



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARDA
SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN
REHBERLİK FAALİYETLERİ**

İhsan YAŞAR

ŞANLIURFA – 2022



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARDA
SURIYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN
REHBERLİK FAALİYETLERİ**

İhsan YAŞAR

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA- 2022



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında, İhsan YAŞAR'ın hazırladığı Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okullarda Suriyeli Öğrencilere Yönelik Gerçekleştirilen Rehberlik Faaliyetleri konulu bu çalışma 31/01/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

X Oybirliğiyle / Oy çokluğu ile

İmza

Danışman	: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA	
Üye	: Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	
Üye	: Dr. Ramazan ATASOY	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS
ORJİNALLİK RAPORU ve BEYAN FORMU

Doküman No : HRÜ-KYS-FRM-015
Yayın Tarihi : .../.../20...
Revizyon No :
Revizyon Tarihi :
Sayfa No : 3 / 156



ÖĞRENCİNİN	
Öğrenci No	185215004
Adı / Soyadı	İhsan YAŞAR
Anabilim Dalı/Programı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi / Tezli Yüksek Lisans
Tez Konusu	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okullarda Suriyeli Öğrencilere Yönelik Gerçekleştirilen Rehberlik Faaliyetleri

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okullarda Suriyeli Öğrencilere Yönelik Gerçekleştirilen Rehberlik Faaliyetleri adlı çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 132 sayfalık kısmına ilişkin, 12/02/2022 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı %13'tür. Ayrıca tez çalışması hiçbir blok kopyalama içermemektedir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini ve Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez çalışması Orijinallik Raporu alınması ve kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda olabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

12/02/2022
İhsan YAŞAR

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 12/02/2022

.....

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ÖZET

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARDA SURIYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN REHBERLİK FAALİYETLERİ

YAŞAR, İhsan

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Ocak, 2022, 132 Sayfa

Okullarda gerçekleştirilecek rehberlik faaliyetleri, savaşın çocuklar üzerinde bıraktığı olumsuz etkinin en aza indirilmesi noktasında önemlidir. Rehberlik hizmetleri eğitim öğretim faaliyetlerine katılım sağlayan sığınmacı öğrencilerin karşılaşmış oldukları sorunların çözümü konusunda destek sağlamaktadır. Ayrıca okullarda sığınmacı öğrencilere yönelik oluşacak olumsuz tutum ve davranışların önüne geçilebilmesi noktasında da önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak okullarda Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve rehberlik faaliyetlerinin iyileştirilmesi noktasında ilgililere yol göstermektir. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise Suriye uyruklu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 33 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak etik kurul onayı ve uzman görüşü alınarak oluşturulan 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, gönüllü katılım formu ile onayları alınan katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır.

Verilerin analizi, betimsel ve içerik analiz yöntemleri ile yapılmıştır. Veri analizine geçilmeden önce katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin genel bir ön okuma yapılmıştır. Yapılan detaylı analizlerde ise verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir. Temalara göre elde edilen bulgular tanımlanmış ve bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde okullarda Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetlerinin; oryantasyon (uyum) faaliyetleri, iletişim, travma, şiddeti önleyici faaliyetler, akran zorbalığını önleme ve bilgi verme faaliyetleri alanlarında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Okullarda Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetlerinin uzman kişilerce ve profesyonel bir şekilde yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik, göç, Suriye uyruklu öğrenciler, yönetici, öğretmen.

ABSTRACT
GUIDANCE ACTIVITIES FOR SYRIAN STUDENTS AT SCHOOLS
ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS AND
ADMINISTRATORS

YASAR, İhsan

Master's Thesis

Educational Sciences Department

Advisor: Assoc. Prof. Mehmet Emin USTA

January, 2022, 132 Pages

Guidance activities carried out at schools are crucial in minimizing the negative impact of war on children. Guidance services provide support for the solution of the problems faced by the refugee students participating in the education and training activities. It is also important to prevent negative attitudes and behaviors towards refugee students at schools. In this context, the aim of this study is to guide those concerned in evaluating the guidance activities carried out for Syrian students at schools and improving the guidance activities by making use of the opinions of school administrators and teachers. In this context, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. The universe of the research consists of school administrators and teachers working at primary, secondary and high schools in the central districts of Şanlıurfa (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye). The study group of the research consists of 33 teachers and school administrators working at primary, secondary and high schools where Syrian students are concentrated. Criterion sampling technique, one of the non-random sampling techniques, was used to determine the study group. As a data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 13 questions was used, which was formed by obtaining the approval of the ethics committee and expert opinion. The data related to the research were collected through face-to-face interviews with the participants whose consent was obtained with a voluntary participation form.

Data analysis was done with descriptive and content analysis methods. Before proceeding to the data analysis, a general preliminary reading was made regarding the answers given by the participants. In the detailed analyzes, the coding of the data, the creation of the themes, the arrangement of the codes and themes were carried out. The findings obtained according to the themes were defined and the interpretation of the findings was carried out. When the findings obtained from the research are examined, the guidance activities carried out for Syrian students in schools; It is observed that orientation (adaptation) activities, communication, trauma, activities to prevent violence, prevention of peer bullying and activities to provide information are concentrated. It is understood that the guidance activities carried out for Syrian students in schools should be carried out by experts and in a professional manner.

Keywords: Guidance, migration, Syrian students, administrator, teacher.

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARDA
SURIYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN
REHBERLİK FAALİYETLERİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	II
ORJİNALİK RAPORU VE BEYAN FORMU	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XIII
TABLO LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ	XVI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÖÇ KAVRAMI, TANIMI, TÜRLERİ, GÖÇ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	7
---	---

2.1.1. Göç Nedir?	7
2.1.2. Göç ile İlgili Kavramlar	8
2.1.3. Göç Türleri	12
2.1.4. Göç Olgusunun Tarihi Süreci	13
2.1.5. Göçlerin Artış Sebepleri	17
2.1.6. 2011 Yılında Suriye’de Yaşanan Olaylar ve Göç Bağlamında Sonuçları	18
2.1.7. Türkiye’de Suriye Uyruklu Çocuklara Yönelik Yürütülen Eğitim Hizmetleri	20
2.2. REHBERLİĞİN TANIMI, TARİHÇESİ VE TÜRLERİ	25
2.2.1. Rehberliğin Tanımı	25
2.2.2. Rehberlik Çalışmalarının Ortaya Çıkma Süreci	26
2.2.3. Amerika’da Rehberlik Faaliyetlerinin Gelişimi	27
2.2.4. Avrupa’da Rehberlik Faaliyetlerinin Gelişimi	28
2.2.5. Türkiye’de Rehberlik Faaliyetlerinin Gelişimi	28
2.2.6. Rehberliğin Amacı	30
2.2.7. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri	31
2.2.8. Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma Rehberlik Hizmetleri	32
2.2.8.1. Psikolojik Danışma Hizmetleri	33
2.2.8.2. Oryantasyon Hizmetleri	33
2.2.8.3. Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri	34
2.2.8.4. Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri	34
2.2.8.5. Sevk (Yardım Almaya Yönlendirme) Hizmetleri	35
2.2.8.6. Yönlendirme ve Yerleştirme Hizmetleri	35
2.2.8.7. İzleme ve Değerlendirme Hizmetleri	35
2.2.8.8. Konsültasyon (Müşavirlik Danışma) Hizmetleri	36

2.2.9. Eğitim Kademelerine Göre Rehberlik	36
2.2.9.1. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik	37
2.2.9.2. İlköğretimde Rehberlik	38
2.2.9.3. Orta Öğretimde Rehberlik	39
2.2.9.4. Yükseköğretimde Rehberlik	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ (DESENİ)	41
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	41
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	44
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	45
3.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	47
4.1.1. Oryantasyon (Uyum) Faaliyetleri	48
4.1.2. Bilgi Verme Faaliyetleri	50
4.1.3. Travmaya Yönelik Faaliyetler	52
4.1.4. Şiddet, Öfke Kontrollü ve Akran Zorbalığı Faaliyetleri	54
4.1.5. Bireyi Tanıma Faaliyetleri	55
4.1.6. Veli Ziyaretleri	57

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	58
4.2.1. Dil Kaynaklı İletişim	59
4.2.2. Veli İlgisizliği	60
4.2.3. Kültür Farklılığı	61
4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	62
4.3.1. Okul ve Çevreye Uyum	63
4.3.2. Travma Sonrası Rehberlik Faaliyetleri	64
4.3.3. Psikolojik Destek	65
4.3.4. Şiddet Önleyici Rehberlik	67
4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	68
4.4.1. Şiddet Eğilimi	69
4.4.2. Akran Zorbalığı	70
4.4.3. İç Kapanıklık	71
4.4.4. Okul ve Sınıf Kurallarına Uymama	72
4.4.5. Gruplaşma	73
4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	74
4.5.1. Arkadaşlık İlişkileri	75
4.5.2. Sınavlara Hazırlık	76
4.6. ALTINCI ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	77
4.6.1. Aile Ziyaretleri	78
4.6.2. Kültür ve Çevreye Uyum Faaliyetleri	79
4.6.3. Veli Bilgilendirme Seminerleri	80
4.7. YEDİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	81
4.7.1. Suriye Uyruklu Öğrencilerdeki Davranış Değişikliği	82
4.7.2. Suriye uyruklu Öğrencilerin Başarılı Olması	84

4.8. SEKİZİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	85
4.8.1. İletişim Kaynaklı Oluşan Tecrübeler	86
4.8.2. Diğer	87
4.9. DOKUZUNCU ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	88
4.10. ONUNCU ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	93
4.10.1. Olumlu Görüş Belirten Katılımcılar	94
4.10.2. Olumsuz Görüş Belirten Katılımcılar	96
4.11. ON BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	97
4.11.1. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Uyumunu Destekleyici Faaliyetler	98
4.11.2. Eğitimcilere Yönelik Eğitimlerin Verilmesi	100
4.11.3. Materyal Desteği	101
4.12. ONİKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	102
4.12.1. Sosyal Etkinliklerin Artırılması	103
4.12.2. Rehberlik Faaliyetlerin Daha Profesyonel ve Uzman Kişilerce Yürütülmesi	104
4.12.3. Aileler ile İlgili Çalışmaların Yapılması	105
4.13. ON ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	106
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
KAYNAKÇA	119
EKLER	

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BM	: Birleşmiş Milletler
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IOM	: Uluslararası Göç Örgütü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PİCTES	: Suriye Uyruklu Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmalar Vakfı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNCHR	: Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü
UN DESA	: Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İlişkiler Departmanı
YÖBİS	: Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	42
Tablo 2: Suriye Uyraklı Öğrencilere Yönelik Yürütölen Rehberlik Faaliyetleri	47
Tablo 3: Oryantasyon Faaliyetleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	48
Tablo 4: Bilgi Verme Faaliyetleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	50
Tablo 5: Travmaya Yönelik Yapılan Çalışmalar	52
Tablo 6: Şiddet, Öfke Kontrolü ve Akran Zorbalığı Faaliyetleri ile ilgili Çalışmalar	54
Tablo 7: Bireyi Tanıma Faaliyetleri	56
Tablo 8: Suriye Uyraklı Öğrencilere Yönelik Rehberlik Faaliyetleri Yürütölürken Karşılaşılan Zorluklar	58
Tablo 9: Suriye Uyraklı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Rehberlik Faaliyetleri	62
Tablo 10: Suriye Uyraklı Öğrencilerin Yaşadığı Disiplin Problemleri	68
Tablo 11: Suriye Uyraklı Öğrencilerin Rehberlik ile İlgili Talepleri	74
Tablo 12: Suriye Uyraklı Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Yapılan Rehberlik Faaliyetleri	77
Tablo 13: Suriye Uyraklı Öğrencilere Yönelik Yürütölen Rehberlik Faaliyetlerinde Ortaya Çıkan Olumlu Tecrübeler	81
Tablo 14: Suriye Uyraklı Öğrencilere Yönelik Yürütölen Rehberlik Faaliyetlerinde Ortaya Çıkan Olumsuz Tecrübeler	85
Tablo 15: Suriye Uyraklı Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimlerinin Yoğunlaştığı Alanlar	89
Tablo 16: Rehber Öğretmenlerin Mülteci ve Göçmenler Konusunda Tecrübe ve Bilgi Sahibi Olduğu ile İlgili Görüşler	94
Tablo 17: Suriye Uyraklı Öğrencilere Yönelik Yürütölen Rehberlik Faaliyetleri Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Beklentiler	98

Tablo 18: Suriye Uyraklı Öğrencilere Yönelik Yürütölen Rehberlik Faaliyetleri ile İlgili Öneriler

102



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Anket Uygulama İzin Formu

Ek s. 1

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Ek s. 3

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek s. 4



GİRİŞ

Göç olgusu, gösterdiği etkiler itibarı ile hem göç edenleri hem göç edilen bölgeleri derinden etkilemektedir. Tarih boyunca birçok göç hareketi yaşanmıştır ve yaşanmaya da devam edecektir. Göçlerin yaşanmasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu hareketliliklerin yaşanmasında etkili olan en önemli etmenlerin başında ise savaşlar gelmektedir. Savaşlar, ülke içerisinde iç göçlerin; ülke sınırlarını aşarak ise uluslararası göçlerin yaşanmasına sebep olabilmektedir. Savaşların etkisiyle meydana gelen yoğun göç, kitlesel boyutta nüfus hareketliliklerinin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum birçok sorunu beraberinde getirmekle birlikte tüm dünyayı derinden etkileyen telafisi zor durumların yaşanmasına sebep olmaktadır.

Arap baharı bazı ülkelerde kısa süreli iç karışıklıklara sebep olmuştur. Bazı ülkelerde ise derin yıkımlara ve akabinde büyük göç hareketlerinin yaşanmasına neden olmuştur. Arap baharının en çok etkilediği ülkelerin başında ise Suriye gelmektedir. Suriye’de Arap baharının etkisiyle başlayan iç savaş uzun sürmüş ve birçok kişi topraklarını terk ederek kendilerini daha güvende hissedebilecekleri komşu ülkelere sığınmışlardır. Göç etmek zorunda kalan Suriye uyruklu bireyler, güvenli liman olarak kendilerine karşı açık kapı politikası uygulayan, daha yaşanabilir yaşam koşullar sağlayan ve en uzun sınıra sahip olan komşu ülke Türkiye’yi tercih etmişlerdir. Ayrıca, Türkiye’yi tercih etmelerinde; temelleri çok eski zamanlara dayanan akrabalık bağları, sınır komşusu oldukları yerleşim yerlerinde yaşayan bireylerle konuşulan dillerin aynı olması, bölge halkı ile iletişim sorunu yaşamamaları ve dini faktörlerin etkileri olmuştur. Türk halkı, Suriye’den göç eden bireylere karşı misafirperver bir tutum sergileyerek onlara birçok konuda yardımcı olmuştur.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan göçlerin etkisiyle barınma sorunu ortaya çıkmıştır. Bu noktada Suriye sınırına yakın il ve ilçelerde ikamet eden yurttaşlarımız Suriye topraklarından gelen yakınlarının barınma ihtiyaçlarını belli bir ölçüde karşılayabilmişlerdir. Yoğun göç hareketlerinin yaşandığı bu süreçte sığınmacıların barınma ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak Türkiye Cumhuriyeti hızlı bir refleks göstererek Suriye sınırına yakın bölgelerde çadır kentler, konteyner kentler kurmuştur. Yapılan bu çalışmalar ile sığınmacıların kayıt altına alınmaları

sağlanmıştır. Ayrıca kontrolsüz bir şekilde ülke içerisine dağılmaları önlenmeye çalışılmıştır. Suriye’den Türkiye’ye yönelen kitlesel göçlerin azalmasıyla birlikte sığınmacıların daha yerleşik bir düzene kavuşturulmasına yönelik girişimlere başlanmıştır. Süreç içerisinde gelen sığınmacıların bir kısmı çadır ve konteyner kentlerde konaklamaya devam ederken birçoğu ise ülkenin farklı coğrafyalarında kendi imkânları ile yaşam koşullarını ve iş alanlarını oluşturmaya çalışmışlardır. Suriyeli sığınmacıların bir kısmı ise yapılan destekler ile geçimlerini sürdürmeye çalışmaktadır.

Suriye’den gelerek Türkiye’ye yerleşen sığınmacı kitlenin büyük bir çoğunluğunu çocuklar oluşturmaktadır. Yaşanan iç savaş neticesinde birçok çocuk ailesini yitirmiştir ve yoğun travmalara maruz kalmıştır. Bu süreçte, iç savaşın ve yaşanan göç hareketinin çocuklar üzerinde bırakmış olduğu olumsuz etkilerinin azaltılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ülkemize sığınan ve ülkemiz sınırları içerisinde doğan çocukların da eğitim almaları gerekmektedir. Ayrıca göç etmiş oldukları ülkelerin kültürüne uyum sağlayabilmeleri noktasında eğitim öğretim kurumlarına önemli roller düşmektedir. Bu bağlamda ilk etapta daha kontrol edilebilir şartlara sahip olan konteyner kent ve çadır kentlerde yaşayan sığınmacı çocukların bu yöndeki ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çalışmalara başlanmıştır. Asıl sorun ise ülkenin farklı yörelerine dağılan sığınmacı bireylerin eğitim öğretim ihtiyaçlarının karşılanması noktasında yaşanmıştır. Bu kapsamda kamp dışında yaşayan çocukların eğitim öğretim faaliyetlerine katılımları, kurulan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ile sağlanmaya çalışılmıştır. Geçici eğitim merkezlerinde sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetleri Suriye uyruklu gönüllü eğiticiler vasıtasıyla verilmeye başlanmıştır. 2016 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında yapılan antlaşmayla Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PİCTES) başlatılmıştır. Bu proje ile Suriye uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe öğretim faaliyetlerini yürütmek üzere sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri görevlendirilmiştir. 2019 yılı itibarı ile ise geçici eğitim merkezleri kapatılarak Suriye uyruklu sığınmacı öğrencilerin Türkiye Devletine ait resmi okullarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmeleri sağlanmıştır.

Yaşanan travmalar sebebiyle göç, doğal afet ve savaş sonrası bireylerin psikolojik desteğe en yoğun ihtiyaç duydukları dönemlerdendir. Bu süreçte Suriye’de

yaşanan iç savaş sonrasında göç etmek zorunda kalan sığınmacıların, yerleşmiş oldukları ülkelerin kültürüne ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilmeleri noktasında rehberlik faaliyetlerine büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada savaş mağduru sığınmacı öğrencilerin yaşamış oldukları travmaları ve karşılaşmış oldukları sorunlarını en aza indirmek ve geldikleri ortama uyum sağlamaları noktasında okullarda alacakları rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yapılacak bu faaliyetler; sığınmacı öğrenciler ile birlikte eğitim almaya devam eden öğrencilerimiz arasında yaşanabilecek sorunların önlenmesi ve sorunların çözüme kavuşturulması noktasında önemlidir.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Suriye’de yaşanan iç savaşın etkisi ile birlikte ülkemize doğru yoğun bir göç hareketi yaşanmıştır. Ülkemize göç eden bu sığınmacıların üçte birlik kısmını ise okul çağındaki bireyler oluşturmaktadır (SETA, 2017). Savaşın üzerinde derin etkiler bıraktığı kesimlerin başında çocuklar gelmektedir. Sığınmacı öğrencilerin, eğitim hakkından mahrum bırakılmaması noktasında Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması ile birlikte birçok problem ortaya çıkmıştır. Bu noktada savaş mağduru çocukların yaşamış oldukları psikolojik çöküntü ve travmaların, şiddet eğilimli davranışların etkilerinin ortadan kaldırılması noktasında rehberlik faaliyetleri büyük bir önem teşkil etmektedir. Okullarda gerçekleştirilecek bu faaliyetler ile savaşın çocuklar üzerinde bırakmış olduğu olumsuz etkilerin azaltılması, eğitim öğretim faaliyetlerine katılım sağlayan sığınmacı öğrencilerin karşılaşmış oldukları sorunların çözümü ve diğer öğrencilerin de sığınmacı öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlarının önüne geçilebilmesi noktasında önemlidir. Bu noktada okullarda yürütülen rehberlik faaliyetleri ile ilgili olarak okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere ve sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre Suriye uyruklu öğrencilere yönelik olarak yürütülen rehberlik faaliyetleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrencilerin gelişim özellikleri, zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri ve kişilik özellikleri birbirlerinden farklıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının yanı sıra aile, çevre ve gelişim düzeylerindeki farklılıklar da öğrenmelerini etkilemektedir. Bu değişkenlerin yanı sıra ekonomik, sosyo-kültürel etkenler ve göçler de çocukların öğrenme düzeylerinde farklılıklara yol açabilmektedir. Göç hareketleri ile birlikte bireylerin kişiliğini ve kimliğini oluşturan sosyo-kültürel çevrelerinden ayrılarak yeni bir sosyo-kültürel çevreye girmesi çoğu zaman uyum sorunlarının yaşanmasına ve kültürel çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir. Özellikle göç etmek zorunda

kalmış olan sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarında uyum sorunlarının daha çok görüldüğü; sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının ise bu duruma daha kolay uyum sağladıkları gözlenmektedir. Bu farklılıkların ise öğrencilerin okul başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir (Yavuzer, 2001).

İç savaş ve maruz kaldıkları göç hareketlerinden etkilenen Suriye uyruklu öğrenciler için hayatın yeni akışına uyum sağlanması adına rehberlik faaliyetleri önemlidir. Okullarda gerçekleştirilen rehberlik faaliyetleri öncelikle bu öğrencilerin maruz kaldıkları savaşın olumsuz etkilerinin silinmesi noktasında büyük önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra ülke topraklarını terk ederek farklı bir kültür ve coğrafya ile karşılaşan öğrencilerin bu duruma uyum sağlayabilmesi noktasında rehberlik faaliyetleri önemlidir. Yapılacak bu çalışma ile okullarda Suriye uyruklu sığınmacı öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetlerinin, öğrencilerle birebir iletişim içinde olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değerlendirmeleri ve deneyimleri doğrultusunda daha etkin bir şekilde yürütülebilmesi açısından yapılabilecekler noktasında alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye) geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu çocukların sayıca fazla olduğu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kullanılan ölçme aracını samimi ve doğru bir şekilde cevapladıkları, çalışma grubundaki yönetici ve öğretmenlerin çalışma evreninin temsil ettikleri varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda Suriyeli öğrencilere yönelik ne tür rehberlik faaliyetler yapılmaktadır?

- 2.Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri yürütülürken karşılaşılan zorluklar nelerdir?
- 3.Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda Suriyeli öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?
4. Disiplin davranışları açısından Suriyeli öğrenciler neler yaşamaktadır?
5. Suriyeli öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda talepleri nelerdir?
6. Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik ne tür rehberlik faaliyetleri yapılmaktadır?
- 9.Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok yoğunlaştığı alanlar hangileridir?
10. Rehber öğretmenler ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda yeteri derecede tecrübeleri var mıdır?
- 11.Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?
- 12.Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Suriyeli göçmen öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili ne tür öneriler yapılabilir?

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÖÇ KAVRAMI, TANIMI, TÜRLERİ, GÖÇ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Göç olgusu ile ilgili üzerinde kesin uzlaşılan bir tanımlama yapılamamıştır. Göç ile ilgili yapılan tanımlamalar tanımlamayı yapan kişilere ve bilim dallarına göre farklılık göstermektedir. Göç kavramının tanımlanmasından ziyade göç olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için göç kavramının derinlemesine incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda aşağıda göç kavramını daha iyi anlaşılmasını sağlayacak kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Göç Nedir?

Geçmişten günümüze birçok göç olayının yaşanması sebebiyle göç kavramı ile ilgili uluslararası alanda birçok tanımlama yapılmıştır. Ayrıca süreç içinde birçok bilim dalı tarafından ele alınmıştır. Göç kavramı sürekli gelişim ve değişim gösteren bir kavramdır. Önceki dönemlerde göç tanımlamaları içinde yer alan birçok kavramın yapılan yeni çalışmalarda birbirlerine yakın anlamlı oldukları anlaşılmıştır. Fakat süreç içerisinde bunların göç ile ilgili olmasına rağmen birbirlerinden farklı kavramlar oldukları anlaşılmıştır. Bu bağlamda bu kavramlarla ilgili yeni tanımlamaların yapıldığı gözlenmektedir. Dolayısıyla göç kavramı süreç içinde farklı anlamlarda kullanılmıştır ve kapsamı da her geçen gün genişlemiştir. Göç kavramına verilen anlam, kurumlara ve araştırmanın alanına göre farklılık gösterebilmekte, ülkelerin kullanım ve anlayış biçimine göre anlamlandırma da değişiklikler göstermektedir (Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016).

Toplumlardaki görüş ayrılıkları göç ile ilgili terimlerin karıştırılmasına sebep olmaktadır. Göç ile ilgili bilgilendirme yapanların kullandıkları kavramların anlam bakımından birbirinden farklı olduğunu belirtmeyip kavramları direk kullanmasından kaynaklanmaktadır (İnce, 2018). Aynı zamanda statülerin değişmesinin kolay olmasıdır. Örneğin, daha önce “yasadışı” göçmen olan bir kişi çok kısa bir süre sonra yapılan af düzenlenmesiyle oturma ve çalışma izni alarak yasal göçmen olabilmektedir (Özcan, 2015).

Göç kavramı köken olarak eskiye dayansa da uluslararası göç kavramı, olgunlaşma sürecini 19. yüzyılda tamamlamıştır. 19. yüzyılda devletler; aynı kültür ve aynı milletlerden oluşturulmaya çalışılmış, bu alandaki egemenlik hakları ortaya çıkmış ve kabul görmüştür (Esen ve Duman, 2016). Türk Dil Kurumu sözlüğünde göç kavramı; “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret.” anlamlarında kullanılmıştır (TDK, 2022). “Göç” sözcüğü, Türkçede ve Türk kültüründe ev halkı ve eşyalarla birlikte yaşanılan yeri terk etme, mekân değişikliği yapma olarak tanımlanmaktadır. Burada ev, barınacak ve korunacak yer anlamına gelmekte ve temelinde “yerleşik” yaşam anlayışı bulunmaktadır. Ev-barkla yer değiştirmek, aile bireylerinin tamamıyla yerleşik olunan bir yerden başka bir yere gitmek anlamlarında kullanılmaktadır (Çakır, 2011, s.129).

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) uluslararası göçü, (international migration) “bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi veya süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri” şeklinde tanımlamıştır. Bu kavrama; mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçünün de dâhil olduğunu belirtmiştir. Göç kavramı, sosyoloji sözlüğünde ise “bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketi” olarak ifade edilmiştir (Sosyoloji Sözlüğü, 2005, s.685).

2.1.2. Göç ile İlgili Kavramlar

Göç olaylarının yaşanması ile birlikte göç olayına maruz kalan devletlerde ülkelerine göç edenler bireylere ilişkin yasal düzenlemeler oluşturmak zorunda kalmıştır. Birçok devlet, ülkesine göç eden insanlara yönelik yapmış oldukları çeşitli düzenlemeler ile göç kavramına farklı bir statü ve kavram tanımlaması yapmıştır. Bu bağlamda göç ile ilgili farklı kavramlar ortaya çıkmıştır.

Göçmen: Çoğu zaman ekonomik sıkıntılardan dolayı yaşadığı alanın şartlarını beğenmeyip; kanuni hakları doğrultusunda ya da kanunsuz bir şekilde ikamet ettiği memleketi bırakıp farklı bir memlekete yerleşerek burada hayatını idame ettiren şahıslardır (Ziya, 2012). Göçmenin kanunlar çerçevesinde yaşadığı ortamı bırakıp

farklı ülkeye kanunsuz ya da kanunlar doğrultusunda girerek gittiği ülkede hayatını idame ettirmesi veya çalışmaya devam etmesi “yasa dışı güç” olarak tanımlanabilir. Yasa dışı g  c  gerçekleştiren kişiye ise “yasa dışı göçmen” adı verilir (Taşkın, 2014).

“Birleşmiş Milletler göçmeni; sebepleri, g  n ll  olup olmaması, g   yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlar. Bu tanım kapsamında turist veya iş insanı statüsü ile daha kısa s reler için seyahat eden kişiler göçmen olarak değerlendirilmemektedir. Ancak yaygın kullanım, tarım ürünlerinin ekimi veya hasadı için kısa süreliğine seyahat eden mevsimsel tarım işçileri gibi kısa dönemli göçmenlerin bazı türlerini de kapsar” (IOM, 2009, s.25-36) şeklinde tanımlamaktadır.

 ltica: 1951 yılındaki Cenevre Sözleşmesinde belirlendiği üzere yeryüzünde şartlara bağlı olarak yaşadığı bölgelerden ayrılmak durumunda kalan kişilerin bu sözleşme çerçevesinde yasal olarak güvence altına alınan bir himaye etme standardıdır.  lticadan faydalanmak isteyen şahışlar bulunduğu konuma göre sığınmacı ve mülteci olarak iki şekilde adlandırılmaktadır (Güneş, 2013). Mülteci olarak kabul edilecek şahışlarda aranan şartlar 14 Aralık 1950 tarih ve 429 (V) sayılı Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun kararı doğrultusunda bir araya gelinen konferans sonunda kabul görmüş, 28 Temmuz 1951 tarihinde Cenevre'de imzalanmış ve Cenevre sözleşmesinin 43. maddesine uygun olarak 22 Nisan 1954 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Cenevre Sözleşmesinde belirtildiği gibi mülteci (refugee); “... ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen...” (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [BMMYK], 1995) şahıs ya da bireyler olarak adlandırılmaktadır.

Yapılan bu tanımlamaya göre Kaypak ve Bimay (2016) mülteci olarak kabul edilen bireylerde bulunması gerek özellikleri beş başlık altında toplamışlardır:

1) “İrk, din, tabiiyet ve siyasi düşünceleriyle belli bir toplumsal gruba mensup olma.

- 2) Zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korkma.
- 3) Vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunma.
- 4) Ülkesinin korumasından yararlanamama veya korku nedeniyle yararlanmak istememe.
- 5) Vatansız olma ve yaşadığı ikamet ülkesine dönememe veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istememe” (Kaypak ve Bimay, 2016, s.90).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Cenevre’de imzalanan sözleşmeyi kabul etmiştir. Mültecilerin haklarını bu sözleşmeye göre belirlemiştir. Fakat Türkiye bireylerin mülteci olarak kabul edilmesini; Avrupa’dan Türkiye’ye iltica etme şartına bağlamıştır. Türkiye Avrupa’dan gelen kişileri mülteci olarak kabul etmiş, farklı bölgelerden gelen kişileri mülteci olarak kabul etmemiş ancak bunlara farklı statüler vermiştir. Mülteci statüsünü alabilmek için öncelikle sığınmak gerekmektedir.

Sığınmacı: Deniz ve Taşkın’a (2014) göre sığınmacı; değişik sebeplerden vatanını bırakarak başka bir devletin himayesine giren fakat sığındığı ülke tarafından mülteci olarak kabul edilmesi noktasında tereddüt yaşanan şahıs olarak ifade edilmektedir. Sığınmacı genellikle mülteci statüsü almaya yönelik başvurularının hükümet ya da Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından karara bağlanmasını bekleyen kişiler için kullanılmaktadır. Türkiye sığınmacıyı; “... ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancı” olarak belirlemiştir (AFAD, 2013).

Misafir: Kendi ülkelerinden başka ülkelere göç ederken belli bir süre kalmak amacıyla yapılan göç hareketidir (Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016). 2011 yılında Suriye’de meydana gelen iç karışıklık, Türkiye’ye doğru insan hareketliliğinin yaşanmasına sebep olmuştur. Türkiye’ye gelen kişiler sayıca fazla olmaları ve iç karışıklığın bitmesi ile bu bireylerin ülkelere geri dönecekleri düşünülerek bunlar misafir olarak adlandırılmışlardır.

Geçici Koruma: Bir süre için Suriye’den gelen bireylerin savaşın bitmesi ile birlikte ülkelerine döneceği düşünülerek Türkiye’de gelen bu bireyler için misafir kavramı kullanılmaya devam edilmiştir. Fakat iç karışıklığın bitmemesi nedeniyle gelenlere yönelik hukuki olarak bir kavram arayışı içine girilmiştir. Bu arayışlar sonucunda 2013 yılında çıkarılan geçici koruma kanunu ile Suriye’den Türkiye’ye gelenler bu kanun çerçevesinde ülkeye alınmaya başlamıştır. Çiçekli’nin (2009) anlatımıyla geçici korumanın amacı, göçmenleri güvenli alanlara yerleştirmek ve insani haklarını koruma altına almaktır. Geçici koruma geri gönderilmeme ilkesini açıklamak ve toplu bir şekilde başka ülkelerin sınırına ulaşan kişilerin haklarını korumaktır. Cenevre Sözleşmesinin ortaya koyduğu kuralları değiştirmek ya da onun yerine geçmek değildir.

Geçici koruma, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun [YUKK] “Geçici Koruma” başlıklı 91’inci maddesinde şu şekilde açıklanmıştır:

“1-) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir.

2-) Bu kişilerin Türkiye’ye kabulü, Türkiye’de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye’den çıkışlarında yapılacak işlemler, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirlerle, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar arasındaki işbirliği ve koordinasyon, merkez ve taşrada görev alacak kurum ve kuruluşların görev ve yetkilerinin belirlenmesi, Bakanlar Kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.”

YUKK’da 11.04.2014 tarihinde yapılan düzenleme ile geçici koruma hukuki bir statü kazanmıştır. Yapılan bu düzenleme ile birlikte Suriye uyruklular ile ilgili alınacak kararlar ve yapılacak iş ve işlemler bu kanuna göre yürütülmeye başlanmıştır. Hayatını idame ettirdiği vatandan çatışma nedeniyle vatanını terk ederek toplu bir şekilde farklı vatana göç ederek o devletler tarafından statü belirlemesi olmadan geçici statüde bulunan kişilere sağlanan koruma durumu olarak ifade edilmektedir (AFAD, 2018).

2.1.3. Göç Türleri

Göç kavramının daha iyi anlaşılabilmesi noktasında göç ile ilgili kavramlar kadar yapılan göçlerin türleri de büyük önem arz etmektedir. Yapılan göçler farklı nedenler ve farklı şekillerde meydana gelmektedir. Bazen kişilerin kendi istekleri ile gerçekleşebileceği gibi bazen de şartların zorlaması sonucu meydana gelebilmektedir. Bu bağlamda göç olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için meydana gelen göçlerin hangi sebep ve şekillerde meydana geldiğinin anlaşılması gerekmektedir. Aşağıda belli başlı göç türlerine değinilmiştir.

Gönüllü Göç: Kişilerin kendi istek ve beklentileri doğrultusunda, bir memleketten başka memlekete ya da yöreye doğru olan yer değiştirmeleridir (Özkalp, 1990). Erkan ve Aydoğdu'ya (2006) göre gönüllü göçün özelliği bireyin isteğine bağlı olmasıdır. Fakat bu isteği meydana getiren, genellikle göçün yapıldığı bölgedeki maddi ve beşeri şartların zorlamasıdır. Bu şartlar kişilerin hayat şartlarını iyileştirme arzusu, kariyer yapma isteği, maddi noktada kendisini tatmin edecek bir maaş ile çalışma arzusu, fikirleri ve dinsel inançları noktasında daha özgür bir ortamda yaşama arzusu, kültürel anlamda kendisi ile aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çevrede yaşama isteğidir.

Zorunlu Göç: Kişilerin, yaşadıkları ortamlardan koşulların zorlaması sonucu kendi iradeleri dışında göç etmesidir (Nar, 2008). Ulusal alanda veya uluslararası alanda doğal veya insan kaynaklı nedenlerden dolayı bireylerin/kitlelerin hayat ve geçim tehditlerine maruz kalması sonucunda isteklerine bırakılmadan yerlerinden edildikleri göç hareketlerine zorunlu göç denilmektedir. Silahlı çatışmalar, kamu düzenine ilişkin sonuçlar, doğal afetler ve devlet politikaları zorunlu göçlere neden olabilmektedir (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü [UNHCR], 2018; UNHCR, 2016; Perruchoud ve RedpathCross, 2011; Günay, Atılğan ve Serin, 2017).

İç Göç: Ülkelerin ulusal sınırları içerisinde çeşitli sebeplere bağlı olarak gerçekleşebilen, ülkenin genel nüfus yoğunluğunu etkilemeyen ancak ülke içerisindeki bölgelerin, kentlerin nüfus yoğunluklarına etki eden, bireylerin kitlelerin geçici bir süre ile veya kalıcı şekilde ikamet değiştirdiği nüfus hareketlerine iç göç denir (UNHCR, 2016; Mazlum, Çağlayandereli, Arslan ve Çağrı, 2017; Günay, Atılğan, Serin, 2017; Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016).

Dış Göç: Bireylerin/toplumların hayatlarını idame ettirdiği vatanından siyasi, dini, ekonomik ya da savaş, iç çatışma gibi sebeplerden dolayı ayrılarak kalıcı bir şekilde ya da geçici süreliğine yeni bir ikamet oluşturmak amacıyla gerçekleştirdikleri göç faaliyetlerine dış göç denilmektedir (Günay vd., 2017). Ülkelerin gelişme sürecinde nitelikli insan gücü büyük önem arz etmektedir ve çeşitli alanlarda uzmanlaşmış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Alanında uzman olan nitelikli insanların göçü ülkeleri için büyük bir kayıptır (Başaran, 1972; Tansel ve Güngör, 2004). Aksoy (2012) uluslararası göçün nedenleri konusunda kabul gören düşüncenin; bireylerin yaşam kalitesini ve ekonomik standartlarını artırmak amacıyla az gelişmiş ülkelere, gelişmiş ülkelere doğru olduğunu belirtmektedir. Fakat bu düşüncenin günümüzde değişime uğradığını, gelişmiş ülkelerin ekonomik faaliyetlerini dünyanın farklı bölgelerinde yaygınlaştırmaları ile az gelişmiş ya da gelişmekte olan bölgelere doğru da dış göçlerin olabileceğini ifade etmiştir.

2.1.4. Göç Olgusunun Tarihi Süreci

Eski dönemlerde insanların birbirleri ile iletişim kurabilecek kitle iletişim araçlarının olmaması ya da yaşanan olay ve durumları kayıt altına alabilecek imkânların yetersizliğinden dolayı o dönemlerde yaşanan toplumsal veya bireysel göç hareketleri ile ilgili sayısal veri ve kapsamlı bilgilere ulaşılamamaktadır. Her ne kadar göç ile ilgili bilgiler az olsa da yine de yapılan arkeolojik kazılar eski dönemlerde de yapılan göçlerin içeriği ile bilgi vermektedir (İnce, 2018). Hz. Âdem'den beri, bireyler birtakım ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla farklı bölgelere göç etmişlerdir. İnsanları göç etmeye iten birçok farklı neden bulunmaktadır. Bu nedenler savaş, kıtlık gibi zorunlu nedenler ya da daha iyi bir yaşantıya sahip olmak, kariyer gibi kendi istekleri ile yapılan göçler olarak ayrılmaktadır. Yeryüzünde yeni yeni kavimlerin, ırkların, dillerin ve kültürler arası kaynaşmaların meydana gelmesinde göçlerin etkileri olmuştur. Özellikle kitleler halinde yapılan göçler sonucunda göç eden topluluklar farklı bölgelere yerleşerek uzun süre orada ikamet ettikten sonra artık o bölgelerde kendilerine has kültür oluşturarak yeryüzünde farklı bir toplum haline gelmektedir. Zaman içerisinde insanların farklı ihtiyaçları ortaya çıkması sebebiyle ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeryüzünün farklı coğrafyalarına dağılırarak o bölgeleri kendilerine mesken edinmişler ve bölgelerde uzun süre kaldıktan sonra kendilerine has dil, kültürler oluşturarak farklı bir toplum haline gelmişlerdir. Bugöç

hareketleri insanlığın ilk dönemlerinde yoğun bir şekilde devam ederken dünyada ırkların kültürlerin yerleşmesi ile birlikte azalma göstermektedir. Göçler her zaman ve her dönemde aynı nedenlerle olmamıştır. Her dönemin nedenleri arasında bazı sebepler belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. İnsanlığın ilk dönemlerinde insanlar yeni yerleşim yerleri bulmak ve oralarda hayatlarını sürdürmek amacıyla göç etmişlerdir . Sömürgecilik hareketlerinden önceki dönemlerdeki ile sömürgecilik hareketlerinin başlaması ile meydana gelen göçleri farklı kılan en önemli özelliğin, Avrupa'nın çalışan eleman ihtiyacını karşılamak olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2014). 16. yüzyılın başlaması ile birlikte; Avrupa devletleri dünya politikası ve ekonomik faaliyetleri üzerinde etkin bir şekilde rol oynamaya başlamıştır. Ayrıca sömürgeciliğin başlamasına öncülük etmeleri, ulus kökenli devletler ile bağlantılı olarak emperyalist bir siyaset takip etmeleri ve kapitalist bir sistemin gelişmesi ile birlikte uluslararası göç artmaya başlamış ve farklı bir boyut almıştır (Çelebi, 2011; Akan ve Arslan, 2008).

Teresa Hayter (2004), kapitalizmin başladığı 16. yüzyıldan günümüze kadar meydana gelen dört büyük uluslararası insan hareketliliğinden bahsetmektedir. Ona göre ilk dalga göç hareketliliği tamamen zorunluluktan kaynaklanmakta, bir sonraki dalga nüfus hareketliliği kısmi zorunluluk, üçüncü dalga nüfus hareketliliği genellikle gönüllülük esasına, dördüncü nüfus hareketliliği ise daha çok karmaşık bir biçimde gerçekleşmiştir. Birinci göç dalgası; tarlalarda ve maden ocaklarında çalıştırılmak üzere 16. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar devam eden kölelerin taşınması ile gerçekleşmiştir. İkinci büyük göç dalgası; yine ucuz ve sınırlı işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla geçici kölelik şeklinde, işçilerle sözleşme imzalamak kaydıyla gerçekleşmiştir. Üçüncü büyük göç dalgası, 18. Yüzyılda başlayan ve 1. Dünya Savaşı'nın ardından sona eren Avrupa'dan, Amerika ve Avusturalya'ya doğru gerçekleşen göçlerdir. Hayter'e göre dördüncü göç dalgası ise 1950'lilerden sonra üçüncü dünya ülkelerinden sanayileşmiş batı ülkelerine doğru gerçekleşmiştir (Hayter, 2004).

Dünyada meydana gelen nüfus hareketliliği 1. Dünya Savaşı'ndan sonra çok uluslu devletlerin parçalanması ile tekrar hız kazanmıştır. Çok uluslu Osmanlı ve Avusturya devletlerinin parçalanması Avrupa kıtasında yeni ve küçük ulus devletlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yeni kurulan devletler içerisinde farklı etnik kökenlere mensup bireylerin varlığı sebebi ile özellikle bu dönemde oldukça

etkili olan milliyetçilik akımının etkisiyle yeni nüfus hareketleri meydana gelmiştir. Bu nedenle 1920’li yıllarda nüfus mübadelesi gerçekleşmiştir. 1923 yılında Lozan Antlaşması ile Yunanistan ve daha sonrasında Bulgaristan ile yapılan nüfus mübadele antlaşması sonucu meydana gelen nüfus hareketliliği toplu göçe örnek olarak gösterilebilir (Türkeş,1998). Ayrıca Rusya’da meydana gelen devrim ve Hitler’in Almanya’da iktidarı ele geçirmesi ile birlikte milliyetçilik akımından etkilenen birçok insan yer değiştirmek zorunda kalmıştır (Abadan-Unat, 2002). Bundan dolayı iki dünya savaşı arasında kalan dönemlerde milliyetçilik akımı ve yaşanan savaşların etkisi ile devletlerin sınırlarının değişmesi ile birlikte nüfus hareketlerinde artışlar yaşanmasına sebep olmuştur (Somuncu, 2006).

Savaş sonrasında devletlerin sınırlarının değişmesi, yeni bağımsız ülkelerin ortaya çıkması ve bu ülkelerin tek bir etnisiteden oluşturulmaya çalışılması, aynı zamanda sömürgeci devletlerden kurtulma isteği insanların zorunlu göç etmesine sebep olmuştur. Ayrıca savaşlar sonucunda ortaya çıkan devletlerin farklı milletlerden oluşması, politika olarak sert bir yönetim anlayışı benimsemeleri de insanların farklı yerlere göç etmesine yol açmıştır. Temel meselelerde ortaya çıkan değişim süreci, çok sayıda insanı etkileyerek değişik toplumlar üzerinde farklı etkiler yapmıştır (İnce, 2018). Konu ile ilgili örnek vermek gerekirse Hindistan’ın parçalanması sonucunda 14 milyon insan ikamet ettiği bölgelerden ayrılarak yeni bölgelere yerleşmek zorunda kalmıştır. Aynı şekilde Endonezya’da yaşayan Çinliler, Afrika’nın kuzeyindeki Museviler, İsrail’den Arap milletleri farklı yerlere doğru göç ederek yerleşmişlerdir (Kartal ve Başçı, 2014; Abadan-Unat, 2002). Aynı zamanda Polonya, Çekoslovakya, Macaristan gibi milliyet unsurlu devletlerde azınlık durumunda olan milletler ve bunların göç problemi iki dünya savaşı arasındaki dönemde dünya gündemini meşgul etmiştir (Macar, 2015).

Hayter’e göre (2004) 1950’lilerden sonraki uluslararası nüfus hareketleri daha çok üçüncü dünya ülkelerinden sanayileşmiş batı ülkelerine doğru gerçekleşmiştir. Dünya savaşlarından sonra meydana gelen işgücü kaybı insan hareketliliğinin önemli bir kaynağını oluşturmuştur. Bu bağlamda iki dünya savaşı yaşayan sanayileşmiş batı ülkeleri önemli ölçüde işgücü kaybı yaşamıştır. İlk etapta, bu işgücü kaybı komşu ülkelerden karşılanmaya çalışılmışsa da mevcut işgücü yetersiz kalmış, doğudan ve güneyden işgücü ithal edilmeye başlanmıştır. Örneğin İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra

özellikle Almanya ve İsviçre, diğer ülkelerden işgücü talebinde bulunmuştur. Bu ülkeler; Güney Avrupa'dan, Kuzey Afrika'dan, Türkiye'den ve Karayip adalarından göç edenlere sınırlı düzeyde sosyal haklar tanımak kaydıyla işçi alımı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir biçimde İngiltere, Belçika, Fransa, Hollanda ve daha birçok devlet diğer devletlerden işgücü ithal etme yoluna gitmiştir (Castles ve Miller, 2008; Hayter, 2004; Şahin, 2010; Yılmaz, 2014). 1970'li yıllarda ise daha çok ailelerin bir araya gelmesi ile ilgili göçler ön plana çıkmıştır (Canatan, 2013). Bu göçler aile birleşmeleri hakkı gibi yasal bir şekilde ya da yasal olmayan yollarla devam etmiştir. Avrupa ülkeleri 1973 yılında meydana gelen ekonomik krizden sonra kendi devletlerine göç eden insanları engellemek için katı bir şekilde önlemler alsa da bu göçlerin önüne geçilememiştir. Bazı ülkelerde yaşanan siyasi olaylar ve ekonomik sıkıntılar sebebiyle insanlar kendi ülkelerinden bu ülkelere engellemelere rağmen göç etmeye çalışmıştır (Tokol ve Alper, 2014).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları öncesindeki dönemlerde de göç hareketleri yaşanıyordu fakat göç edenlerin hakları ilgili herhangi bir uluslararası yasal bir düzenleme bulunmamaktaydı. İkinci Dünya Savaş'ından sonra savaş sebebiyle göç eden bireylerin problemlerine çözüm bulabilmek amacıyla Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu'nda 1949 yılında BM Mülteci Yüksek Komiserliği'nin kurulması kararı alındı. 1951 yılında ise mültecilerin hukuki durumlarıyla ilgili olarak Cenevre Sözleşmesi imzalandı. Mültecilik meselesi böylece uluslararası bir boyut kazanmış oldu (Güçer, Karaca ve Dinçer, 2013).

BMMYK'nın ilgilendiği konulardan olan göç meselesi ile ilgili veriler; 1991 yılında 17.2 milyon olarak tespit edilirken iken 1993 yılında 18.2 milyona ulaşmıştır. 2014 yılının sonuna doğru ise yeryüzünde 59.5 milyon insan zorunlu sebeplerden, iç çatışma sebebiyle ya da insanlığın hiçe sayıldığı nedenlerden dolayı zorla göç etmiştir. Bu sayı 2013 yılında 51.2 milyondur ve bir yıl içerisinde yer değiştirenlerin sayısına 8.3 milyon kişi dâhil olmuştur. BMMYK'nın açıkladığı rapora göre; 2015 yılının ilk altı ayında en az 5.5 milyon insan yer değiştirmiştir. 2015 yılının sonuna doğru ise zorunlu sebepler veya iç çatışma sebebiyle yer değiştirenlerin sayısı zirveye çıkarak 65,3 milyona ulaşmıştır. BMMYK'ya göre 65,3 milyon kişi bir araya gelip bir ülke oluştursalar hacim olarak ülke sıralamalarında 21. sırada yer alırdı. Özellikle Suriye'deki yaşanan olayların bu sayının artış göstermesine sebep olduğu tahmin

edilmektedir. Dünyada savaşların ve göç hareketlerinin devam ettiği düşünüldüğünde bu sayının daha da yükselmeye devam edeceği düşünülmektedir (BMMYK, 2015a; BMMYK, 2015b; BMMYK, 2014; BMMYK, 1995). 2017 yılı sonu itibarıyla 68,5 milyon insanın yer değiştirdiği ve bu yer değiştirenlerin 16,2 milyon kişisi 2017 yılında bir defa veya birden fazla yer değiştirmişlerdir. Bu sayı yer değiştirenlerin çok büyük bir sayıya denk geldiği, başka bir ifade ile günlük 44.500 insanın veya 2 saniyede 1 kişinin yer değiştirdiği anlamına gelmektedir. 68,5 milyon bireyin 25,4 milyon kişinin ise yaşadığı bölgelerde meydana gelen çatışma ve zulüm sebebiyle yer değiştiren mültecilerden oluşmaktadır. Yukarıdaki bilgiler ışığında yeryüzünde Tayland'ın nüfusu kadar yer değiştiren insan bulunmaktadır. Bütün ülkeler baz alındığında, yeryüzündeki 110 insandan biri yer değiştirmiştir. 2013 yılı itibari ile dünyada toplam 232 milyon uluslararası göçmen bulunmaktadır. Bu tarih itibari ile 232 milyon göçmenin %59'u gelişmiş ülkelerde yaşarken geliştirmekte olan ülkeler dünyadaki toplam göçmenin %41'ine ev sahipliği yapmaktadır (Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İlişkiler Departmanı [UN DESA], 2013).

2.1.5. Göçlerin Artış Sebepleri

Göç olgusu son yüzyılda uluslararası gündemde çok fazla yer almaktadır. Yeryüzünde meydana gelen savaşlar, çatışmalar, etnik kökenli olaylar, siyasi çalkantılar son yüzyılda aşırı bir şekilde artış göstermesi sebebiyle yer değiştirmeye olaylarında da artışlar yaşanmaktadır. Bu artış sonucunda ülkeler ve uluslararası kuruluşlar konunun ehemmiyetine binaen çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır. Bu kapsamda; göçün sonuçları, meydana getirdiği etkileri ile ilgili birçok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmalar daha çok üç farklı alana yoğunlaşmaktadır. Birincisi; “insanları göçe iten sebepler nelerdir?”, ikincisi; “insanlar hangi şartlarda hareket etmektedir?”, üçüncüsü ise “göç edenlerin yer değiştirdikten sonra ortaya çıkardığı değişim, uyum ve yasal süreçlerden” oluşmaktadır. Zaman içerisinde yer değiştirmelere sebep olan olaylar farklılık göstermektedir. Değişmeyen olgu ise yer değiştirenlerin daha iyi şartlara sahip coğrafi ve toplumsal alanlara göç etmeleridir (İnce, 2018). Göçün nasıl gerçekleştiği ve hangi sıklıkla meydana geldiği ile ilgili olarak ekonomideki gelişmeler, siyasi değişimler, iletişim ve ulaşımındaki gelişmeler, küresel olaylar etkili olmuştur (Somuncu, 2006).

Son dönemlerde tartışma konusu olan uluslararası göç kavramı 2. Dünya Savaşı'nın bitmesi ile birlikte siyasi ve sosyal olayların seyrine göre gelişme göstermiştir. 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesi ile birlikte toplumların siyasi ve ekonomi alanlarda değişime girmesi, batılı devletlerin Avrupa Birliği'ni kurması ve devletlerde devam eden iç karışıklıklar nüfus hareketlerini hızlandırmıştır (Canatan, 2013). Bu zaman diliminde yaşanan etnik çatışmalar, 1990'larda Balkanlarda ve Irak'ta patlak veren iç savaş, bazı bölgelerde ırkları yok etme girişimleri ile Arap Baharının etkisiyle diktatörlüklere karşı başlayan isyan içerikli başkaldırıları milyonlarca insanın bulunduğu bölgeleri terk etmesine neden olmuştur (Danış, 2004). Ormanlıkların tahrip edilmesi, doğal zenginliklerin insan eliyle tüketilmesi, hava ve su gibi hayati önem arz eden kaynakların kirliliklerine karşı alınan tedbirlerin zayıf kalması; topraktan alınan ürünlerin yetersiz olması, toprağın çoraklaşması ve şiddetli yağışlar gibi nedenler insanların bulunduğu alanları terk etmesine sebep olmaktadır (Abadan Unat, 2002).

Konuyu özetlemek gerekirse göçün gerçekleşmesinin farklı nedenleri bulunmaktadır. Ülkeler arası coğrafi şartların farklılığı, ekonomik faktörlerin farklı olması, hava koşulları, siyasi hareketlilikler gibi faktörlerin farklılık göstermesi insanları ülkeler arası ve ülke sınırları içinde göçe zorlamaktadır.

2.1.6. 2011 Yılında Suriye'de Yaşanan Olaylar ve Göç Bağlamında Sonuçları

Suriye'de 2011 yılının Mart ayında halkın mevcut yönetime karşı başlattığı ayaklanma ve buna karşı egemen yönetiminde halka karşı şiddet uygulaması ülkenin bir iç karışıklığa ve kaosa sürüklenmesine neden olmuştur. Suriye halkının demokrasi temelli, insan haklarını özgür bir şekilde kullanma ve daha yaşanabilir bir hayat elde etmek amacıyla başlatmış olduğu harekete karşı Suriye'deki Esad rejimi, bu taleplere silah ve zor kullanarak cevap vermiştir. Yapılan bu uygulamalar binlerce insanın ölümüne ve kendilerini daha güvenli hissedebilecekleri güvenli bölgelere göç etmelerine sebep olmuştur. Nitekim 2011 yılı Nisan ayında, 252 kişiden oluşan bir katile Suriye'den sınırı geçerek Türkiye'ye giriş yapmıştır. Bu olayın ardından ülkemize doğru her geçen gün artan bir Suriye uyruklu misafir akını başlamıştır (TBMM, 2012). Türkiye Cumhuriyeti Devleti yaşanan bu olaylar neticesinde

Suriye’den ÷lkemize gelecek olan kişilere karşı açık kapı politikası uygulayacağını duyurmuştur (Orhan ve Gündoğar, 2015).

Türkiye ile Suriye’nin geçmişlerinin birbirine yakın olması her iki ÷lkede yaşayan halkların akrabalık bağlarının bulunması ve uzunluk olarak Türkiye’nin en uzun sınır komşusunun Suriye olması, Suriye olaylarının en çok etkilediği ÷lkelerin başında Türkiye’nin gelmesine neden olmuştur (Güçer vd., 2013). Türkiye, bu süreçte Suriye uyruklu sığınmacıların %52’sini barındırmaktadır (Erdoğan ve Kaya, 2015). Sığınanların büyük çoğunluğu Türkiye sınırına yakın bölgelerden gelmişlerdir ve bu bölgeler karışıklığın en yoğun yaşandığı yerlerdir. Bu kaos ortamından kaçan Suriye uyruklular güven içinde olabilmek amacıyla daha iyi koşullar sunan Türkiye’yi öncelikli olarak tercih etmişlerdir (AFAD, 2013).

Suriye’deki iç karışıklıkların başlamasından günümüze kadar yaklaşık olarak 500 bin kişi yaşamını yitirmiştir ve 13,5 milyon insan ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiştir. 4,9 milyon kişi ise göç ederek çevredeki ÷lkelere sığınmıştır (AFAD, 2017). Suriye’de yaşanan iç karışıklıklarla birlikte Türkiye Cumhuriyeti, Suriye uyruklu sığınmacıların en çok bulunduğu ÷lke konumuna gelmiştir (Sezgin ve Yolcu, 2016). Türkiye bu zaman diliminde olaylardan en çok etkilenen devlet olma özelliğini taşımaktadır (Güçer vd., 2013). Bu süreçte Türkiye, 3,5 milyona yakın Suriye uyruklu sığınmacıya kapılarını açmıştır. Aynı zamanda sığınanların %70’i kadın ve çocuklardan meydana gelmektedir (UNHCR, 2017). Göçe maruz kalan bireylerin çoğunluğu okula gidebilecek yaşta ve ergenlik dönemi içerisinde olması sebebiyle psikososyal açıdan yetişkin bireylere göre farklı ihtiyaçları bulunmaktadır (Bugay, Karakedi, Erdur Baker, 2016). Türkiye’ye sığınan Suriye uyruklu misafirler Türkiye Cumhuriyeti tarafından sınıra yakın bölge illerinde inşa edilen kamplara yerleştirilmişlerdir (Gütürk, 2014).

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2018 yılının Mart ayında yayınladığı bilgilere göre Türkiye’ye sığınan sığınmacıların 228.197 kişisi barınma alanlarında, 3.312.451 kişisi ise şehir merkezlerinde yaşamaktadır. Aynı zamanda Suriye’deki iç karışıklığın uzun sürmesi insanların ÷lkelerine dönmesini zorlaştırmıştır ve Türkiye’de yerleşik hayata geçmelerine sebep olmuştur (Harunoğulları, 2016). Yaşanan bu süreç Suriye’deki okulların işlevsiz hale gelmesine ve okula giden

bireylerin eğitimlerinin sekteye uğramasına neden olmuştur (Seydi, 2014). Türkiye’ye sığınan Suriye uyruklu bireylerin üçte birlik kısmının okul çağındaki bireylerden meydana geldiği düşünüldüğünde, Suriye uyruklulara verilecek eğitimin ne kadar önem arz ettiği anlaşılabilmektedir (SETA, 2017). Bu bağlamda eğitim çağında bulunan sığınmacı çocuk sayısının fazlalığı, bu bireylere verilmesi gereken eğitimlerin ve uygulanması gereken sisteminin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Kultas, 2017).

2.1.7. Türkiye’de Suriye Uyruklu Çocuklara Yönelik Yürütülen Eğitim Hizmetleri

Eğitim hakkı, bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu için 1948’de onaylanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26. maddesinden yola çıkılarak evrensel bir hak olarak ifade edilmiştir (Bircan ve Sunata, 2015). Aynı zamanda Cenevre Sözleşme’nin 22. maddesinde belirtildiği üzere “taraf devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır”. Fakat uluslararası alanda eğitim hakkı ile ilgili birçok düzenleme bulunmasına rağmen, BMMYK’nın ortaya koyduğu veriler, dünyada eğitim çağında bulunan altı milyon mülteci çocuğun yalnızca 2,3 milyonunun eğitim hakkından yararlandığını göstermektedir. Mülteci çocukların eğitim olanaklarına kavuşturulmasında başarı sağlanamaması durumunda, sığınmacı aile ve kitlelerin tekrardan göç etme sürecine girme durumunun ortaya çıkmasına neden olabilir (UNHCR, 2016).

Birçok uluslararası belge tarafından eğitim hakkı teminat altına alınmış olmasına rağmen savaş sonrası süreçte Suriye uyruklu çocukların önündeki engellerin başında eğitim imkânlarına kavuşma gelmektedir (Tunç, 2015). Savaş başlamadan önceki süreçte ve Suriye’nin tarihine bakıldığında eğitim alanında parlak bir geçmişe sahip oldukları gözlenmektedir. Suriye’de verilen eğitim çok eski dönemlere uzanan bir geleneği barındırmaktadır. Emevi devletinden itibaren Şam şehri, ilim konusunda bir merkez olmuş ve birçok bilim insanının bir araya geldiği şehir olmuştur. Çatışmalara kadar Suriye eğitim alanındaki bu üstünlüğünü devam ettirmiş, bölge ülkelerine kıyasla eğitim seviyesi hep üst seviyelerde olmuştur. Dünya Bankası verilerine göre Arap dünyasında temel eğitimin en iyi verildiği ülke Suriye olmuştur

(Gür,2007). Fakat iç karışıklıklarla beraber Suriye’de eğitimin varlığından bahsetmek imkânsız hale gelmiştir. Eğitim çağındaki çocukların büyük çoğunluğu eğitim hakkından mahrum bırakılmıştır. Eğitimin temel bir hak olduğu ve insanları yetiştirmede en önemli yol olduğu kabul görmektedir. Üzülerek belirtmek gerekir ki savaş, doğal afet vs. gibi durumlarda ilk vazgeçilen ve devre dışı bırakılan çocukların eğitimidir (Seydi, 2013,). Suriye’den gelen sığınmacıların büyük çoğunluğunun çocuklardan oluşması, yaşanan göç olaylarından en büyük zararı gören kitlenin çocuklar olduğunu göstermektedir (Şentöregil, 2017).

Türkiye’ye gelen sığınmacıların çadır kentlerde temel ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra çocukların eğitim haklarından mahrum kalmamaları için Suriye’de uygulanan eğitim sistemine uygun olarak Suriye uyruklu eğitimciler tarafından eğitim görmeleri sağlanmıştır. Savaş ve iç karışıklığın uzaması ile birlikte Suriye’den Türkiye’ye göç edenlerin sayılarında artışlar yaşanmıştır. Yaşanan artışlar, sığınmacıları çadır kentlerde barındırmayı zorlaştırmıştır. Dolayısıyla Suriye’den gelen misafirler Türkiye’nin dört bir yanına dağılmaya başlamıştır. Çadır kentlerde sığınmacı öğrencilere eğitim olanaklarını sağlamak nispeten daha kolaydır. Fakat ülke içinde dağılan sığınmacılara ve eğitim çağındaki bu çocuklara ulaşmak zorlaşmaktadır. Yukarıda belirtildiği üzere iç karışıklığın uzaması ve gelen sığınmacıların geri dönme olasılığının azalması ile birlikte sığınmacıların artık Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu uyum sürecinin başarıya ulaşabilmesi için Suriyeli sığınmacılara yönelik yürütülen eğitim politikaları büyük önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim kişilerin vazgeçemeyeceği en önemli haklardan biridir (İnsan Hakları Beyannamesi, Madde 26). Bireyin temel haklarından olan “eğitim hakkı” Suriyeli göçmenlerin Türkiye’ye uyum sağlamaları konusunda da çok önem arz etmektedir. Suriyeli göçmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve meslek kazanmaları anlamında da eğitim önemli bir faktördür (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018). Bu bağlamda Suriye uyruklu sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim imkânlarının artırılmasına yönelik olarak Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti 2014 yılından itibaren Suriye uyruklu çocukların eğitimi ile ilgili planlamalar ve çalışmalar yapmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde eğitim alanında kurumsallaşmaya yönelik girişimlere başlanmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin okulla ilgili kayıt işlemleri devam devamsızlık vb. işlemlerin takip

edilebilmesi için “Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi” (YÖBİS) faaliyete geçirilmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017b). Yapılan bu girişimlerin olumlu etkileri olmasına rağmen Suriye uyruklu öğrencilerin okula kayıt ve denklik işlemleri ile ilgili problemlerini tam olarak çözüme kavuşturabildiği söylenemez. Bu tür problemler öğrencilerin eğitim sistemimize uyum sürecini zorlaştırmıştır ve sürecin uzamasına neden olmuştur. Türk eğitim sistemine uyumun uzun sürmesinin önündeki en büyük engellerden birisi de dil problemidir. Bu bireyler Türkiye’deki insanlar ile aynı dine mensup olsalar da dilleri farklı ve kültürleri farklıdır. “Bireyler kendilerini dil yoluyla ifade ederken aynı zamanda iletişimin en önemli aracı dil olduğundan, göç eden ile göç alan bireyler arasında dil farklılığı olması birçok problemin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Bu durum göçmenlerin beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçları olduğu gibi dil öğrenmelerini de gerekli ve onlar için çözümlenmesi gereken önemli bir problem haline gelmektedir (Akkaya, 2013, s.180). Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı Suriye uyruklu çocuklara yönelik Türkçe öğretimi ile ilgili olarak okullarda belirli çalışmalar yapmaya başlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Suriye uyruklu çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamaya yönelik farklı alanlarda çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmalar hem resmi okullarda hem de geçici eğitim merkezlerinde (GEM) takip edilmeye çalışılmıştır. MEB’den alınan verilere göre Türkiye genelinde 370 Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) 280.602 Suriye uyruklu öğrenci eğitim öğretim faaliyetlerine katılım göstermektedir. Faaliyet gösteren bu geçici eğitim merkezlerinin 201’i resmi devlet okullarının altyapı ve binalarını kullanırken diğerleri farklı biçimlerde faaliyet göstermektedir” (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan geçici eğitim merkezlerinin kuruluş amacı, yabancı öğrencilerin göçten dolayı yarım bıraktıkları eğitimlerini devam ettirmelerini sağlamak ve Türkiye’deki eğitim sistemine dahil olurken sıkıntı çekmemeleri için faaliyetler yürütmektir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2014). Bu kapsamda, geçici eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen faaliyetler uygulamada birlik ve bütünlüğün sağlanabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları çerçevesinde yürütülmektedir. GEM’lerde Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik Türkçe ve Arapça öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bu faaliyetlerin yürütülebilmesi için Milli

Eğitim Bakanlığı Türkçe ve sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenleri görevlendirmiştir. GEM’lerde yürütülen bu faaliyetlerin yanı sıra Suriye uyruklu öğrencilerin Türk Eğitim sistemine tam olarak kazandırılması amacıyla GEM’lerdeki öğrenciler kademeli olarak devlet okullarına aktarılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren ise; 1, 5 ve 9. sınıflarda bulunan Suriye uyruklu öğrencilerin sadece resmi devlet okullarında eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarının sağlanmasına başlanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2017b). Süreç içerisinde kademeli olarak GEM’lerde eğitim gören öğrencilerin azaltılmış olup 2019 yılı sonunda bütün GEM’ler kapatılarak Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine devlet okullarında devam etmeleri sağlanmıştır.

Türkiye, GEM’lerdeki eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için gerekli olan harcamaları MEB aracılığıyla karşılamaktadır. Ancak UNICEF de donanım ve eğitim ortamlarının eğitime hazır hale getirilmesi noktasında MEB’e destek olmaktadır. Suriye uyruklu çocukların eğitim olanaklarından daha iyi faydalanabilmesi için MEB değişik alanlarda çalışmalar yaparak farklı kurum ve uluslararası kuruluşlardan da destek almaya çalışmıştır. Ayrıca GEM’lerdeki yürütülen faaliyetlerin daha iyi yürütülebilmesi için 03.10.2016 tarihinde 2 yıl süre ile AB Türkiye Delegasyonu ile MEB arasında “Suriye Uyruklu Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Projesi” (PİCTES) yürütülmekteydi. Projenin amacı; “geçici koruma altındaki Suriye uyruklu vatandaşların Türkiye’deki eğitimine destek olmak ve Suriye uyruklu çocukların Türk eğitim sistemine uyumu konusunda MEB’e katkı sağlamaktır” (HBÖGM, 2017a). PİCTES projesi kapsamında Suriye uyruklu çocukların yoğun olarak bulunduğu illerde Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde bir il milli eğitim müdür yardımcısı başkanlığında proje ekipleri oluşturulmuştur. Bu proje ekipleri, proje kapsamında yapılacak etkinliklerin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi ile ilgili çalışmaları yürütmektedir. Proje kapsamında yapılan çalışmalar yaklaşık olarak 15 başlık altında toplanmıştır. Bu çalışmalar; 390.000 Suriye uyruklu öğrenciye proje kapsamında görevlendirilen Türkçe öğreticileri tarafından Türkçe dil eğitimi vermek, 10.000 Suriye uyruklu öğrenciye proje kapsamında görevlendirilen Arapça öğreticileri tarafından Arapça eğitimi vermek, eğitim sistemimize sonradan dahil olup eğitimden uzak kalan 10.000 Suriye uyruklu öğrenciye Milli Eğitim Bakanlığı kadrolu sınıf öğretmenleri tarafından telafi eğitimi vermek, ortaokul ve lise

seviyelerinde eğitim gören 20.000 Suriye uyruklu öğrenciye destekleme kursları ile eğitimlerine katkı sağlamak şeklinde yürütülmüştür. Ayrıca proje kapsamında; ulaşım imkanlarının kısıtlı olması sebebiyle eğitimden uzak kalan 50.000 Suriye uyruklu öğrencinin ücretsiz olarak taşınması, eğitim gören 500.000 Suriye uyruklu öğrenciye ücretsiz olarak kırtasiye, giyim yardımı yapılması, yapılan eğitim faaliyetlerinin etkililiğini belirleyebilmek amacıyla 400.000 Suriye uyruklu öğrenciye Türkçe dil sınavının yapılması, Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen eğitim faaliyetlerinde görev alan 15.000 öğretmen ve 2000 yöneticiye Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegre olmasını kolaylaştırmaya yönelik eğitimler verilmesi, Suriye uyruklu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullara hizmetli ve güvenlik personeli istihdamının sağlanması, Suriye uyruklu öğrenci sayısı 40 ve üzeri olan okullara materyal desteği sağlanması gibi çalışmalar yürütülmüş olup proje Ağustos 2018 tarihinde bitmesi gerekirken 5 ay uzatılarak Aralık 2018 tarihinde bitmiştir (PİCTES,2018).

PİCTES projesinin bitmesi ile birlikte yine AB Türkiye Delegasyonu ile MEB arasında (Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı) PİKTES II projesi başlatılmış olup yürütülen faaliyetlerin devamı sağlanmış ve aynı zamanda bu faaliyetlere yeni faaliyetler eklenmiştir. Bu faaliyetler Suriye uyruklu ve Türk öğrencilere yönelik erken çocukluk eğitimi ve meslek liselerinde eğitim gören Suriye uyruklu öğrencilere yönelik mesleki eğitim burslarıdır (HBÖGM, 2017a). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) AB Türkiye Delegasyonu ile PİCTES projesini yürütürken UNICEF (United Nations Children's Fund) ile işbirliği içinde öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlemiştir. Bu kapsamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından GEM’lerde görev yapan Suriye uyruklu öğreticilere yönelik, “Suriye uyruklu öğretmenlerin eğitimi” adı altında kapsayıcı eğitimler düzenlenmiştir. Projenin ikinci aşamasında MEB’in kadrolu öğretmenlerine yönelik olan “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi” adlı eğitimler düzenlenmiştir (ÖYGM, 2018). Projenin üçüncü aşamasında ise Erciyes Üniversitesi’nin desteği ile modüller halinde eğitimler vermeye başlanmıştır. Proje kapsamında Suriye uyruklu öğrencisi yoğun olan okullardaki rehber öğretmenlere yönelik eğitici eğitimleri verilmiş olup bu öğretmenler de aldıkları bu eğitim ile kendi illerinde Suriye uyruklu öğrencisi olan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler vermişlerdir. Verilen bu

eğitimler ile öğretmenleri kişisel ve mesleki yönden gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra entelektüel, duygusal ve sosyal yönlerini geliştirip öğretmenler aracılığıyla topluma bir yön verilmesinin amaçlandığını belirtmiştir (ÖYGM, 2018).

2.2. REHBERLİĞİN TANIMI, TARİHÇESİ VE TÜRLERİ

Bu bölümde rehberlik kavramının tanımlanması, rehberlik çalışmalarının tarihçesi, rehberliğin amaçları ve ilkeleri ile okullarda yürütülen rehberlik faaliyetlerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.2.1. Rehberliğin Tanımı

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler, sosyo-kültürel yapıdaki değişimler ve ekonomik gelişmeler ve bireyi merkeze alan anlayış; eğitim faaliyetlerine yüklenen anlamın değişmesine neden olmuş ve geleneksel kültüre bağlı olarak yürütülen eğitim faaliyetlerinin bırakılıp çağdaş eğitim sistemi olan birey merkezli eğitime geçişi hızlandırmıştır. Eğitimde ezbercilik ve insan zihnine bilgi yüklenen bir anlayış yerine bireyi merkeze alan çağdaş bir eğitim benimsenmiştir (Yeşilyaprak, 2021). Ortaya çıkan yeni sistemde öğrencilerin kişisel gelişim ve zihinsel gelişim gibi faktörler daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu süreçte öğrencinin gelişimine katkı sunabilmesi için rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda rehberlik faaliyetleri daha çok önemsenmeye başlanmış olup yaygınlaşması için faaliyetler düzenlenmiştir. Rehberlik faaliyetlerinin işlevlerinin iyi bir şekilde anlaşılması için rehberliğin ne olduğu ve hangi anlamlara geldiğinin iyi anlaşılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde rehberlik ile ilgili birçok farklı tanımın yapıldığı gözlenmektedir. Yapılan tanımlamalar birbirinden farklı olsa da içerik olarak birçoğu aynı anlama karşılık gelmektedir (Çetinkaya, 2007). Amerikan Psikolojik Danışma Derneğine göre profesyonel psikolojik danışma ve rehberlik tanımı şöyledir: “Ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve meslek gelişimi ile patoloji konularını ele alacak şekilde uygulanmasıdır” (Hackney, Cormier, 2008, akt., Halmatov, 2014). Kepçeoğlu (2001) rehberliği; “Bireyin kendini anlaması, problemleri çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı uyum sağlaması ve kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce

bireye yapılan psikolojik yardımlar” şeklinde tanımlamıştır. Rehberlik, kişinin gelişimini en üst düzeye çıkarmak ve uyum sağlaması için gerekli yönelimleri yapabilmesi, planlı hareket etmesine ve karar alma konusunda işini görececek birikim ve kabiliyetleri kazanması ve bu yönelim ve kararları devam ettirebilmesi için kişilere yapılan düzenli ve profesyonel destektir (Tan, 1992). Rehberlik; “bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünün gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.” (Kuzgun, 2013, s.5). Başka bir ifadeyle bireyin kendini gerçekleştirmesi doğrultusunda yardımcı olmak şeklinde de ifade edilebilir.

Bilim insanları tarafından yapılan tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda uzmanların yaptığı tanımların genelinde birbirine benzer konulara değindikleri gözlenmektedir. Bu konuların ortak noktalarını şu şekilde sıralayabiliriz.

-Rehberlik faaliyetleri öğrencinin gelişimini ve uyumunu desteklemeye yönelik olmalıdır.

-Rehberlik hizmeti profesyonel ve sistemli bir şekilde yürütülmelidir.

-Rehberlik hizmeti aşamalar halinde yürütülen ve süreklilik gösteren bir faaliyettir” (Yeşilyaprak, 2021).

-Rehberlik uzmanlar tarafından verilen psikolojik bir destektir.

-Rehberliğin asıl hedefi, bireyin kendini gerçekleştirmesine sağlamaktır (Kaya, 2011).

2.2.2. Rehberlik Çalışmalarının Ortaya Çıkma Süreci

Rehberlik faaliyetlerinin başlamasında ve gelişim göstermesinde Amerika Birleşik Devletleri’nin büyük katkıları olmuştur. Amerikan halkının ideal ve felsefesi, insana değer vermek üzerine kurulmuştur (Tan,1992). Rehberlik çalışmaları ilk olarak bireylerin meslek seçimi ve iş bulma faaliyetleri ile ilgili alanlarda başlamıştır ve devamında kişilerin eğitsel ve kişisel gelişimlerini içine alarak kapsamını genişletmiştir (Yeşilyaprak, 2021). George Merrill’in öncülüğünde 1895 yılında, San Francisco’da Mekanik Sanatlar Enstitüsü’nde öğrencilerin iş bulmalarını kolaylaştırmak amacıyla rehberlik çalışmaları uygulanmaya başlanmıştır. Merrill’in hedefi öğrencilerine iş dünyası ile ilgili tanıtıcı bilgiler vermek ve iş sahibi olmaları

noktasında ön ayak olmaktadır (Kuzgun, 2014). 1898-1907 yılları arasında ise Jesse B. Davis mesleki rehberlik konularıyla ilgili olmak üzere Detroit şehrinde çalışmalar yürütüyordu (Tan, 1992). Bu kapsamda okulunu başarılı bir şekilde tamamlamış olan öğrencilerin kendilerine uygun mesleği tercih etmelerini ve seçtiği mesleği yapabilecek donanımına sahip olmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar gerçekleştiriliyordu. Ayrıca yapılan rehberlik çalışmalarında öğrencilerin işe başlamaları noktasındaki önlerini çıkabilecek engelleri kaldırmaya yönelik çalışmalar yürütülüyordu. 1906'da Eli Weaver "Meslek Seçme" kitabını yayınlamıştır. 1908 yılında ise rehberlik faaliyetlerinde öncü olan Frank Parsons mesleki alanda öncü olan Boston Meslek Bürosunun açılışını yapmıştır (Kuzgun, 2014). Aynı dönemlerde William Healy, Chicago'da suça karışmış öğrencilerin sistemli bir şekilde psikiyatri uzmanları tarafından muayene edilebilmesi için Psikopatik Gençlik Enstitüsü'nü kurmak için çaba göstermiş ve 1909 da ilk Çocuk Rehberlik Kliniğini açmıştır (Tan, 1992).

2.2.3. Amerika'da Rehberlik Faaliyetlerinin Gelişimi

Rehberlik hizmetlerinin geçmişi çok eski tarihlere dayanmamakla birlikte konu ile ilgili ilk uygulamalar yirminci yüzyılda Amerika'da başlamıştır. Amerika'da meslek rehberliği alanında başlayan rehberlik faaliyetleri sonraki dönemlerde farklı ülkelere de yayılarak eğitim öğretim alanında kendine yer bulmaya başlamıştır (Halmatov, 2014). Amerika'da okutulan müfredatların bilgi ile birlikte öğrencilerin kişiliğine yönelik çalışmalarında yer alması ile rehberlik faaliyetlerinin başlamasına öncülük yapmıştır (Tan, 1992). Amerika Birleşik Devletleri'nde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine neden olan beş temel faktörden bahsetmek mümkündür. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir;

1. 1909 yılındaki Frank Parsons'un meslek seçimine yönelik çalışması, sadece meslek danışmanlığının değil aynı zamanda tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

2. Psikiyatri kliniğinde tedavi görmüş olan Clifford Beers'in 1908 yılında yazdığı "Kendini Bulan Zihin" (A mind that found itself) adlı kitabı ve başlattığı "Ruh Sağlığı Hijyeni Hareketi".

3. Eğitimde bireysel farklılıkların önemsenmeye başlanması ve bireysel farklılıkları ortaya koymaya yönelik psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik gelişmeler.

4. Carl Rogers'in öncülük ettiği tıbbi ve psiko-analitik yaklaşımlardan uzak olan insancıl-hümanist yaklaşımın Amerika'da yaygınlaşmaya başlaması.

5. İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki Amerika'da ekonomik ve sosyal alanlardaki gelişmeler ve bu anlamda psikolojiye duyulan ihtiyaç (Manthei, 1991, akt., Halmatov, 2014).

2.2.4. Avrupa'da Rehberlik Faaliyetlerinin Gelişimi

Rehberlik faaliyetleri Avrupa'da eğitim dışındaki başka alanlarda başlamıştır fakat eğitim faaliyetleri ile ilişkisi ilerleyen zamanlarda gerçekleşmiştir. Sebep olarak ise Avrupa devletlerinin eğitim felsefelerinin ve uygulanan eğitim sisteminin geleneksel yapısının çağdaş bir anlayış olan rehberlik faaliyetlerinin zemin bulmasını engellemesidir (Özoğlu, 2007). Rehberliğin Avrupa'daki ilk uygulamaları 1910-1915 yılları arasında meslek bürolarının kurulması ile başlamış olsa da rehberliğin tam olarak uygulandığı dönemler 1950'li yılları ve sonrasındaki dönemlerdir (Altıntaş, 2006). Avrupa devletlerinde 2. Dünya Savaşı'nın yaşandığı dönemlerde okulların haricinde çocukların ve gençlerin faydalanabileceği kurumlar meydana getirilmiştir. Bu kurumların amacı bireylerin iş sahibi olmalarını sağlamak, sağlık konusunda bilinçlendirilmesini sağlamak ve suça bulaşmalarını engellemeye yöneliktir. Aynı zamanda okulunu bitirenlere yönelik mesleki danışmanlık hizmetleri veriliyordu. Yapılan çalışmalar rehberlik çalışmalarının alanına girmiş olsa da Amerika'daki rehberlik anlayışı ile örtüşmemekteydi (Ülkü, 1976). Çağımıza uygun psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri Almanya, Fransa ve Avusturya'da 1959'da; İtalya ve İngiltere'de 1963'te uygulanmaya başlamıştır. Belçika'da ise rehberlik faaliyetleri çalışma ve eğitim bakanlığının destek vermesi ile 1947 yılında uygulamaya konulmuştur (Girgin, 2004).

2.2.5. Türkiye'de Rehberlik Faaliyetlerinin Gelişimi

Kavram olarak rehberliğin, ülkemiz eğitim sistemine girmesi 1950'li yıllara denk gelmektedir. Eğitim ile ilgili faaliyetleri araştırmak için Amerika'dan uzmanlar getirilirken, aynı zamanda ülkemizden de Amerika'ya kendilerini geliştirmek için

eğitimciler gönderilmiştir (Özoğlu, 2007). 1948 yılındaki ortaokul programındaki “Okul, öğrenciyi kendi yetenekleri sınırı içinde en yüksek başarıya götürece kılavuzluğu yapmalıdır.” cümlesinin öğretmenlik yapanların rehberlik faaliyetleri ile ilgili görev alanlarına temas ettiği vurgulanmaktadır (Kaya, 2011). Türkiye’de rehberlik eğitiminin yükseköğretim düzeyinde başlaması, Gazi Eğitim Enstitüsü’nde, 1953 yılında rehberlik dersinin programa alınması ile olmuştur. Ardından 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda rehberlik ile ilgili bir merkezin açılışı gerçekleştirilmiştir (Kuzgun, 2014). Süreç içerisinde ve 1960 yılından itibaren hazırlanan kalkınma ve Milli Eğitim Bakanlığı şura kararlarında “yöneltme” çalışmalarının rehberlik faaliyetlerinin merkezine alındığı görülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Şuralarından sekizincisinde alınan karar doğrultusunda dokuzuncu sınıfların “yöneltme” sınıfı olarak belirlenmesi ve bu sınıfta öğrencilere yönelik istidat ve kabiliyetlerine göre yönlendirmenin yapılması gibi kararların rehberlik alanıyla uyumlu faaliyetler olduğu söylenebilir (Yeşilyaprak, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı Şura kararları doğrultusunda, 1970-1971 eğitim öğretim yılında, 24 resmi devlet okulunda rehberlik faaliyetlerine başlanmış olup ve devam eden yıllarda düzenli olarak bu sayılar artırılmıştır (Kepçeoğlu, 1993). IX. Milli Eğitim Şurasında alınan karar doğrultusunda 1974-1975 eğitim öğretim yılında, liselerde “yaygın” bir şekilde rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesine başlanılmıştır. Bu faaliyetler sınıf öğretmenleri tarafından yürütölmeye başlanmıştır ve derste uygulanacak kurallar Tebliğler Dergisi ile belirlenmiştir. 1983 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından rehberlik ile ilgili çalışmaları yürötmek amacıyla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve Rehberlik Araştırma Merkezleri de bakanlık düzeyinde kurulan bu genel müdürlük bünyesinde çalışmalar yapmaya başlamıştır (Yeşilyaprak, 2021). 1985 yılında, 2201 sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğı çıkartılmıştır. Bu yönetmelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin örgütlenmesinde önemli rol oynamıştır. 2001 yılında 24376 sayılı MEB Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğı yayınlanmıştır. 2003 tarihinde İlköğretimde Yönelme Yönergesi yayımlanmıştır. 2000’li yıllardan itibaren lisans eğitiminin yeniden yapılandırılması çalışmalarına hız verilmiştir. 2007 yılında, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından bütün üniversitelerdeki rehberlik lisans programlarının “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” adı altında toplanması kararı alınmış ve bütün

üniversitelerdeki PDR programlarına bir standart getirilmiştir. YÖK'ün bu yeni programı üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmalar ile birlikte son yıllarda önleyici ve gelişimsel işlemlere yönelik olarak psikolojik danışma ve rehberlik programlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır (PDR Derneği, 2018).

2.2.6. Rehberliğin Amacı

Rehberliğin nihai amacı, kişilerin gelişimine ve uyum sağlamasına yardım ederek kendini gerçekleştirmelerine destek çıkmaktır (Kaya, 2011). Kendini gerçekleştirme, kişinin sahip olduğu gizil güçlerini keşfetmesi, tüm kapasitesini en iyi bir şekilde kullanabilme yeteneğini kazanma becerisine ulaşmasıdır (Yeşilyaprak, 2021). Kendini gerçekleştirme; bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili pozitif düşüncelere sahip olmasıdır ve bireyin kendisini olduğu gibi kabullenmesidir (Kaya, 2011). Rehberliğin en önemli amacı, bireylerin kişisel kapasitelerini keşfetmesine yardımcı olmaktır. Rehberlik çalışmalarının altında yatan en önemli amaç olan kendini gerçekleştirme, tüm yapılan faaliyetlerin altında yatan en önemli amaçtır (Kepçeoğlu, 2001). Kendini gerçekleştirme, bireyin sadece hayatının belli zamanlarında ortaya koyduğu çalışma değildir. Kişi yeryüzünde var olduğu sürece kendini gerçekleştirmeye devam eder. 21. yüzyıl eğitim faaliyetlerinin en önemli hizmetlerinden olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin en temel gayesi, öğrencilerin zihinsel, sosyal, bedensel gelişimlerinde kendilerinde var olan en üst kapasitesine ulaşmaya yardımcı olmaktır (Deniz ve Erözkan, 2010).

Rehberlik faaliyetlerinin amacı aşağıdaki şekilde maddeler halinde sıralanabilir (Taneri, 1986):

- Öğrencinin, okulda veya çevresinde toplumun etkilerinden kaynaklı meydana gelen sorunları halledebilmesi ve doğru, uygun kararlar alabilmesini sağlayabilmesi,
- Zihinsel, bedensel ve sosyal açılardan dengeli, Türk Milli Eğitimi hedeflerine uygun bir halde yetişebilmesi,
- Yeteneklerinin farkına varıp en etkin bir şekilde geliştirebilmesi,
- Kabiliyet ve alakasına göre bir alan seçerek bu alana yönelik iş ve mesleği seçebilmesi,

-Kendisini ilgilendiren konularda tercihler yapması, kararlar alması ve uygulamaya koyabilmesi,

-Çevresindekilerle geçinebilmeyi ve yaşama karşı olumlu bir tavır geliştirebilmesi,

-Zamanını verimli kullanmada anlayış ve görüş kazanabilmesi, kendisine sürekli, sistemli ve etkili bir yardım sağlamak rehberlik çalışmalarının amacıdır.

2.2.7. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri

Rehberlik faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için ve etkili bir rehberlik hizmetinin sunulabilmesi için, rehberliğin ilkelerinin olması ve bu ilkeler baz alınarak faaliyetlerin gösterilmesi gerekmektedir. Rehberlik hizmetlerinin ilkelerinin oluşmasında psikolojik, toplumsal ve felsefi temeller etkin olmuştur (Altıntaş, 2006).

MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yayınlanan mevzuatta (MEB Mevzuat) rehberlik ilkeleri aşağıdaki gibi verilmiştir:

-Rehberlik, bireylerin kazanım ve görevleri ile ilgili özgürlükçü ve hümanist bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır.

-Rehberlik faaliyetleri her yönüyle öğrenci merkezli faaliyetler gösteren eğitim düzenini gerektirmektedir. Bu şekilde faaliyet gösteren eğitim düzenlerinde, programlar, bireylerin gelişimleri, gereksinimleri, kabiliyet ve alaka gösterdiği alanlara göre dizayn edilmektedir. Öğrenciyi merkeze alan eğitim faaliyetlerinden beklenen kişilerin kendine has özellikleri, problemleri, alaka ve gereksinimlerinden yola çıkarak öğrencinin kendini geliştirmesine katkıda bulunmasıdır (Yeşilyaprak, 2021).

-Rehberlik anlayışlarında öğrenci ile alakası olan tüm paydaşların dayanışma içinde olması ve beraber hareket etmeleri gerekmektedir.

-Rehberlik hizmetleri sadece okullardaki rehber öğretmenler tarafından yürütülecek bir çalışma ile başarıya ulaşabilecek bir faaliyet değildir. Rehberlik hizmetlerine okul müdür, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu durumu oluşturmak için yeni çalışmalar ve sistemler geliştirilmelidir (Kaya, 2011).

- Rehberlik faaliyetleri gizli olarak yürütülmelidir.
- Rehberlik hizmetleri öğrenci olan bütün bireylere açık olması gerekir.
- Rehberlik faaliyetlerinin hedefi kişilerin kendilerini gerçekleştirmesine sağlamak ve kendini gerçekleştirme bireylerin tümünde var olan bir yönelimdir, o zaman bu faaliyetler kişilerin faydalarına açık olmalıdır. Rehberlik faaliyetleri yalnızca normal olmayanlara, engelli veya uyum sağlamada sıkıntı çeken kişilere yönelik yapılan bir faaliyet olarak görmek, bu faaliyetin kapsamını daraltmak demektir (Kuzgun,2013).
- Rehberlik hayat boyu yararlanılabilecek bir hizmettir.
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır.
- Her birey kendine özgü bir varlıktır; alaka, kabiliyet, değer ve davranışları ile diğer insanlardan farklılık gösterir. Yetiştirme ortamlarının farklı olması bireylerin ihtiyaçlarının farklılık göstermesine neden olmaktadır. Bireysel farklılıklara göre hazırlanmış programlarda çeşitlilik ve öğrencilere seçme özgürlüğü sağlayan bir eğitim verimi artırabilir. Rehberlik faaliyetleri yürütülürken bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır ki istenilen verim elde edilebilmelidir (Halmatov, 2014).
- Rehberlik Hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Rehberlik Hizmetlerinden yararlanmak isteğe bağlıdır.
- Rehberlik hizmetleri her okulun hedef ve gereksinimlerine göre farklılık gösterir.
- Rehberlik hizmetleri öğrencilerin ihtiyaç ve sıkıntıları ile uğraşmaktadır.

Her okulun ve bölgenin ihtiyaçlarının farklı olmasından dolayı bu sorunları ortadan kaldırmak için düzenlenen programlar da değiştirilebilir ve esnetilebilir olmalıdır. Aynı programı ülkenin her tarafındaki eğitim kurumlarında uygulamak doğru bir yaklaşım değildir. Bireysel ve bölgesel farklar dikkate alınmalıdır (Kaya, 2011).

2.2.8. Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma Rehberlik Hizmetleri

21.yüzyılda bilimsel alanda yaşanan hızlı gelişim, bireyin ait olduğu toplum yaşamında da hızlı değişimlere neden olmaktadır. İnsanların hayatlarıyla ilgili amaçları başka bir boyuta taşınmakta, iş ve meslek bölümleri farklı bir hale bürünmekte, dünyada baş döndürücü değişim trafiği yaşanmaktadır. Bireyi hayata

hazırlayan birim olarak okulların da içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi için işlevlerinde ve görevlerinde dönüşümler gerçekleşmiştir. Bunun sonucunda öğrenci kişilik hizmetleri örgün eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Deniz ve Erözkan, 2010). Öğrenci kişilik hizmetleri içindeki psikolojik danışma, öğrencinin kendisini keşfetmesi, sahip olduğu gizil güçlerinin farkına varması, önünde bulunan yol ve basamaklardan haberdar olması, yetkin kararlar alma olgunluğuna sahip olması, kendini gerçekleştirme için yürütülen rehberlik hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2021). Okullarda sunulan rehberlik faaliyetleri, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler Yönetmeliğinde bulunan kurallar çerçevesinde yürütülür. Alanında yetkin, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik bölümünü bitirmiş bireyler tarafından, belli kaideler ve çerçeve planlara göre rehberlik hizmetleri yürütülmektedir (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

2.2.8.1. Psikolojik Danışma Hizmetleri

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin en temel gayesi olan bireyin tam kapasitesine ulaşmasını; devamlılık gerektiren bir süreç ve yolun sonunda bireyden istenen amaçlar olarak belirlemek gerekir. Bu hedef doğrultusunda oluşturulan danışma sürecinde ana hedefe ulaşmadan önce, bireyin ulaşması gereken ara hedefleri olabilir. Bireyin kısa sürede çözmesi gereken sorunlarına yardım etmek gerekir. Bunun için her psikolojik danışma sürecinde bireye kısa ve uzun dönemli hedefler belirlenir. Bu hedefler bireyin, eğitsel, kişisel ve mesleki anlamda sorunlarını ortadan kaldırarak kendisiyle ilgili sağlıklı kararlar almasına vesile olur (Kepçeoğlu, 2001). Okullardaki psikolojik danışma faaliyeti rehberliğin özünü meydana getirmektedir. Psikolojik danışmanların olmadığı bir rehberlik faaliyetleri sürecinde etkili bir rehberlik hizmeti verildiğinden söz edilemez (Poyraz, 2007).

2.2.8.2. Oryantasyon Hizmetleri

Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları ortama uyum sağlayabilmeleri için okul yönetimi, rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmenlerinin desteğiyle öğrencilere okulun tanıtılması ve imkânlarının anlatılmasıdır. Bu çalışma ile okulun bütün imkanları öğrencinin daha faydalı bir şekilde kullanabilmesi için öğrenciye sunulur (Deniz ve Erözkan, 2010). Oryantasyonun en önemli amacı, öğrencinin uyum sağlaması için ortamın tanıtımının yapılacağı etkinlikleri planlamaktır (Yeşilyaprak,

2021). Kişinin ortama uyum sağlamasını engelleyen sorunlarına ve problemlerine yönelik yapılan yardımlardır. Böylelikle bu hizmet sadece uyum problemi yaşayan öğrencilere yapılmış olmaktadır (Özoğlu, 2007). Okullar, uyum problemlerinin yaşandığı en önemli ortamlardan birisidir. Rehberlik hizmetleri bireylerin uyum sorunlarının nedenlerini bulup incelemeyi ve bireylere uyum sağlayıcı yeni davranışlar geliştirebilmeleri için yardımcı olmayı amaçlar. Uyum sorunlarını ortaya çıkarabilmek için okul psikolojik danışmanları bireyi tanıma tekniklerini kullanır ve gerekli müdahalede bulunur. Uyum sorunu olan öğrencileri tanılama ve psikolojik gelişimlerine ve mevcut ortama uyum sağlamalarına yardımcı olmak, uyum sağlayıcı rehberliğin işlevidir (Can, 2002; Kuzgun, 2014).

2.2.8.3. Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri

Bu hizmet türünün en nihai amacı kişinin yeteneklerini, ilgi alanlarını, yapabileceklerini fark etmesine yardımcı olmaktır. Öğrencinin yeteneklerini bilip bu yetenekler doğrultusunda öğrencinin zihinsel, kişisel ve bedensel olarak gelişimini sağlayabilmesi için öğrencinin bütün yönlerinin tam olarak keşfedilmesi gerekmektedir. Okuldaki rehberlik etkinliklerinin başarılı bir sonuç verebilmesi için öğrenciyi tanıma çok önem arz etmektedir (Deniz ve Erözkan, 2010). Öğrenciyi tanıma hizmetleri içinde; kişinin olumlu ve olumsuz yönlerini bilmek, öğrencinin kişiliğini tam olarak bilmesini sağlamak, yetenek alanlarını ve yönelimlerini bulmak, çevresinin gerektirdiği şartları keşfetmesini sağlamaya yönelik çalışmalar yer almaktadır. Yapılan bu çalışmaların başarıya ulaşması, öğrenciye verilen rehberlik faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasını sağlar (Güven, 2004).

2.2.8.4. Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri

Bilgi toplama ve yayma faaliyeti öğrenciye sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetler ile alakalı malumatların bir araya getirilip, bu malumatlar ışığında öğrencinin kendisi için en doğru olan seçimi gerçekleştirmesine yardım edilmesidir. Bireyin kapasitesini artırmak, gelişimi ile ilgili yol kat etmesine yardımcı olmak, ait olduğu eğitim kurumuna oryantasyonunu sağlamak için gerekli bilgileri toplayıp bireye aktarma hizmetidir. Bu hizmetin asıl amacı; şahsın, kariyer ve eğitim faaliyetlerinde karar verirken isabetli karar vermesini sağlamak, ilgi ve yeteneklerini sergileyebilecek alanları seçmesine katkıda bulunmaktır (Kepçeoğlu, 2001). Rehberlik

faaliyetlerinin temel amacı olan bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için öğrencinin kendini tanıması, çevresini tanıması gerekmektedir. Bilgi toplama ve yayma faaliyeti ise bu noktada devreye girerek öğrencinin kendini tanıma konusunda yol gösterici kabul edilebilir. Çocuk için gerekli olan bilgileri ona sunarak kendini tanıma yolculuğunda ona eşlik eden çalışmalar bütünüdür (Bilgin, 2018; Yeşilyaprak, 2021).

2.2.8.5. Sevk (Yardım Almaya Yönlendirme) Hizmetleri

Okul idarecilerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluk alanları dışında kalan hizmetlerle ilgili olarak rehberlik talebinde bulunan kişiyi alanında uzman kişilere ya da kurumlara yönlendirmesidir (Deniz ve Erözkan, 2010). Okullarda bireylerin ruhsal problemlerine çare bulmak, çevresinde risk teşkil eden faktörler, kendisinde var olan yetenek ve kapasitelerini artırma vb. konularda eğitim gördüğü kurum dışında kalan kuruluşlardan yardım almaktır. Bu sebeple yönlendirme faaliyeti en isabetli yönlendirmeyi yapmak için öğrenciye yardım eder (Can, 2005).

2.2.8.6. Yönelme ve Yerleştirme Hizmetleri

Yönelme hizmetleri bireyleri yetenekleri doğrultusunda kendisi için en uygun olan mesleklere ve faaliyetlere yönlendirme işidir. Öğrenci okulda alan seçerken, spor faaliyetlerine katılım gösterirken yönlendirmeye ihtiyaç duyar. Yönlendirme faaliyetleri öğrenci bu tür aktivitelere katılırken kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlayıp ona göre öğrenciyi yerleştirmeyi sağlamaktır. Aslında yönelme ve yerleştirme hizmeti şahıs seçim yapmadan önce kendisine çevredeki imkanların tanıtıldığı bir yardımdır. En son karar verici, yine şahsın kendisidir (Güven, 2004). Bireyin kendini tanıması için kendisine lazım olacak bilgileri öğrenip kendini tanımaya başlaması ile hoşuna giden alanlara gitmesi beklenir. Kişinin kendisi için en uygun eğitim alanına yönelmesi için yapılan yardımdır. Bunların haricinde öğrencinin yapılan sosyal etkinliklere teşvik edilmesi, kendi gelişimini destekleyen alanlara yönelmesini sağlayan yönelme ve yerleştirme hizmetidir. Genel anlamda hizmetin amacı, öğrencinin gelişimini ve uyumunu kendisi için en uygun seviyeye yükseltmektir (Yeşilyaprak, 2021).

2.2.8.7. İzleme ve Değerlendirme Hizmetleri

Öğrenciye yönelik verilen eğitimlerin ne kadar etkili olduğu, öğrencinin davranışları üzerinde bir değişikliğe sebep olup olmadığını öğrenmek için yapılan

alışmalar izleme faaliyetleridir. Verilen hizmetlerin ğrenci davranışlarına etkilerinin değerlendirildiği ve bu değerlendirme sonucunda rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi ve yapılan faaliyetlerin gözden geçirilmesi. Bu faaliyet, sunulan rehberlik çalışmalarının amaca ulaşıp ulaşmadığı konusunda fikir verir. Ortaya konan sonuçlar neticesinde rehberlik çalışmaları daha etkin bir hale getirilir (Kuzgun, 2013). İzleme ve değerlendirme faaliyetleri önceden yapılan faaliyetlerin takip ve kontrolünü sağlanmasına yönelik yapılan rehberlik hizmetidir. Daha önceden yapılan faaliyetlerin devamlılığını sağlamak için yapılan bir hizmettir. Örneğin uyum çalışmalarının ğrenci üzerindeki etkisinin ne olduğu ile ilgili çalışmalar izleme ve değerlendirme faaliyeti altında yapılmaktadır (Poyraz, 2007).

2.2.8.8. Konsültasyon (Müşavirlik Danışma) Hizmetleri

Bu rehberlik çalışmasının en önemli hedefi, rehberlik çalışmalarını yürüten ve yürütmesinde etkin rol alan görevlilerin rehberlik faaliyetleri ile alakalı vizyonlarını geliştirmektir. Rehber ğretmenler bir fikri geliştirmek ve ortak paydada buluşturmak için bu çalışmalarda daha etkin rol alır (Yeşilyaprak, 2021). Konsültasyon, rehber ğretmen ya da psikolojik danışmanların ğrenci ya da birey sorunlarına dayalı olarak ilgili kesim olan anne-baba, yönetici, ğretmen ve diğer görevlilere öğrenciyle ve rehberlik faaliyeti ile ilgili olarak danışmanlık yapılması faaliyetidir. (zoğlu,2007) Konsültasyon çalışmalarına örnek vermek gerekirse; velilere yönelik okulun amaç ve vizyonunun tanıtma faaliyetleri, öğrencilerin kazanması gereken davranışların evde desteklenmesi, öğretmene sınıf yönetimi ile ilgili becerilerin kazandırılması ve öğretmenin öğrencinin sorunuyla ilgilenirken başarı elde etme yeterliği elde etmesi gibi faaliyetler yer almaktadır (Bilgin, 2018).

2.2.9. Eğitim Kademelerine Göre Rehberlik

Farklı değişkenler yönünden bakıldığında rehberliği sınıflandırma; rehberliğin işlevlerini daha iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi için önemlidir. Dolayısıyla rehberlik faaliyetlerini eğitim kademeleri yönünden sınıflara ayırmak mümkündür (Doğan, 2000). Özellikle eğitim kademeleri yönünden incelendiğinde, sınıflamanın ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okulncesinden yükseköğretime kadar eğitim kademeleri; rehberlik faaliyetleri yönünden araştırıldığında aralarında birçok farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öncelikle her eğitim döneminde olan öğrencilerin

ilgi, gereksinim ve tavırları, gelişim vazifeleri, duyuşsal, bilişşel, fiziksel özellikleri ve akademik becerileri farklılık göstermektedir. Bu da rehberlik faaliyetlerinin eğitim-öğretim dönemlerine göre sınıflara ayrılmasını gerektirmektedir (Kuzgun, 2013).

2.2.9.1. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik

Zorunlu eğitim yaşına erişmemiş bireylerin, fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan gelişimini sağlayan ve çocukları ilkokula hazırlayan eğitim kademesine okul öncesi eğitim denir. Okul öncesi eğitimin yürütüldüğü yer anaokulları ve anasınıflarıdır. Anaokulları 4-6 yaş, anasınıfları ise 5-6 yaş aralıklarını kapsar. Okul öncesi eğitiminde sunulan rehberlik faaliyetleri bu yaş aralığında bulunan bireylerin gelişim dönemleri ile uyumlu olmalı aynı zamanda anasınıflarında verilen eğitimin işleyişini kolaylaştırmaya yönelik olmalıdır. Bu noktada çocuğa kazandırılması hedeflenen temel beceriler şunlardır: Çocuğun kendi yeteneklerinin farkına varması, benlik kavramını oluşturmaları, paylaşmayı öğrenmesi, sosyalleşmesi, okulu sevmesi, okumaya ve eğitime karşı güdülenmesi, özgüven geliştirmesi ve okula uyum sağlamasıdır. Okul öncesi eğitiminde rehberlik faaliyetleri birey açısından, çocuğun kendisini kabullenmesi, kendini özgü bir kişilik oluşturmaları, özgüven sahibi olması, yaşlılarıyla iyi ilişkiler içinde olması ve çevresine uyum sağlaması için verilir (Yeşilyaprak, 2021). Okuldaki rehber öğretmenler, problem yaşayan öğrencilere yönelik problemlerin çözümü noktasında yardımcı olur. Ailenin kendi içindeki ilişkileri, ailede olan problemlerin çocuğa hissettirilmemesi, aile ile çocuğun gereksinim ve ilgileri ile ilgili görüşmeler yapar. Çocuğun daha iyi bir gelişim sağlaması noktasında çevresindeki olanaklar hakkında aileyi bilgilendirir. Çocuğun eğitim ve gelişim sürecinde ailenin daha aktif rol almasını sağlar (Girgin, 2007).

MEB 36-66 ay çocuklarına yönelik okul öncesi rehberlik programındaki genel amaçları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı, 2012).

-İlk defa bulunacağı okul ve çevreye alışma aynı zamanda bir üst kademeye hazır hale gelme,

-Eğitim görülen alanlara yönelik olumlu yönde tutum geliştirme,

-Kendilerini tanımları ve çevresindekilerle ilişkileri geliştirmeleri,

-Yaşadığı aile ortamı ve çevresine karşı duyarlı olma ve farkında olma davranışını gösterme,

-Sağlıklı ve güvenli bir şekilde yaşamak için kendisini geliştirme,

-Meslekleri tanımaları, mesleklerin insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Okul öncesi öğrencilerinde uyku temizlik-tuvalet ve yemek davranışlarında problemler yaşandığı görülmektedir. Ayrıca şımarıklık, söz dinlememe, savurganlık, küfretme, yalan söyleme, inat etme, kıskançlık yapma, saldırganlık, utangaçlık gibi davranışlar da görülebilmektedir. Bu tür davranışların etkisini en aza indirebilmek için; görmezden gelme, ödülü geri çekme, alternatif sunma, sözle uyarıda bulunma, tartışmaktan kaçınma gibi uygulamalar etkili olabilir. Davranış problemiyle baş etmek, yetişkin kişilerden çok çocuğun faydasına olacaktır. Bu durum kişiye arkadaş edinme, daha fazla beceri kazanma ve olumlu davranış sergilemekten hoşlanma fırsatı sağlayabilecektir (Birkan, 2002).

2.2.9.2. İlköğretimde Rehberlik

Türkiye’de 1990 yılından sonra ilköğretim kademesinde rehberlik çalışmalarının yürütülmesi noktasında ilgi artmıştır. Özellikle ilköğretim kademesinde rehberlik faaliyetlerinin ihtiyaç olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin sarf ettikleri çabalar sonucunda gündeme gelmiş, Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin (RAM) kurulması ile birlikte ilköğretim kademesinde daha düzenli rehberlik çalışmaları verilmeye başlamıştır (Kaya vd., 2011). İlköğretim düzeyinde rehberlik faaliyetlerinin kapsamı 24367 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin 12. Maddesi ile belirlenmiştir. İlkokul düzeyinde öğrenimin en önemli özelliği, her bir derslikten tek bir öğretmenin sorumlu olmasıdır. Bütün derslere aynı öğretmen girmektedir. Bu öğretmen öğrencilerle uzun bir süre beraber olduğu için hem onları daha yakından tanımaktadır hem de tavır ve davranışları noktasında onları daha çok etkileyebilir. Bu dönemin diğer önemli bir özelliği de öğrencilerin var olan sorunlarının öğrenci üzerinde henüz derin iz bırakmamış olmasıdır. Bu sebeple bu dönemde rehberlik çalışmaları daha çok öğretmen merkezli yürütülmektedir (Tan ve Baloglu, 2006). İlköğretim seviyesinde çocuğa güzel konuşma, okuma ve yazma, özetleme, hesap yapma gibi temel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra bireyin

kişilik yönünden de iyi bir şekilde gelişmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple rehberlik faaliyetleri yürütülürken çocukların gelişim isteğini harekete geçirecek sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir. Çocukların kişisel gelişimini sağlamak için onlara özgüven kazandırma, olumlu bir benlik kavramı geliştirme, çevresi ile ölçülü ilişkiler içinde bir arada yaşamayı öğrenmesinde uygun bir ortamın oluşturulması önemlidir. Böyle bir ortamın oluşturulmasında rehberlik çalışmaları eğitim faaliyetleri içerisinde planlanıp gerçekleştirilmelidir (Yeşilyaprak, 2021).

İlköğretim dönemlerinde bireyin tanınması ve aynı zamanda öğretmenlerce onun da kendini tanınması gerekmektedir. Bunun yapılması için de birey başta olmak üzere, ailesinden, arkadaşlarından ve yakın çevresinden gerekli olan bilgiler elde edilmeli, anketler yapılmalı, gerekli olan bilgiler kayıt altına alınmalıdır. Yapılan bu çalışmalar rehberlik hizmetleri kapsamında bireyi tanıma teknikleri içerisinde bulunmaktadır (Tan, 1992). Bu eğitim kademesinde eğitsel ve mesleki rehberlik çalışmalarının sunulması önemlidir. İlköğretim kademesinde özel eğitime gereksinimi bulunan, kaynaştırma eğitim faaliyetlerinden faydalanması gereken, normal eğitimi ile beraber engel durumuna uygun destek eğitimleri alması gereken öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bulunması, yeteneklerine ve engel durumuna uygun eğitim görmeleri ya da bu eğitimi alabileceği kurumlara yerleştirilmeleri de rehberlik faaliyetleri içerisinde yer alan çalışmalardır (Bakırcıoğlu, 2005; Tan, 1992).

İlkokul döneminde çocuklara sunulan PDR hizmetleri ile çocukların kendini tanınması, sorumluluk alması, okulu sevmesi, öğrenmeye ilişkin zihinsel yetenekler edinmesi, kendine güven kazanması, meslekleri keşfetmesi, duygularını tanınması ve ifade edebilmesi beklenmektedir (MEB, 2020, s.3).

2.2.9.3. Orta Öğretimde Rehberlik

Ortaöğretim yılları bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu dönem aynı zamanda bireyin ergenlik dönemine denk gelir. Bireyler bu yıllarda kendilerinde meydana gelen fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel özellikleri ile uğraşırken kendi sorunları ve çevresi ile ilgili sorunlarla, aynı zamanda, akademik ve mesleki kaygılarla da uğraşmaktadır (Doğan, 2000). Ortaöğretim düzeyinde eğitim faaliyeti veren okullar bu konuyu daha çok önemsemektedirler. Ön planda olan şey başarı ve disiplindir. Bu yıllarda kişinin sosyal yönden gelişiminin hız kazandığı bir

süreçte konuyu ön plana alan bir düşünce hakim olsa da; rehber öğretmen ve okul yönetiminin ortak çalışmaları sonucu akademik yönde başarının yanına öğrencinin sosyal yönde gelişimini sağlayan etkinlikler düzenlenerek öğrencinin bu yönde eksiklikleri tamamlanabilir. Bu dönemde yapılacak olan sosyal aktiviteler öğrencinin çevresini kabullenmesini aynı zamanda okul ortamını sevmesini sağladığından akademik yönden de başarılı olmasını sağlar (Özgüven, 1990). Ortaöğretim ve ilköğretim öğrencilerin gösterdikleri davranışlar birbirinden çok farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu dönemlerdeki rehberlik faaliyetleri de farklılık göstermektedir. Rehberlik faaliyetleri öğrencilerin gelişimlerine göre verilmelidir. Bu yıllarda öğrenciyi eğitsel ve mesleki yönden geliştirmesi için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencinin üniversiteye kendi yetenek ve ilgisine yönelik bir alana yerleşmesi için rehberlik çalışmaları yapılmalı ve bu konuda destek sağlanmalıdır. Aynı zamanda üniversiteye yerleşme ve yerleştikten sonra nasıl hareket etmesi gerektiği ile ilgili çalışmalar da yürütülmelidir (Özoğlu, 2007).

2.2.9.4. Yükseköğretimde Rehberlik

Yükseköğretimin gayeleri ilköğretim düzeyindeki hedeflerden ve lise düzeyindeki eğitim hedeflerinden farklılık gösterir. Yükseköğretim kurumları, milletlerin kendilerini geliştirmesinde, ekonomik ve sosyal faaliyetler konusunda öncülük yapan kurumlardır. Üniversiteler bireylere mesleki anlamda bilgi ve beceriler kazandırırken aynı zaman da bilimsel araştırmalar, bilgi üretip yayma ve lisansüstü eğitim verme gibi gayeleri de hedeflemektedir (Doğan, 2003). Üniversitedeki eğitim süreci bireylerin ergenliğin son dönemlerine ve kimlik kazanma dönemlerine denk geldiği için aynı zamanda lisans eğitimin gayesi diğer eğitim kademelerinden farklı olduğu için bu dönemde sunulacak olan rehberlik çalışmaları farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu dönemde verilen rehberlik çalışmaları daha kapsamlı ve daha farklı olmalıdır (Akbay, 2007). Yükseköğretimde rehberlik hizmetlerinin verilmesi gereklidir. Lisans eğitimindeki rehberlik çalışmaları ‘öğrenci kişilik hizmetleri’ olarak isimlendirilmesi ve oluşturulacak birimler halinde toplanarak işlev görmesi bireyler açısından daha faydalı görülmektedir. Bu çalışmaların niteliği ve gücü yükseköğretim gençliğinin yaşadığı tüm problemleri kapsamalıdır (Can, 2002; Özgüven, 2000; Tan, 1992).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli (deseni), araştırmanın çalışma grubuna ait bilgilere, veri toplama araçları ile verilerin analizinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ (DESENİ)

Bu araştırmada, okullarda Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetleri hakkında detaylı bilgiler elde edebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel Araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Bu kapsamda araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim deseni araştırma yapılmak istenen alanın derinine inmeye fırsat tanıyan bir desendir. Olgubilimsel araştırmalar, tanımlı yapılan bir olgu ile ilgili araştırmayı yapan kişinin, farklı insanların kişisel deneyimlerini ortaya koymak için uygulanan araştırma yöntemidir (Creswell, 2018).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evreni, 2020/2021 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye), Suriye uyruklu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 50 ve üzere Suriye uyruklu öğrencisi bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmen ve yöneticiler arasından seçilen 33 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul idarecileri seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaca yönelik örneklemenin ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.95). Ölçüt örneklem; önceden belirlenen ölçütleri

karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Buradaki ölçüt kavramı veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi hazır bir ölçüt listesi şeklinde de olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü ve sayıca fazla olduğu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ile rehber öğretmenlerinin bulunduğu okullar ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Görevi	Mesleki Deneyim	Branşı	Mezun Olunan Kurum	Suriye uyruklu Öğrenci Sayısı	Okulda Rehber Öğretmen Var mı?
Y1	E	31-40	Yönetici	11-15	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y2	K	31-40	Yönetici	16-20	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y3	E	31-40	Yönetici	16-20	Türkçe Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y4	E	51-60	Yönetici	21 Yıl Üzeri	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y5	E	51-60	Yönetici	21 Yıl Üzeri	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y6	K	21-30	Yönetici	6-10	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y7	K	31-40	Yönetici	11-15	İlköğr. Mat.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y8	E	31-40	Yönetici	11-15	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y9	E	31-40	Yönetici	16-20	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y10	K	31-40	Yönetici	16-20	Türk. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y11	K	31-40	Yönetici	11-15	Sos. Bil.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y12	E	41-50	Yönetici	21 Yıl Üzeri	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y13	E	41-50	Yönetici	16-20	Sın.Öğrt.	Eğt.Fak.	100	Evet

							Üzeri	
Y14	K	41-50	Yönetici	21 Yıl Üzeri	Sın.Öğrt	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y15	E	31-40	Yönetici	6-10	Beden	Eğitim	51-100	Evet
Y16	E	31-40	Yönetici	11-15	Sın.Öğrt	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Y17	E	51-60	Yönetici	16-20	Müzik	Fen Edebiyat	100 Üzeri	Evet
Y18	E	31-40	Yönetici	11-15	Sın.Öğrt	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö1	E	21-30	Öğret.	6-10	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	51-100	Evet
Ö2	E	21-30	Öğret.	6-10	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö3	K	31-40	Öğret.	6-10	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö4	E	31-40	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö5	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh.Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö6	E	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö7	E	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö8	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö9	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö10	E	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	51-100	Evet
Ö11	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö12	E	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet
Ö13	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	51-100	Evet
Ö14	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	51-100	Evet
Ö15	K	21-30	Öğret.	1-5	Reh. Öğrt.	Eğt.Fak.	100 Üzeri	Evet

Tablo 1’de görüşme yapılan okul yöneticileri ve öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, görev, mesleki deneyimi, branş, mezun olunan kurum, okuldaki Suriye uyruklu öğrenci sayısı, okuldaki rehber öğretmen durumu ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde görüşmeye katılan katılımcılardan 18’i (%55) yönetici 15’i (%45) ise

öğretmendir. Araştırmaya katılan yöneticilerden 6'sı (%33) kadın, 12'si (%67) erkektir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 8'i (%53) kadın, 7'si (%47) erkektir. Katılımcı yöneticilerin 1'i (%5) 21-30 yaş aralığında, 11'i (%61) 31-40 yaş aralığında, 3'ü (%16) 41-50 yaş aralığında, 3'ü (%16) 51-60 yaş aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin 13'ünün (%87) 21-30 yaş aralığında, 2'sinin (%13) 31-40 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı yöneticilerin 2'sinin (%11) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 6'sının (%33) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 6'sının (%33) 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 4'ünün (%22) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 12'sinin (%80) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 3'ünün (%20) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı yöneticilerin 12'sinin (%67) branşı sınıf öğretmenliği, 2'sinin (%11) branşı Türkçe öğretmenliği, 1'inin (%5) branşı beden eğitimi öğretmenliği, 1'inin (%5) branşı sosyal bilgiler öğretmenliği, 1'inin (%5) branşı müzik, 1'inin (%5) branşının ise ilköğretim matematik öğretmenliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı ise rehber öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme yapılırken kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmayı yapan kişi katılımcılara soracağı soruları içeren görüşme protokolünü düzenler. Fakat araştırmayı yapan sorduğu sorulara verilen cevapların gidişatına göre, katılımcıya yeni sorular yönelterek görüşmenin daha kapsamlı olmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Buna göre katılımcılara mülakat esnasında sorulacak sorular belirlenmiş ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular ile demografik formundaki bilgiler oluştururken eğitim bilimleri alanında iki uzman akademisyen ve doktora yapmış bir öğretmenin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun

11.11.2020 tarih ve 2020/88 sayılı kararı ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 24.12.2020 tarih ve 18426734 sayılı yazısı ile gerekli izin ve onaylar alınmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim döneminde araştırmayı gerçekleştirebilmek için okul idarecileri ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, görüşmeler ortalama olarak 15 dk sürmüştür. Görüşme isteğe bağlı olarak gerçekleştirilmiş, çalışma esnasında kurum ve katılımcı adları saklı tutulmuş, mümkün olduğunca kimlik deşifre edecek bilgiler kullanılmamış, böylece kurum ve katılımcılar korunmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşmeye katılanların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip her katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kapsamda katılımcı yöneticiler Y1, Y2, Y3...; öğretmenler ise (Ö1,Ö2, Ö3... kodlarıyla kodlanarak aslı araştırmacıda saklı tutulmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; bulunan verilerin evvelden belirlenmiş temalara göre özet bir şekilde yorumlanarak, görüşme yapılan kişilerin fikirlerini dikkat çekici bir biçimde aktarmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının yer aldığı ve bulunan sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik Analizi, kavramları ve temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek amacıyla belirli bir materyalin dikkat edilerek, detaylı ve sistemli bir şekilde incelenmesi ve açıklanmasına denir. İçerik analizi, görüşmelerin, alan notlarının, yazılı dokümanlarda bulunan içeriklerin sistematik, bütünsel bir amaca uygun analizidir (Bal, 2016).

3.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmalarda en önemli kıstas, araştırma boyunca ulaşılan verilerin ve bu verilerin analizinin, sonuç itibarıyla de sonuçların güvenilir ve inanılır olmasıdır (McMillan, 2000, akt. Büyüköztürk ve diğ.). Bu anlamda veri çeşitliliğini artırmak amacıyla farklı yaş gruplarından, farklı kıdem yılına ve göreve sahip yönetici ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar farklı ilçelerden seçilerek veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu, araştırmanın problemine uygun

şekilde hazırlanmış ve eğitim yönetimi alanında bir doçent ve sosyoloji alanında bir doçent akademisyenin desteğiyle hazırlanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2017) göre, nitel araştırmalarda güvenilirlik, çalışmanın yapıldığı ortamdaki tüm verilerin kaydedilmesiyle mümkündür. Katılımcıların görüşlerini hiçbir değişikliğe uğratmadan alıntılanmak, verilerin kaybolmasını önlemek için sesli veya görüntülü kayıt almak, katılımcıların doğru bilgilendirilmesi gibi konular, nitel araştırmalarda güvenilirliği arttıran hususlardır. Bu çerçevede katılımcılarla görüşme yapılmadan önce sesli kayıt onay formu düzenlenmiş olup onay veren katılımcılarla görüşme yapıp görüşme kayda alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar metne dönüştürülerek analiz için hazır hale getirilmiştir. Daha sonra katılımcıların cümleleri, veri kaybına mahal vermeden, kendi cümleleri direkt olarak çalışmaya eklenmiştir. Metinlerden ortak temalar bulunmaya çalışılmıştır. Temalar bulunduktan sonra katılımcı görüşleri bu temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda, verilerin toplanması ve yorumlanması araştırmacı tarafından yapıldığından araştırmacının kişisel düşüncelerinin araştırmaya yansması mümkün olabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bulguların objektifliğine gölge düşürecek bu riskin ortadan kalkması için verilerin analizi sırasında, katılımcı görüşleri hiçbir değişikliğe uğratılmadan ve hiçbir veri kaybına mahal vermeden araştırmaya eklenmiştir. Bulguların objektifliğini ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla araştırmacının kişisel görüşlerinin verilere yansımaması için azami hassasiyet gösterilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulardan elde edilen yorumlara yer verilmektedir.

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu Öğrencilere yönelik ne gibi rehberlik faaliyetleri yaptınız?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Suriye Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yürütülen Rehberlik Faaliyetleri

Temalar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Oryantasyon (Uyum) Faaliyetleri	9	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14)	8	(Y1, Y2, Y3, Y6, Y12, Y13, Y14, Y17)	17
Bilgi Verme Faaliyetleri	6	(Ö4, Ö5, Ö13, Ö10, Ö14, Ö15)	3	(Y7, Y12, Y17)	9
Travmaya Yönelik Faaliyetler	3	(Ö1, Ö13, Ö15)	6	(Y1, Y2, Y8, Y11, Y16, Y18)	9
Şiddet, Öfke Kotrollü ve Akran Zorbalığı Faaliyetleri	4	(Ö1, Ö3, Ö5, Ö15)	4	(Y5, Y6, Y7, Y13)	8
Bireyi Tanıma Faaliyetleri	3	(Ö13, Ö15, Ö5)	4	(Y9, Y14, Y15, Y16)	7
Veli Ziyaretleri	2	(Ö9, Ö12)	5	(Y1, Y3, Y10, Y13, Y18)	7

Tablo 2 incelendiğinde Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu Öğrencilere yönelik ne gibi rehberlik faaliyetleri yaptınız?” sorusu sorulduğunda yönetici ve öğretmenlerden 17’si oryantasyon (uyum) faaliyetleri ile ilgili çalışmalar yaptığını, 9’u bilgi verme faaliyetleri yürüttüğünü, 9’u travmaya yönelik faaliyetleri yürüttüğünü, 8’i şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığı ile ilgili faaliyetler yürüttüğünü, 7’si bireyi tanıma ile ilgili çalışmalar yaptığını, 7’si veli ziyaretleri ile ilgili çalışmalar yürüttüğünü belirtmişlerdir.

4.1.1. Oryantasyon (Uyum) Faaliyetleri

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin oryantasyon faaliyetleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Oryantasyon Faaliyetleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Temalar	Alt Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Oryantasyon (Uyum) Faaliyetleri	Okula Uyum Faaliyetleri	4	(Y2, Y3, Y6, Y17)	6	(Ö1, Ö2, Ö5, Ö7 Ö8, Ö14)	10
	Çevreye Uyum Faaliyetleri	3	(Y1, Y6, Y13)	2	(Ö3, Ö6)	5
	Kültüre Uyum Faaliyetleri	1	(Y12)	1	(Ö13)	2

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı yöneticilerinden 5’i katılımcı öğretmenlerden 6’sı oryantasyon faaliyetlerini öğrencilerin okul uyumuna yönelik yaptıklarını, katılımcı yöneticilerinden 3’ü katılımcı öğretmenlerden 1’i oryantasyon faaliyetlerini çevreye uyuma yönelik yaptıkları, katılımcı yöneticilerinden 1’i katılımcı öğretmenlerden 1’i oryantasyon faaliyetlerini kültüre uyum alanına yönelik yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların yaptıkları okula uyum faaliyetleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir: “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik kaliteli kapsayıcı eğitim verilmesi için okul yönetimi, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri birlikte oryantasyon çalışmaları yaptık. Bu oryantasyon çalışmaları kapsamında çocukları okula alıştırmak, çocuklara okulu sevdirmek ile ilgili çalışmalar yaptık. (Y2).”

“Okulda yürüttüğümüz faaliyetlerin en başında oryantasyon geliyor. Çocuğun öncelikli olarak sınıfına uyum sağlaması daha sonra bulunduğu okula daha sonra çevreye uyum sağlaması olarak gerçekleştiriyoruz (Y6).”

“Suriye uyruklu öğrencilere yönelik çeşitli rehberlik seminerleri, uyum seminerleri, okul gezileri, kurum gezileri, müze gezileri, piknikler, sosyal faaliyetler, sportif futbol turnuvaları yaparak öğrencilerin okulla kaynaşmasını, okulu sevmesini arkadaşları ile uyum içinde eğitim almasını sağladık (Y3).”

“Uyum çalışmaları içerisinde okulu cazip hale getirmek ve kendilerini mutlu edecek bir ortam hazırlamak için sosyal etkinliklerin sayısını çoğalttık ve bu gruplara Suriyeli öğrencileri de dahil ettik (Ö2).”

“Bunlar dışında öğrenci veli, öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, çocuklara okula uyumunu kolaylaştıracak faaliyetlere yer verilmiştir(Ö5).”

“Sene başında öğrencilerin okula uyum sağlamaları için çeşitli etkinlikler yaptık (Ö7).”

“Öğrencilere okulun ilk haftası genel olarak oryantasyon eğitimi verilmektedir. Okulun giriş çıkış saatleri, okuldayken kullanacakları alanlar hakkında, okulun genel kuralları, sınıf kuralları hakkında bilgilendirmeler yaptık (Ö14).”

Katılımcıların yaptıkları çevreye uyum faaliyetleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Suriye uyruklu öğrencilerimiz başka bir ülkeden geldikleri için en başta bir oryantasyon dönemine tabi tuttuk. Çevre ile ilgili tanıtma faaliyetleri yaptık (Y1)”

“Suriye uyruklu öğrenciler genelde farklı bir ülkeden geldikleri için çevre uyumlarını sağlamak açısından oryantasyon çalışması yapıyoruz. Öğrencilerin çevreye uyumunu sağlıyoruz (Y6)”

“Suriye uyruklu öğrencilere yönelik biz 3 türlü faaliyet yaptık. Birincisi okul ve çevreye uyum rehberlik faaliyetlerini düzenledik (Y13).”

“Daha sonra oryantasyon faaliyetlerini çevreye uyum sağlaması olarak gerçekleştiriyoruz (Y14).”

“Bence bu öğrencilerin çevreye ve okula uyum sağlayabilmeleri için okula ve çevreye uyum faaliyetleri çok önem arz etmektedir (Ö3).”

“Bunlar dışında öğrenci velileri, öğretmenlerle görüşmeler yapılmış olup çocukların çevreye uyumunu kolaylaştıracak faaliyetlere yer verilmiştir (Ö5).”

Katılımcıların yaptıkları çevreye uyum faaliyetleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Suriyeli öğrencilerimize yönelik en başta okul açıldığında her sınıfta Suriyeli öğrenciler ile birlikte oryantasyon çalışması yaptık. Öğrencilerimize kültürümüzü tanıtıcı faaliyetler düzenledik (Y12)”

“Kültürümüzü tanıtımını yapıyoruz ve aynı zamanda Suriye uyruklu öğrencilerin kültürümüze uyum sağlaması için faaliyetleri yaptım (Ö6).”

“Türkiye'ye, kültürümüze uyum sağlamaya yönelik çalışmaları yaptım (Ö13).”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcı yöneticilerin oryantasyon çalışmaları yürütürken daha kapsamlı, farklı alanlara (okul, çevre, kültür) yönelik yaptıkları anlaşılmakta, fakat katılımcı öğretmenlerin oryantasyon faaliyetlerini daha çok kendilerine yansıyan problemlere yönelik yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.1.2. Bilgi Verme Faaliyetleri

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi verme faaliyetleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 4: Bilgi Verme Faaliyetleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Temalar	Alt Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Bilgi Verme Faaliyetleri	Öğrencilerin Kişisel Yönleri ile İlgili Bilgi Verme Faaliyetleri	1	(Y17)	3	(Ö4, Ö5, Ö13)	4
	Okul ile İlgili Bilgi Verme Faaliyetleri	2	(Y7, Y12)	3	(Ö10, Ö14, Ö15)	5

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların görüşlerine göre bilgi verme faaliyetlerinin öğrencilerin kişisel yönleri ve okula yönelik yapılan çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı yöneticilerden 1'i, katılımcı öğretmenlerden 3'ü bilgi verme faaliyetlerini öğrencilerin kişisel yönlerine yönelik yaptığı, katılımcı yöneticilerden 1'i, katılımcı öğretmenlerden 2'si bilgi verme faaliyetlerini okulda yapılan faaliyetlere yönelik yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrencilerin kişisel yönleri ile ilgili bilgi verme faaliyetlerini yürüttüğü görüşleri şu şekildedir:

“Bireysel görüşmeye gelen Suriye uyruklu öğrencilerin akademik ve kariyer gelişim alanları açısından ülkemiz sistemini hakkında bilgi vermekteyiz. Mesleki alanlar ile ilgili öğrencilerimizi bilgilendirip daha iyi bir meslek seçimi yapması için destek oluyoruz. Hatta velilerle de bu konuda görüşmeler yaptık (Y17).”

“Özellikle üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere YÖS yani yükseköğretim sınavına yönelik bilgi verme faaliyetlerini yürüttük (Ö4).”

“Mülteci haklarıyla ilgili bilgilendirme çalışmaları yaptık. Çocuk hakları hakkında öğrenci ve velilere bilgilendirme yapıyoruz (Ö5, Ö13).”

Katılımcıların okul ile ilgili bilgi verme faaliyetlerini yürüttüğü görüşleri şu şekildedir:

“Ülkemizin gelenek ve görenekleri ve okulun işleyişi hakkında bilgi vererek öğrencilerimize rehberlik çalışmaları yaptık (Y7).”

“Okulun giriş çıkış saatleri, okuldayken kullanacakları alanlar hakkında, okulun genel kuralları, sınıf kuralları hakkında bilgilendirmeler yaptım. Sonra bu öğrencilerimize rehberlik servisi hakkında bilgi verdik (Ö14).”

“Bizim eğitim sistemimiz ile onların eğitim sistemi arasındaki farklar ile ilgili hem öğrencilere hem de velilere seminer şeklinde bilgilendirme toplantıları yaptım (Ö15).”

Katılımcı yöneticiler ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle katılımcı yöneticilerin bilgilendirme faaliyetlerini daha çok geniş kapsamlı alanlara (okul kültürü ve eğitim sistemi) yönelik yaptıklarını, fakat öğretmenlerin bilgilendirme faaliyetlerini öğrencilerin kişisel (Çocuk hakları, Mülteci hakları, kariyer geliştirme) yönlerine yönelik yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.1.3. Travmaya Yönelik Faaliyetler

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin travmaya yönelik yaptıkları çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 5: Travmaya Yönelik Yapılan Çalışmalar

Temalar	Alt Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Travmaya Yönelik Faaliyetler	Psikoterapi	3	(Y8, Y16, Y18)	0		3
	Oyun Terapisi	1	(Y2)	2	(Ö2, Ö15)	3
	Sevk	2	(Y1, Y11)	1	(Ö1)	3

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların travmaya yönelik rehberlik faaliyetleri yürütürken Psikoterapi, oyun terapisi, uzman kuruluş veya kişilere sevk etme yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı yöneticilerden 3'ü travmanın etkisini psikoterapi yöntemiyle ortadan kaldırmaya çalıştığını belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden 1'i, katılımcı öğretmenlerden 2'si oyun terapisi ile travmanın etkisini ortadan kaldırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2'si katılımcı öğretmenlerden 1'i travma yaşayan öğrencilerin travmayı atlatabilmesi için diğer kurum ve kişilere yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrencilerin yaşadıkları travmayı atlatabilmesi için psikoterapi faaliyetlerini yürüttükleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Okula gelen öğrenciler savaş ortamını gösteren resimler çiziyorlardı. Şiddet içeren oyunlar oynuyorlardı. Bu durumdan anladık ki bu çocukları bu savaş travmasından çıkarmamız gerekiyor. Öncelikle normal hayata dönmelerini sağlamak gerekiyor. Rehberlik servisimizle birlikte öğrencilerimize güven aşıladık. Bir daha savaş ortamına girmeyeceklerini belirterek psikolojik olarak rahatlamalarını sağladık (Y8).”

“Suriye uyruklu öğrenciler savaştan geldiği için dezavantajlı duruma gelmişlerdir. Dolayısıyla bu öğrencilerin savaşta yaşadıkları travma var mı onu tespit etmeye çalıştık. Yani bunlara tabii nasıl diyeyim ya yaşadıkları durumun aslında çok

anormal bir durum olduğunu bunun onlar üzerinde büyük problemler yaşatacağı fakat bunun üstesinden gelebileceklerini onlara hissettirdik (Y16)”

“Aile kayıpları, travmatik yaşantılarla ilgili sıkıntı yaşayan öğrencilerle ilgili sınıf bire bir görüşmeler sağladık (Y18).”

Katılımcıların öğrencilerin yaşadıkları travmayı atlatabilmesi için oyun terapisi faaliyetlerini yürüttükleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini en aza indirmeye yönelik çalışmalar yaptık. Öğrencilere oyun oynatarak travmalarını unutturmaya çalıştık (Ö2)”

“Bu öğrencilerimiz travma yaşadıkları için travmayı atlama için diğer öğrencilerle beraber oyunlara dahil ettik. Çocuklar oyun oynarken yaşadığı travmayı unutuyorlar (Ö15).”

“Savaşta yaşadığı travmalardan dolayı öğrencilerimiz okula gelmiyorlardı. Rehberlik servisi, okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile birlikte travmayı atlatabilmesi için çocuklara okulu sevdirecek etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin hem travmalarını atlama hem de okula devamlarını sağlamaya çalıştık (Y2).”

Katılımcıların öğrencilerin yaşadıkları travmayı atlatabilmesi için diğer kurum, kuruluş ve kişilerle beraber çalışmalar yürüttükleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimiz savaş ortamına, şiddette maruz kaldıkları için ve olaylar sonucunda aile bireylerinden herhangi birini kaybettiklerinden travma yaşamışlar, bizde bu travmanın etkisini azaltmaya çalıştık. Öğrencilerin travmayı atlama için diğer kurum ve kuruluşlarla irtibata geçtik. Gerektiği zaman öğrencileri oralara yönlendirdik (Ö1).”

“Suriye uyruklu çocuklar savaşta aile bireylerinden kayıplar yaşadıkları için travma yaşamışlardır. Öğrencilerin ve velilerin bu travmaları atlatabilmesi için en fazla desteği Kızılay’dan aldık Arapça bilen Psikologlar getirdik. Hem öğrencilerle birebir görüşme imkânı sağladık hem de velilerle grup halinde görüşme imkânı sağladık (Y1).”

“Travmayla baş etme yöntemleri ile alakalı Maya Vakfı ve Kızılay öğrencilerimiz ve öğretmenlerimize seminer verdiler (Y11).”

Katılımcı ifadelerinden hareketle katılımcı yöneticilerin travmaya yönelik faaliyetler yürütürken öğrencinin hangi olaydan dolayı travma yaşadığını tespit edip, buna yönelik çalışmalar yürütmüş ve çalışmalarını yürütürken uzman kişilerden destek almış aynı zamanda öğrenci ile ilgili olan herkesi sürece dahil etmiştir. Öğretmenlerin ise sadece travmaya yönelik çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.1.4. Şiddet, Öfke Kontrollü ve Akran Zorbalığı Faaliyetleri

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığı faaliyetleri yönelik yaptıkları çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 6: Şiddet, Öfke Kontrollü ve Akran Zorbalığı Faaliyetleri ile ilgili Çalışmalar

Temalar	Alt Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Şiddet, Öfke Kontrollü ve Akran Zorbalığı Faaliyetleri	Bireysel Görüşmeler	2	(Y5, Y7)	3	(Ö2, Ö3, Ö15)	5
	Seminer	2	(Y6, Y13)	1	(Ö5)	3

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığı rehberlik faaliyetleri yürütürken bireysel görüşmeler ve seminer şeklinde çalışmalar yürüttükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı yöneticilerden 2'si, katılımcı öğretmenlerden 3'ü öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak öğrencilerin şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığı davranışlarını önlemeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2'si, katılımcı öğretmenlerden 1' öğrenci ve ailelerine seminerler düzenleyerek öğrencilerin şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığı davranışlarını önlemeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığını azaltmaya yönelik yaptıkları bireysel görüşmeler ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler oyunda, sınıfı içi ve dışındaki davranışlarda ve şakalaşmalarında şiddet ağırlıklı davranışlar gösteriyorlardı. Öğrencilerin bu şiddet davranışlarının kaynağını bulmaya yönelik çalışmalar yaptık. Aynı zamanda şiddeti en aza indirmek için öğrencilerle birebir görüşmeler yaptık (Y5).”

“Öğrencilerimiz akranlarına karşı şiddete ve zorbalığa başvurdıkları için bunlara yönelik rehberlik çalışmaları yaptım, ... Öfke kontrolü ile ilgili birebir öğrencilerle görüşmeler yaptım (Ö3).”

“Öğrencilerimiz genel olarak şiddet eğiliminde olduğu için şiddet faaliyetlerini engellemek için çalışmalar yaptık (Ö15).”

“Savaşta annesini, babasını veya aile bireylerinden birini kaybetmenin vermiş olduğu acı ve bomba sesleri gibi şiddet unsurları Suriye uyruklu çocuklarda kendisini akran zorbalığı şeklinde göstermektedir. Oynadıkları oyunlarda farkında olmadan şiddete başvurdıklarını gözlemledim. Bunun için sınıfta ve dışarıda oynanan oyunlardan Türk çocuklarla kaynaşmalarını sağlayıcı kurallı gözetimli ve kontrollü oyunlar ve aktiviteler gerçekleştirdim (Y7).”

Katılımcıların şiddet, öfke kontrollü ve akran zorbalığı azaltmaya yönelik seminer düzenledikleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Şiddeti önleyici rehberlik çalışmaları yaptık. Ailelerin katılım sağladığı seminer çalışmaları yaptık (Y6).”

“Suriye uyruklu öğrenciler için şiddet ve akran zorbalığı rehberlik faaliyetlerini yürüttük. Bu faaliyeti aynı zamanda velilerle yaptık (Y13).”

“Akran zorbalığı ile baş etme çalışmaları, öfke kontrollü çalışmaları yaptık. Uzmanlar çağrılarak öğrencilerimize toplu bir şekilde ders vermelerini sağladık (Ö5).”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcı yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerin aynı olduğu, fakat yöneticilerin yaptıkları çalışmaları nedenleriyle beraber açıkladıkları anlaşılmaktadır.

4.1.5. Bireyi Tanıma Faaliyetleri

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireyi tanıma faaliyetlerine yönelik yaptıkları çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 7: Bireyi Tanıma Faaliyetleri

Temalar	Alt Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Bireyi Tanıma Faaliyetleri	Gözleme Dayalı Bireyi Tanıma Teknikler	3	(Y9, Y14, Y15)	1	(Ö15)	4
	Kendini Anlatmaya Yönelik Teknikler (Öğrenci Tanıma Formu)	1	(Y16)	2	(Ö5, Ö13)	3

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların bireyi tanıma faaliyetlerini yürütürken gözlem ve öğrenci tanıma formları yoluyla öğrenciyi tanımaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı yöneticilerden 3'ü, katılımcı öğretmenlerden biri öğrencileri gözlem yoluyla tanımaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden biri katılımcı öğretmenlerden 2'si öğrenci tanıma formları aracılığıyla tanımaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrencileri gözlem yoluyla tanıdıkları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“En başta öğrenciyi tanıma, ailesini tanıma yani öğrencilerimizi önce bir tanımaya çalıştık (Y9).”

“Öğrencileri tanımaya çalışıyoruz bilgi toplayarak onların gerek aileleri ile ilgili yaşadıkları çevre ile ilgili ya da yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili bilgiler topluyoruz. Bu bilgileri toplayıp bireyi tanımaya çalışıyoruz tanıdığımız birey için de neler yapabiliriz onların çalışmasını yapıyoruz (Y14).”

“Öncelikle bizim okula gelen Suriye uyruklu öğrencilerimize yönelik tanıma faaliyetleri yaptık. Öğrencilerimizin durumunu öğrenmeye çalıştık (Ö15).”

Katılımcıların öğrencileri öğrenci tanıma formları aracılığıyla tanıdıkları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim öğretim dönemi başında sınıf öğretmenleri aracılığıyla öğrenci tanıma formu dağıtılarak kişisel, ailevi, sosyo-ekonomik düzey gibi konularla ilgili bilgi toplanması sağlandı (Y16).”

“Öğrencilerle ilgili gerekli bilgileri öğrenciye tanıma formları aracılığıyla topladık, buna göre öğrencinin riskli olup olmadığını belirledik (Ö5).”

“Öğrenci bilgi formu aracılığıyla öğrenci tanınma işlemi yaptık. Kendilerini tanımaya yönelik çalışmalar yürüttük (Ö13).”

Katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır ki yöneticilerin bireyi tanımaya yönelik faaliyetler yürütürken sadece öğrenciye tanımaya yönelik değil, aynı zamanda öğrenci ile ilgili olan (aile, çevre) gibi faktörlerini de tanımaya yönelik faaliyetler yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin ise sadece bireyi tanımaya yönelik faaliyetler yürüttüğü görülmektedir.

4.1.6. Veli Ziyaretleri

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik ne gibi rehberlik faaliyetleri yaptınız?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan yedi tanesi Suriye uyruklu öğrencilere yönelik veli ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Veli ziyaretleri yaptığını belirten yönetici katılımcılar genel olarak problemlili öğrencilerin ailelerini ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşler şu şekildedir:

“Sıkıntılı olan öğrencilerin evlerine gittik evindeki ortamı gördük. Suriye uyruklu öğrencilerin ne tür sıkıntıları var nasıl bir aile ortamında yaşıyor bunları yerinde tespit edip ilgili mercilere iletmek istedik (Y13).”

“Şiddet meyilli olan, uyumda sıkıntı çeken öğrencilerimizin evlerine ziyaretler yaptık. Öğrencimizin ev ortamını gördük. Ailesini tanıma fırsatı bulduk (Ö12).”

Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yaptıkları veli ziyaretlerini öğrenciyi daha iyi tanımak, öğrencinin yaşadığı ortamı görmek ve ailesinin durumunu görmek amacıyla yaptıklarını belirterek şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Suriye uyruklu velilerimiz bu okulun bir paydaşı oldukları için bize yakınlık hissetsinler iş birliği içinde çalışabilelim diye aile ziyaretleri yaptık. Yine aile ziyaretleri yaparken idareden bir kişi, öğrencinin öğretmeni, rehberlik servisinden bir öğretmen, diğer velilerden Arapça bilen bir kişi ile ziyaretlerimizi gerçekleştirdik. Bu

ziyaretlerin de gerçekten çok faydasını gördük. Yani ziyaretine gittiğimiz velinin bir sonraki okulu ziyaretinde bize bambaşka bir gözle baktığını daha yakın davrandığını daha çok içini dökebildiğini canlı olarak şahit olduk (Y1).”

“Rehber öğretmenleri, Türkçe öğreticileri ve Gönüllü Eğiticilerle birlikte velileri ziyaret ederek öğrencilerin okullaşması hakkında bilgi verdik. Veli ziyaretleri yapıldıktan sonra ayrıca biz öğrenci velilerini okula davet ettik (Y3).”

“Yaptığımız aile ziyaretlerinin faydalı olduğunu gördük. Öğrencilerin bu ziyaretler sonucunda okulu daha çok sevdiklerini gördük, kendilerini okula ait hissettiklerini gördük (Y10).”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 2’si (Y13, Y18) veli ziyaretlerini yaparken okulda sorun yaşayan öğrencilere yönelik yaptığını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3’ü (Y1, Y3, Y10) veli ziyaretlerini öğrencilerin ailesini, ortamını görmek amacıyla yaptıklarını aynı zamanda öğrencinin okul ile ilgili olumsuz düşünceleri ortadan kaldırmak amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre veli ziyaretlerini daha çok yöneticilerin yaptığını, öğretmenlerin veli ziyaretlerini daha az yaptığı anlaşılmaktadır.

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okul olarak Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Suriye uyruklu Öğrencilere Yönelik Rehberlik Faaliyetleri Yürütülürken Karşılaşılan Zorluklar

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Dil Kaynaklı İletişim	17	(Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18)	15	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	32

Veli İlgisizliği	4	(Y3, Y5, Y12, Y14)	2	(Ö10, Ö15)	6
Kültür Farklılığı	2	(Y14, Y18)	4	(Ö5, Ö6, Ö13, Ö14)	6

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okul olarak Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 17’si, katılımcı öğretmenlerden 15’i dil kaynaklı iletişim sorunundan dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2’si, katılımcı öğretmenlerden 4’ü velilerin ilgisiz olması rehberlik faaliyetlerini yürütmelerinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 4’ü, katılımcı öğretmenlerden 2’si kültürel farklılıklardan dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.1. Dil Kaynaklı İletişim

Bu bölümde “Okul olarak Suriyeli öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 32’si Suriyeli öğrencileri rehberlik faaliyetleri yürütürken dil kaynaklı iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticiler Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmediklerinden istedikleri bilgileri aktaramadıklarını ifade ederek:

“En çok karşılaştığımız problem dil problemi oldu. Öğrencilerimiz ve velilerimiz bizi anlamadığından vermek istediğimiz mesajı tam olarak veremiyoruz (Y2).”

“En çok zorlandığımız konu öğrencilerimizin dil bilmemesi. Çünkü öğrencilerimiz dil bilmediklerinden sıkıntılarını bize aktaramıyorlar, aktaramadıklarından bizde öğrencimizin sıkıntısının ne olduğunu anlamıyoruz ve çözüm üretmiyoruz (Y4).”

“Bizim en büyük problemimiz bu tür öğrencilerimizle dil problemimiz oldu. Çocuklar daha Türkiye yeni gelmişlerdi dil problemleri vardı bizle anlaşıyorlar. Biz kendimizi ona izah edemiyoruz onlar da bize derinlerini sunamıyorlardı. (Y11).”

“Rehberlik faaliyetlerini yürütürken en çok zorlandığımız konu dil problemidir. Çünkü rehberlik öyle birşeydir ki bazen çok gizli bilgilerin paylaşılması gerekir. Suriyeli öğrencilerimiz Türkçeyi bilmedikleri için bizde onların dilini bilmediğimiz için öğrenciler bizle paylaşması gereken bilgiyi paylaşamıyorlar tercümanlar vasıtası ile de gizli olan bilgilerini paylaşmak istemiyorlar dolayısıyla yürüttüğümüz faaliyetlerimizden istediğimiz verimi alamıyoruz (Y13).”

Katılımcı yöneticiler Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmedikleri, kendilerinin de Arapça bilmediklerinden dolayı rehberlik faaliyetlerini yürütmenin zorlaştığını belirterek;

“Öğrencilerimiz sürekli Arapça konuştukları için istediğimiz bilgileri aktarmada sıkıntı yaşıyoruz. Bizim Arapça bilmemiz onların da Türkçe bilmemeleri rehberlik faaliyetlerini aktarmada sıkıntı yaşamamıza sebep oluyor (Y3).”

“Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemesi yani oluşan dil bariyeri faaliyetleri olumsuz olarak etkilemektedir (Y17).”

“Okul olarak Suriyeli öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken genellikle dil yani iletişim ile ilgili sorunlar yaşıyoruz (Ö9).”

“Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlama düzeyleri maalesef ki eşit değil. Bazı öğrencilerimiz uzun süre Türkiye’de kalmasına rağmen Türkçelerini geliştirememişlerdir. Bu durumda da aramızda iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır (Ö14).”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerini yürütürken Suriye uyruklu öğrencilerle dil probleminden dolayı iletişim kuramadıkları anlaşılmaktadır.

4.2.2. Veli İlgisizliği

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 6’sı Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütürken velilerin ilgisizliğinden dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrenci velilerin ilgisizliğinden rehberlik faaliyetlerini yürütürken zorlandıklarını belirten görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin ailelerine ulaşmada sıkıntı çektiğimizden rehberlik faaliyetlerimizi yürütmede zorluk yaşıyorduk (Y3).”

“Velilerin ilgisizliğinden dolayı zorluk çektik velilerimiz hiç ilgilenmiyorlar, okula getirtemiyoruz. Sadece ekonomik bir yardım olduğunda okula geliyorlar (Y5).”

“En büyük problemlerimizden birisi de velilerin ilgisizliği öğrencinin durumunu görüşmek için velilerimizi okula çağırdığımızda okula gelmiyorlar (Y12).”

“Suriye uyruklu öğrenciler problem yaşadığında, savaşta aileler kaybolduğu için ilgilenecek aile bulamıyoruz (Ö10).”

“Ailelerin ilgisiz olması da işimizi baya zorlaştırıyor. Aileler eğitim öğretimi çok önemsemediklerinden öğrenci ile ilgili olan problemlerle çok ilgilenmiyorlar (Ö15).”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerini yürütürken velilerin ilgisizliğinden yürüttükleri faaliyetlerde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

4.2.3. Kültür Farklılığı

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 6’sı öğrencilerin kültürel farklılıklarından dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürüttükleri rehberlik faaliyetlerini kültürel farklılıktan dolayı zorluk çektikleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Ayrıca bunlarla kültürel farklılıklarımız da var, farklı bir kültürde yetişmişler (Y18).”

“Ayrıca kültür ve eğitim anlayışlarından dolayı sıkıntılar yaşadım (Ö13).”

“Onların eğitim, kültür anlayışları bizden farklı olduğu için ortak paydada buluşmak zor olmuştur (Ö14).”

“Suriyeli öğrencilerin kültürel farklılıkları ya da kültürleri öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinden faydalanması önünde bir engeldir (Ö6).”

Katılımcı yöneticilerin 2’si (Y14, Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin kültürel olarak ülkemizden farklı olduklarını bundan dolayı rehberlik faaliyetlerini yürütürken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden 4’ü (Ö5, Ö6, Ö13, Ö14)

Suriye uyruklu öğrencilerin kültürel olarak öğrencilerimizden farklı olduklarını bundan dolayı rehberlik faaliyetlerini yürütürken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin farklı bir kültürde yetişmeleri rehberlik faaliyetlerini yürütürken zorluklara neden olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Suriye Uyruklu Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Rehberlik Faaliyetleri

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Okul ve Çevreye Uyum	11	(Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y9, Y13, Y16, Y17, Y18)	6	(Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14)	17
Travma Sonrası Rehberlik Faaliyetleri	10	(Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y12, Y13, Y15, Y16)	3	(Ö3, Ö6, Ö15)	13
Psikolojik Destek	3	(Y7, Y14, Y18)	5	(Ö2, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14)	8
Şiddet Önleyici Rehberlik Faaliyetleri	5	(Y3, Y9, Y13, Y14, Y15)	2	(Ö4, Ö15)	7

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusu

sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 11'i, katılımcı öğretmenlerden 6'sı okul ve çevreye uyum rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 10'u, katılımcı öğretmenlerden 3'ü Suriye uyruklu öğrencilerin travma sonrası rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3'ü, katılımcı öğretmenlerden 5'i Suriye uyruklu öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 5'i, katılımcı öğretmenlerden 2'si Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet önleyici rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

4.3.1. Okul ve Çevreye Uyum

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 17'si Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve çevreye uyum konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve çevreye uyum rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duydukları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Aynı zamanda farklı kültür ve eğitim ortamından geldikleri için oryantasyon hizmetlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Y1).”

“Sonuçta bu öğrenciler yeni bir kültüre gelmiş bulunmaktadır ve aynı zamanda savaşa göçe maruz kalmışlar. Bunun için daha çok uyum, oryantasyon... yönelik çalışmalar yapmak gerekir (Y2).”

“Öğrencilerimiz farklı bir kültürden ve eğitim ortamından geldikleri için öncelikle oryantasyon rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır (Y4).”

“Bizim eğitim sistemimize uyum sağlamaları için oryantasyon faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Y5).”

“Öğrencilerimizin çoğu okula ve çevreye uyum konusunda rehberlik faaliyetine ihtiyaç duymaktadır (Y9).”

“Suriye uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki yaşama uyum sağlayabilmeleri için daha fazla uyum sağlayıcı işlevde uygulamaların devreye sokulması gerekmektedir (Y17).”

“Yeni bir ortam, farklı insanlar, farklı bir kültür vb. durumlar ortaya çıktığından bu öğrencilerimizin uyum konusunda desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Ö2).”

“Bence bu öğrencilere çevreye ve okula uyum sağlayabilmeleri için okula ve çevreye uyum faaliyetleri çok önem arz etmektedir (Ö3).”

Katılımcı yöneticilerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları ile ilgili yöneticilerden 3’ü (Y1, Y2, Y4) Suriye uyruklu öğrencilerin farklı kültürlerden geldiklerini belirterek bu öğrencilerin oryantasyon faaliyetlerine ihtiyaçlarının olduklarını ifade etmişlerdir. Biri (Y5) eğitim sistemimize yönelik uyum faaliyetlerine ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmiştir. 2’si (Y9, Y13) okula uyum ile ilgili rehberlik faaliyetlerine ihtiyaçları oldukları ifade etmişlerdir. 3’ü de (Y6, Y9, Y17) çevreye ve topluma uyum sağlamaları konusunda rehberlik faaliyetlerine ihtiyaçlarının olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden hareketle öğretmenlerden 2’si (Ö3, Ö5) Suriye uyruklu öğrencilerin çevreye uyum noktasında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişleridir. 2’si (Ö3, Ö5) öğrencilerin okula uyum noktasında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişleridir. 2’si (Ö2, Ö10) Suriye uyruklu öğrencilerin kendi yaşadıkları düzenden yeni bir düzene geldiklerinden uyum faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişleridir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin yeni bir ortama geldiklerinden ve ortamlara alışabilmesi için okula ve çevreye uyum konusunda rehberlik faaliyetlerine ihtiyaçları oldukları anlaşılmaktadır.

4.3.2. Travma Sonrası Rehberlik Faaliyetleri

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 13’ü Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları savaş ve göç travmalarının atlatılması ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin savaştan dolayı yaşadıkları travmanın atlatılması için rehberliğe ihtiyaçları oldukları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimiz savaş ortamından geldikleri için, savaşta ölüm gördükleri için travma geçirmişler özellikle travmanın atlatılması için rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç var (Y1).”

“Savaş ortamından çıktıkları için savaşın etkilerini azaltmak için travma sonrası rehberlik faaliyetlerini sunmak gerekir (Y3).”

“Öğrencilerimiz travma geçirdikleri için bununla ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir (Y8).”

“Öğrencilerimiz daha çok travma sonrası rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır (Y13).”

“Öğrencilerimiz birçok konuda travma yaşadıkları için yas ve travma sonrası stres bozukluğu hizmetlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Ö3).”

“Travma sonrası stres bozukluğuna yönelik çalışmalara ağırlık vermek gerekmektedir (Ö6).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerden 4’ü (Y1, Y3, Y12, Y15) Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ortamında travma yaşadıklarını, bu travmanın atlatılması için de rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. 6’sı (Y2, Y4, Y5, Y8, Y13, Y16) ise Suriye uyruklu öğrencilerin travma yaşadıklarını ve bu travmanın atlatılması için rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 2’si (Ö3, Ö6) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının travma sonrası stres bozukluğu ile ilgili çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Biri (Ö15) ise bu öğrencilerin geçirdikleri travma sonrasında desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin geçirdikleri travma sonrasında rehberlik faaliyetlerine ihtiyaçlarının olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.3. Psikolojik Destek

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 8’i Suriye uyruklu öğrencilerin gördükleri savaş ortamından dolayı psikolojik olarak

desteklenmeleri gerektiğini belirtmişler. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bu öğrencilere psikolojik destek sağlamak lazım her nihayetinde bunlar savaşa maruz kalmışlar savaşta yakınlarını kaybetmişler. Psikolojik olarak desteğe ihtiyaçları var (Y7).”

“Bu öğrenciler savaş ortamını görmüşler aynı zamanda göçe maruz kalmışlar bu yaşadıklarını atlatabilmeleri için mutlaka psikolojik desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Y14).”

“Suriye uyruklu öğrenciler psikolojik olarak bir çöküntü yaşamaktadırlar dolayısıyla bu öğrencilere ve ailelerine psikolojik destek vermek çok önemlidir (Y18).”

“Suriyeli öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak daha çok psikolojik destek (göç) ve uyum konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır (Ö9).”

“Savaşın sebep olduğu travmatik belirtilerin en aza indirgenmesi için psikososyal destek çalışmalarının artırılması gerektiğini düşünmekteyim (Ö12).”

“Maalesef ki bu öğrenciler savaş ortamından geldikleri için yaşadıkları tecrübeler bizden çok farklıdır. Aile ilişkileri, yaşadıkları olaylar hepsinde farklılık göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı ailesinin üyelerinden bazılarını kaybetmiş. Bu öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları durumlar ile baş edebilmesi için mutlaka psikolojik destek alması gerekir (Ö14).”

Katılımcı yöneticilerin ifadelerinden hareketle yöneticilerin 3’ü (Y7, Y14, Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin savaşa ortamına maruz kaldıklarından psikolojik desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 3’ü (Ö2, Ö12, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ortamından etkilendiklerinden psikolojik desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişler. 2’si (Ö9, Ö13) bu öğrenciler göçe maruz kaldıklarından göç ile ilgili psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların ifadelerinden hareketle katılımcı Suriye uyruklu öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirten yönetici ve öğretmenlerin çoğunun, bu öğrencilerin savaş ortamında yaşadıklarından dolayı psikolojik olarak desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4.3.4. Şiddet Önleyici Rehberlik

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 7’si Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet eğilimli davranışları gösterdikleri dolayısıyla şiddeti önlemeye yönelik rehberlik ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların şiddeti önleyici rehberlik ihtiyaçları ile görüşleri şu şekildedir:

“Aynı zamanda birbirlerine karşı çok şiddet uyguladıkları için şiddeti önlemeye yönelik rehberlik faaliyetleri gerekmektedir (Y9).”

“Aynı zamanda şiddet eğilimi ile ilgili çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Y13).”

“Şiddet ile ilgili alanlarda rehberlik çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Y15).”

“Aile içi şiddet gördükleri için aynı zamanda savaşın etkisiyle şiddet davranışı gösteriyorlar bunlara yönelik çalışmalar gerekmektedir (Ö15).”

“Branş öğretmenleri, idareciler ve rehber öğretmenler olarak gözümüze çarpan en önemli husus şiddete eğilim bununda savaştan getirdikleri o psikolojik sürecin doğal bir yansıması olarak görüyoruz. Yani bu yaşadıkları ağır durumların şiddet eğilimini arttırması beklenen sonuç, arzu edilen bir şey değil ama beklenen sonuç. Biz de bu beklenen sonucun doğurduğu bir takım davranış kalıplarını yıkmak için şiddete karşı şiddeti azaltmaya yönelik birtakım seminerler, programlar düzenledik ve sınıflara girerek farklı rehberlik faaliyetleri yürüttük (Ö4).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 5’i (Y3, Y9, Y13, Y14, Y15) Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet davranışı gösterdikleri için şiddeti önleyici rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 2’si (Ö4, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ortamı, şiddet ortamı gördüklerini dolayısıyla buna bağlı olarak da şiddet davranışı gösterdiklerinden şiddeti önlemeye yönelik rehberlik faaliyetlerine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle katılımcı yöneticiler Suriye uyruklu öğrencilerin şiddeti önleyici rehberlik faaliyetlerine

ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ise gösterilen davranışın kaynağını göstererek (savaş ortamı, aile şiddeti) Suriye uyruklu öğrencilerin şiddeti önleyici rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Suriye Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Disiplin Problemleri

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Şiddet Eğilimi	7	(Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y12)	7	(Ö2, Ö4, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15,)	14
Akran Zorbalığı	2	(Y9, Y11)	6	(Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö14,)	8
İçe Kapanıklık	4	(Y3, Y8, Y10, Y14)	3	(Ö10, Ö11, Ö15)	7
Okul Kurallarına Uymama	3	(Y15, Y16, Y17)	3	(Ö8, Ö11, Ö12,)	6
Gruplaşma	2	(Y14, Y18)	3	(Ö1, Ö5, Ö6)	5

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 7’si, katılımcı öğretmenlerden 7’si Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet eğilimi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 6’sı, katılımcı öğretmenlerden 2’si Suriye uyruklu öğrencilerin akranlarına karşı zorbalığa başvurduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3’ü, katılımcı öğretmenlerden 4’ü Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları travmatik olaylardan dolayı içe kapanma davranışını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3’ü, katılımcı öğretmenlerden 3’ü Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3’ü, katılımcı öğretmenlerden

2'si Suriye uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilere karşı gruplaşarak şiddette başvurduklarını belirtmişlerdir.

4.4.1. Şiddet Eğilimi

Bu bölümde “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 14’ü Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet eğilimli davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yöneticilerin Suriye uyruklu öğrencilerin disiplin davranışları açısından şiddet davranışı gösterdikleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Kendini sağlıklı bir yoldan ifade etmeye çalışmıyorlar. Kendini ifade etme şekli kırayım dökeyim, bende varım ben de buradayım şeklinde ifade ediyor (Y1).”

“Öğrencilerimiz savaş ortamından geldikleri için şiddet görmüşler bu şiddetten dolayı kendileri de sürekli şiddet gösteriyorlar. Hatta oyunları bile şiddet üzerinedir (Y4).”

“Savaş ortamından geldikleri için Suriyeli öğrencilerin şiddete eğilimleri ister istemez diğer öğrencilere göre daha fazla oluyor. Bunun içinde önleyici rehberlik hizmetlerinin önemi artıyor (Y6).”

“Yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sonucu şiddete kadar varan problemlerle karşılaşmaktadır (Ö2).”

“Mesela okulumuzda gerçekleşen disiplin olaylarının birçoğunun şiddet eğilimli davranışlardan oluşuyor ve bu oluşan disiplin dosyalarını büyük çoğunluğunu Suriyeli öğrenciler teşkil ediyor (Ö4).”

“Disiplin davranışları açısından Suriyeli öğrencilerle iletişim sorunu(dil) yaşandığından ve yeni bir ortama uyum sağlamakta zorlandıklarından Suriyeli öğrenciler fazlaca şiddete başvuruyor (Ö9).”

“Suriyeli öğrencilerimizde disiplin ve şiddet sorunu aşırı görülmektedir (Ö14).”

“Kimi öğrencimiz kendini ifade edemedikleri zaman şiddete başvuruyorlar (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin ifadelerinden hareketle yöneticilerden 5’i (Y3, Y4, Y6, Y, Y12) Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ortamından dolayı şiddete maruz

kaldıklarını, bundan dolayı kendilerinin de şiddet davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerden 3'ü (Y1, Y4, Y5) Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet davranışları diğer davranışlarına yansıdığını belirterek, bu öğrencilerin konuşmalarının, şakalaşmalarını hatta oyunlarının dahi şiddet içerikli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden hareketle öğretmenlerin 4'ü (Ö4, Ö12, Ö13, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin disiplin açısından şiddet davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 3'ü (Ö2, Ö9, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin kendilerini ifade edememesinden kaynaklı şiddete başvurdıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet ortamına maruz kalması, dilden kaynaklı kendini ifade edememesi şiddet davranışını göstermesine sebep olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.2. Akran Zorbalığı

Bu bölümde “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 8'i Suriye uyruklu öğrencilerin akranlarına karşı zorbalığa başvurdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin akranların karşı zorbalık yaptıklarıyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Suriyeli öğrenciler en çok arkadaşlarına karşı zorbaca davranışı gösteriyorlar. Kayıt yapılırken dil bilmediklerinden kendi seviyelerinin altındaki sınıfa kaydediliyorlar dolayısıyla kendi sınıfındaki öğrencilerden yaşça büyük oluyorlar. Bu durumda öğrencilerin arkadaşlarına karşı zorbalık yapmalarına sebep oluyor, diğer öğrencilere isteklerini zorla yaptırmaya neden oluyor (Y11).”

“Öğrencilerimiz genelde kavgayla sorunlarını hal etmeye çalışmakta, birbirlerine karşı aşırı derecede acımasız olabiliyorlar. Bu da herhalde savaş ortamından geldiklerindendir (Y9).”

“Okulda en çok kavga eden öğrenciler genellikle Suriyeli öğrencilerimiz. Denklik konusunda sıkıntılar yaşandığı için yaşı büyük de olsa bazı öğrenciler ilkokula veriliyor. Diğerlerinden büyük oldukları için fiziksel üstünlüklerini kullanıyorlar (Ö1).”

“Hem kendi vatandaşlarına karşı çok acımasızlar hem bizim öğrencilerimize karşı en ufak bir problemde arkadaşlarına karşı kavgaya başvuruyorlar (Ö5).”

“Birbirine vurmaya aralarında oyun olarak nitelendirmektedir. Birbirine vurmak, yalan söylemek, savaş içerikli oyunlar oynamak bu çocukların en büyük problemlerindendir (Ö14).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin biri (Y9) Suriye uyruklu öğrencilerin yaşları sınıf seviyesinden büyük olduğu için sınıfındaki diğer öğrencilere karşı zorbalık yaptıklarını belirtmiştir. Yöneticilerden biri (Y11) Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ortamından kaynaklı birbirlerine karşı acımasız olduklarını, problemlerini kavga ile hal etmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden 4’ü (Ö1, Ö5, Ö6, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin akranları ile ilgili sıkıntılarını kavga ile çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2’si (Ö3, Ö9) akranlarına karşı zorbalığa başvurduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle katılımcı yönetici ve öğretmenlerin çoğu (Y11, Ö1, Ö5, Ö6, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin akran zorbalığını kavga davranışı olarak gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yani Suriye uyruklu öğrencilerin akranları ile sıkıntılarını kavga yoluyla çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

4.4.3. İç Kapanıklık

Bu bölümde “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 7’si Suriye uyruklu öğrencilerin disiplin açısından iç kapanıp kendilerini ifade etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin iç kapandıkları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Çoğu öğrenci ailelerinden birini ya da birkaçını kaybettiğinden iç kapanmışlar, çekingen davranmaktadır (Y3).”

“Suriyeli öğrencilerimiz genel olarak aileden birini kaybettikleri için ilk başta çok sessiz öğrencilerdi. Sonra yaptığımız çalışmalar ile bunu bir nebze olsun atlattılar (Y8)”

“Savaş ortamında aile bireylerinden herhangi birini kaybeden öğrenci sayısı hayli çok olduğu için öğrenciler içe kapanmışlar, sessizleşmişler, kimse ile kontak kurmuyorlar (Y14).”

“Öğrencilerde iletişim sorunu olduğundan. İçe kapanık ya da fazla dışa dönükler (Y10)”

“Suriyeli öğrencilerimiz ilk zamanlarda sessizlerdi. Derse katılma noktasında arkadaşlık ilişkilerinde çekingen davranıyorlardı (Ö10)”

“Ya da tam tersi içe kapanıklık göstermektedirler. Kimi öğrencimiz kendini ifade edemedikleri zaman şiddete başvurmakta kimisi de içine kapanıp hiçbir şekilde kendini ifade etmemektedir (Ö15)”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 3’ü (Y3, Y8, Y14) içe kapanmanın gerekçesini (aile bireylerden birisini kaybetme) göstererek Suriye uyruklu öğrencilerin içe kapanma davranışını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerden biri (Y10) Suriye uyruklu öğrencilerin içe kapanma davranışını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 3’ü (Ö10, Ö11, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin içe kapanma davranışını gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları olayların etkisiyle içe kapanma davranışlarını gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.4.4. Okul ve Sınıf Kurallarına Uymama

Bu bölümde “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 6’sı Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyma noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymama davranışlarını gösterdikleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin okul kurallarını anlaması ve benimsemesi süreci maalesef özellikle dil ve kültür farkından kaynaklı olarak Suriyeli öğrencilerimizde daha geç ilerlemektedir (Y15).”

“Her öğrenci farklı olduğu için okul ve sınıf kurallarına uyum, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme de yabancı öğrencilerde farklılık göstermektedir.

Geldikleri kültür klasik eğitim anlayışı üzerine olup otoriter öğretmen modelini benimsedikleri için Türkiye’ de uygulanan öğrenci merkezli çağdaş eğitim uygulamalarına dahil olurken herhangi bir yaptırımla karşılaşmadıkları için ders işleyiş ve anlamlandırmasında zaman zaman güçlük çekmektedirler (Y16).”

“Yaşanan dil problemleri ve Türk eğitim sistemine gerekli adaptasyonun sağlanamaması sebebiyle öğrenciler arasında problemler ve genel okul kurallarına uyma problemleri yaşanmaktadır (Y17).”

“Türkçe bilmemeleri okul ve sınıf kurallarına uymayı daha çok zorlaştırmaktadır. Sınıfta disiplini sağlamak açısından ikazlarda bulunuyoruz. Jest ve mimiklerin de katkısıyla anlaşma zor da olsa sağlanıyor (Ö11).”

“Şiddet davranışları ve okul ve sınıf kurallarına uymama problemleri sıklıkla gözlenmektedir (Ö12).”

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden hareketle öğretmenlerin 3’ü (Ö8, Ö11, Ö12) Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda sıkıntı çektikleri anlaşılmaktadır.

4.4.5. Gruplaşma

Bu bölümde “Disiplin davranışları açısından Suriye uyruklu öğrenciler neler yaşamaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 5’i Suriye uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencileri gruplaştıkları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Teneffüslerde gözlemlediğim olaylardan birisi Suriyeli öğrencilerin bizim öğrencilerle olan en ufak sıkıntılarda gruplaşarak tepki verdiklerini gördüm (Y14)”

“Dışlandıklarını hissettiklerinde diğer Suriyeliler ile birleşip genelde yerli öğrenciler ile çatışma halinde olabiliyorlar (Y18)”

“Suriyeli öğrencilerin gelmesiyle birlikte hem Suriyeli hem de kendi öğrencilerimiz arasında gruplaşmalar arttı (Ö1).”

“Suriyeli öğrenciler kendi aralarında çok çabuk gruplaşıp Türk öğrencilere karşı örgütlenebiliyorlar (Ö5).”

Katılımcı yöneticileri görüşlerinden hareketle yöneticilerin 2'si (Y14, Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin bizim öğrencilerle sıkıntı yaşadıkları zaman gruplaşarak tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden hareketle öğretmenlerin 3'ü (Ö1, Ö5, Ö6) Suriye uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerin gruplaşma davranışını gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda sizden talepleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Suriye Uyruklu Öğrencilerin Rehberlik ile İlgili Talepleri

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Arkadaşlık İlişkileri	5	(Y2, Y9, Y10, Y11, Y12)	4	(Ö6, Ö7, Ö8, Ö15,)	9
Sınavlara Hazırlık	3	(Y3, Y15, Y16)	1	(Ö4)	4
Talepleri Yok	8	(Y1, Y4, Y5, Y7, Y8, Y14, Y16, Y18)	5	(Ö1, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12)	13

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda sizden talepleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 5’i, katılımcı öğretmenlerden 4’ü Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile ilişki kurma noktasında talepte bulunduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3’ü, katılımcı öğretmenlerden 1’i Suriye uyruklu öğrencilerin sınavlara hazırlanma noktasında destek istediklerini belirtmişlerdir.

4.5.1. Arkadaşlık İlişkileri

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda sizden talepleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 9’ü Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ile ilgili talepleri olduğunu belirtmişler. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Aynı zamanda Türk öğrenciler tarafından kabul görmemelerinden dolayı arkadaşları tarafından kabul görme noktasında talepte bulunmaktadırlar (Y2).”

“Akranlarıyla ilişki kurmada sıkıntı çektikleri için bizden destek istiyorlar. Yanımıza gelip öğretmenim şu arkadaşlarımız bizle konuşmuyor, bizle oyun oynamıyor diye şikâyet ediyorlar. Bizim yerli öğrencilerimiz genelde Suriyeli öğrencileri kabullenememektedirler (Y11).”

“Daha çok arkadaşları ile iletişim konusunda destek istiyorlar. Arkadaşlarının onlara karşı yaptıkları davranışlardan dolayı yanımıza geliyorlar (Y12).”

“Suriyeli olmayan öğrencilerin kendileri ile kavga ettikleri, dışladıkları durumlarda yardım talep ediyorlar (Ö6).”

“Birçok sınıfta Suriyeli öğrenciler arkadaşları tarafından dışlanıyordu ilk başlarda. Bu konuda öğrencilerden yardım talepleri sık sık geliyordu. Bir de bu öğrenciler arkadaşları tarafından ‘Suriyeli çocuk’ diye çok sık etiketlenirlerdi. Bu konuda da yardım talepleri olurdu (Ö7).”

“Suriyeli öğrenciler şiddete meyilli oldukları için bizim öğrencilerimizde bunlardan uzak duruyorlar, arkadaşlık ilişkileri kurmakta çekingen davranıyorlar hatta dışlıyorlar bundan dolayı da Suriyeli öğrencilerimiz bize şikâyet geliyor bizden destek istiyorlar (Ö8).”

“Diğer arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlandıkları için iletişim noktasında bizden destek istiyorlar (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 2’si (Y2, Y10) Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmediklerini dolayısıyla bu öğrenciler bu konuda kendilerine talepte bulunduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerden 3’ü (Y9, Y11, Y12) Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile iletişim

kurma noktasında talepte bulunduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 3'ü (Ö6, Ö7, Ö8) Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanma konusunda destek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile iletişim kurma konusunda talepte bulunduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin en çok arkadaşları ile iletişim kurma ve arkadaşları tarafından kabul görme konusunda talepte bulundukları anlaşılmaktadır.

4.5.2. Sınavlara Hazırlık

Bu bölümde “Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda sizden talepleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 4'ü Suriye uyruklu öğrencilerin sınavlara hazırlığa talepte bulunduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik talepleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Belli bir seviyeye gelen bazı öğrencilerimiz sınav sistemlerimiz hakkında bilgi almak için yanımıza geliyorlar (Y3).”

“Suriyeli öğrencilerin rehberlik talepleri çok nadir olan bir durumdur. Genellikle YÖS (Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı) için rehberlik servisinden yararlanırlar (Y15).”

“Suriye uyruklu öğrencilerin sınıf kademelerini atladıkça üniversite sınavı ve meslek/kariyer alanlarında kaygıları artmaktadır. Bu yönde istekleri oluşmaktadır (Y17).”

“YÖS sınavına hazırlanan öğrencilerimiz ders çalışma noktasında destek istedikleri oluyor (Ö4).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin biri (Y3) Suriye uyruklu öğrencilerin sınav sistemimiz hakkında bilgi sahibi olma noktasında talepte bulunduğunu belirtmiştir. Yöneticilerden 2'si (Y15, Y17) Suriye uyruklu öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık konusunda talepte bulunduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin biri (Ö4) Suriye uyruklu öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık konusunda talepte bulunduklarını belirtmiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye

uyruklu öğrencilerin sınavlara hazırlık konusunda rehberlik talebinde bulundukları anlaşılmaktadır.

4.6. ALTINCI ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12: Suriye Uyruklu Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Yapılan Rehberlik Faaliyetleri

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Aile Ziyaretleri	6	(Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Y15)	4	(Ö1, Ö13, Ö14, Ö15)	10
Kültür ve Çevreye Uyum Faaliyetleri,	5	(Y4, Y7, Y11, Y14, Y17)	4	(Ö5, Ö6, Ö9, Ö15)	9
Veli Bilgilendirme Seminerleri	7	(Y2, Y3, Y6, Y9, Y11, Y13, Y16)	1	(Ö8)	8

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 6’sı, katılımcı öğretmenlerden 4’ü Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik ziyaretler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 5’i, katılımcı öğretmenlerden 4’ü Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine kültür ve çevreye uyum konusunda çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 7’si, katılımcı öğretmenlerden 41’i Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik veli bilgilendirme seminerleri düzenlediklerini belirtmişlerdir.

4.6.1. Aile Ziyaretleri

Bu bölümde Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 10’ü Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik aile ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların aile ziyaretlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Sıkıntılı ailelerimizi okula çağırdık, okula gelmeyenleri biz evlerine gittik ziyaret ettik (Y4).”

“Velilerimizi tanıma adına öğretmenlerimizle gönüllü olarak ev ziyaretlerini gerçekleştirdik. Ailelerin evlerinde öğrencilerimizi ziyaret edip onların ev ortamını tanımaya çalıştık. Bu da bizim ile veliler arasında kaynaşmamıza yol açmış olmaktadır öğrencilerimizi daha da kazanma yoluna aramızdaki bağı daha da güçlendirmiştir . Bu tür çalışmalarımız bu şekilde yıl içerisinde sürekli çalışmalarımızı biz devam ettirdik ve hala da devam ettiriyoruz (Y5).”

“Dediğimiz gibi gelmeyenler için biz eve ev geldik onları semire çağırdık. Biz birebir evlerine gittik okula devamlarını sağladık (Y13).”

“Maalesef Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetimiz planlarımızda olsa da içinde bulunduğumuz bölgenin şartları gereği çok az gerçekleştirilmektedir. Ailelerin okula gelmesi konusunda sıkıntı yaşamaktayız. Veli ziyaretleri ara ara yapılmaktadır (Y15).”

“Geçtiğimiz senelerde öğrencilerimizin ailelerine veli ziyaretlerini fazlasıyla gerçekleştirdik (Ö14).”

“Velilerimizi okula getirmekte zorlandığımız için daha çok evlerini ziyaret ederek onlara bu şekilde destek olmaya çalışıyoruz (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 3’ü (Y1, Y2, Y5) Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirirken ailelerin okulla ilgili olan bakışlarını olumlu yönde değiştirmek için aile ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2’si (Y4, Y13) sıkıntı yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik aile ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2’si (Y7, Y15) Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine ziyaret gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 3’ü

(Ö1, Ö13, Ö14) Suriye uyruklu velilerin evine ziyaretler yaptıklarını belirtmişler. Öğretmenlerin biri (Ö15) velileri okula getirmekte zorlandıklarından evlere ziyaret yaptıklarını belirtmiş. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle katılımcı yöneticiler aile ziyaretlerini gerçekleştirirken belli bir amaçlarının olduğu anlaşılmaktadır. Fakat öğretmenlerin yaptıkları aile ziyaretleri daha genel olduğu hangi amaçla yaptıkları anlaşılmamaktadır.

4.6.2. Kültür ve Çevreye Uyum Faaliyetleri

Bu bölümde Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 9’ü Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik kültür ve çevreye uyum ile ilgili rehberlik faaliyetleri yürüttüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların kültür ve çevreye uyum faaliyetleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Ailelerimizin bizim kültürümüze uyum sağlaması için gruplar halinde eğitimler düzenledik (Y4).”

“Genellikle aile ziyaretlerini yaparım ve aileyi bizim kültürümüze uyum sağlaması için bilgilendiririm (Y7).”

“Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik Kızılay ile beraber bizim kültürümüze uyum sağlaması noktasında eğitimler düzenledik (Y11).”

“Ayrıca velilerin de Türk kültürünü iyi anlaması ve uyum sağlaması için çalışmalar yaptık (Y17).”

“Çevrelerine uyum sağlamaları konusunda velilerle görüşmeler yapmaktayım. Çünkü ilk başta çevredeki insanı, kültürü iyi tanıması lazım ki o çevrede yaşayabilsin (Ö6).”

“Kültürümüze uyum sağlamaları için toplantılar düzenliyoruz. Kültürümüzü tanıtıcı broşür, pano çalışması yapıyoruz (Ö9).”

“Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kurum ve kuruluşların kültürümüzü tanıtan broşürleri ailelere ulaştırarak ailelerin kültürümüze ayak uydurması konusunda yardımcı olmaya çalıştık (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 5'i (Y4, Y17, Y11, Y14, Y17) Suriye uyruklu ailelerin kültürümüze uyum sağlaması amacıyla çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 2'si (Ö5, Ö6) çevreye uyum faaliyetleri yürüttüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 3'ü (Ö5, Ö9, Ö15) kültüre uyum ile ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle yöneticilerin kültüre uyum faaliyetleri yürüttüğü, öğretmenlerin ise hem kültür hem de çevreye uyum ile ilgili çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.6.3. Veli Bilgilendirme Seminerleri

Bu bölümde Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 8'i Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik veli bilgilendirme seminerleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların veli bilgilendirme seminerleri ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerine gruplar halinde çeşitli seminerler düzenledik (Y3).”

“Veli seminerlerimiz çok fazla oluyor rehber öğretmenlerimiz sürekli sınıf rehber öğretmenlerinden aldığı dönütler neticesinde velilerle grup halinde velilere yönelik seminerler gerçekleştiriyoruz. Aile Danışmanlığı açısından seminerler düzenlenmektedir (Y6).”

“Aynı zamanda yerli velilerin ve Suriyeli öğrencilerimizin velilerin birbirlerine karşı olan ön yargılarını kırmak için sınıf bazında veli seminerleri yaptık (Y9)

“Aynı zamanda maya vakfı ile birlikte aile ve öğrencilerimize yönelik travma ile mücadele ilgili seminerler düzenledik (Y11).”

“Veli seminerleri yapıyoruz rehberlik bazında ortalama her ay bir toplantımız yapılır. Dediğimiz gibi gelmeyenler için biz eve ev geldik onları seminere çağırdık (Y13).”

“Rehberlik faaliyetleri kapsamında belirlenen konularla ilgili veli seminerleri düzenledik (Y16).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerden biri (Y2) öğrenci devam devamsızlık durumları ile ilgili seminer düzenlendiğini belirtmiş, yöneticilerden biri (Y9) yerli veliler ile Suriye uyruklu velilerin kaynaşması amacıyla seminerler düzenlendiğini belirtmiş, yöneticilerden biri (Y11) travma ile mücadeleye yönelik seminerler düzenlendiğini belirtmiş, yöneticilerden 4'ü (Y3, Y6, Y13, Y16) herhangi bir alan belirtmeyip genel anlamda bilgilendirme seminerleri düzenlendiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin biri (Ö8) herhangi bir konu belirtmeyip genel anlamda bilgilendirme seminerleri düzenlendiğini belirtmiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle veli bilgilendirme seminerlerini daha yöneticilerin düzenlediği anlaşılmaktadır. Veli bilgilendirme seminerleri düzenlenirken katılımcıların çoğu genel anlamda bir bilgilendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.7. YEDİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumlu tecrübeler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’ de gösterilmiştir.

Tablo 13: Suriye Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yürütülen Rehberlik Faaliyetlerinde Ortaya Çıkan Olumlu Tecrübeler

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Suriye Uyruklu Öğrencilerdeki Davranış Değişikliği	8	(Y2, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y16, Y17)	6	(Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11)	14
Suriye Uyruklu Öğrencilerin Başarılı Olması	5	(Y3, Y4, Y5, Y8, Y18)	3	(Ö2, Ö4, Ö6)	8

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumlu tecrübeler nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 8’i, katılımcı öğretmenlerden 6’sı Suriye uyruklu öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliğini olumlu tecrübe olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 5’i, katılımcı öğretmenlerden 3’ü Suriye uyruklu öğrencilerin başarılı olmasını olumlu tecrübe olarak ifade etmişlerdir.

4.7.1. Suriye Uyruklu Öğrencilerdeki Davranış Değişikliği

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumlu tecrübeler nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 14’ü Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik faaliyetleri sunarken bu öğrencilerde meydana gelen olumlu davranış değişikliğini olumlu tecrübeler arasında göstermişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerde oluşan olumlu davranış değişikliği ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Hırsızlık yapan bir öğrencimiz vardı bir türlü buna engel olamıyorduk. Sonra öğrenci ile birebir görüştük evini ziyaret etmeye karar verdik. Evine gittiğimizde karşılaştığımız manzara çok vahimdi. Evleri çok kalabalık ve yiyecek doğru dürüst bişeyleri yoktu meğerse öğrenci bundan dolayı hırsızlık yapıyormuş. Sonra yaptığımız çalışmalar sonucunda öğrencimize destek olduk çok şükür öğrencimizde bu davranışından vazgeçti (Y9).”

“Bizim içine kapanık bir öğrencimiz vardı. Sınıf öğretmenimiz hep bu öğrencinin derse katılmadığından bahseder, okula düzenli gelmediğinden şikâyet ederdi. Sonra bir gün öğretmenimizi alıp bu öğrencimizin ailesini ziyaret ettik. Öğrencinin annesinin babasının olmadığını yani savaşta vefat ettiğini öğrendik, öğrencinin amcasıyla beraber kaldığını öğrendik. Çok kalabalık bir ortamda yaşadığını öğrendik. Amcasıyla konuşmamız neticesinde öğrenciyle aynı zamanda okulda birebir ilgilenmemiz ile birlikte öğrencimiz açıldı ve devamsızlık yapmamaya başladı (Y11).”

“İlk başlarda konuşmaya çekinen öğrencimiz vardı sonra yaptığımız birebir konuşmalar ev ziyaretleri sonucunda öğrencimiz üzerindeki çekingenliği attı uyum sorununu aştı. Şimdi sınıfında sınıf başkanı oldu (Y12).”

“Hem Türk hem Suriyeli velilere yönelik yaptığımız rehberlik faaliyetleri sonucunda velilerimiz ve öğrencilerimiz arasında birbirlerini kabullenme başladı, öğrenciler birbiriyle kaynaşmaya başladılar (Y13).”

“Geldikleri ülkede rehberlik hizmetleri bulunmadığı için rehberlik algısının tam olarak oluştuğu öğrenciler ve aileleri bu hizmetten çok memnun olduklarını kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca rehberlik faaliyetleri kapsamında öğrencilerin kendi farkındalıklarını artırarak, akran ve aile ilişkileriyle de ilgili paylaşımlarda bulunup çözüm yollarını bulma konusunda kendilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Y16).”

“Bir Öğrencimiz sürekli akranlarıyla kavga ediyor öğretmene zarar verecek hareketlerde bulunuyor ve okulda dışlanıyordu. Bu öğrencimiz ile yürütülen çalışmam sonucunda 1 ay içerisinde Türkçesinin ilerletti sınıf başkanı seçildi ve öğretmenin gözü kulağı denecek bir vaziyete geldi. Artık kavga gördüğünde dayanamayıp ayırarak kavga edenler arasında arabuluculuk yapmaya başlamıştı (Ö1).”

“Sınıf içinde ilk girdiğinizde sessiz kalan ya da böyle sırasının en arkasında oturmuş sınıfla ilgilenmeyen öğrenci ders saati içinde artık katılım sağlıyorsa gülüyorsa bu bizim için en güzel geri dönüş. Türkçe bilmiyor belki ama seni gördüğünde teneffüste el sallıyor öğretmenim diye sesleniyor (Ö11).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 4’ü (Y2, Y9, Y11, Y12) Suriye uyruklu öğrencilerin davranış değişikliğinin yaptıkları veli ziyaretleri sonucu oluştuğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2’si (Y1, Y17) Suriye uyruklu öğrencilerdeki davranış değişikliğini uyum çalışmaları sonucunda öğrencilerin okula uyum sağlama davranışını göstermesi olarak belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2’si (Y11,Y12) ilk başlarda çekingenlik davranışı gösteren öğrencilerin yapılan rehberlik çalışmaları sonucu öğrencilerin çekingenliklerini atlatıp sınıfa başarılı bir şekilde uyum sağlamasını olumlu tecrübe olarak belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin biri (Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin davranış değişikliğinin yaptıkları veli ziyaretleri sonucu oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 4’ü (Ö1, Ö3, Ö10, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerini yürütürken bu öğrencilerde oluşan davranış değişikliğini olumlu tecrübe olarak belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle okulda yürütülen rehberlik faaliyetlerinin öğrenci davranışları üzerinde meydana getirdiği davranış değişikliğini olumlu tecrübe olarak belirttikleri anlaşılmaktadır.

4.7.2. Suriye uyruklu Öğrencilerin Başarılı Olması

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumlu tecrübeler nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 8’i Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik faaliyetleri sunarken bu öğrencilerin başarılı olması olumlu tecrübeler arasında göstermişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin başarılı olması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimize verdiğimiz rehberlik faaliyetleri sayesinde öğrencilerimizin uyum dönemini atlatıp sınıflarında başarılı olmaları (Y3).”

“Yaptığımız veli ziyaretleri ve öğrencilerimize yönelik yaptığımız rehberlik faaliyetleri sonucunda travma ve uyum sorunu aşır sınıf başkanı olan öğrencilerimiz var İstiklal Marşı yarışması yaptık 3. Olan öğrencimiz var (Y4).”

“Okula ve çevreye uyum süreçleri daha verimli bir hale getirilmiş oluyor. Uyum süresi kısaltılıp başarı oranları daha iyi bir seviyeye yükseliyor (Y6).”

“Aidiyet duygusu geliştirme ve uyum faaliyetlerine olumlu tepki veren Kani adındaki bir öğrencim birçok öğrencide daha başarılı olarak Fen Lisesi kazanmıştır (Ö6).”

“2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa’da BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) sınavını kazanan tek Suriye uyruklu çocuk şu anda 3. Sınıfta benim okulumda Lian diye bir çocuk (Y8).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 4’ü (Y3, Y4, Y6, Y18) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetleri sonucunda bu öğrencilerin uyum sürecini atlatıp sınıflarında başarı elde etmelerini olumlu tecrübeler arasında belirtmişlerdir. Öğretmenlerin biri (Y8) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik gösterilen ilgi alaka bu öğrencilerin başarılı olmasını olumlu tecrübeler arasında göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 3’ü (Ö2, Ö4, Ö6) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetleri sonucunda

bu öğrencilerin başarılı olmasını olumlu tecrübeler arasında göstermiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin yürütülen rehberlik faaliyetleri sonucunda başarılı olmalarını olumlu tecrübeler arasında belirtmişlerdir.

4.8. SEKİZİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumsuz tecrübeler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14’ da gösterilmiştir.

Tablo 14: Suriye Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yürütülen Rehberlik Faaliyetlerinde Ortaya Çıkan Olumsuz Tecrübeler

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
İletişim Kaynaklı Oluşan Tecrübeler	5	(Y1, Y6, Y10, Y15, Y18)	9	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	14
Diğer	7	(Y2, Y7, Y8, Y10, Y12, Y16, Y17)	3	(Ö13, Ö14, Ö15)	10

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız Olumsuz tecrübeler nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 5’i, katılımcı öğretmenlerden 9’u Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütürken iletişimden dolayı olumsuz tecrübeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 7’si, katılımcı öğretmenlerden 3’ü Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütürken farklı tecrübeler yaşamışlardır.

4.8.1. İletişim Kaynaklı Oluşan Tecrübeler

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumsuz tecrübeler nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 14’i Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik faaliyetleri sunarken iletişim kaynaklı yaşadıkları sorunları olumsuz tecrübeler arasında belirtmişlerdir. Katılımcıların rehberlik faaliyetleri sunarken iletişim kaynaklı olumsuz tecrübeler şu şekildedir:

“Öğrencilerimizin ve velilerimizin kendilerini ifade edemedikleri zaman okuldan uzaklaştığını gördük (Y1).”

“En olumsuz tecrübe ilk başlarda iletişim problemi kurmak oluyor. Eğer iletişime kapalıysa rehberlik hizmeti istenilen verimi sağlayamıyor (Y6).”

“Olumsuz tecrübe olarak öğrencinin Türkçe bilmiyor oluşu ve bunun bazı yanlış anlaşılmalara veya kendinin anlaşılmamış hissetmesine neden olması olabilir. Okula yeni başlayan öğrencilerin Türkçe bilmiyor olması derslere odaklanmamasına sebep oluyor ve öğretmenlerden bu konuda sürekli şikayet duymamız (Y15).”

“İhmal istismardan korunma konulu çalışmalarımız sırasında dil problemi olduğu için anlatılanları tam anlamayan bir öğrencimizin ailesi okula gelip bizi şikayet etti (Ö1).”

“Dil problemi yüzünden iletişim kuramamak. Bu problem yüzünden de okul hayatında hiçbir öğrenciye katkı sağlanmaması ve elimizden birşey gelmemesi (Ö2).”

“Birçok defa öğrencilerle ve velilerle birebir iletişim sağlayamadığımız için birbirimizi anlamada sorun yaşadık (Ö7).”

“Suriyeli öğrenciler sorunlarını anlatırken kendilerini Arapça ifade ediyor. Bu konuda onları anlamakta güçlük çekiyorum. Yardım alamadığım takdirde öğrencinin sorunun çözümü erteleniyor. Bu yüzden kendimi yetersiz hissediyorum (Ö8).”

“Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerimizde yaşadığımız olumsuz tecrübeler uyum ve dil sorununu aşamayan öğrencilerimiz rehberlik çalışmamız sırasında sıraya kapanıp etkinliği yapmıyor. Ağlayan öğrencilerimiz oluyor ya da sıradan kalkıp ortalıkta dolaşmak isteyen öğrencilerimiz oluyor (Ö9).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 2'si (Y10, Y15) dil kaynaklı iletişimden dolayı olumsuz tecrübeler yaşadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2'si (Y1, Y2) iletişim kurma noktasında sıkıntı yaşadıkları ile ilgili olumsuz tecrübeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 6'si (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) dil kaynaklı iletişimden dolayı olumsuz tecrübeler yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 3'ü (Ö7, Ö5, Ö12) iletişim kurma noktasında sıkıntı yaşadıkları ile ilgili olumsuz tecrübeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle yönetici ve öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerini sunarken dil kaynaklı iletişim ile ilgili olumsuz tecrübeler yaşadıkları anlaşılmaktadır.

4.8.2. Diğer

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumsuz tecrübeler nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcıların 10'u yaşadıkları olumsuz tecrübeleri şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Ev ziyaretleri yaptıktan sonra bu öğrencilerin ev ortamını gördükten sonra bu öğrencilerin sıkıntı yaşaması okula gelmemesi normal geldi bana (Y2).”

“Bir sınıf öğretmenin şikâyet amaçlı Suriye uyruklu bir öğrenciyi getirdiğinde öğrenciyi dinlerken öğrencinin ailesi ile ilgili sorduğum sorulara aldığım cevaplar olumsuz tecrübelerim arasında (Y8).”

“Öğrencilerimiz ve velilerimizle yaptığımız görüşmelerde çoğu ailenin savaşta herhangi bir bireyini kaybetmiş olduğunu gördük (Y12).”

“Rehberlik hizmetleri sunulurken benimsenen etik kurallar gereği öğrencilerin sosyokültürel farklılıklarından dolayı bazı uygulamalarda dirençle karşılaşmıştır (Y16).”

“Ülkelerinde olumsuz deneyimler yaşamış olan öğrencilerin bunları dışa vurması olumsuzluklardan birisi. Ayrıca yalnız kalmış, yalıtılmış öğrencileri görmek de sayılabilir (Y17).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerden 5'i (Y2, Y7, Y8, Y10, Y12) Suriye uyruklu öğrencilerin aile ve ev ortamı ile ilgili olumsuz

tecrübeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerden biri (Y16) rehberlik faaliyetlerini sunarken öğrencilerin kültürel farklılıklarından dolayı direnç göstermelerini olumsuz tecrübe olarak aktarmıştır. Yöneticilerden biri (Y17) rehberlik faaliyetlerini sunarken olumsuz deneyimler yaşayan Suriye uyruklu öğrencilerle ilgili olumsuz tecrübeler yaşadıklarını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin rehberlik faaliyetleri sunarken yaşadıkları olumsuz tecrübeler şu şekildedir:

“Geleneksel eğitim anlayışı rehberliğe bakış açılarının geleneksel eğitim anlayışına yönelik olması (Ö13).”

“Bazı aileler özellikle kız çocuğunu okula göndermeme konusunda çok ısrarcı davranıyorlar. Genel olarak her sene maalesef ki kız öğrencilerimizin evleneceği haberlerini duymak zorunda kalıyoruz. Bunlar benim yaşadığım en olumsuz tecrübelerdir (Ö14).”

“Yine ev ziyaretlerinde ailelerin dramatik hayatları ve yaşadıkları ortamlarını görmemiz (Ö15).”

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden biri (Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin aile ve ev ortamı ile ilgili olumsuz tecrübeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Y13) rehberlik faaliyetlerini sunarken Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetlerine bakış açılarının geleneksel eğitim anlayışı olması ile ilgili olumsuz tecrübeler yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri (Ö14) rehberlik faaliyetlerini sunarken ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerinin evlendirildiği ile ilgili olumsuz tecrübeler yaşadıklarını belirtmiştir.

4.9. DOKUZUNCU ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Bir sıralama yapmanız gerekirse, Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok hangi alanlara yoğunlaştığını söyleyebilirsiniz? (Lütfen önem sırasına göre en az 3 alan belirtiniz. Örnek: Kız erkek ilişkileri. İletişim. Ailevi sorunlar. Akademik sorunlar. Çevreye uyum. Sağlıklı ve doğru karar verme. Dışlanmışlık. Ekonomik sorunlar vs.)” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 15’ te gösterilmiştir.

Tablo 15: Suriye Uyraklı Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimlerinin Yoğunlaştığı Alanlar

Y1 İletişim, Ailevi sorunlar, Ekonomik sorunlar, Çevreye uyum
Y2 Çevreye uyum, Ekonomik sorunlar, Öfke kontrollü
Y3 Ekonomik sorunlar, İletişim, Ailevi problemler
Y4 İletişim, Çevreye uyum, Ailevi sorunlar, Ekonomik sorunlar,
Y5 İletişim, Ailevi sorunlar, Ekonomik sorunlar,
Y6 İletişim, Çevreye Uyum, Ekonomik Sorunlar
Y7 Kız-erkek ilişkileri ataerkil bir aile yapısı, Ekonomik sorun, Ailevi sorunlar
Y8 İletişim, Çevreye uyum, Dışlanmışlık
Y9 İletişim, Ailevi sorunlar, Çevreye uyum, Ekonomik sorunlar
Y10 Dil sorunu, İletişim, Kız erkek ilişkileri
Y11 İletişim, Ekonomik sorunlar, Ailevi sorunlar
Y12 İletişim, Çevreye uyum, Ailevi sorunlar, Ekonomik sorunlar
Y13 İletişim, Çevreye uyum, Şiddet
Y14 İletişim, Travma, Ekonomik sorunlar
Y15 Dışlanmışlık, Ailevi sorunlar, Akademik gelişim
Y16 Akran zorbalığı, Okul ve sınıfa uyum, Dışlanmışlık, Okula devam devamsızlık.
Y17 İletişim, Çevreye uyum, Eğitsel başarı (dil kaynaklı).
Y18 İletişim, Dışlanma, Çevreye uyum
Ö1 Anne baba tutumları, Zorbalık, İletişim
Ö2 Şiddet, Dil problemi, Akademik başarı
Ö3 İletişim, Öfke kontrolü, Davranış ve uyum
Ö4 Ekonomik sorunlar, İletişim, Ailevi Sorunlar
Ö5 Öfke kontrollü, Uyum sorunları, Ekonomik yetersizlik, Aile içi iletişim
Ö6 Dışlanmışlık, Ekonomik sorunlar, Psikolojik sağlamlık ve uyum
Ö7 Dışlanmışlık, Çevreye uyum, Ekonomik, Sağlıklı ve doğru karar verememe
Ö8 İletişim, Çevreye uyum, Dışlanmışlık
Ö9 İletişim, Uyum, Ekonomik sorunlar, Ailevi sorunlar, Arkadaşlık ilişkileri
Ö10 Çevreye uyum, Sağlıklı ve doğru karar verme, Ailevi sorunlar
Ö11 İletişim, Çevreye Uyum, Ekonomik Sorunlar
Ö12 İletişim, Dışlanmışlık, Çevreye uyum, Akademik sorunlar

Ö13 Ailevi sorunlar, Şiddet eğilimi, Dışlanmışlık, İletişim

Ö14 Ailevi sorunlar, Ekonomik sorunlar, Kız erkek ilişkileri

Ö15 İletişim, Ailevi sorunlar, Ekonomik sorunlar

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Bir sıralama yapmanız gerekirse, Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok hangi alanlara yoğunlaştığını söyleyebilirsiniz (Lütfen önem sırasına göre en az 3 alan belirtiniz. Örnek: Kız erkek ilişkileri. İletişim. Ailevi sorunlar. Akademik sorunlar. Çevreye uyum. Sağlıklı ve doğru karar verme. Dışlanmışlık. Ekonomik sorunlar vs.)” sorusu sorulduğunda elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı yöneticilerin 12’si (Y1, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y17, Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ilk sırasında iletişimi belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y2) çevreye uyumu Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin ilk sırasında belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y3) ekonomik sorunları Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin ilk sırasında belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y7) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin yoğunlaştığı alanların başında kız-erkek ilişkilerini belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y10) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin yoğunlaştığı alanların başında dil sorunun olduğunu belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y15) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin en çok yoğunlaştığı alanı dışlanmışlık olarak belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y16) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin en çok yoğunlaştığı alanı akran zorbalığını belirtmiştir.

Katılımcı yöneticilerin 6’sı (Y4, Y6, Y8, Y12, Y13, Y17) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına çevreye uyumu yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 4’ü (Y1, Y5, Y9, Y15) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına ailevi sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 3’ü (Y2, Y7, Y11) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına ailevi sorunlarını yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 2’si (Y3, Y10) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına

ekonomik sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y14) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına travmayı yerleştirmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y16) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına okul ve sınıfa uyumu yerleştirmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına dışlanmışlığı yerleştirmiştir.

Katılımcı yöneticilerin 5'i (Y3, Y4, Y7, Y11, Y12) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına ailevi sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 4'ü (Y1, Y5, Y6, Y14) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına ekonomik sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 2'si (Y3, Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına çevreye uyumu yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 2'si (Y8, Y16) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına dışlanmışlığı yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin 2'si (Y15, Y17) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına akademik sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y2) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına öfke kontrollünü yerleştirmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y10) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına kız-erkek ilişkilerini yerleştirmiştir. Katılımcı yöneticilerin biri (Y13) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına şiddeti yerleştirmiştir.

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Bir sıralama yapmanız gerekirse, Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok hangi alanlara yoğunlaştığını söyleyebilirsiniz (Lütfen önem sırasına göre en az 3 alan belirtiniz. Örnek: Kız erkek ilişkileri. İletişim. Ailevi sorunlar. Akademik sorunlar. Çevreye uyum. Sağlıklı ve doğru karar verme. Dışlanmışlık. Ekonomik sorunlar vs.)” sorusu sorulduğunda elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 6'sı (Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların birinci sırasına iletişimi yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 2'si (Ö6, Ö7) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin

yoğunlaştığı alanların birinci sırasına dışlanmışlığı yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 3'ü (Ö1, Ö13, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların birinci sırasına ailevi sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö2) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların birinci sırasına şiddeti yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö4) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların birinci sırasına ekonomik sorunları yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö5) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların birinci sırasına öfke kontrollünü yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö10) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların birinci sırasına çevreye uyumu yerleştirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin 3'ü (Ö7, Ö8, Ö11) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına çevreye uyumu yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 2'si (Ö6, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına ekonomik sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 2'si (Ö5, Ö9) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına uyum sorunlarını yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö1) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına zorbalığı yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö2) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına dil problemini yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö3) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına öfke kontrollünü yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö4) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına iletişimi yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö10) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına sağlıklı ve doğru karar verememeyi yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö12) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına dışlanmışlığı yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö13) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına şiddet eğilimini yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin

rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların ikinci sırasına ailevi sorunları yerleştirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin 6'sı (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına ekonomik sorunları yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin 2'si (Ö8, Ö13) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına dışlanmışlığı yerleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö1) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına iletişimi yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö2) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına akademik sorunları yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö3) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına davranış ve uyum sorununu yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö4) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına ailevi sorunları yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö10) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına sağlıklı ve doğru karar verememeyi yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö12) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına çevreye uyumu yerleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin biri (Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksiniminin yoğunlaştığı alanların üçüncü sırasına kız erkek ilişkilerini yerleştirmiştir.

Katılımcı ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok yoğunlaştığı alanların sırasıyla iletişim [yöneticilerin %78'i (14) ve öğretmenlerin %59'ü (9)], ekonomik sorunlar [yöneticilerin %61 (11) öğretmenlerin %53 (8)], ailevi sorunlar [yöneticilerin %50 (9) öğretmenlerin %53 (8)], çevreye uyum [yöneticilerin %55 (10) öğretmenlerin %33 (5)] olduğu anlaşılmaktadır.

4.10. ONUNCU ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okulunuzdaki rehber öğretmen ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda yeterince tecrübeli/bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 16’ da gösterilmiştir

Tablo 16: Rehber Öğretmenlerin Mülteci ve Göçmenler Konusunda Tecrübe ve Bilgi Sahibi Olduğu ile İlgili Görüşler

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Olumlu Görüş Belirten Katılımcılar	10	(Y1, Y3, Y4, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13)	10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15)	20
Olumsuz Görüş Belirten Katılımcılar	8	(Y2, Y5, Y7, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18)	5	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	13

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okulunuzdaki rehber öğretmen ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda yeterince tecrübeli/bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 20’si rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmenler konusunda bilgi ve tecrübeyi sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.10.1. Olumlu Görüş Belirten Katılımcılar

Katılımcıların rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmenler hakkında tecrübe ve bilgi sahibi oldukları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerimiz bu konuda eğitime tabii tutuldular. Travma ile ilgili hem benim hem de öğretmenlerimizin katıldığı eğitimler var. Özellikle bunların en bilindik olanı kapsayıcı eğitim yaklaşık olarak 2 haftalık bir eğitime tabi tutulduk kapsayıcı eğitim olarak gerçekten o eğitimlerimiz çok faydasını gördük o eğitimlerde biz göremediğimiz noktaları gördük dezavantajlı bu çocuklara nasıl yaklaşabileceğimizi öğrendik (Y1).”

“Öğretmenlerimiz iki haftalık kapsayıcı eğitim aldılar bu konuda bilgilendirme yapıldı, aynı zamanda PİKTES projesi kapsamında eğitime tabi oldular (Y4).”

“Tüm öğretmenlerimiz Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili farklı farklı eğitimler aldılar. Özellikle bu konuda PİKTES projesinin çok katkısı oldu. PİKTES projesi kapsamında idarecilere ve rehber öğretmenlere Antalya’da uzman akademisyenler tarafından eğitim verildi. Aynı zamanda Milli eğitim müdürlüğümüz sınıfında Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlere 2 haftalık kapsayıcı eğitim verdi. Bu şekilde öğretmenlerimiz bilgi sahibi olmaya çalıştılar. Ama öğretmenlerimizin çoğu kendileri araştırarak şeyler öğrendiler (Y8).”

“Öğretmenlerimiz kapsayıcı eğitim diye iki haftalık bir eğitime tabi tutuldular. Tabi bu kadar eğitim yeter mi bence yetmez ama en azından biraz bilgi sahibi oldular. Aynı zamanda PİKTES projesi kapsamında rehber öğretmenlerimiz ara ara eğitime tabi tutuldular (Y9).”

“Öğretmenlerimiz travma ile mücadele konusunda eğitim aldılar, aynı zamanda kapsayıcı eğitim aldılar, PİKTES projesi kapsamında rehber öğretmenlerimize 5 günlük eğitim verildi (Y11).”

“Milli Eğitim Bakanlığının sınıfında yabancı öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik verdiği kapsayıcı eğitim ile öğretmenlerimiz bilgilendirildi. Yine PİKTES projesi kapsamında okul idarecilerine ve rehber öğretmenlere yönelik Antalya’da beş günlük bir eğitim verildi (Y12).”

“Okulumuzdaki öğretmenlere yönelik milli eğitim bakanlığı kapsayıcı eğitim düzenledi iki haftalık, aynı zamanda rehber öğretmenlere yönelik PİKTES projesi kapsamında Antalya’da bir haftalık eğitimler düzenlendi. Yani öğretmenler bu faaliyetler konusunda tecrübe elde etmeye çalıştılar (Y13).”

“Evet, uzun süredir aramızda oldukları için ve 1.sınıftan beri öğretmenleri olduğundan sınıf öğretmenleri oldukça duyarlı. Benim dışında rehber öğretmenlerde Suriyeli Türk ayrımı yapmadan öğrenciye karşı oldukça ilgili ve çözüm odaklı (Ö5).”

“Suriyeli öğrenciler için yapılan hizmet içi eğitimler ile diğer zümrelerim ve öğretmenlerin konuya hakim olduğunu düşünüyorum (Ö10)

“Okulumuzda bu sene öğretmenlerimizin büyük bir kısmı yeni atandı ve pandemi sürecinden dolayı öğrencilerle yeterince buluşamadık. Ama önceden

okulumuzda olan öğretmenlerimiz mülteciler hakkında yeterince bilgiye sahiptir (Ö14).”

“Okul rehber öğretmenlere PİKTES projesi kapsamında eğitimler verildi. Bildiğim kadarıyla sınıf öğretmenlere de eğitim verildi. Bu eğitimler sayesinde az da olsa tecrübe ve bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 8’i (Y1, Y3, Y4, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13) öğretmenlerin çeşitli eğitimlere katılarak bilgi ve tecrübe elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 4’ü (Ö2, Ö5, Ö11, Ö14) rehber öğretmenlerin ve diğer öğretmenlerin zaman içinde Suriye uyruklu öğrencilerle zaman geçirerek, onlarla muhatap olarak tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 3’ü (Ö3, Ö10, Ö15) rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin çeşitli seminerlere katılarak bilgi ve tecrübe elde ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteciler hakkında bilgi ve tecrübeye çeşitli eğitimler ve seminerler alarak sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.10.2. Olumsuz Görüş Belirten Katılımcılar

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okulunuzdaki rehber öğretmen ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda yeterince tecrübeli/bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 13’ü rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmenler konusunda bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerin rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmenler hakkında yeterince tecrübe ve bilgiye sahip olmadıkları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Milli Eğitim Bakanlığı ve PİKTES projesi rehber öğretmenlere çeşitli seminerler vermesine rağmen yeterli seviyede tecrübe elde edemediler (Y2).”

“Öğretmenlerimize yönelik iki haftalık kapsayıcı eğitim verildi. Bu eğitimlerin faydasını görüyoruz ama yine de tam anlamıyla istediğimiz anlamda bilgi sahibi olamadık (Y5).”

“Bu konuda bir seminer programına ihtiyaç var. Bu alan yepyeni bir alan ve bazı zorluklar yaşıyor öğretmenlerimiz (Y7).”

“Öğretmenlerin daha iyi eğitim verebilmesi için 2 haftalık kapsayıcı eğitim verildi. Ama yeterli olduğunu sanmıyorum (Y14).”

“PIKTES kapsamında görev yapan rehberlik öğretmeni dışındaki diğer rehber öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi ve yetkinliği yoktur (Y16).”

“Hayır, okulumuz öğretmenleri sürekli değiştiği için gerekli tecrübeyi elde edemiyorlar. Onun için seminer verilmesi gerekiyor (Y17).”

“Hayır, öğretmenler her ne kadar bazı eğitimlere tabi tutuldularsa da yeterince tecrübe elde ettiklerini düşünmüyorum (Y18).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 6'sı (Y2, Y5, Y14, Y16, Y18) rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin farklı eğitimler aldıkları halde gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin biri (Y7) mülteci konusunun yeni bir alan olduğunu belirterek rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığını belirtmiştir. Yöneticilerin biri (Y17) okullarda öğretmen sirkülasyonunun çok olduğunu belirterek rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin gerekli bilgi ve tecrübeyi elde edemediklerini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden 2'si (Ö1, Ö9) mülteci konusu hakkında bilgi elde edebilmek için daha fazla çaba gösterilmesi gereken bir alan olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmenler konusunda eğitimler alarak ve seminerler katılarak gerekli tecrübe ve bilgi elde ettikleri anlaşılmaktadır.

4.11. ON BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 17: Suriye Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yürütülen Rehberlik Faaliyetleri
Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Beklentiler

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Suriye Uyruklu Öğrencilerin Uyumunu Destekleyici Faaliyetler	6	(Y3, Y10, Y15, Y16, Y17, Y18)	10	(Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	16
Eğitimcilere Yönelik Eğitim verilmesi	6	(Y4, Y6, Y9, Y11, Y12, Y13)	4	(Ö4, Ö5, Ö7, Ö15)	10
Materyal Desteği	3	(Y8, Y13, Y14)	2	(Ö3, Ö5)	5

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 6’sı, katılımcı öğretmenlerden 10’u Milli Eğitim Bakanlığı’nın Suriye uyruklu öğrencilere yönelik uyumu destekleyici faaliyetlerini artırtması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 6’sı, katılımcı öğretmenlerden 4’ü Milli Eğitim Bakanlığı’nın Suriye uyruklu öğrencilere yönelik çalışma yapan eğitimcilerin eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3’ü, katılımcı öğretmenlerden 2’si Milli Eğitim Bakanlığı’nın Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullara ve bu öğrencilere eğitim veren eğitimcilere materyal desteği sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.11.1. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Uyumunu Destekleyici Faaliyetler

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir? Sorusu sorulduğunda katılımcılardan 16’si Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri sunarken Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Suriye

uyruklu öğrencilerin okullara uyumunu destekleyici faaliyetleri konusunda beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerin uyumu ile ilgili beklentileri şu şekildedir:

“Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentimiz daha gerçekçi ve uygulanabilir çalışmalar yapmasıdır. Geçen yıllarda orta öğretim düzeyinde uyum sınıfları açıldı birçok eksikle bizler karşı karşıya kaldık. Sorularımız cevapsız kaldı. Uyum sınıfların faydasını gördük. Daha geliştirilerek normal eğitim ile bütünleştirici bir uygulama planlanabilir (Y15).”

“Bu öğrenciler normal kademedeki okullara gönderilmeden; öğrencilerin Türkçe okuma-yazma ve konuşma eğitimi almaları iletişim ve uyum sürecini olumlu yönde hızlandıracağını düşünüyorum (Ö6).”

“Birebir ilgilenme sağlayacak özel öğretmenlerin temin edilmesi ve bu sayıların artırılması gerekiyor. Ayrıca okullarda mülteci sayısı için bir kotanın bulunması buna yönelik okullara öğrenci dağıtımı yapılması gerekiyor (Ö11).”

“Psikolojik destek çalışmaları artırılmalı ve öğrencilerin Türkçe öğrenme çalışmalarına hız verilmeli (Ö12).”

“Öğrencileri Türk öğrencilerle aynı sınıf ortamında buluşturmadan önce öğrencilere sadece Türkçe kursu verilmelidir. Gerçek anlamda başarı elde edilmeden Türk okullarına geçiş sağlanmamalıdır (Ö14).”

“Öğrencilerin uyum sorununu atlatabilmesi için bizim ve Suriyeli öğrencilerin katıldığı ortak sosyal etkinliklerin sayıları artırılmalıdır (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerden 2’si (Y10, Y15) öğrencilerin uyum sağlayabilmesi için okula başlamadan önce dil öğrenmeleri için öncelikle bir dil eğitiminden geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2’si (Y17, Y8) Suriye uyruklu öğrencilerin uyumunu destekleyen farklı projelerin uygulamaya konulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden 5’i (Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14) Suriye uyruklu öğrencilerin uyum sağlayabilmesi için bu öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçe öğrenmeleri için eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2’si (Ö13, Ö15) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle yönetici ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentileri Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim sistemimize dahil edilmeden önce dil eğitimine tabii tutulmaları olduğu anlaşılmaktadır.

4.11.2. Eğitimcilere Yönelik Eğitimlerin Verilmesi

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir? Sorusu sorulduğunda katılımcılardan 10’u Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri sunarken Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Suriye uyruklu öğrenciler ile ilgilenen eğitimcilere yönelik eğitimlerin düzenlemesi ile ilgili beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların eğitimcilere yönelik eğitim verilmesi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Dil problemini ortadan kaldırmak için öğretmenlere yönelik Arapça üzerine temel olmak üzere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir (Y6).”

“Öğretmenlerimizin tecrübe edinmeleri için daha çok eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Y9).”

“Öğretmenlerimize Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar konusunda eğitim vermeleri (Y11).”

“Öğretmen ve idarecilere verilen eğitimlerin daha sık verilmesi ve bu eğitimlerin içeriklerinin daha zenginleştirilmesi yapılan çalışmaların başarıya ulaşmasına sebep olur (Y12).”

“İdarecilerimizi, rehber öğretmenlerimizi ve diğer öğretmenleri bu tür rehberlik faaliyetleri konusunda daha çok eğitim vererek bilgilendirmeleri gerekmektedir (Y13).”

“Özellikle sınıf öğretmenlerinin ön yargılarını kırmak için onlara eğitim verilmesi gerekiyor. Onun dışında rehber öğretmenlerin mülteci veya yabancı öğrenciler konusunda donanımlı hale getirilmeleri gerekmektedir. Mülteci öğrencilerin yaşayabileceği muhtemel sorunlar konusunda rehber öğretmenlere eğitimler verilmelidir (Ö7).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 6'sı (Y5, Y6, Y9, Y11, Y12, Y13) eğitimcilere yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden 4'ü (Ö4, Ö5, Ö7, Ö11) eğitimcilere yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle yönetici ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileri eğitimcilere yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4.11.3. Materyal Desteği

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir? sorusu sorulduğunda katılımcılardan 5’i Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri sunarken Milli Eğitim Bakanlığı’ndan rehberlik faaliyetleri ile ilgili materyal desteği ile ilgili beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların materyal desteği ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Okullarımızın materyal eksiği tamamlamalı. Okulların yapacağı etkinliklere destek vermelidir (Y8).”

“Aynı zamanda okullara materyal desteğinde bulunmaları gerekmektedir(Y13).”

“Rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşması için okullara materyal desteğinde bulunulması gerekir (Y14).”

“Okullarımızın rehberlik konusundaki materyal eksiği giderilmesi gerekmektedir (Ö3).”

“Gerekli rehberlik faaliyetleri için materyal hazırlanmasını talep ediyorum (Ö5).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 3’ü (Y8, Y13, Y14) Milli Eğitim Bakanlığı’ndan materyal desteği noktasında beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 2’si (Ö3, Ö5) Milli Eğitim Bakanlığı’ndan materyal desteği noktasında beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle

yönetici ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından materyal desteği ile ilgili beklentileri olduğu anlaşılmaktadır.

4.12. ONİKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Suriye Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yürütülen Rehberlik Faaliyetleri ile İlgili Öneriler

Temalar	Yönetici	Görüş Belirten Katılımcılar	Öğretmen	Görüş Belirten Katılımcılar	T
Sosyal Etkinliklerin Artırılması	5	(Y5, Y6, Y9, Y13, Y14)	3	(Ö4, Ö10, Ö12)	8
Rehberlik Faaliyetlerinin Daha Profesyonel ve Uzman Kişilerce Yürütülmesi	7	(Y1, Y3, Y4, Y9, Y10, Y11, Y12)	0		7
Aileler İle İlgili Çalışmalar Yapılması	2	(Y17, Y18)	3	(Ö1, Ö8, Ö15)	5

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcı yöneticilerden 5’i, katılımcı öğretmenlerden 3’ü Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken sosyal etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 7’si Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetlerinin profesyonel ve uzman kişilerce yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2’si, katılımcı öğretmenlerden 3’ü Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetlerinin de yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4.12.1. Sosyal Etkinliklerin Artırılması

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 8’i Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken sosyal etkinliklerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların sosyal etkinliklerin artırılması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Yapılan rehberlik faaliyetlerinin sosyal etkinliklerle desteklenmesi daha verimli olacaktır (Y5).”

“Okula ve çevreye uyum sürecini artırmak için okul içi ve dışı etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerekiyor (Y6).”

“Rehberlik faaliyetleri sunarken daha çok sosyal etkinlikler yapılabilir (Y9).”

“Okullarda sosyal ve sportif faaliyetler düzenlenmelidir (Y13).”

“Travmaları atlatmak için etkinlikler yapmak. Bizim öğrencilerimizle kaynaşması için ortak sosyal etkinlikler düzenlemek gerekiyor (Y14).”

“Bizim öğrencilerimiz ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşması için sportif faaliyetler düzenlenebilir. Bu sayede Suriyeli öğrencilerin uyum sağlaması kolaylaşır (Ö4).”

“Ülkelerinde yaşadıkları travmalardan dolayı küçük yaşlarda savaştan etkilendikleri için birtakım sosyal etkinliklerle yaşanan kriz durumunu en aza indirmek gerekiyor (Ö10).”

“Travmatik olayların etkilerinin yok edilmesi için sosyal etkinlik çalışmaları artırılmalıdır (Ö12).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin 5’i (Y5, Y6, Y9, Y13, Y14) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken sosyal etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 3’ü (Ö4, Ö10, Ö12) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken sosyal etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken sosyal etkinliklerin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

4.12.2. Rehberlik Faaliyetlerin Daha Profesyonel ve Uzman Kişilerce Yürütülmesi

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 7’si Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken daha profesyonel ve daha uzman kişilerce yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların rehberlik faaliyetlerinin daha profesyonel yürütülmesi gerektiği ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bu öğrencilerimize daha iyi bir ortam oluşturmak için tüm kamu kuruluşların bu işin içine dahil edilmesi gerekmektedir. Özellikle üniversitelerin bu işte önemli rol alması gerekir. Okullara travma alanında uzman akademisyenlerin gidip öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir (Y1).”

“Alanında yetkin başarılı aynı zamanda dil konusunda problem yaşamayan akademisyenler tarafından belli periyotlarla bu öğrencilere ve ailelerine yönelik seminer yapılması gerekmektedir (Y3).”

“Yapılan rehberlik faaliyetlerin daha uzman kişiler tarafından verilmesi iyi olacaktır. Ya da bu faaliyeti yürüten rehber öğretmenlerin daha çok eğitime tabi tutularak uzmanlaştırmaları gerekmektedir (Y4).”

“Daha bilgili, tecrübeli öğretmen ve danışmanlar tarafından uyum programları uygulanmalıdır (Y10).”

“Rehberlik faaliyetlerinin daha profesyonel bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Sadece okuldaki rehber öğretmenlerin omzuna bırakılmamalı (Y11).”

“Rehberlik faaliyetleri sunulurken uzman akademisyenlerden destek verilmesi gerekmektedir (Y12).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerden 5’i (Y1, Y3, Y4, Y10, Y12) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken uzman kişilerce yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerden 2’si (Y9, Y11) Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken daha profesyonel bir şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4.12.3. Aileler ile İlgili Çalışmaların Yapılması

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcılardan 5’i Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken ailelerin sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken aileler ile ilgili çalışmaların yapılması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilere verilen rehberlik hizmetlerinin çerçevesini genişletilerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğrencilerin birincil çevreleri olan ailelerinin de ülkemize olan uyumlarının sağlanması gerektiğini düşünüyorum (Y17).”

“Öğrencilerimizin uyumunu istiyorsak ailelerin de uyumunu sağlamalıyız (Y18).”

“Bunun için öğrencinin rehberlik faaliyetlerinden verim elde edebilmesi için aile ortamının da iyi olması gerekir. Dolayısıyla ailelere yönelik rehberlik faaliyetleri gerçekleştirmek gerekir (Ö1).”

“Öğrencilerin süreci daha kolay atlatabilmesi için ailelere yönelik faaliyetlere yer verilmelidir. Aileler de rehberlik faaliyetlerine tabii tutulmalıdır (Ö8).”

“Aileleri sürece dahil etmek için ilgi çekici faaliyetler düzenlemek gerekmektedir (Ö15).”

Katılımcı yöneticilerin görüşleri incelendiğinde 2’si (Y17, Y18) Suriye uyruklu öğrencilerin uyumu için ailelerinde uyum sağlaması gerektiğini belirterek ailelerin de sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 2’si (Ö1, Ö8) rehberlik faaliyetlerinin başarılı olması için ailelere yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri (Ö15) rehberlik faaliyetleri yürütülürken ailelerin sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülürken ailelere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4.13. ON ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye kökenli öğrencilerinizle ilgili hiç unutamadığınız bir olay varsa, yazınız?” sorusuna katılımcı yönetici ve öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Ülkesinden yeni gelen bir öğrencimizin kimseyle iletişim kurmazken her teneffüste yanıma gelip “Seni seviyorum” diye sarılması ve ısrarla evlerine çağırması güzel bir duyguydu (Y10).”

“Bu Türkçe öğrenme kapsamı sonucunda atıyorum bir öğrencimiz vardı Türkçeyi çok iyi biliyor Türkçeyi çok iyi kullanıyor tiyatro alanında Türkiye’ de derece yaptık o da bizim ekipteydi Konya’ya götürdüğümüzde Suriye uyruklu olduğunu söyleyince oradaki belediye başkanı jüri üyeleri hepsi aa bu Suriye uyruklu mu dediler. Ne güzel Türkçe konuşuyor dediler kendini nasıl bu kadar geliştirmiş (Y13).”

“Akademik başarısı diğer öğrencilerimizle kıyaslandığında yüksek olan ve son zamanlarda derslerinde sorun yaşayan ve savaşta babasını kaybeden bir öğrencimin kendimi konuşarak ifade edemiyorum. Yazabilir miyim diyerek söylemek istediklerini beş sayfa yazı ile yazması ve yazının sonunun hayatımda ilk defa beni anlayan biri var o da sizsiniz iyi ki varsınız diye bitirmesidir (Y15).”

“Dokuzuncu sınıf Suriye uyruklu öğrencinin Türk vatandaşlığı aldıktan sonra sınıfta öğretmenine mutluluğunu ifade etmesi unutamadığım bir anıydı (Y17).”

“Bir Suriye uyruklu öğrencimin “öğrenci tanıma anketi” ne verdiği cevabı unutamıyorum. Anne-baba öz mü? Evet. Anne-baba sağ mı? Anne evet, Baba bilmiyorum (Ö6).”

“Önce öğrencilerin daha sonra öğretmenin şikâyeti üzerine sınıfta arkadaşlarının yiyeceklerini izinsiz ve habersiz alan bir Suriye uyruklu öğrenci ile görüşmüştüm. Tercüman aracılığıyla iletişim sağladığım öğrencinin bu davranışı neden yaptığını sorduğumda aç olduğunu ve bu yüzden bunu yaptığını söylemesi beni çok etkilemişti. Daha sonra annesini okula çağırdığımızda annesinin giysileri ve ayakkabısının bile yırtık ve eski olduğunu görünce çok etkilenmişim. (Ö7).”

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Suriye uyruklu öğrencilere yönelik gerçekleştirilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili okullarda yürütülen çalışmaların okul yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada okul, çevre ve kültüre ile ilgili oryantasyon faaliyetleri, dilden kaynaklı meydana gelen iletişim problemleri, öğrencilerde meydana gelen travmalarla ilgili çalışmalar, şiddete yönelik faaliyetler, öğrencilere yönelik psikolojik destek, veli ziyaretleri ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin yeni bir eğitim sistemi, yeni bir ortam ve yeni bir kültüre girdiklerini ve bundan dolayı okula, çevreye ve kültürümüze uyum sağlayabilmeleri için çalışmalar yürüttükleri anlaşılmaktadır. Han'ın (2010) göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada göç eden ailelerin çocuklarının okula uyum sürecinde önemli problemlerle karşı karşıya kaldıkları ile ilgili bulgular elde etmiştir. Uzun ve Bütün (2016)' de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden sığınmacı çocukların uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada eğitim gören Suriye uyruklu öğrencilerin okula uyum konusunda sıkıntı çektiklerini belirlemiştir. Ay Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre de Suriye uyruklu öğrencilerin okula ve çevreye uyum konusunda problem yaşadıkları ifade edilmiştir. Yabancı öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan başarı elde edebilmeleri ancak bulundukları kültüre uyum ile olabilir (Ercan Esentürk 1998). Göçe maruz kalmış öğrencilerin göç etmeden önceki eğitimci ve arkadaşlarını karşı bir özlem duydukları dolayısıyla yapılan sosyal faaliyetlere katılmadıklarından bu öğrencilerin okula uyum sağlayabilmelerini zorlaştırmaktadır (Bozan ve Kaştan, 2018)

Suriye uyruklu öğrencilerin ülkemizin kültürüne, bulunduğu çevreye ve yeni okuluna alışabilmesi yöneticiler ve öğretmenlerin oryantasyon çalışmaları yaptığı anlaşılmaktadır. Akay, Hamamcı ve Kurt'un (2018) yılında yaptığı çalışmalarında benzer sonuçlar ortaya çıkmış olup katılımcılardan çoğu Suriye uyruklu öğrencilere yönelik oryantasyon çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş

(2016) yaptığı araştırmaya göre Öğretmen ve yöneticilerin önerilerden birisi de yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uyum ve oryantasyon çalışmalarına yer verilmesidir. Yüce'nin (2018) yaptığı araştırmada oryantasyon faaliyetlerinin okullarda yürütülmesi Suriye uyruklu öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracağı ile ilgili bulgular elde etmiştir.

Suriye uyruklu öğrencilerin okula uyumunu sağlamak, öğrenci ve ailesini tanımak, ailelerin okula karşı olan olumsuz tavırlarını değiştirmek amacıyla veli ziyaretlerini yaptıklarını katılımcılar belirtmişlerdir. Yüce (2018), araştırmasında uygulayıcılara öneriler kısmında ev ziyaretlerinin çocuğu ve aileyi tanımada önemli olduğu görüldüğünden aile ziyaretlerinin düzenlenmesini önermiştir. Ayrıca ev ziyaretlerinin Suriye uyruklu öğrencinin okula dışında yaşadığı ortamı ve koşulları görme açısından önemli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenler Suriye uyruklu öğrencilere yönelik yürüttükleri faaliyetlerin başarılı olabilmesi için birey ve ailesini tanımaya yönelik çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Akay, Hamamcı ve Kurt (2018) tarafından yapılan araştırmada rehberlik hizmetlerinde bireye destek vermenin önkoşulu bireyi tanımaktır. Psikolojik danışmanlar, dil engelinden dolayı Suriye uyruklu öğrencileri yeterince tanıyamadıklarını dolayısıyla bu öğrencilere yönelik faaliyetleri yürütemediklerini belirtmişlerdir.

Suriye uyruklu öğrenciler ve ailelerine Türkiye, eğitim sistemimiz, okul, kültürümüz ve çevremiz ile ilgili bilgiler verildiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin, Geçici Eğitim Merkezi'nde çalışan bir katılımcının aileye eğitim verirken daha çok hijyen, okul ile ilgili bilgi, üst öğrenim kurumlarına öncelik verdiği görülürken, resmi okullarda çalışan katılımcıların ise, okulun yapısı ve işleyişi ile kültür uyumu ile ilgili bilgilendirme yapmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Psikolojik danışmanların Suriye uyruklu öğrencilerle ve aileleriyle yaptığı görüşmeler dilden kaynaklı olarak yüzeysel olmaktadır. Aileler sadece okulu tanıtma ve okul kuralları hakkında bilgilendirilmişlerdir (Ay Yılmaz, 2019,).

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okul olarak Suriye uyruklu öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu sorulduğunda 33

katılımcıdan 32'si dil kaynaklı iletişim konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Suriye uyruklu öğrenciler Türkçe bilmedikleri için problemlerini tam olarak aktaramadıklarını bundan dolayı da rehberlik faaliyetlerini yürütmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaştıkları anlaşılmaktadır. Akay, Hamamcı ve Kurt'un (2018) dilden kaynaklı iletişim sıkıntısının oluşturduğu problemlerden dolayı danışmanlık hizmetleri yürüten psikolojik danışmanların psikolojik olarak zorlandığını ve bu çalışmalarını amacına uygun yürütemediklerini belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların Suriye uyruklu öğrenciler ve aileleriyle yüz yüze yaptığı görüşmelerin sonucunda detaylı bilgilere ulaşılmamasının altında yatan nedenlerden birisi de dil kaynaklı iletişimin tam sağlanamamasıdır (Ay Yılmaz, 2019). İçöz (2019) Yöneticilerin ve öğretmenlerin Suriye uyruklu öğrencilerle dil kaynaklı iletişim ve kültür sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Alkalay'ın (2020) yaptığı araştırmaya göre dil probleminin öğrenciler için sorun oluşturması ile beraber, aynı zamanda dil sorunun öğrenciler için iletişim konusunda da sıkıntılar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Uyanık (2019) yaptığı araştırmaya katılan 30 okul rehber öğretmenin 23'nün okullarında eğitim alan öğrencilerin kendilerini ifade edecek dil becerisine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İletişim ve dil problemi travma ve yasla baş etme ile ilgili Suriye uyruklu öğrencilere yönelik gerçekleştirilen rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesini zorlaştırdığı söylenebilir (Günlü, Sağlam, Gürat ve Uz, 2020).

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ve göçe maruz kaldıkları aynı zamanda bu savaşta gözlerinin önünde akrabalarını kaybettiklerinden travmalar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin travmayı atlatmaları için travmaya yönelik farklı kurum ve kuruluşlardan destek alarak çeşitli etkinlik ve seminerler yaptıkları yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Uyanık (2019) tarafından yaptığı çalışmada Suriye'de ortaya çıkan iç savaşın en yakın şahitlerinden biri olan çocukların çoğu, iç savaş sırasında aile fertlerinden herhangi birini kaybetmişlerdir. Savaşın etkisi ve aile fertlerini kaybetmenin verdiği acı ve sıkıntılar Suriye uyruklu çocuklarda travmaya neden olduğu anlaşılmaktadır. Sağaltıcı (2013) yaptığı araştırma sonucunda Suriye uyruklu sığınmacıların travmayla karşı karşıya kalma oranının %98 olduğu,

travma sonrası stres bozukluğu tanısı alma oranının %30,7 olduğu ortaya konulmuştur. Yüce (2018) tarafında yapılan araştırma bulgularına göre ise Suriye uyruklu çocukların göçe maruz kaldıklarından travmalar yaşadıklarını ve bu travmaların okula uyumu ve bireyi olumsuz etkilediği belirtmiştir.

Suriye uyruklu öğrencilerin savaştan kaynaklı şiddet olaylarına şahit oldukları ve aile içinde şiddet olayları yaşandığı için okulda da arkadaşlarına karşı şiddet davranışı gösterdikleri katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar şu şekildedir: Alkalay'ın (2020) yaptığı araştırma kapsamında görüştüğü bütün sınıf öğretmenleri ve yöneticiler Suriye uyruklu öğrencilerin şiddete meyilli oldukları, kendilerini savunurken bile şiddete başvurduklarını ifade etmişlerdir. Suriye uyruklu öğrencilerin sürekli şiddete başvurduğunu ve şiddet gösterirken çok acımasızca davrandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin saldırganca davranmalarının altında yatan nedenin yaşadıkları travma olduğu değerlendirilebilir (Ay Yılmaz, 2019). Uyanık'ın (2019) yaptığı araştırmanın bulgularına göre Suriye uyruklu öğrencilerin kendi arkadaş ortamında fiziksel şiddete başvurduğu okul ortamında yer alan öğretmenlerin rehberlik servisine ilettiği sorunların başında yer aldığı ifade edilmektedir. Ülkemizdeki Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet davranışını normal karşıladıkları anlaşılmaktadır (SETA, 2017). Solmaz'ın (2018), araştırma sonuçlarına göre Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları savaş sırasında şiddete maruz kaldıklarını, savaş ortamında ölen öldürülen kişiler gördüklerini, saldırılara şahit olduklarını söylemişler. Kavgaya, şiddete meyilli olan öğrencilerin bu davranışları ailedeki durumlarına, yaşadıkları koşullardan ve geçirdikleri travmalardan kaynaklı olabilir. Bu öğrenciler sevgisiz ortamlarda büyüdüğü ve ilgi görmediklerinden bulunduğu ortamın ilgisini çekmek için farklı davranışlar sergileyebilmektedir (Esen, 2020). Suriye uyruklu öğrenciler şartların olumsuzluğundan ya da devamlı göz ardı edildikleri zaman şiddet davranışı gösterebilirler. Dilden kaynaklı yaşadığı zorluklar ve savaş dönemi ve sonrası yaşadığı travma Suriye uyruklu öğrencilerin şiddete göstermelerine sebep olmuştur. Suriye uyruklu öğrencilerin ders aralarında şiddet içerikli oyunlar oynadığı oynadıkları ve yaş olarak kendinden küçüklere akran zorbalığı yapıp güç kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Uyduran, 2020).

Yapılan çalışmada yönetici ve öğretmenlerin çoğu Suriye uyruklu öğrencilerin savaş ortamında yaşadıklarından dolayı psikolojik olarak desteklenmesi gerektiği belirtmişlerdir. Şensin (2016), savaşın olumsuz etkilerinden kurtulmak için öğrencilerin ve ebeveynlerinin psikolojik destek almasını önermişlerdir. Şimşir ve Dilmaç'ın (2018) araştırmalarında bu çocukların ailelerine psikolojik destek verilmesi gerektiğini çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. AFAD'ın (2017), kampta ve kamp dışında yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin 3'te 2'sinin psikolojik olarak desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Emiroğlu (2018) çalışmasının sonuçlarından hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin okula başlamadan önce dil ve psikolojik destek eğitiminden geçmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları olayların etkisiyle içe kapanıp kendilerini ifade etmeye çekindikleri katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çöplü, (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, eğitim öğretim hayatına yeni başlayan öğrencilerin içe kapanma, devamsızlık, uyum sorunu gibi davranışlar gösterdiğini biçiminde görüş belirtmişlerdir. Yüce, (2018) araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerde gözlemlediği davranışları içe kapanıklık, saldırganlık ve diğer göçmen öğrencilerle gruplaşma olarak belirlemiştir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenler Suriye uyruklu öğrencilerin okulda Türk öğrencilere karşı birleştiklerini ifade ettiklerinden bu öğrencilerin gruplaşma davranışını gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yüce, (2018) araştırmasında aynı sınıftaki Suriye uyruklu öğrenci sayılarının çoğalmasından bu öğrencilerin gruplaşmalarına ortam oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durumdan dolayı da okullarda Türk ve Suriye uyruklu öğrenci gruplaşmasının olduğu görülmektedir. Okullardaki gruplaşmaların nedenlerinden birisi de Türk ve Suriye uyruklu öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmasıdır. Dil ve kültürel farklılık iki grubun birbirinden uzaklaşmasına ve kendileri ile aynı olan ile yakınlaşmasına sebep olmaktadır (Uyanık, 2019). Akdeniz, (2018) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, milliyetçilik fikirlerinin ortamlarda çokça dile getirilmesi sonucu Türk ve Suriye uyruklu öğrenciler arasında sataşmalara neden olduğunu, bununla Suriye uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmasına yol açtığını ifade etmişlerdir.

Suriye uyruklu öğrencilerin uyum sorununu en aza indirmek için Suriye uyruklu ve Türk öğrencilerin ortaklaşa katıldığı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Suriye uyruklu öğrencilerin eğitime karşı isteksiz olmalarını düzenlenecek olan sosyal etkinlikler ile ortadan kaldırılabilir (Alkalay, 2020). Yüce, (2018) araştırmanın bir diğer bulgusu sosyal etkinliklerin Suriye uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle uyumlu bir şekilde okul ortamında bulunmalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar yapılan sosyal faaliyetlerin Suriye uyruklu ve Türk öğrenciler üzerinde bütünleştirici etki gösterdiğini belirtmişlerdir. Akdeniz, (2018) yaptığı çalışmada sığınmacıların hayatında meydana gelen olumsuz yaşantıların etkisini azaltmak ve Türk kültürüne alışabilmesi için sosyal etkinliklerin ve gezilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Akay, Hamamcı ve Kurt'un (2018) araştırmasına göre Suriye uyruklu öğrenciler ve Türk öğrenciler arasında ortak sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini psikolojik danışman belirtmişlerdir.

Katılımcılar Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet ortamına maruz kaldıklarından arkadaşlarına karşı zorbalık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Suriye uyruklu öğrencilerin kendi yaşlarına göre daha düşük sınıfları kaydedilmesi de bu öğrencilerin zorbalık göstermesine sebep olmaktadır. Uyanık, (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar Suriye uyruklu öğrencilerin şiddet ve akran zorbalığına maruz kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrenciler sınıflarında sayısal olarak az olduklarından Türk öğrenciler tarafından zorbalığa maruz kalmaktadır. Fakat sayıca kalabalık oldukları durumlarda zorbalığı engelleyebilmektedirler. Kültür ve dil ortaklığı Suriye uyruklu öğrencilerin birbirlerine karşı koruma davranışına yönelmesine sebep olmaktadır (Korkmaz, 2019).

Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunları ve eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri için akranları tarafından desteklenmeleri gerektiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Suriye uyruklu öğrencilerin okula başlaması ile bu öğrencilere yakın Türk öğrenciler tarafından akran rehberliği yapılabilir (Ak, 2020). Yapılan faaliyetlerin hazırlık aşamasında Suriye uyruklu öğrencilerin ihtiyacı olan eşyaların akranları tarafından temin edilmesi Suriye uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmaların hızlandığı gözlemlenmiştir (Korkmaz, 2019).

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda sizden talepleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorularak Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik ile ilgili nasıl bir talepleri olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin taleplerinin olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Suriye uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile ilişki kurma konusunda sıkıntı yaşadıkları katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Okullarda Suriye uyruklu öğrenciler ve diğer öğrencilerin kaynaşmaları için sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorularak Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerine yönelik yapılan rehberlik faaliyetlerinin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde ailelere yönelik üç alanda rehberlik faaliyetleri yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Okullarda ailelerin okula uyumuna sağlamak ve okula karşı meydana gelen önyargıları ortadan kaldırmak amacıyla ev ziyaretleri yapıldığı anlaşılmaktadır. Okul kurallarına ve kültürümüze alışmaları içinde okul ve kültürümüzü tanıtıcı faaliyetlerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Seminerler aracılığıyla ailelerin savaştan kaynaklı yaşadıkları olumsuz durumları ortadan kaldırmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumlu tecrübeler nelerdir?” sorusu sorularak katılımcıların yaşadıkları olumlu tecrübeler öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerde olumlu yönde davranış değişiklikleri olduğu ve bu meydana gelen davranış değişiklikleri ile ilgili tecrübeler yaşadıkları gözlemlenmektedir. Katılımcıların rehberlik faaliyetleri sonucunda Suriye uyruklu öğrencilerin başarı elde etmesi de katılımcıların için olumlu tecrübe olarak belirlenmiştir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız Olumsuz tecrübeler nelerdir?” sorusu sorularak katılımcıların yaşadıkları olumlu tecrübeler öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerle iletişim kuramadıklarından olumsuz olaylar meydana geldiği ve katılımcıların bu olayları olumsuz tecrübe olarak aktardıkları anlaşılmaktadır.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Bir sıralama yapmanız gerekirse, Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok hangi alanlara yoğunlaştığını söyleyebilirsiniz (Lütfen önem sırasına göre en az 3 alan belirtiniz. Örnek: Kız erkek ilişkileri. İletişim. Ailevi sorunlar. Akademik sorunlar. Çevreye uyum. Sağlıklı ve doğru karar verme. Dışlanmışlık. Ekonomik sorunlar vs.) sorusu sorularak Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin yoğunlaştığı alanlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle Suriye uyruklu öğrencilerin en çok sırasıyla iletişim, ekonomik sorunlar, ailevi sorunlar, çevreye uyum ile ilgili alanlarda rehberlik gereksinimi duydukları anlaşılmaktadır. Sarıtaş vd.’nin (2016) yaptıkları çalışmada yabancı uyruklu ebeveynlerin çocuklarına duyarsız oldukları, ekonomik sorunlarının öğrencilerini negatif etkilediği ve çevreleriyle iletişim sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Onuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Okulunuzdaki rehber öğretmen ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda yeterince tecrübeli/bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorularak rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmen konusunda tecrübe ve bilgiye sahip olup olmadıkları ile ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin mülteci ve göçmenlerle ilgili çeşitli seminer ve kursa katılım gösterip bu tür öğrencilere karşı nasıl davranılması gerektiği ile ilgili bilgi elde etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Fakat verilen kurs ve seminerlerin yetersiz kaldığı rehber öğretmen ve diğer öğretmenlere daha fazla destek verilmesi gerektiği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Aynı zamanda Şanlıurfa’da öğretmen

sirkülasyonun çok olduğunu dolayısıyla mülteci ve göçmen konusunda bilgi ve tecrübeye sahip öğretmenlerin değiştiğini yeni gelen öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Eren, (2019) tarafında yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenlerin önemli çoğunluğu, sınıfında yabancı öğrencilerin bulunduğu öğretmenlerden başlanmak üzere, yabancı öğrencilerle çalışabilme yeterliklerinin kazandırılması için hizmet içi eğitim faaliyetlerin uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sağlam ve Kalbur'un (2017) çalışmasında da farklı kültürlerin yer aldığı okullarda çalışan öğretmenlerin göçmenlerin eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissetmediklerine dair bulguları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

On Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorularak Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerin neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri konusunda beklentileri öncelikle bu öğrencilerin uyumu konusunda çalışmaların artırılması ve daha profesyonel bir şekilde yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Suriyeli uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri yürüten eğitimcilere eğitim verilmesi gerektiği, bu eğitimcilere ve okullara materyal desteği verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Sakız’ın (2016) çalışmasında da benzer bir şekilde sığınmacı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması ve farklı şartlarda bulunan öğrencilerin eğitilmesi noktasında öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek 2018 araştırmasına göre eğitimcilerin ders ve ders dışı faaliyetlerin verimli olması için gerekli olan materyal konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uyum sağlayabilmesi için sosyal faaliyetlerinin artırılması, rehberlik faaliyetlerinin uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

On İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusu sorularak rehberlik

faaliyetleri ile ilgili önerilerin neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde rehberlik faaliyetleri ile ilgili sosyal faaliyetlerin artırılması, daha uzman ve profesyonel bir şekilde yürütülmesi ve rehberlik faaliyetlerin aileler içinde yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Akay, Hamamcı ve Kurt'un (2018) yaptığı çalışmaya göre okul-aile işbirliğini arttırmak ve öğrencilerin problemlerinin çözüme kavuşması için ailelere de öğrenciler gibi travma ve dil eğitiminin uygulanması gerekmektedir.

On Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerine “Suriye kökenli öğrencilerinizle ilgili hiç unutmadığınız bir olay varsa, yazınız?” sorusu sorularak katılımcıların unutmadıkları olayların ne olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu herhangi bir olay yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Unutmadıkları olayları belirten katılımcılar ise Suriye uyruklu öğrencilerin başarı elde ettikleri za man öğretmenleri ile sevinçlerini paylaştıkları olayları unutmadıkları olay olarak belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın birinci sorusunun bulgularına göre: Suriye uyruklu öğrencilerin en çok uyum konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunda ortaya çıkan sonuca göre rehberlik faaliyetlerini yürüten kişilerin uyum konusunda eğitim görmeleri ve bu konuda uzman kişilerden destek almaları sağlanabilir. Suriye uyruklu öğrencilerin okul ve kültürümüze daha kolay entegre olabilecek ve aynı zamanda kendi kültürlerini de kaybetmeyecek şekilde uyum programları hazırlanmalıdır. Suriye uyruklu öğrencilerin ağır travmalar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin travmaları atlatabilmeleri için travma konusunda uzman olan kişilerin sürece dahil edilmesi gerekir.

Araştırmanın ikinci sorusunun bulgularına göre: Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinin önündeki en büyük engelin dil kaynaklı iletişim olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmeden önce iyi bir dil eğitiminden geçirilmeleri

gerekmektedir. Aynı zamanda okullara dil konusunda sıkıntı yaşamayan uzman kişiler görevlendirilmelidir.

Araştırmanın dördüncü sorusunun bulgularına göre: yönetici ve öğretmenlerin, göç ve savaş sonucunda öğrencilerde oluşan davranışlara (travma, şiddet, akran zorbalığı vb.) yönelik seminer ve eğitim faaliyetler düzenlenebilir. Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları olayların etkisinden kurtulabilmesi için üniversite, diğer kurum ve kuruluşlardan destek alınması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusunun bulgularına göre: Suriye uyruklu öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinin ne olduğu ile ilgili bilgilendirmeleri gerekmektedir. Rehberlik faaliyetlerinin içeriği ile ilgili bilgi sahip olmaları gerekir ki hangi konularda talepte bulunacaklarını fark edebilsinler.

Araştırmanın altıncı sorusunun bulgularına göre: Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerinin rehberlik faaliyetlerine ilgisiz kaldıkları görülmüştür. Bu bağlamda Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerini rehberlik faaliyetlerine dahil edilmesi için etkinlikler düzenlenebilir. Öncelikle ailelerin okula gelmeleri için ilgi çekici sosyal faaliyetler düzenlenmelidir. Sosyal faaliyetleri sırasında ailelere rehberlik faaliyetlerinin faydalı olduğu ile ilgili çarpıcı kısa bilgiler verilebilir. Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerin Türk öğrenci ve aileler tarafından kabul görmesi için ortak sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmanın onuncu sorusunun bulgularına göre: Suriye uyruklu öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerini yürüten eğitimcilere yönelik belli aralıklarla eğitimler verilmelidir. Eğitimin içeriği bölgelerin şartlarına göre güncellenip öğretmenlere bu şekilde eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma ile ilgili diğer araştırmacıların yapabilecekleri çalışmalar ile ilgili öneriler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1-) Bu araştırma Şanlıurfa'nın Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü ilçelerindeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ile sınırlıdır. Bu araştırmanın benzeri Türkiye'de Suriye uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu diğer illerde de yapılabilir.

2-) Bu araştırmanın benzeri Geçici Eğitim Merkezlerindeki yönetici ve öğretmenler ile de yapılabilir.

3-) Daha çok katılımcının görüşünden faydalanmak ve çalışmanın kapsamlı olması için bu araştırma konusu ile ilgili nicel çalışma yapılabilir.

4-) Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerin rehberlik faaliyetleri ile ilgili beklentilerini öğrenmek amacıyla, sadece Suriye uyruklu öğrenci ve aileler ile ilgili benzer bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

Abadan Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.

Akan, Y. ve Arslan, İ. (2008). *Göç ekonomisi: Türkiye üzerine bir uygulama*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Akay, S., Hamamcı, Z. ve Kurt, M. (2018). Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 23-47.

Akbay, R., ve İkiz, E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriye uyruklu mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Akkaya, A. (2013). Suriye uyruklu mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.

Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriye uyruklu sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Altıntaş, E. (2006). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Arabacı, Z., Hasgül, E. ve Serpen, A. (2016). Türkiye'de kadın göçmenlik ve göçün kadın sağlığı üzerine etkisi. *Sosyal politika çalışmaları dergisi*, 16(36), 129-144.

Ay Yılmaz, Y. (2019). *Okullarda Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (Gözden Geçirilmiş 7.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. Bursa: Sentez Yayınları.

Başaran, F. (1972). Türkiye’de beyin göçü sorunu. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 133-153.

Bilgin, H. (2018). *Okul öncesi eğitimde rehberlik*. Ankara:Nobel Yayın

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

Birkan, B. (2002). Çocuklarda Davranış Sorunları ve Başa Çıkma Yolları. *Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi*, Sayı:17, ss.17.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (1995). The state of the world’s refugees 1995: in search of solutions. Oxford: Oxford University Press.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2014a). Mid-year trends 2014. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/04/Mid-Year_Trends_2014.pdf adresinden edinilmiştir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2015a). Mid-year trends 2015. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/33075> adresinden edinilmiştir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2015b). Global trends forced displacement in 2015. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> adresinden edinilmiştir.

Bozan, İ. ve Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225-248.

Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Bugay, A., Karakedi, G. ve Erdur Baker, Ö. (2016). *Zorunlu göç ve mülteci psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, G. (2005). *Okullarda rehberlik hizmet alanlar bilimleri*. (6.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Canatan, K. (2013). Avrupa toplumlarının göç algıları ve tutumları: Sosyolojik bir yaklaşım. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 317-332.

Castles, S. M. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. Çev. Bülent Uğur Bal, İbrahim Akbulut. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Çev Edt.: M. Bütün ve SB Demir), Ankara: Siyasal Yayınları

Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk Kültüründe göç ve toplumsal değişme. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 129-142.

Çelebi, Ö. (2011). Kuramların sessizliği: liberalizm, realizm ve iltica rejiminin kuruluşu. Ö. Çelebi, S. Özçürümez ve Ş. Türkay (Ed.), *İltica, uluslararası göç ve vatansızlık: Kuram, gözlem ve politika* (s.9-26). Ankara: BMMYK Yayını.

Çetinkaya, B. (2007). *Rehberlikte temel kavramlar*. B. Aydın (Ed.). Rehberlik (s.1 - 35). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası hukukta mülteciler ve sığınmacılar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.

Danış, A. D. (2004). Yeni göç hareketleri ve Türkiye. *Birikim Dergisi*, (184-185), 216-224.

Deniz, M., ve Erözkan, A. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik (4.baskı)*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.

Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(13), 56-64.

Doğan, S. (2003). “Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının yeniden düzenlenmesi (Taslak)” PDR Anabilim Dalları Toplantısı II için Hazırlanana Rapor. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Arşivi*.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (7. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ercan Esentürk, L. (1998). *Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.

Erdoğan, M. (2015). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, M. M., ve Kaya, A. (2015). *Türkiye’nin göç tarihi: 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye’ye göçler içinde*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erkan, R., Erdoğan, Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 79-90.

Emiroğlu, S. E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.

Esen, A. ve Duman, M. (2016). *Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeliler: tespitler ve öneriler*. İstanbul: WALD Dünya Yerel Yönetimler ve Demokrasi Akademisi Yayınları.

Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar* (Konya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Girgin, G. (2004). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. A. Kaya (Ed.). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güçer, M., Karaca, S. ve Dinçer, O. B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı: Suriye uyruklu mülteciler*. Ankara: USAK.

Güçtürk, Y. (2014). Sürgün ile Savaş Arasında Suriye uyruklu Mülteciler, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), <https://www.setav.org/5-soru-surgun-ile-savas-arasinda-suriyeli-multeciler/> adresinden edinilmiştir.

Günay, E., Atılğan, D., ve Serin, E. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 37-60.

Güneş, M. (2013). *Uluslararası göçün tetikleyicileri: Suriye’den Türkiye’ye zorunlu göç’ün Cilvegözü örneği ile yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Turgut Özal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C., ve Uz Baş, A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik olarak sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 168-205.

Gür, N. (2007). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, M. (2004). *Okullarda rehberlik hizmetleri*. Ankara: Arı Yayıncılık.

Halmatov, S. (2014). *Türkiye’de psikolojik ve danışma rehberliğin gelişim süreci* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Harunoğulları, M. (2016). Suriye uyruklu sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017a). İçerik <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> adresinden alınmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017b). 2016 yılı izleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Hayter, T. (2004). *Open borders: the case against immigration controls (2th edition)*. London: Pluto Press.

İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.

İnce, C. (2018). *Uluslararası göç bağlamında Türkiye’deki Suriye uyruklu göçmenlerin mekânsal yoğunlaşması*. Adıyaman: İKSAD Publishing House.

Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299.

Kaya, A. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayınevi.

Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyokültürel etkileri: Batman örneği. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.

Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik (11.baskı)*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Korkmaz, A. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriye uyruklu mültecilerin eğitimi sorunu* (Van İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Van.

Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Y. (2014). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

Macar, E. (2015). Yunanistan'dan Anadolu'ya göç: nüfus mübadelesi. *Türkiye Göç Tarihi*, 14, 171-190.

Manthei, B. ve Miller, J. (1991). Bibliography of counselling and guidance literature, 1980- 1989. Unpublished manuscript, Education Department, University of Canterbury, Christchurch.

Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki Suriye uyruklu sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

ORSAM ve TESEV. (2015) Suriye uyruklu sığınmacıların Türkiye'ye etkileri. (Rapor no: 195). Ankara ve İstanbul:

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

Özgüven, İ. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkalp, E. (1990). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Poyraz M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Sağaltıcı, E. (2013). *Suriyeli mültecilerde travma sonrası stres bozukluğu taraması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi: Gaziantep.

Sağlam, H. İ. ve Kalbur, N.İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.

Sandal, E. K., Hançerkıran, M. ve Tıraş, M. (2016). Türkiye’deki Suriye uyruklu mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 461-483.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13.

SETA (2017). Breaking the barriers: Getting Syrian children into school in Turkey. İstanbul: Seta Publication.

Seydi, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 217-241.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriye uyruklu sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-305.

Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436.

Solmaz, F. (2018). *Okul çağındaki Suriye uyruklu sığınmacı çocukların yalnızlık ve depresyon durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Şanlıurfa.

Somuncu, B. (2006). *Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde uluslararası göç politikası* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Sosyoloji Sözlüğü (2005). *Göç*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 103-134.

Şenses Özcan, N. (2015). Düzensiz göç üzerine bir inceleme: Küresel dinamikler, ulus-devletler, göçmenler. *İdeal Kent Dergisi*, (15), 22-39.

Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.

Şentöregil, M. (2017). *Suriye uyruklu çocuk sığınmacıların Türk yazılı basınında temsili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1719- 1737.

Tan, H. (1990). Okullarımızda psikolojik hizmetlerin neresindeyiz? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 27-31.

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriye uyrukluların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.

Tansel, A., ve Güngör, N. D. (2004). Türkiye’den yurt dışına beyin göçü: Ampirik bir uygulama. *ERC (Economic Research Center) Working Papers in Economics*, 4 (2), 1-10.

T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (AFAD), (2013). Türkiye’deki Suriye uyruklu sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/25336/xfiles/1a_Turkiye_deki_Suriyeli_Siginmacilar_2013_1.pdf adresinden edinilmiştir.

T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (AFAD), (2020, 5 Haziran). Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> adresinden edinilmiştir.

T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (AFAD), (2017). Türkiye’deki Suriyelilerin demografik görünümü, yaşam koşulları ve gelecek beklentilerine yönelik saha araştırması. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/25337/xfiles/17a-Turkiye_deki_Suriyelilerin_Demografik_Gorunumu_Yasam_Kosullari_ve_Gelecek_Beklentilerine_Yonelik_Saha_Arastirmasi_2017.pdf adresinden edinilmiştir.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği, http://www.goc.gov.tr/files/files/03052014_6883.pdf adresinden edinilmiştir.

Tokol, A., ve Alper, Y. (2014). *Sosyal Politika*. Bursa: Dora Yayıncılık.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriye uyruklulara ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği. *Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.

Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü. (2017, Temmuz). 2017 Yılı Göç İstatistik Raporu, Ankara.
https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/38492657_2017-yili-goc-istatistik-raporu-ocak-2018.pdf adresinden edinilmiştir.

Türkeş M. (1998). Sığınmacılar sorunsalı ve Türkiye: umuda doğru. *Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği Dergisi*, (11), 5-6.

Uluslararası Göç Örgütü (IOM). (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre, İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü Yayını.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs (UN DESA). (2013). International migration report 2013. New York: United Nations, ST/ESA/SER.A/346.

Usta, Mehmet E., Arıkan, İ., Şahin, Y. ve Çetin, Mustafa S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.

Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Uyduran M. (2020). *Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriye uyruklu öğrencilerin okullarda sosyalleşme sürecindeki uyum problemleri ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Ülkü, S. (1976). Rehberlikte grup yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-4), 263-299.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2021). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ziya, O. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 229-240.



Ek 1: Anket Uygulama İzin Formu



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47377298-44-E.18426734
Konu : Anket, Uygulama İzni
(İhsan YAŞAR)

24.12.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans öğrencisi İhsan YAŞAR'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 02/12/2020 tarih ve E.8157 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlginin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. İlgi (b) dilekçe ile araştırma iznini 2020/2021 Eğitim ve Öğretim yılına uzatmak istemektedir. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü İlçelerimizdeki Okul Yöneticileri ve öğretmenlere yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2- Anket (5 sayfa)

Gereği:

Eyyübiye Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Haliliye Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Karaköprü Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Harran Üniversitesi Rektörlüğü
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Sayın: (İhsan YAŞAR)

Adres: Ertağrul Gazi Mahallesi Osmangazi Sokak No:14
Elektronik Adı: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta: bilgiislem@izmir63@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (414) 280 63 00
Faks: 0 (414) 280 63 99



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 265a-be36-316f-abf5-96f0 kodu ile teyit edilebilir.

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARDA
SURIYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN
REHBERLİK FAALİYETLERİ” İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ
GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, Okullarda Suriyeli öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetlerinin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Görüşme formunda bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise okullarda Suriyeli öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik faaliyetleri hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi belirleme amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

İhsan YAŞAR
Harran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Görev: Yönetici () Öğretmen ()

Okulunuzda kurumunuzda rehber/danışman öğretmen bulunmakta mıdır?

Evet () Hayır ()

Okulunuzdaki rehber öğretmen ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda tecrübeli/bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Mezun Olunan Kurum:

Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Eğitim Enstitüsü ()

İlahiyat Fakültesi () Diğer.....

Mezuniyet Durumu:

Ön lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Mesleki Deneyim (kıdem):

1–5 Yıl () 6–10 Yıl () 11–15 Yıl () 16–20 Yıl () 21 Yıl Üzeri ()

Yaşınız:

20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri ()

Branşınız:

Okulunuzdaki Suriye uyruklu öğrenci sayısı :

1-30 () 31-50 () 51-100 () 100 VE ÜZERİ

İKİNCİ BÖLÜM

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Suriyeli Öğrencilere yönelik ne gibi rehberlik faaliyetleri yaptınız?
2. Okul olarak Suriyeli öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarken hangi zorluklarla karşılaştınız?
3. Suriyeli öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır?
4. Disiplin davranışları açısından Suriyeli öğrenciler neler yaşamaktadır?
5. Suriyeli öğrencilerin rehberlik faaliyetleri konusunda sizden talepleri var mıdır? Varsa nelerdir?
6. Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik faaliyetleriniz var mıdır? Varsa nelerdir?
7. Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumlu tecrübeler nelerdir?
8. Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinizde yaşadığınız olumsuz tecrübeler nelerdir?

9. Bir sıralama yapmanız gerekirse, Suriyeli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok hangi alanlara yoğunlaştığını söyleyebilirsiniz (Lütfen önem sırasına göre en az 3 alan belirtiniz. Örnek: Kız erkek ilişkileri. İletişim. Ailevi sorunlar. Akademik sorunlar. Çevreye uyum. Sağlıklı ve doğru karar verme. Dışlanmışlık. Ekonomik sorunlar vs.).
10. Okulunuzdaki rehber öğretmen ile diğer öğretmenlerin mülteci ya da göçmenler konusunda yeterince tecrübeli/bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?
11. Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleriniz konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?
12. Suriye göçmeni öğrencilere verilen rehberlik faaliyetleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?
13. Suriye kökenli öğrencilerinizle ilgili hiç unutamadığınız bir olay varsa,yazınız?