

**T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN FORMAL
ORTAMLARDA EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİ:META-SENTEZ ÇALIŞMASI**

HATİCE ÇAKAR TURAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Gizem SAYGILI

OCAK - 2024

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**TÜRKİYE’DE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN FORMAL
ORTAMLARDA EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİ: META-SENTEZ ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice ÇAKAR TURAN

Enstitü Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Enstitü Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi

**“Bu tez 29/01/2024 tarihinde yüzyüze olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri
bulunan jüri üyeleri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”**

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Gizem SAYGILI	Başarılı
Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	Başarılı
Dr. Gizem TABARU ÖRNEK	Başarılı

ETİK BEYAN METNİ

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

HATİCE ÇAKAR TURAN

29/01/2024



ÖN SÖZ

Zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci artık son yıllarda Türkiye’de de araştırma ve inceleme konusu olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine yönelik Türkiye’de yapılmış olan literatürdeki araştırmaları inceleyerek, araştırma konularından çıkarılabilecek uygulama önerilerini, hedef grupları ve bu grupların üzerindeki etkilerini tespit edebilmek ve bundan sonraki çalışmalarda yol gösterici olabilmektir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan danışmanım Prof. Dr. Gizem SAYGILI ’ya teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans ders dönemi hocalarımdan Doç. Dr. Nihal YILDIZ’ a ve tez savunmamda jüri üyesi olarak yer alan Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ ve Dr. Gizem TABARU ÖRNEK hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde tanıştığım Gülfem - Ozan KORKMAZ çiftine arkadaşlıkları için teşekkür eder, başarılarının devamını dilerim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi eğitim süreçlerimin tamamında desteklerini esirgemeyen kıymetlilerim anneme, babama ve kardeşlerime; hayatın en güzel renkleriyle beni tanıştıran evlatlarıma; tanıştığımız günden itibaren varlığına hep “iyi ki” dediğim eşime, teşekkür eder, şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
KISALTMALAR LİSTESİ.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	v
GRAFİK LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Göç Olgusu ve Göçün Tanımı.....	9
2.1.1. Göçün Nedenleri.....	10
2.1.2. Göç Türleri.....	10
2.1.3. Göç Edenler.....	13
2.1.4. Göç Yönetimi.....	15
2.1.5. Göç ve Aidiyet.....	16
2.1.6. Göç ve Çocuk.....	16
2.1.7. Göç ve Türkiye.....	18
2.1.8. Eğitim-Öğretim.....	20
2.1.9. Göç ve Eğitim Bağlamında Dünya.....	27
2.1.9.1. Göç ve Eğitim Bağlamında Ülkeler.....	28
2.1.9.1.1. Almanya.....	28
2.1.9.1.2. Kanada.....	28
2.1.9.1.3. Amerika Birleşik Devletleri.....	29
2.1.9.2. Göç ve Eğitim Bağlamında Türkiye.....	29
2.1.9.3. Türkiye’de Zorunlu Eğitim Çağındaki Yabancı Çocukların Eğitimi	30
2.1.9.4. Zorunlu Eğitim Çağındaki Yabancı Çocukların Eğitim Süreci ve Eğitime Erişimi.....	31
2.1.10. Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretimi.....	32
2.2. İlgili Çalışmalar.....	33
2.2.1. Zorunlu Eğitim Çağındaki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Yabancı Alan Yazın Derlemesi.....	34

2.2.2. Zorunlu Eğitim Çağındaki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Yerli Alan Yazın Derlemesi	35
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Veri Toplama Süreci.....	45
3.2.1. Çalışmaları Dâhil Etme Hariç Tutma Kriterleri	48
3.2.2. Çıkar Çatışması.....	56
3.3. Verilerin Analizi	56
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	57
4. BÖLÜM : BULGULAR.....	58
4.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular	58
4.2. Temalara İlişkin Bulgular	68
4.2.1. Türkçe Öğrenme Süreçleri Temasına İlişkin Bulgular.....	69
4.2.1.1. Türkçe Öğrenme İmkanları Alt Temasına Ait Bulgular.....	69
4.2.1.2. Türkçe Öğrenememe Durumlarının Sebepleri Alt Temasına Ait Bulgular	70
4.2.1.3. Dil Bilmemeye Bağlı Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular	73
4.2.1.4. Türkçe Öğrenme Sorunlarına Yönelik Yapılan Çalışmalar Alt Temasına Ait Bulgular	75
4.2.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyum-Akademik Başarı Süreçleri.....	76
4.2.2.1. Okuldan Kaynaklı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular	77
4.2.2.2. Toplumdan Kaynaklı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular.....	79
4.2.2.3. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular	79
4.2.2.4. Sistemsel Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular	80
4.2.2.5. Aile ve Yakın Çevreye Bağlı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular	81
4.2.3. Eğitim Sürecinde Sorunların Çözümü Temasına Ait Bulgular	86
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Tartışma	89
5.2. Sonuç	94
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA	101
ÖZGEÇMİŞ.....	119

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	:Birleşmiş Milletler
BMMYK	:Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
GEM	:Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	:Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
IOM	:Uluslararası Göç Örgütü
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	:Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
ÖBA	:Öğretmen Bilişim Ağı
PICTES	:Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
ŞEY	:Şartlı Eğitim Yardımı
T.C.	:Türkiye Cumhuriyeti
TDK	:Türk Dil Kurumu
TÖMER	:Türkçe Öğretim Merkezi
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	:Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği.
UNICEF	:Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YÖBİS	:Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu
YUKK	:Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Ülkemizdeki Eğitim Çağındaki Tüm Yabancı Öğrenci Sayıları.....	5
Tablo 2: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dağılımı.....	6
Tablo 3: Ulusal Tez Merkezi Üzerinde Yapılan İncelemeler Ve Ulaşılan Kaynak	46
Tablo 4: Çalışmaları Dâhil Etme Hariç Tutma Kriterleri	49
Tablo 5: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar	50
Tablo 6: İncelenen Çalışmaların Tez Türüne Göre Betimsel Özellikleri	58
Tablo 7: İncelenen Çalışmaların Enstitülerine Göre Betimsel Özellikleri	58
Tablo 8: İncelenen Çalışmaların Ana Bilim Dallarına Göre Betimsel Özellikleri.....	59
Tablo 9: İncelenen Çalışmaların Yöntem Türüne Göre Betimsel Özellikleri	60
Tablo 10: İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Türüne Göre Betimsel Özellikleri	61
Tablo 11: İncelenen Çalışmaların Yapıldığı Okul Türüne Göre Betimsel Özellikleri..	61
Tablo 12: İncelenen Çalışmalardaki Örneklem Sayılarına Göre Betimsel Özellikleri..	62
Tablo 13: İncelenen Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Betimsel Özellikleri.....	63
Tablo 14: İncelenen Çalışmaların Üniversite, Şehir ve Çalışmadaki Hedef Kitlenin Ülkesine Göre Betimsel Özellikleri.....	64
Tablo 15: Ana Temalara İlişkin Bulgular	68
Tablo 16: “ Türkçe Öğrenme Süreçleri ”Ana Temasından Elde Edilen Bulgular.....	69
Tablo 17: “ Türkçe Öğrenme İmkanları ”Alt Temasından Elde Edilen Bulgular	70
Tablo 18: “ Türkçe Öğrenememe Durumlarının Sebepleri ” Temasından Elde Edilen Bulgular	71
Tablo 19: “ Dil bilmemeye bağlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar” Temasından Elde Edilen Bulgular	74
Tablo 20: “ Türkçe Öğrenme Sorunlarına Yönelik yapılan çalışmalar” Temasından Elde Edilen Bulgular.....	75
Tablo 21: “Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri” Ana Temasından Elde Edilen Bulgular	77
Tablo 22: “ Okuldan Kaynaklı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular.....	78

Tablo 23: “ Toplumdan Kaynaklı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular ..	79
Tablo 24: “ Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular .	80
Tablo 25: “ Sistemsel Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular.....	81
Tablo 26: “ Aile ve Yakın Çevreye Bağlı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular	82
Tablo 27: “ Eğitim-Öğretim Sürecinde Sorunların Çözümü” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular.....	87



GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1:	İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Betimsel Özellikleri.....	61
------------------	---	----



ÖZET	
Başlık: Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Formal Ortamlarda Eğitim-Öğretim Süreci: Meta-Sentez Çalışması	
Yazar: Hatice ÇAKAR TURAN	
Danışman: Prof. Dr. Gizem SAYGILI	
Kabul Tarihi: 29/01/2024	Sayfa Sayısı: ix+119
Göç edenlerin göçtükleri yere uyumu önemlidir. Bu entegrasyon sürecinde de eğitim, çocukların yaşadıkları yeni hayata alışma sürecinde ve psikolojik durumlarının düzelmesinde yardımcı bir araç olarak görülebilir. Okul ve dil eğitimi sosyal uyum açısından önemlidir. Göç eden çocukların eğitimleri de erken yaş dönemine denk gelmesi nedeniyle uyum sürecini sağlıklı devam ettirecektir. Bu çalışmada “Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci faaliyetleri kapsamında yürütülen araştırmaların sonuçları ne şekildedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Dış göçle gelen çocukların eğitimiyle ilgili hazırlanan akademik çalışmaların incelenmesi ile hazırlanan bu çalışma yeni çalışmalara yön verme, verilen eğitimdeki mevcut durumu görme ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından faydalı olabilecek, aynı zamanda ilgili alan yazınına başvuru kaynağı niteliği taşıyacaktır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşayan zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin formal eğitim-öğretim süreçlerini incelemektir. Çalışmada, konu hakkında hazırlanan nitel araştırmaların bulgularının bir araya getirilerek derinlemesine analiz edilmesi sağlanarak, bulgular değerlendirilip yorumlanarak sentezlenmiştir. Konu hakkında hazırlanan birbirinden bağımsız çalışmaların toplanarak tek bir inceleme altında toplanması ile konu hakkında daha sonra araştırma yapacak araştırmacılara; çalışmada derinlemesine analiz bilgilerinin tek çalışmada sunulması yönüyle başvuru kaynağı olacak ve ilgili alan yazınına katkı sağlayacaktır.	
Anahtar Kelimeler: Zorunlu eğitim çağı, Yabancı uyruklu öğrenciler, Eğitime erişim, Meta-Sentez	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Education-Training Proccess Of Foreign Students In Formal Enviroments In Turket: A Meta-Synthesis Study	
Author of Thesis: Hatice ÇAKAR TURAN	
Supervisor: Prof. Dr. Gizem SAYGILI	
Accepted Date: 29/01/2024	Number of Pages: ix+119
It is important for immigrants to adapt to the place where they migrated. In this integration process, education can be seen as a helpful tool in the adaptation process of children to the new life they live and in improving their psychological state. School and language education are important for social cohesion. Since the education of migrant children coincides with the early age period, the adaptation process will continue in a healthy way. In this study, an answer is sought for the question of “What are the results of the research conducted within the scope of the education-teaching process activities of foreign students at the age of compulsory education in Turkey?” This study, which was prepared by examining the academic studies on the education of children who came from abroad, will be useful in terms of directing new studies, seeing the current situation in the education given and increasing the quality of education, and will also be a reference to the relevant literature. The purpose of this research is to examine the formal education-teaching processes of foreign students at the age of compulsory education living in Turkey. In the study, the findings of the qualitative researches prepared on the subject will be brought together and analyzed in depth, and the findings were synthesized by evaluating and interpreting. With the collection of scattered studies prepared on the subject under a single examination, to the researchers who will conduct research on the subject later; In this study, it will be a reference source and contribute to the relevant literature in terms of presenting in-depth analysis information in a single study.	
Keywords: Compulsory education age, Foreign students, Access to education, Meta-synthesis	

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Küreselleşen dünyada teknolojinin gelişimi, bilimsel çalışmalar, ticari faaliyetler, iş, eğitim, savaşlar, doğal olaylar gibi pek çok unsur insanların ülkeler arası yer değiştirmesine sebep olmaktadır. Bu yer değişikliğini karşılayan kavram ise göçtür. Göç daha iyi yaşam şartlarına sahip olmak amacıyla gerçekleştirilmesi nedeniyle her dönem güncelliğini korumuş ve sosyoloji, psikoloji, ekonomi, hukuk, tarih başta olmak üzere sosyal bilimlerin pek çok alt dalına konu olmuştur.

Türkiye İstatistik Kurumu 2023 verilerine göre 2022 yılında yurt dışından Türkiye'ye göç edenlerden yabancı uyruklu olanların sayısı 494 bin 52 kişi idi. Hiç kuşkusuz göç faaliyetine dahil olanlar sadece yetişkinler değildir. Toplumlarda aileleriyle birlikte çocuklar da göç olgusu ile tanışmaktadırlar.

Türkiye'nin uluslararası sözleşmeler gereği, yurttaş çocuklarına olduğu gibi yabancı uyruklu öğrencilere de nitelikli eğitim vermesi gerekmektedir. Seydi'ye (2014) göre çocukların eğitim imkanlarından geri kalması, insanlık ve de Türkiye için büyük sorunlara yol açacaktır. Türkiye'nin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne 1995 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzaladığı ve dolayısıyla ülkesindeki yabancı uyruklu çocuklara eğitim verme sorumluluğu bulunmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 2. maddesi şöyle demektedir: “Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler” (<http://www.unicef.org/turkey>). Konu ile ilgili anayasamızın 90. maddesi de şu şekildedir: “Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir” (www.tbmm.gov.tr). Çocuk Hakları Sözleşmesi ve anayasamızın maddesi bağlamında, ülkemiz sınırları içinde bulunmaları nedeniyle yabancı uyruklu çocuklar, vatandaş olmasalar da Türkiye'nin yetki alanındadırlar.

Yer değiştirmeler, bireylerin, farklı kültürleri tanıyarak kendi ana dillerinden ayrı yeni bir dil öğrenme zorunluluğuna itmektedir. Bunun da sağlıklı bir şekilde yürütülebileceği yerler eğitim-öğretim açısından formal ortamlardır. Yavuz ve Mızrak (2016), çocukların

var olan düzenlerinin değişmesi ve hayatlarının düzene girmesinde eğitimin etkisinin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenme kavramını temel alarak hedef kitledeki öğrenenlerin gelişim özelliklerinden hareketle ihtiyaçlarını belirlemek; izlenecek yolların belirlenmesini, sürece dahil olan eğitimcilerin planlamalarını yapmalarını kolaylaştıracaktır.

Göç edenlerin göçtükleri yere uyumu önemlidir. Bu entegrasyon sürecinde de eğitim çocukların yaşadıkları yeni hayata alışma sürecinde psikolojik durumlarının düzelmesinde yardımcı bir araç olarak görülebilir. Duman (2016) tarafından okul ve dil eğitiminin sosyal uyum açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Göç eden çocukların eğitimlerinin erken yaş dönemine denk gelmesi uyum sürecini sağlıklı devam ettirecektir. Sakız'ın (2016) ifade ettiği gibi eğitim göç etmiş çocuklar için temel ihtiyaç olarak düzeyinde değerlendirilmelidir. Bu düşünceyi Price'ın (2009) mülteciler için eğitimin çoğu zaman hayat kurtarıcı önemi olduğu ifadesi güçlendirmektedir. Yabancı uyruklu çocuklar göç ettikleri ülkenin dilini okullarda öğrenme imkânı bulmakta, her çocukta olduğu gibi öğretmen ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler geliştirerek yeni yaşamlarına uyum sağlamaktadır. Okullar, eğitim sürecinde mülteci çocuklar ile göç alan ülke çocuklarının ve ailelerin bütünleşmesini sağlamaktadır (Olivos ve Mendoza, 2010). Göç edilen ülkeye uyum sağlama, yeni ülkede sosyal ilişkiler geliştirme hedefini içinde barındırmaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek içinse öğrencilerin iletişim halinde bulunmaları gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise göç edilen ülkenin dilinin öğrenilmesi ve öğretilmesidir. Kültürümüzün taşıyıcısı ve parçası olan ana dilimiz Türkçeyi daha iyi nasıl öğretebilelim ki ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu bireylerle ülke vatandaşımızın uyumu sağlanabilsin ve göç olgusuna özellikle de zorunlu göç olgusuna bağlı uzun vadeli sonuçlarının olumsuz beklentilerinden etkilenmeyelim? sorusu her daim canlı tutulmalı ve çalışmalar bu yönde yapılmalıdır.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası ülkelerin gündemine oturan göç ve göçmen eğitimi üzerine 2011 yılı öncesinde ülkemizde daha çok Türk soylu ülkelere gelen göçmenlere yönelik çalışmalar yürütölmeye çalışılırken bu tarihe kadar sistemli bir göçmen eğitimi karşımıza çıkmamaktadır. 2011 yılı sonrası komşu ülkelere gerçekleşen göçlerde ülkemize göç edenlerin ciddi bir oranı, ülkemize göç eden çocuklardan oluşmaktadır. İlgili alan yazın incelemelerinde göç olgusu gerçekleştikten bir süre sonra genellikle

sosyal çatışmalara ve eğitimsiz nesillere sebebiyet verdiği görülmüştür. Bakanlar Kurulu'nun “Geçici Koruma Yönetmeliği” ve Millî Eğitim Bakanlığının 2014/21 genelgesi ile göçmen eğitiminin ayrıntılarına yer verilmiştir. Fakat bu yönetmelik ve genelgede verilecek eğitimin niteliği ve niceliği hakkında yeterli bilgi bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Coğrafi konumu itibarıyla Asya ile Avrupa arasında bulunan Türkiye, göç yolu üzerinde olmasının dışında göç edilen bir ülke konumundadır. Morin (2021), korona virüsten sonra da çağımızdaki endüstriyel üretim ve tüketimin birbirini desteklemesi ile ortaya çıkan ekolojik dengenin bozulmasının, iklim değişikliği ile birlikte artan bölgesel ve küresel krizlerin oluşturduğu tablonun daha da artacağını öngörmektedir. Pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış, dünya üzerindeki yeri, komşuları, verimli toprakları “Bereketli Hilal” içinde bulunan ülkelerden olması Türkiye'nin yeni göçlerle karşılaşmasını ihtimal dâhiline getirmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın incelemelerinde Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine hazırlanan sayıca fazla ve birbirinden bağımsız çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların toparlanıp tek bir kaynak olarak sunulması ihtiyacı görülmüş ve bu doğrultuda “Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci faaliyetleri kapsamında yürütülen araştırmaların sonuçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Alt sorular ise aşağıdaki gibidir:

1. İncelenen araştırmaların türü nedir?
2. İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen araştırmalarda veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
4. İncelenen araştırmaların örneklem dağılımı nasıldır?
5. İncelenen araştırmaların enstitüye göre dağılımı nasıldır?
6. İncelenen araştırmaların ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
7. İncelenen çalışmaların veri analiz türleri nasıldır?
8. İncelenen çalışmaların hedef kitlesindekilerin okul türlerine göre dağılımı nasıldır?

9. İncelenen araştırmalarda elde edilen bulgular nelerdir?
10. İncelenen çalışmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yaşanılan sorunlar nelerdir?
11. İncelenen çalışmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin yaptığı çalışmalar nelerdir?
12. İncelenen çalışmalarda uyum-akademik başarı süreçlerinde yaşanılan sorunlar nelerdir?
13. İncelenen alışmalar doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-ğretim süreci için neler yapılmaktadır?

Sorulara aranılan yanıtlar sonucunda yapılan çalışmanın yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetini ayırmaması, sadece sorunlara ve çözüm önerilerine ya da yalnızca dil öğretimine bağlı olmadan, eğitim-ğretim sürecinin incelenmesine yönelik hazırlanması ile konu çerçevesinde hazırlanmış çeşitli bağımsız çalışmaların toparlanmasına yönelik olarak bir başvuru kaynağı olması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşayan zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin formal eğitim-ğretim süreçlerini incelemektir. Mlteçiler ve göçmenler arasındaki farklılıklar göç öncesi, g sırası ve sonrasında yaşanılanlar, kültürel farklılıklar göç edilen ülkeler, göç eden gruplar arasında önemli ayrımların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu ayrımların çeşitliliği ve etkilerine bağlı olarak, Türkiye’ye göç eden çocukların farklılardaki benzerliklerinden hareketle öğrenme ortamındaki süreci ele almak çalışmamızda amaçlanmıştır.

Çalışmada, konu hakkında hazırlanan nitel araştırmaların bulgularının bir araya getirilerek derinlemesine analiz edilmesi sağlanarak, bulgular değerlendirip yorumlanarak sentezlenmiştir. Konu hakkında hazırlanan çalışmaların toparlanarak tek bir inceleme altında toparlanması ile konu hakkında daha sonra araştırma yapacak araştırmacılara; çalışmada derinlemesine analiz bilgilerinin tek çalışmada sunulması yönüyle başvuru kaynağı olacak ve ilgili alan yazınına katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışmada uzun yıllar yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu lkelerin eğitim sistemlerinin incelemesi yapılıp konu hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra

Türkiye’de eğitim çağındaki öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitime yönelik önerilere genel çerçeve dâhilinde yer verilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (<https://www.goc.gov.tr/>) adresinden alınan verilere göre Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim gören öğrenci sayısı 232.714’tür.

Aşağıdaki Tablo 1’de ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün, Göç İdaresi Müdürlüğünden aldığı 2018 verilerine göre, hazırlanan ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarına yer verilmiştir. (www.meb.gov.tr, 2019). Adı geçen kaynakta belirtilen, Millî Eğitim Bakanlığının kullandığı –öğrencinin okula başlayıp mezun oluncaya kadar bilgilerinin olduğu- yönetim bilişim sistemi olan e-okul sistemine kayıtlı öğrenci sayısının 639.894; yabancı öğrenci bilgi işletim sistemine (YÖBİS) kayıtlı öğrenci sayısının 96.841; okula erişimi sağlanan öğrenci sayısının 736.735 olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Ülkemizdeki Eğitim Çağındaki Tüm Yabancı Öğrenci Sayıları

Yabancı Uyruklu öğrencinin Ülkesi	Eğitim çağındaki Yabancı Öğrenci Sayıları	Yabancı Uyruklu öğrencinin Ülkesi	Eğitim çağındaki Yabancı Öğrenci Sayıları
Suriye	587.688	Ürdün	2.307
Irak	58.521	Türkmenistan	2.190
Afganistan	30.510	Filistin	2.016
İran	8.240	Kırgızistan	1.982
Azerbaycan	7.032	Almanya	1.720
Rusya	4.652	Yemen	1.471
Mısır	4.346	Ukrayna	1.324
Özbekistan	2.785	Libya	1.252
Çin	2.781	Somali	1.251
Kazakistan	2.513		

Yukarıda adı geçen ilgili birimin Ekim 2021’de hazırladığı raporuna göre ise Eylül 2021 verilerine göre ülkemizde yaklaşık 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus bulunurken bu nüfusun 1.365.884 tanesini eğitim çağındaki olan 5-17 yaş grubu oluşturmaktadır ve Ekim 2021 verilerine göre yabancı uyruklu bireylerin eğitim çağı nüfusunun 928.485 kişisi eğitim-öğretime çeşitli yollarla dâhil edilmiştir. Birimin YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi) ve e-okul sistemlerinden oluşturulan tüm yabancı uyruklu öğrencilerin dağılımı tablosu şu şekildedir;

Tablo 2: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dağılımı

Eğitim Kademelerine Göre	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam
	Toplam Öğrenci Sayısı	
Okul Öncesi (5 yaş)	47.105	137.075
İlkokul (6-9 yaş)	384.178	495.971
Ortaokul (10-13 yaş)	337.739	412.921
Lise (14-17 yaş)	106.170	
Lise Hazırlık	88	
HEP (A-B-C-D)	8.309	319.917
Açık Okullar	44.896	
Toplam	928.485	1.365.884

Ülkemizde yaşayan ve eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı her geçen yıl daha da arttığı sonucuna vardığımız son paragraflardaki veriler ışığında diyebiliriz ki, araştırma konusunun temeli olan öğrencilerin sayısındaki fazlalık, eğitim politikalarına yönelik planlamaların hazırlanmasında kaynaklık edecek olan araştırmaların nitelik ve nicelik olarak artması gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumunu sağlayacak uygulamaların yapılmasına rağmen sorunlarla karşılaşmakta ve bu konu ile ilgili yaşanan sorunların tespit edilebilmesi için araştırmaların sayıca çok yapıldığı görülmektedir. Bu meta-sentez çalışması ile bu sorunların eşlik ettiği eğitim- öğretim sürecinin ele alınması; çalışmalarda sadece Suriyeli

çocukların eğitimine yönelik araştırmalara yer verilmeyip Türkiye’ye göç eden ve Türk Eğitim Sistemi içerisinde eğitim alan öğrencilere yönelik çalışmalarında değerlendirilmesiyle dış göç ile gelen zorunlu eğitim çağındaki çocuklarına yönelik eğitim politikalarının gözden geçirilmesi yönünde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır. Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunu ele alan çalışmaların artması, bu sonuçların derlenip örneklem sayıları da dikkate alınarak sentezlenmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Ancak bu konuyu ele alan ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde sürecin bütününe yönelik yapılan meta-sentez çalışması olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye’de dış göçle gelen zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan durumlar bu çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Dış göçle gelen çocukların eğitimiyle ilgili hazırlanan akademik çalışmaların incelenmesi ile hazırlanan çalışma yeni çalışmalara yön verme, verilen eğitimdeki mevcut durumu görme ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından faydalı olabilecek aynı zamanda ilgili alan yazınına başvuru kaynağı niteliği taşıyacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmanın kaynağı olan, çalışmaya katılarak çalışmanın verilerini oluşturan araştırmaların, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan lisansüstü araştırmalardan oluşmasına bağlı olarak geçerli ve güvenilir olduğu varsayımı kabul edilerek çalışma yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada incelenen çalışmalarda bulunan örneklemelerin öğrenci, veli, öğretmen vb. olması durumlarında katılımcıların çalışmalara tamamen gönüllü olarak katıldığı, sorulara içtenlikle ve doğru cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye’deki araştırmacılar tarafından, Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci konusu üzerine yapılan nitel veya karma çalışmaların nitel kısımları ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci konusu ele alınacağı için konuyla ilgisi olmayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada hariç tutulma ve dâhil edilme ölçütleri belirlenerek sadece dâhil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiş olup

araştırmaya konu olan çalışmaların veri olarak kabul edilebilmesi için elektronik ortamda anahtar kavramlar aracılığıyla ulaşılan akademik çalışmalar ile sadece Türkiye’de yürütülen çalışmaların incelenecek olması çalışmanın kısıtlılığını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Formal eğitim: Bir amaca yönelik olarak belirli bir plan ve program dahilinde bir mekânda uzman kişi rehberliğinde amaçların kazandırıldığı faaliyettir.

Zorunlu eğitim: Bir toplumdaki bütün bireylerin ihtiyacı olduğu düşünülen gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamadır.

Yabancı uyruklu öğrenci: TC. Uyuşundan olmayan her derece ve kademedeki eğitim kurumlarında öğrenim gören kişidir (Solakumur, vd.,2018).

Bu tanımlamanın Türkiye sınırları içerisinde bulunan yabancı uyruklu öğrenciler için yapılmış olduğu görülmektedir. Genel bir tanımlama yapacak olursak bir ülkenin uyruşundan olmadan derece ve kademesi fark etmeksizin bulunduğu ülkenin eğitim kurumlarındaki faaliyetlerden faydalanan kişi olarak tanımlayabiliriz.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Göç Olgusu ve Göçün Tanımı

Göç, tarihte bütün dönemlerde var olan bir olgudur (Dağdeviren, 2018, s.13). Göç olgusu, insanlık tarihi boyunca var olmuştur.

Göç hareketleriyle ilgili küresel anlamda yardım programları, göç politikaları, göçmenlerin sağlık, uyum, eğitim konuları ve göç hukuku gibi konularda araştırma ve çalışmalar yürüten Uluslararası Göç Örgütü (Güder, 2016); göç terimleri sözlüğü tanımına göre göç, “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir.” şeklinde tanımlamaktadır. (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 35-36). Uluslararası Göç Örgütü (IOM)’nün tanımlarına göre mekânsal yer değişikliği olarak ifade edildiğini görüyoruz. Türk Dil Kurumu (TDK) ise göçü “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak belirtmiştir (TDK, 2020). TDK’nin tanımında diğer iki tanımdan farklı olarak yer değişikliğinden farklı olarak göçün sebeplerinden de bahsedilmektedir.

Hayatın her alanını etkilemekte olan göç olgusunu sadece yer değişikliği olarak tanımlamak eksik kalacaktır. Sayın, Usanmaz ve Aslangiri (2016), göçü açıklarken ülke sınırları içinde ya da ülke sınırları dışında gerçekleşen sosyal, politik, kültürel, ekonomik yönlerden toplumları etkilediğini ifade etmişlerdir. Castles ve Miller (2008)’e göre, göç hem göç alan hem de göç veren ülkelerdeki toplumların etkilendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla göç, sadece bireyselde göç edeni değil, göç veren ve alan ülke toplumlarını ilgilendirmektedir.

Göç ile ilgili diğer kaynaklarda bulunan tanımlamalarda ele alındığında sosyal, ekonomik ve toplumsal sebeplere bağlı olarak mekân değişikliğinde gerçekleşen ve toplumlarda sosyo-kültürel ve siyasal etkileri olan nüfus hareketliliği olarak tanımlayabiliriz.

2.1.1. Göçün Nedenleri

Tümertekin (2010), ekonomik nedenler, doğa olayları, siyasal durumlar ve insanların kendi kültürünü devam ettiremeyeceği ortamlardan ayrılmak istemesi gibi sebeplerin göçe neden olduğunu belirtmiştir.

Tarih boyunca gerçekleşen ve günümüzde de gerçekleşmeye devam eden göçe, insanları iten sebepler bulunmaktadır. Göç olgusunu tanımlarken incelediğimiz ifadelerden hareketle bu sebepler toplumsal, ekonomik, siyasal yönden olabilmektedir diyebiliriz. İhtiyaçlar, istekler ve mecburi durumlar göçü tetikleyen faktörlerdir. Göçün sebepleri ortadan kalkmadıkça göç olgusu konuşulmaya devam edecektir.

Göçe iten sebeplerle göçün gerçekleşeceği yerdeki çekici sebepler göçün oluşmasına zemin hazırlamaktadır. İtici ve çekici sebeplerdeki farklılıklar nedeniyle literatürde karşımıza göç çeşitleri çıkmaktadır.

2.1.2. Göç Türleri

Bu bölümde göçün gerçekleşme sebeplerine bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklara dayalı olan göç türleri ele alınacaktır. Göçe yönelik çalışmalar incelendiğinde göç olgusunun çeşitli değişkenlere göre adlandırıldığı görülmektedir. Göç ile ilgili literatür taraması yapıldığında kaynaklarda yer değişkenine, göç edeninin isteğine, göçün yasal yollardan yapılmasına, göç edenlerin sayısına ve göçün süresine bağlı olarak çeşitlendirildiği görülmüştür.

2.1.2.1. Yer Değişkeni Açısından Göç Türleri

Literatürde yer değişkeni açısından ele alındığında iç göç ve dış göç olarak birbirinden ayrılmaktadır.

Çelik (2006), iç göçün sebeplerini kuraklık, ekonomik kaygılar, savaş ve suç durumlarına bağlı güvenlik tedbirleri olarak gösterirken Birvural ve Tamer (2019) iç göçü, bir ülkenin kendi içinde gerçekleşen nüfus hareketliği olarak belirtmektedirler. Ülkenin bölgeleri arasında nüfus değişimleri gözlemlenir (Sayın vd., 2016, s. 2). İç göç ülke içerisinde gerçekleştiği için bir ülkenin nüfusunda olağandışı bir değişim gözlenmez.

Sanayileşmeye bağlı olarak tarım alanında yaşanan gelişmeler Türkiye’deki iç göçün nedenlerindendir (Özer, 2004, s. 24). Tarımda makineleşme ve nüfus yoğunluğuna orantılı toprak miktarının tarım alanlarından şehre doğru kaydığını ifade edebiliriz. Ayrıca Türkiye’deki iç göçün sebeplerine eğitim, sağlık gibi bireyin daha iyi olma durumlarını da ilave edebiliriz.

Uluslararası (dış) göç bir coğrafyadan başka bir coğrafyaya gerçekleştirilen yer değiştirme hareketidir (Erol ve Ersever, 2019). Coğrafya değişimindeki kasıt ise bir ülkenin sınırından çıkmak olarak ifade edilebilir. Şirin-Öner (2012)’e göre dış göç ile iç göç arasındaki farkın dış göçte uluslararası bir sınırın geçilmesidir ve bu yüzden dış göç uluslararası göç olarak da ifade edilmektedir.

İç göçten farklı olan dış göç bir diğer ifadeyle uluslararası göç, göç araştırmalarının pek çoğuna konu olmuştur. Konumuz itibari ile aynı coğrafya içinde, bir yerden başka bir yere yaptığı yer değişikliği olan iç göçe bağlı araştırmalar yerine dış göçle ülkemize göç edenlerin eğitim öğretim süreci incelenmektedir.

2.1.2.2. Göç Edenin İsteği Açısından Göç Türleri

Göç eden ya da edenlerin isteğine bağlı olup olmaması değişkenine bağlı olarak ise gönüllü göç ile zorunlu göç sınıflaması ile ele alınmaktadır.

Gönüllü göçlerin bir planlama dâhilinde olduğu bu sebeple yeni mekâna alışmanın daha kolay olduğunu fakat zorunlu göçlerin planlama yapılmadan gerçekleştiği için mekânsal yer değişikliğinden sonra alışma sürecinin zorlayıcı sebeplere ve etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Her göç eylemi beraberinde birtakım sorunları getirmektedir. Bu sorunlar ise göçün sebebine bağlı olarak farklı zorluklara sahiptirler. İş, eğitim gibi bireysel tercihler sebebi ile uluslararası göç etmek yerine, “zorunlu göç” kavramı ile bu zorlukların en üst seviyede olduğunu ifade edebiliriz. Adından da anlaşılacağı gibi zorunlu olarak gerçekleşen bu göçte göç edenler göç etmeyi düşünmezlerken yaşam tehlikesinin olduğu mecburi sebepler ile yer değişikliği yapmaktadırlar. Erder (2015), zorunlu göç edenleri, kendi ortamlarını istemeden terk ettikleri için diğer göç edenlerden ayırmaktadır.

Zorunlu göçü, insanların güvence duydukları kaynakları kaybedip konfor alanının dışına çıkarak kendi kültürlerinin ve değerlerinin olmadığı başka bir yerde yaşamaya başladıkları durum olarak tanımlayabiliriz. Zorunlu göçlerin olumsuz sonuçlarını ve sorunlarını çözmeye yönelik faaliyetlerin yanında millet olma birliği öğelerini taşımayan toplulukların kötü sonuçlarla karşılaştığı pek çok örneğe ulaşmak mümkündür.

2.1.2.3. Göç Edenlerin Sayısı Açısından Göç Türleri

Ekici ve Tuncel (2015), göç edenlerin sayısına göre; bireysel veya kitlesel göç sınıflandırmasını yapmaktadır.

Bireysel göçü, kişilerin göç sebeplerine bağlı olarak tek başlarına ya da aileleri ile gerçekleştirdikleri göç olarak ifade edebilirken, kitlesel göçü tanımlarken kitle ifadesinden hareket ederek kalabalık insan topluluğunun gerçekleştirdiği göç olarak tanımlanabilir. Kitlesel göç, belirli zamanda çok sayıda kişinin yaşadığı ülkeden ayrılarak düzensiz olarak hareket etmesiyle; çok sayıda insanın yabancı bir ülkeye sürekli giriş yapma durumunda “toplu akın” tanımlaması yapılır (Akıncı vd., 2015).

2.1.2.4. Göçün Yasallığı Açısından Göç

Şemşit (2018), göçün yasal olma durumuna göre göçü, düzenli ve düzensiz göç olarak çeşitlendirmiştir.

Türkiye Göç Raporunda (2016) yapılan tanımlamada düzenli göç, yabancıların yasal yollar aracılığıyla Türkiye’ye gelme-kalma-çıkma durumları olarak; düzensiz göç ise yabancıların yasal olmayan hallerle Türkiye’ye izinsiz gelme-kalma-çıkma durumları olarak ifade edilmiştir.

2.1.2.5. Göçün Süresi Açısından Göç

Göç, zaman bağlamı doğrultusunda ele alındığında geçici ya da sürekli göç olarak ayrılmaktadır. Sürekli göç, insanların yaşadıkları yeri, kalıcı bir şekilde terk etmeleridir (Günay vd., 2017). Bu ifadeden hareketle geçici göçü insanların yaşadıkları yerden belirli bir süre dâhilinde ayrılarak başka bir yerde yaşamaları olarak tanımlarız. Mevsimlik işçi göçleri geçici göçe verilebilecek en açık örnektir.

2.1.3. Göç Edenler

Göç bağlamında göç edenler göçmen, sığınmacı, mülteci gibi kavramlarla adlandırılmaktadır. Bu kavramlar, genelde birbirlerinin yerine kullanılan kelimeler olsa da tanımlar incelediğinde farklı kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram yanılgılarıyla karşımıza çıkan bu terimler hakkında Akıncı vd. (2015) farklılıklara sahip olduklarını belirtmektedirler. Tanımlamalar ise genellikle göç edenlerin gittikleri ülkelerdeki konumlarındaki farklılıklara göre bağlı olarak yapılmaktadır. Kavramların tanımlarının doğru anlaşılması araştırmalarda ve günlük kullanımlarda yanlış ifade etmelerin önüne geçmesi açısından önemlidir.

2.1.3.1. Göçmen

Göçmen kavramı, TDK Sözlüğünde (2020) kendi ülkesinden ayrılıp başka bir ülkeye yerleşmek için göç eden kişi ya da kişiler olarak tanımlanmaktadır. Olcay (2012) ise sosyo-ekonomik ortamından memnun olmadığı için başka bir ülkeye hukuki ya da hukuk dışı yollardan giderek o ülkede yaşayan kişi olarak ifade etmektedir. 2006 tarihli 5543 sayılı İskân Kanunu bağlamında değerlendirdiğimizde ise göçmen Türk soy ve kültüründen olup, yerleşmek hedefiyle, Türkiye'ye, bireysel veya toplu halde gelip adı geçen kanun dâhilinde kabul edilenler şeklindedir. Buradan hareketle Türk kültürü ve soyuyla ilişkisi olmayıp Türkiye'ye göç edenler bu kavram ile anılamazlar diyebiliriz.

2.1.3.2. Mülteci

Son yıllarda Türkiye'de fazlasıyla duyduğumuz bu kavram, 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde 1 Ocak 1951'den önce Avrupa'da o tarihten sonra diğer ülkelere dini, ırkı, tabiiyeti, mensubiyeti, siyasi düşüncesi gibi nedenlerle eziyete uğradığı için ülkesinden ayrılarak başka bir ülkede yaşayan, ülkesinin imkânlarından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen kişiler olarak tanımlanmıştır. Kaynak ulusal mevzuatta ise YUKK'nin 61. Maddesinde yer verilen tanımda, Avrupa'da yaşarken Cenevre sözleşmesinde belirtilen nedenlerden ötürü dini, ırkı, siyasi düşüncesi nedeniyle eziyete uğradığı için ülkesinden ayrılarak başka bir ülkede yaşayan, ülkesinin imkânlarından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen kişiler olarak tanımlanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/>). Tanımlar arasında mekânsal vurgunun olduğu ifadeler

sebebiyle Türkiye yasal düzenleme yoluna giderek “şartlı mülteci” tanımlamasını oluşturmuştur.

2.1.3.3. Şartlı Mülteci

YUKK’ nin 62. maddesinde yer verilen şartlı mülteci ifadesi ise Avrupa ülkelerinin dışından gelme durumundan başka farkı olmayan, mülteciler ile aynı şartları taşıyan kişiye statü belirleme çalışmalarından sonra yapılan değerlendirmeye bağlı olarak verilen statü olarak açıklanmaktadır. Şartlı mültecilerin üçüncü ülkeye yerleştirilmeleri gerçekleşinceye kadar Türkiye’de kalmalarına izin verilmektedir (<https://www.resmigazete.gov.tr/>). YUKK’ nin 61. ve 62. maddelerini birlikte değerlendirdiğimizde mevzuatta mülteci ve şartlı mülteci kavramlarının arasındaki farkın sadece mekâna bağlı olduğunu belirtebiliriz.

2.1.3.4. Sığınmacı

Sığınmacı, “ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi” olarak tanımlanmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s.42-57). Sığınmacıların, “geri göndermeme” ilkesi başta olmak üzere, temel haklardan yararlanmaları ve insani yaşam standartlarının sağlanması gerekir (Kaya ve Eren, 2014). BMMYK, sığınmacı ve mültecilere yönelik süreci takip etmekte olup BMMYK’ nin alacağı kararın olumsuz olması halinde bulundukları ülkeden ayrılmaları gerekmekte, kalma izni almamaları ve ülkeden ayrılmamaları durumunda sınır dışı edilebilirler (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

2.1.3.5. İkincil Koruma

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununa göre ikincil koruma ise mülteci ve şartlı mülteci koşullarını taşımayan ya da verilmeyen fakat ülkesinde insanlık dışı davranışlarla karşılaşanlara verilen bir statüdür (YUKK, 2013, s.21).

2.1.3.6. Geçici koruma

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)’nun 91. maddesine uyarınca Ekim 2014’te bir yönetmelik yayımlanmış ve Türkiye’deki sığınmacıların statüsü “geçici

koruma” adıyla resmileşmiştir. Yönetmeliğe göre “geçici koruma” ülkesinden zorunlu olarak ayrılmış ve geri dönemeyen, kitlesel olarak ya da kitlesel göç döneminde bireysel olarak; ivedilikle ve geçici koruma bulmak amacıyla sınırımıza gelen veya sınırlarımız içerisine giren ve bireysel olarak uluslararası koruma isteği değerlendirme dışı olan yabancılara yapılan tanımlamadır (<https://www.resmigazete.gov.tr/>).

2012 yılında Türkiye’de bulunan 14.237 geçici koruma altında bulunan Suriyeli varken bu sayı 9 Haziran 2022’de 3.764.193 olarak açıklanmış (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>) ve bu tarihe kadar kaçak yollarla Yunan adalarına çıkmış Suriyelilerden yakalananların Türkiye’ye gönderilerek her Suriyeli karşılığında Türkiye’deki bir Suriyelinin AB ülkelerine yerleştirilmesi yöntemi olan “birebir formülü” (www.mfa.gov.tr) ile toplam 33.816 gönderilmiş fakat bu sayı Türkiye’deki mevcut sayısının değişmesine sebep olmamıştır. Ayrıca 2014-2022 yılları arasında 8 yılda Suriyelilerin üçüncü ülkelere yerleştirilmesinde ise sayı 19.103 olarak tespit edilmiştir (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>). Yoğun mülteci nüfusuna sahip ülkelerin yükünü hafifletmek için mültecilerin, sığındıkları ülkeden sonra yardıma ulaşacakları farklı bir ülkeye gönderilmelerine üçüncü ülkeye yerleştirme denilmekte olup bu durum hak olmamakla birlikte dünyada mültecilerin %1’den daha azının bu duruma dâhil olduğu sürecin yönetiminde UNHCR, “Göç İdaresi Genel Müdürlüğüyle (GİGM)” ile çalışarak küresel şartları sağlayanları belirlemekte son kararı mülteciyi kabul eden üçüncü ülke karar vermektedir (<https://www.unhcr.org/tr>). 8 yıldaki üçüncü ülkeye yerleştirilen Suriyeli sayısına ve kabul şartına bakarsak ülkelerin göç yönetim politikalarının üçüncü ülkeye yerleştirilmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade edebiliriz.

2.1.4. Göç Yönetimi

Tarihsel ve de güncel bir konu olan göç olgusu, göçe sebep olan olaylar son bulmadıkça bitmeyecektir. Göç olgusuna bağlı olarak “göç yönetimi” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bir ülkeye kimlerin geleceği ve sayılarının ne kadar olacağı, kontrol durumları göç rejimlerine bağlıdır (Gezici Yalçın, 2017).

Eke (2018)’ ye göre göç alan ülkelerin toplumsal ve ekonomik olmak üzere pek çok sorunla karşılaştığı ve ülkeleri bu sorunlarla mücadele etme sürecine yöneltmektedir. Göçler, Türkiye’nin de bu süreci yönetmesini bir ihtiyaç haline getirmiştir. Türkiye’nin

en fazla mülteci ve buna bağılı olarak en fazla göç eden çocuk bulundurduğunu göz önüne alırsak göç yönetimi politikaları hazırlanırken çocukların yararı en üst seviyede tutulmalıdır.

Göç alan ülkelerin genelini ilgilendiren göç yönetimi kavramı doğrultusunda konumuz itibariyle Türkiye özelinde toplumsal ve ekonomik nedenlere bağılı olarak eğitim-öğretim sürecini inceleme gerekliliğı duyulmuştur.

2.1.5. Göç ve Aidiyet

Bireyin bir yerde, kendini mutlu ve güvende hissetmesi ait olma kavramı ile açıklanabilir. Aidiyet kavramını TDK tarafından “ilişkinlik” şeklinde tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

Aidiyet, bireyin kendini anlamlandırıp konumlandığı sadece geçmişe bağılı kalmadan yaşanan zamanda, mekâna ve çevredeki diğeri bireylere ve kültüre bağılı olarak şekillenirken kimlik kavramı ile birbirini tamamlamaktadır. “Kimlik, insanın kendisi ile diğeri arasındaki farklılaşma ve özdeşleşmelerden yola çıkarak inşa edilir” (Bilgin, 2007, s. 95) tanımı yapılırken; Bozkaya (2020), göçmenlerin kimlik ve aidiyet oluşumlarında topluma bütünleşme süreçlerinde zorluklar yaşadıklarını, eğitim ortamlarında da farklı kültürlerden gelen çocukların ayrımcılığa maruz kalabileceklerini bu sebeple sınıflardaki çok kültürlü ortamlarda göçmen çocukların aktif katılımıyla aidiyet duygularının geliştirilebileceğinden bahsetmektedir.

2.1.6. Göç ve Çocuk

Tüm insanları etkileyen savaşlar ve göçlerin çocuklar üzerindeki etkileri yetişkinlere göre daha fazla olacaktır (Altunbay ve Çakır, 2018). Yaşadıkları ülkelerdeki şartların olumsuz olması sebebiyle göç etmek zorunda kalan çocukların yeni risklerle - Atasü Topçuoğlu (2013)’nun belirttiğı göç sırasında ve sonrası göçmen çocukların karşılaştığı problemlerden bazıları insan ticareti, çocuk işçiliğı, sağlık, beslenme, barınma sorunları, eğitimin kesintiye uğraması, şiddet, istismar, dil bilmemesidir. - karşı karşıya kalmaması için bu doğrultuda yapılacak çalışmaların günü kurtarmadan öte kapsamlı bir planlama ve uygulama halinde gerekmektedir.

Göç edenlerin yeni topluma katılımı ve toplumda istihdam edilebilmeleri eğitim ile sağlanır (BM, 2019). Eğitim hizmetlerine yeterli erişememe ve göç edilen toplumda yaşanan sosyo-ekonomik problemler kız çocukları için erken evlilik, erkek çocuklar için ise çocuk işçilik olmak üzere yeni sorunlara sebep olmaktadır (Küçüktamer, 2020). Böylelikle eğitime erişememe sorunu daha büyük sorunlara sebep olmakta oluşan yeni sorunlar toplumsal ve bireysel bambaşka yeni sorunlara kaynaklık edebilmektedir. Örneklendirmek gerekirse, erken evlilik yapan bir kız çocuğu yaşı tutmaması sebebiyle resmi geçerliliği olmayan bir evlilik yapmaktadır. Resmi dayanağı olmayan evlilikte kız çocuğu için güvenlik sorunları yaşayabileceği bir ortamla karşılaşabileceği ya da çocuk işçilikle karşı karşıya kalan erkek çocuğun ucuz iş gücü sebebiyle karşılaştığı ekonomik zorluklar sonunda suç örgütlerine katılım oranının yüksek olacağı öngörülebilir.

Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisinde (2016-2021) göç deneyimi yaşayan çocukların pek çok risk ile karşı karşıya kaldıkları ve bu risklerin şiddetinin farklılık gösterdiğine, sığınmacı ve mülteci usullerinde; konseyin ilkelerinden çocuğun yüksek yararının genellikle göz ardı edildiğine değinilmektedir (<https://www.aile.gov.tr>).

Göç eden çocuklara yönelik gerekli çalışmalar yapılmaz ve hizmetler verilmez ise göçü deneyimleyen çocukların kayıp nesil olma ihtimalini ön görebiliriz. Eğer dış göç ile gelen çocukların eğitimi temelinde sosyal ve kültürel uyumları sağlanamazsa Şirin'in (2017) "Bu çocukları ihmalin faturası çok ağır olacak." belirttiği ifade gerçekleşecektir.

Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımı uyum sürecini daha iyi anlayıp açıklamamıza yardımcı olacaktır. Yaklaşımı incelediğimizde herkesin üzerinde etkili olan çevre faktörünün uluslararası göç eden çocukların eğitim öğretim sürecine de etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımına göre çocuğun gelişimi çevre içerisinde olur. Çocuğun sosyo-kültürel ekolojisi içinde çocuğu anlamamıza yarayan bu sistem, okul-aile-çocuk bileşiminde kullanılan kuramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun çevresini 4 sistem halinde ele alan yaklaşıma göre;

- 1.Mikrosistem, çocuğun birincil çevresi (aile, arkadaş) ile olan ilişkisini
- 2.Mezosistem, çocuğun yakın çevrelerinin ilişkisini (ev-okul)

3.Ekzosistem, bireyin doğrudan dâhil olmadığı ama bireyi etkileyen ilişkiler (ev ve ailenin iş yeri ilişkisi)

4.Makrosistem, toplumun gelenekleri ve kültür olarak açıklamaktadır. (Eslek ve Yılmaz Irmak, 2018)

Bireyin gelişiminde çevrenin rolünü vurgulayan Bronfenbrenner'in yaklaşımda, gelişimin karşılıklı geliştiği ve uyumunda karşılıklı gerçekleşen bir süreç olduğu ifade edilebilir.

2.1.7. Göç ve Türkiye

Göçler ülkelerin ve toplumların şekillenmesinde büyük aktif rol almaktadırlar. Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne göre, göç hareketleri, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel ve nüfus oluşumu başta olmak üzere kamu sistemi ve bu sistemin güvenliğini etkileyen bir niteliğe sahiptir.

Türkiye'de göç hareketlerinin göç tarihi dönemlerini İçduygu vd. (2014), 1923-1950 ile 1950-1980 ve 1980 sonrası üç döneme ayırırken Güder (2016), 2011 yılı sonrasını da bu tasnife dahil etmektedir. Şu haliyle tarihi tasnife göre göç dönemlerini cumhuriyet tarihi boyunca 4 dönem çerçevesinde inceleyebiliriz.

Türkiye sınırlarında göç konusu akla geldiği zaman genellikle yurt dışına çalışmaya giden işçiler ve Balkanlardan Türkiye'ye dönenlerin anlaşılmasına rağmen Türkiye'de Almanlar, Ruslar, Avrupalılar, Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra gelenler, Yakın Doğu, Afrika ve Asya ülkelerinden Avrupa'ya göç etmek için geçiş ülkesi olarak kalanlar olmak üzere pek çok göçmen grup vardır (Gezici Yalçın, 2017). Türkiye Cumhuriyeti'ne yapılan kitlesel göçleri tarihsel süreç içerisinde ele alırsak 1922-1938 yıllarında Yunanistan'dan, 1923-1945 yıllarında Balkanlar'dan 1933-1945 yıllarında Almanya'dan, 1988 yılında ve de I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan, 1992-1998 yıllarında Bosna'dan, 1999 yılında Kosova'dan, 2001 yılında Makedonya'dan ve Nisan 2011'de de Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle Suriye'den Türkiye'ye gelmiş olmasından bahsedilebilir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2020). Bu gruplara bir de 2022'nin ilk aylarında başlayan Rusya- Ukrayna savaşına bağlı olarak gelen Ukraynalıları da dâhil edebiliriz.

Kolukırık (2014), Türkiye'nin coğrafi konumunun göç ile iç içe olduğunu ifade eder. Son yıllarda Ortadoğu'da ortaya çıkan meseleler sonunda Türkiye'de yaşayan dış göçle gelen insan sayısını artırmıştır. Türkiye'nin göç politikaları sürecini incelediğimiz zaman ise 2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı sonrasında göç politikaları çalışmalarının yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir. Tekelioğlu vd. (2015), Suriye iç savaşı sebebiyle 'geçici koruma' statüsündeki göç edenler ile ilgili problemlerin ve bu yöndeki çalışmaların arttığını ifade etmektedirler.

Alan yazın incelemesinde göç sırasında ülkeler, kaynak ülke, geçiş ülkesi ve hedef ülke konumunda bulunmaktadır. Türkiye üzerinden bir örnekleme yapacak olursak Türkiye kaynak ülke konumunda olursa göç veren, geçiş ülkesi (transit) konumunda ise göç yolu üzerinde olan ülke, hedef ülke konumunda olursa da gidilmesi hedeflenen, çekici yönü olan ülke statüsünde olduğunu söyleyebiliriz.

1950 yılında mültecilerin haklarını korumak amacıyla Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kurulan, sığınmacı ve mülteci kapsamında olan konularda Türkiye'nin işbirliği içerisinde çalıştığı BM Mülteci Örgütü (UNHCR)'ne göre dünyada en fazla mülteciye sahip konumunda olan ülke Türkiye'dir, Göç eden çocuklar içerisinde mülteci olanların sayısı yüksektir (Sirkeci, 2017). Dünya'da göç edenlerin sayısının artmasına paralel olarak göç eden grup içerisinde çocukların sayısında da artış yaşanmaktadır.

Yaşadığımız coğrafyanın yakın dönem tarihine baktığımız zaman 1857'de Göç ve İskân Kararnamesinin ardından kısa bir süre sonra Muhacir komisyonu olmak üzere pek çok komisyon kurulmuştur (Songur ve Sırtkaya;2018). Bu kararname ve komisyonlar Osmanlı Devleti'nde göçmenlere yönelik birtakım çalışmalar yapıldığını gösterir niteliktedir. Döneme ait alan yazın taramasında göçmenlerle yerli halkın kaynaşması için çeşitli çalışmalar yapıldığını, göçmenlere toprak, hayvan vb. destekler verilerek imkanlar dahilinde hem üretimin desteklenmeye çalışıldığı hem de oluşabilecek asayiş sorunlarının önüne geçilmeye çalışıldığı görülmüştür. Osmanlı'nın aldığı önlemlere karşın son dönemde göçler, alınan önlemlere rağmen özellikle son döneminde Osmanlı Devleti'ni siyasi, sosyal ve ekonomik olarak değişimine ve ekonomik kayıpların artmasına sebep olmuştur.

Eğitimin, göç olgusunun ortaya çıkardığı toplumsal uyum için önemli bir unsur olduğuna dair var olan genel görüşlerden hareket edersek toplumumuzun geleceği için ülkemizdeki yabancı bireylerin eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

2.1.8. Eğitim-Öğretim

Eğitim ile ilgili yapılan tanımların çoğu bir felsefi yaklaşımın ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel anlamda ise eğitimi Erden (2007), “Bireyde yaşantılar yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Öğretim ise okullarda planlı ve kontrollü olarak öğretme faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yapılmasıdır (Erden, 2007).

2.1.8.1. Göç ve Eğitim

Ulusların güvenliği göçlerden etkilenmektedir (Adamson, 2006). Güvenliğin olumsuz etkilenmemesi için göç yönetimi yapılmalı, ulusal güvenliğin ve toplumsal kalkınmanın bileşenlerinden olan eğitime yönelik çalışmalara önem verilmelidir. Uluslararası göçe dâhil olanların göç ettikleri yerlerde güvenliklerini koruyabilmeleri ve gittikleri ülkenin güvenlik ortamını bozmamaları için uyum süreci önemlidir. Bu sebeple eğitimi Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik ihtiyaçlarla birlikte değerlendirebiliriz. Eğitim ihtiyacı giderilen bireyler için hiyerarşinin ikinci basamağı olan güvenlik ihtiyacı ve üçüncü basamağı olan ait olma ihtiyacı olmak üzere pek çok ihtiyacı gidermeye ön koşul olabilir.

Kültürler başka bir kültür ile karşı karşıya geldiği zaman birbirlerinden etkilenmekte ve değişime açık hale gelmektedirler. Çünkü kültür kavramının temelini oluşturan kültürü etkileyen ve kültürden etkilenen insanın sosyal yaşamışlıkları farklılaştıkça bir değişim sürecine girmektedir.

Bir çocuk ilk kültürlenme sürecine aile ortamında başlar. Bireyin bir ortama dâhil olarak o ortamda bulunan kültürden etkilenme halini “kültürlenme” olarak tanımlayabiliriz. Göç edilen ülkenin insanları açısından da karşılaşılan yeni kültür bir etkilenmeye sebep olacaktır ve bu şekilde ise kültürleşme ortaya çıkacaktır. Kültürleşme karşılıklı olup süreç içerisinde gerçekleşmektedir.

Kültürlenme ve kültürleşme sürecinin dayanağı ise eğitimidir. Eğitim, toplumsal açıdan topluma uyumu kolaylaştırıp toplumsal huzur ortamının oluşmasını sağlarken bireysel açıdan göç eden bireyin başarılı olmasına ve psikolojik olarak kendini iyi hissetmesine yardımcı olmaktadır. Göç sürecinde kültürleşmenin en sağlıklı şekilde olabilmesi eğitim ile mümkündür.

Kültürlenmenin yasal yollarla yapıldığı ortamlar ise okullardır. Okullar hakkında Özservet (2015), göç edilen toplumda farklı kültürlerden insanlarla bir arada etkileşim halinde olacakları yerler olarak ifade ederken Sakız (2016), göç eden çocukların akademik gelişimlerinin yanında sosyal gelişimlerini de gerçekleştirdiklerini belirtmekte, Arar (2022) ise göç edilen ülkeye uyum sağlama sürecinde eğitimin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okullar tüm öğrencilerde olduğu gibi göç eden öğrencilerinde sosyalleştikleri, akranları ile bir arada bulundukları, farklı ailelerden çocukların etkileşim içinde oldukları güvenli ortamlardır. Ayrıca okullar göç eden çocukların göç edilen toplumun dilinin ve kültürünün öğrenilmesinde etkilidir. Çocuklar nezdinde göç eden ailelerinde toplumsal uyumunda etkili olduğu söylenebilir.

Tuzcu ve Bademli (2014), göç sonucunda farklı kültürlerden olan insanların karşılaşmasıyla, göç eden ve göç edilen ülke insanı için kültürel uyum sorunlarını ortaya çıkaracağını ifade etmektedirler. Göç eden yabancıların uyum süreci göç edilen ülkenin kültürünü tanımaya açık olunan bir dönemdir. Bu dönemde ise eğitim işe koşulmaktadır. Kültürün bir parçası ve taşıyıcısı olan dil öğrenimi ve öğretimi ile başlaması gereken bu süreç devamında diğer kültürel etkenlerin öğretilmesi ile devam etmelidir. Dil ve düşünceler arasında bir ilişki bulunmaktadır (Vygotsky, 1986; akt. Bayyurt, 2019). Düşünceler ise kültüre yansır. Yaşanılan toplumda insanlar dili, toplumsal ve kültürel değerleri bir arada öğrenerek yetişirler. Kültürel öğeler ile dil birbirinden beslenen iki kaynaktır.

Dil öğrenme ile başlayan kültürlenme sürecinde ise göç eden birey yaşamaya başladığı yeni ülkenin kültürünü öğrendikçe etkileşime girdiği kültür ile beraberinde getirdiği kültürü inceleme ve değerlendirme sürecine girecektir.

Bireyin kendi standartlarından uzaklaşarak farklı bir ortama dâhil olma sürecinin sebep olduğu zorlayıcı şartlar çerçevesinde uluslararası göç eden çocukların eğitimlerinin ve

öğrenmelerinin ötelendiğini öngörmek zor değildir. OECD (2018), göç eden çocukları, göç edilen ülkelerde eğitim ihtiyaçlarının karşılanması yönünden ve akademik başarı bakımından dezavantajlı olarak belirlemektedir. Eğitim öğretime devam eden göç eden çocuklarda ise okullarda beklenilenin altında başarı gösterme durumu ile karşı karşıya gelme durumu gözlenebilir. Bunun sebebi olarak da göç eden çocukların yeni bir ülkeye uyum sürecinde yaşadıkları psikolojik ve sosyal olmak üzere travmaları etken gösterebiliriz.

Doğru planlanan eğitim süreci ile uyum sorunları başta olmak üzere göçe bağlı olarak ortaya çıkacak olan pek çok soruna önleyici önlem alınmış olacaktır. Sinclair (2001), göç sürecinin oluşturduğu travmaların eğitim ile iyileştiğini kanıtlamaya çalışarak, eğitimin göç edenler için temel ihtiyaçlardan farklı olmadığını savunmuştur. Türkiye’deki dış göç ile gelen birey sayısındaki fazlalık göçe tabi olan bireylerin eğitim sürecine daha fazla önem vermeyi gerektirmektedir.

Yabancı öğrencilere yönelik hazırlanan nitelikli eğitim programları göç alan ülke için yatırım değeri taşır. Nitelsiz eğitim bireylerin potansiyelini kaybetmesine sebep olabilir ve bu eğitim programları okul yönetimleri ve öğretmenlerle başarıya ulaşacaktır.

Dış göç ile gelen öğrencilerin eğitime erişimleri, ülkedeki sosyal adalet ve toplumsal barışın varlığı için yaşanan dönem ve sonrasındaki süreç için önemlidir. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) “Türkiye’nin gelecekteki toplumsal huzur ve refahı üzerinde önemli etkileri olacak Suriyeli mülteci çocuklara yönelik eğitim politikalarının inşasında, sorun odaklı, kısa vadeli bakış açısının ötesinde, kişileri (mülteci/göçmen çocukları) odağına alan bir bakış açısı hâkim olmalıdır” (s. 34) ifadesine yer vermişlerdir.

2.1.8.2. Eğitim Hakkı

İnsanların temel haklarından biri eğitim hakkıdır. Çocukların toplumdaki yerine, ihtiyaçlarına ve haklarına ulusal ve uluslararası alanda yasal dayanaklarla yer verilmiştir.

2.1.8.2.1. Eğitim Hakkına Yönelik Uluslararası Yasal Dayanaklar

Eğitim hakkı konusunda uluslararası alanda yapılan yasal çalışmaların en önemli görülenlerine bu başlık altında yer verilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi; Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 1948’de kabul edilen bildirgede yer alan 26. Maddede her bireyin eğitim hakkının var olduğu, eğitimin, bireyin kişiliğinin bütün olarak geliştirilmesine, insan hak ve özgürlüklerine saygıyı güçlendirmeye, tüm milletler ve dinsel gruplar arasında hoşgörünün ve dostluğun yer etmesi doğrultusunda olması gerektiği belirtmiştir (Taşkın, 2014; 88-90).

Cenevre Sözleşmesi; Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme 1954’de yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 22. maddesinde, taraf ülkelerin, temel eğitim konusunda vatandaşlarına yapılan uygulamanın aynısını mültecilere de uygulayacakları belirtilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi; Sözleşmenin 20 Mart 1952’de kabul edilen ek protokolünün 2. maddesi eğitim hakkını kapsamakta ve bireylerin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiştir (Taşkın, 2014; 92-93).

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nin 13. maddesince, taraf olan devletlerin her bireye eğitim hakkını sağlaması, ilköğretimin zorunlu ve parasız yapılması, eğitimin yaygınlaştırılıp herkesin erişebilmesi ve eğitimin çocuklar, aileler ve öğretmenler açısından içeriğinin kabul edilebilir; farklı kültürel unsurlara ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek esneklikte olması gerekmektedir (Taşkın, 2014; 90-91).

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde 28. ve 29. maddelerde çocukların eğitim hakkına yer verilmiştir. Bu maddeler, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde eğitim hakkına yönelik maddeleri tekrar etmektedir (Taşkın, 2014; 94-95).

Yasal dayanaklarla herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve bireylerin bu hakkının engellenemeyeceği açık bir şekilde belirtilmektedir.

2.1.8.2.2. Türkiye’de Eğitim Hakkı ile İlgili Yasal Dayanaklar

Türkiye’nin uluslararası alanda; 6 Nisan 1949 tarihinde "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne, 4 Kasım 1950 tarihinde "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne, 14 Eylül 1990 tarihinde "Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne, 15 Ağustos 2000 tarihinde "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’ne, 24 Ağustos 1961 tarihinde

Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne taraf olduğu farklı tarihlerde yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazetesi'nde görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nda, temel haklardan biri olarak eğitim hakkı da belirlenmiştir. Anayasa'nın 24., 27. ve 42. maddelerinde eğitim hakkına yönelik ilkelerde; kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından mahrum edilemeyeceğine, ilköğretimin cinsiyet ayrımı yapılmadan bütün vatandaşlar için zorunlu ve ücretsiz olduğuna, eğitim-öğretimin Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilime uygun olarak, devletin gözetimi ve denetimi altında olacağına yer verilmiştir.

Usulüne uygun uluslararası sözleşmeler ve T.C. Anayasası ile eğitim-öğretim hakkı herkes için güvence altına alınmıştır.

2.1.8.3. Zorunlu Eğitim

Türkiye'de zorunlu eğitime 1924 Anayasası 87.madde de yer verilmiş, zorunlu eğitim 1997-1998 eğitim öğretim yılında 8 yıla çıkarılmış devamında ise 2012-2013 eğitim öğretim döneminde zorunlu eğitime lise eğitimi de dâhil edilerek 12 yıl olacak şekilde düzenlenmiştir (Özkan, 2017). Bu bağlamda araştırmamızda incelenen çalışmalara 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılan düzenlemeye göre ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören göç eden öğrencileri konu alan çalışmalar dâhil edilmiştir.

Eğitim hakkında Berry (1997), farklı kültürlerle sahip bireylerin yeni kültüre ve grubun değerlerine uyumlu olmalarına kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğunu belirtir. Tarih ve dil birliğinin olduğu toplumlarda dahi kültürel farklılıklar mevcuttur. Zorunlu eğitim süreciyle farklı kültürlerden gelen bireysel farklılıkları öğrenciler bir arada eğitim almaktadırlar. Eğitim ortamlarında herkes gibi göç eden çocuklar da beraberlerinde getirdikleri bireysel farklılıklar mevcuttur. Bu bireysel ve kültürel farklılıklara bağlı olarak bazı eğitim anlayışlarıyla birlikte uygulamaları ortaya çıkmıştır.

2.1.8.3.1. Çok Kültürlülük, Çok Kültürlü ve Bütüncül Eğitim

Çok kültürlülük, bir ülkenin sınırları içerisinde birbirinden farklı kültürlerin var olması anlamı taşımaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Küreselleşmenin ve göç hareketlerinin artmasına bağlı ortaya çıkan toplumsal değişimler çok kültürlü toplumlarla karşı karşıya

gelmemize sebep olmaktadır. Çok kültürlülük, mevcut kültür ile birçok kültürün bir arada olması halidir.

Eğitim ortamında bulunan kültürel faktörlere bağlı farklılıklar nedeniyle “çok kültürlü eğitim” kavramı oluşmuştur. Açıkalin (2010), çok kültürlü eğitimi, öğrencilerin din, sosyal sınıf, etnik ya da cinsiyet farklılığından doğacak ayrımcılıkları yaşamadan eğitimde eşit fırsatlara sahip olmaları durumu olarak ifade ederken Özdoğru (2018), çok kültürlü eğitimin başarılı olmasını öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarına dayandırmaktadır. Bulut ve Sarıçam (2016) ise kültürel farklılıkların olduğu eğitim ortamlarında öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki bilgi ve olumlu tutumlarının, öğrencilerin kültürel değerleri özümsemeleri ve farklı kültürlere uyumlu olmalarında etkili olduğunu belirtmektedirler.

Obiakor’a (2007) göre, çok kültürlü eğitim, herkesin potansiyelini en yükseğe çıkarabilmesini önemser ve bireysel farklılıkları göz ardı etmez.

Taylor ve Sidhu (2012) ise yaptıkları araştırmada Avusturalya’da bulunan Katolik okullarda öğrenim gören göçmen öğrencilerin öğrenim ihtiyacından başka yiyecek dâhil olmak üzere pek çok ihtiyacın okullar tarafından karşılandığı göçmen çocuklar ve ailelerini ilgilendiren kurumlarla okulların bağlantı kurmalarını sağladıklarını ifade etmektedirler. Taylor ve Sidhu’nun araştırmasında da bütüncül eğitim anlayışını ele aldıkları görülmektedir.

Bhavnagri (2001) bütüncül yaklaşımın beraberinde okullar için pek çok zorlukları getirdiği, okullar ile diğer kurumlar arasında kuvvetli bir birlikteliğin olmasını vurgulamaktadır.

Bütüncül yaklaşımın okullara daha çok sorumluluk yüklediği fakat hedefinin uyumu kolaylaştırmak olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.8.3.1.1. Çok Kültürlü Eğitim Modelleri

Çok kültürlü sınıf ortamında kültürler arasındaki çatışma ve uyumsuzlukların ortadan kaldırılmasında önemlidir (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014, s. 211). Çok kültürlü eğitim

uygulama farklılıklarına bağılı olarak farklı modellerle karşımıza çıkmaktadır. Bu modelleri şu şekilde özetleyebiliriz:

Geçiş Eğitim Modeli olarak tanımlanan modelde göçmen öğrenciler anadillerinde eğitime başlamışlardır. Modelin amacı ise öğrencilerin kısa bir zaman diliminde egemen dile geçmeleridir. Bu modelde egemen dile sahip öğrenciler göçmen öğrencilere göre daha başarılıdır (Kaya ve Aydın, 2014, s. 58-60). *İdame Eğitim Modeli* olarak adlandırılan bir başka modelde ise öğrenciler yine ana dillerinde eğitime başlarken egemen dile geçiş süresi uzun olmaktadır. Anadille birlikte kültürü bakımında güçlü göçmen öğrencilerin hedeflenirken öğrencinin temel eğitimde başarı düzeyinin daha yüksek olması beklenmektedir (Kaya ve Aydın, 2014, s. 61). *Zenginleştirici Eğitim Modeli* adıyla karşımıza çıkan modelde ise amaç göçmenlerin dilinin egemen toplumda yaygınlaştırılmasıdır. Böylelikle toplumda bir arada yaşayanların birbirlerinin dilini öğrenmesi ile çok kültürlülüğün kabul görmesi kolaylaşacaktır (Kaya ve Aydın, 2014, s. 66). *Kapsayıcı Eğitim Modelinde* egemen dilden farklı bir dile sahip olan göçmen öğrencilere ayrı eğitim ortamları oluşturulmaz. Bu eğitim modelinde göçmen öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve kültürel ihtiyaçlarına göre bağılı olarak okul ortamı düzenlenir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017, s. 16). Bu modeller içerisinde günümüzde Türkiye’de kullanılan kapsayıcı eğitim olmuştur. Bu sebeple bir alt başlıkta kapsayıcı eğitim detaylandırılacaktır.

2.1.8.3.1.2. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin UNESCO (2005) tanımlaması şu şekildedir: “öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir.” Tanımlamadan yola çıkarak diyebiliriz ki, eğitim süreci ötekileştirmeden herkes için olmalı; ayrımcı anlayışları bir kenara bırakan yaklaşıma sahip olmalıdır. Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler kapsayıcı eğitim anlayışıyla eğitime dahil edilmişlerdir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı 1950li yıllarda eğitime engelli bireyleri de dâhil etme yaklaşımı olarak ortaya çıkmış günümüzde bu yaklaşımın bazı ilkelerine bağılı kalınsa da bu ilkelerden çok daha ötesinde kız çocukları, ekonomik geliri düşük, azınlıklar, göçmen ve mülteci ve sığınmacılar gibi bireyleri de kapsar hale gelmiştir.

UNESCO (2009), kapsayıcı eğitime yönelik; bireysel ihtiyaçlara cevap veren öğrenme ortamının tüm öğrencilerin katılarak faydalanabileceğine *eğitimsel gerekçe*, adil bir toplum için olumlu tutumların geliştiği *sosyal gerekçe* ve farklı öğrenci gruplarına farklı okulların olduğu sistemlere göre daha az maliyetli olmasına bağlı olarak *ekonomik gerekçe* olmak üzere üç gerekçe sunmuştur.

Her öğretmen için, yabancı uyruklu olsun ya da olmasın, sınıfında bulunan öğrencilerin her birinin bir diğerinden farklı özelliklere sahip olması yadsınamaz bir gerçektir. Kapsayıcı eğitimin amacı da farklı özelliklere sahip bireylerin eğitim ortamındaki öğrenme sürecinde planlama ve uygulamanın çeşitlendirilip farklılaştırılmış öğretim ile her öğrenciye hitap etmesini sağlamaktır. Süreçte öğrencilerin aktif katılım sağladığı, programın kazanımlarına ulaşabilmeleri için çeşitli yöntemlerin uygulandığı bir yoldur (Tomlinson, 1995).

2.1.9. Göç ve Eğitim Bağlamında Dünya

“Bazı ülkeler mülteci çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için tecrübe sahibi olsa da günümüzdeki birçok eğitim sisteminin, mültecilerin okula adaptasyonu sürecinde öğrencilere, onların ailelerine ve okullara yardım edebileceği hali hazırda bir destek birimi ve sistemi bulunmamaktadır.”(Anderson vd., 2019) şeklinde ifade ederler fakat “Okullarda sağlıklı işleyen bir eğitim sistemi oluşturmak hem toplum hem de mülteci çocuklar için önemlidir.” (Kağnıcı, 2017) demektedir. Ülkeler ne kadar farklı olursa olsun, uluslararası göç edenlerin eğitime yönelik yapılan çalışmaları genel olarak değerlendirdiğimizde karşılaşılan sorunların ve yaşananların benzer olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alınacak önlemler de bireysel düzeyde göç edenlere fayda sağlayacak olmakla birlikte toplum için de yararlı olacaktır.

Eğitimin göç eden öğrenciler için göz ardı edilemeyecek öneminin olduğunun ayrımında olan devletler ise eğitim konusunda yasal düzenlemeler yapmakta, politikalar geliştirip ve yürütülen çeşitli eğitim uygulamaları ile sürece yön vermektedirler.

2.1.9.1. Göç ve Eğitim Bağlamında Ülkeler

2.1.9.1.1. Almanya

Şahan (2018), Almanya’da göçmen Türk öğrencilerin, anaokulunda Almanca öğrendikten sonra devam edilen 4 yıllık ilkokulun sonunda, Alman eğitim sistemindeki tüm öğrencilerin dâhil olduğu yönlendirme ile eğitim öğretime devam ettiklerini bu yönlendirme de çocuğun Almanca bilgisinin ve buna bağlı olarak akademik başarısının etkili olduğundan ve yabancılara yönelik kalıcı eğitim politikalarının 2005 yılına dayandığından bahsetmektedir. Buradan hareketle diyebiliriz ki Almancası zayıf Alman olmayan öğrencilerin akademik başarısı da düşük olacağı için yapılan eğitim yönlendirmeleri akademik seviye olarak daha zayıf öğrencileri alan okullara yapılmaktayken dil sorunu olmayan başarılı öğrencilerin üst seviye okullara yapılmaktadır. 1960’lı yıllarda başlayan Türk işçilerin Almanya’ya göçünden 45 yıl kadar sonra eğitim politikalarına yön verildiği görülmektedir. Arslan (2006) ise, Almanya’da yabancı öğrencilerin, diğer yabancı öğrencilere kıyasla da Türk öğrencilerin eğitim sürecinde fırsat eşitliğinden faydalanamadığını, öğrenme güçlüğü olan bireylerin gittiği okullarda yabancı ve Türk öğrenci sayısının oldukça fazla olduğunu fakat yabancı öğrencilerin alacağı kaliteli eğitimin Almanya için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Arslan’ın çalışmasını yaptığı yılı göz önüne alıp Şahan’ın (2018) göçmenlere yönelik eğitim politikalarında 2005 yılında Almanya’da eğitim politikalarının düzenlemesinden kaynaklı olarak diyebiliriz ki göçmen eğitiminin geri planda tutulduğunu ifade edebiliriz. Almanya’da yaşayan Türk çocukları anadillerini geliştirmek için okullarında dersler almakta olup Türkoğlu ve Baloğlu (2009) bu derslerin alımında çeşitli uygulamalar bulunduğunu ifade ederken Perşembe (2010), konsolosluklar ile MEB’in koordineli çalışması sonucunda sınıf bazında farklı programlarla Türkiye’den gönderilen Almanca bilen öğretmenlerle dersler devam ettirilmekte olduğunu belirtmektedir.

2.1.9.1.2. Kanada

Çok kültürlülük politikasını toplumsal problemleri önlemek ve çözebilmek amacıyla uygulayan ilk devlettir (Özensel, 2012). Farklı ülkelerden göç eden bireylerin dil öğrenimi desteklenir (Mahtani, 2004). Sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler arasında olan Kanada’da öğretmenlere yönelik eğitimler hazırlayarak göçmen ve mültecilerin

sorunlarına çözümler bulmaya çalışılmış; çok kültürlülük politikasına göre göç edenler kendi kültürel değerlerini yaşayıp ana dillerini konuşabilmektedirler (Duran ,1990). Kanada'ya göç edenlerin anadillerine yönelik becerilerini korumaya yönelik herhangi bir politika olmadığını ifade eden Arar (2022), göç edenlerin tüm eğitim sistemi içerisinde desteklendiğini belirtmektedir.

2.1.9.1.3. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde ırkçılığa bağlı olarak eğitim sisteminde etnik farklılığa sahip çocuklar dezavantajlı durumdadırlar (Bakioğlu, Türkmenoğlu ve Yazıcı, 2019). “Elementary and Secondary Education Act” olarak adlandırılan “İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası” ile dezavantajlı öğrencilere yardımlar yapılarak bu öğrencilerin eğitime kazandırılmasına çalışılmış daha sonra çalışmanın kapsamı tüm öğrencileri içine alacak şekilde düzenlenmiştir (Bakioğlu, Türkmenoğlu ve Yazıcı, 2019). Amerika Birleşik Devletleri'nde mülteciler dahil tüm göç eden öğrencilerin (Kaliforniya, New York, New Jersey ve Teksas) dört eyalette toplandığını; öğrencilerin hedef dil becerilerinin okullarda ve ders dışı programlar aracılığıyla geliştirilmektedir (Arar, 2022).

2.1.9.2. Göç ve Eğitim Bağlamında Türkiye

Göç eden bireylerin eğitim öğretim faaliyetleri okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde ve yükseköğretimde olmak üzere, Geçici Koruma Yönetmeliği ve MEB'in ilgili mevzuatında belirtilmiştir. Bu kapsamda diyebiliriz ki eğitim öğretim faaliyetlerinin sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir.

Coşkun ve Emin (2016), göç edenlerin eğitimine yönelik politikaların olmadığını ifade etmektedir. Türkiye'nin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik daha önceden hazırlanan nitelikli bir programı olmamasını son zamanlarda ortaya çıkan düzenlemeler ve geçici çözümler ile görmekteyiz. 2011 yılından itibaren ülkemize gelen Suriyeli öğrencilere Geçici Eğitim Merkezlerinde verilen eğitim bunun en belirgin örneğidir.

Dış göçle gelen yetişkinlere göre daha özel ihtiyaçları olan çocukların temel ihtiyaçlarının dışında psikolojik destek ve uyum gibi konularda da ihtiyaçları bulunmakta bu sebeple Türkiye'nin sorumluluğu artmakta ve daha karmaşık olmaktadır (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017).

Suriyeli öğrenciler için öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılından sonra mesleki gelişim eğitimleri verilmeye başlanmıştır (SETA, 2017). Ayrıca 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğretmenlere Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden verilen eğitimlerde “geçici koruma statüsündeki çocuklara rehberlik hizmetler” başlıklı bir seminer eğitimi verilmiş olup eğitim gönüllülük ve ilgi esasına dayalı alınmıştır.

2.1.9.3. Türkiye’de Zorunlu Eğitim Çağındaki Yabancı Çocukların Eğitimi

Türkiye, uluslararası hukukla, geçici ya da kalıcı olan tüm yabancıların haklarını koruma durumunu güvencelemiştir. Anlaşılacağı üzere Türkiye’ye dış göç ile gelenlerin eğitimi Türkiye tarafından sağlanması evrensel bir haktır bu doğrultuda yapılan yasal düzenlemelerde bulunan maddeler zaruriyeti ortaya çıkarmaktadır. Yapılan yasal düzenlemeler şu şekildedir:

Geçici koruma yönetmeliğinin eğitim hizmetleri kapsamındaki 28. Maddesinde;

“(1) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür. Bu kapsamda; a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir. b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür.” ifadeleri yer almaktadır. 26 Eylül 2013 tarihli bu genelgede okul çağında bulunan geçici koruma altındaki olan çocukların eğitimlerine yönelik şartlar ortaya konulmuştur.

951 Cenevre Sözleşmesi’nin 22. maddesi, taraf devletler, “mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklar” demektedir. Türkiye adı geçen sözleşmeye taraf devlettir.

Sığınmacıların eğitimi ile ilgili haklarının düzenlendiği 6458 Numaralı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunun 34. maddesinin 4. fıkrası şöyledir: “Aile ikamet izinleri, öğrenci ikamet izni almadan on sekiz yaşına kadar ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim hakkı sağlar.” (YUKK, 2013).

Şahin ve Sümer (2018), Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik politikaların kapsamlı ve uzun vadeli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Suriye’den Türkiye’ye gerçekleşen kitlesel göç sonucunda yapılan çalışmalar doğrultusunda Türkiye’nin uluslararası göç ile gelen bireylerin eğitimine yönelik politikalar bakımından, göçten önce, eksik yönlerinin olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.9.4. Zorunlu Eğitim Çağındaki Yabancı Çocukların Eğitim Süreci ve Eğitime Erişimi

MEB 2019-2023 Stratejik Planında, Türkiye’de geçici koruma kapsamı altında bulunan yabancı çocukların eğitim-öğretimi ile ilgili bu çocukların eğitime erişim olanaklarının artırılmasına, bunun için politika, strateji ve mevzuat geliştirme çalışmalarının çabuklaştırılmasına yer verilmiş olup 5-17 yaş grubundaki geçici koruma altındaki yabancı öğrencilerin okullaşmalarının her yıl artarak 2023’te okullaşma oranının yüzde yetmiş beşe ulaşılması hedeflenmiştir (MEB Stratejik Planı, 2019, s.14-87).

Yaklaşık on bir yıldır Türkiye’nin çeşitli politikalar oluşturmaya neden olan Suriyeli göçünün acil müdahalelerden sonra geçici görülen sürecin uzaması ile göç edenlerin uyumuna yönelik çalışmaların öncelik kazandığı görülmekte, artan yoğunluktaki göç eden nüfusun uyumu politikalarının temelini eğitim faaliyetleri oluşturmaktadır. Uyum sürecinin yönetimi ve sorumluluğu ise eğitim faaliyetleri merkezinde olduğu için Millî Eğitim Bakanlığı’na bırakılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Geçici Eğitim Merkezleri açılmıştır. Devamında göç eden Suriyeli sayısının ve süresinin ön görüleri fazlasıyla aşması ve sürecin büyük bir belirsizlik içine girmesi sorunun eğitim boyutuna daha fazla önem vermeyi zorunlu kılmış ve kamp alanları dışında eğitim ortamlarına öğrencilerin aktarılmasına çalışılmıştır. Pictes projesi bu çalışmalardan biridir. Süreci daha da aktif kılmak ve eğitimi teşvik etmek amacıyla da Türkiye’deki ihtiyaç sahibi öğrencilerin düzenli olarak okula gönderilmesi şartıyla yapılan aylık ödeme olan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) çalışmalarından 2017 yılı itibariyle Suriyeli geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitiminin desteklenmesi amacıyla bu faaliyetten yararlanabilmektedirler. Sağlanan fon, MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, UNICEF, Kızılay, Avrupa Komisyonu İnsani Yardım ve Sivil Koruma Ofisi iş birliği ile oluşturulmakta; ailelerin Kızılay kartına yatırılan ödeme, öğrenci başına iki ayda bir gerçekleştirilmektedir.

Geçici Eğitim Merkezi (GEM): Türkiye’de bulunan sınır illerde bulunan kamplarda yaşayan okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitim alabilmeleri amacıyla Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Eğitim programı oluşturulurken Suriye Eğitim Müfredatı takip edilmek ve Arapça eğitim verilmektedir (MEB, 2014). Bu tarz bir eğitim modeline diğer ülkelerde rastlanmamaktadır (Emin, 2016). Yapılan bu çalışma ile göç eden Suriyeli öğrencilerin eğitim kayıplarını en aza indirmenin amaçlandığı, göç sürecinin kısa olacağı öngörüsüyle de ülkelere geri döndüklerine eğitimlerine devam ederken zaman kayıpları yaşamamaları için böyle bir uygulamaya gidildiğini söyleyebiliriz.

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES): AB Türkiye Delegasyonu ile MEB arasında 2016 yılında ‘‘Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân Anlaşması’’ doğrultusunda başlayan projenin amacı Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyumunu desteklemektir. Projenin bütçesi anlaşmaya bağlı olarak Avrupa Birliği tarafından karşılanırken Ekim 2016’da başlayan projenin 2. fazı Aralık 2018 başlatılmış olup Ekim 2022’ye kadar devamı sağlanmış, Haziran 2024’e kadar uzatılmıştır (<https://piktes.gov.tr>). Türkiye’de yabancı öğrenci bulunan okullara ek bütçe veya materyal desteği sunulmamakta iken Suriyeli öğrencilerin sayıca fazla olduğu PİCTES kapsamında olan okullara destek sağlanmaktadır.

2.1.10. Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretimi

Yabancı dil öğrenimine yönelik alan yazınında özellikle göç geçmişi nedeniyle toplumda konuşulan dilden farklı bir dilin konuşulduğu ailede yetişen çocuklar miras dil kullanıcıları olarak, öğrenilen ya da öğrenilmek istenilen diğer dil ise ikinci dil ya da hedef dil olarak ifade edilmektedir.

Hanbay (2013)’ın Mindt ve Schlüter (2003)’den aktardığına göre çocuğun erken yaşta yabancı dil öğrenmesi kendi kültürüyle karşılaştırma yapmasına ve kendine ait olanı daha iyi tanıma olanağı sunmaktadır (Mindt ve Schlüter, 2003; akt. Hanbay, 2013). Ayrıca farklı ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan durumlar insanları yeni bir dil yani anadilinden ayrı yabancı bir dil öğrenme zorunluluğuna itmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime dâhil edildikten sonra kazandırılması, okul ve topluma uyumunun Türkçe öğrenme gelişimine bağlı gözükmektedir.

Yabancıların Türkçe öğrenme ihtiyacını karşılamak amacıyla yurt içinde üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri, halk eğitim merkezleri ve birtakım özel kuruluşlar tarafından gerekli eğitimler verilirken yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüleri ve çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Suriye'deki iç savaş sonrası Türkiye'ye gerçekleşen göç sonucunda göç edenlerin sayısının fazla olması ve göç edenlerin pek çoğunun çocuk yaşta olması ile Türkçenin daha sistemli öğretilmesi gerçeği nedenine bağlı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı paydaş hale gelmiştir.

Fişekçioğlu (2020), Türkçenin yabancı dil olarak çağdaş yöntemlerle öğretilmesinde 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler çerçevesinin yayınlanmasından sonra gerçekleştiğini bu çerçeve planın MEB Talim Terbiye Kurulu önerisi ile önce 2006 sonra 2013 yıllarında olmak üzere Türkçeye çevrilmesinin önemli yeri olduğunu vurgulamaktadır. Yine Fişekçioğlu (2020)'nin belirttiğine göre, çeşitli milletlerin dil öğretimi hakkında yaptığı bilimsel araştırmaların sonucunda ortaya çıkan bu planın içeriği program planlayıcılar ve uygulayıcılar tarafından doldurulmalıdır. Bu bağlamda çerçeve metninin program, sınav, kitap, materyal hazırlama konusunda kaynaklık ettiğini söyleyebiliriz.

Haznedar (2021), anadili öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin aynı dili ikinci dil olarak öğrenen çocuklarda doğrudan kullanılamayacağını belirtirken, Tabors (1997)'dan da aktardığına göre anadilinden sonra ikinci bir dil öğrenmeye başlayan çocukların dil gelişiminde sessiz dönem olarak adlandırılan çocuğun hedef dili fazla konuşmadığı dönem, anadilin özelliklerinin hedef dile aktarıldığı dönem, hedef dildeki temel iletişim ifadelerinin kullanıldığı dönem ve dilde gelişmiş ifadelerin kullanıldığı dönem olmak üzere 4 evre bulunmaktadır. Eğitimcilerin bu sürecin bilincinde olması göç eden çocuklara Türkçenin öğretimi aşamasında yarar sağlayacaktır.

2.2. İlgili Çalışmalar

Alan yazın taramasında Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin genelinin göç etme sebebi Avrupa ülkelerine göç edenlerden farklı olduğu fakat eğitim süreçlerinde benzerlikler olduğu görülmüştür.

Göçmen ve mülteci öğrenciler ayrımının detaylı yapılmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ise yabancı uyruklu öğrenciler veya göç eden çocuklar olarak ifade edilmiştir.

Göç eden çocukların eğitimine yönelik yapılan alan yazın taramasında genellikle zorunlu göç eden öğrencilerin sorunlarına yer verildiği görülmüştür.

Uluslararası göç eden çocukların temel sorununun dil olduğu görülmektedir. Dil sorununa bağlı olarak sosyal uyum sorununun olduğu sonucuna varılmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunun Suriyeli öğrenciler ile ilgili olduğu, dil faktörü temele alınarak kültür ve sosyo-ekonomik düzeye de bağlı olarak eğitim açısından dezavantajlı olduğu çalışmaların geneline yansırken idareci, öğretmen, veli ve öğrencilerin genelinin göç eden öğrencilere ön yargılı olduğu görülmektedir. Bu durumun göç eden öğrencilerin uyumunu güçleştirdiği ortaya çıkmaktadır.

2.2.1. Zorunlu Eğitim Çağındaki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Yabancı Alan Yazın Derlemesi

First (1988) Amerika Birleşik Devletleri’nde devlet okullarında öğrenim gören göçmen çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada, konu edinilen çocukların kültürler arası yaşadığı sorunun dil ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Dil öğreniminin uyumu kolaylaştırdığı fakat süreçteki yanlış uygulamaların başka sorunlara yol açmaktadır (McBrien,2005). Göç eden çocukların dil öğrenimi özelde bireysel gelişimi desteklerken genelde ise toplumsal uyumu sağlamaktadır.

Theilmier (2001)’in göçmen öğrencilerin olduğu okullarda personeller ile yaptığı araştırmasında öğretmen ve idarecilerin göçmen öğrencilere yönelik tutumların öğrencilerin uyumunu doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Dryden-Peterson (2015) göçmen çocukların sığındıkları ilk ülkelerdeki eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunları gidilen ülkede konuşulan dilin bilinmemesi, alınan eğitimin yetersizliği, okulda yaşanan ayrımcılık ve kesintiye uğrayan eğitim olarak belirlemiştir.

Woods (2009),okulların sığınmacıların eğitimi hususundaki önemini araştıran çalışmasında,okullarda okuma-yazma ve dil öğretimini kaliteli bir şekilde yapmalarının önemli olduğundan bahsetmiştir.

Arnot ve Pinson (2005), İngiltere’deki göçmen çocukların eğitiminde öğrenmenin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verilmesini ele almaktadırlar.

Arar (2022), hazırlamış olduğu kitabında, göç sebepleri farklılık gösteren göçmenlerin eğitimi konusunun araştırmacılar tarafından çok fazla ilgi çekmediğini ifade ederken; göç eden öğrencilerin yaşadığı sorunlarda okul idarecilerinin liderliğinde öğretmenler aracılığıyla çözüm bulunacağına dikkat çekmiştir.

2.2.2. Zorunlu Eğitim Çağındaki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Yerli Alan Yazın Derlemesi

Amaç ve Yaşar (2018), betimsel içerik analizi yöntemiyle ilk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan 2017 yılına kadar çalışmaları incelemişler ve Suriyelilerin eğitimiyle ilgili yaşanan en önemli sorunun öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki eksiklikler olduğu tespit etmişlerdir.

Aytaç (2021) hazırlamış olduğu araştırma makalesinde Suriyeli öğrencilerin sorunlarına yönelik meta-analiz çalışması yapmış ve çalışmanın sonuçları yorumlarken “Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de eğitim sürecinde önemli sorunlarla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir” ifadesini kullanmıştır.

Erdoğan (2015), Kanat ve Üstün (2015) ve Seydi (2013)’nin ortaya koydukları çalışmaların ortak yönü ülkemizde Suriyeli öğrencilerin en büyük sorununun dil olduğu görülmektedir.

Bircan ve Sunata (2017) ve Gencer (2017)’ de Suriyeli öğrencilerin dil probleminin akademik gelişimleri ile öğretmen ve arkadaş ilişkilerini de olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Suriyeli çocukların Türkiye’de okul öncesi eğitiminde karşılaştıkları sorunları inceleyen Uzun ve Bütün (2016), çocukların sınıflarda dışlandığını, Türk veliler tarafından bu çocukların sınıflarda istenmediği bulgusuna ulaşılırken Sakız (2016)’ın yürüttüğü

alışmasında ise okul yöneticilerinin çoğu tarafından gten sonra gelen öğrencilerle mevcut düzenin bozulduğunun belirtildiğine vurgu yapılmaktadır.

Kağnıcı'nın (2017) okul psikolojik danışmanlarının okul ncesi Suriyeli ocukların kültürel uyum sürecinde sorumluluklarına yönelik makalesinde rehberlik ve psikolojik danışmanların farklı kültürlerden çocuklarla çalışması için gerekli donanımına sahip olması gerektiği, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin grupta bulunan çocuklarla ilgilenen tüm paydaşlara da sunulması gerektiğini ifade etmektedir.

Yapılan ulusal alan yazın incelemeleri sonucunda Türkiye'de mülteci öğrenciler hakkında özellikle son yıllarda sayıca fazla çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bunun sebebinin ise Türkiye'nin 2011 yılından sonra almış olduğu yoğun g olarak görülebilir. Bu çalışmalarda çoğunlukla Suriyeli ğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözümleri ile bunların öğretmenlerin görüşleriyle ele alındığı görülmüştür (Akman ve İmamoğlu Akman, 2019; şimşir ve Dilmaç, 2018; zcan, 2018; Akpınar, 2017; Biçer ve Kılıç, 2017; Erdem, 2017; Levent ve ayak, 2017; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017; Karadağ, 2016; şeker ve Aslan, 2015).

Suriyeli mültecilere yönelik tutumlar hakkında ğretmen adayları ile yapılan sınırlı sayıdaki araştırmada ise olumsuz tutumların sebebinin genelde ülke huzurunun bozulması, tutuma hedef olan kitlenin nüfusunun fazlalığı, evre kirliliğine sebep olmaları gibi nedenlerdir (Kara, Yiğit ve Ağırman, 2016; Topkaya ve Akdağ, 2016).

Mercan ve Bütün'n (2016), okul öncesi eğitim alan Suriyeli ğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili olan çalışmada, sınıf ortamında dışlanma problemi ile karşılaşan öğrencilerin daha çok temel ihtiyaçları karşılanmayanlar olduğu görülmüştür.

Saklan ve Karakütük (2022) ele aldıkları çalışmada zorunlu eğitim çağındaki mülteci çocukların eğitim hayatlarında meydana gelen sorunlara yönelik çözümlerler sunmuşlardır. alışmalarında Suriyeli ocukların çoğunlukta olduğu eğitim kurumlarında görev yapmakta olan eğitimcileri destekleyen ve buna ek olarak finansman kaynaklara ilişkin bir fazlalığa ihtiyaç duyulması nedeniyle kapsayıcı eğitimin var olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Göçmen refahına yönelik çalışmada Ulutaş ve Kuzucu (2022), göçmenlerin temel gereksinimlerinin yerine getirilmesine karşın eğitim konusunda eksikliklerin var olduğuna dikkat çekmişlerdir. Göçmen olan çocukların zorunlu eğitim çağında bu haklarından eksik kalmalarının ciddi boyutları elbette vardır. Fakat bu çocukların Türkiye’de alacakları eğitim, göçmen olarak geldikleri bu topraklarda halk ile bütünleşme sağlayabilmesini ve kaliteli eğitimle nitelikli insan gücü yetiştirilebilmesini sağlar.

Çetinkaya ve Demirel (2022), bazı durumlarda zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin okulu bırakma ihtimaliyle karşı karşıya kaldığını, açık öğretim kurumları sayesinde bu ihtimal ile karşılaşan öğrencilerin zorunlu eğitimlerini tamamlayabildiklerini belirtmişlerdir. Çoğunlukla okulu yarıda bırakan ve zorunlu eğitimini tamamlayamayan kesimin kadın öğrencilerden oluştuğu ve bu öğrencilerin de yaşı geçen aile içerisinde artık öğrenci değil yükümlülükleri olan kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Özsoylu ve Turanlı (2022), zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin başarısının temelinde yatan önemli etkenin, zorunlu eğitimin uzunluğu değil, eğitim kalitesi ve niteliği olduğunu araştırmalarında tespit etmişlerdir. Buna yönelik olarak gelişen insan endeksini artırmak isteyen eğitim kurumlarının eğitimin süresini değil niteliğini artırması daha çok fayda sağlayacaktır.

Pınar ve Benek (2022), pandemi sürecinde dijitalleşmenin eğitime de yansıdığını, zorunlu eğitimde kullanılan çevrimiçi yöntemlerin öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere de zaman ve mekân fark etmeksizin rahatlık ve kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ülkece uygulanan karantina ve kısıtlamalar nedeniyle zorunlu eğitim sunan eğitim kurumları kapanmak zorunda kalmıştır. Çalışmalarında bahsedilen dijitalleşmenin bu kapanma sonrasında zorunlu eğitim-öğretim sürecine katkılarının sınırlı düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Kahya (2022), zorunlu eğitim çağındaki çocukların ebeveynlerinden herhangi birisinin mahkum olmasından kaynaklı eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemleri ele almıştır. Bu problemlerinin büyük bölümünü babası mahkûm olan zorunlu eğitim çağındaki çocuğun evine geçim sağlamak maksadıyla okulu terk etmesi oluşturmaktadır. Okul içerisinde bu durumun anlaşılmaması için yalan söyleme gibi durumlar açığa çıktığından öğrencinin sınıfındaki arkadaşları tarafından dışlanabileceği korkusu oluşmaktadır. Tüm bunlar bu

dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatlarındaki başarılarını olumsuz etkilemekte ve derslere ve okula adaptasyon sorunu yaşamasına sebep olabilmektedir.

Demirel ve Türker (2021), Türkiye’ de yer alan kırsal kesimlerdeki okulların az öğrenci nedeniyle kapanabildiğini ve zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin eğitim hayatlarına bu sebepten kaynaklı yatılı okullarda devam ettiğini belirterek, kırsal kesimlerde yaşayan zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin eğitime erişme problemine çözüm yolları aramışlardır.

Korlu (2019), MEB’in zorunlu eğitimdeki net hedefinin okullaşma oranının %100 olduğunu ancak 2018 yılında bu hedefe ulaşamadığını tespit etmişlerdir. Aynı zamanda 2019 yılı itibarıyla Türkiye’deki zorunlu eğitim çağındaki nüfusun okula devam eden yaş aralığının 6 yaş ile 15 yaş aralığında olduğu, zorunlu eğitim yılının Türkiye’de 12 yıl iken çocukların sadece 10 yıl okula devam ettiği araştırma bulgularında yer almaktadır. 15 yaşına gelen çocukların çoğunun zorunlu eğitime ara verdiği görülmektedir.

Elçiçek ve Kaplan (2021) ele aldıkları çalışmalarında, Türkiye’de eğitim zorunluluğunun eğitim kurumu bulunmayan belirli yerleşim yerlerinde taşınmalı eğitimin gerekliliğine vurgu yapmış, eğitim hakkı elinden alınan zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere yönelik eğitimin yaygınlaştırılmasının yolunun taşınmalı eğitimden geçtiğini belirtmiştir.

Gençoğlu (2019), çalışmasında Türkiye’de bulunan eğitim kurumlarında faaliyet gösteren yetiştirme ve destekleme programlarının önemine dikkat çekmiştir. Zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin eğitim sürecinde tamamlayıcı ve yetiştirici olan bu programların etkisi büyüktür. Bu programın kapsamına daha çok göçmen, sığınmacı ve koruma altındaki çocuklar girmektedir. Bu nedenle bir eğitim kurumunda temel seviyedeki yeterliliklerinde düşük performanslı çocukların sayısını azaltmak hedeflenirken, diğer yandan bu hedefin sadece düşük performanslı çocuğu değil eğitim sisteminin de performansını doğrudan etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla hem bu çocukları hem de eğitim sistemini bu programlarla iyileştirmek kurumlar arası başarıyı da yükseltecektir.

Özbaş (2018), araştırmasında zorunlu eğitim sürecini kötü yönde etkileyen dezavantaj unsurlarını incelemiştir. Öğrencilerin eğitim masraflarının karşılanamaması, zorunlu

eğitim çağındaki çocukların dezavantajlı ailelere sahip olması ve bu ailelerde eğitimin öneminin kavranamaması gibi maddelere vurgu yapmış bu durumdaki ailelerin çocuklarının zorunlu eğitim sürecinin okul öncesi eğitim ile başlamasının bireysel ve toplumsal gelişim süreçlerine fayda sağlayacağı kanısına varmıştır.

Çam Tosun (2021), Türk eğitim politikalarını ele aldığı araştırmasında sosyal adalet ve eşitlik olgusunu incelemiştir. 4+4+4 eğitim sistemiyle devletin ücretsiz ve zorunlu eğitim hakkı vermesine rağmen zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin okullulaşma oranının artmadığını, devletin zor şartlar altında eğitim öğretim faaliyeti sürdürmek isteyen öğrenciler için burs ve parasız yatılı imkânları sunduğunu fakat buna rağmen bu imkânlardan da yararlanan öğrenci sayısının az olduğunu belirtmiştir.

Özbaş (2022), eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine dikkat çekerek, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin zorunlu eğitim sürecinde sosyal adalet ilkesinden faydalanmasının artık bir gereklilik olduğunu bu nedenle zorunlu eğitim sürecindeki en temel ve etkili unsurun aile olduğunu ifade etmiştir.

Aydın (2020), Türkiye'nin mülteci ve göçmen problemlerine eğitim alanından farklı bir pencere açarak, zorunlu eğitim çağındaki göçmen veya mülteci çocukların yeni hayata karşı sağlamaya çalıştıkları uyum ve ev sahibi çocukların onlara karşı tutumlarının eğitim sistemine yansıyan problemlerine çözüm yolları aramıştır. Çalışma Kanada ve Türkiye'deki mülteci ve ev sahibi öğrencileri kapsamaktadır. Zorunlu eğitime yönelik Kanada'da faydası kanıtlanmış sağlam uygulamaların Türkiye'deki zorunlu eğitim çağındaki göçmen çocukların eğitim yaşantısını daha kaliteli hale getireceği varsayılmaktadır.

Budak (2022), Türkiye'de her geçen yıl artan mülteci sayısı küçümsenmemesi gerektiğini vurgulayarak, bu koşullarda toplum alanında olduğu kadar eğitim alanında da bazı düzenlemelerin artık zaruriyet olduğunu belirtmiştir. Gerekli hizmetlerle, toplumun uyumlu bir yaşama hazır olmasıyla ve özellikle zorunlu eğitim öğrencilerinin topluma ve eğitim sistemine dahil edilmesiyle pek çok ihtiyacın da açığa çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik ele alınan araştırma ve çalışmalar Türkiye'nin mülteci sorununa çözüm bulmak için elzemdir.

Babuç ve Çolak (2022), Türkiye'de var olan zorunlu okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi, Suriyelilerin büyük kayıplarının ve Türkiye'nin geleceğindeki nesiller arası sorunun önlenmesi ve Suriyelilerin ekonomik ve sosyo-kültürel bütünleşme sorunlarının azaltılması çabalarında önemli bir araç olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

Tosun (2021) çalışmasında, başka ülkelere kıyasla Türkiye eğitim politikalarının oluşturulmasında hala yeterli ve verimli olamadığını, aslında göç alan bir ülkenin mülteci ve göçmen kapsamında zorunlu eğitim çağındaki çocukların zorunlu eğitime erişim olanaklarının yeterli olması gerektiğini öne sürmüştür.

Telsaç (2022), zorunlu okul çağındaki çocukların ücretli çalışmasının önlenmesini, eğitim olanaklarından yararlanmalarına engel teşkil eden sebeplerin ortadan kaldırılması gerektiğini ve eğitime yönelik devamlılığın sağlanması, mesleki eğitime olan talebin artmasını sağlayan bir eğitim sisteminin oluşturulmasının Türk eğitim sisteminin amaçları arasında olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sebeple; zorunlu eğitim çağındaki sığınmacı ve göçmen ailelerin çocuklarının, kırsal kesimde yaşamlarını sürdüren kız çocuklarının, engelli çocukların ve geliri düşük ailelerin çocuklarının eğitime ilişkin gereksinimlerinin karşılanmasının, eğitime erişime teşvik ettiğini bildirmiştir.

Şeker (2022), çalışmasında Türkiye'de hayatını devam ettiren göçmen ve mülteci gençlerin zorunlu eğitim sürecinde sosyal kimlik, ayrımcılık, kültürler arası entegrasyon gibi kavramları psikolojik olarak ele almıştır. Zorunlu eğitim çağındaki mülteci ve göçmen gençlerin verimli eğitim sürecinden geçmelerinin ve okul içerisindeki başarılarının diğer öğrencilerle bütünleşmesini sağlamasının psikolojik iyi oluşlarını pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Uslu (2022), Türkiye ve Almanya'da yaşayan 30 göçmenle yaptığı araştırmasında, entegrasyon dengesinin sağlanmasında eğitimin etkisini inceleyerek, göçmen ailelerin çocuklarının eğitim aldıkları yerlerde ayrımcılıkla karşılaştıklarını ve arkadaş ortamında dışlandıklarını, Almanya'ya eğitim sebebiyle giden Türk kökenli göçmenlerin eğitim sayesinde yaşamlarını daha kaliteli kıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Toker Poyraz (2022) çalışmasında Türk velilerin bakış açısının, göçmen ve sığınmacı ailelerin zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının dil sorunları, aile ilgisizliği ve maddi

güçlükler sebebiyle okula uyum konusunda ve akademik başarıda yetersiz kaldıklarını, bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada sorunlara neden olduğu için Türk kökenli öğrencileri de negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde mülteci ve sığınmacı velilerin bakış açılarının, çocuklarının kültürel farklılıklardan negatif etkilendikleri ve okulda ayrımcı davranış ve sözlerle karşılaşabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni de başta dil olmak üzere ekonomik durumun kötü olması, Türk toplumunun göçmen ailelere ve öğrencilere yeterince yardım etmemesi olarak gösterilmiştir.

Karaoğlu ve Özbay (2022), toplumsal kaynaşmanın var olabilmesi ve herkesin okulda kendini güven içerisinde ve özgür hissedebilmesi için ilk olarak eğitim yuvası olarak görülen okullarda pozitif bir atmosfer yaratılması gerektiğini belirtmiştir.

Yılmaz (2022), çalışmasında istatistiklerin Türkiye'de yaşayan mültecilerin neredeyse yarısının 0-18 yaş arası okul çağındaki çocuklar olduğunu ifade ettiğini, bu sebeple devletimizin ağırlıklı olarak dili Arapça olan ve uyarlanan Suriye müfredatına göre mülteci kamplarında bu çocuklara eğitim vererek eğitim devamlılığını sağladığını belirtmiştir. Fakat son zamanlarda pek çok mülteci aile, kamplarını terk ederek şehir merkezlerinde yaşamakta, bu nedenle mülteci çocuklar dili Türkçe olan ve Türkçe müfredat kullanan devlet okullarına nakledilmektedir. Bu okullardaki mülteci öğrenciler fazlaca öğrenme güçlükleri yaşamakta ve bunun sonucunda pek çok mülteci öğrenci 12 yıllık zorunlu eğitimi tamamlamadan okulu terk etmektedir.

Uysal (2022), göçmen öğrencilerin zorunlu eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri, öğretmenlerinin onlara yansıttığı sevgi, verdikleri ilgi ve göçmen öğrencileri anlayabilmek adına verdikleri çaba ile birlikte aşabileceklerini vurgulamıştır.

Kaya (2022), Şanlıurfa merkez ve ilçelerini kapsayan araştırmasında göç sonrası yerleşim yerindeki dini gereksinimlere göre kurs geliştirildiği tespit edilmiştir. Kurslar örgün ve yaygın olup ağırlıklı olarak göçmenlerin din, dil öğretimi ve bazı sosyal ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Kursların ayrıca hem Suriyeli toplumun hem de ev sahibi toplumun özel gereksinimlerini karşılama açısından ve eğitim, sosyalleşme ve uyum açısından görece önemli görevleri olduğunu belirtmiştir.

Demirel ve Akbaş (2022), öğretmen ile göçmen öğrenci velileri arasındaki iletişim sorunu sebebiyle okullarda tercümanların olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Nizamoğlu (2022) ise göçmen ve sığınmacılar içerisinde var olan öğretmen kimliğine sahip kişilerin zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitiminde faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Taşçı ve Yüksel Oktay (2022) Türkçe konuşma ve anlama konusunda sorun yaşayan mülteci velilerin okul bünyesinde araştırılıp Türkçe dil kurslarına teşviğinin ve devamlılığının sağlanması gerektiğinin üzerinde durmuştur.

Demirel Fakiroğlu (2022) ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu kişilerin dil öğrenirken kültürümüzü de öğrenmeleri gerektiğini hatta kültürümüzü öğrenip severlerse dilimizi öğrenme konusundaki yaklaşımlarının da pozitif yönde olabileceğini ve bu sayede dilimizi kolaylıkla öğrenebileceklerini ifade etmiştir.

Sılğan (2022) zorunlu eğitim yaşı gelen mülteci öğrencilerin ana sınıfına veya birinci sınıfa başlamadan önce Türkçe dil yeterliliği tespit edilmesi gerektiğini ve bu konuda en baştan önlemler alınmasının daha verimli olabileceğini araştırmasındaki bulgular sonucunda tespit etmiştir.

Tayınmak ve Furtuna (2022), Türk öğrenci velilerinin çocukları ile aynı sınıfta okuyan mülteci öğrencilere yönelik memnuniyetsizliklerinin olduğunu ve mülteci öğrencilerin velileri ile iletişim kurma yönünde negatif duygular beslediklerini dile getirmiştir.

Mutluer ve Bavlı (2022), zorunlu eğitim sürecinde acil uzaktan öğretim uygulamalarını ele almış ve mülteci öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinin acil uzaktan öğretim uygulamasıyla da daha da kötü hale geldiğini vurgulamıştır. Bu uygulamanın mülteci öğrencilerde verimli olamamasının sebebi, örgün öğretimdeki gibi öğrencinin yüz yüze öğretmenle ve diğer sınıf arkadaşlarıyla iletişim kuramaması gösterilebilir.

Özkul ve Kırnık (2022), yukarıda verilen bilginin aksine uzaktan eğitimle verilen müzik eğitiminin mülteci öğrencilerdeki dil gelişimini desteklediğine, öğrencinin psikolojisine pozitif yönde katkı sağladığına ve öğrencinin zaman ve mekân kavramına bağlı kalmaksızın bilgiye ulaşmada sağladığı kolaylığa değinmiştir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini konu edinen bu çalışmada, nitel çalışmaların bulgularının incelenip değerlendirildikten sonra yorumlandığı ve sentezlendiği meta-sentez yöntemi kullanılacaktır. Eğitim araştırmalarına yönelik oluşturan genel bir bakış, eğitim politikaları hazırlayıcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlar (Polanin, Maynard ve Dell,2017).

Nitel araştırmalar, kuram oluşturma temelinde, sosyal olguları bağlı olduğu çevre içerisinde araştırır ve anlamayı ön plana çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2018;41) olarak ifade edilirken, Özer Özkan (2021:40)'ın çevirisinde nitel yöntem çalışmalarının sosyal yaşamdaki neden-sonuç ilişkisi ve o ortamdaki insanların açıklamalarına yönelik yapıldığı belirtilmektedir (Weaver- Hightower, 2021). Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizlerinin yapılması sürecinde genel olarak kelimelere vurgu yapılarak, katılımcıların bakış açısını yansıtabilmek amaçlanmakta ve araştırmayı yapan kişi hipotezleri ispatlamak yerine verileri detaylı gruplandırarak çalışmasının sonucuna ulaşır (Özden ve Saban, 2019).

Meta sentez ise Finfgeld (2003) tarafından, nitel çalışmalarda bulunan bulgu ve yorumları veri olarak kullanarak yeni çıkarımlar yapmayı amaçlayan nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Çalık ve Sözbilir (2014) meta-sentezi tematik analizlerin yapıldığı bir içerik analizi çeşidi olarak ifadeleştirmekte ve meta-sentez çalışmalarında belirli bir konuda hazırlanan araştırmaların ortak ve farklı yönleri ele alınarak bir başvuru kaynağı ortaya çıkarıldığı belirtilmektedir. Kanadlı (2021), meta-sentez çalışmalarının sonuçlarının, alan yazın eksiklerinin belirlenmesinde, programlar hazırlanırken karar alma sürecinde ve uygulama yöntemleri geliştirmede yardımcı olacağını belirtirken Gümüş (2018), bazı eleştirilerle karşılaşan yöntemin eleştirilere rağmen kullanımının zamanla ve pek çok alanda arttığını ve bağımsız bir içerik analizi yöntemi olarak kabullenildiğini; farklı gruplar ile yürütülen çalışmaların ortak temalarının belirlenip karşılaştırılarak farklılıklarının ve benzerliklerinin derinlemesine ortaya konduğu meta-sentez çalışmalarında hazırlanan çalışmanın kapsamlı olması nedeniyle tek bir çalışmada elde edilemeyecek derinlikte bilgiler elde edilebileceğini ifade etmektedir. Polat ve Ay

(2016), meta-sentez yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışmalarda derinlemesine bir inceleme yapılabilmesi için az sayıda çalışmanın ele alındığını belirtmektedirler. Bu yönüyle yöntem çok fazla çalışmanın incelendiği betimsel içerik analizinden farklılaşmaktadır.

Gümüş (2018), bir çatı kavram olan meta-sentez ile yapılan çalışmaların incelendiğinde *meta-etnografi*, *anlatı sentezi*, *gömülü teori*, *meta çalışma*, *meta anlatı sentezi* ve *tematik sentez* yöntemleri ile karşılaşıldığını, çalışmaların yapısının konu ve analiz teknikleri açısından birbirine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Alanyazın incelenmesinde çok kullanılmasına bağlı olarak meta-sentez ile özdeşleşmiş olan ve meta-sentez çalışmalarının geneline kaynaklık eden meta-etnografinin, Noblit ve Hare (1988) tarafından kavramsallaştırılmış ve Gümüş (2018)' ün Atkins (2008)'den aktardığına göre temel çalışma niteliğinde olan bu yöntemin daha çok sağlık ve eğitim alanlarından gerçekleştirildiği görülmüştür. Nicel çalışmalarda kullanılan meta-analiz yöntemine seçenek olarak Noblit ve Hare (1988) tarafından nitel bir sentezleme yöntemi olarak geliştirilmiş olan meta-etnografi yöntemi, sentezin bir bütün oluşturduğunu fakat bütünün sentezlerden farklılık gösterdiğini; yöntemin tümevarımcı ve yorumlayıcı bir bilgi sentezleme yöntemi olduğunu ifade etmişler ve yöntemin aşamalarını yedi başlık olarak sunmuşlardır:

- 1) Başlama: Bu aşamada araştırmanın konusu, amacı ve araştırma problemi tasarlanıp belirlenmiştir.
- 2) İlgili olan çalışmaların belirlenmesi: Araştırmanın konusuyla ilişkili anahtar kelimeler öncelikle belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra incelenecek çalışmalar veri tabanlarında anahtar kelimeler aracılığıyla taranmış, dâhil etme kriterlerine uygun plan veriler toplanmaya başlanmıştır.
- 3) Çalışmaların okunması: Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar okunmuştur.
- 4) Çalışmalardaki ilişkilerin ortaya konması: Dâhil edilen çalışmaların yılı, amacı, örnekleme gibi betimsel analizleri tablollaştırılarak bu aşamaya başlanmıştır.
- 5) Çalışmalardaki kavramların karşılaştırılması: İncelemeye dâhil edilen her çalışma araştırma soruları çerçevesinde incelenerek çalışmalara ait bulgular araştırma sorularına ait cevaplara uygun şekilde kodlanmıştır.

- 6) Karşılaştırmaların sentezlenmesi: Ortak özellikleri belirlenerek bir sentez elde edilmiştir.
- 7) Sentezin sunumu: Elde edilen bulgular ışığında hazırlanan tartışma ve sonuç özetleme yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslamalara yer verilmiş ayrıca meta-sentezin ayrıntılı bir raporu sunulmuştur.

3.2. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın hazırlanma süreci aşağıdaki gibi planlanmıştır:

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi;

- Araştırmanın sorularının belirlenmesi,
- Araştırmanın konusunu içeren anahtar kelimelerin belirlenerek literatür taramasının yapılması,
- Veri kaynaklarının belirlenmesi, gözden geçirilerek künyelerinin oluşturulması, değerlendirilmesi,
- Araştırmanın hariç tutulma ve dâhil edilme ölçütlerinin belirlenerek araştırma kapsamına alınacak kaynakların seçilmesi

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi;

- Seçilen çalışmaların çözümlenerek ortak temalar oluşturulması ve oluşturulan temalara ait alt temalar oluşturulması, farklı ve benzer yönlerin ortaya konulması,
- Temalar çerçevesinde ulaşılan bulguların sentezlenerek çıkarımlar yapılması,
- Çalışma sürecinin ve elde edilen bulguların ayrıntılı olarak raporlaştırılması. Gerekli çalışmaların tamamlanarak tezin sunumuna kadar geçecek süre için zamanlanan plan tez öneri formunun sunumundan itibaren 1 yıl olarak planlanmıştır.

Araştırma soruları ile anahtar kavramlar belirlendikten sonra literatür taraması yapılmış daha sonra araştırmaya dahil edilen çalışmalar belirlenmiştir. Araştırmacının sağlık sorunlarına bağlı olarak çalışma takvimi ötelenerek düzenlenmiştir. Ulusal tez merkezi

üzerinden yapılan taramalar 1 Mayıs 2022 tarihinde sonlandırılmıştır. Bu süreçte Ulusal Tez Merkezi üzerinde yapılan incelemeler ve ulaşılan kaynak sayıları şu şekildedir:

Tablo 3: Ulusal Tez Merkezi Üzerinde Yapılan İncelemeler ve Ulaşılan Kaynak Sayıları

Tarama Terimi	Ulaşılan Çalışma Sayısı	Eğitim Bağlamında Ulaşılan Çalışma Sayısı	Konusu
Suriyeli Çocuklar	45	35	
Göçmen Çocuklar	18	13	
Mülteci Çocuklar	37	28	
Geçici Koruma Altındaki Çocuklar	1	0	
Afgan Çocuklar	1	0	
Göçmenlerin Eğitimi	0	0	
Göçmen Eğitimi	1	1	
Mültecilerin Eğitimi	1	1	
Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimi	0	0	
Suriyeli Çocukların Eğitimi	1	1	
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi	0	0	
Rus Öğrenciler	0	0	
Temel Eğitimde Yabancı Öğrenciler	0	0	
Orta Öğretimde Yabancı Öğrenciler	0	0	
Eğitim Hakkı	57	7	
Suriyeli Öğrenciler	60	53	
Afgan Öğrenciler	3	2	
Yabancı Uyruklu Öğrenciler	66	57	
Öğretmen Görüşleri	1502	8	
Eğitim Politikaları	116	6	
Eğitim Sorunları	50	5	
Uyum Süreci	330	21	
Zorunlu Göç	72	0	
Okul İklimi	138	3	
Pictes	1	1	
İlkokul Öğrencileri	298	6	
Öğrenme Ortamı	266	1	
Kapsayıcı Eğitim	14	12	
Eğitim-Öğretim	220	4	
Geçici Eğitim Merkezleri	7	7	
Balkan Göçmenleri	12	0	
Sovyet Göçmenleri	1	0	
Sığınmacı Öğrenciler	11	11	
TOPLAM	3329	283	

YÖK tez üzerinde yapılan aramalar sonucunda 3329 lisansüstü çalışmaya erişilmiş öncelikle bu çalışmalardan başlık ve genel eğitim konusu bağlamında yapılan incelemede erişime açık olan 283 çalışmaya ulaşılmış diğer çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu çalışmalardan tekrarlı olan çalışmalar çıkarıldığında tespit edilen araştırma sayısı 234 olmuştur. Daha sonra bu çalışmalardan sırayla;

- Kalan 234 çalışma incelenirken eğitimle ilgili fakat alan dışı hazırlanmış çalışmalara rastlanmıştır (sosyoloji, psikoloji, hukuk, sosyal hizmetler, kamu yönetimi, ekonomi, siyasal bilimler gibi). Bu çalışmaların sayısı 78 olarak tespit edilmiştir.
- Dili Türkçe olmayan çalışmaların sayısı 3 olarak belirlenmiş ve çalışmaya dâhil edilmemiştir.
- Öğretmen adaylarının görüşleri araştırmaları ile öğretmenlerin mesleki yeterlilik görüşlerine dayalı çalışmalar başta olmak üzere yetersiz veri bulunduran 8 çalışma dahil edilmemiştir.
- Çalışmalar havuzu incelendiğinde Türkiye’de zorunlu eğitim dışında kalan lisans, lisansüstü, TÖMER öğrencileri ve eğitimcilerine yönelik tespit edilen çalışma sayısı 14, okulöncesi düzeyinde olan öğrenci ve paydaşları kapsamında yapılan araştırma sayısı 15 olarak belirlenmiştir.
- Meta-sentez çalışmalarında nitel ve karma yöntemlerin nitel verileri incelendiği için veri havuzunda bulunan nicel 30 çalışma da araştırmaya dâhil edilmemiştir.
- Yapılan detaylı okumalarda 4 çalışmanın örnekleminin Türk vatandaşı olan fakat bölgesel farklılıklar sebebiyle aile içi iletişim dili olarak Türkçe konuşmayan ailelerden gelen çocuklara yönelik olduğu tespit edilerek çalışmalar çıkarılmıştır.
- Nitel çalışmalardan da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime yönelik hazırlanan literatür taraması 5, ders kitabı inceleme, program tasarısı konulu olmak üzere 5 çalışma tespit edilerek bu çalışmalarda kapsam dışında bırakılmıştır.

- Nitel çalışmalardan metafor çalışması olarak hazırlanan araştırmalardan yeterli veri elde edilemeyeceği düşüncesiyle 4 çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Yapılan detaylı okumalarda karşılaştırma yapılacak örneklem sayısının az olması sebebiyle, çoğu farklı ders kazanımları ve derslerde kullanılan yöntemler merkezli hazırlanan çalışmalar bağlamında 21 çalışma hariç tutulmuştur.

Belirtilen hariç tutulan çalışmalarda çıkarıldıktan sonra geriye incelenecek 47 çalışma kalmıştır.

3.2.1. Çalışmaları Dâhil Etme Hariç Tutma Kriterleri

Çalışmada kullanılacak araştırmalara bahsedilen Tablo 4 içerisinde yer alan ekleme ve çıkarma ölçütlerinin uygulanmasından sonra dâhil edilen çalışmalarda ayrıca nitel ve nicel çalışmaların ortak kalite ilkeleri olarak Elliot, Fischer ve Rennie (1999) tarafından belirlenen;

- Açık bilimsel içerik ve amaç,
- Uygun yöntemler,
- Katılımcıların gizliliğine saygı,
- Araştırmaya özgü yöntemin kullanılması,
- Araştırma konusuna uygun tartışmanın yapılması,
- Araştırma sunumunun netliği
- Bilimsel katkı (s. 220)

ilkeleri bakımından analizleri yapılmış bu doğrultuda çalışmalar bu araştırma kapsamına alınmıştır.

Tablo 4: Çalışmaları Dâhil Etme Hariç Tutma Kriterleri

Tarama motoru açısından

- YÖK tez yer alan çalışmaları dahil edilmiştir.
- Diğer arama motorları hariç tutulmuştur.

Yayınlanmış veya yayımlanmamış çalışma kaynakları açısından

- Yayınlanmış, erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri meta-senteze dâhil edilmiştir.
- Özet, bildiri kitabı, editör yorumu, görüşme, reklam, haber, bülten, makale ve raporlar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Örneklem grubu açısından

- Türkiye’de öğrenim gören dış göç ile gelen zorunlu eğitim çağındaki öğrencileri içeren çalışmalardan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarındaki çalışmalar kapsama alınmıştır.
- Türkiye’de öğrenim görmeyen dış göç ile ülke değiştiren öğrencilere yönelik olan çalışmalar dahil edilmemiştir.

Nitel araştırma bulguları içermesi açısından

- Çalışmaların nitel veriler içermesine dikkat edilmiştir.
- Nitel verilere sahip olmayan çalışmalar (nicel çalışmalar) dikkate alınmamıştır.

Çalışmanın yapıldığı bilim alanı açısından

- Çalışmalardan araştırma konusuna bağlı olarak eğitim bilimleri alanında yapılanlar dahil edilmiştir.
- Çalışmalardan araştırma konusuna bağlı olarak eğitim bilimleri alanında yapılmayan çalışmalar (hukuk, ekonomi, kamu yönetimi, sağlık bilimleri vb.) alanında yapılanlar dahil edilmemiştir.

Çalışmaların uygulama sahası açısından

- İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olanlar dahil edilmiştir.
 - Çalışmaların uygulama sahası yükseköğretim ve okul öncesi dönem öğrencileri olanlar ile kamplarda bulunan Geçici Eğitim Merkezleri ve yaygın eğitim kurumları (meslek edindirme, dil kursları vb.) çalışmalara dâhil edilmemiştir.
-

Tablo 5: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Başlığı
Çalışma 1	Güngör, F. (2015)	“Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri”
Çalışma 2	Özdemir, Ç. (2016)	“Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi”
Çalışma 3	Kutlas, E. (2017)	“Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)”
Çalışma 4	Yüce, E. (2018)	“Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları”
Çalışma 5	Sönmez, R. (2018)	“Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre geçici eğitim merkezlerinin sorunları ve çözüm önerileri”
Çalışma 6	Delen, A. (2018)	“Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi”
Çalışma 7	Beyhan, D. (2018)	“Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri”

Çalışma 8	Çakmak, Ö. (2018)	“Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri”
Çalışma 9	Uysal, A. (2019)	“Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması”
Çalışma 10	Yılmaz, A. (2019)	“Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü geçici eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim hakkındaki öğretmen görüşleri”
Çalışma 11	Alpaslan, S. (2019)	“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi”
Çalışma 12	Özgün, E. (2019)	“İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi”
Çalışma 13	Sarıahmetoğlu, H. (2019)	“Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”
Çalışma 14	İçöz, H. (2019)	“İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar”
Çalışma 15	Anıs, R. (2019)	“Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi”

Çalışma 16	Şanlı, B. (2019)	“Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime ve sosyal bilgiler dersine entegrasyonları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri”
Çalışma 17	Aslan, F. (2019)	“İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri”
Çalışma 18	Polat, A. (2019)	“Yabancılarla (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri”
Çalışma 19	Aktürk Çopur, D. (2019)	“Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri”
Çalışma 20	Kızılmaz, M. C. (2019)	“Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi”
Çalışma 21	Sekin, S. A. (2019)	“Sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar”
Çalışma 22	Oğraş, İ. (2019)	“Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri”
Çalışma 23	Açıkgöz, A. (2019)	“Türkiye'de ilkokul eğitimi alan geçici koruma statüsündeki çocuklara verilen eğitim sorunları ve çözüm önerileri”

Çalışma 24	Şen, F. (2019)	“Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği”
Çalışma 25	Erten Özalp, R. (2019)	“Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar”
Çalışma 26	Pişkin, B. S. (2019)	“İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemler”
Çalışma 27	Ay Yılmaz, Y. (2019)	“Okullarda Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri”
Çalışma 28	Uyanık, A. (2019)	“Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi”
Çalışma 29	Ak, N. (2020)	“Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar”
Çalışma 30	Esen, S. (2020)	“Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)”
Çalışma 31	Kubilay, S. (2020)	“Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım”

Çalışma 32	Şeker, S. (2020)	“Mülteci öğrencilerin karşılaştığı eğitim sorunları: Yozgat ili örneği”
Çalışma 33	Cülha, A. (2020)	“Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi”
Çalışma 34	Güvenç, İ. M. (2020)	“Bir lisedeki Türk ve Suriyeli öğrencilerin bütünleştirme kapsamında akran etkileşimlerinin iyileştirilmesi”
Çalışma 35	Çelik, U. (2020)	“Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları”
Çalışma 36	Uyduran, M. (2020)	“Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin okullarda sosyalleşme sürecindeki uyum problemleri ve çözüm önerileri”
Çalışma 37	Alkalay, G.(2020)	“İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri”
Çalışma 38	Gürbüzer, S. (2021)	“İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”

Çalışma 39	Bucak, M. (2021)	“Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminin okul yöneticisi, öğretmen ve mülteci veli bakış açısıyla değerlendirilmesi”
Çalışma 40	Soybakış, Ş. G. (2021)	“Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi”
Çalışma 41	Görür, D. Z. (2021)	“Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanması sürecindeki deneyimleri”
Çalışma 42	İlter Erten, D. (2021)	“Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri üzerine bir etnografik araştırma”
Çalışma 43	Elsiveyden, H. (2021)	“Veli görüşlerine göre ilkokula giden Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis ili örneği)”
Çalışma 44	Büyükceran, D. (2021)	“İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin uyum ve dil problemlerinin Türkçe dersine etkileri üzerine öğretmen görüşleri”
Çalışma 45	Baştuğ, E. (2022)	“Suriyeli öğrencilere matematik eğitimi veren öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar”

Çalışma 46	Karasu, Ö. (2022)	“Sınıf öğretmenlerinin gözünden Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu: Sultangazi örneği”
Çalışma 47	Arslantay, S. S. (2022)	“Formal eğitim sürecine katılan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kültürel uyum durumlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)”

3.2.2. Çıkar Çatışması

Bu araştırmada eklenen veya çıkarılan çalışmaların yazarları ile araştırmacının bir çıkar ilişkisi bulunmamaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi yapılabilmesi indekste oluşan çalışmalardan yılları farklı ilk 5 çalışma okunarak temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. İndekste ki çalışmalar tek tek satır okumaları yapılarak kodlar yardımıyla incelenmiş olup temanın ya da alt temanın varlığı durumunda çetele tablosu tutularak veriler düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından tekrar inceleme ve kontrol imkânı için veri tabanındaki her bir çalışma için ayrı tema-alt tema-kod şablonu kullanılmıştır.

Literatürde meta-sentez çalışmaları var/yok ya da frekans tabloları ile yapılmaktadır. Çalışmaların listesinin de bulgular kısmında olması nedeniyle var/yok tablolarının çalışmaları teşhir edeceği düşünülerek frekans tabloları halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Ana tema, alt tema, kod tablosunda görüldüğü üzere çalışma 3 ana tema, 9 alt tema, 40 tane de alt temaya bağlı alt temalardan oluşmuştur. Bazı ana temalarda bir alt tema başlığının başka bir alt temaya bağlı alt teması olarak düzenlenmiştir. Fakat inceleme yapılırken her ana temaya bağlı olarak değerlendirmeler ayrı ayrı yapılmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin analizi ve kodlama sürecinin net olması geçerlik ve güvenilirliği artırmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu doğrultuda Polat ve Ay'ın (2016) önerileri de dikkate alınarak araştırmada araştırma soruları, araştırmanın amacı, veri toplama ve analiz süreci açıkça belirtilmiş, veri analiz sürecinden önce yapılan araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın yılı, katılımcıları, başlıkları, örnekleme, araştırma desenleri tablolarına araştırmada yer verilmiştir. Meta-sentez için seçilen çalışmaların neden dâhil edildiğine dair detaylı açıklaması sunulmuştur. Araştırmada temalar ve kodların oluşturulma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca her araştırma sorusu için dâhil edilen çalışmalar farklı zamanlarda tekrar tekrar okunarak daha önce oluşturulmuş kodlar ve temalar kontrol edilip tekrarlar esnasında elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

4. BÖLÜM : BULGULAR

4.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar ele alındığında çalışmaların en çok yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı görülmektedir. (Tablo 6)

Tablo 6: İncelenen Çalışmaların Tez Türüne Göre Betimsel Özellikleri

Tez Türü	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	45	95,74
Doktora	2	4,26
Toplam	47	100

İncelenen çalışmaların enstitülerine göre dağılımına göre araştırmaya dahil olan çalışmalar en fazla *eğitim bilimleri enstitüsünde* hazırlanmıştır (Tablo 7).

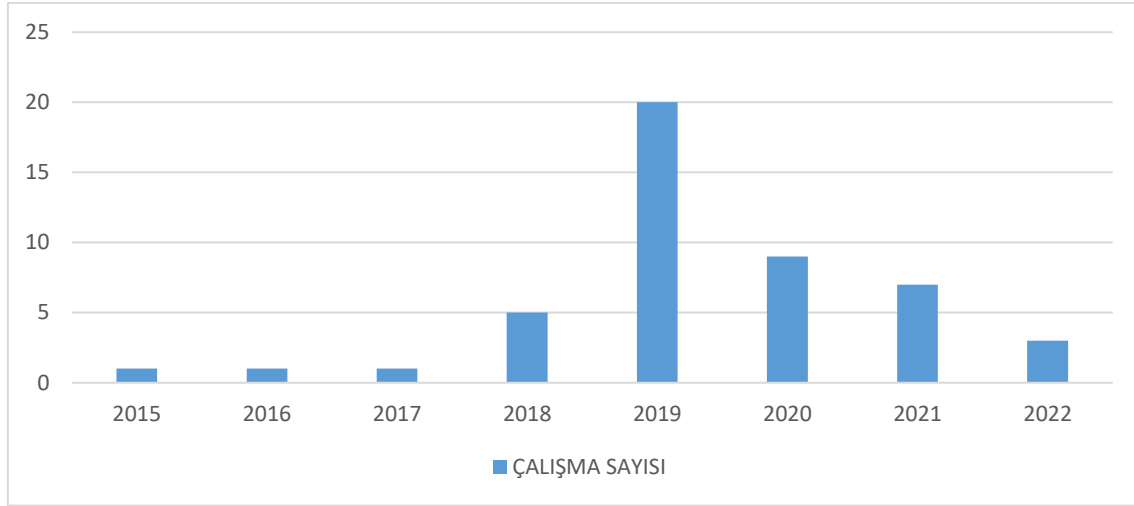
Tablo 7: İncelenen Çalışmaların Enstitülerine Göre Betimsel Özellikleri

Enstitü	<i>f</i>	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	29	61,70
Sosyal Bilimler Enstitüsü	14	29,78
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	8,52
Toplam	47	100

Tablo 8: İncelenen Çalışmaların Ana Bilim Dallarına Göre Betimsel Özellikleri

Ana Bilim Dalı	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmenliği ABD.	2	4,24
Eğitim Bilimleri ABD.	23	48,76
Temel Eğitim ABD.	9	19,48
Türkçe Eğitimi ABD.	2	4,24
İlköğretim ABD.	4	8,48
Türkçe ve Sosyal Bilgiler ABD	2	4,24
Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD	1	2,12
Özel Eğitim ABD	1	2,12
Matematik ve Fen Bilimleri ABD	1	2,12
Eğitim Yönetimi ABD	2	4,24
Toplam	47	100

İncelenen çalışmalarda dahil etme kriterlerinde bulunan “*eğitim bilimleri alanında yapılanlar dahil edilmiştir*” ifadesine bağlı olarak çalışmaların anabilim dallarına bağlı bulgularını içeren tabloya göre ise incelenen çalışmalar en çok *Eğitim Bilimleri ABD.* 'nde ($f = 23$) yapılmıştır (Tablo 8).



Grafik 1: İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Betimsel Özellikleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımında çalışmalar en çok 2019 yılında yoğunlaşmaktadır (Grafik 1).

Tablo 9: İncelenen Çalışmaların Yöntem Türüne Göre Betimsel Özellikleri

Yöntem Türü	<i>f</i>	%
Nitel	42	89,04
Karma	5	10,96
Toplam	47	100

Araştırmada kullanılan yönteme bağlı olarak incelenen çalışmaların nitel yönetime sahip olma gerekliliği bulunmaktadır. Bu sebeple incelenen çalışmaların tamamı nitel veriler içermektedir. Çalışmaların az miktarda kısmı da karma yöntemle hazırlanmıştır, nitel verilerin yanında nicel verileri de bulunmaktadır. Temalara yönelik yapılan değerlendirmelerde karma yönetime sahip çalışmaların nicel verileri bulgulara dahil edilmemiştir. Bu bağlamda incelenen çalışmalardan tamamen nitel içerikli olanların ($f = 42$), karma yöntemle ($f = 5$) hazırlananlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 10: İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Türüne Göre Betimsel Özellikleri

Veri Analiz Türü	<i>f</i>	%
İçerik Analizi	30	63,83
Betimsel Analiz	13	27,66
İçerik Analizi- Betimsel Analiz	4	8,51
Toplam	47	100

Araştırmaya dahil edilerek incelenen çalışmaların veri analiz türleri incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun içerik analizi ($f = 30$) ile hazırlanmış olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 11: İncelenen Çalışmaların Yapıldığı Okul Türüne Göre Betimsel Özellikleri

Okul Türü	<i>f</i>	%
İlkokul	24	51,06
Ortaokul	7	14,89
Lise	3	6,38
İlkokul-Ortaokul	4	8,51
Ortaokul-Lise	1	2,13
İlkokul-Ortaokul-Lise	3	6,38
Resmi Okul kapsamında GEM	4	8,51
Belirtilmemiş	1	2,13
Toplam	47	100

Araştırma incelenen çalışmalar, zorunlu eğitim çağını kapsadığı için çalışmaların yürütüldüğü okul grubuna ait verilere göre en fazla çalışma ilkokul kademesinde yapıldığı görülmektedir. İlgili tabloda yer verildiği üzere bir çalışmanın okul türü belirtilmemiştir. Araştırmacı tarafından yapılan detaylı okumada bu çalışmanın Konya ili Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan Rehberlik ve psikolojik danışmanlarla yürütüldüğü görülmüştür. Bu sebeple tabloda okul türü *belirtilmemiş* şeklinde gösterilmiştir (Tablo 11).

Tablo 12: İncelenen Çalışmalardaki Örneklem Sayılarına Göre Betimsel Özellikleri

Örneklem sayısı	<i>f</i>	%
Öğretmen	1012	60,71
Öğrenci	277	16,62
Yönetici	166	9,96
Veli	123	7,38
Diğer	89	5,34
Toplam	1667	100

Çalışmalarda bulunan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, Türkçe eğiticileri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, “*öğretmen*”; okul idarecileri “*yönetici*” ; Türk öğrenciler, Türk veliler, STK temsilcileri ile il milli eğitim müdürlüklerine bağlı yöneticiler “*diğer*” başlıkları altında toplanmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalardaki örneklem gruplarında en çok öğretmenler (%60,71) ile görüşmeler yapıldığı tespit edilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı ikinci sıradaki örneklem grubu ise (%16,62) oranla yabancı uyruklu öğrenciler olmuştur (Tablo 12) .

Araştırmaya dahil edilerek incelenen çalışmalarda bulunan örneklem gruplarının dağılımına göre sadece öğretmenler ($f = 20$) ile görüşmelerin yapıldığı çalışma sayısının en fazla olduğu görülmektedir (Tablo 13).

Tablo 13: İncelenen Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Betimsel Özellikleri

Örneklem Grubu	f	%
Öğretmen	20	42,55
Öğrenci	3	6,38
Yönetici	2	4,26
Veli	1	2,13
Öğretmen-Öğrenci	3	6,38
Öğretmen- Yönetici	3	6,38
Öğretmen-Öğrenci- Yönetici	2	4,26
Öğretmen- Yönetici -Öğrenci- Veli	2	4,26
Öğretmen-Yönetici- Öğrenci- Veli -Diğer	2	4,26
Öğretmen-Yönetici-Diğer	1	2,13
Öğretmen-Öğrenci-Yönetici-Diğer	2	4,26
Öğretmen-Yönetici- Veli	2	4,26
Öğretmen- Veli -Diğer	1	2,13
Öğretmen-Yönetici-Veli-Diğer	3	6,38
Toplam	47	100

Tablo14: İncelenen Çalışmaların Üniversite, Şehir ve Çalışmadaki Hedef Kitlenin Ülkesine Göre Betimsel Özellikleri

Ç. No	Üniversitesi	Çalışmanın Yapıldığı Şehir	Çalışmadaki Hedef Kitlenin Ülkesi
Ç1	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir	Irak-Afganistan-Suriye-Özbekistan-Bulgaristan-Amerika-Somali-Etiyopya-Rusya-Nijerya
Ç2	Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas	Suriye
Ç3	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Van	Suriye
Ç4	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/Antep/Hatay	Suriye
Ç5	Atatürk Üniversitesi	Mardin	Suriye
Ç6	Siirt Üniversitesi	İstanbul	Suriye
Ç7	Gaziantep Üniversitesi	Kilis	Suriye
Ç8	Necmettin Erbakan Ü.	Konya	Suriye
Ç9	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	Suriye
Ç10	Necmettin Erbakan Ü.	Mardin	Suriye
Ç11	Kastamonu Üniversitesi	Kastamonu	Irak, Afganistan, İran, Mısır
Ç12	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	Belirtilmemiş
Ç13	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep	Suriye

Ç14	Abant İzzet Baysal Ü.	Gaziantep	Suriye
Ç15	Gazi Üniversitesi	Ankara	Suriye, Afganistan, Irak, İran, diğer
Ç16	Necmettin Erbakan Ü.	Konya	Suriye
Ç17	Düzce Üniversitesi	Düzce	Irak, Suriye
Ç18	Bülent Ecevit Üniversitesi	Zonguldak	Irak
Ç19	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Osmaniye	Suriye
Ç20	Hatay Mustafa Kemal Ü.	Gaziantep	Suriye
Ç21	Ömer Halis Demir Ü.	Osmaniye	Suriye
Ç22	Amasya Üniversitesi	Kayseri	Suriye
Ç23	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Sivas	Afganistan, İran
Ç24	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Belirtilmemiş	Suriye
Ç25	Ankara Üniversitesi	Konya	Suriye
Ç26	Necmettin Erbakan Ü.	Konya	Suriye
Ç27	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	Ürdün, Irak, İran, Afganistan, Rusya, Türkmenistan
Ç28	Necmettin Erbakan Ü.	Konya	Suriye

Ç29	Hacettepe Üniversitesi	Niğde	Suriye
Ç30	Yozgat Bozok Üniversitesi	Yozgat	Suriye, İran, Afganistan, Irak
Ç31	İnönü Üniversitesi	Belirtilmemiş	Suriye
Ç32	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Gaziantep	Suriye
Ç33	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Hatay	Suriye
Ç34	Gazi Üniversitesi	Şanlıurfa	Suriye
Ç35	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	İstanbul	Suriye
Ç36	Necmettin Erbakan Ü.	Konya	Suriye, Irak, Afganistan, İran
Ç37	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Nevşehir	İran, Afganistan, Suriye,
Ç38	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Kilis	Suriye
Ç39	Ankara Üniversitesi	Hatay	Suriye
Ç40	Çanakkale 18 Mart Ü.	Batı Anadolu'da 1 şehir	Suriye
Ç41	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Kilis	Suriye

Ç42	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	İstanbul	Belirtilmemiş
Ç43	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep	Suriye
Ç44	Marmara Üniversitesi	İstanbul	Suriye
Ç45	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep	Suriye
Ç46	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep	Suriye
Ç47	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	İstanbul	Suriye

Tablo 14 görüldüğü gibi incelenen çalışmalar Ç1(Çalışma 1), Ç2 (Çalışma2), ..., şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilerek incelenen çalışmaların üniversiteleri, çalışmaların yapıldığı şehirler ile çalışmalardaki yabancı uyruklu öğrencilerin ülkeleri verilerine göre çalışmaların Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden iller olduğu görülmektedir. İki çalışmada il belirtilmemiş, 1 çalışmada ise “Batı Anadolu’da bir şehir” ibaresi bulunmaktadır. Şehir belirtmeyen çalışmalarından bir tanesinde çalışmaların yapıldığı okullar listelenmiştir. Araştırmacı tarafından okulların bağlı olduğu illere bakıldığında farklı illerde çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Diğerinde ise çalışmanın yapıldığı şehirle ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkeleri sınıflandırmasında ise yürütülen çalışmaların çoğunlukla Suriyeli öğrencilere yönelik yapıldığı görülmektedir (Tablo 14).

4.2. Temalara İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini ele alan çalışmalar meta-sentez yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla sırasıyla “*Türkçe öğrenme süreçleri*” , “*Uyum-Akademik başarı süreçleri*” , “*Eğitim sürecinde sorunların çözümü*” olarak üç ana tema, ana temalara bağlı “*Türkçe öğrenme imkanları*” , “*Türkçe öğrenememe durumlarının sebepleri*” , “*Dil bilmemeye bağlı öğrencinin yaşadığı sorunlar*” , “*Türkçe öğrenme sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalar*” , “*Okuldan kaynaklı sorunlar*” , “*Toplumdan kaynaklı sorunlar*” , “*Öğrenciden kaynaklı sorunlar*” , “*Sistemsel sorunlar*” , “*Aile ve yakın çevreye bağlı sorunlar*” , “*Eğitim Sürecinde Sorunları Az Hale Getiren Etmenler*” olmak üzere 10 alt tema, 41 tane de alt temaya bağlı alt temalardan oluşmuştur. Her ana temanın bulguları ayrı alt başlıklar halinde incelenmiştir. Her alt tema ana tema gibi ayrı ayrı çalışılmıştır. Hazırlanan ana temalar aşağıda sunulmuştur.

1. Türkçe Öğrenme Süreçleri
2. Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri
3. Eğitim-Öğretim Sürecinde Sorunların Çözümü

Bu araştırmada meta sentez çalışmasına dahil edilerek incelenen çalışmalarda 3 ana tema içerisinde kodlara bağlı olarak en fazla çalışılan ana tema *Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri* (% 60,86) ana teması olmuştur (Tablo 15).

Tablo 15: Ana Temalara İlişkin Bulgular

Ana Temalar	<i>f</i>	%
Türkçe Öğrenme Süreçleri	332	21,51
Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri	939	60,86
Eğitim-Öğretim Sürecinde Sorunların Çözümü	272	17,63
Toplam	1543	100

4.2.1. Türkçe Öğrenme Süreçleri Temasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Türkçe Öğrenme Süreçleri” temasına ait bulgular ele alınacaktır. Ana temaya bağlı alt temalar sorunlara yönelik olarak “*Türkçe öğrenme imkanları, Türkçe öğrenememe durumlarının sebepleri, dil bilmemeye bağlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar, Türkçe öğrenme sorunlarına yönelik yapılan çalışmalar*” olarak 4 adet olarak belirlenmiştir. Her bir alt temaya bağlı alt temalarda olduğu için her alt tema öncelikle kendi içerisinde çalışılmıştır.

Araştırmada “Türkçe Öğrenme Süreçleri” ana temasına bağlı alt temaların incelenen çalışmalarda tekrar etme durumuna göre “*dil bilmemeye bağlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar*” (%62,05) en fazla çalışılan alt tema olmuştur (Tablo 16).

Tablo 16: “Türkçe Öğrenme Süreçleri” Ana Temasından Elde Edilen Bulgular

Ana Tema	Alt Temalar	<i>f</i>	%
Türkçe Öğrenme Süreçleri	Türkçe öğrenme imkanları	38	11,45
	Türkçe öğrenememe durumlarının sebepleri	19	5,72
	Dil bilmemeye bağlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar	206	62,05
	Türkçe öğrenme sorunlarına yönelik yapılan çalışmalar	69	20,78
Toplam		332	100

4.2.1.1. Türkçe Öğrenme İmkanları Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 47 çalışmanın içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerin *Türkçe öğrenme imkanlarının* ($f = 38$) olduğu görülmüştür. En

fazla değinilen kod ise alt temaya bağlı alt temalardan “*maruz kalma*” kapsamında olan *okul, sınıf, çevre ile iletişime geçme* olarak tespit edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. “Türkçe Öğrenme İmkanları ”Alt Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Temaya Bağlı Alt Temalar	Kodlar	<i>f</i>	%
Bireysel öğrenme çabaları	İnternette çalışma	3	7,8
	Dizi/film/çizgi film izleme	5	13,2
Kurslar	Türkçe kurslarına katılma	12	31,6
Maruz kalma	Okul, sınıf, çevre ile iletişime geçme	18	47,4
Toplam		38	100

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme imkanlar koduna ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

- “Türkçe öğrenme ile ilgili bir kursa gitmedim. Arkadaşlarım öğretiyordu.” (Ç 13).
- “PİCTES eğitimcilerimizce Türkçe öğrenme ve anlamalarının geliştirilmesi açısından kurslar açtık.” (Ç 8).

4.2.1.2. Türkçe Öğrenememe Durumlarının Sebepleri Alt Temasına Ait Bulgular

Bu bölümde alt temaya bağlı alt temaların sayısı 8 olarak belirtilmiştir. Kodların *Politika ve Sistemsel Uygulama Sorunları* başlığında (*f* = 29); *Eğiticilerden Kaynaklı Sorunlar* başlığında (*f* = 11); *Öğrenene Bağlı Sorunlar* başlığında (*f* = 45); *Toplumsal Çevreye Bağlı Sorunlar* başlığında (*f* = 5); *Okuldan Kaynaklı Sorunlar* başlığında (*f* = 15); *Aile ve Yakın Çevreye Bağlı Sorunlar* başlığında (*f* = 32); *Materyal Sorunları* başlığında (*f* = 18); *Dile Bağlı Sorunlar* başlığında (*f* = 37) çalışıldığı görülmektedir (Tablo 18).

Tablo 18: “ Türkçe Öğrenememe Durumlarının Sebepleri ” Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Temaya Bağlı Alt Temalar	Kodlar	<i>f</i>	%
Politika ve sistemselsel uygulama sorunları	Hazırlık sınıfının olmaması	18	9,38
	Denklik işlemleri	6	3,13
	Gem’lerde kullanılan dil	5	2,60
Eğiticilerden kaynaklı sorunlar	Eğitici eğitimi yetersizliği	4	2,08
	Tecrübesizlik	2	1,04
	Kullanılan yöntem-teknik	2	1,04
	Alan bilgisi eksikliği	2	1,04
	Öz yeterlilik eksikliği	1	0,52
	Kendi dilini konuşmayı tercih etme	14	7,29
Öğrenene bağlı sorunlar	Türkçeye karşı isteksizlik	9	4,69
	Türkçe konuşmaktan çekinme	4	2,08
	Motivasyon eksikliği	8	4,17
	Kelimelerin anlamını bilmeme	10	5,21
Toplumsal çevreye bağlı sorunlar	Dışlama	2	1,04
	İletişime girmeme	3	1,56
Okuldan kaynaklı sorunlar	Aynı sınıfta/okulda sayıca fazla olmaları	11	5,73
	Oryantasyon çalışmalarının olmaması	4	2,08
Aile ve yakın çevreye bağlı sorunlar	Türkçeye ilgisizlik	3	1,56
	Türkçeye karşı olumsuz tutum	3	1,56
	Çevrenin kendi dilini konuşması	19	9,90
	Türkçe bilmeme	7	3,65
Materyal sorunları	Eksik materyal	4	2,08
	Eksik materyal içeriği	9	4,69
	Kursların eksikliği	5	2,60
Dile Bağlı Sorunlar	Harf sistemi	13	6,77
	Kalıplaşmış söz varlıkları	8	4,17
	Diller arası yapısal farklılıklar	9	4,69
	Türkçe programı	7	3,65
Toplam		192	100

Buna göre *Türkçe Öğrenememe Durumlarının Sebepleri* alt temasında bulunan sorunların en fazla *Öğrenene Bağlı Sorunlardan* ($f = 45$) kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. *Toplumsal çevreye bağlı sorunlar* ($f = 5$) alt temasının diğer alt temalara göre en az değinilen konu olduğu görülmektedir. Belirtilen sorunlar arasında en fazla tekrar eden kodun, *Aile ve Yakın Çevreye Bağlı Sorunlar* alt temasındaki *Çevrenin Kendi Dilini Konuşması* ($f = 19$) olduğu görülmektedir. Belirtilen sorunlar arasında en az tekrar eden kodun ise ; *Eğiticilerden Kaynaklı Sorunlar* alt temasındaki *Öz Yeterlilik Eksikliği* ($f = 1$) belirtilmektedir (Tablo 18).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenememe durumlarının sebepleri alt temasına ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

- “Aile içinde, okul dışında sürekli İngilizce konuşuyorlar. Aile benimle Türkçe konuşamıyor, iletişim kuramıyor. Çocuk, konuşmaya çalışıyor; ancak evde sürekli İngilizce konuştukları için sorun oluyor. Bir karmaşa içinde bocalıyor çocuk diye düşünüyorum.” (Ç 1).
- “Dil büyük problem. Hem yönetici olarak bizler hem öğretmenlerimiz çok zorlandık. Biz isterdik ki Bakanlığımız direk entegrasyona geçeceğine en azından 1 yıl bu çocukların dil öğrenebileceği adaptasyon sağlayabileceği bir eğitimden geçsinler en azından konuşma ağırlıklı bir eğitim olsaydı bu sıkıntıları çok yaşamayacaktık.” (Ç 8).
- “Geçen sene Suriyeli öğrenciler sayı olarak azınlıkta olduğu için bunlar kendileri arasında gruplaşma yapamıyorlardı, şimdi çoğunluk durumuna geçince örneğin şu an da 5. sınıflardaki Suriyeli öğrenci sayısı Türk Öğrenci sayısının 2 katından fazla 30’a 69 civarı dolayısıyla Suriyeli Öğrenciler kendi arasında gruplaşmaları başladı. ...kendi aralarında Arapça konuşuyorlar, ders dışında Türkçeye ihtiyaç duymuyorlar.” (Ç 8).
- “Dil, onun içinde yapacak bir şey yok zaten. Almanya gibi her gelene en azından 5-6 ay bir dil kursuna tabi tutsaydık, biz bu sıkıntıyı yaşamazdık bu kadar.” (Ç 9).
- “En iyisi şeydi, bir yıl hazırlık olsa ondan sonra okula başlasak daha iyi olurdu.” (Ç 9).

- “Diğer öğrenciler ile kendi dillerini konuştuklarından dil gelişimi yavaş.” (Ç12).
- “Suriyeli öğrenciler sınıf düzeyine göre sınıflara yerleştirilmeden önce bu öğrencilerin Türkçe yeterlilik sınavından geçmeleri gerektiğini düşünüyorum. Türkçe dil seviyesi yeterli oranda olan öğrenciler sınıflara yerleştirilip eğitime dahil edilirken yeterli Türkçesi olmayan Suriyeli öğrencilerde tamamen Türkçe dil eğitimi almalılar.” (Ç 16).
- “Türkçeyi sadece okulda kullanıyorlar, bu da onların Türkçeyi öğrenmelerini güçleştiriyor....” (Ç 41).

4.2.1.3. Dil Bilmemeye Bağlı Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular

Dil bilmemeye bağlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar alt temasında 4 adet alt temaya bağlı alt tema oluşturulmuştur. Öğretim programları hazırlanırken dikkate alınan 4 konuya bağlı ise toplamda 15 adet kod hazırlanmıştır.

Yaşanılan sorunların kod tekrarına bağlı olarak en çok *dilsel sorunlar* ($f = 92$) alanında, olduğu görülmüştür. İkinci en çok tekrar eden kod, ile *bilişsel sorunlar* ($f = 47$) alanında elde edilmiştir. *Sosyo-kültürel sorunlar* ($f = 28$) alanında kullanılan kodların toplam tekrarına göre en az sorun yaşanan alan olduğu söylenebilir. Kodlar özelinde ise en çok karşılaşılan sorunun *dil beceri alanlarına sahip olamama* ($f = 44$) , en az karşılaşılan sorunun ise *olumsuz psikolojik durum, kaygılar* ($f = 3$) olduğu ifade edilebilir (Tablo 19).

Tablo 19 “ Dil Bilmemeye Bağlı Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar” Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Temalar	Alt Temaya Bağlı Alt Temalar	Kodlar	f	%
Dil bilmemeye bağlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar	Bilişsel sorunlar	Ders çalışmama	6	2,91
		Başarısızlık	26	12,62
		Programın gerisinde kalma	8	3,88
		Derse katılmama	7	3,40
	Dilsel sorunlar	İletişim kuramama	42	20,39
		Dil beceri alanlarına sahip olamama	44	21,36
		Telaffuz hataları	6	2,91
	Duyuşsal sorunlar	İçe kapanma, Yalnızlaşma	22	10,68
		Saldırganlık, Hırçınlık	9	4,37
		Yabancı hissetme	5	2,43
		Olumsuz psikolojik durum, Kaygılar	3	1,46
	Sosyo-kültürel sorunlar	Arkadaşlık kuramama	4	1,94
		Dışlanma	7	3,40
		Şiddete başvurma	12	5,83
		Kurallara uymama	5	2,43
Toplam			206	100

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerine bağlı yaşadıkları sorunlar alt temasına ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

- “Türkçe bilmedikleri için kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşıyorlar ve bu saldırganlaşmaya yol açabiliyor.” (Ç 14).
- “Türk ve Suriyeli öğrencilerin uyum sorunlarındaki en büyük sıkıntıları aynı dili konuşamıyor olmalarıdır...”(Ç 16).
- “Suriyeli öğrencilerden Türkçe dil seviyeleri zayıf olanlarda ders için hazır bulunuşlukları yeterli değil, bazı öğrencilerde derslerde istekli ve öğrenmeye açık değiller.” (Ç 16).

- “Okuma yazma öğreniyorlar ama o cümle ne demek istiyor anlamıyorlar yapamıyorlar, sosyal bilgiler derslerinde çok büyük sıkıntılar, Türkçe bilseler bile konuyu anlamlandıramıyorlar.”(Ç 23).
- “Türkçe bilmeden sınıflara dağıtılmaları hem onları hem de sınıftaki öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bu, çocuklarla iletişim sorunu yaşamamıza sebep oluyor.” (Ç 30).
- “Dil probleminden dolayı sınıf içinde derslerden çok fazla yararlanamıyorlar.” (Ç 30).

4.2.1.4. Türkçe Öğrenme Sorunlarına Yönelik Yapılan Çalışmalar Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 20: “ Türkçe Öğrenme Sorunlarına Yönelik yapılan çalışmalar” Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Tema	Alt Temaya Bağlı Alt Temalar	Kodlar	f	%
Türkçe Öğrenme Sorunlarına Yönelik Yapılan Çalışmalar	Ortak kültürel öğelerden faydalanma	Ortak değerler	7	10,14
		Grup çalışmaları	6	8,70
	Akran yardımı	Akran öğretimi	10	14,49
	Hedef dile ilgi	Dikkat çekme	4	5,80
		Motivasyon sağlama	4	5,80
	İlk-okuma yazmaya önem verme	Okuma-yazma takviye çalışmaları	5	7,25
		Harfleri öğretme	9	13,04
		Dikte yaptırma	4	5,80
	Zenginleştirilmiş İçerik	Video, Görsellik, Şarkılar, Kartlar, Drama, Oyunlar	7	10,14
		Farklı yöntem uygulamaları	5	7,25
	İletişim	Sosyalleştirme	8	11,59
Toplam			69	100

Tablo 20 incelendiğinde alt temaya bağlı alt temaların öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptığı çalışmalara yönelik oluşturulduğu görülmektedir. *Grup çalışmaları* yöntemi ile *akran öğretimi* yönteminin ayrı tutulmasının amacı grup çalışmalarının içerisinde

sosyalleştirme de olduğu içindir. *İletişim* yöntemi ise herhangi bir şey öğretme amacı olmadan sadece sosyalleştirme çalışmaları ile yürütüldüğü için ayrı olarak kodlanmıştır. *İlk-okuma yazmaya önem verme* başlığı altında toplanan kodların ($f = 18$) toplamda daha çok tekrar ettiği görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem *akran öğretimi* ($f = 10$) olarak tespit edilmiştir (Tablo 20).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenememe sorunlarına yönelik yapılan çalışmalar alt temasına ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

- “Projeksiyon kullanıyorum. Bununla birlikte görsel kartlar, hoparlör kullanıyorum” (Ç 7).
- “Dedikodu yapacakları zaman bile Türkçe yapmalarını istiyorum. Bu şekilde sırf dedikodu yapmak için bile olsa Türkçe öğrenmelerini sağladığım öğrencilerim var” (Ç 22).
- “Türkçe bilenler için diye özellikle belirtip cevaplayacak olursam Nevruz Bayramı, UNİCEF ile ilgili bilgileri çok iyi” (Ç25).
- “Aradan bir iki hafta geçmesine rağmen öğretmenimiz anlattığı konuları anlamayan öğrencilere ben de biraz anlatmaya çalıştım Türkçeyi” (Ç 4).
- “PİCTES eğitmenlerimizce Türkçe öğrenme ve anlamalarının geliştirilmesi açısından kurslar açtık 1. ve 2. sınıftaki öğrenciler yoğun olmak üzere ekstra eğitim alıyorlar. 1. sınıf öğrencileri öğleden sonra akademik eğitime alıyor biz bu çocukları sabah birkaç saat bu kurslara alıyoruz. Amacımız dil problemine acilen çözmek bu noktada başarılı olduğunuzu düşünüyorum” (Ç 8).

4.2.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyum-Akademik Başarı Süreçleri

Temasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yabancı uyruklu öğrencilerin uyum-akademik başarı süreçlerine ilişkin bulgular ele alınmıştır. Alan yazın okumalarında yabancı uyruklu öğrencilerin uyumunun akademik başarıyı da etkilediği görülmüştür. Bu sebeple aynı sorunların ve başlıkların ayrı ayrı çalışılmaması, bir bütün halinde sürece yönelik bulgulara ulaşılabilmesi

amacıyla alt temaya bağlı alt temalar ile kodlar hazırlanmıştır. Ana temaya bağlı alt temalar sorunlara yönelik olarak 5 adet olarak belirlenmiştir:

1. Okuldan kaynaklı sorunlar
2. Toplumdan kaynaklı sorunlar
3. Öğrenciden kaynaklı sorunlar
4. Sistemsel sorunlar
5. Aile ve yakın çevreye bağlı sorunlar

Her bir alt temaya bağlı alt temalarda olduğu için her alt tema öncelikle kendi içerisinde çalışılmıştır.

Araştırmada *Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri* ana temasına bağlı alt temaların incelenen çalışmalarda tekrar etme durumuna göre % 34, 08 oranla *aile ve yakın çevreye bağlı sorunlar* en fazla çalışılan alt tema olmuştur. Bu değeri,% 25,56 oranla *öğrenciden kaynaklı sorunlar* alt teması takip etmektedir. En az çalışılan alt tema ise % 3,41 oranıyla *toplumdan kaynaklı sorunlar* alt teması olmuştur (Tablo 21).

Tablo 21. “Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri” Ana Temasından Elde Edilen Bulgular

Ana Tema	Alt Temalar	<i>f</i>	%
Uyum ve Akademik Başarı Süreçleri	Okuldan kaynaklı sorunlar	231	24,60
	Toplumdan kaynaklı sorunlar	32	3,41
	Öğrenciden kaynaklı sorunlar	240	25,56
	Sistemsel sorunlar	116	12,35
	Aile ve yakın çevreye bağlı sorunlar	320	34,08
Toplam		939	100

4.2.2.1. Okuldan Kaynaklı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular

Bu bölümde alt temaya bağlı alt temaların sayısı 4 olarak belirtilmiştir.

Tablo 22: “ Okuldan Kaynaklı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Temalara Bağlı Alt Temalar	Kodlar	<i>f</i>	%
Akrandan kaynaklı sorunlar	Akran baskısı	13	5,63
	Genelleme	4	1,73
	Dışlama	29	12,55
	Ön yargı	5	2,16
	Akran çatışması	6	2,60
İdarecilerden kaynaklı sorunlar	Öğrencileri kabullenmeme	3	1,30
	Olumsuz tutum	2	0,87
	Önyargı	2	0,87
	İletişim kuramama	7	3,03
	İlgisizlik	1	0,43
	Mevcut durumu koruma isteği	5	2,16
	Tecrübesizlik	1	0,43
	Çözüm üretememe	4	1,73
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	Kullanılan yöntem/teknik	4	1,73
	Olumsuz Tutum	4	1,73
	Ön yargı	6	2,60
	Tükenmişlik	3	1,30
	İletişim kuramama	22	9,52
	İlgisizlik	6	2,60
	Dışlama	5	2,16
	Tecrübesizlik	8	3,46
	Sorunlarla baş edememe	6	2,60
	Mevcut durumu koruma isteği	6	2,60
Sınıf ortamından kaynaklı sorunlar	Disiplin sorunları	23	9,96
	Dil seviyesindeki farklılıklar	10	4,33
	Sınıf mevcutları	9	3,90
	Sınıfta bulunan yabancı öğrenci sayısı	23	9,96
	Teknolojik materyal eksikliği	6	2,60
	Akademik seviye farklılıkları	8	3,46
Toplam		231	100

Kodlar, *akrandan kaynaklı sorunlar* başlığında ($f = 57$); *idarecilerden kaynaklı sorunlar* başlığında ($f = 25$); *öğretmenden kaynaklı sorunlar* başlığında ($f = 70$) ; *sınıf ortamından kaynaklı sorunlar* başlığında ($f = 79$) tekrar etmektedir. Buna göre *sınıf ortamından kaynaklı sorunlar* alt temasında bulunan sorunların en fazla *disiplin sorunları* ($f = 23$) ile *sınıfta bulunan yabancı öğrenci sayısı* ($f = 23$) kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. *İdarecilerden kaynaklı sorunlar* ($f = 25$) alt temasının diğer alt temalara göre en az değinilen konu olduğu görülmektedir. Belirtilen sorunlar arasında en fazla tekrar eden kodun, *akrandan kaynaklı sorunlar* ($f = 57$) alt temasındaki *dışlama* ($f = 29$) kodu olduğu görülmektedir. Belirtilen sorunlar arasında en az tekrar eden kodun ise *idarecilerden kaynaklı sorunlar* alt temasındaki *ilgisizlik* ($f = 1$) ve *tecrübesizlik* ($f = 1$) kodlarının olduğu görülmektedir (Tablo 22).

4.2.2.2. Toplumdan Kaynaklı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular

Bu alt temada en fazla tekrar eden kodun *toplumsal önyargı* ($f = 32$) , en az tekrar eden kodun ise *algı haberleri-propagandalar* ($f = 2$) olduğu görülmektedir (Tablo 23).

Tablo 23: “ Toplumdan Kaynaklı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Tema	Kodlar	f	%
Toplumdan kaynaklı sorunlar	Algı haberleri-Propagandalar	2	6,25
	Toplumsal önyargı	17	53,13
	Genellemeler	8	25,00
	Kabul etmeme	5	15,63
Toplam		32	100

4.2.2.3. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular

Bu alt temada en fazla tekrar eden kodun *dil problemleri* ($f = 33$) olduğu görülmektedir. Dil problemleri kodunu takip eden kod tekrarları ise sırasıyla; *davranışsal sorunlar* ($f = 28$), *öğrenmeye isteksizlik-ilgisizlik* ($f = 26$), *uyum sorunları* ($f = 25$), *devamsızlık* ($f = 24$), *duyuşsal sorunlar* ($f = 19$), *ara sınıftan eğitime başlama* ($f = 18$), *özbakım* ($f = 11$), *hazır bulunuşluk* ($f = 11$) , *yaş* ($f = 10$), *ait hissetmeme* ($f = 10$), *öğrenme hızı*

($f = 9$) olarak tespit edilmiştir. En az tekrar eden kodun ise *Türk Eğitim Sistemini tanımama* ($f = 8$) ve *programın gerisinde kalma* ($f = 8$) olduğu görülmektedir (Tablo 24).

Tablo 24: “ Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Tema	Kodlar	f	%
Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Ara sınıftan eğitime başlama	18	7,50
	Hazır bulunuşluk	11	4,58
	Dil problemleri	33	13,75
	Uyum sorunları	25	10,42
	Öğrenme hızı	9	3,75
	Türk eğitim sistemini tanımama	8	3,33
	Devamsızlık	24	10,00
	Öğrenmeye isteksizlik, İlgisizlik	26	10,83
	Ait hissetmeme	10	4,17
	Davranışsal sorunlar	28	11,67
	Duyuşsal sorunlar	19	7,92
	Programın gerisinde kalma	8	3,33
	Yaş	10	4,17
	Özbakım	11	4,58
	Toplam	240	100

4.2.2.4. Sistemsel Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular

Bu bölümde alt temaya bağlı alt temaların sayısı 4 olarak belirtilmiştir. Kodlar, *yabancı öğrenci sayısındaki fazlalık* başlığında ($f = 10$) ; *ülkeler arası eğitim sistemi farklılıkları* başlığında ($f = 40$) ; *uygulamaya dayalı sorunlar* başlığında ($f = 47$) ; *materyal eksikliği* başlığında ($f = 19$) tekrar etmektedir. Buna göre *sistemsel sorunlar* alt temasında bulunan sorunların en fazla *uygulamaya dayalı sorunlar*($f = 47$) kodunda, en az ise *yabancı öğrenci sayısındaki fazlalık*($f = 10$) kodundan kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen sorunlar arasında en fazla tekrar eden kodun, *uygulamaya dayalı sorunlar* alt temasındaki *Türkçe bilmeden eğitime başlatma* ($f = 18$) olduğu görülmektedir. Belirtilen sorunlar arasında en az tekrar eden kodun ise *ülkeler arası eğitim sistemi farklılıkları* ve

uygulamaya dayalı sorunlar alt temasındaki *zorunlu eğitimin kapsamındaki farklar* ($f = 4$) ve *bürokrasi* ($f = 4$) kodlarının olduğu görülmektedir (Tablo 25).

Tablo 25: “Sistemsal Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Temalara Bağlı Kodlar	f	%
Alt Temalar		
Yabancı öğrenci		
sayısındaki fazlalık	Kontrolsüz göç alımı	10 8,62
	Kullanılan harflerdeki farklılıklar	9 7,76
	Zorunlu eğitimin kapsamındaki farklar	4 3,45
Ülkeler arası eğitim	Müfredat farklılıkları	11 9,48
sistemi farklılıkları	Defter yönü	5 4,31
	Eğitim disiplin anlayış	11 9,48
	Bürokrasi	4 3,45
	Denklik sistemi	12 10,34
Uygulamaya dayalı	Plansız yerleştirme	8 6,90
sorunlar	Türkçe bilmeden eğitime başlatma	18 15,52
	Göçmen politikasının yetersiz olması	5 4,31
	Araç gereç eksikliği	5 4,31
Materyal eksikliği	Araç gereç içeriğinin yetersizliği	14 12,07
Toplam		116 100

4.2.2.5. Aile ve Yakın Çevreye Bağlı Sorunlar Alt Temasına Ait Bulgular

Bu bölümde alt temaya bağlı alt temaların sayısı 11 olarak belirtilmiştir.

Tablo 26: “ Aile ve Yakın Çevreye Bağlı Sorunlar” Alt Temasından Elde Edilen Bulgular

Alt Temalara Bağlı Alt Temalar	Kodlar	<i>f</i>	%
Yakın çevrenin olumsuz yaklaşımları	Gruplaşma, kapalı yaşama	26	8,13
	Gettolaşma	8	2,50
	Dışlama	7	2,19
İlgisizlik	Okula göndermeme	9	2,81
	Çalıştırma	25	7,81
	İhtiyaçlarını karşılamama	23	7,19
Türk Eğitim Sistemini tanımama	Eğitim öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olmama	7	2,19
Kültür Farkı	Değer yargıları	35	10,94
	Giyim	4	1,25
	Din Farklılığı	2	0,63
	Oyunlar, yemekler	4	1,25
Okulla İletişimsizlik	Toplantılara katılmama	19	5,94
	İletişim bilgilerini vermeme	5	1,56
	İletişim bilgilerini sık değiştirme	7	2,19
Geçici olma düşüncesi	Ülkesine dönme ya da başka ülkeye gitme isteği	12	3,75
Ailenin eğitim seviyesi	Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması	17	5,31
Ailenin Türkçe bilmemesi	Aile bireylerinin Türkçe bilmemesi	23	7,19
Eğitime yönelik planlarının olmaması	Eğitime bağlı amaçlarının olmaması	9	2,81
Ekonomik sorunlar	Ekonomiye dayalı problemler	29	9,06
Olumsuz yaşam koşulları	Şiddet	5	1,56
	Erken yaşta evlendirilme	8	2,50
	Kötü hijyen koşulları	13	4,06
	Kötü beslenme ve barınma koşulları	15	4,69
	Aile yapısına bağlı olumsuzluklar	8	2,50
Toplam		320	100

Kodlar, *ilgisizlik* başlığında ($f = 57$) ; *kültür farkı* başlığında ($f = 45$) ; *yakın çevrenin olumsuz yaklaşımları* başlığında ($f = 41$) ; *olumsuz yaşam koşulları* başlığında ($f = 41$) *okulla iletişimsizlik* başlığında ($f = 31$), *Ekonomik sorunlar* başlığında ($f = 29$), *ailenin Türkçe bilmemesi* başlığında ($f = 23$), *ailenin eğitim seviyesi* başlığında ($f = 17$), *geçici olma düşüncesi* başlığında ($f = 12$), *eğitime yönelik planların olmaması* başlığında ($f = 9$) defa tekrar etmektedir. Buna göre *aile ve yakın çevreye bağlı sorunlar* alt temasında bulunan sorunların en fazla *ilgisizlik* kodunda, en az ise *eğitime yönelik planların olmaması* kodundan kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen sorunlar arasında en fazla tekrar eden kodun, *kültür farkı* alt temasındaki *değer yargıları* ($f = 35$) olduğu görülmektedir. En az tekrar eden kodun ise *kültür farkı* alt temasındaki *din farkı* ($f = 2$) kodu olduğu görülmektedir (Tablo 26).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin uyum-akademik başarı süreçleri alt temasına ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

- “Öğrenci velisi kadar başarılıdır, velilerle daha çok görüşmemiz gerekir.” (Ç 10).
- “Öğrenciler Türkçe bilmiyor, Türkçe bilmedikleri için boş oturuyorlar. Sözel derslerden hiç faydalanamıyorlar. Okulumuzdaki yabancı öğrenciler için Türkçe kursu var. Gidenler başarıyı elde ediyorlar. Ama gitmeyip, boş oturan çocuklar, heves etmeyen çocuklar maalesef kazandıramıyoruz eğitime.” (Ç 11).
- “Dersleri anlamada, farklı bir müfredat. Çünkü Suriye’deki eğitimle buradaki eğitim farklı olduğu için bir bocalama yaşıyorlar.” (Ç 11).
- “Sınıf içerisinde ders işlenirken onlar başka bir işle uğraşıyor.” (Ç 11).
- “Eğitim-öğretimi aksatmamak için onlara da elimden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışıyorum; ancak o çocukların çok zorlandıklarını düşünüyorum, dışlanabiliyorlar, başka sınıflarda da görüyorum, dışarda, çevremde, okulun bahçesinde de gördüğüm kadarıyla o çocuklar için hiç güzel bir durum değil ve sürekli yabancılık duygusunu yaşıyorlar ve de çevrelerine yaşıyorlar.” (Ç 1).
- “Konuşamadıkları ve kendilerini anlatamadıkları için çok yalnız kalıyorlar...” (Ç 1).
- “... Uyum sağlayamıyorlar, öğrencimi parkta da görüyorum, kardeşi ile oynuyor sadece...” (Ç 1).
- “Evde çalışan kimsemiz yok. Bu yüzden ihtiyaçlarımızı karşılayamıyoruz.” (Ç 3).

- “Mesela bunlar değişik değişik oyunlar oynuyorlar. Hopluyorlar. Zıplıyorlar. Biz onların oynadığı oyunları oynayamıyoruz.” (Ç 4).
- “Ya erkekler dışarıda çok kavga ediyorlar. Bir şey yapmadığımız halde bize kötü davranışları oluyor.” (Ç 4).
- “Babam maaşı yetmiyor, o yüzden ben çalışıyorum. Mecbur kaldım. Ben elektrikçi de çalışıyorum, babam halde hamallık yapıyor, abim de terzide çalışıyor.” (Ç 9).
- “Akademik olarak sınıf seviyesinin altındalar.” (Ç 12).
- “Ya çok çekingen, pasif durumdalar ya da çok rahat, kuralsız, saldırgan haldeler. Geçimsizlik sorunu çok fazla.” (Ç 12).
- “Okul dışında hiç Türk arkadaşım yok. Yabancı arkadaşlarım var.” (Ç 13).
- “...kültürel farklılıklardan dolayı çatışmalar olabiliyor.” (Ç 14).
- “Öncelikle çocukların denklik sınavlarına alınmasını istiyorum. Bu denklik sınavı çocuğun kendi ülkesindeki eğitim programı ile ülkemizde uygulanan programın ne kadar örtüştüğünü ölçmesi gerekmektedir. Bu sayede kendi seviyesine uygun sınıflara yönlendirim sağlanarak topluma kazandırılması daha kolay olacaktır....” (Ç 14).
- “Aynı zamanda bizde problem şu; Suriyeli aileler de okullardan uzak duruyorlar...” (Ç 15) .
- “Bir problem daha var. Sağlık problemi. Şimdi Suriyeli çocuklarda bit felan oluyor. Hijyenik temizlik olmuyor...”(Ç 15).
- “Bakımından, beslenmesinden, davranışından, kurallara uymasından az önce dedim ya eğitilmiş velilerimin çocuklarında o farkı gözlemleyebiliyorum. Mesela annesi doktor olan beslenmesine de dikkat ediyor. Ben o çocuğumda hiç abur cubur görmedim ama Suriyeli erkek çocuklarda bahçede de görüyorum hep ellerinde cips, hep hazır gıda verip gönderiyorlar. Beslenme çağında gün boyu okulda kalan çocuğu bunlar besleyemez. Yani eğitim ve ekonomik durum çok önemli” (Ç 15).
- “Suriyelilerin kültürleri bizden farklı o yüzden uyum sorunu yaşanıyor.” (Ç 16).
- “Öğrenciler arasındaki sorunlardan biri de aslında Suriyeli öğrencilerin Türk kültürünü yeterince tanımıyor olmasından kaynaklanıyor. Bu yüzden kültürümüzü tanıtıcı faaliyetler etkinlikler artırılmalıdır.” (Ç 16).

- “Suriyeli veliler okuldaki olaylara ve çocuklarını ilgilendiren olaylara karşı çok ilgisizler. Çoğu okula gelmiyor.” (Ç 16).
- “Türk öğrenciler Suriyeli öğrenciler kendi araların almıyorlar. Kısacası akran zorbalığı yapıyorlar.” (Ç 16).
- “Göçmenler kalabalık aileler ve bir arada yaşıyorlar. Aile yapılarında bütünlük yok.” (Ç 17).
- “Ailelerin eğitim düzeyleri düşük. Çocuklarda ileriye dönük bir beklenti yok.” (Ç 17).
- “Çocuklara sahip çıkacak aile ve mekanizmaların olmayışı nedeniyle beslenme, barınma vb. sorunlar yaşanıyor.” (Ç 17).
- “Harflerimizin Arap harflerinden farklı olması ve sayfa düzeni tam tersi olması.” (Ç 18).
- “Mesela benim gözlemlediğim oyunları hep şiddet içerikli. Ve çok acımasız. Birbirlerine karşı davranışları da çok acımasızca. Karşıdakinin canının nasıl yanabileceğini hiç düşünmeden, vuruşları da öyle çok sert. Yani empati duyguları yok, öyle diyebilirim.” (Ç 27).
- “İlk başlarda kayıt olan Suriyeli öğrenciler, ilkokul ve okul öncesi eğitime gitmeyip direkt bizim ortaokulda okula başladılar. Bunun beraberinde getirdiği en büyük sorun, kendilerini Türkçe diliyle iyi ifade edememek oldu.” (Ç 29).
- “....Arkadaş ilişkilerinde yaşanan çatışmaları çözmek için genelde şiddete başvuruyorlar. Akran zorbalığı, bu öğrenciler arasında yer alan sorunların başında geliyor.” (Ç 29).
- “Türk aileler çocuklarını Suriyeli öğrenciden uzak durması için devamlı uyarıyor. Çocuklarının onlarla vakit geçirmesini istemiyor.” (Ç 29).
- “Ekonomik problemlerden dolayı gelmeyen, çalışan çocuklar var onlar gelmiyorlar....” (Ç 30).
- “Temizlik problemi ve kişisel bakımda sıkıntılar yaşıyoruz.” (Ç 30).
- “Kültürlerin farklı olması nedeniyle sıkıntılar oluşuyor, iletişimde sorunlar yaşanıyor, anlaşılamama oluyor.” (Ç 33).
- “Türkçe bilmeyenler yaşanan iletişim problemlerinden dolayı hem derste sıkıntılı hem de okuldaki diğer faaliyetlerde sıkıntılıdır.” (Ç 33).

- “Sınıf içinde uyum problemleri var, Türk öğrenciler ve kendi aralarında çatışma yaşıyorlar. Dersin işlenişini bozuyorlar. Çoğunun yaşı büyük. Kavga etme eğilimleri çok fazla. Kendilerini çok güçlü hissediyorlar.” (Ç 33).
- “Kendilerini ifade edemeyen yabancı uyruklu öğrenciler oyunlara katılamadıkları için saldırganlık yapıyor, arkadaşlarıyla sıklıkla kavga ediyorlar.” (Ç 38).
- “Yabancı uyruklu öğrencilerin grup halinde dolaşarak etrafa korku salma gibi bir davranış sergiliyorlar.” (Ç 38).
- “Yabancı uyruklu öğrenciler kendilerini yalnız hissediyorlar. Sınıftaki ve okuldaki diğer öğrenciler onları dışlıyor. Aynı sırada oturmak istemiyorlar. Oyunlarına almak istemiyorlar.” (Ç 38).
- “Kültürel farklılıkları bu çocukları biraz daha şiddete meyilli olmasına sebep olmaktadır. Kültürlerinde ve eğitim sistemlerinde baskının ve dayatmanın olması buna sebep oluyor olabilir.” (Ç 38).
- “Kültürel farklılıklar etkiliyor. Resim dersi gibi derslere biraz daha sınırlı yaklaşabiliyorlar, daha mesafeliler. Günah gibi söylemler barındırabiliyor cümleleri, yapmak istemiyorlar.” (Ç 41).
- “Denklik probleminden kaynaklı sorunlar yaşanıyor.” (Ç 14).
- “Öğretmenler yabancı öğrenci istemiyorlar. Bunun sebebi de daha fazla enerji, vakit kaybı ev iş yükü” (Ç 14).
- “Bana göre Suriyeli öğrencilerin okullara gelmeden önce Türk öğretmenler tarafından 1 sene hazırlık çalışması yapılmalıydı çünkü doğrudan doğruya sınıflarımıza geldiklerinde tam uyum gösteremediler.” (Ç 15).
- “Türkçeyi yeterince bilmemeleri ve kendilerini ifade edememeleri iletişimi ve derslerin işlenişini olumsuz etkilemektedir.” (Ç 2).
- “İlk olarak iletişim sorunu yaşanmaktadır. Dil bilmedikleri için bu sorun yaşanmaktadır. 1. Sınıftan itibaren okulda bulunan öğrencilerde bu sorun daha az yaşanmaktadır. Sonradan okula katılanlarda daha fazla sorunlar ortaya çıkmaktadır.” (Ç 14).

4.2.3. Eğitim Sürecinde Sorunların Çözümü Temasına Ait Bulgular

Bu tema oluşturulurken öğretmenlerin sınıf ya da okul içerisinde faydalandıkları durumlar ile kullandıkları yöntem ve teknikler dikkate alınmıştır. Bu temada en fazla

tekrar eden kodun *dil öğrenme* ($f = 36$) olduğu görülmektedir. En az tekrar eden kodun ise *tercüman varlığı* ($f = 2$) olduğu görülmektedir (Tablo 27).

Tablo 27: “Eğitim-Öğretim Sürecinde Sorunların Çözümü” Temasından Elde Edilen Bulgular

Tema	KODLAR	f	%
Eğitim Sürecinde Sorunları Çözümü	Tercüman varlığı	2	0,72
	Öğrencinin okula ilgi duyması	19	6,88
	Veli ilgisi	19	6,88
	Yönetici/öğretmenin olumlu tutumu- ilgisi	34	12,32
	Akran desteği	25	9,06
	Öğrencinin sınıfta geçirdiği süre	11	3,99
	Okulöncesi eğitime katılım	5	1,81
	Sınıf içi zenginleştirilmiş etkinlikler	26	9,42
	Toplumun olumlu tutumu	8	2,90
	Dil öğrenme	36	13,04
	Doğru ön öğrenmeler	3	1,09
	Pictes projesi	9	3,26
	Oryantasyon çalışmaları	11	3,99
	Sosyal faaliyetler	24	8,70
	Psikososyal destek	15	5,43
	Ortak kültür	8	2,90
	Türkçe kurslar	14	5,07
	Okula erken dönemde başlama	7	2,54
Toplam		272	100

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde sorunların çözümü alt temasına ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

- “Okuduğunu anlayamıyor, senin ne anlatmak istediklerini tam anlamıyla kavrayamıyor çocuklar. O anlamda. Ayrıca bir plan hazırlanıp, özel bir eğitim verme ihtiyacı doğuyor.” (Ç 11).
- “Öğretmenlerimiz çok yardımcı oluyorlar. Teneffüste bile anlamadığımız bir şeyi sorsak anlatıyorlar.” (Ç 9).
- “ 1. Sınıf olduğundan diğer öğrencilere arasında pek bir fark yok.”(Ç 12).
- “ Onlarla bireysel olarak yeterli düzeyde ilgilenildiği zaman olumlu dönütler alabiliyorum.” (Ç12).
- “ Öğrenme etkinliklerinden özellikle grup etkinliklerine katılım sağlanabiliyor.” (Ç12).
- Afganistan uyruklu öğrenci (ÖĞR2) düşüncesini; “Girdim hocam voleybol okul takımına girdim. Bir de koşu yaşına katılmışım. Evet, hocam katıldım ilkokulda şiir okumasına katılmışım. Bir de izcilik kampına katıldım. Bir ormana gitmiştik. Evet soruyorlar bize istiyor musunuz? İstemiyor musunuz? diye.” (Ç 13).
- “ Ders içinde ilgilerini ve dikkatlerini çekecek aktiviteler yapmaya çalışıyorum.” (Ç 14).
- “Sanatsal aktivite veya sevdiği aktivitelerle derse katmaya çalışıyoruz.” (Ç 14)
- “İlk olarak okuma yazma öğretiyorum. Halk eğitimin açtığı Türkçe kursuna yönlendiriyorum.” (Ç 14).
- “Genelde öğrencileri bir araya getirmek ve aralarındaki diyalogu ve etkileşimi artırmak için grup çalışmaları yaptırıyorum...” (Ç 16).
- “... İstasyon tekniğini fazla uyguluyorum böylece öğrenciler birbirlerinin yarım bıraktığı etkinliği devam ettirme aşamasında güzel paylaşımlarda bulunduklarını düşünüyorum.” (Ç 16).
- Mısırlı öğrenci “İlk geldiğim zamanda Türkçe bilmediğim için biraz çok zorlandım. Sonra da konuşarak alıştım. Türkçe öğrendim ve dersleri anlamıyordum. Şimdi anlıyorum.” (Ç 13).

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulguların tartışılmasına, bulguların sonuçlarının ortaya konulmasına ve araştırmanın sonucuna dayanarak hazırlanan önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Neden ve sonuçlarına bağlı olarak göçün sadece yer değiştirme durumu olmadığını, özellikle uluslararası göç ve bu göç kapsamında gerçekleşen zorunlu göçün hem göç eden bireyler hem de göç edilen toplumlar açısından yükü ağırdır. Türkiye'nin göç yönetiminde 2011 yılı ile başlayan Suriye kaynaklı göçlerde öncelik acil duruma yönelik çalışmalara verilmişken daha sonra sürecin uzamasına bağlı olarak göç edenlerin uyumu politikalarının düzenlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasına sebep olmuştur. Yıldırım (2018), Suriyeli çocukların eğitime ilişkin sürecin analizlerinin yapılması ve geliştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, Suriyeli çocukların uyum çalışmalarına yönelik eğitim-öğretim sürecine müdahale eden politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca bu politikalar geliştirilirken yürütülen uyum ve eğitim çalışmalarının 2011 sonra Suriyeli çocukların gelişimiyle başladığını göz önünde bulundurursak oluşturulacak olan yeni politikalar hazırlanırken ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu çocukların geneline yönelik, yabancı uyruklu çocukların eğitim hakkını ve erişimini kapsayan geniş çaplı bir çalışma yürütülmelidir. Bu sebeple bu çalışma Türkiye'de yaşayan zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin formal eğitim-öğretim süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda dahil etme kriterlerine uygun olarak belirlenen çalışmalar oluşturulan 3 ana tema, 9 alt tema, 40 tane de alt temaya bağlı alt temalarla ilişkili kodlar ile çalışılarak bulgulara ulaşılmıştır. Her ana tema farklı bir çalışma gibi çalışılarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Elde edilen temalara göre öğrenciler dil öğrenimlerini daha çok çevre, sınıf ve okul ortamında dile maruz kalarak öğrenmektedirler. Öğrencilerin dil gelişimleri üzerine yaşadıkları sorunlar politika ve sistemsal uygulama sorunlarına bağlı olarak öğrencilerin dil öğrenimi gerçekleşmeden sınıflara dahil edilmelerine, okullara ve sınıflara yerleştirilirken denklik işlemlerine bağlı standartların olmamasına ve daha önce geçici eğitim merkezlerinde kullanılan dilin doğrudan Türkçe olmamasından kaynaklıdır.

Eğiticilerden kaynaklı sorunlar ise Türkçe eğiticisi yetiştirmeye yönelik kapsamlı bir eğitimin olmaması, alınan teorik bilgi eğitimlerinin sahada yetersiz kalmasına bağlı olmakla birlikte Türkçe öğreticilerin sınıf içi etkinlikleri düzenlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersizliğine bağlıdır. Araştırmalara konu olan bireylerin dezavantajlı bireyler olarak ifade edildiği, eğitim ve uyum politikalarının eksikliği karşımıza çıkarken Paulo Freire'nin "*kültür işçileri olarak öğretmenler*" olarak tanımladığı öğretmenlerin ve okul idarecilerin sürecin yönetiminde sürekli aktif olmalarına bağlı olarak desteklenmeleri gerektiği sonucu görülmekte ayrıca çok kültürlü ve bütüncü eğitim modelinin süreci kolaylaştırdığı izlenmektedir. Gün'ün (2015) Türkçe öğreten öğretmenlerin Türk kültür aktarımı ve öğretimi hakkında görüşleri üzerine yaptığı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrenene bağlı sorunlar, dil öğrenme aşamasında en çok karşılaşılan engeldir. Öğrencinin kendi dilini konuşmayı tercih etmesi Türkçe öğrenimini zorlaştırmaktadır. Öğrencinin Türkçe öğrenmeye karşı isteksizliği öğrencinin öğrenme motivasyonunu düşürmekte, öğrencinin kelimelerin anlamını öğrenme çabasından ise uzak tutmaktadır.

Dil öğrenme sürecinde toplumdan kaynaklı sorunlardan hedef ülke halkının yabancı uyruklu öğrencileri dışlamaları ve iletişim içerisine girmemeleri, kullandıkça gelişecek olan dilin gelişmesi önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuldan ve sınıf ortamından kaynaklı sorunlar ise okullarda öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik ön hazırlık çalışmalarının bulunmamasıyla birlikte en önemli sorun olarak karşımıza çıkan okul ve sınıf ortamında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazlalığıdır. Sınıf ya da okul ortamında yabancı öğrenci sayısının fazla olması, hedef öğrencilerin gruplaşarak akranlık etmelerine sebep olmakta; bu durum kendi dillerinin yada farklı milletlerden iseler İngilizce konuşarak iletişime geçmelerine sebebiyet vermektedir. Kültür, dilsel farklılıklara sahip olan çocuklar, kendileriyle ortak paydası olan akranlarıyla arkadaşlık ilişkisi kurmaktadır. Yaklaşık son on yılda Türkiye'ye artan yoğun göç ile farklı kültürlere ve farklı dillere sahip kalabalık bir toplulukla karşılaşmıştır. Dünyada göç alan ülkelerde farklı kültür ve dile sahip çeşitli milletlerin bir arada yaşaması sonucunda okullarda ortaya çıkan sorunların başında "etnik zorbalık"

olarak adlandırılan durum gelmektedir. Yapılan araştırmalar akran baskısı ile etnik köken arasındaki ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Boel-Studt ve Renner, 2014; Eslea ve Mukhtar, 2000).

Öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini olumsuz etkileyen diğer faktör ise ailedir. Ailelerin kendi dilini konuşması,  ğrencinin Türkçe ile okulda ve nadiren sokakta kullanması Türkçe'nin öğrenimine ket vurmaktadır. Aile bireylerinin Türkçe bilmemesi, Türkçeye karşı olumsuz tutumları da Türkçe öğrenimini aileden kaynaklı etkileyen diğer sorunlar arasındadır. Yabancı uyruklu çocukların ailelerine yönelik dil eğitiminin yanında Türk kültür ve eğitim sistemini anlatan çalışmalar yapılmalıdır. Tunç (2015),  alışmasında Suriye'den göç edenlerin genelini kapsayan dil eğitiminin verilmesinin toplumsal uyumu kolaylaştıracadı yargısı çalışmayı desteklemektedir.

Öğrenilen hedef dile ait dil öğrenme materyallerinin eksikliği, içeriğinin yetersiz olması ve nitelikli kursların eksikliği de Türkçe öğrenimini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil olan Türkçenin harf sisteminde olan farklılıklar kendi dilinde okuma yazma bilen  ğrencilerin Türkçe okuma yazma öğrenmesini; kültüre bağlı olarak oluşan kalıplaşmış söz varlıkları kültürün tanınmamasından dolayı; diller arası cümle/kelime oluştırmaya bağlı yapısal farklar dil öğrenimi önünde engel teşkil etmektedir. Ayrıca zorunlu eğitim çağında olan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe  ğretim programının olmaması Türkçenin öğrenimini zorlaştırmaktadır.

Dil bilmemeye bağlı olarak da öğrenciler hedef ülkede iletişim kuramamaktadır. Öğrencilerin iletişim kuramaması beraberinde pek çok dilsel sorun başta olmak üzere akademik başarı g sterememelerine; kendini ifade edemeyen öğrencilerin içe kapanma ya da hır ınlaşma gibi duyuşsal sorunlar ile arkadaşlık kuramama, kurallara uymama, şiddete başvurma gibi davranışsal problemlere dayalı sosyo-kültürel gelişim sorunları yaşamalarına sebep olmaktadır. Uzun ve Bütün (2016) ise sınıfında Suriyeli  ğrencisi olan okul öncesi  ğretmenlerinin görüşlerine dayalı çalışmasında dil probleminin en önemli sorun olduğunu, bu soruna bağlı olarak öğrencilerin sosyalleşmekte sorun yaşayarak grubun dışında kaldıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler hedef dilin kazanılması için okullarda öncelikli olarak okuma-yazma öğretimini önemli görmekte, Türkçe öğretimi sırasında zenginleştirilmiş ders içerikleri tercih etmektedirler. Öğrencilerin akademik kaygıları olmadan iletişim içinde olacakları ortamlar oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum-akademik başarı süreçlerinde okuldan, toplumdan, öğrenciden, sistemden ve aile ile yakın çevreden kaynaklı sorunlar görülmektedir.

Okuldan kaynaklı sorunlar arasında akran dışlaması en önemli sorundur. İncelenen çalışmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin dillerinin farklı olması, giyim ve değer yargıları farklılıkları ile özbakım eksikliklerinden dolayı Türk öğrenciler tarafından dışlandıkları görülmektedir. Kendilerini dışlanmış hisseden yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık yaptıkları görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda yaşanan şiddet hakkında görüşlerini inceleyen Çubukçu ve Dönmez (2012), okullarda görülme sıklığına göre sırayla fiziksel, sözel ve psikolojik şiddetin gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Korkutata (2020), öğrencilerin akran zorbalığına başvurma nedenleri arasında kendini kabul ettirme isteğinin olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçların bu çalışmada incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

İdarecilerin ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramamaları, mevcut akademik ve sosyal okul kültürü ortamını korumak istemeleri, hedef öğrenci kitlesine yönelik tecrübesiz olmaları ve sorunlara yönelik çözüm üretememeleri; ayrıca sınıflarda bulunan yabancı öğrenci sayısının fazla olması, sınıflarda yaşanan disiplin sorunları başta olmak üzere sınıflardaki öğrencilerin dil seviye farklılıkları ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması olması doğrultusunda akademik seviye farklılıklarının oluşması ve sınıf ortamlarının teknolojik materyal eksikliği uyum ve akademik başarı sürecinde karşılaşılan okuldan kaynaklı sorunlardır. Coşkun ve Emin'in (2016), eğitim sorunlarına yönelik yaptıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin Suriyeli çocukların kayıtlarını yapmak istememe, dışlama, kabullenmedikleri görülmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin ve idarecilerin akademik ve sosyal okul kültürü ortamını korumak istemeleri Coşkun ve Emin'in (2016) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Dil öğrenme sürecinde olduğu gibi yabancı uyruklu öğrencilere karşı toplumsal ön yargılar, genellemeler öğrencilerin sosyal kabulden uzak olmalarına sebep olarak uyumlarını olumsuz etkilemektedir. Çünkü ön yargılı ailelerden gelen hedef ülke öğrencileri, ailelerinin ön yargılarını taşımaktadırlar.

Uyum ve akademik sürecin hedefi olan yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklı sorunların başında ise öğrencilerin dil bilmemesi gelmektedir. Dil bilmemek öğrencilerin bazı davranışsal ve duyuşsal sorunlarına sebep olmakta öğrencinin sisteme, ülkeye uyum sağlayamamasına sebep olmaktadır. Akademik dilin de hedef dil olmasına bağlı olarak öğrenciler akademik başarı da gösterememektedirler. Öğrencinin dil bilmemesi uyum ve akademik süreci olumsuz etkilerken yine uyum ve akademik süreç öğrencinin dil problemleri yaşamasına sebep olmaktadır. Kendini hedef dilde ifade edemeyen çocukların olumsuz davranış sergileme eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Akalın'ın (2016) çalışmasında, dil sorunun mülteci çocuklar üzerinde baskı yarattığını, çocuğun sosyalleşmesinde okulun önemli olduğunu; Aslan (2019), dil problemlerine bağlı olarak yabancı öğrencilerin sosyalleşememe ve uyum problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmamızda da çocukların yaşadığı en önemli sorunun dil bilmemek olduğu buna bağlı olarak çocukların akranları tarafından dışlandığı sonuca varılmasına bağlı olarak araştırmanın sonucuyla örtüştüğünü söyleyebiliriz.

Süreçte öğrencilerin dil bilmeden sürece dahil olmaları, öğrencilerin uyumuna ve akademik başarısına yönelik eğitim materyallerinin yetersiz oluşu, öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde denklik sistemine bağlı yaşanan sorunlar ile daha önce eğitime başlayan öğrencilerin karşılaştığı ülkeler arası eğitim sistemi farklılıkları ile göç politikalarında olan yetersizliklere bağlı kontrolsüz göç alımı sistemseller sorunlar olarak uyum ve akademik başarı sürecini doğrudan olumsuz etkileyen faktörlerdir. Aslan (2019), göçmen öğrencilerde var olan iletişim problemlerinin eğitimi engellediğini ayrıca öğrencilerin kendisini ifade edememesine neden olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda iletişim sorunlarının sonuçları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yakın çevresinin gruplaşması ve uyum sağlama aşamasında ilerleyen öğrenciyi ötekileştirerek dışlaması yakın çevresinden kabul görmek isteyen öğrencinin yeni ülkeye ait hissetmesini zorlaştırmaktadır. Ailenin, öğrencinin

ihtiyaçlarını karşılamaması; alıştırması, okulla iletişim içinde olmaması ve ailenin sahip olduğu sosyo-kültürel yapı; sosyo-kültürel yapıya bağlı olarak hijyen koşulları ve ocuk yetiştirme anlayışları da uyum ve akademik süreçte sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının eğitim harcamalarını yapamaması, çocukların çalışmak zorunda kalması ve eğitim hayatlarına devam edememeleri (Karaman ve zalık, 2007) ile Suriyeli ocukların yoksulluk, ebeveynlerin işsizliği, aile bireylerinin sayısındaki fazlalık doğrultusunda çocukların çalıştığı sonucuna varan Harunoğulları'nın (2016) alışmalarının sonucu aileye bağlı sorunlar içerinde ekonomik sıkıntıların uyum ve akademik başarı süreci konusunda çalışmayı desteklemektedir. Santrock (2020) ise yaptığı çalışmada zorba davranış gösterenlerin uyum problemleri olan, buna bağlı olarak akranları tarafından sevilmeyen çocuklar olduğunu ifade etmektedir. şiddete yönelerek zorbalık yapan çocuklar genellikle aile içi şiddete, bedensel cezalara maruz kalmaktadır. (Carney ve Merrel,2001). Uyum ve akademik başarıyı etkileyen sorunlar başlığı altında aileye bağlı sorunlarda çalışılan kodlardan olan şiddet araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-ğretim süreci içerisinde dil öğrenmeleri, topluma uyum sağlamaları ve akademik başarı elde etmeleri için süreçte sorunları gidermeye yönelik yapılan çalışmalardan fayda görülmektedir. Yapılan çalışmalardan akran desteğinin ve grup çalışmalarının dil öğrenme ve uyum ve akademik başarı sürecinde faydalı olduğu bu araştırma sonucunda görülmüştür. Palak (2018), yaptığı çalışmada işbirlikliğine dayalı öğrenme ortamlarında sınıf ikliminin olumlu etkilendiğini ifade etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ğretim sürecinde daha az hale getiren unsurlar arasında olan idareci/ğretmen ilgisi ile sosyal faaliyet çalışmalarının yapılması görülmektedir. Kepenekci'nin (2003) araştırmasında öğretmenlerin zorbalığı nleme yöntemleri arasında öğrencilerin sorunları ilgilenmeleri, öğrencilere yönelik etkinlikler düzenlenmeleri gösterilmiştir. Araştırmanın sonuçları ile elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, Türkiye'de yaşayan zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin formal eğitim-ğretim süreçlerini incelemek ve nerileri geliştirmek üzere yapılmıştır.

Çalışmada, konu hakkında hazırlanan nitel araştırmaların bulgularının bir araya getirilerek derinlemesine analiz edilmesi sağlanarak, bulgular değerlendirilip yorumlanarak sentezlenmiştir. Elde edilen bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri, uyum-Akademik başarı süreçleri ve sorunların çözümünde kullanılan faaliyetlere yönelik vurgulanmıştır.

Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlar ifade edilebilir;

- 1) Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri uyum ve akademik başarı problemlerine sebep olmaktadır. Yaşanılan dil problemlerinin en temel sorunu aile ve yakın çevrenin kendi dilini kullanmasına dayalıdır.
- 2) Öğrenciler hedef dili en çok okul, sınıf ve çevrede maruz kalarak öğrenmektedirler. Kurs sayısı yetersiz ve nitelikli kurslara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin devam ettiği kurslar daha çok Pictes projesi kapsamında aldıkları Türkçe dersleri kapsamındadır.
- 3) Dil öğretimi sorunları en fazla öğrenen kaynaklıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin çözümüne yönelik çalışmalardan en çok akran öğretimi fayda sağlamaktadır.
- 4) Eğitim- öğretim sürecinde yaşanan sorunlar başta olmak üzere uyum ve akademik başarı sürecinin olumlu sonuçlanabilmesi için öğrencilerin ve ailelerin Türkçe öğrenmesi gerekmektedir.
- 5) Yabancı uyruklu öğrencilerin okula kaydı alınmadan önce Türkçe bilmemeleri bu yönde bir hazırlık sınıfının olmaması, denklik işlemlerinde belli bir standardın oturtulmamış olması ve daha önce GEM sisteminde eğitim gören öğrencilerin merkezlerde kullandıkları dilin Türkçe olmaması dil öğrenimini zorlaştırmaktadır.
- 6) Dil öğretiminde eğitimcilerin yabancılara Türkçe öğretiminde sahada eğitim olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.
- 7) Yabancı uyruklu öğrencilerin aynı sınıfta fazla olmaları öncelikle dil öğrenimini devamında uyum sürecini zorlaştırmaktadır.
- 8) Zorunlu eğitim çağındaki çocukların dil öğretimine yönelik hazırlanan materyaller yetersiz kalmaktadır.

- 9) Hedef dili öğrenemeyen öğrenciler dil beceri alanlarına sahip olamamakta ve çevre ile iletişim kuramamaya bağlı olarak dikkat çekmek için kurallara uymamakta, şiddete gibi davranışsal sorunlara başvurmakta ya da içe kapanma-yalnızlaşma gibi duyuşsal sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı duyuşsal ve davranışsal sorunlar hedef ülke toplumu ve öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmeyi zorlaştırmakta, dışlanmayı kolaylaştırmaktadır. Davranışsal ve duyuşsal bu sorunlar öğrencileri tehlikelere açık hale getirmektedir.
- 10) Okula başlamadan önce yabancı uyruklu öğrencilerin hedef dili öğrenmesi ihtiyaçtır.
- 11) Dil öğretimi sınıfları ve yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflar teknolojik olarak donanımlı hale getirilmelidir.
- 12) Okullardan kaynaklı sorunlarda sınıflarda bulunan öğrenci sayılarındaki fazlalıklar disiplin sorunlarına, dil seviye farkları olan öğrencilerin bir arada olması genel akademik başarı düzeyinin düşmesine sebep olmaktadır.
- 13) Denklik sistemlerinde yaşanan sorunlar ve bu doğrultuda ara sınıflardan eğitime başlama uyum sorunlarına sebep olmaktadır. Uyum sorunlarına bağlı olarak da okula ve öğrenmeye karşı isteksizlikler ortaya çıkmaktadır.
- 14) Göç politikalarının düzenlenmeye ihtiyacı vardır.
- 15) Ailelerin ekonomik sorunlara dayalı olarak öğrencileri çalıştırmaları, eğitime karşı ilgisiz davranmaları uyum sürecini zorlaştırmaktadır.
- 16) Öğrencinin okula kayıt sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nin ailelere tanıtılması gerekmektedir.
- 17) Uyum sürecinde kültürlenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kültür farklılıklarına dayalı sorunların ortadan kalkmasını sağlayacak olan kültürlenme uyum sürecini kolaylaştıracaktır.
- 18) Okula erken dönemde başlama ve okul öncesi eğitim dil öğrenme, uyum ve akademik süreci olumlu yönde etkilemektedir.

5.2. Öneriler

Okullarda,

- Yabancı velilere yönelik Türk eğitim sistemine, okul kurallarına, öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik bilgilendirme çalışması yapılmalı bu çalışmalar dönem dönem tekrarlanmalı, belirli aralıklarla hazırlanan nitelikli yazılı materyaller ile aile eğitimi süreci desteklenmelidir. Aileler, aile ilgisinin uyumu ve devamında başarıyı getireceği konusunda bilgilendirilmelidir.
- Sosyal faaliyetler daha etkin olarak planlanmalı velilerin de birbirleri ile kaynaşabilmesi için okul içi ve okul dışı veli sosyal etkinlikleri planlanmalıdır.
- Veli-öğretmen- okul iletişimi canlı tutulmalıdır.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı öğrenciler için ikinci dil olan Türkçenin öğretilmesinde daha hassas davranılması, göç eden öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğinin önünde en büyük engel olan dil yetersizliği sorununa tedbirler alınarak alternatif yöntemler ile süreç desteklenmelidir.
- Sınıf içi öğretim etkinlikleri tüm sınıfı kapsayacak şekilde planlanmalıdır.
- Eşitlik, adalet, ötekileştirmeme gibi insani kavramların bütün öğrencilere kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Özellikle küçük yaş gruplarında soyut olan bu kavramların kazandırılması için drama gibi etkinliklerle hayatın bir simülasyonu yapılarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir.
- Göç eden öğrencilerin özellikle disiplin sorunlarının önüne geçmek için projeler hazırlanmalıdır.
- Öğrenme sürecinde aceleci davranılmamalı, sabırlı olunmalıdır.
- Bütün öğrencilerin saygı ve güven ortamında olmasına özen göstermeli, öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin hazırlayacakları planlar tüm öğrencileri kapsayacak şekilde olmalıdır.

Göç eden çocukların velileri ,

- Gidilen ülkenin dilini öğrencilerinin öğrenmesi ve çocukların kendi ana dili gelişimi konusunda da gerekli çaba ve özeni göstermelidir. Bu konuda çocuklarına rol model olmaları çocukların kendilerini geliştirmeleri açısından en etkili yöntem olacaktır.
- Çocukların akademik gelişimi için ev çalışmalarına destek olmalı, okul ve toplum düzeni için gerekli olan kurallar ile ilgili öğrencilerini uyarmalıdır. Bu şekilde çocukların uyum süreci daha rahat geçecektir.
- Okul ve öğretmen ile iş birliği yapıp çocukların eğitimi konusunda sorumluluk almalı, gidilen ülke halkı ile olumlu ilişkiler geliştirip halk ile iletişim halinde olarak çocuklarına örnek olmalıdır.

Geliştirilen politikalarda,

- Yabancı öğrencilerin il ve okul bazında dengeli dağılımına dikkat edilebilir. Bunun için öncelikli yapılması gereken il bazında yerli nüfus oranına göre göç edenlerin nüfusu dengelenmelidir. Göç edenlerin bazı illerde yoğunlukta olmasının, illerde de mahalle yoğunluklarının önüne geçilerek bu durum sağlanabilir. Bu şekilde A şehrinin iki mahallesi olan B ve C'den B mahallesinde göç eden yabancı birey sayısının fazla olması B mahallesinde eğitim gören yabancı öğrenci sayısını da artıracaktır. Göç eden nüfusun bir arada olması, ayrılmış bölümlerin ortaya çıkmasına sebep olacakken alınabilecek tedbirler ile bu sorunun önüne geçilmiş olacaktır. Bu sorunun çözülmesi merkezinde ise hedef dil öğrenimini kolaylaştıracak ve dil öğreniminde bir zaruret halini doğuracak ve sosyo-kültürel uyum sürecini de hızlandıracaktır. Bu tarz önlemlerin göçe bağlı

olası sorunların oluştuğu bu bölgelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin de bahsedilen sorunlara bağlı olarak gelişecek olan mesleki açıdan tükenmişlik sendromu ile karşılaşmasının önüne geçerek engel olması beklenebilir.

- Türkçenin öğretilmesi için ek çalışmalar projelere dahil edilmelidir.
- Yabancı öğrencilerin okul öncesi eğitimi sistemli bir şekilde planlanmalıdır. Bu yönde aileler teşvik edilebilir. Öğrencilerin akademik başarıya dönük ilkokul sürecine başlamadan aktif katılımı uzun süre devam edecekleri başarı kaygısı olmayan okul öncesi eğitimi sürecinde dil öğrenimi üzerinde etkili olan oyunla öğretim ile daha fazla dil girdisine maruz kaldırarak uyum sürecine dahil edilmeleri planlanabilir. Bu şekilde ilkokulda ve devamı öğrenim süreçlerinde öğrencinin yaşayabileceği pek çok sorunun önüne geçilmiş olunabilir.
- Ara sınıf düzeyindeki öğrencilerin devamsızlık yapmadan istekli bir şekilde, okul sürecine dahil edilmeden ya da okul sürecinde akademik ders süresinin dışında Türkçe öğrenimi desteklenmeli, programlar bu yönde hazırlanmalıdır.
- Hazırlanan programlarda Türkçe Öğretimi sürecinde, yabancılara Türkçe öğretiminin Türkçenin anadili öğretiminden farklı algılanması gerektiğine dikkat edilmelidir. Bu konuda Sarıçoban(2015), bir dilin ikinci bir dil olarak öğretilmesi sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin anadil olarak öğretilmesine göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedir.
- Eğitici ve yönetici eğitimlerine gerekli önem verilmeli, konu hakkında verilen eğitimler nitelik bakımından zenginleştirilmeli ve uygulamaya dönük olmalıdır.
- Politikalarda müfredatın yanında davranış eğitimine yönelik içeriklere de önem verilmelidir. Böylelikle kültürlenmeden faydalanılarak göç edilen ölkelerin göçlerden sonra yaşadığı kültür değişimi sorunları da en aza indirilmiş olacaktır.

- Yabancılar Türçe Öğretimine yönelik lisans programları açılabilir.
- Göç politikaları düzenlenirken daha sistemli çalışmalar yapılabilir. Bunun için de göç sürecinde yerli halk dahil süreçten etkilenecek herkesin ihtiyaçları detaylı olarak belirlendikten sonra ortaya çıkan öngörüler neticesinde planlamalar yapılmalıdır. Günü kurtarmaya yönelik çalışmalardan uzak durulmalıdır.

Araştırmacılar;

- Program tasarıları hazırlayabilir.
- Araştırmalarda boyamsal desen çalışmaları yapılabilir.
- Eğitim bilimleri alanında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimini ele alan farklı konularda araştırmalar yapılabilir.
- Konu ile ilgili doktora çalışmalarının sayıları artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* (33), 197-218.
- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Adamson, F.B. (2006). Crossing borders: International migration and national security (Sınırları aşmak: Uluslararası göç ve ulusal güvenlik). *Uluslararası Güvenlik*, 31(1), 165-199.
- Akalın, A. T. (2016). *Türkiye’ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akıncı B., Nergiz A. ve Gedik E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akman, Y. ve İmamoğlu Akman, G. (2019). Analysing the academic, Social and cultural aptitudes of Syrian students in Chaotic Context. Ş. Ş. Erçetin, N. Ray and S. Sen (Eds.), *Economic growth and demographic transition in third world nations: A chaos and complexity theory perspective* (P. 179-195). Apple Academic Press.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan Ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Altunbay, M. ve Çakır E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu (“Uçurtma Avcısı” Ve “Kuş Olsam Evime Uçsam” Adlı Eserler Örnekleme). *Sakarya University Journal Of Education*, 8(2), 96-110.
- Amaç Z. Ve Yaşar R. M. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi : Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434.

- Anderson, A. vd. (2019). *Mülteci çocukların eğitimi teorik bakış açıları ve en iyi uygulama örnekleri*. Hamilton R., Moore D., (Ed.). Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahaleleri Teorik Bakış Açılırları Ve En İyi Uygulama Örnekleri. (Burak Olur, Gürbüz Ocak, Çev.) Ankara: Pegemakademi Yayıncılık.
- Arar, K. (2022). *Mültecilerin eğitimi için okul liderliği*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Asos Yayıncılık
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 233-245.
- Arnot, H.,ve Pinson, M. (2005). The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. Cambridge University Press.
- Aslan, F. (2019). *İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasü-Topçuoğlu, R. (2013). Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri: Hızlı değerlendirme araştırması. *IOM Uluslararası Göç Örgütü*. Erişim Adresi <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi. Temmuz 5, 2022 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/media/7643/ak2016-2021-cocuk-haklari-strateji-belgesi-turkce.pdf> adresinden alındı.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), 1-18.
- Aytaç, T. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: Bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(19), 173-193. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.930387>

- Babuç, Z. T. ve Çolak, C. B. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri: Osmaniye İli Örneği. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 2(2), 166-199.
- Bakioğlu, A., ve Korumaz, M. (2019). *Göç ve mülteci eğitim politikaları: Kanada, Hollanda, Amerika. Eğitim Politikaları*, Eğitim Politikaları içinde 437-488. Nobel Akademi Yayıncılık
- Başbay, A. ve Kağnıcı D.Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Perceptions of multicultural competence scale: A scale development study]. *Eğitim Ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Bayyurt, Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansımaları, Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*, Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (Ed.). Anı Yayıncılık.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Bhavnagri N.P.(2001). The global village: Migration and education. *Childhood Education*, 77(5), 256-260.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Birvural A., Tamer, M. (2019). Uluslararası göç kuramları üzerine bir analiz. 5. *Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi*
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Aşina Kitaplar.
- Bircan, T. ve Sunata, U.(2015) , Educational asseement of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*,12 (3), 226-237.
- BM. (2019). Temmuz 5, 2022 tarihinde <https://turkiye.un.org/tr> adresinden alındı.

- Boel-Studt, S., ve Renner, L. (2014). Child and family-level correlates of direct and indirect peer victimization among children ages 6-9. *Child Abuse & Neglect*, 38(6), 1051–1060.
- Bozkaya, H. (2020). Çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 245-271.
- Budak, M. (2022). *Göçmen Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitim Sistemine Dahil Edilmesi*. Uluslararası Türk dünyası eğitim bilimleri kongresi bildiri kitabı, 65.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Carney, A. ve Merrel, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. doi: 10.1177/0143034301223011
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. SETA.
- Castles, S. ve Miller, M.J. (2008). *Göçler çağı modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim Ve Bilim*, 39 (174), 33-38.
- Çelik, F. (2006). İç Göçlerin itici ve çekici güçler yaklaşımı ile analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (27), 149-170.
- Çetinkaya, S. ve Demirel, B. (2022). Öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenleri ve açık öğretim lisesi hizmetlerine yönelik görüşleri (Erzin örneği). *Research İn Social Sciences, Volume II*, 79.

- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 37-64.
- Dağdeviren, G. (2018). *Suriyeli sığınmacıların entegrasyon süreci ve sorunları: Elazığ örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel Fakiroğlu, G. (2022). Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(30), 121-134. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1192510>
- Demirel, T. ve Kurt, T. (2021). Eğitim eşitliği açısından yatılı bölge ortaokullarının değerlendirilmesi. *Journal Of Qualitative Research İn Education*, (26), 53-87.
- Demirel, S. ve Akbaş, E. (2022) Suriyeli göçmen çocuklara yönelik eğitim çalışmaları kapsamında şartlı eğitim yardımı programı. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 1056-1073.
- Dryden-Peterson, S. (2015). The educational experiences of refugee children in countries of first asylum. Washington, DC: *Migration Policy Institute*. Erişim Adresi: <https://www.migrationpolicy.org/research/educational-experiences-refugee-children-countries-first-asylum>
- Duman, T. (2017). *Ekstra kent alanları olarak mülteci kampları: Türkiye’deki Suriyeliler. Suriyeliler ve kentsel politikalar: Suriyelilerin uyum süreci bakımından barınma ve eğitim politikaları içinde* (27-35). Polis Akademisi Yayınları, 1.Baskı.
- Duran, M. (1990). Some thoughts concering the education of refugee children. *Refuge*, 10(2), 10-13.
- Eke, E. (2018). *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi*. Nobel Yayıncılık
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey Ve Toplum*, 5(9), 9–22.

- Elçiçek, Z. ve Kaplan, U. (2021). Taşımalı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (27).
- Elliott, R., Fischer, C. T. ve Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of research studies in psychology and related fields. *British Journal Of Clinical Psychology*, 38, 215–229. Doi:10.1348/014466599162782.
- Emin, N. M. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. SETA. Sayı: 153. Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-42.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Arkadaş Yayınevi
- Erder, S. (2015). *İstanbul kervansaray mı? Göç yazıları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan M. (2015). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Yayınları
- Erol, M. ve Ersever, O.G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68
- Eslea, M. ve Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Eslek, D. ve Yılmaz Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3) , 347-362. Doi: 10.16953/Deusosbil.297792.
- Fakiroğlu, G. D. (2022). Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 121-134.

- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- First, J. M. (1988). Immigrant students in U.S. public schools: Challenges With Solitions. *The Phi Delta Kappan*, 70(3), 205-210.
- Fişekçioğlu, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine giriş açıklamalı ana kavramlar el kitabı*. Nobel Yayıncılık
- Geçici Koruma Yönetmeliği. Haziran 18, 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuatmetin/21.5.20146883.Pdf> adresinden alındı.
- Gencer T. E. (2017). Göç ve eğitim üzerine bir değerlendirme. Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullulaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(5),838-851.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İyep). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Gezici Yalçın, M. (2017). *Göç psikolojisi*. Pharmakon Yayınevi.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2020). Kitleselel akınlar. Haziran 28, 2022 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/kitleselel-akinlar> adresinden alındı.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Haziran 15, 2022 tarihinde göç alanındaki güncel sayılar: <https://www.goc.gov.tr/> adresinden alındı.
- Güder, M. (2016). Türkiye’deki dış göç olgusuna sosyo-ekonomik bir yaklaşım ve Avrupa Birliği ile Geri Kabul Antlaşması’nın olası etkileri, *Sosyo-Ekonomi*,24(30), 129-137.
- Gümüş, S. (2018). *Nitel araştırmaların sistematik derlemesi:Meta-Sentez*. Eğitim yönetiminde araştırma. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günay, E., Atılğan, D. ve Serin, E. (2017). Dünyada ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 7 (2). 37-60.

- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Haznedar, B. (2021), *İki dillilik ve çok dillilik erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Anı Yayıncılık.
- IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.
- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya Ö. F. (2014). *Türkiye'nin dış göç politikaları, 1923-2023; ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümler*. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmalar Merkezi.
- Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768- 1776.
- Kahya, O. (2022) *Ebeveyni mahkûm olan çocukların eğitimi*. İlke Yayıncılık
- Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi nicel, nitel ve karma yöntemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kanat, K.B ve Üstün K. (2015). *Turkey's Syrian Refugee*. SETA Rapor, No:49. SETA Vakfı Yayınları.
- Kara, Ö. T., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 12(4), 945-961.
- Karadağ, N. (2017). Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(19), 477-490.
- Karaman, B. ve Özçalık, M. (2007). Türkiye'de gelir dağılımı eşitsizliğinin bir sonucu: çocuk işgücü. *Yönetim ve Ekonomi*, 1(14), 25-41.

- Karaoğlu, S., ve Özbay, İ. (2022) Zorunlu göç ve Türkiye’de mülteci çocukların eğitimi. *Uluslararası Göç Ve Mültecilik* içinde, 213-227. Siyasal Kitapevi
- Kaya, İ., ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Anı Yayınevi.
- Kaya, İ. ve Eren, Y. E. (2014). *Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki durumu*. Rapor No: 50. SETA Vakfı Yayınları.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30(2), 193-204.
- Kolukırık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: Yerel uygulamalar ve görünümeler. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken. Journal Of World Of Turks*, 6(29), 37-53.
- Korkutata, F. S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Erzurum.
- Korlu, Ö. (2019). Bir bakışta eğitim 2019’a göre Türkiye’de eğitimin durumu. *Erişim Adresi: <https://www.Egitimreformugirisimi.Org/Yayin/Bir-Bakista-Egitim-2019agoreturkiyede-Egitimin-Durumu>*.
- Küçüktamer, T. (2020). *Göç ve Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların eğitimi (Migration And Education Of The Syrain Migrant Children In Turkey)*. (M. Tamer, Ed.) Suriye Krizi Eksenindeki Göçün, Türk Kamu Yönetimine Etkileri. Bursa Ekin Basım.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik Okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Kaya, M. (2022). Suriyeli çocukların eğitiminde alternatif eğitim mekânları: Kurslar. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 21(3), 1667-1679.
- Mahtani, M. (2004). “Mixed race”, women, identity and Canada’s multicultural policy, *Ceris, Policy Matters*, April.

- Mcbrien, J.L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review Of Educational Research*, 75(3),329-364
- MEB. (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. adresinden 31.03.2021 tarihinde alındı.
- MEB. Şubat 20, 2022 Tarihinde Uluslararası koruma altında bulunan yabancı uyruklu öğrenci dağılımı Http://Hbogm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2021_11/05171729_Ekim3.Pdf adresinden alındı.
- MEB. Haziran 21, 2022 tarihinde 2023 Eğitim Vizyonu: Https://2023vizyonu.Meb.Gov.Tr/Doc/2023_Eğitim_Vizyonu.Pdf adresinden alındı.
- MEB. (2019). Haziran 20, 2022 tarihinde stratejik plan https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ adresinden alındı.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1,1, 72-83.
- Morin, E. (2021). *Yolumuzu Değiştirelim Koronavirüsün Öğrettikleri*. (M. Erşen, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mutluer, Ö. ve Bavlı, B. (2022). Dezavantajlı ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin perspektifinden acil uzaktan öğretim (Auö) uygulamaları. *Journal Of Qualitative Research İn Education*, 30, 47-69
- Nizamoğlu, A. V. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu ve Piktes Projesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. doi 10.52096/usbd.6.27.07
- Noblit, G.W., Hare, R.D. (1988). Meta-Etnography: Synthesizing qualitative studies. *Qualitative Research Methods*, Vol, 11. Newbury Park: Ca: Sage.

- Obiakor, F. E. (2007). Multicultural special education: Effective intervention for today's schools. *Intervention In School And Clinic*, 42(3), 148-155.
- OECD, (2018). Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Berlin, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264305236-en>
- Olca, Z. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (99), 229-240.
- Olivos, E. M. ve Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: examining latinoimmigrant parents' engagement in Us Public schools. *Journal Of Immigrant & Refugeestudies*, 8(3), 339-357.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143-1154.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa International Journal Of Social Studies*, 4(1), 17-29.
- Özdoğru, A. A. (2018). Cross-cultural psychology of play and early childhood education. C. A. Huertas-Abril ve M. E. Gómez-Parra (Ed.), Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective İçinde (184-201). Hershey, Pa: Igi Global.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve değişme*. Ekin Kitabevi.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü, *Akademik İncelemeler Dergisi*. 7(1), 55-70.
- Özkan, Y. (2017). *Okul sosyal hizmeti içinde* (7-10). Nika Yayınevi.

- Özkul, R. ve Kırnık, D. (2022). Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenci ve velilerin Türkiye’deki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 10(1), 35-53.
- Özservet, Y. (2015). *Uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü* içinde 93-112. (Y. Bulut Ed.). Umuttepe Yayınları.
- Özsoylu, H. M. ve Turanlı, M. (2022). Eğitim sistemi ve eğitime yapılan harcamaların orta ve üst düzey kadın istihdamına etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(43), 196-211.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. (S. Aktekin, Ed.), Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg Eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı 29, 55-80.
- Pınar, A. ve Benek, S. (2022). Covid-19 sürecinde küresel bir kamusal mal olarak dijital eğitim üzerine bir değerlendirme. *Econharran*, 6(10), 29-42.
- Piktes. Temmuz 20, 2022 tarihinde <https://Piktes.Gov.Tr/Cms/Home/Hakkimizda> adresinden alındı.
- Price, M. E. (2009). Rethinking asylum: History, purpose and limits. *Cambridge University Press*. (Pp. 157- 8).
- Polanin, J. R., Maynard, B. R., ve Dell, N. A. (2017). Overviews in education research: A systematic review and analysis. *Review Of Educational Research*, 87(1), 172-203. Doi: 10.3102/0034654316631117.

- Polat, S., ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Saban, A. ve Özden M.(2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (1-29). (A. Saban, A. Ersoy, Ed.). Anı Yayıncılık 3. Baskı
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (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 bütünleşme önerisi, *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.
- Santrock, J. W. (2020). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıçoban, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodolojisi*, (A. Sarıçoban Ed.) içinde 2-11. Anı Yayıncılık
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Sdü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

- Sılğan, Y. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenler gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunların incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sirkeci, İ. (2017). *Uluslararası göç ve çocuklar*. (A. Süleymanov, P. Sönmez, Ed.) içinde 9-17. London: Transnational Press London.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies, learning for a future: Refugee education in developing countries. (Crisp J., Tolbot C., Cipollone, D.B., Ed.) Geneva:Unesco, 1-83.
- Songur H. ve Sırtkaya F. (2018). *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler: Bir Türkiye perspektifi*. (H.H Aygöl, E. Eke, Ed.) içinde 1-31. Nobel Yayıncılık.
- Solakumur, A., Taş, Z., Ünlü, Y. ve Kul, M. (2018). *Göç ve spor ilişkisi bağlamında yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal uyumlarında sporun yeri ve önemi*. Göç Sosyolojisi-Farklı Boyutlarıyla Göç içinde 163-196. Akademisyen yayınevi
- Şahan, G., (2018). *Göçmen çocukların eğitimi. Almanya’da Türk çocukları*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, S. ve Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish education system. *Universal Journal Of Educational Research*, 6(5), 909-918.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şeker, B. D. (2022). Suriyeli gençlerin eğitim sürecinde kültürleşme deneyimleri. *Göç Dergisi*, 9(3), 345-358.
- Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: Kavramsal bakış. *Yönetim Ve Ekonomi*, 25(1), 269–289.

- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Şirin-Öner, N. A. (2012). *Göç Çalışmalarında Temel Kavramlar*. (S. G. Ihlamur-Öner, N. A. Şirin-Öner, Ed.) *Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlar Tartışmalar* içinde (13- 29). İletişim Yayınları.
- Şirin, S. R. (2017). *Bir Türkiye hayali*. Doğan Kitap
- Taşcı, H. C. ve Oktay, E. Y. (2022). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları Üzerine Sistemik Derleme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 125-139.
- Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tayınmak, İ. ve Furtuna, S. (2022). Ebeveynlerin Suriyeli göçmenlere yönelik tutumları: Mersin ili örneği. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 64-87.
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K.(2012) Okullarda Mülteci Öğrencilerin Desteklenmesi: Kapsayıcı Eğitim Nelerden Oluşur? *Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Dergisi* , v16 n1 s39-56 2012 ERIC Numarası: EJ950534
- TBMM. Haziran 18, 2023 tarihinde Tbm Türkiye Cumhuriyeti Anayasası: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/Tc_Anayasasi.Maddeler?P3=90 adresinden alındı.
- TDK (2020). Haziran 20, 2022 tarihinde Aidiyet. <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.
- TDK (2020). Haziran 14,2022 tarihinde Göçmen. <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.

- Tekelioğlu, M., Doğan, M. ve Çelebi A. (2015). *Türkiye’ de göç politikalarının gelişimi ve mevcut durum.* (Canatan, K. vd.,Ed.) Disiplinlerarası göç ve göç politikaları sempozyumu. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları.
- Telsaç, Y. Ö. ve Telsaç, C. (2022). Göç nedeniyle oluşan temel eğitim sorunları. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 5(3), 113-122.
- Theilmier, R. (2001). Bi-directional learning through relationship building: Teacher preparation for working with families new to The United States. *Childhood Education*,77(5), 284-288.
- Tomlinson, C.A. (1995). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. *Association For Supervision And Curriculum Development*. Alexandria, Va.Usa.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu University Journal Of Education Faculty*, 5(3), 348-368.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Tuzcu, A., Bademli, K. (2014). Göçün psikososyal boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(1), 56-66.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2010). *Beşerî coğrafya*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, (2018). Göç, Haziran 15, 2022 tarihinde [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/](http://www.tdk.gov.tr/) adresinden alındı.
- Türkiye Göç Raporu (2016). Haziran 17, 2022 tarihinde [Https://Dspace.Ceid.Org.Tr/Xmlui/Handle/1/351](https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/351) adresinden alındı.

Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. Temmuz 20, 2022 tarihinde https://www.mfa.gov.tr/turkiye-ab-arasinda-18-mart_ta-varilan-mutabakata-iliskin-soru-cevaplar.tr.mfa adresinden alındı.

Türkoğlu, E., Baloğlu, M. (2009). Avrupa’da ana dili Türkçe derslerinin yasal boyutu ve Türk kökenli göçmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri. *Yurtdışındaki Türkler: 50. Yılında Göç Ve Uyum Sempozyumu*. Ankara.

Ulutaş, Z. , Kuzucu- Aydoğdu S., vd. (2022). Zorunlu göçten eğitim yoksunluğuna. *Göçmen Refahı Disiplinlerarası Bakış*, 31.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco: Paris.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Unesco: Fransa

UNHCR. Ağustos 3, 2022 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/turkiyede-unhcr> adresinden alındı.

UNHCR. Ağustos 3, 2022 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/ucuncu-ulkeye-yerlestirme> adresinden alındı.

UNICEF. Haziran 18, 2021 tarihinde Unicef çocuk haklarına dair sözleşme: <https://Www.Unicef.Org/Turkey/%C3%A7ocuk-Haklar%C4%B1na-Dairs%C3%B6zle%C5%9fme> adresinden alındı.

Uslu, Y. (2022). Göçmenlere sunulan eğitim politikalarının göçmenlerin uyumuna etkisi: Türkiye ve Almanya örnekleri. *Uluslararası Sosyal Ve Ekonomik Çalışmalar Dergisi*, 3(2), 109-128.

Uysal, M. (2022). Sosyal bilgiler ve göçmen öğrenciler: Meta-Sentez çalışması. *Journal Of Innovative Research In Social Studies*, 5(2), 70-94.

Uzun, E.M. ve Bütün E., (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 72-83.

- Weaver-Hightower M.B. (2021). *Nitel araştırma nasıl yazılır?*. (Y. Özer Özkan, Çev.) Ankara: Asos Yayınları.
- Woods, A. (2009). Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. *Critical Inquiry In Language Studies*, 6(1-2), 82-101.
- Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013). T. C. Resmi Gazete, 28615, 11 Nisan 2013.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175–199.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2018). Göç ve mülteciler ekseninde Meb’in politikalarının süreç yönetimi bağlamında değerlendirilmesi. 21. *Yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi* içinde 123-147. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yılmaz, T. (2022). Öğretmen yetiştirme programlarında eğitim politikası reformu: Mödkö (Mülteci öğrencilere dil ve konu öğretimi) infüzyonu modeli. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 13(26), 169-196.
- YUKK. (2013). Ağustos 5, 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf> adresinden alındı.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Hatice ÇAKAR TURAN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Selçuk Üniversitesi
Fakülte	Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Makale ve Bildiriler	