ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

OKULLARDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILDIZ AY YILMAZ

ANKARA
TEMMUZ, 2019


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

OKULLARDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILDIZ AY YILMAZ

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖKHAN ATİK

ANKARA
TEMMUZ, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yıldız AY YILMAZ adlı öğrencinin hazırladığı "Okullarda Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri" başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Şerife IŞIK	.....
Üye	Doç. Dr. İlhan YALÇIN	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN 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.



Yıldız AY YILMAZ

ÖZET

OKULLARDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖRÜŞLERİ

AY YILMAZ, Yıldız
Yüksek Lisans Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK
Temmuz, 2019, xiii + 81 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının okullarda geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilere sundukları hizmetler, yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada fikir birliğine dayalı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için Konya ili Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde Suriyeli geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin devam ettiği okullarda görev alan toplam 15 psikolojik danışmanla görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşler, toplamda dokuz temel alan ile 63 kategori altında toplanmıştır. Elde edilen temel alanlar sırasıyla; rehberlik (PDR) servislerine yansıyan öğrenci sorunları, öğrencilerin öncelikli yardım ihtiyaçları, okullarda sunulan PDR hizmetleri, sorunların çözümüne yönelik alınan destekler, okullarda PDR hizmetlerinin sunumunda yaşanan güçlükler, PDR hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek çalışmalar, psikolojik danışmanların eğitim ihtiyaçları, olumlu değişimler ve son olarak öğrencilerin rehberlik servisine geliş şekilleridir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okullardaki geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin en çok dil, arkadaşlık ilişkileri, şiddet ve zorbalık, uyum, maddi ve ekonomik yardım talepleri ile akademik alanda sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının bireysel görüşmeler ve aile görüşmeleri odaklı hizmet sunduğu, sorunların çözümüne yönelik okul idaresi ve öğretmenler ile sivil toplum kuruluşlarından destek alındığı, hizmetlerin sunumunda en çok dil ve psikolojik danışman yeterlikleri konularında güçlük yaşandığı görülmüştür.

Psikolojik danışmaların ailelere yönelik çalışmalar ve psikososyal güçlendirme çalışmaları konusunda sistem desteğine gereksinim duydukları ve en çok travma ve psikososyal müdahale ile kültüre duyarlı psikolojik danışma konularında eğitime ihtiyaç duydukları da bulgular arasında yer almıştır.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, nitel araştırma.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF SCHOOL COUNSELORS RELATED TO PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES PROVIDED TO SYRIAN STUDENTS IN SCHOOLS

AY YILMAZ, Yıldız

Master's Degree, Department of Psychological Services in Education

Supervisor: Dr. Gökhan ATİK

July 2019, xiii + 81 Pages

The aim of this study was to examine the opinions of school counselors about the services they provided at schools for the Syrian students under temporary protection, the difficulties they experience while providing these services, their needs and their solution suggestions for these problems. The consensual qualitative research method was used in this research. Fifteen school counselors were interviewed in the study who work at the schools in Karatay, Selçuklu, and Meram districts of Konya that Syrian students under temporary protection attend. For these interviews, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The opinions of the participants were gathered under a total of 9 domains and 63 categories. The domains were as follows; the problems of students reflect in the psychological counseling and guidance (PCG) services, the priority needs of these students, the PCG services provided at schools, the received support for solving the problems, the difficulties in the provision PCG services at schools, the possible works for improving the PCG services, the training needs of counselors, the positive changes, and lastly the ways students come to the guidance services. When the findings were evaluated in general, it was seen that Syrian students under temporary protection in schools experienced problems mostly related to language, friend relationships, violence and bullying, adaptation, financial and academic issues. Besides, it was seen that the school counselors provided services focused on individual and family interviews, received support from school administration and teachers as well as non-governmental organizations in order to solve the problems, and had difficulty in language and counselor competencies in the provision of services. It was also found that

counselors need system support for their works with families and psychosocial empowerment works and that they need training mostly in trauma and psychosocial intervention and culture-sensitive psychological counseling.

Key Words: Syrian students, school counselors, counseling and guidance services, qualitative research.

ÖNSÖZ

Tez hazırlığı süreci boyunca beni daha iyisini yapmam konusunda destekleyip cesaretlendiren, her aşamada büyük bir cömertlikle ve anlayışla yardımlarını sunan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Atik'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca çalışmaya katılımcı olarak katılmayı kabul edip sorulara içten cevap veren psikolojik danışman meslektaşlarıma, verilerin analizi sürecinde seve seve araştırma ekibi içerisinde yer alan, değerli emeklerini ve fikirlerini sunan Araş. Gör. Aslı Aşçıoğlu Önal ile Araş. Gör. Elif Gülçin Çelik Ateş'e, görüşme sorularının hazırlanması sürecinde uzman görüşünü sunarak araştırmanın gelişmesine katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Erkan Atik ve Dr. Öğr. Üyesi Onur Özmen'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak tez çalışmalarım süresince günlük yaşam sorumluluklarımı ve çocuklarımın bakımını severek üstlenerek bana sonsuz desteklerini sunan aileme, iş yerinde tez hazırlığı sürecinden ötürü izinli olduğum durumlarda anlayış gösteren ve yokluğumu aratmayarak beni destekleyen iş arkadaşlarıma, özellikle yüksek lisans başvuru sürecinden itibaren bana manevi desteğini sevgiyle sunan, her aşamada bana yardımcı olan eşim Kadir Yılmaz'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Delal ve Azat Ali'ye…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... x
TABLOLAR DİZİNİ ... xii
KISALTMALAR ... xiii
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 11
Önem ... 12
Sınırlılıklar ... 14
Tanımlar ... 14
BÖLÜM 2 ... 16
YÖNTEM ... 16
Araştırmanın Modeli ... 16
Katılımcılar ... 16
Araştırma Ekibi ... 17
Verilerin Toplanması ... 18
Verilerin Çözümlenmesi ... 19
BÖLÜM 3 ... 22
BULGULAR VE YORUMLAR ... 22
Rehberlik (PDR) Servislerine Yansıyan Öğrenci Sorunları ... 25
Öğrencilerin Öncelikli Yardım İhtiyaçları ... 32
Okullarda Sunulan PDR Hizmetleri ... 36
Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Destekler ... 41
Okullarda PDR Hizmetlerinin Sunumunda Yaşanan Güçlükler ... 43
Okullarda PDR Hizmetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılabilecek Çalışmalar ... 49
Psikolojik Danışmanların Eğitim İhtiyaçları ... 54
Olumlu Değişimler ... 58
Öğrencilerin Rehberlik Servisine Geliş Şekilleri ... 59
BÖLÜM 4 ... 61
SONUÇLAR VE ÖNERİLER ... 61
Sonuçlar ... 61
Öneriler ... 64
Araştırmacılara Yönelik Öneriler ... 64
Uygulamacılara Yönelik Öneriler ... 65
Karar Vericilere Yönelik Öneriler ... 66

KAYNAKLAR 67
EKLER 75
EK 1. Görüşme Formu 76
EK 2. Etik Kurul Onayı 78
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 79
BENZERLİK BİLDİRİMİ 80
ÖZGEÇMİŞ 81

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri 17
Tablo 2 Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşlerine Yönelik Temel Alan ve Kategoriler 23

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖRGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PİCTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TSSB	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
UN	United Nations
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations Children's Fund
YÖBİS	Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi ve amacı ele alınmış, araştırmanın önemi tartışılmış, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Göç, uluslararası bir sınırı geçmek ya da bir devlet içinde yer değiştirmektir. Başka bir deyişle; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Dünya tarihinde göç, her zaman çeşitli sebeplerle süregelen bir olgu olmuştur. Bugünün dünyasında şimdiye kadar görülmemiş düzeyde bir insan hareketliliğine tanık olunmaktadır. Daha önce hiç olmadığı kadar birçok insan, yaşadığı ülkeden ayrılıp başka bir ülkeye yaşamak için gitmektedir. Bu ülkelerde süregelen savaşlar ve bu savaşların getirdiği güvensiz ve zor yaşam koşulları, insanları göç etmeye zorlamaktadır. Günümüzdeki zorunlu göç rakamları, son yıllarda II. Dünya Savaşı döneminde olandan daha fazladır. Göç istatistiklerine göre, 2016'da dünya genelinde 189,3 milyon insan göç etmiştir. Günümüzde ise, dünya genelinde zorla göç eden 65 milyon insan, iki milyondan fazla mülteci, üç milyon sığınmacı ve 40 milyondan fazla ülke içinde yerinden edilmiş insan vardır (United Nations, 2016). Günümüzde göçün en yaygın nedeni ekonomik arayışlar olsa da, başlıca sebepleri arasında doğal afetler ve savaşlar da yer almaktadır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2019a).

Göç eden bireyler, göç ettikleri ülkelerde farklı yasal statülerle koruma altına alınmaktadırlar. Bunlar içerisinde en yaygın kullanılan statü, "mülteci" statüsüdür. Bu statü; farklı zorunlu göç deneyimleriyle geniş bir yelpazedeki ulusal, kültürel, dilsel, etnik ve ırksal özelliklere sahip insanlardan oluşan, yasal ve bürokratik bir süreçtir (Matthews, 2008). "Mülteci" kavramı, "sığınmacı" kavramı ile genellikle karıştırılmaktadır. Ancak bu iki kavram arasında önemli bir yasal farklılık vardır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016). Mülteci; zulüm, savaş ya da şiddetten dolayı ülkesinden kaçmaya zorlanan, ırk, din, milliyet, siyasi görüş ya da

belirli bir sosyal gruba üyelik nedenleriyle köklü bir zulüm korkusuna sahip olan kişidir. Savaş ve etnik çatışmalar, kabile savaşları ve dini şiddet, ülkelerinden kaçan mültecilerin önde gelen nedenleridir ve terk ettikleri yerlere geri dönecek durumda değillerdir. Sığınmacılar ise, kendi ülkelerinden kaçtıklarında ve başka bir ülkeye sığınmak istediklerinde mülteci olarak tanınma, yasal koruma ve maddi yardım alma hakkı edinmek isteyen, iltica başvurusunda bulunan kişilerdir. Bir sığınmacı, kendi ülkesindeki zulüm korkusunun köklü olduğunu kanıtlamalıdır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2019b).

Dünya genelindeki mültecilerin üçte ikisi sadece beş ülkeden gelmektedir: Suriye, Afganistan, Güney Sudan, Myanmar ve Somali (United Nations High Commissioner for Refugees, 2019b). Fiziksel yakınlık sebebiyle Türkiye'nin en çok etkilendiği göç dalgası Suriye'den gelen mülteciler olmuştur (UNCHR, 2019). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (2019), Suriye krizini günümüzün en büyük insani ve mülteci krizi olarak değerlendirmiş ve milyonlarca insanın acısının nedeni olarak göstermiştir. BMMYK'nin raporuna göre, Türkiye'de yaklaşık olarak dört milyon mülteci bulunmakta ve bunun yaklaşık üç buçuk milyonu Suriyeli, kalan kısmı ise sırasıyla Afgan, Iraklı, İranlı ve Somalili mültecilerden oluşmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 2019).

Suriye'de 2011'in Mart ayından beri devam eden iç savaştan kaynaklı, pek çok Suriyeli insan Türkiye'ye sığınma talebinde bulunmuştur. Türkiye'de kayıtlı Suriyeli mültecilerin sayısı hızla artmış ve Eylül 2012'de altı basamaklı sayılara ulaşmıştır. Sonrasında, 2014'ün son ayında, beş yüz bin Suriyeli mülteci daha kaydedilmiş ve Türkiye'deki toplam Suriyeli mülteci sayısı 1,5 milyonu geçmiştir (The Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries, 2016). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) raporuna göre ise, Türkiye'deki toplam Suriyeli sayısı 3.359.915'tir. Türkiye, 10 şehirde kurulan 26 geçici barınma merkezinde 256.971 Suriyeli yabancıya ev sahipliği yapmaktadır. Bunun dışında, geçici barınma merkezleri dışındaki 2.521.907 Suriyeli yabancıya sağlık, eğitim ve gıda yardımı sağlanmaktadır. Bu raporda, Suriyelilerin %79,6'sı Suriye'den ayrılış nedenlerini güvenlik ve hayati tehlike olarak belirtmişlerdir (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2017).

Mülteciler, uluslararası hukukta özel olarak tanımlanmış ve korunmuştur (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016). 1951 Cenevre Sözleşmesi, mülteci hukukunun başlıca uluslararası dayanağıdır (United Nations, 2016). Suriyeli

geçici koruma kapsamındaki çocukların devlet okullarında eğitim görmelerine izin verilmesi, uluslararası sözleşmelere (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 No'lu Protokolünün 2. Maddesi) uygun bir karar olmasının yanı sıra Suriyeli çocuklara ek güvenceler de sağlamıştır. Benzer şekilde, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 26. maddesi de, ayırım gözetilmeksizin her bireyin eğitim hakkını vurgulamıştır (United Nations Children's Fund, 2004). 1951'de imzalanan Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşmenin 22. maddesinde de taraf devletlerin, mültecilere, temel eğitim konusunda vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulamakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. Sözleşme ayrıca taraf devletlerin, mültecilere, temel eğitimin dışındaki eğitim konusunda ve özellikle çalışmalardan yararlanma, yabancı ülke okullarından alınmış eğitim sertifikalarının, üniversite diplomalarının ve derecelerinin tanınması, harçlardan muafiyet, eğitim bursları gibi konularda da aynı şartlar içindeki yabancılarla eşit şekilde muamelede bulunmakla yükümlü kılmıştır. Türkiye, taraf olduğu cemiyetler ve imzalamış olduğu sözleşmeler doğrultusunda, mültecileri tanıyan özel yasal düzenlemelerde bulunmuştur. Türkiye mevcut mevzuatında geçici koruma rejimi, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun "Geçici Koruma" başlıklı 91. maddesinde tanımlanmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015). Türkiye İçişleri Bakanlığı, Suriye'deki savaşla birlikte başlayan toplu sığınma talepleri doğrultusunda bir çalışma başlatmış, 30 Mart 2012'de "Türkiye'ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge"yi yürürlüğe koymuştur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017). Bu yönerge, Suriyeli insanların geçici koruma statüsünde kabul edileceği yönünde hukuki bir düzenlemedir.

26 Eylül 2013'te "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı kapsamlı bir genelge ile Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocuklar devlet okullarında eğitime dâhil edilmeye başlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Ancak genelgenin uygulamalarla hayata geçirilmesi 2014'ün sonlarına doğru olmuştur. 2012'de Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocuklara yönelik Arapça müfredat hazırlanmışken, 2013'te yayınlanan bu genelge, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların geri döneceklerine dönük beklentilerin tükenmiş olduğunu göstermektedir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 2016). Şehirlerde ikamet eden mültecilerin yalnızca %10'unun eğitimlerini sürdürme şansına sahip olduğu; pasaport, polis kaydı, ikamet izni gibi resmi

belgelere sahip olmayan mültecilerin eğitim hakkından faydalanamadıkları, eğitim dilinin Türkçe olmasının çoğu öğrenci için müfredat takibini zorlaştırdığı tespit edilmiştir (Dinçer vd., 2013).

Suriyeli geçici koruma kapsamındaki Türkiye'deki eğitim sistemine üç farklı şekilde dâhil olma imkânları olmuştur. Birincisi kamplar içindeki ve dışındakiler dâhil olmak üzere sayısı 224'ü bulan Geçici Eğitim Merkezleridir (GEM). Bu merkezlerde, Suriyelilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş Türkçe dersleri ile Arapça dersleri verilmektedir. GEM'lerde yaklaşık 106.845 öğrenci eğitim görmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018a). GEM'ler Suriyeli çocukların ve gençlerin eğitim ve öğretiminde oldukça etkili olmuştur. Ancak, GEM'lerin sosyalleşmede sürdürülebilir adımlar atmak için iyi bir model sunduğunu iddia etmek oldukça zordur. Bu nedenle, 2016'dan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), GEM'leri devlet okullarına dönüştürmek için çalışmaya başlamıştır (Coşkun vd., 2017). İkinci seçenek ulusal eğitim kurumları olan okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokul, ortaokul ve liselerdir. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının başından itibaren 5,5 yaşında olan Suriyeli öğrenciler Türkiye'nin ulusal okullarına yönlendirilmiştir. Toplamda 465.171 Suriyeli geçici koruma altındaki öğrenci resmi okullarda eğitim görmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018a). Üçüncü seçenek ise, Suriyeli yatırımcılar ve eğitim dernekleri tarafından açılan ve finansal destekleri sağlanan özel okullardır. Bu okullarda yeniden düzenlenmiş Suriye müfredatında eğitim verilmektedir (Evin, 2014).

Türkiye, 2015 yılından bugüne kadar geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim ortamlarına katılımlarını sağlamak için çok sayıda kararlar almış ve çalışmalar başlatmıştır. 2014'te MEB, Türkiye'de yaşayan yabancı öğrencilerin (Suriyeli çocuklar da dâhil) kayıt, başarı ve yokluğunu takip etmek için Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) adlı Suriyeli çocukların eğitiminin yönetimini, izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan elektronik bir portal geliştirmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018a). MEB 2015-2019 strateji raporunda yer alan yedinci strateji mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar ya da vatansız olarak Türkiye'de bulunanların bireylerin ülkede bulundukları sürece eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı yönündedir (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015). MEB ile Avrupa Birliği (AB) arasında 04.11.2016 tarihinde imzalanan "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu" projesi ile Suriyelilerin eğitim sistemine kabul edilmesiyle başlayan süreç, eğitim uygulamaları boyutunda ortaya çıkan sorunları çözmeye dönüktür.

MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan FRIT anlaşması kapsamında PİCTES projesi başlatılmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi amaçlı bu proje, geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye'deki eğitime erişim sağlamalarına katkı yapmak amacıyla geliştirilmiş bir projedir. Proje kapsamında Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklara Türkçe ve Arapça dil eğitimi, telafi eğitimi ve destekleme eğitimi adlı eğitimler, öğrencilerin taşıma hizmeti, ders kitabı, kırtasiye ve giyim gibi ihtiyaçlarının karşılanması, idari ve personel eğitimleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri gibi hizmet sunulmaktadır. Bu doğrultuda, 981 sınıf öğretmeni, 597 Türkçe öğretmeni ve 500 rehber öğretmen olmak üzere toplam 2.078 geçici süreli öğretici görevlendirilmiştir. Suriyeli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitim kurumlarının ve personelinin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi beklenmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

MEB'in son olarak açıkladığı 2023 vizyon belgesindeki üçüncü hedefte ise göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar oluşturulacağı belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

2017'de, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından kapsayıcı eğitim projesi geliştirilmiştir. UNICEF (United Nations Children's Fund) tarafından da desteklenen bu projenin ilk aşaması, "Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi" başlığı altında GEM'lerde görev yapan Suriyeli öğretmenlere verilen destek eğitimleridir. İkinci aşamada proje geliştirilerek "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi" başlığı altında sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin desteklenmesi için eğitimler yapılmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2018). Üçüncü aşamada ise, Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile proje, 10 modül halinde detaylandırılarak "Kapsayıcı Eğitim" başlığı altında yeniden geliştirilmiştir. Kapsayıcı eğitim projesi kapsamında, 21 Kasım 2016-14 Nisan 2017, 06 Eylül-29 Kasım 2017 tarihleri arasında 1185 rehber öğretmen eğitici olarak yetiştirilmiş ve onların verdiği eğitim ile 105.512 öğretmen; 06 Ağustos-09 Eylül 2018 tarihlerinde 1.672 öğretmen eğitici olarak yetiştirilmiş, 81 ilde mahalli eğitimlere başlanmıştır. ÖYGM, kapsayıcı eğitim uygulaması ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamak, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek öğretmenler üzerinden toplumsal bir dönüşüm sağlayabilmenin

amaçlandığını belirtmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2018). 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirmiş olan bir diğer uygulama da, sahada görev yapan öğretmenlere destek olması ve onların dil/kültür farklılıklarından kaynaklanan bazı zorluklarını gidermede yardımcı olması amacıyla MEB-UNICEF işbirliği ile "Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı" ile "Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı" adlı kılavuz kitaplar hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Kılavuz kitaplarda 2011'den bu yana Türkiye'ye göç etmekte olan geçici koruma statüsündeki bireylerin hukukî durumları, eğitim hakları ve Türkiye'deki eğitim süreçlerine dâhil olmaları; yaşanan sorunlar, mevcut durum analizleri, önerilen rehberlik çalışmaları, öğretmenler için etkinlik örnekleri gibi Suriyeli öğretmenleri çalışma süreçlerinde destekleyecek pek çok içerik bulunmaktadır. 2018'in Mart ayında geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğretmenlerin faydalanabilmeleri amacıyla Arapça olarak da basılmıştır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017).

MEB, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı öncesi Suriyeli geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerini yürüttüğü GEM'leri, bu yıldan itibaren kademeli olarak kapatarak yeni bir sisteme giriş yapmıştır. Bakanlığın önceki yıl Suriyeli öğrencilere yönelik uygulamayla öncelikle 1., 5. ve 9. sınıflarda Türk okullarına kaydedilmesi zorunluluğunu getiren Bakanlık, yeterli derecede Türkçe gelişimi sağlayamayan çocuklar için Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) projesi ile çözüm bulmuştur. Proje Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) ile UNICEF iş birliğinde geliştirilmiş olup, eğitim sürecinden uzak kalmış (3-6 yıl süreyle) veya örgün eğitim imkânlarına erişemeyen Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesi ve Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim imkânlarının kalitesinin arttırılmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda detaylı bir tarama yapılarak eğitimden uzak kalmış geçici eğitim altındaki çocuklar tespit edilmiş ve Mayıs ayından itibaren kurslar açılmıştır. 10-18 yaş arasında bulunan Suriyeli çocuklardan yirmi bin kişinin telafi eğitimi sonucunda örgün eğitim sistemi ile ilişkilendirilmesi hedeflenmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018a).

MEB tarafından yapılan bu çalışmaların, Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime dâhil edilmesi sürecinde çocukların ihtiyaçlarına cevap vermekte yeterli olup olmayacağı bir merak konusudur. Eğitim Reformu Girişiminin 2017-2018 raporuna göre, Ekim 2018 itibariyle, hala eğitime erişemeyen 405.906 Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocuk bulunmaktadır. Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların

Ekim 2018'deki okullaşma oranının, Haziran 2018'e göre düşmesi, çağ nüfusunda görülen artışın yanı sıra göçle yeni gelen çocuklardan kaynaklanıyor olabilir. MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, Suriyeli geçici devlet koruması altındaki çocukların ilkokul dışında okullaşma oranlarının çok düşük seyretmekte olduğunu göstermiştir. Okul öncesinde okullaşma oranının %27.5, ilkokulda %94.2, ortaokulda %55.1, lisede ise %23.1 olduğu görülmektedir. Buna göre okullaşmanın en çok olduğu eğitim kademesi ilkokul, en az olduğu eğitim kademesi ise lise eğitimidir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018b). Özellikle Eğitim Reformu Girişimi'nin 2017-2018 Eğitim İzleme Raporu'nda lisedeki düşük eğitime katılım oranı, çocuk işçiliği sorunuyla ilişkilendirilmiştir. Eğitim Reformu Girişimi Raporu'na göre GEM sayısının azalmasıyla birlikte, Türkiye'ye yeni gelen Suriyeli çocuklar, yeni eğitim-öğretim yılının ilk aylarında okullara kayıt olmakta çeşitli sebeplerle güçlük yaşıyor olabilirler (Eğitim Reformu Girişimi, 2018).

Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi süreci, halen pek çok problemle ilerlemektedir. Özellikle kamp dışında yaşayan Suriyeliler hakkında yetersiz veri olması, Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimiyle ilgili net bir sayıya ulaşmayı engellemektedir. Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitimi konusunda koordinasyon eksikliği, GEM'lere ulaşmakta yaşanan zorluklar, nitelikli öğretmen yeterliliği gibi konularda eksiklikler mevcuttur. Ayrıca Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi için nitelikli öğretmen eksikliği ile eğitsel materyallerin eksikliği de en önemli sorunlardan biri olan dil sorununun aşılmasını güçleştirmektedir (Coşkun vd., 2017) Okullaşma oranı çok yüksek olsa da kampların içinde yer alan GEM'lerin, Türkçe açısından en fazla sorun yaşayan okullar olduğu, kamplarda eğitime uyumun daha problemli olduğu tespit edilmiştir (Coşkun vd., 2017). Okul müdürlerinin görüşlerinin yer aldığı bir araştırmada, müfredatlar arasındaki bağlamsal farklılıklar, akreditasyon sınavları hakkında bilgi eksikliği ve dil becerilerindeki eksiklikler geçiş sürecini zorlaştıran ortak nedenler olarak gündeme gelmiştir (Aras ve Yasun, 2016). Çocukların tamamının eğitim hakkına erişememesi, dil engelinden dolayı çocuklarla öğretmenlerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kuramıyor oluşu, müfredat değişiminden kaynaklı çocukların yeni sisteme adapte olmakta zorlanması, eğitim materyallerindeki eksiklikler, idarecilerin ve öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitim sistemine entegrasyon sürecinde bilgi ve donanım eksikliği, çocukların rehberlik servislerinden etkin faydalanamaması gibi sorunlar, tespit edilen diğer sorunlardır (Bilgi Üniversitesi, 2015; Gözübüyük Tamer, 2017). Dinçer ve

diğerleri (2013) Arapça eğitim veren Suriye okullarının çoğunun geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmadığı ve okulların kalitelerine yönelik eleştirilerin de çok olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin dil engelinden dolayı pek çok zorluk yaşadıkları görülmektedir (Coşkun ve Emin, 2016; Coşkun vd., 2017; Taşkın ve Erdemli, 2018). Ayrıca sınıfların kalabalık olması ve davranış sorunları, kültürel sorunlar da diğer sorunlar arasında yerini almıştır (Coşkun ve Emin, 2016). Suriyeli Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin göç ettikten sonra eğitime ara vermek durumunda kaldıkları için eğitimsiz geçirdikleri sürenin uzun olması, bu yüzden öğrencilerin kayıt aşamasında yaşlarına uygun sınıf seviyesine devam edememeleri de rastlanan sorunlardandır. Öğrencilerin yaşlarına uygun kademedeki sınıflara devam ettikleri durumlarda ise hem kesintili eğitim geçmişine sahip oldukları hem de Türkçe bilmedikleri için öğrencinin akademik eğitime dâhil olmakta zorlandıkları, mülteci öğrencilerin okullara katılım sorunu yaşadıkları, ya hiç ulaşılamadıkları ya da sıklıkla devamsızlık yaptıkları bilinmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve ev sahibi velilerin mülteci öğrencilere yönelik önyargılı ya da ayırımcı tutumları da söz konusu olabilmektedir (Emin, 2016). Benzer şekilde Suriyeli ailelerin eğitime yönelik önyargılı tutumları da dile getirilen sorunlar arasındadır (Coşkun vd., 2017). Bu sorunların yanı sıra yerinden edilmişliğin doğal bir sonucu olan yoksulluk da öncelikli sorunlardan biridir (Yavuz ve Mızrak, 2016). Suriyeli öğrencilerin okuldaki ilişkileri söz konusu olduğunda, devlet okullarındaki öğrencilerin, GEM'deki öğrencilere göre daha iyi uyum sağlamış oldukları ve daha olumlu davranışlar gösterdikleri görülmektedir (Coşkun ve Emin, 2016). Öğretmenler ve okul yönetimi ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisinin okul iklimini şekillendiren ve öğrencilerin eğitime uyumunu sağlayan faktörler olarak belirtilmiştir (Coşkun vd., 2017).

Türkiye'nin göçmenlere yönelik eğitim politikaları 2014'te Göçmen Entegrasyon Politikası İndeksi (MIPEX) tarafından kritik derecede olumsuz olarak değerlendirilmiştir. MIPEX (2014), Türkiye'de göçmenlerin eğitime yasal erişimlerinin elverişsiz olduğunu, Türkiye'nin farklı ihtiyaçlara sahip olan öğrencilere cevap vermekte yetersiz olduğunu, göçmen eğitimi ve entegrasyon konusunda ülke çapında bir politika üretemediğini, okulların temel eğitim gereksinimleri haricinde yeni ihtiyaçlara cevap vermek ve fırsatlara yol açmaya hazır olmadığını, bireylere eğitim kariyerleri boyunca gerekli desteği sağlayamadığını; vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları

kurslarında göçmenlere karşı çeşitlilik ve ayrımcılığa atıfta bulunma yolunda çok az şey yaptığını bildirmiştir.

MEB'in mültecilere yönelik eğitim politikaları Suriye'deki iç savaşa yeni boyutlar eklenmesiyle zaman içinde değişimlere uğramıştır. Suriye'deki çatışmanın seyrine bağlı olarak 2016'da Türkiye mülteci çocuklara yönelik eğitim politikasının 2011'de başladığı yerden çok farklı bir noktaya gelmiş olduğu görülmektedir. 2011'deki ilk aşamada, mültecilerin gönüllü olarak ülkesine geri gönderileceği konusunda yanlış bir varsayıma dayalı olarak, eğitim yetkililerin uzun vadeli politika yapmaya yönelmediği, bunun yerine dili Arapça olan Suriye müfredatı ile sürdürülmesine odaklanan, acil durum refleksli ve mülteci kamplarıyla sınırlı olan uygulamalara başlandığı görülmektedir. Sonrasında 2013'te çatışmanın sona ermesine dair beklentilerin azalmasıyla Bakanlığın, ülkesine geri gönderilmek yerine entegrasyon için eğitim politikası oluşturma çalışmalarına yer verilmiştir. Bu aşamada, Bakanlığın artan sayıda okul çağındaki çocuk gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kaldığı, buna göre, kamp dışı Suriyeliler için eğitim hizmetini gündemine aldığı bilinmektedir. Üçüncü aşamada, Bakanlığın, Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocuklar için eğitimi düzenlemenin ve standartlaştırmanın yollarını aramaya başladığını, yeni düzenlemeler yayınladığını ve mültecilerin eğitim hizmetinden sorumlu organ olarak devlet ile birlikte devlet dışı aktörleri dikkate alarak yeni eğitim yönetişim mekanizmasını araştırdığı görülmektedir (McCarty, 2016).

Suriye'nin pek çok kesimindeki kötüleşen durum ve koşulların, Suriye'ye güvenlik bakımından gönüllü olarak geri dönüşün elverişli olmadığına işaret etmektedir. Bu gösterge, Türkiye'nin Suriyeli geçici koruma altındaki mülteciler için kısa vadeli önlemler yerine uzun vadeli politikalar geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. (UNCHR, 3rp, 2018-19). Erdoğan (2014) Türk toplumunun, Türkiye'deki Suriyelileri yüksek düzeyde kabul ettiğini, ancak Suriyelilerden kaynaklanacak güvenlik kaygılarının, kamu hizmetlerindeki aksamaların ve iş kaybetme kaygılarının bu kabul tutumunun nefrete ve düşmanlığa dönüşebileceği, bu yüzden kapsamlı ve uzun vadeli bir göç yönetimi ile toplumsal kabulün kalıcı hale dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Göç eden bireylerin, göç ettikleri ülkelerdeki yasal ve eğitim haklarına yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra bu bireylerin ruh sağlıklarının desteklenmesi de diğer bir önemli konudur. Bu bireyler risk altında olan ve psikososyal yönden desteklenmesi gereken bireylerdir. Alanyazındaki birçok araştırma mülteci, sığınmacı, koruma

altındaki gibi çeşitli konumlardaki göçmenlerin çeşitli risk faktörleri ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir (Beiser ve Hou, 2016; Dryden-Peterson, 2016; Fazel vd., 2012; Fazel, Garcia ve Stein, 2016; Giacco, Laxhman ve Priebe, 2018; Keddie, 2012). Bu araştırmaların çoğu; göç sürecinde yaşanan travmatik yaşantılar, göç sonrası yeni bir hayat kurma evresinde yaşanan zorluklar, çocukların eğitim süreci ve entegrasyon gibi konulara odaklanmıştır. Farklı ülkelerdeki mülteci çocuk ve ergenleri konu alan pek çok araştırma bulgusu ise, çocuk ve ergenlerin pek çoğunun göç öncesi, göç süreci ve göç sonrası yaşanan, zorlayıcı yaşam koşulları ve ağır stres verici olaylar nedeniyle travmaya maruz kaldıkları yönündedir (Ehntholt ve Yule, 2006; Fazel ve Stein 2003; Hepstinstall, Sethna ve Taylor 2004; Lustig vd., 2004). Mülteci ve sığınmacı konumda olan çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda, zorunlu göç eden çocukların yaşadıkları travmanın üç ayrı süreçten oluşabileceği vurgulanmaktadır. Bu süreçler göç öncesinde ülkelerinde maruz kalınan savaş, şiddete tanık olma, zorlu yaşam koşulları, başka bir ülkeye yolculuk sırasında yaşanmış olan güvensiz ve zorlu yolculuk, anne-babadan ayrılma durumları ile sığınmacı olarak gelinen ülkeye kabul edilme, yerleşme ve sosyal entegrasyon süreci olarak söylenebilir (Beiser vd., 1995; Fazel ve Stein, 2002; Lustig vd., 2004). Fazel ve Stein (2002) mültecilerin göç sonrasında yaşadıkları stresli dönemi "ikincil travma" olarak adlandırmıştır. Giacco, Laxhman ve Priebe (2018), mültecilerdeki ruhsal bozuklukların yaygınlığına ve risk faktörlerine ilişkin araştırmalarında, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) oranlarının mültecilerin ev sahibi ülkelerin nüfusuna göre açıkça daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, ev sahibi ülkeye yerleşimden depresyon ve anksiyete bozukluklarının da artmış olduğu görülmüştür. Araştırmada göç öncesi ya da sırasındaki travmatik olaylara maruz kalmak yüksek TSSB oranları ile göç sonrası yetersiz sosyal bütünleşme ile zorlu yaşam koşulları uzun vadede yüksek ruhsal bozukluk oranları ile ilişkilendirilmiştir.

Türkiye'deki Suriyeli geçici koruma kapsamındaki i çocukların göç öncesi ve sonrasında yaşamış oldukları zorlayıcı yaşam koşullarından etkilenmiş oldukları, araştırmalarda da kendisini göstermiştir (Alpak vd., 2015; Oppedal, Özer ve Şirin, 2018; Şirin ve Rogers Şirin, 2015). Suriyeli geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesinde ve psikolojik destek sağlamada kritik rol üstlenecek en yakın hizmet sağlayıcı okul psikolojik danışmanlarıdır. Okul psikolojik danışmanları, aynı anda öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve idarecilerine ulaşmak ve işbirliği kurma olanaklarına da sahip oldukları için, Suriyeli geçici koruma kapsamındaki çocuklara psikolojik destek sunmak için başvurulabilecek ilk kişiler olarak gösterilebilir.

MEB'in çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula uyum sağlamaları ve psikolojik destek verilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, öğretmenlerin, yöneticilerin ve psikolojik danışmanlara mülteci çocuklarla ilgili eğitim verme ile rehber öğretmenlere kılavuz kitap dağıtılması ile sınırlı kalmıştır. Akademik alanda da Suriyeli geçici koruma kapsamındaki insanların ruh sağlığı ile geçici koruma kapsamındaki çocukların okuldaki psikolojik uyumu üzerine yapılan tarayıcı ya da destekleyici nitelikteki çalışmalar sınırlı sayıdadır (Alpak vd., 2015; Oppedal, Özer ve Şirin, 2018; Şirin ve Rogers Şirin, 2015). Türkiye'deki geçici koruma kapsamındaki çocukların okullarda yaşadığı eğitim ve öğrenim zorlukları, uyum sorunları ile ilgili çalışmalar, ağırlıklı olarak öğretmen ve okul idarecileriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen çalışmalar olarak yerini almıştır (Aras ve Yasun, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Coşkun vd., 2017; Emin, 2018; Yüce, 2018). Ancak bu çalışmalarda da vurgulandığı üzere çoğu okulda rehber öğretmenlerin olmadığı, bu yüzden görüşme yapılamadığı, ulaşılan rehber öğretmenlerin ise geçici koruma kapsamındaki öğrencilerle ilgili çalışmalar konusunda fikir sahibi olamadıkları tespit edilmiştir (Aras ve Yasun, 2016; Emin, 2018). Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin okullarda rehberlik servisinden aldığı destek, psikolojik danışmanların bu öğrencilerin problemleriyle ilgili görüşleri, geçici koruma kapsamındaki çocukların ve ailelerinin psikolojik danışma alanındaki ihtiyaçları ile psikolojik danışmanların bu alandaki eğitsel ihtiyaçları bir merak konusudur.

Amaç

Bu araştırmada, Konya'nın Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerine bağlı olan Suriyeli çocukların eğitim gördüğü devlet okullarında görev yapan psikolojik danışmanların bu öğrencilere sundukları psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri, yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarda geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin psikolojik danışmanlara yansıttıkları sorun alanları ve öncelikli yardım ihtiyaçları nelerdir?
2. Okullarda psikolojik danışmanlarının geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilere yönelik sundukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri nelerdir?

3. Okullarda psikolojik danışmanlar geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilere yönelik hizmet sunarken kişilerden ve kurumlardan aldıkları destekler nelerdir?
4. Okullarda psikolojik danışmanlar geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerle çalışırken ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
5. Okullarda sunulan PDR hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek çalışmalar nelerdir?
6. Okullarda psikolojik danışmanlarının geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerle çalışma konusunda ihtiyaç duydukları eğitimler nelerdir?
7. Suriyeli öğrencilerin zaman içinde Türkçeyi öğrenmeleri ve okula uyum sağlamaları ile birlikte gerçekleşen olumlu değişimler nelerdir?
8. Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine ne şekilde gelmektedirler?

Önem

Mülteci ailelerin ve mülteci çocukların entegrasyonu son 20 yıldır AB ve OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkelerinin politika gündeminde üst sıralarda yer almaktadır. Bu durum, 2015'te patlayan insani mülteci krizinin ardından daha fazla dikkat çekmiştir. 2015-2017 yılları arasında, OECD ülkeleri, 5.5 milyon başvuru almıştır. Pek çok ülkede bu tür mülteciler, yabancı uyruklu nüfusun nispeten küçük bir bölümünü oluşturmakta ve bu durum beraberinde birçok entegrasyon zorluğunu getirmektedir. Göçmenlerin ve çocuklarının entegrasyonu, sosyal bütünleşme ve kapsayıcı büyüme açısından göçmenlerin kendine güvenen, üretken vatandaşlar olma yetenekleri için hayati öneme sahiptir (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019).

Ev sahibi ülkede uygulanan vatandaşlık için yetersiz mülteci kontenjanı, yerleşim politikalarındaki ve uygulamalardaki zorluklardan kaynaklı mültecilerin marjinalleşmesi riskini beraberinde getirmektedir. Belirsizlik, sığınmacıların mevcut güvenlik, öngörülebilirlik, rol kimliği ve bağlılık duygusunu yeniden tesis etmelerini zorlaştırmaktadır. Mevcut psikolojik problemleri şiddetlendirmekte ve yenilerini tetiklemektedir (Fernando, 2005). Fazel, Garcia ve Stein (2016) araştırmalarında göçmen gençlerin iltica sürecinde güvensizlik hissettiklerini ve iltica başvurusunun sonucuyla ilgili kaygılarla sürekli olarak meşgul olmanın, okula odaklanmayı, günlük faaliyetlerde bulunmayı ya da geleceklerini planlamayı zorlaştırdığını ifade ettiklerini

belirtmiştir. Göçmenler ayrıca, ev sahibi toplum tarafından gösterilen okullarıyla ve topluluklarıyla bağlantı kurma girişimlerini engelleyen zorbalık ve ırkçılık gibi davranışların da yaşadıkları güvensizlik hissini arttırdığını belirtmişlerdir. Göçmen bireyler ayırımcılığa maruz kaldıkları zaman kendi yerli sosyal ağlarına daha çok yönelmekte ve ev sahibi topluma yaklaşmakta kararsız davranışlar sergilemektedirler (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006). Rutter ve Jones (1998) mülteci çocukların ikamet adresinin sık sık değişime uğramasının çok olası olduğunu ve dolayısıyla daha az popüler okullara gittiklerini, ev sahibi toplumun çocuklarına göre eğitim hayatından uzaklaştıklarını vurgulamıştır. BMMYK'nin hazırlamış olduğu bölge mülteci ve yaklaşım planı "2018-2019 Bölgesel Stratejik Genel Bakış" adlı raporunda, mülteci ailelerin her geçen yıl daha da savunmasız hale geldiklerini, ailelerin yoksulluk sınırının altında yaşadıklarını, Suriyeli çocukların %40'ının okul dışında olduğu için erken evlilik, çocuk işçiliği gibi olumsuz yaşam koşullarına sahip olduğu belirtilmiştir. BMMYK, dünyadaki mülteci çocukların yalnızca dörtte birinden azının ortaokula gidebildiğini belirtmiştir (United Nations High Commissioner for Refugees, 2018).

Görüldüğü üzere, göçmen çocukların yeni bir ülkeye, yaşam koşullarına ve eğitim sistemine uyum sağlama süreçlerinde birçok olası sorun söz konusudur. Bu çocuklara ilk olarak okul ortamlarında ulaşılmakta, onların eğitimleri ve akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi uyumlarını kolaylaştırma açısından büyük bir önem arz etmektedir. Okullarda da öğrencilerin birçok gelişim alanının desteklenmesinde okul psikolojik danışmanlarının çok bir önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu çocuklarla çalışma konusunda genellikle ilk adres olarak rehberlik servisleri gösterilmektedir. Bundan dolayı okul psikolojik danışmanlarının bu tür risk altındaki öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmaların anlaşılması, yaşadıkları güçlüklerin ve hissettikleri ihtiyaçların değerlendirilmesi ve bu noktada onların desteklenmesi gerekmektedir. Sunulan hizmetin niteliği artıkça yaşanan bu sorunların en aza inmesi olası olacaktır. Okul psikolojik danışmanlarının sadece okul içerisinde değil, okulun bulunduğu bölgede de politikaların şekillendirilmesinde etkin bir aracı rolü söz konusudur. Hem il milli eğitim müdürlükleri hem de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), mülteci ailelere yönelik yapılabilecek sosyal ve psikolojik destek çalışmalarının şekillendirilmesinde katkıda bulunabilir. Bu hizmet alanlarında gerek önleyici çalışmaların gerek de güçlendirme çalışmalarının uygulanmasında psikolojik danışmanların üstlenebileceği kritik rolün anlaşılması önemlidir. Ayrıca MEB'in, belediyelerin ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) okul psikolojik danışmanlarını hangi

noktalarda destekleyebilecekleri, psikolojik danışmanların eğitim ihtiyaçlarının anlaşılması, üniversitelerde psikolojik danışman eğitimcilerinin lisans ve lisansüstü düzeylerde öğrenci yetiştirirken mevcut toplumsal ihtiyaçlar noktasında eğitim programlarını gözden geçirmeleri ve zorunlu/seçmeli derslerin neler olabileceğini anlamaları önemlidir. Bu çalışmada da, bu odak ihtiyaçların anlaşılıp, çözüm yolları konusunda nelerin yapılabileceği kısmında bir iç görü sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları Konya'nın Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerine bağlı olan Suriyeli çocukların eğitim gördüğü devlet okullarında görev yapan on beş okul psikolojik danışmanının görüşleri ile sınırlıdır. Bu çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise veri analizi sürecinde yer alan kişiler aynı alanda eğitim görmüş ve birbirlerini tanıyan kişilerdir. Bu süreç kişiler arasındaki iletişimi güçlendirirken, kişilerin önyargılarını ve beklentilerini açıklığa kavuşturmayı güçleştirebilir. Her ne kadar ekip içindeki iletişimde açıklık ve fikirlerin paylaşımı teşvik edilmiş olsa da, bu boyut bir sınırlılık olarak ele alınabilir.

Tanımlar

Geçici Koruma: Menşe ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke kişilerinden kaynaklanan kitlesel bir akının meydana gelmesi ya da derhal meydana gelebilecek olması durumunda, özellikle söz konusu kişilerin ya da koruma gerektiren diğer kişilerin yararına olarak, sığınma sisteminin etkin işleyişi üzerinde olumsuz etki yaratmadan sığınma sisteminin işletilememesi riski varsa, bu kişilere acil ve geçici koruma sağlamak amacıyla sağlanan istisnai özellikteki bir uygulamadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

Göç: Uluslararası bir sınırı geçerek bir başka ülkeye gitmek ya da bir devlet içinde yer değiştirmektir. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

Mülteci: Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişiyi tanımlamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

Zorla Göç: Doğal ya da insan yapımı nedenlerden dolayı içerisinde yaşama ve refaha yönelik tehditleri de içeren bir zorlama unsuru bulunan göç hareketini tanımlamak için kullanılan genel terimdir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, katılımcılar, araştırma ekibi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler bu bölümde ele alınarak detaylandırılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okullardaki psikolojik danışmanlarının geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilere sundukları hizmetler, yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada ele alınan olgunun derinliğine açıklanması hedeflendiği için fenomenolojik desen tercih edilmiş ve yöntemsel olarak fikir birliğine dayalı nitel araştırma (Consensual Qualitative Research) kullanılmıştır. Bu yöntem için geçerli olan ve bazıları diğer nitel yöntemlerine benzeyen birkaç anahtar bileşen vardır. Bunlar; katılımcıların cevaplarını kısıtlamamak için açık uçlu sorular kullanma, az sayıda vakayı yoğun olarak inceleme, yöntem olarak olguyu tanımlayan kelimelere yoğunlaşma, ele alınan durumun tümünün bağlamını, deneyimin kendine özgü kısımlarını anlamak için kullanmaktır. Fikir birliğine dayalı araştırma yöntemi verilerin bir araya getirilerek bir yapının inşa edildiği tümevarımsal özelliktedir. Tüm veriler için alınan kararlar üç ila beş araştırmacının fikir birliği ile alınır. Daha sonra bir ya da iki denetçi, ana ekibin önemli verileri gözetmesini sağlamak için fikir birliği kararlarını kontrol etmek için kullanılır. Ana ekip, sonuçlarının doğru ve verilere dayalı olduğundan emin olmak için sürekli ham verilere geri döner (Hill vd., 2005)

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Suriye'den gelen geçici koruma altındaki çocukların yoğun olduğu ortaokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarından oluşmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde öncelikle onların Suriye'den gelen geçici koruma altındaki çocukların yoğun olduğu

okullarda görev yapmaları ve PDR alanından mezun olmaları dikkate alınmıştır. Çalışma Konya ilinde yürütülmüş olup; Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde yer alan okullarda geçici koruma altındaki çocukların yoğun olduğu okullarda görevli okul psikolojik danışmanları seçilmiştir. Toplam 15 okul psikolojik danışmanı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların 12'si erkek, 3'ü kadındır. Katılımcıların yaşları 25 ila 47 arasında değişirken, yaş ortalaması 31.87'dir. Meslekteki çalışma süreleri 1,5 ila 24 yıl arasında değişmekte ve ortalama süre 9.10'dur. Bulundukları okulda çalışma süreleri ise 1 ila 6 yıl arasında iken, ortalama süre 2.53'tür. Katılımcıların beşi Selçuk Üniversitesi'nden, ikisi Hacettepe Üniversitesi'nden, ikisi Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden, ikisi Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden, biri Mevlana Üniversitesi'nden, biri Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden, biri Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden ve biri Sabahattin Zaim Üniversitesi'nden lisans mezuniyet derecesi aldığını ifade etmiştir. Katılımcılar, okullarındaki Suriyeli öğrencilerin okullarında bulunma sürelerinin 1 ila 4 yıl arasında değiştiğini belirtmiştir (*Ort.* = 2.92). Katılımcılara ilişkin kişisel detaylar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Üniversite	Mezuniyet Yılı	Meslekteki Çalışma Süresi	Okuldaki Çalışma Süresi
K1	Kadın	45	Hacettepe Üniversitesi	1994	24	6
K2	Kadın	34	Selçuk Üniversitesi	2006	12	4
K3	Kadın	45	Selçuk Üniversitesi	1997	21	2
K4	Kadın	29	Selçuk Üniversitesi	2011	6	1
K5	Kadın	25	Mevlana Üniversitesi	2015	3	1
K6	Kadın	33	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2006	12	5
K7	Erkek	28	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2012	5	2
K8	Kadın	25	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2015	3	2
K9	Kadın	31	Selçuk Üniversitesi	2008	10	5
K10	Kadın	27	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2013	5	1
K11	Kadın	47	Selçuk Üniversitesi	1994	20	2
K12	Erkek	26	Sabahattin Zaim Üniversitesi	2014	2	1
K13	Kadın	26	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2014	4	2.5
K14	Kadın	25	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2016	1.5	1.5
K15	Erkek	32	Hacettepe Üniversitesi	2009	8	2

Araştırma Ekibi

Araştırma ekibi PDR alanında eğitim almış ve/veya almaya devam eden; bir öğretim üyesi, bir doktora öğrencisi ve bir yüksek lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma ekibinin tümü verilerin kodlanması sürecinde görev alırken, yüksek lisans

öğrencisi görüşmelerin yapılması, görüşmelerin elektronik ortama aktarılması ve verilerin kodlanması görevlerini üstlenmiştir. Ayrıca araştırma ekibinin dışında PDR alanında doktora eğitimini sürdüren bir öğrenci de dış denetçi görevini üstlenmiştir. Araştırma ekibindeki (yüksek lisans öğrencisi hariç) ve dış denetçi görevini üstlenen kişiler fikir birliğine dayalı nitel araştırma yöntemi hakkında deneyimli kişilerdir. Yüksek lisans öğrencisi ise araştırmanın planlanma aşamasında, araştırma ekibindeki öğretim üyesi tarafından yöntem hakkında eğitimden geçirilmiş ve süreç hakkında bilgilendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın öncelikle etik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır (*Bkz.* Ek 2). Sonrasında araştırmanın yasal olarak uygulanabilmesi amacıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (*Bkz.* Ek 3). Daha sonra Selçuklu, Karatay, Meram ilçeleri Milli Eğitim Müdürlükleri ile RAM'lardan, Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların sayıca çok oldukları okulların ve okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının bilgileri alınmıştır. Okullar ve okullarda görev yapan alan mezunu okul psikolojik danışmanları tespit edildikten sonra, kendileriyle telefon görüşmesi yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak, görüşmeyi kabul ettikleri durumda görüşme tarihi ve saati belirlenmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış olup sesli kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, görüşme yapılan okul psikolojik danışmanlarının görev yaptığı rehberlik servisinde yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacı ve katılımcıların araştırmadaki rolü ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Katılımcılara, süreçle ilgili herhangi bir kaygıları ya da sormak istedikleri sorular varsa dile getirmeleri istenmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara hazırlayıcı sorular sorulmuştur. Bu sorular katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu üniversite, meslekte kaçıncı yılı olduğu, şu an çalıştığı okulda kaçıncı yılı olduğu ve okulunda Suriyeli geçici koruma altında kaç öğrencinin olduğu sorularıdır. Bu sorulara yanıtlar alındıktan sonra araştırma sorularına geçilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (*Bkz.* Ek 1). Görüşme formu üç ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım giriş niteliğinde olup, araştırmacının kendisini tanıttığı, çalışmanın amacı ve gizlilik ile ilgili süreçlerden bahsettiği kısımdır. İkinci kısım ise araştırmacının görüşme yaptığı kişiyi

görüşme sürecine hazırladığı ve kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve program, mezuniyet yılı vb.) toplamayı amaçlayan kısımdır. Üçüncü kısım ise araştırma sorularının yer aldığı kısımdır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından görüşme soruları hazırlandıktan sonra, PDR alanından öğretim üyesi olan ve nitel araştırma deneyimine sahip iki kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan soruların açıklığı, anlaşılırlığı ve kapsamı noktasında geri bildirimler alınmıştır. Uzmanlar özellikle bazı soruların ifadeleri ile ilgili geri bildirim vermişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilen görüşme soruları sonrasında iki katılımcı ile görüşme yapılarak, katılımcıların görüşme sorularının açıklığı, anlaşılırlığı ve araştırma amacına uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan alınan geri bildirimlere göre, soruların bazılarında biçimsel değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunda toplam 10 soruya yer verilmiş ve bu sorular; geçici koruma kapsamında Suriye'den gelen öğrencilerin ne tür yardım talepleriyle rehberlik servisine geldikleri, öğrencilerin en acil yardım taleplerinin neler olduğu, bu öğrencilere yönelik ne tür çalışmaların yapıldığı ve nerelerden destek alındığı, psikolojik danışmanların bu öğrencilere hizmet sunarken karşılaştıkları zorluklar, engeller ve kendilerini yetersiz hissettikleri konular, psikolojik danışmanların bu öğrencilerin ailelerine yönelik ne tür çalışmalar yaptıkları ve bu çalışmalarda nelere ihtiyaç duydukları ve bu öğrencilere ve onların ailelerine daha etkili yardımda bulunabilmek için psikolojik danışmanların ihtiyaç duydukları eğitimlerin neler olduğu gibi konularla ilişkilidir.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin analizi sürecinde Hill, Thompson ve Williams (1997) tarafından geliştirilen fikir birliğine dayalı nitel araştırma yönteminin aşamaları izlenmiştir. Araştırma yöntemi verilerdeki temel alanların belirlenmesi, temel alanlardaki ana fikirlerin belirlenmesi, temel alan ve kategorilerin çapraz analizinin yapılması ve çapraz analizlerin dış denetçi tarafından incelenmesi aşamalarını içermektedir. Çalışmada bu aşamalarda ne yapıldığı izleyen kısımlarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Temel Alanların Belirlenmesi

Bu süreçte ilk olarak, araştırma ekibindeki bir yüksek lisans öğrencisi, bir öğretim üyesi ve bir doktora öğrencisi elektronik ortama aktarılmış olan görüşme kayıtlarını bağımsız

bir şekilde inceleyerek temel alanları belirlemişlerdir. Daha sonra araştırma ekibi bir araya gelerek tespit ettikleri temel alanları birbirleriyle tartışmış, karşılaştırmış ve fikir birliğine varma yoluyla temel alanları tespit etmiştir. Başlangıçta toplamda sekiz adet temel alan tespit edilmiştir. Bunlar; a) PDR servisine yansıyan öğrenci sorunları, b) öğrencilerin acil yardım ihtiyaçları, c) sunulan PDR hizmetleri, ç) sorunların çözümüne yönelik alınan destekler, d) PDR hizmetlerinin sunumunda yaşanan güçlükler, e) PDR hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik, f) psikolojik danışmanların eğitim ihtiyaçları ve g) olumlu değişimlerdir. Ana fikirlerin belirlenmesi, çapraz analiz ve dış denetim aşamalarından sonra verilerin derinlemesine analiz edilmesi ile birlikte başlangıçta belirlenen temel alan sayısı dokuza çıkmış ve alan adlarında değişiklikler olmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bu temel alanlar şöyledir: a) PDR servislerine yansıyan öğrenci sorunları, b) öğrencilerin öncelikli yardım ihtiyaçları, c) okullarda sunulan PDR hizmetleri, ç) sorunların çözümüne yönelik alınan destekler, d) okullarda PDR hizmetlerinin sunumunda yaşanan güçlükler, e) PDR hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek çalışmalar, f) psikolojik danışmanların eğitim ihtiyaçları, g) olumlu değişimler ve son olarak ğ) öğrencilerin rehberlik servisine geliş şekilleri.

Ana Fikirlerin Belirlenmesi

Bu aşamadaki temel amaç, tüm görüşme verilerinin içeriğini özlü bir şekilde yakalamak ve bu ana fikirlerle ilgili araştırma ekibinin görüş birliğine varmasıdır (Hill, Thompson, Williams, 1997). Bu doğrultuda, temel alanların altında yer alan katılımcı görüşleri, anlamlarını yitirmeyecek bir şekilde araştırma ekibi tarafından birlikte özetlenmiş ya da daha açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.

Çapraz Analiz

Bu aşamada, temel alanların altındaki ana fikirler gözden geçilerek, ortak öğe ve temalar belirlenmeye çalışılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma ekibi bağımsız bir şekilde temel alanların altında yer alan ana fikirleri kategorilere dönüştürmüştür. Kategoriler oluşturulduktan sonra araştırma ekibi bir araya gelerek, belirledikleri kategorileri karşılaştırmış, farklı adlandırılan bölümleri tartışarak kategori adı için ortak bir karara varmıştır.

Dış değerlendirme

Çapraz analiz süreci tamamlandıktan sonra, çapraz analiz süreçlerinin gözden geçirilmesi ve kontrol edilmesi için dış denetçiye gönderilmiştir. Denetçi, çapraz analiz aşamasında da kategorize edilen ana fikirlerin bu kategorileri ne kadar doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmiştir. Dış denetçinin kategorilerin adlandırılması ve kategoriler kapsamında yer alan görüşlerin ilgili kategori ile ne kadar ilişkili olduğu yönünde önerileri olmuştur.

Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminde Sıklık Belirleme

Fikir birliğine dayalı nitel araştırma yönteminde, kategorilerdeki katılımcı görüş sayıları frekans ile gösterilmeyip, kendine özgü bir sınıflandırma sistemi ile raporlaştırılmaktadır (Hill, Thompson ve Williams, 1997). Bunlar; genel, tipik, değişken ve nadir tanımlamalarıdır. Eğer bir kategori tüm katılımcılarda gözlemlendiyse bu kategori ‘genel’, katılımcıların yarısından çoğu için gözlemlendiyse ‘tipik’, katılımcıların yarısından azından ve dört katılımcıya kadar gözlemlendiyse ‘değişken’ , iki-üç katılımcı için gözlemlendiyse ‘nadir’ olarak adlandırılmaktadır.

BÖLÜM 3

Bu bölümde katılımcıların ifadelerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilere sundukları hizmetler, yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri dokuz temel alan altında toplanmıştır (*Bkz.* Tablo 2). Bunlar; (1) *rehberlik (PDR) servislerine yansıyan öğrenci sorunları,* (2) *öğrencilerin öncelikli yardım ihtiyaçları,* (3) *okullarda sunulan PDR hizmetleri,* (4) *sorunların çözümüne yönelik alınan destekler,* (5) *okullarda PDR hizmetlerinin sunumunda yaşanan güçlükler,* (6) *PDR hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek çalışmalar,* (7) *psikolojik danışmanların eğitim ihtiyaçları,* (8) *olumlu değişimler ve son olarak* (9) *öğrencilerin rehberlik servisine geliş şekilleridir*. Birinci temel alan olan "*Rehberlik (PDR) Servislerine Yansıyan Öğrenci Sorunları*" altında dokuz kategori yer almaktadır. Bu kategoriler; dil ile ilgili sorunlar, arkadaşlık ilişkilerindeki anlaşmazlık ve sorunlar, şiddet ve zorbalık, okula ve çevreye uyum sorunları, maddi ve ekonomik yardım talepleri, akademik sorunlar, aileyle ilgili sorunlar, geçmiş travmatik yaşantılar, kendini ifade edememe ve öfke kontrolü kategorileridir. İkinci temel alan olan "*Öğrencilerin Öncelikli Yardım İhtiyaçları*" altında sekiz kategori yer almaktadır. Bunlar; dil desteği, okula ve çevreye uyum sağlama, psikososyal destek ihtiyacı, kişilerarası ilişkilerde iletişim, kabul görme/ait olma duygusunun geliştirilmesi, maddi ve ekonomik destek, davranış problemlerini azaltma ve önleme ve aile eğitimleri kategorileridir. Üçüncü temel alan "*Okullarda Sunulan PDR Hizmetleri*" altında on kategori yer almaktadır. Bunlar; aile görüşmeleri, bireysel görüşmeler, aile eğitimleri, bilgi verme/grup rehberliği çalışmaları, maddi ve ekonomik yardımlar, oryantasyon çalışmaları, akademik destek/dil desteği, konsültasyon/müşavirlik hizmetleri, psikososyal destek ve kriz odaklı çalışmalar kategorileridir. Dördüncü temel alan olan "*Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Destekler*" altında altı kategori yer almaktadır. Bunlar; okul idaresi ve öğretmenlerden alınan destekler, STK'lardan alınan destekler,

Milli Eğitim Müdürlükleri ile RAM'lardan alınan destekler, belediyelerden alınan destekler, diğer okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan alınan destekler ve velilerden alınan destekler kategorileridir.

Tablo 2

Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşlerine Yönelik Temel Alan ve Kategoriler

Temel Alan	Kategori/Alt Kategori	Sıklık
Rehberlik (PDR) Servislerine Yansıyan Öğrenci Sorunları	Dil İle İlgili Sorunlar	Tipik
	Arkadaşlık İlişkilerindeki Anlaşmazlık ve Sorunlar	Tipik
	Şiddet ve Zorbalık	Tipik
	Okula ve Çevreye Uyum Sorunları	Tipik
	Maddi ve Ekonomik Yardım Talepleri	Tipik
	Akademik Sorunlar	Tipik
	Aileyle İlgili Sorunlar	Değişken
	Geçmiş Travmatik Yaşantılar	Değişken
	Kendini İfade Edememe ve Öfke Kontrolü	Nadir
Öğrencilerin Öncelikli Yardım İhtiyaçları	Dil Desteği	Tipik
	Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	Tipik
	Psikososyal Destek İhtiyacı	Değişken
	Kişilerarası İlişkilerde İletişim	Değişken
	Kabul Görme/Ait Olma Duygusunun Geliştirilmesi	Nadir
	Maddi ve Ekonomik Destek	Nadir
	Davranış Problemlerini Azaltma ve Önleme	Nadir
	Aile Eğitimleri	Nadir
Okullarda Sunulan PDR Hizmetleri	Aile Görüşmeleri	Tipik
	Bireysel Görüşmeler	Tipik
	Aile Eğitimleri	Değişken
	Bilgi Verme/Grup Rehberliği Çalışmaları	Değişken
	Maddi ve Ekonomik Yardımlar	Değişken
	Oryantasyon Çalışmaları	Değişken
	Akademik Destek/Dil Desteği	Değişken
	Konsültasyon/Müşavirlik Hizmetleri	Değişken
	Psikososyal Destek	Nadir
	Kriz Odaklı Çalışmalar	Nadir
Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Destekler	Okul İdaresi ve Öğretmenlerden Alınan Destekler	Tipik
	Sivil Toplum Kuruluşlarından Alınan Destekler	Değişken
	Milli Eğitim Müdürlükleri İle RAM'lardan Alınan Destekler	Nadir
	Belediyelerden Alınan Destekler	Nadir
	Diğer Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanlardan Alınan Destekler	Nadir
	Velilerden Alınan Destekler	Nadir
Okullarda PDR Hizmetlerinin Sunumunda Yaşanan Güçlükler	Dil Engeli	Genel
	Psikolojik Danışman Yeterlikleri	Genel
	Ailelere Erişim/Ailelerin Okul Süreçlerine Katılımı	Tipik
	Kültürel Farklılıklar	Değişken
	Aile Tutumları/Ailelerin Eğitim ve Ekonomik Durumu	Değişken
	Toplumun, Öğrencilerin ve Eğitimcilerin Önyargıları	Değişken
	Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller	Değişken
	Destek Mekanizmalarının Eksikliği	Nadir
	Öğretmen Yeterlikleri	Nadir

Tablo 2 (Devam)

Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşlerine Yönelik Temel Alan ve Kategoriler

Temel Alan	Kategori/Alt Kategori	Sıklık
PDR Hizmetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılabilecek Çalışmalar	Ailelere Yönelik Çalışmaların Yapılması	Tipik
	Sistem Desteğinin Psikososyal Güçlendirme Çalışmalarında Kullanılması	Tipik
	Dil Eğitimine Öncelik Verilmesi	Değişken
	Kültürel Tanıtım Çalışmalarının Yapılması	Değişken
	Öğrencileri Tanıma ve İletişim Becerilerini Güçlendirmeye Yönelik Çalışmalar	Değişken
	Psikososyal Destek Hizmetlerinin Sunulması	Değişken
	Suriyeli Öğrencilerin Kendi Okullarında Eğitim Görmelerini Sağlama	Değişken
	Uyum Çalışmalarının Düzenlenmesi	Değişken
	Psikolojik Danışmanların Eğitilmesi ve Bilgilendirilmesi	Nadir
Psikolojik Danışmanların Eğitim İhtiyaçları	Travmaya Müdahale/Psikososyal Müdahale	Tipik
	Suriye Kültürünü Tanıma/Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Hakkında Bilgi ya da Eğitim Alma	Tipik
	Göçmenlerle Çalışmaya Yönelik Eğitimler	Tipik
	Suriyeli Öğrencilerin ve Ailelerin Uyumlarını Artırmaya Yönelik Eğitimler	Tipik
	Yeni Bir Dil Öğrenme	Tipik
	Sistem Desteği İhtiyacı	Değişken
	Drama, Oyun ve Çocuk Resmi Analizi	Değişken
	Aile Danışmanlığı Eğitimi/Farklı Psikolojik Danışma Kuramları Hakkında Eğitimler	Nadir
Olumlu Değişimler	Türkçeyi Öğrenmenin Olumlu Yansımaları	Değişken
	Rehberlik Servisine Yakınlık Duygusunun Gelişmesi	Değişken
	Okula Uyum Sağlama ve Akademik Gelişim	Nadir
	Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Değişimler	Nadir
Öğrencilerin Rehberlik Servisine Geliş Şekilleri		Değişken

Not: Çalışmada toplam 15 katılımcı bulunmaktadır. *Genel* = katılımcıların tümü, *tipik* = 7-13 katılımcı, *değişken* = 4-6 katılımcı, *nadir* = 2-3 katılımcı.

Beşinci temel alan olan "*Okullarda PDR Hizmetlerinin Sunumunda Yaşanan Güçlükler*" altında dokuz kategori yer almaktadır. Bunlar; dil engeli, psikolojik danışman yeterlikleri, ailelere erişim/ailelerin okul süreçlerine katılımı, kültürel farklılıklar, aile tutumları/ailelerin eğitim ve ekonomik durumu; toplumun, öğrencilerin ve eğitimcilerin önyargıları, eğitim sisteminden kaynaklı engeller, destek mekanizmalarının eksikliği, öğretmen yeterlikleri kategorileridir. Altıncı temel alan olan "*PDR Hizmetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılabilecek Çalışmalar*" altında dokuz kategori yer almaktadır. Bunlar; ailelere yönelik çalışmaların yapılması, sistem desteğinin psikososyal güçlendirme çalışmalarında kullanılması, dil eğitimine öncelik verilmesi, kültürel tanıtım çalışmalarının yapılması, öğrencileri tanıma ve iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar, psikososyal destek hizmetlerinin

sunulması, Suriyeli öğrencilerin kendi okullarında eğitim görmelerini sağlama, uyum çalışmalarının düzenlenmesi ile psikolojik danışmanların eğitilmesi ve bilgilendirilmesi kategorileridir. Yedinci temel alan olan "*Psikolojik Danışmanların Eğitim İhtiyaçları*" altında sekiz kategori yer almaktadır. Bunlar; travmaya müdahale/psikososyal müdahale, Suriye kültürünü tanıma/kültüre duyarlı psikolojik danışma hakkında bilgi ya da eğitim alma, göçmenlerle çalışmaya yönelik eğitimler, Suriyeli öğrencilerin ve ailelerin uyumlarını artırmaya yönelik eğitimler, yeni bir dil öğrenme, sistem desteği ihtiyacı; drama, oyun ve çocuk resmi analizi ve aile danışmanlığı eğitimi/farklı psikolojik danışma kuramları hakkında eğitimler kategorileridir. Sekizinci temel alan olan "*Olumlu Değişimler*" altında dört kategori yer almaktadır. Bunlar; Türkçeyi öğrenmenin olumlu yansımaları, rehberlik servisine yakınlık duygusunun gelişmesi, okula uyum sağlama/akademik gelişim ve öğrenci davranışlarındaki olumlu değişimler kategorileridir. Son olarak dokuzuncu temel alan "*Öğrencilerin Rehberlik Servisine Geliş Şekilleri*" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel alan altında herhangi bir kategori bulunmamaktadır. Temel alan ve kategorilere ilişkin katılımcı görüşleri takip eden kısımlarda sıklık derecelerine göre başlıklar altında açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Rehberlik (PDR) Servislerine Yansıyan Öğrenci Sorunları

Bu temel alan kapsamında katılımcılar; ağırlıklı olarak dil engeli ve bu engelin yol açtığı ilişki sorunları, şiddet ve zorbalık, uyum ve kültürel farklılıklar, maddi ve ekonomik güçlükler ve bundan kaynaklanan zor yaşam koşulları, akademik sorunlar, aile ile ilgili sorunlar ile öğrencilerin travmatik geçmişe sahip olmalarının getirdiği sorunlar üzerinde durmuştur. Katılımcıların çoğu öğrencilerin dil bilmedikleri için kendilerini ifade edemediklerini, bu yüzden öfkelenip hırçınlaşabildiklerini, bazılarının saldırgan davranışlara başvurduklarını ifade etmiştir. Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir;

> Genelde anlaşılmadıkları ve öfke kontrolü ile geliyorlar. Aslında dili de çok çabuk öğreniyorlar yani iki ay bile sürmüyor onların Türkçeye hâkim olması… Bu anlaşılmadıklarını hissettikleri o iki ay ya da hadi üç-dört ay çok zorlanıyorlar ve öfkeleniyorlar anlaşılmadıklarını hissediyorlar, karşıdakiler bir şey diyor, ne diyor bunları çok endişelendiriyor. Bu dört aylık süreçte özellikle öfke kontrolü ve anlaşılmadıkları problemiyle geliyorlar. (K9)

Ayrıca öğrencilerin dil bilmemesinin akademik alanda güçlük yaşamalarına yol açtığını, öğrencilerin dersi anlayamadıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir katılımcı, bu

durumu şu şekilde ifade etmiştir; “Zorluk yaşıyorlar. Aslında derslere ilgili, yetenekli çocuklar da var aralarında. Ama tabi bu dil onları çok engelliyor.” (K3). Katılımcılar öğrencilerin ergenlik döneminde görülebilen akran anlaşmazlığı ve çatışması şikâyetleriyle rehberlik servisine geldiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir;

> İletişim sorunları yaşanıyor dedik, iletişim sorunları yaşaması demek de bu akranlarıyla çatışmaya düşmesi demek, yani akranlarıyla işte bu sözel ya da fiziksel olarak bir şiddete dönüşebiliyor, bunun sonucunda da biz olaya dâhil olabiliyoruz rehber öğretmen olarak. (K10)

Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrenciler ile Türkiyeli öğrencilerin aralarında çatışma yaşadıklarını ve bu nedenle rehberlik servisine birbirlerini şikâyet etmek amacıyla geldiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir;

> Suriyeli öğrenciler ile kendi öğrencilerimiz arasında ve bu da kavgalara sebep oluyor. Herhangi bir olay anında işte onlar yaptı diyor Suriyeliler yaptı diyor. Suriyeliler ise hayır onlar yaptı suçu bize atıyorlar gibi, bu tarz tartışmalar yaşanıyor. İletişim problemi daha çok yaşıyorlar. (K8)

Bir katılımcı da, Suriyeli öğrencilerin karşı cinsle olan ilişkilerinin farklı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

> Burada her ne kadar sınıflarımız tek cinsiyet üzerine olsa bile İmam Hatip Ortaokulu olduğu için, sınıf dışarıda tabi ki de karmalar, karışıklar dışarda. Ve çocuklar şunu idrak edemediler öncelikli olarak. Yani hani dışarıda gördükleri karşı cins hemen onların böyle bir sevgilisi olması gerekiyormuş gibi, daha özel birisi olması gerekiyormuş gibi zannettiler ama öyle değil, öyle olmadığını idrak ettirmeye çalışıyoruz. (K6)

Katılımcıların çoğu Suriyeli öğrencilerin ayrımcı ve zorba davranışlara maruz kaldıkları yönünde açıklama yapmıştır. Bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir; “Mesela maalesef bu sene bir öğrencimizde en çok yaşadığımız şey sınıfındaki bir diğer arkadaşı hani onu istemiyor ama bana dokunma, sen pissin gibisinden konuşuyorlar ve çocuk bunu bile kendisi ifade edemiyor.” (K1). Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrenciler ile Türkiyeli öğrenciler arasında gruplaşmalar olduğunu, Suriyeli öğrencilerin daima birbirleri ile birlikte vakit geçirdiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

> Bir de kendi öğrencilerimiz gruplaşma olduğunu söylüyor. Hani Suriyeli çocuklar kendi aralarında gruplaşmışlar, biz kendi aramızda. Hani ne biz onlara

> bir adım atabiliyoruz, ne de onlar bize bir adım atabiliyor, böyle bir gruplaşma da mevcut. O da bir problemdi hatta. (K8)

Katılımcılardan birkaçı ise öğrencilerin şiddet ve küfür etme gibi olumsuz davranışlara sıkça başvurduklarını dile getirmiştir. Örneğin;

> Mesela benim gözlemlediğim oyunları hep şiddet içerikli. Ve çok acımasız. Birbirlerine karşı davranışları da çok acımasızca. Karşıdakinin canının nasıl yanabileceğini hiç düşünmeden, vuruşları da öyle çok sert. Yani empati duyguları yok, öyle diyebilirim. (K2)

Katılımcıların çoğu Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorluk yaşadıkları yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar öğrencilerin okula gelmek istemediklerini ve öğrencilerin sık sık devamsızlık yaptıklarını dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise okula yeni gelen öğrencilerin bir süredir okulda olan öğrencilere göre uyum sağlamakta daha çok zorlandıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı yaşı küçük olan çocukların, büyük çocuklara göre henüz kültürel farklılıklarının ayırdında olmadıklarını şu şekilde ifade etmiştir;

> Yine dışlanabilirler de, yine şiddet görebilirler de uyuşamıyorlar çünkü diğer Türk öğrencilerle. Onlarla ilgili hani daha çok sosyal toplumsal kabul anlamında diyeyim. Göçteki en önemli şey, zaten küçük çocuklar pek de şey yapmıyorlar hani çocuk olsun, arkadaş olsun. (K14)

Katılımcıların çoğu Suriyeli öğrencilerin maddi yardım talebi ile rehberlik servisine geldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu öğrencilerin akademik alanda zorlandıklarını ve bunun başlıca sebebinin dil engeli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin akademik alanda zorlanmalarını Suriye'nin eğitim seviyesinin Türkiye'nin eğitim seviyesinden düşük olmasıyla açıklamıştır. Katılımcıların bir kısmı, öğrencilerin olumsuz davranışlarını olumsuz ev ve aile yaşantılarıyla ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin kalabalık ev yaşantısına ve çok çocuklu aile yapısına sahip olduklarını belirtmiştir. Bir katılımcı öğrencilerin birbirleriyle ilişkisinin ve akran zorbalığının içinde bulunduğu aile yapısından kaynaklı olduğun şu şekilde ifade etmiştir; "Akran zorbalığı var çok fazla. Çünkü onlar da bir ev içerisinde böyle bir şiddet ya da kalabalık bir aileden geliyorlar. Hep büyükler küçükleri yetiştirmiş. Burada bir akran zorbalığı söz konusu olabiliyor." (K6). Bir katılımcı öğrencilerin ailelerindeki kayıplardan dolayı geldiklerini ifade etmiştir. Örneğin; "Mesela çocuğun öğreniyoruz babası yok çocuğun öğreniyoruz işte babası ölmüş savaşta yeni ölmüş…" (K12). Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin

evlerinde sigara ve nargile kullanımının da rehberlik servisine yansıyan problemlerden olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar öğrencilerin aile içi problemlerinden dolayı da rehberlik servisine geldiklerini dile getirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin travmatik yaşantılarıyla ilgili farklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin travmatik yaşantılarını davranışlarında sıklıkla şiddete başvurmalarıyla yansıttığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları ise öğrencilerin geçmişte yaşadıkları travmatik yaşantıların öğrencilerde sürekli mutsuzluk, kırılganlık ve duygusal olarak zayıflık olarak yansımış olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı öğrencilerin yaşamış oldukları travmayı oynadıkları oyunlara ve davranışlarına yansıttığını belirtmiştir. Örneğin; "…Çocukların oyunları mesela hep bir uuuuu bir uçak geliyor, bomba atıyor, elinde küçük çocukların hep silah oluyor…" (K14). Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin travmatik yaşantısına örnek olarak anne-baba kaybını gösterirken başka bir kısmı göç sürecini göstermiştir. Bir katılımcı bir cinsel taciz vakasıyla karşılaşmış olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar öğrencilerde yoğun olarak hırçınlık ve öfke gözlendiğini, bunun sebebinin dil engelinden dolayı kendilerini ifade edememeleri olduğunu ifade etmiştir. Örneğin "Hırçınlaştırıyor çünkü sonuçta kendini ifade edemeyen birey, bir şekilde sorunlarını çözmek isteyecektir ve sözel olarak ifade edemeyince bunun gerginliğini davranışlara yansıtarak ortaya çıkarıyorlar." (K4). Son olarak katılımcılardan biri öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını, bu yüzden rehberlik servisine geldiklerini ifade etmiştir.

Katılımcıların ifadeleri Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine geliş nedenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretmenlerin yönlendirmesine ya da yaşanan krizlere göre farklılık göstermekte olup, ihtiyaç odaklı nitelikte olduğunu göstermektedir. Toplam on iki katılımcı, dil ile ilgili sorunları rehberlik servisine yansıyan öncelikli sorunlardan biri olarak dile getirmiştir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşamıyor olmalarının öğrencilerin rehberlik servisine uğramamaları, akademik başarısızlık, davranış sorunları ve uyum problemleri gibi sorunları doğurduğunu ifade etmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşamakta olduğu dil sorunu, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerle ilgili yapılan diğer araştırmalarda da kendini göstermiştir (Bircan ve Sunata, 2015; Dorman, 2014; Emin 2018; Şahin ve Doğan 2018; Şeker ve Sirkeci 2015; Taşkın ve Erdemli, 2018). Coşkun ve Emin (2016) dil sorununu, Suriyelilerin en sık yaşadığı sorun olarak nitelendirmiştir. Levent ve Çayak (2017) ise okul idarecilerinin Suriyeli öğrencilerle ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmada okul idarecilerinin Suriyeli öğrencilerle en çok iletişim sorunu yaşadıklarını

ifade ettiklerini belirtmiştir. Dünyada mültecilerin entegrasyonu ve eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda da öncelikli olarak dil engelinin kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır. Mcbrien (2005) mülteci öğrencilere akademik başarılarındaki engelleri aşmaları için dil eğitimini sağlamak gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar tarafından en çok dile getirilen bir diğer kategori de arkadaşlık ilişkilerindeki anlaşmazlık ve sorunlardır. Bir katılımcı bu davranışların belirli yaş dönemindeki her çocukta görülebilecek tipik sorunlar olduğu yönündeyken bazı katılımcılar bu anlaşmazlıkları öğrencilerin kendini dil engelinden dolayı ifade edememesiyle açıklamıştır. Bir diğer grup ise, Suriyeli öğrencilerin şiddete oldukça eğilimli olup şiddet içerikli davranışların onlar için çok sıradan olmasıyla açıklamıştır. İki katılımcı Suriyeli öğrencilerin sıklıkla küfürlü ve argo içerikli dil ile konuştuklarını ve aralarındaki şiddetin dozunun çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Üç katılımcı da kendini ifade edememe ile öfke kontrolü nedeniyle rehberlik servisine başvurulduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri Suriyeli öğrencilerin bazı davranış bozuklukları sergiledikleri yönündedir. Alanyazında mülteci çocukların göç sonrası yaşadıkları stres durumuyla ilgilenen pek çok araştırma mevcuttur (Adjukovic ve Adjukovic, 1998; Ehntholt ve Yule, 2006; Groark, Sclare ve Raval, 2010; Li, Liddell ve Nickerson, 2016; Schweitzer, Melville1, Steel, Lacherez, 2006; Teodorescu, Heir, Hauff, Wentzel-Larsen ve Lien, 2012). Bazı araştırmalarda da, çocukların yaşadıkları TSSB'ye bağlı olarak yaş, kültür ve cinsiyete göre farklılık gösterebilen, depresyon, anksiyete, düşük yaşam doyumu ve düşük benlik saygısı ile davranış bozuklukları gibi duygusal ve davranışsal stres tepkileri gösterebildikleri ortaya çıkmıştır (Carswell vd., 2009; Fazel ve Stein, 2002; Giacco vd., 2018; Lindert vd., 2009). Oppedal, Özer, Şirin ve Ergün (2018) yaptıkları bir araştırmada, savaşa maruz kalan Suriyeli çocukların savaş ve barış çizimlerini analiz etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, erkek çocukların savaş uçakları ve helikopterleri, silah ve mermi gibi savaşın somut yönlerini, kız çocukların ise savaşın ölüm, gözyaşı ve yas gibi sonuçlarını daha çok vurguladığını göstermiştir. Katılımcıların ifadeleri de, bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Suriyeli kız öğrencilerin devam ettiği bir Kız İmam Hatip Ortaokulu'nda çalışan bir katılımcı kız öğrencilerin en küçük problemlerde bile hemen duygulanıp gözyaşı döktüklerini ifade ederken, GEM'de çalışan bir katılımcı ise erkek çocukları için şiddetin çok acımasız boyutlarda olduğu ve bunun çok normal olarak algılandığı yönünde açıklama yapmıştır. Bu bulgular, arkadaşlık içindeki sorunların her zaman yaşa bağlı gelişebilen tipik

sorunlar olmayabileceğini, bu davranışların savaş yaşantısıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrenciler arasındaki şiddet ve zorbalık olayları da, rehberlik servisine yansıyan başlıca problemler arasında yer almıştır. Dört katılımcı Suriyeli öğrencilerin ayırımcı ve zorbaca davranışlara maruz kaldığını belirtilmiştir. Türkiye'de Suriyelilere yönelik yapılan araştırmalar Türklerin Suriyelilere yönelik ırkçı ve ayırımcı görüşlerde olduğunu göstermektedir (Emin, 2018; Erdoğan, 2014). Erdoğan (2014) tarafından yapılan Türkiye'deki Suriyelileri toplumsal kabul ve uyum adlı araştırmada, Türk halkının %76.5'inin Suriyelilerin Türkiye'de kalmasının büyük sorunlara yol açacağı yönünde güçlü bir kanaate sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Emin (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul idarecilerinin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitsel ihtiyaçlarını karşılama ve disiplin gibi güçlükler yarattıkları için isteksiz oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, Türk velilerin de Suriyeli öğrencileri istemedikleri yönünde görüş bildirdikleri ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerden bahsederken "Onlar", Türk öğrencilerden bahsederken ise "Bizimkiler" gibi ayrımcı sözcükleri kullandıklarına rastlanmıştır. Bu ayırımcı söylemlere, bu araştırmada da rastlanmıştır. Örneğin;

> Aynen. Bir de kendi öğrencilerimiz gruplaşma olduğunu söylüyor. Hani Suriyeli çocuklar kendi aralarında gruplaşmışlar, biz kendi aramızda. Hani ne biz onlara bir adım atabiliyoruz, ne de onlar bize bir adım atabiliyor, böyle bir gruplaşma da mevcut. O da bir problemdi hatta. (K8)

Yerli çocukların göçmen çocuklara ayrımcı ve ırkçı davranışlar sergilemesi mülteci kabul eden hemen hemen her ülkede rastlanılan bir durum olmuştur (Dryden ve Peterson 2016; Jennifer, 2008; Shakya vd., 2010; Stark, Plosky, Horn, 2015). Avustralya'da Mesleki Eğitim Enstitülerinde eğitim alan Afrika kökenli mülteciler, maruz kaldıkları ırkçı ve ayrımcı davranışlardan dolayı kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir (Onsando ve Billett, 2009). Kanada'da mülteci öğrencilerin yükseköğrenime yönelik düşük beklentilere sahip olmalarının bir sebebinin de karşılaştıkları ırkçı ve ayrımcı davranışlar olduğu ifade edilmiştir. (Shakya vd., 2010).

Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin devamsızlık oranının yüksek olduğunu ve okul kurallarına uymaya direndiklerini ifade etmiştir. Suriyeli öğrencilerin devamsızlık davranışlarındaki nedenler çeşitlilik gösterebileceği gibi, öğrencilerin kendini okula ve sınıfa ait hissedememesi de devamsızlığın önemli bir nedeni olarak gösterilebilir. Finlandiya'da yapılan bir araştırmada göçmenlerin yaşamlarının çeşitli alanlarında

maruz kaldıkları ayrımcılık deneyimleri ile Fin otoritelerine duydukları güven arasında olumsuz ilişki olduğu saptanmıştır (Liebkind ve Jasinskaja-Lahti, 2000).

Katılımcıların görüşleri Suriyeli öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini sağlıklı bir şekilde geçiremediklerine işaret etmektedir. Katılımcıların Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasında gruplaşmalar ve kavgaların olduğuna yönelik ifadeleri ile entegrasyon sürecinin her iki grubun da birbiriyle uzlaşma süreci olduğu ele alındığında (Berry, 1998) Suriyeli ve Türk öğrencilerin başarılı bir entegrasyon sürecine dahil edilemediği anlaşılmaktadır. Okullarda Suriyeli öğrencileri kabul edici bir kültürün oluşturulması için yeteri çabanın sarf edilmediği ve Suriyeli öğrencilerin sosyal içermelerinin sağlanması için yapılan çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin okula ve çevreye uyum sorunu yaşamaları, katılımcıların çoğu tarafından en çok dile getirilmiş olan dördüncü kategoridir. Şeker ve Sirkeci'nin (2015) Van ilinde gerçekleştirdiği araştırmada da Suriyeli öğrencilerin en çok dil sorunu ve akranlar arasında arkadaş edinme sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolünü araştıran bir başka araştırmada, Mardin'in merkez ilçesinden ya da ilçelerinden İzmir'e göç eden ergenlerin yaşam doyumu ve benlik algısı ortalamasının diğer gruptakilere göre oldukça düşük olduğu, ek olarak Mardin'e yakın ilçelerden Mardin merkeze göç eden ergenlerin kültürlenme düzeyinin İzmir'e göç eden gruptakilere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmacılar bu farklılığı benzer kültürel değerleri paylaşan bir mekâna göç etmiş olmanın kültürlenme sürecini hızlandırmış olabileceğiyle açıklamıştır (Gün ve Bayraktar, 2008). Suriyeli öğrencilerin geride bıraktıkları ülkedekinden farklı bir dile, farklı kültürel özelliklere ve farklı bir eğitim sistemine sahip bir ülkede yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda, düşük yaşam doyumuna ve düşük benlik saygısına sahip oldukları, bu yüzden uyum problemleri yaşamalarının farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da rastlanılan (Liebkind ve Jasinskaja-Lahti, 2000; Oppedal, Roysamb ve Sam, 2004) ve beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Katılımcıların büyük bir bölümü Suriyeli öğrencilerin maddi ve ekonomik yardım talepleriyle geldiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir bölümü de öğrencilerin zor yaşam koşullarında hayatlarını sürdürmek durumunda olduklarını ifade etmiştir. AFAD'ın (2017) raporunda, Suriyelilerin %23.7'sinin STK'lardan, %29.1'inin de herhangi bir devlet kurumundan ayni/maddi yardım almak durumunda olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada Suriyelilerin %37'si Türkiye'deki çalışma koşullarını yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Suriyeli ailelerin ekonomik zorluklar içerisinde

olduğu Türkiye'de yapılan diğer araştırmalarda da yer almıştır (Aras ve Yasun 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Del Carpio ve Wagner, 2015; Eğitim Reformu Girişimi, 2017; Yüce, 2018). Emin (2018) araştırmasında görüşme yaptığı okullardaki öğretmen ve idarecilerin Suriyeli ailelerin ekonomik yetersizlikten dolayı çocuklarının sosyal etkinlik, ders materyalleri ve kaynaklar gibi ihtiyaçlarını karşılayamadıkları yönündeki ifadelerine yer vermiştir. Harunoğulları (2016) öğrenim çağındaki Suriyeli çocukların ailelerine ekonomik destekte bulunmak için çalışmak durumunda olduğunu belirtmiştir.

Rehberlik servisine gelme nedenleri arasında ayrıca aileden kaynaklı problemler, ailelerin genellikle muhafazakâr bir tutuma sahip olmaları, zor yaşam koşullarına sahip olmaları ile kalabalık bir şekilde yaşamakta olmalarına değinilmiştir.

Son olarak travmatik yaşantılardan dolayı Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine başvurduğunu söyleyen katılımcı sayısı beştir. Bu sayı, ülkede gelişen savaş ve çatışmaların ortaya çıkmasıyla başlayan göç süreci ve başka bir ülkeye mülteci olarak sığınma yaşantısına sahip olan Suriyeli çocukların maruz kalmış olduğu travmatik yaşantılar göz önünde bulundurulduğunda, az görülmektedir. AFAD'a göre (2017) toplamda, kadınlarda ve erkeklerde Suriye'den ayrılmanın en temel nedeni güvenlik/hayati tehlike olarak görülmekte, ardından önem sırasına göre siyasi, ekonomik ve sağlık nedenleri gelmektedir. Araştırmada katılımcıların görüşleri bütün olarak değerlendirildiğinde, Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisinin işleyişini tam olarak bilemedikleri ve travmatik yaşantıları için ne tür yardım talep edebilecekleri hakkında fikir sahibi olmadıkları, bu yüzden rehberlik servisine gelmeyi tercih etmedikleri anlaşılabilir. Örneğin Suriyeli öğrencilerin psikososyal yardım ihtiyaçları katılımcılar tarafından dile getirilen üçüncü öncelikli ihtiyaç olarak ikinci temel alanda yer almıştır. Bu durumda travma sonrası duygusal ve davranışsal stres belirtileri gösteren Suriyeli öğrencilerin kendi kararları doğrultusunda rehberlik servisine başvurup yardım talep edememiş olmaları, travma yaşantısına sahip olmadıkları ile açıklanamaz.

Öğrencilerin Öncelikli Yardım İhtiyaçları

Katılımcılar bu alanda öğrencilerin acil ihtiyaçları olarak; dil öğrenme ihtiyacı, okula ve çevreye uyum sağlama, psikososyal destek ihtiyacı, kişilerarası ilişkilerde iletişim, kabul görme/ait olma duygusunun geliştirilmesi, maddi ve ekonomik destek, davranış problemlerinin azaltılması ve aile eğitimlerini belirtmiştir. Bu ihtiyaçlar

içerisinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen acil ihtiyaç dil öğrenme ihtiyacıdır. Katılımcıların bir kısmı dil öğrendikleri takdirde öğrencilerin daha hızlı sosyalleşeceklerini ve okul ile çevreye uyumlarını sağlayacak rehberlik etkinlikleri yapabileceklerini ifade etmiştir. Örneğin;

> Yani bence en acil biz iletişim problemini çocukların dil problemini çözersek, kendilerini bu çocuklar ifade edebilirlerse bu problemi çözersek diğer konularda da rehberlik boyutunda en kısa sürede bize bir çözüme en kısa sürede ulaşabiliriz. Bunlara uyum sürecinde de yardımcı olabiliriz, oryantasyon konusunda da yardımcı olabiliriz. (K7)

Katılımcılardan biri öğrencilerin de dil engelinden dolayı kendisine güven duygusu geliştirememesini şu şekilde ifade etmiştir;

> Hocam öncelikle şöyle bir durum var öncelikle biz bu öğrencilerimizle mesela başta sağlıklı bir iletişim kurmamız gerekiyor. Yani ben buraya bir öğrencimi çağırdığım zaman okulda on tane öğrencimiz var, iki tane öğrencimiz dışında hiçbiriyle sağlıklı iletişim kuramıyorum çünkü aynı dili konuşamıyoruz. Tercüman eşliğinde konuşuyoruz o da çok hitap etmiyor. Zaten bizim çocuklarla konuştuğumuz konular genellikle özel konular olduğu için, ne oluyor hocam ben ona çeviriyorum çocuk burada utanıp kalıyor zaten kendini dışarı açma olayı zaten çok yavaş, bir de yanında bir arkadaşı oluyor ve biz o kişiyle aynı dilde konuşamıyoruz, ister istemez güven ortamı sağlanamıyor. (K12)

Katılımcılar tarafından en çok ifade edilen diğer bir ihtiyaç ise, Suriyeli öğrencilerin okula ve çevreye uyum sağlama sorunudur. Katılımcılar öğrencilerin okulun işleyişini ve yapısını öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından dile getirilen diğer bir acil ihtiyaç ise, öğrencilerin yaşadıkları travmatik yaşantılar nedeniyle ihtiyaç duydukları psikososyal destektir. Katılımcıların bir kısmı ise, Suriyeli öğrencilerin en acil ihtiyaçlarından birinin de kişilerarası iletişim konusu olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri konusunda desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bir katılımcı, Suriyeli öğrencilerin okul içinde yaşadıkları sıradan sorunları bile Suriyeli olmalarıyla ilişkilendirdiklerini, Suriyeli öğrencilerin dışlandıkları ya da istenmedikleri algısına sahip olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

> Burada bence bunu çok abartmadan sadece bu çocukların kendi bulundukları ortam içerisinde bunları bir değerlendirip, hani buradaki çocuklarla normal bir iletişim olabileceğini, onlar bak hani bunlar kavga ediyorlar, sen de kavga edebilirsin, hani bu arkadaşını dışlıyor, seni de dışlıyorsa bu senin Suriyeli olduğundan değil, hani bunu bir yenmeleri gerekiyor. Onların bir böyle

> ezilmişlik psikolojileri var, hani istenmiyormuş gibi. Hâlbuki aslında gerçekten sınıflarda bunların kabulüyle ilgili hiçbir sıkıntı yok. (K1)

Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilerin okula ve topluma ait olma hissini kazanmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Örneğin;

> Topluma ait olma evet topluma ait olma, diğer öğrencilerle Türk öğrencilerle, hani Türk öğrencilerle bir çalışma yapmadım, açıkçası ben geçici eğitim merkezinde olduğum için çoğu Suriyeli olduğu için topluma ait olma da diyebiliriz. (K14)

Ayrıca öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarından birinin de maddi yardım olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise, öğrencilerin olumsuz davranışlarının önlenmesinin de öncelikli ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Temizlik ve aile eğitimleri de öncelikli ihtiyaç olarak bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcıların ifade etmiş olduğu öğrencilerin öncelikli yardım ihtiyaçlarının Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine yansıyan sorun olarak dile getirilmiş olan maddelerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin en acil olarak dil öğrenme ihtiyacını belirtmiştir. Mülteci çocuklara öncelikle dil desteği verilmesi mülteci kabul eden diğer ülkelerin eğitim politikasında da yer almaktadır. İngiltere'de mülteci çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar yürüten Rutter (2003) mülteci çocuklara sağlanan toplam destek paketi içinde mutlaka dil desteğinin de yer alması gerektiğini savunur. Ager ve Strang (2008) başarılı entegrasyon için öncelikli olarak ev sahibi ülkenin ana dilini konuşmak olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar dil ihtiyacının ardından öncelikli giderilmesi gereken ihtiyaç olarak okula ve çevreye uyum sağlama ihtiyaçlarını ifade etmiştir. Göç ve kültürlenmenin özellikle ilk yıllarda insan hayatında köklü değişiklikler yarattığı ve sürecin genel olarak sıkıntılı geçtiği söylenebilir. Yeni bir kültürel çevrede yaşamak, göçmenlerin yeni iletişim kodlarını öğrenme ve kullanma becerisini ve daha önce ülkesinde üzerinde durmadığı konular üzerinde durmasını gerektirir (Liebkind ve Jasinskaja-Lahti, 2000). Berry (1997) başarılı uyum süreci olarak kabul ettiği entegrasyon sürecinin göçmen bireyin hem kimliğini koruyabilmesi hem de ev sahibi toplumla sosyal ilişki kurabilmesini gerektirdiğini belirtmiştir. Ancak bunun için ev sahibi toplumun da kültürel çeşitliliğe açık ve kapsayıcı olması şartını öne sürer. Berry'e (1997) göre her iki grup da, her grubun kültürel olarak farklı insanlar olarak yaşama hakkını kabul etmesi gerekir.

Öğrencilerin psikososyal destek ihtiyacı, psikolojik danışmanların üçüncü öncelik verdiği ihtiyaç olarak yer almıştır. Tablo 2'de de yer aldığı gibi, katılımcılar, rehberlik servisine yansıyan arkadaşlık ilişkilerindeki anlaşmazlık ve sorunlar ile Suriyeli öğrencilerde şiddetin çok yaygın olması ve normal olarak algılanmasını, geçmiş travmatik yaşantılarıyla ilişkilendirmiş olduklarını göstermektedir. Fazel ve Stein'in (2003) İngiltere'de çocuklar üzerinde yaptığı bir araştırmada mülteci çocukların psikolojik bozukluk oranları, etnik azınlıktan fakat mülteci olmayan çocuklar ile yerli beyaz çocukların psikolojik rahatsızlık oranları ile karşılaştırılmıştır. Bulgular, mülteci çocukların dörtte birinden fazlasında, her iki kontrol grubundan ve ulusal ortalamanın üç katından daha fazla ciddi psikolojik rahatsızlıkların olduğunu göstermiştir. Bu mülteci çocukların, olumsuz duygusal belirtiler gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ergenlerin yetişkinlere göre başetme mekanizmaları tam olarak gelişmediği için yetişkinlere oranla travmatik yaşantılardan daha fazla etkilenmektedir. (Bulut, 2009)

Katılımcıların ek olarak kişilerarası ilişkilerde iletişim becerisini öncelikli ihtiyaçlardan biri olarak belirlemesinde, rehberlik servisine yansıyan arkadaşlık ilişkilerindeki anlaşmazlıklar ve sorunların etkili olduğu söylenebilir. Katılımcılar tarafından acil ihtiyaç olarak belirtilen kabul görme ve ait olma ihtiyacı ile davranış problemlerini azaltma ve önleme ihtiyacı nadir olarak adlandırılan sıklıkta dile getirilmiştir. Bu kategorilerin nadir sıklıkta olmasının, katılımcıların ilk üç kategorideki ihtiyaçların karşılanması, ait olma ihtiyacı ile davranış bozukluklarının azaltılması ve önlenmesi ihtiyacının karşılanabileceği düşüncesinde oldukları söylenebilir. Örneğin;

> Yani bence en acil biz iletişim problemini çocukların dil problemini çözersek, kendilerini bu çocuklar ifade edebilirlerse bu problemi çözersek diğer konularda da rehberlik boyutunda en kısa sürede bize bir çözüme en kısa sürede ulaşabiliriz. Ama dediğim gibi bununla ilgili ilk başta çocukların dil öğrenmesi için gerekli olan adımların atılmasıdır. Gerekli adımlar atıldıktan sonra biz rehberlik boyutunda birçok şeyi zaten çözebiliriz. Bunlara uyum sürecinde de yardımcı olabiliriz oryantasyon konusunda da yardımcı olabiliriz. (K7)

Katılımcıların öncelikli ihtiyaç olarak nadir sıklıkta dile getirdiği maddi ve ekonomik destek ihtiyacı, farklı kategorilerde de dile getirilmiş olan bir ihtiyaçtır. Daha önce de değinildiği gibi Suriyeli ailelerin ekonomik zorluk yaşadığı ve yaklaşık %30'unun devlet desteğiyle ve STK'ların yardımlarıyla geçindiği araştırmalarda da yer almıştır (Aras ve Yasun 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Del Carpio ve Wagner, 2015; Eğitim Reformu Girişimi, 2017; Harunoğulları, 2016; Yüce, 2018).

Katılımcılardan yalnızca ikisi aile eğitimlerini öncelikli ihtiyaç olarak belirlemiştir. Katılımcıların Tablo 2'de aileyle ilgili sorunlara değinmiş olmaları aile eğitimlerinin bir ihtiyaç olarak değerlendirdiğini, ancak aile eğitimi ihtiyacının diğer ihtiyaçlar kadar acil özelliğe sahip olmadığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir. AFAD'ın (2017) raporunda, kamp dışında yaşayan Suriyelilerin yaklaşık %24'ü okuryazar değil, %14'ü okuryazar, %26'sı ise ilkokul mezunu olduğu, %30'unun da ortaokul veya üst eğitim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırma bulguları da göz önünde bulundurulduğunda, Suriyeli ailelerin çocuklarının nasıl yetiştirileceği ile ilgili yanlış tutum ve alışkanlıklara sahip olmaları, eğitim seviyelerinin düşük olması ile açıklanabilir.

Okullarda Sunulan PDR Hizmetleri

Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerle bireysel ve aile görüşmeleri, aile eğitimleri ile grup rehberliği çalışmaları, oryantasyon, maddi yardımlarda aracılık etme, psikososyal destek ile akademik destek sağlayıcı gibi yardımlar sunduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu ailelerle öğrencilerin olumsuz davranışları ile ilgili ya da bir kriz yaşandığı zaman ya da öğrencilerle ilgili bilgi edinmek ve aile yaşantısı ile ilgili fikir oluşturmak amacıyla görüşmeler yaptıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları, dil bilemeyen ailelerle hiç iletişime geçemediklerini belirtmiş, bazıları da her iki dili de bilen veli ya da öğrenciden yardım alarak görüşmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar çok az ailenin görüşmek için okula gelmiş olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcıların çoğu Suriyeli öğrencilerle yaptıkları bireysel görüşmelerde öğrencileri ve öğrencilerin aileleri ile yaşam koşullarını tanımaya çalıştıklarını, ayrıca bu görüşmeleri Türkçe konuşabilen öğrencilerle yapabildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı genellikle Suriyeli öğrencilerin görüşme talebinde bulunduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı da öğrencilerle yedi-sekiz kere görüşmüş olsa bile görüşmelerin yüzeysel olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı rehberlik servisine pek uğramayan öğrencilerin sorunlarından haberdar olmak için bulmuş olduğu çözümü şu şekilde ifade etmiştir;

> Mesela ben en başta buraya geldiğimde her sınıftan tabiri caizse bir ajan seçtim. İyi Türkçe bilen, hem öğretmenlerine sordum, o sınıfla ilgili bir sorun olduğunda Türkçe bilmeyen bir arkadaşı olduğunda o onunla geliyor. Yani

> biraz benim yardımcım gibi hani o da hani en başından anlattım bak arkadaşın buraya geldiğinde onun anlattıklarını kimseyle paylaşmayacağız, çünkü mecburdum bunu yapmaya, burada evet Türkçe bilen bir tercümanımız vardı ama o idari işlerle o kadar ilgileniyor ki… (K14)

Katılımcılardan yarısına yakını ailelere yönelik eğitimler gerçekleştirmiş ya da okulda yaptıkları aile eğitimlerine Suriyeli aileleri de davet etmişlerdir. Katılımcılar, bu eğitimlerde genel eğitim sistemi, okul kuralları, okul yönetimi ve okul prosedürü gibi okulun genel işleyişi gibi konularda konuştuğunu ifade etmiştir. Örneğin;

> Rehberlik servisini tanıtıcı, işte okul kurallarını tanıtıcı, devam-devamsızlık, geç kalma, temizlik-hijyen, okul başarısıyla ilgili, onun haricinde projeyle ilgili eğitimler verildi, bu projenin ne olduğunu, Türkiye'de kimleri kapsadığını, bir üst kurum için bilgiler verildi, işte ortaokulda olan öğrenciler için işte lise velilere liseler anlatıldı, ortaokullar anlatıldı, işte mesleki eğitim merkezleri anlatıldı, kendilerinin gidebileceği kurslar anlatıldı Halk Eğitim'de. (K14)

Katılımcılar bu tür eğitimlere katılan ailelerin sayıca çok yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Örneğin; "…Okul olarak seminerler düzenlediğimizde mutlaka tüm velilerimize bunu duyuruyoruz gelmesi yönünde, ama hani gelen de oluyor, yeterli sayıya ulaşamadığımız zaman da oluyor." (K5). Suriyeli öğrencilere grup rehberliği ile bilgi verme çalışması yapan katılımcıların, konu seçimlerini belirlenen ihtiyaca cevap verme ya da sorun giderme amaçlı yaptıkları gözlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı öğrencilere akran zorbalığı, hijyen, mahremiyet gibi konularda öğrencileri bilgilendirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise okulunda öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmaları amacıyla grup rehberliği etkinlikleri ile drama çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Bir katılımcı okulundaki mülkiyet kavramıyla ilgili sorunu şu şekilde dile getirmiştir;

> Biraz da şu problemimiz var. Mülkiyet kavramı. Bu konuda biraz problem yaşıyoruz. Geçenlerde onunla ilgili direkt Suriyeli öğrencilere değil de, bütün sınıflara hırsızlık anlamında, özel eşyaya dokunma anlamında birkaç seminerimiz oldu. (K8)

Katılımcılar Suriyeli öğrencileri rehberlik servisine çağırıp sohbet ederek öğrencileri tanımaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Örneğin;

> …Ben Rehberlik Servisi adına şöyle bir şey yaptım. Çocukları beşer beşer aldım. Çünkü dil konusunda çok sıkıntıları olduğu için, grup da çok kalabalık grupla hakikaten çalışamıyorum, beşer kişi aldım, hem kendilerini de direkt yabancı hissetmesinler bir öğretmen karşısında, sohbet ederek, konuşarak hem onları tanımaya çalıştım, hem onlara bazı şeyleri yol göstermek adına bazı

> önerilerde de bulundum aslında. Hem onları tanıyıp hem ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz, bunlar hakkında ne yapabiliriz filan diye konuştum. (K13)

Katılımcıların bir kısmı da, okullarında şiddetin kendini çok gösterdiğini fark edip, şiddetin kaynağının öğrencilerin travmatik yaşantısı olduğunu düşünerek bu konuyla ilgili oyun etkinlikleri, şiddet, akran zorbalığı ve öfke kontrolü gibi çalışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ihtiyaç olduğunu düşündükleri sağlıklı yaşam, çatışma çözme, tütün ve teknoloji bağımlılığı gibi konularda da grup rehberliği çalışmaları yürütmüştür. Katılımcıların çoğu maddi yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin tespit edilmesi, dernekler ve vakıflar tarafından gönderilen maddi yardımların öğrencilere dağıtılması, okul içinde yardım kampanyalarının başlatılması ve yürütülmesi gibi çalışmalarda da bulunduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, Suriyeli öğrencilere oryantasyon çalışmaları yaptıklarını dile getirmiştir. Oryantasyon yapan katılımcıların çoğu bu çalışmaların içeriğinde okulun işleyişi, okulun tanıtımı, okul kurallarının ve işleyişi ile ilgili bilgi verme olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı oryantasyon çalışmalarını ihtiyacı olduğunu düşündükleri öğrenci gruplarına yönelik yaptıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı oryantasyon çalışmalarının yanı sıra oyun etkinlikleri ile Türkiyeli öğrenciler ile Suriyeli öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir;

> Özellikle beşinci sınıfta Suriyeli sınıfımızın teneffüste yirmi kişi hep birlikte oynuyorlar, çok kapalı bir grup, ne kendileri dışarı çıkıyor, ne de aralarına birilerini alıyorlar, aşağıya inip, Suriyeli çocuklarla oyun oynadım. Bahçedeki çocuklar da baktılar, gördüler dâhil olmak istediler, dâhil olanlar da oldu, bu şekilde de hani arkadaşlık ilişkilerini desteklemek adına da kendilerine de ön ayak oldum. (K13)

Bazı katılımcılar öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek amacıyla öğrencilerin Türkçe dilini öğrenmelerini ve okuma-yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak çalışmalarda bulunduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı öğrencileri odalarına çağırıp onlarla Türkçe sohbet ederek Türkçe öğrenmelerini desteklediklerini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı da ihtiyaç duyduklarında veli ya da öğretmenlerle görüşmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerde daha çok öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, akademik başarısı, devamsızlık gibi konularda konsültasyon çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Örneğin;

> …Sınıf öğretmenleriyle de istişarede bulunabiliyoruz, çünkü sınıf içerisinde dikkat çeken öğrenciler. Akademik başarı noktasında da öğretmenleri bir yere

götürmeye çalışıyor, bu konuda da hani işbirliği çerçevesinde çocuğa yardımcı olamaya çalışıyoruz. (K10)

Bir katılımcı Türkçeyi konuşabilen velilerden "lider aileler" grubu oluşturduğunu ve bu yöntemle bütün velilere ulaşmaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Okulumuzdan on beş tane Türkçesi iyi olan, eğitim seviyesi biraz yüksek böyle lider aileler seçtik diyelim kişiler. Bunlar etrafına şey yapma konusunda. Biz ulaşamıyoruz en azından onlar birbirlerine onun için." (K14). Görüşme yapılan psikolojik danışmanlardan bir tanesi dışında hiçbiri öğrencilere psikososyal destek sağlamış olduğunu belirtmemiştir. Katılımcılar psikolojik danışmanların psikososyal destek vermek için her daim hazır olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise okulundaki ihtiyaca cevap vermek amacıyla birkaç defa grup rehberliği şeklinde psikososyal destek sağlamış olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı küçük çocuklarla yaptığı etkinliği şu şekilde ifade etmiştir;

> Mesela göç travmasına yönelik küçüklerle yaptığım bir etkinlikten bahsedebilirim. Bu bir etkinlik kitabında görmüştüm çok hoşuma gitmişti. Bir çadır yapıyorlar, çadırı istedikleri gibi süslüyorlar ve onu nerede yaşamak istiyorlarsa hayal ettikleri bir yere kuruyorlar. Ve bunu çiziyorlar. Hani bunun üzerinde hani konuşuyoruz, hani çadırının içinde ne olsun, ne istersin, dışında ne olmasını istersin ve çadırını nereye kurmak istersin gibi. Hani önceden anlatıyor, eskiden çadırın neredeydi, niye buraya taşımak zorunluluğu hissettin, şimdiki çadırın etrafında neler var gibi… (K14)

Aynı katılımcı yaşça büyük olan çocuklarla yapmış olduğu etkinliği ise şu şekilde ifade etmiştir;

> En başta işte herkesin tek tek nereden geldiğini öğrendim... Öğrencilerle bununla ilgili zaten ben açıkçası büyüklerle biraz geçmişe gittim… Nasıl süreçten geldiniz, buraya nasıl geldiniz, buraya nasıl geldiniz bununla ilgili de bir etkinliğimiz oldu. …Mesela kimisi gemiyle geldiğini, yürüyerek geldiğini, sınırdan direkt geçiş yaptığını hani bununla ilgili nasıl geldiklerine dair de bir hani dedim. Ama büyüklerle zaten resim filan bunlar çok tatmin edici olmuyor. Direkt hani sınıfa girip zaten hani çocuklar bugünkü konumuz bu, hani birlikte bana yardımcı olun, hani ben soruyorum, kim nereden geldi, akraba olan var mı, daha önce aynı mahalleden olan var mıydı, bu tarz hani aralarındaki ilişkiyi çözüp ondan sonra süreci konuşmuştuk zaten göçle ilgili süreci. (K14)

Katılımcıların bir kısmı krize müdahale çalışması olarak anlık çatışma olaylarına müdahale etme ve çocuklarla ilgili bir sorun yaşandığı zaman veli görüşmesi yapma şeklinde çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise rehberlik servisini tanıtma ihtiyacı duyabildiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların Suriyeli öğrencilere yönelik sunduğu yardım türü öğrencilerin duyduğu ihtiyaca göre ya da rehberlik servisine gelen yardım taleplerine göre değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların çoğu Suriyeli öğrencilerle ve aileleriyle görüşmeler yaptıklarını dile getirmiştir. Katılımcıların ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerle ve ailelerle yapılan bu görüşmelerin genellikle öğrencileri tanıma amaçlı olup dil engelinden dolayı pek çok görüşmenin yüzeysel olduğu anlaşılmaktadır. Altı katılımcı Suriyeli ailelere yönelik aile eğitimleri yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu eğitimlerde seçtikleri konuların okulda öğrencilerde gözlemlenen ihtiyaçlara göre şekil aldığı görülmektedir. Örneğin, GEM'de görev yapan bir katılımcının aile eğitimlerinde hijyen, okulun yapısı ve işleyişi, üst öğrenim kurumlarına öncelik verdiği görülürken, normal okullarda görev yapan katılımcıların ise, okulun yapısı ve işleyişi ile kültürel uyum konularında bilgi vermeye öncelik verdiği görülmüştür. Katılımcıların yardım sunduğu maddi ve ekonomik yardımlar, akademik destek ile dil desteği, kriz odaklı çalışmalar ve konsültasyon/müşavirlik hizmetlerinin, katılımcıların öğrencilerde tespit ettikleri ihtiyaçlar olduğu görülmektedir. Bunun dışında katılımcılar tarafından verildiği ifade edilen oryantasyon desteği de okullarda sene başında rutin olarak yapılan, Suriyeli öğrencilerin okullara katılımıyla nitelik kazanan çalışmadır.

Katılımcıların sundukları hizmetler gelen talepler, tespit edilen ihtiyaçlar ve plan dâhilindeki çalışmalar olarak üç başlık olarak gruplandırılabilir. Yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, Suriyeli öğrencilere sunulan hizmetlerin sadece Suriyeli öğrencilerle ve aileleriyle sınırlı kaldığı, Türk öğrencilerin ve ailelerinin dâhil edilmediği, örneğin kültürel uyum konularında öğrencilerin ve ailelerin birtakım müdahalelere ihtiyaç duyduğu bir önceki alanda belirtilmiş olsa bile bu konuda herhangi bir hizmet sunulmadığı ya da sunulamadığı görülmektedir. Rutter (2003) mülteci çocukların okula uyumunun sağlanmasında okullarda ırkçılık karşıtı ve kültürel çeşitliliği teşvik edici çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmalar, genç mültecilerin ileri yaştakilere oranla daha kolay sosyal uyum sağlayabildiği (Berry vd., 2006), ayrıca okulların mültecilerin sosyal uyum sağlamaları için en uygun ortam olduğunu göstermektedir (Block vd., 2014; Taylor ve Sidhu, 2011).

Temel alan 5'te katılımcıların en çok güçlük yaşadıkları konular arasında ailelere erişim/ailelerin okul süreçlerine katılımı tipik; aile tutumları/ailelerin eğitim ve ekonomik durumu ile toplumun, öğrencilerin ve eğitimcilerin önyargıları gibi konular da değişken sıklıkta yer almıştır. Mcbrien (2005) yetişkinlerin yaşadığı sıkıntı ve

ekonomik mücadelelerin, mülteci çocuklarda duygusal zorlanmalara ve akademik ilgili sorunlara olarak etki ettiğini belirtmiştir. Bundan dolayı kültürel uyum ve kaynaştırma konularında yapılan çalışmaların yetersiz olması psikolojik danışmanlar dışındaki etkenlerden kaynaklanmış olduğu söylenebilir.

Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Destekler

Katılımcılar karşılaştıkları sorunların çözümü için aldıkları destekler konusunda benzer kişi ya da kurumları belirtmiştir. Katılımcılar okul içindeki idareciler ve öğretmenlerden, sivil toplum kurumlarından, belediyelerden, velilerden, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'ndan, diğer okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan ve üniversitelerden destek aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu ilk desteği okul idarecilerinden ve öğretmenlerden aldıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek amacıyla öğretmenlerden destek aldıklarını belirtirken, bazı katılımcılar öğrencilerle iletişim kurmak için Arapça konuşabilen idareci ya da öğrencilerden destek aldıklarını ifade etmiştir. Örneğin "… Okul içerisinde genelde sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri ve özellikle Arapça öğretmenleri bize çok yardım ediyor." (K9). Katılımcılar öğretmenlerden öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini düzenlemek, akademik destek sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi uyumu ile ilgili bilgi almak amacıyla yardım aldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilere maddi destek konularında da yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Örneğin; "Öteki türlü yardım istediğimizde de yardım ediliyor, öğretmenlerimizin iyi niyetini de ben çok iyi gördüm aslında çünkü onlar hem mağdur hem de sorumlu olan insanlar bazı şeylerin düzeltilmesinde. O yüzden onlar da çözüme ulaşmasını istiyorlar hakikaten." (K13). Katılımcıların bir kısmı STK'lardan destek aldıklarını ifade etmiştir. STK'lardan destek aldıklarını ifade eden katılımcılar Kızılay'dan Arapça konuşan bir eğitimcinin gelip aile eğitimleri verdiğini belirtmiştir. Ayrıca okullarına Kızılay'dan öğrencilere temizlik, hijyen ve akran zorbalığı konularında eğitim vermek üzere bir ekibin geldiğini belirtmiş, aynı zamanda kendilerinin de öğrencileri sosyalleşmeleri amacıyla Kızılay'a götürdüklerini ifade etmiştir. Örneğin;

> Aynı şekilde Kızılay da geldi temizlik ve hijyenle ilgili. Bu çocuklara baya bir anlatıldı. Yine Kızılay işbirliği ile biz akran zorbalığı eğitimleri verdik. Onlarla birlikte de verdik. Yine öğrencilerle hani bu sosyal faaliyetler anlamında her

> hafta düzenli olarak hani çocukların sosyalleşmesi anlamında her hafta Kızılay'a getirdik. Kızılay'da kızlar gidiyordu, el işi yapıyordu, … (K14)

Kızılay dışındaki STK'lardan destek aldıklarını belirten bir kısım katılımcı da, bu yardımların giyim, kitap kırtasiye gibi maddi yardımlar olduğunu belirtmiş, bu katılımcılardan biri bu STK'ların öğrencilere gezi gibi sosyal destekleri de sağladıklarını ifade etmiştir. Örneğin "Aynen çeşitli manevi, maddi yardım kuruluşları çeşitli faaliyetleri olabilir mesela geziye götürüyorlar hocam çeşitli şeyler olabiliyor." (K12). Katılımcıların bir kısmı Milli Eğitim Müdürlüklerinden ve RAM'lardan yardım aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün tercüman desteğinde bulunduğunu belirtmiş, bir başka katılımcı da RAM'ın özel eğitim öğrencileri için yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Çalıştığı okul ile GEM'in çok yakın olduğu bir katılımcı da GEM'den öğrencilerine Türkçe öğretmek için destek aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir;

> Bununla ilgili yapmış olduğumuz bir çalışma var bizim. Bizim okulun bünyesinde Geçici Eğitim Merkezi var. Birinci dönem özellikle beşinci sınıf öğrencilerimizde bu tarz problemleri çok yoğun bir şekilde görmüş olduğumuzdan dolayı Geçici Eğitim Merkezi'nden biz yardım aldık. Orada Suriyeli öğrencilerimiz, her gün ikişer ders saati olmak üzere haftada on ders saatine tekabül eden bir şekilde Geçici Eğitim Merkezi'nde Türkçe dersi aldılar. (K2)

Katılımcıların bir kısmı öğrencilerinin belediyelerin spor tesislerinden yararlandıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı da bir eğitimde tanışmış olduğu psikolojik danışmanlarla yardımlaştıklarını, birbirlerine danışmanlık yaptıklarını dile getirmiştir. GEM'de çalışan bir katılımcı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olan Sosyal Hizmet Merkezi'nden Sosyal Hizmet Projesi kapsamında, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı olan Gençlik Merkezinden de öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlerinin geliştirilmesi konusunda destek aldıklarını belirtmiştir. Aynı katılımcı Selçuk Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri tarafından öğrencilere akran zorbalığı ve mahremiyet konularında eğitim verildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı da öğrencilerinin devamsızlık konularında mahalle muhtarlarından destek aldıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların karşılaştıkları sorunların çözümü için aldıkları destekler konusunda belirttikleri kişi ya da kurumlar birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Katılımcıların çoğu okul idaresinden ve öğretmenlerden destek aldığını ifade etmiştir. İkinci sıklıkta ifade edilen destek kaynağı STK'ları olsa da sadece dört katılımcı

STK'lardan destek alındığını ifade etmiştir. Bu bölümde, GEM ve normal eğitim veren okullara sunulan desteğin farklılığı belirgin bir şekilde görülmektedir. GEM'de görev yapan katılımcı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi bakanlıklara bağlı il yönetimleri, üniversiteler, başta Kızılay olmak üzere STK'lardan sistematik olarak çeşitli yardımlar aldıklarını ifade etmiştir. Ancak normal okullarda görev yapan katılımcılar, okullarında bulunan Suriyeli öğrencilerle ilgili okul dışında hemen hemen hiçbir yerden yardım alamadıklarını ifade etmiştir. Destek aldığını ifade eden katılımcılar, GEM'de görev yapan katılımcı haricinde, verilen desteğin düzenli olduğuna dair bir ifadede bulunmamıştır.

Okullarda PDR Hizmetlerinin Sunumunda Yaşanan Güçlükler

Katılımcıların ifadelerine göre PDR hizmetlerinin sunumunda genel olarak yaşadıkları güçlükler; öğrenciler ve velilerle aralarındaki dil engeli, Suriyeli öğrencilere hizmet sunarken kendilerini yetersiz hissetmeleri, aileleri çocuklarının eğitim sürecine dâhil etmekte zorlanmaları, kültürel farklılıklar, toplumun, öğrencilerin ve eğitimcilerin önyargılı tutumları, eğitim sisteminden kaynaklanan güçlükler, destek mekanizmalarının yetersizliği, öğretmenlerin yetersizliği, rehberlik servisine ilişkin yanlış algılar olarak özetlenebilir. Katılımcıların tamamı yaşadıkları güçlüklerden birinin dil engeli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar dil engelinin öncelikle öğrencilerle kurmak istedikleri güven temelli ilişkiye engel olduğunu, ayrıca çocuklarının sorunları üzerinde görüşmeleri gereken durumlarda ailelerle de iletişim kuramadıklarını, bu yüzden sorunların üstesinden gelemediklerini ifade etmiştir. Katılımcılar öğrencilerin anlamadıkları bir dilin konuşulduğu bir yerde kendilerini kötü hissedebileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı, öğrencilerle yaşadığı iletişim güçlüğünü şu şekilde anlatmıştır. Bir başka katılımcı, dil engeline bulmuş olduğu çözümü şu şekilde ifade etmiştir:

> Yani bir de hocam biz zaten mesela konuşuyoruz, o çocuk çeviriyor ama ne kadar çeviriyor bilmiyorum. Beni ne kadar anladığını bilmiyorum çünkü sıkıntı oradan da kaynaklanıyor. Yani mesela her dakika o çocuğa ben çağıramıyorum okula, okulda olmayabiliyor, okulda olmadığı zaman, buradaki az Türkçe bilen öğrenci çeviriyor ailesine o da ne kadar çevirecek. (K12)

Katılımcıların tamamı Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar bu yetersizlik hissinin geçici

koruma statüsündeki çocuklarla çalışma konusunda yeterli donanıma sahip olamadıklarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar da, Suriyeli öğrencilerin travmatik yaşantılarını anlama ve yardımcı olma konusunda yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilerin kalabalık ailelerde yaşamalarından dolayı yetersizlik hissine kapılmış olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise öğrencilerin olumsuz ve özellikle şiddet içeren davranışlarına yönelik kendini yetersiz hissettiğini, hiçbir caydırıcı yaptırım yetkisinin olmamasının bir güçlük olduğunu ifade etmiştir. Örneğin;

> Şiddeti önleyememe. Yani bu konuda en çok acaba diyorum gerçekten benim yapamadığım bir şey mi var? Hani engelleyemiyorum evet. Çocukları bile zor zor grup, öfke kontrolü grupları yaptım, çocukları bile zor zor buna dâhil ettim. Buradayken her şey çok iyi ve ben en son söylenenlere kulak asmamak değil asıp şey diyorum benim konuşmamla olacak şey değil. Ailesiyle işbirliği gerek, öğretmeniyle işbirliği gerek ve şöyle bu çocuklar burada hiçbir şeyden korkmuyor. Onlara yaptırılacak çok ciddi bir yaptırım yok. Okuldan uzaklaştırma gibi bir şey. Çocuklar çok iyi biliyor. Bizim her şekilde okumamızı istiyorlar. Okuldan yani bazısını okuldan çıkartmakla tehdit etse, ona ceza değil ödül gibi geliyor zaten. Yaptırım konusunda da eksiklikler var. (K14)

Katılımcıların çoğu Suriyeli ailelere ulaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar aileleri belirtilen adreslerde bile bulamadıklarını, telefon yoluyla ulaşamadıklarını belirtmiş, ulaşabilmiş oldukları ailelerle de dil engelinden dolayı iletişim kuramadıklarını, bu yüzden yapmaları gereken işlerin çoğunu yapamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar okulda düzenlenen aile seminerlerine Suriyeli ailelerin çoğunun katılmadığını, öğrenciler arasında çıkan herhangi bir sorundan kaynaklı çağrıldıklarında gelmeyen ailelerin olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı da velilere verilen form doldurma, ev ödevlerinde destek olma gibi sorumlulukların yerine getirmediklerini ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı Suriyeli ailelerin kültürel farklılıklarından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar Suriyeli ailelerin bazılarının göç öncesindeki sosyokültürel tutum ve düşüncelerini göç sonrasına da taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu kültürel farklılıkların ailelerde direnç oluşturduğunu ve öğrencilerin okula uyum sağlamasında engel niteliği taşıdığını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı da ailelerin kültürel farklılıklarından dolayı öğrencilerin sosyal alanlarda geride durduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ailelerin çocuklarını eğitim konusunda eğitimsiz ya da ilgisiz olmaları nedeniyle yetersiz destekte bulunduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar da çocukların aile yaşantılarının ekonomik olarak çok zor şartlarda sürdüğünü, çoğu

çocuğun dışarıda çalışmak zorunda kaldığını, kız çocuklarını da okutma taraftarı olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, ailelerin çocuklarıyla aralarında var olan kuşak çatışmasının yanı sıra kültürel değişime karşı direnç gösterdiklerini, kültürel değişim kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı velilerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik önyargılarının olabildiğini belirtmiştir. Katılımcılar, bazı STK'ların maddi yardımlarda bulunurken yardım malzemelerinin Suriyeli öğrencilere gitmemesi yönünde taleplerde bulunduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar bazı öğretmenlerin Türkçe konuşamayan Suriyeli öğrencileri kaynaştırma öğrencileriyle bir tuttuğunu belirtmiştir. Örneğin;

> Hani tamam evet öğretmenlerimiz de kimi yapabiliyor, kimi yapamıyor, kim de diyor ki hocam aynı şey hayır aynı şey değil o dil bilmiyor, o okuma yazma bilmiyor, o konuşuyor, o Türkçe, o ondan bir adım ötede aslında, yani dil bilmiyor aslında çocuk. (K5)

Bir katılımcı öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik dışlayıcı ve aşağılayıcı tutumlarını şu şekilde ifade etmiştir:

> …Ben onlarla ne zaman ilgilenmeye çalışsam diğer öğrencilerimin; hocam onlar zaten hiçbir şey anlamıyorlar ki, neden hani, boşuna zaman kaybı olduğunu düşünüyor diğer öğrencilerim. Akran zorbalığını zaten oradan da görebiliyoruz, ama hocam siz onlarla konuşuyorsunuz ama onlar zaten anlamaz, kâğıt vermeyin onlara onlar zaten dolduramaz gibi şeyler söylüyorlar, bir kere öğrenciyle aramızda bu şekilde engel oluyor... (K5)

Katılımcıların bir kısmı eğitim sisteminden kaynaklanan engellerden söz etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin en başta bir dil eğitiminden geçmeleri gerektiğini, ancak şu anda kaynaştırma öğrencileri gibi göz ardı edildiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin okullara çok plansız bir şekilde dâhil edildiklerini ve çocuklarla ilgili, çocukların eğitim geçmişleri ve hazır bulunuşluklarıyla ilgili çok az bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir. Örneğin;

> Bir de şu çocuğun hazır bulunuşluk halini bilemiyoruz. İl Milli Eğitim'den yazı geliyor çocukların gerçek yaşı mı değil mi, hani kim bilgilerinde büyük sıkıntılar var. Çocukların aynı sınıf düzeyindeki çocuklar arasında çok yaş farkı oluyor. Çocuk nerede, hangi noktada, bilgi birikimi, davranışsal birikimi, neyi öğrenmeye ne kadar açık, bu konudaki tespitler ve yerleştirmeler çok yetersiz bilgilere dayalı olarak yapılıyor, bu da sıkıntıya sebep oluyor. (K4)

Katılımcıların bir kısmı okul dışındaki destek mekanizmalarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Katılımcılar okul dışında hiçbir yerden destek alamadıklarını,

belediyelerden ya da polisten destek alamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için nasıl bir yol izleyeceklerini bilemediklerini ifade etmiştir. Ayrıca ev ziyaretleri sırasında yalnız olduklarını ve kadın oldukları için çok zorlandıklarını belirtmiştir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin özel ilgiye ihtiyaç duyduklarını ancak öğretmenlerin bu ihtiyaca cevap veremediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin dayağın çok normal karşılandığı bir eğitim sisteminden gelmiş oldukları için olumsuz davranışlarına yönelik caydırıcı ve etkili bir yöntem bulamadıklarını ifade etmiştir. Örneğin;

> Çünkü bu çocuklar şey oluyor mesela hocam. Bizde Arap öğretmenler de var, Türk öğretmenler de var. Arap öğretmenlerimiz daha otoriter, daha onların orada çünkü dayak serbest. İşin açıkçası bu. Ve onlar ben her ne kadar uyarsam da çocukların dediği şey şu. Türk öğretmenlerin dersinde açıkçası bir patlama yaşıyorlar, siz bizi dövmüyorsunuz, siz bize vurmuyorsunuz, o yüzden sizin dersinizde böyleyiz. Hani Arap öğretmenler bunu böyle direkt şey yapmıyorlar da diyorlar zaten. Arap öğretmenlerin dersinde yapmıyoruz, çünkü onlar kızıyor dövüyor, siz bir şey demiyorsunuz. (K14)

Katılımcıların bir kısmı da öğrencilerin rehberlik servisinin işleyişini hiç bilmediğini ya da rehberlik servisiyle ilgili yanlış algıya sahip olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

> Bizim öğrencilerimizin rehberlik anlayışı Suriye'de yok. Burada da çocuklar beni ilk geldiğimde Mürşid-i Nefsiye diye yapıyorlardı böyle elleriyle. Yani tabiri caizse bizim buradaki deli doktoru muamelesi. Bana böyle bakıyorlardı. Ben kendimi anlatmakta çok zorlandım. (K14)

Katılımcıların tamamı Suriyeli öğrencilere yönelik hizmet sunarken yaşadıkları güçlüğe öncelikle dil engeli ile psikolojik danışman yetersizliğini dâhil etmiştir. Katılımcılar, dil engelinden dolayı yaşadıkları güçlüğü Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşamıyor olmaları ile tercüman yetersizliği olarak belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinde Suriyeli öğrencilere hizmet sunarken kendilerinde gördükleri yetersizlik duygusunun kaynağı değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı savaş ve göç yaşantısı geçirmiş bir çocuğa yöneltilecek psikososyal müdahale için kendisini yetersiz gördüğünü, diğer bir kısmı ise Suriyeli öğrencilerin okula dâhil edilme sürecinde kendini hazırlıksız gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise savaş deneyimi yaşamış olan öğrencilerin duygularını benzer bir tecrübeye sahip olmadıkları için anlayamadıklarını, bu konuda empati kuramadıklarını ifade etmiştir. Kağnıcı (2013), mesleğindeki kültürel duyarlılık, empati ve koşulsuz kabul gibi özelliklerin gerekliliğini

bilen bir psikolojik danışma adayının kendisinden farklı bir danışanla karşılaştığında bütün bildiklerini hayata geçirmekte zorlanabileceğini belirtir. Danışma sürecinde danışanın dile getirdiklerini, kendi kültürel değerlerinden ve kendi doğru ve yanlışlarının etkisi altında değerlendirdiğini görebileceğini belirtmiştir. Bu yüzden psikolojik danışmanın kültürlerarası psikolojik danışma süreci öncesinde kendi değerleri, varsayımları ve önyargılarının farkında olması gerektiğini vurgular.

Ailelere erişimde ve ailelerin okula dâhil edilmesinde yaşanan güçlük katılımcıların en çok dile getirmiş olduğu üçüncü güçlük kaynağı olmuştur. Katılımcılar, ailelere erişimde yaşadıkları güçlüğün kaynağı olarak üç farklı neden ifade etmiştir. Birinci neden ailelerin düzensiz yaşantılarından dolayı sık sık telefon numaralarını ve meskenlerini değiştirmeleri, ikinci neden ailelerin okula ve eğitime yönelik önyargılı tutumları, üçüncü neden de dil engelinden dolayı ailelerin okula geldiklerinde iletişim kuramamalarıdır. Rutter (2003) araştırmasında İngiltere'deki mülteci çocukların mobil hayat sürdürmelerini eğitsel gelişimlerini engelleyen faktörlerden biri olarak göstermiştir. Katılımcıların bir kısmı, Suriyeli öğrencilerin ve ailelerin kültürel olarak farklı olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri, dile getirmiş oldukları kültürel farklılıklara örnek olarak çok erken yaşlardaki kız-erkek ilişkilerine farklı anlamlar yüklenmesi, ailelerin muhafazakâr tutuma sahip olması ve kız çocuklarının eğitimine karşı olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların yarısına yakını aile desteği konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcılar aile desteğinin yetersiz olmasının başlıca nedenleri olarak ailelerin eğitime yönelik önyargılı tutuma sahip olmaları, çocuk bakımı konusunda eğitimsiz olmaları, doğurganlık oranlarının yüksek olmasından dolayı çocukların hepsine yeteri kadar ilgi gösterememeleri ve ekonomik olarak kötü durumda olmalarını göstermiştir. Ereş (2016) Türkiye'de göçmen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin en çok şikâyet ettiği konulardan birinin velilerin okula katılımındaki ilgisizliği olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılar, Suriyeli öğrencilere hizmet sunarken, öğrencilerin ve eğitimcilerin önyargılı tutumlarını başka bir güçlük nedeni olarak göstermiştir. Özellikle normal eğitim veren okullarda bazı STK'ların yardımların Suriyeli öğrencilere gitmemesi yönünde talepte bulunmaları, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri dışlayıcı ve aşağılayıcı davranışları ve eğitimcilerin zaman zaman dil bilmeyen Suriyeli öğrencileri kaynaştırma öğrencileriyle benzer özellikte görmesi, bazı velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik önyargılı tutumları bu önyargılı tutumların araştırmadaki örnekleridir. Katılımcıların ifadeleri, okul içerisinde Suriyeli öğrencilere yönelik

önyargılı tutumların, Suriyeli öğrencilerin ve Türk öğrencilerin kaynaşmasına yönelik yapılan çalışmaların yetersiz olmasından kaynaklı olabileceğini göstermektedir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini ve psikolojik durumunu olumsuz etkileyeceği açıktır. Kanada'da göçmen çocukların algılanan etnik ayrımcılık ve sosyal dışlanması üzerine yapılan bir araştırmada (Oxman-Martinez vd., 2012), göçmen çocuklar tarafından algılanan, öğretmenler ve akranlar tarafından yapılan ayrımcılık duygusunun çocukların benlik saygısı ve akademik yeterlilik duygusu üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulgusuna ulaşıldı. Araştırmada ayrıca her beş çocuktan birinin kendisini yabancı gibi hissettiğini, her 10 kişiden 1'inin sosyal olarak izole edildiği ve hiçbir zaman organize faaliyetlere katılmadığını bildirdiği ortaya çıkmıştır (Oxman-Martinez vd., 2012). Benzer şekilde, Kanada'da mülteci öğrencilerin öğrenme problemleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin klişeleştirilmesi ve düşük beklentileri, ailelerin eğitimle ilgili yanlış anlamaları ile zorbalık ve ırk ayrımcılığı, öğrenme problemleri için ana risk faktörleri olarak belirlenmiştir (Graham, Minhas ve Paxton, 2016).

Eğitim sisteminden kaynaklanan güçlükler normal eğitim veren okullarda görev yapan dört katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların bazıları okullarda yaşadıkları güçlüklerden biri olarak okulların ve öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler konusunda çok hazırlıksız olmasını dile getirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin okullara uyum sağlayabilmesi için ihtiyaç duydukları dil eğitimini sağlamaya çalıştıklarını ancak prosedür ve öğretmen eksikliği nedeniyle çabalarının sonuçsuz kaldığını ifade etmiştir. İki katılımcı destek mekanizmalarının eksikliğini bir güçlük olarak belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri GEM'lerin Suriyeli öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren düzenlemelerin sağlanabildiği ancak normal eğitim veren okullara yönelik herhangi bir sistematik çalışmanın olmadığını göstermektedir. Biri GEM'de görev yapan katılımcı olmak üzere üç katılımcının da öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler konusunda yetersiz olduğuna yönelik ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Türkiye'deki göçmen öğrencilerin öğretmenlerinin göçmen çocuklarının eğitimine hazırbulunuşluklarını araştıran bir çalışmada (Ereş, 2016), öğretmenlerin göçmen çocuklara nasıl davranılacağı konusunda bilgiye ihtiyaç duyduğunu, göçmen öğrencilerin kültürel özelliklerini bilmeyen bir öğretmenin öğrencinin dikkatini çekmesinin mümkün olmayacağını ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik önyargılarının ancak eğitimle aşılabileceği savunulmaktadır (Ereş, 2016). Daha önce değinilen, öğretmenlerin önyargılı tutumlara sahip olmaları,

mülteci çocukların eğitim hakkına yönelik farkındalıktan yoksun olmalarının bir sebebi olabilir.

Okullarda PDR Hizmetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılabilecek Çalışmalar

Bu temel alan altında katılımcılar okullarda PDR hizmetlerinin geliştirilmesi için genel olarak ailelere yönelik çalışmaların yapılabileceği, Suriyeli öğrencilere psikososyal güçlendirme çalışmaları için sistem desteğinin güçlendirilebileceği, dil eğitimine öncelik verilebileceği, kültürel tanıtım çalışmalarının yapılabileceği, öğrencileri tanıma ve iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilebileceğini, psikososyal destek hizmetlerinin sunulabileceğini, Suriyeli öğrencilerin kendi okullarında eğitim görmelerinin sağlanabileceği, uyum çalışmalarının düzenlenebileceği ve son olarak psikolojik danışmanlara eğitim ve bilgilendirme çalışmalarının yapılabileceğini ifade etmiştir. Öncelikle katılımcıların çoğu aile eğitimlerinin önemini vurgulamış ve bu eğitimlerinin Suriyeli ailelere verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ev ziyaretleri yoluyla öğrencilerin ev yaşantısını yakından görmenin onlara daha etkili yardımda bulunmaya katkıda bulunduğunu ifade etmiştir;

> Aslında onların ailelerini tanımak, mesela annesi, babası, çocuğuyla aynı ortamda konuşmak onları çok güzel analiz etmeyi sağlayacak ve bence bir kere yardım etmenin en doğru noktası problemi tespit etmek, o çok iyi olurdu, bu anlamda ev ziyareti mesela yapılabilir aslında. Şu an aklıma ev ziyareti geldi mesela. Tanımak, hem de bir iletişim kurmak aslında orada bir şey e var, bir iyi niyet göstergesi de var. Daha duygusal da bir şey… Bu yapılabilir belki.” (K13)

Katılımcıların bir kısmı ailelere psikososyal destek sağlanması gerektiğini, bunun için öncelikle genel bir psikolojik tarama yapılabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar travmayla nasıl baş edilebileceği ve daha etkili tedavi için yönlendirilebilecekleri kurumlarla ilgili eğitim verilebileceğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar Milli Eğitim Müdürlükleri ile belediyelerin işbirliği ile Suriyeli ailelere dil kursları ve meslek edindirme kurslarının sağlanabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar okul içinde Suriyeli aileler ile Türkiyeli ailelerin kaynaşmaları amacıyla yemek organizasyonu, kermes gibi etkinlikler düzenlenebileceğini belirtmiştir. Katılımcılar son olarak Göç İdaresi Müdürlüğü’nün Suriyeli ailelere ulaşmak için en elverişli yer

olduğunu, Suriyeli aileleri bu kuruma çağırıp, kurum içinde uyum eğitimleri verilebileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

> En ulaşılabilir orası. Toplu mu gidiyorlardır hayır, hani tek tek gidiyorlardır ama toplu da çağırılabilirler. Şu gün herkes gelsin, o gün size şu hizmeti vereceğiz. Hani şu kimlik bu. Zaten onlar geliyorlar. Geldiklerinde işleme başlamadan önce bir yarım saat onlara bir oryantasyon eğitimi verilebilir. Bu sadece dediğim gibi bunu somutlaştırsak psikolojik yardımın sadece okul sınırları içerisinde sınırı kalmamalı. Devletin her kurumunda, kuruluşunda hani, onlarla ilgilenen bir birim olmalı psikolojik danışmada … (K14)

Katılımcılar Suriyeli öğrencilere ve ailelerine sunulan psikolojik hizmetlerin kapsamının genişletilmesine yönelik ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların bir kısmı bu yardımların okul içerisinde psikolojik danışmana destek olarak dışarıdan görevlendirilecek psikiyatrist, pedagog yardımıyla olabileceğini, başka bir kısmı da STK'ların yardımıyla psikolojik destek verilebileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar, okul içerisinde velilerle okul idaresinin ve öğretmenlerinin bir araya geleceği tanışma etkinliklerinin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise, bu tür kaynaştırma etkinliklerinin İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından organize edilebileceğini dile getirmiştir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilere ve ailelerine öncelikle dil eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı dil sorununu Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından okullarda görevlendirilebilecek tercümanlar aracılığıyla çözülebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların diğer bir kısmı ise dil sorununun okullarda Suriyeli öğrenciler için kurulabilecek dil sınıfları aracılığıyla çözülebileceğini belirtmiştir. Katılımcılar dil sorununun çözülmesiyle birlikte psikolojik danışmanların diğer çalışmaların kolaylıkla yapabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı Suriye kültürünü daha iyi anlamak için kültürü tanıtıcı birtakım etkinliklerin yapılabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyelilerin geldikleri yerler, yemek kültürleri, yaşam tarzları konusunda psikolojik danışmanların bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı kültürel tanıtımın karşılıklı her iki kültür için de olması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin;

> Her iki kültürün de kaynaşabileceği okullarda çalışmalar yapılabilir diye düşünüyorum. Onların veya Suriyeli çocukların yaşadıkları ortam, çocuklukları, bir ara onu da düşünmüştüm mesela çocukluk fotoğraflarını getirsek yaşadıkları ortamları görebilecekleri şeyleri okula taşısak da bizim çocuklarımız onları anlayabilse, işte onların da bir evi olduğunu, yaşadıkları bir çocukluk yaşantıları olduğunu, yani onların mesela onların tam bu şekilde her iki kültürün birbirini anlayabilecek yaşantılar oluşturmak gerekiyor diye düşünüyorum ben. Bu da

ancak değişik etkinliklerle, yani bir proje çalışması şeklinde yapılabilir belki de. (K11)

Bazı katılımcılar Suriyeli öğrencilerin iletişim ve empati gibi sosyal becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların yapılabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar bu tür becerilerin geliştirilmesi için grup rehberliği ve drama etkinlikleri ile grupla psikolojik danışma çalışmalarının yapılabileceğini ya da sosyal aktivitelerin planlanabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu psikososyal desteğe yönelik sunulabilecek hizmetlere ilişkin farklı görüşlerde bulunmuştur. Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilere yönelik yapılandırılmış bir programın hazırlanabileceği ve bu program dâhilinde psikolojik danışmanların bir ön eğitime tabi tutulup sonrasında öğrencilere psikososyal destekte bulunabileceklerini belirtmiştir. Bu şekilde görüş bildiren bir katılımcı yakın tarihteki Van depremi sonrasındaki psikososyal destek programını örnek olarak göstermiştir;

> Daha önce Van depreminde ciddi bir yıkım olduktan sonra ülkenin diğer illerine bu öğrenciler dağıtılmıştı. Hatta bazı tanıdığı olanlar gitmişti. Oradan gelenlere yönelik böyle bir çalışma yapılmıştı, velilere yönelik. İşte bir oturumluk, iki oturumluk psiko-eğitim çalışması. Bu yaşantıyı yaşayan insanlar ne yaşar, ne gibi tepkiler verir, bunlar nereye kadar normaldir, nereye kadar anormaldir? Anormal durumlarda ne yapılmalıdır? Öğrencilere yönelik bir hafta bir psiko-eğitim çalışması yapılmıştı. Yani böyle bir çalışma yapılabilirdi aslında. Psiko-eğitim çalışması yapılabilir. (K15)

Bazı katılımcılar da kamp dışında yaşayan Suriyelilerin kamplarda uygulanan modellere benzer olarak bir araya getirilerek psikososyal müdahalelerde bulunulabileceğini ifade etmiştir. Örneğin;

> Orada da çocuk ergen psikiyatristine naklini psikologlarla ortak çalışmalar yapılması gerekiyor zaten bu sınır bölgelerindeki çadırlarda zaten pedagoglar, psikologlar, klinik psikologlar filan çalışıyor zaten. Ama onu okula giden insanlar da sonuç olarak oradan geldi aynı problemler yaşıyorlar, yine aynı projeler kapsamında mesela bu çocuklar düzenli olarak mesela okula geldikleri gibi haftanın bir günü mesela çeşitli toplanma merkezlerinde, pedagogların yaptığı eğitimler, oyunlar, çeşitli yani yaş grubuna göre, daha düşükler için hocam bu yapılan oyun terapisi mesela, daha büyük yaştakiler için bireysel görüşmelerle, bu çocuklar psikolojik olarak yükseltilerek daha uyumlu hale getirilebileceğini düşünüyorum. (K12)

Katılımcıların bir kısmı psikososyal müdahale öncesi Suriyeli göçmenlerin ciddi bir psikolojik taramadan geçirilebileceğini dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı da, Suriyeli öğrencilerin kendilerine özel olarak düzenlenmiş okullarda eğitim görmeleri

gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin kendi okullarında eğitim görmelerinin kendilerini daha iyi hissettireceğini, böylece kendilerini aşağılanmış ve dışlanmış hissetmeyeceklerini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilerin kendilerine göre düzenlenmiş okullarda ve dillerinde eğitim görmeleri gerektiğini, bu şekilde ülkelerine geri döndüklerinde kaldıkları yerden kolaylıkla devam edebileceklerini dile getirmiştir. Örneğin;

> İlk başta Suriye'den gelen öğrencilerin farklı, yani kendi sınıflarında değil de sadece bir dil sınıfı kurulup ilk başta bizim rehberlikle belki alakalı olmayacak ama ilk başta belki iletişim, yani o aradaki engeli kaldırmak adına iletişim problemini çözmemiz lazım. Bu problemi çözdükten sonra, biz grup rehberliğine, ondan sonra çocuklar burada kendilerini en iyi ifade edebilecekleri aslında bir yer, dramayla çok güzel ifade ediyorlar, oyun onlara buradaki diğer arkadaşları arasında grup rehberliği faydalı oluyor, grup rehberliği ve grup rehberliği etkili olur. (K7)

Bir katılımcı Suriyeli öğrencilerin kendilerine uygun ayrı okullarda eğitim görmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı da, Suriyeli öğrencilerin normal okullara başlamadan önce bir eğitimden geçirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı oryantasyon çalışmalarının önemini vurgulamıştır. Katılımcılar, oryantasyon çalışmalarının planlanırken, Suriyeli öğrencilerin de göz önünde tutulması gerektiğini, bu planlamanın Bakanlık tarafından yapılabileceğini ve Suriyeli öğrencilere ne tür etkinliklerin yapılacağına dair yönerge ile uygulanabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, iyi planlanmış ve planlanmış bir oryantasyon programı ile pek çok sorunun çözüm bulacağını ifade etmiştir.

Katılımcılar psikolojik danışmanların Suriyeli öğrenciler konusunda iyi organize edilmiş bir eğitim almaları gerektiğine yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcılar, bir çalıştay öncelikle alanda görev yapan psikolojik danışmanlardan Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili görüş alınması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı psikolojik danışmanların yanı sıra Suriyeli ailelerin ve öğretmenlerin de dâhil olduğu bir çalıştay düzenlenerek eksikliklerin ve ihtiyaçların tespit edilip ardından eğitimlerin planlanabileceğini belirtmiştir.

Katılımcılar okullarda PDR hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek çalışmalara ilişkin okullarda tespit etmiş oldukları ya da öncelikli olarak gördükleri ihtiyaçların giderilmesi yönünde ifadelerde bulunmuştur. Dokuz katılımcı ailelere yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde Suriyeli öğrencilere sunulan yardımlarda ailelerle de çalışmalar

yapılması durumunda daha iyi sonuç alınabileceği, bunun yanı sıra öğrencilerle ilgili problemlerin kaynağında çoğu zaman aile faktörünün etken olduğu yönünde düşünceler aktarıldığı görülmektedir. Katılımcıların yarısına yakını Suriyeli öğrencilere verilecek psikososyal destek çalışmalarında sistem desteğine ihtiyaç duyduklarına yönelik ifadeleri, temel alan 5'te yer alan katılımcıların öğrencilere verilecek psikososyal destekte kendilerini yetersiz hissettiklerine dair ifadeleriyle tutarlılık göstermektedir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilere yönelik ilgili kurumlarla ve STK'larla işbirliği yapılarak planlanmış bir psikososyal müdahalenin etkili olabileceği düşüncesine sahiptir.

Altı katılımcı dil engelinin aşılmasında yapılabilecek çalışmalara yönelik fikirlerini sunmuştur. Katılımcılar, okullarda öğrencilerin dil öğrenmesi için verilen desteğin yetersiz olduğunu, bu desteğin okullar haricindeki kurumların desteğiyle sistemli bir şekilde verilmesi halinde daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin karşılıklı kültürel tanıtım çalışmalarına dâhil edilmesini ifade eden beş katılımcı olmuştur. Katılımcılar, bu çalışmaların okul içerisinde kermes, toplantı, kültürel tanıtım seminerleri gibi etkinliklerle; okul dışında da İl Milli Eğitim Müdürlükleri ya da belediyeler aracılığıyla bu tür faaliyetlerin planlanabileceğine yönelik ifadelerde bulunmuştur.

Öğrencileri tanıma ve iletişim becerilerini güçlendirecek çalışmaların yapılabileceğini ifade eden katılımcı sayısı beştir. Bunun yanı sıra katılımcıların Suriyeli öğrencilerin farklı okullarda eğitim görmesi gerektiğine yönelik ifadeleri, okullarda bazı psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle çalışmakta isteksiz olduğunu göstermektedir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin uyum sağlaması amacıyla okulu tanıtıcı bilgilendirmeler ve iletişim becerilerini güçlendirme gibi çalışmalar yapılabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, uyum çalışmalarının hedefinde sadece Suriyeli öğrencilerin yer aldığı, diğer öğrenciler ile öğretmenlerin de çalışmaya dâhil edilebileceği yönünde herhangi bir fikri dile getirmedikleri görülmektedir. Son olarak katılımcılar psikolojik danışmanların Suriyeli öğrenciler konusunda eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Psikolojik danışmanların, kendilerini Suriyeli öğrenciler konusunda yetersiz hissettikleri ve bu alanda hazırlıksız olduklarını düşündükleri diğer temel alan 5'te de yer alan bir durumdur.

Psikolojik Danışmanların Eğitim İhtiyaçları

Bu temel alan altında katılımcılar; travmatik yaşantılarla çalışma ve psikososyal müdahale, Suriye kültürünü tanıma ve kültüre duyarlı psikolojik danışma, göçmenlerle ilgili genel çalışmalar ile göçmen ailelerin uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar, dil öğrenme; drama, oyun, çocuk resimleri analizi ile aile danışmanlığı ve psikolojik danışma kuramları ilgili alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu travma ve psikolojik müdahale alanlarında eğitime ihtiyaç duyduklarına dair benzer görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı lisans eğitimleri sırasında almış oldukları psikolojik müdahale eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Örneğin;

> Bizim aslında dört yıllık süreçte aldığımız eğitimler yeterli ama daha detaylı olsaydı biraz daha işe yarayacağını düşünüyorum. Daha detaylı, yani yeterli, hani tam manasıyla detaylı olsaydı biraz daha detaya inilen bir eğitim olsaydı biraz daha faydalı olurdu. Çünkü neden kültür olarak çok farklı kültürden gelen çocuklarla biz bu süreçte de hani çocuğu anlayamadığımız için problemimiz çocuk duygularını ifade edemediği için bu noktada sıkıntı yaşadığımız için biz destek de olamıyoruz, bu manada ondan dolayı şey oluyor yani o noktada eksik kalıyoruz. (K7)

Katılımcıların bir kısmı da alanda çalışmaya başladıktan sonra almış oldukları eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar savaş görmüş bir çocuğa yönelik empati kuramadığını, bu konuda benzer bir yaşantıya sahip olmamalarıyla ilişkilendirmiştir. Örneğin;

> Valla hocam işin açığı bunu yani yetersiz hissettiğim öğrenciyi özellikle savaş görmüş bir çocuğum vardı mesela, onun yerine empati kuramıyordum. Yani bu meslek açısından benim kendi öz eleştirim, çocukla iletişim kurarken o ortamı, şimdi Türk bir çocuk, ne olursa olsun onunla eninde sonunda bir yerde buluşabiliyorsunuz, ama savaş görmek, toplu ölüm görmek, bomba görmek, üzerine bomba yağması başka bir şeydir. (K9)

Katılımcıların bir kısmı ise travmatik müdahalenin profesyonellik gerektirdiğini ve farklı donanımlara sahip olunması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu Suriye kültürünü daha yakından tanımaya ve kültüre duyarlı psikolojik danışma konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı lisans eğitimlerinde ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olması gerektiği, kültüre duyarlı psikolojik danışma derslerinin sayıca daha çok olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar Suriyeli ailelerin ülkemize daha iyi uyum sağlaması için kültürle ilgili

eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerle ilgili net bilgiye sahip olamadıklarını, bu yüzden bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmediklerini belirtmiştir. Katılımcılar psikolojik danışma çalışmalarının yabancı öğrencilere nasıl uygulanacağını bilmediklerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar Suriye kültürünü tanıtıcı seminerler verilebileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, farklı bir kültürü tanıma ve farklı kültürlerle çalışma konularında yapılandırılmış bir programa ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı, Suriyeli ailelerin çok farklı kültüre sahip olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

> Mesela erkeğin rolü biraz daha üstte, kadın biraz daha geri planda. Hani burada mesela şu anki konumda olsam ben baba eğitimi vermek isterim. Çünkü baba ailede daha aktif bir rol alıyor. Ben anneye vereceğim bir eğitimde annenin onu babaya yaptırma ihtimali çok çok daha az. Çünkü görüşmeye geldiklerinde bile kadın köşede oturuyor, konuşmayı adamla yapıyorsunuz. (K12)

Katılımcıların bir kısmı göçmen çocuklarla ilgili hangi çalışmaların yapılması gerektiğiyle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, göçmen çocukların uyum sağlamaları için ne tür çalışmalar yapılacağı ve bu çocuklara yönelik psikolojik desteğin nasıl verileceği konusunda almış oldukları eğitimin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar göçmen çocuklara yönelik uyum sağlayıcı çalışmaların ve psikolojik destek çalışmalarının Bakanlıkça planlanabileceği ve bu konuda psikolojik danışmanların eğitilebileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı göçmenlere yönelik daha etkili hizmet sunabilmek için alanda çalışmayı istediğini şu şekilde ifade etmiştir;

> Mesela en basiti şu anda üniversitede okusam bununla ilgili birçok çalışma var direkt mesela kamp alanlarından birine girmek isterdim. Bunu yapan bir sürü dernek var, gidip orada gözlemci olarak çalışmak isterdim, gözlemlemek isterdim. Çünkü ilk önce biz onları yakından görmemiz lazım. Okulda her çocuk kendine bir maske takıyor. Bir problemleri var ama burada bize çok yansıtamıyor. Orada en azından o durumu daha net bir şekilde görebileceğimi düşünüyorum. (K12)

Katılımcılar, üniversitelerin de göçmen çocuklar konusunda daha detaylı ve kapsamlı eğitim verebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı alanyazında göçmen çocuklar ile ilgili çok fazla bilgi olmadığını, bu konudaki çalışmaların daha çok olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı, okul içerisinde öğrencilere verilen uyum çalışmalarının yetersiz olduğunu, bu eğitimlerin Suriyeli ailelere de verilmesi gerektiğini ifade etmiştir: Bazı katılımcılar Suriyeli ailelere eğitim vermek için

öncelikle psikolojik danışmanlara eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı da uyum çalışmaları kapsamında öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, Bakanlığın Türkiye genelinde planlamış ve uygulamış olduğu aile eğitimi programı benzeri bir programın da Suriyeli aileler için planlanabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı, Suriyeli öğrenciler ve ailelerle aralarındaki dil engelini aşmak için dil eğitimi almış olmayı istediğini ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilere ve ailelere daha etkili yardımda bulunabilmek için çoğu zaman nerelere başvuracağını bilemediğini, bazı zamanlar öğrencileri ve aileleri de nereye başvuracakları konusunda yönlendiremediğini, bu konuda daha çok bilgi sahibi olmayı istediğini ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrenciler ve aileleri ile ilgili bir eğitim programının Bakanlık tarafından hazırlanabileceğini ve bu programın kitapçıklara basılmış halde dağıtılabileceğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar MEB ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın bir arada çalışabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından ne tür hizmetlerde bulundukları ve hangi birimlerinin ne tür hizmetler sunduğu ile ilgili bilgi verilebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı çocuklara daha etkili yardımda bulunabilmek için çocuk resimleri analizi, drama ve çocuk oyunları ile ilgili eğitim almayı istediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise aile danışmanlığı eğitimlerinin yanı sıra çözüm odaklı ve bilişsel davranışçı terapi gibi eğitimleri daha kapsamlı almış olmayı istediğini belirtmiştir.

Katılımcıların psikolojik danışman olarak Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışırken ihtiyaç duydukları eğitim alanlarını iki ayrı grupta toplayabiliriz. Birincisi Suriyeli öğrencilere daha etkili yardımda bulunabilmek için ihtiyaç duyulan eğitimler, ikincisi daha donanımlı bir psikolojik danışman olabilmek için ihtiyaç duyulan eğitimler olarak adlandırılabilir. Birinci grupta yer alan travmaya müdahale ile psikososyal müdahale alanında kapsamlı bir eğitime duyulan ihtiyaç katılımcıların tamamına yakın bir kısmı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri lisans eğitimleri sırasında aldıkları bu derslerin çok yüzeysel ve yetersiz olduğu yönündedir.

Suriye kültürünü tanıma ve kültürlerarası psikolojik danışma hakkında bilgi ya da eğitim alma ihtiyacı katılımcıların dile getirmiş olduğu ikinci sıklıktaki ihtiyaç alanıdır. Okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle çalışabilmesi için bu konuda bir eğitim alması gerektiğini belirtir. Okul psikolojik danışmanı, her şeyden önce mülteci öğrencilere daha etkili yardım sunabilmek için

kültürlerarası psikolojik danışma ve hak savunuculuğu konularında bilgi ve donanım sahibi olmalıdır (Kağnıcı, 2017).

Temel alan 5'te katılımcıların Suriye kültürünü tanımaya ihtiyaç duyduklarına yönelik ifadeleri, hizmet sunarken yarıya yakınının kültürel farklılıklardan dolayı güçlük yaşadıklarına yönelik iadeleriyle örtüşmektedir. Göçmenlerle çalışmaya yönelik eğitimler ile Suriyeli öğrencilerin ve ailelerinin uyumlarını arttırmaya yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ifade eden katılımcı sekizdir. Katılımcıların genel ifadeleri incelendiğinde, görev yaptıkları okullarda sosyal içerme ile kapsayıcı eğitim gibi karşılıklı uyumu ve kaynaştırmayı sağlayacak çalışmaların çok yetersiz olduğu ya da hiç yapılmadığı, uyum çalışmalarının ise Suriyeli öğrenciler ile ailelerine yönelik okul tanıtımı, okul ve sınıf kuralları hakkında bilgilendirme ve farklı eğitim kurumları hakkında bilgilendirme gibi çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık konusunda öğrencileri eğitmek ve öğretmenler ile idarecilere konsültasyon hizmeti sağlama yükümlülüğü vardır (Kağnıcı, 2017).

Katılımcıların yarıya yakınının yeni bir dil öğrenme ihtiyacı duyduğuna yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların yeni dil öğrenmeye dair ifadeleri, Suriyeli öğrencilere daha hızlı etkili yardımda bulunmak için güçlü motivasyona sahip olduğunun göstergesidir. Katılımcıların temel alan 6'da olduğu gibi bu alanda da, sistem desteğine duydukları ihtiyaca yönelik ifadeleri yer almaktadır. Katılımcıların yarısına yakın bir kısmı Suriyeli öğrencileri sosyal etkinlikler, cinsel istismar gibi kriz durumları ile psikiyatrik tedavi gibi konularda destek almaları için yönlendirebilecekleri kurumlar ve merkezlerle ilgili bilgilenmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bu tür ifadeleri, Suriyeli öğrencilere yönelik sistem desteğinin gerekliliğini göstermektedir.

Katılımcılardan dört tanesi drama, oyun ve çocuk resmi analizi gibi konularda eğitim almayı istediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, Suriyeli öğrencilerle dil engelinden dolayı çalışma yapamadıkları için dil dışında iletişim mesajları içeren yöntemleri öğrenmeye duydukları ihtiyacı göstermektedir. Katılımcılar, mesleki donanımlarını artırmaya yönelik eğitimlere de ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Örneğin aile danışmanlığı ve psikolojik danışma kuramları ile ilgili kapsamlı bir eğitim almış olmayı istediklerini ifade etmişlerdir.

Olumlu Değişimler

Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin zaman içinde Türkçeyi öğrenmeleri, okula uyum sağlamaları ve rehberlik servisine güven duymaları ile birlikte olumlu değişimler gösterdiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, Türkçeyi öğrenen Suriyeli öğrencilerin dersleri daha iyi anladıklarını ve başarı duygusunu tattıklarını, kendilerini okula ait hissettiklerini bu sayede okula bağlılıklarının arttığını ifade etmiştir. Örneğin "Ama Türkçeyi geliştirmek adına faydasının olduğunu öğretmenleriyle birlikte fark ettik. Okula da bağlılıkları arttı. Çünkü bir şey öğrendikçe ait hissetmeye başladılar." (K2). Katılımcılar Türkçeyi daha iyi konuşan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilere Türk öğrencilerden farklı çalışma yapmadıklarını, çünkü rahatça iletişim kurabiliyor olduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise okula yeni başlayan bir tercümanın bile öğrenciler için çok büyük etkisinin olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisinin işlevini öğrendiklerinde öğrencilerin yardım almak için kendilerinin gelmeye başladığını, güven duygusu geliştirdiklerini ve danışacakları bir konu olduğunda çekinmeden danışmaya geldiklerini ifade etmiştir. Örneğin;

> Kısmen çok küçük bir adım olarak zorba davranışları engelledik. En azından böyle bir durumla karşılaştıklarında rehberlikten, ya da en yakın öğretmenlerinden yardım alma karşılık vermekten ziyade yardım alma davranışını oturtmaya çalıştık, kısmen de olsa ilerleme kat ettik. (K4)

Bir katılımcı öğrencilerle arasında kurulmuş olan bağı şu şekilde ifade etmiştir:

> … Bağ var, bağ şöyle hani beni çok iyi biliyorlar. Öğretmenlerinden, ben onlara gidiyorum, derslerinde konuşuyoruz, oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz, benim bir kere ders öğretmeni olmadığımı anladılar artık. … öğretmenim geldiğinde biz ders yapmıyoruz. Bunu çok iyi biliyorlar hatta gelip öğretmenim bize gelin, hele küçükler böyle hemen sarılıyorlar bize gelin bize gelin diye, çünkü onlarla sürekli oyun filan yaptığımız için, yani onun farkındalar ama bireysel görüşecek kişi olduğum hakkında ... (K14)

Katılımcıların bir kısmı Suriyeli öğrencilerin küçük bir destek ile akademik olarak ilerleme gösterdiğini ve Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaya başlamalarıyla birlikte olumsuz davranışlarında azalma olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı bir akran zorbalığı olayına müdahale ettiklerini, başka bir katılımcı da sınıf değişikliği yaptıkları bir öğrencide olumlu değişimler gözlemlediğini belirtmiştir.

Katılımcıların öğrencilerin olumlu değişimlerine yönelik ifadeleri, diğer konulardaki ifadelere göre az sayıda olmasına karşın, Suriyeli öğrencilerin okullaşmasının sosyal uyumlarını güçlendirdiği yönünde ifadelerdir. Kültürel uyum sürecindeki destek faktörlerinin ruh sağlığına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Oppedal, Roysamb ve Lackland Sam, 2004), farklı sosyokültürel ortamlara kültürel uyum sağlamanın özgüveni olumlu yönde etkileyeceği ve dolaylı olarak sağlıklı bir gelişmeyi teşvik edeceği bulgusu elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca bireyin özsaygı kazanmasında arkadaş desteğinin de katkısının olduğu ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mülteci öğrencilerin başarılarındaki engellerin araştırıldığı bir çalışmada göç sonrası ve uyum stresleri, mültecilerin yeni çevrelerinde başa çıkma ve başarılı olma yeteneklerine katkıda bulunmaktadır (Mcbrien, 2005). Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi hızlı bir şekilde öğrendiği ve Türkçe öğrenmeleriyle beraber okula uyumlarının arttığı yönünde ifadelerde bulunmuştur. Ayrıca okullarda Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar getirdiğini göstermektedir. Araştırmalar mülteci çocukları psikolojik ve sosyal destek sağlamada okul temelli müdahale programlarının başarılı sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur (Block vd., 2014; Fazel vd., 2009; Garza ve Bratton, 2005). Katılımcıların öğrencilerde rehberlik servisini ve rehberlik servisinin işlevini tanımaları ile olumlu değişimler gösterdiğine dair ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların ifadeleri, öğrencilerde gerçekleşen bir değişimin diğer değişimlerin yolunu açtığını göstermektedir. Örneğin, dil öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve bununla beraber okula bağlılıklarının arttığı, sınıfa uyum sağlayan öğrencilerin genel davranışlarında da olumlu değişimler gözlendiği ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Rehberlik Servisine Geliş Şekilleri

Katılımcıların ifadelerinden, Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine ne şekilde geldiklerine yönelik bulgular da elde edilmiştir. Bazı katılımcılar Suriyeli öğrencilerin birer grup halinde rehberlik servisine geldiklerini belirtmiştir. Örneğin; "… Grup olarak geliyorlar zaten dayanışma kendi aralarında çok güçlü." (K4). Öğrencilerin rehberlik servisine yalnız gelmeyi tercih etmemesi, öğrencilerin okul içinde güven duygusuna sahip olamamalarının göstergesi olabilir. Katılımcıların bir kısmı ise öğretmenlerin yönlendirmesiyle geldiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı da, akran

danışması yöntemi ile öğrencileri rehberlik servisine gelmelerini sağladığını ifade etmiştir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, uygulamacılara ve karar vericilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu çalışmada; Konya iline bağlı Meram, Karatay ve Selçuklu olmak üzere üç merkez ilçedeki okullarda görev yapan 15 okul psikolojik danışmanının okullarında geçici koruma kapsamındaki öğrencilerle çalışma konusunda yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, fikir birliğine dayalı nitel araştırma yöntemi ile analiz edilmiş ve toplamda dokuz temel alan ile 63 kategori elde edilmiştir. Araştırma ile elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin öncelikli ihtiyacı Türkçeyi öğrenme ihtiyacıdır. Öğrencilerin Türkçeyi bilmediği için kendilerini ifade etmekte yaşadığı zorluk daha saldırgan davranmalarına ve öfke patlamaları yaşamalarına sebep olmaktadır. Bazı okullarda tercüman desteği olsa dahi hem ailelerle hem öğrencilerle tercüman aracılığıyla yapılan görüşmelerin yapılan görüşmelerin yüzeysel olduğu ve daha derin konuların konuşulamadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi okula uyum sağlamalarına da engel olmaktadır. Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların okula devam konusunda ciddi sıkıntıları bulunmaktadır. Dil engeli akademik alandaki başarıya da engel olmaktadır.
- Katılımcılar, Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilerin göç öncesi düzensiz ya da yetersiz eğitim yaşantısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar okullarda verilen eğitimin genel olarak Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir.

- Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin okula ve çevreye uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin okul devamsızlığı yapmaları ve okul ve sınıf kurallarına uymakta direnç göstermeleri, öğrencilerin kendilerini okula ait hissedemediklerini, devamlı kendileri gibi Suriyeli arkadaşlarıyla beraber vakit geçirmek istemelerini uyum sorunu yaşamalarıyla ilişkilendirmiştir.
- Suriyeli ailelerin yaşam koşulları olumsuz olduğu, sağlıksız koşullarda kalabalık bir şekilde yaşadıkları bu yüzden çoğunun maddi desteğe ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğu ancak bu desteğin sadece okul psikolojik danışmanı tarafından verilmesinin yeterli olmayacağı bulgusuna ulaşılmıştır.
- Suriyeli öğrencilerin her fırsatta şiddete başvurduğunu ve davranışlarındaki şiddetin dozunun çok yüksek olduğunu ifade eden katılımcılar, öğrencilerin bu tür saldırgan davranışlara sahip olmasının geçmişteki travmatik yaşantılarıyla ilişkili olabileceğiyle ilgili düşüncelerinin olduğu tespit edilmiştir.
- MEB ve STK'ların ortak protokolü doğrultusunda öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara verilen eğitimlerin hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersiz olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Görüşme yapılan psikolojik danışmanlardan yalnızca bir tanesi bu tür bir eğitime tabi tutulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar ayrıca eğitim sisteminden kaynaklanan engeller ve destek mekanizmalarının eksikliğine de değinmiştir.
- Çeşitli kurumlar tarafından GEM'lere gösterilen ilgi ve özen, bünyesinde geçici koruma altındaki öğrencilerin de bulunduğu normal eğitim-öğretim yapan okullara gösterilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. STK'lar, çeşitli bakanlık birimleri, üniversiteler ve belediyeler tarafından Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilere ve ailelerine yönelik birtakım hizmetler sunulmakta ve yardımlar yapılmaktadır. Ancak öğrenci sayısının küçük bir kısmı geçici koruma altındaki öğrencilerin oluşturduğu okullar, Suriyeli öğrenciler konusunda hemen hemen hiç destek alamamaktadır. Bu okulların neredeyse tamamı Suriyeli geçici koruma altındaki öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunları okul personelinin işbirliği içerisinde okul içindeki imkânlarla çözmeye çalıştığı, örneğin öğrencilerin maddi ihtiyaçlarını okuldaki öğretmenler ve öğrencilerin bağışta bulunduğu

paralarla gidermeye çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bu tür okulların okullar üzeri organize edilmesi gereken bir sistem desteğine ihtiyaç duydukları açıktır.

- GEM haricindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanlarının Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklarla ve aileleriyle yaptığı çalışmalar sınırlıdır. Psikolojik danışmanların Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilerle ve aileleriyle yaptığı görüşmeler dil engelinden kaynaklı yüzeysel olmaktadır. Ailelere verilen bilgiler okulun tanıtımı ve okulun kuralları hakkında bilgi verme ile sınırlı kalmıştır. Uyum ve kaynaştırma çalışmaları okulun tanıtımı etkinlikleri ile sınırlı kalıp Türk öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımı sağlanamamıştır.
- Katılımcıların ifadesi göçmen çocuklarla çalışırken yetersizlik duygusuna sahip olduğu ve göçmen çocuklarla nasıl çalışmalar yapılabileceği ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. GEM'de çalışan psikolojik danışmanının ise çalışma grubu sadece geçici koruma altındaki öğrenciler olduğu için okul rehberlik programını çocukların ihtiyaçlarına ve özelliklerine cevap verecek nitelikte hazırlamış ve hizmet sunmuş olduğu görülmektedir.
- Katılımcılara göre okullarda geçici koruma altındaki öğrencilere daha iyi hizmet sunulabilmesi için yapılabilecek çalışmaların başında ailelere yönelik çalışmalar gelmektedir.
- Okul psikolojik danışmanlarının dil engeli dolayısıyla ailelerle iletişim kurmakta güçlük yaşamaları ve ailelerin okuldaki seminer toplantı ve benzer çalışmalara katılmakta isteksiz olması, okul dışındaki kuruluşların desteğiyle bu sorunun üstesinden gelinebileceği düşüncesine yol açmıştır.
- Katılımcılar dil sorununun, okul içerisinde özel sınıflar oluşturulması, dışarıdan Türkçe öğretmek amacıyla bir öğretmen görevlendirilmesi, okullara tercüman desteği sağlanması yoluyla çözülebileceği yönünde görüşler belirtmiştir. Ayrıca öğrencileri daha iyi tanımak, aradaki iletişimi güçlendirmek amacıyla öğrencileri tanıtıcı çalışmalar yapılması ile kültür tanıtımı çalışmalarının da yapılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilerin okula uyum sağlamasını destekleyecek çalışmaların yapılması ile Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak buna karşılık Suriyeli öğrencilerin kendilerine özel oluşturulmuş

okullarda eğitimlerine devam etmesi gerektiğini belirten psikolojik danışmanlar da vardır.

- Katılımcılar geçici koruma altındaki çocuklara yönelik psikososyal destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir.
- Katılımcılar Suriyeli öğrencilere daha etkili yardım sunabilmek için psikososyal müdahale, kültüre duyarlı psikolojik danışma, göçmen çocuklara yönelik okul içi müdahaleler ile Suriyeli öğrenciler ile ailelerinin uyum ağlamasını sağlayacak etkinlikler gibi yetersizlik hissettikleri alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra yeni bir dil öğrenme, drama, oyun ve çocuk resimleri analizi, aile danışmanlığı, farklı kuramlar ile ilgili, göçmen çocuklarla çalışırken ihtiyaç duyulabilecek yeterlik alanlarında da eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.
- Katılımcılar geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleriyle olumlu davranışlar geliştirdiğini gözlemlediklerini, okula uyum sağladıklarını ve akademik alanda başarılarının arttığını ifade etmiştir.
- Katılımcılar ayrıca Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisini tanımalarıyla birlikte güven duygusunun geliştiğini belirtmiştir. Son olarak katılımcılar Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine grup olarak geldiğini belirtmiştir. Bu durum katılımcıların henüz güven duygusunun gelişmediğinin ya da düşük özgüvenin göstergesi olabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, araştırmacılara, uygulamacılara ve karar vericilere yönelik öneriler aşağıdaki sunulmuştur:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma; Konya'nın Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerine bağlı olan Suriyeli çocukların eğitim gördüğü devlet okullarında görev yapan 15 okul psikolojik danışmanının görüşleri ile sınırlı olduğu için, veri çeşitliliğini sağlamak için farklı illerde ve farklı okul türlerinde görev yapan okul psikolojik danışmanları ile görüşmeler gerçekleştirilebilir.

2. Bu çalışmanın bulguları, ülke genelinde, okul psikolojik danışmanlarının okullarında geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerle çalışma konusunda yaşadıkları güçlüklerin ve ihtiyaçların tespit edilmesinde kullanılabilecek nicel ölçme araçlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların dil engelini aşmalarını sağlamak ve akademik alandaki yetersizliklerini gidermek için dil eğitimi çalışmaları artırılabilir ve bu konuda okullara materyal ile öğretmen desteği sağlanabilir.
2. Okullardaki Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklar okul psikolojik danışmanları ile Sağlık Bakanlığı tarafından görevlendirilecek psikiyatristler, psikologlar ya da pedagoglarla işbirliği içerisinde genel psikolojik tarama yapılmalı, ruh sağlığında bozulma olduğu tespit edilen öğrenciler için acilen psikolojik müdahale programları geliştirilip uygulanabilir.
3. Okul psikolojik danışmanlarına başta olmak üzere okul idarecilerine ve öğretmenlere kapsayıcı okul kültürünün sağlanması ve geçici koruma altındaki çocukların okula uyum sağlaması için yapılacak etkinlikler ile çalışmalar konusunda eğitim verilebilir, bu konuda uzmanlar tarafından hazırlanan materyaller bütün okullara dağıtılabilir.
4. MEB tarafından okul psikolojik danışmanlarının psikososyal müdahale ile kültüre duyarlı psikolojik danışma alanlarında eğitim alması sağlanabilir.
5. Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans eğitimine sosyal içerme, psikososyal müdahale ve travma, göç, şiddet ve zorbalık, çok kültürlülük gibi konuları içerecek seçmeli dersler eklenebilir. Bu içeriklerin yanı sıra göç, travma vb. yaşantılardan kaynaklanan olumsuz davranışlara yönelik alınacak önlemler de bu derslere ele alınabilir.
6. MEB bünyesinde çeşitli projeler kapsamında, özellikle PİCTES projesinde, geçici koruma kapsamındaki Suriye öğrencilere yönelik okul psikolojik danışmanlarının uygulayabilecekleri etkinlik ve materyaller geliştirilmiştir. Bu tür çalışmaların PİCTES projesi kapsamında olmayan diğer devlet okulları ve GEM'lere yaygınlaştırılması yararlı olabilir.

Karar Vericilere Yönelik Öneriler

1. Kamuya açık iletişim araçları ile mültecileri kabul edici, kapsayıcı ve mültecilerin kültürel farklılıklarına saygı duyulmasını sağlayıcı kültürün benimsenmesini sağlayacak yayınlar yapılmalı, bu konuda halkın saygı duyduğu ve model olarak benimsediği şahıslardan destek alınabilir.
2. STK'lar ile işbirliği içerisinde Suriyeli ailelerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi sağlanmalı, çocukların fiziksel ihtiyaçları ile eğitim materyalleri karşılanmalı, çocuk işçiliğinin engellenmesi için önlemler alınabilir.
3. Belediyelerin desteği ile okul dışı etkinlik olarak Suriyeli çocukların sosyal içermelerini ve Türk öğrencilerle kaynaşmalarını sağlayacak sanatsal ve sportif faaliyetler yapılabilir.
4. MEB, STK'lar ve Göç İdaresi Müdürlüğü işbirliği ile Suriyeli ailelerin Türkiye kültürü, eğitim sistemi, anne baba eğitimleri ve dil eğitimi gibi konularda eğitim almaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Adjukovic, M., & Adjukovic, D. (1993). Psychological well-being of refugee children. *Child Abuse & Neglect, 17*(6), 843–854. doi: 10.1016/S0145-2134(08)80014-2

Adjukovic, M., & Adjukovic, D. (1998). Impact of displacement on the psychological well-being of refugee children. *International Review of Psychiatry, 10*(3), 186–195. doi: 10.1080/09540269874763

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2017). *Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması.* Erişim adresi: https://www.afad.gov.tr

Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies, 21*(2), 166–191. doi:10.1093/jrs/fen016

Alpak G., Unal F., Sagaltici E., Bez Y., Altindağ A., Dalkılıç A., & Savaş H. (2015). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: A cross-sectional study, *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 19*(1), 45–50. doi:10.3109/13651501.2014.961930

American Counseling Association. (2014). *2014 ACA code of ethics as approved by the ACA governing council. Retrieved from* https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf

Aras, B., & Yasun, S. (2016). *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond*. Monograph. Istanbul Policy Center. Retrieved from http://research.sabanciuniv.edu

Beiser, M., & Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 204*(6), 464–470. doi:10.1097/NMD.0000000000000516

Beiser, M., Dion, R., Gotowiec, A., Hyman, I., & Vu, N. (1995). Immigrant and refugee children in Canada. *The Canadian Journal of Psychiatry, 40*(2), 67–72. doi: 10.1177/070674379504000203

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 55*(3), 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Bilgi Üniversitesi. (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. Erişim adresi: http://cocuk.bilgi.edu.tr

Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees of Turkey. *Migration Letters, 12*(3), 226–237. Retrived from http://eds.a.ebscohost.com

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2019). *Türkiye: Kilit Veriler ve Sayılar Nisan 2019.* https://www.unhcr.org/tr adresinden erişildi.

Block , K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337–1355. doi: 10.1080/13603116.2014.899636

Bulut, S. (2009). Depremden Sonra Çocuklarda Görülen Travma Sonrası Stres Tepkilerinin Yaş ve Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(31), 43–51. Erişim adresi: http://pdrdergisi.org/

Carswell, K., Blackburn, K., & Barker, C. (2009). The relationship between trauma, post-migration problems and the psychological well-being of refugees and asylum seekers. *International of Journal of Social Psychiatry, 57*(2), 107–119, doi: 10.1177/0020764009105699

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Education of Syrian children in Turkey: Policies for basic education. *Middle East Journal of Refugee Studies, 1*(2), 91–107. doi:10.12738/mejrs.2016.1.2.0005

Coşkun, İ., Ökten, C. E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., . . . Özsarp, H. (2017). *Breaking down barriers: Getting Syrian children into school in Turkey*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Erişim adresi: https://setav.org

Del Carpio, X., & Wagner, M. (2015). *The impact of Syrian refugees on the Turkish labor market*. Washington: World Bank.

Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K., Özmenek Çarmıklı, E. (2013). *Turkey and Syrian refugees: The limits of hospitality.* Ankara: International Strategics Research Organization (USAK).

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education, 14*(2), 131–148. doi: 10.1177/1477878515622703

Eğitim Reformu Girişimi. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18 Yönetici Özeti.* Erişim adresi: https://www.egitimreformugirisimi.org

Ehntholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(12), 1197–1210. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01638

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

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

Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırma Merkezi. Erişim adresi: http://www.hugo.hacettepe.edu.tr

Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies, 9*(7), 64–71. Retrieved from https://eric.ed.gov

Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood, 87*, 366–370. doi: 10.1136/adc.87.5.366

Fazel, M., & Stein, A. (2003). Mental health of refugee children: Comparative study. *BMJ, 327,* 134. doi: 10.1136/bmj.327.7407.134

Fazel, M., Doll, H., & Stein, A. (2009). A school based mental health intervention for refugee children: An exploratory story. *Clinical Child Psychology and Psyciatry*, *14*(2), 297–309. doi: 10.1177/1359104508100128

Fazel, M., Garcia, J., & Stein, A. (2016). The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *21*(3), 368–380. doi: 10.1177/135910451663160

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *Lancet, 379,* 266–282. doi:10.1016/S01406736(11)60051

Fernando, S. (2005) Mental health services in the UK: Lessons from transcultural psychiatry. In Ingleby D. (Ed.), *Forced migration and mental health: Rethinking the care of refugees and displaced persons* (pp. 183–192). New York, NY: Springer

Garza, Y., & Bratton, S. C. (2005). School-based child-centered play therapy with Hispanic children: Outcomes and cultural considerations. *International Journal of Play Therapy, 14*(1), 51–80. doi: 10.1037/h0088896

Giacco, D., Laxhman, N., & Priebe, S. (2018). Prevalence of and risk factors for mental disorders in refugees. *Seminars in Cell & Developmental Biology*, *77,* 144–152. doi: 10.1016/j.semcdb.2017.11.030

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2015). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda Geçici Koruma.* Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). *Göç ve Türkiye.* Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *Türkiye'de Geçici Koruma.* Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://goc.gov.tr

Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Trabzon Devlet Okullarındaki Durumu. *Göç Dergisi*, *4*(2), 119–152. Erişim adresi: https://www.ceeol.com

Graham, H., Minhas, H., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics, 137*(6), 1–15. doi: 10.1542/peds.2015-3994

Greenback Garrison, E., Roy, I. S., & Azar, V. (1999). Responding to the mental health needs of Latino children and families through school-based services. *Clinical Psychology Review*, *19*(2), 199–219. doi: 10.1016/S0272-7358(98)00070-1

Groark, C., Sclare, I., & Hitesh, R. (2010). Understanding the experiences and emotional needs of unaccompanied asylum-seeking adolescent in the UK. *Clinical Child Psychology*, *16*(3), 421–442. doi: 10.1177/1359104510370405

Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 167–176. Erişim adresi: http://www.turkpsikiyatri.com

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi, 3*(1), 29–63. doi: 10.33182/gd.v3i1.554

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018a). *Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) Eğitimi Başladı.* Milli Eğitim Bakanlığı. http://hbogm.meb.gov.tr adresinden erişildi.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018b). *Geçici Koruma Kapsamındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri.* Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES).* Erişim adresi: https://pictes.meb.gov.tr

Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*(373), 1018–8827. doi: 0.1007/s00787-004-0422-y

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 25*(52), 517–572. doi: 10.1177/0011000097254001

Hill, C. E., Thompson, B. J., Hess, S. A., Knox, S., Williams, E. N., Ladany, N., & Hess, S. A. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196–205. doi: 10.1037/0022-0167.52.2.196

İdin, Ş. (2018). The challenges of refugee students encountered in in science courses: A phenomenological study. *Journal of Education and Future, 13*, 79–94. Retrieved from https://www.researchgate.net

Jennifer, I. (2008). The discrimination against Palestinian refugees living in Lebanon. *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 15*(1/2), 83–90. Retrieved from https://search.proquest.com

Kağnıcı, Y. D. (2013). Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitiminin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(40), 222–231. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr

Kağnıcı, Y. D. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *Elementary Education Online, 16*(4), 1768–1776. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342990

Keddie, A. (2012). Refugee education and justice issues of representation, redistribution and recognition. *Cambridge Journal of Education, 42*(2), 197–212. doi: 10.1080/0305764X.2012.676624

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1*(27), 21–46. Erişim adresi: https://www.researchgate.net

Li, S. S., Liddell, B. J., & Nickerson, A. (2016). The relationship between post-migration stress and psychological disorders in refugees and asylum seekers. *Current Psychiatry Reports, 18*(82), 1523–3812. doi: 10.1007/s11920-016-0723-0

Liebkind, K., & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*, 1–16. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<1::AIDCASP521>3.0.CO;2-5

Lindert, J., Ehrenstein, O. S., Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009). Depression and anxiety in labor migrants and refugees – A systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine, 69*, 246–257. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.04.032

Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Grant Knight, W., Geltman, P., Ellis, B. H., Kinzie, J. D., . . . Saxe, G. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*(1), 24–36. doi:10.1097/00004583-200401000-00012

Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education, 18*(1), 31–45. doi: 10.1080/09620210802195947

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), 329–364. doi: 10.3102/00346543075003329

McCarty, A. (2016). *Understanding state-civil society relations in education* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Migrant Integration Policy Index. (2015). *Turkey.* Retrieved from http://www.mipex.eu/turkey

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*. Erişim adresi: http://meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu.* Erişim Adresi: https://2023vizyonu.meb.gov.tr

Onsando, G., & Billett, S. (2009). African students from refugee backgrounds in Australian TAFE institutes: A case for transformative learning goals and processes. *International Journal of Training Researh, 7*(2), 80–94. doi: 10.5172/ijtr.7.2.80

Opedal, B., Roysamb, E., & Lackland Sam, D. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development, 28*(6), 481–494, doi: 10.1080/01650250444000126

Oppedal, B., Özer, S., & Şirin, S. R. (2018). Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps. *Vulnerable Children and Youth Studies, 13*(1), 46–59. doi: 10.1080/17450128.2017.1372653

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *International co-operation vital to improve integration of refugees.* Retreived from http://www.oecd.org/newsroom/international-cooperation-vital-to-improve-integration-of-refugees.htm

Oxman-Martinez, J., Moreau, J., Beiser, M., Rummens, A. J., Choi, Y. R., Ogilvie, L., & Armstrong, R. (2012). Perceived ethnic discrimination and social exclusion: Newcomer immigrant children in Canada. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*(3), 376–388. doi: 10.1111/j.1939-0025.2012.01161.x

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2018). *Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education).* Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı.* Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr

Rutter, J. (2003). Working with refugee children. London: Joseph Rowntree Foundation. Retrieved from http://www.jrf.org.uk

Rutter, J., & Jones, C. (Eds.) (1998). *Refugee education: Mapping the field*. Oakhill: Trentham Books

Schweitzer, R., Melville, F., Steel, Z., & Lacherez, P. (2006). Trauma, post-migration living difficulties, and social support as predictors of psychological adjustment in resettled sudanese refugees. *The Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 40*(2) 179–187. doi: 10.1080/j.1440-1614.2006.01766.x

Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., . . . Alley, S. (2010). Aspirations for higher education among newcomer refugee youth in Toronto: Expectations, challenges, and strategies. *Canada's Journal of Refugees, 27*(2), 65–78. Retrieved from https://refuge.journals.yorku.ca

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr

Stark, L., DeCormier Plosky, W., Horn, R., & Canavera, M. (2015). 'He always thinks he is nothing': The psychosocial impact of discrimination on adolescent refugees in urban Uganda. *Social Science & Medicine, 146*, 173–181. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.10.045

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. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr

Şeker, B. D., & Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology, 8*(4), 122–133. doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9

Şirin, S., & Rogers Şirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. *National Center On Immigrant ıntegration Policy.* Retrieved from http://old.worldomep.org

Taşkın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 75,* 155–178. doi: 10.14689/ejer.2018.75.9

Taylor, S., & Sidhu, R.K. (2009). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39–56. doi: 10.1080/13603110903560085

Teodorescu, D.-S., Siqveland, J., Heir, T., Hauff, E., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2012). Posttraumatic growth, depressive symptoms, posttraumatic stress symptoms, post-migration stressors and quality of life in multi-traumatized psychiatric outpatients with a refugee background in Norway. *Health and Quality of Life Outcomes, 10*(84), 1–16. doi: 10.1186/1477-7525-10-84

The Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries. (2016). *Humanitarian needs of Syrian refugees: Challenges of the neighbouring countries*. Retrieved from http://www.sesric.org

United Nations Children's Fund. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Birinci Kısım, Madde 1–20*. UNICEF Türkiye. Erişim adresi: https://www.unicef.org

United Nations High Commissioner for Refugees. (2016) *'Refugees' and 'migrants' – Frequently asked questions (FAQs).* Retrieved from https://www.unhcr.org

United Nations High Commissioner for Refugees. (2018). *2017 global trends*. Retrieved from https://www.unhcr.org

United Nations High Commissioner for Refugees. (2019a). *Regional refugee & resilience plan (3RP) 2018–2019.* Retrieved from https://data2.unhcr.org

United Nations High Commissioner for Refugees. (2019b). *Refugee facts: What is a refugee?* Retrieved from https://www.unrefugees.org

United Nations. (2016). *Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016*. Retrieved from https://www.un.org

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi, 3*(2), 175–199. Erişim adresi: https://dergi.tplondon.com

Yüce, E. (2018). *Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

Görüşme Tarihi ve Saati:
Görüşme Yeri :

A. Giriş

Merhaba, Ben Yıldız Ay Yılmaz. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmada, Suriye'den gelen geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitim gördükleri okullardaki okul psikolojik danışmanlarının bu öğrencilere sundukları hizmetlere ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlıyorum. Bu konuda, sizin okulunuzda Suriye'den gelen geçici koruma altındaki çocuklara yönelik yaptığınız çalışmalarla ilgili görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Çalışmada kimliğinizi açık edecek herhangi bir bilgiye yer verilmeyecektir. Konuyla ilgili görüşlerinizi değerlendirebilmem için görüşmeyi sesli kayıt altına almam gerekmektedir. Bu ses kaydını sadece veri analizi kısmında kullanacağım. Onun dışında bu kaydı başka bir amaçla kullanmayacağım. Ses kaydı almamın sizin için bir sakıncası var mı?

Başlamadan önce süreçle ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı?

B. Hazırlayıcı Sorular

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Yaşınız kaçtır?
3. Hangi üniversiteden mezun oldunuz?
4. Hangi programdan mezun oldunuz?
5. Hangi yıl mezun oldunuz?
6. Meslekteki çalışma süreniz nedir?
7. Ne kadar süredir bu okulda çalışmaktasınız?
8. Suriye'den gelen çocuklar okulunuzda ne kadar süredir eğitim görmektedirler?

9. Okulunuzda Suriye'den gelen kaç çocuk eğitim görmektedir?

C. Görüşme Soruları

1. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrenciler ne tür yardım talepleriyle size başvuruyorlar?
2. Size göre bu yardım taleplerinden en acil olarak ele alınması gerekenleri hangileridir?
3. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilere yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
4. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamında Suriye'den gelen öğrencilerle çalışma yaparken, en çok kimlerden ve nerelerden destek alıyorsunuz?
5. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilere yönelik hizmet sunarken karşılaştığınız zorluklar ve engeller nelerdir?
6. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilerle çalışma yaparken kendinizi en çok hangi konularda yetersiz hissediyorsunuz?
7. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilerin ailelerine yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
8. Okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilere ve ailelerine PDR hizmetleri açısından daha etkili yardımda bulunabilmek için nelere ihtiyaç duyuyorsunuz?
9. Üniversite eğitiminize tekrar başlama imkânınız olsaydı, okulunuzdaki geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilere ve ailelerine daha etkili yardımda bulunmak için hangi konularda eğitim almak isterdiniz?
10. Bakanlıkta çalışan bir yetkili olsaydınız, geçici koruma kapsamındaki Suriye'den gelen öğrencilere ve ailelerine daha etkili yardımda bulunmak için psikolojik danışmanların hangi eğitimleri almasını sağlardınız?

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **04/02/2019**
Toplantı Sayısı : **02**
Karar Sayısı : **34**

34- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Yıldız Ay Yılmaz**'ın "Okullarda Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili 03/12/2018 tarih ve 14/182 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Yıldız Ay Yılmaz**'ın "Okullarda Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
07/01/2019

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.10624766 31.05.2018
Konu: Araştırma İzni

Sayın Yıldız AY YILMAZ
Kılınçarslan Mahallesi Gülnaz Sokak
No: 3/12 Selçuklu/KONYA

İlgi : 29/05/2018 tarihli ve 10430550 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Okul Psikolojik Danışmanlarının Okullarda Geçici Korumu Kapsamındaki Öğrencilerle Çalışma Konusunda Yaşadıkları Güçlükler, İhtiyaç ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde bulunan ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görevli rehber öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarınızı 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamanız zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmalarınızı 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamamanız durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin almanız gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Mukadder GÜRSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Öğretmen Görüşme Formu (5 sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: http://konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a0a9-9d6b-3b54-af35-54d0 kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Okullarda Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri" 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	: 20/07/2019
Gönderim Numarası	: 1153404651
Sayfa Sayısı	: 66
Sözcük Sayısı	: 19.178
Karakter Sayısı	: 141.616
Benzerlik Oranı	: 6
Savunma Tarihi	: 11/07/2019

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 : Yıldız AY YILMAZ
Tarih : 23/07/2019
İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Yıldız AY YILMAZ

E-Posta Adresi **:** yildizayyilmaz@gmail.com

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Psikolojik Danışman	100. Yıl Mahallesi Ahmet Haşhaş Ortaokulu, Konya	2009 - …
Psikolojik Danışman	Kılıçlar Refik Altaş Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Kırıkkale	2008-2009
Psikolojik Danışman	Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa	2007-2008

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Tezsiz Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2012
Lisans	EPH/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2007