı araştırmaların da gösterdiği üzere paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli, idare) eğitim sürecinin sağlıklı ilerlemesi noktasındaki gerekliliklerde ortak bir anlayışa ulaşmasını engellemektedir (Manzoni ve Rolfe, 2019; Yiğit vd., 2021). Katılımcılar, sorumlu oldukları görevlerin taahhütnamede yazılı olarak belirtilmesinin yanı sıra bu görevlere ek olarak MEB’den alınan talimatlar neticesinde yükümlü oldukları görevler hakkında da periyodik olarak bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilaveten okul idaresiyle başta olmak üzere Türk öğretmenlerle Suriyeli öğretmenler arasında karşılıklı bir saygının olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen 8 bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Benden onurumu zedeleyecek yahut öğretmenlik mesleğine yakışmayacak bir talepte bulunulmadı”* (Öğretmen 8).

Yukarıda da açıklandığı üzere Suriyeli öğretmenlerin derse girme yükümlülüğü yoktur. Suriyeli öğretmenlerin görev tanımı; Türk öğretmenlere Suriyeli öğrencilerin iş ve işlemlerinde yardımcı olmak, Suriyeli öğrencilerle gerekli rehberlik faaliyetlerini yürütmek ve aileleriyle diyalog içerisinde olmak şeklindedir. Bununla açık bir şekilde Suriyeli öğrencilerin okula devamının ve uyumunun sağlanması hedeflenmiştir. Öğretmen 11 bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Türkçe öğretmenin bulunmadığı zaruri haller dışında derslere girmemize müsaade edilmiyor. Bazen de Suriyeli öğrencilerin bazı terimleri anlayabilmesi için Türkçe öğretmeniyle birlikte derse giriyorum”* (Öğretmen 11).

Taahhütnamedeki görev tanımının, uygulamada tam anlamıyla karşılık bulduğunu söylemek zordur. Örneğin taahhütnamede Suriyeli öğretmenlerin derse girmesi, dersi tek başına yürütmesi söz konusu değildir. Ancak özellikle imam-hatip liselerinde Suriyeli öğretmenler Arapça, Kur’an-ı Kerim, siyer ve az da olsa İngilizce derslerine girmeye devam etmektedir. Görev tanımı teoride ve uygulamada örtüşüyor mu sorusuna cevaben beden eğitimi öğretmeni bir katılımcı durumu şöyle ifade etmiştir: *“Hayır, kesinlikle. Sözgelimi ben MEB’e yardımcı öğretmen olarak aktarıldım. Yani ben ve Türk öğretmen sınıfa beraber girecek ve ben ona yardımcı olacaktım. Tabi ben okula geçtikten sonra derslere yalnız başıma girmeye başladım. Diğer öğretmenin dersle kesinlikle herhangi bir ilişkisi yok. Örneğin ben gelince o çıkıp istirahat çekiliyor. Ben derse giriyorum ama dersin öğretmeni defteri imzalıyor... Yani derslere fiilen ben giriyorum ama resmîyette diğer öğretmen görünüyor. Ben Arapça derslerine giriyorum”* (Öğretmen 10). Arap Dili Edebiyatı mezunu olan bir katılımcı ise derslere girme nedeninin kendisinin yeterliliğiyle ilgili bir durum olduğunu düşünmektedir: *“MEB’e geçtiğimiz 2017 yılında okulda bir danışman görevi görüyordum... Ama bir yıl sonra okul idaresi muhtemelen benim derslere girebilme yeterliliğimi gördü ve böylece bir Türk öğretmen gibi ben de Arapça derslerine girmeye başladım... Normalde kanunen benim dersi tek başıma idare etmem mümkün değildi. Ama okul idaresinin bana güveni nedeniyle dersi yalnızca ben idare ediyordum. Korona gelinceye kadar bu böyle devam etti”* (Öğretmen 8). Bir diğer katılımcı: *“Ben üç yıldır imam-hatip lisesinde çalışıyorum... İlk başlarda*

derse girmiyordum ama öğretmen sayısında azalma olunca ben derslere girmeye başladım” (Öğretmen 12).

Taahhütname yer aldığı şekliyle Suriyeli öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin okul dışında kalmasını engellemek ve okula devamlarını sağlamak noktasında rol üstlendikleri görülmüştür. Öğretmen 3 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Çocuklarını okula göndermeye ikna etmek için bazı aileleri ziyaret ederdik, bu da okulu terk etmenin azalmasına katkıda bulundu”* (Öğretmen 3). Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ve aileleriyle iletişim alanındaki becerilerini geliştirmek için UNICEF ile MEB tarafından ortaklaşa düzenlenen eğitim seminerlerine tabi tutulmuştur. Bu seminerlere katılan bir katılımcı seminerlerin öğretmenlere Suriyeli öğrencileri okulda tutabilme yöntemi noktasındaki katkısına işaret etmektedir. *“Türk hükümeti ve UNICEF tarafından desteklenen ve 45 gün süren üç eğitim seminerine tabi tutulduk. Bu seminerler; Türk eğitim müfredatını, öğrencilerle nasıl bir diyalog kurulacağını özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin sorunlarıyla nasıl başa çıkılacağını kapsıyordu... Bu kapsamda Suriyeli öğrencilere Türk eğitim sistemini tanımalarını ve onlarla okul arasında diyalog kurmayı üstleniyoruz”* (Öğretmen 9). Bu tarz seminerlere proje kapsamında 3886 Suriyeli öğretmenin katılma imkânı bulunduğu anlaşılmaktadır (PIKTES, 2021).

Bu bölümde sunulan veriler MEB’e bağlı okullarda görev alan Suriyeli öğretmenlerin okuldaki görevleriyle ilgilidir. Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki rolü; Suriyeli öğrenciyle, okul idaresi ve öğretmenler arasındaki iletişime yardımcı olmak ve Suriyeli öğrenciye rehberlik etmek şeklindedir. Okul idarecilerinin ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntı yaşadığı (Yiğit vd., 2021) dikkate alındığında Suriyeli öğretmenlerin bu rolünün okulun paydaşları nezdinde öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bundan hareketle Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrenci velilerini bilgilendirmede ve öğrencileri eğitime dâhil etmede önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Suriyeli öğretmenler, Suriyeli öğrenci ve velilerle aktif bir şekilde ilgilenmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle GEM’lerin kapatılıp Suriyeli öğrencilerin MEB’e aktarıldığı süreçte Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri okula dâhil etmedeki rolü önemlidir. Çünkü o dönemin belirsizliği ve ailelerin maddi koşullarının yetersizliği öğrencilerin okul hayatının dışına itilmesine neden olduğu bilinmektedir (Lordoğlu ve Aslan, 2018). Suriyeli mülteciler sosyoekonomik ve dil engeli gibi nedenlerle okula kayıt ve eğitim sistemi konusunda bilgi eksikliğine sahiptir (Şimşek, 2019). Bu noktada Suriyeli öğretmenler okulla aile arasında kurdukları bağ sayesinde çocukların okula tutunma imkanlarını güçlendirmektedir. Tadesse (2014), öğretmenlerle ebeveyn arasındaki iletişimin ve ebeveynin çocuklarının eğitime yönelik olumlu tutumlarının öğrenciler için cesaret verici bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin veliyle kurduğu ilişkinin öğrencinin anlam dünyasını etkileyeceği ve bunun da son tahlilde öğrencinin akademik başarısına katkıda bulunacağını söylemek mümkündür. Suriyeli öğretmenlerin yıllık olarak imzaladığı taahhünamedeki görev tanımı, tek başına derse girmesini yahut dersi koordine etmesini içermemektedir. Buna karşın uygulamada özellikle imam-hatip okullarında Suriyeli öğretmenlerin aktif olarak derse girdiği anlaşılmaktadır.

Suriyeli Öğretmenlerin Kendi Rolünden Memnuniyet Düzeyi

Katılımcıların kendi işleriyle ilgili memnuniyet düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu durum kişinin eğitimi, uzmanlık alanı ve çalıştığı kurumun kendisinden bağımsız değildir. Bazı öğretmenler derslere girmekten ve dersi yalnız başına koordine etmekten büyük bir memnuniyet duymaktadır. Örneğin imam-hatip lisesinde çalışan bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Evet, rolümden memnunum çünkü eğitim sürecine dâhilim ve derslere giriyorum”* (Öğretmen 5).

GEM’de kendi branşı olan Beden eğitimi dersini keyifle işlediğini belirten bir diğer katılımcı MEB bünyesinde İHL’de branşı olmayan Arapça derslerine girdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kendisinden faydalanyor olmasından mutluluk duysa da kendi branşının dışındaki derslere girmeye

zorlanması sebebiyle kendisini öğretmen gibi hissetmediğini ve bu duruma karşı memnuniyetsizliğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben kendimi öğretmen gibi hissetmiyorum, aksine kendimi orada herhangi bir işçi, herhangi bir şey gibi hissediyorum. Gel derse gir, gel çık. Ben öğretmenim, birilerinin bana hadi derse gir hadi çık demesi hoş bir şey değil kesinlikle... Bulduğum okulda 5-6 Suriyeli öğrenci var ama benim oradaki bulunma amacım Suriyeli öğrenciler değil Türk öğrenciler. Burada amaç anadili Arapça olan Suriye öğretmeninden maksimum düzeyde yararlanma isteğidir. Buna karşılık iki Suriyeli öğretmeniz. İkimiz de derslere girip ders veriyoruz. Ben Arapça derslerine giriyorum diğer öğretmen ise mesleki derslere-din derslerine giriyor... Ben kendi alanımdaki derslere girmek isterim”* (Öğretmen 10). Bir diğer katılımcı ise Suriye’de öğretmenlik yapmasına rağmen burada eğitim-öğretim faaliyetinden dışlanması sebebiyle memnuniyetsizliğini dile şöyle getirmiştir: *“Memnun değilim, Suriye’de eğitim alanında deneyimim var ama Türkiye’de kendimi öğretmen gibi hissetmiyorum”* (Öğretmen 4).

Katılımcıların çoğunluğu normal bir öğretmen gibi derslere girmesine yahut rehber öğretmeni gibi bir görev üstlenmesine rağmen aylık ücretin yetersizliğinden, iş ve sağlık güvencesine sahip olamamaktan yakınmıştır. Bu durum onların memnuniyetsizliğine sebep olmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“SGK sağlık sigortası gibi haklarımız olmadığı ve iş istikrarı olmadığı için memnun değilim. Bugün çalışıyorum ama yarın çalışacağımın garantisi yok. Aslına bakarsan ben öğretmen değilim ‘gönüllüyüm’ ve bizim gibi Suriyeli öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için projede çalışan Türk öğretmenlerle aramda ayrımlar buluyorum”*(Öğretmen 1).

Öğretmen 1 gibi kimi katılımcılar PIKTES kapsamında çalışan Türk öğretmenlerin ekonomik anlamda özlük haklarının kendilerinden daha iyi olduğunu belirterek bu duruma karşı memnuniyetsizliğini dile getirmektedir. Katılımcılar, aynı projede görev almasına rağmen kendilerinin Türk vatandaşı olan öğretmenlerle eşit muameleye tabi tutulmadığı kanısındadır. PIKTES kapsamında Suriyeli öğretmenlere ilaveten Türk öğretmenler ve farklı alanlarda birçok personel istihdam edilmektedir. Dolayısıyla bu proje kapsamında Türkçe öğretiminde uzmanlaşmış yaklaşık olarak 5555 Türkçe öğretmeni, 495 rehberlik danışmanı, temizlik alanında 900 kişi ve güvenlik alanında 300 kişi istihdam edilmektedir (AIDA, 2018:139; HABERTÜRK 2018). Türk öğretmenler sağlık sigortasından yararlandığı gibi maaş noktasında da aynı projede yer alan Suriyeli öğretmenlerden daha iyi konumdadır. Buna rağmen proje kapsamında çalışan Türk öğretmenlerinin de iş istikrarsızlığı sebebiyle bir tükenmişlik içinde olduğu (Küçükşüleymanoğlu ve Kurt, 2020) ve iş istikrarını yakalamak adına hak arayışında oldukları anlaşılmaktadır (Mebpersonel, 2019).

Bu bölümde sunulan verilerden anlaşıldığı üzere Suriyeli öğretmenlerin kendi rollerine ilişkin memnuniyet düzeyi değişkenlik arz etmektedir. Katılımcıların genelinde kendi branşlarında derslere girme talebinin olduğu anlaşılmaktadır. İHL’de kendi branşında derslere giren katılımcıların memnuniyet düzeyi yüksekken buna karşılık kendi branşı dışında derslere giren yahut görev tanımı gereği derslere giremeyenlerin memnuniyet düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Katılımcılar kendileri gibi PIKTES kapsamında çalışan Türk paydaşlarıyla aralarındaki ücret farklılığı nedeniyle de memnuniyetsizliğini dile getirmiştir.

Suriyeli Öğretmenlerin Yüzleştiği Zorluklar

Suriyeli öğretmenlerin yaşadığı sorunları birkaç başlıkta tanımlamak mümkündür. Bunlar dil engeli, eğitimle ilgili sorunlar, toplumsal sorunlar, ekonomik sorunlar ve yasal sorunlar şeklindedir. Dil engeli önemli bir sorun olmakla beraber sınır kentlerinde Türkçe bilmemenin sorun teşkil etmediği görülmektedir. Araştırmamız yapıldığı Mardin’de yerel halkın gündelik dilde Türkçe dışında Arapça ve Kürtçe dillerini kullanması ve okul idarecilerinin yerli olması hasebiyle Suriyeli öğretmenler dil sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Buna karşın katılımcıların Türkçe öğrenmek için halk eğitim kurslarına kendi imkânlarıyla gittiği ve Türkçe öğrenmek için çabaladığı anlaşılmaktadır.

Eğitimle ilgili sorunlara ve sosyal sorunlara gelince katılımcıların çoğu okuldaki eğitim ve idari kadroyla karşılıklı bir saygının var olduğunu ifade etmiştir. Ancak katılımcılara göre MEB’e transferlerin başladığı yıllarda idare ve eğitim kadrosuyla bazı sorunlar yaşanmış ama bu sorunların süreç içerisinde eridiği ifade edilmiştir: *“Sosyal sorunlarla karşılaştığımızı düşünmüyorum, Başlangıçta her iki taraf da bazı zorluklar yaşadı. Ondan sonra bir bütün olduk. Onların sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşıyoruz. Ancak bu durum bireysel anlamda ırkçı örneklerin var olmadığı anlamına gelmiyor”* (Öğretmen 1).

Buna karşın bazı katılımcılar okullarda yaşadıkları ayrımcılığı şu şekilde dile getirmiştir: *“Prensipte Türk idari ve eğitim kadrosuyla ilişkilerde sorun yok ama bazen bazı Türk öğretmen veya yöneticiler tarafından ayrımcılıkla karşılaşıyoruz, bazıları bize sadece mülteci olarak bakıyor”* (Öğretmen 2). Bir diğer katılımcı ise eğitim kadrosunun Suriyeli öğretmenleri kabullenememesine dikkat çekmiştir: *“Bazı Türk öğretmenler Suriyeli öğretmeni kabul etmiyor, okulda onlarla rekabet ettiğini düşünüyorlar”* (Öğretmen 4). İmam-hatip okullarında görev alan öğretmenlerin ayrımcılığa maruz kalmama noktasında daha şanslı olduklarını söylemek mümkündür. Burada öğretmenlerin özellikle mesleki ve dil derslerinde kendi niteliklerini sergileyebilme imkânının olması onların idari ve eğitim kadrosu tarafından saygı görmesini sağlamaktadır. Bu durumu imam-hatip liselerinde çalışan bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: *“İmam-hatip okullarındaki öğretmenler, Arap diliyle alakalı tecrübemizden istifade etme noktasında bize çok nazik davrandılar”* (Öğretmen 5).

Katılımcıların bütünü ekonomik ve yasal anlamda zorluk yaşadığı noktasında hemfikirdir. Katılımcılar kendilerine 2020 liranın ödendiğini ve bu miktarın Türkiye’deki asgari ücretin altında bir ücrete tekabül ettiğini belirtmiştir. Son dönemdeki TL’nin değer kaybı, enflasyon ve zam artışları, Suriyeli öğretmenlerin aldığı ücretle aile geçindirmesini zorlaştırmaktadır. Okulda bulunma zorunluluğunun olması, Suriyeli öğretmenlerin pratikte gelir sağlayacak olan başka işlerle uğraşmasına da büyük oranda mani olmaktadır.

Katılımcılar, yasal mevzuatta Suriyeli öğretmenlerin “gönüllü” olarak tanımlanması ve yıllık taahhütnameyle iş akdinin yenilenmesi nedeniyle iş istikrarına sahip olmadığını dile getirmiştir. Bir katılımcı iş güvencesizliğini şöyle ifade etmektedir: *“İş istikrarı yok. Bizler her daim işimizi kaybetme baskısıyla karşı karşıyayız”* (Öğretmen 4). Katılımcılar, iş istikrarsızlığının yanında sağlık sigortası ve benzeri haklardan da mahrum olduğunu dile getirmiştir. PİKTES kapsamında görev alan Türk öğretmenlerin çalışma koşulları ve ücretleri Suriyeli öğretmenlerden daha iyi olmasına rağmen “geçici” olma halinin ve istikrarsızlığın tükenmişlik düzeyini yükselttiği anlaşılmaktadır (Küçükşüleymanoğlu ve Kurt, 2020). Dolayısıyla ekonomik ve yasal mevzuattaki durum sebebiyle katılımcıların stres altında olduğunu ve daha iyi şartlarda işe sahip olmak için iş arama eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu bulgular GEM’de çalışan Suriyeli öğretmenlerin de benzer kaygı ve eğilime sahip olduğunu tespit eden Betül vd., (2016)’in bulgularıyla da örtüşmektedir.

Bu bölümdeki verilerden anlaşıldığı üzere Suriyeli öğretmenler birçok engelle karşı karşıyadır. Bu öğretmenler, uyum sürecinin ilk yıllarında idari ve eğitim kadrosu ile ilgili sorunlar

yaşamıştır. Ama bu sorunlar araştırmanın yürütüldüğü il olan Mardin'deki katılımcılar bağlamında zamanla ortadan kalktığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar kendileriyle okul idarecileri arasında herhangi bir iletişim sorunu yaşanmadığını, Mardin'deki kültürel ve dilsel çeşitlilik nedeniyle de ayrımcılık ve ırkçılık algılamadığını belirtilmiştir. Buna karşın bazı katılımcıların öğretmenlerden yana ayrımcılığa maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Ekonomik ve hukuki bağlamdaysa Suriyeli öğretmenler asgari ücretin altında bir ücrete tabi tutulmaktan, iş istikrarsızlığından ve sağlık sigortası gibi güvencelere sahip olamamaktan mustarip olduğu görülmektedir.

Suriyeli Öğretmenlerin Gözünden Suriyeli Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin gözüyle mülteci öğrencilerin durumunu anlamaya çalışmak değerlidir. Kırılgan olarak tanımlanan mültecilerle eğitim-öğretim faaliyeti içerisinde olmak kişide farkındalığı yükseltmenin yanı sıra aşırı düzeyde bir duyarlılığın gelişmesine de zemin hazırlar (Halpern vd., 2021). Katılımcıların Mardin'de görev yaptığı okullardaki Suriyeli öğrenci sayısı; farklı eğitim kademelerindeki (ilk, orta ve lise) her bir okulda 5-200 öğrenci arasında değişmektedir. Katılımcılara, Suriyeli öğrencilerin MEB müfredatına entegre edilmesi kararından dört yıl sonraki eğitim ve uyum düzeyi sorulmuştur. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil öğrenme ve eğitim sistemine uyum düzeyini test etmek için MEB-UNICEF tarafından ortaklaşa yürütülen ve yıllık olarak düzenlenen sınavlara göre öğrencilerinin ilerleme kat ettiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı öğrencilerinin süreç içerisindeki olumlu değişimini şöyle ifade etmektedir: *"Suriyeli öğrencilerin hâlihazırda eğitim düzeyi Türk akranlarına kıyasla yakın bir düzeyde seyretmektedir. Lakin bireysel bağlamında bakıldığında kimi Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden daha başarılı hale geldiği, kimisinin orta düzeyde olduğu ve kimisinin hala zayıf kaldığı söylenebilir... Ama uyum programının başında Suriyeli öğrenciler dil problemiyle yüzleşti ve Türk akranları tarafından ayrımcılığa, ırkçılığa ve şiddete maruz bırakıldı. Bu durum onların akademik başarısına yansdı"* (Öğretmen 2).

Suriyeli öğrencilerin okullara dâhil edilmesi sürecinde dil eğitimi stratejisinin ve yapılan sınavların yapısal problemler barındırması nedeniyle öğrencilerin hem Türkçe dil kabiliyetini hem de akademik başarısını olumsuz etkilediği bulunmuştur (Sülükçü ve Savaş, 2018). Bir diğer katılımcı da Suriyeli öğrencilerin sürecin başında dil sorununa ilaveten akran zorbalığına maruz kaldığını ama gelinen noktada bu durumun büyük oranda aşıldığını şu şekilde ifade etmektedir: *"Uyum programının başlangıcında Suriyeli öğrenciler çok büyük sorunlarla karşı karşıya kaldı. Suriyeli öğrenciler genellikle son sıralara yerleştiriliyordu. Bu da onların hem eğitim seviyesini etkiliyor hem de bir kısmının okulu bırakmasına neden oluyordu... Ama genel olarak durum şu an iyi"* (Öğretmen 4). Nitekim mevcut çalışmalarda da mülteci öğrencilerin karşılaştığı en büyük problemlerin başında dil ve uyum sorununun var olduğu belirtilmektedir (Ergen ve Şahin, 2019; Özer vd., 2016).

Eğitimin başarıya ulaşabilmesi için öğretmen, aile ve öğrencinin işbirliğinin olması zorunludur. Suriyeliler örneğinde, öğrenci velilerinin MEB'in müfredatına ve Türkçeye yabancı olması nedeniyle öğrencinin eğitim öğretiminde aktif bir rol üstlendiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Bu durumu bir katılımcı şöyle dile getirmiştir: *"Çocukların eğitim seviyesi iyi ama veliler çocuklarını eğitmekle ilgilenemiyor... Bu nedenle, onları bilgilendirmek ve çocuklarını okula göndermelerini sağlamak için bu velilerle sürekli iletişim halindeyim"* (Öğretmen 9). Bu veriler, velilerin dil bariyeri ve sisteme olan yabancılığı yüzünden okulla ilişki kuramadığını ve çocuğunu okul hayatında destekleyemediğini ileri süren araştırmaları doğrulamaktadır (Kılıc ve Toker Gokce, 2018; Sarmini vd., 2021).

Suriyeli öğrencilerin uyum düzeyi ve akademik başarısının eğitim-öğretim farklı kademelerinde değişkenlik arz ettiği anlaşılmaktadır. Katılımcılara göre GEM’de eğitim görüyorken MEB’e bağlı okullara dâhil edilen öğrencilerin, doğrudan MEB’de başlayan öğrencilere göre Türkçe dil düzeyinin daha düşük olması nedeniyle akademik başarısı da olumsuz etkilenmektedir. COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitim yoluyla öğrencilerin ders almasının en fazla ortaokul ve lise öğrencilerini etkilediği ifade edilmiştir. Bu düzeydeki öğrencilerin bir kısmı dil becerilerinin göreceli olarak zayıflığı nedeniyle eğitim sürecinden kopma aşamasına geldiği belirtilmiştir. Buna karşılık ilkokul öğrencilerinin hızlı dil öğrenme yeteneğine sahip olması ve dil eğitimine temelden başlaması nedeniyle uzaktan eğitimden göreceli olarak daha az etkilendiği düşünülmektedir. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin sınıfta karşılaştığı dil engelinin yalnızca akademik performansları açısından değil, aynı zamanda Türk öğrencilerle etkileşimini ve okulun koşullarını iyileştirme yeteneğini de etkileyen farklı etkileri olduğunu doğrulamaktadır (Sarmini vd., 2021).

Türkçe dil engelinin aşılabilmesi adına PIKTES projesi kapsamında Türk öğretmenler görevlendirilmiştir. Bu öğretmenler Türkçesi zayıf olan öğrencilere ders vererek dil düzeyi yükseltmeye çalışılmaktadır. Katılımcılar dil için takviye kurslarının zorunluluğuna inanmaktadır. Katılımcıların çoğu dil engelinin ancak ciddi bir eğitimin varlığıyla aşılabileceğini ve dil engelinin aşılmasının akademik başarı için gerekli olduğunu düşünmektedir. Bir katılımcı Suriyeli öğrencilerin akademik başarısı için dil engelini aşması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Başlangıçta bazı öğrenciler Türkçeyi anlayamamaktan şikâyet ediyorlardı. Dil onların akademik seviyelerini etkiledi elbette. Ancak bu sorunu aşmayı başardılar ve başarılı oldular. Bazıları şu anda eğitimlerini Türk üniversitelerinde tamamlıyorlar. Bence Suriyeli çocukların Türkçe eğitim almaları çok önemli. Çünkü bugün Suriyeli olmaktan daha çok Türkiyeliler”*(Öğretmen 8). Bu durum Taskin ve Erdemli (2018)’nin Suriyeli öğrencilerin GEM’de eğitim almasının izolasyonuna ve başarısızlığına yol açtığı ama MEB’e bağlı okullarda Türk öğrencilerle beraber eğitim almasının öğrencisinin başarısını olumlu anlamda etkilediği bulgusuyla paralellik arz etmektedir.

Çalışmada, Suriyeli öğretmenlerin gözünden okulun Suriyeli öğrencilerin psikolojik ve anlam dünyasındaki karşılığına da yer verilmiştir. Katılımcılar özellikle uyumun ilk yıllarında Suriyeli öğrencilerin dil engeli ve yaşanan karmaşa dolayısıyla sıkıntı yaşadığını belirtmektedir. Buna göre Suriyeli öğrencilerin yerli akranlarının zorbalığına maruz kalması onların uyumunu zorlaştırmış ve izolasyonlarına sebep olmuştur. Ailelerin de sistemin dışında yer alması nedeniyle okuldan ayrılmalar hızlanmıştır. Suriyelilerin savaş sonucu yaşadığı travmatik kayıplar kendilerini kırılğan hale getirdiğinden psikolojik destek alma gerekliliğini doğurmuştur (Aydın ve Kaya, 2019). Öğrencilerin düşünce ve deneyimlerini sınıf içinde ve dışında ifade edememesi, onların sosyal izolasyonu ve dışlanma duygusunu şiddetlendirmekte ve bu durum akademik başarıyı da olumsuz etkilemektedir.

Yukarıda bahsedilen izolasyon elbette ki bütün eğitim-öğretim kademelerine ve bütün kurumlara teşmil edilemez. Nitekim imam hatip okullarında görev alan katılımcılar, bu okullarda Arapça ve mesleki derslerin varlığının yerli öğrencilerle Suriyeliler arasında ortak bir alan inşa etmeye zemin hazırladığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Suriyeli öğrencilerin eğitim seviyesi iyi... Okulumuzdan mezun olan ve şu anda farklı bölümlerde üniversite eğitimini tamamlayan seçkin öğrenciler var... Ben bir grup öğrenciyi dil ve mesleki derslerde yarışmaya hazırladım. Ve bu öğrenciler 18 Aralık Dünya Arap Dili yarışmasında Mardin’de birinci oldular”* (Öğretmen 8). Suriyeli öğrenciler kendilerini hem rahat hissettikleri hem de akranlarına göre daha avantajlı oldukları bu derslerde akranlarına yardımcı olarak kendi kabiliyetlerini sergileyebilmişlerdir. Demir (2019)’in bulgularına göre Suriyeli öğrencilerin kendilerini en rahat hissettikleri okulların başında İmam-Hatip okulları gelmektedir. Benzer bir şekilde Aytekin (2019)’in bulguları da araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir. Suriyeli öğrencilerin olumsuz tutuma maruz kalmadığı ve kendi yeteneğini sergileyebildiği okullarda başarılı olması, Sakız

(2016)'ın paydaşlara yeteri kadar desteğin sağlanması durumunda bütünleşik okul kültürünün oluşabileceği bulgusunu destekler mahiyettedir.

Katılımcılar ilkökul kademesindeki Suriyelilerin diğer kademelerdeki Suriyeli öğrencilere kıyasla daha avantajlı olduğunu ifade etmektedir. Bir katılımcı ilkökuldaki Suriyeli öğrencinin dil engelini daha kolay aştığı için bunun uyumlarına pozitif katkısının olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: *“Suriyeli öğrenciler Türk okullarında birinci sınıftan başladığında, seviyesi Türk öğrencilerin seviyesine yakın olduğu için herhangi bir soruyla karşılaşmıyor. Öğrenciler Türkçeyi okullarda akranlarıyla doğal bir şekilde öğreniyorlar”* (Öğretmen 1). Bu araştırmanın ilkökul kademesindeki Suriyeli öğrencilerin diğer eğitim kademelerindeki Suriyeli öğrencilere oranla daha az problem yaşadığı bulgusu Sözer ve Işiker (2021)'in ilkökul öğretmenlerinin ve özellikle de sınıf öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere kıyasla daha fazla sorun yaşadığı bulgusuyla uyumsuzdur. Mersin’de yürütülen çalışmanın bulgularına göre ilkökul kademesindeki Suriyeli öğrencilerin sorunlarla karşılaştığı, Türk öğrencilerle aralarında karşılıklı şiddetin yaşandığı ve kendi aralarında gruplaştıkları anlaşılmaktadır (Ergen ve Şahin, 2019). Fakat akran uyumu ve ortak okul kültürü inşası yerleşik halkın tutumlarından bağımsız düşünülemez (Türnüklü vd., 2021). Katılımcılar Mardin’in Suriye’yle olan kültürel yakınlığının okuldaki uyumu pozitif anlamda etkilediğini ifade etmektedir.

Katılımcılara Suriyeli öğrenciler ile Türk akranları arasındaki ilişki düzeyi sorulmuştur. Katılımcıların çoğu Suriyeli öğrencilerin hâlihazırda akranlarıyla büyük ölçüde kaynaştığı ifade edilmiştir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki ilişkinin seviyesi iyi. Teneffüslerde birbirleriyle oynayan öğrencileri izliyorum. Bir çatışma olduğunda bu biri Suriyeli öteki Türk olduğu için değil, ikisi yaşıt olduğu için oluyor”* (Öğretmen 1). Buna karşın Suriyeli öğrencilerle yerli öğrenciler arasında bir ayrımcılığın varlığından bahseden katılımcılar da olmuştur: *“Bazı Türk öğrencilerin Suriyelilere karşı hassasiyeti var... Ortaokul ve lise gibi ileri kademelerde ortalama entegrasyon seviyesi %65 civarındadır”* (Öğretmen 5).

Katılımcılara Suriyeli öğretmenlerin yokluğunda Türk okullarında Suriyeli öğrencilerin karşılaşabilecekleri muhtemel zorluklar sorulmuştur. Katılımcıların önemli bir bölümü, Suriyeli velilerin çoğunun Türkçeyi veya Türk eğitim sistemini bilmediğinden, yaşanan esas zorluğun okul ile aile arasındaki bu iletişimsizliğinden kaynaklandığını belirtmiştir: *“Suriyeli öğretmenin bulunması durumunda Suriyeli öğrenci kendisini destekleyen ve yanında duran birinin olduğunu hissediyor”* (Öğretmen 4). İmam-hatip okullarında görev alan bir katılımcı Suriyeli öğrenci ve velinin dil bariyerini aşması durumunda Suriyeli öğretmenin varlığının anlamını yitireceğini ifade etmiştir: *“Artık gelinen bu aşamada okullarda Suriyeli öğretmenlerin bulunmasına gerek yoktur”* (Öğretmen 8).

Katılımcılara Suriyeli öğrencilerin eğitim düzeyini yükseltmek için özel kurslar düzenleyip düzenlemediklerini ve bunun yasal olarak mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılar, Türkçe dışında herhangi bir kurs faaliyetine izin verilmediğini ifade etmiştir. Araştırmacılar kimi katılımcıların görüşlerine paralel bir şekilde Suriyeli öğretmenlerin kendi branşlarında destekleyici mahiyette dersler vermesinin öğrencinin yararına olduğu kanısındadır. Buna ilaveten Suriyeli öğrencilerin Suriye’ye dönmesi durumunda dil problemi yaşamaması için kendi anadilinde destekleyici mahiyette ders alması önem taşımaktadır (KASAM, 2021). Bu kanaati taşıyan kimi katılımcılar kendi kırılğan ve hassas rolü sebebiyle Suriyeli öğrencilere Arapça eğitimi ve kültürel faaliyetler noktasında destekleyici kurslar düzenlemeye cesaret edemediği anlaşılmıştır.

Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilere Türk vatandaşlığı verilmesinin onların akademik başarısına ve anlam dünyasına katkıda bulunacağını ileri sürmüştür. Mülteci vatandaşlığının güvenlik üzerine inşa edildiği göz önüne alındığında bunun öğrencilerin istikrarına ve dolayısıyla akademik başarılarına katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim Suriyeliler özelinde

yürütülen çalışmalarda on yıl gibi uzun bir sürede mültecilerin hala dil bariyerini aşamamış olmasının onların ancak geçici olarak tanımlanmasıyla ilgili bir durumun sonucu olduğu ifade edilmiştir (Aydın ve Kaya, 2019). Suriyelilerin Türkiye'deki yasal statüsünün geçici koruma olduğu dikkate alındığında bu statünün kırılganlığı ve güvencesizliği sebebiyle istikrarlı bir hayata sahip olması zor görünmektedir.

Bu bölümde Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri değerlendirmesine dair verileri içermektedir. Suriyeli öğretmenler Suriyeli öğrencileri değerlendirirken uyum sürecinin başında onların dil engeline ilaveten yerli akranlarının zorbalığına maruz kaldığını ve bu durumun Suriyeli öğrencilerin okuldan uzaklaşmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Ancak gelinen noktada öğrencilerin Türkçe dil düzeyinin yükselmesiyle birlikte yerli öğrencilerle uyumlarının da arttığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla özellikle imam-hatip okullarında çalışan Suriyeli öğretmenler, kendi görev ve misyonlarının tamamlandığı görüşündedir. İmam-hatip okullarında Suriyeli öğrencilerin okulun paydaşlarınca göreceli kabulü, Suriyeli öğrencilere kendi yeteneklerini sergileyebilmesine imkân sunmaktadır. Bu durum son tahlilde ortak bir okul kültürü inşasının müşterek temalar üzerinden gerçekleşebileceğini göstermesi açısından değerlidir. Buna karşılık eğitimin farklı kademelerinde yer alan Suriyeli öğretmenler ise velilerle okul arasında kurdukları bağa ve okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere sağladıkları manevi desteğe dikkat çekerek misyonlarının tamamlandığı görüşüne karşı çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2016'da GEM'lerin kapatılma kararının alınması ve burada eğitim gören Suriyeli öğrencilerin MEB'e bağlı okullara dâhil edilmesi, beraberinde belli başlı zorlukları getirmiştir. GEM'de görev alan Suriyeli öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin uyumunu kolaylaştırmak amacıyla MEB'e bağlı okullarda görevlendirilmiştir. Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki temel rolünün Suriyeli öğrencilerle okul paydaşları arasında iletişim kurmak ve Suriyeli öğrencilere rehberlik ederek onların okuldan uzaklaşmasının önüne geçmek olduğu anlaşılmaktadır. Mültecilerin sosyoekonomik, psikolojik ve eğitimle ilgili bilgiye erişimdeki kırılganlığı dikkate alındığında Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri okula dâhil etmede ve devamlılığını sağlamada önemli bir rol üstlenmiş olduğu açıktır. Suriyeli öğretmenlerin okullardaki varlığı, Suriyeli öğrenci ve velilerin eğitimle ilgili bilgiye erişimini kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda yaşadığı sorunlar yüzünden psikolojik desteğe ihtiyaç duyan Suriyeli öğrencilere güven telkin etmektedir. Buna ilaveten Suriyeli öğretmenler, çeşitli bariyerler nedeniyle okuldan uzak olan velilerin eğitim sürecine dâhil edilmesinde kritik bir role sahiptir. Suriyeli öğretmenlerin okulun paydaşları arasındaki iş birliğini arttıran bu rolü, bütüncül okul kültürünün (Sakız, 2016) inşa edilmesinde hayati bir öneme sahiptir.

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın araştırmacıları, PİKTES gibi önemli bir projenin daha işlevsel uygulanması gerektiğine inanmaktadır. Araştırmanın verisine göre özellikle imam-hatip okullarında çalışan Suriyeli öğretmenlerin görev tanımında yer alamamasına rağmen derslere girdiği görülmektedir. Buna ilaveten öğretmen görevlendirmelerinde okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Suriyeli öğretmenlerin nitelikleri dikkate alınarak kendilerinden daha fazla yararlanılmalı, kendi alanlarında ders veriyorlarsa bunun çerçevesi çizilmelidir. Bunun yanında Suriyeli öğretmenler Suriyeli öğrencilerin sayısı ile orantılı bir şekilde okullarda görevlendirilmeleri ve Suriyeli öğrencilerin olmadığı okullarda öğretmenlerin görevlendirilmesinin önüne geçilmelidir. Suriyeli öğretmenlerin ekonomik haklarının iyileştirilmesi ise bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Suriyelilerin Geçici Koruma statüsüne sahip olduğu dikkate alındığında geri dönüş durumunda Suriyeli öğrencilerinin mağdur olmaması için kendi dillerini öğrenebilecek düzeyde kurslara erişebilmesinin önü açılmalıdır. Bu bağlamda Suriyeli öğretmenlerin varlığından yararlanmak mümkündür. Bunun yanı sıra velilerin Suriyeli öğretmenler aracılığıyla daha etkin bir şekilde eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi, Suriyeli öğrencilerin okuldan uzaklaşmasının önüne geçecektir.

KAYNAKÇA

- AIDA. (2018). *Ülke Raporu: Türkiye*. ecre. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/02/report-download_aida_tr_2018update_turkish.pdf adresinden alındı
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey. *Educational Studies*, 46-71. doi:10.1080/00131946.2018.1561454
- Aytekin, M. (2019). İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum ve Dil Sorunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Betül, B., Şahin, S., & Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Kırsılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: SAGE.
- Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(1), 379-406.
- Demir, R. (2019). İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 80-306.
- Erdoğan, E., & Uyan-Semerci, P. (2021). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri İçin Bir Rehber: Gereklikler, Sınırlılıklar ve İncelikler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- GİGM. (2021, 10 24). *Geçici Koruma*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden alındı
- HABERTÜRK. (2018, 02 02). *6 bin 200 PICTES'li öğretmen kadro bekliyor*. HaberTürk: <https://www.haberturk.com/6-bin-200-pictes-li-ogretmen-kadro-bekliyor-1821870> adresinden alındı
- Halpern, C., Trunfio, J., & Aydın, H. (2021). 'We learned to be compassionate': pre-service teachers' perceptions of teaching immigrant children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi:10.1080/01434632.2021.1931252
- KASAM. (2021, 08 11). *Gönüllü Eğitimciler Okulda Kalmalı*. Karadeniz Stratejik Araştırma Merkezi: <https://kasam.org/gonullu-egiticiler-okulda-kalmali/> adresinden alındı
- KFW. (2020, 10 16). *Turkey: Teacher for Syrian refugee children*. KFW DEVELOPMENT BANK: https://www.kfw-entwicklungsbank.de/International-financing/KfW-Development-Bank/About-us/News/News-Details_611264.html adresinden alındı

Kılıc, V., & Toker Gokce, A. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 199-211. doi:10.26417/ejser.v5i1.p199-211

Kiremit, R., Akpınar, Ü., & Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1-11.

Küçükşüleymanoğlu, R., & Kurt, A. (2020). Suriyeli Öğrenciler İçin Görevlendirilen PICTES Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri: Bursa Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 24-45.

Küleççi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., & Toma, Ş. (2020). Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15.

Lordoğlu, K., & Aslan, M. (2018). Görünmeyen Göçmen Çocukların İşçiliği: Türkiye'deki Suriye'li Çocuklar. *Çalışma ve Toplum*, 2, 715-732.

Manzoni, C., & Rolfe, H. (2019). *How Schools are Integrating New Migrant Pupils and Their families*. National institute of Economic and Social Research. London: Paul Hamlyn Foundation.

MEB. (2018, 12 11). *Gönüllü Eğitici Taahhütnamesi*. 2022 tarihinde Siverekmeb: https://siverek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12133655_GYNYLLY_EYYTYCY_TAAHYTNAMESY.pdf adresinden alındı

Mebpersonel. (2019, 01 21). *PICTES Öğretmenleri, Eğitim-İş'i Ziyaret Etti*. MEbpersonel: <https://www.mebpersonel.com/sendikalar/pictes-ogretmenleri-egitim-is-i-ziyaret-etti-h227929.html> adresinden alındı

Özer, Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37, 185-219. doi:10.16992/ASOS.11696

PIKTES. (2021, 11 05). *PIKTES Nedir?* Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi: <https://piktes.gov.tr/> adresinden alındı

Pinedo Caro, L. (2020). *Türk İşgücü Piyasasında Suriyeli Mülteciler*. Uluslararası Çalışma Örgütü. https://www.ilo.org/ankara/publications/WCMS_739463/lang--tr/index.htm adresinden alındı

Reliefweb. (2021, 11 05). *Turkey: Teacher for Syrian refugee children*. https://reliefweb.int/report/turkey/turkey-teacher-syrian-refugee-children?gclid=Cj0KCQiAsqOMBhDFARisAFBTN3fxym242-FGIs2JQhzP_YtMA0MXzL4-Eng-x5WKD-gqyGj7dyo6Y5caAum8EALw_wcB adresinden alındı

Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.

Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2021). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1-8. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100007

Silverman, D. (2021). *Nitel Araştırma Nasıl Yapılır?* (E. Hava, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.

Sözer, M., & Işıker, Y. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 183-200.

Sülükçü, Y., & Savaş, O. (2018). PICTES Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalışmayı Raporunun Değerlendirilmesi. *Eciyes Journal of Education*, 2(2), 59-74.

Şimşek, D. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi: Engeller ve Öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(65), 10-32.

Tadesse, S. (2014). Parent Involvement: Perceived Encouragement and Barriers to African Refugee Parent and Teacher Relationships. *Childhood Education*, 298-305. doi:doi.org/10.1080/00094056.2014.937275

Taskın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. doi:10.14689/ejer.2018.75.9

Türnüklü, A., Özkan, Ö., & Tercan, M. (2021). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Türkiyeli ve Suriyeli Öğrencilerin Birbirlerine İlişkin Tutumlarına Yönelik Deneyimleri: Gruplararası Tutum. *Nesne*, 9(21), 656-673. doi:10.7816/nesne-09-21-11

UNHRC. (2021, 10 24). *Syria emergency*. UNHRC The UN Refugee Agency: <https://www.unhcr.org/syria-emergency.html> adresinden alındı

Uyan Semerci, P., & Erdoğan, E. (2017). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth*, 13(1), 30-45. doi:10.1080/17450128.2017.1372654

Yiğit, A., Şanlı, E., & Gokalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496.