



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**TÜRK DEVLET OKULLARINDAKİ SURİYELİ VE TÜRK ÇOCUKLAR
ARASINDA DAYANIŞMA OLUŞTURMAK KONUSUNDA ÖĞRETMEN VE VELİ
GÖRÜŞLERİ**

Mohammed KHAROUF
ORCID: 0000-0001-9298-7348

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Tuba YILMAZ
ORCID: 0000-0003-2844-1230

Konya– 2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	ii
TEŞEKKÜRLER	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Açıklaması	2
1.3. Araştırma Amacı	3
1.4. Araştırma Önemi.....	3
1.5. Sınırlamalar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1. Dünyadaki Mülteci Öğrenciler için Yeni Gelen Programları	5
2.1.1. Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Mülteci Öğrenciler	6
2.1.2. Türk Devlet Okullarındaki Suriyeli Mülteci Öğrenciler	7
2.2. Mülteci Öğrencilerin Genel Okullara Sosyal Entegrasyonuna Yönelik Stratejiler	8
2.2.1 Okullarda Sosyal Entegrasyonu Desteklemek için Makro Düzey Stratejiler.....	9
2.2.2. Türk Okullarında Entegrasyonu Desteklemek için Mikro Düzeyde Stratejiler .	13
2.3. Translanguaging Uygulamaları ve Entegrasyon	16
2.2.1. Türk Okullarında Suriyeli Öğrencilerin Sosyal Entegrasyonunu Teşvik Etmek için Dil Ötesi Pedagojiler	17
3. YONTEM.....	20
3.1. Giriş	20
3.1. Araştırma Tasarımı.....	20
3.3. Araştırma Bağlamı	20
3.4. Katılımcılar	21
3.5. Araştırmacı Konumlandırması	22
3.6. Veri Toplama ve Etik Hususlar	23
3.7. Veri Analizi	24
3.8. Mülakat Soruları	25
4. BULGULAR	28

4.1. Türk Öğretmenlerin Türk Öğrenciler ve Suriyeli Mülteci Öğrenciler Arasındaki Dayanısmaya İlişkin Perspektifleri.....	28
4.1.1. Temel Bir Engel Olarak Dil	28
4.1.2. Sosyal ve Kültürel Gerilimler.....	29
4.1.3. Sosyal Entegrasyonun Kolaylaştırıcıları	30
4.1.4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Bağlılığı	32
4.1.4. Entegrasyonun Teşvik Edilmesinde Öğretmenlerin Rollerini.....	33
4.1.5. Entegrasyonun Teşvik Edilmesinde Ebeveynlerin Rollerini.....	34
4.1.6. Toplum Temelli Entegrasyon Stratejileri	35
4.1.7. Sistemik Destek İhtiyacı.....	36
4.2. Suriyeli Velilerin Türk ve Suriyeli Öğrenciler Arasındaki Dayanısmaya İlişkin Algıları.....	37
4.2.1. Dayanışmanın Temel Kolaylaştırıcısı Olarak Türkçe	37
4.2.2. Dayanışmanın Güçlendirilmesinde Türk Öğretmenlerin Hayati Rolü.....	38
4.2.3. Dayanışma İnşacıları Olarak Ortak Faaliyetler ve Kapsayıcı Uygulamalar	39
4.2.4. Gelecek Perspektifleri: Karışık Umutlar ve Endişeler	40
4.2.5. Eğitim Uygulamaları için Çıkarımlar	41
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	43
5.1 Tartışma	43
5.1.1. Entegrasyonun Temel Taşı Olarak Dil	43
5.1.2 Dayanışmanın Güçlendirilmesinde Türk Öğretmenlerin Rolü.....	44
5.1.3 Ortak Faaliyetler ve Kapsayıcı Uygulamalar	45
5.1.4 Daha Geniş Entegrasyon Dinamikleri ve Gelecek Beklentileri	46
5.2 Sonuç.....	47
5.3 Teorik ve Pratik Çıkarımlar	49
5.3.1 Pedagogik Uygulamalar: Çok Dilli Mülteci Eğitiminde Translanguaging.....	49
5.3.2 Politika Çıkarımları ve Gelecekteki Araştırma Yönelimleri	51
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET	55
6. KAYNAKLAR.....	57
EKLER.....	67

TEŞEKKÜRLER

"Türk Devlet Okullarındaki Suriyeli ve Türk Çocuklar Arasında Dayanışma Oluşturmak Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri" konulu bu çalışmanın tamamlanmasında emeği geçen herkese en derin şükranlarımı sunarım.

Öncelikle, çalışma danışmanım Dr. Ogr. Uyesi Tuba YILMAZ'a bu çalışmanın yazım süreci boyunca bana çok değerli rehberlik, destek ve anlayışlı geri bildirimler sağladığı için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretim üyelerine, bana elverişli bir akademik ortam sağladıkları ve bu araştırmayı yürütmek için gerekli bilgi ve becerilerle donattıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım. Dr. Galip KARTAL ve Prof. Dr. Galip KARTAL ve Dr. Ogr. Uyesi Mustafa DOLMACI'ya değerli görüşleri ve ilgi çekici geri bildirimleri için teşekkür ederim.

Ayrıca, bu çalışmaya katılan ve deneyimlerini, görüşlerini ve içgörülerini benimle cömertçe paylaşan Türk öğretmenlere ve Suriyeli ebeveynlere teşekkürü bir borç bilirim. Bu araştırmaya katılma konusundaki isteklilikleri bu çalışmayı mümkün kıldı ve işbirlikleri için minnettarım.

Son olarak, akademik başarılarımın arkasındaki itici güç olan aileme, arkadaşlarıma ve sevdiklerime sarsılmaz destekleri ve cesaretlendirmeleri için teşekkür etmek istiyorum.

Bu çalışmanın tamamlanmasında emeği geçen herkese bir kez daha teşekkür ederiz.

Mohammed KHAROUF

Haziran 2025

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Türk Devlet Okullarındaki Suriyeli ve Türk Çocuklar Arasında Dayanışma Oluşturmak Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri başlıklı tez çalışmamın toplam **74** sayfalık kısmına ilişkin, 27/06/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%1** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini gördüm; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/06/2025

Mohammed KHAROUF

Dr. Öğr. Üyesi Tuba YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki tüm bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu belirtti, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/06/2025

Mohammed KHARPOUF

KISALTMALAR

GEM: Geçici Eğitim Merkezleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NGO: Sivil Toplum Kuruluşu

PIKTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

TÜRK DEVLET OKULLARINDAKİ SURİYELİ VE TÜRK ÇOCUKLAR ARASINDA DAYANIŞMA OLUŞTURMAK KONUSUNDA ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ Mohammed KHAROUF

Bu çalışma, kültürel çeşitliliğe sahip okul ortamlarında birlikteliği teşvik etmek için etkili stratejiler belirlemek ve okulların mülteci entegrasyonu ve çok kültürlü eğitim için dönüştürücü alanlar olarak Anlaşılmasına katkıda bulunmak amacıyla Türk öğretmenlerin ve Suriyeli ebeveynlerin Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışma ve olumlu gruplar arası ilişkiler konusundaki bakış açılarını araştırmıştır. Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmış, Hatay'ın Reyhanlı ilçesindeki bir ortaokulda görev yapan dört Türk öğretmen ve sekiz Suriyeli veli ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin entegrasyonuna ilişkin hem ortak kaygılarını hem de farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Her iki grup da Türkçe dil yeterliliğinin, kültürel alışverişin ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemini vurgularken, Suriyeli öğrencilerin kültürel kimliklerinden ödün vermeden akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir ortama duyulan ihtiyacın da altını çizmiştir. Çalışma, Türk öğretmenler ve Suriyeli ebeveynler arasındaki işbirliğinin, uyumlu ve empatik bir toplum inşa etmek ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sağlamak için gerekli olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak araştırma, okulların kapsayıcı politikalar, kültürlerarası diyalog ve işbirliği çabaları yoluyla farklı öğrenci nüfusları arasında dayanışmayı teşvik etmedeki kritik rolünün altını çizmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dayanışma inşa etmek, Çok kültürlü eğitim, Sosyal uyum, Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler, Mülteci entegrasyonu.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

TEACHER AND PARENT PERSPECTIVES ON BUILDING SOLIDARITY AMONG SYRIAN AND TURKISH CHILDREN AT TURKISH PUBLIC SCHOOLS

Mohammed KHAROUF

This study explored Turkish teachers' and Syrian parents' perspectives on solidarity and positive intergroup relations among Turkish and Syrian children to identify effective strategies for fostering unity in culturally diverse school settings and contributing to the understanding of schools as transformative spaces for refugee integration and multicultural education. The research employed a qualitative approach, conducting in-depth interviews with four Turkish teachers and eight Syrian parents at a middle school in Reyhanlı, Hatay. The findings revealed both shared concerns and differing viewpoints regarding the integration of Syrian refugee students. Both groups emphasized the importance of Turkish language proficiency, cultural exchange, and inclusive educational practices, while also highlighting the need for a supportive environment that nurtures Syrian students' academic and social development without compromising their cultural identity. The study demonstrated that collaboration between Turkish teachers and Syrian parents was essential for building a cohesive and empathetic society, ensuring equitable opportunities for all students. Ultimately, the research underscored the critical role of schools in promoting solidarity among diverse student populations through inclusive policies, intercultural dialogue, and cooperative efforts.

Keywords: Building solidarity, Multicultural education, Social cohesion, Syrian students in Türkiye, Refugee integration

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu araştırma, Türk öğretmenlerin ve Suriyeli ebeveynlerin Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışmayı ve olumlu ilişkileri teşvik etme konusundaki görüşlerini keşfetmeyi, farklı okul ortamlarında birlikteliği güçlendirmek için stratejiler belirlemeyi ve mülteci entegrasyonu ve çok kültürlü eğitim alanları olarak okullar hakkındaki bilgileri iletmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Suriye'deki çatışma milyonlarca insanın yerinden olmasına yol açmış ve bu insanların birçoğu Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi komşu ülkelere kaçmıştır. Suriyeli mültecilerin gelişiyi birlikte Türkiye, Avrupa'da en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke haline gelmiştir. UNHCR'ye (2024)göre, Türkiye 2024 yılında, bir milyondan fazlası okul çağındaki çocuklar olmak üzere 3,76 milyondan fazla kayıtlı Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmıştır. Bu akın, sosyal hizmetler ve ev sahibi topluluklar üzerinde bir baskı oluşturmuş, Türk ve Suriyeli topluluklar arasındaki gerilim ve çatışmaların artmasına yol açmıştır (Benjamin, 2022). Çocuklar bu durumda özellikle savunmasızdır ve sıklıkla ayrımcılık, sosyal dışlanma ve çok dilli/çok kültürlü materyallere sınırlı erişimle karşı karşıya kalmaktadır (Kardeş & Akman, 2022).

Son veriler, Türkiyeli ve Suriyeli çocuklar arasındaki önemli eğitim farklılıklarını da ortaya koymaktadır. Kırdar'ın çalışması (2023),7-17 yaş aralığındaki ana akım (vatandaş) çocuklar için okula kayıt oranının ortalama %90 iken, Suriyeli mülteci çocuklar için bu oranın sadece %64'e düştüğünü göstermektedir. Ayrıca, mülteci çocukların %11'i okula hiç gitmemişken, ana akım çocukların sadece %1'i okula hiç gitmemiştir. Suriyeli öğrencilerin okula kayıt oranları tüm yaş gruplarında ve cinsiyetlerde sürekli olarak daha düşüktür ve aradaki fark 12 yaşından sonra daha belirgin hale gelmektedir (Meb, 2022).

Dahası, okullarda Suriyeli öğrenciler ile ana akım öğrenciler arasındaki ayrımcılık ve gerilimler, Suriyeli mültecileri "yabancı" veya "beceriksiz" olarak gösteren damgalayıcı anlatılar tarafından pekiştirilmekte, dışlanmayı teşvik etmekte ve bazen gruplar arası şiddete dönüşmektedir (Eren ve Çavuşoğlu, 2023). Bu tür damgalayıcı anlatılar sosyal dışlanmaya katkıda bulunmakta ve sınıf içi iletişimi ve öğretim uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Bu zorluklar, eğitim deneyimleri üzerinde önemli bir etki yaratarak akademik performansın

düşmesine ve okulu bırakma oranlarının artmasına neden olmuştur. Bu etkileri azaltmak için, Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışmayı teşvik etmek ve sosyal uyumu ve barış içinde bir arada yaşamayı desteklemek çok önemlidir (Batalla & Tolay, 2018).

1.2. Problem Açıklaması

Ana akım ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışma oluşturmak, Türk devlet okullarında uyumlu ilişkilerin ve sosyal uyumun teşvik edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Dayanışma oluşturmak için öğretmenlerin, kapsayıcı ve destekleyici sınıf ortamlarını teşvik etmek üzere özel olarak tasarlanmış bazı stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Ancak, mevcut öğretim politikalarını ve uygulamalarını analiz eden araştırmalar, birçok öğretmenin travmadan etkilenen öğrencileri desteklemek için gerekli eğitimden yoksun olması nedeniyle bu yaklaşımların genellikle yetersiz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, eğitimciler yalnızca güçlü pedagojik becerilerle değil, aynı zamanda sınıf dinamikleri konusunda yüksek bir farkındalık ve öğrencilerinin karşılaştığı karmaşık zorluklara karşı duyarlılıkla donatılmalıdır (Thomas, 2024).

Dahası, öğrenciler arasında dayanışma sağlamak için etkili stratejiler öneren araştırmalarda hâlâ kayda değer bir boşluk bulunmaktadır. Dayanışma oluşturma konusundaki mevcut literatür, ağırlıklı olarak yetişkin nüfus üzerine yoğunlaşmış olup, Türk okullarındaki Suriyeli çocukların özel ihtiyaçlarını, deneyimlerini ve zorluklarını anlamaya sınırlı ilgi gösterilmiştir (Alahmad, 2022). Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışma inşa etmeye yönelik kapsamlı araştırmaların yokluğu, çok kültürlü okul ortamlarında çalışan eğitimciler, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için kanıta dayalı yaklaşımların geliştirilmesini engellemektedir (Sarmini vd., 2020). Bu nedenle, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında dayanışma kurulmasını teşvik eden veya engelleyen faktörler hakkında ebeveynlerin ve öğretmenlerin algılarını araştıran bütüncül bir çalışmaya acil ihtiyaç vardır.

Dolayısıyla, bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

- Ebeveynler ve öğretmenler Suriyeli ve Türk öğrencilerin okuldaki ve topluluklarındaki sosyal ilişkilerini nasıl algılıyor?
- Öğretmenler ve ebeveynler Suriyeli ve Türk öğrencilerin okuldaki ve topluluklarındaki sosyal ilişkilerini nasıl destekliyor?

1.3. Araştırma Amacı

Bu çalışmanın amacı, okullarda Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışmaya katkıda bulunan veya bunu engelleyen faktörleri araştırmak ve anlamaktır. Özellikle, Türk okullarındaki Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında dayanışmayı teşvik etmek için öğretmenler ve veliler tarafından uygulanan politika ve uygulamaları araştırmış ve analiz etmiştir. Ayrıca, okul ortamında Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri destekleme veya engelleme konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin algılarını ve rollerini araştırmıştır. Çalışma, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki benzersiz dinamikleri ve deneyimleri göz önünde bulundurarak, eğitim ortamlarında dayanışmanın nasıl teşvik edilebileceğine dair değerli içgörüler sağlamayı amaçlamıştır.

1.4. Araştırma Önemi

Türk okullarına devam eden Suriyeli çocuk nüfusunun artması ve gruplar arasındaki nefret söylemlerinin artması nedeniyle, Türk ve Suriyeli çocuklar arasında sosyal uyumu ve barış içinde bir arada yaşamayı teşvik etmeye acil ihtiyaç vardır (Şimdi, 2023). Gönültaş ve Mulvey (2023), Suriyelilerin televizyon, haber, gazete ve sosyal medyadaki olumsuz tasvirlerinin, izleyiciler arasında algılanan tehdit ve önyargıları artırdığını, bunun da Suriyeli öğrencilerle sosyal mesafe arzusunu artırdığını; ayrıca, algılanan tehdit ve önyargının, medyaya maruz kalma ile ayrımcı tutumlar arasında kilit aracılar olarak hareket ettiğini ve sonuçta okullarda sosyal dışlanmayı güçlendirdiğini bulmuştur.

Bazı çalışmalar, Türkiyeli ve Suriyeliler arasındaki dayanışmayı iş piyasası gibi bağlamlarda incelemiş olsa da (Memişoğlu, 2018), özellikle okul ortamlarındaki etkileşimlerini inceleyen önemli bir araştırma eksikliği devam etmektedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında dayanışmanın nasıl inşa edilebileceğini anlamak, daha kapsayıcı ve uyumlu bir okul ortamını teşvik etmek için çok önemlidir. Bu araştırma, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin politika ve uygulamalarını inceleyerek, sosyal uyumu teşvik eden ve farklı öğrenci grupları arasındaki gerilimleri azaltan eğitim stratejileri hakkında bilgi verebilir.

Ayrıca çalışma, farklı geçmişlerden gelen çocukların sosyal ilişkilerini şekillendirmede ebeveynlerin algıları ve rolleri hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Bu, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında sadece okullarda değil, daha geniş topluluklarda da olumlu etkileşimleri ve karşılıklı anlayışı artırabilecek destek mekanizmalarının belirlenmesi açısından önemlidir. Son olarak, bu çalışmanın bulguları, Türk ve Suriyeli çocuklar arasında sosyal uyumu, olumlu

gruplar arası tutumları ve kapsayıcı eğitimi teşvik eden etkili stratejiler ve müdahaleler geliştirmede eğitimcilere, politika yapıcılara ve uygulayıcılara bilgi verebilir ve yol gösterebilir.

1.5. Sınırlamalar

Bu çalışma, Hatay'ın Reyhanlı ilçesinde bulunan tek bir okulda gerçekleştirilmiş ve belirli bir katılımcı grubuna -Türk öğretmenler ve Suriyeli ebeveynler- odaklanmıştır. Araştırma ortamının sınırlı kapsamı nedeniyle, bulgular farklı bölgelerdeki, bağlamlardaki veya demografik gruplardaki diğer okullara, eğitimcilere veya veli popülasyonlarına genellenemeyebilir. Ayrıca, dört öğretmen ve sekiz Suriyeli ebeveyninden oluşan küçük örneklem boyutu, çalışmanın daha geniş ve daha çeşitli bir katılımcı havuzuyla ortaya çıkarılabilecek daha geniş kalıpları veya eğilimleri yakalama kapasitesini kısıtlamaktadır.

BÖLÜM 2

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu çalışma, eğitimcilerin ve ailelerin Suriyeli mülteci öğrenciler ile Türk akranları arasındaki sosyal uyumu nasıl gördüklerini ve desteklediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde, mülteci öğrencilerin ev sahibi ülkelere uyumunu desteklemek için dünya çapında uygulanan bazı yeni gelenler programları ele alınmaktadır. Daha sonra, Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk okullarındaki deneyimleri, mevcut literatürden yararlanılarak, Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına entegrasyonunda karşılaşılan zorluklara ve başarılarla odaklanılarak açıklanmaktadır.

2.1. Dünyadaki Mülteci Öğrenciler için Yeni Gelen Programları

Eğitim, mülteci çocukların ev sahibi ülkelere sosyal entegrasyonunu kolaylaştırmak için temel bir araç olarak hizmet etmekte ve onlara yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda yeni ortamlara başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için hayati önem taşıyan temel sosyokültürel beceriler ve ağlar da sağlamaktadır (Thomas, 2016). Son raporlara göre, dünyadaki mülteci nüfusunun neredeyse yarısı çocuklardan oluşmaktadır ve bunların önemli bir kısmı okul çağındadır (UNHCR, 2022). UNHCR (2024) tarafından hazırlanan bir eğitim raporu, mülteci çocuklar için ortalama brüt kayıt oranlarının okul öncesi düzeyde %37, ilköğretimde %65, ortaöğretimde %42 ve yükseköğretimde sadece %7 olduğunu göstermektedir. Bu istatistikler, eğitimin her kademesinde mülteci öğrencileri desteklemek için etkili eğitim müdahalelerine duyulan acil ihtiyacın altını çizmektedir.

Bu ihtiyaca yanıt olarak, çeşitli ülkeler eğitim yoluyla mülteci entegrasyonunu desteklemek için farklı türde yeni gelen programları geliştirmiş ve uygulamıştır. Örneğin Almanya, yeni gelen mülteci ve göçmen çocukları desteklemek için "Hoş Geldiniz Sınıfları" uygulamakta ve genel eğitim sınıflarına entegrasyonlarından önce yoğun Almanca dil eğitimi sunmaktadır (Klöpfer vd., 2024). Benzer şekilde İsveç, mülteci ve göçmenlerin sosyal ve akademik entegrasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla İsveççe dil eğitimi vermek için "SFI" (Göçmenler için İsveççe) programını uygulamaktadır (Abed & Stamenkovic, 2024). Son olarak, Kanada Dünya Üniversite Hizmeti (WUSC) tarafından yönetilen Öğrenci Mülteci Programı (SRP), kalıcı ikamet, öğrenim teminatı ve sosyal entegrasyon hizmetleri sağlayarak

genç mültecileri (18-25 yaş arası) desteklemekte ve mülteciler arasındaki düşük yükseköğrenim kaydının küresel sorununu ele almaktadır (WUSC, 2020).

Bu yeni gelenler programları, mülteci öğrencilerin genel eğitim sistemlerine geçişlerini kolaylaştırmayı amaçlasa da, araştırmalar sürekli olarak önemli zorlukların devam ettiğini göstermektedir. Mülteci öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki deneyimlerini analiz eden çalışmalar, dil ve iletişim engelleri, zorbalık ve ayrımcılık ve daha geniş kültürel ve sistemik engeller gibi süregelen zorlukların altını çizmiştir (Antony-Newman & Niyozov, 2023). Örneğin, Kanada ve ABD'deki K-12 okullarındaki mülteci öğrenciler, travma konusunda bilgilendirilmiş danışmanlık hizmetlerine sınırlı erişim ve aileler ile okullar arasında sık sık yaşanan iletişimsizlikle ilgili sorunlar yaşadıklarını bildirmiştir (Antony-Newman & Niyozov, 2023). Bu kalıcı zorluklar, ana akım eğitim ortamlarında mülteci öğrencileri daha iyi desteklemek için daha kapsamlı, kültürel olarak duyarlı ve travma konusunda bilgilendirilmiş yaklaşımlara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Bu uluslararası bağlamı temel alan bir sonraki bölümde, Suriyeli mülteci öğrencileri desteklemek için tasarlanan yeni gelenler programına özel olarak odaklanılarak Türkiye'nin ulusal müdahalesi ele alınmaktadır. En fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biri olarak Türkiye, eğitim politikalarının ve uygulamalarının mülteci entegrasyonunu nasıl şekillendirebileceğini anlamak için değerli bir vaka çalışması sunmaktadır. Bir sonraki bölüm, yeni gelenlere yönelik girişimlerin Türk eğitim sistemi içerisinde nasıl uygulandığını incelemekte ve Suriyeli mülteci öğrencilerin devlet okullarına geçiş sürecinde yaşadıkları deneyimleri araştırmaktadır. Tartışma, hem programatik yapıları hem de öğrencilerin karşılaştığı gündelik gerçeklikleri analiz ederek, Türkiye'nin kapsayıcılığı ve eğitimde eşitliği teşvik etme çabalarının etkililiği ve sınırlılıkları hakkında daha derin bilgiler sağlamayı amaçlamaktadır.

2.1.1. Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Mülteci Öğrenciler

Türk hükümeti 2013 yılında savaştan kaçan Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sığınabileceğini duyurdu. Türk hükümeti, yeni gelenlere barınak, yiyecek ve temel hizmetler sağlamak için sınır illerinin yakınlarında -genellikle "misafir kampları" olarak anılan- geçici mülteci merkezleri kurdu (Özden, 2013). Ancak çatışma devam ettikçe ve güvenlik arayan Suriyelilerin sayısı katlanarak arttıkça, birçoğu daha iyi geçim kaynakları ve uzun vadeli istikrar arayışıyla bu merkezlerin ötesine, kentsel alanlara taşındı. Ekim 2014'te Geçici Mülteci Koruma Yasası kapsamında Suriyeli mülteci öğrencilere ücretsiz eğitime erişim hakkı verildiğinde

(McCarthy, 2018), bu öğrenciler başlangıçta mülteci kamplarının içinde ya da dışında bulunan geçici eğitim merkezlerinde (GEM) eğitim aldılar.

GEM'ler, Suriye Eğitim Komisyonu tarafından geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan değiştirilmiş bir Suriye müfredatını izleyerek Arapça eğitim vermiştir. Bu sayede öğrencilerin Suriye'deki önceki eğitimleriyle devamlılık sağlandı ve dil engelleri ortadan kaldırıldı (2014 yılında Suriyelilerin sadece %15'i akıcı Türkçe konuşuyordu) (Zeynep M. & Türkmen Sanduvac, 2016). Dersler Suriyeli öğretmenler tarafından yürütülmekte, Türk yöneticiler ise operasyonları denetlemekteydi (Gümüş vd., 2020). GEM'ler hem mülteci kamplarının içinde hem de dışında faaliyet göstermiş ve 2017 yılı itibarıyla Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa ve İstanbul gibi illerde 404 merkeze ulaşmıştır. Birçoğu devlet okulu binalarında yer almakta ve kaynak kullanımını en üst düzeye çıkarmak için öğleden sonra vardiyasında çalışmaktadır (Sarmini vd., 2020). Öğretmenlerin çoğu, UNICEF (kamp öğretmenleri için 600 TL/ay, şehir öğretmenleri için 900 TL/ay) ve STK'lar tarafından mali olarak desteklenen Suriyeli gönüllülerdi (UNICEF, 2015). 2018 yılı itibarıyla GEM'lerde 11.500 Suriyeli gönüllü öğretmen ve 1.000 Türk öğretmen görev yapmaktadır. GEM'ler büyük ölçüde Suriyeli gönüllü öğretmenlere dayandığından ve ilkokul ve ortaokul öğrencilerine hizmet verdiğinden öğrenciler için genellikle ücretsizdi. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında GEM'lere 247.000 öğrenci kaydolmuştur (UNICEF, 2018).

Ancak 2017 yılında yapılan bir politika değişikliğiyle, mülteci öğrencilerin yalnızca Türkçe eğitim veren devlet okullarına kaydolmalarına izin verilerek, ana akım ve mülteci öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılması yoluyla entegrasyonlarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır (McCarthy, 2018; Unicef, 2022). Bu iyi niyetli değişikliklere rağmen, geçişten önce kasıtlı bir planlama ve hazırlık yapılmaması, mülteci öğrenciler ile devlet okullarındaki daha geniş topluluk arasında kültürel ve dilsel çatışmalara neden olmuştur.

2.1.2. Türk Devlet Okullarındaki Suriyeli Mülteci Öğrenciler

Suriyeli mülteci öğrenciler, Türk akranlarıyla entegrasyonu teşvik etmek amacıyla Türk devlet okullarına geçiş yapmış olsalar da, bu geçiş genellikle ırk-dilbilimsel ideolojiler olarak da adlandırılan olumsuz ve dışlayıcı deneyimlere yol açmıştır (Mammadova & Aypay, 2023; Rosa & Flores, 2017). Bu öğrencilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, bu baskın ırk-dilbilimsel ideolojiler, yani ırksal algılara dayalı olarak belirli dilsel pratikleri damgalayan inançlar nedeniyle ayrımcılık veya dışlanmadır (Rosa ve Flores, 2017). Örneğin, Karaağaç ve Güvenç (2019), ana akım öğretmenlerin ve öğrencilerin Suriyeli mülteci öğrencileri sıklıkla

dilsel olarak yetersiz, bilişsel olarak yetersiz ve sosyal olarak aşağı olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz (2024), ana akım öğretmenlerin ve öğrencilerin Suriyeli öğrencileri sınırlı Türkçe yeterlilikleri nedeniyle sıklıkla dilsel olarak yetersiz olarak algıladıklarını bulmuştur. Eğitimciler, Suriyelileri "uyumsuz" ve "başarısız" olarak etiketleyerek, dil engellerine ve kesintili eğitime bağlı bilişsel yetersizlik algılarını yansıtmaktadır. Bu algılar, ayrımcı sözlü ve sözsüz davranışlara katkıda bulunarak sınıf ortamlarında marjinalleşmeye ve Türk akranlarıyla arkadaşlık kurmakta zorlanmaya yol açmaktadır.

Mülteci öğrencilerin Türk devlet okullarında karşılaştıkları bir diğer zorluk da zorbalıktır. Atalan Ergin (2021), göçmenlere yönelik olumsuz tutumların yaygın olduğu sınıflarda göçmen öğrencilerin etnik temelli siber zorbalığa maruz kaldıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Şahin ve Sümer'in (2018) çalışması, mülteci ve ana akım öğrenciler arasında devam eden iletişim sorunlarının ve kişiler arası çatışmaların genellikle kültürel yanlış anlamalardan veya davranışsal aksaklıklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Kim ve Yılmaz (2024), Türkiye'deki eğitimde dil politikalarının ve yetersiz öğretmen eğitimi programlarının, mülteci öğrencilerin farklı dilsel geçmişlerine uyum sağlayamayarak bu ırkçı ideolojileri istemeden de olsa pekiştirebileceğini savunmuştur. Bu bulgular, hem sistemik hem de kişiler arası faktörlerin mülteci öğrencilerin dışlanmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bu zorluklar ışığında, entegrasyonun yalnızca mülteci öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesiyle sağlanamayacağı açıktır. Destekleyici bir okul iklimini teşvik etmek ve tüm öğrenciler için anlamlı bir katılım sağlamak için daha kasıtlı ve kapsayıcı stratejilere ihtiyaç vardır. Bir sonraki bölüm olan *Mülteci Öğrencilerin Genel Okullara Sosyal Entegrasyonuna Yönelik Stratejiler*, bu engelleri ele almayı ve kapsayıcı, uyumlu öğrenme ortamlarını teşvik etmeyi amaçlayan kanıta dayalı yaklaşımları incelemektedir.

2.2. Mülteci Öğrencilerin Genel Okullara Sosyal Entegrasyonuna Yönelik Stratejiler

Entegrasyon, her bir parçanın bu bütünün oluşturulmasına eşit derecede katkıda bulunduğu temel fikriyle, bireysel parçaları uyumlu bir bütün halinde birleştirme sürecine atıfta bulunur (de Jong ve ark., 2022). Sosyal entegrasyon, bireylerin ve grupların bir toplum içerisinde birbirleriyle bağlantılı hale gelerek uyumlu bir şekilde bir arada yaşamalarını ve katılımlarını sağlayan bir süreçtir (Grunow ve ark., 2023). Çeşitli çalışmalar, etnik ve dilsel çeşitliliğe sahip gruplar arasında sosyal entegrasyonu teşvik etmek için bazı stratejiler

önermiştir (Maclin Beth & Moskot Carol, 2017; UNHCR, 2024b). Bu stratejiler makro ve mikro düzeyde olmak üzere iki bölüme ayrılmakta ve aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.2.1 Okullarda Sosyal Entegrasyonu Desteklemek için Makro Düzey Stratejiler

Okullardaki makro düzey stratejiler, eğitim çıktılarını iyileştirmek, eşitlikçi öğrenme ortamları yaratmak ve büyük ölçekli zorlukları ele almak için ulusal düzeyde uygulanan geniş, kapsayıcı yaklaşımları ve politikaları ifade eder. Bu stratejiler arasında dil eğitimi, kapsayıcı eğitim uygulamaları ve kapasite geliştirme (öğretmen eğitimi) yer almaktadır.

2.2.1.1. Dil Eğitimi

Dil eğitimi, dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi anlamına gelir ve çok çeşitli uygulamaları kapsar (Alcón Soler, 2004). Müfredatta temel bir ders olarak yer aldığı resmi okul sistemlerinin bir parçası olabilir veya gayri resmi ortamlarda sunulabilir. Çoğu ev sahibi ülke, daldırma sınıfları, iki dilli eğitim ve özel dersler de dahil olmak üzere destek programları dil engellerinin üstesinden gelmek için kritik öneme sahip olduğundan, mülteci aileler ve öğrenciler için dil eğitimi sağlamaktadır (Crul vd., 2019).

Türkiye, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemek amacıyla dil eğitimi sağlamak için çeşitli ulusal politikalar uygulamıştır. AB tarafından finanse edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilen PIKTES projesi, özellikle 26 ilde kayıt ve devam oranlarını artırmaya odaklanan, Suriyeli mülteci öğrenciler için öncelikle Türkçe dil eğitimine odaklanan kapsamlı dil eğitimi sağlayan ve Arapça dil bakımı için bazı destek sağlayan önemli bir girişimdir (Sarmini vd., 2020c). Tümtaş ve Ulukuş'(2023)a göre, bazı zorluklara rağmen proje, PIKTES dil eğitimi programları aracılığıyla Suriyeli çocukların Türk toplumuna entegrasyonunu kolaylaştırmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Makro düzeydeki bir diğer yaklaşım ise geçici eğitim merkezlerinden devlet okullarına tam entegrasyona geçiş gibi politika dönüşümlerini içermektedir. GEM'ler, temel becerilere odaklanan -genellikle ulusal müfredatla uyumsuz- ayrıştırılmış, kısa süreli dil eğitimi sağlarken, devlet okullarına tam entegrasyon, mülteci öğrencilerin ana akım akademik gereklilikleri karşılamalarına yardımcı olmak için kapsamlı dil eğitimi desteği (örneğin, iki dilli eğitim, daldırma programları) gerektirmektedir. Unutulmaz (2018), siyasi vizyon, sosyal entegrasyon beklentileri ve güvenlik endişeleri gibi faktörlerin etkisiyle, geçici barınma politikalarından örgün eğitim sistemlerine tam entegrasyon stratejisine doğru yaşanan bu dönüşümü tartışmaktadır. Çalışma, devlet okullarında yetişmiş öğretmenlerin yetersizliği,

sınırlı sınıf altyapısı ve finansman açıkları gibi kaynak kısıtlamalarının yanı sıra reaktif, iyi koordine edilmemiş politikalara yol açan kapsamlı bir göç ve entegrasyon çerçevesinin eksikliği gibi önemli zorlukları tanımlamaktadır.

Sarmini'nin (2020) bir Türk ortaokulundaki Suriyeli mülteci öğrenciler üzerine yaptığı araştırma, entegrasyon için Türkçe dil yeterliliğinin önemini vurgularken, PIKTES gibi dil odaklı programları sınırlılıkları nedeniyle eleştiriyor. Gaziantep'te yürütülen çalışma, öğrencilerin sınırlı Türkçe becerileri nedeniyle öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ortaya koyuyor ve Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan PIKTES'i (2016-2018) değerlendiriyor. Dil edinimi çok önemli olmakla birlikte, çalışma, programların savaş ve yerinden edilmeden kaynaklanan duygusal refah ve travmayı da ele alması ve daha kapsayıcı bir ortam yaratmak için öğrencilerin bakış açılarını sınıf ve okul etkinliklerine dahil etmesi gerektiğini savunuyor.

Türkiye'deki dil eğitimine ilişkin içgörü sağlayan diğer birçok çalışma, Suriyeli mülteci öğrencilerin desteklenmesinde öğretmenlerin ve Suriyeli ebeveynlerin tutumlarının ve hazır bulunuşluklarının kritik rolüne odaklanmaktadır. Örneğin, Ekin ve Yetkin'in (2021) çalışması, çeşitli disiplinlerden 95 Türk öğretmen adayının sınıflarındaki Suriyeli mülteci öğrencilere ilişkin bakış açılarını araştırmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin tutumlarını üç temel alanda sınıflandırmaktadır: iletişim, uyum ve verimlilik. Ekin ve Yetkin (2021), öğretmenlerin mülteci öğrencileri, öncelikle dil engellerinden kaynaklanan uyum zorluklarını ele alma konusunda destekleme konusunda istekli olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, lisans programları sırasında mülteci eğitimi konusunda özel bir eğitim almamış olmalarına rağmen, bu öğrencilerle etkili iletişim kurmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemektedir.

Ayrıca, Nawyn'in (2022) Türkiye'deki 17 Suriyeli anne ve üç çiftle yaptığı görüşmelere dayanan araştırması, kalış sürelerine ilişkin belirsizliklerin çocukları için tutarsız eğitim tercihlerine yol açtığını ortaya koymuştur. Nawyn, ebeveynlerin Suriye'ye dönme veya başka bir yere taşınma umutları nedeniyle Türkçe öğrenmeye veya okula kaydolmaya öncelik vermekte tereddüt ettiklerini ve bu durumun çocuklarının eğitimini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Suriyeli çocuklar için okula gitmenin zorunlu olmaması ve eğitim sonuçlarının büyük ölçüde ebeveynlerin kararlarına bağlı olması nedeniyle dil engelleri sorunu daha da karmaşık hale getirmiştir (Nawyn vd., 2022). Bu sonuçlar, bu alandaki eğitimciler için daha iyi eğitim ve kaynakların öneminin altını çizmektedir.

Kısacası, PIKTES projesi gibi Türkiye'deki dil eğitimi girişimleri Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu için hayati önem taşıırken, gerçek anlamda kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmak için yalnızca dil yeterliliğinin değil, bu çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının da ele alınması elzemdir.

2.2.1.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Kapsayıcı eğitim, mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunun desteklenmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Kapsayıcı okullar, aidiyet duygusunu teşvik ederek mülteci öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve ilgili hissetmelerine yardımcı olur. Etkili uygulamalar arasında dil destek programları, kültürel açıdan duyarlı öğretim ve zorbalık ve ayrımcılığı ele alan politikalar yer almaktadır (Martin vd., 2023). Bu çabalar, çeşitliliğin kutlandığı sıcak bir okul kültürü yaratır. Aşağıdaki paragraflarda, kapsayıcı eğitime katkıda bulunan ana temalar tartışılmaktadır: (1) akran işbirliği ve grup etkinlikleri, (2) öğretmenlerin politika yorumları ve bunların uygulama üzerindeki etkisi ve (3) kapsayıcılığın önündeki yapısal ve sistemik engeller.

Kapsayıcı okul kültürünün önemine dayanarak, akran işbirliği entegrasyonu teşvik etmek için güçlü bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Barrett ve Berger (2021), mülteci ve ev sahibi ülke öğrencileri arasında işbirliğini teşvik eden grup etkinliklerinin karşılıklı anlayışı teşvik ettiğini ve sosyal izolasyonu azalttığını vurgulamaktadır. Özellikle proje tabanlı öğrenme, çeşitli grup katılımları için fırsatlar sunarak öğrencilerin bakış açılarını paylaşımlarına ve arkadaşlıklar geliştirmelerine olanak tanır. Benzer şekilde, Mostafa'nın (2018)Bursa, Türkiye'deki üç devlet okulunda yaptığı vaka çalışması, karma oturma düzeni ve dengeli sınıf yerleştirme gibi uygulamaların, sınıf içi işbirliği yoluyla sosyal entegrasyonu desteklemek için nasıl kullanıldığını vurgulamaktadır.

Akran odaklı stratejilere ek olarak, öğretmenlerin rolü ve kapsayıcı politikaları yorumlamaları, mülteci öğrencilerin sınıf deneyimlerini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Erden-Başaran (2020), "misafir" ve "kardeşlik/kardeşlik" gibi söylemlerin öğretmenlerin kararlarını etkilediğini ve çoğu zaman istemeden de olsa mülteci öğrencilerin marjinalleşmesine veya asimile olmasına yol açtığını tespit etmiştir. Bu tür söylemler hoş görünse de, bazen eleştirel düşünmeyi ve kapsayıcı pedagojik uygulamaları sınırlandırmaktadır. Bu durum, politikaların kapsayıcı niyeti ile günlük sınıf ortamlarında uygulanma şekli arasında bir kopukluk olduğunu göstermektedir.

Politika ve uygulama arasındaki bu boşluğu genişleten araştırmalar, kapsayıcı eğitimi sınırlayan daha geniş sistemik ve kültürel engellere de işaret etmektedir. Kaysılı (2019), mülteci öğrencilerin okul hayatına tam katılımını engelleyen yapısal ve sosyal faktörleri tespit ederek kapsamlı ve birleşik bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Benzer şekilde, Riggs ve Gibbs (2014) ile Sidhu ve Taylor (2012) başarılı kapsayıcı eğitimin kurumsal taahhüt ve koordineli destek sistemleri gerektirdiğini ortaya koymuştur. Politika, uygulama ve kurumsal destek arasında uyum sağlanmadığı takdirde, kapsayıcı eğitim çabaları parçalı ve etkisiz hale gelme riski taşır.

2.2.1.3. Kapasite Geliştirme (Öğretmen Eğitimi)

Öğretmen eğitimi ve kapasite geliştirme girişimleri, eğitimcileri mülteci öğrencileri etkili bir şekilde destekleyecek araçlarla donatmak için çok önemlidir (Salikutluk vd., 2022). Bu çabalar genellikle travmaya duyarlı öğretim stratejilerini, kültürlerarası yetkinlik gelişimini ve farklı öğrenci popülasyonlarına göre uyarlanmış sınıf yönetimi tekniklerini içerir (Radhouane, 2023). Ayrıca, hızlandırılmış programlar gibi esnek öğrenme fırsatları, mülteci öğrencilerin kayıp eğitim yıllarını telafi etmelerine ve akademik sonuçları iyileştirmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen hazırlığının önemini temel alan araştırmalar, hedefe yönelik eğitim programlarının mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerini önemli ölçüde iyileştirebileceğini göstermektedir. Tümen Semih (2023), AB tarafından finanse edilen ve 2017-18 eğitim-öğretim yılında Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan bir öğretmen eğitimi programını değerlendirmiştir. Tümen, kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmak için eğitimcileri travma konusunda bilgilendirilmiş öğretim, dil desteği ve kültürel duyarlılık becerileriyle donatan özel öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç olduğunu tespit etmiştir. Tümen, öğretmen eğitiminin, dil becerileri, sosyal entegrasyon ve yasal farkındalığa odaklanarak, öğrenmenin önündeki önemli bir engel olan devamsızlığı azaltarak mülteci öğrencilerin okula katılımını önemli ölçüde artırdığını ve diğer ev sahibi ülkeler için ölçeklenebilir bir model sunduğunu görüyor. Bununla birlikte, kısa vadede etkili olsa da, uzun vadeli akademik kazanımların sınırlı olması, bu tür bir eğitimin mülteci öğrencilerin eğitim sonuçları üzerindeki etkisini tam olarak en üst düzeye çıkarmak için dil programları ve psikososyal müdahaleler gibi sürekli destekle eşleştirilmesi gerektiğine işaret etmekte ve öğretmen eğitimine yatırım yapmanın yalnızca katılımı artırmakla kalmayıp aynı zamanda akademik başarıyı da artırdığını göstermektedir.

Resmi eğitim programlarına ek olarak, öğretmenlerin günlük hayatta karşılaştıkları zorluklar, mülteci katılımını desteklemek için pratik stratejilere duyulan acil ihtiyacı ortaya koymaktadır. Saklan'ın (2017) Tokat ilindeki öğretmenlerle yaptığı vaka çalışması, Suriyeli mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, özellikle dil engelleriyle ilgili önemli zorluklar tespit etmiştir. Öğretmenler, iletişim zorluklarını ele alma konusunda belirsizlik yaşadıklarını ve mülteci öğrencilerin telaffuz sorunları nedeniyle sıklıkla alay konusu olduklarını bildirmiştir. Çalışma, akran ilişkileri kurmak için sınıf içi ve ders dışı etkinlikler düzenlemenin yanı sıra öğretmenlerin mülteci nüfusla çalışma konusunda güven ve yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim sunmanın önemini vurgulamaktadır.

Bu bulguları genişleten son araştırmalar, daha yapılandırılmış ve kapsayıcı mesleki gelişim çabalarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Yılmaz (2024), Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyum sağlarken çok sayıda sosyal, psikolojik ve akademik zorlukla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Bazı öğretmenler kültüre uygun uygulamaları sezgisel olarak uygularken, bu alandaki resmi eğitim eksikliği etkinliklerini sınırlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bazı girişimlerde bulunmuş olsa da, eğitimciler gerçek sınıf ihtiyaçlarına hitap eden daha pratik, uygulamalı stratejiler talep etmeye devam etmektedir.

2.2.2. Türk Okullarında Entegrasyonu Desteklemek için Mikro Düzeyde Stratejiler

Bu bölümde Türk okullarında entegrasyonu desteklemek için mikro düzeydeki stratejiler tanıtılmaktadır. Okullardaki mikro düzey stratejiler, öğrencilerin, sınıfların veya küçük grupların ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimciler ve okul yönetimleri tarafından kullanılan belirli, ayrıntılı ve genellikle bireyselleştirilmiş yaklaşımları ifade eder. Bu stratejiler, sınıf veya bireysel öğrenci düzeyinde gerçekleşen günlük etkileşimlere, öğretim yöntemlerine ve müdahalelere odaklanmaktadır. Bu stratejiler arasında baba katılımı, öğrenci-akran etkileşimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi yer almaktadır.

2.2.2.1. Ebeveyn Katılımı

Ebeveyn katılımı, mülteci öğrencilerin ev sahibi ülke okullarına akademik ve sosyal entegrasyonunun desteklenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Kovacevic vd., 2018). Ebeveynler çocuklarının eğitimine dahil olduklarında, mülteci ve ev sahibi ülke öğrencileri arasında daha güçlü ilişkilerin geliştirilmesine yardımcı olur ve daha kapsayıcı bir okul ortamına katkıda bulunurlar (Lucie, 2019). Aktif ebeveyn katılımı aynı zamanda evde öğrenmeyi güçlendirir ve farklı geçmişlere sahip aileler arasında kültürel anlayış oluşturur.

Ebeveyn katılımını teşvik etmenin etkili bir yolu, aileleri ortak deneyimler etrafında bir araya getiren kapsayıcı okul etkinlikleridir. Örneğin Radhouane (2023), okulların mülteci ebeveynleri eğitim sistemi hakkında bilgilendirmek ve katılımlarını teşvik etmek için atölye çalışmaları ve toplantılar düzenleyebileceğini vurgulamaktadır. Bu çabalar sadece öğrencilerin akademik performansını desteklemekle kalmaz, aynı zamanda aileler arasındaki kültürel ayrılıklar arasında köprü kurulmasına da yardımcı olur. Türkiye'de öne çıkan örneklerden biri, ailelerin kendi kültürlerine ait geleneksel yemekleri paylaştıkları yıllık "Yemek Haftası" etkinliğidir. Kişisel ve aile hikayeleriyle bağlantılı olan yemek, güçlü bir bağlantı aracı haline geliyor. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler getirdikleri yiyeceklerin kültürel önemini açıklayarak öğrenciler, öğretmenler ve aileler arasında hikaye anlatıcılığını, dayanışmayı ve kültürel alışverişi teşvik edebilirler.

Bu stratejileri temel alan araştırmalar, etkili okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri aşmak için pratik çözümler de tanımlamaktadır. Rah (2009), çakışan çalışma programları ve dil engelleri nedeniyle okul etkinliklerine düşük veli katılımı gibi zorlukları incelemiştir. Çalışma, mülteci ebeveynlerin katılımını artırmak için tercüme edilmiş materyaller kullanılmasını ve örnek toplantı saatleri sunulmasını önermektedir. Bu çabalar, okul beklentilerini ebeveyn hedefleriyle uyumlu hale getirebilir ve mülteci öğrenciler için daha tutarlı bir destek sistemini teşvik edebilir.

Başka kanıtlar da aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin altını çizmektedir. Sığınmacı'nın (2023) Türkiye'deki 25 Suriyeli mülteci ebeveynle yaptığı çalışma, ebeveynlerin katılımlarını çocuklarının akademik başarısı için gerekli gördüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, aktif aile katılımının çocukların üretkenliğini artırdığını, özgüvenlerini geliştirdiğini ve genel olarak ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirdiğini bildirmiştir. Bu durum, aile-okul ortaklıklarının sadece eğitim çıktıları için değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişim için de önemini vurgulamaktadır.

2.2.2.2. Öğrenci-Akran Etkileşimleri

Öğrenci-akran etkileşimleri, mülteci öğrencilerin aidiyet duygusunu ve genel okul deneyimini şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Schwartz vd., 2021). Sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler duygusal desteği ve kapsayıcılığı teşvik ederken, dışlanma veya zorbalık gibi olumsuz deneyimler öğrencilerin sosyal ve duygusal refahını önemli ölçüde etkileyebilir (Schwartz vd., 2021). Akran dinamiklerinin önemi göz önüne alındığında, mülteci

öğrencilerin kabul gördüklerini hissettikleri kapsayıcı bir ortamın teşvik edilmesi, başarılı entegrasyonun kilit bir bileşenidir.

Akran ilişkileriyle yakından ilişkili olan sosyal uyum kavramı, bir okulun kapsayıcı kültürünün temelini oluşturur. Veerman ve Denessen (2021)okullarda sosyal uyumu, olumlu akran ilişkilerini teşvik etmek, tüm öğrenciler için bir aidiyet duygusu yaratmak ve sınıf içinde dayanışmayı teşvik etmek olarak tanımlamaktadır. Çok boyutlu bir kavram olan sosyal uyum, eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcıların kişiler arası dinamiklerden eşitliği ve katılımı destekleyen kurumsal politikalara kadar farklı bileşenleri vurgulamasıyla çeşitli şekillerde yorumlanabilir.

Bu çerçeveye dayanarak, hedeflenen sınıf programları etnik gruplar arası anlayışı teşvik etme ve akran çatışmasını azaltma konusunda başarı göstermiştir. Alan (2019)tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye'de öğrenciler arasında perspektif almayı vurgulayan interaktif bir sınıf programı incelenmiştir. Sonuçlar dikkate değerdir: akran şiddeti %65 oranında azalmış, mülteci ve Türk öğrenciler arasındaki arkadaşlıklar yüzde 7 puan artmış ve etnik ayrımcılık azalmıştır. Ayrıca katılımcılar, daha uyumlu ve destekleyici bir sınıf ortamına katkıda bulunan temel sosyal davranışlar olan güven, karşılıklılık ve özgeciliğin arttığını göstermiştir. Bu bulgular, yapılandırılmış müdahalelerin akran etkileşimlerini önemli ölçüde iyileştirebileceğini ve daha kapsayıcı bir okul iklimini teşvik edebileceğini göstermektedir.

2.2.2.3. Öğrenci-Öğretmen Etkileşimleri

Öğrenci-öğretmen etkileşimleri, kapsayıcı okul ortamlarını teşvik etmek ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için esastır. Öğrencilerinin hayatlarına gerçek bir ilgi gösteren, duygusal ve akademik destek sağlayan öğretmenler, öğrencilerin aidiyet ve başarı duyguları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir (Arar vd., 2019). Öğretmenler, mülteci öğrencilerin karşılaştıkları benzersiz zorlukları kabul edip empatiyle karşılık verdiklerinde, sosyal ve akademik gelişim için gerekli olan güvenli ve destekleyici bir ortamın yaratılmasına yardımcı olurlar. Dahası, öğretmenlerin inançları, kültürel geçmişleri ve mesleki kimlikleri, sınıfta çeşitliliğe ve kapsayıcılığa nasıl yaklaştıklarını etkiler (Dagenais vd., 2008).

Bu temel üzerine inşa edilen son çalışmalar, öğretmen davranışlarının ve tutumlarının farklı sınıflarda dayanışmayı şekillendirmedeki etkili rolünü vurgulamaktadır. Özel ve Erdur-Baker (2023), kapsayıcı öğretmen uygulamalarının -özellikle de okul rehberlik hizmetleri aracılığıyla teşvik edilenlerin- uyumu teşvik etmek ve mülteci öğrencilerin uyumunu

desteklemek için merkezi bir öneme sahip olduğunu bulmuştur. Araştırmaları, kapsayıcı davranışları benimseyen öğretmenlerin, mülteci ve ev sahibi ülke öğrencileri arasındaki sosyal mesafeyi azaltmaya yardımcı olduğunu ve entegrasyona elverişli bir ortam yarattığını göstermektedir. Olumlu öğretmen tutumları sadece mülteci öğrencilere doğrudan fayda sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda kapsayıcı davranışları modelleyerek ve kolektif sorumluluğu teşvik ederek akranlarını da etkiliyor.

Bu perspektifi genişleten başka araştırmalar, aidiyeti teşvik etmeye yönelik öğretmen liderliğindeki çabaların öğrenciler arasındaki dayanışmayı dolaylı olarak nasıl artırabileceğini vurgulamaktadır. Amina (2023), öğretmenlerin mülteci kökenli öğrencilerle çalışma konusundaki görüşlerini araştırmış ve birçok eğitimcinin bağlantı ve kapsayıcılık için fırsatlar yaratmanın önemini kabul ettiğini ortaya koymuştur. Akran etkileşimlerini kolaylaştırmak ve empatiye odaklanan sınıf etkinlikleri tasarlamak gibi bu çabalar, mülteci öğrenciler arasında aidiyet duygusunu geliştirirken, ev sahibi ülke öğrencilerini kültürel çizgiler arasında olumlu ilişkiler kurmaya teşvik edebilir. Öğretmenlerin öncülük ettiği bu tür uygulamalar, daha bütünlüklü ve destekleyici bir sınıf topluluğuna katkıda bulunur.

2.3. Translanguaging Uygulamaları ve Entegrasyon

Translanguaging pedagojisi, azınlık öğrencilerinin ana akım okullara entegrasyonunu desteklemek için önerilen önemli bir mikro düzey stratejidir. İlk olarak 1980'lerde Cen Williams tarafından Galce-İngilizce iki dilli eğitim bağlamında geliştirilen translanguaging, çok dilli bireylerin iletişim kurmak ve anlam yaratmak için birden fazla dili esnek bir şekilde kullanması anlamına gelir (García & Lin, 2016). Bir pedagoji olarak, hem dil hem de içerik öğrenimini desteklemek için öğrencilerin tüm dil repertuarlarını entegre eden kasıtlı öğretim stratejilerini içerir (Cenoz ve Gorter, 2020). Giderek daha çok dilli hale gelen sınıflarda, translanguaging geleneksel tek dilli normlara meydan okur ve öğrencilerin sınıfa getirdiği dilsel çeşitliliği tanıır. Böylece daha kapsayıcı, eşitlikçi ve kültürel açıdan duyarlı eğitim ortamlarını teşvik eder.

Bu temel üzerine inşa edilen çeşitli çalışmalar, eşitlik, kapsayıcılık ve öğrenci katılımını teşvik etmede diller arası iletişimin değerini vurgulamıştır. Veliz (2021), dil ötesi eğitimin öğrencilerin dilsel kimliklerini onaylayarak ve dışlanmayı azaltarak sosyal adaleti ve sınıf katılımını artırdığını bulmuştur. Çok dilli öğrencilerin tüm dilsel araç setlerinden yararlanmalarına olanak tanıır, bu da farklı geçmişlere sahip akranlar arasında daha fazla aidiyet

ve karşılıklı anlayış duygusunu teşvik eder. Dil ötesi eğitim sadece akademik katılımı desteklemekle kalmaz, aynı zamanda sınıflarda topluluk oluşturmaya da teşvik eder.

Bu bulguları genişleten araştırmalar, dil ötesi eğitimin özellikle yeni eğitim ortamlarına yönelen mülteci ve göçmen öğrenciler için faydalı olabileceğini göstermektedir. Van Viegen (2020), translanguaging uygulamalarının, mülteci öğrencilerin eğitim dilinin yanı sıra kendi ana dillerini kullanmalarını sağlayarak akademik ve sosyal entegrasyonlarını önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin özgüvenini, katılımını ve kültürel sürekliliğini artırmıştır. Bununla birlikte, çalışma aynı zamanda translanguaging'in başarılı bir şekilde uygulanmasının yeterli öğretmen hazırlığı ve kurumsal destek gerektirdiğini vurgulayarak mesleki gelişime sistematik yatırım ihtiyacının altını çizmiştir.

Daha geniş topluluk bağlamlarında, dil ötesi yaklaşımın, dilsel çeşitliliğe sahip kuruluşlar tarafından benimsendiğinde göçmen içermesini desteklediği gösterilmiştir. Glasgow'daki uygulamaları inceleyen Calvert (2023), dilsel çeşitliliği tanıyan toplum liderliğindeki kurumların, dil bakımından azınlıkta olan göçmenler için kapsayıcılığı teşvik etmede daha etkili olduğunu bulmuştur. Bu kuruluşlar, göçmenlerin dilsel ve kültürel varlıklarına değer vererek, dil ötesi ilkelerin sınıfın ötesine geçebileceği ve kamusal ve toplumsal alanlarda kapsayıcı uygulamaları şekillendirebileceği fikrini güçlendirmiştir.

Son olarak, translanguaging, özellikle ABD bağlamında, ana akım eğitim sistemlerinde umut verici bir pedagojik alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2021), translanguaging'i katı dil ayrımı politikalarının sınırlamalarına bir yanıt olarak incelemiş ve bunun yerine iki dilliliğin dinamik ve birleşik bir sistem olarak görülmesini savunmuştur. Bu çalışma, öğretimde dil ötesi yaklaşımın benimsenmesinin çok dilli öğrencilerin dil deneyimlerine daha yakın olduğunu ve dilsel çeşitliliğin olduğu ortamlarda öğretime daha kapsayıcı ve etkili bir yaklaşım sunduğunu savunmaktadır.

2.2.1. Türk Okullarında Suriyeli Öğrencilerin Sosyal Entegrasyonunu Teşvik Etmek için Dil Ötesi Pedagojiler

Translanguaging pedagojisi, başta mülteciler olmak üzere azınlık öğrencilerinin ana akım okullara sosyal entegrasyonunu desteklemek için güçlü bir mikro düzey strateji olarak ortaya çıkmıştır. Sınıfta birden fazla dilin esnek bir şekilde kullanılmasına izin veren translanguaging, Suriyeli mülteciler gibi öğrencilerin tüm dil repertuarlarını kullanarak müfredata erişmelerini, kendilerini ifade etmelerini ve akranlarıyla etkileşim kurmalarını sağlar

(Van Viegen, 2020). Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel ve dilsel kimliklerine değer verilen kapsayıcı sınıf ortamları yaratarak hem akademik gelişimi hem de sosyal aidiyeti teşvik eder (Paradis vd., 2020; Van Viegen, 2020). Eğitimciler dil ötesi uygulamaları benimsediklerinde, başarılı entegrasyon için kritik öneme sahip olan iletişim boşluklarını kapatmaya, öğrenci güveni oluşturmaya ve akran işbirliğini desteklemeye yardımcı olurlar.

Translanguaging'in çeşitli uluslararası eğitim bağlamlarında hem dil gelişimini hem de sosyal bağlantıyı desteklediği gösterilmiştir. Örneğin, Maclin ve Moskot (2017)yükseköğrenime başlayan yüksek vasıflı Suriyeli mülteciler için Hollanda'da uygulanan bir geçiş programını incelemiştir. Öğretmenler öncelikle Hollandaca kullanmış, ancak dil karşılaştırmaları ve çok dilli farkındalık gibi dil ötesi stratejileri de dahil etmişlerdir. Bu yöntemler, öğrencilerin Hollandaca dil edinimlerini desteklemek, akademik güvenlerini artırmak ve aidiyet duygularını güçlendirmek için Arapça ve diğer dillerinden yararlanmalarını sağlamıştır. Benzer şekilde, Karafylli ve Maligkoudi (2023)Yunanistan'daki eğitimcilerin sınıf içi eğitimde ve görsel tabelalarda (okul manzarası) Yunancanın yanı sıra öğrencilerin ana dillerini de kullandıklarını, bunun da öğrenci katılımını ve kültürlerarası farkındalığı artırdığını tespit etmiştir.

Kanada bağlamında, translanguaging'in kapsayıcı sınıf ortamlarını teşvik ettiği ve mülteci öğrencilerin akademik ve duygusal refahını artırdığı gösterilmiştir. Pérez Nájera (2012), öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde Arapça ve İngilizcenin esnek bir şekilde kullanıldığı "dil ötesi alanları" nasıl birlikte yarattıklarını belgelemiştir. Öğretmenler, öğrencilerin açıklamalar veya tartışmalar için Arapça kullanmalarına izin verildiğinde anlama, katılım ve akran ilişkilerinde gelişmeler gözlemlemişlerdir. Çalışma, Suriyeli öğrencileri birlikte güçlendiren ve izolasyon duygularını azaltan, öğretmen veya öğrenci tarafından başlatılan, planlı veya spontane, iskele veya kaynak olarak kullanılan dil ötesi uygulamaları tanımlamak için üç boyutlu bir matris ortaya koymuştur.

Türkiye'de yapılan çalışmalar, dil ötesi pedagojilerin uygulanmasının hem dönüştürücü potansiyelini hem de kurumsal zorluklarını ortaya koymaktadır. Toker ve Olğun Baytaş (2022), sınıflarda Arapça ve Türkçe kullanımının Suriyeli mülteci öğrenciler arasında akademik katılımı artırdığını, empatiyi teşvik ettiğini ve performansı geliştirdiğini bulmuştur. Bununla birlikte, sınırlı kurumsal destek, öğretmen direnci ve Arapça ve Kürtçeye yönelik toplumsal tutumlar gibi engeller de tespit edilmiştir. Çalışma, özellikle darbe sonrası karmaşık siyasi

iklimde, Türk okullarında diller arası eğitimin faydalarını en üst düzeye çıkarmak için kapsamlı öğretmen eğitimi ve politika reformuna duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.

Etkili olduğuna dair kanıtların artmasına rağmen, dil ötesi pedagoji Türkiye'deki devlet okullarında yeterince kullanılmamaktadır. Toker ve Olğun Baytaş (2022), bazı öğretmenlerin metalinguistik farkındalığı artırmak ve Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yakınlık kurmak için transdilbilimi kullandığını, ancak birçoğunun sürdürülebilirliğini sınırlayan kurumsal ve toplumsal zorluklarla karşılaştığını vurguluyor. Arapçaya yönelik olumsuz algılar, ebeveynlerin katılımıyla ilgili zorluklar ve daha geniş siyasi gerilimler, dil ötesi uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik çabaları engellemektedir. Bu bulgular, entegrasyon için pedagojik bir strateji olarak dil ötesi eğitimin yaygınlaştırılması için sistemik desteğe duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Türk okullarındaki dilsel çeşitlilik göz önüne alındığında, dil ötesi eğitim, farklı öğrenci nüfusları arasında dayanışmayı teşvik etmek için umut verici bir çerçeve sunmaktadır. Devlet okulları sadece Türkçe konuşan öğrencilere değil, aynı zamanda Kürtçe, Arapça ve diğer azınlık dillerini konuşan öğrencilere de hizmet vermektedir. Bu bağlamda, sosyal entegrasyon, dil temelli engelleri azaltarak ve anlamlı kültürler arası etkileşimi teşvik ederek tüm öğrenciler için bir aidiyet duygusu yaratmayı içerir. Bu çalışma, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, tüm dillere değer verilen kapsayıcı alanlar yaratarak entegrasyonu nasıl destekleyebileceklerini incelemek için translanguaging çerçevesini uygulamakta, sonuçta akran ilişkilerini geliştirmekte ve sosyal dışlanmayı azaltmaktadır.

BÖLÜM 3

3. YONTEM

3.1. Giriş

Bu araştırmanın amacı, okullarda Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışma kurulmasına katkıda bulunan öğretmen ve veli politika ve uygulamalarını incelemektir. Bu bölümde, Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışma kurulmasına ilişkin araştırma sorularını ele almak için kullanılan yaklaşım özetlenmiştir. Araştırma tasarımı, araştırma bağlamı ve katılımcılar açıklanarak başlanmıştır. Daha sonra, doğruluk ve güvenilirliği sağlamak için alınan önlemler de dahil olmak üzere veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri özetlenmiştir.

3.1. Araştırma Tasarımı

Türk öğretmenlerin ve Suriyeli ebeveynlerin Suriyeli ve Türk çocuklar arasındaki dayanışmaya ilişkin bakış açılarını anlamak için, açık uçlu sorulardan kaynaklandığı ve veri toplamada daha esnek bir yaklaşım sağladığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Akyıldız, 2021). Genellikle belirli yanıtları ortaya çıkaran anket veya soru formlarının aksine, nitel araştırma bireylerin özgünlüğünü benimser ve araştırma yolculuğu boyunca görüşmelerde kendilerini rahatça ve açıkça ifade etmelerine olanak tanır.

3.3. Araştırma Bağlamı

Araştırma, Türkiye'nin Hatay ilinin Suriye sınırına yakın bir ilçesi olan Reyhanlı'da bulunan Fetih Ortaokulu'nda (takma ad) gerçekleştirilmiştir. Bu bölge, hem Suriye'ye coğrafi yakınlığı hem de Arap kültürüyle olan tarihsel bağları tarafından şekillendirilen karmaşık ve gelişen bir demografik profile sahiptir; özellikle de Türk vatandaşlarının çoğunluğu Arap kökenlidir. Resmi istatistiklere göre 2023 yılında ilçe nüfusunun yaklaşık 113.61 olduğu tahmin edilmektedir (Hatay Valiliği, 2023). Ancak yerel kaynaklar, Suriye'deki çatışmaların ardından yaşanan ve halen devam eden büyük Suriyeli mülteci akını nedeniyle gerçek nüfusun 300.000'i aşabileceğini öne sürmektedir (Sözcü, 2022).

Fetih Ortaokulu (takma ad), yaklaşık %40'ı Suriyeli mülteci öğrencilerden oluşan çeşitli bir öğrenci nüfusuna hizmet vermektedir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin ortak bir öğrenme ortamını deneyimledikleri bir devlet okulu olan bu okul, öğretmenlerin ve velilerin iki grup arasında dayanışmayı teşvik etmeye yönelik bakış açılarını araştırmak için benzersiz bir bağlam sağlamıştır. Bu okuldaki bazı Türk öğrencilerin Arap kökenli kültürleri nedeniyle Arapça

konuşabildiklerini de belirtmek gerekir. Okul yönetimine göre, "uyum sınıflarına" devam eden bazı Suriyeli öğrenciler dışında, Suriyeli mülteci öğrencilerin çoğu Türk öğrencilerle aynı sınıflara devam etmektedir. PIKTES girişimi kapsamında uygulanan bu sınıflar, yabancı öğrencilere Türkçe dil eğitimi vermeyi ve onları alan dersleri de dahil olmak üzere tam akademik katılıma hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu okulun araştırma bağlamı olarak seçilmesinin nedeni, kimlik oluşumunun kritik bir aşamasında varlıkları bu çalışma için ideal bir ortam oluşturan Suriyeli mülteci öğrencilerin önemli bir nüfusa sahip olmasıdır.

3.4. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, farklı yaşlara, eğitim geçmişlerine, öğretmenlik deneyimlerine, kültürel bakış açılarına ve konu alanlarına sahip dört Türk öğretmen olmak üzere toplam 12 kişiden oluşmaktadır. Tablo 1'de Türk öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır:

Tablo1 Öğretmen katılımcıların profilleri

Katılımcı	Cinsiyet	Meslek	Deneyim	Diller
TT1	Kadın	İngilizce Öğretmeni	7 yıl	Türkçe & İngilizce
TT2	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	5 Yıl	Türkçe
TT3	Kadın	İngilizce Öğretmeni	3 Yıl	Türkçe & İngilizce
TT4	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	5 Yıl	Türkçe

Ayrıca çalışmada, çocukları aynı okula kayıtlı olan sekiz Suriyeli ebeveyn de yer almıştır. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve dil becerileri çeşitlilik göstermektedir. Tablo 2'de Suriyeli ebeveynlere ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

Tablo2 Suriyeli ebeveynlerin profilleri

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Seviyesi	Okuldaki Çocuklar	Diller
SP1	Erkek	Üniversite	1	Arapça
SP2	Erkek	Lise	4	Arapça
SP3	Erkek	Ortaokul	4	Arapça
SP4	Erkek	Üniversite	3	Arapça
SP5	Erkek	Üniversite	2	Arapça ve Türkçe
SP6	Erkek	Üniversite	3	Arapça, İngilizce ve Türkçe
SP7	Erkek	Üniversite	3	Arapça
SP8	Kadın	Üniversite	4	Arapça

Bu çalışmada, katılımcıların erişilebilirliklerine ve katılmaya istekli olmalarına göre seçildiği, verimli ve esnek veri toplamaya olanak tanıyan bir yöntem olan kolayda örnekleme kullanılmıştır (Mirhosseini vd., 2022). Araştırmacının sosyal ağındaki öğretmenler ve ebeveynler öncelikle çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve ilgi gösterenler gönüllü görüşmelere katılmaya davet edilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce bilgilendirilmiş onam formları verilmiş ve imzalatılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür ve katılımcının ana dilinde (öğretmenler için Türkçe, veliler için Arapça) gerçekleştirilmiştir. Türk öğretmenlerle boş zamanlarında okulda, Suriyeli ebeveynlerle ise kendileri için uygun olan zamanlarda evlerinde görüşülmüştür.

Çalışmaya katılan Türk öğretmenler, özellikle mülteci öğrencilerle önemli bir öğretmenlik deneyimine sahipti. Birkaç temel kelimenin ötesinde Arapça bilmemelerine rağmen, bakış açılarını paylaşmak için güçlü bir isteklilik gösterdiler. Özellikle, öğretmenlerden ikisi İngilizce eğitmeniydi ve diller arası uygulamalara aşinalıkları çalışmaya değerli bir içgörü kattı. Suriyeli ebeveynler, Suriye'de savaşın patlak vermesinin ardından, özellikle 2012-2016 yılları arasında, kendi bölgelerindeki güvenliğin kötüleşmesi üzerine Türkiye'ye taşınmışlardı. Birçoğu İdlib, Halep, Hama ve Humus gibi Türkiye sınırına yakın şehirlerden gelmiş ve aileleri için daha güvenli bir alternatif olarak Türkiye'ye sığınmış. Görüşülen tüm ebeveynler şu anda Reyhanlı'da aynı mahallede ikamet etmekte olup, ilk temas burada kurulmuş ve zaman içinde ilişkiler geliştirilmiştir. Araştırmaya katılmaya ve araştırma konusuyla ilgili bakış açılarını paylaşmaya davet edildiler; bu fırsatı memnuniyetle karşıladılar ve açık bir şekilde katılım gösterdiler.

3.5. Araştırmacı Konumlandırması

Son sekiz yıldır Türkiye'de yaşayan 46 yaşında Suriyeli bir araştırmacı olarak, hem kişisel hem de kültürel deneyimlerle şekillenen benzersiz bir bakış açısı getirdim. Suriye diasporasının bir üyesi olarak geçmişim ve bir mülteci olarak Türkiye'deki yaşamı yönlendirme deneyimim, Suriyeli ailelerin gerçeklerine içeriden bir bakış sağlarken, Türk eğitim sisteminin dışındaki konumum zıt, dışarıdan bir mercekle sundu. Bu ikili bakış açısı, eğitim bağlamında mülteci ve ev sahibi topluluklar arasındaki dinamikleri anlamamı zenginleştirdi.

Bir öğretmen olarak mesleki deneyimim, özellikle Türk öğretmenler ve Suriyeli ebeveynlerle yaptığım görüşmeler sırasında katılımcılarla etkileşim kurma yöntemlerimi

şekillendirdi. Bu etkileşimlere hem empati hem de objektiflikle yaklaşmaya özen gösterdim ve akademik titizliği korurken açık diyalog için bir alan yaratmanın önemini farkındaydım. Bu denge, güveni teşvik etmek ve anlamlı veriler toplamak için çok önemliydi.

Araştırmayı ikinci bir dilde ve ev sahibi bir ülkede yürütmek, kültürel hassasiyetler ve güç dinamikleri konusundaki farkındalığımı keskinleştirdi. Bu faktörler, çalışmayı nasıl tasarladığımı ve Suriyeli ve Türk çocuklar arasında dayanışma ve aidiyetle ilgili anlatıları nasıl yorumladığımı etkiledi. Türkiye'de uzun süre ikamet etmem yerel bağlama dair anlayışımı derinleştirse de kimliğimin araştırma sürecini nasıl şekillendirebileceği konusunda reflektif olmaya devam ettim. Bu konumsal farkındalık, katılımcıların seslerini yükseltme çabalarımın rehberlik ederken, bu kültürler arası diyalogda bir arabulucu olarak kendi rolümü eleştirel bir şekilde inceledi.

3.6. Veri Toplama ve Etik Hususlar

Nitel araştırma, bireylerin belirli sosyal bağlamlardaki tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını anlamak için zengin, betimleyici veriler toplamaya dayanır (Gill vd., 2008). Bu çalışmada, okullardaki Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışmaya katkıda bulunan veya bunu engelleyen faktörleri araştırmak ve anlamak için yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler kullanılmıştır. Açık uçlu sorular görüşmelere rehberlik etmiş, katılımcılar arasında tutarlılığı sağlarken aynı zamanda ortaya çıkan temaları keşfetme esnekliği sağlamıştır. Bu yöntem, katılımcıların bakış açılarını kendi terimleriyle ifade etmeleri için alan sunmuş ve bulguların genel derinliğini zenginleştirmiştir.

Araştırma planı ve tez başlığı, Necmettin Erbakan Üniversitesi'ndeki Kurumsal İnceleme Kurulu (IRB) tarafından incelenmiş ve onaylanmış, insan katılımcılarla çalışmak için etik standartların karşılandığından emin olunmuştur. Onay alındıktan sonra onam formları hazırlanmış ve potansiyel katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu formlarda çalışmanın amacı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların hakları ve katılımlarının neleri içereceği açıkça belirtilmiştir (bkz. Ek A ve B). Tüm katılımcılar görüşmeden önce formları imzalayarak araştırma sürecini tam olarak anladıklarını ve katılmayı kabul ettiklerini teyit etmişlerdir.

Görüşmeler (sorular için Ek D1 ve D2'ye bakınız) Türk öğretmenler ve Suriyeli ebeveynler ile kendilerine uygun ve tanıdık ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle okullarında boş zamanlarında Türkçe olarak, velilerle ise evlerinde Arapça olarak görüşülmüştür. Okulda fiziksel olarak hazır bulunmak öğretmenlerle güven tesis edilmesine

yardımcı olmuş ve tartışma için doğal bir ortam yaratmıştır. Aynı şekilde, velilerle evlerinde buluşmak da düşüncelerini paylaşmakta kendilerini özgür hissettikleri rahat bir ortam yaratmıştır. Bu yüz yüze etkileşimler, okul hayatı ve mülteci öğrencilerin deneyimleri hakkında daha açık ve anlamlı konuşmalar yapılmasına katkıda bulunmuştur.

Her bir görüşme yaklaşık 10 ila 15 dakika sürmüş ve katılımcıların rızasıyla ses kaydı alınmıştır. Kayıtlar daha sonra doğruluk ve ayrıntı sağlamak için kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Arapçaya çevrilen bu transkriptler, çalışma için birincil veri kaynağı olarak kullanılmış ve analiz aşamasında sistematik olarak gözden geçirilmiştir. Bu süreç, katılımcıların anlatılarının çalışmanın hedefleri doğrultusunda yapılandırılmış bir şekilde yorumlanmasına olanak sağlamıştır.

3.7. Veri Analizi

Bu çalışmada, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında dayanışmanın nasıl geliştiğine dair derinlemesine bilgi edinmek için birincil yöntem olarak tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, araştırmacıların altta yatan anlamları ve ilişkileri ortaya çıkarmak için nitel verilerde yinelenen örüntüleri veya temaları tanımlamasına, analiz etmesine ve yorumlamasına olanak tanıyan yaygın olarak kullanılan nitel bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2012). Karmaşık anlatıları tutarlı ve anlamlı birimler halinde kategorize ederek anlamlandırmak için yapılandırılmış bir yaklaşım sağlar (Dawadi, 2020).

Analiz, ses kaydı yapılan tüm görüşmelerin deşifre edilmesiyle başlamıştır. Bu transkriptler daha sonra dikkatlice gözden geçirildi, düzenlendi ve dayanışmanın gelişimiyle ilgili tekrar eden fikirleri ve kalıpları belirlemek için kodlandı. Katılımcıların deneyim ve algılarının çeşitli yönlerini yansıtan veri bölümlerine kodlar atanmıştır. Örneğin, 'iletişim zorlukları' kodu, katılımcıların sınırlı Türkçe yeterlilikleri nedeniyle sınıf içi etkileşimlerde yaşadıkları zorlukları anlattıkları bölümlere atanarak dil engellerinin akademik katılımı ve sosyal dayanışmayı nasıl engellediğinin altı çizilmiştir.

İlk kodlamanın ardından, temaların gözden geçirilmesi ve rafine edilmesi için yinelemeli bir süreç yürütülmüştür. Daha geniş temalar ve alt temalar geliştirmek için kodlar benzerliklerine ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış, birleştirilmiş veya ayrılmıştır. Örneğin, 'sınırlı Türkçe yeterliliği', 'iletişim zorlukları' ve 'akademik katılım zorlukları' kodları, hepsi de eğitim ve sosyal bağlamlarda dil becerilerine bağlı engelleri yansıttığı için daha geniş bir tema

olan 'kritik bir kolaylaştırıcı ve engel olarak dil' kapsamında 'dil yeterliliği' alt teması altında birleştirilmiştir.

Ana temalar belirlendikten sonra, bunlar çalışmanın araştırma soruları ve hedefleri bağlamında yorumlanmıştır. Temalar arasındaki ilişkiler araştırılmış ve nüanslı bakış açılarını yakalamak için her tema içindeki varyasyonlar incelenmiştir. Örneğin, 'sosyal ve kültürel etkileşim' teması içinde, 'ulusal kimlikteki gerilimler' alt teması, toplumsal önyargıların ve olumsuz medya tasvirlerinin öğrenci tutumlarını nasıl etkilediğini göstermiş ve dış anlatıların eğitim ortamlarındaki kültürlerarası dinamikleri nasıl şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Analiz boyunca bulguların inandırıcılığının, güvenilirliğinin ve aktarılabilirliğinin korunmasına özen gösterilmiştir. Analizin güvenilirliğini artırmak için yinelemeli kodlama, tematik çapraz kontrol ve araştırmacı pozisyonu üzerine düşünme gibi stratejiler kullanılmıştır. Örneğin, tematik çapraz kontrol, 'kritik bir kolaylaştırıcı ve engel olarak dil' temasının yorumlanmasında tutarlılığı sağlamak için kullanılmıştır; burada 'iletişim zorlukları' ve 'akademik katılım zorlukları' gibi kodlar, uygunluklarını ve doğruluklarını teyit etmek için katılımcı yanıtlarına göre tekrar tekrar doğrulanmıştır. Bu yaklaşım, dille ilgili engellerdeki örüntülerin farklı veri kaynaklarında sistematik olarak nasıl belirlendiğini ve doğrulandığını göstererek bulguların güvenilirliğini güçlendirmeye yardımcı olmuştur.

Son aşama, bulguların açık ve tutarlı bir anlatı halinde sentezlenmesini içermektedir. Temalar ve alt temalar, analize derinlik ve özgünlük kazandırmak için katılımcılardan doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Örneğin, "kritik bir kolaylaştırıcı ve engel olarak dil" teması altında bir katılımcı *"Biz öğretmenler de bu sorunları yaşıyoruz; onlarla iletişim kuramıyoruz ya da sosyal ilişkiler kuramıyoruz"* diyerek dil engelleri nedeniyle karşılaştığı iletişim zorluklarını vurgulamıştır.

3.8. Mülakat Soruları

Türkçe Öğretmenleri için Mülakat Soruları

- 1) Bana kendinizden bahsedin (Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? Ne öğretiyorsunuz?)
- 2) Okulda Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sınıflarınızda neler gözlemliyorsunuz?

- 3) Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki dayanışma hakkında ne düşünüyorsunuz? Sınıflarınızda neler gözlemliyorsunuz?
- 4) Türk öğrencileriniz sınıftaki Suriyeli mülteci öğrencilerin varlığı hakkında ne düşünüyor?
- 5) Okulun Suriyeli mülteci öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında dayanışma kurma konusundaki politika ve uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 6) Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında entegrasyon ve dayanışmayı nasıl teşvik ediyorsunuz? Varsa özel stratejileriniz nelerdir?
- 7) Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında dayanışma oluştururken ne tür zorluklarla karşılaştınız?
- 8) Sınıflarında entegrasyon ve dayanışmayı teşvik etmek için diğer öğretmenlere ne önerirsiniz?
- 9) Suriyeli ebeveynlere Türk okullarına entegrasyonu teşvik etmek için ne önerirsiniz?
- 10) Okullarında entegrasyon ve dayanışmayı teşvik etmek için okul müdürlerine ne önerirsiniz?

Suriyeli Öğrencilerin Velileri için Mülakat Soruları

- 1) Bana kendinizden bahsedin. (Türkiye'ye ne zaman taşındınız? Okulda kaç çocuğunuz var?)
- 2) Çocuğunuzun Türk sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3) Çocuğunuzun Türk okul ortamına uyum sağlamada karşılaştığı zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden nasıl geldi?
- 4) Çocuğunuzun öğretmenlerden ve okul personelinden aldığı destek hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5) Çocuğunuzun Türk okullarına entegrasyonunu nasıl destekliyorsunuz?
- 6) Çocuğunuzun Türkiye'deki eğitimi ve sosyal entegrasyonu ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

- 7) Türk okullarında entegrasyon ve dayanışmayı desteklemek için öğretmenlere ne önerirsiniz?
- 8) Çocuklarının Türk okullarına entegrasyonunu desteklemek için diğer Suriyeli ebeveynlere ne önerirsiniz?
- 9) Okul müdürlerine okullarında entegrasyon ve dayanışmayı desteklemek için ne önerirsiniz?



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu çalışma, entegrasyonun teşvik edilmesinde karşılaşılan çok yönlü zorluklara ve stratejilere odaklanarak, Türk devlet okullarındaki Suriyeli ve Türk çocuklar arasında dayanışma kurulmasına ilişkin öğretmen ve veli perspektiflerini araştırmıştır. Bulgular, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki dayanışmanın karmaşık dinamiklerini ortaya koyan beş kapsayıcı temayı -kritik bir kolaylaştırıcı ve engel olarak dil, sosyal ve kültürel etkileşim, kapsayıcı uygulamalar ve ortak faaliyetler, öğretmenlerin ve velilerin rolü ve sistemik zorlukların ortasında özlemler- ortaya çıkarmıştır.

Sonuçlar tematik olarak sunulmakta ve çalışmanın araştırma sorularının yapısını takip etmektedir. Açıklık ve derinlik sağlamak için bulgular iki ana bölüme ayrılmıştır: ilkinde Türk öğretmenlerin bakış açıları sunulurken, ikincisinde Suriyeli ebeveynlerin görüşlerine odaklanılmıştır. Her grubun yanıtları ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından deneyimleri ve bakış açıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları vurgulayan karşılaştırmalı bir tartışma yapılmıştır.

4.1. Türk Öğretmenlerin Türk Öğrenciler ve Suriyeli Mülteci Öğrenciler Arasındaki Dayanışmaya İlişkin Perspektifleri

Bu bölümde, Türk öğretmenlerin sosyal ilişkiler, entegrasyon ve dayanışmaya ilişkin algıları ile entegrasyon ve dayanışmayı teşvik etmede kendi rollerini ve ebeveynlerin rollerini nasıl algıladıkları sunulmaktadır. Veriler, Türk öğretmenlerin Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki dayanışma konusunda farklı bakış açılarına sahip olduğunu göstermiş ve entegrasyon için hem zorlukları hem de fırsatları vurgulamıştır. Öğretmenlerin görüşleri, mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki karmaşık dinamikleri ve anlamlı bir dayanışmayı teşvik etmek için gereken çok yönlü yaklaşımları ortaya koymuştur.

4.1.1. Temel Bir Engel Olarak Dil

İlk olarak, öğretmenler dil yeterliliğini Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin kritik bir belirleyicisi olarak tanımladı. Birkaç öğretmen (TT1, TT2 ve TT4), Suriyeli öğrencilerin sınırlı Türkçe yeterliliğinin ilişki kurmayı nasıl engellediğini ve okul ortamında izolasyona yol açtığını vurguladı. TT1'in açıkça belirttiği gibi, "*Suriyeli öğrencilerin yarısı Türkçe konuşmıyor, hatta anlayamıyor, bu büyük bir sorun ve yanlış anlaşılmalara yol açıyor.*" Bu gözlem, Sarmini'nin (2020) dil engellerini, iletişim zorluklarının önemli ölçüde

sosyal dışlanmaya yol açabileceği mülteci eğitimi bağlamlarında birincil zorluk olarak tanımlayan araştırmasıyla uyumludur.

Dahası, dil engeli temel sosyal etkileşimleri genişletmiş ve akademik katılım ve sınıf etkinliklerine tam entegrasyon için zorluklar ortaya çıkarmıştır. Bu durum, (Antony-Newman ve Niyozov, 2023; Crul vd., 2019) uyumludur. dilin akademik ve sosyal katılım için bir kapı bekçisi olduğunu vurgulayan küresel çalışmalarla . Öğretmenler, Suriyeli öğrencileriyle etkili iletişim kuramamaktan duydukları hayal kırıklığını dile getirmiş, bu da yeterli destek sağlama ve anlamlı bağlantılar kurma becerilerini etkilemiştir. TT4, bu zorluğu eğitimcinin bakış açısından kabul etmiştir: "*Öğretmenler olarak biz de bu sorunları yaşıyoruz; onlarla iletişim kuramıyoruz ya da sosyal ilişkiler kuramıyoruz.*" Bu kabul, dil engellerinin hem öğrencileri hem de öğretmenleri etkileyen, potansiyel olarak katılımın azalmasına yol açan ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişmesini engelleyen iki yönlü bir izolasyon yarattığını ortaya koydu.

Son olarak, bazı öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin "*Türkçe öğrenmeyi reddettiğini*" iddia eden TT1'in ifade ettiği gibi, Suriyeli öğrenciler arasında Türkçe öğrenme konusunda bir isteksizlik algılamıştır. Bu algı, öğretmenlerin yavaş ilerleme konusundaki hayal kırıklıklarını veya öğrencilerin motivasyonuna ilişkin yanlış kanılarını yansıtan nüanslı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bu durum, Ekin ve Yetkin'in (2021)mülteci öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğunu ancak travma ve yetersiz öğretim desteği nedeniyle engellendiklerini ortaya koyan çalışmalarıyla tezat oluşturmaktadır. Bu tür yorumlar, öğretmenlerin entegrasyona yaklaşımlarını etkileyebilir ve yalnızca dil öğretim stratejilerini ele alan değil, aynı zamanda empati ve kültürel anlayış geliştiren mesleki gelişim ihtiyacını vurgulayabilir. Öğretmenlerin dil zorluklarını mücadeleden ziyade isteksizlik olarak yorumlamaları, bu öğrencileri destekleme konusundaki sabır ve ısrarlarını etkileyebilir.

4.1.2. Sosyal ve Kültürel Gerilimler

Öğretmenler, ırkçı-dilbilimsel ideolojiler ve ayrımcılıkla ilgili literatürle (Karaağaç ve Güvenç, 2019; Rosa ve Flores, 2017) paralellik göstererek, entegrasyon çabalarını daha da karmaşık hale getiren ulusal kimlik ve toplumsal önyargılardan kaynaklanan altta yatan gerilimleri gözlemlemiştir. TT3, öğrencilerin "*milliyetler hakkında tartıştıklarını, sosyal medyada gördüklerini aktardıklarını*" ve bunun sınıf etkileşimlerinde ortaya çıkan daha derin toplumsal bölünmeleri yansıttığını belirtti. Ulusal kimlik etrafındaki bu çatışmalar, daha geniş

sosyopolitik bağlamın okul ortamlarına nasıl sızdığını ve dil farklılıklarının ötesinde dayanışmanın önünde ek engeller yarattığını ortaya koydu.

Ayrıca, dış etkilerin, özellikle de mültecilerle ilgili olumsuz söylemlerin, öğrencilerin tutum ve davranışlarını şekillendirdiği görülmüştür. TT2 şunları belirtmiştir: "*Bazı Türk öğrenciler sosyal medyadan Suriyelilere yönelik nefretle ilgili bazı haberler aktarıyor*". Bu gözlem, sınıf dinamiklerinin daha geniş toplumsal anlatılardan ve aile tutumlarından nasıl etkilendiğini göstermiş ve okulları daha büyük toplumsal gerilimlerin mikrokozmosları haline getirmiştir. Atalan Ergin'in (2021) olumsuz tutumların, insanları etnik kökenleri veya göçmen statüleri nedeniyle hedef alan etnik temelli siber zorbalığı öngördüğü bulgusuyla da örtüşmektedir. Öğretmenler, bu dış etkilerin ayrımcılığı önlemek ve kapsayıcı tutumları teşvik etmek için aktif müdahale gerektirdiğini kabul etmiştir.

Bu zorluklara rağmen öğretmenler, sözel olmayan iletişimin öğrenciler arasında önemli bir köprü görevi gördüğü umut verici örnekler de gözlemledi. Oyun, spor ve diğer sözel olmayan etkileşimler, sözlü iletişim sınırlı kaldığında Suriyeli öğrencilerin Türk akranlarıyla bağlantı kurmalarına yardımcı oldu. Bu bulgu, dil öğrenimi devam ederken acil bir entegrasyon stratejisi sunan, dil yeterliliğine dayanmayan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerin önemini vurgulamıştır. Bu etkinlikler, ana akım öğrencilerin, dil becerileri nedeniyle genellikle daha aşağı konumlandırıldıkları sınıf ortamının aksine, mülteci öğrencilerin varlıklarını gördükleri alanlar sağlamıştır. Bu bulgu, sözel olmayan iletişimin, özellikle öğrenciler hala dil öğrenirken, farklı sınıflarda dil engellerini aşmaya nasıl yardımcı olduğunu göstererek literatürdeki bir boşluğu doldurmaktadır. Öğretmenler, bu etkileşimlerin genellikle organik olarak geliştiğini ve dilsel engelleri aşan sosyal bağlantılar kurmak için önemli fırsatlar sağladığını belirtmiştir. Bu bulgu, sözel olmayan iletişimin, özellikle öğrenciler hala dili öğrenirken, farklı sınıflarda dil engellerini aşmaya nasıl yardımcı olduğunu göstererek literatürdeki bir boşluğu doldurmaktadır.

4.1.3. Sosyal Entegrasyonun Kolaylaştırıcıları

Öğretmenler, sınıflarında Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında dayanışmayı teşvik eden çeşitli faktörler tespit etti. Önemli bir kolaylaştırıcı, bazı öğrenciler arasında ailevi bağların bulunmasıydı. TT2, "*bazı Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin akraba olduğunu*", bunun da doğal olarak sosyal engelleri azalttığını ve organik ittifaklar yarattığını belirtti. Aile bağları olan öğrenciler genellikle diğer Suriyeli öğrenciler için kültürel ve dilsel köprüler görevi gördüğünden, bu önceden var olan ilişkiler daha geniş entegrasyon için bir temel oluşturdu.

Öğretmenler, bu bağlantıların daha yumuşak geçişleri ve okul topluluğu içinde daha fazla kabul görmeyi kolaylaştırdığını gözlemledi. Bu durum, Rah'ın (2009)mülteci entegrasyonunu desteklemek için topluluk bağlarından yararlanmaya yaptığı vurguyla örtüşmektedir.

Okul ortamının kendisi entegrasyonun teşvik edilmesinde çok önemli bir rol oynamıştır. TT2'nin kendi bağlamlarında sosyal sorunların asgari düzeyde olduğu gözlemi, destekleyici kapsayıcı ortamların entegrasyon zorluklarını önemli ölçüde azaltabileceğini düşündürmektedir: *"Tutkish ve Suriyeli öğrenciler arasındaki sorunları hızla çözüyoruz"*. Çeşitliliğe saygıyı aktif olarak teşvik eden ve kapsayıcı uygulamaları hayata geçiren okullar, dayanışmanın doğal olarak gelişebileceği alanlar yaratmıştır. Bu durum, Martin ve diğerlerinin (2023) kapsayıcı uygulamaları benimseyen destekleyici öğretmenlerin çocukların güven, motivasyon ve aidiyet duygularını önemli ölçüde artırdığına ilişkin bulgusuyla örtüşmektedir. Entegrasyon olasılıkları konusunda iyimser bakış açılarını koruyan öğretmenler, daha sıcak bir sınıf atmosferi yaratma eğiliminde olmuş, bu da Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında daha olumlu etkileşimlerin kurulmasını kolaylaştırmıştır.

Öğretmenler ayrıca entegrasyon ve kabullenme açısından zaman içinde ilerleme kaydedildiğini belirtmiştir. TT1, başlangıçtaki stereotiplerin ve dışlayıcı davranışların - *"Suriyeli mi? Tamam, onunla oynama"*- gibi tutumlarla karakterize edilen başlangıçtaki kalıp yargıların ve dışlayıcı davranışların okul yılı boyunca nasıl geliştiğini yansıtmıştır. Bu ilerleme, teneffüslerde *"Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte oynadıkları"* ve sınıf etkinliklerine işbirliği içinde katıldıkları gözlemlerinde açıkça görüldü. Bu zamansal boyut, sürekli temas ve paylaşılan deneyimlerin önyargıları kademeli olarak azalttığını ve daha fazla dayanışmayı teşvik ettiğini göstermektedir; ancak öğretmenler, Alan'ın (2019)sürekli etkileşimin etnik ayrışmayı azalttığına dair kanıtını destekleyerek, bu ilerlemenin tutarlı destek ve pekiştirme gerektirdiğini vurgulamışlardır.

Türk ve Suriyeli topluluklar arasındaki kültürel benzerlikler bir başka önemli köprü görevi görmüştür. TT3, dil engellerini aşan kültürel bir bağlantı noktası olarak *"ortak yemek geleneklerine"* odaklandı. Öğretmenler, çok kültürlü etkinlikler aracılığıyla bu benzerliklerin tanınması ve kutlanması, öğrencilerin ortak bir zemin bulmalarına ve ortak kültürel unsurlara takdir geliştirmelerine yardımcı olduğunu gözlemledi. TT3, Suriyeli ve Türk öğrencilerden oluşan grupları yemekleri hakkında konuşturmadan bahsetti: *"Sadece yemek geleneklerini öğrenmekle kalmadılar, aynı zamanda hoşça vakit geçirdiler ve sosyalleştiler"*.

"Yemek Haftası" gibi etkinlikler, öğrencilere kültürlerinin unsurlarını olumlu ve onaylayıcı bir ortamda paylaşma fırsatı sunarak kapsayıcılığı ve karşılıklı saygıyı teşvik etmiştir.

4.1.4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Bağlılığı

Öğretmenler, farklı sınıflara eğitim verme yaklaşımlarında eşitlik ve kapsayıcılığa yönelik güçlü etik taahhütlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, ulusal kökenlerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olduğu ve saygı gördüğü öğrenme ortamları yaratmaya yönelik mesleki sorumluluklarını dile getirmişlerdir. TT4, *"eğitimin amacının milliyetten bağımsız olarak eğitim olduğunu"* kesin bir dille ifade ederek ayrımcılığı veya farklı muameleyi açıkça reddetmiştir. Bu bakış açısı, eğitimi milliyet, dil yeterliliği veya mülteci statüsü ile tehlikeye atılmaması gereken evrensel bir hak olarak çerçevelemiştir.

TT3 de benzer şekilde sınıfta eşitliği vurgulamış, Sidhu ve Taylor'ın (2012) kapsayıcı eğitimin sadece okula erişimin ötesine geçerek sosyo-duygusal ihtiyaçların karşılanmasını ve aidiyet duygusunun geliştirilmesini gerektirdiği vurgusuyla uyumlu bir şekilde, tüm öğrenciler için yüksek beklentileri korurken çeşitliliği kabul eden öğretim uygulamalarını savunmuştur. TT3 şöyle demiştir: *"Benim için öğrencilerin kim olduğu önemli değil. Öğretmenler olarak görevimiz, öğrencilerimiz kim olursa olsun, ister Suriyeli ister Afrikalı olsun, eğitimidir. Benim için en önemli şey insandır"*. Eşitliğe olan bu bağlılık, farklılıkları görmezden gelmek anlamına gelmiyor, aksine bunları genel bir eşit muamele ve fırsat çerçevesine yerleştirmek anlamına geliyordu. Öğretmenler, eğitimde gerçek eşitliğin sağlanmasının farklı öğrenciler için, özellikle de dil engeli ve uyum zorlukları yaşayanlar için farklı destekler gerektirebileceğinin farkındaydı.

Dış önyargılara ve önyargılara yanıt olarak öğretmenler, ulusal farklılıklar yerine ortak insanlığı vurgulayan hümanist yaklaşımları savunmuştur. TT2 bu felsefeyi *"Hepimiz insanız ve kardeşiz"* diyerek vurgulamıştır. Değerlere dayalı bu yaklaşım, empatiyi ve temel insani bağların tanınmasını teşvik ederek bölücü söylemlere karşı koymayı amaçlamıştır. Öğretmenler kendilerini olumsuz sosyal etkilere karşı denge unsuru olarak konumlandırmış, sınıf içi otoritelerini kapsayıcı değerleri teşvik etmek ve ayrımcı tutumlara meydan okumak için kullanmışlardır.

Son olarak, öğretmenler entegrasyon çabalarına yönelik sistematik destek eksikliğinden duydukları hayal kırıklığını dile getirmiştir. TT1, mülteci eğitimi politikasındaki sistemik eksikliklerin giderilmesi için *"yeni düzenlemeler"* yapılması çağrısında bulunarak, bireysel

öğretmen taahhütlerinin önemli olmakla birlikte kurumsal ve politika düzeyinde destekle tamamlanması gerektiğini öne sürdü. TT1 *"Bu genel bir mesele, sadece bu şehirde değil. Entegrasyonla ilgili bir eğitim konferansına katıldım. Tüm öğretmenler aynı sorundan bahsetti ama hiçbir çözüm bulamadık."* Bu, öğretmenlerin entegrasyon çabalarını kolaylaştırabilecek ya da engelleyebilecek daha geniş eğitim sistemleri içinde sınıf düzeyinde müdahalelerin var olduğuna dair farkındalıklarını yansıtmaktadır.

4.1.4. Entegrasyonun Teşvik Edilmesinde Öğretmenlerin Roller

Öğretmenler, sınıflarında entegrasyonu ve dayanışmayı teşvik etmek için kullandıkları çeşitli stratejileri anlatmışlardır. Birçoğu iletişim kopukluklarını gidermek ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmak için dil ötesi teknikler kullanmıştır. TT1 böyle bir yaklaşımı tarif etmiştir: *"Onlara bir kalem gösteriyorum ve her iki dilde de çeviri yapmalarını istiyorum"*. Bu strateji sadece iletişimi kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin sınıfa getirdiği dilsel kaynakları kabul ederek her iki dili de onaylamıştır. Bu tür yaklaşımları benimseyen öğretmenler, iki dilliliğin bir eksiklikten ziyade bir varlık olarak görüldüğü alanlar yarattı. Bu stratejiler, Van Viegen'in (2020)translanguaging'in katılımı ve kapsayıcılığı artırdığına dair kanıtlarını doğrulamaktadır.

Öğretmenler, dil öğretiminin ötesinde, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında anlamlı etkileşim fırsatları yaratmanın önemini vurguladılar. Ortak hedefler doğrultusunda çalışmanın öğrencilerin olumlu ilişkiler geliştirmesine yardımcı olduğunu kabul ederek, işbirliği ve iletişim gerektiren işbirlikçi etkinlikler tasarladılar. Bu etkinlikler, akademik grup projelerinden öğrencilerin bakış açılarını ve deneyimlerini paylaşımlarına olanak tanıyan yaratıcı çabalara kadar uzanıyordu. TT1, *"Her zaman Suriyeli ve Türk öğrencilerden gruplar oluşturmaya çalıştım ve yeni konuları öğretirken İngilizce, Arapça ve Türkçeyi kullanmalarına izin verdim"* diyerek bu etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu açıkladı. Öğretmenler, bu yapılandırılmış etkileşimlerin genellikle sınıf dışında daha spontane bağlantılara yol açtığını gözlemlemiş ve bu da Alan'ın (2019)interaktif programların uyumu teşvik ettiğine dair kanıtlarıyla örtüşmüştür.

Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin Türkiye ve Suriye kültürleri arasındaki farklılıkları görmelerine ve benzerlikleri tanımlamalarına yardımcı olan kültürel arabulucular olarak görev yaptı. Kültürel uygulamalar, gelenekler ve değerler hakkında, farklı kültürel unsurlara saygı gösterirken ortak noktaları vurgulayan tartışmalar başlattılar. Bu, Calvert'in (2023) dilsel ve kültürel varlıklara değer verme vurgusuyla uyumludur. TT3, kültürel benzerlikleri anlamının öğrencilerin ortak deneyim ve gelenekleri tanımasına yardımcı olarak

karşılıklı saygı ve dostluk için temel oluşturduğunu öne sürmüştür. Bu kültürel arabuluculuk, entegrasyonu engelleyebilecek yanlış anlamaları ve klişeleri ele almaya kadar uzanmıştır.

Ayrıca, öğretmenler kendilerini kapsayıcı davranış ve tutum modelleri olarak konumlandırmıştır. Tüm öğrencilerle etkileşimlerinde çeşitliliğe saygı göstermişler ve ayrımcı yorum ve davranışlar ortaya çıktığında bunlara açıkça karşı çıkmışlardır. TT, *"Herhangi bir sorunu kontrol altına aldığımızdan emin oluyoruz; onlara her zaman kardeş ve arkadaş olduklarını söylüyoruz"* dedi. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilere yönelik kendi tutumlarının, Türk öğrencilerin mülteci akranlarını nasıl algıladıklarını ve onlara nasıl davrandıklarını önemli ölçüde etkilediğinin farkındadır. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerden beklentilerini yüksek tutarak ve onların yeteneklerine inandıklarını göstererek, aksi takdirde dayanışmayı zayıflatabilecek eksik bakış açılarına karşı koydular.

4.1.5. Entegrasyonun Teşvik Edilmesinde Ebeveynlerin Roller

Öğretmenler, veli katılımının sürdürülebilir entegrasyon için çok önemli olduğunu belirtmiş, ancak Suriyeli velileri okul faaliyetlerine ve iletişime dahil etme konusunda önemli zorluklar olduğunu kaydetmiştir. TT1, *"çoğu Suriyeli velinin okula bile gelmediğini"* belirterek veli katılımı konusundaki endişelerini dile getirmiştir. Bu sınırlı katılım, dil engelleri, veli-okul ilişkilerini anlamadaki kültürel farklılıklar, okula katılım için zamanı sınırlayan ekonomik baskılar veya Rah'ın (2009) çatışan çalışma programları ve dil engeli nedeniyle düşük baba katılımı tanımlamasıyla uyumlu olarak, yabancı eğitim ortamlarında korkutma duygularından kaynaklanıyor olabilir.

Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenler çeşitli sosyal yardım stratejileri önermiştir. TT2 ve TT3, Suriyeli ebeveynlere Türk eğitim sistemini ve veli katılımı beklentilerini tanıtmak için özel olarak tasarlanmış atölye çalışmaları önerdi. Okul iletişimi için tercüme edilmiş materyaller sağlamanın ve veli-öğretmen konferansları için tercüman bulundurmanın önemini vurgulamışlardır. Bu öneriler, Radhouane'nin (2023) ebeveyn katılımına yönelik stratejileriyle örtüşmekte ve bir köprü olarak karşılıklı anlayışı vurgulayarak literatürü genişletmektedir. Bu yaklaşımlar, iletişim engellerini azaltmayı ve Suriyeli aileler için daha sıcak okul ortamları yaratmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenler ayrıca ebeveynlere evde dil öğrenimini desteklemeleri için stratejiler önerdi. TT2, Suriyeli ebeveynlere çocuklarını Türkçe medya ile ilgilenmeye teşvik etmelerini tavsiye ederek televizyon, müzik veya çevrimiçi içerik yoluyla dile maruz kalmanın örgün dil

eğitimini tamamlayabileceğini öne sürdü. TT2, "*Suriyeli ebeveynlere TV haberlerini Türkçe izlemelerini tavsiye ediyorum, YouTube'u da Türkçe izleyebilirler*" dedi. Aynı zamanda öğretmenler, güçlü birinci dil becerilerinin ikinci dil edinimini desteklediğini ve önemli kültürel bağları koruduğunu kabul ederek birinci dili korumanın önemini vurguladılar.

Öğretmenler, dil desteğinin ötesinde, ebeveynlerin çocukların entegrasyona yönelik tutumlarını şekillendirmede oynadıkları rolün altını çizmiştir. Her iki toplumdaki ebeveynlerin, diğer gruplar hakkında olumsuz genellemelerden kaçınarak kültürel farklılıklara açıklık ve saygı gösterme konusunda model olmalarını önerdiler. TT3, Suriyeli ebeveynlerin Türk kültürünün unsurlarını benimserken aynı zamanda kendi geleneklerini de paylaşımlarını tavsiye ederek hem adaptasyona hem de kültürel devamlılığa değer veren bir entegrasyon yaklaşımını teşvik etti. Bu dengeli bakış açısı, başarılı entegrasyonun tek taraflı asimilasyondan ziyade karşılıklı kültürel alışverişi içerdiğini kabul etmiştir.

4.1.6. Toplum Temelli Entegrasyon Stratejileri

Öğretmenler, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında dayanışmayı teşvik etmek için daha geniş toplum temelli yaklaşımlar öngörmüştür. TT3, kültürel alışveriş ve ilişki kurma amacıyla her iki toplumdaki aileleri bir araya getirebilecek "*entegrasyon günleri*" düzenlenmesini önerdi. Bu etkinlikler, okul ortamı dışında olumlu etkileşim için yapılandırılmış fırsatlar sunacak ve potansiyel olarak sosyal bağlantıları aile ağlarına kadar genişletecektir.

TT4, öğrencileri ve aileleri ortak hedefler etrafında birleştiren toplum hizmeti projelerinin veya "Kermes" gibi yardım etkinliklerinin uygulanmasını önermiştir. Bu etkinlikler yalnızca işbirliğini teşvik etmekle kalmayıp Suriyeli öğrencileri yalnızca yardım alan değil, topluma katkıda bulunan kişiler olarak da konumlandırabilir. Öğretmenler, öğrencilerin anlamlı projeler üzerinde birlikte çalıştıklarında, başlangıçtaki önyargıları veya dil engellerini aşan karşılıklı saygı ve takdir geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Bu bulgu, Alan'ın (2019) interaktif programların kaynaşmayı teşvik ettiğine ve ailelerin katılımını sağlayan kültüre özgü bir etkinlik bu genişlettiğine dair kanıtını doğrulamaktadır. Entegrasyon araçları olarak hayırseverlik temelli faaliyetleri vurgulayarak bir boşluğu ele alıyor ve okulların topluluk oluşturmak için bu tür girişimleri çoğaltabileceğini öne sürüyor.

Yerel tarih, çevre sorunları veya toplumun iyileştirilmesini içeren eğitim projeleri, işbirliğine dayalı öğrenme ve ilişki kurma için ek fırsatlar sağlamıştır. Öğretmenler, bu projelerin çoklu bakış açılarını içerecek ve farklı becerileri kullanacak şekilde tasarlanabildiğini

ve dil yeterliliğine bakılmaksızın tüm öğrencilerin anlamlı bir şekilde katkıda bulunmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Ortak hedefler doğrultusunda çalışmanın getirdiği ortak deneyim, belirli bir faaliyetin ötesinde de devam eden bağlar yaratmıştır.

Son olarak, öğretmenler bu toplum temelli stratejilerin kurumsal destek ve yerel kuruluşlar ve devlet kurumları ile koordinasyon gerektirdiğini vurgulamıştır. Sınıf ötesine uzanabilecek kapsamlı entegrasyon programları oluşturmak için okullar, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları arasında daha fazla işbirliği yapılması çağrısında bulundular. TT4, *"Okul yöneticilerine entegrasyonu artırmak için kermes gibi geleneksel etkinlikler yapmalarını tavsiye ediyorum"* dedi. Bu çok sektörlü yaklaşım, eğitim entegrasyonunun daha geniş sosyal içerme ve toplum kabulü ile yakından bağlantılı olduğunu kabul etmektedir.

4.1.7. Sistemik Destek İhtiyacı

Düşünceleri boyunca öğretmenler, entegrasyon çabaları için daha güçlü politika ve kurumsal desteğe duyulan ihtiyacı sürekli olarak vurgulamışlardır. Sınıf düzeyindeki müdahaleler yoluyla dayanışmayı teşvik etme konusunda bağlılık gösterirken, sistematik destek olmadan bireysel eylemlerin sınırlarını da kabul ettiler. TT1'in *"yeni düzenlemeler"* çağrısı, mevcut eğitim politikalarının mülteci entegrasyonunun karmaşıklığını yeterince ele almadığına dair daha geniş bir duyguyu yansıtıyordu.

Öğretmenler, dilsel açıdan farklı öğrencilerle çalışmak için mesleki gelişim, normal ders saatleri içinde ve dışında dil desteği için kaynaklar ve kültürel açıdan duyarlı öğretim uygulamaları için yönergeler dahil olmak üzere kurumsal destek gerektiren belirli alanları tanımlamıştır. Bu durum, Salikutluk'un (2022) ve Tümen'in (2023)mülteci öğrencilerin desteklenmesinde öğretmen eğitimi programlarının önemine yaptıkları vurguyla örtüşmektedir. Birçok öğretmenin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik özel eğitimden yoksun olduğunu ve bunun da iyi niyetli olmalarına rağmen entegrasyon çabalarının etkinliğini sınırladığını belirtmişlerdir. TT1, *"Bence bu bir hükümet sorunu, hükümet bu sorunu çözmeli"* dedi.

Ayrıca öğretmenler, okullar ve topluluklar arasında Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında anlamlı etkileşimleri kolaylaştırmak için daha yapılandırılmış programlar talep etti. Eğitim yetkililerinin, farklı okullardan öğrencileri bir araya getirebilecek kültürel değişim programları, ortak projeler veya ortak etkinlikler koordine edebileceklerini ve mülteci nüfusunun belirli

mahallelerde ve okullarda yoğunlaşmasıyla ortaya çıkan ayrışmanın potansiyel olarak üstesinden gelebileceklerini öne sürdüler.

Bu öğretmenlerin paylaştığı perspektifler, hem çeşitlilik içeren sınıflarda dayanışmayı teşvik etmenin günlük zorluklarını hem de bu zorlukların üstesinden gelmek için kullandıkları pratik stratejileri ortaya koydu. Öğretmenlerin görüşleri, entegrasyonun dilsel, sosyal, kültürel ve kurumsal boyutları kapsayan çok yönlü doğasını vurgulamıştır. Öğretmenler dayanışmayı teşvik etme konusunda kayda değer bir bağlılık ve yaratıcılık sergilerken, deneyimleri Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında anlamlı bir entegrasyonun önündeki hem kişiler arası dinamikleri hem de yapısal engelleri ele alan kapsamlı yaklaşımlara duyulan ihtiyacın altını çizdi.

4.2. Suriyeli Velilerin Türk ve Suriyeli Öğrenciler Arasındaki Dayanışmaya İlişkin Algıları

Bu bölümde, Suriyeli mülteci öğrenci velilerinin Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasındaki dayanışma ve entegrasyona ilişkin görüşleri sunulmaktadır. Suriyeli mülteci veliler, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki dayanışma konusunda çeşitli bakış açılarına sahip olup hem kolaylaştırıcı unsurları hem de entegrasyonun önündeki engelleri vurgulamaktadır. Velilerin görüşleri, çocuklarının Türk okullarındaki sosyal ilişkilerini etkileyen faktörlere dair nüanslı anlayışları ortaya koymaktadır.

4.2.1. Dayanışmanın Temel Kolaylaştırıcısı Olarak Türkçe

Suriyeli ebeveynler, çocuklarının olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilmeleri ve entegrasyon sağlayabilmeleri için Türkçe diline hakim olmalarının şart olduğu görüşünde birleşiyor. Türkçe dil yeterliliğinin öğrenciler arasındaki dayanışma üzerindeki etkisini çok yönlü olarak algılıyorlar. Veliler, Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşmanın çocuklarının Türk akranlarıyla güçlü sosyal bağlar kurmasını sağladığını vurguluyor. SP2, "*Çocuklarım Türkçeye erken hakim olabildikleri için Türk akranlarıyla iyi sosyal ilişkilere sahipler*" diyerek bu bağlantıyı doğrudan vurguluyor. Bu gözlem, erken dil ediniminin sosyal entegrasyon için bir temel oluşturduğunu, Suriyeli öğrencilerin sohbetlere katılmasına, deneyimlerini paylaşmasına ve grup etkinliklerine tam olarak katılmasına olanak sağladığını ve literatürün mülteci öğrencilerin dahil edilmesi için bir köşe taşı olarak dil eğitime yaptığı vurguyla örtüştüğünü göstermektedir (Sarmini vd., 2020c).

Temel iletişimin ötesinde, ebeveynler Türkçe dil becerilerini daha derin kültürel entegrasyon ve anlayışa açılan bir kapı olarak da görmektedir. SP5, dilin kültürel alışverişi nasıl

kolaylaştırdığını somut eylemlerle örneklendirdi: "*Çocuklarımızın Türk akranlarıyla sosyal ilişkilerini güçlendirmek için elimizden geleni yaptık, hatta çocuklarımızın arkadaşlarını eve davet ettik ve onlarla yemek paylaştık*". Dil yeterliliği, Suriyeli öğrencilerin bu tür faaliyetlerde bulunmalarını, Türk geleneklerini benimsemelerini ve kendi kültürel miraslarını paylaşmalarını sağlayarak karşılıklı saygıyı ve ev sahibi toplumla daha derin bir entegrasyonu teşvik ediyor. Bu uygulama, dil yeterliliğinin Suriyeli ailelerin dayanışma inşa eden anlamlı kültürler arası etkileşimler başlatmasını nasıl sağladığını gösteriyor.

Son olarak, ebeveynler Türkçe dil becerilerinin akademik başarı ve daha geniş toplumsal katılım için pratik gerekliliğinin farkındaydı. Yeterli dil yeterliliği olmadan çocuklarının sadece sınıf içi katılımda değil, aynı zamanda duygusal refah için gerekli olan sosyal bağlantıları kurmada da önemli engellerle karşılaştığına inanıyorlardı. SP8, "*Çocuklar iletişim kuramadıkları için kendilerini dışlanmış hissedebilirler*" dedi. Bu bakış açısı, dil edinimini hem temel bir akademik araç hem de Türk toplumuna entegrasyon için sembolik bir taahhüt olarak çerçeveliyor ve dil engellerinin Türk okullarındaki Suriyeli öğrenciler için birincil zorluk olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumlu (Kim vd., 2024; Tümtaş ve Ulukuş, 2023).

4.2.2. Dayanışmanın Güçlendirilmesinde Türk Öğretmenlerin Hayati Rolü

Suriyeli ebeveynler, Türk öğretmenlere ve onların öğrenci grupları arasında dayanışmayı teşvik etmedeki rollerine ilişkin ağırlıklı olarak olumlu algılarını dile getirmiştir. Anlatımları, öğretmen tutum ve uygulamalarının entegrasyon sonuçlarını nasıl önemli ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Veliler, destekleyici ve kapsayıcı sınıf ortamları yaratan öğretmenleri takdir etmiştir. SP1, "*Çocuğumun öğretmeni çok nazikti, bu da çocuğumun Türk eğitim sistemine alışmasına yardımcı oldu. Çok işbirlikçiydi*". Bu anlatı, öğretmen empatisinin yeni bir eğitim bağlamına adaptasyonu nasıl kolaylaştırdığını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, SP5 "*Türk öğretmenler tüm öğrencilere eşit davranıyor*" diyerek, eşit muamelenin etkili entegrasyon uygulamasının temel taşlarından biri olduğunu ve eşit muamelenin öğrencilerin aidiyet duygusunu ve akademik katılımını artırdığına dair araştırmaları desteklediğini belirtmiştir (Sidhu & Taylor, 2012).

Ebeveynler, akademik desteğin ötesinde, belirli müdahaleler yoluyla sosyal entegrasyonu aktif olarak teşvik eden öğretmenlere değer vermektedir. SP8, öğretmenlerin sosyal kolaylaştırıcı rolünü vurgulamıştır: "*Çocuklarım öğretmenlerinden memnun. Öğretmenler çocuklarımı akranlarıyla kaynaşmaya teşvik etti ve hatta motivasyon olarak*

onlara hediyeler verdi " . SP8, *"Öğretmenler çocuklarını sınıfta arkadaşlarıyla oynamaya teşvik etti"* diye ekledi. Bu eylemler, öğretmenlerin teşvik ve olumlu pekiştirme yoluyla sosyal bağlantıları nasıl katalize edebildiklerini ve öğrenci grupları arasındaki dayanışmaya doğrudan katkıda bulunduklarını göstermiştir. Bu durum (Özel ve Erdur-Baker, 2023), destekleyici öğretmenlerin işbirliğini teşvik ederek ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını fark ederek sosyal uyumu kolaylaştırdığını gösteren çalışmalarla örtüşmektedir .

Genel olarak olumlu değerlendirmelere rağmen, bazı veliler öğretmenlerin azınlığı arasındaki ayrımcı tutumlara ilişkin endişelerini dile getirmiştir. SP6, *"Birkaç öğretmen bazı ırkçı davranışlar gösterdi; aynı sınıftaki Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında ayırım yapıyorlar"* diyerek olumsuz öğretmen tutumlarının mevcut olduğunda entegrasyon çabalarını baltalayabileceğine işaret etti. Benzer şekilde, SP4 bazı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere aşağı gözle baktığını belirtmiştir; SP5 ise *"Bazı öğretmenler çocuklarımızı misafir olarak görürken, bazıları da Türk akranlarından aşağı görmektedir"* demiştir. Bu gözlem, Yılmaz'ın (2024) sosyal aşağılık duygusuna ilişkin bulgularıyla uyumludur ve tüm eğitimcilerin dayanışmayı teşvik eden kapsayıcı uygulamaları desteklemesini sağlamak için tutarlı öğretmen eğitime duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Ayrıca, yaygın olmasa da olumsuz tutumların entegrasyon çabalarını baltalayabileceğini gösteren araştırmalarla da uyumludur (Atalan Ergin vd., 2021).

4.2.3. Dayanışma İnşacıları Olarak Ortak Faaliyetler ve Kapsayıcı Uygulamalar

Suriyeli ebeveynler, öğrenci grupları arasında entegrasyon ve dayanışmayı teşvik etmek için temel stratejiler olarak ortak faaliyetleri ve kapsayıcı uygulamaları güçlü bir şekilde savunmuştur. Onların bakış açıları, bağlantı kurmaya yönelik hem kültürel hem de yapısal yaklaşımları vurgulamıştır. Dayanışma için doğal bir temel olarak ortak kültürel geleneklerin altını çizdiler. SP2, *"Aynı geleneklere sahibiz"* diyerek ortak kültürel unsurları kutlayan etkinliklerin Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki bağları güçlendirdiğini öne sürdü. Bu bakış açısı, grupları ayırabilecek farklılıklara odaklanmak yerine, kültürel benzerlikleri bağlantı için köprüler olarak tanımlayan çalışmalarla (Toker ve Olgun Baytaş, 2022) uyumlu bir şekilde, kültürel benzerlikleri bağlantı için köprüler olarak çerçevelemektedir.

Ebeveynlerin okul faaliyetlerine katılımı, dayanışmayı teşvik eden bir diğer kilit faktör olarak ortaya çıkmıştır. SP6, *"Velilerin sadece veli toplantılarına değil, mümkünse tüm okul faaliyetlerine katılmalarını öneriyorum"* demiştir. Bu öneri, Suriyeli ebeveynlerin okul hayatına aktif olarak katıldıklarında sadece çocuklarının entegrasyonunu desteklemekle

kalmayıp aynı zamanda Türk ailelerle bağlantılar kurarak toplumsal uyumu güçlendirdiklerine dair bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu aktif katılım çağrısı, literatürde ebeveynlerin kültürel fuarlar veya spor günleri gibi etkinliklere katılımının çocukların entegrasyon çabalarını güçlendirdiği yönündeki bulguları yansıtmaktadır (Sığınmacı vd., 2023).

Veliler özellikle öğrenci gruplarını daha az yapılandırılmış ortamlarda bir araya getiren kapsayıcı müfredat dışı etkinlikleri savunmuştur. SP7, *"Türk öğretmenlere ve okul yönetimlerine açık günler ve geziler gibi diğer dış etkinlikler düzenlemelerini tavsiye ediyorum"* önerisinde bulunmuştur. Bu öneri, öğrencilerin sınıf kısıtlamaları dışında doğal bir şekilde bağ kurmalarına olanak tanıyan gayri resmi etkileşimlerin değerini kabul etmektedir.

Daha da önemlisi, veliler entegrasyonun önündeki yapısal engellere, özellikle de Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflara yerleştirilmesi uygulamasına yönelik güçlü eleştiriler dile getirmiştir ki bu, literatürde izolasyonist uygulamalara yönelik eleştirilerde de yankı bulan bir endişedir (Erden-Basaran, 2020; Kaysılı vd., 2019). SP7, *"Suriyeli öğrencileri ayrı sınıflarda gruplandırmak maalesef entegrasyona yardımcı olmuyor, aksine ayrışma hissi veriyor"* şeklinde açıkça ifade etmiştir. Bu eleştiri, ebeveynlerin, bireysel iyi niyetten bağımsız olarak kurumsal uygulamaların dayanışmayı kolaylaştırabileceği ya da engelleyebileceği anlayışını vurgulamaktadır.

4.2.4. Gelecek Perspektifleri: Karışık Umutlar ve Endişeler

Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının Türkiye'deki geleceğine ilişkin bakış açıları, uzun vadeli dayanışma konusundaki görüşlerini önemli ölçüde etkileyen bir bölünmeyi ortaya koydu. Bu ikilik, eğitim fırsatları ile dış zorluklar arasındaki karmaşık etkileşimi yansıtmaktadır. Ebeveynlerin yarısı, eğitim sistemini başarı ve entegrasyona giden bir yol olarak görerek çocuklarının Türkiye'deki geleceği konusunda iyimser olduklarını ifade etmiştir. SP5, *"Çocuklarım üniversite eğitimlerini bitirene kadar Türkiye'de kalmayı planlıyoruz"* diyerek Türkiye'deki eğitimin uzun vadede sağlayacağı faydalara duyduğu güveni yansıtmıştır. Benzer şekilde, SP8 de *"Başka seçenek yok; çocuklarımız Arapça öğrenemiyor, onların iyiliği için Türkiye'de kalmak zorundayız"* dedi. İyimser ebeveynler, literatürde eğitimin mülteci aileler için dengeleyici bir güç olarak kabul edilmesini (Sarmini vd., 2020c) yineleyerek, çocuklarının eğitim yoluyla Türk toplumunun tam entegre üyeleri haline geleceğini öngörmektedir. Okulları, çocuklarının anlamlı ilişkiler kurabileceği ve nihayetinde topluma katkıda bulunabileceği alanlar olarak görerek, eğitimin kalıcı dayanışmayı teşvik etme gücüne olan inançlarını ortaya koymuşlardır.

Buna karşılık, diğer ebeveynler yasal belirsizlikler ve algılanan toplumsal düşmanlık nedeniyle karamsarlıklarını dile getirmiştir. SP7, "*Geçici olarak kalıyoruz, er ya da geç Türk hükümeti geçici koruma statümüzü iptal edecek ve Suriye'ye geri dönmek zorunda kalacağız*" dedi. Bu sınır dışı edilme korkusu, uzun vadeli entegrasyon yatırımlarını zorlaştıran bir geçicilik hissi yarattı. SP4, "*Nefret söylemi ve hükümetin kısıtlamaları nedeniyle Türkiye'de kalmak ve tam entegrasyon sağlamak zor*" diyerek sürdürülebilir dayanışmanın önündeki dış engelleri tanımladı ve ayrımcılık ve dışlanma üzerine yapılan araştırmalarla uyum *sağladı* (Atalan Ergin vd., 2021).

Ebeveynler arasındaki bu bölünme, eğitim fırsatı ile sosyo-politik güvensizlik arasındaki temel gerilimi yansıtıyordu. Bazıları dil edinimi ve okula katılım yoluyla bağlantılar kurmaya odaklanırken, diğerleri kontrolleri dışındaki sistemik engeller tarafından kısıtlandıklarını hissetti. Bu ikilik, öğrenci grupları arasındaki dayanışmanın, mülteci deneyimlerini şekillendiren daha geniş bir yasal, siyasi ve sosyal faktörler bağlamında nasıl var olduğunun altını çizdi.

4.2.5. Eğitim Uygulamaları için Çıkarımlar

Suriyeli velilerin bakış açıları, öğrenci grupları arasındaki dayanışmayı güçlendirmek için çeşitli yollar önermektedir. Tüm öğrenciler için sıcak ortamlar yaratan kapsayıcı tutum ve uygulamaların teşvik edilmesinde öğretmenlerin kritik rolünü vurgulamışlardır. SP4, "*Öğretmenler eğitimi insani bir mesaj olarak algılamalıdır*" demiştir.

Veliler, yakınlık ve ortak deneyimlerin anlamlı bir dayanışma için önkoşul olduğunu kabul ederek, Suriyeli ve Türk öğrencileri ayrı sınıflar yerine bir araya getirecek yapısal değişiklikleri savunmuştur. SP5 öğretmenlere sınıfta tarafsız olmalarını tavsiye etmiştir; "*Öğretmenler öğrenciler arasında ayrım yapmamalı, tüm öğrencilere eşit davranmalıdır*".

Ayrıca, öğrencileri bir araya getiren ve öğrenci entegrasyonuna önemli ölçüde katkıda bulunan geziler gibi okul dışı ortak etkinliklerin düzenlenmesinin önemini vurgulamışlardır. SP7, "*Keşke öğretmenler, öğrenciler arasındaki entegrasyonu doğrudan teşvik edebilecek okul dışı ortak etkinlikler düzenleselerdi*" diyerek bunu tavsiye etmiştir.

Belki de en temelde, velilerin bakış açıları, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki dayanışmanın yalnızca mikro düzeydeki müdahalelerle tam olarak ele alınamayacağını ortaya koydu. Yasal statü ve toplumsal tutumlarla ilgili endişeleri, sürdürülebilir dayanışmanın istikrar sağlayan ve daha geniş toplumda ayrımcılıkla mücadele eden daha geniş politika girişimleri

gerektirdiğini ortaya koydu. SP4, hükümet düzenlemelerinin Suriyeli ailelerin hayatını zorlaştırdığını belirterek, "*Suriyelilerin şehirler arasında dolaşımı konusunda kısıtlamalar var*" dedi.

Suriyeli velilerin Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki dayanışmaya ilişkin bakış açıları, dil yeterliliği, destekleyici öğretmenler, kapsayıcı uygulamalar ve sosyo-politik istikrar gerektiren çok yönlü bir süreç olarak entegrasyona ilişkin incelikli bir anlayış ortaya koydu. Görüşleri, Türk okullarındaki öğrenci grupları arasında anlamlı bağlar kurulmasında hem umut verici uygulamaların hem de süregelen zorlukların altını çizdi.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu bölüm, Türkiyeli öğretmenler ve Suriyeli ebeveynlerin okullarda dayanışmayı teşvik etmeye yönelik bakış açılarına ilişkin bulguları sentezlemekte ve yorumlamaktadır. Tartışma, bu kilit paydaşlar arasındaki yakınlaşma ve ayrışma alanlarını incelemekte, bulguları ilgili literatür ve teorik çerçeveler içinde bağlamsallaştırmaktadır. Bölümde dil yeterliliği, öğretmen rolleri, kapsayıcı uygulamalar, daha geniş entegrasyon dinamikleri ve dil ötesi teori ve dil öğretimi pratiği için çıkarımlar ele alınmaktadır.

5.1.1. Entegrasyonun Temel Taşı Olarak Dil

Hem öğretmenler hem de ebeveynler, Türkçe dil yeterliliğini sosyal ilişkiler ve entegrasyon için temel olarak tanımlamıştır. Bu ortak vurgu, dil engellerinin mülteci entegrasyonunun önündeki önemli engeller olduğunu vurgulayan mevcut literatürle uyumludur (Kim vd., 2024, 2024; Sarmini vd., 2020c). Öğretmenler, sınırlı Türkçe becerilerinin Suriyeli öğrenciler arasında sosyal izolasyona yol açtığını gözlemlerken, ebeveynler dil akıcılığının sosyal bağları ve kültürel alışverişi mümkün kıldığını düşünmektedir. Bu yakınsama, çalışmanın dilsel sınırlamaların iletişim ve entegrasyonu etkileyebileceği yönündeki temel önermesini doğrulamaktadır.

Dahası, her iki paydaş grubu da Türkçenin eğitim başarısı ve sosyal içerme için gerekli olduğunu kabul etmiştir. Öğretmenler sınıf içi katılım üzerindeki etkisini vurgularken, veliler akademik başarı ve daha geniş toplumsal katılım için gerekliliğini vurgulamıştır. Bu ortak bakış açısı, Toker ve Olgun Baytaş'ın (2022)mülteci öğrencilerin okul başarılarını artırmak için kapsamlı dil programlarına yönelik çağrısıyla örtüşmektedir. Ayrıca, her iki grup da dili kültürel entegrasyona açılan bir kapı olarak kavramsallaştırmıştır. Öğretmenlerin dil ötesi uygulamaları ve ebeveynlerin yemek paylaşımı gibi kültürel girişimleri, Mostafa'nın (2018)dilin kültürel bir köprü olduğuna dair bulgularını destekleyerek dilin kültürel diyalogu kolaylaştırdığının kabul edildiğini göstermektedir.

Ancak, odaklandıkları konular ve yaklaşımlarında kayda değer farklılıklar ortaya çıktı. Öğretmenler öncelikle ders veya oyun sırasındaki yanlış anlamalar gibi sınıf düzeyindeki engelleri ve Suriyeli öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda kendi mücadelelerini vurguladılar. Buna karşılık, veliler daha çok arkadaşlık kurma ve kültürel adaptasyon gibi daha

geniş sosyal sonuçlara odaklandı ve bu da sınıf içi dinamiklerden ziyade toplumsal kabul ile ilgili endişeleri yansıttı. Ayrıca, öğretmenlerin ve velilerin failliğe ilişkin algıları da önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Bazı öğretmenler, bazı öğrencilerin "*Türkçe öğrenmeyi reddettiğini*" öne sürmüştür; bu algı, bunun yerine proaktif dil edinimi çabalarını vurgulayan ebeveynler tarafından yankılanmamıştır. Bu tutarsızlık, ebeveynlerin çocuklarının entegrasyon potansiyeline ilişkin iyimser bakış açısının aksine, öğretmenlerin dilsel engellerden kaynaklanan hayal kırıklıklarını yansıtır olabilir (Saklan, 2017). Son olarak, paydaşlar farklı çözüm yolları önermiştir. Öğretmenler, translanguaging gibi okul temelli stratejileri savunurken, ebeveynler akranlarını ağırlamak gibi ev temelli çabalar önererek dil desteğine yönelik tamamlayıcı ancak farklı yaklaşımlara işaret etmiştir.

Özetle, bu bulgular dilin entegrasyondaki önemli rolünün altını çizmekte ve literatürün PIKTES (Tümtaş & Ulukuş, 2023) gibi programlara odaklanmasını doğrulamaktadır. Öğretmenlerin sınıf odakları ile ebeveynlerin sosyal istekleri arasındaki farklılık, dil engelleri ve çözümlerine ilişkin algılarını etkileyen farklı öncelikleri vurgulamaktadır. Öğretmenlerin direnç algısı, çok dilli pedagoji konusunda ek eğitim ihtiyacına işaret ederken (Tümen vd., 2023), ebeveynlerin proaktif duruşu, dil edinimini desteklemede aile failliğini yansıtmaktadır.

5.1.2 Dayanışmanın Güçlendirilmesinde Türk Öğretmenlerin Rolü

Her iki paydaş grubu da öğretmenlerin entegrasyonu kolaylaştırmadaki önemli rolünü kabul etmiştir. Ebeveynler, öğretmenlerin nezaketi ve desteği için minnettarlıklarını ifade etmiş, bu da öğretmenlerin kendi tanımladıkları eşitlik ve kapsayıcılık savunuculuğu ile örtüşmüştür. Bu yaklaşım, Ekin ve Yetkin'in (2021)mülteci eğitiminde destekleyici öğretmen tutumlarının önemine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, ebeveynler öğretmenlerin akran etkileşimlerini teşvik etme çabalarını vurgulayarak öğretmenlerin kapsayıcı sınıf uygulamalarına odaklanmalarını yinelemiştir. Öğretmenlerin sosyal bağlar için katalizör olarak bu karşılıklı kabulü, Alan'ın (2019)farklı sınıflarda öğretmen liderliğindeki uyum stratejilerine ilişkin kanıtlarıyla uyumludur.

Her iki grup da farklı vurgularla da olsa ayrımcı tutumların münferit örneklerini kabul etmiştir. Veliler "*az sayıda öğretmenin ırkçı davranışlar sergilediğini*" belirtirken, öğretmenler eğitim ortamlarında öğrenciler arasında geçmişte yaşanan klişeleri ve çatışmaları kabul etmiştir. Bu kabul, Karaağaç ve Güvenç'in (2019)mülteci öğrencileri entegre eden Türk okullarındaki ayrımcılık sorunlarına ilişkin bulgularını doğrulamaktadır.

Gruplar ayrıca ayrımcılığın yaygınlığı ve kapsamına ilişkin algılarında da farklılaşmıştır. Velilerin ayrımcılıkla ilgili kaygıları "birkaç" örnekle sınırlıdır ve bu da öğretmen tutumları hakkında genel olarak olumlu bir görüşe işaret etmektedir. Öğretmenler ise daha geniş toplumsal gerilimlerden ve sınıf dinamiklerini etkileyen olumsuz medya etkilerinden bahsederek ayrımcılık sorunlarına daha sistemik bir bakış açısı getirmişlerdir.

Dayanışmanın geliştirilmesinde öğretmenlerin merkeziliği konusundaki bu yaklaşma, Özel ve Erdur-Baker'in (2023) belirttiği gibi öğretmenlerin kritik rolünün altını çizmektedir. Öğretmenlerin sistemik bakış açısı ile velilerin öğrenci merkezli bakış açısı arasındaki zıtlık, karşılıklı anlayış oluşturmak için daha fazla diyaloga ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin savunuculuğu onları entegrasyon sürecinde potansiyel değişim ajanları olarak konumlandırırken, ebeveynlerin öğretmen desteğine güvenmesi daha güçlü ev-okul ortaklıkları için fırsatlara işaret etmektedir (Rah, vd., 2009).

5.1.3 Ortak Faaliyetler ve Kapsayıcı Uygulamalar

Hem öğretmenler hem de veliler, dayanışmayı güçlendirmek için işbirliğine dayalı faaliyetleri güçlü bir şekilde savunmuştur. Öğretmenler "Kermes" (kültürel fuarlar) gibi etkinlikler önerip sözel olmayan etkileşimleri teşvik ederken, ebeveynler açık günler ve saha gezileri önerdi. Bu ortak vurgu, Barrett ve Berger'in (2021) işbirliğine dayalı etkinliklerin kültürler arası ilişkiler kurmadaki etkinliğine ilişkin araştırmasıyla da örtüşüyor. Benzer şekilde, kültürel alışveriş her iki grup için de bir öncelik olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ortak gelenekleri kutlamaya odaklanması, ebeveynlerin kültürel benzerlikleri tanımasını yansıtmakta ve Martin ve diğerlerinin (2023) entegrasyon çabalarında çok kültürlü etkinlikleri savunmasıyla örtüşmektedir.

Her iki paydaş da ayrımcılık uygulamalarını eleştirmiştir. Öğretmenler, ebeveynlerin dışlayıcı uygulamalarla ilgili endişelerine paralel olarak, mülteci öğrenciler için ayrı sınıfları açıkça reddetmiştir. Bu ortak eleştiri, Erden-Basaran'ın (2020) eğitimde ayrıştırmanın mülteci katılımı üzerindeki zararlı etkilerine ilişkin bulgularını desteklemektedir.

Önerilen faaliyetlerin kapsamı da gruplar arasında farklılık göstermiştir. Öğretmenler öncelikle sınıf düzeyindeki etkileşimlere odaklanırken, ebeveynler akranlarını evlerinde ağırlamak veya okul gezileri düzenlemek gibi daha geniş bir toplumsal katılım öngörmektedir. Bu farklılık, farklı sosyal ölçeklerde işleyen tamamlayıcı yaklaşımlara işaret etmektedir. Ayrıca, gruplar kapsayıcılığı teşvik etmek için farklı eylemlilik biçimlerini vurgulamıştır.

Ebeveynler okul ve toplum yaşamına kendi aktif katılımlarını talep ederken, öğretmenler kurumsal eylem ve politikalara vurgu yapmıştır. Bu farklılık, değişimin nereden kaynaklanması gerektiğine dair farklı algıları vurgulamaktadır.

Bu bulgular, ortak faaliyetlerin dayanışmayı teşvik etmedeki (Alan vd., 2019) etkinliğini doğrulamaktadır. Öğretmenlerin okul merkezli yaklaşımı ile ebeveynlerin toplum vizyonu arasındaki zıtlık, birden fazla bağlamı kapsayan koordineli çabaların entegrasyon sonuçlarını artırabileceğini göstermektedir. Ebeveynlerin kendi eylemliliklerine yaptıkları vurgu (Radhouane, 2023), öğretmenlerin kurumsal odağını tamamlayarak sinerjik işbirliği potansiyeline işaret etmektedir.

5.1.4 Daha Geniş Entegrasyon Dinamikleri ve Gelecek Beklentileri

Her iki paydaş grubu da entegrasyonun önündeki sistemik zorlukları kabul etmiştir. Öğretmenler olumsuz medya etkilerinden bahsederken, ebeveynler nefret söylemi ve yasal belirsizliklerin altını çizmiştir. Bu ortak kabul, Unutulmaz'ın (2018) Türkiye'de mültecilerin entegrasyonunun önündeki yapısal engellere ilişkin analiziyle örtüşmektedir. Bu çalışmada Unutulmaz, güvenlikleştirmeye karşı koymak için mülteci meselesini sosyal bir fırsat olarak yeniden çerçevelendirmeyi önermiştir.

Her iki grup da entegrasyondaki ilerleme konusunda iyimser olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, bazı ebeveynlerin eğitimin dönüştürücü potansiyeline duydukları güvene paralel olarak, zaman içinde tutum ve uygulamalarda iyileşmeler olduğunu belirtmiştir. Bu ortak iyimserlik, Tümtaş ve Ulukuş'un (2023) eğitimi sosyal uyumun kilit bir kolaylaştırıcısı olarak gören görüşünü desteklemektedir.

Politika desteğine duyulan ihtiyaç her iki grup tarafından da kabul edilmiştir. Öğretmenler, ebeveynlerin yasal istikrar ve gelecek beklentileriyle ilgili endişelerine paralel olarak daha net düzenlemeler ve yönergeler talep etmiştir (SP7). Bu yakınsama, Tümen'in (2023) mülteci eğitimini desteklemek için kapsamlı politika çerçevelerini savunmasını desteklemektedir.

Bununla birlikte, gruplar zamansal odaklanmaları bakımından farklılık göstermiştir. Öğretmenler öncelikle geçmiş ve şimdiki dinamikleri yansıtırken, ebeveynler şimdiki iyimserlik ve gelecek kötümserliği arasında bir bölünme sergilemiştir. Bu farklılık, entegrasyon yörüngesi ve bunun sürdürülebilirliği konusundaki farklı bakış açılarını yansıtmaktadır.

İsteklerin kapsamı da gruplar arasında farklılık göstermiştir. Öğretmenler öncelikle sınıf düzeyinde dayanışmayı teşvik etmeye odaklanırken, iyimser ebeveynler daha geniş bir toplumsal entegrasyon öngörmüş, kötümser ebeveynler ise uzun vadeli istikrara yönelik tehditleri vurgulamıştır. Bu farklı beklentiler, anlık eğitim deneyimleri ile daha geniş kapsamlı entegrasyon sonuçları arasındaki karmaşık ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Ayrıca, gruplar entegrasyon zorluklarına farklı duygusal yaklaşımlar sergilemiştir. Ebeveynler çocuklarının geleceğine ilişkin umut ve korku ikilemini dile getirirken, öğretmenler somut zorlukları ele almaya daha pragmatik bir şekilde odaklanmışlardır. Bu farklılık, kapsamlı destek stratejilerini bilgilendirebilecek tamamlayıcı perspektifler önermektedir.

Bu bulgular, mülteci entegrasyonunun karmaşık yapısının altını çizmektedir (Kaysılı vd., 2019). Ebeveynlerin geleceğe yönelik bakış açısı, öğretmenlerin sınıf odağı ile tezat oluşturmakta ve kısa vadeli uygulamaları uzun vadeli hedeflerle uyumlu hale getirmek için diyaloga ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin pragmatizmi, ebeveynlerin duygusal içgörülerini etkili stratejilere yönlendirmeye yardımcı olabilirken, ebeveynlerin istekleri öğretmenlerin vizyonunu anlık sınıf dinamiklerinin ötesine genişletebilir.

5.2 Sonuç

Bu çalışma, Türk öğretmenlerin ve Suriyeli ebeveynlerin bakış açılarını inceleyerek Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk okullarındaki entegrasyon deneyimlerine dair incelikli bir açıklama sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ortamlarının geliştirilmesine ilişkin hem yakınlaşan hem de ayrışan bakış açılarını ortaya koymaktadır. Her iki paydaş grubu da Türkçe dil yeterliliğinin akademik başarıyı, sosyal bağlantıyı ve kültürel entegrasyonu teşvik etmedeki (Mostafa, 2018; Sarmini vd., 2020c) kritik rolünü güçlü bir şekilde onaylıyor ve dili kapsayıcılığın temel bir sağlayıcısı olarak konumlandıran önceki çalışmaları yankılıyor . Öğretmenler, dilsel engellerden kaynaklanan sosyal izolasyon ve gergin iletişim gibi sınıf düzeyindeki zorlukları vurgularken, ebeveynler dil akıcılığının arkadaşlıkları ve sosyal bağlamlara aktif katılımı kolaylaştırmak için güçlendirici potansiyelini vurgulamaktadır.

Her iki grupta da kültürel alışveriş ve kapsayıcı uygulamalara yönelik ortak bir bağlılık ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, diller arası iletişim ve çok kültürlü etkinlikler gibi okul odaklı girişimleri savunurken, ebeveynler gıda paylaşımı ve müfredat dışı etkinlikler yoluyla toplum temelli katılımın değerinin altını çiziyor. Bununla birlikte, öncelikleri kapsam bakımından farklılaşmaktadır. Öğretmenler, uyumlu sınıflar oluşturmaya yönelik mekanizmalar olarak

pedagojik stratejileri ve kurumsal reformu vurgularken, ebeveynler entegrasyonun daha geniş toplumsal ve yasal boyutlarını ön plana çıkararak hem eğitim yollarına ilişkin iyimserliklerini hem de toplumsal kabul ve yasal güvencesizlikle ilgili endişelerini dile getirmektedir. Birbiriyle uyumlu taahhütlerin ve farklı kaygıların bu etkileşimi, entegrasyonun çok boyutlu doğasını vurgulamakta ve sınıf uygulamalarını toplum katılımıyla birleştiren bütünsel yaklaşımların gerekliliğinin altını çizmektedir.

Teorik bir perspektiften bakıldığında bu çalışma, dil ötesi kuramın gelişimine, onu dilbilimsel bir pedagojik araçtan daha fazlası olarak konumlandırarak katkıda bulunmaktadır - eşitliği ve kültürlerarası diyalogu teşvik edebilen sosyal olarak dönüştürücü bir uygulama olarak ortaya çıkmaktadır (García & Lin, 2016). Öğretmenlerin iletişimi kolaylaştırmak için transdilbilgisini kullanması ve ebeveynlerin dili kültürel bağlantı için bir araç olarak kabul etmesi, öğrencilerin dilsel kimliklerini onaylama ve ırkçı ideolojilere karşı koyma konusundaki değerini yeniden teyit etmektedir (Karaağaç & Güvenç, 2019; Rosa & Flores, 2017). Türkçe ve Arapça arasında akıcı etkileşimlere olanak tanıyan transdil oluşturma, karşılıklı anlayış ve ortak anlam oluşturma için alanlar yaratır.

Bulgular aynı zamanda transdilbilimin duygusal ve sistemik boyutlarını aydınlatarak teorik kapsamını genişletmektedir. Sadece bilişsel katılımı desteklemekle kalmıyor, aynı zamanda öğretmenler arasındaki duygusal gerginliği hafifletiyor ve ebeveynlerin uzun vadeli dahil olma isteklerini karşılıyor. Bu şekilde, transdilbilim, empatik, kültüre duyarlı pedagoji yoluyla mülteci eğitimindeki boşlukları kapatma potansiyeline sahip bütünsel bir çerçeve olarak kavramsallaştırılmaktadır (Calvert, 2023; Toker & Olğun Baytaş, 2022).

Pratik olarak, çalışma, entegrasyonun karmaşık zorluklarını ele alırken eğitimcileri, aileleri ve toplum üyelerini bütünleştiren işbirlikçi bir çerçeveyi savunmaktadır. Dil eğitimi, Arapça'yı kültürel bir varlık olarak onurlandırırken Türkçe dil edinimini destekleyen iki dilli kelime alıştırmaları ve akran danışmanlığı gibi diller arası stratejileri merkeze almalıdır. Hem öğretmenlerin önerileri hem de ebeveynlerin uygulamalarından esinlenen kültürel değişim girişimleri, hikaye anlatma etkinlikleri veya yemek festivalleri gibi faaliyetler yoluyla kültürlerarası anlayışı teşvik edebilir, otantik diyalogu ve karşılıklı takdiri destekleyebilir.

Ayrıca, her iki grup arasında sınıf ayrımcılığına yönelik ortak eleştiri, karma sınıfların stereotipleri azaltma ve dayanışmayı teşvik etme konusundaki öneminin altını çizmektedir. Ancak bu pedagojik stratejiler, hedefe yönelik öğretmen eğitimi programları, aileler için

erişilebilir çevrilmiş kaynaklar ve yasal istikrar ile sosyal korumayı garanti altına alan politikalar yoluyla kurumsal destek gerektirmektedir. Bu tür yapısal müdahaleler sürdürülebilir, kapsayıcı okul ortamlarının yaratılması ve okullar ile aileler arasındaki ortaklığın güçlendirilmesi için elzemdir.

Bu umut verici yollara rağmen, çalışma aynı zamanda sürekli bir çabayla ele alınması gereken kalıcı engelleri de gün ışığına çıkarmaktadır. Dil engelleri hem akademik hem de sosyal katılımı engellemeye devam ederken, ayrımcılık vakaları ve kısmen medya ve kamusal söylem tarafından körüklenen daha geniş toplumsal gerilimler ötekileştirmeyi şiddetlendirmektedir. Bu sorunların ele alınması, hem eğitim reformunu hem de empati, tanıma ve ortak değerlere öncelik veren daha geniş kültürel değişimleri gerektirmektedir. Öğretmenlerin hümanist taahhütleri ve ebeveynlerin sosyal uyum istekleri, karşılıklı saygıya dayanan ortak bir kapsayıcı eğitim vizyonuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, eğitimin farklı toplumlarda birliği teşvik etme konusundaki dönüştürücü potansiyelini bir kez daha teyit etmektedir. Türk eğitimcilerin ve Suriyeli ebeveynlerin birbirlerini tamamlayan güçlü yönlerinden (iyimserlikleri, bağlılıkları ve ortak eylemlilikleri) yararlanarak okullar, tüm öğrencilere başarılı olmak için eşit fırsatların sunulduğu sosyal uyum merkezleri haline gelebilir. Bulgular, kapsayıcı politikalar ve kültürel açıdan duyarlı uygulamalarla desteklenen sürekli, çok paydaşlı bir çaba çağrısında bulunmaktadır (Tümtaş & Ulukuş, 2023). Gelecekteki araştırmalar, diller arası ve işbirliğine dayalı eğitim girişimlerinin uzun vadeli etkilerini araştırmalı, bu yaklaşımların zaman içinde entegrasyonu nasıl sürdürdüğünü ve mülteci eğitimi için daha geniş küresel çerçeveleri nasıl bilgilendirdiğini incelemelidir. Diyalog, empati ve anlamlı katılımı teşvik ederek Türk okulları, çeşitliliğin kucaklandığında kapsayıcı ve dirençli toplumlar için nasıl bir temel taşı haline geldiğine dair örnek teşkil edebilir.

5.3 Teorik ve Pratik Çıkarımlar

5.3.1 Pedagojik Uygulamalar: Çok Dilli Mülteci Eğitiminde Translanguaging

Teorik çıkarımlar üzerine inşa edilen bulgular, mülteci eğitiminde dil ötesi eğitimin uygulanmasına yönelik pratik stratejiler sunmaktadır. Bu stratejiler, dil engellerinin aşılması, öğretim etkinliğinin artırılması ve kapsayıcı sınıf ortamlarının teşvik edilmesi de dahil olmak üzere paydaşlar tarafından belirlenen temel zorlukları ele almaktadır.

Temel önerilerden biri, diller arası iletişimin günlük sınıf pedagojisine kasıtlı olarak dahil edilmesidir. Öğretmenler, eş zamanlı olarak Türkçe kelime dağarcığını geliştirmek ve Arapça yeterliliğini korumak için iki dilli çeviri görevlerini ve eşleştirilmiş akran etkinliklerini kullanabilir. Bu yaklaşımlar öğrencilerin ana dillerini geçerli kılarken dilsel katılımı da teşvik eder. Öğretmenlerden elde edilen kanıtlar, bu uygulamaların iletişim boşluklarını kapattığını ve katılımı artırdığını göstermektedir; bu görüş, dil temelli etkileşimler yoluyla akran ilişkilerinin güçlendiğini gözlemleyen ebeveynler tarafından da yankılanmaktadır.

Etkili uygulama, temel kavramlar için Türkçe ve Arapça arasında bilinçli bir şekilde geçiş yapan ders planlarının geliştirilmesini içermelidir. Öğretimin görsel araçlarla veya jestlerle desteklenmesi de sözel olmayan öğrencileri destekleyebilir. Tumen'in (2023) önerdiği gibi mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin bu stratejileri güvenle benimsemeleri için gerekli araçlarla donatılmaları açısından kritik önem taşımaktadır.

Kültürel alışverişi dil etkinliklerine dahil etmek, translanguaging'in uygunluğunu ve etkisini daha da artırır. Hikaye anlatımı, rol yapma veya kültürel temalı "Yemek Haftası" gibi projeler, öğrencileri geleneksel bilgileri her iki dilde de paylaşmaya davet ederek kültürlerarası diyalogu ve takdiri teşvik eder. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin paylaşılan kültürel değerlere vurgu yapması, dil öğreniminin kültürel olarak anlamlı bağlamlara yerleştirildiğinde en etkili olduğu fikrini desteklemektedir (Barrett & Berger, 2021).

"Kermes" festivali veya öğrenci liderliğindeki kültürel gösteriler gibi ortak okul etkinlikleri ve işbirliğine dayalı projeler, sınıf içi öğrenimle daha geniş toplum katılımı arasında köprü oluşturabilir. Bu etkinlikler yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda karşılıklı saygıyı geliştirir ve sosyal katılımı genişletir (Mostafa, 2018).

Öğretmen-veli işbirliği, başarılı bir translanguaging uygulamasının bir diğer kritik bileşenidir. Okullar bu işbirliğini iki dilli atölye çalışmaları ve evde dil takviyesine rehberlik eden tercüme edilmiş materyallerin dağıtımı yoluyla teşvik edebilir. Bazı öğretmenler düşük veli katılımı konusunda endişelerini dile getirirken, birçok veli çocuklarının eğitimini destekleme konusunda güçlü bir isteklilik göstermiştir. Bu kullanılmayan potansiyel, yapılandırılmış ortaklıklar, tutarlı iletişim ve paylaşılan stratejiler yoluyla harekete geçirilebilir (Radhouane, 2023; Rah, vd., 2009).

Pedagojik uyumun yanı sıra, diller arası iletişim duygusal ve sistemik zorluklara da bir yanıt sunmaktadır. Hem Türkçe hem de Arapça kullanılan sınıf etkinlikleri, öğretmenlerin hayal

kırıklığını azaltırken öğrencilerin kendilerini daha güvende ve değerli hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu uygulamalar, özellikle yerinden edilme ve travma ile şekillenen bağlamlarda, duygusal güvenliği teşvik eder ve öğrencilerin kimliklerini onaylar (Sarmini vd., 2020c).

Bu duygusal faydaları derinleştirmek için okullar dil ötesi eğitimi sosyo-duygusal öğrenmeye entegre etmelidir. Paylaşılan deneyimler ve grup yansımaları üzerine kolaylaştırılmış tartışmalar, öğrenciler arasında empati ve güvenin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, okul müfredatına dil ötesi eğitimi yerleştiren politikaların savunuculuğunu yapmak tutarlılık sağlar ve yasal istikrar ve sistemik destekle ilgili daha geniş endişeleri giderir (Özel ve Erdur-Baker, 2023; Tumen vd., 2023).

Son olarak, kapsayıcı sınıf uygulamaları Suriyeli ve Türk öğrencilerin entegrasyonuna öncelik vermelidir. Ayırıştırılmış sınıflardan kaçınmak ve iki dilli rehberlik sistemleri uygulamak, organik dil alışverişine ve sosyal bağ kurmaya olanak tanır. Her iki paydaş grubu da, Erden-Basaran'ın (Erden-Basaran, 2020) entegre eğitimin faydalarına ilişkin bulgularını yineleyerek, eşitliği destekleyen karma ortamları tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Okullar, diller arası işbirliğini teşvik eden ve kültürel bölünmeyi azaltan münazaralar veya tematik grup sunumları gibi işbirliğine dayalı projeler tasarlamalıdır (Alan vd., 2019). Hedeflenen mesleki gelişim yoluyla eğitimcilerin donatılması, kapsayıcı pedagojiyi desteklemek ve ayrımcılığı azaltmak için diller arası iletişimin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir.

5.3.2 Politika Çıkarımları ve Gelecekteki Araştırma Yönelimleri

Bulguların, mülteci eğitimi bağlamında politika, uygulama ve gelecekteki araştırmalar için daha geniş kapsamlı bazı çıkarımları vardır:

5.3.2.1 Politika Önerileri

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin entegrasyona açılan bir kapı olarak dile yaptıkları vurgudan da anlaşılacağı üzere, eğitim politikasında resmileştirilmiş dil ötesi yaklaşımlara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Çalışma, mevcut öğretim yönergelerinin genellikle esnek, çok dilli pedagojiler için açık destekten yoksun olduğunu ortaya koyarak, dil ötesi yaklaşımı müfredata entegre eden ve sistematik öğretmen eğitimi sağlayan politikaların gerekliliğinin altını çizmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin yasal belirsizlikle ilgili endişeleri, mülteci eğitim politikalarının, entegrasyonun uzun vadeli

doğasını tanıyan istikrarlı, kapsayıcı çerçeveler oluşturarak yapısal güvensizliği de ele alması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca, özellikle okula katılım ve algılanan öğrenci direnci konusunda öğretmen ve veli bakış açılarındaki farklılıklar, eğitimciler ve aileler arasında sürekli diyalog için politika odaklı mekanizmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Veriler, istişare için resmi kanalların, okul yönetiminde veli temsiline ve kültürel açıdan uygun geri bildirim sistemlerinin daha duyarlı ve kapsayıcı entegrasyon uygulamalarına katkıda bulunacağını göstermektedir.

5.3.2.2 Öğretmen Mesleki Gelişimi

Çalışma, öğretmenlerin öğrenci katılımıyla ilgili zorluklarla karşılaştığını ve bunları genellikle mülteci öğrencilerin karşılaştığı yapısal ve duygusal karmaşıklıkları göz ardı eden eksiklik temelli merceklerle yorumladığını göstermektedir. Bu durum, hem dil ötesi yetkinliklerin hem de kültürel farkındalığın geliştirilmesine odaklanan mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir (T. Yılmaz, 2022). Bulgular, eğitimcilerin dil ötesi stratejileri uygulama konusunda genellikle güven eksikliği yaşadığını ve Rosa ve Flores (2017) tarafından tanımlanan ırk-dilbilimsel ideolojilerin etkisini yansıtacak şekilde, dilsel tereddütleri direnç olarak yanlış atfedebildiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çalışma kapsamındaki düşünceleri, farklı öğrencileri destekleyen pratik araçlar ve pedagojik modeller için güçlü bir arzuya işaret etmektedir. Bu nedenle mesleki öğrenme fırsatları, dil ideolojileri üzerine eleştirel düşünmeyi, dil ötesi teknikler konusunda uygulamalı eğitimi ve sürekli mentorluk veya koçluğu içermelidir. Bu tür yaklaşımlar, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha iyi uyumlu hale getirmelerine yardımcı olacak ve onları, çalışmadaki birçok öğretmenin ifade ettiği hümanist ve empatik değerler doğrultusunda entegrasyonun kolaylaştırıcıları olarak konumlandıracaktır.

5.3.2.3 Topluluk Katılım Stratejileri

Bu çalışma ayrıca, ebeveynlerin entegrasyonu desteklemek için yemek paylaşımı ve akranlarını evlerine davet etme gibi gayri resmi, toplum temelli çabalara aktif olarak katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okulların bu tür uygulamaları, diller arası iletişimi sınıfın ötesine taşıyan yapılandırılmış, iki dilli topluluk etkinlikleri yoluyla güçlendirmesi ve resmileştirmesi gerektiğini göstermektedir. Toplum odaklı bu girişimler, mülteci eğitime ilişkin uluslararası rehberlik doğrultusunda, daha geniş bir toplumsal kapsayıcılık için güçlü bir potansiyeli yansıtmaktadır (UNHCR, 2024b).

Paydaşların odak noktalarındaki farklılık -öğretmenlerin okul merkezli çözümlere yönelmesi ve velilerin toplum temelli eylemleri vurgulaması- bütünleşik okul-toplum ortaklıklarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Çalışma, eğitim planlamasına veli katılımı için resmi mekanizmaların eksikliğine işaret etmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi, Radhouane'nin (2023)savunduğu gibi, veli irtibat rollerinin oluşturulmasını, tercüme edilmiş iletişim materyallerinin sağlanmasını ve kültürel açıdan hassas danışma süreçlerinin uygulanmasını içerebilir.

Dahası, her iki grup da entegrasyon beklentileri konusunda ortak bir iyimserlik ifade etmiştir; bu da okul-toplum girişimlerinin birlikte inşa edilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Okullar, dayanışmayı teşvik eden, sistemik engelleri ele alan ve hem eğitimcileri hem de aileleri kapsayıcılığın ortak temsilcileri olarak hareket etmeleri için güçlendiren işbirlikçi programları kolaylaştırarak bu ortak umut üzerine inşa edebilirler.

5.3.2.4 Gelecekteki Araştırma Yönelimleri

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, daha fazla araştırma için birkaç temel alana işaret etmektedir. İlk olarak, dil ötesi uygulamaların mülteci öğrencilerin akademik gidişatını, dil gelişimini ve sosyal entegrasyonunu zaman içinde nasıl etkilediğine dair sınıf içi gözlemlere ihtiyaç vardır. Çalışmanın hem kısa vadeli iletişim faydalarına hem de uzun vadeli entegrasyon hedeflerine vurgu yapması, eğitim aşamaları boyunca sonuçların izlenmesinin önemini vurgulamaktadır.

İkinci olarak, bu çalışma ev-okul dil koordinasyonunun parçalı yapısını vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalar, potansiyel olarak derinlemesine vaka çalışmaları veya hem öğretmenleri hem de aileleri birlikte tasarlanmış müdahalelere dahil eden katılımcı eylem araştırmaları yoluyla, bu bağlamlar arasında dil ötesi uygulamaları senkronize etmek için etkili modelleri keşfetmelidir.

Üçüncü olarak, dil ötesi eğitimin duygusal boyutları önemli bir tema olarak ortaya çıkmıştır; öğretmenler mesleki gerginlik yaşadıklarını bildirirken, ebeveynler umut ve belirsizlik duygularını birlikte ifade etmişlerdir. Bu bulgular, diller arası iletişimin etkinliğinin duygusal deneyimlere nasıl aracılık ettiğini ve pedagojilerin çok dilli sınıflarda hem bilişsel hem de duygusal ihtiyaçları destekleyecek şekilde nasıl tasarlanabileceğini araştırmanın değerine işaret etmektedir.

Son olarak, çeşitli ulusal veya bölgesel mülteci eğitim sistemleri arasında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, dil ötesi eğitimin bağlama duyarlı ve aktarılabilir ilkelerini belirleyebilir. Bu tür bağlamlar arası analizler, teorinin geliştirilmesine katkıda bulunacak ve çok dilli toplumlarda sosyal uyumu ve eğitim eşitliğini teşvik etmek için küresel olarak daha uygun uygulamaları bilgilendirecektir.



GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

TÜRK DEVLET OKULLARINDAKİ SURİYELİ VE TÜRK ÇOCUKLAR ARASINDA DAYANIŞMA OLUŞTURMAK KONUSUNDA ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Mohammed KHAROUF

Bu çalışma, Türk öğretmenlerin ve Suriyeli ebeveynlerin okul ortamlarında Türk ve Suriyeli çocuklar arasında dayanışma ve olumlu gruplar arası ilişkiler konusundaki bakış açılarını araştırmıştır. Temel amaç, kültürel çeşitliliğe sahip ortamlarda birlikteliği teşvik etmek için etkili stratejiler belirlemek ve mülteci entegrasyonu ve çok kültürlü eğitim için dönüştürücü alanlar olarak okul anlayışını geliştirmektir. Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye, özellikle de Hatay'ın Reyhanlı ilçesine gibi bölgelere önemli ölçüde akın etmesiyle birlikte, eğitim ortamlarında etkili entegrasyon stratejilerine duyulan ihtiyaç giderek artmıştır. Bu araştırmada, Reyhanlı'daki bir ortaokulda görev yapan dört Türk öğretmen ve sekiz Suriyeli veli ile derinlemesine görüşmeler yapılarak nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu görüşmeler, her iki grubun deneyimleri ve algıları hakkında zengin, bağlamsal içgörüler sağlamış ve çocuklarının eğitimine yönelik umutlarını, zorluklarını ve isteklerini vurgulamıştır. Bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin entegrasyonuna ilişkin hem ortak kaygılarını hem de farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Akademik başarı ve sosyal entegrasyon için temel bir beceri olarak Türkçe dil yeterliliğinin önemi konusunda ortak bir tema ortaya çıktı. Türk öğretmenler dil destek programlarının gerekliliğini vurgularken, Suriyeli veliler öğrenciler arasında anlayış ve empatinin geliştirilmesinde kültürel alışverişin hayati rolünün altını çizdi. Her iki grup da sadece öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda kültürel çeşitliliği tanıyan ve kutlayan kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemini kabul etti. Suriyeli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklerken kültürel kimliklerine de duyarlı olan destekleyici bir ortama duyulan ortak ihtiyacı dile getirmişlerdir. Entegrasyon ve kültürel korumaya yönelik bu ikili odak, olumlu gruplar arası ilişkileri teşvik etmek için çok önemli bir unsur olarak ortaya çıktı. Ayrıca çalışma, Türk öğretmenler ve Suriyeli ebeveynler arasındaki işbirliğinin uyumlu ve empatik bir toplum inşa etmek için gerekli olduğunu göstermiştir. Bu tür ortaklıklar, eğitim stratejilerinin her iki toplumun ihtiyaç ve istekleriyle uyumlu olmasını ve böylece tüm öğrenciler için eşit fırsatlar yaratılmasını sağlamıştır. Görüşmeler, her iki tarafın da diyalog ve

işbirliğı çabalarına girme konusunda istekli olduğunu göstermiş ve bu da dayanışmanın geliştirilmesi için bir temel oluşturmuştur. Sonuç olarak bu araştırma, okulların farklı öğrenci nüfusları arasında dayanışmayı teşvik eden etmedeki kritik rolünün altını çizmiştir. Kùltürlerarası diyalogu kolaylaştıran ve böylece öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve farklılıklarını takdir etmelerini sağlayan kapsayıcı politikaları savunmuştur. Bulgular, çok kültürlü eğitim ve mülteci entegrasyonuna ilişkin daha geniş bir söyleme katkıda bulunarak, uyumlu ve destekleyici eğitim ortamları yaratmaya kararlı eğitimciler, politika yapıcılar ve toplum liderleri için değerli bilgiler sağlamıştır. Stratejik işbirliğı ve kapsayıcılık taahhüdü sayesinde okullar, farklı kültürel gruplar arasında anlayış, kabul ve birliktelik geliştirmek için önemli alanlar olarak ortaya çıkmıştır.



6. KAYNAKLAR

- Abed, R., & Stamenkovic, D. (2024). *Formal Language Style in EFL and SFI Classrooms in Sweden Exploring Perceptions and Practices*.
- Akyıldız, S. T. (2021). An Overview of Qualitative Research and Focus Group Discussion. *International Journal of Academic Research in Education*.
<https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- Alahmad, Z. (2022). *Investigating the Religion-Based Solidarity Shown by the Turkish Community to the Syrian Forced Immigrants During the COVID-19 Pandemic 1 Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Zorunlu Göçmenlere COVID-19 Pandemi Döneminde Türk Toplumunun Gösterdiği Din Temelli Dayanışmanın İncelenmesi*.
- Alan, S., Boneva, T., & Ertac, S. (2019). Ever Failed, Try Again, Succeed Better: Results from a Randomized Educational Intervention on Grit*. *The Quarterly Journal of Economics*.
<https://doi.org/10.1093/qje/qjz006>
- Alcón Soler, E. (2004). Research on Language and Learning: implications for Language Teaching. *International Journal of English Studies (IJES)*, 4.
<https://doi.org/10.6018/ijes.4.1.48241>
- Amina, F., Barnes, M. M., & Saito, E. (2023). Exploring teachers’ understanding of and responses to the school belonging experiences of students from refugee backgrounds. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2291387>
- Antony-Newman, M., & Niyozov, S. (2023). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation 46:4 (2023) ©2023 Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l’étude de l’éducation Barriers and Facilitators for Academic Success and Social Integration of Refugee Students in Canadian and US K-12 Schools: A Meta-Synthesis*. www.cje-rce.ca
- Arar, Khalid., Brooks, J. S. ., & Bogotch, Ira. (2019). *Education, immigration and migration : policy, leadership and praxis for a changing world*. Emerald Publishing Limited.

- Atalan Ergin, D., Akgül, G., & Güney Karaman, N. (2021). Ethnic-based cyberbullying: The role of adolescents' and their peers' attitudes towards immigrants. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 139–156. <https://doi.org/10.19128/turje.879347>
- Barrett, N., & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Batalla, L., & Tolay, J. (2018). *Toward Long-Term Solidarity with Syrian Refugees? Turkey's Policy Response and Challenges*.
- Benjamin, O. P. (2022). *Killing of refugee highlights struggle facing Syrians in Turkey | Refugees News | Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/features/2022/10/5/killing-of-refugee-highlights-struggle-facing-syrians-in-turkey>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. (pp. 57–71).
- Calvert, D. (2023). Supporting migrant inclusion: the role of linguistic diversity in community-led organisations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2372299>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Dagenais, D., Beynon, J., & Mathis, N. (2008). Intersections of Social Cohesion, Education, and Identity in Teachers, Discourses, and Practices. *Pedagogies: An International Journal*, 3(2), 85–108. <https://doi.org/10.1080/15544800801929401>

- Dawadi, S. (2020). Thematic Analysis Approach: A Step by Step Guide for ELT Research Practitioners. *Journal of NELTA*, 25(1–2), 62–71. <https://doi.org/10.3126/nelta.v25i1-2.49731>
- de Jong, E. J., Barko Alva, K., & Yilmaz, T. (2022). *Integration in TWBE Opportunities, challenges, and possibilities*. <https://doi.org/>
- Ekin, S., & Yetkin, R. (2021). Teachers' attitudes to syrian refugee students in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 383–396. <https://doi.org/10.32601/ejal.911458>
- Erden-Basaran, Ö. (2020). The effect of local discourses adapted by teachers on Syrian child refugees' schooling experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1839797>
- Eren, A., & Çavuşoğlu, Ç. (2023). Stigmatisation and othering: the case of Syrian students in Turkish schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1434–1453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900422>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. In *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1–14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2023). Does negative media representation shape adolescents' discrimination towards Syrian refugees through threat perception and prejudice? *International Journal of Intercultural Relations*, 95, 101807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101807>
- Grunow, D., Sachweh, P., Schimank, U., & Traunmüller, R. (2023). Social Integration: Conceptual Foundations and Open Questions. An Introduction to this Special Issue. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 75(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00896-1>

- Gümüş, E., Zeynep, K., Hasan, E., & and Gümüş, S. (2020). Current conditions and issues at Temporary Education Centres (TECs) for Syrian child refugees in Turkey. *Multicultural Education Review*, 12(2), 53–78. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1756083>
- Hatay Governorate. (2023). <http://www.hatay.gov.tr/nufus-ve-dagilimi>
- Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karafylli, M., & and Maligkoudi, C. (2023). Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry*, 14(3), 306–335. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019374>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2022). Problems Encountered in The Education of Refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 153–164. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.641>
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109–128. <https://doi.org/10.19128/turje.496261>
- Kim, H. J., Yilmaz, T., & Lee, Y.-J. (2024). Reimagining raciolinguistic ideologies through an analysis of localized language-in-education policies in Turkey and Korea. *Current Issues in Language Planning*, 25(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/14664208.2024.2315682>
- Kırdar, M. G., Koç, İ., & Dayıoğlu, M. (2023). School integration of Syrian refugee children in Turkey. *Labour Economics*, 85, 102448. <https://doi.org/10.1016/J.LABECO.2023.102448>
- Klöpfer, L., Lebeda, M., & Waburg, W. (2024). Welcome culture in German schools: teachers' perspectives. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1332144>
- Kovacevic, Z., Klimek, B., & Drower, I. (2018). Refugee Children and Parental Involvement in School Education: A Field Model. In *Social Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts* (pp. 139–161). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3943-8.ch008>

- Lucie, C. (2019). *Refugee education* (OECD Education Working Papers, Vol. 203). <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Maclin Beth, & Moskot Carol. (2017). *Little by Little: EXPLORING THE IMPACT OF SOCIAL ACCEPTANCE ON REFUGEE INTEGRATION INTO HOST COMMUNITIES*. www.crs.org
- Mammadova, N., & Aypay, A. (2023). Syrian refugee students' sense of school belonging and educational aspirations. *International Journal of Educational Development*, 102, 102876. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102876>
- Martin, S., Horgan, D., O'Riordan, J., & Maier, R. (2023). Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland—and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
- McCarthy, A. (2018). Politics of refugee education: educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 50, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1440541>
- Meb. (2022). *T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI STRATEJİ GELİŞTİRME BAŞKANLIĞI MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION STRATEGY DEVELOPMENT PRESIDENCY RESMÎ İSTATİSTİK PROGRAMI YAYINIDIR A Publication of Official Statistics Programme*. <http://www.meb.gov.tr>
- Memişoğlu, F. (2018). *The Syrian Community in Turkey: Perspectives, Prospects, and Policies*. www.podem.org.tr
- Mirhosseini, S., Grimwood, S., Basirinezhad, M. H., Montazeri, R., & Ebrahimi, H. (2022). Psychological distress as a predictor of the burden of care in family caregivers of COVID-19 patients in Iran: A community-based cross-sectional study. *Health Science Reports*, 5(6). <https://doi.org/10.1002/hsr2.942>
- Mostafa, B. (2018). *Human Rights Studies Master of Arts Moving Beyond Access: Integration of Syrian Refugee Students into Turkish Public Schools in the Bursa Province*.

- Nawyn, S. J., Safi, S., Busch, J., & Karaagac, D. (2022). *Uncertainties shaping parental educational decisions: The case of Syrian refugee children in Turkey*.
- Özden, Ş. (2013). *Co-financed by the European Union Syrian Refugees in Turkey MPC-MIGRATION POLICY CENTRE*. <http://www.eui.eu/RSCAS/Publications/>
- Özel, D., & Erdur-Baker, Ö. (2023). Struggles of Refugee-Receiving Schools in Turkey. *Social Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/socsci12040231>
- Paradis, J., Chen, X., & Ramos, H. (2020). The language, literacy, and social integration of refugee children and youth. *Applied Psycholinguistics*, 41, 1251–1254. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000788>
- Pérez Nájera, C. (2012). Valoraciones sobre el adulto mayor frente a la violencia [Elderly adults and violence]. *Trabajo Social Hoy*, 66, 7–18. <https://doi.org/10.12960/TSH.2012.0006>
- Radhouane, M. (2023). Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: A literature review. *Prospects*, 53(1–2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Rah, Y., Choi, S., & Nguyễn, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347–365. <https://doi.org/10.1080/13603120802609867>
- Rah, Y., Shangmin, C., & Nguyễn, T. S. T. (2009a). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347–365. <https://doi.org/10.1080/13603120802609867>
- Rah, Y., Shangmin, C., & Nguyễn, T. S. T. (2009b). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347–365. <https://doi.org/10.1080/13603120802609867>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/DOI:10.1017/S0047404517000562>

- Şahin, S., & 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. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060512>
- Saklan, E. (2017). Classroom Management Experiences with Syrian Refugee Students. *Education Journal*, 6(6), 207. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20170606.17>
- Salikutluk, Z., Campani, G., & Fendel, T. (2022). *Thrown in at the deep end? Perceptions of burdens, gains, and contributions to the integration of refugee students among teachers with(out) target group-specific professional knowledge.*
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020a). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020b). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020c). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>
- Schwartz, D., Ryjova, Y., Kelleghan, A. R., & Fritz, H. (2021). The refugee crisis and peer relationships during childhood and adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101263. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101263>
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *Int. J. Inclus. Educ.*, 16. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Şimdi, Ş. (2023). *A CRITIQUE OF DISCOURSE OF SYRIANS IN TURKISH DIGITAL PUBLIC SPHERE.*
- Sığınmacı, S., Eğitime, E., Katılımını, A., Faktörlerin, E., Sendi, B. E., & Alagöz, B. (2023). *Determination of Factors Affecting Family Participation of Syrian Refugee Parents in Education 1.*

- Sözcü. (2022). “Reyhanlı’da 12 ilçemizin nüfusundan daha fazla Suriyeli yaşıyor” - Sözcü. <https://www.sozcu.com.tr/reyhanlida-12-ilcemizin-nufusundan-daha-fazla-suriyeli-yasiyor-wp7084756>
- Syrian teachers welcome UNICEF incentive initiative. (n.d.). Retrieved June 7, 2025, from <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/syrian-teachers-welcome-unicef-incentive-initiative>
- Thomas, C. (2024). *Educational challenges faced by refugee children in Turkey* -. <https://brokenchalk.org/educational-challenges-faced-by-refugee-children-in-turkey/>
- Thomas, R. L. (2016). The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(4), 193–201. <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0022-z>
- Toker, Ş., & Olgun Baytaş, M. (2022). Grappling with the transformative potential of translanguaging pedagogy in an elementary school with Syrian refugees in post-coup Turkey. *International Multilingual Research Journal*, 16(2), 148–162. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.2004768>
- Tumen, S., Vlassopoulos, M., & Wahba, J. (2023). *Integrating refugee children through teacher training* | VoxDev. <https://voxdev.org/topic/education/integrating-refugee-children-through-teacher-training>
- Tümtaş, M. S., & Ulukuş, M. Y. (2023). PİKTES PROJESİNİN TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİLERİN ENTEGRASYONUNA ETKİSİ: ANTALYA ÖRNEĞİ. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481–496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917>
- UNHCR. (2022). *GLOBAL TRENDS FORCED DISPLACEMENT IN 2022*.
- UNHCR. (2024a). *Education Report 2024* | UNHCR. <https://unrefugees.ch/en/news/education-report-2024>
- UNHCR. (2024b). *Promoting integration through social connections* | UNHCR Integration Handbook. <https://www.unhcr.org/handbooks/ih/social-connections/promoting-integration-through-social-connections>

- UNHCR. (2024c). *Refugees and Asylum Seekers in Turkey – UNHCR Türkiye*.
<https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>
- UNICEF. (2018). *TURKEY CO 2018 Humanitarian Results Situation Overview & Humanitarian Needs Funds received Carry-forward amount Gap*.
- Unicef. (2022). *DOCUMENTATION OF THE EDUCATION RESPONSE FOR SYRIAN CHILDREN UNDER TEMPORARY PROTECTION IN TÜRKİYE-REPORT*.
- Unutulmaz, K. (2018). Turkey's Education Policies towards Syrian Refugees: A Macro-level Analysis. *International Migration*, 57. <https://doi.org/10.1111/imig.12476>
- Van Viegen, S. (2020). Translanguaging for and as learning with youth from refugee backgrounds. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 60–76.
<https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.300>
- Veerman, G. J., & Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. In *Cogent Education* (Vol. 8, Issue 1). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940633>
- Veliz, L. (2021). *Translanguaging as a Pedagogy for Equity, Inclusion, and Social Justice in a Multilingual Classroom* (pp. 137–153). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7649-6.ch007>
- WUSC. (2020). *Resources - WUSC (World University Service of Canada)*.
<https://wusc.ca/category/resources/>
- Yilmaz, M. (2024). Integration of displaced students into the culturally and linguistically different school environment. *Review of Education*, 12(3).
<https://doi.org/10.1002/rev3.70004>
- Yilmaz, T. (2021). Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 435–454.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1640705>
- Yilmaz, T. (2022). Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 13(26), 169–196.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/72529/1095082>

Zeynep M., & Turkmen Sanduvac. (2016). *Education in Emergencies Specialist Comparative Assessment*.



EKLER

EK A: Türkçe Katılımcı Gönüllü Formları



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU

Sizi Mohammed Kharouf tarafından yürütülen “Teacher and Parent perspectives on building Solidarity among Syrian and Turkish Children at Turkish Public Schools (Türkiye Devlet Okullarındaki Suriyeli ve Türk Çocuklar Arasında Dayanışma Oluşturmak Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri)” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sınıfta konuşma aktiviteleri sırasında diller arası geçiş pedagojisi kullanımının iletişim kurma istekliliği üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen 10 dakika ayırmanız istenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Mohamed KHAROUF/ Dr. Öğr. Üyesi Tuba YILMAZ
Tarih:	
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
☐ Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
☐ Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	☐ İstiyorum ☐ İstemiyorum
Adı-Soyadı:	
veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu çalışma, Türkiye Devlet Okullarındaki Suriyeli ve Türk Çocuklar Arasında Dayanışma Oluşturmak Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Mohammed Kharouf tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Suriyeli Sığınmacı öğrenciler ile Türk öğrencilerin Türkiye Devlet okullarında dayanışma içinde eğitim görmeleri konusunda etkili eğitim politikaları geliştirilmesine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Programından Mohammed Kharouf'a yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı Araştırmacı Unvan-
Adı-Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Tuba YILMAZ /
Mohammed Kharouf

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK B: Arapça Katılımcı Gönüllü Formları



جامعة نجم الدين أربكان

لجنة أخلاقيات البحث العلمي في قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية

استمارة الموافقة الطوعية للمشاركين

نود دعوتكم للمشاركة في البحث المعنون " آراء المعلمين وأولياء الأمور حول بناء التضامن بين الأطفال السوريين والأترك في المدارس الحكومية التركية " الذي أجراه محمد خاروف. الهدف من هذه الدراسة هو تحديد تأثير استخدام التربية اللغوية المتداخلة خلال أنشطة التحدث في الصفوف الدراسية على الاستعداد للتواصل. سيُطلب منك قضاء ما يقدر بـ 10 دقائق في الدراسة.

المشاركة في هذه الدراسة تطوعية بالكامل .

ولكي نفي الدراسة بالغرض منها، يُتوقع منك أن تجيب على جميع الأسئلة بإخلاص، دون التعرض لأي ضغط أو اقتراح من أي شخص. قراءة هذا النموذج والموافقة عليه يعني موافقتك على المشاركة في الدراسة. ومع ذلك، يحق لك أيضاً عدم المشاركة في الدراسة أو الانسحاب من الدراسة في أي وقت بعد المشاركة .

سستخدم المعلومات التي تم الحصول عليها من هذه الدراسة بالكامل لأغراض بحثية وستظل معلوماتك الشخصية سرية؛ ومع ذلك، قد تُستخدم بياناتك لأغراض النشر .

إذا كنت بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول الغرض من الدراسة، سواء الآن أو لاحقاً، يمكنك سؤال الباحث الآن أو الاتصال به/يها على تفاصيل الاتصال.

يتم تعبئتها من قبل الباحث المشارك/الباحث الرئيسي	
أقر بأن المعلومات الشخصية للمشارك ستظل سرية، وأن جميع البيانات التي سيقدمها المشارك في نطاق الدراسة ستتم معالجتها وفقاً للقواعد الأخلاقية وأني أقبل كل المسؤولية في حالة انتهاك هذه القواعد الأخلاقية.	
الاسم واللقب	محمد خاروف / أ.د. المحاضر توبا يلماز
التاريخ	
التوقيع	
يتم تعبئتها من قبل المشارك البالغ نفسه/ نفسه	
☐ لقد قرأت المعلومات المذكورة أعلاه، والتي يجب أن تعطى للمشارك قبل الدراسة، وأنا أفهم نطاق وغرض الدراسة التي طلب مني المشاركة فيها ومسؤولياتي كمتطوع .	
☐ تم تقديم شرح مكتوب/شفهي حول الدراسة من قبل الباحث، وتم إعطائي الثقة الكافية بأن معلوماتي الشخصية ستتم حمايتها بعناية.	
☐ وبموجب هذه الشروط، أوافق على المشاركة في الدراسة طواعيةً ودون أي ضغط أو اقتراحات.	

يجب تعينتها من قبل ولي الأمر/ الوصي على المشارك الذي يقل عمره عن 18 عاماً ☐ لقد قرأت المعلومات المذكورة أعلاه، والتي يجب أن تعطى للمشارك قبل الدراسة، وأفهم نطاق هذه الدراسة والغرض منها ومسؤوليات المشاركين المتطوعين . ☐ تم تقديم شرح مكتوب/شفهي حول الدراسة من قبل الباحث، وتم إعطاء ثقة كافية بأن المعلومات الشخصية للمشارك ستتم حمايتها بعناية. ☐ في ظل هذه الشروط، أوافق على مشاركة، الذي أنا ولي أمره/ ولي أمره، في الدراسة طوعية ودون أي ضغط أو اقتراح.	
☐ أريد ☐ لا أريد	مشاركة النتائج العامة / المحددة معي عند اكتمال البحث
الاسم واللقب أو رمز المشارك	
التاريخ	
التوقيع	
بيانات التواصل (اختياري)	

التاريخ:

التوقيع:

سيتم تسليم هذه الاستمارة إلى الباحث بعد توقيعها من قبل المشارك نفسه/المشاركة نفسه/والديه/ولي أمره/ولي الأمر. بالإضافة إلى ذلك، سيتم إعطاء نسخة من هذه الاستمارة للمشارك عند الطلب.



جامعة نجم الدين أربكان

لتقديمه إلى لجنة أخلاقيات البحث العلمي في قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية استمارة الموافقة

هذه الدراسة عبارة عن دراسة بحثية بعنوان آراء المعلمين وأولياء الأمور حول بناء التضامن بين الأطفال السوريين والأترك في المدارس الحكومية التركية. يجري هذه الدراسة محمد خاروف وستلقي نتائجها الضوء على تطوير سياسات تعليمية فعالة للتضامن بين الطلاب اللاجئين السوريين والطلاب الأترك في المدارس الحكومية التركية.

-مشاركتم في هذه الدراسة طوعية.

-تماشياً مع الغرض من الدراسة، سيتم جمع البيانات منك من خلال المقابلات.

-لا يتوجب عليك كتابة اسمك أو إعطاء أي معلومات من شأنها الكشف عن هويتك / سيتم الحفاظ على سرية أسماء المشاركين في البحث.

-سيتم استخدام البيانات التي تم جمعها في نطاق البحث لأغراض علمية فقط، ولن يتم استخدامها لأغراض أخرى غير الغرض من البحث أو في أي بحث آخر، ولن يتم مشاركتها مع الآخرين دون موافقتك (المكتوبة)، إذا لزم الأمر .

-يحق لك فحص البيانات التي تم جمعها منك بناءً على طلبك.

-سيتم أرشفة البيانات التي تم جمعها منك أو إتلافها في نهاية البحث.

-لن تكون هناك أسئلة/طلبات قد تسبب لك عدم الراحة أثناء عملية (عمليات) جمع البيانات. ومع ذلك، إذا كنت تشعر بعدم الارتياح لأي سبب من الأسباب أثناء مشاركتك، فستتمكن من مغادرة الدراسة في أي وقت. إذا تركت الدراسة، ستتم إزالة البيانات التي تم جمعها منك من الدراسة وإتلافها.

شكراً لك على تخصيص وقت لقراءة استمارة المشاركة الطوعية وتقييمها. يمكنك توجيه أسئلتك حول الدراسة إلى محمد خاروف من برنامج تعليم اللغة الإنجليزية في معهد العلوم التربوية بجامعة نجم الدين أربكان.

الباحث المسؤول / الباحث المشارك اللقب - الاسم - اللقب: د. المحاضر. أ. د. توبا يلماز / محمد خاروف

التوقيع:

أوافق على المشاركة في هذه الدراسة طواعيةً بالكامل، مع العلم أنه يمكنني الانسحاب من الدراسة إذا رغبت في ذلك، وأن المعلومات التي قدمتها ستستخدم لأغراض علمية.

يرجى ملء هذه الاستمارة والتوقيع عليها وإعطائها لجامع البيانات

اسم المشارك ولقبه:

التوقيع:

التاريخ:

EK C: Analiz

C.1 Türk Öğretmenlerin Perspektifleri

Tablo3 Türk Öğretmenlerin Perspektifleri

Tema	Alt Tema	Kod
Kritik Bir Etkinleştirici ve Engel Olarak Dil	Dil Yeterliliği Türkçe Öğrenme İsteksizliği	Sınırlı Türkçe yeterliliği
		İletişim zorlukları
		Akademik katılım zorlukları
		Motivasyon hakkında yanlış anlamalar
		Öğretmen hayal kırıklıkları
Sosyal ve Kültürel Etkileşim	Ulusal Kimlikteki Gerilimler Dış Anlatıların Etkisi	Uyruk tartışmaları
		Toplumsal önyargılar
		Olumsuz medya tasvirleri
Kapsayıcı Uygulamalar ve Ortak Etkinlikler	Sözsüz İletişim Kültürel Bağlantılar	Öğrenci tutumları üzerindeki etkisi
		Oyun ve sporun rolü
		Organik ilişki kurma
Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Rolü	Ebeveyn Katılımı	Paylaşılan yemek gelenekleri
		Çok kültürlü etkinlikler
		Eşitlik için etik sorumluluk
Sistemik Zorlukların Ortasında Hedefler	Gelecek Perspektifleri Sistemik Destek İhtiyacı	Kapsayıcı uygulamalar için savunuculuk
		Okul faaliyetlerine katılım
		Evde dil desteği
Sistemik Zorlukların Ortasında Hedefler	Gelecek Perspektifleri Sistemik Destek İhtiyacı	Entegrasyon konusunda iyimserlik ve kötümserlik
		Yasal statüye ilişkin endişeler
		Entegrasyon çabaları için kurumsal destek
Sistemik Zorlukların Ortasında Hedefler	Gelecek Perspektifleri Sistemik Destek İhtiyacı	Mesleki gelişim ihtiyaçları

C.2 Suriyeli Ebeveynlerin Perspektifleri

Tablo4 Suriyeli Ebeveynlerin Perspektifleri

Tema	Alt Tema	Kod
Kritik Bir Etkinleştirici ve Engel Olarak Dil	Kilit Kolaylaştırıcı Olarak Türkçe	Erken dil edinimi
		Dil aracılığıyla kültürel alışveriş
		Akademik başarı için bir araç olarak dil
Sosyal ve Kültürel Etkileşim	Türk Öğretmenlerin Hayati Rolü	Destekleyici sınıf ortamları
		Öğretmen empatisi
		Eşit muamele
		Kültürel gelenekler
		Ebeveynlerin okula katılımı
Sistemik Zorlukların Ortasında Hedefler	Gelecek Perspektifleri	Kapsayıcı müfredat dışı etkinlikler
		Eğitim konusunda iyimserlik
		Yasal statüye ilişkin endişeler
		Kapsamlı dil destek programları
		Entegrasyon için yapısal değişiklikler

EK D:

D.1 Türkçe Öğretmenleri için Mülakat Soruları

- 1) Bana kendinizden bahsedin (Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? Ne öğretiyorsunuz?)
- 2) Okulda Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sınıflarınızda neler gözlemliyorsunuz?
- 3) Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki dayanışma hakkında ne düşünüyorsunuz? Sınıflarınızda neler gözlemliyorsunuz?
- 4) Türk öğrencileriniz sınıftaki Suriyeli mülteci öğrencilerin varlığı hakkında ne düşünüyor?
- 5) Okulun Suriyeli mülteci öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında dayanışma kurma konusundaki politika ve uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 6) Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında entegrasyon ve dayanışmayı nasıl teşvik ediyorsunuz? Varsa özel stratejileriniz nelerdir?
- 7) Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında dayanışma oluştururken ne tür zorluklarla karşılaştınız?
- 8) Sınıflarında entegrasyon ve dayanışmayı teşvik etmek için diğer öğretmenlere ne önerirsiniz?
- 9) Suriyeli ebeveynlere Türk okullarına entegrasyonu teşvik etmek için ne önerirsiniz?
- 10) Okullarında entegrasyon ve dayanışmayı teşvik etmek için okul müdürlerine ne önerirsiniz?

D.2 Suriyeli Öğrencilerin Velileri için Mülakat Soruları

- 1) Bana kendinizden bahsedin. (Türkiye'ye ne zaman taşındınız? Okulda kaç çocuğunuz var?)
- 2) Çocuğunuzun Türk sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

- 3) Çocuğunuzun Türk okul ortamına uyum sağlamada karşılaştığı zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden nasıl geldi?
- 4) Çocuğunuzun öğretmenlerden ve okul personelinden aldığı destek hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5) Çocuğunuzun Türk okullarına entegrasyonunu nasıl destekliyorsunuz?
- 6) Çocuğunuzun Türkiye'deki eğitimi ve sosyal entegrasyonu ile ilgili beklentileriniz nelerdir?
- 7) Türk okullarında entegrasyon ve dayanışmayı desteklemek için öğretmenlere ne önerirsiniz?
- 8) Çocuklarının Türk okullarına entegrasyonunu desteklemek için diğer Suriyeli ebeveynlere ne önerirsiniz?
- 9) Okul müdürlerine okullarında entegrasyon ve dayanışmayı desteklemek için ne önerirsiniz?