



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Müzik Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigating Music Teachers' Attitudes Towards Refugee Students in Relation to Various Variables

Ömer Üçer, Berkcan Kayaarslan, Erkan Tonyalı, Ömer Bilgehan Sonsel

Yazar Bilgileri

Ömer Üçer

Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
omerucerr@gmail.com

Berkcan Kayaarslan

Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
bercankayaarslan@outlook.com

Erkan Tonyalı

Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
erkantonyali@gmail.com

Ömer Bilgehan Sonsel

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
bilgehansonsel@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler ekseninde belirlemek ve bu tutumlara ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma karma yöntem araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplandığı için karma yöntem araştırma yaklaşımlarından birleştirme deseni kullanılmıştır. Çalışmada iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubunu mülteci öğrencilerle müzik eğitimi yapmakta olan 215 müzik öğretmeni oluştururken, ikinci çalışma grubunu birinci örneklemeden amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen 20 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanması sürecinde Sağlam ve İlksen-Kanbur tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" kullanılırken, nitel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 25 paket programı, nitel verilerin analizinde MAXQDA 24 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre müzik öğretmenlerinin tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine, coğrafi bölge değişkeni açısından Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler lehine sonuçlara ulaşırlarken, yaş, mültecilere yönelik bir eğitim alıp almama durumu ve meslek deneyim değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Müzik öğretmenleri mülteci öğrenci eğitiminde en sık karşılaşılan olumsuz durum olarak dil bariyerini belirtirken, müziğin birleştirici gücünün eğitimdeki sorunları çözeceği görüşlerini belirtmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Mülteci öğrenci
Mültecilerin müzik eğitimi
Mülteci eğitimi

Keywords

Refugee student
Music education of refugees
Refugee education

Makale Geçmişi

Geliş: 04.07.2024
Kabul: 08.08.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the attitudes of music teachers towards refugee students on the axis of various variables and to offer solutions for these attitudes. The study was conducted with a mixed method research approach. Since qualitative and quantitative data were collected simultaneously during the data collection process, a combination design from mixed method research approaches was used. There are two study groups in the study. The first study group consisted of 215 music teachers who were conducting music education with refugee students, while the second study group consisted of 20 music teachers selected from the first sample by purposive sampling method. While the 'Refugee Student Attitude Scale' developed by Sağlam and İlksen-Kanbur was used to collect quantitative data, the 'Teacher Interview Form' created by the researchers was used to collect qualitative data. While SPSS 25 software was used in the analysis of quantitative data, MAXQDA 24 software was used in the analysis of qualitative data. According to the findings obtained from the research, while the results were found in favour of female teachers in terms of gender variable in the attitudes of music teachers, in favour of teachers working in the Black Sea Region in terms of geographical region variable, no significant difference was found in terms of age, whether they received a training for refugees or not and professional experience variables. While music teachers stated the language barrier as the most common negative situation encountered in refugee student education, they also stated that the unifying power of music would solve the problems in education.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Üçer, Ö., Kayaarslan, B., Tonyalı, E. & Sonsel, Ö. B. (2024). Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1287-1313. <https://doi.org/10.37217/tebd.1510637>

Giriş

Dünya genelindeki göç hareketleri, siyasi ve ekonomik krizlerin yanı sıra savaş ve çatışmaların da etkisiyle artarken, Türkiye, coğrafi konumu ve kültürel çeşitliliği nedeniyle tarih boyunca birçok göç ve mülteci hareketine maruz kaldığı gibi günümüzde de mülteci akınlarının başlıca merkezlerinden biri olarak bu göç dalgalarının önemli bir durağı haline gelmiştir. Kitlesele göç hareketleri, 1950'lere kadar başta savaşlar olmak üzere daha çok siyasi nedenlerle açıklanırken, bu tarihten 1980'lere kadar ekonomik sebepler ön plana çıkmıştır. 1980'ler ve 1990'larda ise hem Türkiye'de hem de dünyada göç hareketlerinin nedenleri çeşitlenmiş ve karmaşık hale gelmiştir. Siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel nedenlerin hepsi benzer ağırlıklarda ortaya çıkarken, yeni göç türleri de ortaya çıkmıştır (Özbay ve Yücel, 2001).

Göç tarihine bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti döneminde yaşanan önemli göç olayları başlıca; 1492 İspanya'dan on binlerce Yahudi'nin Osmanlı topraklarına getirilmesi, 1709 İsveç Kralı Şarl ve yaklaşık 2 bin kişilik grubun Osmanlı'ya sığınması, 1849 Macar Özgürlük Savaşı sonrası Prens Lajos Kossuth ve 3 bin Macar'ın Osmanlı'ya gelmesi, 1917 Bolşevik İhtilali sonrası Vrangel ve yaklaşık 135 bin kişinin Osmanlı'dan koruma talep etmesi, 1922-1945 Yunanistan, Balkanlar ve Almanya'dan yaklaşık 1 milyon 185 bin kişinin Türkiye'ye göç etmesi, 1988-2000 Irak, Bulgaristan, Bosna ve Kosova'dan yaklaşık 900 bin kişinin Türkiye'ye gelmesi şeklinde sıralanmaktadır (İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Günümüze gelindiğinde ise Türkiye açısından en büyük göç dalgası, Suriye'de 2011 yılında başlayan karışıklıklar sonucunda gerçekleşmiştir (Karakaya, 2020).

2010 yılı Türkiye ve çevre ülkelerin geleceği için oldukça önemli bir yıldır. Tunus'ta 2010 yılında ekonomik sebeplerden ötürü bir seyyar satıcı kendini yakmış ve ardından ülke genelinde gösteriler başlamıştır (Koçak, 2012). Bu gösteriler sonrası birçok siyasi gelişme yaşanmış ve bu olaya "Yasemin Devrimi" adı verilmiştir (Sayın, 2019). Tunus'ta başlayan bu gösteriler daha sonra "Arap Baharı" olarak isimlendirilmiş (Behçet, 2019), Mısır, Libya ve Suriye başta olmak üzere Arap coğrafyasında halk ayaklanmalarına yol açmıştır (Paksoy, Paksoy ve Alancioğlu, 2013, s. 170). Türkiye her ne kadar Arap coğrafyası ve çatışmaların dışında kalsa da özellikle süreçte en çok etkilenen ülkelerden biri olan Suriye odaklı kitlesele göç hareketlerinin hedefinde olmuştur. 2010 yılında başlayan Yasemin Devrimi ve devamında Arap Baharı olarak adlandırılan bu olaylar silsilesi Türkiye için bu yüzden çok önemlidir.

Arap Baharı sürecinden en fazla etkilenen ülke şüphesiz ki Suriye olmuştur. 2011 yılında barışçıl gösteriler ile başlayan ve ardından rejimin kanlı müdahalesiyle devam eden Suriye iç savaşı/karışıklığı (Toker-Gökçe, 2021), yakın tarihte dünyanın gördüğü en büyük göç hareketine neden olmuştur. Türkiye ise hem Suriye ile komşu olması hem de coğrafi konumu gereği Avrupa'ya

iltica hareketleri için köprü olabilmesi sebebiyle bu göç hareketinin ilk tercih edilen ülke konumuna yerleşmiştir (Erten, 2015). Türkiye sürecin neredeyse ilk günlerinden itibaren “Açık Kapı Politikası” uygulamıştır (Kirişçi, 2014, s. 11). Bu açık kapı politikası sonrası evlerini terk etmek durumunda kalan birçok Suriyeli Türkiye’ye göç etmiştir. Birleşmiş Milletler Göç Ajansı [UNHCR] verilerine göre Türkiye; yaklaşık 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mülteci ve diğer milletlerden 320 bine yakın insanı barındırmasıyla beraber dünya çapında en fazla mülteciye kucak açan ülke olma konumundadır (UNHCR, t.y.). Bu durum Türkiye’nin hoşgörü ve koruyuculuk olguları açısından dünyaya karşı övünç kaynağı iken sosyolojik olarak mülteci kavramı ülke vatandaşları açısından gitgide çok da hoş karşılanmamaktadır.

Göç olgusu içerisinde tanım ve statü olarak farklılık gösteren göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları sıklıkla birbiriyle karıştırılmaktadır. Mülteciler, genellikle korku ve baskı gibi zorlayıcı sebeplerle ülkelerinden zorunlu olarak ayrılmak durumunda kalırken, göçmenler daha iyi yaşam koşulları arayışıyla gönüllü olarak göç etmektedir (Ziya, 2012). Mülteci ve sığınmacı kavramları ince bir detay ile birbirinden ayrılmaktadır. Mülteci “ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri sebebiyle zarara uğrayacağı korkusuyla, vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan, ülkesine dönmeyen veya dönmek istemeyen yabancı kişi” olarak tanımlanmaktadır. Ülkesini tanımda yer alan nedenler ile terk edip başka bir ülkeden koruma talep eden bir kişi öne sürdüğü iddialar kontrol edilip doğrulanıncaya kadar sığınmacı, iddialar doğrulanınca ise mülteci statüsü kazanmaktadır (Esenlikci ve Engin, 2019). 2011 yılı itibariyle Geçici Koruma Statüsü tanımı da sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Türkiye, mültecilerin hukuki durumuna ilişkin 1951 Cenevre Protokolüne taraf olmuştur fakat 1961 tarihindeki düzenlemeyle bu sözleşmeye “coğrafi çekince” koymuştur (Kara ve Korkut, 2010). Türkiye’deki Suriyelilerin yasal statüsü, coğrafi kısıtlama nedeniyle mülteci statüsü kazanmalarını engellemektedir. Suriye’deki iç savaş Avrupa dışında gerçekleştiği için, Suriyelilere şartlı mülteci statüsü verilebilmektedir, ancak bu statü için bireysel başvuru gerekmektedir. Büyük ölçekli kitlesel akın nedeniyle bireysel değerlendirme yapılamadığı için, bu kişileri geçici koruma statüsü altında değerlendirmektedir (Nurdoğan ve Öztürk, 2018). Göç İdaresi Başkanlığı’nın resmi internet sitesinde Suriyeliler bu ekseninde hukuki olarak “geçici koruma altındakiler” olarak tanımlanırken, diğer uyruklu mülteciler ise “uluslararası koruma altındakiler” olarak tanımlanmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.). Aynı zamanda Göç İdaresi Başkanlığı resmi Twitter (X) hesabının 2023 yılının Temmuz ayında paylaştığı gönderi ülke genelindeki göçmen sayısının yaklaşık beş milyon olduğunu bildirmiş, kapsayıcı olarak tüm uyruktaki kişiler göçmen tanımlamasıyla belirtilmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). Bu çalışmada ise hukuki vb. tanımlar yerine sosyolojik anlamda sığınmacı, koruma altındakiler ve göçmenler yerine toplumca kabul edilmiş olan “mülteci” tanımlaması kullanılmıştır. Mültecilik çerçevesinde göç eden herkesin hayati

ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçlardan biri de eğitimidir. Özellikle Suriye'deki karışıklık ve istikrarsız durum uzadıkça Türkiye'deki mültecilerin durumlarının uzun süreli olacağına dair farkındalık artmakta, bu durum da mültecilerin ülkedeki statüsü ve yerel entegrasyon konularını gündeme getirmektedir (Kirişçi ve Karaca, 2015, s. 309). Bu iki olgu sebebiyle eğitim, uzun vadede belki de en önemli hayati ihtiyaç halini almıştır.

2011 yılında başlayan Suriye savaşı ile birlikte Türkiye'ye gelen öğrencilerin savaş sonrası ülkelerine dönecekleri düşüncesiyle (Culbertson ve Constant, 2015, s. 9), ilk etapta kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulmuş ve Suriyeli çocukların genellikle kamp alanında eğitim görmeleri sağlanmıştır (Dünya Bülteni, 2012). Suriye savaşının devam etmesi ve Türkiye'ye gelen mülteci sayısı arttıkça eğitim sorunları 2013 yılından sonra daha da ön plana çıkmaya başlamıştır (Seydi, 2014). Bu doğrultuda yapılan en önemli çalışmalardan biri, mülteci çocukların yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde Geçici Eğitim Merkezlerinin açılması olmuştur (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018). Geçici Eğitim Merkezleri kitlesel olarak ülkemize göç etmiş okul çağındaki yabancı öğrencilere ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimi devam ettirme fırsatı tanımak amacıyla kurulan merkezlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Geri dönecekleri düşüncesiyle bu merkezlerde eğitim dili ilk Arapça olarak belirlenmiş (United Nations Children's Emergenc Fund [UNICEF], 2022) ve kullanılan eğitim programı geçici Suriye hükümeti tarafından gözden geçirilmiş ve değişiklikler yapılan Suriye Eğitim Bakanlığının eğitim programı kullanılmıştır (Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi [BEKAM], 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapacağını ifade etmiş (MEB, 2015), hem geçici koruma altında olan öğrencilerin eğitime katılım oranlarının artırılması hem de Türk eğitim sistemine dahil ederek sosyal ve kültürel entegrasyonu sağlamak olmuştur (Özcan, 2018). Bilindiği üzere eğitim, bireylerin davranışlarını istendik yönde değiştirme sürecidir. Güvenç'e (1979) göre eğitim; "kültürlemenin bilinçli, erekli veya istendik şartlamalarını içermektedir" (s. 134). Türkiye'de yaşayan mültecilerin ise ülkeye uyum sağlayabilmelerinin bir yolunun da eğitim vasıtasıyla kültürlenmeleri olduğu düşünülebilir. Uçan'a (2018) göre de müzik eğitimi; "bilinçli, amaçlı ve istendik bir müziksel kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir" (s. 2). Bu tanımlamadan yola çıkarak eğitim yolu ile kültürlenmenin önemli bir kolu da müzik eğitimi olduğu söylenebilir. Müzik eğitimi yolu ile mülteci öğrencilere karşı bu kültürlenmenin etkili ve doğru biçimde aktarılabilmesi için müzik öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Mevcut durumlar ışığında bu araştırma, çeşitli değişkenler açısından müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu bilgilerden hareketle araştırmanın problem cümlesi “Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları eğitim verilen düzey değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alıp almama değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları yaş değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
5. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları mesleki deneyim değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
6. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin görüşleri coğrafi bölge değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
7. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin görüşleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem araştırma yaklaşımı en az bir nicel bir nitel yöntem içeren araştırma yaklaşımıdır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Karma yöntem araştırma yaklaşımı, bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içinde araştırmacının nicel ve nitel yöntem yaklaşım ve kavramların birleştirdiği yöntemdir (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntem araştırma yaklaşımının temel ve gelişmiş desenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada nicel ve nitel süreçler eşzamanlı yürütüldüğünden temel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan birleştirme (çesitleme) deseni kullanılmıştır. Birleştirme (çesitleme) deseni, nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı toplandığı ve verilerin analizinden elde edilen sonuçların birleştirildiği desendir (Creswell, 2021, s. 36-37). Araştırmanın nicel veriler basamağını, müzik öğretmenlerine uygulanan ölçek ile sağlanmış, nitel veriler basamağında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, nicel ve nitel veriler göz önünde bulundurularak iki farklı grup oluşturulmuştur. Araştırmada birinci örneklem grubu kişisel bilgi formu ve mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uygulanacağı örneklem gurubunda bulunan müzik öğretmenleridir. Araştırma kapsamında gönüllülük esasına dayalı olarak ve mülteci öğrencilerle çalışma sınırlılığı ile 215 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında tüm coğrafi bölgelerden neredeyse denk sayılarda öğretmen ile görüşülmesi ile araştırmanın evrenini Türkiye’de mülteci öğrencilerle çalışan tüm müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci örnekleme ise müzik öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik “Öğretmen Kişisel Görüş Formu”nun uygulandığı gruptur. Bu gruba dahil edilen katılımcılar görev yapılan coğrafi bölge ve eğitim verilen düzey sınırlılığı ile belirlenmiş 20 öğretmendir. Araştırmanın birinci örneklem grubu oluşturulurken seçkisiz örneklem yöntemi olan basit seçkisiz örneklem tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olanağı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı örneklem tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 88). Araştırmanın ikinci örneklem grubu oluşturulurken ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Uygun durum örnekleme yöntemi, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıdır (Ekiz, 2009, s. 116). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini oluşturun öğretmenlere ait bilgiler 1. ve 2. tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Birinci Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler Tablosu

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>			<i>Yaş</i>		
Kadın	130	60,47	21-26	23	10,70
			27-32	46	21,40
Erkek	85	39,53	33-38	82	38,14
			39-44	35	16,28
			45 ve üzeri	29	13,49
<i>Okul Türü</i>			<i>Mesleki Deneyim Yılı</i>		
Ortaokul	123	57,21	1-5	59	27,44
			6-11	56	26,05
Lise	92	42,79	12-17	64	29,77
			18-23	20	9,30
			24 ve üzeri	16	7,44
<i>Mülteci Öğrencilere Yönelik Özel Bir Eğitim Alanı</i>			<i>Öğretmenlerin Çalıştığı Coğrafi Bölge</i>		
Evet	30	13,95	Akdeniz	18	8,37
			Doğu Anadolu	34	15,81
			Ege	23	10,70
Hayır	185	86,05	Güney Doğu Anadolu	43	20,00
			İç Anadolu	43	20,00
			Marmara	37	17,21
			Karadeniz	17	7,91
<i>Toplam</i>				<i>215</i>	<i>100</i>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 215 müzik öğretmenine yönelik detaylı bilgilerin verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda cinsiyet dağılımına bakıldığında müzik öğretmenlerinin %60,47'si (n=130) kadın, %39,53'ünü (n=85) ise erkekler oluşturmaktadır. Okul türü dağılımına bakıldığında müzik öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünde, ortaokul %57,21 (n=123), lise %42,79 (n=92) çalıştıkları görülmektedir. Mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alan müzik öğretmenlerinin dağılımına bakıldığında eğitim alan %13,95 (n=30) eğitim almayan %86,05 (n=185) olduğu görülmektedir. Yaş grupları değişkeni incelendiğinde müzik öğretmenlerinin %10,70'i (n=23) 21-26 yaş aralığında, %21,40'ı (n=46) 27-32 yaş aralığında, %38,14'ü 33-38 yaş aralığında, %16,28'i (n=35) 39-44 yaş aralığında ve %13,49'u (n=29) 45 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim yılı dağılımında bakıldığında müzik öğretmenlerinin %27,44'u (n=59) 1-5 yıl, %26,05'i (n=26) 6-11 yıl, %29,77'si (n=64) 12-17 yıl, %9,70'i (n=20) 18-23 ve %7,77'ü (n=16) 24 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Son olarak müzik öğretmenlerinin çalışmış oldukları coğrafi bölge dağılımlarına bakıldığında %8,37'si (n=18) Akdeniz, %15,81'i (n=34) Doğu Anadolu, %10,70'i (n=23) Ege, %20,00'si (n=43) Güneydoğu Anadolu ve İç Anadolu, %17,21'i (n=37) Marmara ve son olarak %7,91'i (n=17) Karadeniz bölgesinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 2. İkinci Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler Tablosu

Öğretmen No	Coğrafi Bölge	Eğitim Verdiği Düzey	Öğretmen No	Coğrafi Bölge	Eğitim Verdiği Düzey
Ö1	Karadeniz	Lise	Ö11	İç Anadolu	Lise
Ö2	İç Anadolu	Lise	Ö12	Karadeniz	Ortaokul
Ö3	Marmara	Ortaokul	Ö13	Akdeniz	Lise
Ö4	Ege	Lise	Ö14	İç Anadolu	Ortaokul
Ö5	Akdeniz	Ortaokul	Ö15	Güney Doğu Anadolu	Ortaokul
Ö6	Marmara	Lise	Ö16	Güney Doğu Anadolu	Lise
Ö7	Doğu Anadolu	Ortaokul	Ö17	Marmara	Ortaokul
Ö8	Güney Doğu Anadolu	Ortaokul	Ö18	Doğu Anadolu	Lise
Ö9	Ege	Lise	Ö19	Karadeniz	Ortaokul
Ö10	Marmara	Ortaokul	Ö20	İç Anadolu	Lise

Tablo 2 incelendiğinde nitel görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının lise düzeyinde diğer yarısının ortaokul düzeyinde eğitim vermekte olduğu, tüm coğrafi bölgeleri kapsadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırma çalışmalarında kullanılan veri toplama yönteminin hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir (Johnson ve Turner, 2003'ten aktaran Mertkan, 2015, s. 77). Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada; araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen

Görüşme Formu" ile Sağlam ve İlkgen-Kanbur (2017) tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ" ölçeği kullanılmıştır.

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ

"Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ" Sağlam ve İlkgen-Kanbur (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafın 45 maddelik bir soru havuzu ile oluşan ölçek formu, iki alan uzmanının görüşünden sonra maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve uzmanlar tarafından çıkarılması istenen beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için "açımlayıcı faktör analizi" yapılmış ve faktör yükleri düşük, birden çok faktörde eşit faktör yüküne sahip olduğu için 16 madde ölçekten çıkarılmış, 24 maddelik ölçeğe tekrardan faktör analizi yapılmış ve KMO değeri .91 olarak bulunmuştur.

"Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ", "iletişim" (11 madde), "Uyum" (9 madde) ve "Yeterlilik" (4 madde), 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık kat sayısı (Alpha) .91 olarak hesaplanmış, aynı şekilde araştırmacılar tarafından yapılan iç tutarlılık kat sayısı (Alpha) .91 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmada nitel veriler toplanırken, yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken araştırmacılar tarafından 13 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra iki alan uzmanı görüşünden sonra, uzmanlar tarafından yapılan düzeltmeler sonrasında, uzmanlar tarafından çıkarılması istenen 3 soru çıkarılmış ve 10 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel verilerin analizinde, müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına yönelik toplanan veriler, kapsamlı bir istatistiksel analiz sürecinden geçmiştir. Toplanan veriler SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programını aktarılmış ve ardından analiz sürecine geçilmiştir. Veri setinin analiz edilmeden önce, verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmış, Tabachnick ve Fidell'in (2007) önerileri doğrultusunda +1,96 ile -1,96 arasındaki değerler göz önünde bulundurulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ"den aldıkları puanlar "cinsiyet, okul türü, mülteci öğrenci yönelik eğitim, yaş, meslek deneyim yılı ve çalıştığı bölge" demografik değişkenlere göre farklılıkları değerlendirmek için bağımsız örneklem t-Testi ve ANOVA istatistiksel testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri analizinde, müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum ve mülteci öğrencilere yönelik görüşlerini analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüş Formu” yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve nitel analiz yöntemlerinden olan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz verinin içerisinde yer alan desenleri (temaları) analiz etmek, anlamak ve raporlamak amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analiz yönteminde MAXQDA 24 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t-Test		
					sd	t	p*
İletişim	Kadın	130	38,26	5,14	213	1,894	.060
	Erkek	85	36,82	5,87			
Uyum	Kadın	130	24,06	5,51	213	2,034	.043*
	Erkek	85	22,56	4,89			
Yeterlilik	Kadın	130	11,43	2,82	213	,905	.367
	Erkek	85	11,08	2,67			
MÖTÖ (Toplam)	Kadın	130	73,75	11,45	213	2,082	.039*
	Erkek	85	70,47	11,08			

p<.05

Tablo 1'in bulgularına bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin “İletişim”, “Uyum” ve “Yeterlilik” alt boyutları ile “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ” toplam puanları arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Yapılan t-Testi analiz sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında “İletişim” (t_[213]=1,894 ve p=.060) ve “Yeterlilik” (t_[213]=,905 ve p=.367) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak “Uyum” (t_[213]=2,034 ve p=.043) ve MÖTÖ (t_[213]=2,082 ve p=.039) toplam tutum puan ortalamasına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığa bakıldığında, kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Eğitim Verilen Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Verilen Düzey	n	\bar{X}	Ss	t-Test		
					sd	t	p*
İletişim	Ortaokul	123	37,24	5,74	213	-1,394	.165
	Lise	92	38,29	5,07			
Uyum	Ortaokul	123	22,97	5,48	213	-1,608	.109
	Lise	92	24,14	5,04			
Yeterlilik	Ortaokul	123	11,16	2,78	213	-,800	.424
	Lise	92	11,47	2,74			
MÖTÖ (Toplam)	Ortaokul	123	71,37	11,81	213	-1,616	.108
	Lise	92	73,90	10,71			

p<.05

Tablo 2 bulguları, “İletişim”, “Uyum” ve “Yeterlilik” alt boyutları ile MÖTÖ toplam puanları arasındaki farkları ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları ortaokul ve lise okul türü arasında “İletişim” ($t[213]=-1,394$ ve $p=.165$), “Uyum” ($t[213]=-1,608$ ve $p=.109$), “Yeterlilik” ($t[213]=-1,800$ ve $p=.424$) ve MÖTÖ toplam tutum puanları ($t[213]=-1,616$ ve $p=.108$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu, eğitim verilen düzeyin, öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını gösterir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Mülteci Öğrencilere Yönelik Özel Bir Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	t-Test		
					sd	t	p*
İletişim	Evet	30	39,27	5,12	213	1,705	.090
	Hayır	185	37,44	5,50			
Uyum	Evet	30	23,53	5,32	213	,834	.944
	Hayır	185	23,46	5,33			
Yeterlilik	Evet	30	12,13	3,00	213	,211	.072
	Hayır	185	11,16	2,70			
MÖTÖ (Toplam)	Evet	30	74,93	10,66	213	,544	.200
	Hayır	185	72,05	11,49			

$p<.05$

Tablo 3 bulguları, “İletişim”, “Uyum” ve “Yeterlilik” alt boyutları ile MÖTÖ toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alıp almama durumları ile “İletişim” ($t[213]=1,705$ ve $p=.090$), “Uyum” ($t[213]=.834$ ve $p=.944$), “Yeterlilik” ($t[213]=.211$ ve $p=.072$) ve “MÖTÖ” toplam tutum puanları ($t[213]=.544$ ve $p=.200$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını gösterir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
İletişim	21-26	23	38,30	4,07	Gruplar arası	273,125	4	68,281	2,335	.057
	27-32	46	35,72	6,51						
	33-38	82	37,78	5,47						
	39-44	35	39,11	4,75						
	45 ve üzeri	29	38,38	4,92						
	Toplam									
Uyum	21-26	23	22,43	4,97	Gruplar arası	108,298	4	27,075	.958	.432
	27-32	46	22,46	4,80						
	33-38	82	23,84	5,19						
	39-44	35	24,14	6,03						
	45 ve üzeri	29	24,03	5,78						
	Toplam									

Yeterlilik	21-26	23	10,52	1,81	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	58,128 1572,412 1630,540	4 210 214	14,532 7,488	1,941	.105
	27-32	46	10,76	2,78						
	33-38	82	11,33	2,88						
	39-44	35	11,60	2,86						
	45 ve üzeri	29	12,28	2,68						
MÖTÖ (Toplam)	21-26	23	71,26	8,80	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	969,794 26815,537 27785,330	4 210 214	242,448 127,693	1,899	.112
	27-32	46	68,93	11,15						
	33-38	82	72,95	11,77						
	39-44	35	74,86	11,45						
	45 ve üzeri	29	74,67	11,72						

p<.05

Tablo 4'ün bulguları, yaş değişkeni düzeyine bağlı olarak "İletişim", "Uyum" ve "Yeterlilik" alt boyutları ile MÖTÖ toplam puan arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılan Anova testi sonuçlarında yaş değişkenine göre istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Mesleki Deneyim Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Deneyim Yılı	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
İletişim	1-5	59	36,39	5,95	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	159,655 6254,075 6413,740	4 210 214	39,916 29,781	1,340	.256
	6-11	56	38,09	5,41						
	12-17	64	38,22	5,36						
	18-23	20	37,60	4,78						
	24 ve üzeri	16	39,13	4,73						
Uyum	1-5	59	22,41	5,09	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	98,089 5947,464 6045,553	4 210 214	24,522 28,321	.866	.485
	6-11	56	23,95	5,44						
	12-17	64	23,66	5,29						
	18-23	20	24,05	4,54						
	24 ve üzeri	16	24,25	6,63						
Yeterlilik	1-5	59	10,66	2,54	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	53,744 1576,795 1630,540	4 210 214	13,436 7,509	1,789	.132
	6-11	56	11,25	2,79						
	12-17	64	11,41	2,90						
	18-23	20	12,20	2,65						
	24 ve üzeri	16	12,19	2,71						
MÖTÖ (Toplam)	1-5	59	49,46	10,91	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	805,833 26979,498 27785,330	4 210 214	201,458 128,474	1,568	.184
	6-11	56	73,29	11,64						
	12-17	64	73,28	11,63						
	18-23	20	73,85	9,71						
	24 ve üzeri	16	75,56	12,39						

p<.05

Tablo 5'in bulgularına bakıldığında, mesleki deneyim yılı düzeyine bağlı olarak "İletişim", "Uyum" ve "Yeterlilik" alt boyutları ile MÖTÖ toplam puan arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılan Anova testi sonuçlarında yaş değişkenine göre istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştığı Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Coğrafi Bölge	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Tukey (HSD)
İletişim	Akdeniz	18	37,67	5,37	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	204,415 6209,324 6413,740	6 208 214	34,069 29,853	1,141	.340	-
	Doğu A.	34	37,56	6,10							
	Ege	23	38,48	6,16							
	GüneyD.	43	37,05	5,54							
	İçAna	43	37,33	5,45							
	Marmara	37	37,14	5,37							
	Karadeniz	17	40,71	2,31							
Uyum	Akdeniz	18	24,06	4,96	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	380,118 5665,436 6045,553	6 208 214	63,353 27,238	2,326	.034*	7>4
	Doğu A.	34	23,68	5,12							
	Ege	23	24,18	6,89							
	GüneyD.	43	21,74	4,67							
	İçAna	43	23,74	4,83							
	Marmara	37	22,65	4,98							
	Karadeniz	17	26,94	5,89							
Yeterlilik	Akdeniz	18	11,89	2,83	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	122,871 1507,669 1630,540	6 208 214	20,478 7,248	2,824	.012*	7>2 7>4
	Doğu A.	34	10,59	2,89							
	Ege	23	12,13	3,12							
	GüneyD.	43	10,49	2,28							
	İçAna	43	11,44	2,46							
	Marmara	37	11,08	2,99							
	Karadeniz	17	13,06	2,30							
MÖTÖ (Toplam)	Akdeniz	18	73,61	9,89	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1846,949 25938,381 27785,330	6 208 214	307,825 124,704	2,468	.025*	7>4 7>6
	Doğu A.	34	71,82	11,52							
	Ege	23	74,78	14,68							
	GüneyD.	43	69,28	10,28							
	İçAna	43	72,51	10,74							
	Marmara	37	70,86	11,27							
	Karadeniz	17	80,71	9,03							

p<.05

Tablo 6'ya bakıldığında "İletişim" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülürken, "Uyum" (F=2,326 p<0.05), "Yeterlilik" (F=2,824 p<0.05) ve MÖTÖ (F=2,468 p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

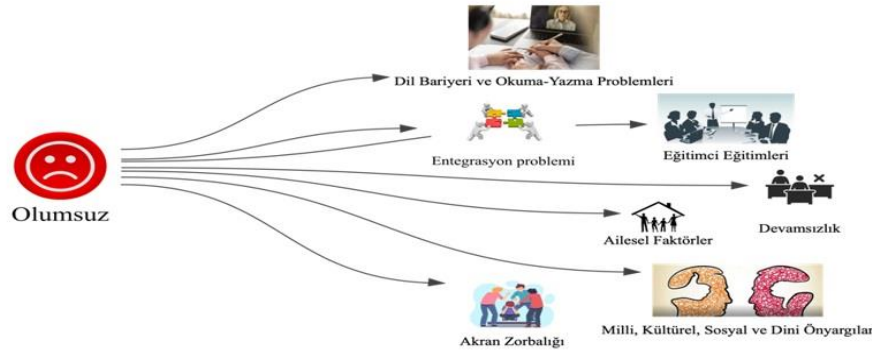
Yapılan Post-Hoc (Tukey HSD) analizine göre "Uyum" boyutunda Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin tutum ortalamalarının Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde "Yeterlilik" Alt boyutunda da Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan müzik öğretmenlerinin tutum ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak MÖTÖ genel tutum ortalamasına bakıldığında Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan müzik öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarının Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesi'nde görev yapan müzik öğretmenlerinin genel tutum ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problemde mülteci öğrenciler ile çalışan müzik öğretmenlerinin kendi görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Müzik öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde iki kategori ve bu kategorilere ait toplam 10 kod elde edilmiştir. Tablo 7’de öğretmenlerin görüşlerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 7. Müzik Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere İlişkin Görüşleri

<i>Kategori ve Kodlar</i>	<i>f</i>	
Olumsuz	Dil Bariyeri ve Okuma-Yazma Problemleri	19
	Milli, Kültürel, Sosyal ve Dini Önyargılar	17
	Akran Zorbalığı	9
	Ailesel Faktörler	9
	Devamsızlık	6
	Eğitimci Eğitimleri	4
	Entegrasyon problemi	1
Olumlu	Müziğin Birleştirici Gücü	7
	Doğru Entegrasyon Politikaları	4
	Her Çocuk Özeldir	3
Toplam	79	



Şekil 1. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri

Tablo 7 ve Şekil 1 incelendiğinde müzik öğretmenlerin altı kodda 31 olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kodlardan frekansı en yüksek olanı “dil bariyeri ve okuma-yazma problemleri” olmuştur. Sırasıyla milli, kültürel, sosyal ve dini önyargılar, akran zorbalığı, ailesel faktörler, devamsızlık, eğitimci eğitimleri ve entegrasyon problemi kodları yer almaktadır. Kodlara ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir.

Dil Bariyeri ve Okuma-Yazma Problemleri

Ö.16: “Adaptasyon konusunda en önemli detayın dilin doğru kullanımı ve bu konudaki yaşanan sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler kendilerini net ifade edemiyor bu durum öğretmen öğrenci iletişimi, öğrencinin akademik başarısını ve öğretmen motivasyonunu oldukça etkiliyor.”

Ö.5: “Kendini ifade edemeyen Türkçeye hâkim olmayan öğrenciler yetenekli olsa da sosyal etkinliklerde görev almayı reddediyorlar”.

Ö.2: "Mülteci öğrencilerin büyük bir kısmı, müzik dersine karşı ilgili gibi görünse de okuma yazma, okuduğunu anlama bakımından diğer sınıf arkadaşlarının oldukça gerisinde olduğu için herhangi bir dönüt vermemektedir."

Milli, Kültürel, Sosyal ve Dini Önyargılar

Ö.8: "İstiklal Marşı ve milli bilinç kazandıran şarkı ve marşlar konusunda diğer öğrencilerin de derse adaptasyonunu bozmakta ve dersi zorlaştırmaktadırlar. Belirli gün ve haftalarda etkinliklere katılmakta çok istekli değiller."

Ö.19: "Ülkemizde son dönemlerde yayılan milliyetçilik tutumu mülteci öğrencilerin akranlarıyla ilk tanışmada önyargı ve çeşitli psikolojik şiddetler barındırdığını düşünmekteyim. Bu durum medyanın ve çeşitli partilerin sistematik kötücül yaklaşımlarının pompalanması neticesinde oluşmuş olduğunu düşünmekteyim."

Ö.10: "Mülteci öğrenciler genellikle sınıfın asosyal öğrenci grubundadır. Çoğunlukla pasif davranırlar."

Ö.12: "Müzik kültürümüze yabancı oldukları için diğer çocukların çok kolay öğrendikleri şeyleri öğrenmeleri için daha fazla zaman ihtiyacı duyarlar."

Ö.1: "Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler kaynaşmıyor ve kendi aralarında arkadaşlık ediyor. Aileler çok önyargılı ve aşılamayacak bir kültür farkı var."

Ö.4: "Müzik haram, ramazanda günaha girmeyelim vs. gibi birçok dersin düzenini bozan söylemlerde bulunabilirler."

Akran Zorbalığı

Ö.20: "Genel olarak bu konudaki görüşüm akran baskısına en çok maruz kalanlar mülteci öğrenciler oluyor. Bunun temel sebebi dil ve akran zorbalığından kaynaklı olduğunu düşünüyorum."

Ö.12: "Akran zorbalığına çok maruz kalıp dışlanıyorlar maalesef aileleri ve çevreleri toplum da çocukları çok etkiliyor çok üzülüyorum."

Ö.4: "Mülteci öğrencilerin sayısı çoğaldıkça kendi aralarında gruplaşmaya başladılar bizim çocuklar da kendi arasında grup oluyorlar. Bazen çete kavgalarına kadar giden sürtüşmeler yaşanıyor."

Ö.7: "En büyük problemlerimiz zorbalık ve anlaşılabilirlik. Öğrenciler hem akranları hem de veliler arasında fazlaca dışlanıyorlar. Bu durum da mülteci öğrencilerin okula devam durumlarını sekteye uğratiyor. Bu problemden dolayı yaptığım çoğu etkinlikte mülteci öğrenciler etkinliklere katılmadı. Çoğu bir süre sonra ya zorbalıktan ya da anlaşılama sebebiyle devamsız öğrenci oldu."

Ailesel Faktörler

Ö.20: "Mülteci öğrencilerin asıl problemleri ailelerinin eğitim seviyesinin bizim ülkemiz ailelerinden (de) aşağıda oluşudur."

Ö.6: "Geçmiş travmaları ve aile ilgisizliği gibi konulardan dolayı bazı öğrenciler fazla saldırgan, bazı öğrenciler ise fazla içine kapanık."

Ö.1: "Bazı öğrencilerin suça meyilli olması ve bu konuda aile desteği olmaması bizi oldukça sıkıntıya sokuyor."

Devamsızlık

Ö.7: “Çocuklar çok iyi niyetliler ancak ilgisiz aileler ve kardeş sayısı gibi şeyler çocukları okuldan koparıyor. Dil ve kültür problemi de cabası, birçok mülteci öğrenci okula düzenli devam etmiyor.”

Ö.12: “Özellikle Suriyeli öğrencilerin aileleri geri dönüp dönmeme durumları kesin olmadığı için okulu ve eğitim sistemini benimsemiyorlar dolayısıyla çocuklar da misafir gibi davranıyor. İlgisizlik ve sahiplenmeme durumu devamsızlığı da beraberinde getiriyor.”

Eğitimci Eğitimleri

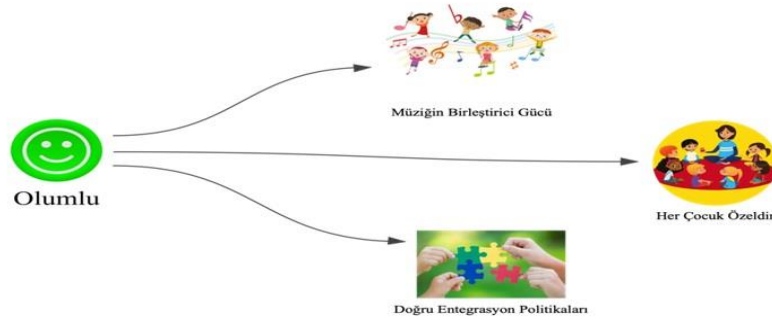
Ö.18: “Eğitim sisteminde mülteci öğrencilere yönelik hem öğrenciler hem de öğretmenler için herhangi bir bilgilendirme ve eğitim tabanlı seminer vs. bir çalışma olanağı sağlanmadığı için varsa bile idareler veya rehberlik servisleri tarafından bilgilendirilme yapılmadığı için bu konuda hiç kimsenin yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ö.8: “Bizler yeterli eğitime sahip değiliz, onlar da yeterli dile sahip değiller, bir sürü çocuk heba oluyor.”

Ö.6: “Mülteci öğrencilerin verimli bir şekilde eğitim alabilmeleri için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli.”

Entegrasyon Problemi

Ö.4: “Problem mülteci olmalarında değil entegrasyon politikasında.”



Şekil 2. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin olumlu görüşleri

Tablo 7 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin müzik eğitimlerine yönelik üç kodda on dört görüş olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kod haritası incelendiğinde öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri kodlar müziğin birleştirici gücü, doğru entegrasyon politikaları ve her çocuk özeldir olmuştur. Bu kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Müziğin Birleştirici Gücü

Ö.3: “Savaş uzaklaştırır, müzik yakınlaştırır.”

Ö.17: “Müziğin birleştirici ve evrensel bir dil oluşunun etkisi motivasyon, akran zorbalığı gibi konularda olumlu etkiler göstermektedir.”

Ö.15: “İlk mülteci öğrencim olduğunda sınıfı nasıl kaynaştıracağımı bilememiştim. Bizim çocuklar mülteci çocuklarla konuşmak istemiyordu, onlar da bizimkilerle. Ancak okul idaresinin de

desteğiyle okul korosu kurduk ve mülteci öğrencileri de dahil ettik. O koro çocuklara terapi gibi geldi ve her çocuğun arasında iletişim başladı. Hem de Suriyeli çocuklarda bizimkilere kendi şarkılarını öğrettiler.”

Ö.9: “Evrensel olan müzik dili, aradaki dil bariyerlerini kaldırabiliyor. Bu açıdan Genel Müzik Eğitimi'nin mülteci öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmak, öğrencilerin sınıfa ve okul ortamına uyumlarını sağlamak; ayrıca sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemek açısından çok elverişli olduğunu düşünüyorum.”

Doğru Entegrasyon Politikaları

Ö.11: “Projelerle yapmış olduğumuz oryantasyon ve rehabilitasyon çalışmaları kapsamında mülteci öğrencilerin ülkeye ve eğitim sistemine entegrasyonu konusunda oldukça başarılı işler yapabildik. Gerekli ön çalışmalar yapıldığı zaman hiçbir çocuğun birbirinden farklı olmadığını ve mültecilerin bir sorun olmadığını, bunun sadece bir önyargı olduğunu kanıtlamış olduk.”

Ö.15: “Gereken hizmetlerin verimliliğinden yapılması gerekli tüm unsurların yapıldığını gözlemlemekteyiz.”

Her Çocuk Özeldir:

Ö.17: “Mülteci ya da değil, bizim için her çocuk aynıdır. Çünkü bizler eğitimciyiz. Farklı gözle bakarsak o ders işlenmez. Hem Ankara'da hem de Tokat'ta mülteci öğrencilerle çok çalıştım. Genelleme yaparsam Afgan öğrencilerin algıları müthiş. İnanılmaz çalışkanlar. Suriye, Irak, İran'dan gelen öğrencilerim de oldu. Türkçe konuşmayı hemen öğreniyorlar. 1 yıl içerisinde bizlerden biri gibi oluyorlar. Müzik derslerinde ise gayet iyiler. Türk öğrencilerden bir farkları yok. Aile de önemli tabi. Bazıları savaştan kaçıp gelmiş baba yok ölmüş. Onlar biraz içe kapanık. Sonuç olarak hepsi etkinliklere katılıyor. Severek şarkı dinleyip söylüyorlar.”

Ö.9: “Geçmiş yıllarda okuttuğum mülteci öğrencilerin birçok problemi vardı ancak son 3-4 senedir okuttuğum çocuklarım burada büyüdüler ve Türk çocuklarımdan neredeyse bir farkları yok.”

Tartışma ve Sonuç

Özellikle 2011 sonrası Suriye iç savaşıyla birlikte Türkiye büyük sayılarda mülteciye ev sahipliği yapmış, geçtiğimiz yıllar içerisinde Afganistan, Ukrayna, Rusya ve Filistin'den de gelen sığınmacılarla durum ciddi bir sayıya ulaşmıştır. Bu durum sosyolojik, psikolojik ve sağlık gibi birçok alanı etkilerken şüphesiz ki bu süreçte en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Süreç içerisinde müzik eğitimi özellikle oryantasyon ve entegrasyon konularında oldukça iyileştirici bir alan olmuş, birçok yaralı çocuğu topluma kazandırmıştır. Bu noktada müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere olan tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran uyum sürecinde tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Nar (2008) göçün etkilerini incelediği çalışmasında genellikle göç alan şehirlerde eğitim gören mülteci öğrencilerin kırsal kesimlerden geldiğini ve bu ailelerde kadına yeterince değer verilmediği için çocukların kadın öğretmenlere davranışlarının önyargılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha öz yeterli hissettiğini ve kültürün bir sonucu olarak

kadın öğretmenlerin meslekte daha güvensiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde ulaşılan sonuçların zıtlık gösterdiği görülmektedir. Ancak araştırmaların yapıldığı dönemin üzerinden uzun zaman geçmiş olması ve mültecilerin topluma gün geçtikçe ayak uydurması ve mültecilerde yeni kuşağın bu topraklarda doğması, Türk kültürünün sağlam bir parçası olan kadın figürünün “anne” rolünü benimsemelerine sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada araştırılan bir diğer durum olan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim düzeyi ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alıp almama durumlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlik yapan ve mültecilere yönelik özel bir eğitim alan ve almayan katılımcıların tutumları arasında bir fark bulunmamıştır. Özdemir (2016) Sivas ilindeki mülteci öğrencilere ilişkin yapmış olduğu araştırmasında ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerle karşılıklı olarak olumlu iletişimlerin olduğu, bu öğrencilerin eğitim düzeyine göre olumsuz bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaş ve mesleki deneyim değişkenlerinin incelendiği alt problemlerde anlamlı bir sonuç çıkmamış ve değişkenlere ilişkin bir tutum farkı bulunamamıştır. Görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre toplanan verilerde Karadeniz Bölgesi’nde görev yapan öğretmenlerin ölçeğin her boyutunda tutumlarının diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göç İdaresi Başkanlığının mültecilerin yerleştirildikleri illerin güncel verileri incelendiği zaman Karadeniz Bölgesi’nden Trabzon şehrinin listede 3450 kişi ile 43. sırada yer aldığı, diğer şehirlerin ise listenin daha gerisinde olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde Karadeniz Bölgesi’ndeki tüm mültecilerin toplamı İstanbul’da yaşayan mültecilerin sayısından azdır. Mülteci nüfusunun yoğun olmadığı bir bölge olarak karşımıza çıkan Karadeniz Bölgesi’ndeki müzik öğretmenlerinin olumlu tutumları bu verilerle açıklanabilir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024).

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı bir diğer alt boyutta öğretmenlerin görüşlerinden olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema ve on kod tespit edilmiştir. Olumlu kodlarda müzik öğretmenleri müziğin birleştirici gücüne inanmakta ve mülteci çocukların müzikle rehabilite olabileceğini, Türk çocuklarıyla kaynaşabileceğini düşünmektedir. Yine olumlu kodlarda müzik öğretmenleri, doğru entegrasyon politikalarının izlendiğini, tüm hizmetlerin verimli olduğunu belirtmiş, birçok öğretmen de her çocuk özeldir düşüncesini benimsemekte ve hiçbir çocuğun birbirinden bir farkı olmadığını söylemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde mülteci eğitimlerine ilişkin birçok olumlu tutum sonucuna ulaşılmaktadır. Polat’ın (2009) öğretmenlerin çok kültürlülüğü üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü, eğitim ve kültürel empatiye yüksek düzeyde yatkın olduklarını tespit etmiştir. Göç alan bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik araştırma yapan Bozan (2014) öğretmenlerin samimi, özverili ve sabırlı olması gerektiğini belirtmektedir. Olumsuz kodlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok belirttiği problemlerin dil bariyeri, milli,

kültürel, sosyal ve dini önyargılar olduğu görülmektedir. Temiz (2020) Düzce ilindeki mültecilerin oryantasyon çalışmalarına ilişkin yapmış olduğu araştırmada mülteci öğrencilerin problemleri arasında dil becerileri, dil bilgisi, okuma-yazma olduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2022) Konya ilinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin dil ve iletişim problemi, konuştuğunu anlama sıkıntısı sonuçlarına ulaşmıştır. Karaağaç ve Güvenç (2019) öğretmenlerin dil engeli nedeniyle mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarını tespit etmede zorlanmakta olduklarını tespit etmiştir. Mülteci öğrencilerin okula devamsızlıkları ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi için yeterince bilgili olmamaları da tespit edilen diğer olumsuz kodlardır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mülteci çocuklarla çalışmaya yönelik herhangi bir eğitiminin olmadığını tespit eden Er ve Bayındır (2015) öğretmenlerin çok büyük bir kısmının eğitimlerde sorun yaşayacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Aynı konuda Sakız (2016) göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve bu öğretmenlere destek verilmesi gerektiği sonucuna ulaşırken, Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında bu öğretmenlerin daha önce mülteci öğrencilerle çalışmadıkları için yaklaşım ve sorun çözme konularında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sağlam ve İlksen-Kanbur (2017) sınıf öğretmenlerinin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin arzu edilen düzeyden düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen yetersizlikleri sonucuna ilişkin Yılmaz (2022) mülteci öğrencilere kaliteli eğitim verebilmek ve ülkede göç ve eğitimsizlik kaynaklı problemleri önlemek için Türk eğitim sisteminde yeni eğitim politikaları oluşturulmalıdır önerilerinde bulunmuştur. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını inceledikleri araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde derslerine giren öğretmenlerin önemli bir kısmının, çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim gibi konularda bu öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda herhangi bir hizmet içi veya tamamlayıcı eğitim almadıklarını tespit etmiştir. Çalışmaların hepsi farklı alanlarda da olsa öğretmenler açısından durumun oldukça benzer olduğunu, sorunların ve engellerin ortak olduğunu göstermektedir.

Öneriler

1. Mülteci öğrencilerin ülkemizde yaşadıkları sorunların başında dil bariyeri gelmektedir. Dil problemi ve Türkçe okuma yazma bilmemeleri o çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemekte, derslere katılımlarını ve okula devam etmelerine gelmek olmaktadır. Bu nedenle dil sorununun çözülmesi mülteci eğitiminin başlıca problemidir. Bu konuda mülteci öğrencilere okul dışında oryantasyon kapsamında Türkçe dersleri verilmesi ve mümkün olduğunda okuldaki mülteci ağırlıklı sınıflarda tercüman destekli eğitim verilmesi önerilmektedir.

2. Müzik dilinin evrensel olmasından dolayı tüm dünya çocukları için birleştirici bir gücü bulunmaktadır. Bu gücü kullanmada daha etkili yollar belirlenmesi, kendini dışlanmış hisseden mülteci çocukların eğitime daha istekli katılmasını sağlayacak ve arkadaşlarıyla birlikte etkinlik yapması da akran zorbalığı gibi istenmeyen durumları engelleyecektir. Bu noktada mülteci öğrencilerin yer aldığı sınıflardaki şarkı dağarının çok yönlülüğü ve kapsayıcılığı önerilmektedir.
3. Mülteci öğrencilerle çalışan müzik öğretmenlerinin %86 gibi çok büyük bir oranı mülteci eğitimine yönelik bir eğitim almamışlardır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilere yaklaşımları ve eğitimin planlanması konusunda çaresiz hissetmektedirler. Mültecilerin yoğun olduğu ve eğitime dâhil edildiği bölgelerdeki öğretmenlere alanında uzman ve mülteci eğitimi çalışmış akademisyenler tarafından hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
4. Her birey doğduğu ve ait hissettiği toprakların yüzyıllarca biriktirdiği kültürü özümser. Mültecilik ve sığınmacılık ise misafir olunan ülkenin sosyokültürel dinamiklerine saygı göstermeyi ve benimsemeyi gerektirir. Entegrasyon sürecinin sağlıklı olmadığı bir durumda mülteci bireyler kendi kültürlerini devam ettirme ve adaptasyona direnme eğilimi gösterebilirler. Bu da toplumda huzursuzluklara ve ayrışmalara yol açar. Bu türlü sosyolojik sorunların yaşanmakta olduğu günümüz Türkiye'sinde mültecilerin kontrollü entegrasyonu oldukça önem arz etmektedir. Entegrasyon sürecinde Türk kültür ve toplum yapısına ayak uydurmalarını sağlayacak ve benimsemelerine olumlu adımlar atacak eğitimler verilmelidir.
5. Bu araştırma öğretmenlerin tutumlarını tarayan nicel verilerin ağırlıkta olduğu bir çalışmadır. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler müzik öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz deneyimlerine ilişkin görüşmelerin ağırlıkta olduğu nitel çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin ve araştırmacıların mülteci eğitiminde rol alan müzik eğitimcileri ile çalışmalara ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aksoy, Y. (2022). Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitimine yönelik görüşleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(26), 439-458. <https://doi.org/10.56074/msgsusbd.1175885>
- Behçet, M. (2019). İkinci dünya savaşı sonrası Mısır siyasi tarihi üzerinden Arap Baharı'nın incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 303-321. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.421119>

- BEKAM. (2015). Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışması Raporu. <https://www.mevka.org.tr/assets/upload/dosyalar/DsyMjCrtL717201741911PM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quatitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bülteni. (2012). *Dinçer: Oyunun kuralı değişmemeli*. <https://www.dunyabulteni.net/egitim/dincer-oyunun-kurali-degismemeli-h221066.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Gen. 2. b.). Ankara: Anı.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. <https://doi.org/10.20860/ijoses.08223>
- Erten, R. (2015). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu hakkında genel bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(1), 3-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuhfd/issue/48100/608217> sayfasından erişilmiştir.
- Esenlikci, A. C. & Engin, M. A. (2019). 1960'dan günümüze Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin sorunları. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(20), 59-77. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.524500>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sayfasından erişilmiştir.

- Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). *Güncel Veriler*. <https://www.goc.gov.tr/guncel-veriler> sayfasından erişilmiştir.
- Göç İdaresi Başkanlığı. [@Gocidaresi]. (2023, Temmuz 16). *Basın Açıklaması*. [Tweet; thumbnail link to article]. Twitter. <https://x.com/Gocidaresi/status/1680636001855627270?t=xJRJSDAIWZZbEcv38TVGO&s=19> sayfasından erişilmiştir.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür* (3. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). 2016 Türkiye Göç Raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kara, P. & Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 1(467), 153-162. [http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar\(2\)/2001-2025/2010/Haziran/467polatkararecep.pdf](http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar(2)/2001-2025/2010/Haziran/467polatkararecep.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, F. C. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karakaya, H. (2020). Türkiye’de göç ve etkileri. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 93-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/58380/792099> sayfasından erişilmiştir.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin Suriyeli mülteciler sınavı* (S. Karaca, Çev. Ed). Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu & Brookings Enstitüsü. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisci-turkish.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kirişçi, K. & Karaca, S. (2015). Hoşgörü ve çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011’de Türkiye’ye yönelen kitlesel mülteci akınları. M. M. Erdoğan & A. Kaya. (Ed.), *Türkiye’nin göç tarihi 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye’ye göçler içinde* (s. 295-314). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Koçak, K. A. (2012). Yasemin Devrimi’nden “Arap Baharı”na Tunus. *Yasama Dergisi*(22), 22-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasamadergisi/issue/54523/743141> sayfasından erişilmiştir.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeb/issue/54820/750393> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim – Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nurdoğan, A. K. & Öztürk, M. (2018). Geçici koruma statüsü ile Türkiye’de bulunan Suriyelilerin vatandaşlık hakkı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1163-1172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/53001/704611> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, F. & Yücel, B. (2001) Türkiye’de göç hareketleri, devlet politikaları ve demografik yapı. F. Özbay, B. Yücel, İ. Sezal, A. Toros, H. Y. Civelek, S. Yener & İ. Koç (Ed.), *Nüfus ve kalkınma içinde* (s. 1-51). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/453274> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Paksoy, S., Paksoy, H. M., & Alancioğlu, E. (2013). Küreselleşmenin sosyo-politik etkileri: Arap Baharı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 2-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70484> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences (JOSES)*, 1(1), 154-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40042/476207> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, H. İ. & İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Sayın, Y. (2019). Arap Baharı ve Tunus’un Yasemin Devrimi’ni yeniden anlamak. *International Journal of Politics and Security*, 1(2), 104-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819719> sayfasından erişilmiştir.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11406/136183> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, S. N. (2007). *Using multivariate statistics* (3. b.). New York: Harper Collins College.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Temiz, N. D. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 45-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/57393/830143> sayfasından erişilmiştir.
- Toker-Gökçe, Ö. (2021). Arap Baharı'nın bir varyantı olarak Suriye iç savaşı ve Esad Rejiminin ayakta kalma nedenleri (2011-2014). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 24-51. <https://doi.org/10.30803/adusobed.945754>
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: *Eskişehir Örneği*. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi* (Gen. 4. b.). Ankara: Arkadaş.
- UNHCR. (t.y.). *Refugees and Asylum Seekers in Turkey*. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2022). Türkiye'de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi–Nihai Rapor. <https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file> sayfasından erişilmiştir.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y. & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.341921>
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, T. (2022). Öğretmen yetiştirme programlarında eğitim politikası reformu: MÖDKÖ (Mülteci öğrencilere dil ve konu öğretimi) infüzyonu modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 169-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/72529/1095082> sayfasından erişilmiştir.

Ziya, O. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*(99), 229-240. <https://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2012-99-1156> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

While migration movements around the world are increasing due to political and economic crises as well as wars and conflicts, Türkiye, due to its geographical location and cultural diversity, has been exposed to many migration and refugee movements throughout history and has become an important stop of these migration waves as one of the main centers of refugee flows today. While mass migration movements were mostly explained by political reasons, especially wars, until the 1950s, economic reasons came to the fore from this date until the 1980s. In the 1980s and 1990s, the reasons for migration movements both in Türkiye and in the world became more diversified and complex. While political, economic and socio-cultural reasons have all emerged with similar weights, new types of migration have also emerged (Özbay and Yücel, 2001). 2010 was a very important year for the future of Türkiye and neighboring countries. In Tunisia in 2010, a peddler set himself on fire due to economic reasons and then demonstrations started across the country (Koçak, 2012). After these demonstrations, many political developments took place and this event was called the “Jasmine Revolution” (Sayın, 2019). These demonstrations that started in Tunisia were later called the “Arab Spring” (Behçet, 2019). The country most affected by the Arab Spring process has undoubtedly been Syria. Starting in 2011 with peaceful demonstrations and continuing with the regime's bloody intervention (Toker-Gökçe, 2021), the Syrian civil war/conflict has caused the largest migration movement the world has seen in recent history. Türkiye, on the other hand, has become the first country of choice for this migration movement, both because it is neighboring Syria and because it can be a bridge for asylum movements to Europe due to its geographical location (Erten, 2015). After the 2011 Syrian war, short-term education policies were initially established and Syrian children were generally provided with education in camps (Dinçer, 2012), with the idea that the students coming to Türkiye would return to their countries after the war (Culbertson and Constant, 2015, p. 9). As the Syrian war continued and the number of refugees arriving in Türkiye increased, educational problems became more prominent after 2013 (Seydi, 2014). One of the most important efforts made in this direction was the opening of Temporary Education Centers in the regions where refugee children live intensively (Usta et al., 2018). Temporary Education Centers are centers established to give foreign students of school age who have migrated to our country en masse the opportunity to continue the education they had to leave unfinished in their country (MEB, 2014). The language of instruction in these centers was initially set as Arabic (UNICEF, 2022), with the idea that they would return (BEKAM, 2015). The curriculum used in these centers was the curriculum of the Syrian Ministry of Education, which was revised and modified by the interim Syrian government (BEKAM, 2015). In its

2015-2019 Strategic Plan, the Ministry of National Education stated that it would work towards ensuring the integration of students under temporary protection status into the Turkish education system (MEB, 2015), both to increase the participation rates of students under temporary protection in education and to ensure social and cultural integration by including them in the Turkish education system (Özcan, 2018). As is known, education is the process of changing the behavior of individuals in the desired direction. According to Güvenç (1979, p. 134), education “includes the conscious, intentional or desired conditioning of acculturation”. It can be considered that one of the ways for refugees living in Türkiye to adapt to the country is acculturation through education. According to Uçan (2018, p. 2), music education is “a conscious, purposeful and desired process of musical acculturation, acculturation and acculturation”. In order to transfer this acculturation to refugee students effectively and correctly through music education, music teachers' attitudes towards students play an important role. In the light of the current situation, this research was conducted to examine the attitudes of music teachers towards refugee students in terms of various variables.

Based on this information, the problem statement of the research was determined as “How are music teachers' attitudes towards refugee students?” In the light of this main problem, answers to the following sub-problems were sought;

1. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the gender variable?
2. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the level of education?
3. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the variable of whether they have received a special education for refugee students or not?
4. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the age variable?
5. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the variable of professional experience?
6. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the geographical region variable?
7. What are the personal views of music teachers about refugee students?

In this study, which aims to determine music teachers' attitudes towards refugee students, a mixed method research approach was adopted. Mixed method research approach is a research approach that includes at least one quantitative and one qualitative method (Greene, Caracelli, and Graham, 1989). Since quantitative and qualitative processes were carried out simultaneously in this study, a combination (triangulation) design, one of the basic research method designs, was used. Combining (triangulation) design is a design in which quantitative and qualitative data are collected

separately and the results obtained from the analysis of the data are combined (Creswell, 2021, p. 36-37). While forming the population and sample of the study, two different groups were formed by considering quantitative and qualitative data. The first sampling group in the research was the music teachers in the sample group where the personal information form and the refugee student attitude scale would be applied. Within the scope of the research, 215 teachers were included in the sample on a voluntary basis and with the limitation of working with refugee students. The population of the research consisted of all music teachers working with refugee students in Türkiye, as almost equal numbers of teachers from all geographical regions were interviewed. The second sample of the research was the group to which the "teacher personal opinion form" was applied for refugee students. The participants included in this group were 20 teachers who were determined by the geographical region and level of education. While collecting quantitative data in the study, the "Refugee Student Attitude Scale (RSAS)" was used. "Refugee Student Attitude Scale-ASAS" was developed by Sağlam and İlksen-Kanbur (2017). While collecting qualitative data in the study, a structured interview form was used. While creating the structured interview form, a question pool of 13 questions was created by the researchers, then after the opinions of two field experts, after the corrections made by the experts, three questions that were requested to be removed by the experts were removed and a structured interview form consisting of 10 items was formed. In the analysis of quantitative data in this study, the data collected on music teachers' attitudes towards refugee students went through a comprehensive statistical analysis process. The collected data were transferred to SPSS 25 software and then the analysis process started. In the qualitative data analysis of the research, MAXQDA 24 software was used to analyze music teachers' attitudes towards refugee students and their opinions towards refugee students.

In this study, which aims to examine the attitudes of music teachers towards refugee students, it was found that female teachers had more positive attitudes towards the adaptation process than male teachers. Another situation investigated in the study was the level of education in which the teachers work and whether the teachers receive special training for refugee students or not. According to the results of the study, there was no difference between the attitudes of the participants who were teaching at the secondary and high school level and who received and did not receive special training for refugees. In the data collected according to the geographical region of assignment, it was concluded that the attitudes of the teachers working in the Black Sea Region were higher than the teachers working in other regions in every dimension of the scale. In another sub-dimension where the qualitative data of the research were collected, two themes and ten codes, positive and negative, were identified from the opinions of the teachers. In the positive codes, it was figured out that music teachers believed in the unifying power of music and considered that refugee children could be

rehabilitated through music and integrate with Turkish children. When the negative codes were analyzed, it was seen that the problems most frequently mentioned by the teachers were language barrier, national, cultural, social and religious prejudices.

- It is recommended that refugee students be given Turkish lessons outside of school as part of their orientation and that interpreter-assisted education be provided in refugee-dominated classes at school whenever possible.
- The versatility and inclusiveness of the song repertoire in classes with refugee students is recommended.
- It is recommended that in-service trainings be provided to teachers in regions where refugees are concentrated and included in education by academics who are experts in their fields and who have studied refugee education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 26.03.2024 tarih ve 58 sayılı onayı ile yürütülmüştür.