**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

# GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN DERSLERİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI SÜRECİNDEKİ DENEYİMLERİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DURMUŞ ZİYA GÖRÜR**

**ANKARA**
**MART, 2021**


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

# GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN DERSLERİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI SÜRECİNDEKİ DENEYİMLERİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DURMUŞ ZİYA GÖRÜR**

**DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA CEM BABADOĞAN**

**ANKARA**
**MART, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Durmuş Ziya Görür adlı öğrencinin hazırladığı "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Derslerini Yürüten Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanması Sürecindeki Deneyimleri" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Jüri Üyeleri | İmza |
|---|---|---|
| Başkan | Doç. Dr.<br>Canay DEMİRHAN İŞCAN | |
| Üye | Dr. Öğr. Üyesi<br>Mustafa Cem BABADOĞAN | |
| Üye | Doç. Dr.<br>Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU | |

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 19/03/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/2021 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Durmuş Ziya GÖRÜR

# ÖZET

## GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN DERSLERİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI SÜRECİNDEKİ DENEYİMLERİ

GÖRÜR, Durmuş Ziya
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN
Mart, 2021, xv+141 sayfa

Bu araştırmanın amacı Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanmasında yaşadıkları deneyimleri belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma Suriyelilerin sayıca fazla olduğu ilk üç il arasından il nüfusuna oranla en yoğun Suriyeli bulunduran il olmasından dolayı Hatay'da yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Hatay'ın ilçeleri arasında ilçe nüfusuna oranla en çok Suriyeli öğrencisi olan Reyhanlı'daki 35 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde, sınıflarında Suriyeli öğrenci olması şartı göz önünde bulundurularak ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler 6 ana temada toplanmıştır. Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenler bağlamdan dolayı; dil sorunu, kültürel farklılıklar ve sosyoekonomik durum, hedeflerden dolayı; hazırbulunuşluk düzeyi, kazanımların sayısı ve ders saatlerinin yetersizliği, içerikten dolayı; metinlerin uzunluğu, görsel destek, etkinliklerin yetersizliği ve kültürel öğeler, öğretme öğrenme sürecinden dolayı; sınıf kültürü ve yönetimi, Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin birbirlerine etkileri, programların uygulanmasındaki değişiklikler, Suriyeli gönüllü eğiticiler, ölçme değerlendirme boyutunda; ölçme araçlarının hazırlanması, öğrencilerin kendini ifade edememesi, beceriye dönüşmeyen kazanımların kontrolü, geri bildirim noktalarında deneyimler yaşamaktadır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda elde edilen öneriler 3 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar politika önerileri, uygulama önerileri ve araştırma önerileridir.

**Anahtar Sözcükler:** Geçici koruma, Suriyeli öğrenci, öğretim programı, öğretmen deneyimleri

## ABSTRACT

## EXPERIENCES OF TEACHERS CONDUCTING THE COURSES OF SYRIAN STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION IN THE APPLICATION OF CURRICULUM

GÖRÜR, Durmuş Ziya
Master Degree, Department of Curriculum and Instruction
Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN
March, 2021, xv +141 pages

The aim of this research is to determine the experiences of teachers who teach Syrian students in the implementation of the curriculum. The research was conducted in accordance with the case study as one of the qualitative research methods. The holistic single case pattern, one of the case study designs, was used in the study. The research was conducted in Hatay because of the fact that it is the province with the highest number of Syrians among the first three provinces where Syrians are high in number. The study group of the research consists of 35 teachers from Reyhanlı, which has the highest number of Syrian students among the districts of Hatay compared to the population of the district. In determining the teachers, the criterion sampling technique was used considering the requirement that there should be Syrian students in their classes. The data in the study were obtained from the interviews made with a semi-structured interview form. Content analysis was used in the analysis of the obtained data. The data obtained from the teachers who participated in the study were collected under 6 main themes. The teachers conducting the classes of Syrian students are having experiences on the contexts that are listed as; language problem, cultural differences and socioeconomic situation due to goals; level of readiness, number of achievements and insufficient course hours, due to content; length of texts, visual support, insufficiency of activities and cultural elements, due to teaching learning process; classroom culture and management, the effects of Syrian students and Turkish students on each other, changes in the implementation of the programs, Syrian volunteer educators, in the assessment and evaluation dimension; in the preparation of measurement tools, the inability of students to express themselves, the control of gains that do not turn into skills, and feedback points. The suggestions obtained in line with the results of the research are grouped under 3 headings. These headings are policy recommendations, implementation recommendations and research recommendations.



**Key Words:** Temporary protection, Syrian student, curriculum, teacher experiences

# ÖNSÖZ

Bu araştırmada Türkiye'de sayıları gittikçe artan Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan deneyimler öğretmenlerin gözünden ele alınmıştır. Eğitim politikaları ile öğrenciler arasında bir köprü görevi gören öğretmenlerin tecrübe ve deneyimleri Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecini değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmanın çıkış noktası, kısa bir sürede eğitim sistemine dahil olan çok sayıda Suriyeli öğrencinin hem eğitim sistemine hem öğretmenlere hem de öğrencilere çeşitli zorlukları olmasından ileri gelmektedir. Ek olarak şimdiye kadar araştırmacıların bu konu üzerine araştırmaların yetersiz olduğunu vurgulamaları ve daha fazla araştırılması için özendirmeleri de araştırmacı için önemli bir çıkış noktası olmuştur.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın konusu ve amacı aktarılmaktadır. Araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin işlevsel tanımlar bu başlık altında verilmektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde göç ve göçün eğitim üzerindeki etkileri ile ilgili alanyazın incelemeleri yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümü yönteme ilişkin bilgiler içermektedir. Nitel bir araştırma olarak desenlenen bu araştırmada durum çalışması yönteminin kullanıldığı anlatılmıştır. Bu bölümde veri toplama ve çözümleme süreçlerinden söz edilmiş, verilerin çözümlenmesinde nasıl bir süreç izlendiği anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünde ise araştırmanın sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırma sonucunda ortaya çıkan sorun alanlarının çözümüne yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesi süreç içerisinde çeşitli dönüşümlere uğrayarak pek çok kişinin desteği ile mümkün olmuştur. Başta, araştırmanın başından sonuna kadar tezin her aşamasında sabrı ve anlayışı ile beni yüreklendiren, bilgi, deneyim, öneri ve eleştirileriyle bana yol gösteren, kendisiyle çalışmaktan keyif aldığım değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN'a teşekkür ederim.

Yaşamımın hatırladığım ve hatırlamadığım her anında hep yanımda olan, manevi desteğin yeterli olmadığı noktalarda elindeki tüm maddi imkanları önüme seren ve yüksek lisansa kabul edilme aşamasında umutlarımın tükendiği noktada bırakmamam gerektiğini hatırlatıp beni motive eden sevgili anneme, elinde hep bir kitap olan ve böylelikle okumanın nasıl büyük bir anlamı olduğunu bana öğreten sevgili babama,

varlığı ile hep mutlu olduğum canım kardeşime hayatıma ve yüksek lisans sürecime kattıkları için sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak ‘İyi ki bizi dinliyorsunuz, sayenizde biz de bu konuyu bir bütün olarak gözden geçirip diğer meslektaşlarımızın ne düşündüğünü duyma şansı bulduk’ diyerek bana her türlü desteği sağlayan ve mesleki anlamda ne kadar zorlansalar da kendilerini eğitime ve çocuklara adamış öğretmenlerimize saygıyla teşekkürlerimi sunarım.

Durmuş Ziya GÖRÜR

Hatay, 2021

*Ganime Sultan'a…*

# İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ..... iii
ÖZET ..... iv
ABSTRACT ..... v
ÖNSÖZ ..... vi
İÇİNDEKİLER ..... ix
TABLOLAR DİZİNİ ..... xii
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... xiii
GRAFİKLER DİZİNİ ..... xiv
KISALTMALAR ..... xv
BÖLÜM 1 ..... 1
GİRİŞ ..... 1
Problem ..... 1
Amaç…. ..... 5
Önem…. ..... 6
Sayıltılar ..... 7
Sınırlılıklar ..... 7
Tanımlar ..... 7
BÖLÜM 2 ..... 9
KURAMSAL ÇERÇEVE ..... 9
Göç……. ..... 9
Göç Tanımları ..... 9
Göç Türleri ..... 10
Göç Kuramları ..... 14
Dünya’da Göç ..... 20
Türkiye'de Göç ..... 21
Göç ve Eğitim ..... 37
Göçün Eğitimde Yarattığı Sorunlar ..... 38
Göçmen Eğitiminde Kapsayıcı Politika ..... 40
Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ..... 45
BÖLÜM 3 ..... 49
YÖNTEM ..... 49
Araştırmanın Modeli ..... 49
Çalışma Grubu ..... 50

Bağlam ..... 52
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri ..... 52
Verilerin Toplanması ..... 53
Verilerin Çözümlenmesi ..... 55
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği ..... 58
İç Geçerlik ..... 59
Dış Geçerlik ..... 59
İç Güvenirlik ..... 60
Dış Güvenirlik ..... 60
Araştırmacının Rolü ..... 60
BÖLÜM 4 ..... 62
BULGULAR VE YORUMLAR ..... 62
Bağlamdan Kaynaklı Yaşanan Deneyimler ..... 62
Dil Sorunu ..... 63
Kültürel Farklılıklar ..... 64
Sosyoekonomik Durum ..... 68
Hedeflerden Kaynaklı Yaşanan Deneyimler ..... 69
Hazırbulunuşluk Düzeyi ..... 71
Kazanımların Sayısı ve Düzeyi ..... 74
Ders Saatlerinin Yetersizliği ..... 75
İçerikten Kaynaklı Deneyimler ..... 75
Metinlerin Dili ve Uzunluğu ..... 76
Görsel Destek ..... 77
Etkinliklerin Yetersizliği ..... 78
Kültürel Yönü ..... 78
Öğretme ve Öğrenme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler ..... 79
Sınıf Kültürü ve Yönetimi ..... 80
Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Birbirlerine Etkileri ..... 84
Programların Uygulanmasındaki Değişiklikler ..... 91
Suriyeli Gönüllü Eğiticiler ..... 94
Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler ..... 97
Ölçme Araçlarının Hazırlanması ..... 98
Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi ..... 100
Beceriye Dönüşmeyen Kazanımların Kontrolü ..... 101
Öğrenme Eksiklikleri ve Geri Bildirim ..... 103

Öneriler ..... 104
Dil Eğitimi ..... 104
Aile Eğitimi ..... 104
Öğretim Programlarının Düzenlenmesi ..... 105
BÖLÜM 5 ..... 106
SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 106
Sonuçlar ..... 106
Bağlamdan Kaynaklı Deneyimler ..... 106
Hedeflerden Kaynaklı Deneyimler ..... 107
İçerikten Kaynaklı Deneyimler ..... 108
Öğretme ve Öğrenme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler ..... 109
Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler ..... 111
Öneriler ..... 112
Politika Önerileri ..... 112
Uygulama Önerileri ..... 113
Araştırma Önerileri ..... 114
KAYNAKLAR ..... 115
EKLER ..... 131
EK 1. İnsan Araştırmaları İçin Aydınlatılmış Onam Formu ..... 132
EK 2. Görüşme Formu ..... 133
EK 3. Etik Kurul Onayı ..... 137
EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni ..... 139
BENZERLİK BİLDİRİMİ ..... 140
ÖZGEÇMİŞ ..... 141

# TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Türkiye'deki Göçmenlerin Ülkelere Göre Dağılımı.....2
Tablo 2 Göç Tanımları .....9
Tablo 3 1975-2000 Yılları Yerleşim Yerlerine Göre Göç Dağılımı .....24
Tablo 4 Göçmen Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar .....39
Tablo 5 Suriyelilerin Sayıca Fazla Bulunduğu İlk 10 İl.....50
Tablo 6 Hatay'ın İlçelerinde Bulunan Suriyeli Öğrenci Oranları .....51
Tablo 7 Öğretmen Frekans Tabloları.....52
Tablo 8 Bulguların Temalandırılması.....56
Tablo 9 Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri .....57

# ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Göç Türleri .....11
Şekil 2: Bulunulan ve gidilmek istenen yerdeki faktörler ile engeller .....17
Şekil 3: Türkiye'deki Göçmenlerin Statüleri .....27
Şekil 4: Kapsayıcı Eğitimin Boyutları .....42

# GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: 2019 Yılında İkamet İzniyle Ülkemizde Bulunan Yabancılar (İlk 10 Ülke)...28
Grafik 2: 2019 Yılında Çalışma İzniyle Ülkemizde Bulunan Yabancılar (İlk 10 Ülke) .29
Grafik 3: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler .....33
Grafik 4: Yıllara Göre Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı .....34
Grafik 5: Geçici Eğitim Merkezlerindeki Öğrencilerin Kademelere Göre Dağılımı .....47
Grafik 6: Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları.....48

## KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| AB | Avrupa Birliği |
| BMMYK | Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği |
| GKAOS | Geçici Koruma Altında olan Suriyeli |
| GEM | Geçici Eğitim Merkezi |
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| UNICEF | Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu |
| PICTES | Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi |

# BÖLÜM 1

# GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları yer almaktadır.

## Problem

İnsanlar tarih boyunca çeşitli nedenlerden dolayı yaşadığı yerden ayrılmak durumunda kalmıştır. Göç olarak ifade edilen bu ayrılık, mekân ve insan üzerinde birçok etkiyi beraberinde getirmiştir. Bireylerin ya da toplulukların bulundukları yerleşim yerini toplumsal, siyasal ya da ekonomik nedenlerle bırakarak farklı bir yerleşim yerine, ülkeye gitme eylemine göç denir (Türk Dil Kurumu, 2021). Emiroğlu ve Aydın (2003)'a göre ise göçün tanımı, insanın coğrafî hareketliliği ve bu coğrafi hareketliliğin neden olduğu nüfus dinamiğidir. Göçler, bazen toplumların içinde bulundukları savaş, afet gibi zorunlu nedenlerden dolayı kaynaklanabilirken bazen de bireylerin yaşam koşullarını iyileştirilmek adına gönüllü gerçekleşebilmektedir. Her iki durumda da göç eden kişi sayısının artması, göç eden vatandaşlara ev sahipliği yapan ülkenin sorumluluğunu arttırmaktadır.

Göç olgusunu anlamayabilmek için çeşitli şekillerde sınıflandırma yapmak mümkündür. Göçler, göçün gerçekleşmesine sebep olan irade açısından bakıldığında; gönüllü veya zorunlu göç, göçün yoğunluğuna bakıldığında; bireysel göç veya kitle göçü, ülke sınırlarını aşma duruma bakıldığında; iç veya dış göç, yerleşme süreleri açısından bakıldığında; geçici veya sürekli göç, göçmenlerin çalışma isteği açısından bakıldığında; akıl veya emek göçü olarak sınıflandırılabilir (Yıldız, 2018).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), 2018 yıl sonu verilerine göre, dünya çapında, yaşadıkları ülkelerin sınırları içerisinde ya da ülkeleri dışına zorla yerinden edilmiş 70 milyon kişi vardır. Bu nüfusun 25 milyonunu mülteciler, 3 milyonunu sığınmacılar oluştururken; yarısından fazlası 18 yaşının altındadır. Göç süreciyle beraber meydana gelen en önemli entegrasyon sorunlarından biri eğitim konusudur (Dolapçıoğlu ve Bolat, 2019; Harrell-Bond, 2000; McBrien, 2005; Yalçın, 2017). Dünya genelinde eğitimine devam edemeyen 72 milyon çocuk bulunmaktayken, bu çocukların yarısını doğal veya insan kaynaklı afetler nedeniyle okuluna devam edemeyen çocuklar oluşturmaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016).

Göçle birlikte farklı bir ülkede yaşamlarına devam eden çocuklar birçok travmatik olay yaşamaktadır. Bu travmalara örnek olarak tecavüz, kaçırılma, çocuk yaşta evlilik ve bazı aile üyeleriyle iletişim kaybı verilebilir (McBrien, 2005). Göç nedeniyle çeşitli zorluklarla mücadele eden çocukların eğitim süreci değerlendirildiğinde, akademik başarıya ulaşmada yaşadıkları zorluklar, uluslararası literatürlerde ifade edilmiştir (Collier, 1995; Fantino ve Colak 2001). Göç edilen toplumun anadili başta olmak üzere pek çok eksikleri olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim sürecinin hazırlanması, ev sahibi ülke hükümetini, eğitim uzmanlarını ve okulları zorlamakla birlikte bu sorun evrensel bir sorundur (Miller, Mitchell ve Brown, 2005).

Suriye'de 2011 yılında başlayan siyasi karışıklıklardan bugüne kadar Türkiye, sayıları gün geçtikçe artan Suriye vatandaşına ev sahipliği yapmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği 2019 verilerine göre Türkiye'deki göçmenlerin ülkelere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Türkiye'deki Göçmenlerin Ülkelere Göre Dağılımı*

| Ülke | Göçmen |
|---|---|
| Suriye | 3.600.000 |
| Afganistan | 170.000 |
| Irak | 142.000 |
| İran | 39.000 |
| Somali | 5.700 |
| Diğer | 11.700 |

Kaynak. BMMYK Türkiye İstatistikleri, 2019

Tablo 1'de gösterildiği gibi, Türkiye genelindeki göçlerin büyük çoğunluğunu 3,6 milyon ile Suriye vatandaşları oluşturmaktadır. Özellikle, 2011 yılında başlayan Suriye'deki olaylar, dünya genelindeki ve Türkiye'deki Suriyeli sayısını daha da artırmış ve bu süreci küresel bir soruna dönüştürmüştür (Yazgan, Eroğlu ve Sirkeci, 2015).

İçişleri Bakanlığının Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre 2021 itibariyle Türkiye'de kayıt altında bulunan geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler toplam 3 milyon 645bin 557 kişiye ulaşmıştır. Sayıları 4 milyona yaklaşan bu kişilerin %47'si (1 milyon 732 bin 44 kişi) 0-18 yaş aralığında olup 1 milyon 211 bin 933 çocuk eğitim çağındadır (Mülteciler Derneği, 2021).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi Türkiye'nin de katılımcısı olduğu bir sözleşmedir. Bu sözleşmenin 22. Maddesi'ne göre, sözleşmede yer alan ülkeler, sınırlarında

bulunan sığınmacı veya mülteci tüm çocuklara sözleşmeden elde ettikleri tüm hakları vermek ve çocukların ihtiyaçlarını gidermek için gerekli çalışmaları yapmak zorundadır (Sakız, 2016). Birleşmiş Milletler tarafından yapılan sözleşmeye benzer olarak, Türkiye'de var olan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile Türkiye sınırlarında olan her çocuğun ilgili kanundan kaynaklanan haklarından faydalanabileceği belirtilmektedir. Birleşmiş Milletler sözleşmesi ve Çocuk Koruma Kanunu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'de bulunan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların temel haklarını koruyan önlemlerin alınmasının zorunlu olduğu görülmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Suriyeliler, Türkiye'ye ilk geldikleri günlerde, burada kısa süreli kalacakları düşünülerek geçici kamplara yerleştirilmiş ve eğitim çağındaki çocuklara da Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)'nde eğitim verilmiştir. Fakat Suriye'deki sorunların çözüm sürecinin uzaması ile birlikte Türkiye'deki Suriyeliler tüm illere yayılmış ve yaşamlarını Türkiye'de sürdürmeye başlamışlardır. Suriyelilerin kendi ülkelerine dönmelerinin uzun zaman alacağı düşüncesi ile birlikte, 2014 yılında çıkarılan genelge ve yönetmeliklerle Suriyeli çocukların eğitiminin daha sistematik ve düzenli hale gelmesi planlanmıştır (Emin, 2016). Böylece Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), GEM'lerin kademeli olarak kapatılması yönünde karar almıştır. Bu karar ile ilkokullarda 1. sınıflara, ortaokullarda 5. sınıflara ve liselerde 9. sınıflara yeni kayıt alınmamış (Taştan ve Çelik, 2017) ve Çakmak (2018)'a göre bu öğrenciler Türk Eğitim Sistemine entegrasyonlarının sağlanması için devlet okullarına yönlendirilmiştir. Şu an çoğu ilimizde Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler aynı sınıflarda eğitim görmekte iken, (Hatay gibi) bazı illerimizde ise sadece Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü okullar da bulunmaktadır. Eğitimlerine, Suriye'deki sistemden farklı bir eğitim sistemde devam eden öğrenciler, Suriye'de veya GEM'lerde tamamladıkları en son eğitim kademelerine göre sınıflara doğrudan alınmaktadır. Bu sebepten dolayı öğrenciler, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve çevreleriyle iletişimde yetersiz kaldıkları bir ara dönem yaşamaktadır. Dursun (2017)'un da belirttiği gibi Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki en önemli sorunlarından birisi iletişimdir, yani Türkçe bilmemeleridir. Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerin, dil yeterliklerine bakılmadan sınıflara alınması en çok öğretmenler olmak üzere, yerli öğrenciler, yabancı veliler ve devlet politikaları açısından çeşitli sorunlara neden olmaktadır (Güngör ve Şenel, 2018).

Göç sonucu, kendi ülkesinden farklı bir ülkede yaşayan gruplar ve bireyler açısından, son zamanlarda çok önem kazanmış kavramlardan bir tanesi sosyal içermedir. Özellikle göçlerin artması ve yeni gelen gruplarla, yerel halkın arasında yaşanan problemler sosyal

içermenin anlamını aramaya ve analizini yapmaya itmiştir (Koçak, 2019). Avrupa Birliği (AB) tarafından sosyal içerme, sosyal dışlanma riski ve yoksulluk ile karşı karşıya kalan bireylerin, sosyal, ekonomik ve kültürel hayata tam olarak katılabilmeleri ve bulundukları toplumda normal kabul edilen refah düzeyi ve yaşam standartlarından faydalanabilmeleri için ihtiyaç duyulan fırsat ve imkanlara erişebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal içerme, dezavantajlı bireylerin hayatlarını etkileyen kararlarla ilgili süreçlere daha fazla dahil olmalarını sağlar ve temel hakları elde etmede, kamu kaynaklarından faydalanmada yardımcı olur (European Union, 2010). Sosyal içermede amaç, sosyal dışlanmayla mücadelede toplumda ortalama gelirin altında kalan, engelliler, etnik ve/veya dini köken, toplumsal cinsiyet, eğitim gibi nedenlerle eşit vatandaşlar olarak topluma katılmada zorluk yaşayan bireyler için kurumsal düzenlemeler bütünüdür (Gündüz,2007).

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler kültürel ve etnik farklılıklardan dolayı, sosyal içerme kapsamında sınıfa ve okula uyum sağlayamamaktadır. Savaş ve göç sürecinde travma, anksiyete, güvensizlik, depresyon, kötü sağlık koşulları, aşırı uyarılmışlık gibi yaşantılara maruz kalmaları öğrencilerin bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyerek akademik başarılarını düşürmektedir. Ayrıca zor yaşam koşulları sebebiyle aileler de çocukların eğitimlerine destek olamamaktadır (Şeker ve Aslan, 2015). Özellikle MEB'e bağlı okullarda, Türk öğrencilerle aynı sınıfta ve Türkçe eğitim alan Suriyeli öğrenciler çeşitli sorunlara maruz kalmaktadır. Suriyeli öğrenciler açısından soruna dönüşen pek çok olumsuzluk Türk öğrenciler açısından da çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Yaşanan bu olumsuzlukların birebir tanığı ve muhatabı da doğrudan öğretmenler olmaktadır (Şeker ve Aslan, 2015).

Türkiye'deki eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda tüm Türkiye'de uygulanan ortak bir programın olduğu görülmektedir. Ayrıca okullarda çalışan öğretmenlerin de merkezi sistem ile atanmakta olduğu ve bölgelerin ihtiyaçları ile öğretmenlerin niteliklerinin göz önünde bulundurulmadığı bilinmektedir. Türk eğitim sisteminin bu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil olmasıyla birlikte, eğitimde bazı problemler oluştuğu fark edilmektedir. Bu süreçte Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer paydaşlar eğitimin 3 temel ayağı üzerinde iş birliği içinde çalışmaktadır. Geliştirilmeye çalışılan eğitimin 3 temel ayağı, ister Türk isterse Suriyeli olsun tüm dezavantajlı öğrenciler için eğitim sistemin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin niteliğinin ve erişilebilirliğinin artırılmasıdır (Şimşir ve Dilmaç, 2018). UNICEF ve MEB'in yapmış olduğu çalışmalar

kapsamında Suriyeli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmekte olmasına rağmen bu konu üzerinde daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Anras, 2019; Hamidi, 2015; Karadaş, 2017 ve Uygun, 2020). Çünkü Erdem (2017)'in yaptığı bir çalışmada "Türkiye'de acilen bir değişiklik yapılacak olsa hangi alanlarda olmasını isterdiniz?" sorusuna, Suriyeli öğrencilerin 48'inin eğitim koşullarının, %28'inin ekonomik durumlarının, %19'unun yasal statünün, %5'inin ise diğer alanlarda değişim arzuladıkları belirtilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Suriyeli çocuklar ve eğitim sorunları üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Akalın, 2016; Alpaslan 2019; Çakmak, 2018; Demirtaş, 2019; Gencer, 2019; Gülersez, 2019; Güzel, 2019). Bu çalışmaların her birinin alana kattığı değerli sonuçlar olmakla birlikte hiçbirinde Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilere aynı eğitim programının uygulanıyor olması ve programlardan kaynaklı oluşabilecek sorunlar doğrudan ele alınmamıştır. Oysa eğitim programları, öğrencilerin davranışlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine kadar, çalışmalara rehberlik etmekte ve önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir ifade ile Milli Eğitim Politikaları ile eğitim uygulayıcıları arasında köprü görevi kurmaktadır (Varış, 1996).

Tüm bu koşullar göz önüne alındığında bu çalışmanın problem durumunu, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanması sürecindeki deneyimleri oluşturmaktadır.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yaşamakta olan ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, derslerine ait öğretim programlarının uygulanması sürecindeki deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, sosyal içerme bağlamında, derslerine ait öğretim programlarının uygulanmasında;

- Hedeflerden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- İçerikten kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- Öğretme ve öğrenme sürecinden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?

## Önem

Eğitim, bireyleri içinde bulundukları çağın imkanları ile güçlendirerek, geleceğe hazırlama sürecidir. Eğitim sürecinin dışında kalmış bir birey hem şu anki topluma adapte olamayacak hem de gelecekte toplumda kendine yer bulmakta zorlanacaktır. Bu sebeplerden dolayı, şu anda Türkiye'de bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitimi; öğrencilerin hem Türkiye'ye uyum sağlamaları açısından hem de ileride gerek Türkiye'de bir meslek sahibi olma, gerekse Suriye'ye geri döndüklerinde Suriye'deki hayatlarına kaldıkları yerden devam edebilmeleri açısından önemlidir.

Eğitime devam ediyor olmak, çocukları birçok açıdan koruma altına almaktadır. Eğitim çağındaki çocuklar, eğitim imkânlarından yararlanamazsa erken yaşta evlilik, kötü muameleye maruz kalma, çalıştırılma, suç ve terör örgütlerine kapılma, umutsuzluk, kaygı gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir (Watkins ve Zyck, 2014). Türkiye sınırlarında yaşayan Suriyeli çocukların bir kısmı ekonomik nedenlerden dolayı sokaklarda çalışmaktadır. Sokaklarda çalışan çocuklar; fiziksel ve duygusal istismar, madde bağımlılığı, hastalık olasılığı, suça sürüklenme, eğitime ilişkin olumsuzluklar yaşamakta ve gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Çalışma durumunda olan çocuklarda gözlemlenen aile denetiminin ve ilgisinin azalması, ev dışında geçen zamanın artması, okulda yaşanan devamsızlık problemlerinden dolayı bu çocuklar, eğitimi yaşamlarındaki bir engel olarak görmektedir (Karataş vd., 2016). Bu nedenle Türkiye'de koruma altında olan Suriyeli çocukların eğitimleri ve okula uyumu için yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir (Beyazova ve Akbaş, 2016).

Eğitimin önemli paydaşlarından biri, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Öğrencilerin; akademik başarılarının arttırılmasında, hayata hazırlanmasında, ileride sağlıklı ve mutlu bir geleceğe sahip olmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin eğitim süreci ile ilgili verileri öğretmenlerden toplamak önemlidir.

Bu çalışmanın konusunu geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, derslerine ait öğretim programlarının uygulanmasında yaşadıkları deneyimleri belirlemek oluşturmaktadır. Bu çalışma;

- Öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda eğitim politikalarının değerlendirilmesi açısından Millî Eğitim Bakanlığı için,

- Değerlendirilen politikaların üzerinde bir geliştirme yapılacağı takdirde, öğrencilere daha verimli bir eğitim öğretim süreci sunulabilmesi açısından öğretmenler için,
- Daha verimli bir eğitim öğretim süreci ile yetişen öğrencilerin, geleceğe daha hazırlıklı olması açısından, Gencer (2019)'in aktardığı haliyle *"Benim güzel bir geleceğim olmalı ki kimseye muhtaç olmayayım. Bu da yani çok istediğim şeylerden bir tanesi. Tek bir çaresi bu da bir gerçek iyi bir gelecek için okumak lazım"* diyen, Suriyeli öğrenci için önemlidir.

**Sayıltılar**

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan cevapların katılımcıların, görüşme sorularına verdikleri yanıtlarında samimi olduğu ve gerçeği ifade ettiği varsayılmaktadır.

**Sınırlılıklar**

- Araştırma, ilköğretim kapsamında yapılmış olup ortaöğretim bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmaktadır.
- Bu çalışma okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitimden sorumlu öğretmenler ile sınırlı tutulmuş, geçici eğitim merkezlerinde veya yaygın eğitim merkezlerinde eğitimlerine devam eden Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenler bu çalışmanın dışında bırakılmıştır.

**Tanımlar**

**Geçici koruma:** Kendi ülkesinden zorla ayrılmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, geçici ve acil bir şekilde koruma bulmak amacıyla kitlesel veya bireysel olarak sınırlarımıza gelen ve uluslararası koruma talebi değerlendirmeye alınamayan yabancılara sunulan korumayı ifade etmektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

**Göçmen:** Kendi yurdunu bırakarak yerleşmek üzere başka bir ülkeye giden kişi anlamında kullanılmıştır.

**Suriyeli göçmen:** Suriye'deki savaş ortamından kaçarak Türkiye'ye gelen kişilerdir. Araştırmada Türk hukuk sisteminde bu şekilde tanımlanmadığının ayırdında olarak, rahat bir okuma olanağı sunması gerekçesiyle ve günlük kullanım dilinde, genel bir anlam ifade etmesi açısından ve onların hukuki olarak 'mülteci' ya da 'sığınmacı' olmadıklarının bilincinde olarak bu şekilde kullanılmıştır.

**Suriyeli öğrenci:** Türkiye'de geçici koruma altında yaşamlarını sürdürerek, ilkokul, ortaokul ve/veya lise düzeyinde öğrenim gören kişilerdir. Bu çalışmada temel eğitim kademesinde öğrenim görenler kastedilmektedir.

**Türk öğrenci:** Bu araştırmada cinsiyet, dil, din vb. ayrımı yapılmaksızın tanımlanmış, Türkiye'de ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı kişilerdir.

**Karma eğitim** Bu araştırmada karma veya birlikte eğitim, Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı sınıflarda bulunması anlamına gelmektedir.

# BÖLÜM 2

# KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sisteminde bulunmasının temel nedeni olan göç kavramının öğeleri ve göçün eğitim üzerindeki etkileri yer almaktadır. Kuramsal çerçeve "göç" ve "göç ve eğitim" olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

## Göç

Bu bölümde göç tanımları, göç türleri, göç kuramları, dünyada ve Türkiye'de göç başlıkları yer almaktadır.

### Göç Tanımları

İnsanlar başta olmak üzere çoğu canlı için doğduğu ve yaşadığı yer arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal bir canlı olan insanın gelişiminde sosyal ve fiziki çevrenin yeri ve önemi çok büyüktür. Sosyolojinin önemli isimlerinden biri olan İbn-i Haldun'un asabiyet teorisini fiziki çevre koşullarının üzerinde şekillendirmesi de yaşanılan yerin ilişkiler ve toplumsal yapı üzerindeki etkisini belirtmesi açısından önemlidir (Ekici ve Tuncel, 2015). Genel olarak yer değiştirme olarak ifade edilebilen göç (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015), bireyin psikolojisi başta olmak üzere topluma dair de her şeyi etkileyebilecek bir durumdur.

Toplumsal dönüşüm sürecinin her aşamasında önemli görülen göç olgusu, insanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahip olmuş ve bu nedenle pek çok disiplin açısından incelenmiştir (Südaş, 2012). Göç ile ilgili yapılan tanımlar Tablo'2 de verilmiştir.

Tablo 2

*Göç Tanımları*

| Kaynak | Göç Tanımı | Vurgu |
|---|---|---|
| Abadan-Unat, 2002 | Göç, nüfusun yer değiştirmesidir. | Yer değiştirme |
| Bilgili, Aydoğan ve Güngör, 1997 | Göç; şahıs, grup veya toplulukların fiili ikametgâhlarını isteyerek ya da zorla kalıcı veya belirli bir süreyi kapsayıcı şekilde fiziki mekân değişikliğidir. | Mekân değişikliği |
| Castles ve Miller, 2008 | Göç, toplumsal değişimin neden olduğu kolektif bir eylemdir ve hem göç alan hem de göç veren ülkelerdeki bütün bir toplumu etkiler. | Kolektif eylem |
| Demir ve Acar, 2005 | Bir yerleşim biriminden, gruptan ya da belli bir siyasal sınırı olan toprak parçasından başka birime doğru, kısmen sürekli, birey veya kitle hareketidir. | Birey veya kitle hareketi |

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

*Göç Tanımları*

| | | |
|---|---|---|
| Demirel, 2004 | Göç algıdaki değişim ile başlayan, mekânda yer değiştirme ile devam eden ve varılan yere uyumla tamamlanan bir süreçler bütünüdür. | Süreçler bütünü |
| Durugönül, 1997 | Göç, insanların içinde yaşadıkları coğrafi ve sosyo-kültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreye girmesidir. | Başka bir çevre |
| Emiroğlu ve Aydın, 2003 | Göç, insanın coğrafî hareketliliği ve bu hareketliliğin yol açtığı nüfus dinamiğidir. | Nüfus dinamiği |
| Gündüz ve Yetim, 1997 | Demografik bir süreç olarak göç, insanların bulundukları yerden başka bir yere hareketliliğini ifade eder. | İnsan hareketliliği |
| Marshall, 2014 | Göç bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içerir. | Kalıcı değişiklik |
| Türk Dil Kurumu, 2021 | Siyasal, toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların bulundukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine ya da başka bir ülkeye gitme eylemine göç denir | Yer değiştirme eylemi |

Tablo 2'den de görüldüğü gibi göç olgusunun orak bir tanımı bulunmamaktadır. Başta sosyoloji olmak üzere, ekonomi, siyaset bilimi, coğrafya, tarih, demografi, hukuk ve psikoloji gibi disiplinlerde araştırma yapan kişiler tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Göç ile ilgili farklı tanımlar doğrultusunda Sakız ve Apak (2019)'ın belirttiği göçün bileşenleri şöyle sıralanabilir:

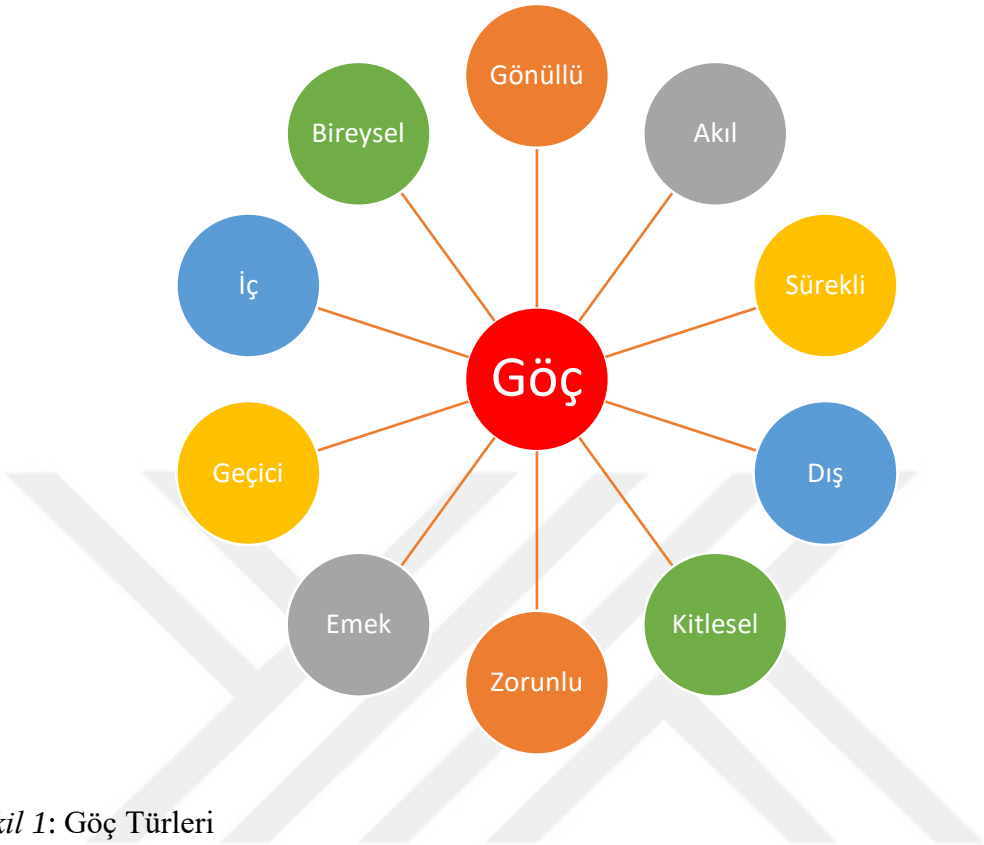
- Göçü isteyen ve göç eylemini gerçekleştirecek aktör veya aktörler,
- Aktörleri göçü istemeye ve göç eylemine zorlayan doğal ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler
- Göç etmek için tercih edilecek alternatif bir yerin olması
- Göç sürecinde ve sonrasında ortaya çıkacak ekonomik, sosyal, biyolojik, kültürel, psikolojik maliyetleri; göç sürecinde ve göç edilen yerde karşılaması muhtemel riskleri ve belirsizlikleri kabullenmek.

Bu bileşenler bir arada bulunuyorsa alınan göç kararı ve göç eylemiyle yer veya mekân değiştirilir.

**Göç Türleri**

Göçler, bazen toplumların içinde bulundukları savaş, afet gibi zorunlu nedenlerden dolayı olabilirken bazen de daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek için gönüllü olarak gerçekleşebilmektedir. Her iki durumda da göç eden kişi sayısının artması, göç eden

vatandaşlara ev sahipliği yapan ülkenin sorumluluğunu arttırmaktadır. Şekil 1'de göç türleri yer almaktadır.




*Şekil 1*: Göç Türleri

Karmaşık olan göç sürecini anlamayabilmek için Şekil 1'de görüldüğü gibi çeşitli sınıflandırmalar yapılabilir. Farkı açılardan bakıldığında göçler, göçün gerçekleşmesine neden olan irade açısından bakıldığında; gönüllü-zorunlu göç, göç yapan kişi sayısına bakıldığında; bireysel göç-kitle göçü, ülke sınırlarını aşma duruma bakıldığında; iç-dış göç, göç edilen yerde kalma süreleri açısından bakıldığında; geçici-sürekli göç, göçmenlerin çalışma isteği açısından bakıldığında; emek-beyin göçü olarak sınıflandırılabilir (Yıldız, 2018).

**Gönüllü Göç-Zorunlu Göç**. Göç sınıflandırmaları içerisinde hemen bütün sınıflandırmaları kapsayabilecek nitelikteki bu göç türü, göçmenlerin eylemini gerçekleştirmedeki inisiyatifi alıp alamaması ile ilgilidir. Göçmenlerin bir yerden başka bir yere geçme sürecindeki değişiklik kendi istekleriyle gerçekleşebileceği gibi kendi istekleri dışında çeşitli neden ve kuvvetlerin etkisiyle de gerçekleşebilir. Böylece göçün gerçekleşmesine neden olan irade açısından bakıldığında göçler gönüllü göç ve zorunlu göç olmak üzere iki sınıfta ele alınabilir.

Gönüllü göç, göçmenlerin kendi istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda, bir şehirden diğerine ya da ülkeye olan yer değiştirmeleridir (Özkalp, 1990). Değişen yaşam standartları doğrultusunda, daha iyi bir yaşam arzusu ile yapılan kırdan kente göçler, uluslararası göçler ve işçi göçleri gibi göçler gönüllü göçler olarak değerlendirilebilir. Gönüllü gerçekleşen göçlerde kişiyi göçe zorlayan dışarıdan bir baskı yoktur, tamamen bireysel beklentiler ve gidilecek yerdeki çekici koşullar etkili olmaktadır.

Zorunlu göç veya yerinden edilme, göçmenlerin istekleri dışında yaşadıkları yerlerden mecburen ayrılmalarını ifade eder (Tekin, 2011). Doğal afetler, iç karışıklıklar, savaşlar, devletin sosyal, güvenlik ve ekonomik gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirdiği zorlu değişiklikler zorunlu göçe neden olan faktörlerdendir. Doğal afetlerden kaynaklı göçler, nüfus mübadeleleri zorunlu göçler olarak değerlendirilebilir.

**Bireysel Göç-Kitlesel Göç**. Göçler, göç yapan kişi sayısına bakıldığında bireysel göç veya kitlesel göç olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Bir hareketlilik süreci olarak göç, bir siyasi sınırı olan toprak parçasından başka birine doğru, fert, grup veya kitle halinde gerçekleşir (Seyyar, 2007).

Göç süreci, göçmenlerin içinde bulundukları koşullara göre çeşitli şekillerde gerçekleşmiştir ve gerçekleşmeye de devam etmektedir. Bireylerin sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve dini nedenlerle bireysel ya da aileleriyle beraber aldıkları göç kararına bireysel göç denir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Bireysel göçler bireylerin ya da ailelerin kendi istekleriyle çeşitli arzu ve beklentilerine ulaşmak için gerçekleştirdikleri yer değiştirme hareketleri olarak kısaca açıklanabilir. Bireysel göçler büyük oranda gönüllü göçler ile paralellik gösterir.

Bir kentten ya da bir bölgeden başka bir yerleşim yerine doğru çok sayıda insanın birlikte göç etmesini ifade eden göç türüne kitlesel göç denir. Kitlesel göçler, göçün bireysel olmasının dışında bir biçim, yerleşik bir tutum ve kolektif bir davranış örneği haline gelebileceği durumları ifade etmek için kullanılır (Özcan, 2017). Kitlesel göçler daha çok devletlerarası sosyal, ekonomik veya siyasi nedenlerle gerçekleşir ve göçe tabi tutulan toplumlardaki tüm bireyleri kapsar. Kitlesel göçler genelde zorunlu göçler ile paralellik gösterir.

**İç Göç-Dış Göç**. Toplumsal yapıdaki değişimin göstergelerinden biri, göçlerdir. Birçok faktörden etkilenen göç süreci sosyal, ekonomik ve siyasal nedenlerle gerçekleşmektedir.

Göç; bir üretim faktörü olan emeğin, coğrafi olarak, bir yerden başka bir yere hareketidir (Çelik, 2005). Göçler ülke içi ve uluslararası olmak üzere iki şekilde ele alınır.

Ülkenin kendi sınırları içindeki köy, kasaba ve kentler çerçevesinde yapılan hareketliliğe iç göç denir. İç göçler hareketliliğinin yönüne göre; kırdan kıra göç, kırdan kente göç, kentten kente göç ve kentten kıra göç olmak üzere dört kısma ayrılmaktadır (Yalçın, 2004).

Dış göç, sürekli ya da belli bir süre kalmak için ülke sınırları dışına yapılan göçler olarak tanımlanır (Akkayan, 1979). Dış göçler genellikle, işçi göçleri gibi, maddi beklentilerden dolayı yapılmaktadır. Bunun dışında daha iyi yaşam koşulları, eğitim hizmetlerinden yararlanma, kariyer yapma isteği gibi nedenler de insanlar dış göç gerçekleştirebilmektedir.

**Geçici Göç-Sürekli Göç**. Göç edilen yerde kalma süreleri açısından bakıldığında göçler geçici ve sürekli göçler olmak üzere iki şekilde ele alınır. Geçici göçler, bir amaç doğrultusunda belirli süre için bir ülkeden başka bir ülkeye göç etme sürecini ifade eder (Naz, 2015). Geçi göç kapsamında kişi kendi yaşadığı yere geri dönme fikri ile yer değiştirir. Gittiği yerde düzenli hayat kurma gibi bir amacı yoktur. Hayatın belirli bir döneminde, çalışmak için yapılan mevsimlik işçi göçleri ya da eğitim amacıyla yapılan yer değişikliği geçici göç olarak ele alınabilir.

Göçmenlerin yaşadıkları yeri tamamen terk ederek başka bir yerde hayatlarını devam ettirmek istemelerine ve kendi yaşadıkları yerden bir süre sınırı olmadan ayrılmalarına sürekli göç denir. Bir yerleşim yerinde meydana gelen, doğal afetler, terör olayları ve savaş gibi nedenlerden dolayı bir yer değişikliği varsa bu göç zorunlu göç olarak ele alınır (Koçak ve Terzi, 2012). Zorunlu göçler, gidilen ülkede bir sürekli göçe neden olabilirken sürekli göçler her zaman zorunlu göçlerden kaynaklanmayabilir. Gönüllü göçler neticesinde de insanlar daha iyi yaşam koşulları, kaliteli eğitim, maddi imkânları arttırmak gibi arzularla da sürekli göç gerçekleştirebilirler.

**Emek Göçü-Akıl Göçü**. İnsanların göç etmelerine neden olan sosyal, siyasi ve ekonomik birçok neden vardır. İnsanların, iş araması veya içinde bulunduğu iş koşullarını iyileştirmesi ya da başta kendisi olmak üzere tüm ailesine ve sevdiklerine daha iyi bir hayat sunmak amacıyla iş sahası ve yaşam standartları yüksek olan bir yere gitme arzusu emek ve beyin göçünü meydana getiren temel noktadır. Ayrıca gelişmiş ülkelerde ihtiyaç olan iş

gücü, emek ve beyin göçlerinin çekici faktörü iken gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki işsizlik ve istihdam problemleri de bu göçlerin itici faktörlerindendir.

Beyin göçü, ileri düzeydeki meslek ve bilim adamları ile uzmanların bir başka gelişmiş ülkede yerleşip çalışmak amacı ile kendi ülkelerinden ayrılması olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). İngiliz Kraliyet Topluluğu'nun, bilim ve teknoloji alanında kendini yetiştirmiş olan kişilerin Kanada'ya göçünü ifade etmek için bir araya getirdiği "brain drain" kavramlarının Türkçe karşılığı beyin göçüdür (Cervantes ve Guellec, 2002). Beyin göçü sosyal refah ve ekonomiyi de ilgilendiren ve üzerine düşülmesi gereken bir söz öbeğidir. Akıtmak, kurutmak veya boşaltmak anlamında kullanılan drain, İngilizce'de ciddi kayıp anlamına gelmektedir. Beyin göçü, gelişmemiş, gelişmekte olan ya da gelişmiş ülkelerin herhangi birinden gelişmiş ülkelere doğru gerçekleştirilen göçlerdir.

Bir ülkeden başka bir ülkeye istihdam için gönderilen göçler emek göçü olarak tanımlanır. Sanayileşme ile birlikte oluşan iş gücü ihtiyacı, gelişmemiş veya az gelişmiş bölgelerde yaşan insanların iş gücü potansiyeli kullanılarak karşılanmıştır. Böylece hem ülkelerin kendi içinde hem de ülkeler arasında sanayi açısından gelişmiş bölgelere doğru bir hareket başlamıştır (Toksöz, 2006).

**Göç Kuramları**

Çeşitli disiplinler açısından ele alınan göç kavramının farklı boyutları bulunmaktadır. Göç kavramına ait bu farklılıklar, göç kavramının tanımında olduğu gibi göç kuramlarının da sayısının artmasına neden olmuştur. Göç kuramları, göç eyleminde bulunan kişi veya kişilerin göç sürecini kültürel, sosyal veya ekonomik açıdan açıklamaktadır. Toplumlardan bağımsız düşünülemeyen göç kuramları, zaman içerisinde birçok değişime uğrayan ve sürekli gelişen toplumsal yapılarla birlikte değişmeli ve gelişmelidir (Çağlayan, 2006; Erbaş, 2019). Ayrıca göçe neden olan faktörlerin çeşitliliği düşünüldüğünde, göç sürecini açıklayabilecek tek ve evrensel bir kuramın mümkün olamayacağı fark edilmektedir. Bu nedenle herhangi bir göç sürecini daha iyi anlayabilmek için birden fazla kuramı göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Süreçte, sözü edilen kuramları analiz etmek ve birbiri ile ilişkilendirerek incelemek bütüncül bir bakış açısı sağlayacaktır (Güllüpınar, 2012).

**Klasik Göç Kuramları**. Klasik göç kuramlarının açıklandığı bu başlık altında beş adet göç kuramına yer verilmiştir. Bu göç kuramları; Ravenstein'ın göç kanunları kuramı, neo-klasik kuram, yeni göç ekonomisi kuramı, itme çekme kuramı ve merkez çevre kuramıdır.

***Ravenstein'ın Göç Kanunları***. Göç kuramlarının öncülerinden biri olan Ernst Georg Ravenstein, fikirlerini William Farr'ın görüşüne karşıt bir fikir olarak sunmuştur. William Far, göçlerin hiçbir kanuna bağlı kalmadan ilerlediğini savunurken Ravenstein bu fikri çürütmeye çalışmış ve genel geçer kanunlar bulmak için çabalamıştır (Çağlayan, 2006). Ravenstein bu çabaları doğrultusunda 1885 yılında Göç Kanunları başlıklı bir makale yazmıştır. Göç Kanunları, göç konusunda yazılmış ilk bilimsel çalışma olma özelliğine sahiptir ve diğer göç çalışmalarına örnek oluşturmaktadır (Yalçın, 2004).

Kentsel alanlardaki fabrikaların işçi ihtiyacı ile kırsal alanlardaki işsizlik sorunun birleşmesi bir yer değişikliği meydana getirmektedir. Ravenstein'a ait göç kanunların fikirsel temelini kırsal yerleşim yerinden kentsel yerleşim yerine doğru olan göçler oluşturmaktadır. Ravenstein, göç hareketlerini İngiltere'nin nüfus sayımlarına göre açıklamış ve kanunlarını oluşturmuştur (Özcan, 2017). Ravenstein'ın nüfus sayımındaki verileri kullanması, çalışmasının daha çok iç göç üzerine odaklandığını gösterir. Ravenstein (1885) çalışmasında yedi göç kanunundan bahsetmiştir. Bunlar;

- **Göç ve mesafe:** Göçmenlerin çoğu öncelikle kısa mesafede yer değiştirirler. Göçmenler ticaret ve sanayi merkezlerine doğru yerinden edilirler ve bu göç hareketi kendisinden sonra gelecek göçler için yeni bir yönelim oluşturur.
- **Göç ve basamakları:** Ticaret ve sanayi merkezlerine doğru yapılan göçler sonucu kırsal alanın nüfusunda bir açık meydana gelir ve bu açık daha uzaklardan gelen kişilerle doldurulur. Böylece hızla gelişen merkezler çekiciliğini yayılan bir dalga şeklinde en uzaklara kadar hissettirir. Bir diğer ifade ile bu, kırsaldan kırsala, kırsaldan kente iş gücü oluşturma sürecidir.
- **Yayılma ve emme süreci:** Göç sürecinde yayılma ve emme birbirini tamamlar konumdadır ve bu iki süreçler birbiriyle iç içedir.
- **Göç zincirleri:** Ravenstein göçün bir döngü olarak geliştiğini ve bir yandan göç alan yerlerin bir yandan da göç verdiğini ifade etmiştir.
- **Doğrudan göç:** Uzak mesafedeki gelişmiş ticaret ve sanayi merkezine herhangi bir ara göç olmaksızın doğrudan yer değiştirme sürecidir.
- **Kır kent yerleşimcileri farkı:** Kentlerde yaşayanlar, kırsal alanda yaşayanlara göre daha az göç etmektedirler.

– **Kadın erkek farkı:** Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, göç için kadınlar, erkeklere göre daha isteklidir. Kadınlar daha çok kısa mesafeleri göçleri tercih etmekte iken erkekler uzun mesafeleri göçlere eğilimlidirler.

***Neo-Klasik Kuram***. Neo-Klasik Kuram, uluslararası göç kuramlarının en eskisi olarak bilinir. Bu kuram için önemli olan göçün ekonomik temelleridir. Başka bir ifade ile ekonomik kalkınmada işçi göçünün yerini açıklamaktadır (Lewis, 1954). Massey, ve diğerleri (2014) de uluslararası göçün sebebini açıklarken işgücüne duyulan ihtiyaç ve iş talebi arasındaki coğrafi adaletsizlik ifadesini kullanmıştır. Bulunduğu ülkede yaptığı işin karşılığında yeterli ekonomik gelir sağlayamayan işçi, aynı emekle daha fazla ekonomik gelir sağlayabileceği başka ülkeye göç eder. Neo-klasik kurama göre ülkeler arası gelir seviyelerinin eşitlenmesi ya da farklarının azaltılması durumunda işçi veya emek göçleri bitirilebilir ya da azaltılabilir (Massey vd., 2014).

Neo-klasik kuramın varsayımına göre göç gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Toplumsal normlar, ülkedeki savaş veya terör durumları, siyasi karışıklıklar, ailevi faktörler göz ardı edilmiştir. Göçün sadece bireysel faktörünün ele alınması ve göçmenin tek rolünün ekonomik aktör olması göç sürecini basitleştirmiştir (Güllüpınar, 2012).

***Yeni Göç Ekonomisi Kuramı***. Yeni göç ekonomisi kuramı, neo-klasik kuramın görüşüne tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuram, işgücü piyasasının yanında sermayeye piyasası, kredi piyasası, sigorta piyasası gibi faktörlerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Sert, 2012).

Oded Stark tarafından piyasaya sürülen bu kuram göçlerin sadece bireylerin aldığı bir karar olmaktan ziyade aile ve ev halkının da göç kararında etkili olduğunu, göçün düşünülmüş ve planlı bir yer değiştirme olduğunu iddia eder (Güllüpınar, 2012). Yeni göç ekonomisi kuramına göre, ailedeki bazı kişiler başka ülkeye giderek ailenin gelir seviyesini yükseltmeyi hedeflerken ailedeki diğer kişiler de bulunduğu ülkede ekonominin daha kötüleşmesini engellemek ister. Bu kuram aynı zamanda daha yüksek gelirli kişilerin neden göçe daha meyilli olduklarını da açıklamaktadır. Elindeki geliri, ülke değiştirme sürecinde riske atamayan dar gelirli aile üyeleri bulundukları ülkede kalırken, gelir konusunda görece daha iyi olan aile üyeleri göç eyleminde bulunmaktadır (Stark ve Bloom, 1985).

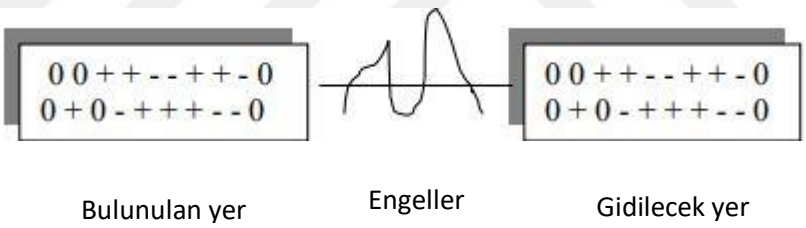
***İtme Çekme Kuramı***. İtme çekme kuramı ilk olarak Lee tarafından oluşturulmuştur. Fakat ilerleyen yıllarda bu kurama farklı kişiler tarafından eklemeler yapılmış ve kuram daha da geliştirilmiştir. Yapılan eklemelerle kuram geliştirilmesine rağmen Lee'nin oluşturduğu öz korunmuş kuramın temeli değiştirilmemiştir (Çağlayan, 2006).

Lee Bir Göç Teorisi başlıklı makalesinde Ravenstein'in kuramını işaret ederek bir duruma dikkat çekmiştir. Lee, Ravenstein'in göç çalışmasından sonra yapılan çalışmaların çoğunun aradan yetmiş yıl geçmesine rağmen Ravenstein'e dayandığını ve göçmenlerin demografik özelliklerini betimlemekten ileriye gidemediğini saptamıştır (Todaro, 1980). Lee kendi kuramında, göçmenden ziyade göçü önemsemiş ama göçmenin de göz önünde bulundurulması gerektiğini atlamamıştır.

Lee öncelikle göçlerin hepsinde bulunan ortak özellikleri belirlemeye odaklanmış ve bu özelliklerden göçe neden olan itici ve çekici noktaları ortaya koymuştur. Lee ( 1966)' ye göre itici ve çekici noktaları belirleyebilmek için dört temel faktöre bakılmalıdır. Bu faktörler;

- Bulunulan yerle ilgili faktörler
- Gidilmek istenen yerle ilgili faktörler
- Süreci etkileyebilecek engeller
- Bireysel faktörler

Yukarıda sözü edilen faktörler Şekil 2'de gösterilmiştir.




*Şekil 2*: Bulunulan ve gidilmek istenen yerdeki faktörler ile engeller
*Lee, 1966'dan alınmıştır.*

Şekil 2'de göçü etkileyen faktörleri göstermek için (+), (-) ve (0) kullanılmıştır. Her iki bölgede de bulunan (+) çekici faktörleri, (-) itici faktörleri ve (0) göç sürecinde bir etkisi bulunmayan nötr olan faktörleri ifade etmektedir. Bu faktörler ailevi, siyasi, ekonomik etkenler gibi birçok nedenden kaynaklanabilir.

***Merkez Çevre Kuramı***. Merkez çevre kuramı aynı zamanda bağımlılık okulu ya da dünya sistemleri olarak da adlandırılmaktadır (Yılmaz, 2020). Merkez çevre kuramında dünya merkez ve çevre olarak iki şekilde ele alınır ve bu iki bölge ekonomik olarak birbiriyle bağlantılıdır (Çağlayan, 2006). Kuram esas olarak işçi göçünü temel almaktadır. Kuramda Marxist bakış açısı ağır basmaktadır. Kapitalist sistemin bir sonucu olarak gördüğü emek

göçünün ortaya çıkışını, gelişmiş yerlerin merkeziyle, gelişmemiş çevredeki eşitsizlikle ifade etmektedir (Özcan, 2017).

Kuramın temel bakış açısına göre, refah seviyesi yüksek olan merkez ülkeler maliyetlerini azaltarak, sermayelerini arttırmak ve pazar alanlarını genişleterek koşullarını daha iyi bir noktaya taşımak için çevre ülkelerdeki ucuz işgücüne ihtiyaç duyarlar. Çevre ülkelerdeki işçiler ise ekonomik açıdan daha iyi standartlara ulaşmak için emeğini ucuza satmayı kabul eder (Özcan, 2017). Böylece tüm bu koşullar değerlendirildiğinde göçe ihtiyaç duyulur.

**Çağdaş Göç Kuramları**. Çağdaş göç kuramlarının açıklandığı bu başlık altında beş adet göç kuramına yer verilmiştir. Bu göç kuramları; göç sistemleri kuramı, ağ kuramı, birikimsel nedensellik kuramı, ulus aşırı göç kuramı ve kurumsal kuramdır.

***Göç Sistemleri Kuramı***. Uluslararası ilişkilerden politik ve ekonomik açıdan bahseden kurama göç sistemleri kuramı denir. Bu kurama göre ülkeler kendi aralarında göçmen değişimi yaparak bir göç sistemi ya da ilişiler zinciri oluşturur. Sözü edilen sistem ya da ilişkiler coğrafi mesafelerden bağımsız şekilde kurulmaktadır. Meksika ve Amerika arasında yakın coğrafya içinde gerçekleşen bir göç ilişkisi varken Batı Afrika ve Fransa örneğinde uzak coğrafyalar arası göç ilişkisi vardır (Çağlayan, 2006).

Göç sistemleri kendi içinde mikro ve makro ilişkiler barındırmaktadır. Mikro ilişkiler, göçmenlerin kendi sosyal ve akrabalık ilişkilerini, inanışlarını, davranışlarını ele alırken, makro ilişkiler geniş plandaki kurumsal faktörleri, idari sistemleri ve göç politikalarını ifade etmektedir (Wickramasinghe ve Wimalaratana, 2016). Göç sistemleri kuramına göre göç ilişkisi olan ülkeler arasında geçmişten bir bağlantı vardır. Bu bağlantı; tarihlerindeki, ticari, siyasi, kültürel etkileşimlerden birinden veya sömürgeleştirmeden kaynaklanabilir (Güllüpınar, 2012).

***Ağ Kuramı***. Ağ kuramı bir başka ifade ile ilişkiler ağı olarak da adlandırılabilir. İlişiler ağı kuramının temelinde göçmenin kendi ülkesinde bulunan aile üyeleri, arkadaşları ve diğer sosyal çevresiyle iletişimi koparmaması yatar (Güllüpınar, 2012). Ayrıca gittiği ülkede ilişkide olduğu sosyal yapılar da kuramın kapsamı içerisindedir. Göçmen göçün farklı noktalarında göçmen ağlarını kullanabilir. Bir açıdan bakıldığında göçmenin devam eden bağlantılarının olması bir çeşit sosyal sermayedir (Wickramasinghe ve Wimalaratana, 2016).

Bu kuram göçü meydana getiren nedenlerden ziyade göçün sürekliliği ile ilgilenir (Özcan, 2017). İlişkiler ağı kuramına göre ilk göçmenler, göç alan ülke ile göç veren ülke arasında bir köprü görevi görmektedir. Göç veren ülkedeki diğer kişiler, ilk göçmenlerden deneyimleri alarak kendilerine göçme fırsatı tanır ve böylece göç sürekli hale gelir (Yalçın, 2004). Ancak bu göçmen ağları zamanla yasal olmayan göçlere de kapı aralayarak göçlerin artmasını sağlayabilir (Crisp, 1999).

İlişkiler ağı kuramının diğer kuramlardan en önemli farkı göçmen üzerinden göçü anlamaya çalışmasıdır. Birey yani göçmen diğer kuramlarda çok önemsenmeyen, üzerinde durulmayan bir faktördür. Bu bakış açısı göçü anlama sürecinde yapısal faktörleri göç sebebi olarak analiz edilmekle kalmayıp bireysel faktörleri de göç sebebi olarak analize dahil etmektedir. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, ilişkiler ağı kuramının göç sürecini anlamada açımlayıcı ve bireysel değerlendirmeye en çok imkân veren kuram olduğu görülmektedir (Çağlayan, 2006).

***Birikimsel Nedensellik Kuramı***. Birikimsel nedensellik kuramı Gunnar Myrdal tarafından 1956 yılında geliştirilmiştir. Fakat üzerine Douglas Massey ve çalışma arkadaşları tarafından eklemeler yapılmıştır (Wickramasinghe ve Wimalaratana, 2016). Birikimsel nedensellik kuramı göçün sürekliliğine odaklanması açısından ağ kuramı ile paralellik göstermektedir. Göç devam ettiği sürece bir süre sonra göç daha da artan sayılarla devam edecektir. Fakat bu gidişle göç veren ülkede işgücü açığı meydana gelecek ve göç eden kişi sayısı azalacaktır. Hagen-Zanker (2008) bu durumu birikimsel göç eğrisi ters u şeklini alacaktır şeklinde ifade etmektedir. Yani göç başta artarak ilerlemesine rağmen bir süre sonra düşüşe geçecektir. Birikimsel nedensellik kuramı bu nedenle göçün sonsuz olmadığını iddia etmektedir (Özcan, 2017).

***Ulus Aşırı Göç Kuramı***. Çağdaş kuramlardan bir diğeri ulus aşırı göç kuramıdır. Bu kuram küreselleşmenin artmasıyla şekillenmiş ve kendinden önce var olan kuramlardan etkilenerek geliştirilmiştir. Kuram, yer değiştirmeleri mekân ve zaman bağlamında ele alarak döngüsel göç, zincir göç ve göç akımlarına açıklık getirmeyi hedeflemiştir. Teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber ulus aşırı ülkelere göç eden kişiler kendi ülkelerindeki kişilerle rahat bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Göç eden kişiler, göçle birlikte elde ettiği fırsatları teknolojinin imkânlarıyla birlikte göç etmeyi düşünen bir başka kişiye bildirmektedir. Göçmen adayı, aldığı bilgiler doğrultusunda göç ettiğinde sürekli bir göç ağı başlamış olur. Bu kurama göre göçlerin ivme kazanmasının nedeni; gelişen ve

değişen dünyada iletişimin ve ulaşımın geçmişe kıyasla daha erişilebilir olmasıdır. Ulus aşırı göç kuramına göre yapılan çalışmalar, göçün nedenlerini açıklamaktan çok göç edilen ülkelere uyum süreçlerini açıklamaya odaklanmaktadır (Özcan, 2017).

***Kurumsal Kuram***. Göçmen ağları ile ilgilenen bir başka kuram da kurumsal kuramdır. Bu kuram göç sürecinin kurumsallaşmaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Göçmenlerin içinde bulundukları süreci kolaylaştırmak amacıyla birçok kâr amacı güden kuruluş gün yüzüne çıkmıştır. Kâr amacı gütmeyen kurumlar insani amaçlarla göçmenlere yardım ederken insan kaçakçılığı, iş bulmak için kurulan şirketler gibi kâr amacı güden kurumlar göçmenleri kullanabilmektedir (Wickramasinghe ve Wimalaratana, 2016). Bu nedenle kuramın odaklandığı noktalardan biri göç süreci ve göçmen ağlarının olumlu yanları kadar olumsuz yönlerinin de olabileceğidir. Bu kuram insan kaçakçılığı konusuna dikkat çekerek göç politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

**Dünya'da Göç**

Beslenme gibi fiziksel ihtiyaçlarla başladığı düşünülen göç hareketi, zamanla yerleşmeye dönüşmüş ve demokrasi, insan hakları, daha iyi koşullara ulaşma arzusuyla da dünya çapında devam etmiştir. Günümüzde Güney ve Kuzey Afrika, Avustralya, Amerika olarak bildiğimiz birçok ülke göçler sonucunda oluşmuştur (Karpat, 2015). Ayrıca Birinci Dünya Savaşı sonrası artan göç hareketi ile Avrupa'nın doğu, orta ve güney bölgesinde yeni devletler ortaya çıkmıştır. Bu yeni yapılanma ile mübadeleler atmış, çok sayıda nüfus değişimi yapılmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sırasında yaklaşık 20 milyon kişi Avrupa'da göçe zorlanmış ve savaş bittikten sonra İsrail devletinin kurulmasıyla beraber yeni bir göç hareketi başlamıştır. Asya, Avrupa ve Amerika'dan çok sayıda Yahudi bu yeni kurulan devlete yerleştirilmiştir. Böylece 3 milyondan fazla Filistinli göç etmiştir. Savaş sonrası Mançurya'nın Çin'e katılmasıyla yaklaşık 40 milyon kişi Çin'e gitmiş, yeni bir göç dalgasını yaratan Vietnam savaşıyla 1975-1983 yılları arasında 775 bin Vietnamlı göçmen durumuna düşmüştür (Mutluer, 2003).

1960'lı yıllarda iş gücü ihtiyacından yeni bir göç hareketi doğmuştur. İtalya, Yugoslavya, İrlanda'dan işçi alımına başlayan Avrupa ülkeleri, Kuzey Afrika, Pakistan, Hindistan, Türkiye, Meksika, Suudi Arabistan, Mısır, Irak gibi ülkelerle göç aldığı ülkeleri genişletmiş ve Avrupa'ya, özellikle Almanya'ya pek çok işçi gitmiştir (Mutluer, 2003).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (2019) Küresel Eğilimler Raporuna göre, savaş, çatışma, yokluk, işkence nedeniyle yurtlarından edinenlerin sayısı dünyada 70,8 milyon kişiye ulaştı. Rapora göre, 6,7 milyon kişiyle Suriye, sivillerin en çok yerinden edildiği ülke olmuştur. Ayrıca dünyada her 7 kişiden 1'i günümüzde göçmen durumundadır. 1919 ve 1939 yılları arasında yaşanan siyasi kargaşa ve savaşlar sadece Avrupa'da 5 milyonun üzerinde insanı yerinden etmiştir (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2018). Göç veren bir ülke, göç alan ülkeye dönüşebilmekte ve göç yolculuğunda transit ülke olabilmektedir.

**Türkiye'de Göç**

Üç tarafı denizlerle çevrili olan Türkiye'nin Kafkas, Ortadoğu ve Balkanlarla komşuluk ilişkisi bulunmaktadır. Bulunduğu konum itibariyle Türkiye, sadece insanlar için değil kuşlar için de göç güzergâhı üzerinde yer almaktadır. Göçmen kuşlar, sıcak ülkelere giderken binlerce yıldır Anadolu semalarını kullanırlar ve bu durum günümüzde de devam etmektedir. Göç ile yer değiştiren insanların da aynı rotayı kullanarak Anadolu'ya geldiğini tarihsel araştırmalar ve arkeolojik kazılar göstermektedir.

Göçmenlerin yurdu olarak kabul edilebilecek Anadolu, kendi ülkelerinde baskı ve zulüm gören herkes için her zaman güvenli bir liman olmuştur (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2018). Türklerin Anadolu'ya gelişleri 1071 Malazgirt Savaşı ile başladığı kabul edilse de Malazgirt, Romanos Diogenes'in Türklere doğru gerçekleştirdiği dördüncü seferidir. Bizans İmparatoru Romanos'un ordusunda Oğuz, Peçenek ve Kıpçakların yanında Türkmenlerden meydana gelen birlikler bulunmuştur. Selçuklular, bu durumda, Türkmenlerin göçlerini desteklemekten ziyade Anadolu'da Türkmen hâkimiyetinin kurulmasını istemiş ama Türkler hareket özgürlüklerini ve aşiret yapılarını korumuştur. Anadolu'ya gelen ilk Türkmenler, Hıristiyanlarla beraber yaşamıştır (Karpat, 2015). Farklı inanç ve kültürlere rağmen binlerce yıl beraber yaşayan insanlar, ülkelerin gastronomi, tarih, kültür yapısında değişiklik ve çeşitlilik oluşturmaktadır.

Türkiye'nin kurulma yıllarında, Balkanlardan gelen göçmenleri kabul etmesi, göç politikasının oluşmasında önemli rol oynamıştır. Balkanlarda yaşanan göç süreciyle beraber Türkiye'nin göç politikası mübadeleler ve İskân Kanunu çerçevesinde oluşmuştur. Bu çalışmada Türkiye'nin göç tarihi, iç göçler ve dış göçler olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

**Türkiye'de İç Göçler**. Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 1991 yılında yaptığı çalışmaya göre Türkiye'deki iç göçlere ait itici ve çekici faktörlerin 3 temel sebebi bulunmaktadır. Bu nedenler; işsizlik veya koşullardan memnun olmamak, gelir seviyesi ile refah arasındaki farklılık ve çocuklar için iyi bir eğitim imkânı elde etmek şeklinde ifade edilebilir (Akgür, 1997). Ayrıca kentleşme ve modernleşme süreci Türkiye'deki iç göçleri etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Hızlı bir kentleşme dönemi yaşayan Türkiye, çok fazla iç göçe şahit olmuş ve göçler kentlerin genel durumunu etkilemiştir. Bu nedenle Türkiye tarihindeki iç göçler 1923-1950, 1950-1980 ve 1980 sonrası olmak üzere üç dönem olarak ele alınacaktır.

***1923-1950 Dönemi İç Göçler***. Osmanlı'nın dağılma dönemindeki toprak kayıplarıyla beraber kaybedilen topraklarda yaşayan kişiler merkeze göç etmeye başlamış ve bu göçler Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında da devam etmiştir. 1940'lı yıllara kadar mübadele ile gelen göçmenlerle ilgilenen Türkiye'de Ankara'nın başkent ilan edilmesiyle Ankara'ya da göçler başlamıştır. Ayrıca bu dönemde, 1934 yılında 1. Beş Yıllık Sanayi Planı uygulamaya koyulmuş ve sanayileşme için ilk adım atılmıştır. Bu adım Türkiye'de, sanayi bölgesi olarak belirlenen yerlere göçü de arttıracaktır. 1950'li yıllara kadar Türkiye tarım toplumu olarak yaşamış ve o dönemde köylüyü köyde tutmak için teşvikler yapılmıştır. Yapılan teşvikler arasından Köy Enstitülerinin ve Halkevlerinin açılmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Alarçin, 2019). Bu nedenle bu dönem, Türkiye'nin iç göçler açısından durağan bir dönemidir.

***1950-1980 Dönemi İç Göçler***. 1950'li yıllardan sonra Türkiye'nin değişen göç politikaları ile insanlar göç etmeye teşvik edilmiştir. Sanayide atılan adımlar, tarımda makine kullanımının artmasının yanı sıra kentlerin gelişmiş eğitim ve sağlık imkânları insanların kente yönelmesine neden olmuştur. Başka bir ifade ile bu dönem, Türkiye'nin kentleşme süreci açısından önemli bir yere sahiptir ve bu dönemin etkileri halen günümüzde hissedilmektedir. Kırdan kente göçlerin artmasında köy koşullarındaki değişim de etkili olmuştur. Kırsal yerleşim yerlerindeki nüfus artışı ve sahip olunan toprakların daha çok kişiye paylaştırılması sonucu küçülmesi, makineleşme ile insan gücüne olan ihtiyacın azalması, kentlerin sunduğu yeni fırsatlar ve iş imkânları ile gün geçtikçe göçlerin sayısı artmıştır. Böylece, Türkiye'de iç göçler 1950'li yıllarla beraber başlamış ve katlanarak devam etmiştir.

Türkiye'nin siyasi alanda yaşadığı değişiklik ve çok partili döneme geçiş, kalkınma planlarının uygulanması, ekonomik gelişmeler kitleleri kent merkezlerine çekmiştir.

Türkiye'de kırdan kente doğru göçün en yoğun olduğu dönem 1950 ve 1980 yılları arasıdır (Akşit, 1998). Bu dönemde ulaşım ve iletişim alanlarındaki imkânların da artması köyde bulunan kişilerin kent hayatından haberdar olmasını hızlandırmıştır. Ulaşımın bu yıllarda görece daha kolay olması, mesafeyi nispeten azaltan bir etken olarak görülebilir. Karayolları alanında atılan pek çok adım ile ulaşım imkânları artmıştır (Peker, 1999). Kentlerdeki iş gücü ihtiyacının da arttığı bu dönem koşulların karşılıklı şekilde göç için elverişli olduğu bir dönemdir.

İç göç konusunda en temel neden iş bulmak olduğundan, yaşlılara kıyasla gençlerin göçe daha istekli olduğu görülmektedir (Kutal, 1992). Bir yandan da yine aynı nedenlerle insanlar yoksulluğu aşmak için yeni yerler aramış ve Almanya gibi ülkelere göç süreci başlamıştır. 1960'lı yıllardan sonra kentlerdeki istihdam alanı daralmaya başladıkça istihdam bulma umudu ulus ötesi göçleri tetiklemiştir (Yalçın, 2004). Fakat buna rağmen iç göç dış göçe göre, daha az maliyetli olması, bürokratik engellerin olmaması nedeniyle daha cesaret edilebilir olan ve ilk tercih edilen göçtür. Hem dil hem din birliğinden dolayı, insanların aynı sınırlar içerisinde yaşadıkları insanlarla, kültürel açıdan yabancılık hissetmeyeceklerini düşünmeleri göç tercihlerini değerlendirmede bir etkendir. Tüm bu koşullar göz önünde bulundurulduğunda iç göçlerin dış göçlere göre daha ulaşılabilir olması ve aynı zamanda iç göçlerin zaman içinde dış göçlere bir basamak olduğu sonucuna ulaşılabilir.

1970 ile 1980 yılları arasında dünya genelinde bir petrol krizi yaşanmış, ayrıca Kıbrıs Barış Harekâtı sebebiyle Türkiye'ye ambargo uygulanmıştır. Bu dönemde yaşanan olaylar iç göçlerin azalmasına neden olmuş ama kentlerin çekici faktörlerinin devam etmesinden dolayı durmamıştır. 1975'e kadar iç göç genellikle kırdan kente hareketlilik göstermekte iken daha sonraları göçün kentten kente doğru bir yön çizdiği görülmektedir. Keyder (1983)'e göre Türkiye'nin kapitalistleşmeye başladığı dönem bu dönemdir. Bu süreçte göç için en çok tercih edilen iller İstanbul, Ankara, Mersin, Gaziantep, Adana ve Bursa gibi yerlerken göç eden kişiler en çok Kastamonu, Kars, Trabzon, Rize, Giresun, Çorum ve Malatya gibi illerden gelmiştir (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

***1980 ve Sonrası Dönemde İç Göçler.*** Türkiye'de, kırdan kente göçler 1980 yılından sonra da devam etmesine rağmen bu dönemde göçlerin büyük çoğunluğunu kentten kente göçler oluşturmaktadır. Devam etmekte olan kırdan kente göçlerin sürekliliği tarımın gerilemesi ile doğrudan ilişkilidir. Yerleşim yerlerine göre göç verisinin Türkiye İstatistik

Kurumu tarafından 2000 yılına kadar paylaşılmasından dolayı 2000 yılına kadar gerçekleştirilen iç göçlerin kent ve köyler açısından dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*1975-2000 Yılları Yerleşim Yerlerine Göre Göç Dağılımı*

| | 1975-1980 | 1980-1985 | 1985-1990 | 1995-2000 |
|---|---|---|---|---|
| Kentten Kente | 1.752.817 | 2.146.110 | 3.359.357 | 3.867.979 |
| Köyden Kente | 610.067 | 860.438 | 969.871 | 1.168.285 |
| Kentten Köye | 692.828 | 490.653 | 680.527 | 1.342.518 |
| Köyden Köye | 528.709 | 322.709 | 392.935 | 313.841 |
| Toplam | 3.584.421 | 3.819.910 | 5.402.690 | 6.698.263 |

Kaynak. Türkiye İstatistik Kurumu, 2015

Tablo 3'teki göç rakamları incelendiğinde yıllar ilerledikçe göç eden kişi sayısının arttığı fark edilmektedir. Aynı zamanda göçlerin büyük bir çoğunluğu kentten kente gerçekleştirilirken, en az gerçekleştirilen göç türünün köyden köye yapılan yer değişikliği olduğu görülmektedir.

Anadolu'nun doğu ve güneydoğusunda terörün neden olduğu güvenlik sorunları, aileler arası kan davaları kişileri göçe sürükleyen faktörler arasında bulunmaktadır. Bu faktörler, 80'lerden sonra Türkiye'de gönüllü ve zorunlu göç hakkında ayrım yapılmasına, alanyazın oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Çünkü 1980 yılından sonra yaşanan iç göçler, önceki dönemlerde gerçekleşen göçlere göre farklı bir niteliğe sahiptir. Önceki dönemlerde ekonomik nedenlerle gönüllü göçler ön plandayken 1980 yılında sonra göçler güven sorunu yaşanması nedeniyle mecburen gerçekleşmiştir. Bu dönemde yaşanan göçler önceki dönemlerde yaşanan göçlerden sonuçları açısından da bireysel ve toplumsal olarak farklılaşmaktadır.

**Türkiye'de Dış Göçler**. Anadolu'ya yapılan dış göçler, Osmanlı döneminden sonra Türkiye Cumhuriyeti'nde de devam etmiştir. Osmanlı'da genel olarak Yahudi ve Çerkez göçü olurken Türkiye için süreç mübadeleler, Balkan ve Afgan göçleri şeklinde ilerlemiştir. Yahudi göçü ilerleyen yıllarda tersine yönelmiştir. Türkiye'de kırsal bölgelerden kentlere doğru çeşitli nedenlerle yoğun bir iç göç yaşanırken, dış göç için ihtiyaç duyulan kapılar sınırlı sayıda açılmıştır. Bu çalışmada Türkiye'nin dış göçleri kapsamında Çerkez göçü, Balkan göçü, Yahudi göçü ve Afgan göçü ele alınacaktır.

***Çerkez Göçü***. Kökeni yüz yıllar öncesine dayanan Çerkez göçü, Kuzey Kafkasya'dan Anadolu'ya yapılan bir yer değiştirme sürecidir. Kaya (2015)'ya göre bu süreç 13. yüzyılda

başlamıştır ve Çerkez, etnografik, tarihi, dilbilimsel olarak bir halkın adıdır. Fakat Anadolu halkı Kafkasya'dan gelen ve kültürü, kıyafeti, gelenekleri birbirine benzeyen herkesi Çerkez olarak kabul etmektedir. Çerkez kelime olarak Türkçe, Yunanca, Farsça, Tatarca nitelendirilmekte ve bu dillerin hepsinde toprağı işleyen kişi olarak ifade edilmektedir.

Hatay ve çevresinde yaşayan Çerkezler genel olarak kendi içlerinde yaptıkları evlilikleri, düğün ve nikâh gibi törenlerdeki kültürel farklılığı açıkça ifade etmektedir. Antakya, İskenderun, Payas, Arsuz, Kırıkhan ve Reyhanlı ilçelerinde bulunan Çerkezler, bulundukları ilçelerdeki derneklerde toplanabilmektedir.

***Balkan Göçü***. Balkan göçü bir mübadele sürecidir. Mübadele kelimesinin kökenine bakıldığında, Lozan Konferansı'nda alınan karara göre Türkiye ile Yunanistan arasındaki karşılıklı nüfus değişimi için kullanılmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde mübadil de muhacirleri belirttiği gibi aynı zamanda Birinci Dünya Savaşı sonrası kendi ülkelerini terk etmek durumunda kalan milyonlarca kişi için de kullanılmaktadır. 1912- 1913 Balkan Savaşı boyunca pek çok kişinin yeri değişmiştir. 1923 yılında Lozan Konferansında imzalanan sözleşmeye göre, Türk topraklarındaki Rum Ortodokslar ile Yunan topraklarında bulunan Müslümanların mübadelesi zorunludur. Ayrıca mübadele kapsamında bulunan kişiler, hükümetlerin izni olmadıkça eski yerleşim yerlerine dönemeyeceklerdir (Macar, 2015). Bunun dışında Türkiye, 1947 ile 1960 yılları arasında Romanya, Yugoslavya ve Bulgaristan da göç almıştır (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2018).

Süreç içerisinde Hatay'a gelen Girit göçmenleri, çeşitli ilçelere yerleştirilirken zamanla toplumun bir parçası haline gelmiştir. Bir dönem yerel halk tarafından, Giritli göçmenler, Balkanlar'dan gelen muhacirler Rum olarak adlandırılırken, sözü edilen göçmenler halkla zamanla kaynaşmış ve evlilik yoluyla akrabalık ilişkileri kurulmuştur.

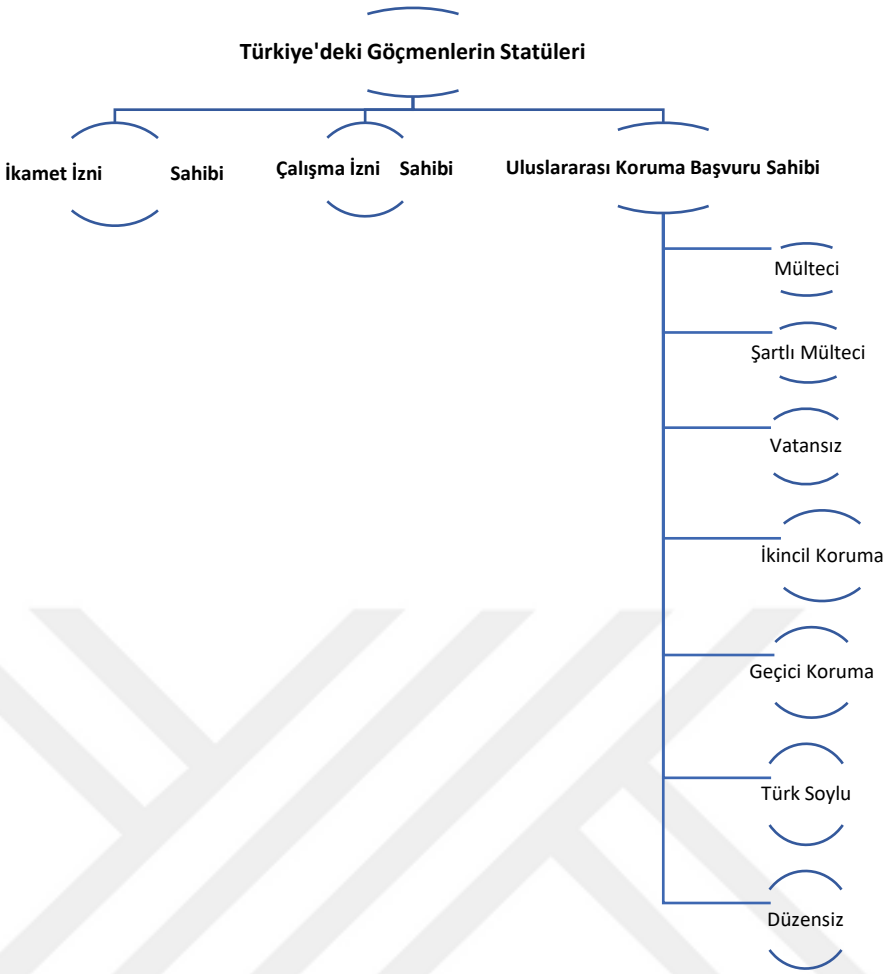
***Yahudi Göçü***. Türkiye, baskı altında olan Yahudilerin güven duyduğu bir ülke olmuştur (Güleryüz, 2015). Almanya'da Nazizm'in yükseldiği dönemde yani 1930'lu yıllarda yaklaşık 800 Yahudi Türkiye'ye gelmiştir (Kaya, 2017). Anadolu ve Türkiye'ye göçleri Osmanlı döneminde başlayan Yahudiler, Türkiye'yi vatan kabul eden toplumlardan bir tanesidir. İkinci Dünya Savaşına katılmayan Türkiye tarafsızlığını koruyarak Nazi işgalinde, pek çok Yahudi'yi ölümden kurtarmıştır. Avusturya ve Almanya'daki üniversitelerden ayrılmak zorunda kalan Yahudi bilim insanlarının çoğu, 1933 Üniversite Reformunda İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerde görev almıştır. Üniversitelerin gelişmesinde rolü olan bu insanların bazıları İkinci Dünya Savaşı bittiğinde ülkesine dönerken, bir kısmı da Türkiye'de

yaşamaya devam etmiştir. Türkiye'deki Yahudi göçlerinin kitlesel ve en büyük olanı kademeli olarak göç eden ve sayıları 90.000'i geçtiği tahmin edilen Portekiz ve İspanyol Yahudilerinin Sefarad göçüdür (Güleryüz, 2015).

1990'lı yıllara kadar pek çok Yahudi'nin yaşadığı Hatay, 1. Körfez Savaşı döneminde yoğun olarak göç veren şehirler arasında yer almıştır. Bugün Hatay'da, küçük bir topluluk olan Yahudiler, en çok Antakya'da yaşamaktadır. Antakya'da bulunan Sinagog, dini ibadetlerin yapılmasının yanı sıra Hatay'ın kültürel ve inanç mozaiğinin bir parçası olmayı sürdürmektedir.

***Afgan Göçü***. Türkiye'ye Pakistan'dan getirilen Afganistan uyruklu kişiler altı farklı ile yerleştirilmiştir. Afganistan uyruklu göçmenlerden, Kazaklar Kayseri'ye, Türkmenler Tokat'a, Kırgızlar Şanlıurfa/Ceylanpınar ve Van/Erciş'e, Özbekler de Gaziantep ve Hatay/Antakya'ya yerleştirilmiştir. Afganistan'daki savaş nedeniyle komşuları Pakistan'a giden ve yaklaşık 30 yıl önce Hatay'a getirilen Türkmen ve Özbeklerin nüfusu 10 bini geçmektedir (Bodur, 2020). Antakya'nın Ovakent mahallesinde yaşayan Özbek ve Türkmenler evlerinin yapısı, giysileri, konuşmaları ve simalarıyla Hatay'ın zenginliklerinden biridir. 1982'de sadece Özbek ve Türkmenlerin bulunduğu mahalle şu an farklı kültürden kişilerin yaşadığı bir yerleşim alanına dönüşmüştür.

**Türkiye'deki Göçmenlerin Statüleri**. Türkiye bulunduğu coğrafi konum ve uluslararası alanda uyguladığı politikalardan dolayı geçmişte birçok yabancıya ev sahipliği yapmıştır ve halen yapmaktadır. 2005 yılında Türkiye'ye gelen yabancı sayısı 20.275.213 kişi iken, 2019 yılında bu sayı 44.527.385 kişiye ulaşmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Türkiye'deki yabancı sayısı gün geçtikçe artmakta olduğundan göçmenleri tanımlamada bazı ayrımlara gidilmiştir. Bu ayrımlar göç eden kişilerin hukuki statülerini temel almaktadır. Türkiye'deki göçmenlerin statüleri Şekil 3'te gösterilmektedir.




*Şekil 3*: Türkiye'deki Göçmenlerin Statüleri

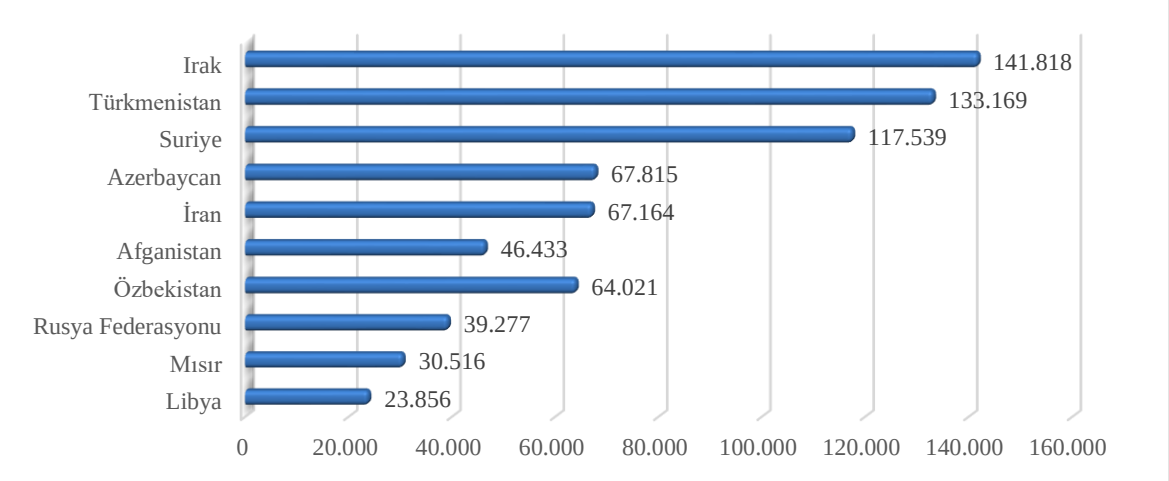
Türkiye'deki göçmenler, ikamet izni sahibi yabancılar, çalışma izni sahibi yabancılar, uluslararası koruma başvuru sahipleri, uluslararası koruma kapsamındaki mülteciler, şartlı mülteciler, ikincil koruma statü sahipleri, geçici koruma statüsü sahipleri, vatansız statü sahipleri, Türk soylu yabancılar ve düzensiz göçmenler olmak üzere sınıflandırılmıştır (Polat, 2020). Bu sınıflandırmaların hukuki zeminini tek tek anlamak ve farklılıklarını bilmek göçmenlerin ülke içerisindeki haklarının neler olduğu ile ilgili bilgi sahibi olma açısından önemlidir.

***İkamet İzni Sahibi***. Türkiye'ye gelen yoğun göçleri, düzenli ve planlı şekilde idame ettirebilmek adına bir kanuna ihtiyaç duyulmuştur. Bu çerçevede Türkiye'ye gelen göçmenlere ait ikametler, 11.04.2013 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlandıktan sonra yürürlüğü girmiş olan 6458 numaralı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında düzenlenmiştir. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun (2013) 30. maddesinde yabancılara verilebilecek ikamet türlerinden bahsedilmiştir. Bu ikamet türleri aşağıdaki gibidir;

- Kısa dönem ikamet izni
- Aile ikamet izni
- Öğrenci ikamet izni
- Uzun dönem ikamet izni
- İnsani ikamet izni
- İnsan ticareti mağduru ikamet izni

Ülkemize gelen göçmenlerin, ülkemiz sınırları içinde ve izin süresi boyunca verilen yaşama hakkını ifade eden belgeye ikamet izni denir (Koca, 2016). Türkiye'ye gelen yabancılara verilecek ikamet izinleri, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun ikinci bölümünde belirtilen koşulları sağlayan yabancılar için düzenlenir. İkamet izinlerini alabilmeleri için kanuna göre, yabancıların herhangi bir suçtan halen yargılanıyor olmaması, kamu düzeni, kamu güvenliği açısından tehdit sayılabilecek kayıtlarının bulunmaması ve gerekli olan tüm evrakları valiliklere teslim etmesi gerekmektedir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). İkamet iznini alan yabancılar, bu izinle birlikte Türkiye'de sağlanan tüm eğitim, sağlık ve devlet kurumlarının hizmetlerinden faydalanabilir. Ayrıca çalışma izni alması durumunda herhangi bir işte de çalışabilir. İkamet izni alarak 5 yıl boyunca kesintisiz olarak Türkiye'de kalan yabancılar, vatandaşlık başvurusunda bulunarak vatandaşlık alabilirler (Türk Vatandaşlığı Kanunu, 2009).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) verilerine bakıldığında Türkiye'de 1.134.279 kişinin ikamet izni olduğu görülmektedir. Bu kişilerin hangi ülkelerden geldiği ile ilgili detaylı bilgi Grafik 1'de gösterilmektedir.

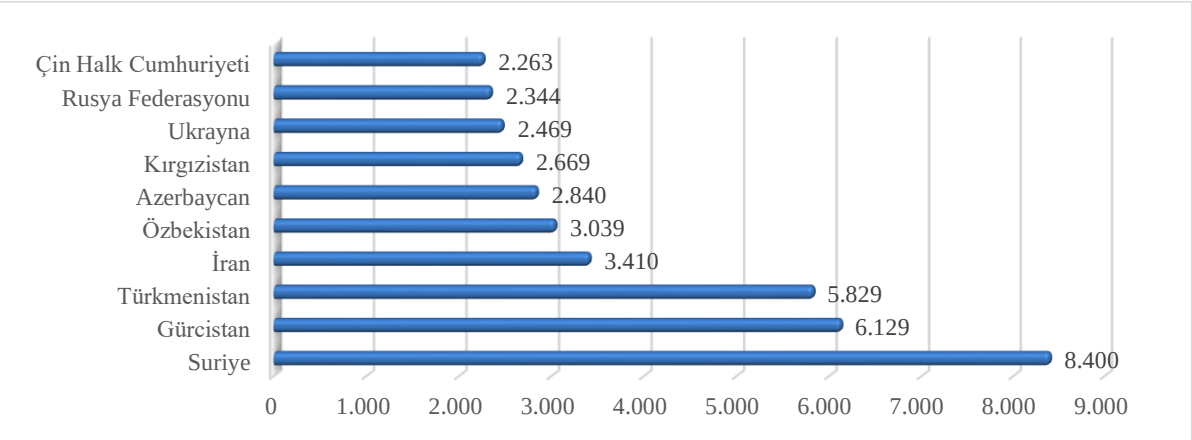



Grafik 1: 2019 Yılında İkamet İzniyle Ülkemizde Bulunan Yabancılar (İlk 10 Ülke)
*Kaynak. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019*

Grafik 1'de de görüldüğü gibi 141.818 kişi ile en çok Irak'tan, ikinci sırada 133.169 kişi ile Türkmenistan'dan, üçüncü sırada ise 117.579 kişi ile Suriye'den gelen yabancılar ikamet izni almaktadır. Irak, Türkmenistan ve Suriye dışında, Azerbaycan, İran, Afganistan, Özbekistan, Rusya, Mısır ve Libya gibi ülkelerden gelen yabancıların da ikamet izni aldığı görülmektedir.

***Çalışma İzni Sahibi***. Çalışma izni, Türkiye'ye göç eden yabancıya ülke içerisinde çalışma ve ikamet konusunda izin veren resmi bir belgedir (Uluslararası İşgücü Kanunu, 2016). Çalışma izni, 6735 numaralı kanun kapsamında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından düzenlenir. Çalışma izni, belirli bir süre için yabancıya Türkiye'de bağımlı veya bağımsız şekilde çalışma hakkı verir. Çalışma izni alanların, ayrıca bir ikamet izni alma gibi bir zorunluluğu bulunmamaktadır. Çalışma izni ikamet izni yerine de geçmekte olduğundan, bu izne sahip kişiler ikamet izni yabancılarının faydalanabildiği haklardan faydalanabilir, 5 yıl kesintisiz çalışma izni olduğu takdirde vatandaşlık başvurusu yapabilirler (Türk Vatandaşlığı Kanunu, 2009).

Uluslararası İşgücü Kanunu'na (2016) göre, Türkiye'de bulunan göçmenler bağımlı ve bağımsız çalışma izni, süresiz çalışma izni veya Turkuaz kart alabilmektedir. Turkuaz kartı, uluslararası işgücü politikası doğrultusunda; eğitim düzeyi, mesleki deneyimi, bilim ve teknolojiye katkısı, Türkiye'deki faaliyetinin veya yatırımının ülke ekonomisine ve istihdama etkisi ile Uluslararası İşgücü Politikası Danışma Kurulu önerileri ve Bakanlıkça belirlenen usul ve esaslara göre başvurusu uygun görülen yabancılar alabilir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) verilerine göre Türkiye'de 67.023 kişinin çalışma izni olduğu bilinmektedir. Bu kişilerin ülkelere göre dağılımı Grafik 2'de gösterilmiştir.




Grafik 2: 2019 Yılında Çalışma İzniyle Ülkemizde Bulunan Yabancılar (İlk 10 Ülke)
*Kaynak. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019*

Grafik 2'de görüldüğü üzere, 8.400 kişi ile çalışma izni olan yabancılar arasındaki en büyük payı Suriye'den gelen yabancılar oluşturmaktadır. Suriye'nin ardından en çok çalışma iznine sahip olan ülkeler sırasıyla; Gürcistan, Türkmenistan, İran, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Ukrayna, Rusya ve Çin olarak ifade edilebilir.

***Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi***. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na (2013) göre, geldikleri ülkelerde meydana gelen karışıklıklardan ya da bireysel nedenlerden dolayı tekrar kendi ülkelerine gönderilemeyecek olan yabancıların uluslararası koruma başvurusu yapma hakkı vardır. Yapılan başvurular üzerinden Türkiye, bazı kriterler çerçevesinde bir değerlendirme yapar ve yabancıya uygun bir statü verir.

Yabancının statüyü elde etme sürecinde, ilk aşama olarak, başvuruyu takip eden ilk ay içinde mülakata çağrılır. Mülakattan sonra, yabancının kendisine ve ailesine geçerliliği altı ay olan Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi Kimlik Belgesi verilir. En geç 6 ay içerisinde başvuru değerlendirilip bir karara bağlanarak yabancı mülteci, şartlı mülteci ya da ikincil koruma statülerinden birini elde eder (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

*Mülteci Statüsü*. Mülteci kavramının tanımı uluslararası hukukta yapılmış ve kimlerin hangi koşullarda bu statüye sahip olabileceği belirlenmiştir. Mülteci kavramı ile ilgili en önemli kaynak, ilk maddesinde tanımı yapılmasından dolayı 1951 Cenevre Sözleşmesi'dir. Cenevre Sözleşmesinin (1951) ilk maddesine göre; vatandaşı olduğu ülkede yaşanan bazı olaylardan dolayı, zulüm görmekten korktuğu için kendi ülkesinin sınırları dışında olan kimseye mülteci denir. Cenevre Sözleşmesinde yapılan tanıma çok paralel bir tanım da Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda (2013) yer almaktadır:

> Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı nedenlerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir.

Uluslararası koruma başvurusu yapan yabancılardan, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda yapılan mülteci tanımı doğrultusunda oluşturulmuş kriterleri taşıyanlara mülteci statüsü verilir. Mülteci statüsü alan kişiler, İçişleri Bakanlığı'ndan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na yapılan bir bildiri sonrasında başka bir izne gerek kalmadan bağımlı veya bağımsız çalışma hakkına sahip olur. Ayrıca bu kişilerin

Türkiye'deki eğitim, sağlık hizmetlerinden veya diğer kamu kuruluşlarından faydalanma imkânları da bulunmaktadır (Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi ve Uluslararası Koruma Statü Sahibi Kişilerin Çalışmasına Dair Yönetmelik, 2016).

*Şartlı Mülteci Statüsü*. Mülteci kavramı ile çoğu noktada paralel bir tanımı olan şartlı mülteci kavramının, mülteci kavramından farkı Avrupa ülkelerinin dışında farklı bir ülkeden gelen yabancıların başvurabileceği bir statü olmasıdır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na (2013) göre şartlı mülteci statüsü şöyle tanımlanmaktadır:

> Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı nedenlerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir.

Mülteci statüsü ile şartlı mülteci statüsünün değerlendirme kriterleri aynı olmasına rağmen, başvuru yapacak kişinin hangi ülkeden geldiği hak edeceği statü anlamında önemli bir yere sahiptir. Şartlı mülteci statüsündeki kişiler, mülteci statüsündeki yabancılar gibi eğitim, sağlık ve diğer kamu kuruluşlarından faydalanabilirken mülteci statüsündeki yabancılardan farklı olarak bağımlı veya bağımsız şekilde çalışma hakkına sahip olamamaktadırlar. Çalışmak isteyen yabancılar ayrıca çalışma izni almak durumundadır (Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi ve Uluslararası Koruma Statü Sahibi Kişilerin Çalışmasına Dair Yönetmelik, 2016).

*İkincil Koruma Statüsü*. Mülteci ya da şartlı mülteci olarak statü sahibi olamayan uluslararası koruma başvurusu yapmış kişilere verilebilecek bir diğer statü de ikincil koruma statüsüdür. İkincil koruma statüsü;

- Uluslararası koruma statülerinden başka şekilde yararlanamıyorsa,
- Ülkesine döndüğünde işkence, onur kırıcı ceza veya ölüm cezası gibi tehditlerden birisiyle karşı karşıya kalacaksa,
- Uluslararası veya kendi ülkesi fark etmeksizin, bir şekilde silahlı saldırı neticesinde şahsına yönelik ciddi bir tehdit varsa,

koşullarından en az birini sağlayan yabancı ve vatansızlara verilen bir statüdür (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). İkincil koruma statüsüne sahip olan kişiler ilgili bakanlıkların kendi içindeki bilgi paylaşımlarından sonra herhangi bir başka izin almadan

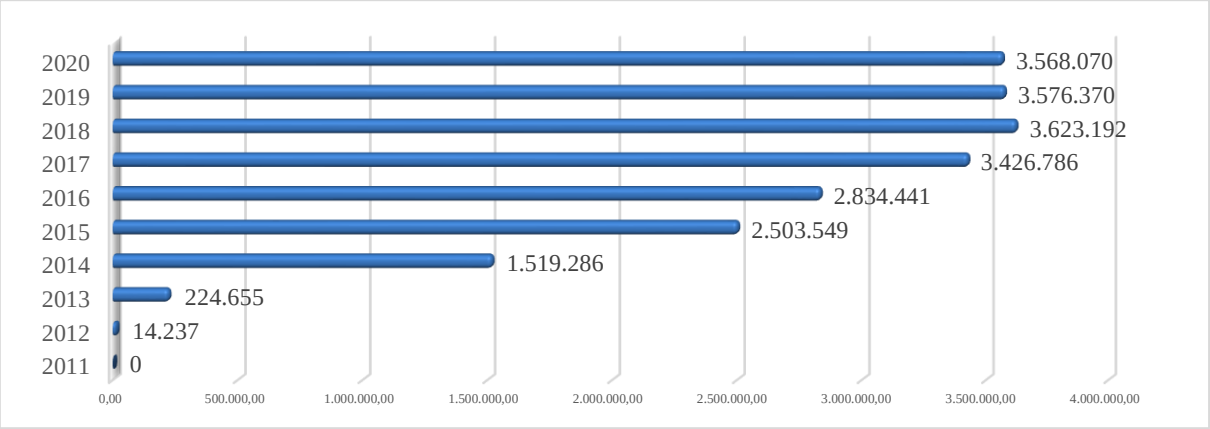
bağımlı veya bağımsız çalışmalar yapabilir (Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi ve Uluslararası Koruma Statü Sahibi Kişilerin Çalışmasına Dair Yönetmelik, 2016).

***Geçici Koruma Statüsü***. Geçici koruma kavramı, uluslararası sözleşmelerin hiçbirinde tanımlanmamıştır. Yazılı bir sözleşme ifadesi olmamasına rağmen ülkelerin uygulamalarından yola çıkıldığında, genellikle kitlesel akınların olduğu koşullarda acil korunma ihtiyacından doğan istisnai ve geçici bir koruma şekli olduğu görülmektedir (Edwards, 2012). Türkiye'de benzer bir süreci Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na (2013) göre yürüterek, kitlesel olarak ülkemize girmiş ve bireysel bir uluslararası koruma başvurusu yapmamış olan yabancılara geçici koruma statüsü vermektedir.

Türkiye'ye yasalara uygun bir şekilde girmemiş oldukları ihtimalde dahi, geçici koruma statüsündeki kişilere ülkelerinden kaçarak, acil yardım ve geçici koruma talep ederek geldiklerinden dolayı herhangi bir idari para cezası uygulanamaz ve hiçbir yaptırımda bulunulamaz. Geçici koruma kapsamında, korumanın ne kadar süre devam edeceği, korumanın uzatılmasına dair koşullar, koruma kapsamındaki kişilerin ülkenin tamamında mı yoksa herhangi bir bölgesinde mi barınabileceği, geçici koruma kapsamında olan kişilere sınırlandırma uygulanıp uygulanmayacağı gibi bazı bilgiler yetkililerce belirlenir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Türkiye'de, önceki yıllarda Irak'tan gelen yabancıların da bu statüden faydalanmış oldukları bilinmektedir. Fakat şu an için yalnızca Suriye'den gelen yabancılar, aktif bir şekilde geçici koruma sisteminden faydalanmaktadır (Polat, 2020). Geçici koruma kapsamındaki kişiler, eğitim, sağlık ve diğer kamu kuruşlarından faydalanabildiği gibi ihtiyaçlarını da belirlenen barınma merkezlerinden ücretsiz olarak karşılayabilmektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

2011 yılında Suriye'de başlayan sorunlarla birlikte Suriyeliler, Türkiye'de geçici koruma altına alınmaya başlamış ve sayıları gün geçtikçe artmıştır. Yıllara göre geçici kapsamındaki Suriyeliler Grafik 3'te gösterilmiştir.




Grafik 3: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler
*Kaynak. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020*

Grafik 3'te de görüldüğü gibi Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020) verilerine göre Türkiye'de 3.586.070 Suriyeli geçici koruma altındadır. Geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin dışında 2020 yılında 110 bin Suriyelinin de Türk vatandaşlığı bulunmaktadır. Türk vatandaşlığı bulunan Suriyelilerin 53 bini yetişkin, 57 bini ise çocuklardan oluşmaktadır (Mülteciler Derneği, 2021).

***Vatansız Statü Sahibi***. Genel olarak, hiçbir devletle vatandaşlık ilişkisi bulunmayan ve yabancı kabul edilen kişiye vatansız kişi denir. Vatansız kişiler, hayatının bir döneminde herhangi bir devletin vatandaşı olduğu halde kendi isteği doğrultusunda vatandaşlıktan çıkan veya atılan kişilerdir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Vatansız kişi olduğu belirlenen yabancılara vatansız olduğunu belirten bir kimlik belgesi verilir. İkamet yerine de geçen bu belgenin geçerlilik süresi iki yıldır, süre bitiminde yenilenmesi gerekir. Herhangi bir devlet tarafından vatandaşlığa kabul edilen vatansız kişinin kimlik belgesi geçerliliğini kaybeder. Vatansız kişiler, kendilerine uygun ikamet türlerinden istediğini seçebilir ve kamu düzeni açısından tehdit oluşturmazsa sınır dışı edilemezler (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

***Türk Soylu***. Kökeni Türk olmasına rağmen başka bir ülkenin vatandaşı olarak hayatını devam ettiren göçmenler için farklı statüler bulunmaktadır. Türk kökenli göçmenler için yasal düzenlemeler İskân Kanunu'na göre yapılmaktadır. İskân Kanunu'na göre göçmenlere serbest göçmen statüsü veya iskânlı göçmen statüsü verilebilir.

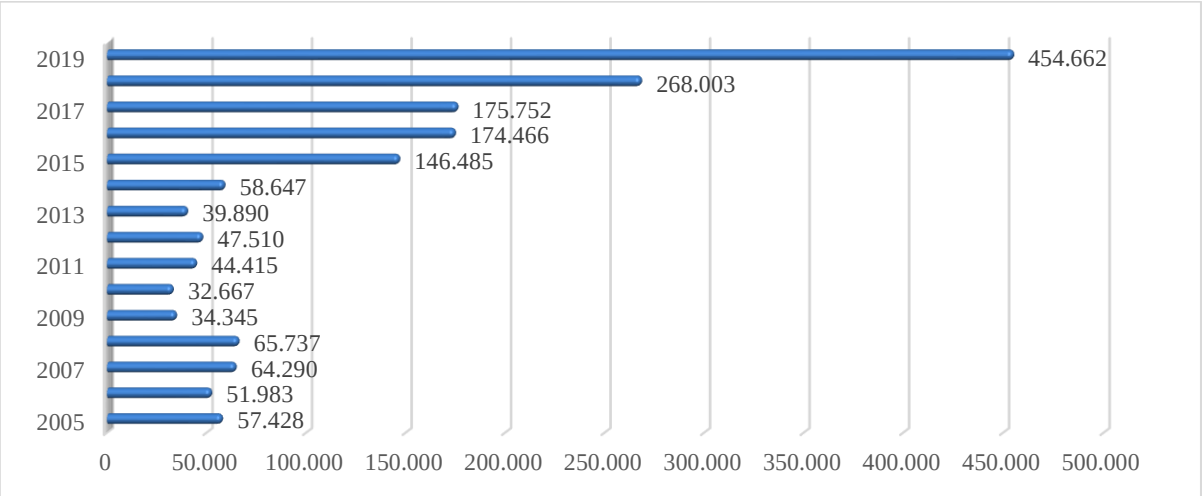
Serbest göçmenler, Türk soyuna mensup ve Türk kültürüne hâkim kişilerin, yerleşmek fikriyle bireysel veya çeşitli gruplar halinde toplu olarak Türkiye'ye gelen kişilerdir. Serbest

göçmenler devlet kanalıyla iskân edilmelerini talep etmemek koşuluyla ülkeye serbest göçmen olarak kabul edilirler (İskân Kanunu, 2006).

İskân, en genel anlamı ile beşerî bir yerleşmeye karşılık gelen bir ifadedir (Halaçoğlu, 2006). Bu manasıyla zorunlu ya da isteğe bağlı yer değiştirmeleri ve yerleşmeleri de içermektedir. İskanlı göçmenler, Türk soyuna mensup ve Türk kültürüne hâkim kişilerin, bazı kanunlar çerçevesinde ülkeye getirilen ve ilgili kanuna göre taşınmaz mal verilerek iskanları gerçekleştirilen kişilerdir (İskân Kanunu, 2006). İskânla yapılan göçlerde, ailelerin barınma ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir konut ve üretime katkıda bulunabilecekleri olanaklar sağlanır (İnan, 2016).

***Düzensiz.*** Türkiye'ye yasadışı yollarla göç etmiş, vize süresinin bitmesi gibi nedenlerden dolayı sonradan yasadışı konuma düşmüş veya ülke sınırlarında herhangi bir suç işlemiş yabancılara düzensiz göçmen adı verilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Düzensiz göçmenler ülkelerin bünyelerinde tutmak istemedikleri ve bir an önce yasal yollarla sınır dışı edilen kişilerdir.

Düzensiz göç yasadışı yollarla gerçekleşen bir süreç olduğu için, doğası gereği, düzensiz göç yapan kişilerin sayılarını net olarak incelemek mümkün değildir. Ancak çeşitli kaynaklardan derlenen veriler tahmini bir sayı ortaya çıkarmayı mümkün kılmaktadır (İçduygu ve Aksel, 2012). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 25.03.2020 tarihli verilerine göre Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmenlerin sayısı Grafik 4'te verilmiştir.




Grafik 4: Yıllara Göre Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı
*Kaynak. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020*

Grafik 4'te görüldüğü üzere, Türkiye'de 2017 yılında 175.752 olan düzensiz göçmen sayısı 2018 yılında 268.003'e, 2019 yılında ise 454.662 kişiye yükselmiştir. 2019 yılında en çok düzensiz göçmen, 201.437 kişi ile Afganistan'dan gelen kişilerden meydana gelmiştir. Afganistan'ı sırasıyla Pakistan, Suriye, Filistin, Irak, İran, Gürcistan gibi ülkeler takip etmektedir.

**Suriyeli Göçmenlerin Türkiye'deki Genel Durumu**. Suriye'de 15 Mart 2011'de Arap Baharının etkisiyle başlayan rejim ve iktidar karşıtı gösteriler kısa sürede çatışmaya ve iç savaşa dönüşmüştür. İktidarın işkence ve baskılarından dolayı, rejim karşıtı olanlar komşu ülkelere göç etmeye başlamıştır. Suriye'den göç edenlerin sayısı hızlı bir şekilde artmış ve bu süreç kısa sürede büyüyen bir göç dalgasına dönüşmüştür. Bu nedenle Suriye'den kaçanların göçü, yakın zamanda gördüğümüz en büyük göç dalgası olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2015).

Suriye'den kaçarak komşu ülkelere giden göçmenlerin çoğu Türkiye'ye gelmiştir. Türkiye bu süreçte mağdur olan Suriyeliler için dil, din, ırk ayrımı gözetmeden açık kapı politikası yürütmüştür. Günümüzde, Türkiye'deki Suriyeli sayısı ocak ayı itibariyle 3 milyon 645 bin 557 kişiye ulaşmıştır (Mülteciler Derneği, 2021). Sayıları 3 milyonu aşan Suriyeli sığınmacı ile Türkiye, dünyada en çok sığınmacı bulunduran ülke olmuştur (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2019).

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2018)'nın yayınladığı Suriye raporuna göre 3 milyonu aşkın Suriyeliden geçici barınma merkezlerinde kalanlarının sayısı 174.256 kişi ile sınırlıdır. Suriyeliler için hazırlanmış barınma merkezleri Hatay, Şanlıurfa, Gaziantep, Mardin, Kilis, Adana, Osmaniye, Malatya, Adıyaman gibi Suriye sınırına yakın şehirlerde kurulmuştur. Fakat barınma merkezlerinde kalan Suriyeli sayısına bakılacak olursa, Suriyelilerin büyük çoğunluğunun çeşitli şehirlere dağılarak yaşamlarını sürdürdüğü görülmektedir.

Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenler, ilk etapta kamplarda ve çadır kentlerde tutulmak istenilse de sayılarının artmasıyla birlikte pek çok şehre dağılmışlardır. Suriyeli göçmenlerin çoğunun şehirlerde yaşaması, bu süreci insanı yardım boyutundan çıkarmış ve sosyal, ekonomik ve siyasi açıdan başka bir boyuta taşımıştır (Erdoğan, 2015). Böylece Türkiye'de yaşayan Suriyelilerle birlikte eğitim, sağlık, çalışma, barınma, istihdam, toplumsal uyum ve kabul gibi pek çok alanda sorunlar meydana gelmeye başlamıştır.

Türkiye, 1951 Cenevre Sözleşmesini imzalayıp 1967 ek protokolünde yer almadığı için Türkiye'deki mülteci statüsünün koşullarından bir tanesi de coğrafya olarak kalmıştır. Suriyeli göçmenler Avrupa'dan gelmedikleri için mülteci statüsünü elde edememişlerdir. Suriyeli göçmenlerin hukuki statülerini belirlemek için İçişleri Bakanlığı'nda Ekim 2011'de bir çalışma yapılmış ve Türkiye'deki Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü ile Türkiye'de kalma, insani ve acil ihtiyaçların karşılanması gibi haklar tanınmıştır. Özellikle kamplarda kalan kişilerin sağlık, barınma, gıda, eğitim, suya erişim gibi ihtiyaçları Türkiye Cumhuriyeti tarafından karşılanmaktadır. Kayıtlı olmak şartıyla kamp dışında kalan diğer Suriyeli göçmenlere de ücretsiz ilaç temini ve sağlık hizmetleri verildiği gibi geçici eğitim merkezlerinde ya da okullarda gerekli eğitim hizmetleri de sunulmaktadır (Oytun ve Gündoğar, 2015). Geçici Koruma; açık sınır politikası doğrultusunda, Türkiye topraklarına Suriyelilerin kabulü, gelen kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve geri gönderme ilkesi üzerine kuruludur. Böylece, geçici koruma ile Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin yasal statüsü belirlenmiştir (Kaya ve Eren,2015).

***Suriyeli Göçmenler Açısından Hatay'ın Önemi***. Farklı dil, etnik yapı ve inançların bir arada bulunduğu Hatay, çok kültürlü bir yaşama sahiptir. Hatay, bilinen 23 köklü medeniyetten 13 tanesinin ve üç semavi dinin izlerini taşır. Musevi, Hristiyan ve Müslümanların ibadethanelerinin bulunduğu Hatay, bu dinlerin alt inançları olan Sünni ve Alevi, Katolik, Ortodoks, Protestan ibadethaneleri ile Yahova şahitleri ve farklı bir inanç olduğu düşünülen Bahailerin cemaat ofislerini içinde barındırır. Eski yerleşim yerlerinden biri olan Hatay, tarihi boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve hâlihazırda var olan kültür yeni gelen uygarlıkla birlikte sürekli yeniden şekillendirilmiştir.

Hatay'daki yerleşmelerin tarihi, yaşamı kolaylaştıran iklim koşulları ve topraklarının verimli olması nedeniyle M.Ö. 100.000'leri ifade eden paleolitik döneme kadar dayanmaktadır. Fakat bu başlangıç noktasının 2,5 milyon yıl önceki bir tarihe kadar da çekilebileceği tahmin edilmektedir. Yerleşim yeri olarak ilk ne zaman benimsenmiş olursa olsun, Hatay tarihinin her döneminde yoğun göç alan bir yer olmuştur. Yoğun göç almasında, Mezopotamya'dan Akdeniz'e açılan en uygun limanların burada olması, Anadolu'yu Suriye-Filistin'e bağlayan yolları bulundurması etkilidir (Hatay Valiliği, 2015).

Anadolu'nun güneyinde olan Hatay, Suriye sınırında bulunmaktadır. İktidar mücadelesine konu olmaktan vazgeçmeyen Hatay, Birinci Dünya Savaşı döneminde de

uluslararası ihtilaf ve müzakereler sahnesinde rol almıştır. Hatay, 1918'de Fransızlar tarafından işgal edilmesine rağmen 1919'da Antakya, İskenderun, Belen ve Reyhanlı kazalarının bir araya gelmesiyle İskenderun Sancağı adında özerk bir idari birim oluşturuldu. 1920'de ise özerkliği korumak kaydıyla, Fransız mandasındaki Halep ve Şam ile beraber Suriye Devletleri Federasyonuna katıldı (Doğruel, 2005). Millî mücadele döneminin ilk kurşunu 1918 yılında Hatay'ın Dörtyol ilçesinde atılmıştır. Fakat 1921 yılında imzalanan Ankara Antlaşmasına göre sınır olarak Payas kabul edilmiş ve İskenderun Sancağı sözü edilen sınırlar içerisine girememiştir. Anlaşma içeriğine göre, Fransızlar Mersin, Adana, Kilis, Osmaniye ve Antep'i boşaltırken, Antakya, İskenderun, Kırıkhan, Altınözü, Reyhanlı ve Samandağ'dan çekilmeyip, buralar İskenderun Sancağı olarak Fransız mandasındaki Suriye'ye bağlanmıştır. 1922 yılında İskenderun Sancağı, Federasyona bağlı Halep sınırlarında yer almıştır (Mursaloğlu, 2009).

1936'da yılında Fransa, Suriye'ye bağımsızlını vermiş ama Hatay ile ilgili özel bir açıklama yapmamıştır. Bu durum Hatay'ın Suriye'ye devredilmesi olarak yorumlanmış ve Türkiye tarafından kabul edilmemiştir (Kongar, 1998). Bunun üzerine, İskenderun sancağının bağımsızlığı için Türkiye'de girişimler başlamış ve Hatay sorunu Milletler Cemiyetine taşınmıştır. Süreç içerisinde yapılan tüm anlaşmalar sonucunda, İskenderun sancağı kendi içinde tam bağımsız, dış işlerinde Suriye'ye bağlı özerk bir konuma getirilmiştir. Bir süre sonra, Hitler dönemi Almanya'sının Avrupa üzerindeki tehdidine ve uluslararası baskıya dayanamayan Fransa Türkiye ile anlaşmak durumunda kalmıştır. Fransa ile Türkiye arasında yapılan antlaşmaya göre halk kendi parlamentosunu kuracaktır. Böylece, 1938 yılında 10 Ay 16 Gün 8 Saat boyunca hüküm sürecek olan Bağımsız Hatay Devleti kurulmuş ve daha sonra diplomasi yoluyla Türkiye Cumhuriyeti'ne katılmıştır (Doğruel, 2005). Hatay Devleti'nin Türkiye'ye katılmasıyla 23 Temmuz 1939'da Cumhuriyet tarihinin tek sınır değişikliği gerçeklemiş ve Hatay Türkiye'ye ilhak olmuştur (Duman, 2016).

## Göç ve Eğitim

Göç süreci Türkiye'nin gündeminden düşmeyen bir konudur (Tezcan, 1994). Göç türü fark etmeksizin hem iç göçlerde hem dış göçlerde, göçmenler çocuklarıyla birlikte yer değiştirmektedir. Bulundukları yerden başka bir yere giden çocuklar, gittikleri yerdeki eğitim sürecine uyum sağlamada pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu nedenle eğitim ve göç araştırmaları disiplinler arası alanda çalışılmaya değer bir konu olmaya başlamıştır. Eğitim ve göç araştırmaları, göç ile yer değiştiren ailelerin çocukları üzerinden yola çıkarak

kültürel açıdan farklı çocukları bir arada bulunduran eğitim sistemini oluşturmayı amaçlar (Oktik ve Değer, 2013). Göç ve eğitim süreci başarılı bir şekilde ele alınmadığında, özellikle kitlesel şekilde gerçekleştirilen dış göçler sonrasında "lost generation" kayıp nesil olarak ifade edilen çocuklar oluşur (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2019). Bu nedenle, göç sonucu meydana gelen eğitim sorunlarını aşmak ve göçmen çocuklara daha iyi eğitim verebilmek adına çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

**Göçün Eğitimde Yarattığı Sorunlar**

Göçün, bireyler açısından olumlu ve olumsuz birçok yönü bulunmaktadır. Göçün olumsuz olabilecek yönlerinden birisi toplumsal yapının oluşmasında temel rol oynayan eğitim konusudur (Ekici, 2015). Yapılan çalışmalar sonucunda göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar; dil yetersizliklerinden (Apak, 2015; Buz, 2003), akademik başarının düşmesinden (Ceyhan ve Koçbaş, 2011; Ulum ve Kara, 2016), kendi ülkelerinde aldıkları eğitimin yeterli olmamasından, öğretmenlerin tutum ve davranışlarından (Topkaya ve Akdağ, 2016), öğretim programından veya öğretme öğrenme sürecinden (Erdem, 2017) kaynaklanmaktadır.

Eğitime devam ediyor olmak, çocukları birçok açıdan koruma altına almaktadır. Eğitim çağındaki çocuklar, eğitim imkânlarından yararlanamazsa erken yaşta evlilik, kötü muameleye maruz kalma, çalıştırılma, suç ve terör örgütlerine kapılma, umutsuzluk, kaygı gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir (Watkins ve Zyck, 2014). Türkiye sınırlarında yaşayan Suriyeli çocukların bir kısmı ekonomik nedenlerden dolayı sokaklarda çalışmaktadır. Sokaklarda çalışan çocuklar; fiziksel ve duygusal istismar, madde bağımlılığı, hastalık olasılığı, suça sürüklenme, eğitime ilişkin olumsuzluklar yaşamakta ve gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Çalışma durumunda olan çocuklarda gözlemlenen aile denetiminin ve ilgisinin azalması, ev dışında geçen zamanın artması, okulda yaşanan devamsızlık problemlerinden dolayı bu çocuklar, eğitimi yaşamlarındaki bir engel olarak görmektedir (Karataş vd., 2016). Bu nedenle Türkiye'de koruma altında olan Suriyeli çocukların eğitimleri ve okula uyumu için yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir (Beyazova ve Akbaş, 2016).

Göçle birlikte eğitimde yaşanan sorunlar, sadece göçmen ailelerin çocuklarını etkilemekle kalmayıp aynı zamanda göç edilen yerlerdeki eğitim sürecini de doğrudan etkilemektedir. Göç alan yerlerde nüfusun artmasından dolayı, eğitim hizmetinin yeterli sağlanamaması, eğitime olan talebin yeterli ölçüde karşılanamaması, okuldaki öğrenci

sayılarının artması ile birlikte sınıflarda bulunan öğrenci sayılarının artması, okulların ikili eğitime geçmesi ve böylece öğretmenlerin derslerini yapmakta zorlanmaları, sınıftaki disiplin sorunlarının artması, sınıf yönetiminin zorlaşması, okulun fiziksel kapasitesinin yetersiz kalması, maddi yetersizliklerin olması gibi sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Bu durumda sorunlarla baş edebilmek için hem yasa yapıcıların hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin göstermeleri gereken çaba artmaktadır (Karakütük ve Kavak, 2017).

Göç ve eğitim sorunundan bahsederken bu konunun iki yönlü olduğunu ifade edilmektedir. Süreçten etkilenenlerden birinin göçmen ailelerin çocukları olduğunu düşünülürken aynı zamanda göç alan ülkenin de göçle gelen çocuklar kadar etkilendiğini belirtilmektedir. Çocuklar, karşılaştıkları eğitim programlarında kendilerine uygun düzenlemeler yapılmadığı için zorlanırken, göç alan devletler ise göçmen çocukların sayılarının artmasından dolayı tıkanıklık yaşamaktadır (Koyuncu, 2012).

Avrupa Liberal Forumu'nda göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar erişim, nitelik ve kapsayıcılık olmak üzere 3 alanda incelenmiştir. Bu sorunlar Tablo 4'te detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4

*Göçmen Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar*

| | |
|---|---|
| Erişim | Yasal statü ve okula kayıt prosedürleri<br>Derslik ve seviye tespiti işlemleri, telafi olanakları<br>Okulların ve sınıfların fiziksel kapasitesi<br>Okula güvenli ve ücretsiz erişim<br>Ayrımcı uygulamalar<br>Yoksulluk; çocuk yaşta evlendirilme ve çalıştırılma gibi hak ihlalleri |
| Nitelik | Sosyal ve duygusal iyi olma halini destekleyen eğitim süreçleri<br>Psikososyal destek olanakları<br>Akademik destek olanakları<br>Dil öğrenimi için olanaklar<br>Eğitim materyallerinin niteliği<br>Öğretmen politikaları (yaşam koşulları, istihdam, yeterlikler gibi) |
| Kapsayıcılık | İlgili ve çoğulcu eğitim programları<br>Eğitim dili/dilleri<br>Özel gereksinimli gruplar için önlemler<br>Ayrımcı tutumlar, dışlanma ve akran zorbalığı<br>Aile ve topluluk katılımı<br>Çocuk katılımı |

Kaynak. Tüzün, 2017

Tablo 4'te görüldüğü gibi göçmen eğitiminde; erişim alanında yasal statü ve okula kayıt prosedürleri, ayrımcı uygulamalar, nitelik alanında psikososyal ve akademik destek

olanakları, öğretmen politikaları, kapsayıcılık alanında ilgili ve çoğulcu eğitim programları, özel gereksinimli çocuklar için önlemler gibi sorunlar yaşanmaktadır. Kapsayıcılıkla ilgili sorunlardan olan eğitim programları, eğitimin kalitesinin arttırılmasında önemli bir yere sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 2016).

**Göçmen Eğitiminde Kapsayıcı Politika**

İnsanın kişiliğini geliştirmeye ve temel özgürlüklere saygıyı desteklemeye yönelik olan temel eğitim, herkesin hakkıdır ve eşit bir şekilde verilmelidir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1949). Uluslararası sözleşme ve kuruluşların çoğu, eğitim öğretimin ayrıcalıklı bir sınıfa ait olmasından ziyade eşitlik ilkesi çerçevesinde herkesin faydalanabileceği bir imkân olması konusunda hem fikir olmuştur. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) metninde de bu durum, eğitim kurumları dil, din, ırk, cinsiyet ve engeli olma ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genellik ve eşitlik ilkesinden beslenen en temel kavram kapsayıcı eğitimdir.

Kapsayıcı eğitim çerçevesinde ele alınabilecek kavramlardan biri sosyal içerme kavramıdır. Sosyal içerme kavramı dezavantajlı grupların eğitim, sağlık, sosyal yardım, istihdam gibi hizmetlere erişimini artırmaya yönelik uygulama ve politikalar bütünü olarak tanımlanabilir (Kurtipek, 2012). Sosyal içermede amaç dezavantajlı grupları toplumsal hayata kazandırmaktır. Sosyal bütünleşme ile eş anlamlı olan sosyal içerme, sosyal dışlanma ile mücadele kapsamındaki kurumsal düzenlemelere karşılık gelmektedir. Çeşitli risklere maruz kalarak yaşadıkları toplumdan dışlanmış birey ve grupların hakkına vurgu yapan kavram olan sosyal içerme (Genç ve Çat, 2013) kabul gören yaşam koşullarını elde etmede gerekli fırsatların sağlanması sürecidir (Gündüz, 2007).

Kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletler açısından önemli konulardan biridir. Birleşmiş Milletler Genel Kurul'unda 147 devlet başkanı tarafından kabul edilen, cinsiyet eşitliğinin sağlanmasıyla birlikte aynı zamanda tüm öğrencilerin de dahil olduğu temel eğitimin oluşturulması fikri Birleşmiş Milletler Bin yıl Kalkınma Hedeflerinde yer almıştır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, 2009). Başka bir ifade ile kapsayıcı eğitim, bütün çocukların aynı okul için birlikte eğitim almaları anlamına gelir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2017). Inclusion International (2009)'da yayınlanan bir rapora göre kapsayıcı eğitimin etkili olabilmesi için eğitim sisteminin bazı ilkelere sahip olması gerekmektedir. Bu ilkeler;

- Ayrımcılık yapmama
- Ulaşılabilirlik
- Esneklik
- Standartların eşitliği
- Katılım
- İhtiyaç duyan öğrenciler için destek
- İşgücü piyasasına hazırlık

Kapsayıcı eğitim anlayışı, eğitim imkânı bulamamış ya da çeşitli nedenlerle eğitim imkânlarından faydalanamamış veya dışlanmış çocukların eşit şartlarda eğitim almaları için yapılan tartışmalardan sonra şekillenmiştir. İlk olarak engelli ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimlerinin de formal eğitim kurumlarında yaşıtlarıyla beraber yapılması şeklinde tasarlanan kapsayıcılığın anlamı, zaman içinde bireyler arasındaki öğrenme düzeylerinden, cinsiyet temelli eşitsizliğe ve kültürel farklılıklara kadar uzanacak şekilde genişlemiştir (Çelik, 2018). Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı öğrencilerin entegrasyonu ile sınırlı olmayıp tüm öğrencilerin beraber eğitim alabilmeleri için süreci doğrudan etkileyen öğretim programlarının, öğretim için seçilen ortam ve yöntemlerinin ve eğitimi etkileyecek diğer tüm süreçlerin gözden geçirilerek herkese uygun hale getirilmesidir (Sakız ve Apak, 2019).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (2009) kapsayıcı eğitimi üç temel alanda ele almaktadır. Bu alanlar, sistemin kapsayıcılığı, eğitime erişimin kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılık olarak sıralanabilir. Ancak güçlü bir kapsayıcı eğitim için bu üç alanın yeterli olmadığı uygulama ve deneyimlerle görülmüştür. Başarılı ve etkili bir kapsayıcı için daha fazla alanda düzenlemeye ihtiyaç vardır (Sakız ve Apak, 2019). Bu düzenleme ve uygulama alanları kapsayıcı eğitimin boyutlarını oluşturmakta ve Şekil 4'te gösterilmektedir.




*Şekil 4*: Kapsayıcı Eğitimin Boyutları
*Sakız ve Apak, 2019'dan düzenlenerek alınmıştır.*

Şekil 4'te görüldüğü gibi kapsayıcı eğitimin 5 boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; sistemin kapsayıcılığı, yönetimin kapsayıcılığı, öğretim programlarının kapsayıcılığı, kapsayıcı öğretim uygulamaları ve kapsayıcı destek hizmetleri olarak sınıflandırılır.

**Sistemin Kapsayıcılığı**. Sistemin kapsayıcılığı, kapsayıcı eğitimin sosyal ve hukuki çerçevesini oluşturmaktadır. Eğitimle ilgili yasalar, süreç içerisindeki uygulamalara yön verir ve sistemin yapısını şekillendirir. Bu nedenle eğitim hakkının yasalarla güçlü bir şekilde desteklenmesi sistemin kapsayıcılığı için önemli bir göstergedir. Çünkü sistemin kapsayıcılığı, eşitlik, eğitim hakkı, demokrasi ve sosyal bütünlük açısından yasalarda gözlemlenebilir. Bu nedenle her çocuğun eğitime erişim fırsatı yasal olarak korunmalı, engeli olma, dil, din, cinsiyet veya başka bir özelliğinden dolayı ayrım yapılmamalıdır (Aydın, 2000; Sandkull, 2005; Peters, 2004).

Türkiye'de eğitim sistemin kapsayıcılığı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) metninde yer alan kimse, eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz maddesi ile güçlü bir şekilde korunmaktadır. Ayrıca Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013) ile göçmenlerin ve yabancıların da eğitim hizmetleri yasalarla güvence altına alınmaktadır. Yabancıların ve göçmenlerin eğitim hizmetlerine ilişkin tanım, şartlar ve ilgili kurumlar Geçici Koruma Yönetmeliği (2014) kapsamında değerlendirilmektedir. Türkiye'de bulunan göçmen çocukların eğitimden faydalanabilmesi için iki farklı yol bulunmaktaydı. Bunlardan

ilki Geçici Eğitim Merkezleri, ikincisi ise devlet okullarıdır. Fakat kapsayıcı eğitim kapsamında problem olarak görülen Geçici Eğitim Merkezlerinin kapatılması fikri benimsenmiş ve kademeli olarak kapatılmıştır (Erdoğan ve Tarlan, 2016). Böylece göçmen çocukların okullardaki entegrasyonunun önü açılmıştır.

**Yönetimin Kapsayıcılığı**. Eğitim yönetiminin kapsayıcılığı, kültürel farklılıkları benimsemeyi gerektirir. Kapsayıcılık genel bir kavram olmasına rağmen çok kültürlülük önemli bir alt boyutudur. Çok kültürlü eğitim yönetimi, tüm öğrencilerin dil, din, ırk, cinsiyet, sosyal sınıf, yaş ve ekonomik farklılıklarına bakılmadan eşit biçimde eğitimden faydalanabilmelerini ifade eder (Banks, 2009). Okul yöneticileri, kapsayıcı eğitim için çok kültürlü eğitimi desteklemeli ve bu konuda öğretmenlerle iş birliği içinde olmalıdır. Çok kültürlü eğitimde, insan haklarına saygı, farklı bakış açıları geliştirme, kültürel çeşitliliği yansıtıcı ortamlar oluşturma gibi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Cırık, 2008).

Eğitim kurumu yöneticilerinin yasal düzenlemeleri hayata geçirmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü yöneticilerden kaynaklanan farklı uygulamalar kapsayıcı eğitime dair olumsuz sonuçlar meydana getirebilmektedir. Özellikle göç ve terör gibi zor yaşantılar geçiren öğrenciler kapsayıcı bir okul ortamına ihtiyaç duymaktayken bazı kurum yöneticileri göçmen çocukları ayrı okul ya da sınıflara dağıtmaktadır. Bu gibi sorunları önlemek adına öğretmenlerin katkısı ve velilerin katılımı ile kapsayıcı yönetim politikaları geliştirilmelidir (Sakız ve Apak, 2019).

**Öğretim Programının Kapsayıcılığı.** Kapsayıcı eğitim açısından sistemin ve yönetimin kapsayıcılığından sonra bir diğer önemli nokta öğretim programlarının uygunluğudur. Çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, güçlü ve zayıf yönleri, sorumluluk alma düzeyleri, çalışma düzenleri, düşünme stilleri, istek, motivasyon ve beklentileri birbirinden farklıdır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Programların kapsayıcılığı bir bakıma çok kültürlü olması ile yakından ilişkilidir. Başka bir ifade ile öğretim programların kapsayıcı olabilmesi için kendi içinde çok kültürlü bir yapıya sahip olması gerekir (Şimşek vd., 2019). Kapsayıcı ve çok kültürlü bir öğretim programı, sınıftaki öğrencilerin geleneklerini, kültürlerini ve deneyimlerini içermelidir. Çünkü çok kültürlü öğretim programının amacı, farklı kültürlere sahip öğrencilerin kültürel sınırlarını aşarak dengeli bir demokratik yaşam tarzı için gerekli eylemleri gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Çok kültürlü öğretim programı, öğrencilerin kültürel benzerlik ve farklılıklarını anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, çok kültürlü

program sayesinde, farklı kültürlerin tarihini ve temel kalıplarını öğrenmeye başlayarak karşılaştıkları sosyal sorunları ve yaşadıkları deneyimleri paylaşma imkânı bulurlar. Böylece kültürel çeşitliliğin dinamizminden yararlanma ve kültürlerarası iletişim kurma imkânı elde ederek birçok sosyal beceriler kazanırlar. Ayrıca kapsayıcı öğretim programları, göçmen öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmakta ve karşılaşılması olası riskleri de azaltmaktadır (Ereş, 2015).

Eğitimin sosyokültürel bir bağlamda yer almasından dolayı kullanılan programlar, materyaller ve uygulamalar çeşitli sosyal değerleri yansıtır. Bu nedenle çok kültürlü eğitim, özel bir programla sınırlı kalmayıp her aşamada karar ve uygulamalarla şekillenebilen bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin gizli veya açık bir şekilde aktardıkları sosyal bilgiler önem kazanmaktadır (Polat ve Yıldız, 2018).

Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar; okullarda çok kültürlü yapıyı destekleyen, kültürlerin ortak olumlu yönlerini açığa çıkaran, kültürlerarası etkileşime imkân sunan, öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştıran eğitim, öğretim programlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Özer, Komşuoğlu, ve Ateşok, 2016; Sakız, 2016; Topsakal, Merey ve Keçe, 2013). Bu nedenle bütün öğretim kademelerindeki programlar kapsayıcı eğitim anlayışıyla hazırlanmalıdır. Eğitimin bütünsellik ilkesi düşünüldüğünde, tüm programlara çok kültürlülüğün yansıtılması ve alt kademelerdeki programlarda daha çok yer alması uygun olacaktır.

**Kapsayıcı Öğretim Uygulamaları**. Öğretmenlerin etkili kapsayıcı eğitim yapabilmeleri, savaş, doğal afet, yoksulluk gibi durumlardan kaçarak ülkesinden ayrılmış göçmen çocuklarla nasıl iletişim kurulabileceği ve onlara nasıl yol gösterilebileceği konusundaki bilgi ve becerilerine bağlıdır. Kapsayıcı öğretim uygulamaları için öğretmenlerin bazı nitelikleri barındırması gerekmektedir. Öğretmenler, pedagojik anlamda kapsayıcı perspektife sahip olmalı ve herkesin eğitim hakkına ulaşma konusunda eşit olduğunu kabul etmelidir. Bununla birlikte farklılıkları tanıma ve değer verme konusunu öğretim sürecine yansıtabilmeli ve tüm öğrencilere adil bir şekilde zaman ayırabilmelidir. Öğretmenlerin bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşmaları muhtemeldir. Bundan dolayı öğretmenlerin, sahip oldukları kişisel ve pedagojik yeterlilikleri kullanarak etkili çözümler üretebilmesi beklenmektedir (Sakız ve Apak, 2019).

Göçmen öğrenciler kapsayıcı eğitimin en önemli hedef kitlesidir ve tüm dünyada sayıları gün geçtikçe artmaktadır. Göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin ve

travmalarının iyileştirilmesinde öğretmenlerin davranışları ve eğitim önemli bir rol oynamaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2016). Çünkü eğitimle kazanılan bilgi ve beceriler, çocukların yaşadıkları zorlukları unutturmakta, göç ettikleri ülkeye uyumlarını kolaylaştırmakta ve karşılaşması muhtemel riskleri azaltmaktadır (Stark ve Bloom, 1985).

**Kapsayıcı Destek Hizmetleri**. Kapsayıcı destek hizmetleri, eğitimin kapsayıcılığının bir parçası olmakla birlikte öğretimi kolaylaştırmak adına sunulan ilave hizmetlerdir. Bu hizmetlerin yürütülmesinde öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara büyük görevler düşmektedir. Kapsayıcı destek hizmetlerinde öncelik travmaya maruz kalmış çocuklara verilmeli ve yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin katılımı sağlanmalıdır. Rehberlik ve araştırma merkezlerinin, geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerin yoğun yaşadığı 26 ilde yaptığı aile farkındalık eğitimleri bu kapsamda değerlendirilebilir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019).

Kapsayıcı destek hizmetleri kapsamında uyum programlarına ihtiyaç duyulduğu yapılan araştırmalarla gösterilmiştir (Topsakal, Merey ve Keçe, 2013). Özellikle göçmen öğrencilerin sayısındaki artış uyum konusundaki sorunları beraberinde getirmektedir (Şimşek ve Kula, 2018). Okullarda uygulanacak olan destek hizmet çalışmaları uyum sürecini kolaylaştıracaktır. Çünkü okullar, çocuklara fiziksel ve psikolojik açıdan kendilerini güvenli ve yeterli hissettirerek uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.

## Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi

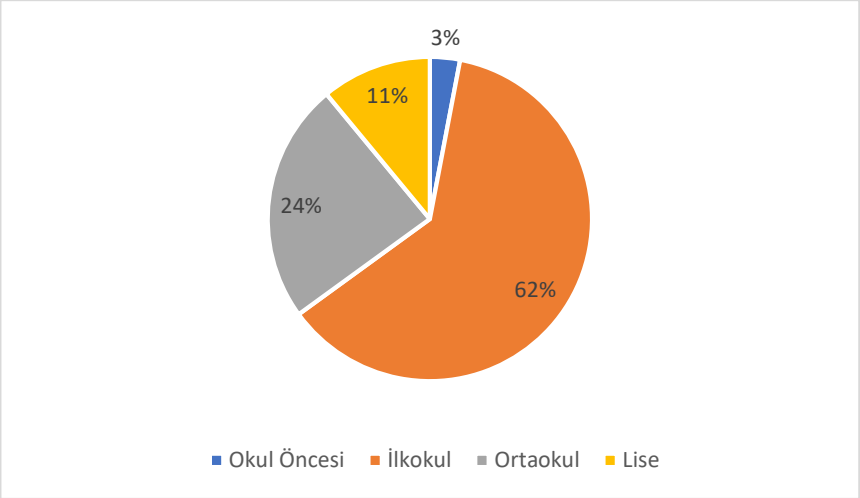
Göçmen çocukların eğitimi, birtakım sosyal sonuçları beraberinde getirmektedir (Ereş, 2015). Suriyeli çocukların eğitime katılım oranlarının düşük olması, eğitime katılanların devamlılığın istenilen düzeyde olmaması, eğitim sistemindeki öğrenci sayısında ani artış olması, Türk toplumunun Suriyeli öğrencilere yönelik önyargılı ve isteksiz olması, bu çocukların eğitim sürecinde yer alması ve bütünleştirilmesi söz konusu olduğunda ciddi bir mücadele gerektirmektedir. Ayrıca bu konu, Türk eğitim sisteminin, çok dilli, çok uluslu ve farklı etnik kökenlerden olan öğrenci yapısını yönetmede, eğitim programlarının geliştirilmesinde yeniden düşünme fırsatı sağlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2017).

Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde 2 temel politika karşımıza çıkmaktadır. Bu politikalardan ilki Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitim iken bu politika zaman içinde devlet okullarında eğitime dönüşmüştür (Emin, 2016).

**Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi**. 2011 yılında Suriye'deki iç savaşın büyümesi ile birlikte, 2011-2013 yılları arasında Türkiye'ye gelen Suriyeli çocukların eğitimindeki ilk amaç eğitim alamadıkları dönem için bir telafi yapmak ve ülkelerine döndüklerinde geri kalmalarını önlemektir (Coşkun ve Emin, 2016). Misafir olarak görülen Suriyeliler ilk olarak kamplarda eğitim almışlar ve uyum sorunu olacağından dolayı devlet okullarına yerleştirilmemişlerdir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin geçici olduğu varsayımı ile geçici eğitim merkezleri açılmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri, kamplarda veya kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye programlarına bağlı kalarak okul çağındaki Suriyelilere Arapça eğitim sunan, ilköğretim ve ortaöğretim merkezleridir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014).

Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin sayısının günden güne artması ve artık Türkiye'de uzun süre daha kalacaklarının anlaşılması ile birlikte, 2014 yılından itibaren Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine dahil etmek için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Saklan, 2018). Bu düzenlemelerden bir tanesi de 2016 yılında yapılan Geçici Eğitim Merkezlerindeki Türkçe ders saatlerinin arttırılmasıdır. İlköğretim düzeyindeki 30 saatin 15 saati, liselerdeki 35 saatin 15 saati Türkçe dersine ayrılmıştır. Bu durum Suriyeli öğrencilerin yaşıtları ile aynı ortamda eğitim alma sürecini hızlandırırken bazı ana derslerden de geri kalmasına yol açmıştır (Taştan ve Çelik, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında Geçici Eğitim Merkezleri'ne yeni bir düzenleme getirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi hedefi doğrultusunda Geçici Eğitim Merkezlerinin kademeli olarak üç yıl içerisinde kapatılması öngörülmektedir. Bu nedenle 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren anaokullarına, ilk ve orta öğretim kademelerinin birinci sınıflarına öğrenci alınmamıştır. Bu süreçte Geçici Eğitim Merkezleri Türk eğitim sistemine geçişte süreci kolaylaştıracak bir oryantasyon merkezine dönüştürülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Geçici Eğitim Merkezlerinin kapatılması ile birlikte okullarda yaşanan yoğunluk en çok temel eğitim kademesinde kendini göstermektedir. Emin'in (2019) belirttiği, Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerin kademelere göre dağılımı Grafik 5'te gösterilmiştir.




Grafik 5: Geçici Eğitim Merkezlerindeki Öğrencilerin Kademelere Göre Dağılımı
*Kaynak. Emin, 2016*

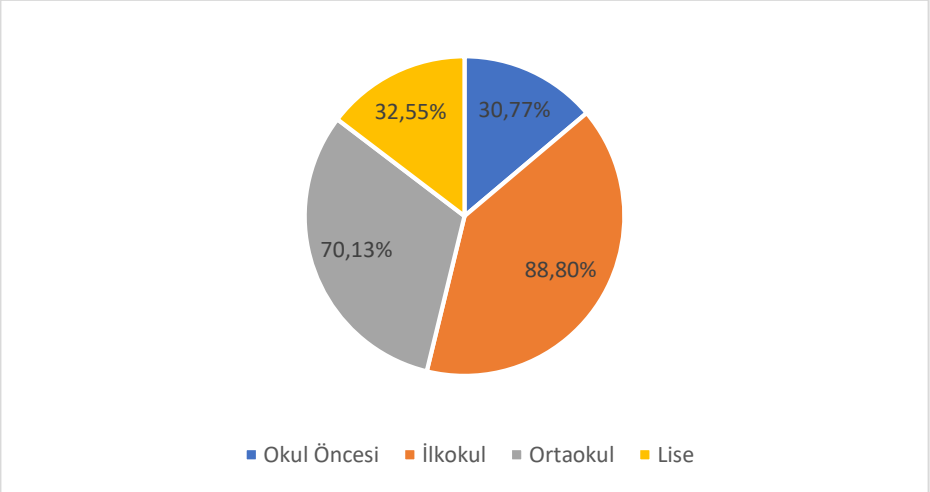
Grafik 5'te de görülüğü gibi Geçici Eğitim Merkezlerinde en çok %62 ile ilkokul öğrencisi bulunmaktadır. İlkokuldan sonra %24 ile ortaokul, %11 ile lise ve en son %3 ile okul öncesi öğrencisi mevcuttur.

**Devlet Okullarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi**. 2014 yılında Suriye'deki savaşın halen devam ediyor olması ile birlikte Suriyelilerin Türkiye'den uzun süre gidemeyeceği anlaşılmış ve Suriyeli çocukların Türk yaşantısına uyum sağlayabilmeleri için yerel eğitim sistemine devam etmeleri gerektiği çok sık vurgulanmaya başlamıştır (Sakız, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016). Bunun üzerine 2014 yılında yapılan bir düzenleme ile birlikte, Suriyeli çocuklar sahip oldukları yabancı tanıtma belgelerini kullanarak devlet okullarına kayıt yaptırmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014). Böylece devlet okullarında eğitim almak isteyen Suriyeli öğrenciler, Türk öğrenciler ile aynı sınıfta bulunabilmekte ve yerli akranlarına sunulan her türlü hizmetten faydalanabilmektedir.

Suriyeli çocuklar devlet okullarında eğitime başlasalar bile akranlarına kıyasla düşük notlar almakta ve bir süre sonra okuldan ayrılmaktadırlar. Suriyeli öğrencilerin okula devam etmesi için gereken masraf, ulaşım ve eğitimde kullanılacak araç-gereci sağlamak bazı aileler için zorlayıcı olabilir (Biner ve Soykan, 2016). Bu süreçte, Suriyeli öğrencilerin okulda karşılaşabileceği ayrımcılık, başarının düşmesi, sözlü veya fiziksel taciz gibi risklerin kontrol edilmesinde, kalabalık sınıfların yönetilmesinde ve Arapça öğretiminde Suriyeli eğiticiler yardımcı olmaktadır. Üniversite mezunu olan Suriyeliler arasından seçilen gönüllü eğiticilere çeşitli hizmet içi eğitimler verilerek Suriyeli öğrencilerin eğitimine program doğrultusunda katkıda bulunmaları sağlanmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017).

Devlet okullarında bulunan Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerin bağlı olduğu eğitim süreci ve yönetim prosedürlerine tabidirler. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla sözleşmeli öğretmenler almış, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere Kapsayıcı Eğitim, Suriyeli eğiticilere ise formasyon eğitimleri vermiş ve Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi/ Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System (PICTES) ile çeşitli çalışmalar yapmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2017).

Tekin ve Yükseker (2017)'e göre Suriyeli çocukların %65'i bir okula kayıtlıdır ve bu oranın önceki yıllara göre arttığı da dikkat çekmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020) verilerine göre Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları Grafik 6'da gösterilmiştir.




Grafik 6: Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları
*Kaynak. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020*

Grafik 6'da görüldüğü gibi zorunlu eğitim sürecinde en yüksek okullaşma oranı ilkokul, en düşük okullaşma oranı lise kademesindedir. Lise kademesinde okullaşma oranının düşük olmasının iki sebebi vardır. Bir sebebi, Suriye'de lise eğitiminin zorunlu olmamasından dolayı katılımın diğer kademelere göre düşük olmasıyken diğer neden ise ekonomik sıkıntı yaşanan ailelerde lise çağındaki gençlerin çalışmak zorunda olmasından dolayı eğitime devam edememesidir (Taştan ve Çelik, 2017).

# BÖLÜM 3

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

## Araştırmanın Modeli

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanmasında yaşadıkları deneyimleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemleriyle yapılmıştır. Nitel araştırmalar, Yıldırım ve Şimşek (2016)'in açıklamasıyla, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleriyle algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca nitel araştırmalar kelimeler, metinler ve imgesel verilerin çözümlenmesinde kullanılan farklı desenleri ve özgün adımları ile öne çıkmaktadır (Dede, 2013).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre, durum çalışması nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemlerdir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarına konu olan etkenler (bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir şekilde araştırılarak bu etkenlerin sözü edilen durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri ortaya koymaya çalışılır. Bu araştırma yöntemi kişilerin içinde bulundukları durumu nasıl deneyimlendiklerini kendi bakış açılarına göre belgelemelerini sağlamaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Durum çalışması ile yapılan araştırmalar genel olarak Robert Yin tarafından belirtilen 4 desenden birine göre şekillendirilmektedir. Durum çalışmalarında, bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenini bulunmaktadır (Yin, 2003). Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmaktadır. Bütüncül tek durum deseni, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı ve kendine özgü durumların çalışılmasında tercih edilmektedir. Tek durum desenlerinde isminden de anlaşılacağı üzere, bir birey, bir kurum, bir ilçe gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Çalışma Grubu

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerden oluşan çalışma grubu, Suriyelilerin yoğun olduğu iller göz önünde bulundurarak oluşturulmuştur. Mülteciler Derneği (2021) verilerine göre Suriyelilerin sayıca en fazla bulunduğu iller sırasıyla İstanbul, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Adana, Mersin, Bursa, İzmir, Konya, Kilis şeklinde sıralanmaktadır. İstanbul 519.171 kişi ile Türkiye'de en çok Suriyeli bulunduran ilimiz olmasına rağmen geçici koruma altında olan Suriyeli sayısının il nüfusuna oranında alt sıralarda yer almaktadır. Suriyelilerin sayıca fazla bulunduğu ilk üç il arasında şehir nüfusuna oranla en yoğun Suriyeli bulunan Hatay araştırmacının da çalıştığı ve yaşadığı şehir olmasından dolayı çalışmanın yapılacağı il olarak seçilmiştir. Tablo 5'de Suriyelilerin sayıca fazla olduğu ilk 10 il ve Suriyelilerin il nüfusuna göre oranları verilmiştir.

Tablo 5 Suriyelilerin Sayıca Fazla Bulunduğu İlk

*Suriyelilerin Sayıca Fazla Bulunduğu İlk 10 İl*

| Sıra | İl | GKAOS Nüfusu | GKAOS / İl Nüfus Oranı % |
|---|---|---|---|
| 1 | İstanbul | 519.171 | 3.3 |
| 2 | Gaziantep | 450.325 | 21.7 |
| 3 | Hatay | 434.420 | 26.6 |
| 4 | Şanlıurfa | 421.955 | 20.3 |
| 5 | Adana | 252.462 | 11.2 |
| 6 | Mersin | 222.982 | 12.1 |
| 7 | Bursa | 178.447 | 5.8 |
| 8 | İzmir | 147.667 | 3.3 |
| 9 | Konya | 118.129 | 5.2 |
| 10 | Kilis | 105.735 | 74.2 |

Kaynak. Mülteciler Derneği, 2021

Tablo 5'te de görüldüğü gibi Hatay; Türkiye'ye göç etmiş 434 bin 420 Suriyelinin yaşadığı ve Suriyelilerin sayıca fazla olduğu ilk 3 il arasında şehir nüfusuna oranla %26,6 ile en yoğun Suriyelinin bulunduğu şehirdir.

Hatay'da çalışan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerden bir çalışma grubu oluşturabilmek için Suriyeli öğrencilerin en yoğun bulunduğu ilçe araştırılmıştır. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisindeki oranı arttıkça farklılaşmaktadır. Bu bağlamda Hatay'ın ilçelerindeki Suriyeli öğrenci sayılarına ulaşılmış ve o ilçedeki Türk öğrencilere göre oranlanmıştır. Hatay'da 20.811 ile en fazla Suriyeli öğrenciyi barındıran Antakya'da Suriyeli öğrencilerin oranı %19'ken 15.490 Suriyeli öğrencisi olan Reyhanlı'nın Suriyeli öğrenci oranı %39'dur. Bu nedenle çalışmanın

araştırma grubu Reyhanlı'da çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Tablo 6'da Hatay'ın ilçelerinde yer alan Suriyeli öğrenci sayıları ve ilçedeki Türk öğrencilere oranı verilmiştir.

Tablo 6

*Hatay'ın İlçelerinde Bulunan Suriyeli Öğrenci Oranları*

| İlçe | Okullaşan Türkiye Vatandaşı Öğrenci Sayısı | Okullaşan GKAOS Öğrenci Sayısı | GKAOS / İlçe Öğrenci Oranı |
|---|---|---|---|
| Reyhanlı | 39.671 | 15.490 | 39.0 |
| Yayladağı | 8289 | 2.680 | 32.3 |
| Altınözü | 18.316 | 4.992 | 27.3 |
| Belen | 7.259 | 1.803 | 24.8 |
| Kumlu | 4.085 | 1.038 | 25.4 |
| Kırıkhan | 32.810 | 6.467 | 19.7 |
| Antakya | 106.954 | 20.811 | 19.5 |
| Payas | 10.625 | 1.073 | 10.1 |
| İskenderun | 54.235 | 4.686 | 8.6 |
| Hassa | 14.355 | 1.208 | 8.4 |
| Erzin | 9.181 | 685 | 7.5 |
| Dörtyol | 30.555 | 1.442 | 4.7 |
| Arsuz | 15.624 | 607 | 3.9 |
| Defne | 28.552 | 192 | 0.7 |
| Samandağ | 27.142 | 60 | 0.2 |
| Toplam | 407.653 | 63.234 | 15.5 |

Kaynak. Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019

Tablo 6'da da görüldüğü gibi Reyhanlı, Hatay'ın ilçeleri arasında sayıca en fazla ikinci ilçe olmasına rağmen öğrenci yoğunluğu anlamında bakıldığında %39 ile en yoğun ilçedir. Reyhanlı'daki her 100 öğrenciden 39'u, hemen hemen 2 öğrenciden biri, geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencidir.

Araştırmanın çalışma grubu, örneklem belirleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak Hatay ili Reyhanlı ilçesinde Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten ve araştırmaya katılmakta istekli olan 35 öğretmenden oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmada incelenen kritik durumlar ölçüt olarak kullanılabilir. Ancak ölçütlerin araştırmanın genel amaçlarına uyması gereklidir (Creswell ve Clark, 2016). Ölçüt örneklemdeki önemli nokta seçilecek olan kriterlerin bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Marshall, 1996). Çünkü bu kriterler tedavi, program veya kurum iyileştirmeleri için fırsat haline dönüşen ve tedavinin, kurumun veya programın temel eksikliklerini ortaya çıkaran aracılar olarak işlev görürler (Morgan ve Morgan, 2008).

**Bağlam**

Hatay, Suriyeli göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı yerlerden biridir. Savaş ortamından kaçan Suriyelilerin Hatay'ı tercih etme sebeplerinden biri, Hatay'ın Türkiye'nin Suriye sınırında bulunan bir il olmasıdır. Ayrıca buna ek olarak, savaş öncesi dönemde kurulan ticari ve bireysel ilişkilerden dolayı Suriyelilerin Hatay'daki akraba ve tanıdıklarının çok olması, Hatay'a gelmelerinde önemli rol oynamaktadır (Harunoğulları ve Cengiz, 2014). Hatay'daki sayıları gün geçtikçe artan Suriyeliler, mekânsal ve sosyal kümelenme oluşturmuşlardır. Sosyal kümelenme, ekonomik, etnik, dini ve kültürel farklılıklara dayalı ortaya çıkarken; mekânsal kümelenme farklılıkların somut karşılığı olarak kendini göstermektedir (Ünal, 2012).

1939 yılında, Hatay'ın anavatana dahil olma sürecinde Suriye ile bir mübadele yaşanmıştır. Suriye'ye Hatay'dan gidenler olduğu gibi, Hatay'a Suriye'den gelenler de olmuştur (Birsen, 2019). O dönemde Hatay'a gelen Suriyeliler, sınır ilçe olmasından dolayı genelde Reyhanlı'da yaşamış ve Reyhanlı'nın etnik ve kültürel açıdan Araplaşmasına sebep olmuştur. Günümüzde halen yerli halk tarafından Arapça bilinmekte ve yoğun olarak kullanılmaktadır. Böylece 2011 yılında başlayan olaylardan sonra Reyhanlı'ya gelen Suriyeliler, Reyhanlı'nın yerlisi ile iletişim kurmakta zorlanmamış ve iletişimlerini Arapça olarak devam ettirmişlerdir. Bu nedenle Reyhanlı'daki Suriyeliler kendilerini Suriye'de gibi algılamaktadır (Harunoğulları ve Cengiz, 2014).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri**

Çalışma grubunda bulunan 35 öğretmene ait özellikler Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de öğretmenlerin cinsiyet, meslekte çalışma süreleri, Suriyeli öğrencilerle çalışma süresi, doğduğu yer, uzun süre yaşadığı yer, görev yaptığı okul türü ve branş bilgileri yer almaktadır.

Tablo 7

*Öğretmen Frekans Tabloları*

| Öğretmenlerin Özellikleri | | *f* |
|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 20 |
| | Kadın | 15 |
| Meslekte Çalışma Süresi | 1-4 yıl | 20 |
| | 5-10 yıl | 8 |
| | 11-25 yıl | 4 |
| | 16-20 yıl | 2 |
| | 21 ve üstü | 1 |

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

*Öğretmen Frekans Tabloları*

| | | |
|---|---|---|
| Suriyelilerle Çalışma Süresi | 1-2 yıl | 12 |
| | 3-4 yıl | 17 |
| | 5-6 yıl | 1 |
| | 7-8 yıl | 2 |
| | 9-10 yıl | 3 |
| Doğduğu Yer | Reyhanlı | 7 |
| | Hatay | 11 |
| | Diğer | 17 |
| Uzun Süre Yaşadığı Yer | Reyhanlı | 9 |
| | Hatay | 11 |
| | Diğer | 15 |
| Görev Yapılan Okul Türü | İlkokul | 7 |
| | Ortaokul | 28 |
| Branş | Sınıf | 7 |
| | Türkçe | 4 |
| | Matematik | 4 |
| | Fen Bilimleri | 3 |
| | Sosyal Bilgiler | 3 |
| | İngilizce | 3 |
| | Görsel Sanatlar | 2 |
| | Müzik | 2 |
| | Beden Eğitimi | 3 |
| | Din Kültürü | 3 |
| | Arapça | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 35 öğretmenin 20'sinin erkek 15'nin kadın olduğu görülmektedir. Meslekte çalışma süreleri açısından öğretmenlerin 20'si, Reyhanlı yoğun olarak atama alan bir ilçe olmasından dolayı, mesleğinin ilk 4 yılındadır. Aynı zamanda meslekte çalışma süreleri ile bağlantılı olmaksızın çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (f: 17) Suriyeli öğrencilerle 3-4 yıldır çalışmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 7'si memleket olarak Reyhanlılı olmasına rağmen 9'u uzun süredir Reyhanlı'da yaşamaktadır. Araştırma 7 ilkokul, 28 ortaokul öğretmeni ile yapılmış olup öğretmenlerin branşları sınıf öğretmeni (f: 7), Türkçe öğretmeni (f: 4), matematik öğretmeni (f: 4), fen bilimleri öğretmeni (f: 3), sosyal bilgiler öğretmeni (f: 3), İngilizce öğretmeni (f: 3), görsel sanatlar öğretmeni (f: 2) müzik öğretmeni (f: 2), beden eğitimi öğretmeni (f: 3), din kültürü öğretmeni (f: 3) ve Arapça öğretmeni (f: 1) şeklindedir.

## Verilerin Toplanması

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri belirleyebilmek amacıyla çalışma kapsamında öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmen görüşlerini toplayabilmek için nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden

görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun perspektifini anlamaktır. Görüşme yoluyla düşünceler, deneyimler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumlar anlaşılmaya çalışılır. Görüşme yöntemi; yanıt oranının fazla olması, ortam üzerinde kontrolün bulunması, soruların tümüne yanıt alınması, soruların sıralamasının standardı sağlaması ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlara sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşmeler birebir yapılabileceği gibi aynı anda birden fazla kişiyle de yapılabilir. Birden fazla katılımcıyla yapılan görüşmelerin farklı çeşitleri vardır. Hammersley ve Atkinson (2007)'un belirttiği gibi, bunlardan biri odak grup görüşmesidir. Araştırma kapsamında hem bireysel görüşmeler hem odak grup görüşmeleri yapılmıştır. İlköğretim kademesinde yapılan bu çalışmada ilkokul öğretmenleri ile ortak zaman belirlenememesinden dolayı bireysel görüşmeler yapılırken ortaokul öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz'a (2011) göre odak grup görüşmelerinin; katılımcıların etkileşim içinde olmasından dolayı birbirinden esinlenme, bir kişinin öne sürdüğü fikri diğer katılımcıların geliştirmesi, detaylı bilgilere ulaşma ve büyük resmi görme gibi olumlu yönleri vardır. Odak grup görüşmeleri sayesinde zengin bilgiler toplanmaktadır.

Görüşmelerin tamamında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Öğretmenlere ne zaman isterlerse görüşmeyi sonlandırabilecekleri EK 1'de yer alan onam formunda belirtilmiş, istememeleri halinde görüşmeye devam edilmeyeceğinin güvencesi verilmiştir. Katılımcılara görüşmeye başlamadan önce araştırmaya yardımcı olup olmayacakları sorulmuş, ardından kendilerine araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmelerin kayıt altına alınacağının bilgisi verilmiş ve kişisel bilgilerinin kişi veya kuruluşlarla paylaşılmayacağı vurgulanmıştır.

Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunurken, ikinci bölümde araştırma soruları yer almaktadır. Araştırma soruları; öğretmenlerin hedefler, içerik, öğretme öğrenme ve değerlendirme konusunda ne gibi deneyimler yaşadığını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu boyutlarla ilgili her temada çeşitli sorular bulunmakta ve görüşme formu toplamda 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken öğretmenler tarafından anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu birisi Eğitim Programları ve Öğretim, üçü de Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere dört uzmanın görüşüne

sunulduktan sonra yeniden düzenlenerek üç öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme formunun son hali EK 2'de verilmiştir.

Araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sıkıntı olmadığına ilişkin 25.05.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'ndan izin alınmıştır. EK 3'te yer alan etik kurul izni alındıktan sonra hazırlanan görüşme formunun Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanabilmesi için 24.09.2020 tarihinde de Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış ve görüşmelere başlanmıştır. İlgili izin EK 4'te yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 35 öğretmen ile 26.09.2020-21.10.2020 tarihleri arasında yapılan görüşmeler COVID- 19 salgını nedeniyle online gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle çoğunlukla Zoom programı üzerinden görüşmeler yapılmış, Zoom'a ek olarak Google Meet ve Whatsapp uygulamaları da kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama bir buçuk saat sürmüştür. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden araştırma için yeterli veri toplandığı düşünüldüğünde ve elde edilen verilerin tekrar ettiği fark edildiğinde verinin kuramsal doyuma ulaştığına (saturation) karar verilmiş ve görüşmeler sonlandırılmıştır.

## Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmalarda verilerin çözümlenmesi, toplanan verileri bir bütün olarak dışarıya aktarma sürecidir (Merriam, 2013). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin öğretim programlarında yaşadıkları deneyimleri belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veriler çözümlenirken öncelikle görüşme esnasında alınan ses kayıtları teker teker dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler araştırmacı tarafından bir bütün olarak ve parça parça birer kez okunmuştur. Okunan verilerden, alanyazının da desteğiyle hedefler, içerik, öğretme öğrenme ve değerlendirme ana temalarına ait temalar oluşturulmuştur. Katılımcının her bir temayla ilgili anlamlı

verileri ayrı Microsoft Word dosyalarında düzenlenmiştir. Bu yöntem öğretmenlerin her bir soruya karşılık gelen görüşlerinin bütününü görmede işe yaramış ve araştırmanın raporunu yazmada kolaylık sağlamıştır. Benzer veriler aynı tema altında toplanmış, farklı olan veriler için ayrı başlıklandırma yapılmıştır. Verilerin sunulmasında kullanılan ana temalar ve temalar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Bulguların Temalandırılması*

| Ana Temalar | Alt Temalar | Kodlar |
|---|---|---|
| Bağlam | Dil Sorunu | |
| | Kültürel Farklılıklar | Coğrafi Yakınlıktan Kaynaklı Kültürel Sorunlar |
| | | Ortak Tarih Eksikliği Kaynaklı Kültürel Sorunlar |
| | Sosyoekonomik Durum | |
| Hedefler | Hazırbulunuşluk Düzeyi | Güdülenme |
| | Kazanımların Sayısı ve Düzeyi | |
| | Ders Saatlerinin Yetersizliği | |
| İçerik | Metinlerin Dili ve Uzunluğu | |
| | Görsel Destek | |
| | Etkinliklerin Yetersizliği | |
| | Kültürel Yönü | |
| Öğretme ve Öğrenme Süreçleri | Sınıf Kültürü ve Yönetimi | Disiplin Sorunu |
| | | Dil ve Konuşma Sorunu |
| | | Temizlik ve Hijyen Sorunu |
| | | Aidiyet Duygusu |
| | Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Birbirine Etkileri | Karma Eğitim |
| | | Ayrı Sınıf ve Okullarda Eğitim |
| | | Kısıtlı Zamanlarda Kaynaştırma Eğitimi |
| | Programların Uygulanmasındaki Değişiklikler | Takviye Çalışmalar |
| | | Basitleştirme |
| | | Dil Öğretme |
| | | Göz Ardı Etme |
| | Suriyeli Gönüllü Eğiticiler | İletişim Desteği |
| | | Entegrasyon ve Dil Gelişiminin Engellenmesi |
| | | Okul İçinde Tutarsızlık |
| | | Varlıklarının Fark Edilmemesi |

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

*Bulguların Temalandırılması*

| | |
|---|---|
| Ölçme ve Değerlendirme | Ölçme Araçlarının Hazırlanması |
| | Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi |
| | Beceriye Dönüşmeyen Kazanımların Kontrolü |
| | Öğrenme Eksiklikleri ve Geri Bildirim |
| Öneriler | Dil Eğitimi |
| | Aile Eğitimi |
| | Öğretim Programlarının Düzenlenmesi |

Tablo 8 incelendiğinde verilerin altı ana tema altında 21 alt temaya ayrıldığı ve temalar içerisinde de ihtiyaç halinde kodlar kullanıldığı görülmektedir.

Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği, verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, ortaya çıkan kavram ve temalara göre düzenlenmiş bir şekilde, yorum katmadan ve verinin aslına uygun olarak okuyucuya aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla, bulguların sunumunda sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda az sayıda kişi ile çalışıldığından, toplanan verilerin kişilerin kimliklerine yönelik bilgileri içermemesine dikkat edilmelidir (Kümbetoğlu, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin ifadeleri alıntılanırken kimlikleri belli olmayacak şekilde her öğretmene bir kod ($K_1$, $K_2$, ...) verilmiştir. Katılımcı 1, katılımcı 2 gibi anlamlara gelen kodlarla ifade edilen öğretmenlerin, kişisel bilgileri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

| Kod | Cinsiyet | Meslekte Çalışma Süresi | Suriyeli Öğrencilerle Çalışma Süresi | Doğum Yeri | Hayatının Çoğunu Yaşadığı Yer | Branş |
|---|---|---|---|---|---|---|
| $K_1$ | Erkek | 2 | 2 | Hatay | Hatay | Din Kültürü |
| $K_2$ | Erkek | 2 | 2 | Hatay | Hatay | Görsel Sanatlar |
| $K_3$ | Erkek | 3 | 3 | Hatay | Hatay | Müzik |
| $K_4$ | Erkek | 2 | 2 | Hatay | Hatay | Matematik |
| $K_5$ | Kadın | 3 | 3 | Diğer | Diğer | Matematik |
| $K_6$ | Kadın | 3 | 3 | Diğer | Diğer | Türkçe |
| $K_7$ | Kadın | 3 | 3 | Diğer | Diğer | Sosyal Bilgiler |
| $K_8$ | Kadın | 4 | 3 | Diğer | Diğer | Türkçe |
| $K_9$ | Erkek | 12 | 3 | Hatay | Diğer | Beden Eğitimi |
| $K_{10}$ | Erkek | 9 | 3 | Diğer | Diğer | Müzik |
| $K_{11}$ | Erkek | 3 | 3 | Diğer | Diğer | Din Kültürü |
| $K_{12}$ | Erkek | 5 | 3 | Reyhanlı | Reyhanlı | Sosyal Bilgiler |

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

*Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| $K_{13}$ | Kadın | 3 | 3 | Diğer | Diğer | Görsel Sanatlar |
| $K_{14}$ | Kadın | 3 | 3 | Diğer | Diğer | Matematik |
| $K_{15}$ | Kadın | 3 | 3 | Diğer | Diğer | İngilizce |
| $K_{16}$ | Kadın | 5 | 4 | Reyhanlı | Reyhanlı | Din Kültürü |
| $K_{17}$ | Erkek | 27 | 10 | Reyhanlı | Reyhanlı | Türkçe |
| $K_{18}$ | Erkek | 15 | 10 | Reyhanlı | Reyhanlı | Sosyal Bilgiler |
| $K_{19}$ | Erkek | 5 | 2 | Reyhanlı | Reyhanlı | Beden Eğitimi |
| $K_{20}$ | Erkek | 17 | 10 | Diğer | Reyhanlı | Beden Eğitimi |
| $K_{21}$ | Erkek | 15 | 5 | Reyhanlı | Reyhanlı | Türkçe |
| $K_{22}$ | Kadın | 5 | 2 | Hatay | Hatay | Matematik |
| $K_{23}$ | Kadın | 4 | 2 | Hatay | Hatay | İngilizce |
| $K_{24}$ | Kadın | 9 | 4 | Diğer | Reyhanlı | İngilizce |
| $K_{25}$ | Erkek | 2 | 2 | Diğer | Diğer | Fen Bilgisi |
| $K_{26}$ | Erkek | 4 | 4 | Diğer | Diğer | Arapça |
| $K_{27}$ | Erkek | 3 | 3 | Diğer | Hatay | Fen Bilgisi |
| $K_{28}$ | Erkek | 2 | 2 | Diğer | Diğer | Fen Bilgisi |
| $K_{29}$ | Kadın | 5 | 2 | Hatay | Hatay | Sınıf |
| $K_{30}$ | Kadın | 2 | 1 | Hatay | Hatay | Sınıf |
| $K_{31}$ | Erkek | 2 | 2 | Diğer | Diğer | Sınıf |
| $K_{32}$ | Kadın | 14 | 4 | Reyhanlı | Reyhanlı | Sınıf |
| $K_{33}$ | Erkek | 5 | 2 | Diğer | Diğer | Sınıf |
| $K_{34}$ | Kadın | 11 | 8 | Hatay | Hatay | Sınıf |
| $K_{35}$ | Erkek | 16 | 8 | Diğer | Hatay | Sınıf |

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, meslekte çalıştığı süre, Suriyeli öğrencilerle çalışma süresi, doğum yeri, hayatının çoğunu yaşadığı yer ve branşı gibi bilgileri yer almaktadır. Çalışma Reyhanlı/Hatay'da yapıldığı için öğretmenlerin doğduğu ve hayatının çoğunu yaşadığı yerler yazılırken Reyhanlı ve Hatay dışında kalan yerler diğer olarak belirtilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formlarında yer almamasına rağmen $K_1$, $K_2$, $K_3$, $K_4$, $K_5$, $K_6$, $K_7$, $K_8$, $K_{25}$, $K_{26}$, $K_{27}$, $K_{28}$ kodlu öğretmenlerin, öğrencilerinin tamamının Suriyeli olduğu bir okulda çalıştığı bilinmektedir.

## Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırılan olgunun olduğu biçimiyle ve mümkün olduğu kadar yansız gözlenmesi anlamına gelmektedir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının ifade edilmesi nitel araştırmalar için geçerliğin önemli ölçütlerinden biridir. Araştırmanın katılımcılarına ait ifadelerden doğrudan alıntılara yer vermek ve ulaşılan sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliği için önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ya da gruplara aktarılabilirliğine yönelik geçerlilik türüdür. Bir araştırmanın sonuçları benzer durumlar ve ortamlar için genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu kabul edilmektedir. İç geçerlik ise

sonuçlara ulaşırken izlenen adımların ve araştırma kapsamında çalışılan gerçekliğin ortaya koyulmasındaki yeterliktir.

Güvenirlik, araştırmaya ait sonuçların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Güvenirlik türlerinden olan dış güvenirlik, benzer durumlarda benzer sonuçların elde edilip edilemeyeceğine odaklanırken, başka araştırmacılar tarafından aynı veriyle aynı sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağı ise iç güvenirliğin odak noktasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dış güvenirlik noktasında araştırmacının alması gereken en önemli önlem araştırmanın temel aşamaları ve araştırma sürecindeki kendi konumlanışı hakkında ayrıntılı ve açık bilgi vermektir.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların niteliğini artırabilecek bazı kavramlardan söz edilmektedir. Bu kapsamda "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlık", "dış güvenirlik" yerine "doğrulanabilirlik" kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu araştırmanın güvenirlik ve geçerliğini sağlamak adına yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

**İç Geçerlik**

Bir araştırmanın bilimsel olarak nitelendirilebilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının tutarlı, açık ve doğrulanabilir olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacıdan bulguların geçerliğine, çalışmadaki verilerin nesnel bir şekilde toplandığına ve sonuçların ortaya çıkarılmasına ilişkin kanıtlar sunması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacının araştırmaya katılan öğretmenlerle aynı ilçede çalışması katılımcıları daha yakından tanımasına olanak sağlamış, hangi koşullarda çalıştıklarına ve ne tür deneyimleri olduklarına dair ayrıntılı bir gözlem yapma olanağı sunmuştur. Bu da öğretmenlerden elde edilen verilerin gerçeği yansıtmasında önemli bir rol oynamıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlemesi, araştırma sonuçlarının raporlaştırılması aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuş ve nasıl bir yol izlenmesi gerektiği öğrenilmiştir. Uzmanların görüşleri araştırmanın niteliğinin artmasında kilit bir rol oynamıştır.

**Dış Geçerlik**

Nicel araştırmalarda elde edilen sonuçların evrene genellenebilir olma ilkesini nitel araştırmalarda kullanmak mümkün değildir. Çünkü verilerin elde edildiği ortamlar örneklemlerde benzer şekilde temsil edilmemektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda

genelleme yapmak doğru olmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada dış geçerliğin (aktarılabilirlik) sağlanabilmesi adına araştırmacı tarafından ayrıntılı betimleme yapılarak, veriler kavram ve temalara göre sunulmuş, ham verinin doğasına sadık kalınmıştır. Bu nedenle doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

### İç Güvenirlik

Nitel araştırmalarda tekrar edilebilirlik, olgu ve olaylar sürekli değişkenlik göstereceği için mümkün olmamaktadır. Bu nedenle iç güvenirlik yerine tutarlık kavramı benimsenmektedir. Olgu ve olayların değişkenliğini kabul eden araştırmalarda önemli olan verilerin tutarlı bir biçimde yansıtılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı görüşme formunun oluşturulması, verilerin toplanması ve çözümlemesi sırasında, elde ettiği verilere yorum katmadan, katılımcı ifadelerini (Türkçe yazım kurallarına göre düzenlenerek) olduğu gibi okuyucuya sunmuş ve kendi yorumunu sonradan eklemiştir.

Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak adına Mardin Artuklu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Öğretim Görevlisi Figen Kızıl ile kodlama tutarlığı yapılmıştır. Araştırmacı tarafından Word ortamına aktarılan veriler Figen Kızıl ile paylaşılmış ve kodlar oluşturması istenmiştir. Yapılan çalışma sonunda Figen Kızıl ile araştırmacının yapmış olduğu kodlar %91 tutarlı bulunmuştur. Nitel araştırmalarda yapılan kodlama tutarlılığının %90 ve üzeri olması çalışma sonuçlarının güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

### Dış Güvenirlik

Nitel araştırmalar için dış güvenirlik yerine "doğrulanabilirlik" kavramı önerilmekte ve araştırmacıdan ulaştığı sonuçları sürekli olarak topladığı verilerle doğrulaması ve okuyucuya mantıklı açıklamalar sunabilmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle yapılan araştırmanın dış güvenirliğini (doğrulanabilirlik) sağlamak adına, araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci, verilerin çözümlemesi, yorumlama ve raporlaştırması ayrıntılı şekilde okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında toplanan ham veriler ve yapılan kodlamalar gerektiğinde doğrulanabilmesi için saklanmıştır.

## Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmaların yürütülmesinde araştırmacının rolü önemlidir. Katılımcıların belirlenmesi, görüşmelerin yapılması gibi veri toplama sürecinin her aşamasında ve anlam üretilmesinde katılımcı kadar araştırmacının da merkezi bir rolü vardır (Finlay, 2002). Bu

nedenle nitel araştırma sürecinde, araştırmacının özelliklerine de dikkat edilmesi gerekmektedir. Araştırmacının kuramsal altyapısı, deneyimleri, düşünceleri ve sosyokültürel çevresi veriye bakışını etkiler (Willig, 2013).

Araştırma ve araştırmacı etkileşimini öznellik ve eksiklik olarak görmek yerine bir fırsat olarak kabul edebilmek ve ifade etmek nitel araştırma sürecinin sistematik bir parçası olarak düşünülebilir. Fakat bunu uygularken veri kaynağının katılımcı olduğu unutmayarak bilimsel araştırma yönteminden uzaklaşmadan araştırmacı ile araştırma arasındaki dengenin korunması esastır (Demirtepe Saygılı, 2021).

Araştırmacının incelediği çalışma grubun bir parçası olması (bu çalışma için araştırmacının aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin dersini yürüten bir öğretmen olması) yanlılık olarak değerlendirilebileceği gibi araştırmanın güvenilirliğini düşürebilir (Merriam vd., 2001). Ancak iyi bir araştırmacı araştırma dengesi ile bu durumun incelenen konu için avantajlı olabileceği de savunulmaktadır (Ross, 2017). Bu avantajlar genel olarak katılımcılara ulaşma, kültürel çerçeveyi bilme ve ilişki kurma kolaylığıdır.

# BÖLÜM 4

# BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, sosyal içerme bağlamında, öğretim programlarının uygulanmasında yaşadığı deneyimlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler çözümlendiğinde, öğretim programlarının boyutlarından kaynaklanan deneyimlere ek olarak bağlamdan kaynaklanan deneyimlerin olduğu fark edilmiş ve bağlam teması oluşturulmuştur. Bu nedenle bulgular, bağlamdan kaynaklanan deneyimler, hedeflerden kaynaklı deneyimler, içerikten kaynaklı deneyimler, öğretme ve öğrenme süreçlerinden kaynaklı deneyimler, ölçme değerlendirme süreçlerinden kaynaklı deneyimler ve son olarak da öğretmenlerden toplanan önerilen olduğu tema ile altı ana temada ele alınmıştır. Ayrıca çalışmadaki bulgular öğretmenlerin ifadelerinden alınmış doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

## Bağlamdan Kaynaklı Yaşanan Deneyimler

Bu çalışma kapsamında görüşülen ve Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin ifadelerinde (f: 18), Reyhanlı'daki Suriyeli öğrencilerin uzun süredir Türkiye'de bulunmalarına rağmen hâlâ uyum sağlayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin uyum problemlerinin temelinde dil yetersizlikleri ve kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin uyum sürecinin gecikmesinde ve tamamlanmamasında önemli olan bir diğer faktör de Reyhanlı'nın bir sınır ilçesi olması ve yerli halkın da Arapça bilmesinden dolayı Suriyelilerin Türkçe kullanmaya ihtiyaç duymamasıdır. Yaşamlarının büyük bir kısmını Arapça kullanarak devam ettiren Suriyeli öğrencilerin, Türkçe öğrenmesi zorlaşmakta ve eğitime uyum süreci gecikmektedir.

> *"Türkçeyi sadece okulda kullanıyorlar, bu da onların Türkçeyi öğrenmelerini güçleştiriyor. Bu yüzden de programı tam anlamı ile uygulayamıyoruz. Biz öğretmen olarak programın her aşamasını veriyoruz ama öğrencilerin ne kadar aldığı konusunda büyük bir problem var." ($K_8$)*

> *"Her anlamda çok farklıyız. Ne kadar sınırımız yakın da olsa her anlamda, kültür açısından olsun, eğitim açısından olsun, ailede yetişme açısından olsun tamamen farklıyız yani. Bu kadar kopuk olacağımızı ben düşünmüyordum. Hani sonuçta ben de bir Arap çocuğuyum ama Reyhanlı'da doğdum, büyüdüm. Aramızda uçurum var diyebilirim yani." ($K_{32}$)*

> *"Suriyeli öğrencilerin daha çok dini ilimler üzerinde biraz ilgileri var diyeyim. Pozitif bilimlere çok ilgi gösterdiklerini düşünmüyorum. Fen dersinde iyiler, heyecanlılar, öğreniyorlar falan ama aile yapıları bile, kültürel olarak, bizim eğitim sistemimize hazır değil bence. Müzik, resim derslerine başka bir gözle bakıyorlar.*

*Bana velinin bir tanesi satranç oynatmayın diye gelmişti, veliler de hazır değil bizim eğitim sistemimize genel olarak. Böyle şeylere itiraz ettikleri oluyor. Ben sosyal de kültürel de hazır olduklarını düşünmüyorum, bizim eğitim sistemimize." ($K_{25}$)*

*"Kimi aileler, velilerimiz, savaş mağduru olmalarına rağmen çok lüks bir yaşantı sürerken, kimileri de barakalarda, orada burada yatıp kalkarak zor bir hayatın içinde yaşamlarını idame ettirmeye çalışmaktadır. Zor şartlarda yaşayan öğrencinin bilişsel anlamda hazırbulunuşluluğu olsa dahi imkansızlıktan dolayı mağduriyet yaşadıklarını düşünüyorum." ($K_3$)*

Öğretmenlerin bağlamdan kaynaklı yaşadıkları deneyimler dil sorunu, kültürel farklılıklar ve sosyoekonomik durum alt temalarında ele alınmaktadır.

**Dil Sorunu**

Dil sorunu, tüm öğretmenlerin ortak sorunu olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler dil sorununu vurgulayarak dil becerilerinin yetersizliğine dikkat çekmektedir (f: 35). Ayrıca Arapça bilen öğretmenler, Arapçanın derslerde kullanılmaması gerektiğini bilmelerine rağmen derste Arapça kullanmak zorunda kalmaktadır. Buna ek olarak Suriyeli öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda tüm dersi Arapça yürüttükleri de olduğunu dile getirmektedirler (f: 2).

*"En büyük sıkıntımız dil sıkıntısı oluyor genelde. Hedefe biraz gecikmeli ulaşıyoruz ya da bazen hiç ulaşamıyoruz." ($K_{16}$)*

*"Çocuk karşılaştığı bir Türkçe kelimenin ne anlama geldiğini bilmiyor. Toplama dediğin zaman bunu mutlaka Arapçadan söylemen lazım ya da işaretini göstermen lazım. Her sıkıntının altından Türkçe yetersizliği karşımıza çıkmaktadır. Kazanımları tam olarak veriyoruz dersek yalan olur, tam olarak verilmiyor kazanımlar, yüzeysel olarak geçiştirmeye çalışıyoruz diyebiliriz." ($K_4$)*

*"Suriyeli öğrencilerle iletişim sıkıntısı yaşıyoruz, Türkçeyi hiç bilmiyorlar. Böyle olunca ben Arapça konuşmak zorunda kalıyorum açıkçası. Yönergeleri veya konuları öyle anlatabiliyorum. Tüm dersi kendi dillerinde anlattığım zamanlar da oluyor. Baya sıkıntı yaşıyoruz." ($K_{23}$)*

*"Bu konuda en büyük sıkıntıyı ben yaşıyorum branşımdan dolayı. Dil problemi çünkü oldukça ön plana çıkıyor. Matematik veya İngilizce gibi dersler biraz daha evrensel olduğu için o derslerde çocuklar kazanımları rahatlıkla kazanabiliyor ama biz Türkçe dersinde büyük sıkıntı yaşıyoruz. Anlamada olsun, okumada olsun, dinlemede olsun büyük sıkıntılar yaşıyoruz." ($K_{21}$)*

Öğretmenler, yaşadıkları sorunların branşlara göre farklılık gösterdiğini dile getirmektedir (f: 10). Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi uygulamaya dayalı veya matematik, İngilizce gibi evrensel branşların öğretmenleri kendilerini diğer branşlara göre çeşitli konularda avantajlı hissetseler de programların uygulanmasında özellikle dil sorunundan dolayı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir.

*"Diğer ana branşlara kıyasla bakıldığında görsel sanatlar dersinde aktivite temelli öğretimlerin ön planda olması sevindirici bir durum ama zaman zaman iletişimden dolayı sıkıntılar yaşamaktayız." ($K_2$)*

*"Müzik derslerinde çocukların yetenekleri doğrultusunda ne kadar etkileşimli bir ders ortamı oluşsa da teorik bilgileri anlatmakta zorluk yaşadığımız da bir gerçek. Dil problemini aşabildiğimiz takdirde daha verimli sonuçlar elde edeceğimizden şüphem yok." ($K_3$)*

*"Yetenekle alakalı bir iş yaptığımız için, hedefler açısından bir zorluk yaşamıyorum. Suriyeli öğrenciler sanat konusunda oldukça yetenekli. Öğretim programları açısından bir sorunumuz yok, sadece dil problemi yaşıyoruz." ($K_{10}$)*

*"Matematik adına konuşmak gerekirse hedeflerin gerçekleştirilememesinden ziyade anlamaya yönelik sıkıntılar yaşıyoruz. Ben Matematikteki hedeflerin Suriyeli öğrenciler için çok farklılık taşımadığını düşünüyorum. Problem çözme konusuna gelene kadar birçok konuda bizim Türk öğrencilere göre daha başarılı oldukları kanaatindeyim." ($K_{22}$)*

*"İngilizcede, diğer branşlara göre bir tık daha şanslıyız ama bizim tek sıkıntımız öğrencileri, onları kapsayacak, içerecek şekilde diyaloğa geçememek. Yani biz onları önce o sosyal çevreye dahil edebilmek için zaman harcıyoruz ama kazanımı verdikten sonra yerine göre Türk öğrencilerden daha hızlı alabiliyorlar." ($K_{24}$)*

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinden verim alabilmesinin önündeki en büyük engel dil sorunudur. Suriyeli öğrencilerin dil engelinden kaynaklı okulda sorunlar yaşadığını, Er, Biçer ve Bozkırlı (2012); Eren (2019); Güngör ve Şenel (2018); Polat (2012); Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016); Takır ve Özerem (2019) de kendi çalışmalarında ortaya koymuştur.

**Kültürel Farklılıklar**

İnsan hayatını derinden etkileyen kavramlardan biri olan kültür, toplumların geçmişlerinden günümüze aktardıkları anlam ve önemlerin bütünüdür. Zorunlu göç sonucu farklı bir kültürde yaşamak, göçmenler için birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Özellikle göçmen çocuklar, misafir oldukları ülkenin dilini, kültürünü, geleneklerini ve yaşam biçimlerini öğrenmekte zorlanabilir.

*"Sosyal ve kültürel konular bizim için insan olarak hayata adapte olmamızda en önemli olan faktörler. Bu da şöyle, zaten öğrencilerin sosyal ve kültürel yapıları farklı, yaşayışları farklı, geldikleri ortam da farklı, yeni bir ortama ayak uydurmaya çalışıyorlar, biz öğretmen olarak onlara ayak uydurmaya çalışıyoruz." ($K_{15}$)*

*"Eğitim öğretim ortamında kendi kültürlerinden gelen bir baskı unsurunu özgürlüğe çeviremiyorlar. Yani kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri yapıları yok. Ders sırasında biz bunu genellikle dile bağlıyoruz ama sadece dile bağlamamak da gerekiyor. Bu çocuklar bir baskı rejimiyle, otorite unsuruyla büyümüşler. Bu yüzden de kendilerini daha da bastırılmış hissediyorlar, Türk öğrencilere göre. Ayrıca oynadıkları oyunlara bakalım, boş vakitlerini geçirirken bahçede, bizim*

*çocuklarımızdan tamamen farklı oyunlar oynuyorlar. Bu aslında yetiştikleri kültüründe ürünü. Bizim çocuklarımızın oynadıkları oyunlar ile onların oynadıkları oyunlar aynı değiller. Bir düzen, sistem içerisinde hareket etme becerisine sahipler mi, değiller. Sosyal yapıları içerisinde bunu görmemişler. Belli bir kişinin haklarınsa saygı duyma, bireysel farklılıkları önemseme gibi bir algıları yok. Bir sıraya gireyim, söz hakkı için bekleyeyim, arkadaşıma öncelik vereyim, bu tür şeyleri göremiyoruz." ($K_{18}$)*

İnsanın bir olay veya olguya yüklediği anlam o durum karşısındaki tepkisini belirlemektedir. Suriyeli öğrencilerin özellikle görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi derslere tepkili olduğu ve bu tepkinin sebebi de dini hassasiyet olarak belirlenmiştir (f: 6).

*"Hareket becerisi açısından öğretim programlarında bir sıkıntı yok, kazanım olarak herhangi bir sıkıntı görmüyorum ama okulumun öğrencilerinin tamamının kız öğrenci olmasına rağmen bu kazanımlara katılma noktasında kızların, özelikle Suriyeli öğrencilerin spora bakış açılarında problem var. Ergenlikle birlikte, çocukların bir erkek hocayla çalışma noktasında çekinceleri var. Onun dışında olaya dini boyutta bakıp, ki en büyük sorunumuz burada, Suriyeli öğrencilerin yaşı ilerledikçe fiziksel aktivitelere katılma oranı ciddi anlamda düşüyor. Bunu günah olarak lanse eden öğrencilerimiz de var. Tamamen toplum baskısı ya da toplum hassasiyeti sebebiyle es geçtiğim kazanımlar var. Vücut koordinasyonuna yönelik kazanımlar üzerine gidiyoruz. Bu da bizi kısıtlıyor." ($K_9$)*

*"İçeriklerimizin ne olduğu, derste ne anlatıldığından önce bu konuda kültürel anlamda hazırbulunuşluk da çok önemli. Örnek verecek olursam, Suriye'den gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda müzik dersinin haram olduğu algısı söz konusu. Şimdi çocuk sahip olduğu önyargıdan dolayı kendini baştan kapatıyor. Bu sorunu aşabilmek için ilçe müftüsünden aldığım bilgilerle dini açıdan müziğin haram veya helal olabileceği noktaları anlatıp öğrencilerin yargısını değiştirmeye çalışıyorum. Her vakitte okunan ezanların bile birbirlerinden farklı makamlarda okunduğunu açıklamaya çalışıyorum." ($K_3$)*

*"Kültürel farklılıklar etkiliyor. Resim dersi gibi derslere biraz daha sınırlı yaklaşabiliyorlar, daha mesafeliler. Günah gibi söylemler barındırabiliyor cümleleri, yapmak istemiyorlar." ($K_{13}$)*

Dini ilgilerinin oluşu, öğrencilerin daha çok imam hatip okullarında kız erkek ayrı şekilde eğitim almaları yönündeki talebi oluşturmaktadır.

*"Din kültürü dersi için ortak bir din ve yakın bir kültürde olmamızdan dolayı öğrenciler için kazanımlar çok sorun olmamakla birlikte bu ortaklığın da bir yere kadar etkili olduğunu düşünüyorum." ($K_1$)*

*"Din kültürü dersi için söyleyeyim, dini anlayışları ile kültürleri iç içe girdiği için bazen kültürlerinde olan bir şeyi dinlerinde varmış gibi yaşadıkları için o anlamda bir sıkıntı yaşıyoruz." ($K_{16}$)*

*"Erkek öğrencilerin dersine giren bir bayan öğretmensen, bir öğretmenin normal giyinişi bile onlar için değişik bir durum varmış gibi olabiliyor. Kültürden kaynaklı olarak hem kız erkek ilişkileri hem kadın öğretmen rol ve giyimi Suriyeli öğrenciler açısından alışılmış bir durum değil." ($K_7$)*

*"Kız öğrenciler "Hocam neden hicap takmadınız" gibi sorular soruyorlar sürekli." ($K_6$)*

*"Suriyeli okullarda kızlar, erkekler ayrı. Tamamı Suriyeli öğrencilerin olduğu okullarda çocuklar karma eğitimi kabul etmiyor. Bu anlamda bazı kız öğrenciler erkek öğretmenleri de kabul etmiyor. Onun dışında bayan hocalarımızı dinlememe noktasında, çünkü onların kültüründe erkek ön planda, bayan ikinci planda ama bizde bayanların iş hayatında erkeklerden bir farkı olmadığına göre bu noktada onları kabul etme noktasında ciddi sıkıntılar yaşıyorlar." ($K_9$)*

*"Ben çocukların eğitim ve öğretimi çok ciddiye almadıklarını düşünüyorum. Belki de kız öğrencilerle çalıştığım içindir, hemen evlendiriliyorlar. Kız çocukların eğitim öğretimine çok değer verilmiyor. Çocukların çoğunun okula eğlence olsun diye geldiğini düşünüyorum ve disiplin yönünden sorunlar yaşıyoruz." ($K_7$)*

Kızların erken yaşta evliliklerinin eğitim süreci için olumsuz bir durum oluşturduğu ve cinsiyet rollerine yüklenen anlamdan dolayı kadın ve erkek öğretmenlere karşı tutumun farklı olduğu dile getirilmiştir (f: 16).

**Coğrafi Yakınlıktan Kaynaklı Kültürel Sorunlar**. Reyhanlı'nın Suriye'ye sınırında bulunan bir ilçe olmasından dolayı, ilişkilerin daha rahat olduğu dönemlerde çok etkileşim olmuş ve kız alıp vererek akrabalıklar kurulmuştur. Bununla birlikte Reyhanlı halkının da Arapça bilmesi ve çoğu Suriyelinin Reyhanlı'da kendini yabancı hissetmemesi, Reyhanlı'daki Suriyelilerin Türk kültürüne uyum sürecini engellemiş ve Suriyeliler kendi kültürlerini Reyhanlı'da yaşamaya devam etmişlerdir (f: 18). Bu durum Reyhanlı'da aynı anda iki farklı kültürün yaşanmasına ortam sağlamış ve kültürel farklılıklar eğitim ortamına da yansımıştır.

*"Türkiye'de doğup büyüdüyse eğer Türk kültürüne çok uzak olmuyor ama yeni geldiyse ya da ailede halen Arap kültürü hakimse kazanımlarda çatışma yaşayabiliyoruz." ($K_{12}$)*

*"Türkiye'de doğmuş olanlar bir nebze daha avantajlı gibi görünebilir ama sonuçta bu çocukların aileleri topluma uyum sağlayabilmiş değil, kendi gözlemlerimden yola çıkarak. O yüzden ikilem yaşıyor. Okula geliyor, başka ülkenin eğitim sistemi, başka ülkenin insanları, kültürüyle, sosyal ilişkileri ile iç içe geçiyor ama eve gidiyor tamamen farklı bir kültürün içine giriyor. O da aile aslında, eğitimin en etkili ayaklarından biri olduğunu düşünüyorum, ailenin. Çocuklar ikilemde kalıyor." ($K_{34}$)*

*"Biz 23 Nisan gibi etkinliklerimizin çoğunu yapamıyoruz. Sosyal ve kültürel olarak kesinlikle böyle bir şeye hazır değiller. Ben Suriyeli öğrencileri, Suriyeli vatandaşları hatta topluma pek entegre görmüyorum. İstanbul'dakiler ne durumdadır bilmiyorum ama Reyhanlı'dakiler kesinlikle hazır değil." ($K_{28}$)*

Göçmenlerin etnik kültürlerini koruma ya da yeni kültüre uyum sağlama tercihlerini kültürleşme yönelimleri belirlemektedir. Yapılan araştırmalara göre iş ya da okul ortamı gibi

ortamlarda göçmenler daha çok ev sahibine ait kültüre eğilim gösterirken aile gibi kişisel ortamlarda daha çok etnik kültüre yönelmektedir (Schachner, Van de Vijver ve Noack, 2018). Fakat bu durum Reyhanlı'daki Suriyelilerde gözlemlenmemekte, okul ve iş ortamlarında da kendi kültürlerini yaşamaya devam etmektedir.

> *"Ben Reyhanlı'nın coğrafi konumu ve şartlarının onlara uyduğu için Türkçe öğrenmeye gereksinim duymadıklarını düşünüyorum. Reyhanlı'da çok fazla Arapça bilen var, gittikleri bir kurumda nasılsa bir Arapça bilen var. Bugün yaşadığımız bir olayı anlatayım, okula gelen bir veli, Müdür Beyle bana 'Nasıl sizde Türkçe tercüman olmaz' diyor. Bunu Suriyeli bir vatandaş diyor. Vatandaş demeyeyim de Suriyeli diyor. Yani Reyhanlı'daki ortamlar kendi ortamlarına benzedikleri için kültürel farklılıkların oluşmasına sebep olmuyor. Reyhanlı'da Suriye gibi yaşıyorlar. Ben bunu böyle algılıyorum ama başka bir yere gittiklerinde çok iyi uyum sağlayabiliyorlar. Bir Sivas'ta, bir Nevşehir'de çok iyi uyum sağlayan öğrencilerin olduğunu çok gördük. Reyhanlı'yı Suriye'nin bir kolu gibi gördükleri için Türk kültürüne adapte olmaya gereksinim duymuyorlar. Bugün 2010 doğumlu çocuğun burada doğduğunu kabul edecek olsak, her gün bir kelime Türkçe öğrense bugün çok akıcı Türkçe kullanırdı. Ama anne baba Arapça konuştuğu için ve Reyhanlı'da ihtiyaç hissetmedikleri için kültürel bir etkileşim oluşmuyor." ($K_{20}$)*

> *"Reyhanlı'da da kendilerini her zaman farklı hissediyorlar. Birbirlerinden alışveriş yapıyorlar, birbirleriyle muhataplar, birbirleri ile konuşuyorlar, her fırsatta Arapça konuşuyorlar. Dolayısıyla iletişimi sağlıklı kuramayınca, kültürü de yerine oturtamıyoruz. Çünkü dil, kültürdeki en önemli etken. 8-10 yıldır Reyhanlı'da yaşayan Suriyelilerden aralarında bir kelime Türkçe bilmeyenleri var. Hatta binlercesi halen sadece Arapça konuşuyor, 2012'den beri burada olmasına rağmen. Maalesef, kültür açısından dil en önemli etken ve dolayısıyla kültürde en başta uyum yine yok. Çünkü eksiklik hissetmiyorlar." ($K_{17}$)*

Ward ve Searle (1991) göçmenlerin farklı gördüğü bir kültürle özdeşim kurmasının daha zor olacağını iddia etmektedir. Bu bakış açısına göre coğrafi ve kültürel yakınlıktan dolayı Reyhanlı'daki Suriyelilerin kültürel uyum konusunda sıkıntı yaşamaması beklenirken dil öğrenme ve kaynaşma gibi konularda ihtiyaç hissetmemelerinden dolayı yaşamlarını Suriye'de gibi devam ettirmektedirler.

**Ortak Tarih Eksikliğinden Kaynaklı Kültürel Sorunlar**. Bir toplumdaki insanları birleştiren en güçlü bağlardan biri ortak tarih bilincidir. Modern tarih bilincinden söz edebilmemiz için gerekli iki unsur vardır. Bunlardan birincisi, önceki çağlar ile günümüz çağı arasında uçurum yaratan zihniyet ve ortam farklılıklarını kavramak, ikincisi ise günümüz dünyamızın kendine özgü karakterinin geçmişteki zihniyet ve ortamdan bugüne nasıl gelindiğini anlamaktır. Bu bilinç olmadan insanlar, geniş soyutlamalara bağlılık göstermeleri yolundaki talepleri kolay kolay kabul edemezler.

*"Kültürel anlamda çok büyük bir fark var. Türk kültürü ve Arap kültürü birbirine benzemiyor." ($K_{29}$)*

*"Eğitim öğretim ortamında kendi kültürlerinden gelen bir baskı unsurunu özgürlüğe çeviremiyorlar. Yani kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri yapıları yok. Ders sırasında biz bunu genellikle dile bağlıyoruz ama sadece dile bağlamamak da gerekiyor. Bu çocuklar bir baskı rejimiyle, otorite unsuruyla büyümüşler. Bu yüzden de kendilerini daha da bastırılmış hissediyorlar." ($K_{18}$)*

*"Sosyal ve kültürel anlamında bence yetersiz altyapıyla eğitim hayatına başlıyor Suriyeli öğrenciler." ($K_{9}$)*

*"Bizim için İstiklal Marşı, İstiklal Marşı okunurken tavır, Türk bayrağı, Atatürk bunların hepsi ülkemiz için kutsal, çok kıymet verdiğimiz şeyler. Bu çocukların İstiklal Marşına, bilerek ya da bilmeyerek saygısı yok, onun dışında tahtanın üzerinde duran İstiklal Marşı, Atatürk ve Gençliğe Hitabe üçlüsünün Suriyeli öğrenciler tarafından ayaklar altına alındığına şahit oldum. Bu örneklerle karşılaştığımda, bu çocuklara bizim kazanımlarla bir şey öğretemeyeceğimizi düşünmüştüm. Mesela tarih konularında bir Çanakkale savaşı denildiği zaman hepimizin tüyleri diken diken olurken bu çocuklarda böyle bir şey olmuyor. Bu çocuklardan o duyguyu da bekleyemiyoruz maalesef. Çocuk bu tarz konularda burada beni ilgilendiren bir şey yok diyor. Bir örnek daha vereyim, 1. Dünya Savaşını anlatıyorum bu aralar. 1. Dünya savaşında diyoruz ki ümmetçilik fikrinin Osmanlıyı kurtaracağını düşünüyorduk ama birinci dünya savaşında Arapların İngilizlere yardım etmesi iş birliği ile bu düşünce suya düştü şeklinde anlatıyoruz. Şimdi bu durum bana göre, benim devletim için Arapların bize ihanet etmesi, ümmetçilik düşüncesinin işe yaramadığı gerçeği çok büyük bir şey ama bu duruma çocuklar saygısından bir şey diyemese de içten içe tepkilerinin çok farklı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu konu baya sessiz geçen bir konu oluyor. Evrensel konulara biraz geleyim, hürriyet, eşitlik, adalet, insan hakları, sosyal bilgilerin temelinde bunlar var. Ama savaştan çıkmış, ailesi öldürülmüş, ülkesi dağıtılmış, savaşı görmüş çocukların, hiçbir insanın yaşamının kıymetinin olmadığı bir coğrafyadan gelen çocuklara bir ütopya gibi her insanın yaşama hakkı var, eğitim hakkı var, sağlık hakkı var diyemem. Desem bile bu kavram bu çocuğa hayali gelecek. Çocuğun gözü önünde ailesi öldürülmüş, annesi yok, babası yok yani. Ben bu kavramların onları üzdüğünü de düşünüyorum. Ne kadar çabalasam da ben bu çocuklara eşitlik kavramını bile öğretemem." ($K_{7}$)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yaşanan güçlüklerden birinin kültürel farklılıklar olduğu belirtilmiştir (f: 23). Alanyazın da incelendiğinde, bu sonuca paralel olarak Türkiye'deki göçmen çocukların genel olarak eğitimde kültürel farklılıklardan dolayı zorlandığı tespit edilmiştir (Polat, 2012; Takır ve Özerem, 2019; Taştan ve Çelik, 2017).

**Sosyoekonomik Durum**

Eğitim sürecini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Eğitimi etkileyen önemli faktörlerden biri de sosyoekonomik düzeydir (Doğru, 2020). Görüşmelerden elde edilen verilere göre sosyoekonomik olarak iyi noktada bulunan ailelerin çocukları daha başarılı

iken, sosyoekonomik olarak sıkıntı yaşayan ailelerin çocuklarının ders materyallerinin eksikliğinden kaynaklı derslere katılım konusunda sorun yaşadığı görülmüştür (f: 9).

> *"Suriyeli öğrenciler arasında sosyoekonomik durumu iyi olan öğrencilerin farkı bariz olarak görülebiliyor. Türk öğrencilerin olduğu okullarda bile sosyoekonomik açıdan durumu iyi olan öğrencilerin başarısı yüksekken Suriyeli öğrenciler açısından bu durum daha büyük bir önem taşıyor." ($K_6$)*

> *"Bizim branşta kazanımların uygulanması materyallere bağlı olduğu için kazanımların gerçekleştirilmesi sıkıntı oluyor. Bunun da en büyük sebeplerinden biri öğrencilerin sosyoekonomik durumları. Savaş mağduru olarak çoğunun öksüz yetim olmaları, kamplarda kalmaları, ailelerinin gelir seviyesinin düşük olmasından kaynaklı kazanımlar uygulanamamaktadır." ($K_2$)*

> *"Ben Suriyeli öğrencilerin kendi dersim adına yetenekli olduklarını düşünüyorum. Bir ilgilerinin, alakalarının olduklarını düşünüyorum. Gerçi bu savaş psikolojisiyle de alakalı olabilir, onu aktarmak istemekle de olabilir. Yeterli imkanlar sağlansa ben çok daha iyi olacaklarını düşünüyorum." ($K_{13}$)*

Göçmen çocukların okullaşmasının engellerinden birinin ekonomik sıkıntılar olduğu düşünülmektedir. Fakat görüşmecilerden birkaçı (f: 4) ekonomik gelirden bağımsız bir şekilde eğitime kaynak ayrılmadığından yola çıkarak eğitime verilen öneme vurgu yapmaktadır.

> *"Ders aracında hiçbir eksiklik istemem ben ama veli her defasında yok, yok deyip kendince bahanelerle karşımıza geliyor. Ama bakıyorum bizim çocuklardan daha çok para harcıyorlar. Para harcama noktasında var ama üst baş ya da ders araç gereçleri konusunda yok. Böyle bir tezatlık var ortada. Ben inanmıyorum yokluk çektiklerine. Bu noktada kültürel farklılıklarımız var. Bizim insanımız toplayıcı, birikim yapmayı seven, tasarruflu ama onlar yeme içme noktasından bizden daha savurganlar. Eğitime gelince yok. Suriyelilerde 'Aman canımızı kurtarmışız zaten eğitime mi ilgi göstereceğiz' düşüncesi hâkim. Eğitim ne kadar önemli ki onlar açısından bir de ona bakmak lazım" ($K_{32}$)*

Çalışmanın bulgularına paralel olarak Başkurt (2009) da ailelerin sosyoekonomik düzeyinin çocukların akademik başarısında etkili olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifade ile ailelerin gelir düzeyleri ile öğrencilerin okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Kılıç ve Haşimoğlu, 2017). Ayrıca ailelerin düşük gelire sahip olması öğrencilerin okuldaki devamsızlıklarının artmasına neden olmaktadır (Gömleksiz ve Özdaş, 2013).

### Hedeflerden Kaynaklı Yaşanan Deneyimler

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre bu çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten bütün öğretmenler, öğretim programlarındaki hedeflerin işe koşulmasında zorluk yaşamaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hiçbirinin öğretim programlardaki kazanımları tam olarak gerçekleştiremediği dile getirilmiştir. Programların Türkçe bilmeyen öğrencilere göre hazırlanmamış olması, Suriyeli öğrencilerin ön öğrenmelerinden kaynaklı eksiklerden dolayı istenilen kazanımı gerçekleştirememesi programların uygulanmasını güçleştirmektedir.

> *"Tabi ki öğretim programlarındaki kazanımları gerçekleştirme konusunda çok büyük zorluklar yaşıyoruz. Sınıf bazında bakacak olursak kazanımları gerçekleştirme oranımız oldukça düşük." (K6)*

> *"Program Suriyeli öğrencilere göre hazırlanmadığı için, daha doğrusu Türkçe bilmeyen öğrencilere göre hazırlanmadığı için, maalesef sorun yaşıyoruz. Özellikle dil sorunu yaşıyoruz." (K17)*

> *"Yazma bölümüne bakacak olursak, bir şiir yazar, olay yazısı yazar diyor, olay yazısı ile düşünce yazısını ayırt edemiyor çocuk onun için biz biraz daha zorlanıyoruz bu konuda. Uygulayamıyoruz birçok kazanımı, zor oluyor. Çoğu kazanım havada kalıyor." (K21)*

Suriyeli öğrenciler için Türkçe'nin yabancı dil olduğu düşünüldüğünde Türkçeyi tam olarak bilmeyen öğrencilere Türkçe üzerinden ikinci bir yabancı dil öğretimi konusunda İngilizce öğretmenleri büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir. Suriyeli öğrencilerin, tahtada İngilizce karşılıkları yazılan Türkçe kelimelere baktığında hangi sütunun İngilizce olduğunu bile anlamayacak kadar Türkçe bilmedikleri belirtilmiştir.

> *"İngilizce de bir dil öğrenimi olduğu için Suriyeli öğrencilere Türkçe aracılığı ile bu dili öğretmeye çalışmak hedeflere ulaşma açısından zor oluyor." (K15)*

> *"İngilizce ve Türkçe çocuk için yabancı dil sonuçta ikisi arasında hiçbir fark yok." (K18)*

Suriyeli öğrencilerin dil sorunu olmasının dışında kazanımların gerçekleştirilmesine engel olan sebeplerden biri de programlardaki kazanımların fazlalığı ve bu kazanımlar için verilen sürenin yetersiz olmasıdır. Özellikle sosyal bilgiler ya da inkılap tarihi ve Atatürkçülük gibi Türk tarihini ve yerel bilgileri içeren derslerde çocuğun kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda bütün kazanımların kazandırılması neredeyse imkânsız olmaktadır.

> *"Türk okulları için bile inkılap dersi kazanımları inanılmaz yoğundu. Bu kazanımları Türk okulundaki öğrencilere bile öğretmemiz çok zordu. Burada, tamamı Suriyeli olan öğrencilerle bu kazanımlara başlıyoruz ama ben %97'sini anlatamadığımı düşünüyorum. %97 diyorum, çünkü inkılabın hem konuları ağır hem de hiç bilmediği konularla karşılaşıyor çocuklar." (K7)*

> *"Sosyal bilgiler bir kültür dersi olduğu için, öğrencilerle bazen kültür çatışması yaşanabiliyor. Tarih derslerinde Türk tarihini anlattığımız zaman çocukların*

*akıllarında sürekli, bu bizim tarih değil gibi bir algı oluşuyor. Ya da doğal güzelliklerimiz konusunda öğrenciye 'Yaşadığımız şehri anlatın' dediğim zaman öğrenci bana Halep'i Şam'ı Lazkiye'yi getirebiliyor. Öğrenci halen, yaşadığı şehrin Halep olduğu kanısında." ($K_{12}$)*

*"Öğretim programlarının uygulanması konusunda sorun yaşıyorum hocam. Çünkü program zaten çok yoğun, Türk öğrenciler için bile çok yoğun. Suriyeli öğrenciler için bu iki kat yoğunluk anlamına geliyor." ($K_{14}$)*

*"Görsel sanatlar dersinin ders saatlerinin az olması bu anlamda benim sorun yaşamama sebep oluyor." ($K_{13}$)*

Öğretmenlerin hedeflerden kaynaklı yaşadığı zorluklar; kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmaması, kazanımların çokluğu ve ders saatlerinin yetersizliği gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır.

**Hazırbulunuşluk Düzeyi**

Verimli bir eğitim öğretim süreci için hazırbulunuşluluğun önemi bir rolü vardır. Çocuk okula başlamadan önce ailede öğrendiği dilden, arkadaşları ile oynadığı oyuna kadar birçok yaşantı geçirmektedir. Bu yaşantılarla birlikte eğitim ve öğretim hayatına başlayan çocuk, var olan yaşantılarına yenisini eklemektedir. Böylece çocuğun okula başlamadan önce aile içerisinde aldığı eğitim ve bilgiler, çocuğun nasıl bir toplumdan geldiği çocuğun hazırbulunuşluluğunda doğrudan etkilidir.

*"Eski yaşantılarının olumsuz bir etkisi var bizde. Çünkü anadil ailede öğreniliyor, okulda geliştirilip devam ediyor. Ama bizim çocukların ailede öğrendiği dil ile okulda öğrendiği dil aynı olmadığı için dil problemi yaşıyoruz. Dil problemi yaşarken de hiçbir derste başarı istenen şekilde olmuyor. Bu yüzden önceki yaşantılarının olumsuz bir etkisi var." ($K_8$)*

*"Önceki öğrenmeleri bizim okulda sıkıntı yaşamamıza sebep oluyor. Mesela kendi branşım için bir örnek vereyim. Biz soldan sağa doğru yazıyoruz sayıları ama Suriyeli öğrenciler sağdan sola yazıyor. 18 yazacağına 81 yazıyor mesela. Bu da bir sıkıntı oluşturuyor kendi adıma. Yazılı kağıdını bile okurken aslında belki çocuk doğru cevabı buluyor ama yanlış yazıyor." ($K_5$)*

*"İlk sene karşılaştığımız Suriyeliler, aileden ya da bulundukları ortamdan belirli bir İngilizceyi bilerek gelenlerdi. O senelerdeki başarılarımız veya kazanımlarımız çok daha hızlı seyrediyordu. Ama bu son senelerde gelen Suriyeli öğrencilerde, özellikle burada yetişen Suriyelilerde, aynı hızı yakalayamamaya başladık. Onlarda bence bulunduğu coğrafyadan etkileniyorlar." ($K_{24}$)*

*"Hatay kültürü ile Suriye kültürü arasında büyük bir benzerlik olabilir ama bu durum eğitim anlamında istenen hazırbulunuşluluğu sağlamıyor." ($K_1$)*

Türkiye'ye ilk geldiklerinde kamplara yerleştirilen Suriyeli öğrenciler GEM'lerde eğitim alıyorlardı. Suriyelilerin, savaş sonrası ülkelerine geri döneceği düşüncesi ile eğitim-öğretim dili olarak Arapça kullanılan (Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020) GEM'lerin

kapatılmasıyla birlikte direkt devlet okullarına yerleştirilen öğrenciler ve dolayısıyla öğretmenler (f: 17) bir uyum sorunu yaşamış ve öğretmenler kendisini yetersiz hissetmişlerdir.

> *"Ben Suriyelileri okuturken dedim 'Ben öğretmen miyim, öğretmenliğimi sorguladım. Niye yetemiyorum?'. Öğretmenliğimden şüphe eder oldum. GEM'lerden geldiklerinde bir enkaz şeklinde geldiler bize. İçler acısı. Hiçbir şey öğrenmemişler." ($K_{32}$)*

> *"GEM'ler kapatıldığı anda direkt devlet okullarına dağıtıldı öğrenciler. GEM'lerden gelen öğrencilerin durumu çok kötüydü. Şu an gelen öğrenciler Türk okullarından eğitim alarak geldikleri için bizim de işimiz kolaylaşıyor ama yine de istenilen kazanımlara ulaşamıyoruz. Özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi ve dil problemi nedeniyle sorunlar yaşamaktayız." ($K_{6}$)*

Her eğitim seviyesi bir sonraki için ön koşul oluşturmakta ve gerekli bilgileri sağlamaktadır. Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluluğu ile ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında her öğretmen kendisinin daha rahat edebilmesi için bir önceki kademede öğrencinin iyi eğitim alması gerektiğini yoksa kendisinin programı uygulayamadığını dile getirmiştir. Ortaokul öğretmeni iyi bir ilkokul eğitiminin önemini, ilkokul öğretmeni iyi bir okulöncesi eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Aksi halde herhangi bir kademede oluşan aksaklık diğer kademelerde yetersizliğe dönüşmekte ve öğrenci hiçbir zaman Türk eğitim sistemine adapte olamamaktadır. Bu durum göz önüne alındığında zorunlu eğitim sisteminin ilk basamağı olan ilkokul çok önem arz etmektedir. Fakat ilkokul öğretmenleri de Türk öğrencilere verdikleri okuma yazma eğitimi ile Suriye öğrencilerin ihtiyaçlarının aynı olmadığını belirtmektedir (f: 5).

> *"Çocuk okula başlamadan önce kreşler zorunlu olmalı ve Türkçeye orada maruz bırakılmalı." ($K_{15}$)*

> *"1. Sınıfa başlayan Türk çocuğu ile 1. Sınıfa başlayan Suriyeli çocuğa aynı kazanımı vermemizi istiyorlar. Aynı anda aynı şeyi öğrenmesini bekliyorlar ama göz ardı ettikleri çok şey var. Aynı koşullar altında gelmiyor bu çocuklar buraya." ($K_{30}$)*

> *"Biz okuma yazma öğretiyoruz ama bizim önümüze gelen öğrenciler normalde Türkçe bilen öğrenciler. Böyle bir detayla daha öncesinde hiç uğraşmamıştık. Sonuçta çocuk hiçbir şekilde Türkçeyi bilmiyor. Tamam okuma yazma öğretiyoruz, öğreniyor ama ne anlama geldiğini bilmiyor. Anlam konusunda çok büyük sıkıntı çekiyoruz." ($K_{29}$)*

> *"Bazı öğrenciler okul öncesi eğitimine gidip Türkçe öğreniyorlar. Benim 40 kişilik sınıfında yaklaşık 15 kişi orta seviyede Türkçe biliyor. Ben kazanımlardan ziyade Türkçe öğretmeye çalışıyorum açıkçası öğrencilere. Çünkü bunlar ortaokula gittiğinde, liseye gittiğinde çok büyük sıkıntı çekiyorlar. Kazanımları veriyorlar, okuma yazmaya geçiyorlar ama okuduğunu anlayamıyorlar. Tıpkı bizim Kur'an-ı*

*Kerimi okuyup da anlamadığımız gibi oluyor. O yüzden ben Türkçe öğretmeye çalışıyorum, kazanımların üzerinde duramıyorum açıkçası." ($K_{31}$)*

Dil becerisi ve ön öğrenmeler kadar hazırbulunuşluğu etkileyen bir diğer konu da öğrencilerin alışmış oldukları eğitim sisteminin dışında yeni bir eğitim sistemine hazır olup olmadıklarıdır. Suriyeli öğrencilerin daha çok ezberci eğitime alıştıkları ve yapılandırmacı eğitim sistemine hazır olmadıkları düşünülmektedir (f: 14).

*"2005 öncesine kadar da Türkiye'de ezberci eğitim vardı ama biz yapılandırmacı eğitime geçtikten sonra aramızdaki fark baya bir açıldı. Onlar ezberci eğitimin içinden geldiler ve hiç hazırlıkları yok. 2020'de olmamıza rağmen biz bile tamamen uygulayamıyoruz, bu çocuklar bir anda savaşın içine düştüler, bir anda buraya geldiler ve sistemleri bir anda değişti. Tabi ki de bunu çok yadırgadılar ve sadece onlar da değil, velileri de aynı şekilde." ($K_{30}$)*

*"Dilbilgisi gibi ezberlenebilecek kazanımları hemen yapıyorlar ama ne zamanki o ezbere bildiği bilgiyi bile farklı bir soruda anlam olarak gördüğünde yapamıyor. Bu yüzden çoğu kazanım Suriyeli öğrenciler için uygun değil." ($K_6$)*

*"Konumuz din olduğu için, zaten konuştuğumuz her şey Suriyeli öğrencileri de bağlıyor, çoğu konuyu da biliyorlar zaten o yüzden Suriyeli öğrencilere ayrı bir kazanım belirlemiyorum şu an." ($K_{11}$)*

*"Benim kendi branşım din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri için hazırbulunuşlukları iyi oluyor. Suriyeli öğrencilerin bu kazanımlara zaten ulaşmış olduklarını ya da o yola çıkmış olduklarını görebiliyoruz. Çünkü onlar okula başlamadan önce aile ortamlarında dini bilgileri yeterli bir şekilde alabiliyorlar. Özellikle Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerimizde öğrencilerimiz çok iyi bir şekilde katılıyorlar ve sevdikleri içinde özgür bir şekilde düşüncelerini ifade edebiliyorlar." ($K_{16}$)*

Suriyeli öğrencilerin, diğer derslerin aksine, din kültürü derslerinde hazırbulunuşluklarının iyi olduğu ve birçok kazanımı zaten kazanmış oldukları görülmektedir.

**Güdülenme**. Hazırbulunuşluk güdülenmeyle beraber ele alınabilecek bir konudur. Okulda öğrendiği bilgilerin ne işe yarayacağını bilen çocuk ile okulda öğrendiği bilgileri nerede kullanacağını bilmeyen öğrenci arasındaki güdülenme farkı hazırbulunuşluluğu etkilemektedir. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin, Türkiye'de ne kadar kalacaklarını bilmediklerinden dolayı eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlandıkları öğretmenler tarafından dile getirilen (f: 8) bir konudur. Ayrıca çocukların savaş ortamından çıkıp gelmelerinden dolayı eğitime odaklanmakta zorluk yaşadıkları da düşünülmektedir (f: 19).

*"Bana kalırsa, biz o çocukları hiç güdüleyemiyoruz." ($K_{22}$)*

*"Hazırbulunuşluk düzeyleri ülkeden ülkeye, bölgesel bölgesel farklılıklar göstermektedir. Hazırbulunuşluk konusunda aile ve toplumsal yapının çok büyük bir etkisi vardır. Bu çocuklar, Suriye'den savaş ve kaosun içinden çıkıp geldikleri için bilinçaltlarında yatan sıkıntılar eğitime dair tutumlarını etkilemektedir." ($K_2$)*

*"Konum itibari ile okulumuzun konumu, Cilvegözü sınır kapısı yolunda. Sadece askeri araçlar, ambulanslar geçiyor hatta bazen top sesleri duyuyoruz. Bu seslere öğrencilerin verdiği tepkileri düşündüğüm zaman çocuklarda derin izler olduğunu görebiliyorum. Belki ben milli duygularla kurtuluş savaşını anlatıyorumdur, şöyle böyle bizim için önemli diyorumdur ama o çocuklar için kötü olabileceğini de düşünüyorum bu konuların." ($K_7$)*

*"Ben Türkiye'deki eğitim sisteminin Suriyelilere hazır olmadığını düşünüyorum. Türkiye'nin eğitim sistemi Suriyeli öğrencilere hazır değil, eğer Türkiye böyle bir halka ev sahipliği yapıyorsa Suriyeli öğrencilerin hazır olması gerekmiyor bence. Sayıları bir hayli fazla olan öğrencilerin hepsi bireysel olarak hazırlanamazlar ama biz devlet olarak bu duruma uygun bir program ortaya koyabiliriz. Biz devlet olarak şuna karar vermemiz lazım. 'Bu Suriyeli öğrenciler kalacak mı, gidecek mi?' Bu sorunun cevabı belli olmadığı için Suriyelilerin çoğu hazır değil, hazır olmayı da düşünmüyorlar, gitmek istiyorlar." ($K_{35}$)*

Türk eğitim sistemine belli bir ön öğrenmeye sahip olmadan ve savaş ortamından çıkıp gelerek dahil olan geçici koruma altındaki öğrencilerin mevcut programlar için hazırbulunuşluk seviyeleri çok düşüktür (Kara, Yiğit ve Ağırman, 2020).

**Kazanımların Sayısı ve Düzeyi**

Öğretmenler, öğretim programlardaki kazanımları değerlendirdiklerinde genel olarak kazanımların Suriyeli öğrenciler için ağır ve sayıca fazla olduğunu düşünmektedir (f: 21).

*"Türk eğitim sistemindeki kazanım yoğunluğu, çocukların tüm kazanımları alabilmesinin önüne geçiyor. Belirli bir kazanımı verirken, diğerlerini tabi ki veremeyeceğiz. Çünkü çok fazla kazanım sahibiyiz." ($K_{18}$)*

*"Kazanımlar daha küçük parçalara ayrılabilir. Suriyeler için daha alt seviyeden kazanımlar verilirse en azından kazandırılabilir olur. Bazı kazanımları kazandırmak gerçekten zor oluyor." ($K_{25}$)*

*"Kazanımlar kesinlikle şu an Suriyeli öğrencilere hitap etmiyor. Suriyeli öğrencilerin şu anda en büyük sıkıntısı dil sorunu. Derslerimizde fen okuryazarlığı yapmaya çalışıyoruz ama bunu ne kadar gerçekleştirebiliriz bilmiyorum. %10, %20 düzeylerinde olduğunu düşünüyorum. Kazanımlar çok üst seviyede Suriyeli öğrenciler için." ($K_{27}$)*

*"Bizim Türk öğrenciler için bile ağır buluyorken Suriyeli öğrenciler için çok çok fazla bence." ($K_{28}$)*

*"Kazanımlar aşırı derece de seyreltilmeli. Bu şekilde verdiklerimiz sadece havanda su dövmek gibi oluyor, hiçbir önemi kalmıyor." ($K_7$)*

*"Türkçeyi anlama kapasiteleri bir değil. Kazanımlar bu çocuklara göre ağır düzeyde." ($K_{33}$)*

Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflarda Fen Bilimleri dersinde karşılaşılan sorunları ortaya koyma çalışan Şahin ve Doğan (2018) da çalışmasında Suriyeli öğrenciler için kazanımlarının ağır olduğunu belirtmiştir.

**Ders Saatlerinin Yetersizliği**

Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenler, kazandırılabilecek olan kazanımlar için sürenin yetersiz olduğunu, Türk öğrenci ile Suriyeli öğrencinin dil başta olmak üzere birçok yeterliliğinin aynı seviyede olmamasından dolayı aynı kazanımı aynı sürede kazanamayacağını ifade edilmektedir (f: 14).

> *"Evet matematik fen zekâları var, sayısala kafaları çalışıyor ama Türkçeyi anlayamıyorlar. Anlayamadıkları için, matematikte 4 işlemde iyiler ama anlama noktasına gelince kitleniyorlar. Biz bunu 1. Sınıfta destekleyemedik. Çünkü zaman yok, müfredat çok kalabalık." ($K_{32}$)*

> *"Ders süreli çok kısa olması ve kazanımların geniş yer etmesi, programların gerçekçi olmadığını biraz ortaya çıkarıyor diyebilirim." ($K_{13}$)*

> *"Sınıftaki öğrencilerin hepsini yakalamaya çalıştığımızda özellikle hedeflerin süresi konusunda sıkıntılar yaşıyoruz." ($K_{22}$)*

> *"Birincisi derste dersi anlatmaya zaman yetmiyor. Her şeyi detayıyla anlatmak istesek zaman sıkıntısı oluyor. Tabi bu zamanı biz sonuna kadar da kullansak çocuklar anlattıklarımızın %50'sini hatta çoğu %10'unu zor alıyor zaten. O yüzden hedeften baya şaşıyoruz yani." ($K_{25}$)*

> *"Ben ne kadar çabalasam da bir ders saatinde 2 soruyu çözebiliyoruz sadece." ($K_5$)*

Her öğrenci gibi yabancı öğrenciler de farklı algılama düzeylerine sahiptir. Özdemir'e (2013) göre dil yetersizlikleri de düşünüldüğünde öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların, bilgiyi algılama süresi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu unutulmamalıdır.

**İçerikten Kaynaklı Deneyimler**

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin çoğu (f: 25), Arapça, görsel, müzik ve beden eğitimi gibi branşlar dışında, öğretim programlarındaki içeriklerin Suriyeli öğrencilere uygun olmadığını belirtmiştir. Metinlerin uzunluğu ve kullanılan dilin ağır olması içeriklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasına neden olmaktadır.

> *"Kitaplar öğrencilerin seviyelerinde değil, içerikleri öğrencilerin düzeylerine doğru indirgememiz gerekiyor diye düşünüyorum." ($K_4$)*

*"Bizde savaşların anlatıldığı metinler veriliyor. Bu bazen öğretmenleri bile zorlayacak uzunlukta olabiliyor, ağır bir dille veriliyor." ($K_7$)*

İçeriklerde kullanılan görsellerin çocuğun ilgisini çekmesinden dolayı görsel kullanımını olumlu olarak değerlendiren öğretmenler (f: 8), kullanılan görsellerin arttırılmasını istemektedir.

*"Görsel grafik şudur budur, çocuğun ilgisini çekiyor renkli renkli, güzel oluyor ama içeriğe baktığımızda çocuğun tamamen uzağında kalıyor." ($K_{21}$)*

Etkinlik eksikliğini belirten öğretmenler (f: 5) Suriyeli çocukların bu konudan daha fazla etkilendiğini ifade etmektedir. Özellikle Türkçeyi yeni öğrenen ilkokul öğrencileri için kitaplardaki etkinlikler çok yetersiz kalmaktadır.

*"Suriyeli çocuklar için bizim kitaplarımız yeterli mi hayır değil, etkinlik açısından yetersiz" ($K_{32}$)*

İçeriklerin kültürel yönü çift taraflı düşünülmelidir. İçerikler bir yandan Türk kültürünü tanıtmalı bir yandan da çocuğun kendini derse ait hissetmesi için kendi kültüründen öğeler bulabilmelidir.

*"İçerikler çocukların düzeyine, kültürel yapılarına çok uygunluk göstermiyor." ($K_{21}$)*

Öğretmenler programlardaki içerikleri değerlendirirken ağırlıklı olarak ders kitaplarını referans almıştır. Ders kitapları öğrencilerin bilgi düzeyleri ve yaşları göz önüne alınarak hazırlanmış metinlerden meydana gelen ve öğretim programlarının temel ilkelerine göre hazırlanmış matbu materyallerdir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007). Eğitimin vazgeçilmez araçlarından biri olan ders kitapları eğitim öğretim sürecinin temel dayanaklarından biridir (Oruç, 2009). Bu nedenle içerikten kaynaklı deneyimler bölümünde ders kitapları değerlendirilmiş ve 4 bölümde ele alınmıştır. Bu bölümler metinlerin dili ve uzunluğu, görsellerin kullanımı, etkinliklerin sayısı ve kültürel öğeler olarak belirlenmiştir.

**Metinlerin Dili ve Uzunluğu**

Suriyeli öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe yetersizliği olduğu göz önünde bulundurulduğunda, program içeriklerinde yer alan metinler de çocuklar için anlaşılır olmamaktadır. Ağır bir dille yazılmış birçok metnin aynı zaman da uzun olduğu da öğretmenler (f: 20) tarafından dile getirilmiştir.

*"Anadilimizi bilmemeleri, bu kitaplarda yazan şeyleri anlamalarında ciddi bir sıkıntı yaratıyor." ($K_{29}$)*

*"1. Metin ya daha 1. Metin, 4 sayfadan oluşuyor. 4 sayfa! Çocuk zaten hikâye kitabı okusa 3 sayfalık hikâye kitabı var birinci sınıflar için. Birinci metni 4 sayfadan oluşturmuşlar." ($K_{33}$)*

Kazanımları uygulama konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenler programdaki kazanımlara paralel ders işleyemediklerinde, derslerinde kullandıkları içerikler ile kitaplardaki içeriklerin birbirini tutmamasından dolayı ders kitaplarını kullanamadıklarını ifade etmiştir (f: 8).

*"Ben derste konuları basit düzeyde vermek zorunda kaldığım için kitaplar ağır geliyor. Bu da çocukları güdüleme noktasında sorun yaratıyor. Çünkü çocuk kitaptaki problemleri anlamıyor." ($K_5$)*

*"Aslında biz PICTES'ten gelen kitapları kullanıyorduk. O kitaplar dil seviyesine göre uyarlanmıştı. Nasıl biz İngilizceyi öğrendiğimizde A1, A2, B1, B2 diye gidiyor, o şekildeydi. Daha onların seviyesinden başlıyordu ve çocuklarda o kitabı daha iyi yapıyorlardı." ($K_{30}$)*

*"İngilizce öğrenmeye merakı olmayan kişiler için bakıldığında her tarafı İngilizce olan içeriklerin çok da sağlıklı olduğunu düşünmüyorum." ($K_{16}$)*

Öğretmenlerin metinlerin dili ve uzunluğu ile ilgili görüşlerine paralel olarak Nas (2003) da ders kitaplarında kullanılacak metinlerin çocuğa göre seçilmesi gerektiğini, metindeki cümlelerinin kısa ve yalın, anlatımının canlı ve akıcı olması ve dilinin yetkin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Metinler, öğrencilerin sahip olduğu artalan ve dünya bilgilerine göre düzenlenmediğinde öğrencilerin kavrama düzeylerinin üzerinde seçilmiş olur ve bu da metinlerin okunabilirliğinin kavramsal yönden düşük olduğunu gösterir (Ülper, 2010). Metinler çocuğun dil ve zihinsel gelişimini etkilediğinden metinlerin okunabilirliği çocuklar için çok önemlidir (Kayabaşı, Yılmaz, Doyumğaç, 2016).

**Görsel Destek**

Görsel kullanımının ya da görsel sayısının arttırılması kesin çözüm olmasa da en azından öğrencinin dikkatini çekmesi ve biraz daha sürece dahil olabilmesi için gerekli görülmektedir (f: 12). İçerikte yer alan metinleri anlayamayan öğrenciler görsellerden yola çıkarak fikir yürütebildiği için içeriklerin görsellerle desteklenmesi önemli bulunmaktadır.

*"Sosyal bilgiler kitapları genelde renkli, eğlenceli ve çok fotoğraflı olduğu için çocukların ilgisini çekiyor ama dil problemi yaşadıkları için okuyamıyorlar. Ben çoğu zaman çocukları kitabı kurcalarken görmüşümdür, görsellerin çok olması çocukların ilgisini çekiyor. Dil bilmedikleri için okuyamıyorlar o ayrı bir problem." ($K_{12}$)*

*"Bizim kitaplarımızda görsellerden dolayı çok zorlanmıyorlar. Çocuk konunun ne olduğunu anlamasa bile görselden çıkarım yapabiliyor." ($K_{23}$)*

*"İçerik olarak değil ama içerisindeki görselleri kullanma anlamında hitap ettiğini düşünüyorum. Bence Suriyeli öğrenciler görsellerden daha iyi anlıyor." ($K_{27}$)*

*"Çocuk görsele baktığında, 'Hocam bu ne?' diyor, ben onun Türkçesini söylüyorum, yazanı anlatıyorum ama çocukta hiçbir şey ifade etmiyor. Sonra Türkçeyi daha iyi bilen çocuklardan bir tanesi onun Arapça karşılığını söyledi, çocuk bir "haa" dedi öyle devam ettik." ($K_{22}$)*

Basılı ürünlerin okunmasında, metnin genel yapısı ve görsel öğeleri birlikte algılamak, metnin geneline hâkim olmak ve fikir yürütebilmek açısından önemlidir (Bozkurt, 2020). Ayrıca Ülper (2010) okunabilirliği etkileyen faktörlerden birinin de görseller olduğunu belirtmektedir.

**Etkinliklerin Yetersizliği**

Ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması özellikle ilkokul öğretmenleri tarafından vurgulanan (f: 5) bir eksikliktir. Öğrenciler, hiç bilmedikleri bir dilde okuma yazma öğrenirken Türk öğrencilere göre daha fazla egzersiz yapmaya ihtiyaç duymakta ve kitaplar bu konuda yetersiz kalmaktadır.

*"Kitapların içerisindeki etkinlik sayısı az, alıştırmalar çok az, ev ödevi veremiyoruz onların içinden. Sadece defterlerle ilerlemeye çalışıyoruz." ($K_{31}$)*

*"Özellikle Türkçe kitapları çok ağır ve örneklerin, etkinliklerin sayısı yetersiz. Ben etkinlik temelli kitaplardan yanayım. Ana konunun bir sürü etkinliği olmalı. Yeri geldiğinde seni soru çözmeye de yöneltecek, yeri geldiğinde eğlenmeye de yöneltecek, boyamaya da yöneltecek, oynamaya da yöneltecek. Bir konuyu 3 etkinlikle verdiğiniz zaman bu çocuk bir şekilde o konuyu kapacaktır. O yüzden ders içeriklerini çok yeterli bulmuyorum." ($K_{33}$)*

Ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliği ile ilgili alanyazın incelendiğinde diğer araştırmacılarında benzer sonuca ulaştığı görülmüştür (Aydın, 2010; Tutak ve Güder, 2012). Ayrıca kitaplarda yer alan etkinliklerin de genel olarak merak uyandıramayan, öğrencilerin ilgisini çekmeyen etkinlikler olduğu ortaya konmuştur (Arslan ve Özpınar, 2009).

**Kültürel Yönü**

Kültürel farklılıklardan dolayı eğitimde zorluk yaşayan Suriyeli öğrencilere Türk kültürünü tanıtmak büyük önem arz etmektedir. Programların içeriklerinde yer alan metinlerin kültür tanıtımı için verimli bir araç olabileceği düşünülmektedir (f: 4). Metinlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı Türkçe dersinde metinler bu konuda yetersizken öğrencilerin anadili olan Arapça dersinde biraz daha verimli bulunmaktadır.

*"Metinler çok uzun ve çoğu metin özensiz hazırlanmış oluyor. Sonuçta bizim kültür tanıtma amacımız da var. Bu özensiz metinlerle, kültürümüzü tanıtabildiğimizi düşünmüyorum." ($K_8$)*

*"Arapça ders kitaplarını incelediğimde, 5. Sınıfta değerler diye bir ünite altında vatan sevgisi, dini değerler, bayramlar bu şekilde aktarılmış mesela. Suriyeli öğrencilerimiz için Türk kültürünü benimsemeleri açısından çok önemli bu." ($K_{26}$)*

Sınıf içinde yoğun olarak kullanılan ders kitapları kültür aktarımında da önemli rol üstlenmektedir. Fakat öğretim sürecinde kullanılan içeriklerin kültür aktarımı konusunda birçok eksiklik barındırdığı ve öğrencilere kültürel ögeleri kazandırmada yetersiz kalmaktadır (Biçer ve Demir, 2020).

**Öğretme ve Öğrenme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler**

Öğretim programlarının somut olarak hayata geçtiği bölüm olan öğretme ve öğrenme süreçleri öğretmenlerin en çok zorlandıkları alandır. Hedefler ve içerikler ile ilgili sorunlar öğrencilerin eğitimden alacağı verim ile ilgili sorunlar iken öğretme ve öğrenme süreçlerinde sorunun öznesi doğrudan öğretmen olmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil olması ile birlikte milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenler çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, Suriyeli öğrencilerin, okuldaki ve sınıflardaki sayısına, Türk öğrencilerle aynı sınıfta bulunup bulunmamasına ya da tamamen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapma gibi ölçütlere göre değişmektedir. Fakat bu araştırmaya katılan öğretmenlere göre ortak olan nokta, her koşulda öğretmenlerin sorun yaşadığı ve Suriyeli öğrencilerle eğitim öğretim ortamının hiçbir şekilde istenen seviyede verimi sağlayamadığıdır.

*"Geçen sene tamamı Suriyeli sınıflara girdim ve çok zorlandım. Çünkü kendi kültürlerini sınıf ortamında yaşatıyorlar ve bizim kültürümüzle etkileşim içerisinde olmadıkları için sıkıntı yaşıyoruz açıkçası. Biz onlara uyamıyoruz, onlar bize uyamıyor, sınıfta bir çatışma ortamı oluyor ve bu öğrenmeyi daha da zorlaştırıyor." ($K_{14}$)*

*"Hatay'ın, Suriye'ye yakın olmasından dolayı kültürlerimizin benzer yönleri var ama Arap kültürü ile Türk kültürü çok farklı iki kültür. Tamamı Suriyeli öğrenci olan bir okuldaki yorumumla başka bir okuldaki yorumum farklı olur. Çünkü tamamı Suriyeli öğrenci olan bir okulda biz onlara entegre oluyoruz. Onlar 1300 Suriyeli öğrenci biz 70 Türk öğretmeniz. Aslında biz onların kültürünü yaşamaya çalışıyoruz. Ama başka bir okulda kursa gittiğimde, Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler birlikte olduğu zaman da öğrenciler bize adapte olmada sıkıntı yaşıyorlar, çekingen oluyorlar, çok fazla konuşmuyorlar, sıkıntı sorun çıkacağını düşünüyorlar. Bu ikilem biraz uzun sürecek gibi geliyor bana." ($K_{27}$)*

*"Onlara ayrı bir program uygulamamız mümkün değil, bu çok zor. Ben de 8 tane Suriyeli var 22 tane Türk var. Ben bu 8 tane Suriyeli için 22 tane Türk'ü harcayamam." ($K_{32}$)*

*"Suriyeli gönüllü eğiticilerin olup olmaması konusu öğretmenler odasında ve okulda da tartışma konularından biri. Bazıları olması gerektiğini düşünüyor, bazıları olmaması gerektiğini." ($K_{27}$)*

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen öğretme ve öğrenme süreçlerine dair deneyimler 4 alt temada ele alınmaktadır. Bu alt temalar sınıf kültürü ve yönetimi, Suriyeli ve Türk öğrencilerin birbirlerine etkileri, programların uygulanmasında yapılan değişiklikler ve Suriyeli gönüllü eğiticiler şeklindedir.

**Sınıf Kültürü ve Yönetimi**

Sınıf içerisinde bulunan öğrencilerin birbirleri ile etkileşiminden oluşan sınıf kültürü, eğitim öğretim ortamının seyrini ve o sınıfı yönetme biçimi etkilemektedir. Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflara ait sınıf kültürlerine bakıldığında Türkiye'deki eğitim ortamına göre daha baskıcı bir ortamdan geldiği söylenen öğrencilerin rahat bir eğitim ortamına dahil olmasıyla birlikte çeşitli disiplin sorunlarına sebep olduğu ve kurallara uyma konusunda sıkıntı yaşadığı dikkat çekmektedir (f: 21).

*"En büyük sıkıntıyı temel başlık olarak söylersek, okul kültürü. Okul kültürünün içerisine zaman yönetimi, bir öğretmene nasıl hitap edilir, hangi zamanlarda kiminle irtibat kurulur gibi konuların hepsi girer ve öğrenciler maalesef bunları bilmiyor. Öğretmene siz değil sen, izin almadan dışarı çıkma veya zil çaldıktan sonra gelme, derse girerken kapıyı çalmadan girme ya da dersten izinsiz çıkıp gitme, bu sorunların tamamının altında yatan sebep okul kültürü. Okul kültürünü daha alt kademelerden itibaren çocuğa aşılamak gerekiyor." ($K_9$)*

*"Disiplin problemleri çok fazla." ($K_{13}$)*

*"Kuralları beraber koymamıza rağmen sınıf kurallarını öğrenme de sıkıntı yaşıyorlar." ($K_{10}$)*

*"Sınıf kültürü açısından bir nevi üç kültür ortaya çıkıyor. Bir Suriyelilerin kültürü, bir bizim kültürümüz bir de vermeye çalıştığımız ve veremediğimiz evrensel kültür. Karmaşık bir durum bence söz konusu. Bu durumda öğretmenin işini zorlaştırıyor. Birkaç kültür üzerinden dersi işlemek öğretmeni zaman yönetimi anlamında sıkıntıya sokuyor." ($K_{35}$)*

*"Bazı sınıflar var ki, belki çalışan olmuştur, Sadece Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıf. Sadece Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıfta, sen azınlık konumundasın, orada sınıf yönetimi bence iki kat daha zor." ($K_{22}$)*

*"Dini biz senden daha iyi biliyoruz, bunu bize anlatmana gerek yok diye düşünen öğrencilerde sınıf yönetimi anlamında bir zorluk yaşamaktayız." ($K_1$)*

Suriyeli öğrencilerin disiplin sorunlarına ek olarak ders esnasında kendi aralarında konuşma, hijyen ve aidiyet sorunlarından bahsedilmektedir (f: 24).

> *"Sınıf yönetimi bizim için bir sorun mudur? Bir sorun. Çünkü bu sorun dili anlamamalarından kaynaklanmıyor, bu sorun onların orada istekli olarak bulunmamalarından kaynaklanıyor. Okulda olmak istemiyor o öğrenci. İsteksiz oluşlarından kaynaklanan problemler var. Bu isteksizlik davranış problemlerine dönüyor. Öğretmeni dinlemiyor, zaten dinlediğinde anlamayacağı kısmını bir kenara koyuyorum, o çocuk sınıfta olmak is te mi yor." ($K_{18}$)*

> *"Eğitim öğretimi angarya görüyorlar." ($K_{17}$)*

> *"Dil, hijyen ve otorite büyük problem. Örneğin ben sınıfta bir çocuğa ters baktığım zaman, ya da ses tonumu yükselttiğim zaman, Türk öğrenciler anlarken, Suriyeli öğrenciler anlamadıkları için problem yaşanıyor." ($K_{12}$)*

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimlerden olan sınıf kültürü ve yönetimi 4 kod altında ele alınmaktadır. Bu kodlar disiplin sorunu, dil ve konuşma sorunu, temizlik ve hijyen sorunu, aidiyet duygusu şeklindedir.

**Disiplin Sorunu**. Öğrencilerin birbirlerine yaptıkları şakalarda ve oynadıkları oyunlarda yoğun şiddet gözlemlendiği ifade edilmiştir (f: 21).

> *"Suriye'den gelen öğrencilerde biz defaatle şunu görüyoruz, birbirlerine yaptıkları şakalarda dahi (belki savaşın etkisiyle de olabilir ama velilerimizden de anladığım kadarıyla kültürlerinde olduğunu düşünüyorum) şiddete çok meyilliler." ($K_3$)*

> *"Maalesef davranışlar disipline edilmediği için birbirine aşırı derecede şiddet uygulayan çocuklar karşımıza çıkıyor Suriyelilerde. Merhamet duygularını kaybetmişler gibi birbirlerine saldırıyorlar. Suriyeli çocuklar birbirleriyle sadece vurarak anlaşıyorlar." ($K_{17}$)*

Şiddet eğilimi yüksek olan Suriyeli çocuklar sınıf yönetiminde öğretmenleri zorlamakta, daha katı ve sert bir yönetim beklemektedir.

> *"Disiplin problemleri yaşıyoruz. Daha katı davranmamızı bekliyorlar, daha sert davranmamızı bekliyorlar, şiddet bile bekliyorlar disiplin sağlanması açısından. Tabi ki de bunu uygulayamıyorsunuz ama öyle alıştıkları için öyle davranmamızı bekliyorlar. Böyle davranmadığımız için de disiplini sağlamakta çok zorlanıyoruz." ($K_{14}$)*

> *"Tanıdığım biriyle bu konu hakkında birebir görüşmüştüm. Kendi ülkelerindeyken, söylediklerine göre tabi, hiçbir şekilde bu kadar rahat değillermiş. Çok disiplinliymiş okulları ama buraya geldikten sonra öğrencilerin çoğunun değiştiğini söylüyor." ($K_{23}$)*

> *"Baskıcı bir ortamdan çıkıp böyle rahat ve şımartıldığın bir ortama gelince ne olur, sudan çıkmış balığa dönersin. Ve bu şaşkınlık durumu bizim sınıflarımıza kadar sirayet ediyor maalesef." ($K_{21}$)*

*"Bizi biraz daha basit görüyorlar. 'Ee vurmuyor, etmiyor nasıl olsa' şeklinde düşünüyorlar. Ama Suriyeli öğretmenlerden çok fazla korkuyorlar." ($K_{27}$)*

*"Normal bir öğretmen kendini ne kadar parçalasa da UNICEF'ten görevli Suriyeli hocaların bir bakışı bile yetiyor." ($K_{28}$)*

Suriyeli öğrencilerin genelinin kuralsız, uyumsuz ve disiplinsiz davranışlar sergilediği ve bu davranışların eğitim öğretim sürecini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte, diğer çalışmalarında, Suriyeli öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulunma, sık sık kavga etme, okul kurallarına uymama ve öğretmeni dinlememe gibi uyumsuz davranışlar sergilediklerinden bahsedilmektedir (Esen, 2020; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yiğit, 2015; Yurdakul ve Tok, 2018).

**Dil ve Konuşma Sorunu**. Öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi tüm sıkıntıların temelini oluşturmaktadır. Dil bilmeyen öğrenciler sınıftaki Türk öğrencilerle iletişim kuramadığı için diğer Suriyeli öğrencilerle Arapça konuşmaktadır (f: 12). Ayrıca Suriyeli öğrenciler derslerde anlatılanı anlamadığı için sıkılmaktan ve kültürlerindeki konuşmaya yatkınlıktan dolayı ders sırasında kendi aralarında çok konuşmaktadır.

*"Anadili bilmeyen öğrencilerin, arkadaşları ile anlaşamaması ve sosyal ortamını kuramaması sınıfa uyumunu büyük oranda zorlaştırıyor. Hele ki 1. Sınıftaysa okula da uyum üzerine gelince bu durum çocuk için travmatik olabiliyor." ($K_{29}$)*

*"Çocuğun dili konuşamaması nedeniyle biraz daha içe dönük oluyor, kendini ifade edemiyor, derslere küsüyor." ($K_{13}$)*

*"Sınıf kültürü açısından tamamı Suriyeli bir sınıfta, hepsinin Arapça konuşmasının önüne geçemiyoruz. İlk sınıfa girdiğimde 'sus' dememden bile anlamıyorlardı ve sürekli olarak Arapça konuşuyorlardı. Sadece jest ve mimiklerimizle anlaşmaya çalışıyorduk sınıf yönetiminde." ($K_{6}$)*

*"Suriye kültürü ile yetişmiş çocukların çok konuşma özelliği olduğu için aynı sınıfta beraber okumamaları gerektiğini düşünüyorum. Çoğunluğun ya da hepsinin Suriyeli olduğu sınıflarda öğrenciler kendi kültürlerini sınıfta da yaşatıyorlar, çok konuşuyorlar." ($K_{4}$)*

*"Bizim kültürdeki çocuklara göre inanılmaz bir konuşma potansiyelleri var." ($K_{7}$)*

*"Türk öğrencilere göre kendi aralarında konuşma dediğimiz konu zaten dersi iyi anlayamadıkları için, dil sorunundan kaynaklı daha yoğun yaşanıyor." ($K_{10}$)*

Suriyeli öğrenciler genel olarak kendi aralarında gruplaşarak sürekli Arapça konuşmaktadır. Biçer ve Özaltun (2020) da çalışmasında Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde Arapça konuşmaya eğilimli olduklarını belirtilmiştir.

**Temizlik ve Hijyen Sorunu**. Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıfların diğer sınıflara oranla temizlik konusunda daha sıkıntılı olduğu dile getirilmektedir (f: 9). Çocukların çoğu bireysel olarak kendi temizliklerine dikkat etmediği gibi sınıfı temiz tutmak için de bir çaba göstermemektedir.

> *"Öğrencilerin çok rahat olduklarını düşünüyorum. Mesela bizde biri kolay kolay diğerinin bardağından su içmez ama bu çocuklarda böyle bir durum kesinlikle yok. Herkes birbirinin suluğundan su içebiliyor. Temizlik açısından kültürel olarak temizliğe çok önem verdiklerini düşünmüyorum." ($K_7$)*

> *"Öğrenciler maalesef ki yıkanmak istemiyorlar. Hijyen konusunda çok ciddi problemlerimiz var. Sınıflarda yoğun bir koku oluyor. Öğretmenler sınıfa girdiklerinde, 15 dakikayı hatta bazen bir dersin yarısını sınıfı toparlatmakla ve temizletmekle geçiriyor." ($K_{10}$)*

> *"Şu anda COVID dönemini yaşıyoruz. Suriyeli öğrencileri görmelisiniz. Hiç maske kullanımını bilmiyorlar, öğrenmemişler, maskesiz geziyorlar, merdivenden nasıl inilir, dokunulmaması, sosyal mesafeyi nasıl koruması gerektiğini hiç bilmiyor. Yiyeceğini bile sıranın altında açıkta tutan öğrenci bunlar. O açıdan ister istemez ben de aynı zamanda bir veli olarak ne kadar acısam da üzülsem de bir yerden sonra kendi çocuğumu düşünüyorum." ($K_{32}$)*

Temizlik ve hijyen konusu, bazen mevcut imkânlardan kaynaklanabilirken bazen de kültürden etkilenmektedir. Suriyeli öğrencilerin savaş mağduru ailelerin çocukları olduğu düşünülüp maddi imkansızlarda göz önüne alınmaktadır. Fakat Suriyeli öğrencilerde görülen temizlik sorunun maddi imkanlardan ziyade kültürel farklılıklara dayandığı düşünülmektedir. Esen (2020) de geçici koruma altındaki Suriyelilerin temizlik anlayışlarının Türk toplumundan farklı olması, bu bireylerin çevresiyle olan etkileşimini ve ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

**Aidiyet Duygusu**. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşamaması, derslerde konuşulanları anlamamaları kendilerini yabancı hissetmelerine sebep oluyor ve kendilerini derslere, sınıfa, okula ait hissetmiyorlar (f: 12). Kendini sınıfa ait hissetmeyen öğrenci sınıf içerisinde sorumluluk almak istememekte ve dersin akışında öğretmeni de olumsuz etkilemektedir.

> *"Suriye uyruklu öğrenciler sınıfa girdiklerinde mesela hep yakın, birbirleri ile arka arkaya oturuyorlar. Teneffüsler de hep bir arada geziyorlar. Bu da aslında kendilerini o sınıfa ait hissedemediklerini gösteriyor." ($K_{34}$)*

> *"Çocukların çoğu, sabah geliyor, oturup dinliyormuş gibi yapıyor, bazen uyuyor ve tekrar gidiyor. Yani bir cümle bile kurmadan günü bitiriyor sınıflarımızın çoğu. Kendilerini çok yabancı hissedebiliyorlar, o yüzden kendilerini geri çekiyorlar ve hiç konuşmamayı tercih ediyorlar. Çünkü anlatılan birçok şey onlara yabancı, zaten çoğunu anlamıyorlar." ($K_8$)*

*"Suriyeli öğrencilerimiz sınıf içerisinde sorumluluk almaktan kaçınıyorlar. Türk öğrencilerimizde nöbet tutma hevesi vardır mesela ama Suriyeli öğrencilerimiz bu görevi çok sahiplenemiyorlar. Belki sınıfı sahiplenemediklerinden, belki sorumluluk duygusu gelişmediklerinden. Biz bilincinin olmamasından dolayı çok da uyum sağlayamıyorlar." ($K_{16}$)*

*"Bazı çocukların okula zorla gittiğini, okula gitmek istemediğini çünkü dili öğrenmediği için derslerde çok sıkıntı yaşadığını, canının sıkıldığını ve bu sıkıntılardan mütevellit aidiyet duygusu eksikliği, dersin içine katılamama, kendini ifade edememe, anlatılanı tam olarak anlayamama gibi sıkıntılar yaşadığını biliyoruz. Bu konu bize de ciddi sorunlar yaratıyor. Bir şeyi anlattığınızda karşı tarafın anlayarak dinlememesi, konsantre olamaması ve dersin içine yeterince katılamaması öğretmeni de olumsuz yönde etkileyen bir durum." ($K_{10}$)*

Aslan (2020)'a göre Suriyeli öğrenciler, aradan geçen yaklaşık sekiz seneden sonra Türkiye'ye aidiyet hissettiklerini, Türkiye'yi sevdiklerini söylemektedirler. Fakat bu çalışmaya katılan öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde kendi aralarında gruplaştıkları, sınıfta herhangi bir sorumluluk almadıkları ve neredeyse sınıfta varlıkları fark edilmemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyecek şekilde Suriyeli öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla kaynaşamadıklarını, kendilerini sınıfta yalnız hissettiklerini ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Gökmen, 2020; Özcan, 2018).

**Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Birbirlerine Etkileri**

Suriyeli öğrencilerin milli eğitime bağlı okullarda bulunduğu günden beri tartışma konusu olan konulardan biri de Suriyeli ve Türk öğrencilerin birbirlerini nasıl etkileyecekleri konusudur. Suriyeli öğrenciler açısından bakıldığında Türk öğrencilerle bir arada olmanın kaynaştırma ve topluma uyum açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Fakat Türk öğrenciler açısından bakıldığında Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda işlenen derslerin seviyesinin düştüğü ya da Türk öğrencilere göre ders işlendiğinde de Suriyeli öğrencilerin göz ardı edildiği bir noktada ayrı sınıf veya okullarda eğitim almaları gerektiği savunulmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin 20'si öğrencilerin karma eğitim almasını desteklerken 15'i ise ayrı ortamlarda eğitim almalarını gerektiğini dile getirmiştir. Bir diğer açıdan öğretmenler (f: 7) öğrencileri tam olarak ayırmanın ya da sürekli aynı ortamda tutmanın çeşitli sıkıntıları olduğunu düşünerek üçüncü bir yol daha olabileceğini ve öğrencilerin sadece çeşitli etkinliklerde bir araya gelmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen olarak tamamı Suriyeli öğrencilerle dolu bir sınıfta ders vermek zor olsa da öğrenciler için daha verimli olacağı düşünüldüğünden dolayı Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilere ayrı ortamlarda eğitim verilmesi gerektiğini düşünen ya da her Suriyeli öğrenciyi

aynı değerlendirmeyip dil seviyelerine göre ayrılması gerektiğini düşünen öğretmenler ilk etapta bu soruna net bir cevap verememektedir.

> *"Öğretmen olarak soruyorsan tamamen Suriyeli olmasın, öğretmen açısından çok zor oluyor, dağıtılsın. Ama bir yandan da Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin bir arada, aynı eğitimi alabileceği bana hiç inandırıcı gelmiyor." ($K_{20}$)*

> *"İkiye ayırmak istiyorum aslında öğrencileri. Türkçesi orta ve iyi düzeydeki öğrenciler kesinlikle Türk öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim görmeliler. Bu onların hem Türkçelerini geliştirecek hem de kültüre uyumunu hızlandıracak. Ama Türkçesi zayıf ya da hiç olmayan öğrencilerin ayrı sınıflarda olması daha iyi olacaktır diye düşünüyorum." ($K_6$)*

Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin aynı sınıfta aynı eğitimi görmesini savunan öğretmenler (f: 20) geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin tekrardan ülkelerine dönmeyeceklerini düşündükleri için bir an önce Türk toplumuna uyum sağlamaları gerektiğini ifade etmektedir.

> *"Bu çocukların tekrardan Suriye'ye döneceklerini düşünmüyorum, bu çocukları kendi çocuklarımız gibi benimsememiz lazım. Bu çocukları, karma eğitim ile ülkeye en iyi şekilde kazandırmalıyız. Suriyeli çocuklar içerisinde zeki çocuklar da var, bu çocuklar bizim çocuklarımız artık." ($K_4$)*

> *"Toplum içerisinde bir arada bulunuyorsak, sınıfta toplumun bir küçük parçası, sınıfta da bir arada olmalılar. Çünkü o çocuğun sınıftan çıktıktan sonra da toplumla uyum içerisinde olabilmesi için bu uyuma sınıftan başlamamız gerekiyor." ($K_{15}$)*

Suriyeli öğrencilerin sayısının arttığı durumlarda kaynaştırma eğitimi yapmanın var olan eğitim öğretim sürecini sekteye uğrattığı belirtilmektedir (f: 13). Bu nedenle okulların kendi koşulları göz önünde bulundurulmalı özellikle ilkokul seviyesinde kaynaştırma eğitimi olmamalıdır.

> *"Şimdi biz kaynaştırma eğitimi yaptığımız için, benim sınıfımdaki öğrenciler sadece Suriyeli değil. Türkler ve Suriyeliler karışık durumda. O açıdan sıkıntı yaşıyoruz ama sadece Suriyeli olsa sıkıntı yaşamazdım. Onların düzeyine, onlara uygun kazanımları işlerdim. Bu karma eğitimi Reyhanlı'da ilk bizim okul başlattı. Diğer okullarda ilkokul seviyesinde karma eğitim yoktu. Ama son 2 yıldır biz de karma eğitim yapamıyoruz. Çünkü Türklerin sayısını aşmış durumdalar. Daha önce biliyorsunuz bunların birçoğu GEM'deydi. GEM'ler kapanınca bizim okullara geldiler. Sayıları bizi geçti. Bizi geçince Türk çocuklar azınlık durumuna düştü. Şimdi belirli sınıflarımız Türk, belirli sınıflarımız Suriyeli." ($K_{32}$)*

> *"Birçok okulda aslında karma eğitim yapılıyor ama benim bulunduğum okul Reyhanlı'da ki en iyi ilkokullardan biri olduğu için çok karıştırmamaya çalışıyorlar. Ayrı Suriyeli sınıflar yapıyorlar. 1. sınıflarda 6 şubeyiz, 2 tanesi Suriyeli." ($K_{31}$)*

> *"Kesinlikle ayrı ortamda olmasını savunuyorum. Aynı ortamda olmuyor. Öğrencilerin anlama kapasiteleri bir olmadığı için büyük problemler oluyor. İlkokul düzeyi için karma olması sıkıntı." ($K_{33}$)*

Öğretmenlerden alınan görüşler, kaynaştırma eğitimini destekleyenler, ayrı ortamda eğitim almaları gerektiğini düşünenler ve kısıtlı zamanlarda kaynaştırma eğitimini önerenler olmak üzere 3 kategoride ele alınmıştır.

**Karma Eğitim**. Karma eğitimi destekleyen öğretmenlerin çoğu (f: 11) tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan okulda görev yapan öğretmenlerdir. Öğrencilerin tamamı Suriyeli olduğunda çocuklar kendi kültürlerini okulda yaşamaya devam ediyor ve Türk eğitim sistemine entegre olma gibi bir çabaları olmuyor. Bu da eğitim öğretim sürecinde öğretmeni oldukça zorluyor. Öğrenci derslerde anlatılanı anlamaya çabalamaktan ziyade sürekli Suriyeli arkadaşlarıyla iletişimde olduğu için Türkçeyi bile öğrenmeye ihtiyaç duymuyor. Karma eğitimi destekleyen öğretmenler Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşimde olduklarında daha hızlı Türkçe öğreneceklerini ve karma ortamlarda akran desteği ile daha hızlı okula ve topluma adapte olacağını düşünmektedir.

> *"Öğrenme şu an bizim okulda, sadece öğretmenlerin akademik olarak verdikleri ile sınırlı kalıyor. Bu çocuk öğrendiği hatta ezberlediği diyelim çünkü çoğu şeyi ezberlemek zorunda kalıyor. Ezberlediği bilgiyi hayatının hiçbir yerinde kullanamıyor, uygulayamıyor, tekrar edemiyor. Öğrenme yüzeysel kalıyor. Bu çocuklar karma okullarda olsaydı, teneffüste öğrendikleri bir kelime, birbiri ile paylaştıkları bir şey gelişimlerini destekleyebilirdi. Bence akran öğretiminin en etkili olabileceği yerlerden biri yabancı uyruklularla Türkleri aynı ortama koymak, bu görüp görebileceğimiz en güzel akran öğrenmesi olabilir. Ben aynı ortamda eğitim görmeleri taraftarıyım." ($K_7$)*

> *"Yayladağı ve Reyhanlı ilçelerindeki sosyal yapı kıyaslanacak olursa, Yayladağı ilçesinde ikamet eden Suriyeliler, ilçenin yapısı kendi kültürlerine benzemediği için mecburiyetten Türkçe öğrenmek zorunda kaldılar. Ama Reyhanlı'da böyle bir mecburiyet yok. Reyhanlı'nın kendi kültürü de Arap kültüründen geldiği için insanlar o konuda daha rahat ikamet ediyorlar, hiç yabancılık yaşamamışlar. Buradan hareketle okul konusuna geldiğimizde ben Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencilerin karma eğitim görmesi taraftarıyım. Çünkü bu insanlar 10 yıla yakın bir süredir buradalar ama Reyhanlı standartlarında kendilerini geliştirmeye hiç ihtiyaç duymamışlar. Bu açıdan öğrencilerin de Türk eğitim sistemine adapte olabilmesi açısından Türk öğrencilerle birlikte hareket etmesi taraftarıyım." ($K_2$)*

> *"Bence karışık olması lazım. Sadece Suriyelilerin eğitimi aldığı ayrı bir okulun olması iyi olmuyor. Bizim okulun en büyük sıkıntısı o zaten." ($K_{27}$)*

> *"Ben Suriyeli öğrencilerin ayrı bir ortamda eğitim almalarını doğru bulmuyorum. Eğer biz insansak, evrensellikten bahsediyorsak bir arada olmalıyız. Onlara ekstra takviye gerekiyorsa onu ayrıca sunmalıyız ama onları ayrı bir fanusun içerisine koymak evrensel değerlerle bağdaşmaz. Bir arada olmak kesinlikle tek seçenek yani." ($K_{35}$)*

> *"Dil problemi olmasa arada bir uçurum olmayacak. Bu sorunun cevabını da en net şöyle verebilirim, dili hallettikten sonra başarılı öğrencilerin olabileceği de görülecektir. Farklı okulda oldukları sürece, yalıtılmış olacaklar, hiçbir şey*

*öğrenmeden, a harfini bile bilmeyen mezunlar vereceğiz seneye. Karışık olsa en azından dil öğrenirler." ($K_{28}$)*

*"Türk velilere sorsan Suriyeli öğrencilerin kendi çocukların sınıflarında olmasını istemezler. Suriyeli velilere sorsanız çoğunluğu Suriyeli öğrenciler olsun derler. Ama bence karma olmalı. Hem kendi öğrencilerimiz böylece vatanın, milletin ne kadar önemli olduğunu öğrenmeli hem de Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerden örfümüzü adetimizi ve Türkçemizi iyi bir şekilde öğrenebilmeliler." ($K_{11}$)*

Kaynaştırma eğitimi savunan öğretmenler aynı zamanda Türk öğrencilerin sınıf içerisindeki konumunu da göz önünde bulundurmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde Suriyeli öğrencilerin sayısı Türk öğrencilere göre daha az olmalı, hiçbir şekilde sayılarının Türk öğrencileri geçmemesi gerekmektedir.

*"Hocam ben burada iyi bir dengenin kurulması gerektiğini düşünüyorum. Eğer güzel bir denge kurulursa karma eğitim çok daha faydalı olacaktır. Dengeli bir sınıf ortamı olduğu zaman bu özellikle Suriyeli öğrenciler başta olmak üzere iki taraf için de faydalı olacaktır. Ama başarılı Türk öğrencilerle, başarısı düşük Suriyeli öğrencileri aynı sınıfa koyduğumuz zaman Suriyeli öğrenciler iyice kendilerini çekeceklerdir. Bu onlar için faydalı olmayacak ve öğretmen içinde zorlayıcı olacaktır." ($K_{8}$)*

*"Kültürlenme yaşanmışlıkla olur. Biz bu çocukları sınıflarda ayırırsak, bu çocuklar sokakta da birlikte. O zaman sokakta da bir ayrışma oluyor. Bu yüzden mutlaka karma olmalı ama sayısal olarak da bakıldığında Suriyeli öğrencilerin sayısı asla ve asla Türk öğrencilerin sayısını geçmemeli." ($K_{12}$)*

*"Hocam ben de sayısal olarak sınıflarda en fazla %5 ile %10 arası Suriyeli öğrenci olması taraftarıyım. Reyhanlı'da biraz olağanüstü bir durum olduğu için, onlar burayı daha çok tercih ettikleri için burada bir kalabalık oluştu ama bizim okulda yapılan büyük bir yanlış. Devletin planlamasını iyi yapıp bunları dağıtabilmesi gerekiyordu, adapte olmaları için." ($K_{25}$)*

2014 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığı, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle beraber devlet okullarında eğitim almasını hedeflemektir. (MEB, 2015). Nitekim dünyadaki diğer örnekler incelendiğinde kapsayıcı eğitim modeline göre göçmen öğrenciler farklı sınıflarda eğitim görmemektedir. Yerli akranları ile beraber aynı okul ve sınıflarda bulunmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014). Bu açıdan bakıldığında göçmen çocukların yerli öğrencilerle ile birlikte eğitim görmesi, Suriyeli çocukların topluma yabancılaşmasını ve toplumdan uzaklaşmasını önlemek adına oldukça önemlidir (Emin, 2018).

**Ayrı Sınıf veya Okullarda Eğitim.** Tamamı Suriyeli öğrencilerle dolu okulda çalışan öğretmenlerin, yaşadıkları sorunlardan dolayı karma eğitimin daha iyi olacağını düşündüğü gibi karma eğitim verilen okullarda çalışan öğretmenler de kendi yaşadıkları sorunlardan dolayı Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıf veya okullarda eğitim görmeleri gerektiğine inanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin, dil yetersizlikleri başta olmak üzere hedefler ana

temasında bahsedilen nedenlerle Türk öğrencilerle aynı eğitimi almaya hazır olmamasından dolayı kaynaştırma öğrencileri gibi değerlendirilmiş ve ayrı plan programa ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (f: 15).

> *"Dersi %70 Türk öğrencilere göre işliyorum. Suriyeli öğrenciyi kaldırıp herhangi bir etkinliye dahil ettiğim zaman ciddi zaman kaybı oluyor, çocuk da yapamadığı zaman özgüven kaybı yaşıyor." ($K_{12}$)*

> *"Bu çocuklar neden bu okulda ve bu çocuklar neden bu eğitim öğretim programında Türk öğrencilerle birlikte, aynı sınıflarda eğitim alıyorlar. Bu onların geleceğine, yarın dönebileceklerini düşündüğümüzde ülkelerine nasıl bir katkı sağlayacak. Benim anlattığım tarihin ona ne katkısı olacak, benim anlattığım atasözlerinin ona ne katkısı olacak?" ($K_{18}$)*

> *"Bu çocuklara uyum ve kaynaştırma öğrencileri gözüyle bakmak zorundayız. Herhangi bir yetersizlikleri olmadıkları halde en büyük yetersizlikleri dil. Öyle olunca da ister istemez kaynaştırma statüsündeki öğrencilerle aynı seviyeden bakıyorlar. Ne kadar anlatırsanız anlatın bir kaynaştırma öğrencisinin seviyesine nasıl inmek zorundaysanız bu çocuğa da öyle inmek zorundasınız." ($K_{24}$)*

> *"Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimize ekstradan planlar programlar hazırlıyoruz, BEP'ler hazırlıyoruz. Gönül isterdi ki Türkçe sıkıntısı yaşayan öğrencilerimize de o şekilde bireyselleştirilmiş planlar hazırlansın." ($K_{16}$)*

> *"Kaynaştırma eğitimi yapıyorsun, kaynaştırma eğitiminde atıyorum benim BEP'li öğrencim var. Ona ayrı bir program uyguluyorum. O çocuğu diğer öğrencilerle bir tutmuyorum. Ama Suriyeli öğrenci bir tane değil ki. Bazı sınıflarda 10 tane – 15 tane Suriyeli var. Gelin sizi ayrı çalıştırayım, masama gelin olmaz." ($K_{32}$)*

Öğrencilerin aynı ortamda bulunmalarına rağmen kaynaşamadıkları ve gruplaşmaların başladığı bu çalışmanın sınıf kültürü ve yönetimi temasında belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmamasının yanında Suriyeli öğrenciler dil sıkıntılarından dolayı sınıf seviyesini yakalayamamakta ve böylece öğretmen konuyu anlatırken bir seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Suriyeli öğrencilerin fazla olduğu sınıflarda konular Suriyeli öğrencilerin seviyesinde anlatıldığında Türk öğrencilere basit gelirken Türklerin fazla olduğu sınıflarda Türk öğrencilere göre anlatıldığında Suriyeli öğrencilere ağır gelmektedir. Her iki durumda da bir grup göz ardı edilmektedir. Bu sıkıntılardan dolayı özellikle eğitim ve öğretimin temeli olan ilkokulda karma eğitimin olmaması gerektiği ve ayrı ortamlarda eğitimin daha verimli olacağı düşünülmektedir.

> *"Ortaokula biraz daha hazır geliyorlar ama bence ilkokulların sınıfları ayırması gerekiyor. Çünkü Türk sınıfı ile Suriyeli sınıfı arasında öğretim yöntemleri farklı oluyor. Aynı sınıfa koyduğumuzda birinden birini göz ardı etmek zorunda kalıyoruz." ($K_{30}$)*

> *"Bütün konular dönüp dolaşıp dil kapısına çıkıyor. Ne bizim çocuklar ne de öğretmenler olarak bizler onlarla sağlıklı bir iletişime geçemiyoruz. En büyük*

*sıkıntımız bence bu. Çocukların kaynaşamadığını görüyoruz. Teneffüste baktığımız zaman Türkler ayrı bir grup, Suriyeliler ayrı bir grup. Kaynaştırma eğitiminin amacına hizmet ettiğini düşünmüyorum." ($K_{19}$)*

*"Biz ne kadar öğretmen olarak kaynaştırma çalıştırmaları yapsak da Sınıf içerisinde bir Suriyeli bir Türk oturtsak da iki gün sonra bir Türk veli geliyor, 'Benim çocuğumu neden Suriyeli ile oturttunuz ben istemiyorum, benim çocuğumun suluğundan içiyor' diyor, gerçekten de bunları yapıyorlar. Mesela arkadaşından izinsiz suluğunu kullanıyor, çantasını karıştırıyor. İzin alma gibi bir düşünceleri, ya bu arkadaşımın özeli buna karışmamalıyım gibi hassasiyetleri yok. Böyle şikayetlerle gelince ister istemez ayırıyorsun çocuğu. Kaynaştırma eğitiminin faydasını görmedim." ($K_{32}$)*

*"Şimdiye kadar yaşadığımız sorunlardan yola çıkarak söylüyorum, Suriyeli öğrencilerle, bizim Türk öğrenciler bir türlü kaynaşamadılar. Bu öğrenciler 5 yıldan beri bizim okullarımıza yoğun bir şekilde geliyorlar, bir türlü kaynaşma sağlanamıyor. Bizim çocuklarımızla aynı beden dilini kullanmıyorlar, aynı dili kullanmıyorlar, aynı kültürü paylaşmıyorlar, aynı yemek kültürünü bile paylaşmıyorlar. Aynı dili konuşmadığı için kendini ait hissetmiyor, aidiyet duygusu yok. Aynı değerleri paylaşmadığı için kendini ait hissetmiyor. Aynı acıları hissetmediği için, aynı sevinçleri paylaşmadığı için, aynı coşkuyu, aynı tarih anlayışını, aynı oyunları oynamadıkları için, bir türlü iletişim kuramıyorlar. İkisinin aynı sınıfta olmasının, dolayısıyla bu anlamda pek de bir anlamı kalmıyor. Suriyeli öğrencileri homojen olarak bir sınıfa almanın ve o sınıfın öğrenci seviyesine göre yaklaşımlar, kazanımlar vermenin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Ben homojen yapıya daha yakınım." ($K_{17}$)*

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde ülke olarak ayrı bir eğitim sistemine geçilemese bile en azından bölgesel farklılıklar göz önüne alındığında sınır hattında yer alan ve Suriyeli öğrenci sayılarının fazla olduğu yerlerde bölgesel düzenlemeler yapılabilmelidir.

*"Bölgeye göre farklılık gösterdiği için ben bu sorunun cevabını çok net bir şekilde veremiyorum. Şöyle veremiyorum. Hatay için, Reyhanlı için kesinlikle ayrı olmalı diyorum. Çünkü neden, kültür yakın olduğu için bizim çocuklarımızı olumsuz etkiliyor. Neredeyse biz onlara entegre olacak duruma geldik." ($K_{21}$)*

*"Reyhanlı ya da Kilis gibi sınır hattı boyunca uzanan bölgelerde bazı sınıflarda maalesef Türk öğrencilerimiz azınlıkta. 30 kişilik bir sınıfta 5 tane Türk öğrenci olduğu zaman bu iş bu sefer tersine dönüyor. Tersine bir etkileşim başlıyor." ($K_{9}$)*

Öğretmenlerin sınıf yönetiminin zorlaşması, fazla mesai harcamak durumunda kalması, Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramaması, ders akışının bozulması, yerli öğrencilerin vaktinin boşa harcaması gibi nedenlerle Suriyeli öğrencilerin ayrı okullarda eğitim alması gerektiği vurgulamıştır (Emin, 2018; Esen, 2020).

**Kısıtlı Zamanlarda Kaynaştırma Eğitimi**. Tam zamanlı kaynaştırma ya da tamamen ayrı tutma gibi yöntemlerin çeşitli sorunları olmasından dolayı öğretmenlerden birkaçı (f: 7) öğrencilerin kısıtlı zamanlarda beraber olmaları gerektiğini düşünmektedir.

*"Tamamen ayıralım ya da tamamen aynı ortamda olsunlar demek bana çok doğru gelmiyor." ($K_{13}$)*

*"Yapılabilecek en güzel şey, akademik derslerde sınıflar ayrılırken müzik, resim, beden eğitimi gibi daha etkinlikli derslerde çocuklar karma olmalı. Bu da şundan olayı, Suriyeli öğrencilere biz daha alt becerileri verirken, Türk öğrencilere daha farklı beceriler vermeye çalışıyoruz. LGS'ye hazırlanırken bu çocuklar aynı sınıflarda olursa sıkıntı yaşanıyor. Suriyeli çocuk geride kalıyor akademik olarak, Türk öğrenci çok ileride öğretmen bunu dengelemeye çalışıyor. Akademik derslerde bu öğrencileri ayırıp, etkinlik temelli derslerde birlikte sosyalleştirirsek optimum düzeyde bir okula ulaşabiliriz." ($K_{12}$)*

*"Ayrı sınıflarda olmalı ama bir noktada da çocukların bir yerlerde birleştirilmeleri lazım. Mesela bizim okulda özel günlerde kutlama yapılıyor. Hiçbir şekilde Suriyeli öğrenciler çıkmıyor o kutlamalara. 23 Nisan gösterilerine katılmıyorlar. Bu çok yanlış bence. Çocuklar ders dışı etkinliklerde kaynaştırılabilir bence." ($K_{30}$)*

Aynı okul içerisinde eğitim göreceklerse görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi dersleri ortak alırken akademik dersler diyebileceğimiz matematik, fen bilgisi gibi derslerde ayrılmalarının her iki taraf için de daha faydalı olacağı belirtilmektedir. Eğer farklı okullarda eğitimine devam edeceklerse o zaman da beraber katılım gösterecekleri sosyal etkinlikler, projeler ile kaynaştırma eğitimlerinin verilebileceği ifade edilmektedir.

*"Yani bu soruya normal şartlarda okulda çalışan biri olmasam derim ki, kesinlikle bir arada olmalılar, kaynaşmalılar, bu insanların entegre olması lazım ve bunun en kolay yolu eğitimdir derim. Ama okulda bir çalışan olarak şunu söylüyorum. Okullarımızın, sınıflarımızın seviyesini çok çok aşağıya çektiler. Öğretmenlerimizin enerjisini ciddi anlamda sömürüp tüketiyorlar. Öğretmen belki o sınıfta 5-6 tane etkinlik yapabilecekken, tek bir etkinlikle yetinmek zorunda kalıyor. Çünkü hepsini aynı anda çekmeli, evet o öğrenciler için bu bir avantaj olabilir ama baktığınız zaman bizim kendi öğrencilerimize böyle bir zarar vermeye hakkımız yok. Hele ki bunların Türkiye'nin tamamına yayılmadığını düşünürsen, sadece belirli dezavantajlı bölgelerde yoğun olduğunu düşünürsen, sen kendi ülkende bile çocuklarına eşit eğitim vermemiş olursun. Kendi çocuklarına bile aynı fırsatı sunmamış olursun. Çünkü Suriyeli öğrencinin olduğu sınıfla olmadığı sınıfta dersin işleyiş seyri kesinlikle aynı değil ve ben bizim kendi Türk öğrencilerimiz için, Hatay'da yaşıyor olmanın eğitimleri açısından dezavantaj olmaması gerektiğine inanıyorum. Reyhanlı da yaşayan bir çocuğun, Sırf Suriyeli öğrenciler yüzünden 45-50 kişilik sınıflarda bazı sıkıntılara maruz kalmasının kesinlikle eşitsizlik ve adaletsizce olduğuna inanıyorum. O yüzden bu çocukları entegre etmenin yolu, bizim Türk eğitim sistemindeki bu akış, bu sistem değil. Sosyal etkinlikler olabilir, projeler olabilir ama kesinlikle sınıf ortamı değil diye düşünüyorum." ($K_{22}$)*

*"Beceri ve tasarım atölyeleri var ya hocam, bence Suriyelileri sadece bu kısma bir entegrasyon projesi olarak dahil edebilirlerdi. Ayrı eğitimler, ortak çalışma alanları olarak. Hem dil olarak kaynaşırlardı hem de birbirlerinin eğitim süreçlerini engellemezlerdi." ($K_{24}$)*

Türkiye'de okul dışı çalışmalarla eğitimi destekleyen pek çok sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır. Bu kuruluşlar Suriyeli çocukların topluma uyumunu sağlamak ve savaş sonrası travmayı atlatabilmek için Türk çocuklar ile beraber atölyeler ve geziler düzenlemektedir (Kutlu, 2015; Türk, 2016).

**Programların Uygulanmasındaki Değişiklikler**

Öğretmenler, öğretim programlarının hedefler boyutunda belirttikleri deneyimlerden kaynaklı olarak programları uygulamakta zorlanmakta ve çoğu zaman da programı uygulayamamaktadır. Uygulanamayan programlarla ilgili ne gibi değişiklikler yapıldığı öğretmenlere sorulduğunda öğretmenler genel olarak konuları daha basit anlatmaya çalıştıkları veya göz ardı ettikleri yönünde cevaplar vermektedir. Konuları basitleştirmek ya da işlemeden geçmek gibi cevapların dışında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik takviye çalışmalar yapmak ve derste sadece dil öğretmek de öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler arasındadır.

> *"Sınavlarda yapamasalar dahi öğrenmeden geçmesinler diye konuyu biraz daha yaymam gerekebiliyor. Yıllık planlara çok uyamıyoruz, kendi okulum açısından söylüyorum. Ama Suriyeli sayısı az olan bir okulda olsaydım, ben normal müfredatı işler geçerdim yani. Çok onlara göre davranmazdım." ($K_{25}$)*

> *"Suriyeli öğrencilerin sadece kendilerinden oluşan sınıflarda anlatımımı basite indirgemeden başka bir değişiklik yapmıyorum. Ama Türk öğrencilerin olduğu sınıflarda Suriyeli öğrencilerin bu problemlerini göz ardı ediyorum. Çünkü yetiştirmem gereken bir eğitim öğretim programı var. Bu eğitim öğretim programını benden zorunlu olarak, belirli bir zaman içerisinde vermem isteniyor. 40 dakikalık ders içerisinde 10 öğrenciye ayrı 30 öğrenciye ayrı bir eğitim öğretime tabi tutamıyoruz. Benim için uygun olan bunların aynı sınıfta olmaları değil. Sadece Suriyeli öğrencilerden oluşmuş bir sınıf benim için daha verimli. İşte o zaman ben eğitim öğretim programını onlara uygun hale getirebilirim. Ama Türk öğrencilerle birlikte bulundukları sınıflarda ben bunu yapamam." ($K_{18}$)*

> *"Değişiklikten ziyade es geçiyorum." ($K_{33}$)*

Suriyeli öğrencilere yönelik öğretim programının yürütülmesine yönelik görüşleri sorulan öğretmenler, devlet okullarında geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilere yönelik hazırlanmış bir programın olmadığını, gerekli düzenlemelerin öğretmen inisiyatifine bırakıldığını dile getirmektedir (Saklan, 2018).

**Takviye Çalışmalar**. Yeterli süre tanıyıp emek verildiğinde Suriyeli öğrencilerin de Türk eğitim sistemindeki öğretim programları ile eğitim alabileceğini düşünen öğretmenler (f: 4), öğrencilerin dil gelişimine destek olabilmek için okuma ve yazma çalışmaları

yapmaktadır. Öğrencilerin, ders içerisinde dil yetersizliklerinden daha az etkilenmeleri için derslerde etkinliklere ağırlık vermek de alternatif bir çözüm yolu olarak görülmektedir.

> *"Uygulayamadığımız noktalarda programlarda değişiklik yapmak yerine Suriyeli öğrencilerle biraz daha fazla zaman geçirilebileceğini düşünüyorum. Ben bazı Suriyeli öğrencilerimle kitap okumaları yapıyorum, yazma ödevleri veriyorum mesela." ($K_{16}$)*

> *"Suriye uyruklu öğrencilerim için sürekli daha geriden geliyorum, bu beni yoruyor. Ne yapıyorum, okuması geri olan öğrenciler için okumalarını hızlandıracak çalışmalar yapıyorum ayrıca." ($K_{34}$)*

> *"Etkinliklere ağırlık veriyorum. Etkinlikleri yapmak dil problemini bir nebze ortadan kaldırmış oluyor. Baya keyifli oluyor, çocuklar da seviyor o tarz işleri." ($K_{28}$)*

Suriyeli öğrencilere okul saatleri dışında temel Türkçe kursu verildiği ancak öğrencilerin yeterli devamlılık sağlamadığı söylenebilir. Okul dışı düzenlenen kursların zorunlu olmaması ve Suriyeli ailelerin kurslara yeterince önem vermemesi devamsızlığın nedenleri olarak gösterilebilir (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018).

**Basitleştirme**. Suriyeli öğrencilerin sayısına bağlı olmakla beraber sınıfın büyük birçoğu konuyu anlamakta zorlanıyorsa, sınıfın seviyesine uygun bir şekilde konular anlatılmaktadır. Suriyelerinin çoğunlukta olduğu ya da tamamının Suriyeli olduğu sınıflarda konular yüzeysel, basit ve en temel hali ile işlenmektedir (f: 13).

> *"Suriyeli öğrencilerin sayısının az olduğu sınıflarda, program birebir işleniyor ama fazla olan yerlerde sadeleştirilmiş, arındırılmış şekilde konuların can alıcı noktalarını vererek öyle geçiyorum." ($K_{11}$)*

> *"Üstün körü işliyoruz, mesela sistemler konusunda, sistemdeki organları söyleyip konuyu geçebiliyoruz. O sistemdeki organların görevleri gibi detaylara giremiyoruz." ($K_{27}$)*

> *"Teorik konular içerisindeki karmaşık olan, anlayamadıkları konuları sadeleştirmeye çalışıyorum. Kazanımı olduğu gibi vermeye çalışıyorum fakat ayrıntılara giremiyorum." ($K_{10}$)*

> *"Üst düzey düşünme becerisi gerektiren kazanımlar hiçbir şekilde gerçekçi değil. Çocuklar paragraflardaki Türkçe cümleleri anlayamadığı için bu kazanımları işleyemiyorum. Sadece temel sayısal işlemleri yapabiliyoruz." ($K_{5}$)*

Programın Suriyeli öğrencilere göre ağır olduğu ve öğretmenlerin konuları olabildiğince sadeleştirerek anlattığı Tiryaki ve Oğraş (2020)'ın çalışmasında da ifade edilmektedir.

**Dil Öğretme**. Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenler Türkçe yetersizliği olan öğrencilere anlatılan hiçbir dersin amacına ulaşamayacağını düşünmektedir. Derslerdeki kazanımları işleyemeyen öğretmenler en azından çocuklar dili öğrenirse sonraki

yıllarda eğitim öğretimde bir şansı olabilir düşüncesiyle derslerde sadece dil öğretme yolunu seçebilmektedir (f: 7).

> *"Benim için önemli olan Türkçe öğrenmeleri. Kazanımları hiç işlemiyorum sadece Türkçe öğretiyorum. Her şeyin Türkçesini öğretmeye çalışıyorum. En azından beni sınıfta anlayabilecek, dediklerimi yapabilecek kadar Türkçe öğrenmelerini istiyorum." ($K_{31}$)*

> *"Biz çocuklara kazanımın yanı sıra dilimizi de öğretiyoruz. Çocukların kazanımları öğrenebilmesi için dilimizi öğrenmesi lazım. Matematikteki toplama çıkarma ya da Türkçedeki bir metin, hayat bilgisindeki bir metni kazandırman imkânsız yani. O yüzden ne yapıyorsun, oturuyorsun en başta 2-3 yaşındaki bir çocuğa Türkçe öğretirmiş gibi sürekli kelime çalışması yapıyoruz." ($K_{33}$)*

Börü ve Boyacı (2016) da çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin dil yetersizlikleri olduğunu ve Türkçeyi tam olarak okuyup yazamadıklarını belirtmiştir. Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne ve derslere uyum sağlayabilmesi için önce dil desteğinin verilmesi gerekmektedir (Sakız, 2016).

**Göz Ardı Etme**. Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenler süreç içerisinde birçok şeyi göz ardı etmek zorunda kalmaktadır. Öğretmenler (f: 11), öncelikle derslerde kazandıramadıkları kazanımları, sonrasında süre yetersizliğinden dolayı yapamadıkları etkinlikleri ve merkezi sınav kaygısından dolayı sınavda çıkmayan birçok dersi göz ardı ederek eğitim ve öğretime devam etmektedir.

> *"Genellikle es geçiyoruz. Olmuyorsa olmuyor, bu kadar oluyor diye düşünüyorum. Paralamayı bir yere kadar yaşıyorsunuz, bir iki, bir iki ama sürekli kendini yetersiz hissetmektense es geçiyorsun, yani ben es geçiyorum." ($K_{22}$)*

> *"Matematik daha çok uygulama gerektiren bir ders. Öyle kazanımı verip geçebileceğiniz bir ders değil, etkinlik ve uygulama yapmanız gerekiyor. Bunları es geçmemiz gereken zamanlar oluyor açıkçası." ($K_{14}$)*

> *"Bizim eğitim sistemiz biraz sınav odaklı olduğu için, çocukların ana temel derslerde geri kalmaması için sosyal etkinlik derslerinden zaman alarak ana derslere zaman açıyoruz. Mesela serbest etkinlikler dersinde matematik işliyorum. Resim dersinde birini işliyorsak, diğerini işlemiyoruz, Türkçe işliyoruz gibi." ($K_{35}$)*

Öğretmenlerin kazanımları ve etkinlikleri göz ardı etmesinde öğrencinin hazır olmaması ve ilgisizliği önemli bir faktördür. Yeterli hazırbulunuşluğu olmayan Suriyeli öğrencilerin derslere ilgisiz olduğu ve etkinliklere katılım düzeylerinin yetersiz kaldığı bilinmektedir (Güven ve İşleyen, 2018). Ayrıca Çöplü (2019)'nün çalışmasına göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanmaları, Suriyeli öğrencilere ekstra zaman ayıramamaları göçmen eğitiminde yetersiz olmalarından kaynaklanmaktadır.

**Suriyeli Gönüllü Eğiticiler**

UNICEF tarafından görevlendirilen Suriyeli gönüllü eğiticiler GEM'lerin kapanmasıyla birlikte devlet okullarına geçmeye başladılar. Okullarda bulunmaları büyük bir tartışma konusu olan Suriyeli eğiticiler için, görüşmelere katılan öğretmenlerden 34'ü okullarında bulunduğunu belirtirken 1 tanesi bulunmadığını ifade etmektedir.

*"Var var hocam, çok affedersiniz zibil gibi." ($K_{32}$)*

*"Benim çalıştığım hiçbir okulda olmadı." ($K_{35}$)*

Okullarda bulunan Suriyeli eğiticiler veli iletişimi, disiplin sorunları, ödev takibi gibi konularda verimli görülseler de çocukların entegrasyonunu ve dil gelişimini olumsuz etkileme, okul içerisinde tutarsızlık oluşturma noktasında eleştirilmektedir.

*"Ailelerle iletişimi başka şekilde kuramıyoruz. Şu an bütün öğretmenler, bütün girdiği sınıfların whatsapp gruplarında var yine de ailelerle iletişim kuramıyoruz. O konuda bize çok yardımcı oluyorlar." ($K_{28}$)*

*"Veli iletişimi, ödev takibi konularında gerçekten bizim yanımızda oluyorlar. Desteklerini görüyoruz, bu açıdan çok iyi." ($K_8$)*

*"Disiplin sorunu, iletişim sorunu, aile ile iletişim gibi konularda işe yaradıklarını düşünüyorum. Fakat Suriyeli eğiticilerin okul içindeki görevlerinin bir sınırı çizilmeli, öğretmenin sınıf içi uygulamalarına dahil olmamaları gerekmektedir." ($K_2$)*

*"Türk öğretmenlere yardımcı olma anlamında bir faydaları yok. Olumlu bir etkileri olduğunu düşünmüyorum. Tam aksine eğitim sistemimize aykırı olan bu kişilerin sistemimize dahil edilmesini doğru bulmuyorum." ($K_9$)*

*"Bu entegrasyona tamamen aykırı bir durum, böyle entegrasyon olmaz. Ayrıca bu okulda çift başlılık da yaratır. Ben ilk duyduğumda sinirlendim biraz. Kaldı ki birkaç yıl önce Hollanda'ya giden bir ekip oldu okulumuzdan. Hollanda'ya giden arkadaşlarla konuştuğumuzda, oradaki Suriyeli öğrencilerle Arapça konuşmaya çalıştıklarında, öğrencilerin korkularından konuşamadıklarını paylaştılar bizimle, yasak olduğu için. Entegre böyle olur. Bu şekilde olmaz bizim yaptığımız saçma bir uygulama." ($K_{21}$)*

*"Düşünün bir ortamda sizinle aynı konumda, aynı sıfatta, aynı statüde 40 tane daha insan var. Bizim okula yeni gelen 40 tane Suriyeli eğiticiden bahsediyorum. Baktığın zaman beklenen sözde aynı, istenilen sözde aynı ama ben okulda derse girecekken onlar nöbetçi öğretmenlik yapıp, koridorda gezecekler. O zaman neden statüsü benimle aynı. Dışarıdaki bekçiden ne farkı var? Öğretici sıfatında olup da okulda boş boş durmalarını ben bir öğretmen olarak kendime hakaret sayıyorum." ($K_{22}$)*

Öğretmenlerden Suriyeli gönüllü eğiticiler hakkında toplanan görüşler iletişim desteği, entegrasyon ve dil gelişiminin engellenmesi, okul içinde tutarsızlık ve varlıklarının fark edilmemesi temalarında ele alınmıştır.

**İletişim Desteği**. Suriyeli gönüllü eğiticiler, ders içi uygulamalara karışmadıkları sürece özellikle hiç Türkçe bilmeyen öğrenci ve velilerle iletişim noktasında faydalı bulunmaktadır (f: 11). Bir eğiticiden ziyade tercüman olarak görülmektedir.

> *"Tercümanlık ve iletişim anlamında çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum." ($K_7$)*
>
> *"Ben onlardan genelde veli iletişimi, öğrenci hakkında bilgi edinme anlamında destek alıyorum." ($K_1$)*
>
> *"Eğitici olarak değil de bir nevi çevirmen olarak bulunuyorlar. Bizim okulun 40 kişilik bir öğretmen grubu var, 30 kişilik de çeviri grubumuz var. Yani bol bol gönderiyorlar okullara." ($K_{33}$)*
>
> *"Şu anda 25 kişiler. Dönüşümlü olarak geliyorlar. Nöbet tutuyorlar. Ben dersime almıyorum. Dersine almak isteyen öğretmenler isterse alabiliyor. Dezavantajları yok şu anda faydaları var diyebilirim. En azından Arapça hitap ettikleri için çocuklar daha iyi anlıyor, en azından teneffüste yapılmak istenen komutu çabuk algılayabiliyorlar." ($K_{31}$)*

Benzer sorunlar yaşamış insanlarla beraber olmak Suriyeli öğrencilerin özgüven tazelemesine destek olmakta ve topluma uyum sürecini hızlandırmaktadır. Suriyeli gönüllü eğiticiler de içinde bulundukları ortamı hem öğrenmekte hem öğretmektedir (Şahin ve Şahin, 2020).

**Entegrasyon ve Dil Gelişiminin Engellenmesi**. Suriyeli eğiticilerle Arapça konuşabildiği için Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymayan öğrencilerin dil gelişimi ile birlikte okula uyumlarının da zorlaştığı düşünülmektedir (f: 9). Suriyeli eğiticilerin öğrencilerle Arapça konuşması yerine öğrencilerin anadilini bilen kişiler olarak Türkçe öğrenmelerine katkı da bulunmaları beklenmektedir. Fakat eğiticilerin çoğu kendileri Türkçe bilmemektedir.

> *"40 tane Suriye uyruklu öğretmen geldi. Suriye uyruklu öğretmenlerle onlar sürekli Arapça konuşacakları için dil gelişimi açısından yine büyük olumsuzluklar yaşanacak. Çünkü dertlerini anlatırken hep onlara anlatacaklar, onlarla iletişim kurmaya çalışacaklar. Ayrıca gelen Suriyeli öğretmenler Türkçe bilmedikleri için öğretmenlerle iletişim de sağlayamayacaklar." ($K_{17}$)*
>
> *"Keşke bu öğreticiler alınırken Türkçe bilenler alınsa da onlar da Türkçe öğretme konusunda bize destek olsalar. Ben hep bunu aradım onlarda. ($K_8$)*
>
> *"Bizim o ısrarla Türkçe öğrensinler, Türkçe konuşsunlar dediğimiz öğrenciler, o öğretmenleri tercüman gibi kullanacak. Evet baktığınız zaman belki akışı hızlandıracak, belki velilerle iletişimimiz kolaylaşacak, belki sınıfta çocukların tutumu değişecek, belki onlar tam onların anlayacağı dilden onları uyaracak ama senin onca yıldır entegre, entegre, entegre diye kendini paralaman boşa gidecek diye düşünüyorum." ($K_{22}$)*

Suriyeli eğiticiler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini istemekte fakat bu öğrencilerin kendi anadillerinden uzak kalmalarına ise sıcak bakmamaktadırlar (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018).

**Okul İçinde Tutarsızlık.** Sorunlarını dile getirebildiği, aynı dili konuştuğu bir öğretmene karşı Türkçe konuşan ve farklı kültüre sahip öğretmeni çocuk kendi içinde karşılaştırmaya gidiyor ve kafasında bir üstünlük ilişkisi oturtabiliyor. Dil sorunundan dolayı Suriyeli gönüllü eğiticilerden destek isteyen, disiplin konusunda sorun yaşayan Türk öğretmen çocuğun gözünde Suriyeli eğiticiye bağlı çalışan bir personel durumunda kalabiliyor. Özellikle Suriyeli eğiticilerin sınıf içerisindeki uygulamalara da müdahil olmasıyla birlikte otorite ve hakimiyet anlamında karışıklıklar, uygulamalarda farklılıklar oluşmaktadır.

> *"Öğrenciler Suriyeli eğiticileri, öğretmenin üstü ya da amiri gibi düşünerek Suriyeli eğiticiyi gördüğünde kendine çeki düzen verirken öğretmeni gördüğünde dikkate almıyor." ($K_3$)*

> *"Tüm öğrencilerin Suriyeli olduğu okullarda ilk zamanlar desteklerine çok ihtiyaç duyuyorduk. Ama şu an bizim işimize çok karışmaya başladılar. Sınıf içi düzen ve uygulamalarımıza müdahil olmaya başladılar. İkililik olmaya başladı. Şu an geldiğimiz noktada olmalarının çok da büyük bir faydası olduğunu düşünmüyorum." ($K_{11}$)*

> *"Olumsuz bir tablo oluşuyor. Örneğin öğrenci sorununu bana değil o öğretmene anlatıyor. Ve işin kötüsü bu kişiler sadece Suriyeli öğrencilerle ilgileniyor. Otomatik olarak öğrenciler ikiye bölünüyor. Türk öğretmene giden ve Suriyeli öğretmene giden. Ayrıca bu Suriyeli öğretmenler dini baskı altında oluyor. Erkek öğretmenlerden uzak durulması gerektiğini anlatıyor." ($K_{12}$)*

> *"Suriyeli eğiticilerin tavırlarında biraz sıkıntı var, benim dersimden benden önce öğrenci alıp öğrenciyi göndermemezlik yapabiliyor. Ya da Suriyeli eğiticiler hicap takma konusunda, hicap takmayan öğrencilere baskı yapıyorlar. Bu konuda çatışma yaşıyoruz, ikililik oluyor." ($K_7$)*

Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına ilk geldikleri zaman öğretmenlere dil desteği, veli iletişimi, ödev takibi gibi konularda yardımı dokunan Suriyeli eğiticilerin zamanla faydalarından çok zararları olmaya başlamıştır. Öğrencilere dini anlamda baskı yaparak Türk öğretmenin söylem ve hareketleri ile çelişkili eylemlerde bulunarak okul içindeki tutarlılığı etkilemektedir (f: 14). Ayrıca kız öğrencileri erkek öğretmenlerinden uzaklaştırma çabaları da bulunmaktadır.

**Varlıklarının Fark Edilmemesi**. Genelde iletişim ve disiplin sorunlarında rol alan Suriyeli eğiticiler bulundukları okullarda öğretmenlerden kopuk bir şekilde faaliyet

göstermektedir. Bu durum okullardaki öğretmenlerden çoğunun Suriyeli eğiticilerin varlıklarını bile fark etmemesine neden olmaktadır.

> *"Şimdi Hümeyra hocam bahsedince okulda öyle birileri mi varmış dedim, okulda olduklarından bile haberim yok yani." ($K_{13}$)*

> *"Galiba var sanırım, tam olarak bilmiyorum. Suriyeli eğitici var diye biliyorum. Açıkçası pek bir iletişimimiz olmuyor onlarla." ($K_{29}$)*

> *"Çocuklar Arapça bilen Arap öğretmenleri olduklarından bahsediyorlardı ama bu yorumumdan da anlayacağınız üzere bizimle hiçbir iletişimleri yoktur." ($K_{15}$)*

Öğretmenlerin (f: 6) yaptıkları bu yorumlardan hareketle Suriyeli eğiticilerin Türk öğretmenlere eğitim anlamında bir faydalarının olmadığı çıkarımı yapılabilir.

**Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler**

Dil başta olmak üzere birçok sebepten dolayı Türk eğitim sistemine adapte olamayan Suriyeli öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de sorunlar yaşanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin sayılarının sınıflarda artmasıyla birlikte öncelikle ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanma süreci etkilenmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri de ölçme değerlendirmeyi etkileyen bir diğer faktördür.

> *"Orana vuracak olursak %70 anlamında değerlendirmeye alamıyoruz. Çok yüksek bir oran. Her 10 öğrenciden 7 tanesi ya da 8 tanesi değerlendirmede sıkıntı yaşıyor." ($K_{17}$)*

> *"Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirmede yapmaya çalıştığımız şey, bilgiden çok bilgiyi özümseme, kavrama, bilgiden yola çıkarak analiz edebilme, sentez gibi basamakları içeriyor. Ama şimdi bu çocuklarda biz sadece verdiğimiz bilgiyi ezbere istiyoruz. Başka hiçbir çaremiz yok. Çünkü çocuklar kelimeleri anlamıyor, bağlaçları anlamıyor, sorunun içerisindeki bir "bile" kavramı, Türk öğrenci için bir anlam ifade etmezken Suriyeli öğrenci için sorunun gitmesine neden olabiliyor, soru köklerinde değildir ifadesini kullanamıyoruz. Yani ölçme ve değerlendirmemiz kesinlikle ölçme ve değerlendirmeye hizmet eder bir şekilde değil, sadece Türk eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme basamağını yapmış olmak için yapılıyor. Yani çok zorlanıyoruz hocam bu konuda da." ($K_{7}$)*

Öğrencilerin hassasiyetlerini ve yetersizliklerini göz önünde bulunduran öğretmenler, ağırlıklı olarak yazılı puanlarından çok ders içi performans notu ile öğrencileri değerlendirmekte, öğrencilerden projeler talep etmektedir.

> *"Ben yazılıdan ziyade ders içi performansa çok önem veriyorum. Bu anlamda çocukları açık uçlu sorularla konuşturmaya çalışıyorum. Bireysel olarak çocuk nereden nereye gelmiş ona daha çok dikkat ediyorum. Tutup da Suriye uyruklu, Türkçeye çok hâkim olmayan öğrenciyi sınıfın en başarılı öğrencisiyle aynı kategoride değerlendirmiyorum." ($K_{34}$)*

*"Görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi branşlar çocuğun psikolojisini destekleme, derslerden dolayı oluşabilecek kaygıyı ve stresi azaltma, deşarj olabileceği branşlar olarak görmek gerektiği için çocukları sıkıp puan bazlı değerlendirmeyi ön plana almanın yanlış olduğunu düşünüyorum." ($K_3$)*

*"Eşofman giymenin dahi sıkıntı olduğunu düşünen çocuğa biz de baskı yapmıyoruz. Derslere gözlem yoluyla katılıyorlar. Değerlendirme kısmında da oyun kurallarını anlatan bir proje hazırlayıp getirmesini istiyoruz." ($K_{20}$)*

Öğrenci kendisinden istenen bilgiyi bilse dahi soru tarzını anlayamamaktan ya da düşündüğünü yazıya geçirememekten kaynaklı ölçme değerlendirmede sorun yaşamaktadır. Öğrencinin kendini ifade edebilmesinde ya da öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasında akran eğitiminin önemli bir yeri bulunmaktadır.

*"Anadilleri Arapça olmasına rağmen hazırladığım sorularda tamamen içerik olarak Arapça olduğu halde halen soruları anlamakta sorun yaşayabiliyorlar." ($K_{26}$)*

*"Çocukların cevabı bildiği halde, eşleştirme olsun, doğru yanlış olsun, boşluk doldurma olsun o soru tiplerinin ne olduğunu anlamada zorlanıyorlar. Mesela bir soru vardı, doğru yanlış yazacak, D Y D Y yazacak sadece, oraya A B C yazmış. Niye öyle bir şey yazmış anlamıyorum yani. Kendilerini ifade edemeyen çok var hocam." ($K_{28}$)*

*"Genellikle bilgi olarak bir sıkıntı yaşamıyorum. Ben soruları sözlü olarak bir öğrenciye sorsam kesinlikle bana cevabı söyler ama düşünüp yazıya geçirme noktasında sıkıntı yaşıyor." ($K_{11}$)*

*"Beceriye dönüşmeyen bir davranışı bir de Arapça sordurarak bilgi eksikliği mi dil eksikliği mi olduğunu anlayabiliyoruz." ($K_1$)*

*"Akran eğitimi dediğimiz çalışmalarla, öğrenme eksiklikleri tamamlanabilir veya oluşmaması için önlem alınabilir." ($K_{15}$)*

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerden elde edilen ölçme ve değerlendirme süreçlerinden kaynaklı deneyimler ölçme araçlarının hazırlanması, öğrencilerin kendini ifade edememesi, beceriye dönüşmeyen kazanımların kontrolü, öğrenme eksiklikleri ve geri bildirim alt temalarında ele alınmaktadır.

**Ölçme Araçlarının Hazırlanması**

Öğretmenler ölçme araçlarının hazırlanması konusunda en çok açık uçlu soru kullanamadıklarından şikâyet etmektedir. Öğrencilerin dil problemlerinin önüne geçebilmek adına daha çok çoktan seçmeli veya boşluk doldurma sınavları yaptıklarını dile getiren öğretmenler (f: 21) açık uçlu soru sorduklarında öğrencilerin boş bıraktıklarını vurgulamıştır.

*"Genelde sınavlarımı test, boşluk doldurma, doğru yanlış şeklinde yapıyorum. Açık uçlu soruları genelde kullanmıyorum. Eğer illa kullanmam gerekiyorsa da cevabı tek kelime ya da tek cümle olacak sorular sormaya dikkat ediyorum." ($K_1$)*

*"Çocukların yapabilecekleri soru ve soru tarzlarını seçiyorum. Açık uçlu sorular sorulduğunda sınıf ortalamasının düştüğü çok açık bir şekilde görülmektedir. Bütün sorunlar dönüp dolaşıp Türkçe eksikliğine dayanıyor." ($K_4$)*

*"Kesinlikle klasik bir soru soramıyorsunuz. Klasik bir soru sorduğunuzda, çocuğun onu okuması, düşünmesi ve yazıya geçirmesi çok zor oluyor. Böylece çocuk düşük not alıyor." ($K_{11}$)*

*"Öğrenciler bizim eğitim sistemimizde test ile karşılaşmaya alıştıkları için çoğu öğrenciden 'hocam burada şıklar yok' diye dönütler alıyorum ve boş kâğıt aldığım çok Suriyeli öğrenci var." ($K_9$)*

*"Açık uçlu soru yöntemini bu çocuklarda kullanamayız. Okuma anlama becerisi zaten yok. Benim dersim bilgi dersi, beceri dersi değil. Direkt bilgi aktardığım için çocuklar bu bilgiyi yorumlama kapasitesine sahip olmalılar. Ama bunu yapamazlar, mümkün değil." ($K_{18}$)*

Sınavların hazırlanmasında kullanılan kelimeler, soru kökleri de Türk öğrencilere hazırlanan sınava göre daha özenli daha basit olması gerekmektedir. Sınavlarda çeldiricilerin kullanılmaması, görsellerden destek alınması gibi yöntemlere başvurulmaktadır.

*"Daha basit, daha somut sorular yazmak zorundasın, soru kökünü çok açık ve anlaşılır yazmak zorundasın. Yazmak zorunda olduğu gibi anlatmalısın." ($K_{33}$)*

*"Ben Fen dersi için biraz daha görsel kullanıyorum mesela. Görselde daha iyi olduklarını düşünüyorum. Dersi de görsellerle anlattığım için, anlattığım şeyleri bana yansıtmaları daha doğrudan oluyor." ($K_{27}$)*

*"Test sorular hazırlıyorum ve çeldirici kullanamıyorum. Soruyu anlayıp doğru cevabı bulması benim için bir başarı." ($K_6$)*

*"Zaten başarı düzeyleri düşük olduğu için sınavlarda haliyle biraz daha kolay oluyor." ($K_{25}$)*

*"Soruları hazırlarken her kelimeye dikkat edip öyle hazırlamamız gerekiyor. Acaba bu kelimeyi anlar mı, acaba bu soruda ne istediğimi kavrar mı gibi sürekli dikkat ediyoruz. Ayrıca birçok soruda kazanımların dışında, daha alt seviyede beklentilerle ölçme değerlendirme yapmak durumda kalıyoruz." ($K_8$)*

Sınavların basitleştirilmesinin veya açık uçlu soru sorulmamasının ayırt ediciliği zedeleyeceği düşüncesiyle Suriyeli öğrencilere ölçme aracı hazırlarken olması gerekenin dışında bir çaba göstermeyip kazanımların gerektirdiği soruları hazırlayan öğretmenler (f: 8) de bulunmaktadır.

*"Normal şekilde sınavımı hazırlıyorum ama Suriyeliler problemleri anlamakta zorlanıyor." ($K_{14}$)*

*"Ben dikkate almıyorum. Verdiğim kazanımları nasıl ölçeceksem, o şekilde soruyorum. Açık uçlu da soruyorum, çoktan seçmeli de soruyorum. Ben herkes için sınavların ayırt edici olması gerektiğini düşünüyorum, fark görmüyorum." ($K_{21}$)*

*"Belki acımasızca ama ben her türlü soruyu kullanıyorum. Kullanılması gerektiğine de inanıyorum. Sonuçta kazanımım da olan her bilgiyi ölçmem lazım. Bu çocuğa bunu kazandıramadığım gerçeğini herkes görmeli. Bir de ortak yazılı diye bir gerçek var. Zaten bu çocuk her türlü ortak yazılıya dahil olduğunda bir şekilde elenecek. Eleğin neresinde elendiği bence çok da önemli değil. Ben bu konuda ayrıma gitmiyorum. Sadece okurken, biraz daha esnek davrandığım oluyor. Kâğıt hazırlarken ekstra bir çaba harcamıyorum." ($K_{22}$)*

Yapılan eğitim öğretim sürecini değerlendirmede yazılı sınav yapmayan uygulamalı branşlarda ve Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapça içerikli derslerde sorun yaşanmamaktadır.

*"Şimdiye kadar daha sınav yapmadık. Biliyorsunuz, 1 2 3'te sınav yok. Yazılı olayımız da yok. Bu sene göreceğiz. Soruların yarısını onların anlayacağı düzeyde hazırlayacağım. Yapacak bir şey yok, çoktan seçmeli bir sınav olacak." ($K_{32}$)*

*"Açık uçlu sorular sorabiliyordum, benim öğrencilerim kamplardan geldiği için ve 4. Sınıf olduklarından dolayı Türkçeyi artık biliyorlardı ama ben sınavları daha çok sözlü şeklinde yapıyordum." ($K_{30}$)*

*"Uygulamalı branşların değerlendirmesi daha çok etkinlik katılım notları ve ürün dosyası ile bağlantılı olduğu için daha çok ürün bazlı bir değerlendirme yapıyoruz." ($K_{2}$)*

*"Kur'an-ı Kerim de uygulamalı sınav yaptığımız için bir sıkıntı yaşamıyoruz. Ama Arapça 'da açık uçlu sorularımız var, Arapçada kullanabiliyoruz." ($K_{16}$)*

Ölçme aracının hazırlanması ile ilgili en önemli nokta ölçülmek istenen bilgiyi ve soruları Suriyeli öğrencinin düzeyine uygun ayarlayabilmektir. Kapsayıcı eğitim sürecinde, öğrenciler ve öğretmenler, kendi aralarında sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmalıdır. Bunu için dilin basit ve sade olması karmaşık soruların yerine cevabın genel değerlendirme ile bulunabilecek soruların sorulması sağlıklı iletişim ortamı için yardımcı olacaktır (Sakız ve Apak, 2019).

**Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi**

Dil bilmek dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel alanda ele alınan bir beceridir. Suriyeli öğrencilerin konuşma anlamında bir noktaya kadar dili öğrendikleri kabul edilse bile yazma becerisi olarak henüz çok sıkıntı yaşadıkları belirtilmektedir (f: 32). Arapçanın sağdan sola yazılan bir dil olması da öğrencilerin Türkçe yazmayı öğrenmelerinde ekstra zorlandıkları bir noktadır. Okuduğunu anlamayan düşündüğünü yazamayan bir

öğrencinin derste bilgiyi öğrense dahi sınav anında kendini ifade edememesi değerlendirme anlamında öğretmenleri zorlamaktadır.

*"Büyük çoğunluğu ifade edemiyor tabi ki tam olarak." ($K_{32}$)*

*"Sadece değerlendirme ortamı olarak düşünmemek lazım ders ortamında da kendini yansıtan bir durumdur. Kendini ifade edenler ile edemeyenlerin sayıları hemen hemen eşit diyebilirim. Bazı öğrencilerimiz hiçbir şekilde cevap vermeye bile tenezzül etmiyor. Öğrenci ders ile bağlantısını kesmiş, 'hocam 0 verebilirsin' diyor. Direkt vazgeçmiş." ($K_3$)*

*"Sınıf mevcutları, ders için ayrılan süre ve öğrencilerin dil yetersizliği düşünüldüğünde öğrencilerin kendilerini tam ifade etmesi çok mümkün değil gibi görünüyor." ($K_2$)*

*"Öğrenci derste kendini çok iyi ifade ediyor olabilir ama dili bilmekle dili yazarak kullanmak çok ayrı şeyler olduğu için Suriyeli öğrencilerimiz bu konuda sıkıntı çekiyor. Bunun zamanla aşılabilecek bir durum olduğunu düşünüyorum, tabi o zamana kadar toplumdan dışlanmazsa." ($K_{16}$)*

*"Türkçe yazamadığı için kendini anlatmada sıkıntı yaşıyor ve cümleleri doğru düzgün yazamıyor. Sen okumak istediğinde de onun ne anlatmak istediğini tam olarak anlayamıyorsun. Doğru bir ölçme olmuyor. Belki de karşıdaki kişi biliyordur ama sana aktaramamıştır." ($K_{27}$)*

*"Kaç çocuğun bana 'öğretmenim anlıyorum, öğretmenim hatırlıyorum ama yazamıyorum, Türkçesini bilmiyorum' dediğini sayamıyorum. Çocuklar bu konuda çaresiz kalıyor. Kâğıda bir şey yazılmadıkça o kâğıda puan da veremiyoruz. Sorduklarımız ne kadar kolay da olsa bu sorunları hep yaşıyoruz." ($K_7$)*

*"Biliyorsunuz biz de alfabe okunurken soldan sağa okuyoruz, onlarda sağdan sola. Çocuk 78'e çok rahat 87 diyebiliyor. O an zihin bir karmaşaya düşüyor. O yüzden ben o çocuğun bildiğini biliyorum ama sonradan yanlış okuduğunu fark etse de sonuç olarak bir sıkıntı yaşıyor mu yaşıyor." ($K_{22}$)*

*"Kendilerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar. Hatta bilmiyorlar, bilmediklerini zaten ifade de edemiyorlar. Hem bilmiyorlar hem ifade edemiyorlar." ($K_{21}$)*

Suriyeli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda geçici koruma altındaki çocukların en temel sorununun dil olduğu ve dil sorunu nedeniyle kendini ifade etmede, okuduğunu ve öğretmeni anlamada, düşündükleri ve bildiklerini yazmada zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akalın, 2016; Erdem, 2017; Gazeller 2014; Kultas, 2017; Özdemir, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Tamer, 2017).

**Beceriye Dönüşmeyen Kazanımların Kontrolü**

Sınavdan düşük alan bir öğrencinin istenen beceriyi sergileyememesinin ardında yatan sebebin dil yetersizliği mi yoksa bilginin öğrenilememesi mi olduğu Suriyeli öğrenciler açısından önemli bir durumdur. Suriyeli öğrenciler bilgiyi öğrenmiş olsalar bile dil yetersizliğinden dolayı sınavda düşük alabiliyorlar.

*"Klasik soru çok fazla sormuyorum. Çünkü çocuk bilgiyi bilse dahi yazma becerisi olmadığı için soruyu boş bırakıyor. Daha çok test boşluk doldurma kullanıyoruz ki amacımız öğrencinin bilip bilmediğini kontrol etmek. Türkçe dil becerisini değil, sosyal bilgiler becerisini ölçmeye çalıştığımızdan açık uçlu soru sormuyoruz." ($K_{12}$)*

*"Dil çok önemli. Zaten söylüyor, 'öğretmenim ben anlamadım / anlamıyorum' diyor." ($K_{32}$)*

Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenler (f: 15), bilen öğrencinin düşük not almasının önüne geçebilmek için öğrencilere Arapça bilen öğrenciler ile yardım etmek ya da Arapça yazmalarına fırsat vermek gibi kolaylıklar sunmaktadır.

*"Öğrencileri biliyorsunuz, soruyu anlarsa çözüp çözmeyeceğini öğrencinin önceki performanslarından tahmin ediyorsunuz. O tarz öğrencilerin sınav esnasında soruyu anlayıp anlamadığını kontrol ediyorum. O anlamda bir yardım sunuyorum. Bunun için yine Arapça bilen bir öğrenciden destek aldığım oluyor." ($K_{34}$)*

*"Başarılı olduğunu bildiğim çocukların düşük not almasını istemediğim için Arapça yazmasına izin verdiğim çocuklar oluyor. Çünkü o çocuğun başarılı olduğunu biliyorum ve kötü not alması onu çok yıpratacak, çok içine kapandıracak farkındayım." ($K_{16}$)*

Öğrencinin bir soruyu bilmediğinden mi yapamadığı yoksa dil yetersizliğinden mi yapamadığını kontrol etmek kalabalık sınıflardan dolayı her zaman mümkün olmamaktadır. Fakat eğer bir öğrencinin bilgiyi bilmesine rağmen dil yetersizliğinden yapamadığı tespit edilirse sınav puanlarına ekleme yapmak da uygulanan yöntemler arasındadır.

*"Hocam ben sınav yaptıktan sonra, yapamayan öğrencileri yanıma çağırıyorum. Soruları kendi anlayabileceği dilde, hatırlayabileceği seviyede sorduğumda çocuk cevap veriyor. Dilden kaynaklı yapamayan çocuklarla karşılaştığımda sınav notlarında biraz değişiklik yapıyorum. Çocuk gerçekten biliyorsa ve dil probleminden dolayı cevap veremediyse ve ben bunu anlamışsam ekleme yapıyorum." ($K_{25}$)*

*"Burada en büyük sorunlarımızdan birisi bu. Karşı taraf biliyor mu bilmiyor mu emin değilsin. Bunu ölçemiyorsun." ($K_{27}$)*

*"Kalabalıktan dolayı, fiziksel şartların el vermemesinden dolayı tek tek detaylı bir analiz yapamıyoruz. Kimin nerede tıkandığını, nerede hata yaptığını, dilden kaynaklı mı, kazanımı kazanıp kazanamadığından mı kaynaklandığını net ayrıt edemiyoruz." ($K_{21}$)*

*"Benim bilgim dil, İngilizce dersi olduğu için. Benim onlara öğrettiğim bilgi yine başka bir dil olduğu için, İngilizcenin yetersizliğinden bahsedeceksem dil olarak hem dil yetersizliğine hem bilgi yetersizliğine çıkmış oluyor zaten. O yüzden kontrol ettiğim bir şey olduğunu düşünmüyorum. Ne kadar bilgi o kadar dil öğrenir, ne kadar dil öğrenir o kadar bilgi bir paralellik içinde." ($K_{15}$)*

Türkçe ve İngilizce gibi dil dersleri için beceriye dönüşmeyen bir kazanımın dil yetersizliğinden mi yoksa bilginin öğrenilememesinden mi kaynaklandığını kontrol etmek çok anlamlı olmamakta, çünkü zaten dersin bilgisi dil becerisini içermektedir.

**Öğrenme Eksiklikleri ve Geri Bildirim**

Eğitim öğretim sürecin sonunda oluşan öğrenme eksikliklerini fark etmek adına öğretmenler en çok soru cevap yöntemini kullanmaktadır (f: 13). Soru cevap yöntemiyle fark ettikleri öğrenme eksiklikleri dersin başında eski konuları tekrar ederek tamamlanmaya çalışılmaktadır.

> *"Soru cevap yöntemi kullanarak öğrencilere geri bildirim veriyorum." ($K_1$)*
>
> *"Benim en çok yaptığım şey soru cevap tekniğidir. Her derste yaparım. Dersin başında da yaparım, konuyu anlattıktan sonra da yaparım." ($K_{27}$)*
>
> *"Her zaman bir önceki dersi tekrar ederek derse başlıyorum. Çünkü her zaman bir önceki dersi unutmuş oluyorlar. Ayrıca tahta da tek tek öğrencilere soruları çözdürerek o esnada yanlışlarını söylüyorum." ($K_4$)*
>
> *"Önbilgi hatırlatıyorum sürekli." ($K_6$)*
>
> *"Eğer çocuk bilgiyi bilmiyorsa, bilgiyi defalarca anlatıyoruz ama eğer çocuk dili bilmiyorsa mecburen, çoğunun yapmayacağını bildiğimiz halde, Türkçe dersinde yapması gerekenleri, kitap okuması gerektiğini, Türkçe öğretmeninin verdiği ekstra çalışmaları yapması gerektiğini vurguluyoruz." ($K_{10}$)*

Soru cevap yöntemine ek olarak yazılı kağıtlarının ve ödevlerin kontrolü de öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (f: 7).

> *"Özellikle sınav yaptıktan sonra, sınav kağıtlarındaki soruları tek tek tekrar cevaplandırıyoruz. Ya da onlara bir ödev verdiğimde o ödevler birlikte cevaplanıyor." ($K_8$)*
>
> *"Yazılı kâğıtları, ödevler, soru cevaplar… Ama biz ne kadar geri bildirim versek bile hocam, geri bildirimler her zaman öğrenciler için yeni bir bilgi gibi geliyor çocuklara. Bu da yine dilden kaynaklı bir şey." ($K_7$)*
>
> *"Sebebini bilmiyorum ama ben Suriyeli öğrencilerde şunu gözlemledim. Beraber çalıştığımız Türk öğrencilerden daha çok yazılı sonuçlarını merak ediyorlar. Daha hızlı bir şekilde dönüt almaya çalışıyorlar. Sonuç alma istekleri yüksek, bu konuda daha güdülüler. Sınav fikrini önemsiyorlar." ($K_{24}$)*

Suriyeli öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasında akran eğitiminden yararlanmak yaygın kullanılan bir yöntemdir. Akran eğitimi; öğrenen akran grubunun ders içerisinde öğrendikleri kelimeleri kullanma ve birbirleriyle iletişimlerini artırmakla beraber, kendini iyi hissetme ve mutluluk duygularını geliştirme (Türkmenoğlu, 2016), okul sevgisini ve okula bağlılığını artırma, motivasyonlarını güçlendirme (Yeşiloğlu, Karaca ve Şimşek,

2017), arkadaşları ile birlikte zaman geçirme ve olumlu sosyal etkileşimi kazandırma (Güven ve Aydın, 2007) açısından oldukça önemlidir.

> *"Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencileri beraber oturtarak akran eğitiminden faydalanmaya çalışıyorum." ($K_{11}$)*
>
> *"Akran öğretimi sayesinde konuyu bilen kişilerin bilmeyen arkadaşlara yardımcı olmasını sağlıyorum." ($K_3$)*
>
> *"Sınıflarımız çok kalabalık olduğu için çok fazla veremiyoruz." ($K_{33}$)*
>
> *"Ne zamanımız yeter tam öğrenmeyi gerçekleştirmek için, ne de müfredat buna çok uygun. Geri bildirim veremiyoruz." ($K_{32}$)*

Sınıfların kalabalık olması, programların yoğun olması gibi nedenlerle öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinin ve geri bildirimin yapılmasının mümkün olmadığı da düşünülmektedir (f: 12).

## Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin derslerini yürütürken yaşadıkları deneyimler doğrultusunda geliştirdikleri öneriler aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlerden toplanan öneriler dil eğitimi (f: 28), aile eğitimi (f: 14) ve öğretim programlarının düzenlenmesi (f: 10) temalarında toplanmıştır.

### Dil Eğitimi

- *"Suriyeli öğrencilerin akademik ve kültürel gelişimleri açısından 1 sene boyunca hazırlık eğitimi almaları gerektiğini düşünüyorum." ($K_9$)*
- *"Bizim eğitim sistemimize dahil olma aşamasına kadar, bu çocukların çeşitli sınav ve eğitimlerden geçmiş olması gerekir." ($K_{22}$)*
- *"Bir öğrenci yaşı geldiği için 1. sınıfa kaydedilmemeli. İlkokula kaydedilmeden önce dil yeterliliğini bakılıp öğrencilerin ihtiyacına göre bir uyum eğitimi verilmeli." ($K_{34}$)*
- *"Hazırlık sınıfları gibi, 5. sınıf öncesinde, bir yıl boyunca dil ve kültür eğitimi verilmeli. Bu eğitim sonunda bir sınav yapılmalı ve başarılı olanlar ortaokuldan devam edebilmeli." ($K_8$)*
- *"Yoğun şekilde dil eğitimi verilmeli, çocuklar Türkçe konuşmaya teşvik edilmeli. Bunun için dil becerisini geliştirebilecek yarışmalar yapılabilir." ($K_{10}$)*
- *"Türkçe bilmeyen bir öğrenci, hiçbir koşulda mezun edilmemelidir. Çünkü mezun edildiği takdirde diploması geçerli olmaktadır." ($K_{11}$)*

### Aile Eğitimi

- *"Biz çocuklara odaklandık ama bu çocuklar bizlerden daha çok ailesi ile zaman geçiriyor. Bu çocukların anne ve babalarına da gerekli eğitimler verilmeli." ($K_{15}$)*

- *"Eğitim ailede başladıkları için öncelikle ailelerin eğitilmesi gerekir." ($K_{21}$)*

- *"En azından hayatlarını Türkiye'de devam ettirebilecekleri kadar, ailelere zorunlu dil eğitimi verilmesi taraftarıyım." ($K_{25}$)*

- *"Benim en çok istediğim şey aile eğitimi. Anne babanın mutlaka Türkçeyi öğrenmesi lazım ki çocuklarına yardım edebilsin. Anne baba eğitim almadığı sürece çocuktan da biz verim alamıyoruz." ($K_{32}$)*

**Öğretim Programlarının Düzenlenmesi**

- *"Suriyeli öğrencilere göre özel programlar yapılmalı. Hem kültür yok hem dil yok, ön öğrenme yok, hiçbir şey yok ama hiç Türkçe bilmeyen öğrencilere Türk öğrencilere göre hazırlanmış programı uygulamaya çalışıyorum." ($K_7$)*

- *"Türk eğitim sistemindeki programlar, öğrencileri okula adapte edebilme ve yaparak yaşayarak öğrenme noktasında kendi içinde bile sorgulanırken Suriyeli öğrencilere bu programların uygulanma konusu büyük problem oluşturmaktadır. Önce bizim eğitim sistemimizdeki programların revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu revize işlemleri sırasında Suriyeli öğrenciler de göz önünde bulundurulmalı." ($K_{10}$)*

- *"Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili düzenlemeler il bazında farklılaşabilmeli. Dezavantajlı bölgelerdeki uygulamalar ile dezavantajlı olmayan bölgelerdeki uygulamalar aynı olmamalı diye düşünüyorum." ($K_{21}$)*

- *"Bu çocukların 3-5 yıl sonra tekrar geri kendi ülkelerine gideceklerse, devlet kontrolü altında kendi dillerinde kendi programları ile ayrı kurumlarda eğitim almalılar." ($K_{18}$)*

# BÖLÜM 5

# SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve araştırma sonucunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

## Sonuçlar

Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin öğretim programlarının dört boyutuna göre yaşadıkları deneyimler belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenler programların hedefler, içerik, öğretme öğrenme ve değerlendirme boyutlarının hepsinde güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerle yapılan eğitim sürecinde hedeflerin kazandırılamadığı, içeriklerin Suriyeli öğrencilere uygun olmadığı, öğretme öğrenme sürecinde Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte olmasının artılarının yanında eksilerinin de olduğu ve kazandırılamayan kazanımları ölçmenin gereksiz olacağı düşüncesiyle ölçmenin programlardaki değerlendirme sürecine hizmet etmeyecek derecede basit yapıldığı ifade edilmiştir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında Türk eğitim sistemi için hazırlanan programların Suriyeli öğrencilere uygun olmadığı ve Suriyeli öğrenciler için ayrı programlara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, var olan programların Suriyeli öğrencilere uygun olmadığı görüşü Anras (2019)'ın, Hamidi (2015)'nin, Karadaş (2017) 'ın ve Uygun (2020) 'un çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bağlam, hedef, içerik, öğretme öğrenme ve değerlendirme boyutlarında yaşadıkları deneyimlere ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### Bağlamdan Kaynaklı Deneyimler

- Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine adapte olamamasının ve programlardaki kazanımları kazanamamasının temelinde dil sorunu vardır. Bu sonuca benzer olarak Başar, Akan ve Çiftçi (2018), Erdem (2017), Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da Suriyeli öğrencilerin, temel sorununun dil sorunu olduğu bulunmuştur. Tekin (2007) de öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin dil becerisine bağlı olarak iletişimden ayrı düşünülemeyeceğini ve zayıf dil becerileriyle derslerde başarılı olmanın mümkün olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca dili anlama yetersizliğinin öğretim materyalleri kullanımını ve kültürel adaptasyonu olumsuz etkilediği bilinmektedir (Miller, Mitchell ve Brown, 2005). Diğer taraftan Dolapçıoğlu ve Bolat (2019), program geliştirme çalışmalarını desteklemek için ilkokul öğretmenleri görüşlerine dayalı yaptıkları ihtiyaç analizi çalışmasında, geçici

koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin başında dili anlama ihtiyacı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin bir bölümü kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Kardeş ve Akman (2018) da yaptığı araştırmada Suriyeli çocukların dil eğitimi başta olmak üzere kültürel farklılıklar sebebiyle kültürel uyum sorunları ile karşı karşıya oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Hayward (2017) göçmen insanların kültüre uyum problemleri yaşamasının nedeninin psikolojik travmalar olduğunu vurgulamıştır. Bu durumu insan hakları, saygı, güvenlik ve statü gibi hakların kaybedilmesi ile ilişkilendiren yazar, uyum eğitimleri almadan hızlı şekilde göç etmek zorunda kalan bireylerin sorun yaşamasının beklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Suriyelilerde görülen yoğun dini bakış açısı sanat, spor dersleri ve pozitif bilimlere karşı ilgiyi azaltmakta ve çocukların kendilerini derse karşı kapatmasına sebep olmaktadır.
- Suriyelilerin göç süreci ile birçok alanda kendini göstermeye başlayan kültürel farklılıklara rağmen özellikle Reyhanlı/Hatay gibi yerlerde kültürleşme süreci başlamamıştır. Çünkü Reyhanlılarla Suriyeliler arasında 1939'da Hatay'ın anavatana katılma sürecinde yaşanan mübadeleye dayalı bir akrabalık bağı vardır. Birsen (2019)'in de belirttiği gibi birçok Suriyeli akrabalık bağlarını yitirmemiş ve bu yüzden kendini Reyhanlı'da yabancı hissetmemiştir. Kültürel farklılıklara rağmen kendini yabancı hissetmeyen Suriyeliler Türk kültürü ve toplum yapısına uyum sağlamaya ihtiyaç duymamış ve bu durum eğitimde çatışmalara yol açmıştır.
- Suriyeli öğrencilerin Türk kültürü ve toplum yapısına uyum sağlamama sebeplerinden bir tanesi de ne kadar süre Türkiye'de kalacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü göç sürecinin geçici olacağını düşünen aileler çocuklarının ev sahibi kültüre alışmasını istemeyebilmektedir (Kağnıcı, 2020).

**Hedeflerden Kaynaklı Deneyimler**

- Öğretim programlarında yer alan hedefler için Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluluğu yeterli görülmemiştir. Bu sonuca paralel bir şekilde Ay Yılmaz (2019) da geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin göç öncesi yetersiz eğitim yaşantısına sahip olduklarını dile getirmiştir.
- İlkokula yeni başlayan Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin ihtiyaçlarının bir olmamasından kaynaklı temel eğitim yeteri kadar verilememektedir. Dağlı (2020) çalışmasında bu durumu günlük hayatta aileleriyle iletişimlerini Arapça

gerçekleştiren Suriyeli öğrencilerin ana dili Türkçe olan Türk öğrencilerle okuma yazma öğrenmeye çalışmasını Suriyeli çocuklar adına dezavantaj olarak nitelendirmektedir. İlkokul seviyesinde öğrenilemeyen bilgiler ortaokul düzeyindeki hazırbulunuşluluğu etkilemektedir.

- Çeşitli dezavantajlara rağmen Türk öğrencilerle aynı koşullarda eğitim almaya çalışan Suriyeli öğrenciler ve eğitim sürecini yürütmeye çalışan öğretmenler için güçlük yaratan noktalardan biri de kazanımların fazlalığı ve ders saatlerinin yetersizliğidir. Öğretim programlarımızda çok fazla kazanım bulunmakta ama kazanımlar için ayrılan süre özellikle Suriyeli öğrenciler için yeterli olmamaktadır. Caymazoğlu (2019) çalışmasında, kazanımların Suriyeli öğrencilere tam anlamıyla kazandırılabilmesi için haftalık ders saatlerinin uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Biçer ve Kılıç (2017) da yaptığı çalışmada ders sürelerinin yeterli olmadığını, etkinlikleri yapmak için ek sürelere ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir.

**İçerikten Kaynaklı Deneyimler**

- Öğretmenler içerikleri değerlendirirken ders kitaplarını referans almışlardır. Suriyeli öğrenciler açısından düşünüldüğünde ders kitaplarındaki metinler uzun ve ağır bir dille yazılmıştır. Fakat Gün, Akkaya ve Kara (2014); Biçer ve Kılıç (2017) çalışmalarında ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü Özdemir (2013)'e göre öğrencilerin dil düzeylerine uygun içerikler, eğitim-öğretim açısından, istenen sınıf ortamının oluşmasına imkân verecektir.
- Suriyeli öğrenciler dil sorunu yaşadıkları için kitapta yazılanları görseller aracılığı ile tahmin etmektedir. Öğrencilerin yazılanları anlamasına yardımcı olmak ve konuya ilgisini çekebilmek adına öğretmenler kitaplardaki görsel kullanımının arttırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşü destekleyecek şekilde Kılınç ve Yenen (2015)'in "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri" çalışması da kitaplardaki görsellerin artırılması gerektiğini savunmuştur. Erdem (2017) ise bu görsellerin içeriğin öğretilmesinden ziyade Suriyeli öğrencilerin Türkçe kelimeleri daha rahat anlamaları için kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir.
- Özellikle ilkokul kitaplarındaki etkinlik sayısı azdır. Öğretmenler kitaplardaki etkinliklerin sayısının ve çeşidinin artmasını istemektedir. Biçer ve Kılıç (2017) da

yaptığı çalışmada öğrenci seviyesi göz önüne alınarak kitaplardaki etkinlik sayısının artırılması ve kitapların günlük hayatla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

- Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim almalarının bir amacı da Türk kültürünü öğrenmeleridir. Fakat ders içeriklerinin bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmediği görülmektedir. Özdemir (2020) de mevcut içeriklerin bu konuda yetersiz olduğu ve farklı kültürden gelen öğrencilerin Türk toplumuna uyum sağlaması için düzenlemelere ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Demir (2015)'e göre ders kitaplarındaki metinlerin Türk kültürünün özelliklerini olumlu yönde ve en güzel biçimde yansıtabilmelidir.

**Öğretme ve Öğrenme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler**

- Suriyeli öğrencilerin sayılarının artmaya başladığı sınıflarda sınıf kültürü ve sınıf yönetimi olumsuz olarak etkilenmektedir. Suriyeli öğrencilerde görülen sınıf ve okul kuralarına uymama eğilimi disiplin sorunlarını tetiklemektedir. Buna ek olarak kişisel hijyen ve bulunduğu ortamı temiz tutma konusunda özen göstermeyen Suriyeli öğrencilerle derslerin büyük bir kısmı sınıf temizliği ile geçmektedir. Ayrıca konuşmaya olan eğilimlerine Türkçe bilmemelerinden dolayı derslerden sıkılma duygusu da eklenince kendi aralarında sürekli Arapça konuşmaları sınıf ortamında problemlere yol açmaktadır. Genel olarak Suriyeli öğrencilerin sınıfa ve Türk eğitim sistemine ait hissetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara benzer olarak Çelik (2018), Dağlı (2020), Uyduran (2020) ve Yılmaz (2020)'ın yaptığı çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşamakla birlikte çoğunluğunun okul ve sınıf kurallarına uyum sağlayamadıklarına, derste işlenen konuları anlamakta güçlük çektiklerine, derslerde disiplinsiz davranış sergilediklerine, sınıf içinde dersin düzenini bozacak hareketlerde bulunduklarına, kılık kıyafet ve temizlikle ilgili noktalarda sıkıntı yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Miller, Mitchell ve Brown (2005) tarafından Sudanlı mülteci öğrenci görüşüne dayalı olarak yürütülen araştırmada anksiyete gibi davranış problemlerinin temelinde dili anlamama yetersizliklerinin olduğunu sonucuna ulaşmıştır.
- Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda çeşitli uygulamalar görülmektedir. Şu anda eğitim sisteminde 4 çeşit sınıf ve okul yapısı karşımıza çıkmaktadır. Tamamı Türk öğrenciler olan, Türk öğrencilerin yoğunlukta olduğu,

Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta olduğu ve tamamı Suriyeli öğrenciler olan sınıf ve okullar bulunmaktadır. Her uygulamanın kendi içinde zorlukları olmakla birlikte öğretmenlerin en zorlandıkları durum karma eğitim sisteminde sınıf seviyesinin belirlenememesidir. Türk öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda Suriyeli öğrenciler göz ardı edilirken (Erdem, 2017) Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda da Türk öğrenciler göz ardı edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi amacına hizmet etmediği gibi Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencileri ayrı ortamlarda tutmanın da entegrasyon açısından ciddi sorunları olmaktadır. Tamamı Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıf ve okullarda öğrenciler Arap kültürünü yaşatmaya devam etmekte ve dil sorunundan dolayı dersler hiçbir şekilde işlenememektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler kendi içinde bulundukları güçlüklerden dolayı kaynaştırılmış sınıflarda görev yapanlar ayrı okulların, ayrı okullarda görev yapanlar da kaynaştırılmış sınıfların olması gerektiğini savunmaktadır.

- Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması gerektiği konusunda araştırmaya katılan tüm öğretmenler hemfikirdir. Bu entegrasyonun ayrı okullarda eğitim alarak gerçekleşmeyeceği düşüncesiyle, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıflarda olması bu sorunu çözer diye düşünülmektedir. Fakat Karakuş (2019) ve Tanrıkulu (2017) da yaptığı çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle iletişime geçmeyip sadece Suriyeli çocuklarla arkadaşlık kurduklarını ortaya koymuştur.
- Sınıf ortamında uygulamakta zorlanılan öğretim programları ile ilgili bir değişiklik yapılıp yapılmadığı sorulduğunda öğretmenlerin genel olarak konuyu basitleştirerek (Aykut, 2019) anlatma ya da anlatmadan geçme yoluna başvurdukları görülmüştür. Basitleştirmek ya da göz ardı etmek dışında nadir de olsa öğrencilerle takviye çalışmalar yapmak ya da ders esnasında kazanımı işlemek yerine dil öğretmek de tercih edilen yöntemlerdendir. Erdem (2017) ve Tunç (2015) da öğrencilerin dil bilmemesini temel sorun olarak görmekte ve aslında eğitim süresince Suriyeli öğrencilerin ders içeriğinden ziyade dili öğrenmelerini amaçlamaktadır.
- Reyhanlı'daki okulların hemen hemen hepsinde Suriyeli gönüllü eğitici bulunmaktadır. Suriyeli gönüllü eğiticiler genel olarak ödev takibi ve veli iletişimi noktasında öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmakta, bir nevi tercümanlık yapmaktadır. Şensin (2016) çalışmasında öğretmenlerin yaşanan güçlüklerin üstesinden gelebilmek için tercüman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirmiştir.

Fakat Suriyeli eğiticilerin, öğrencilerin entegrasyonunu ve dil gelişimini engelleme, öğrencinin gözünde öğretmenlerin otoritesini sarsma gibi nedenlerden dolayı okullarda bulunmaları olumsuz olarak da değerlendirilmektedir. Öğretmenler arasında tartışma konusu olan bu konu ile ilgili alanyazında da iki farklı görüşü savunan çalışmalar bulunmaktadır. Aykırı (2017) ve Gencer (2017) tarafından yapılan çalışmalarda Suriyeli öğrencilerle yaşanan dil ve iletişim sorunlarının çözülmesi noktasında okullara sürekli tercüman hizmetlerinin sunulması yönünde öneriler yer almaktadır. Fakat Gürbüz ve Güleç (2016) de Arapça bilen öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe iletişim kurma çabalarını engelleyeceğini savunmaktadır.

**Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinden Kaynaklı Deneyimler**

- Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflar için ölçme aracının hazırlanması fazladan özen gerektirmektedir. Soruların yazımında kullanılan kelimeler Suriyeli öğrencilerin anlama düzeyine uygun olacak ve olumsuz soru kökleri bulunmayacak şekilde hazırlanmaktadır. Buna ek olarak açık uçlu sorular gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren soru tarzlarının kullanılamaması öğretmenleri soru çeşitliliği ve derinlemesine ölçme yapma anlamında sınırlandırırken çoktan seçmeli yapılan sınavlarda da çeldirici kullanamamaktadırlar. Dağlı (2020) da çalışmasında Suriyeli öğrencilerin herhangi bir konuda soru sorup veri toplamayı genel olarak yapamadıklarını, sorulan sorulara yazılı olarak cevap veremediklerini buna Türkçe dil becerilerinin yetersiz olduğunu, bu kazanımların üst düzey bilişsel beceriler gerektirdiğini ifade etmiştir.
- Ölçme değerlendirme sürecinde öğrencinin kendini ifade edebilmesi en az bilgiyi bilmesi kadar önemlidir. Aslan'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada Suriyeli öğrencilerin iletişim problemlerinin eğitimi engellediği ve öğrencinin kendisini ifade etmesine engel olduğu belirtilmektedir. Öğrencinin derste anladığı, bildiği bir bilgiyi dil yetersizliğinden dolayı aktaramaması Güngör ve Şenel (2018)'in de belirttiği gibi öğrencinin başarısız olmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerden alınan bilgiye göre Suriyeli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendini ifade etme anlamında sıkıntı yaşamaktadır. Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018)'e göre kendini ifade etmede yaşanan zorluklar özellikle ters (sağdan sola), eksik ve yanlış yazma, okuma ve telaffuzdaki yanlışlıklardan kaynaklanmaktadır.

- Davranışa dönüşmeyen bir kazanımın ne kadarının bilgi eksikliğinden ne kadarının dil yetersizliğinden kaynaklandığını anlamak öğretmenlerin zorlandıkları noktalardan biridir. Kalabalık sınıf ortamında çoğu zaman bu durumu değerlendirmeye fırsat bulamayan öğretmenler Arapça bilen diğer öğrencilerden destek alarak ya da öğrencilerin Arapça yazmalarına fırsat vererek başarılı olduğunu düşündükleri öğrencilerin düşük not almasının önüne geçmeye çalışmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu sonuca paralel olarak Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018)'in çalışmasında da öğretmenlerin, Suriyeli çocuklarla yaşanan iletişim sorununun çözümünde tercüman öğretmen/öğrenci kullandıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra sınav sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde çocuğun bilgiyi bildiği ama dilden dolayı yazamadığı fark edilirse bazı öğretmenlerin sınav puanlarına ekleme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem (2017) de Suriyeli öğrencilerin değerlendirme konusunda Türk öğrenciler ile aynı kriterlere göre not almadıklarını ifade etmiştir.
- Suriyeli öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde en yaygın kullanılan ve başarılı bulan yöntemlerden biri akran eğitimidir. Karma eğitim yapılan sınıflarda akran eğitimi ile öğrencilerin eksiklikleri giderilmeye çalışılmaktadır. Yüce (2018)'in de çalışmasında belirttiği gibi akran eğitiminin okula uyumu kolaylaştırdığı bilinmektedir. Fakat öğrencilerin dil sorunu olduğu için öğrenme eksikliklerini tamamlamak anlamında yapılan her çalışma, verilen her dönüt öğrenci için yeni bilgi olarak algılanmaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen önerilere aşağıda yer verilmiştir. Öneriler politikalara, uygulayıcılara ve araştırmacılara olmak üzere üç alt başlık altında ele alınmıştır.

### Politika Önerileri

- Şu an geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerle ilgili eğitim düzenlemeleri yaparken göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta bu öğrencilerin Türkiye'de yaşamaya devam edip etmeyecekleridir. Öncelikle bu çocukların ülkemizde bulunma statüsü ve amacı netleştirilmeli, ardından o amaca uygun koşullarda eğitim öğretim hizmeti sağlanmalıdır.
- Şu anki politikalar ve Suriye'nin durumu düşünüldüğünde uzun süre daha burada bulunacak Suriyeli öğrencilerin topluma entegrasyonunu sağlamak ve eğitimde

yaşadığı güçlükleri en aza indirebilmek için mutlaka sistematik bir dil eğitimi verilmelidir.

- Suriyeli öğrencilerin ön öğrenmeleri ile Türk öğrencilerin ön öğrenmelerinin bir olmadığı bilinmektedir. Suriyeli öğrenciler, hazırbulunuşluluğu bir nebze de olsa eşitleyebilmek ve dil öğrenimi destekleyebilmek adına ağırlık olarak Türkçe derslerinin olduğu zorunlu okulöncesi eğitimi almalıdır.
- İlkokul ve ortaokul seviyesindeki kurumlara kayıtları yapılmadan önce düzenli olarak dil yeterlilikleri test edilmeli, Türkçe seviyesi başarılı olanların kaydı yapılmalıdır. Türkçede yeterli başarıyı gösteremeyenler hazırlık sınıflarına alınmalı yine başarılı olamazlarsa sadece Suriyeli öğrencilerin eğitim alabileceği kurumlara yönlendirilmelidir.
- Konuşma olarak bir noktaya kadar Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dili tam olarak bildiği düşünülmemelidir. Kelime haznesi olarak yetersizlik yaşamaya devam etmekte, soyut kavramları anlayamamakta ve okuduğunu anlama, yazma gibi becerilerde sıkıntı yaşamaktadır. Dil yetersizliği olan Suriyeli öğrencileri Türk öğrencilerle aynı kurumlarda eğitim öğretime tabi tutmaktansa farklı ortamlarda Suriyeli öğrenciler için hazırlanmış programlarla eğitim öğretimlerine devam etmeleri hem Suriyeli öğrenciler için hem Türk öğrenciler için daha verimli olacaktır.
- Türkiye'nin her yerinde Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları ve koşulları aynı değildir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları belirlenirken Reyhanlı gibi sınırda bulunan dezavantajlı bölgelerde farklı uygulamalar yapılabilmelidir.
- Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarının çözülebilmesi için araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak kanısı dil eğitimidir. Fakat eğitim ailede başlar. Sadece okulda kısıtlı zamanda maruz kaldığı bir Türkçe ile, özellikle Reyhanlı gibi bir yerde, bu çocuklar istenen seviyede Türkçe öğrenememektedir. Hem ailenin topluma entegrasyonunu arttırabilmek hem de çocuğun aile ile beraber olduğu zamanlarda sadece Arapça konuşmasının önüne geçebilmek için ailelere de bir program çerçevesinde dil ve bilinçlendirme eğitimleri verilmelidir. Böylelikle aileler de çocuklarının dil gelişimine katkıda bulunabilir ve çocukların eğitim sürecinin içerisinde yer alabilirler.

**Uygulama Önerileri**

- Suriyeli öğrencilerin öğretmenlere yaşattığı sorunları okul idarecileri ve öğretmenler olarak azaltmak için öncelikle Suriyeli öğrencilerin bulundukları sınıfları

düzenlenebilir. Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisindeki sayısı Türk öğrencilerin sayısını geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir.

- Öğrencilerin birbirlerinin akademik gelişimlerini ve merkezi sınavlardaki başarılarını engellememesi adına Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler akademik derslerde farklı sınıflarda eğitim görürken beceri temelli derslerde bir araya gelebilirler.
- Öğrencilerin dil gelişimlerine katkıda bulunabilmek için Suriyeli öğrencilerin dil seviyesine uygun kütüphaneler oluşturulup okulda kitap okuma saatleri düzenlenebilir.
- Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıfların seçmeli dersleri belirlenirken daha çok Türk kültürü ve Türkçe ile ilgili derslere ağırlık verilebilir.
- Ders saatleri haricinde verilen devlet yetiştirme kurslarında Suriyeliler için planlanmış sınıflarda Türkçe eğitimi verilebilir.
- Öğretmenler derslerini işlerken Suriyeli öğrencileri daha fazla dahil edebilmek adına eğitsel oyun ve etkinlik temelli dersler işleyerek ölçme değerlendirmelerde de süreç temelli değerlendirmeleri göz önünde bulundurabilir.
- Suriyeli öğrencilerin kendilerini sınıfa ve okula ait hissetmeleri için projeler yapılabilir. Ayrıca Türk öğrencilere de Suriyeli öğrencilerin içinde bulunduğu durum anlatılarak Suriyeli öğrencilerle kaynaşmalarına yardımcı olunabilir.

**Araştırma Önerileri**

- Nicel bir araştırma yöntemiyle, Suriyeli öğrencilere derslerini yürüten öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.
- Suriyeli öğrenci sayısının az olduğu illerde çalışan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin derslerini yürütürken yaşadıkları deneyimler araştırılabilir.
- GEM'lerden devlet okullarına geçen Suriyeli öğrenciler ile Türkiye'de doğan Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları ve yaşattıkları zorluklar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılabilir.
- Eğitim fakültelerinden mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilerle çalışmaya hazır olup olmadıkları araştırılabilir.

## KAYNAKLAR


Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Akalın, A. T. (2016). *Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Akgür, Z. G. (1997). Türkiye'de kırsal kesimden kente göç ve bölgeler arası dengesizlik: (1970-1993) (Vol. 201). Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı.

Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1, 58-83.

Akkayan, T. (1979). *Göç ve Değişme*. İstanbul: İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Akşit, B. (1998). İç Göçlerin Nesnel ve Öznel Toplumsal Tarihi Üzerine Gözlemler: Köy Tarafından Bir Bakış. *Türkiye'de İç Göç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı. Ahmet İçduygu, İbrahim Sirkeci ve İsmail Aydın (ed.)*. İstanbul: Tarih Vakfı, 22-37.

Alarçin, K. (2019). *Uluslararası Göç Hareketleri'nde Türkiye'nin Konumu; Uluslararası Göç ve İç Göçün Karşılaşması, Kentsel Gerilim: Şanlıurfa ve Gaziantep Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Alpaslan, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrenciler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Anras, B. (2019). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların karşılaştırılması (Mardin ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.

Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97–113.

Aslan, F. (2019). *İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ay Yılmaz, Y. (2019). *Okullarda Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aydın, A. (2000). Zorunlu Temel Eğitim Uygulaması ve Çözüm Bekleyen Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 98-103.

Aydın, İ. (2010). *Sekizinci sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Babirzade, K. (2018) *Türkiye'de ve Avustralya'da öğrenim gören yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms. In the Routledge international companion to multicultural education* (pp. 29-52). Routledge.

Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.

Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 81-94.

Beyazova, A. ve Akbaş, M. (2016). Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli mülteci çocuklar. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Ed.). *Değerler eğitimi: Eğitimde farklılık ve katılım hakkı içinde* (s. 127-145). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Biçer, N. ve Demir, S. (2020). Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde materyal kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 1-19. DOI:10.29000/rumelide.751949.

Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 649-663.

Biçer, N. ve Özaltun, H. (2020). Mülteci Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine ve Okula Uyum Süreçlerine İlişkin Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 348-364.

Bilgili, A., Aydoğan, F., ve Güngör, C. (1997). Doğu Anadolu bölgesinde zorunlu göç olgusunun sosyolojik çözümlemesi: Van örneği. *Uluslararası Sosyoloji Kongresi Toplum ve Göç Bildiriler Kitabı* içinde, 327-338.

Biner, Ö. ve Soykan, C. (2016). Suriyeli mültecilerin perspektifinden Türkiye'de yaşam. İzmir: Mülteci-Der Yayınları.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiye'deki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar%20Bilgi%20Notu_Temmuz_2016.pdf

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2017). Including Children with Disabilities in Quality Learning: What Needs to Be Done?''. Erişim adresi: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Erişim Adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849?posInSet=1&queryId=b120998c-e4ba-45af-8f4f-fa0008192372

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (2018). Bir Bakışta Eğilimler, https://www.unhcr.org/tr/ilk-bakista-rakamlar-2. Erişim Tarihi:10.02.2019

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2019). Küresel Eğilimler Raporu. Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/5ee200e37/

Birsen, L. (2019). *Suriye'deki iç savaşın Türkiye'de oluşturduğu sosyal ve mekânsal etkilerin analizi: Reyhanlı ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Bodur, A. (2020). *Yerel Medyada Suriyeli Göçmenlere Yönelik Haber Üretim Pratiğini Anlamak: Hatay Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.

Bozkurt, M. (2020). İlkokul Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri. F. Güneş ve A. D. Işık (Editörler). *Girişimcilik ve Yenilikçilik.* (ss. 38-44). Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies* 11(14).

Buz, S. (2003). Aile politikalarına mülteciler boyutunda bir bakış. *Aile ve Toplum*, 5(2), 3-7.

Castles, S. ve Miller M. J. (2008). *Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri.* (Çeviri: Bülent Uğur Bal, İbrahim Akbulut). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Caymazoğlu, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin lise ders kitaplarında Arap dili ve edebiyatı konuları (inceleme ve değerlendirme)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Cenevre Sözleşmesi. (1951). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. Erişim adresi: http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf

Cervantes, M., & Guellec, D. (2002). The brain drain: old myths, new realities. OECD Observer, no.230, January.

Ceyhan, M. A., ve Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çokdillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design and analysis*. Pearson: New York.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. New York: Sage.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,27-40.

Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education*, 1(4). Washington DC: The National Clearing House for Bilingual Education.

Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).

Crisp, J. (1999). *Policy challenges of the new diasporas: migrant networks and their impact on asylum flows and regimes*. Geneva: UNHCR.

Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. M*uğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91.

Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Çelik, F. (2005). İç göçler: Teorik bir analiz. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 167-184.

Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.

Çoban, A. E., Karaman, N. G., ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10,125-131.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.

Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Dağlı, K. (2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Dede, Y. (2013). Nitel yöntemler. S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (s. 183-213). Ankara: Eğiten Kitap.

Demir, Ö., ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, 6. bs. Adres Yayınları, İstanbul.

Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği –ders kitapları-. *Dil Dergisi*, 166/1,43-52.

Demirel, B.A. (2004). Doğu'da göçün temelleri, *Pivolka*, 3, 1-12.

Demirtaş, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi (Konya Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Demirtepe Saygılı, D. (2021). Refleksivite ve Etkileşim Açılarından Nitel Araştırmacı Olmanın Fırsatları ve Zorlukları. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(1), 1-16.

Doğru, İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik profilleri ve eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Doğruel, F. (2005). *İnsaniyetleri Benzer... Hatay'da Çok Etnikli Ortak Yaşam Kültürü*. İletişim Yayınları, İstanbul.

Dolapçıoğlu, S. ve Bolat, Y. (2019). The education issues of Syrian students under temporary protection status. *Research in Education*, 0(0) 1-17.

Duman, L. (2016). *Vatan'ın Son Parçası: Hatay'daki Uluslaştırma Politikaları*. İletişim Yayınları: İstanbul.

Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Durugönül, E. (1997). *Sosyal değişme, göç ve sosyal hareketler. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi: Toplum ve Göç*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.

Edwards, A. (2012). Temporary protection, derogation and the 1951 Refugee Convention. *Melb. J. Int'l L.*, 13, 595.

Eğitim Reformu Girişimi. (2017). Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek. Erişim adresi: https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf

Ekici, F. Y. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. Disiplinlerarası göç sempozyumu, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, 179-201.

Ekici, S., ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.

Emin, M.N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: T*emel Eğitim Politikaları. Analiz Dergisi*, SETA

Emin, M.N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar Ankara İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*, İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları

Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 51-69.

Erbaş, H. (2019). *Gidişlerden Kaçışlara Göç ve Göçmenler: Kuram, Yöntem ve Alan Yazıları*. Ankara: Phoenix Yayınları.

Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

Erdem, C. (2017). *Türkiye'ye Göç Eden Suriyeli Gençlerin Gelecek Beklentileri: "Malatya Örneği"* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Erdoğan, E. U., ve Tarlan, K. V. (2016). *Suriyeli Mültecilerin Türkiye'deki Sivil Hayata İntibakına Yönelik Envanter Çalışması*. İstanbul.

Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'de Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 213-234.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.

Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

European Union. (2010). The European social fund and social inclusion. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_en.pdf

Fantino, A. M., and Colak, A. (2001). Refugee children in Canada: Searching for identity. *Child Welfare*, 80(5), 587–596.

Finlay, L. (2002). Outing the researcher: The provenance, process and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12 (4), 531-545.

Gazeller, P. (2014). *Göçe bağlı olarak ilk ve ortaokullarda yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri (Karabağlar örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22 Ekim). Resmî Gazete (29153). Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/gecicikorumayonetmeligi.pdf

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.

Gencer, T. E. (2019). *Göç Süreçlerindeki Çocukların Karşılanamayan Gereksinimleri, Haklara Erişimleri ve Beklentileri: Ankara ve Hatay'da Yaşayan Suriyeli Çocuklar Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Genç, Y., ve Çat, G. (2013). Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8 (1), s. 363-393.

Gömleksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 106-124.

Gülersez, Ü. (2019). *Suriyeli Mülteci Öğrencilerde Kendini Toparlama Gücünün İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güleryüz, N. A. (2015). Geçmişten günümüze Anadolu'ya Yahudi göçü. MM Erdoğan ve A. Kaya (Der.), *Türkiye'nin Göç Tarihi*, 14, 47-74.

Güllüpınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).

Gün, M. ve Baldık Y. (2017). Türkiye'de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.

Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9/6, p. 1-16.

Gündüz, G. S. (2007). *Sosyal İçerme Politikalarının Uygulanmasında Kamu İstihdam Kurumlarının Rolü*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.

Gündüz, M., ve Yetim, N. (1997). Terör ve göç. Toplum ve Göç-II. Ulusal Sosyoloji Kongresi (Kasım 20–22, 1996) Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.

Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 124-173.

Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.

Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research* (JSHSR), 5(23),1293-1308.

Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432.

Güzel, S. (2019). *Türkiye'de Öğrenim Gören Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Uyum Problemlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Gökmen, H. (2020). *Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sorunu (Bursa Yıldırım İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Hagen-Zanker, J. (2008). Why do people migrate? A review of the theoretical literature. A Review of the Theoretical Literature (January 2008). Maastricht Graduate School of Governance Working Paper No: 28197.

Halaçoğlu, Y. (2006). XVIII. *Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Hamidi, N. B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). New York: Routledge.

Harrell-Bond, B. (2000). *Are refugee camps good for children?*. Cairo: American University in Cairo Forced Migration and Refugee Studies.

Harunoğulları, M. ve Cengiz, D. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Mekânsal Analizi; Hatay (Antakya) Örneği. *TÜCAUM VIII. Coğrafya Sempozyumu*, 23-24.

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). Öğrenci Sayıları. 27 Kasım 2019 tarihinde erişildi.

Hatay Valiliği. (2015). Hatay tarihi. 22 Nisan 2020 tarihinde erişildi: http://www.hatay.gov.tr/tarih

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf

Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education* 28(2): 165–181.

Inclusion International. (2009). Better Education for All: A Global Report. Retrieved from: http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf

İçduygu, A. ve Aksel, D. B. (2012). Türkiye'de düzensiz göç. Uluslararası Göç Örgütü Türkiye.

İçduygu, A., ve Sirkeci, İ. (1999). Cumhuriyet dönemi göç hareketleri: 75 yılda köylerden şehirlere. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

İnan, C. E. (2016). Türkiye'de göç politikaları: iskân kanunları üzerinden bir inceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (3), 10-33.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1949). Resmî Gazete. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf

İskân Kanunu (2006, 19 Eylül). Resmî Gazete (26301). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5543.pdf

İstanbul Bilgi Üniversitesi (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: Politika ve uygulama önerileri. http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf Erişim tarihi: 13.02.2019.

Jalbout, M. (2015). *Partnering for a better future: Ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey*. London, UK: Their world. Retrieved from: https://theirworld.org/resources/detail/report-partnering-for-a-better-future-ensuring-educational-opportunity-for-all-syrian-refugee-children-and-youth-in-turkey

Kağnıcı, D. Y. (2020). Kültüre Duyarlı Okul İklimi Oluşturulması. A. Doğan ve D., Y. Kağnıcı (Editörler). *Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim.* (ss. 103-124). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler. Elma Teknik Basım Matbaacılık, Ankara.

Kara, Ö., Yiğit, A., ve Ağırman, F. (2020). Batman İl Merkezinde Çalışan Türkçe Öğreticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 577-599. DOI: 10.32321/cutad.785028

Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Karakuş, M. (2019). Views of Teachers and Students on the Problems of Syrian Children in a Refugee School in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219.

Karakütük, K. ve Kavak, Y. (2017). Göç olgusu ve eğitim planlaması. Erişim adresi: http://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017

Karataş, K., Özden, S. A., Ege, A., Fırat, E., Erim, F. ve Aslan, H. (2016). *Ankara sokaklarında çalıştırılan çocuklar: Sorunlar ve ihtiyaçlar.* Ankara: Anıl Grup Matbaacılık Yayıncılık.

Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online,* 17(3), 1224-1237.

Karpat, K. (2015). Türkiye'nin göç tarihi: *14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler.* Erdoğan. M.M. ve Kaya, A. (Ed.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kaya, A. (2015). Türkiye'de Çerkezler, Türkiye'nin Göç Tarihi, 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler, (Derleyenler: M. Murat Erdoğan, Ayhan Kaya) İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 507, İstanbul.

Kaya, C. (2017). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Hukukunda Kalıcı Bir Çözüm Olarak Yerel Entegrasyon. On İki Levha Yayınları, İstanbul.

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çok kültürlü ve çok dilli eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, İ. ve Eren, E. Y. (2015). Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri. SETA Raporu: İstanbul

Kayabaşı, B., Yılmaz, M., ve Doyumğaç, İ. (2016). Mustafa Ruhi Şirin Hikâyelerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*,6/2,323-343.

Keyder, Ç. (1983). Toplumsal tarih çalışmaları. Dost Kitapevi.

Kılıç, Y. ve Haşimoğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. sınıf Türkçe ve fen bilimleri dersleri örneklemi). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1025-1049.

Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3/4, s. 429-441.

Koca, S. Ç. (2016). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Uyarınca Yabancıların Türkiye'de İkameti ve Uzun Dönem İkamet İznine İlişkin Değerlendirmeler. *Ankara Barosu Dergisi*, (2).

Koçak, E. (2019). *Türkiye'de kent mültecilerinin sosyal içerme ve yersel uyumu sürecinde belediyeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi

Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri, *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (3): 3-19

Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 131 160.

Kongar, E. (1998). *21. yüzyılda Türkiye*. Remzi Kitapevi, İstanbul.

Koyuncu, Ü. (2012). Almanya'da göç ve eğitim. *Artı Doksan Dergisi*, 4, 36-39.

Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kurtipek, R. (2012). *Türkiye'de sosyal içermenin eleştirel analizi: Sodes (Sosyal destek programı) örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kutal, G. (1992). Türkiye'de İşsizliğin Yapısal Özellikleri. II. İstihdam Haftası Tebliğleri, 61-66.

Kutlu, Z. (2015*). Bekleme odasından oturma odasına Suriyeli mültecilere yönelik çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşlarına dair kısa bir değerlendirme*. Açık Toplum Vakfı ve Anadolu Kültür. Erişim Adresi: http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/medya/02062015beklemeodasi.pdf

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.

Lewis, W. A. (1954). Economic development with unlimited supplies of labour. *The Manchester school*, 22(2), 139-191.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Macar, E. (2015). Yunanistan'dan Anadolu'ya Göç: Nüfus Mübadelesi, M. Erdoğan ve A. Kaya (Editörler). *Türkiye'nin Göç Tarihi*, 171-191.

Marshall, G. (2014). Sosyoloji Sözlüğü (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for Qualitative. *Research. Family Practice*, 13(6), 522-526.

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., ve Taylor, J. E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirmesi. Çev. Dedeoğlu, S., Oskay, B., Özbek, Ç., Sirkeci, İ. ve Yüceşahin, *M. M. Göç Dergisi*, 1(1), 11-46. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1993).

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3): 329–336.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. ve Muhamad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405–416.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Miller, J., Mitchell, J. & Brown, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect: An Australian Journal of TESOL* 20(2): 19–33.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). MEB Stratejik Plan (2015-2019). Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Suriyeli Çocukların Eğitimi İçin Yol Haritası Belirlendi. Erişim adresi: http://meb.gov.tr/m/haber/11750/tr#

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî Gazete (14574). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-Case Research Methods for The Behavioral And Health Sciences*. SAGE Publications.

Mursaloğlu, M. (2009). Hatay 10 Ay 16 Gün 8 Saat Sancak, Devlet, Vatan. İSSİAD Kültür Yayınları, İskenderun/Hatay.

Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye*. Çantay Kitapevi, İstanbul.

Mülteciler Derneği. (2021). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Ocak 2021. 27 Ocak 2021 tarihinde erişildi: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/

Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Naz, Y. (2015). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikası ve Uluslararası Göçün Türkiye'deki Güncel Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi

Oktik, N., ve Değer, F. (2013). Göçmen Kimliğinin Oluşumunda Eğitimin Rolü Üzerine Bir Deneme. *Sosyoloji Dergisi*, (28), 107-123.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar.* (Çeviri Editörü: Asım Arı). Eğitim Yayınevi.

Oruç, Ş. (2009). Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 268-281). Ankara: Pegem Akademi.

Oytun, O., ve Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri raporu. Orsam-Tesev Rapor, (195), 1-40.

Özcan, A. S. (2018). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.

Özcan, E. D. E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183-215.

Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri, *Turkish Studies*, 8/1, p. 2049-2056.

Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Özdemir, M. (2020). *Kültürel uyum sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve uygulamaları: Suriyeli sığınmacı öğrenciler örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezlerinin-kapsayici-egitim-hizmetleri-sunma-acisindan-kapasitelerinin-guclendirilmesi-ramkeg-projesi-tanitim-ve-bilgilendirme-toplantisi-sayin-bakanimizin-katilimi-ile-ankarada-gerceklestirilmistir/icerik/1222

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 34-42.

Özkalp, E. (1990). *Sosyolojiye Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Peker, M. (1999). Türkiye'de içgöçün değişen yapısı. 75 Yılda Köylerden Şehirlere, 295-304.

Peters, S. J. (2004). Inclusive education: An EFA strategy for all children. Washington, DC: World Bank, Human Development Network.

Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Polat, Ö. ve Yıldız, T. Ö. (2018). 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14, 389-403.

Polat, S. S. (2020). *Türkiye'nin Yeni Göç Yönetiminin Uyum Politikaları Bağlamında Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. Journal of the statistical society of London, 48(2), 167-235.

Ross, L. E. (2017). An account from the inside: Examining the emotional impact of qualitative research through the lens of "insider" research. *Qualitative Psychology*, 4(3), 326–337. https://doi.org/10.1037/qup0000064

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

Sakız, H. ve Apak, H. (2019). *Türkiye'de Göçmen Kapsayıcılığı*. Ankara: Pegem Akademi.

Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sandkull, O. (2005). Strengthening inclusive education by applying a rights-based approach to education programming. In ISEC Conference, Glasgow (pp. 1-9).

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 208-229.

Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. & Noack, P. (2018). Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family and ethnic group. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384.

Sert, D. Ş. (2012). Uluslararası göç yazınında bütünleyici bir kurama doğru. Küreselleşme Çağında Göç, 29-48.

Seyyar, A. (2007). İnsan ve toplum bilimleri terimleri. İstanbul: Değişim Yayınları.

Stark, O. & Bloom, D. E. (1985). The new economics of labor migration. *The American Economic review*, 75(2), 173-178.

Südaş, İ. (2012). *Avrupa ülkelerinden Türkiye'nin batı kıyılarına yönelik göçler: Marmaris, Kuşadası ve Ayvalık ilçelerinde karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Şahin, A. ve Şahin, Y. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Göç ve Uyum Sürecinde Eğitimin İşlevi ve Barışa Katkısı. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (1), 63-87. DOI: 10.22596/2020.0501.63.87

Şahin, M. ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.

Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya G. D., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

Şimşek, H., ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.

Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2).

Takır, A., ve Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25, 659-678.

T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2018). Geçici Barınma Merkezleri.21 Nisan 2020'de erişildi: https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/2374/files/15_10_2018_Suriye_GBM_Bilgi_Notu_1.pdf

T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2019). Nüfus Hareketleri. 21 Nisan 2020'de erişildi: https://www.afad.gov.tr/nufus-hareketleri

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). 2019 Yılında Çalışma İzniyle Ülkemizde Bulunan Yabancılar (İlk 10 Ülke). 31 Mart 2020'de şuradan erişildi: https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Yıllara Göre Türkiye'ye Giriş. 31 Mart 2020'de şuradan erişildi: https://www.goc.gov.tr/giris-cikis

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019).2019 Yılında İkamet İzniyle Ülkemizde Bulunan Yabancılar (İlk 10 Ülke). 31 Mart 2020'de şuradan erişildi: https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). Düzensiz Göç. 03 Nisan 2020'de şuradan erişildi: https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). Düzensiz Göç Hakkında. 03 Nisan 2020'de şuradan erişildi: https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-hakkinda

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler. 02 Nisan 2020'de şuradan erişildi: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.

Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Tekin, F. (2011). Kültürel travma olarak zorunlu göç. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 91-100.

Tekin, U. (2007). Avrupa'ya göç ve Türkiye. *İÜBF Dergisi*, 37, 43-56.

Tekin, U. ve Yükseker, D. (2017). Göç ve eğitim: Türkiye'de ve Almanya'da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması: Çalıştay sonuç raporu. Heinrich Böll Stiftung Derneği ve Anadolu Kültür Derneği. Erişim adresi: https://tr.boell.org/tr/2017/08/22/goc-ve-egitim-calistay-sonuc-raporu

Tezcan, M. (1994). Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 61-67.

Tiryaki, E. ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe Dersinin Suriyeli Öğrencilere Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (4), 1581-1601.

Todaro, M. (1980). Internal migration in developing countries: a survey. In Population and economic change in developing countries (pp. 361-402). University of Chicago Press.

Toksöz, G. (2006). Uluslararası Emek Göçü. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Topkaya, Y., ve Akdağ, H. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

Topsakal, C., Merey, Z., ve Keçe, M. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 539-554.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.

Tunga, Y., Engin, G., Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845

Tutak, T. ve Güder, Y. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı hakkındaki görüş ve düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 16-28.

Türk Dil Kurumu (2020). Beyin Göçü nedir? Erişim tarihi: 30/03/2020, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsarama=gtsguid=TDK.GTS.5c1e2222a5ce79.0423558

Türk Dil Kurumu. (2021). Göç nedir?. Erişim tarihi: 28/01/2021, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsarama=gtsguid=TDK.GTS.5c1e2222a5ce79.0423558

Türk, G. D. (2016). Türkiye'de Suriyeli Mültecilere Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarının Faaliyetlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, (25), 145-157.

Türk Vatandaşlığı Kanunu (2009, 12 Haziran). Resmî Gazete (27256). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5901.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 18 Ekim). Resmî Gazete (17863). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf

Türkiye İstatistik Kurumu (2015). Göç İstatistikleri: Yerleşim Yerlerine Göre Göç Eden Nüfus. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1067

Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Tüzün, I. (2017). Türkiye'de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar. European Liberal Forum.

Ulum, Ö. G., ve Kara, Ö. T. (2016). The Effects of War on Syrian Refugees' Academic Achievement. Online Submission, 48(2), 413-423.

Uluslararası İşgücü Kanunu (2016, 13 Ağustos). Resmî Gazete (29800). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6735.pdf

Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi ve Uluslararası Koruma Statü Sahibi Kişilerin Çalışmasına Dair Yönetmelik (2016,26 Nisan). Resmî Gazete (29695). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160426-1.htm

Usta, M, Arıkan, İ, Şahin, Y, Çetin, M. (2018). Suriyeli Eğitimcilerin Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. *Mukaddime*, 9 (1), 173-188. DOI: 10.19059/mukaddime.341921

Uyduran, M. (2020). *Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin okullarda sosyalleşme sürecindeki uyum problemleri ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uygun, S. (2020). *Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

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).

Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, S. (2012). Sosyal-Mekânsal-Siyasal Kümelenme Biçimi Olarak İzmir Kentinde Balkan (Rumeli) Kimliği. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 21(3), 49-77.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık

Ward, C. & Searle, W. (1991). The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(2), 209-224.

Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014*). Living on Hope, Hoping for Education. The Failed Response to The Syrian Refugee Crisis*. London: ODI.

Wickremasinghe, A. A. I. N., & Wimalaratana, W. (2016). International migration and migration theories. *Social Affairs*, 1(5), 13-32.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013, 11 Nisan). Resmî Gazete (28615). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf

Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199

Yazgan, P. Eroğlu Utku, D., Sirkeci, İ. (2015). Suriye krizi ve göç. Göç Mektupları, 12(3),181-192.

Yeşiloğlu, Ö., Karaca, S. ve Şimşek, Ö. (2017). Akran öğretimi yönteminin ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıya etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 309-320.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, B. (2020). *İdari Gözetim Altındaki Kadınların Yaşam Öykülerinde Göç Dinamikleri: Silivri Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.

Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

Yurdakul, A. ve Tok, T. N, (2018), Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2): 46-58.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2019). Göç ve Eğitim: Saha Deneyimi ve İhtiyaç Analizi. Özer Matbaa, Karabük. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/goc_ve_egitim_kitabi.pdf

# EKLER

## EK 1. İnsan Araştırmaları İçin Aydınlatılmış Onam Formu

**Form No:**

***(Araştırmacı Açıklaması)***

Ben Durmuş Ziya GÖRÜR. Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Derslerini Yürüten Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanması Sürecindeki Deneyimleri" başlıklı yüksek lisans tezi yürütmekteyim. Tez danışmanım, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem Babadoğan'dır. Öncelikle sizi bu araştırma hakkında bilgilendirmek istiyorum.

Bu araştırma tarafımca gerçekleştirilmektedir. Çünkü, *Suriyeli öğrencilerin eğitimi; öğrencilerin hem Türkiye'ye uyum sağlamaları açısından hem de ileride gerek Türkiye'de bir meslek sahibi olma, gerekse Suriye'ye geri döndüklerinde Suriye'deki hayatlarına kaldıkları yerden devam edebilmeleri açısından önemlidir.* Bu araştırmayı yapmak istememin amacı da Suriyeli öğrencilerin eğitiminin daha verimli olabilmesi için, yaşanan deneyimleri ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak sizin bu araştırmaya değerli görüşlerinizle katkı sunmanızı ummaktayım. Çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, araştırma kapsamında sizinle yaklaşık 1 saat sürecek bir görüşme yapılacaktır. Görüşme sırasında zamanın etkili kullanabilmesi için ses kaydı yapılacaktır. Görüşmede size beş bölüm altında 20 sorudan oluşan bir form sunulacaktır. Bu formu okuyup araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

***(Katılımcının Beyanı)***

Araştırmacı tarafından, Suriyeli öğrencilerin eğitiminin daha verimli olabilmesi için, yaşanan deneyimleri ortaya çıkartmayı amaçlayan bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya "katılımcı" olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam, araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağı, araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemin uygun olacağının bilincindeyim.

Araştırma uygulamasından kaynaklanan nedenlerle herhangi bir sorununun ortaya çıkması halinde, sorunun çözülmesi ile ilgili gerekli müdahalenin yapılacağı konusunda bana güvence verildi. Araştırma ile ilgili bir sorum olduğunda, Durmuş Ziya Görür'ü 05075048824 numaralı telefonundan arayabileceğimi biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde "katılımcı" olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Karşılıklı imzalanan bu iki tıpkı formun bir kopyası tarafıma verilmiştir.

| **Katılımcı** | **Araştırmacı** |
|---|---|
| Adı Soyadı | Adı Soyadı |
| İmza | İmza |

## EK 2. Görüşme Formu

| Odak Görüşme No | Görüşme Tarihi | Görüşme Başlangıcı | Görüşme Bitişi |
|---|---|---|---|
| Sıralı Büyük Harf | … / … / 2020 | …. : …. | …. : …. |

Değerli Öğretmenim-Öğretmenlerim,

Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim.

Bu görüşme formu Suriyeli çocukların eğitimde karşılaştıkları güçlükleri öğrenmek ve varsa bu güçlüklere çözüm önerileri sunmak amacıyla yürütülen, "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Derslerini Yürüten Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanması Sürecindeki Deneyimleri" başlıklı yüksek lisans tezi için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve tez danışmanımın bileceğini belirtmek isterim. Görüşme sırasında oturma durumuna göre soldan sağa 1-2-3 gibi kodla tanımlanmanızı ve her söz alışınızda branş-kod numaranızı söylemezi beklemekteyim. Görüşmede verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi, kurum ve kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Bunu zamanı etkili kullanabilmek, sorulara vereceğiniz yanıtları daha iyi ve dikkatli not edebilmek için istemekteyim.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum.

Zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Durmuş Ziya GÖRÜR

## 1. KİŞİSEL BİLGİLER

*Kişisel bilgiler ayrı bir form ile görüşme ortamındaki soldan sağa oturma düzeni temel alınarak branş-kod yazılarak toplanacaktır.*

1.1. Odak grup Görüşme No: …….

1.2. Branş-Kod: …… - …

1.3. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek

1.4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz: …. yıl

1.5. Suriyeli öğrencilerle çalışma süreniz: …. yıl

1.6. Doğum yeriniz (il/ilçe): ……..… / …….……

1.7. Yaşamınızın büyük bir kesimini geçirdiğiniz bölge (il/ilçe): …… / …….

1.8. Görev yaptığınız okul ( ) İlk ( ) Orta

1.9. Branşınız: ……..

## 2. GÖRÜŞME SORULARI

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan ve Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, sosyal içerme bağlamında öğretim programlarının uygulanmasında;

### 2.1. Hedeflerden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?

2.1.1. Öğretim programlarının uygulanmasında, hedefler açısından zorluk yaşıyor musunuz?

2.1.2. Eğitimde, geçmiş yaşantıların önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim süreci için sosyal ve kültürel yöndeki hazırbulunuşlukları hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.1.3. Branşınıza ait öğretim programında yer alan kazanımların, Suriyeli öğrenciler açısından gerçekçi kazanımlar olup olmadığını nasıl değerlendirirsiniz?

2.1.4. Türk eğitim sisteminin Suriyeli öğrencilere kazandırması gereken en önemli kazanım sizce nedir ve bu kazanımın öğretim programlarında bulunduğunu düşünüyor musunuz?

### 2.2. İçeriklerden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?

2.2.1. Branşınıza ait öğretim programının içeriğini, kültürel farklılıklar da göz önüne alındığında Suriyeli öğrenciler için "Ne anlam ifade ediyor?" ve "Onları güdülüyor mu?" gibi açılardan nasıl değerlendirirsiniz?

### 2.3. Öğretme ve öğrenme süreçlerinden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?

2.3.1. Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıfları, sınıf kültürü ve sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

2.3.2. Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görüyor olmalarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizce ayrı ortamda mı yoksa birlikte eğitim almaları mı daha verimli olur?

2.3.3. Suriyeli öğrencilere öğretim programlarını aynen uygulayabiliyor musunuz? Uygulayamıyorsanız ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?

2.3.4. Suriyeli öğrencilerin eğitimine destek amacıyla UNICEF tarafından okulunuzda görevlendirilen Suriyeli gönüllü eğiticiler var mı? Var ise bu eğitmenlerin size ne gibi destekleri vardır?

**2.4. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinden kaynaklı yaşadıkları deneyimler nelerdir?**

2.4.1. Suriyeli öğrencilerin sınıfta olması, ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi veya hazırlanması süreçlerinde ne kadar etkilidir? *(Örneğin, sınavlarda açık uçlu soru türü gibi farklı soru türlerini kullanabiliyor musunuz?*)

2.4.2. Suriyeli öğrenciler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini tam olarak ifade edebiliyor mu?

2.4.3. Beceriye dönüşmeyen bir kazanımın ne kadarının bilgi eksikliğinden ne kadarının dil yetersizliğinden olduğunu nasıl kontrol altında tutuyorsunuz?

2.4.4. Öğrenme eksikliklerivle ilgili geri bildirim veriyor musunuz?

2.4.5. Öğrenme eksikliklerini saptadığınızda bu eksikliklerin tamamlanması için ne gibi önlemler alıyorsunuz?

**2.5. Yaşadığınız deneyimler doğrultusunda ne gibi öneriler sunarsınız?**

2.5.1. Ülke düzeyinde

2.5.2. Hatay ili düzeyinde

2.5.3. Reyhanlı ilçesi düzeyinde

2.5.4. Okul yönetimi düzeyinde

2.5.5. Öğretmen düzeyinde

2.5.6. Program düzeyinde

*2.5.6.1. Hedefler bağlamında*

*2.5.6.2. İçerik bağlamında*

*2.5.6.3. Öğretme ve öğrenme süreçleri bağlamında*

2.5.6.4. *Ölçme ve değerlendirme süreçleri bağlamında*

## EK 3. Etik Kurul Onayı

GİZLİ

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

**Sayı** : **85434274-050.04.04** / 33775
**Konu** : Etik Kurul Kararı Hakkında

17.06.2020

Sayın Durmuş Ziya GÖRÜR

İlgi: 09/03/2020 tarihli başvurunuz.

"Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere Ders Veren Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanmasında Yaşadıkları Güçlükler" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 25/05/2020 tarihli toplantısında alınan 5/82 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
**Telefon** : 0 (312) 60 40 / 2101
**Faks** : 0 (312) 212 60 49

**Ayrıntılı Bilgi İçin**

GİZLİ

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU**
**KARAR ÖRNEĞİ**

**Karar Tarihi** : **25/05/2020**
**Toplantı Sayısı** : **4**
**Karar Sayısı** : **82**

**82-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Durmuş Ziya Görür**'ün "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere Ders Veren Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanmasında Yaşadıkları Güçlükler" başlıklı tezi ile ilgili olarak yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Durmuş Ziya Görür**'ün "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere Ders Veren Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanmasında Yaşadıkları Güçlükler" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

# EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.13368660 24.09.2020
Konu : Durmuş Ziya GÖRÜR'ün
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Durmuş Ziya GÖRÜR, "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere Ders Veren Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanmasında Yaşadıkları Güçlükler" ile ilgili bir araştırma uygulama çalışması düzenlemek istemektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlere iletilmesi ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; Hatay ili Reyhanlı ilçesinde bulunan ilk ve ortaokulların öğretmenlerine yönelik uygulama yapması hususunu, olurlarınıza arz ederim.

Mahmut SABAH
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
24.09.2020

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b3c7-e1cf-3144-9447-8e59 kodu ile teyit edilebilir.

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Derslerini Yürüten Öğretmenlerin, Öğretim Programlarının Uygulanması Sürecindeki Deneyimleri" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

| | |
|---|---|
| **Rapor Tarihi** | 9 Şubat 2021 14:20 |
| **Gönderim Numarası** | 1505334390 |
| **Sayfa Sayısı** | 110 |
| **Sözcük Sayısı** | 31.884 |
| **Karakter Sayısı** | 225.127 |
| **Benzerlik Oranı** | %5 |
| **Savunma Tarihi** | 19/03/2021 |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Durmuş Ziya GÖRÜR

**Tarih:** 09.02.2021

**İmza:** ……

# ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler**

**Adı ve Soyadı** Durmuş Ziya GÖRÜR

**E-Posta Adresi**

**İş Deneyimi**

| Unvan | Görev Yeri | Yıl |
|---|---|---|
| Öğretmen | Millî Eğitim Bakanlığı | 2018- …. |

**Akademik Bilgiler**

**Öğrenim Durumu**

| Derece | Bölüm/Program | Üniversite | Yıl |
|---|---|---|---|
| Yüksek Lisans | Eğitim Programları ve Öğretimi | Ankara | 2017-2021 |
| Lisans | Sosyoloji | Anadolu | 2012-2016 |
| Lisans | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği | Dokuz Eylül | 2011-2015 |

**Yayınlar**

Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., **Görür, D. Z.**, Kızıl, F. & Çınar, S. (2019). Üniversite lisans ders programlarının süreç ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımlarına göre öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018046022

**Gorur, D. Z.** & Babadogan, M. C. (2018). A comparison with computer and instructional technology education program competencies. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 5(5), pp 60–66. Available from: www.prosoc.eu