

Original article

Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Entegrasyonu: İzmir-Karabağlar Örneği

Integration of Syrian Students from the Perspective of Teachers and Students: The Case of İzmir-Karabağlar

İpeksu Sözüpek ^{a,*} & Durmuş Özbaşı ^a

^a Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, İzmir ili Karabağlar ilçesindeki ilkokullarda öğrenci ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerini ve entegrasyon sürecinde karşılaşılan eğitimsel ile sosyokültürel engelleri incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden eş zamanlı üçgenleme (yakınsayan paralel) deseni benimsenmiştir. Araştırma İzmir ili Karabağlar ilçesine bağlı 5 resmi ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın nicel örneklemi Karabağlar ilçesindeki 5 resmi ilkokulda görev yapan 137 öğretmen üzerinden analizleri gerçekleştirilen grup oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubunu ise bu okullardan gönüllülük esasıyla seçilen 45 sınıf öğretmeni ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 40 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere kodlayıcı güvenilirliği sağlanmış görüşme soruları uygulanmış; öğretmenlere de görüşme soruları ile Sağlam ve İlkşen Kanbur (2017) tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek 24 maddeli 4'lü likert tipi ölçektir. Araştırmanın verilerinin analizinde Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde, t testi, Varyans Analizi, Mann Whitney U ile Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Öğrencilere ise sadece görüşme soruları uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik genel tutumları olumlu düzeyde (çoğunlukla katılıyorum) olup cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaş değişkeninde iletişim ve uyum boyutlarında anlamlı fark bulunmazken; yeterlik alt boyutunda 21-30 ile 41-60 yaş gruplarının kendilerini 31-40 yaş grubuna göre anlamlı derecede daha yeterli gördükleri saptanmıştır. Nitel bulgular ise entegrasyon sürecindeki en büyük sorunun dil problemi olduğunu, bunu temel yaşam ihtiyaçları, akran zorbalığı ve veli iletişimsizliğinin izlediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, Millî Eğitim Bakanlığı ve PIKTES politikaları ışığında tartışılarak çok boyutlu çözüm ve politika önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Entegrasyon, Göç, Suriyeli öğrenciler, Eğitim

Abstract

This study aims to examine the levels of social acceptance toward Syrian students among students and teachers in primary schools in the Karabağlar district of İzmir, as well as the educational and sociocultural barriers encountered in the integration process. A convergent parallel (concurrent triangulation) mixed-methods design was adopted, and the study was conducted in five public primary schools in Karabağlar. The quantitative sample consisted of 137 teachers working in these schools. The qualitative participants comprised 45 classroom teachers, recruited on a voluntary basis from the same schools, and 40 Turkish students in

* Corresponding author:

İpeksu Sözüpek is a master's student in the Department of Educational Sciences at Çanakkale Onsekiz Mart University. While pursuing her graduate studies in Çanakkale, she resides in İzmir and continues her professional career there. Her academic interests include the history of education, the sociology of education, and the philosophy of education.
Email: i.sozupek9@gmail.com

the third and fourth grades. Data were collected during the spring semester of the 2023–2024 academic year. Teachers completed semi-structured interview questions and the Refugee Student Attitude Scale (RSAS) developed by Sağlam and İlkşen Kanbur (2017), a 24-item, four-point Likert-type instrument, whereas students were administered only the interview questions; coding reliability was ensured for the qualitative data. Quantitative data were analyzed using means, standard deviations, frequencies, percentages, t-tests, analysis of variance (ANOVA), the Mann–Whitney U test, and the Kruskal–Wallis H test. The findings indicate that teachers' overall attitudes toward Syrian students were positive (mostly "agree") and did not differ significantly by gender. No significant age-related differences were observed in the communication and adaptation dimensions; however, in the competence subdimension, teachers aged 21–30 and 41–60 perceived themselves as significantly more competent than those aged 31–40. The qualitative findings reveal that language barriers constituted the most significant challenge in the integration process, followed by basic living needs, peer bullying, and limited communication with parents. The findings are discussed in light of the policies of the Ministry of National Education (MoNE) and the Promoting the Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES) project, and multidimensional solutions and policy recommendations are offered.

Keywords: Integration, Immigration, Syrian students, Education

Received: 17 August 2026 * **Accepted:** 08 October 2026 * **Published:** 28 October 2026

GİRİŞ

Geçici Koruma ve Mülteci Kavramı

Türkiye'de bulunan Suriyelilerin hukuki statüsü, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu [YUKK] 61. ve 91. maddelerine dayanan geçici koruma düzenlemeleri çerçevesinde belirlenmiştir (YUKK, 2013). Geçici Koruma Yönetmeliği, 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe girmiş ve kitlesel olarak Türkiye'ye gelen, ülkesine geri dönemeyen yabancılara sağlanacak korumanın kapsamını, haklarını ve yükümlülüklerini düzenlemiştir. Bu statü, bireysel uluslararası koruma statülerinden farklı olarak kitlesel göç hareketlerine yönelik geçici bir koruma mekanizmasıdır. Türkiye, 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne koyduğu 'coğrafi çekince' sebebiyle yalnızca Avrupa ülkelerinden gelen kişilere hukuki anlamda tam 'mülteci' statüsü tanımaktadır; Avrupa dışından kitlesel olarak sığınan Suriye vatandaşları ise 'Geçici Koruma Statüsü' altında barındırılmaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017; MHSİS, 1951). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim hakkı, söz konusu yönetmeliğin 28. maddesi kapsamında düzenlenmiştir. Bu maddeye göre geçici koruma altındaki çocukların eğitim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının kontrolü ve sorumluluğunda yürütülmektedir (AFAD, 2014). İlköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu düzenleme, geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine erişiminin hukuki temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte eğitim hakkının hukuken tanınmış olması, çocukların eğitim ortamlarına etkin katılımını ve sosyal uyumunu tek başına güvence altına almamaktadır. Dil yetersizliği, ekonomik güçlükler, ayrımcılık ve akran ilişkilerinde yaşanan sorunlar, çocukların eğitim hakkından fiilen yararlanmalarını etkileyebilmektedir.

Uluslararası akademik yazında (UNESCO, 1982; Devine, 2000; Rutter, 2007) ve ulusal eğitim literatüründe (Sağlam ve Kanbur, 2017; Erdem, 2017; Kardeş ve Akman, 2018), zorunlu göçe maruz kalmış, vatanlarına zorunu nedenlerle dönememe tehdidi altındaki çocukların pedagojik, psikososyal ve evrensel eğitim haklarını bütüncül bir yaklaşımla tanımlamak amacıyla 'mülteci öğrenci' terimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada da alan yazındaki terminolojik tutarlılığı korumak ve kavramsal yapısıyla örtüşmek adına, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları kapsayacak biçimde 'mülteci öğrenci' ifadesi benimsenmiştir.

Toplumda ekonomik bir yük ve sosyokültürel olumsuzlukların sebebi olarak görülen sığınmacı çocukların ülkenin vatandaşı olan toplumun ve eğitimcilerinin sığınmacıları istemediğini gösterir. Fakat sığınmacı çocukların eğitim sistemine entegrasyonu sağlanırsa, eğitimin koruyucu işlevleri sayesinde bulundukları ülkede sığınmacı çocukların silahlanma yoluyla dahil olabilecekleri olumsuz topluluklardan, yasalarda karşılığı bulunmayan biçimde iş hayatına dahil edilme, reşit olmadan gerçekleşebilecek evlilikler gibi çocuk haklarının ihlali dolayısıyla yaşanacak istismarların önüne geçilmiş olup (Selçuk vd., 2021), içinde bulundukları topluma gelecekte faydalı bireyler olmaları yolunda ışık tutulmuş olur (Devine, 2000). Eğitimin önleyici, koruyucu ve geliştirici işlevleri de göz önüne alındığında toplumun sığınmacı çocukları istemeyen yöndeki algısı bu işlevleri gerçekleştirmeye çalışan eğitimcilerin eğitsel ve sosyokültürel engelleri aşma rolünün zorluğunu gözler önüne sererek sığınmacı statüsündeki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının kolay olmayacağı da göstermiş olur (Babuç ve Çolak, 2022). Bu bağlamda, çalışmanın kuramsal temelini 'çokkültürlü eğitim' ve 'eğitimde entegrasyon' kuramları (Banks, 1993; Sleeter ve Grant, 2003; Başbay ve Bektaş, 2010) oluşturmaktadır. Eğitimde entegrasyon; farklı kültürel ve dilsel geçmişlere sahip öğrencilerin eğitim sistemine salt fiziksel erişimlerinin ötesinde, akademik, sosyal ve kültürel açıdan okul ortamına katılımlarını ve kendilerini bu ortamın bir parçası olarak hissetmelerini içeren çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç tek taraflı bir asimilasyon olmayıp karşılıklı bir uyum ve kültürel etkileşim zeminine dayanır (UNESCO, 1982; Korntheuer ve Damm, 2019). Kültür; toplumların tarihsel süreçte ürettiği manevi değerler, semboller ve yaşam kalıplarını içerdiğinden (Güvenç, 1991; Ozankaya, 1994; Altun ve Kıvrak, 2023), okullarda inşa edilecek çokkültürlü kapsayıcı iklim, hem travmatik göç geçmişine sahip çocukların aidiyet geliştirmesini hem de yerel öğrencilerin hoşgörü ve empati kazanmasını mümkün kılmaktadır (Svensson ve Eastmond, 2013; Rousseau ve Guzder, 2008; Varış, 1994; Başaran, 1982; Okçabol, 2005).

Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Birliği desteğiyle Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES/PIKTES) yürütülmüştür. 2016 yılında başlatılan proje kapsamında Türkçe öğretimi, öğretmen eğitimleri, rehberlik hizmetleri ve telafi kursları gibi faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Projenin devamı niteliğindeki PIKTES+ ile eğitim erişiminin ve sosyal uyumun desteklenmesine yönelik çalışmalar sürdürülmüştür (MEB, 2016; MEB, 2022). Bu projeler,

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu destekleyen önemli sosyal politika uygulamalarıdır. Tarihsel sürece bakıldığında, 2011-2013 yıllarında uygulanan geçici misafirlik politikası ve Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) yerini kademeli olarak devlet okullarına doğrudan entegrasyon politikasına bırakmıştır (Dinçer, 2012; Seydi, 2014; Gencer, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Tanrikulu, 2017). PIKTES çerçevesinde 4200'ü aşkın öğretmene yabancı dil olarak Türkçe öğretimi formasyonu verilmesine karşın (Tanrikulu, 2017), sahada ara sınıflara dahil edilen öğrencilerin dil yetersizlikleri ve materyal eksiklikleri halen temel problem alanları olarak varlığını sürdürmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015).

Suriyeli öğrencilerin uyum konusunda yaşadıkları sıkıntıları ortaya koyan; 'Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar' isimli raporda Coşkun ve Emin (2016)'ın bahsettiği sorunlardan önde gelenlerin okuldaki diğer öğrenciler tarafından yalnızlaştırılma, düşüncesel olarak karamsar olma ve dalga geçme gibi hareketler yapıldığı ve bu hareketler sonucunda buna maruz kalan bireylerde okula gitme isteksizliği, okuldan ayrılma durumları görülmektedir. Göktaş (2016) tarafından da mülteci öğrencilerin kültürel farklılıkları sebebiyle yaşadıkları sorunlara bakılması amacıyla yapılan araştırmada mülteci öğrencilerin önyargıda bulunma, hoşgöründen yoksun olma, karşı cinsle iletişim kuramama ve kendilerini ifade etmede yetersizlik yaşamaları gibi sorunlar ortaya konulmuştur.

Suriyelilerin devlet okullarında problemlerle karşılaştıklarını ifade eden araştırmalar incelendiğinde; Karadağ vd. (2020), okul yöneticileri ile yapmış oldukları araştırma sonucunda Suriyeli ilköğrencilerinin dil sorunu, uyum ve davranış sorunu, akademik yetersizlik sorunu ve veliler arasındaki iş birliği sorunu olduğunu ortaya koymuştur. Özenç ve Saat (2019), sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde dil bilmeme, Türk veliler tarafından istenmeme, uyum problemi, akran baskısı, yaşça büyük öğrencilerin zorbalığı, temizlik, devam ve kayıt problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Tanay Akalın (2016), öğretmenlerin akran anlaşmazlıkları, derse ilgisizlik ve maddi problemlerle karşılaştıklarını bulgulamıştır. Bal vd. (2021) ise Eskişehir'de yürüttükleri araştırmada mülteci öğrencilerin davranışsal, sosyal ve akademik alanlarda güçlük çektiklerini saptamıştır.

Bu alanda yapılan araştırmalar göstermiştir ki Suriyeli öğrencilerin entegrasyonunun sağlanmasında sadece eğitime erişim sorunu olmadığı; dil, akran ilişkileri, başarı seviyeleri ve kendilerini okul kültürüne ait hissetmeleri gibi farklı boyutlarda da sorunlar olduğu görülmektedir. Bunlarla beraber öğretmen ve öğrencilerin tutumları da bu süreci etkileyen bir başka boyuttur ve bu boyutun eğitim politikalarının incelenmesinde dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerini birlikte içererek Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarının incelendiği çalışmaların az olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde karşılaştıkları eğitimsel ve sosyokültürel engelleri incelemek; sınıf öğretmenlerinin ve Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- a) Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan eğitimsel zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan sosyokültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?
- d) Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşadıkları zorluklara, yardım durumlarına ve dil öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- e) İlkokul sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları yaş değişkenine göre değişmekte midir?
- f) İlkokul sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma araştırma modelinde, Eş Zamanlı Üçgenleme (Yakınsayan Paralel Karma Model - Convergent Parallel Design) deseninde tasarlanmıştır (Creswell, 2021; Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntem modelleri içerisinde eş zamanlı üçgenleme deseninin tercih edilme gerekçesi; ilkokul düzeyindeki entegrasyon olgusunun hem geniş örneklemlili nicel tutum düzeylerini (MÖTÖ ölçeği ile) hem de paydaşların (öğretmen ve öğrencilerin) derinlemesine bireysel deneyimlerini (yarı yapılandırılmış görüşmeler ile) eş zamanlı olarak toplayarak birbirini teyit etmesini, doğrulamasını ve eksik yönleri tamamlamasını sağlamaktır. Ardışık modellerden farklı olarak bu desende nitel ve nicel veriler aynı zaman diliminde bağımsız toplanmış, bağımsız analiz edilmiş ve tartışma aşamasında birleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen düzeyinde hem nicel (tutum ölçeği) hem de nitel veri toplanarak tam üçgenleme sağlanmış; öğrenci düzeyinde ise yaş ve gelişim özellikleri gereği açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretmen ve öğrenci nitel verilerinin çözümlenmesinde bütünüyle betimsel ve tematik içerik analizi (Karataş, 2015) yaklaşımı benimsenmiştir.

Çalışma Grubu ve Örneklem

İl Göç İdaresi Müdürlüğü verilerine göre İzmir'deki Suriyeli nüfusun ilçelere dağılımı göz önüne alındığında Suriyeli nüfusun yoğunlukla yer aldığı ilçeler arasında Konak'tan sonra ikinci sırada yer alan Karabağlar bölgesi bünyesinde bulunan rastgele seçilmiş beş (5) resmi ilkokul araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcı sayıları ve analiz edilen örneklem büyüklükleri şu şekildedir: Araştırmanın nicel bölümünde, belirlenen 5 resmi ilkokulda görev yapan 142 sınıf öğretmenine Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise, söz konusu okullarda görev yapan ve görüşme

yapmayı kabul eden 45 sınıf öğretmeni (36 kadın, 9 erkek) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Öğrenci grubunu ise, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan 3. ve 4. sınıflardan veli onamı alınan toplam 452 öğrenci arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 40 Türk öğrenci (23 kız, 17 erkek; 12'si 3. sınıf, 28'i 4. sınıf) oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet ve yaş bilgisi

Değişken	Kategori	Nicel Grup f	Nicel Grup %	Nitel Grup f	Nitel Grup %
Cinsiyet	Kadın	112	78,87	36	80,0
	Erkek	30	21,12	9	20,0
Yaş	21-30	56	39,43	17	37,8
	31-40	48	33,80	20	44,4
	41-60	38	26,76	8	17,8
Toplam		142	100,0	45	100,0

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi dağılımı

Cinsiyet	3. Sınıf f	3. Sınıf %	4. Sınıf f	4. Sınıf %	Toplam f	Toplam %
Kız	6	50,00	17	60,71	23	57,50
Erkek	6	50,00	11	39,28	17	42,50
Toplam	12	100,00	28	100,00	40	100,00

Veri Toplama Araçları

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ)

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde Sağlam ve İlkşen Kanbur (2017) tarafından geliştirilen 'Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ)' kullanılmıştır. Dörtlü Likert türünde hazırlanan ölçek, iletişim, uyum ve yeterlik olmak üzere 3 boyut altında 24 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %53.61'ini açıklayan ölçeğin alt boyutlarında %21.81, %19.95'i ve %11.85'ini açıklamakta olduğu tespit edilmiştir. MÖTÖ'nün orijinal iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları iletişim boyutunda .946; uyum alt boyutunda .878 ve yeterlik alt boyutunda .733 olarak oldukça yüksek düzeyde saptanmıştır (Büyüköztürk, 2021).

Görüşme Formları

Öğretmen ve öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, alanında uzman 10 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş ve Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanmıştır (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975). Tüm soru maddelerinin KGO değeri 0.80 ile 0.96 arasında gerçekleşerek kapsam geçerliği doğrulanmıştır. Ayrıca bağımsız bir kodlayıcı ile yapılan güvenirlik analizinde kodlayıcılar arası uyum katsayısı (Cohen's Kappa) .85 olarak yüksek güvenirlikte bulunmuştur.

Verilerin Toplanması Süreci

Verilerin toplanması, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 28.12.2023 tarihli onayı ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 22.01.2024 tarihli izni doğrultusunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Bu tarih aralığı, Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin entegrasyonunda PIKTES uygulamalarının ve uyum sınıflarının sahada yerleşik hale geldiği, ancak geri dönüş tartışmaları ile kalıcı entegrasyon politikalarının eş zamanlı konuşulduğu güncel bir dönemi yansıtmaktadır.

Veri Analizi

Sınıf öğretmenlerine uygulanan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nden (MÖTÖ) elde edilen verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yürütülmüştür. Öncelikle, ölçeğe katılan 142 öğretmenden toplanan veri seti üzerinde Mahalanobis uzaklığı ve z puanı uç değer incelemeleri yapılmış; normallik varsayımını bozan ve çoklu uç değer teşkil eden 5 öğretmene ait veri seti analiz dışı bırakılmıştır. Nihai istatistiksel analizler 137 geçerli anket formu üzerinden tamamlanmıştır. Verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlara ilişkin çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 aralığında yer aldığı saptanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2021). Gruplar arası varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucunda "İletişim" (Levene İstatistiği = 0,109; $p>0,05$) ve "Uyum" (Levene İstatistiği = 0,576; $p>0,05$) alt boyutlarında varyansların homojen dağıldığı; buna karşılık "Yeterlik" alt boyutunda varyans homojenliği varsayımının sağlanamadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Araştırma grubunun genel tutum düzeylerini ve demografik özelliklerini ortaya koymak için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipi ölçekten elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1,00–1,75 arası "Hiç katılmıyorum", 1,76–2,51 arası "Biraz katılıyorum", 2,52–3,27 arası "Çoğunlukla katılıyorum" ve 3,28–4,00 arası "Tamamen katılıyorum" aralıkları esas alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre tutum puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. Yaş değişkenine göre tutumların karşılaştırılmasında varyans homojenliği sağlanan "İletişim" ve "Uyum" boyutlarında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); varyans homojenliği sağlanamayan "Yeterlik" alt boyutunda ise parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan yaş grupları arasındaki ikili farkların kaynağını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenleri (n=45) ve 3.-4. sınıf Türk öğrencileri (n=40) ile yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve tematik içerik analizi teknikleri kullanılmıştır (Karataş, 2015). Görüşmeler esnasında yazılı olarak kayıt altına alınan katılımcı yanıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin özgünlüğü korunarak ham metinler

oluşturulmuştur. Metinler araştırmacı tarafından satır satır incelenerek ön kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizi yaklaşımı doğrultusunda, birbiriyle ilişkili ve anlamsal bütünlük taşıyan kodlar bir araya getirilerek kavramsal temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur (Karataş, 2015). Öğrenci verilerinde "Dil ve İletişim", "İhtiyaç Yardımı", "Sosyal Etkinlik", "Ekonomi", "Örf ve Adetler", "Değerler Bütünü", "Oyunlar" ve "Uyum" temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen verilerinde ise "Dil ve İletişim", "Oryantasyon-Uyum", "Kültürel Etkinlikler", "Eğitim Anlayışı", "Veli İş Birliği", "Sosyoekonomik Sorunlar", "Mülteci Politikası" ve "Psikolojik Destek" temalarına ulaşılmıştır. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı dışında alanda uzman bağımsız bir kodlayıcı tarafından da ham veriler kodlanmıştır. İki bağımsız kodlayıcı arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıkları karşılaştırılarak Cohen's Kappa (k) katsayısı hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlilik $k=0,85$ olarak yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Belirlenen temalar neden-sonuç bağıntıları içerisinde frekans tablolarına dönüştürülmüş ve temaların inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara (öğretmenler için K1, K2... K45; öğrenciler için K1, K2... K20 şeklinde kodlanarak) yer verilmiştir (Karataş, 2015).

BULGULAR

Öğrencilerin Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Suriyeli mülteci öğrencilerin ihtiyaç durumları hakkında öğrencilerin verdiği yanıtlar

Tema	Öğrenci Kodları	f
Dil ve İletişim	K1, K5, K6, K7, K9, K10, K14, K16, K19	8
İhtiyaç Yardımı	K2, K3, K8, K11, K19, K20	6
Sosyal Etkinlikler	K4, K12, K13, K14, K17, K18, K20	7

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin mülteci akranlarına en çok dil ve iletişim alanında yardımcı olmak istedikleri görülmektedir. K14: 'Evet isterdim, Türkçe öğrenebilecekleri aileleri ile beraber katılım gösterecekleri bir dil kursu merkezi açardım' derken; K2 temel ihtiyaçların önemini 'Giyecek ve yiyecek yardımı yanı sıra okula geliş-gidişleri için yardımda bulunurum' sözleriyle açıklamıştır. K11 ise psikolojik desteğe dikkat çekerek 'Psikologlar mahallelerde dolaşıp savaştan kaçtıkları için onlara destek vermeli' ifadesini kullanmıştır.

Tablo 4. Mülteci olsaydı sana nasıl davranılmasını isterdin sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar

Tema	Öğrenci Kodları	f
Ekonomi (Barınma, Kıyafet)	K2, K3	2
Örf ve Adetler (Dışlanmama, Katılım)	K4, K5, K6, K7, K10, K15, K20	7
Değerler Bütünü (Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Empati)	K1, K3, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20	13

Tablo 4'te öğrencilerin empati ifadelerinde sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. K5: 'Beni dışlamalarını, kendilerini ve ülkelerini bana tanıtmalarını isterdim' demiştir. K18 ise 'Oyunlarını, yemeklerini yaşadıkları yeri anlatmalarını isterdim. Benim dilimden de anlayan bir öğretmenle okulda olmak isterdim' diyerek çokkültürlü pedagojik yaklaşımın önemini ortaya koymuştur.

Tablo 5. Mülteci öğrencilerin uyum sağlamaları ve ait hissetmeleri için yapılması gerekenler

Tema	Öğrenci Kodları	f
Dil Öğretimi	K1, K2, K5, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19	12
Örf ve Adetler (Kültürel Etkileşim)	K1, K4, K11, K13	4
Oyunlar	K2, K7, K18	3
Uyum ve Tanıtım	K3, K6, K10, K20	4

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okul uyumu için dil öğretimini ilk sıraya yerleştirdikleri görülmektedir. K12: 'Anaokulu-ilkokul sürecine girmeden önce yaşı ne olursa olsun davranış ve dil çalışmaları yapılmalı' derken; K1 kültürel kaynaşmayı 'Milli ve dini bayramlarımızı öğretmeliyiz. Onların da kendi bayramlarını kutlamalarını sağlamalıyız. 23 Nisan gibi bayramlarımızda görev almaları bizi daha yakın yaptı' şeklinde değerlendirmiştir.

Tablo 6. Dilimizi öğrenmelerine yardım edersek daha iyi iletişim kurulur mu sorusuna öğrenci yanıtları

Tema	Öğrenci Kodları	f
Dil Öğretimi (Tam Fikir Birliği)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	20

Tablo 6'ya göre görüşülen tüm öğrenciler Türkçe öğrenilmesinin iletişimi doğrudan artıracığını belirtmiştir. K3: 'Suriyeli arkadaşlarımla oyun oynadıkça ve onlara anlamadıklarını anlatmaya çalıştıkça dilimizi öğrenmelerinin hızlandığını gördüm' diyerek akran etkileşimine işaret etmiş; K19 ise görsel uyarıcıların önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Mülteci öğrencilerin uyum süreçleri için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen yanıtları

Tema	f
Dil ve İletişim	23
Oryantasyon - Uyum Eğitimi	15
Kültürel Etkinlikler	4
Eğitim Anlayışı	2

Tablo 7'ye göre öğretmenler uyumun anahtarını dil öğreniminde görmektedir. K7: 'Ülkeye gelen ailelere çocukları ile beraber zorunlu Türkçe dil dersleri verilmelidir' önerisinde bulunurken; K42 akran zorbalığını engellemek adına sınıf ve veli bilgilendirmesinin zorunluluğuna dikkat çekmiştir.

Tablo 8. Mülteci öğrencilerin eğitiminde en çok karşılaşılan sorunlar ve çözüm çabaları

Tema	f
Dil Sorunu	31
Veli İş Birliği Eksikliği	4
Oryantasyon ve Davranış Sorunları	7
Kültürel Farklılık	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştığı en baskın zorluğun dil problemi olduğu görülmektedir (f=31). K14: 'Dil sorunu... Dil eğitiminin 3. sınıfta başlaması büyük bir problemdir; çözülmesi için dil eğitimi okul çağından önce tamamlanmalıdır' derken, K20 velilerle iletişimde tercüman öğrenci kullanmak zorunda kaldığını belirtmiştir.

Tablo 9. 4+4+4 Sistemine dahil edilmeden önce ayrı bir eğitim olmalı mı sorusuna yanıtlar

Tema	f
Dil Eğitimi (Hazırlık Sınıfı)	33
Oryantasyon ve Sosyal Uyum Programı	5
Görgü Kuralları ve Kültür Eğitimi	5

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmenlerin ezici çoğunluğu doğrudan ilkökul sınıflarına yerleştirme yerine hazırlık eğitimi verilmesini istemektedir (f=33). K31: 'Evet kesinlikle bir yıl dil eğitimi almalılar' derken, K12 ailecek uyum eğitimine tabi tutulmanın önemini belirtmiştir.

Tablo 10. Mülteci öğrencilerin sosyokültürel sorunları ve çözüm önerileri

Tema	f
Dil Problemi	13
Kültür Sorunu	11
Oryantasyon - Uyum ve Dışlanma	9
Sosyoekonomik Sorunlar ve Çocuk İşçiliği	3
Eğitim Anlayışı ve Mesleki Yetersizlik	3
Mülteci Politikası Eksikliği	1
Psikolojik Destek İhtiyacı	1

Tablo 10'da sosyokültürel sorunlarda dil ve kültür çatışması öne çıkmaktadır. K3 dışlanmanın güvenlik risklerine yol açabileceğini belirtirken; K38 çocukların ucuz iş gücü olarak istismar edilmesini önleyecek sosyal politikalara duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'ne (MÖTÖ) Verdikleri Yanıtlar

Tablo 11. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğine (MÖTÖ) ilişkin betimsel veriler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	Düzy
İletişim	142	2.99	.55	Çoğunlukla Katılıyorum
Uyum	142	2.74	.50	Çoğunlukla Katılıyorum
Yeterlik	142	2.75	.55	Çoğunlukla Katılıyorum
Ölçek Toplamı	142	2.82	.48	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim, uyum ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde 'çoğunlukla katılıyorum' (2,52-3,27) düzeyinde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre tutum puanları

Boyut	Yaş Grubu	N	$\bar{x}$	ss
İletişim	21-30	56	2.87	.54
	31-40	48	3.08	.48
	41-60	38	3.04	.64
	Toplam	142	2.99	.55
Uyum	21-30	56	2.67	.49
	31-40	48	2.83	.47
	41-60	38	2.73	.55
	Toplam	142	2.74	.50

Tablo 13. İletişim ve uyum boyutları için ANOVA Testi tablosu

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Etki Büyüklüğü
İletişim	Gruplararası	1.328	2	.664	2.166	.118	.03
	Gruplariçi	42.617	139	.307			
	Toplam	43.946	141				
Uyum	Gruplararası	.622	2	.311	1.217	.299	.01
	Gruplariçi	35.505	139	.255			
	Toplam	36.127	141				

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yaş değişkenine göre İletişim [$F(2-139)=2.166$; $p>.05$] ve Uyum [$F(2-139)=1.217$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 14. Yeterlik alt boyutu için uygulanan Kruskal Wallis testi tablosu

Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	sd	X2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
21-30 (A)	56	65.75	2	6.584	.037	A - B ($p=.018$)
31-40 (B)	48	83.64				B - C ($p<.05$)
41-60 (C)	38	64.64				

Tablo 14'e göre Yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=.037<.05$). Yapılan Mann Whitney U testinde 21-30 yaşındaki öğretmenler ile 41-60 yaşındaki öğretmenlerin kendilerini mülteci öğrencilerin eğitiminde 31-40 yaş grubuna göre anlamlı derecede daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tutumlarına ilişkin t-Testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
İletişim	Kadın	112	3.00	.53	140	.663	.509	.003
	Erkek	30	2.93	.63				
Uyum	Kadın	112	2.77	.48	140	1.118	.265	.008
	Erkek	30	2.65	.57				
Yeterlik	Kadın	112	2.79	.52	140	1.595	.113	.017
	Erkek	30	2.61	.62				

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin tutumlarının İletişim [$t(140)=.663$; $p>.05$], Uyum [$t(140)=1.118$; $p>.05$] ve Yeterlik [$t(140)=1.595$; $p>.05$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Araştırmada nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde; nicel ölçek verilerinde öğretmenlerin genel tutumlarının 'çoğunlukla katılıyorum' düzeyinde olumlu çıkmasına karşın, nitel görüşmelerde öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları pedagojik güçlükler ve çaresizlikler ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Bu durum, öğretmenlerin mülteci çocuklara karşı duyuşsal olarak kabule dayalı olumlu bir yaklaşım sergilediklerini, ancak somut öğretim sürecinde dil engeli ve materyal yetersizliği nedeniyle ciddi mesleki zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Sakız (2026) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı genel insani yaklaşımları ve empati düzeyleri oldukça yüksek bulunmuş; öğretmenler çocukların yaşadığı travmayı anladıklarını ve onları dışlamadıklarını belirtmiştir. Ancak nitel analizler derinleştirildiğinde, öğretmenlerin özellikle dil engeli nedeniyle dersi işleyemediklerini, pedagojik olarak kendilerini "çaresiz ve yalnız" hissettiklerini belirttikleri görülmüştür. Mercan Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin mülteci çocukları sınıfa kabul etme ve onları sevgi/şefkat temelinde kucaklama konusundaki niyetleri ve tutumları çok olumluyken, uygulamada ortak bir dil kurulamaması, pedagojik uyarlama yapılamaması ve mülteci çocukların seviyesine uygun öğretim materyallerinin yokluğu nedeniyle öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yetersiz hissettikleri ve yıprandıkları vurgulanmıştır. Bu durum, "duyuşsal kabul var, pedagojik araç yok" örüntüsünü, yapılan bu araştırmadakine benzer şekilde desteklemektedir. Nicel bulgudaki yüksek olumlu tutum düzeyinin tek başına öğretim kalitesine ilişkin bir güvence sunmadığı da dikkate alınmalıdır. Öz-bildirime dayalı ölçeklerde toplumsal beğenirlik

eğiliminin olumlu yanıtları yükseltmiş olması ve ölçek maddelerinin sınıf içi uygulamadan çok genel tutumları yoklaması olası açıklamalardır. Ayrıca Demir Başaran (2021) öğretmenlerin mülteci öğrencileri 'misafir' olarak görmelerinin akademik beklentileri ve Türkçe öğretimine yönelik çabayı azaltabildiğini vurgulamaktadır; bu bulgu, olumlu tutum ile öğretimsel beklenti arasındaki ilişkinin her zaman doğrusal olmadığını göstermektedir. Nicel bulgulardaki yaş grupları arası yeterlik farkının (aşağıda tartışılmıştır) nitel verilerdeki çaresizlik temasıyla ilişkisi ise bu çalışmada yaş değişkenine göre ayrıştırılmış nitel analizle sınanmamıştır; gelecekteki çalışmalarda ortak gösterim (joint display) tabloları ile iki veri setinin katılımcı düzeyinde eşleştirilmesi bu ilişkiyi daha açık hale getirebilir (Fetters vd., 2013).

Mülteci öğrencilere yapılan yardımlarda, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en çok dil ve iletişim alanında destek sunmak istedikleri, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle anlaşabilecek düzeyde dahi Türkçe bilmeyişlerinin akran ilişkilerinde bariyer oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki Erdem (2017), Kaya (2022), Sarıtaş vd. (2016), Topaloğlu ve Özdemir (2020) ile Yalçın ve Simsar (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Türkiye'de 2016 yılından bu yana uygulanan PIKTES projelerine (MEB, 2016; MEB, 2022) rağmen sahada dil sorununun halen birincil problem olarak dile getirilmesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin (örneğin K14 ve K29) öğrencilerin ara sınıflara doğrudan yerleştirildiğini ve dil eğitiminin geciktiğini vurgulamaları, merkezi düzeyde yürütülen uyum sınıfları ve telafi programlarının yerel okullara aktarılmasında aksaklıklar olduğunu düşündürmektedir. Bu aksaklıkların birden fazla nedeni olabilir: (a) proje kapsamındaki dil desteğinin okul düzeyinde yeterli süre ve yoğunlukta sürdürülememesi (Bircan ve Sunata, 2015) (b) sınıf öğretmeninin Türkçeyi ikinci dil olarak öğretme konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi hazırlık eksikliği (Taşkın ve Erdemli, 2018) (c) mülteci öğrencilerin okula kayıt zamanlamasının uyum sınıflarının takvimiyle örtüşmemesi (Coşkun ve Emin, 2016) ve (d) eğitim düzenlemelerinin uzun süre geçicilik varsayımı üzerinden şekillenmiş olması (Seydi, 2014). PIKTES'in öğretmen görüşleri temelinde değerlendirildiği güncel çalışmaların (Kardaş, 2025) bu bulguyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Uluslararası uygulamalara bakıldığında; Almanya'da uygulanan 7 ila 12 aylık 'Hoş Geldin' hazırlık sınıfları (Homuth vd., 2020; Korntheuer ve Damm, 2019) ve Kanada'daki bölge temelli dil destek modelleri (Aydın, 2020), öğrencilerin normal sınıflara alınmadan önce yoğunlaştırılmış dil eğitime tabi tutulmasının akademik başarı ve uyumu artırdığını göstermektedir. Ancak Türkiye'de ise öğrenci sayısının yüksekliği, öğretmen yükü ve okullar arası kaynak farkları, benzer bir modelin ancak ek insan kaynağı ve materyal desteğiyle uygulanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada 21-30 yaş grubundaki genç öğretmenlerin ve 41-60 yaş grubundaki kıdemli öğretmenlerin kendilerini mülteci eğitiminde 31-40 yaş grubuna göre anlamlı derecede daha yeterli hissettikleri saptanmıştır. Bu sonuç, 21-30 yaş grubunun lisans eğitimlerinde son yıllarda müfredata giren çokkültürlü ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını teorik olarak almış olmalarıyla (Başbay ve Bektaş, 2010; Polat, 2009; Taştekin vd., 2016); 41-60 yaş grubunun ise Karabağlar gibi yoğun göç alan

sosyoekonomik bölgelerdeki uzun mesleki deneyim birikimleriyle açıklanabilir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ise her iki avantaja da tam erişememiş bir geçiş kuşağı niteliğindedir. Bu sonuç Sağlam ve Kanbur (2017) ile Konak RAM (2018) çalışmalarından farklılaşmaktadır; söz konusu çalışmalarda yaşa göre fark bulunmazken cinsiyet açısından erkekler lehine fark bulunmuştu. Bu farklılaşma; örneklemin tek bir ilçeyle (Karabağlar) sınırlı olması, kullanılan ölçeklerin ve yeterlik tanımının farklı olması, çalışmaların yapıldığı dönemlerde mülteci öğrenci sayısının ve öğretmenlerin hazırlık düzeyinin değişmiş olması ve yaş alt gruplarındaki katılımcı sayılarının farklılığı gibi nedenlerle açıklanabilir. Araştırmada cinsiyet farkı çıkmaması, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıfta benzer zorlukları deneyimlediği şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin ihtiyaç yardımı bağlamında giysi, beslenme ve kırtasiye desteğini öne çıkarmaları, eğitim hakkından önce temel yaşamsal gereksinimlerin karşılanması gerektiğini teyit etmektedir (Taştan ve Çelik, 2017; Bulut vd., 2018; Esen, 2020). Öğretmen K38'in belirttiği çocuk işçiliği riski ve K3'ün vurguladığı dışlanmanın yaratacağı güvenlik sorunları, kapsayıcı eğitimin önleyici işlevini ortaya koymaktadır (Selçuk vd., 2021; Devine, 2000). Ayrıca hem Türk öğrencilerin mülteci arkadaşlarının bayramlarını ve kültürlerini okulda tanıtmalarını önermesi (K1, K4) hem de öğretmenlerin ortak kültür günleri ve çift dilli panolar tavsiye etmesi, entegrasyonun tek taraflı asimilasyon değil çift yönlü bir kültürel etkileşim olması gerektiğine işaret etmektedir (Banks, 1993; Sleeter ve Grant, 2003; Altun ve Kıvrak, 2023). Suriye'de Aralık 2024'te yaşanan yönetim değişikliğinin ardından gönüllü geri dönüşlerin gündemde belirginleştiği güncel çalışmalarda ele alınmaktadır (Ekici, 2025; Şahin ve Kaya, 2025). Bu bağlam, bulguların yorumlanmasında iki yönlü bir değerlendirmeyi gerektirir. Bir yandan, geri dönüş eğilimi sınıflarda bulunan çocukların eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri ortadan kaldırmamaktadır. Diğer yandan, Türkiye'de öğrenim gören çocukların bir bölümünün dönüş ihtimali; Türkçe odaklı eğitimin sürekliliği, ana dili ve kültürel bağların korunması ve dönüş sonrası uyum açısından yeni soruları gündeme getirmektedir. Bu nedenle, araştırmada öne çıkan çift dilli panolar ve ortak kültür günleri gibi önerilerin, hem okulda kalacak hem de dönebilecek çocuklar için ayrıca değer taşıdığı söylenebilir.

Sonuç

İzmir ili Karabağlar ilçesindeki 5 resmi ilkokulda gerçekleştirilen araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik genel tutumlarının iletişim, uyum ve yeterlik boyutlarında olumlu (çoğunlukla katılıyorum) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tutumları cinsiyete göre değişmemektedir. Yaş değişkenine göre iletişim ve uyum boyutlarında fark bulunmazken; yeterlik alt boyutunda 21-30 yaş (yeni mezun) ile 41-60 yaş (kıdemli) gruplarının kendilerini 31-40 yaş grubuna göre anlamlı derecede daha yeterli gördükleri saptanmıştır. Nitel bulgular ise entegrasyonun önündeki en büyük engelin dil problemi olduğunu, bunu temel sosyoekonomik eksiklikler, akran zorbalığı ve veli iletişimsizliğinin izlediğini göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, Suriyeli çocukların normal

sınıflara verilmeden önce kapsamlı bir Türkçe ve sosyal uyum hazırlık eğitimine tabi tutulmalarını öncelikli bir gereklilik olarak vurgulamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında (Şubat 2024) İzmir ili Karabağlar ilçesinde rastgele seçilen 5 resmi ilkokulda görev yapan 137 sınıf öğretmeni ve 40 Türk ilkokul öğrencisi ile sınırlıdır. Çalışmanın yalnızca ilkokul kademesinde ve belirli bir sosyoekonomik bölgede yürütülmüş olması, bulguların ortaokul/lise kademelerine ve Türkiye'nin farklı demografik yapıdaki bölgelerine genellenmesini sınırlandırmaktadır. Ayrıca Suriyeli velilerin ve mülteci öğrencilerin doğrudan görüşmeci olarak araştırmaya dahil edilememiş olması diğer bir sınırlılıktır.

Uygulayıcılar ve Politika Yapıcılar İçin Öneriler

1. Dil Hazırlık Sınıflarının Kurulması: Suriyeli öğrencilerin 4+4+4 sistemindeki ara sınıflara doğrudan kaydedilmesi yerine, MEB ve PIKTES bünyesinde yaş düzeylerine uygun en az bir eğitim dönemi süreli zorunlu Türkçe hazırlık ve uyum sınıfları oluşturulmalıdır.
2. Öğretmenlere Yabancılar Türkçe Öğretimi Eğitimi: Sınıf öğretmenlerine, özellikle mesleki yeterlik algısı düşük saptanan 31-40 yaş grubu başta olmak üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve kültürlerarası sınıf yönetimi konularında uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir.
3. Çift Yönlü Sosyal ve Kültürel Etkinlikler: Okullarda yerel ve mülteci öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak ortak kültür günleri, geleneksel çocuk oyunları şenlikleri ve 'konuşan okul duvarları' gibi görsel materyal projeleri hayata geçirilmelidir.
4. Veli Odaklı Türkçe ve Uyum Kursları: Öğrencilerin okulda öğrendiklerini aile ortamında pekiştirebilmeleri amacıyla Suriyeli ebeveynlere yönelik Halk Eğitimi Merkezleri iş birliğiyle yetişkin Türkçe kursları ve veli iletişim köprüleri kurulmalıdır.
5. Sosyoekonomik ve Psikolojik Destek: Temel beslenme, kırtasiye ve giyim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik sosyal yardımlar artırılmalı, savaş travması ve akran zorbalığıyla başa çıkabilmeleri için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) koordinasyonunda psikososyal destek programları yaygınlaştırılmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Gelecekteki araştırmalarda ortaokul ve lise düzeyindeki mülteci öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve Suriyeli velilerin de dahil edildiği çok paydaşlı çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca PIKTES projesinin uygulandığı ve uygulanmadığı okullar arasında karşılaştırmalı etki analizleri yürütülebilir.

Ek Beyanlar

Bu çalışma Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI danışmanlığında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, İpeksu Sözüpek tarafından hazırlanan Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Entegrasyonu: İzmir-Karabağlar Örneği isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları

Çalışmanın kuramsal çerçevesi ikinci yazar tarafından oluşturulmuş, veri toplama ve analiz süreci birinci yazar tarafından yürütülmüş, makale her iki yazar tarafından ortaklaşa yazılmış ve son hâli birlikte onaylanmıştır. Katkı oranları birinci yazar için %50, ikinci yazar için %50'dir.

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından finanse edilmemiştir.

Yapay Zeka Beyanı

Bu çalışmanın hiçbir kısmında herhangi bir yapay zeka desteği alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu çalışmanın yayını ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Etik Beyan

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun 28.12.2023 tarih ve E-84026528-050.99-2400002766 sayılı kararı ile bu araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2014). Geçici koruma altındaki yabancılara ilişkin hizmetlerinin yürütülmesi genelgesi. T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Ahlund, A., & Jonsson, R. (2016). Peruvian meatballs? Constructing the other in the performance of an inclusive school. *Nordic Journal of Migration Research*, 6(3), 166–174. <https://doi.org/10.1515/njmr-2016-0021>
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247–262. <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Altun, Ö., & Kıvrak, R. (2023). Türk kültürünün bazı unsurları üzerine değerlendirmeler. *SDE Akademi*, 3(1), 131–150. <https://doi.org/10.58375/sde.1173016>
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1–18.

- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Babuç, Z. T., & Çolak, C. B. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri: Osmaniye ili örneği. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 2(2), 166–199.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21.
- Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195–219.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2–26). Allyn and Bacon.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87–102.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226–237. <https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.276>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210–1238.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. bs.). Pegem Akademi.
- Ceyhan, M. A., & Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi: LAS projesi Türkiye raporu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. SETA Raporu. https://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed., 3. bs.). Pegem Akademi.
- Demir Başaran, S. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331–354.
- Devine, D. (2000) Constructions of childhood in school: Power, policy and practice in Irish education, *International Studies in Sociology of Education*, 10:1, 23–41.
- Dinçer, Ö. (2012, 31 Temmuz). Oyunun kuralı değişmemeli. *Anadolu Ajansı*.
- Ekici, H. (2025). Türkiye’de Yaşayan Suriyelilerin Geri Dönüş Niyetlerine Yön Veren Faktörler ve Değerlendirmeler. *İmgelem*, 16, 91–126. <https://doi.org/10.53791/imgelem.1675055>
- Emin, M. N. (2019). *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SETA Yayınları.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–42.

- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar: Konya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fetters, M.D., Curry, L.A. and Creswell, J.W. (2013), Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Serv Res*, 48: 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838–851.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.
- Güven, S., & İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23), 1293–1308.
- Homuth, C., Will, G., & Maurice, J. (2020). Broken school biographies: Adolescent refugees in Germany. In A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler, & L. Wilkinson (Eds.), *Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice* (pp. 123–142). GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *Geçici koruma istatistikleri*. <http://www.goc.gov.tr>
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: Politika ve uygulama önerileri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Karadağ, E., Su, A., Dulay, S., & Ütük, B. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 21–39.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–80.
- Kardaş, D. (2025). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu destekleme projesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 867-882. <https://doi.org/10.17152/gefad.1730163>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224–1237.
- Kaya, A. (2022). Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları zorluklar. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(3), 1–16.
- Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitime dair model oluşturma projesi: Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.
- Konak Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2018). *İzmir ili Konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi*. Konak RAM Yayınları.
- Korntheuer, A., & Damm, A. C. (2019). Policy report: Legal status and education of refugees in Germany (Hamburg and Saxony). *Refuge*, 36(2), 30–44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- MEB. (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

- MEB. (2016). *Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı tanıtım ve görevleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlar Daire Başkanlığı brifing sunumu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mercan Uzun, E., & 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. <https://izlik.org/JA24JX69AP>
- MHSİS. (1951). *Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin Cenevre Sözleşmesi*. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ütopya Yayınevi.
- Okçu, D. (2007). Eğitim hakkı ve tarihsel gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45–59.
- Ozankaya, Ö. (1994). *Toplumbilim* (8. bs.). Cem Yayınevi.
- Özenç, E. G., & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60–74.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154–164.
- Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 533–549. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.02.002>
- Rutter, M. (2007). Bilimsel anlayış için dayanıklılık kavramlarının etkileri. *New York Bilimler Akademisi Yıllıkları*, 1094, 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sağlam, H. İ., & İlkşen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310–323. <https://doi.org/10.19126/suje.305757>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208–229.
- Selçuk, O., Güzel, B., & Buz, S. (t.y.). Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimine ilişkin engellerin fenomenolojik yaklaşımla değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 50(20), 359–383.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31). <https://izlik.org/JA99ST59SM>.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (2nd ed.). Wiley.
- Svensson, M., & Eastmond, M. (2013). 'Betwixt and between': Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162–170. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-0007>

- Şahin, M., & Kaya, M. (2025). Türkiye'deki Suriyelilerin geri dönüş göçü: Şanlıurfa örneği. *Göç Dergisi*, 12(2), 163-185. <https://doi.org/10.33182/gd.v12i2.938>
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taskın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <https://izlik.org/JA63GY68AE>
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER)*, 2(1), 1-20.
- Telsaç, C., & Telsaç, Ö. Y. (2022). Causes of migration and its effects. In 2. *Uluslararası Güvenlik, Ekonomik, Sosyal, Siyasal ve Kültürel Boyutlarıyla 'Küresel Göç Olgusu' Sempozyumu Bildirileri* (ss. 427-433). Ankara.
- Topaloğlu, H., & Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Turkish Studies*, 15(3), 2033-2059. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.42697>
- UNESCO. (1982). *Mexico City declaration on cultural policies*. UNESCO.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Yayıncılık.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu [YUKK]. (2013, 11 Nisan). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 28615).
- Yalçın, V., & Simsar, A. (2020). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'de okul öncesi eğitime uyumu. *İlköğretim Online*, 19(2), 1214-1224. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.728021>