

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin değerlendirmeleri: Nitel bir araştırma

Teachers' and school administrators' evaluations regarding the education of students under temporary protection status: A qualitative study

Fehmi Ülker

Doğantepe Secondary School, Ministry of National Education, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-2100-396X>

fehmiulker@gmail.com

Ekrem Levent İlhan

Faculty of Sport Sciences, Gazi University, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-1117-2700>

leventilhan@gazi.edu.tr

Ayşe Nur Hanedar Cömert

Doğantepe Secondary School, Ministry of National Education, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0009-0006-2059-7213>

hanedarayse21@gmail.com

Corresponding Author: Ayşe Nur Hanedar Cömert (hanedarayse21@gmail.com)

Öz

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin değerlendirmelerini bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden “temel nitel araştırma” tercih edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki okullarda görev yapan dört öğretmen ve iki okul yöneticisi olmak üzere altı katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Veri analizi sonucunda “iletişim”, “uyum”, “eğitime dair öneri ve beklentiler” ve “ülkeye dönüş” olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir. Bulgular, öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerle iletişimde yaşadıkları başlıca güçlüğü dil engeli olduğunu, özellikle velilerle iletişimin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bazı öğrencilerin Türkçe yeterliğinin sınırlı olması nedeniyle sözel derslerde zorlandıkları, sayısal ve uygulamalı derslerde daha başarılı oldukları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Disiplin sorunlarına ilişkin katılımcı görüşleri farklılık gösterirken devamsızlık, sosyal içe kapanma ve bazı uyum problemleri dikkat çekmiştir. Ülkeye dönüş konusunda gelecek belirsizliği ve farklı görüşler öne çıkmıştır. Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin gözlem ve deneyimlerine göre,

Türkçe yeterliğinin sınırlı olmasının öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve okul uyumunu etkileyebildiği görülmüştür. Bu doğrultuda, Suriyeli öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek Türkçe kurslarının ve okul içinde yürütülecek dil destek etkinliklerinin planlanması, öğrencilerin sosyal uyumunu desteklemek amacıyla akran destekli öğrenme ve uyum etkinliklerinin uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: dezavantajlı çocuklar, göçmen çocuklar, Suriyeli öğrenci, okula uyum

Abstract

This study aims to examine, from a holistic perspective, the evaluations of teachers and school administrators regarding the educational processes of Syrian students. The research was designed within the framework of basic qualitative research. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was employed in selecting the study group. The study group comprised six participants, including four teachers and two school administrators, working in schools in the Altındağ district of Ankara, Türkiye. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using thematic analysis. The analysis yielded four main themes: communication, adaptation, recommendations and expectations regarding education, and return to the home country. The findings indicate that teachers and school administrators identified the language barrier as the main challenge in communicating with Syrian students and reported particularly limited communication with their students' parents. Participants reported that some students with limited Turkish proficiency struggled in verbal subjects but performed better in quantitative and practical subjects. Views on disciplinary issues differed, while absenteeism, social withdrawal and some difficulties with school adaptation were also reported. Regarding the students' return to their home country, uncertainty about the future and differing views came to the fore. In conclusion, the observations and experiences of the participating teachers and school administrators suggest that limited Turkish proficiency may affect students' academic achievement, social relationships, and adjustment to school. Accordingly, it may be recommended to plan Turkish language courses and in-school language support activities to support the language development of Syrian students, as well as to implement peer-supported learning practices and adaptation activities to facilitate their social adaptation.

Keywords: disadvantaged children, migrant children, Syrian student, school adjustment

Extended English Summary is provided at the end of this file.

Giriş

Güvenlik kaygısı ve ekonomik sebepler dolayısıyla birçok insan göç etmek durumunda kalmıştır. Suriyeliler de bu gruba dahil olarak 2011 yılında Suriye'deki karışıklıklar nedeniyle başta Türkiye olmak üzere farklı ülkelere gitmek durumunda kalmışlardır (Saklan, 2018). Türkiye'deki yasal düzenlemeler incelendiği zaman, Suriyelilerin mülteci olarak tanımlanmadığı görülmektedir. Ülkelerindeki iç savaşın kısa süreceği ve kendi ülkelerine dönecekleri fikri ile öncelikle "misafir" olarak tanımlanmışlardır. Ardından bu bakış açısından vazgeçilerek "geçici koruma rejimi" altına girmişlerdir (Aşkın, 2022). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı tarafından belirtilen 13 Haziran 2024 tarihli rakamlara bakıldığında, Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısının 3 milyon 113 bin 278 olduğu görülmektedir (Mülteciler Derneği, 2024). Son olarak 1 Mayıs 2025 tarihli veriler incelendiğinde, Suriyeli sayısının 2 milyon 758 bin 39'a gerilediği görülmüştür (Mülteciler Derneği, 2025). Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeli nüfusun büyüklüğü, bu bireylerin toplumsal yaşama uyum süreçleri ile eğitim, sağlık ve sosyal destek gibi temel hizmetlere erişimlerini önemli bir gündem hâline getirmiştir.

73 Suriye’de yaşanan krizlerin artması, göç ettikleri ülkelerde Suriyelilerin ihtiyaç duyduğu
74 hizmetlerin ve desteğin artmasına neden olmuştur (Osmanoğlu ve Uzun, 2022). Göçlerin
75 gerçekleşmesiyle, göç eden insanlar birçok problemle karşılaşmıştır. Göç süreci yalnızca fiziksel bir yer
76 değiştirme değil, aynı zamanda bireylerin yeni bir toplumsal ve kültürel yapıyla karşı karşıya kalması
77 anlamına gelmektedir. Bu bağlamda göç eden bireyler açısından en önemli problemlerden birinin de uyum
78 problemi olduğu söylenebilir (Yavuz ve Mızrak, 2016). Suriyeli bireylerin göç ettikleri ülkelerde
79 yaşamlarını sürdürmeleri, kültürel uyum sürecini ön plana çıkarmıştır. Bu noktada göç eden bireylerin
80 yeni toplumla ilişkilerini ve kendi kültürel kimliklerini nasıl konumlandıklarını açıklayan kuramsal
81 yaklaşımlar önem kazanmaktadır. 1980’li yıllarda geliştirilen iki boyutlu kültürleşme yaklaşımı, bireyin
82 köken kültürü ile kendi toplumunun kültürüne yönelik tutumlarının birbirinden bağımsız olarak
83 değerlendirilebileceğini ileri sürmektedir (Berry, 1980). Kültürleşme sürecindeki bireylerin iki temel
84 soruyla karşı karşıya kaldığı varsayılmaktadır. Bunlardan ilki, “Kendi kültürel kimliğimi sürdürmek benim
85 için önemli midir?” sorusudur. Diğeri ise “Ev sahibi toplumla etkileşim kurmak ve onun bir parçası olmak
86 önemli midir?” sorusudur. Bu iki soruya verilen yanıtlar, bireyin uyum stratejisini belirleyecektir (Ryder
87 vd., 2000). Modelde, bu iki eksenin kesişimi sonucunda dört farklı kültürleşme stratejisi ortaya
88 çıkmaktadır. Özümleme stratejisinde birey baskın kültürü benimserken köken kültüründen
89 uzaklaşmaktadır. Muhafaza stratejisinde birey kendi kültürünü sürdürmekte, baskın kültürü tamamen
90 reddetmektedir. Uyuşma stratejisinde hem kök kültür korunmakta hem de baskın kültür
91 benimsenmektedir. Öteleşme stratejisinde ise, birey hem baskın kültür hem de kök kültürle zayıf bağlar
92 kurmaktadır (Berry, 1997). Bu kuramsal çerçeve, Suriyeli öğrencilerin yalnızca toplumsal değil, aynı
93 zamanda eğitimsel uyum süreçlerini de anlamlandırmak açısından önemlidir. Çünkü okul, göç eden
94 çocukların ev sahibi toplumla en yoğun ve sistemli biçimde etkileşim kurduğu kurumlardan biridir. Bu
95 bakımdan kültürleşme stratejileri, öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerinde söz sahibi olabilmektedir.
96 Farklı bir ülkeye göç eden insanların gittikleri ülkeye ve o ülkenin kültürüne uyum sağlamasında eğitim
97 büyük rol oynamaktadır (Eren, 2019). Göç eden çocuklar eğitim hakkına sahiptir. Ülkelerinden göç eden
98 çocukların eğitim hakları; Cenevre Sözleşmesi, Çocuk Hakları Bildirgesi, Ekonomik, Sosyal, Kültürel
99 Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Mültecilerin Statüsüne İlişkin Cenevre
100 Konvansiyonu gibi Türkiye’nin de taraf olduğu anlaşmalarda yer almaktadır (Özer vd., 2016).

101 Türkiye’de çok sayıda Suriyeli çocuğun bulunması, onlara yönelik eğitim politikasının
102 geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Emin, 2016). Suriyeli çocukların eğitiminin planlanması
103 amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Suriyeli Eğitim Birimi” oluşturulmuştur. Ardından
104 “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge 23 Eylül 2014 tarihinde
105 yayımlanmıştır. Bu genelgenin yayımlanmasıyla Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine ilişkin çalışmaların
106 yürütülmesi amacıyla Müsteşar Yardımcısı başkanlığında Bakanlık Komisyonu kurulmuştur. Hayat Boyu
107 Öğrenme Müdürlüğü bünyesinde Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığının 16 Mayıs 2016
108 tarihinde kurulmasıyla, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik eğitim-öğretim faaliyetleri
109 kurumsal bir yapıya kavuşmuştur (Taştan ve Çelik, 2017). Öte yandan ülkelerinden göç eden çocukların
110 alacakları eğitim kadar bu eğitimin niteliği ve nasıl verildiği de önemli görülmektedir. Sözü geçen
111 dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları uyum problemleri eğitim süreçlerini etkilediği kadar öğretmenleriyle
112 olan iletişimlerini de etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin topluma uyum sağlamalarında ve birlikte
113 yaşama kültürünü edinmelerinde önemli bir etkidir (Şeker ve Aslan, 2015). Öğretmen tutum ve
114 yaklaşımlarının ise dezavantajlı öğrencilerin uyum sağlayabilmelerinde ve yaşadıkları olumsuz
115 durumlardan kurtulabilmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Bu bakımdan
116 eğitim ortamlarındaki en önemli rollerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Farklılıklara karşı olumlu

tutumlar sergileyen öğretmenler, bireylerin de farklılıklara karşı olumlu tutumlar sergilemesine fayda sağlayacaktır. Sergilenen bu tutumlar ise sınıf ortamında kendini gösterecektir. Bu durum öğrencilerin kimlik gelişiminde, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı iletişim kurulmasında ve öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynayacaktır (Bravo Moreno, 2009).

Eğitimde göçmen öğrenciler konusu ele alındığında göçmen öğrencilerin eğitimde başarısız olma nedenlerinden birinin dil yetersizliği olduğu görülmektedir. Dil konusunda sorun yaşayan öğrencilerin dil öğrenme aşamasında öğretmenlerin tutumları, bu öğrencilerin okula uyum sağlayabilmelerinde oldukça önemlidir (Karabenick ve Noda, 2004). Dil yetersizliği hem akademik başarıyı hem de sınıf içi iletişimi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin yeterli dil ve kültürel oryantasyon sürecinden geçmeden okula dahil edilmesi uyum sorunlarını artırmaktadır (Soylu vd., 2020). Öğretmenler, geçici koruma altında olan ve ilkokulda eğitim gören çocukların eğitim sürecindeki en büyük engelin dil sorunu olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı ifade edilmiştir (Değirmenci vd., 2021). Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştığı diğer problemler arasında eğitim sistemine ilişkin beklentiler ve eğitim süreçlerinde yaşanan kültürel farklılıklar yer almaktadır (Ferfolja ve Vickers, 2010; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Göç eden çocukların bir kısmı, göç sonrasında karşılaştıkları ekonomik güçlükler nedeniyle eğitim haklarından yeterince yararlanamamaktadır. Dolayısıyla bu çocukların okula devam etme ve eğitim süreçlerinden yararlanma düzeyleri olumsuz etkilenmektedir (Watkins ve Zyck, 2014). Türkiye'ye yerleşen Suriyeli ailelerde, bazı kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi nedeniyle eğitimden uzak kaldığı, erkek çocukların ise çoğunlukla kayıt dışı işlerde çalışmak zorunda kalmalarının eğitimlerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Erdoğan ve Ünver, 2015).

Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların öğretmen ve okul yöneticilerinin birlikte değerlendirmeleri temelinde ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini Altındağ'daki okullar bağlamında iletişim, okula uyum, eğitime ilişkin öneri ve beklentiler ile ülkeye dönüş konularında birlikte ele alarak literatürdeki bu boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır. Okul yöneticilerinin karar alma ve uygulama süreçlerindeki rolleri ile öğretmenlerin öğrencilerle doğrudan etkileşim içinde olmaları, uyum sürecinin farklı düzeylerde deneyimlenmesine neden olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerle doğrudan etkileşim içerisinde olmaları nedeniyle sürecin pedagojik boyutuna ilişkin önemli deneyimlere sahipken, okul yöneticileri eğitim ortamlarının planlanması ve yürütülmesine ilişkin farklı bakış açıları sunabilmektedir. Dolayısıyla her iki paydaşın deneyim ve değerlendirmelerinin birlikte incelenmesinin, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan güçlüklerin ve uyum sürecine ilişkin deneyimlerin daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, eğitim ortamlarında doğrudan Suriyeli öğrencilerle etkileşimde bulunan öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerin topluma uyum sürecinin farklı boyutlarını deneyimleyen temel paydaşlardır. Bu paydaşların sahaya dayalı gözlem ve değerlendirmeleri, uyum sürecinin pedagojik ve yönetsel boyutlarının birlikte anlaşılmasına olanak sağlayabilecek niteliktedir. Öğrencilerin yaşadığı zorlukları ilk elden gözlemleyen bireylerin deneyimleri, çözüm önerileri ve beklentileri hem mevcut durumu anlamada hem de Suriyeli öğrenciler için geliştirilebilecek eğitim politikalarına katkı sunmada önemli bir kaynak oluşturabilecektir. Bu doğrultuda çalışma, Suriyeli öğrencilerin eğitim ve uyum süreçlerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin değerlendirmelerini bütüncül bir bakış açısıyla derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve okul yöneticileri Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerini nasıl deneyimlemektedir?

2. Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin karşılaşılan sorunlar, çözüm önerileri ve beklentiler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “temel nitel araştırma” kullanılmıştır (Merriam, 2023; Patton, 2025). Bir çalışma eğer gömülü teori, fenomenoloji, eleştirel, etnografik ya da öyküsel bir desene uygun değil fakat nitel bir araştırmaysa bu türdeki araştırmalar “temel nitel araştırma” şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam, 2023).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi tarafından yürütülen Geliştir-Uygula-Paylaş Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Literatürde Suriyelilerin özellikle Altındağ ve Keçiören ilçelerinde yoğunlaştığı ve önemli bir kısmının Altındağ’daki Mobilyacılar Sitesi çevresinde çalıştığı belirtilmektedir (Varçın vd., 2019). Bu nedenle Altındağ ilçesi, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçleri ve okula uyum deneyimlerinin incelenmesi açısından uygun bir araştırma ortamı sunmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme kapsamındaki ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin temel mantığı, araştırma problemi açısından bilgi yönünden zengin durumlara ulaşmaktır (Patton, 2014). Katılımcı seçim ölçütleri, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapma ve bu öğrencilerle doğrudan etkileşim deneyimine sahip olma olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan ve bu öğrencilerle doğrudan etkileşim deneyimi olan eğitimciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada farklı bakış açıları ve deneyimlerin temsil edilmesine özen gösterilmiş; bu doğrultuda branş öğretmenleri, rehber öğretmen ve okul yöneticileri çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem Yılı	Branş
K1	Erkek	42	20	Sosyal Bilgiler (Okul Yöneticisi)
K2	Kadın	47	24	Türkçe
K3	Erkek	37	13	Türkçe (Okul Yöneticisi)
K4	Erkek	34	16	Teknoloji ve Tasarım
K5	Kadın	24	2	Rehberlik
K6	Kadın	36	11	Fen Bilimleri

Araştırmanın katılımcıları üç kadın ve üç erkek olmak üzere; iki okul yöneticisi ve birer Fen Bilimleri, Türkçe, Teknoloji ve Tasarım ve Rehberlik branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 24-47 arasında değişmektedir. Mesleki kıdemleri ise 2-24 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların kimlikleri gizlenerek K1-K6 şeklinde kodlanmıştır. Demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur. Beşinci ve altıncı görüşmeler tamamlandıktan sonra bu görüşmelerden elde edilen veriler,

önceki dört görüşmenin verileriyle ve kodlarıyla kod defteri üzerinden karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada dört temanın hiçbirinde yeni bir kod belirlenmemiş; buna bağlı olarak yeni bir kategori veya tema oluşturulmamıştır. Görüşmelerde önceki kod ve kategorilere ilişkin anlatımların tekrar etmesi üzerine altıncı görüşme sonunda veri doygunluğuna ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, çalışmadaki altı katılımcının görüşmeleri ve kod defterine dayanmaktadır. Kod, kategori ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme sorularını içeren görüşme kılavuzu bulunmaktadır. Görüşme kılavuzunda sorulacak sorular ve değinilecek konular listelenir. Değinilecek konuların önceden sınırlandırılması farklı insanlarla yapılan görüşmelerin daha kapsamlı ve sistematik olmasına fayda sağlamaktadır (Merriam, 2023; Patton, 2025). Sorulacak sorular esnekler. Görüşmelerin büyük bir oranının açıklığa kavuşması bakımından istenen sorulardan oluşmaktadır (Merriam, 2023). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında yazarların deneyimlerinden, ilgili literatür ve ilgili alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında soruların yönlendirici olmamasına, kısa cevap gerektirmemesine, çok boyutlu olmamasına ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrenciler ve ailelerle iletişim, okula uyum, eğitime ilişkin öneriler ve ülkeye dönüş konularına yer verilmiştir. Örnek sorular aşağıda sunulmuştur:

- Suriyeli öğrencilerle iletişim kurma deneyimlerinizi anlatır mısınız?
- Suriyeli öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma deneyimlerinizi anlatır mısınız?
- Suriyeli öğrencilerin okula uyumuna ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
- Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu ve eğitimini desteklemek için neler önerirsiniz?
- Suriyeli öğrencilerin ülkelerine dönüşüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Araştırmacılar, katılımcı ölçütlerini karşılayan eğitimcilerin görev yaptığı okula giderek kendilerini araştırmaya yüz yüze davet etmiştir. Davet sırasında katılımın gönüllülük esasına dayandığı, araştırmaya katılma veya katılmama kararının işleri veya kurum içindeki durumları üzerinde bir etkisi olmayacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Ayrıca görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri veya ara verebilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Görüşmenin gün ve saati, katılmayı gönüllü olarak kabul eden eğitimcilerle daha sonra belirlenmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan görüşme öncesinde katılımcı onam formu aracılığıyla onam alınmıştır. Görüşme öncesinde kişisel bilgi formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler birebir ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 50 dakika sürmüş ve katılımcılardan onay alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri dikkate alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

İnandırıcılık

İnandırıcılığın sağlanmasında araştırmanın doğal ortamda, titiz ve sistematik yöntemlerle yürütülmesi ile veri toplama ve analiz sürecinin düzenli biçimde izlenmesi önem taşımaktadır (Patton,

2025). Bu araştırmada veriler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmış, görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınarak yazıya aktarılmıştır. Veriler tümevarımsal bir yaklaşımla sistematik biçimde kodlanmış, oluşturulan kod ve temalar araştırmacılar arasında karşılaştırılmal olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütölen bir proje kapsamında gerçekleştirilmesi, katılımcıların kurumsal beklentilere uygun yanıt verme eğilimi göstermesine yol açabilir. Bu olasılığı azaltmak için katılım gönüllölük esasına dayandırılmış ve katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı bildirilerek görüşlerini açıkça ifade etmeleri desteklenmiştir. Bununla birlikte kurumsal bağlamın yanıtlar üzerindeki olası etkisi tümölle dışlanamaz.

Aktarılabirlik

Araştırma bulgularının farklı bağamlara uyarlanabilirliğinin değerlendirilebilmesi için araştırma sürecinin ve bağlamının ayrıntılı biçimde betimlenmesi gerekir. Okuyucu, araştırmada sunulan ayrıntılı betimlemeler aracılığıyla kendi bağlamı ile araştırma bağlamı arasındaki benzerlik ve farklılıkları değerlendirir (Merriam, 2023). Bu araştırmada aktarılabirliği desteklemek amacıyla çalışma grubunun özellikleri sunulmuş, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Araştırma, Suriyeli nüfusun yoğunlaştığı ilçelerden biri olan Altındağ’da gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tek ilçede yürütölmüş olması nedeniyle bulguların farklı il ve ilçelerdeki okullara aktarılabirliği, bu okullardaki Suriyeli öğrenci yoğunluğu ve okul koşulları göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

Tutarlılık

Tutarlılık, araştırma bulgularının elde edilen verilerle ne ölçüde uyumlu olduğu ve araştırma sürecinin dışarıdan bir gözlemci tarafından izlenebilir biçimde ortaya konulmasıyla ilişkilidir (Merriam, 2023). Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş, kodlama ve tema oluşturma süreci kayıt altına alınmıştır. Ayrıca oluşturulan kod, kategori ve temalar alan uzmanlarının görüşüne sunularak değerlendirilmiştir.

Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik, bulguların araştırmacının öznel yorumlarından bağımsız olarak veriye dayandırılması ile ilişkilidir. Bu araştırmada yorumlar katılımcı ifadelerine dayandırılarak bulgular alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca kodlama ve tema oluşturma sürecinde araştırmacılar arasında değerlendirmeler yapılmış, oluşturulan yapı uzman görüşüne sunularak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme sorularından elde edilen veriler ses kayıtları özömlenerek herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz sürecinde, verilerden anlam birimlerine ulaşılması ve bu anlamların temalar halinde yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda kod, kategori ve temaların veriden üretildiği tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Patton, 2025). Görüşme formu, görüşmelerde ele alınacak konuları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formdaki sorular analizde önceden belirlenmiş kod, kategori veya temalar olarak kullanılmamıştır. Araştırmacıardan biri altı görüşmenin dökümlerini tekrar tekrar okuyarak anlamlı ifadeleri belirlemiş, başlangıç kodlarını oluşturmuş ve benzer kodları kategoriler, ilişkili kategorileri ise temalar altında düzenlemiştir. İkinci bir araştırmacı görüşme dökümlerini ve oluşturulan kod defterini incelemiştir. Farklı değerlendirilen kod, kategori ve tema ilişkileri ilgili katılımcı ifadeleri üzerinden iki araştırmacı tarafından görüşölmüş ve ortak kararlar netleştirilmiştir. Ardından alan uzmanları kod defterinde yer alan kod, kategori ve tema ilişkilerini değerlendirmiş ve görüşleri üzerine son

düzenlemeler yapılmıştır. Aynı görüşme bölümlerinin iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlandığı kayıtlar bulunmadığından yüzde uyum veya Cohen's kappa hesaplanmamıştır. Analizde tutarlılık, ikinci araştırmacının dökümlerle karşılaştırmalı incelemesi, araştırmacıların ortak değerlendirmesi ve alan uzmanlarının görüşleriyle desteklenmiştir. Kodlama ve kategorileştirme süreci Microsoft Excel ve Microsoft Word programları kullanılarak sistematik biçimde yürütülmüş, kod listeleri düzenli olarak güncellenmiş ve kayıt altına alınmıştır.

Etik Hususlar

Araştırma sürecinde etik kural ve ilkelere uyulmuştur. Katılımcıların gönüllü katılımlarına özen gösterilmiş ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Ayrıca katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmada elde edilen bilgiler araştırma dışında kullanılmayacaktır. Araştırma öncesinde etik komisyon izni için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurulmuş ve 31.12.2024 tarihinde gerekli izinler alınmıştır (Onay sayı no: E-77082166-604.01-1130097). Ardından Millî Eğitim Bakanlığına başvurularak 14.01.2025 kabul tarihli araştırma uygulama izni alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırma ekibi, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversite bünyesinde görev yapan araştırmacılardan oluşmaktadır. Katılımcılar ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmaktadır. Bakanlık bünyesinde görev yapan araştırmacılar, geçmişte katılımcılarla çalışma arkadaşı olarak görev yapmıştır. Üniversitede görev yapan araştırmacının ise katılımcıların çalıştığı kurumlarla kurumsal bir bağı bulunmamaktadır. Önceki çalışma arkadaşlığının ve araştırmanın kurumsal bağlamının katılımcı yanıtlarını etkileyebileceği dikkate alınarak davet sırasında katılımın gönüllü olduğu, katılmama kararının mesleki durumlarını etkilemeyeceği ve kimliklerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular esas alınmış, yanıtlarını yönlendirebilecek kişisel değerlendirmelerden kaçınılmıştır. Araştırmacıların kurumsal konumları ve eğitim ortamına ilişkin deneyimlerinin, araştırma konusuna yaklaşımlarını ve katılımcı ifadelerini yorumlama biçimlerini etkileyebileceği dikkate alınmıştır. Bu nedenle görüşme sorularının anlaşılır olmasına dikkat edilmiş, yönlendirici ifadelerden kaçınılmıştır. Görüşmelerde sorular esnek biçimde kullanılarak katılımcıların kendi deneyimlerini açıklamalarına olanak tanınmıştır. Verilerin yorumlanmasında araştırmacıların ön kabullerinin olası etkisi göz önünde bulundurulmuştur. Veri analizinde görev alan araştırmacılarından biri görüşme dökümlerinden kod defterini oluşturmuş, kodları kategoriler ve temalar altında düzenlemiştir. İkinci araştırmacı bu kod, kategori ve temaları görüşme dökümleriyle birlikte incelemiştir. Değerlendirmesinin ardından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu inceleme, ilk kodlama ve yorumların katılımcı ifadeleri üzerinden yeniden gözden geçirilmesini sağlamıştır. Bulgular katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

Bulgular

Veri analizi sonuçlarına göre katılımcıların Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik değerlendirmeleri “iletişim, uyum, eğitime dair öneri ve beklentiler ve ülkeye dönüş” olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Kod-kategori-tema ilişkileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Kod-kategori-temalar

Tema	Kategori	Kod
İletişim	Öğrencilerle iletişim deneyimi	Sorunsuz iletişim (K1, K2)

		Kolay iletişim (K2, K5) Kısmen kolay iletişim (K1, K3, K4, K5) İletişim zorluğu (K3, K4, K6) Zor iletişim (K3, K4, K6)
	Velilerle iletişim deneyimi	Öğrencilerin tercüman olması (K1, K2, K4) Velinin dil bilmemesi (K3, K5) Veli iletişimsizliği (K1, K5) Yüz yüze iletişim zorluğu (K1, K3, K5, K6) Veli toplantısı (K1, K3, K5, K6)
	Öğrenciler arası iletişim	Kabullenme (K1, K2, K5) Öğrenci tutumu (K2, K3, K4, K5) Kültürel uyumsuzluk (K1, K4, K5, K6)
	Dilsel Engeller ve İletişim Yetersizliği	Öğretmen Arapça dil yetersizliği (K2, K5) Öğrenci Dil yetersizliği (K1, K2, K5, K6) Dil sorunu (K2, K4, K5, K6)
Uyum	Öğretmen Desteği ve İlgi	Zaman ayırabilme (K1, K3, K4, K6) Zaman ayıramama (K2, K5)
	Hoşgörü ve Sosyal Kabul	Etkinliklere katılım (K1, K4, K5) Hoşgörü ve sosyal kabul (K1, K3, K5) Yalnızlaşan öğrenci (K2, K3) Kültürel kabul (K2, K3, K6)
	Akademik Başarı	Sınavlarda başarı (K1, K3) Zayıf başarı (K3, K4, K5) Uygulamalı ve sayısal ders başarısı (K1, K3, K5, K6) Ekstra çaba (K1, K2, K6) Derslerde destek (K1, K6)
	Kültürel Farklılıklar	Okula teşvik (K1, K4) Öz bakım ve temizlik (K1, K2, K3, K4, K6) Kendi kültüründen uzaklık (K3, K6) Kültürel fark (K2, K4, K5)
	Okul Kültürüne Uyum	Zayıf uyum (K3, K5) Okula devamsızlık (K2, K4, K5) Disiplin sorunu (K1, K2, K4, K6)
Eğitime Dair Beklenti ve Öneriler	Türkçe ve uyum odaklı destek eğitimleri	Türkçe okuma yazma (K1, K3) Türk kültürü ve Türkçe dersler (K4, K6)
	Eğitim sistemine ilişkin öneriler	Ayrı okul (K2, K4) Ayrı eğitim (K2)
	Eğitim öncesi uyum süreci	Uyum sonrası eğitime başlama (K3, K4) Eğitim öncesi dil ve kültürel uyum (K3, K6) İlkokuldan itibaren uyum (K4, K5)
	Eğitimde gelecek beklentisi	Dil öğrenme (K2, K4) Meslek sahibi olma (K1, K2, K4) Beklentinin olmaması (K3, K5)
Ülkeye Dönüş	Öğrencilerin gelecek kaygısı	Türkiye’de kalma (K4, K6) Ülkesine dönme (K1, K2, K4) Öğrenci kaygısı (K2, K5)
	Öğretmenlerin dönüşü olumlu bakışı	Nüfus artışı (K3, K4, K6) Uygun şart ve imkanlar (K3, K5, K6)
	Kız öğrencilerin dönüşü isteksizliği	Rahat yaşam (K3, K4, K5) Okula gidememe (K3, K4, K6)

312 İletişim

313 Öğrencilerle iletişim deneyimleri

314 Bazı katılımcılar, küçük yaşta Türkiye'ye gelen ve eğitim hayatına burada başlayan Suriyeli
315 öğrencilerle iletişim kurarken güçlük yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. K2, "Küçük yaştan itibaren
316 buraya gelip ilkokul eğitimini de burada alıp Türkçeyi de incelikleriyle öğrenmiş olan öğrencilerimizle
317 iletişimimiz daha iyi." şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde K1, "Suriyeli öğrencilerle iletişimimiz
318 gayet güzel. Onlara karşı davranış biçimimiz, Türk öğrencilerle aynı, pozitif bir yaklaşımımız var her
319 zaman. Onları kazanmaya, onları Türk eğitim sistemine dahil etmeye çalışıyoruz." sözleriyle fikirlerini
320 ifade etmiştir. Buna karşın K3, Türkçeye yeterince hâkim olmayan öğrencilerin de bulunduğunu ve bu
321 öğrencilerle iletişim kurarken güçlük yaşanabildiğini, "Birçoğu Türkçeye hâkim. Gerek okul öncesi eğitim
322 gerek ilkokulda öğrenmiş oluyorlar ama az da olsa içlerinde Türkçeyi öğrenmeden gelenler oluyor. Yani
323 iletişimde sıkıntı yaşadığım sadece onlar var." sözleriyle ifade etmiştir. K6 ise, bu konuda "İletişimde
324 zorluk çekiyorum. Türkçe bilmedikleri için de anlaşıyoruz. Yanında illa bir çevirmen olması gerekiyor
325 birçoğunun. Bu yüzden iletişimde sorun yaşıyoruz." ifadelerini kullanmıştır. K1 ve K2, öğrencilerle
326 iletişimlerini olumlu değerlendirirken K3 yalnızca Türkçe öğrenmeden gelen öğrencilerle güçlük
327 yaşadığını belirtmiştir. K6 ise Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandığını aktarmıştır. Bu
328 farklı anlatımlar, katılımcıların kendi öğrencileriyle iletişimlerine ilişkin tek bir genelleme yapmayı
329 güçleştirmektedir. K2 ve K3'ün görüşlerinde, öğrencilerinin Türkiye'deki eğitim geçmişi iletişim
330 deneyimini etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

331 Velilerle iletişim deneyimi

332 Bazı katılımcılar, Suriyeli velilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ve bu iletişimin genellikle
333 öğrenciler aracılığıyla sağlandığını belirtmiştir. Velilerin Türkçe bilmemesi sebebiyle iletişimin sınırlı
334 kaldığı belirtilmiştir. K2, "Ailelere ulaşmakta gerçekten zorluk yaşıyorum. İletişimi tercümanlık yapan
335 öğrenci aracılığıyla yapabiliyoruz." şeklinde düşüncelerini ifade ederken K4, "Velilerle iletişimde çok
336 güçlük çekiyoruz. Çünkü onlarda dil bilmeme sorunu var. Öğrenciler aracılığıyla Arapça tercümanlık
337 yaptırıyoruz yani. Okula da çok gelip gidip öğrencileri takip etmiyorlar." ifadelerini kullanmıştır. Benzer
338 şekilde K5 ise, "Bazı velileri hiç tanımıyorum. Mesela benim sınıfımda var, aileleriyle iletişim yok çünkü
339 Türkçe bilmiyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar ayrıca Suriyeli velilerin okul ile olan
340 etkileşimlerinin sınırlı olduğunu ve okulda gerçekleştirilen toplantılara katılım oranlarının düşük kaldığını
341 ifade etmiştir. K3, "Veli toplantılarına gelen Suriyeli velilerimiz var ama diğer öğrencilere göre sayısı az.
342 Suriyeli velilerle yaptığımız görüşmeler az. Birçoğu gelmiyor okula." sözleriyle görüşünü belirtmiştir. K5
343 de velilere ulaşmakta ve yüz yüze iletişim kurmakta güçlük yaşandığını "Çoğunun velisine zaten
344 ulaşamıyorum. Yüz yüze iletişim çok nadir. Okuldaki toplantılara gelmiyorlar." sözleriyle ifade etmiştir.
345 K2 ve K4, öğrencilerin tercümanlığıyla velilerle iletişim kurduklarını belirtirken K5, yüz yüze görüşmenin
346 sınırlı kaldığını aktarmıştır. Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci aracılığıyla iletişim
347 kurulmasının velilerle doğrudan görüşülebildiği anlamına gelmediği anlaşılmaktadır. K3'ün toplantılara
348 gelen velilerden de söz etmesi, iletişim güçlüğüünün karşılaşılan her veli için aynı düzeyde yaşanmadığını
349 göstermektedir.

350 Öğrenciler arası iletişim

351 Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki iletişime ilişkin farklı görüşler ortaya
352 konmuştur. K1, öğrencilerin oyun, sportif etkinlikler ve törenler gibi okul etkinliklerinde bir arada yer

alabildiklerini ve olumlu ilişkiler kurduklarını “Türk öğrenciler oyun arkadaşı olarak Suriyeli öğrencileri gruplarına dahil edebiliyorlar. Maçlarda aynı takımda bu öğrencilerle maçlarını yapıyorlar. Yine aynı şekilde tören programlarında birlikte tören programlarına dahil oluyorlar.” sözleriyle belirtmiştir. Buna karşılık K6 ve K4, bazı öğrenciler arasında mesafe ve önyargı gözlemlediklerini belirtmiştir. K6, “Gözlemlediğim kadarıyla ufak bir ayrımcılık var kültürel olarak. Türk öğrenci, bu Suriyeli diye bir ayrım var yapabiliyor. Suriyeliler de kendi alanlarında, kendi gruplarında takılmayı tercih ediyorlar.” ifadelerini kullanırken, K4, “Öğrenciler birbirleriyle iletişimde çok da istekli değiller. Hatta bazen temizliğe dikkat etmeyen Suriyeli öğrencilere karşı da bir önyargı gelişebiliyor. Onlarla yan yana oturmak istemeyebiliyorlar. Beraber beden eğitimi ve spor dersinde oynamak istemiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. K1 birlikte oyun oynama ve maç yapma örnekleri verirken K4, birlikte oynamak istemeyen öğrencilerden söz etmektedir. K6’nın ayrım ve gruplaşma gözlemi de akran ilişkilerindeki bu farklılığı göstermektedir. Bu anlatımlardan, katılımcıların gözlemlediği öğrenci gruplarında ortak etkinliklere katılımın ve akranlar arasında kabul görmenin aynı düzeyde gerçekleşmediği anlaşılmaktadır.

Dilsel engeller ve iletişim yetersizliği

Katılımcılar, bazı Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemeleri nedeniyle iletişimde güçlük yaşandığını belirtmiştir. K1, bazı öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin düşük olduğunu “Bazı öğrencilerde ilkokuldan itibaren çok düşük seviyede Türkçe biliyorlar.” sözleriyle ifade ederken, K5, “Yani bir kere dil problemi var. Bu yüzden öğrenciler iletişimde yeterli değil.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı ifadelerinde, öğrencilerin ve ailelerin Türkçeye yeterince hâkim olmaması nedeniyle iletişimde zorlandığı görülmüştür. K2, öğrenciler ve ailelerle kurulan iletişimin dil yetersizliği nedeniyle sınırlı kaldığını “Belki de onların dillerini az çok biliyor olsaydım iletişimim daha kolay olabilirdi. Bazı öğrenciler aile de sadece Arapça konuşuyor. Anne, baba ve çocuk Türkçenin inceliklerine pek hâkim değiller.” sözleriyle belirtmiştir. K5 ise, “Dil yetersizlikleri olduğu için kendimi yeterli bulamıyorum maalesef. Türkçeyi konuşabilenlerle verim alabiliyorum. Ama dil problemi olanlarla yeterli değil.” sözleriyle görüşünü belirtmiştir. K1 ve K5 öğrencilerin Türkçe yeterliğine dikkat çekerken K2, kendisinin Arapça bilmesinin iletişimi kolaylaştırabileceğini düşünmektedir. Katılımcıların anlatımlarında, öğrenciler ve aileleriyle ortak bir dil kullanılamaması iletişimi güçleştiren bir durum olarak öne çıkmaktadır. K5’in kendini yetersiz bulduğunu söylemesi ise bu güçlüğün kendi deneyimine nasıl yansıdığını göstermektedir.

Uyum

Öğretmen desteği ve ilgi

Katılımcılar, Suriyeli öğrencilere verdikleri destek ve ayırabildikleri zaman konusunda farklı deneyimler aktarmıştır. K1, “Bu çocukların da eğitimimizden, eğitim sisteminden, yeterli derecede faydalanması için üzerimize düşen ne varsa yapmaya çalışıyoruz.” sözleriyle gerekli desteği sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde K4 de, “Diğer öğrencilere ne kadar zaman ayırıyorsak onlar da ayırıyoruz bence. Hatta zorluk çekenlere ekstra olarak. Türkçe öğretmeni mesela geçen yıl öğrencilere destek veriyordu.” ifadelerini kullanmıştır. Buna karşın K2, müfredatın yoğunluğu nedeniyle Suriyeli öğrencilerle bireysel olarak yeterince ilgilenemediğini “Maalesef normal müfredatımızın yoğunluğundan dolayı onlarla ek olarak ilgilenemiyorum.” sözleriyle belirtmiştir. K1’in destek verme çabasına ve K4’ün ek zaman ayırma örneğine karşılık K2, bunun için yeterli zaman bulamadığını aktarmaktadır. Bu farklılık, katılımcıların deneyimlerinde öğrenciye destek verme isteği ile ek destek sunabilme imkânının her zaman örtüşmediğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrencilere yönelik hoşgörü tutumdan ve öğrencilerin okul etkinliklerine katılımından söz etmiştir. Bu konuda K1, “Tabii ki hoşgörü davranıyoruz.” ifadesini kullanırken K5, “Dışarıdan bakan birisi çocuk Türk mü Suriyeli mi bu şekilde ayırım yapması oldukça zor. Çünkü bütün akademik, sosyal, sportif aktiviteler, geziler tamamına Suriyeli öğrencilerimiz katılıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. K2 ve K3, bazı öğrencilerin kendi aralarında gruplaştığını belirtmiştir. K2 ayrıca yalnızlaşan öğrencilerden söz etmiştir. K3 bu durumu “Suriyeli öğrenciler genelde kendi aralarında arkadaşlık yapıyorlar. Diğer öğrencilerle pek sosyal ilişki kurmuyorlar. Genelde bir gruplaşma içindeler. Sosyal yönden çekimserliğini aşmış öğrencilerde var. Ama genel itibariyle baktığım zaman Suriyeli öğrenciler, teneffüste de birbirleriyle takılıp arkadaşlık yapıp oyun oynuyorlar, diğerlerinin arasına karışmıyorlar.” sözleriyle dile getirmiştir. K2 ise, “Bazen gruplaşmalar oluyor. Bazı Suriyeli öğrenciler kendini gerçekten kabullendirmiş. Ama tamamen kendini uzaklaştırıp yalnızlaşan da var onlarda maalesef sorunlar yaşıyoruz. Fakat bunların önüne geçmeye çalışıyoruz.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K5’in etkinliklere katılım gözlemi ile K2 ve K3’ün akran ilişkilerine ilişkin gözlemleri farklı yönler işaret etmektedir. Bu anlatımlar, okul etkinliklerine katılmanın tek başına akranlar arasında kabul görme düzeyini göstermediğini düşündürmektedir.

Bazı katılımcılar, gözlemledikleri Suriyeli öğrencilerin sözel derslerde zorlandıklarını, sayısal ve uygulamalı derslerde ise daha başarılı olduklarını belirtmiştir. K1, öğrencilerin sözel derslerde güçlük yaşadıklarını, uygulamalı derslerde ise daha başarılı olduklarını “Öğrencilerin Türkçeleri biraz zayıf olduğu için sözel derslerde özellikle zorlandıklarını görebiliyorum. Ama uygulamalı derslerde daha başarılı olduklarını görüyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde K5, “Hemen hemen hepsi satranç biliyor. İyi de oynuyor. Okulu temsil eden Suriyeli bir öğrenci okulda satranç şampiyonu. Sayısal derslerde, sportif etkinliklerde daha iyiler.” ifadelerini kullanmıştır. K6 da öğrencilerin sözel içerikleri anlamakta zorlandıklarını ancak sayısal işlemlerde daha başarılı olduklarını “Sayısal bir şey yazdığım zaman onu görüyor ve işlemi yapıp hemen çözebiliyor. Ama sözel bir şey söylediğim zaman algılayamıyor.” sözleriyle ifade etmiştir. K3 ise bu konuda, “Birkaç tane öğrenci dışında çocukların okulla, akademik bir şeyle ilgili hiçbir ilgileri, bağları yok.” şeklinde fikrini belirtmiştir. Bununla birlikte K1, bazı öğrencilerin başarı değerlendirme sınavlarında derece yaptıklarını “Akademik olarak da zaten baktığımızda başarı değerlendirme sınavlarında, kazanım değerlendirme sınavlarında bu çocukların derece yaptıklarını da zaman zaman görüyoruz.” sözleriyle aktarmıştır. K2, mevcut sınıf koşullarında bu öğrenciler için ek çaba göstermenin güçleştiğini “Dezavantajlı öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü bir kurumda ya da sınıf ortamında olsak muhakkak ekstra bir çaba gösterirdik onlar için. Ama diğer öğrencilerle birlikte eğitim gördükleri için eğitim sürecinin de devam etmesi lazım. Suriyeli öğrenciler mecburen geri planda kalabiliyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir. K6 ise öğrencilere ders sırasında sağladığı desteği “Suriyeli öğrencilerin biraz daha anlayabileceği şekilde ders işlemeye çalışıyorum. Defterini, kitabını özellikle kontrol ediyorum. Yazabilmiş mi, yazamamış mı bakıyorum. Sınavlarda özellikle yanımdakine söylüyorum bu soruyu tercüme et, bunu anlasın. Bu şekilde yardımcı olmaya çalışıyorum.” ifadeleriyle açıklamıştır. K1 sınavlarda derece yapan öğrencilerden söz ederken K3, gözlemlediği öğrencilerin çoğunun okula ilgi göstermediğini belirtmektedir. Bu anlatımlar, ders başarısına ilişkin örneklerle okula ilgiye ilişkin gözlemin ayrı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. K2 ek destek sunmanın mevcut sınıf koşullarında güçleştiğini söylerken K6, ders sırasında verdiği desteği aktarmaktadır.

438 Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin temizlik ve kişisel bakım konularında yetersizlik
 439 yaşadıklarını, bunun kültürel farklılıklar ve ekonomik koşullarla ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. K1,
 440 öğrencilerin kişisel bakım becerileri konusunda “Bence kişisel bakım becerileri anlamında zayıflar. Çünkü
 441 kültür farklılık var. Temizlik anlamında biraz da maddi durumların kötü olmasından kaynaklı çok fazla
 442 dikkat edilmediğini düşünüyoruz.” ifadelerini kullanarak bazı eksiklikler gözlemlediğini belirtmiştir.
 443 Benzer şekilde K3, “Temizlik yönünden bakacak olursak bu ailede biten bir şey sonuçta. Ne kadar
 444 çocuğun kıyafeti, üstü başı eski de olsa temiz olmak başka bir şey. Genelinde öz bakım becerisi olarak
 445 temizlik olarak bir eksiklik var.” şeklinde görüş bildirmiştir. K6 da düşüncelerini “Son derece bakımsızlar.
 446 Çocuklar muhtemelen kalabalık ailede yaşıyor. İstedığı zaman duş alamıyor.” ifadeleriyle dile getirmiştir.
 447 Bazı katılımcılar, ailelerin eğitim ve gündelik yaşamına ilişkin gözlemlerini kültürel farklılıklarla
 448 ilişkilendirmiştir. K4, kız öğrencilerin eğitimine ilişkin aile tutumlarına dair görüşünü “Kültür farklılığının
 449 olduğunu düşünüyorum. Örneğin Suriyelilerde kız öğrencilerin okumasına yönelik bir algı yok. Erken
 450 yaşta evlilik onlarda çok fazla.” sözleriyle belirtmiştir. Yine K4, kız öğrencileri okula teşvik ettiğini “Biz
 451 mesela okula teşvik etmeye çalışıyoruz. Ama ne kadar kazanmaya çalışsak da çocuğu ailelere de öyle bir
 452 yaklaşım yok.” sözleriyle dile getirmiştir. K5 ise, “Bence aile kültürlerinin yapısı çok farklı. Örneğin
 453 sessizliği sağlamakla zorlanabiliyoruz. Çünkü onlar bağırarak konuşan bir toplum. Aile içerisinde
 454 bağırarak konuşuyorlar.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. K3 ise, öğrencilerin köken kültürleriyle
 455 ilişkisine dair değerlendirmesini “Velilerin çocuklarla ilişkilerine baktığımızda kendi ülkelerinde
 456 büyümedikleri için kültürlerine çok hâkim olmadıklarını düşünüyorum açıkçası.” sözleriyle aktarmıştır.
 457 Kişisel bakıma ilişkin gözlemlerini K1 ekonomik koşullarla, K3 aileyle, K6 ise kalabalık aile olasılığıyla
 458 ilişkilendirmektedir. Bunlar katılımcıların açıklamalarıdır; ailelerin koşulları bu araştırmada doğrudan
 459 incelenmemiştir. K4 kız öğrencilerin eğitimine, K5 aile içi konuşmaya, K3 ise öğrencilerin köken
 460 kültürlerine ilişkin farklı değerlendirmeler sunmaktadır. K4 ve K5’in geniş gruplara yönelik ifadeleri,
 461 bütün Suriyeli ailelere ilişkin bir sonuç olarak yorumlanmamalıdır.

462

Okul kültürüne uyum

463 K4 ve K5, gözlemledikleri Suriyeli öğrenciler arasında devamsızlık ve okul kültürüne uyum
 464 güçlükleri bulunduğunu belirtmiştir. K4, “Okulu çok sevmiyorlar. Bir beklentileri, hayalleri yok açıkçası
 465 geleceğe dair. Devamsızlıkları yüksek.” şeklinde ifadeler kullanmıştır. K5 ise, “Okul kültürüne uyum son
 466 derece zayıf. Toplumsal alanlarda toplum kurallarına uyma konusunda yetersizler.” ve “Sürekli devamsız
 467 olan öğrenciler zaten Suriyeliler.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı Suriyeli
 468 öğrencilerle ilgili önemli bir disiplin sorunu yaşamadıklarını belirtirken, bazı katılımcılar ise disiplin ve
 469 uyum sorunlarının görülebildiğini ifade etmiştir. K1, “Suriyelileri öğrencilerle ilgili şu ana kadar çok fazla
 470 sıkıntımız olmadı.” derken, K2 de “Çok fazla disiplin cezası alan ya da disipline gönderilen Suriyeli
 471 öğrencimiz yok.” ifadelerini kullanmıştır. Buna karşın K4 “Disiplin sorunları var. Sınıfın içinde dersle
 472 hiçbir alakaları olmadığı için sadece ders kaynatmaya yönelik Suriyeli öğrenciler var.” şeklinde görüş
 473 bildirirken, K6 da “Diğer öğrencilere fazlasıyla zarar veriyorlar. Derste aşırı uyumsuz birçoğu.” şeklinde
 474 düşüncelerini belirtmiştir. K1 fazla sorun yaşamadığını, K2 ise disiplin cezası alan öğrenci sayısının az
 475 olduğunu belirtirken K4 ve K6 sınıf içinde güçlük gözlemlediklerini aktarmaktadır. K2’nin disiplin
 476 cezasına ilişkin değerlendirmesi ile K4 ve K6’nın ders içi gözlemleri farklı durumlara odaklanmaktadır.
 477 Bu nedenle disiplin cezasının az olması, sınıf içi uyum güçlüğü yaşanmadığını tek başına göstermez.

478 **Eğitime Dair Öneri ve Beklentiler**

479 ***Türkçe ve uyum odaklı destek eğitimleri***

480 Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin Türkçe becerilerini ve kültürel uyumlarını desteklemeye
481 yönelik ek eğitimler önermiştir. K1, öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye
482 yönelik destekleyici kurslar düzenlenmesini “Suriyeli dil bilmeyen öğrenciler için okul çıkışında Türkçe
483 okuma yazma becerisini artırma konusunda ilave dersler zorunlu olarak eklenebilir.” sözleriyle
484 belirtmiştir. K6 da benzer şekilde, “Onlara okul çıkışlarında Türkçe dersi, kursu veriliyordu. Bu kursların
485 devam ettirilmesi taraftarıyım.” ifadelerini kullanmıştır. K4 ise, “Okulda bence ekstra dersler verebilir.
486 Mesela Türk kültürünü anlatacak bir ders olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir. K1 zorunlu bir ilave
487 Türkçe dersi önerirken K6 daha önce verilen kursların sürdürülmesini istemektedir. K4’ün kültüre yönelik
488 ders önerisi ise katılımcıların destek eğitiminin içeriğine ilişkin görüşlerinin de farklılaştığını
489 göstermektedir.

490 ***Eğitim sistemine ilişkin öneriler***

491 Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. K2,
492 Suriyeli öğrenciler için ayrı okullar açılması fikrine temkinli yaklaşarak, bu uygulamanın kültürel uyum
493 sürecini olumsuz etkileyebileceğini “Ayrı bir okul mu olmalıydı onlar için diye bazen düşünüyorum. Sınır
494 bölgelerinde sadece Suriyelilerin gittiği okullar olduğunu duymuştum. Acaba öyle olsaydı daha mı iyi
495 olurdu diye düşünüyorum bazen. Ama onların Türk kültürüne adapte olması da o zaman sekteye
496 uğrayabilirdi.” sözleriyle ifade etmiştir. K4 ise, “Türkçe okuma yazma öğrenemeyen öğrenci ilkokulda
497 sınıfta bırakılmalı.” ifadelerini kullanmıştır. K2 ayrı okul fikrini uyumu zorlaştırabileceği için sorgularken
498 K4, Türkçe okuma yazma öğrenemeyen öğrenciler için sınıf tekrarını önermektedir. Görüşler okulun
499 düzenlenmesi ve sınıf geçişiyle ilgili farklı kararlara yönelmektedir.

500 ***Eğitim öncesi uyum süreci***

501 Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine başlamadan önce Türkçe, kültürel değerler
502 ve okul sistemiyle ilgili bir uyum programına alınmalarının eğitim hayatlarına uyumlarını
503 kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Bu konuda K3, “Suriyeli öğrenciler ilk geldikleri zamanlarda yaş olarak
504 7. sınıf öğrenim çağına olup da hiç eğitim görmeden bizim okullarımızın 7. sınıfından eğitime başladılar.
505 Bu çocuklar direkt 7. Sınıftan eğitime başlatılmak yerine, önce dille ve Türk toplumunun yapısıyla ilgili
506 bir eğitimden, bir uyum sürecinden geçirilip, sonradan okullara gönderilseydi, bence daha doğru olurdu.
507 Direkt 5.sınıfın ya da 7. sınıfın içine atılan bu çocuklar tamamen kayboldu gitti.” şeklinde görüş
508 bildirirken, K4 ise, “Bence bu çocuklar için ortaokuldan değil de ilkokuldan itibaren uyum sürecinin ele
509 alınması gerekiyor.” ifadeleriyle fikrini açıklamıştır. K3, yalnızca yaşa göre sınıf düzeyi belirlenmesine
510 ilişkin görüşünü ayrıca “Eğer ülkeye yeni gelen bir öğrenci varsa sadece öğrenim çağına, yaşına bakarak
511 herhangi bir dereceli eğitime başlamamalı. Bence bunu yapmak yerine, öncesinde dille, kültürle, toplum
512 yapısıyla, eğitim sistemiyle ilgili bir eğitim alıp ondan sonra okullara gönderilmesi daha faydalı olacaktır
513 diye düşünüyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Katılımcıların önerilerindeki ortak nokta, uyum desteğinin
514 daha erken bir aşamada sağlanmasıdır. Ancak K3 okula başlamadan önce bir hazırlık süreci önerirken K4,
515 desteğin ilkokuldan itibaren ele alınmasını istemektedir.

516 *Eğitimde gelecek beklentisi*

517 K2 ve K5, Suriyeli öğrencilerin eğitim yoluyla elde edebilecekleri gelecekteki fırsatlara ilişkin
518 farklı beklentiler dile getirmiştir. K2, öğrencilerin iki dili öğrenmelerinin gelecekte mesleki açıdan avantaj
519 sağlayabileceğini “Eğitimleri ile ilgili Türkiye’de çok fazla ileri gideceklerini düşünmüyorum. Ama kendi
520 memleketlerine gittikleri zaman İki ülkenin de dilini öğrenmiş oldukları için daha iyi yerlere
521 gelebileceklerini düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. K2 ayrıca “Türkiye’de kalırlarsa mütercim
522 tercümanlık yapabilirler. Zaten hastanelerde görüyoruz o şekilde işe başlamış olan Suriyeli vatandaşlar
523 var.” ifadelerini kullanmıştır. Buna karşın K5, “Çok da beklentim yok. Çünkü eğitim okulla olmaz sadece.
524 Okuldan sonra aileye gidiyor, dışarıya çıkıyor, çevreye eski haline geri dönüyorlar yani. Biz bir yere kadar
525 dokunabiliyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir. K2, Türkiye’deki eğitimlerine ilişkin çekincesine rağmen
526 iki dil bilmenin ileride mesleki fırsatlar sağlayabileceğini düşünmektedir. K5 ise aile ve çevre koşulları
527 nedeniyle okulda verilen eğitimin etkisini sınırlı görmektedir. Bu farklı beklentiler, katılımcıların
528 öğrencilerin geleceğini değerlendirirken dil becerilerine ve okul dışındaki koşullara farklı ağırlık
529 verdiklerini göstermektedir.

530 *Ülkeye Dönüş*

531 *Öğrencilerin gelecek kaygısı*

532 K2 ve K4, Suriyeli öğrencilerin ülkelerine dönüş olasılığına ilişkin kaygılar taşıdıklarını
533 aktarmıştır. K4, öğrencilerin Türkiye’de kalıp kalmayacaklarına ilişkin belirsizliğin eğitim süreçlerine
534 odaklanmalarını zorlaştırdığını belirterek, “Çocuklar için çok belirsiz bir süreç var. İşte savaşın bitmesi,
535 Suriye’ye dönme ihtimalleri. Derslere motive etmekten çok bence onların şu an psikolojik desteğe daha
536 çok ihtiyaçları var. Hayatlarında bir belirsizlik var gideceğiz mi kalacağız mı? Okursam burada ne
537 yapacağım, gidersem orada ne yapacağım gibi.” şeklinde görüş bildirmiştir. K2 de, “Onlar Arapçayı
538 sadece aileden öğrendikleri kadar konuşabiliyorlar. O yüzden bir kaygı içerisindeler. Biz oraya gittiğimiz
539 zaman ne yapacağız şeklinde onlardan sürekli bu serzenişleri duyuyorum.” ifadelerini kullanmıştır. K4’ün
540 değerlendirmesinde Türkiye’de kalma veya dönme belirsizliği ile eğitimin geleceği öne çıkmaktadır. K2
541 ise dönüş durumunda dil konusunda yaşanabileceğini düşündüğü güçlüğü ve öğrencilerden duyduğunu
542 belirttiği kaygılara dikkat çekmektedir. Bu değerlendirmeler öğrencilerle doğrudan yapılan görüşmelere
543 değil, K2 ve K4’ün aktarımlarına dayanmaktadır.

544 *Öğretmenlerin dönüşü olumlu bakışı*

545 K3 ve K4, Suriyeli öğrencilerin ülkelerine dönmelerine olumlu yaklaşmış, ancak farklı gerekçeler
546 sunmuştur. K3, ülkelerinde barış ortamının sağlanması hâlinde öğrencilerin geri dönmeleri gerektiğini
547 belirterek, “Eğer ülkelerinde barış ortamı huzur ortamı gerçekten sağlanmışsa, ben ülkeye dönüş
548 yapmaları gerektiği kanaatindeyim.” şeklinde görüş bildirmiştir. K4 ise öğrencilerin geleceğine ilişkin
549 belirsizliği ve Türkiye’deki nüfus artışını gerekçe göstererek “Geri dönmelerinin sağlıklı olacağını
550 düşünüyorum açıkçası. Onlar için de bir belirsizlik var burada. Bizim tarafımızda da aynı şekilde sonuçta
551 bir nüfus artışı var. Onlarda bir artış var. Biz de bir artış yok durağanlık dönemindeyiz. İleri ki süreçlerde
552 sınıfların çoğunluğunun Suriyelilerden oluşacağını düşünüyorum ve bununda büyük bir problem olacağını
553 düşünüyorum o yüzden dönmelerinin daha sağlıklı olacağını söyleyebilirim.” sözleriyle dönüşü olumlu
554 baktığını ifade etmiştir. K5 ise öğrencilerin aidiyeti ve aile bağlarına ilişkin kendi değerlendirmesini
555 “Bence kesinlikle gitmeliler. Kendilerini buradaki kültüre ait hissedemiyorlar. Akılları orada, akrabaları
556 orada, yaşanmışlıkları orada. Tamam çocuk burada doğmuş, burada dünyaya gelmiş. Ama akrabalarının

birçoğu orada.” ifadeleriyle aktarmıştır. K3 dönüş görüşünü barış ortamının sağlanması koşuluna bağlarken K4, Türkiye’deki nüfus artışına ilişkin kaygılarını öne çıkarmaktadır. K5 ise öğrencilerin ne hissettiklerine ilişkin kendi yorumlarını ifade etmiştir. Nüfus artışı ve kültürel aidiyete ilişkin bu değerlendirmeler katılımcılara aittir. Suriyeli öğrencilerin tamamına genellenmemelidir.

Kız öğrencilerin dönüşe isteksizliği

K3 ve K5, bazı Suriyeli kız öğrencilerin Suriye’de karşılaşılabileceklerini düşündükleri kısıtlamalar nedeniyle ülkelerine dönmek istemediklerini aktarmıştır. K5 bu konuda, “Kız öğrenciler gitmek istemiyor. Buradaki gibi orada rahatlıkla okula ya da bakkala gidemeyeceğini söylüyorlar. Mesela bakkala gittikleri zaman şunun kızı tek başına bakkala gitmiş deniliyormuş. Bu sebeplerden dolayı kız öğrenciler gitmek istemiyor.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. K3 de, “Bazı kız öğrencilerimiz Türkiye’de okula rahat gidip geliyor. Ama ülkelerine döndüklerinde okula gidemeyeceklerini düşünüyorlar. O yüzden ülkelerine dönüşe istekleri çok yok benim gözlemlediğim kadarıyla.” sözleriyle benzer bir gözlemini aktarmıştır. K3’ün anlatımında okula devam edebilme, K5’in anlatımında ise bununla birlikte gündelik yaşamdaki olası kısıtlamalar öne çıkmaktadır. Katılımcıların anlatımlarında dönüşe isteksizlik, okula devam etme ve gündelik yaşama ilişkin kaygılarla açıklanmaktadır. Ancak bu değerlendirme, kız öğrencilerin doğrudan ifadelerine değil, K3 ve K5’in aktarımlarına dayanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan Ankara ili Altındağ ilçesindeki öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyim, gözlem ve değerlendirmeleriyle sınırlıdır. Araştırmada, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin deneyim ve değerlendirmelerin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada öğrencilerle veya velilerle doğrudan görüşülmediğinden, eğitimcilerin gözlem ve değerlendirmeleri öğrencilerin kendi bakış açılarını doğrudan yansıtmamaktadır.

Araştırma bulgularına bakıldığında, Suriyeli öğrencilerle yaşanan en temel sorunun iletişim yetersizliği olduğu görülmektedir. Küçük yaştan itibaren Türkiye’de eğitim alan öğrencilerle iletişimde önemli bir sorun yaşanmazken, Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişimde güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, literatürde Suriyeli, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan önemli sorunlardan birinin iletişim olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Bulut vd., 2018; Coşkun vd., 2017; Emin, 2016; Eren, 2019; Kırıl ve Beyli, 2021; Levent ve Çayak, 2017; Sarıtaş vd., 2016; Taskın ve Erdemli, 2018; Taştan ve Çelik, 2017). Dil sorununun yalnızca iletişimsel bir güçlük olmadığı, aynı zamanda kültürleşme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Katılımcıların iletişime ilişkin gözlemleri, araştırmacılar tarafından Berry’nin (1980, 1997) kültürleşme yaklaşımındaki ev sahibi toplumla ilişki kurma boyutu açısından yorumlanmaktadır. Bu çerçevede Türkçe yeterliği, öğrencilerin okul ortamındaki etkileşimlerini kolaylaştırabilecek bir unsur olarak ele alınabilir. Ancak öğrencilerin köken kültürlerini sürdürmeye ve ev sahibi toplumla ilişki kurmaya yönelik kendi görüşleri alınmamıştır.

Velilerle yaşanan iletişim sorununun öğrencilerle yaşanan iletişim sorunundan daha belirgin olduğu belirlenmiştir. Velilere ulaşamaması ve Türkçe bilmemeleri iletişimi güçleştirirken, bazı durumlarda iletişim için öğrencilerin tercüman olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda, velilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi ve dil yetersizliklerinin olması nedeniyle öğrencilerin eğitimlerinde sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir (Bozan vd., 2021; Cavkaytar vd., 2021; Eren, 2019; Kırıl ve Beyli, 2021; Sarıtaş vd., 2016). Öğrencilerin aileleriyle iletişimin sağlanabilmesi için bir aracı yardımına ihtiyaç duyulduğu, bu aracının bazen Arapça bilen öğretmen bazen de ailelerin

komşuları olduğu belirtilmiştir (Bulut vd., 2018). Suriyeli bir öğrencinin annesi ile yapılan görüşmede, genelde babaların yoğun iş koşulları sebebiyle çocuklarının eğitimine destek veremedikleri dile getirilmiştir (Coşkun vd., 2017). Suriyeli velilerin, çocuklarının Türkçe eğitim görmesiyle Arapçadan uzaklaşacakları endişesine kapıldıkları tespit edilmiştir. Bu endişenin, çocuklarının eğitim sistemine katılmasının önünde psikolojik bir engel oluşturduğu belirtilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017). Bir diğer çalışmada Suriyeli veliler Türkçe bilmedikleri için çocuklarının eğitimlerinde onlara destek veremediklerini belirtmişlerdir (Taskın ve Erdemli, 2018). Literatürde aktarılan Arapçadan uzaklaşma kaygısı, ailelerin köken dillerini korumaya verdikleri önemle ilişkilendirilebilir. Bu çalışmada ise katılımcıların velilerle iletişimde yaşadıkları dil güçlükleri, ailelere yönelik dil desteğinin okul ile iletişimi kolaylaştırmak amacıyla planlanabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların gözlemledikleri Suriyeli öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilerle iletişimlerinin çok kuvvetli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrenciler ve Türk öğrencilerin birlikte vakit geçirmek istemedikleri, kendi aralarında gruplaşmaların olduğu görülmektedir. Literatürde çalışmamızı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda göçmen öğrenciler ve okuldaki diğer öğrenciler arasındaki ilişkilerde sorun yaşandığı ve öğrencilerin birbirleriyle arkadaşlık kurmak istemedikleri görülmüştür. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki varlığını olumsuz karşılayan öğrencilerin olduğu görülmüştür (Bozan vd., 2021; Eren, 2019; Taştan ve Çelik, 2017). Guo vd. (2021), Kanada’daki Suriyeli çocukların yerel öğrencilerle arkadaşlık kurmakta zorlandıklarını ve bazı çocukların zorbalık ile ırkçılığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Bu çalışmada eğitimcilerin aktardığı önyargı ve gruplaşma, akran ilişkilerindeki güçlükler bakımından söz konusu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut görüşmeler zorbalık yaşandığı sonucunu desteklememektedir. Sığınmacı olan öğrencilerin iletişim sorunları yaşaması nedeniyle içe kapanık oldukları ve kendi aralarında gruplaştıkları ortaya konmuştur (Bulut vd., 2018). Bu bulgular, okul içindeki uyumun öğrencilerin tutumlarıyla birlikte akran ilişkileri üzerinden de değerlendirilmesine olanak vermektedir. Öğrencilerin hem kendi kültürel kimliklerini sürdürme hem de ev sahibi toplumla etkileşim kurma düzeyleri, okul ortamındaki sosyal ilişkilerini etkileyebilmektedir. Katılımcıların aktardığı gruplaşma ve akranlar arasındaki mesafe, bazı öğrencilerin okul içindeki etkileşimlerinin sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Ancak bu durumun öğrencilerin kendi kültürel çevrelerinde kalma tercihindен kaynaklandığı yalnızca bu gözlemler üzerinden belirlenmemektedir. Katılımcıların aktardığı akran ilişkilerindeki güçlükler, öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinin desteklenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları için gerekli çaba ve hoşgörünün gösterildiğini, ancak öğretim programının yoğunluğu nedeniyle özel ilgiye yeterli zaman ayırlamadığını belirtmiştir. Akademik açıdan öğrencilerin sözel derslerde zorlandıkları, sayısal ve uygulamalı derslerde ise daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Bazı görüşlerde akademik beklentinin düşük olduğu görülmüştür. Bunun da Türkçe yeterliğinin sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin katıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin de aralarında bulunduğu göçmen öğrencilerden başarı beklentilerinin, öğrencilerin dil bilmemeleri nedeniyle düşük olduğu tespit edilmiştir (Eren, 2019). Başka bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin dil sorunlarının ortadan kalkmasıyla akademik başarılarının artabileceği düşünülmüştür (Taştan ve Çelik, 2017). Crul vd. (2019), beş ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştırdıkları çalışmada, ikinci dil desteğinin öğrencilerin okul yaşamı boyunca sürdürülmesinin önemini vurgulamıştır.

Suriyeli öğrencilerin sosyal ilişkilerinde çoğunlukla kendi aralarında gruplaştıkları, Türk öğrencilerle etkileşimin ise sınırlı kaldığı belirtilmiştir. İletişim zayıflığının kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öz bakım ve temizlik konusunda eksiklikler bulunduğu, bunun sosyoekonomik koşullar ve aile yapısıyla ilişkili olabileceği dile

getirilmiştir. Toplumsal kurallara uyumda zaman zaman güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Katılımcıların kültürel farklılıklarla ilişkilendirdiği uyum güçlükleri, araştırmacılar açısından öğrencilerin geldikleri kültürel normlar ile okulun temsil ettiği toplumsal kurallar arasındaki farklılıklarla birlikte değerlendirilebilir. Yapılan bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin kültür ve yaşam tarzı farklılığı sebebiyle Türk toplumuna uyum sağlamada zorlandıkları tespit edilmiştir (Levent ve Çayak, 2017). Guo vd. (2021), öğrencilerin akran ilişkileri ve dışlayıcı deneyimlerinin okula aidiyetlerini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu araştırmada ise bazı öğrencilerin yalnızlaşması ve kendi aralarında gruplaşması eğitimciler tarafından aktarılmıştır. Sellars (2022), Avustralya'daki bir ilkokul örneğinde öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisinin aidiyete ilişkin görüşlerini ele almış, yöneticinin kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmaya yönelik planlamasını incelemiştir. Okula devam eden öğrencilerin olmasının yanı sıra bazılarının okulu sevmeye, sürekli olarak devamsızlık yaptığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde devamsızlık sorununun eğitim kalitesini düşüren önemli bir etken olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin okula devam etme konusunda ciddi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017). Suriyeli ailelerin kız çocuklarının okumasını istemelerinin yanında erken yaşta evliliklerini de onayladıkları, belli bir yaşa gelmiş erkek çocuklarının çalıştırılmasının normal olduğunu düşündükleri görülmektedir. Literatürde Suriyeli öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerde, ailelerin karma eğitime sıcak bakmadıkları ve özellikle kız çocuklarını okula göndermek istenmedikleri belirtilmiştir. Ayrıca lise çağındaki Suriyeli erkek çocukların ucuz işlerde çalıştırılarak eğitimlerine devam edemedikleri aktarılmıştır (Coşkun vd., 2017; Emin, 2016; Harunoğulları, 2016). Farklı araştırmalar sonucunda da eğitim sürecinde yaşanan önemli güçlüklerden birinin kültürel problemler olduğu tespit edilmiştir (Taskın ve Erdemli, 2018; Taştan ve Çelik, 2017).

Bazı katılımcılar, öğrencilerin dil gelişimini desteklemek amacıyla Türkçe kurslarının açılmasını veya sürdürülmesini, kültürel uyumu güçlendirecek içeriklere yer verilmesini ve gerekli durumlarda dil yeterliği kazanamayan öğrenciler için sınıf tekrarının uygulanmasını önermektedir. Okul yöneticilerinin dahil olduğu bir araştırmada, Suriyeli öğrenciler ve veliler için Türkçe okuma-yazma kurslarının çok az okulda olduğu, bu konuda yeterli çalışmaların olmadığı belirtilmiştir (Levent ve Çayak, 2017). Literatürde belirtilen bu gereklilikler katılımcıların önerilerini destekler niteliktedir. Yapılan bir çalışmada yabancı öğrenciler için ek destek olarak Türkçe öğrenim fırsatları sağlandığı ancak bu konuda yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca velilerle yaşanan iletişim sorunlarının çözümü için onlara da dil desteğinin sağlanması ve hem öğrenciler hem de velilerin dahil olduğu kültürel etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir (Eren, 2019). Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin yalnızca yaşa göre sınıflandırılarak doğrudan eğitime başlamaları yerine, dil, kültür ve eğitim sistemi odaklı bir uyum sürecinden geçirilerek eğitime dahil edilmelerinin daha sağlıklı olacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Ayrıca bu sürecin ilkokuldan itibaren yapılandırılmasının uyumu artıracaklarını belirtmişlerdir. Oikonomidoy ve Karam (2020), altı yaşında ABD'de anaokuluna başlayan Suriyeli bir çocuğun başlangıçta hiç bilmediği İngilizcede iki yıl sonra belirgin ilerleme kaydettiğini bildirmiştir. Bu örnek, dil gelişimini destekleyen uygulamaların eğitimin erken dönemlerinden itibaren planlanmasının önemini düşündürmektedir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin de aralarında bulunduğu göçmen öğrencilerin yaşlıları olan Türk öğrencilerle aynı eğitimi almadan önce uyum sağlamalarının ve dil öğrenmelerinin gerekli olduğu vurgulanmıştır (Eren, 2019). Bir diğer araştırmada öğretmen ve yöneticiler tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin okula başlamadan önce ve devam ederken dil eğitimi almaları önerilmiştir (Saritaş vd., 2016). Farklı bir araştırmada okul yöneticisi tarafından Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitimi alması gerekliliği dile getirilmiştir (Kıral ve Beyli, 2021). Bu öneriler, öğrencilerin hem ev sahibi toplumla etkileşim kurabilmeleri hem de eğitim sistemi içinde aktif

biçimde yer alabilmeleri için dil ve kültürel uyumun desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dil yeterliğinin artırılması, öğrencilerin yalnızca akademik uyumlarını değil, sosyal uyumlarını da güçlendirebilecek bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların aktardığı dil güçlükleri ve sınırlı akran etkileşiminden hareketle, dil desteği ile akran etkileşimini geliştiren etkinliklerin birlikte planlanması önerilebilir. Bu öneri, araştırmacılar tarafından Berry'nin (1980, 1997) kültürleşme yaklaşımındaki ev sahibi toplumla ilişki kurma boyutuyla ilişkilendirilmektedir. Block vd. (2014), Avustralya'da değerlendirdikleri okul destek programını, mülteci kökenli öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal gereksinimlerini birlikte ele alan bir kapsayıcı eğitim modeli olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada dil ve uyum güçlüklerinin birlikte dile getirilmesi, okul temelli desteklerin bu boyutlar gözetilerek planlanabileceğini düşündürmektedir. Araştırmada bazı katılımcılar, Suriyeli öğrenciler için ayrı bir okul açılması durumunu dile getirmiştir. Literatürde benzer bulguları olan bir çalışmada katılımcı görüşü olarak Suriyeli öğrenciler için ayrı bir okul açılması ya da aynı okul içerisinde ayrı sınıfların olabileceği önerilmiştir (Levent ve Çayak, 2017). Benzer şekilde, yabancı uyruklu öğrenciler için tek bir sınıf ya da ayrı bir okul açılmasına yönelik öneriler de dile getirilmiştir (Sarıtaş vd., 2016). Suriyeli öğrencilerin dahil olduğu bir çalışmada, öğrenciler kendileri için ayrı bir sınıf açılması önerisinde bulunmuşlardır (Karakoç vd., 2024). Bir başka çalışmada ise mülteci öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmeden önce hazırlık eğitimi almalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Soylu vd., 2020).

Bir diğer bulguda, K2 tarafından Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitimlerinin sınırlı olabileceği ancak dil ve kültür kazanımları sayesinde gerek kendi ülkelerine döndüklerinde gerekse Türkiye'de kalmaları durumunda çeşitli avantajlar elde edebilecekleri vurgulanmıştır. Bu durumun eğitimde gelecek beklentileri ve dil öğrenme süreciyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Katılımcılar, öğrencilerin ülkelerine dönüşle ilgili belirsizlik yaşadıklarına ilişkin gözlemlerini aktarmıştır. K4, bu belirsizliğin derslere odaklanmayı zorlaştırabileceğini ve öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duyabileceğini düşünürken K2, dönüş hâlinde Arapça konusunda yaşanabilecek güçlükler dikkat çekmiştir. Yapılan bir çalışmada da Suriyeli öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Cavkaytar vd., 2021). Dönüş olumlu yaklaşan K3, bu görüşünü Suriye'de barış ve huzur ortamının sağlanması koşuluna bağlamıştır. K4, öğrencilerin geleceğine ilişkin belirsizlikle birlikte Türkiye'deki nüfus artışına yönelik kaygısını dile getirmiştir. K5 ise öğrencilerin kültürel aidiyeti ve aile bağları hakkındaki kendi değerlendirmesine dayanmıştır. Eğitimin geleceğine ilişkin belirsizlik ve kız öğrencilerin okula devam edememe kaygısı eğitimle ilgili değerlendirmelerken, nüfus artışı ve kültürel aidiyete ilişkin görüşler katılımcıların demografik ve kültürel değerlendirmelerini yansıtmaktadır. K4'ün nüfus artışına ilişkin kaygısı ile K5'in öğrencilerin aidiyetine ilişkin yorumu, dönüşün eğitimsel açıdan uygunluğunu değerlendirmede tek başına yeterli dayanak oluşturmamaktadır. Bu değerlendirmede öğrencilerin dönüşle ilişkin kendi görüşlerinin de dikkate alınması önem taşımaktadır. Yapılan bir çalışmada, Suriyeli öğrencilere Suriye'nin yaşanabilir olması halinde Türkiye'de yaşamaya devam etmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenciler çoğunlukla, eğitimlerini Türkiye'de tamamlayıp Suriye'ye geri dönmek istediklerini belirtmiştir (Coşkun vd., 2017). Bir başka çalışmada ise Suriyeli öğrencilerin ilerleyen yıllarda nerede olacakları, Türkiye'de kalırlarsa nasıl bir yaşam sürecekları gibi konularda belirsizlik yaşadıkları görülmüştür (Taştan ve Çelik, 2017). Bununla birlikte, bazı katılımcılar Suriyeli kız öğrencilerin ülkelerine dönme konusunda daha isteksiz olduklarını aktarmıştır. Bu durumun, kız öğrencilerin Suriye'de karşılaşabilecekleri toplumsal kısıtlamalara yönelik katılımcılar tarafından aktarılan kaygılarla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerle veya velilerle doğrudan görüşülmediği için dönüşle ilişkin tercihler hakkındaki yorumlar, eğitimcilerin gözlem ve aktarımlarıyla sınırlıdır. Bu aktarımların öğrencilerin ve ailelerin kendi değerlendirmeleriyle ne ölçüde örtüştüğü incelenememiştir. K3 ve K5'in bazı kız öğrencilerin dönüş

731 sonrasında okula devam edememe kaygısı taşıdığına ilişkin anlatımları, dönüşün eğitimde kesinti riski
732 açısından da değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. K3'ün vurguladığı barış ve huzur
733 koşullarının sağlanması, öğrencilerin eğitime erişimlerinin ve eğitim sürekliliğinin nasıl korunacağı
734 sorusunu da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla katılımcıların dönüşü olumlu gören ifadeleri
735 değerlendirilirken çocukların güvenli yaşam koşulları, eğitimlerine devam etme olanakları ve kendi
736 isteklerinin birlikte ele alınması önem taşımaktadır.

737 Sonuç olarak, çalışma grubundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin gözlem ve saha deneyimlerine dayalı
738 bulgular doğrultusunda, Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarına uyum süreçlerinde dil yeterliğinin önemli
739 bir değişken olarak öne çıktığı görülmüştür. Türkçe dil becerilerindeki yetersizliklerin yalnızca akademik
740 başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri ve okul kültürüne uyumu da etkileyebildiği görülmüştür.
741 Bazı katılımcılar, akran ilişkilerindeki gruplaşmaları ve toplumsal kurallara uyumda yaşanan güçlükleri
742 kültürel farklılıklarla ilişkilendirmiştir. Elde edilen bulgular, literatürde vurgulanan dil ve uyum
743 sorunlarını desteklemekle birlikte Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerini dil, kültürel uyum ve okul içi
744 sosyal ilişkiler bağlamında bütüncül bir çerçevede ele alarak literatüre katkı sunabilir. Araştırmacıların
745 önerileri, katılımcıların Suriyeli öğrencilerin eğitim ve uyum süreçlerinde karşılaşılan güçlükler ile destek
746 gereksinimlerine ilişkin gözlem ve değerlendirmelerine dayanmaktadır. Özellikle bu öğrenciler için dil
747 destek programlarının planlanması ve uyum süreçlerinin sistemli biçimde yapılandırılması uygulayıcılara
748 yol gösterici nitelikte olabilir. Bu kapsamda, okul öncesi dönemde ya da eğitim sürecinin başlangıcında dil
749 gelişimini destekleyici programların yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin
750 akademik derslere katılımını kolaylaştırmak amacıyla ders içerikleriyle ilişkilendirilmiş Türkçe destek
751 kursları ve okul içinde yürütülecek dil destek etkinlikleri planlanabilir. Öğrencilerin okul kültürüne ve
752 sınıf içi etkileşim süreçlerine uyumlarını desteklemek amacıyla akran destekli öğrenme uygulamaları,
753 uyum etkinlikleri ve kültürlerarası etkileşimi teşvik eden sınıf içi etkinlikler planlanabilir. Uyum güçlüğü
754 yaşayan ya da uzun süre devamsızlık yapan öğrencilerin okul rehberlik servisi ve öğretmenler tarafından
755 erken dönemde belirlenmesine yönelik okul temelli izleme ve destek uygulamalarının geliştirilmesi önem
756 taşımaktadır. Bu öğrencilerin gerekli durumlarda rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerine
757 yönlendirilmesi de önemlidir. Öğretmen ve okul yöneticileri açısından bakıldığında, çok kültürlü sınıf
758 yönetimi, kültürel duyarlılık, dilsel farklılıklarla baş etme ve uyum süreçlerini destekleme konularında
759 planlı ve sürdürülebilir hizmet içi eğitim programlarının uygulanması, bu sürecin daha etkili yönetilmesine
760 katkı sunabilir. Araştırmacılara yönelik olarak, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinin farklı eğitim
761 kademelerinde ve farklı paydaşların görüşleri doğrultusunda incelendiği çalışmaların yapılması
762 önerilmektedir. Farklı il ve ilçelerde yürütülecek araştırmalar, bulguların farklı okul koşullarında nasıl
763 karşılık bulduğunun değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aşkın, U. (2022). Geçmişten günümüze uluslararası göç. E. Yüksel Oktay, E. Kavi & Y. Çölgeçen (Ed.), *Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen çocuklar bağlamında göç ve eğitim* içinde (s. 323-378). Filiz Kitabevi.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models, and findings* içinde (s. 9-25). Westview Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://psycnet.apa.org/record/1997-07245-001>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Bozan, M. A., Akçay, A. O., & Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 309-335. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960017>
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433. <https://doi.org/10.1080/03050060903184981>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238. <https://izlik.org/JA98YE43NF>
- Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerinin eğitim yaşantılarının incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195-219. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424>
- Coşkun, İ., Ökten, C. E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D., & Özsharp, H. (2017). *Engelleri aşmak: Türkiye’de Suriyeli çocukları okullastırmak* (Yayın No. 93). SETA Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/323958947_Engelleri_Asmak_Turkiye'de_Suriyeli_Cocuklari_Okullastirmak
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. ve Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration*, 7(10), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Değirmenci, G. Y., Somer, B., Demircioğlu, H., & Gençoğlu, C. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecine katılım ve uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 281-308. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960414>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları* (Yayın No. 153). SETA Yayınları.

- Erdoğan, M., & Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*. (Yayın No. 353). Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213- 234. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ferfolja, T., & Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education*, 51(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/17508481003731034>
- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2021). Exploring initial school integration among Syrian refugee children. *International Migration*, 59, 172-185. <https://doi.org/10.1111/imig.12829>
- Harunoğulları, M. (2016) Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi*. Mayıs, 3(1), 29-63. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.554>
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162612>
- Karakoç, C., Gündoğdu, K., & Aydın, G. (2024). Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2570-2600. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1463056>
- Kıral, E., & Beyli, R. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(1), 45-74. <https://izlik.org/JA46TD45NK>
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14-1(27), 21-46. https://www.researchgate.net/publication/318562447_Turkiye'deki_Suriyeli_Ogrencileri_n_Egitimine_Yonelik_Okul_Yoneticilerinin_Gorusleri_School_Administrators'_Views_On_Syrian_Students'_Education_in_Turkey
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Tasarım ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.; 3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mülteciler Derneği. (2024, 13 Haziran). *Türkiye'deki Suriyeli sayısı 2024*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-haziran-2024/>
- Mülteciler Derneği. (2025, 6 Mayıs). *Türkiye'deki Suriyeli sayısı 2025*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Oikonomidoy, E. ve Karam, F. J. (2020). Funds of identity and language development: The case of a Syrian refugee-background child. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 122-135. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765086>
- Osmanoğlu, H., & Uzun, M. (2022). Social integration and sport: a case study of syrian refugee children. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 135-151. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3091>

- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110. <https://doi.org/10.16992/ASOS.11696>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.; 2. baskı). Pegem.
- Patton, M. Q. (2025). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Pegem.
- Ryder, A. G., Alden, L. E., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, selfidentity, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 79(1), 49-65. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.49>
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Saklan, E. (2018). *Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229. <https://izlik.org/JA32WZ65JU>
- Sellers, M. (2022). Planning for belonging: Including refugee and asylum seeker students. *Journal of Refugee Studies*, 35(1), 576-594. <https://doi.org/10.1093/jrs/feab073>
- Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsivities of the teachers. *Education and Science*, 45(201), 313-334. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8274>
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105. <https://izlik.org/JA52KZ36LZ>
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri [Problems faced by teachers in schools where foreign students are educated and their solution suggestions]. *Elementary Education Online*, 17(3), 1116-1134. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Taskın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <https://izlik.org/JA63GY68AE>
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Varçın, R., Savcı, İ., Gülçubuk, B., & Pişkin, M. (2019). *Ankara’da geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik işgücü piyasası araştırması*. Türk Kızılay Derneği.

<https://toplummerkezi.kizilay.org.tr/media/0htkst4v/tk-ankara-da-gecici-koruma-altindaki-suriyelilere-yonelik-igucu-piyasasi-arastirmasi-raporu.pdf>

Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis. Overseas Development Institute.

<https://cdn.odi.org/media/documents/9169.pdf>

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. Göç Dergisi, 3(2), 175-199.

<https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578>

Declarations

Ethical Approval: This study was conducted in accordance with ethical standards and approved by the Gazi University Scientific Research and Publication Ethics Committee (Approval No: E-77082166-604.01-1130097, Date: 31 December 2024). Subsequently, an application was submitted to the Ministry of National Education, and research implementation permission was granted on January 14, 2025.

Informed Consent: Informed consent was obtained from all individual participants included in the study.

Funding: The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflict of interest.

Author Contributions (CRediT): Conceptualization: Fehmi Ülker, Ekrem Levent İlhan, Ayşe Nur Hanedar Cömert; Methodology: Fehmi Ülker, Ekrem Levent İlhan, Ayşe Nur Hanedar Cömert; Formal analysis: Ekrem Levent İlhan, Ayşe Nur Hanedar Cömert; Investigation: Fehmi Ülker, Ekrem Levent İlhan, Ayşe Nur Hanedar Cömert; Writing – original draft: Ekrem Levent İlhan, Ayşe Nur Hanedar Cömert; Writing – review & editing: Ekrem Levent İlhan, Ayşe Nur Hanedar Cömert.

Data Availability: The data that support the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

Conference Presentation: Not applicable.

Extended English Summary

Introduction

Due to security concerns, economic conditions, and similar factors, many individuals have been forced to leave their regions. In this context, Syrians were compelled to migrate to various countries, primarily Turkey, following the internal unrest that began in 2011 (Saklan, 2018). Migration brings with it a range of challenges. One of the most prominent is the difficulty migrants experience in adapting to the host country (Yavuz & Mızrak, 2016). During this process, encountering a different language, culture, and lifestyle may create significant obstacles. Education plays a crucial role in facilitating migrants' adaptation and integration processes (Eren, 2019). The inclusion of students from diverse cultural backgrounds in the education system introduces new dynamics of adaptation within schools. This process affects not only students' academic development but also their social interactions and communication with teachers.

Teachers play a key role in supporting students' social integration and fostering a culture of coexistence (Şeker & Aslan, 2015). Teacher attitudes and approaches are critical in facilitating students' adaptation processes in educational settings. Teachers and school administrators who work directly with Syrian students therefore occupy a decisive position in shaping these adaptation experiences. Their observations, experiences, and recommendations provide valuable insights for understanding the current situation and informing educational policy and practice. The purpose of this study is to conduct an in-depth analysis, from a holistic perspective, of the evaluations provided by teachers and school administrators regarding the educational and integration processes of Syrian students under temporary protection status. In line with this aim, the study seeks to answer the following research questions:

1. How do teachers and school administrators describe their experiences with the education of Syrian students?
2. What challenges, proposed solutions, and expectations emerge regarding the education of Syrian students?

Methodology

The study was designed within the framework of a basic qualitative research design (Patton, 2025; Merriam, 2023). Criterion sampling, a type of purposive sampling, was employed in selecting the study group. The study group consisted of six participants (three female and three male), including two school administrators with prior teaching experience and four subject teachers (Science, Turkish, Technology and Design, and Guidance and Counseling) working in institutions affiliated with the Ministry of National Education in the Altındağ district of Ankara. The participants' ages ranged from 24 to 47, and their professional experience varied between 2 and 24 years. The research data were collected through the semi-structured interview technique. In developing the semi-structured interview form, the researchers drew upon their professional experience, relevant literature, and expert opinions in the field. Prior to the interviews, participants completed informed consent forms and personal information forms. All collected data were analyzed using thematic analysis.

Findings

Data analysis yielded four main themes: “communication,” “adaptation,” “recommendations and expectations regarding education,” and “return to the home country.” Findings related to these themes and their categories are presented with examples.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

Participating teachers and school administrators reported that language barriers were a major difficulty in communicating with Syrian students and that communication with parents was particularly limited. A review of the literature indicates that communication problems with both students and parents constitute one of the most significant challenges in the educational process (Eren, 2019; Coşkun et al., 2017; Taskın & Erdemli, 2018; Taştan & Çelik, 2017; Levent & Çayak, 2017; Bulut et al., 2018; Kırıl & Beyli, 2021). While some participants described Syrian students’ participation in school activities, others reported social withdrawal, difficulties related to hygiene and personal care, and absenteeism among some students. Similar findings regarding serious absenteeism problems have been reported in previous research (Taştan & Çelik, 2017). Participants stated that Syrian students tended to struggle in verbal subjects but performed better in numerical and practice-based courses. It has been suggested that improvements in language proficiency may lead to increased academic achievement (Taştan & Çelik, 2017). Participants differed in their assessments of disciplinary problems, and some also reported difficulties with school adaptation. Participants proposed expanding language support courses, strengthening cultural adaptation processes, and implementing grade repetition when necessary; one participant also considered the possibility of separate schools but expressed concern about their effect on cultural adaptation. The literature likewise includes recommendations such as organizing cultural activities for students and parents, providing orientation programs, and, in some cases, opening separate schools (Eren, 2019; Kırıl & Beyli, 2021; Levent & Çayak, 2017; Sarıtaş et al., 2016). 1. Participants reported that uncertainty about the future could make it more difficult for some students to focus on their education. In line with the findings of the study, it is recommended to plan supportive Turkish language courses and structured in-school language support activities aimed at strengthening language development to facilitate the educational adaptation of Syrian students. Additionally, implementing peer-supported learning practices, orientation activities, and classroom activities that promote intercultural interaction may contribute to improving students’ social adaptation.