Eğitim ve Bilim

Cilt 51 (2026) Sayı 228 909-927

Orijinal Makale

Türkiye'deki mültecilerin müzik eğitimine genel bir bakış: odak grup çalışması

Berkcan Kayaarslan [1], Ömer Üçer [2], Erkan Tonyalı [3], Ömer Bilgehan Sonsel [4]

Öz

Bu araştırma, Türkiye'de mülteci öğrencilerin müzik eğitimine entegrasyon sürecini, farklı örneklemlerde görev yapan müzik öğretmenlerinin görüşleri üzerinden incelemektedir. Nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak bütüncül çoklu durum deseni kullanılmış, veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Katılımcılar, mültecilerin yoğun yaşadığı illerden ve farklı eğitim kademelerinden seçilmiş 16 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma öncesinde 32 müzik öğretmeniyle pilot görüşme yapılmış, elde edilen bulgular doğrultusunda odak grup soruları hazırlanmıştır. Bulgular; UNICEF Al Farah Projesi kapsamındaki öğretmenlerin, ulaşım ve enstrüman temini gibi destekler sayesinde öğrencilerin okula devam ve derse katılımının yüksek olduğunu; İstanbul ve Anadolu'daki öğretmenlerin ise dil bariyeri, ekonomik nedenler ve aile ilgisizliği gibi etkenlerle olumsuz temalar bildirdiğini göstermektedir. Ortaokullarda devamsızlık oranı liselere kıyasla daha yüksektir, erkek öğrenciler ekonomik sebeplerle daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Oryantasyon süreci konusunda, UNICEF Al Farah grubu dışında tüm katılımcılar dil ve kültürel uyum eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Dil bariyerinin teorik derslerde daha belirgin, uygulamalı derslerde ise daha az sorun yarattığı, müzik derslerinin dil gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Milli bilinç konusunda UNICEF grubundaki öğrenciler marşlara ve milli günlere ilgi gösterirken, diğer gruplarda aile baskısı, duygusal bağ eksikliği ve ilgisizlik ön plandadır. Türk ve mülteci öğrencilerin karşılıklı tutumları genel olarak olumsuzdur ve akran zorbalığı en yaygın sorundur. Müzik dersleri bu konuda genellikle nötr etki yaratmakla birlikte, bazı durumlarda birleştirici rol üstlenebilmektedir. Araştırma, mülteci öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımı için kapsamlı oryantasyon programları, dil desteği, öğretmenlere kapsayıcı eğitim becerileri kazandırılması ve müzik gibi uygulamalı

Anahtar Kelimeler

Mülteciler
Mülteci müzik eğitimi
Türkiye'de mülteciler
Müzik eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.08.2025
Kabul Tarihi: 18.02.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 17.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2888

[1] Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, berkcankayaarslan@outlook.com
[2] Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye, omerucerr@gmail.com
[3] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, erkantonyali@gmail.com
[4] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, bilgehansonsel@gazi.edu.tr

derslerin entegrasyonda araç olarak kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu yönde geliştirilecek bütüncül politikaların, hem mülteci öğrencilerin akademik başarısını hem de toplumsal uyumu güçlendireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Giriş

Göç olgusu içinde, tanım ve statü açısından farklılık gösteren göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları sıkça birbirine karıştırılmaktadır. Mülteciler genellikle korku ve baskı gibi zorlayıcı sebeplerle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan kişilerdir, göçmenler ise daha iyi yaşam koşulları arayışıyla gönüllü olarak göç ederler (Ziya, 2012). Mülteci ile sığınmacı arasında ince bir fark vardır. Mülteci; ırk, din, milliyet, belirli bir sosyal gruba üyelik veya siyasi görüş nedeniyle zulme uğrama tehlikesi bulunan, bu sebeple kendi ülkesinden korunma talep edemeyen veya etmeyen yabancı kişidir. Kendi ülkesinden ayrılıp başka bir ülkeden koruma talep ettiğinde ise, bu talepler doğrulanıp onaylanana kadar "sığınmacı" olarak kabul edilir, onaylandıktan sonra ise mülteci statüsünü kazanır (Esenlikci ve Engin, 2019). Türkiye, stratejik coğrafi konumu ve bölgeyle olan derin tarihsel-kültürel bağları nedeniyle, tarih boyunca çeşitli göç dalgaları ve mülteci hareketleri için bir geçiş ve hedef ülkesi konumunda olmuştur.

Günümüzde Türkiye açısından en büyük göç dalgası, 2011 yılında Suriye'de başlayan iç karışıklıklar sonucunda gerçekleşmiştir (Karakaya, 2020). 15 Mart 2011'de barışçıl protestolar şeklinde başlayan hareketler, Esad rejiminin sivillere yönelik şiddetli baskı girişimlerine karşı ülkenin farklı bölgelerinde yerel muhalif grupların oluşmasıyla derin bir savaşa dönüşmüştür (Eker, 2015). Çatışmalardan kaçan insanlar, Suriye ile en uzun kara sınırına sahip olan Türkiye'ye sığınmayı tercih etmiştir. Türkiye'nin tercih edilmesinin bir diğer nedeni ise, coğrafi konumu itibarıyla doğudan batıya yönelik sığınma hareketlerinde bir transit ülke olabilmesidir (Erten, 2015). Ancak Türkiye'nin, bu denli büyük çaplı bir göç hareketine hazırlıksız olması ve Suriye'den gelen sığınmacıların kontrolsüz şekilde ülkeye girişi, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan olumsuz etkiler yaratmıştır (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017). Birleşmiş Milletler verilerine göre, 3,6 milyon Suriyeli Türkiye'de geçici koruma kapsamında kayıt altına alınmıştır (International Organization for Migration, t.y.). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu (UNHCR) 2025 Nisan verilerine göre dünya genelinde zorla yerinden edilmiş kişi sayısı toplam 122,1 milyona ulaşmıştır (UNHCR, 2025). Ayrıca, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2021'den sonra bünyesindeki 38 ülkede kalıcı göç hareketlerinin %26 arttığını tespit etmiştir (OECD, 2025).

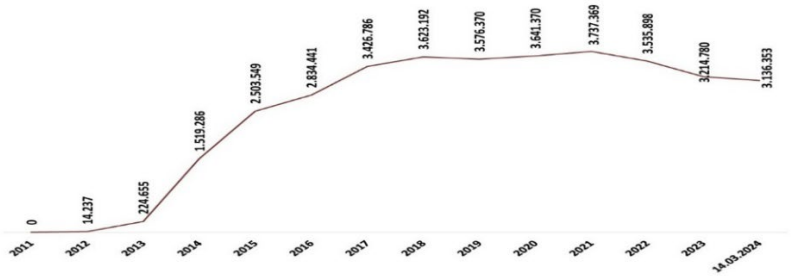
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), dünya genelinde sığınmacı konumundaki yaklaşık 36 milyon okul çağındaki çocuğun, gittikleri ülkelerde on yıl veya daha uzun süre kaldıkları durumlarda bu ülkelerin eğitim politikalarına entegre edildiklerini ifade etmektedir (UNESCO, 2023). 2011 Suriye iç savaşının ardından, Türkiye'ye gelen Suriyelilerin savaş bitince ülkelerine döneceği varsayımına dayalı politikalar geliştirme çabaları başlamıştır (Culbertson ve Constant, 2015). Bu dönemde daha çok kamplarda yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik kısa vadeli politikalar ve planlar hazırlanmıştır (Gencer, 2017). 2013 yılına gelindiğinde, Suriye'deki iç savaş ve şiddetin artmasıyla Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısı yükselmiş, bu durum onların eğitimle ilgili sorunlarını gündemin ön sıralarına taşımıştır. Suriye'de askeri bir çözüm ihtimalinin zayıflamasıyla birlikte, Suriyelilerin eğitime erişimini sağlayacak yeni yollar geliştirilmiştir (Seydi, 2014). Bu alandaki en önemli girişimlerden biri, özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde açılan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) olmuştur (Usta vd., 2018). Geçici Eğitim Merkezleri, Türkiye'ye kitlesel olarak göç eden okul çağındaki yabancı öğrencilerin, kendi ülkelerinde yarım kalan eğitimlerine devam edebilmeleri amacıyla kurulmuş kurumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Bu merkezlerin faaliyet gösterdiği geçiş sürecinde eğitim dili Arapça olarak uygulanmış (UNICEF, 2022) ve kullanılan eğitim programı, Suriye Geçici Hükûmeti tarafından gözden geçirilerek Suriye Eğitim Bakanlığı müfredatına dayandırılmıştır (BEKAM, 2015, aktaran Emin, 2016).

İç savaşın ilk iki yılında yaklaşık 224.655 göçmen Türkiye'ye gelmiş, 2013 yılında ise Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe girmiştir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Bu kanun, belirli kimlik belgesine sahip Suriyelilere sağlık hizmetleri, eğitim, istihdam ve sosyal yardımlar gibi temel hakların sağlanacağını hükme bağlamıştır (Şimşek, 2018). 2013'te YUKK'un yürürlüğe girmesinin ardından, 2014 yılında Geçici Koruma Yönetmeliği çıkarılmış ve "Avrupa dışındaki ülkelerden gelenlerin şartlı mülteci, ikincil koruma veya geçici koruma kavramlarıyla tanımlanmasına" karar verilmiştir (Erdoğan ve Kaya, 2015).

Göçmenlerin gittikleri ülkelerde sosyal yaşama katılımı hem bu bireyleri hem de ev sahibi ülke halkını doğrudan etkiler. Göçten en fazla etkilenen gruplardan biri ise çocuklardır (Dustmann ve Glitz, 2011). Mülteci çocukların karşılaştığı temel sorunlardan biri eğitimdir. Yaşadıkları olumsuz koşullar nedeniyle, eğitimlerini sürdürebilmeleri konusunda ciddi zorluklar yaşamaktadırlar (Duran Yılmaz, 2023).

2016 yılında, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesine ve Geçici Eğitim Merkezleri'nin kapatılmasına karar verilmiştir (MEB, 2016). Bu kapsamda, Suriyeli öğrencilerin eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2015). Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim dilinin Türkçe yerine Arapça olması, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamasında önemli bir engel oluşturmuştur (Beyhan ve Epçaçan, 2018). Bu nedenle, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında yapılan anlaşma ile PIKTES Projesi başlatılmıştır (Karaman, 2018). Projenin amacı, yabancı uyruklu çocukların eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre edilmesini ve Türkiye'deki sosyal uyumlarının sağlanmasını desteklemektir (PICTES, 2024).

2024 yılına gelindiğinde, geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı 3.136.353 olarak tahmin edilmektedir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan 0-18 yaş aralığındaki mülteci sayısı 1.534.447 olup, bunların 791.324'ü erkek, 743.123'ü ise kadındır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). 2011 ile 2024 yılları arasında Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısındaki değişim Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 2011–2024 Yılları Arasında Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sayısındaki Değişim

Mülteci eğitiminde millî bilinç, entegrasyon ve oryantasyon süreçleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Güzel'e (2006) göre millî bilinç; vatan-millet-bayrak üçlüsü çerçevesinde bireyleri bilgilendirmek, aidiyet duygusu kazandırmak, ortak kader ve ortak değerler bilinci oluşturmak şeklinde tanımlanmaktadır. European Council on Refugees and Exiles'e (ECRE) göre mülteci entegrasyonu, (zorunlu) göçmenler ile ev sahibi toplumdaki yerleşik nüfus ve diğer toplulukları kapsayan, çok boyutlu ve çift yönlü bir süreçtir (European Council on Refugees and Exiles'e [ECRE], 1999, s. 2-3). Oryantasyon ise Temiz'e (2020) göre, göç edilen ülkenin dilini, geleneklerini, değerlerini ve kurallarını öğrenerek topluma uyum sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, kısaca oryantasyon süreci olarak adlandırılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye'deki mülteci öğrencilerin müzik eğitimi durumunu incelemek önem taşımaktadır. Araştırmanın temel problemi, "mülteci öğrencilerin müzik eğitimine yönelik bakışlarının, farklı eğitim odakları ve yaş grupları ekseninde incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, mülteci öğrencilerin okula devam durumunu ve derse katılımı, genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon süreçleri, müzik derslerinin etkisi ve dil engeli, millî bilinç düzeyi ile Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması çerçevesinde durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma, mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçladığından, durum çalışması modellerinden bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninde, "her biri kendi içinde bütün olarak algılanabilecek birden fazla durum bulunur. Her durum kendi içinde bütüncül bir şekilde ele alınır ve ardından birbirleriyle karşılaştırılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 301).

Katılımcılar

Araştırmaya katılacak müzik öğretmenleri, çalışmadan önce yapılan pilot uygulamada elde edilen bulgular ve Türkiye'de mültecilerin yoğun olarak yaşadığı iller dikkate alınarak belirlenmiştir (Mülteciler Derneği, 2023). Bu kapsamda, pilot görüşme için Adana, Ankara, İstanbul ve Hatay'dan birer müzik öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Pilot görüşmenin ardından, odak grup görüşmeleri için katılımcılar belirlenmiş ve okul düzeyleri ile Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre 4 gruba ayrılmıştır. İlk odak grup görüşmesi, farklı illerde UNICEF Al Farah Projesi kapsamında görev yapan dört müzik öğretmeniyle yapılmıştır. Bu grup, farklı illerde mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin deneyimlerini karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. İkinci grup, Türkiye'nin en büyük ve en kozmopolit şehri olması nedeniyle İstanbul'dan seçilmiştir. Bu gruptaki öğretmenler, mülteci öğrencilerin çoğunlukta olduğu İstanbul'daki dört farklı okulda görev yapmaktadır. Üçüncü grup, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ortaokul düzeyinde müzik eğitimi veren öğretmenlerden oluşmuştur. Bu grupta Aksaray, Adana, Hatay ve Şanlıurfa'dan birer öğretmen yer almıştır. Son grup ise İstanbul dışındaki illerde lise düzeyinde müzik eğitimi veren öğretmenlerden oluşmuştur. Bu gruptaki öğretmenler Ankara, Kahramanmaraş, Mardin ve Mersin'den seçilmiştir. Araştırma süresince toplam 16 müzik öğretmeniyle dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmada katılımcılar şu şekilde kodlanmıştır: UNICEF Al Farah Projesi odak grubu (Ku1, Ku2, Ku3, Ku4), İstanbul odak grubu (Ki1, Ki2, Ki3, Ki4), lise odak grubu (Kl1, Kl2, Kl3, Kl4) ve ortaokul odak grubu (Ko1, Ko2, Ko3, Ko4). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar		**Cinsiyet**	**Yaş**	**Mezuniyet Durumu**	**Meslekteki Deneyim Süresi**	**Görev Yapılan Şehir**
UNICEF Al	Ku1	Erkek	41	Doktora	18	Kırıkkale
Farah Proje	Ku2	Kadın	37	Yüksek Lisans	15	İzmir
Katılımcıları	Ku3	Kadın	39	Yüksek Lisans	16	Kayseri
	Ku4	Erkek	40	Doktora	16	Bursa
İstanbul	Ki1	Kadın	28	Lisans	4	İstanbul
	Ki2	Kadın	34	Yüksek Lisans	5	İstanbul
	Ki3	Erkek	29	Lisans	3	İstanbul
	Ki4	Kadın	33	Lisans	7	İstanbul
Lise	Kl1	Kadın	41	Yüksek Lisans	17	Ankara
	Kl2	Erkek	39	Yüksek Lisans	14	Kahramanmaraş
	Kl3	Erkek	44	Yüksek Lisans	29	Mersin
	Kl4	Kadın	27	Lisans	3	Mardin
Ortaokul	Ko1	Erkek	38	Lisans	13	Aksaray
	Ko2	Erkek	42	Lisans	16	Hatay
	Ko3	Kadın	54	Lisans	30	Adana
	Ko4	Erkek	32	Yüksek Lisans	5	Urfa

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması doğrultusunda tasarlanmış olup veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş; bu kapsamda, 20 Haziran 2024 ile 2 Ağustos 2024 tarihleri arasında, mülteci öğrencilerle çalışmış olan 32 müzik öğretmeninden deneyimlerini sözlü olarak aktarmaları istenmiştir. Bu görüşmelerden sonra, araştırmanın odak grup görüşmelerinde kullanılacak temalar belirlenmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasından önce, araştırma konusuna ilişkin kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra, 32 öğretmenin deneyimlerinden elde edilen veriler doğrultusunda sorular geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ilk görüşme protokolü, iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Gelen geri bildirimler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin sorulara rahatça ve baskı hissetmeden yanıt verebilmeleri için görüşmeler öncesinde uygun bir ortam hazırlanmıştır. 30 Ekim 2024'te, farklı illerde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan beş müzik öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş, bu aşamadan sonra sorulara son hâli verilmiştir. 11 Ocak 2025'te ilk odak grup olan UNICEF Al Farah Projesi öğretmenleri ile görüşme yapılmış, 18 Ocak 2025'te ikinci odak grup olan İstanbul'daki müzik öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 20 Ocak 2025'te üçüncü odak grup, Anadolu'daki ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinden oluşmuş ve görüşme bu tarihte yapılmıştır. 25 Ocak 2025'te ise son odak grup, Anadolu'daki liselerde görev yapan müzik öğretmenleri ile görüşülmüştür.

Etik Kurul

Bu araştırma, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30.12.2024 tarihli 65 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma paradigması kapsamında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle görüşme videoları iki araştırmacı tarafından dikkatle dinlenmiş, titizlikle yazıya aktarılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Ardından, veri analiz sürecinin daha güvenli yürütülmesi amacıyla veriler MAXQDA 24 programına aktarılmıştır.

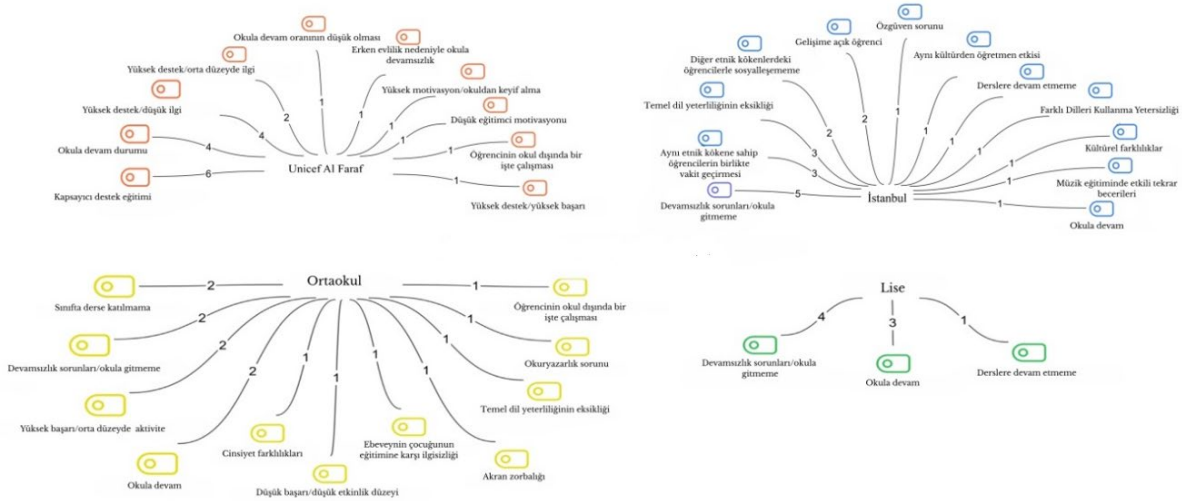
Görüşme videoları daha sonra iki farklı araştırmacı tarafından yeniden dinlenip yazıya geçirilmiş ve tekrar kodlama yapılmıştır. Kodlar, tüm araştırmacılar tarafından eklenip çıkarılarak nihai hâline getirilmiş, veriler grafikler ve yorumlar eşliğinde sunulmuştur.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü [görüş birliği = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] kullanılmış, araştırmacılar arasındaki uzlaşma oranı %91 olarak bulunmuştur. Bu oran, elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Okula Devam ve Derse Katılım

Mülteci öğrencilerin okula devam ve derse katılım durumuna ilişkin bulgular analiz edilerek sunulmuştur. Odak grup görüşmeleri incelendiğinde, UNICEF Al Farah Projesi öğretmenlerinin okula devam ve derse katılım teması altında 22 kod bildirdiği, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin 22 kod bildirdiği, ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin 15 kod bildirdiği ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin ise sekiz kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 2. Farklı örneklem gruplarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin okula devam ve derse katılım temasına ilişkin görüşleri

Mülteci öğrencilerin okula devam ve derse katılım temasını ilişkin Şekil 2 incelendiğinde, lise düzeyinde görev yapan katılımcıların tamamı olumsuz kod bildirmişken, ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların bildirdiği 11 kodun dokuzu ve İstanbul'da görev yapan katılımcıların bildirdiği 12 kodun dokuzu olumsuzdur. UNICEF Al Farah Projesi grubundaki katılımcıların ise dört kodu olumsuz ifade içermektedir. Buna rağmen, bu gruptaki öğretmenler öğrencilerin okula devam oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. İlgili örnekleme dair bazı görüşler şu şekildedir;

> *(Ku1): "Genel olarak koro derslerinde devamsızlık konusunda ciddi bir sorun yaşamadım, öğrenciler hevesle, keyifle geliyorlar. Çünkü dersten hoşlanıyorlar."*

> *(Ku2): "Şehrin belirli bölgelerinde yaşayan öğrenciler servisle evlerinden alınıp bırakıldıkları için, genel olarak devam konusunda sorun yaşamadım. Projede görev yapan öğretmenler alanlarında yetkin, ancak öğrencilere bireysel dersler vermemize rağmen bazen çalışmadan geldikleri oluyor..."*

> *(Ku3): "İzmir'in batı ucu Alsancak, Eyüp ve doğu ucundan öğrenciler var. Her bir öğrenci için bir güzergâh belirleniyor ve öğrenciler servisle alınıyor. Belirli bir enstrüman dersine kayıtlı olan öğrencilere o enstrüman temin ediliyor. Öğrencilerin devam edebilmeleri için her türlü imkân sağlanıyor."*

İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, durumun proje okullarına kıyasla daha olumsuz olduğu, ancak diğer odak gruplara göre daha olumlu bir tablo sunduğu görülmektedir. İlgili örnekleme ait bazı görüşler şu şekildedir;

> *(Ki1): "Bence sınıfımdaki mülteci öğrencilerin derse katılımı zayıf. Türkçe bilmeyen öğrenciler zaten pek katılmıyor. Şarkı ve marş çalıştığımızda da fazla katılım göstermiyorlar, ancak yapabildikleri kadarını deniyorlar."*

> *(Ki2): "Çok fazla devamsızlık yapıyorlar. Çünkü okulu sevmiyorlar. Yani devamsızlık oranı çok yüksek. Örneğin, okulumda en fazla devamsızlık yapan öğrencilerin genellikle mülteci öğrenciler olduğunu söyleyebilirim. Şöyle ifade edeyim, bu yüzden sınıf katılımını iyi, orta ve kötü olmak üzere üç kategoriye ayırdım. Dediğim gibi, Türkçe bilmeyen öğrenciler hiçbir şey anlamadıkları için otomatik olarak gelmemeyi tercih ediyorlar."*

> *(Ki3): "Genel olarak okula baktığımızda, en fazla devamsızlık yapanların mülteci öğrenciler olduğunu görüyoruz. Bunun nedenlerinden birinin, Türkçe okuma ve yazma becerilerinin zayıf olması olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle, onların devamlılığını ve derse katılımını artırmak için tek sınıfta topladık. Bunun hem olumlu hem de olumsuz yönleri oldu. Sonuç olarak, bu yıl da aynı sistemle devam etmeyi planlıyoruz."*

(Ki4): "Bizde de durum aynı, yani çok sayıda devamsızlık yapan öğrenci var. Ama derse katılım açısından bakarsak, evet, hiç Türkçe bilmeyenler var, hatta notaları hiç anlamayanlar da oluyor."

Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, devamsızlık oranlarının diğer görüşme gruplarına kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu örnekleme ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

(Kl1): "Yani, çalıştığım lisede öğrenciler genellikle derse devam ediyor. Bir iki devamsız olan oluyor ama diğerleri düzenli."

(Kl2): "Benim derslerimde ortalama beş mülteci öğrenci oluyor. On farklı sınıfa giriyorum ve bu öğrencilerden üç ya da dördü sürekli devamsız."

(Kl3): "Genel olarak okul istatistiklerini vereyim. Toplam 350 kayıtlı öğrencimiz var. Bunlardan 150'si okula devam ediyor. Devam etmeyen 200 öğrencinin 150'si mülteci. Hiçbiri derse gelmiyor."

(Kl4): "Aslında durum aynı. Devam edenler var ama etmeyenler de var. Devam edenler ise katılım açısından resmen hayalet gibi, sadece kâğıt üzerinde varlar."

Ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların görüşleri, tüm odak gruplar arasında en düşük devam ve katılım oranlarını işaret etmektedir. Bu örnekleme ait görüşler şu şekildedir;

(Ko1): "Burada aile faktörü çok önemli. Aile ilgilenmediğinde hem başarı hem de devam konusunda sorun yaşıyoruz, tam tersi durumda ise öğrenciler hem başarılı oluyor hem de düzenli olarak derse devam ediyor."

(Ko2): "Okulumda öğrencilerde devamsızlık oranı yüksek, ancak erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla devamsızlık yapıyor. Bunun nedeni, erkek öğrencilerin çalışması."

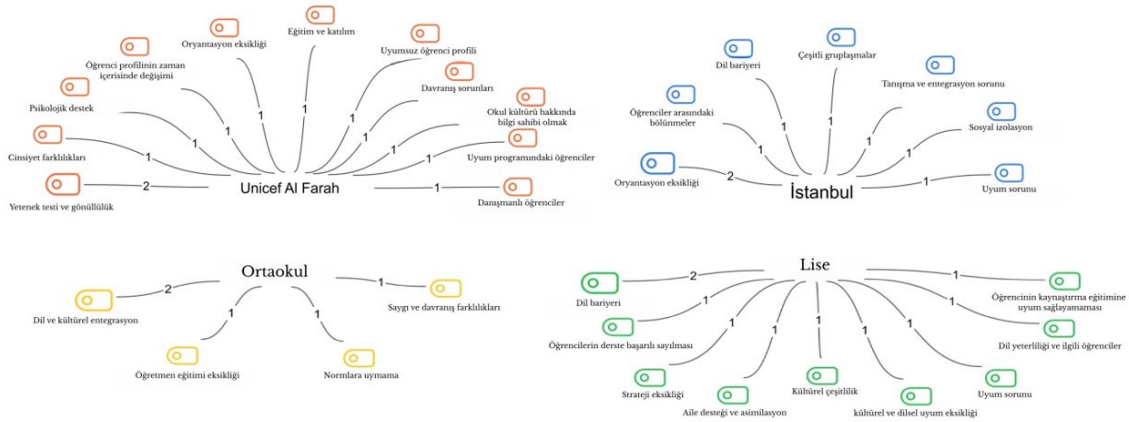
(Ko3): "Okulda hiç görmediğimiz ve sürekli devamsız olarak kaydedilen bazı öğrenciler var, ama her zaman derste olanlar da mevcut. Ancak bu öğrenciler genellikle derste pasif oluyor. Normalde öğrencileri tanımak ve derse daha aktif katılmalarını sağlamak 6-7 hafta sürer, fakat mülteci öğrenciler pasif olduğunda bu süre daha da uzuyor."

(Ko4): "Bizde devamsız öğrenci sayısı çok fazla değil. Diğer öğretmenlerin de söylediği gibi, devamsız olanlar genellikle bir yerde çalışmaya gidenler. Derse katılım açısından ise, özellikle 5. sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrenciler var."

UNICEF Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenler, mülteci öğrencilerin okula devamı ve derse katılımı konusunda olumlu görüşler bildirmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birinin, özellikle ulaşım desteği başta olmak üzere sağlanan imkânlar olduğu ifade edilmiştir. Diğer gruplardaki öğretmenler ise İstanbul grubundaki öğrencilerin, dil engeli nedeniyle okula düzenli olarak devam etmediklerini belirtmiştir. Ortaokul grubunda devam oranının lise grubuna göre daha yüksek olduğu görülse de her iki grubun da devam oranının istenilen seviyede olmadığı vurgulanmıştır.

Genel Eğitim Faaliyetleri ve Oryantasyon

Mülteci öğrencilerin, genel eğitim faaliyetlerine başlamadan önce oryantasyon eğitimi alıp almaması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Odak grup görüşmeleri incelendiğinde, UNICEF Al Farah Projesi öğretmenlerinin genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon teması altında 12 kod, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin sekiz kod, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin beş kod, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ise 11 kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 3. Farklı örneklem gruplarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon temasına ilişkin görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, farklı örneklem gruplarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin genel eğitime başlamadan önce oryantasyon eğitimi alıp almaması gerektiğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Aşağıda her bir örneklem grubuna ilişkin bazı görüş örnekleri yer almaktadır. UNICEF Al Farah proje grubunun genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

> *(Ku3): "Bu, bizim dersimize özgü bir durum değil. Zaten bizim dersimiz için getirilen çocuklar sürekli şöyle oluyor mesela diyelim ki bir hafta bize yirmi çocuk getiriyorlar koroya. Eylülde başladık diyelim. Biz yirmi çocuk içerisinden koroda yer alabilecek beş tanesini seçiyoruz. Ama bunlar zaten dernekten bir şekilde danışmanlık alan ailelerin çocukları."*

> *(Ku1): "Çocuklarda bir okul kültürü var ve zaten onlarla birlikte okula geliyorlar. Yani işte derse giriş, çıkış, derste uyulması gereken kurallar gibi temel şeyleri aslında biliyorlar."*

> *(Ku4): "Ku3 zaten oryantasyon sürecinden bahsetti. Bence durumu daha doğru ifade etmek gerekirse, aslında biz öğrencilerin uyum sağlamasını garanti altına almak için onları önceden değerlendiriyoruz. Zaten basit bir yetenek testi yapmıştık. Son yıllarda bunu tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamaya başladık. Elbette belli bir noktadan sonra yeteneği olmayan bir öğrenciyi dersten çıkarmadık."*

UNICEF Al Farah projesinde görev yapan öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin okul kültürüne dâhil oldukları ve temel uyum süreçlerinin çoğunun doğal akışta gerçekleştiği yönündeki görüşlerin aksine, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

> *(Kl1): "Şu anda öğrencilerin Türkçesi bile zayıf, bu yüzden derste duyduklarını anlamıyorlar. Bu durum bizim açımızdan da iyi değil. Yani en basit yönergeleri bile takip edemiyorlar. Bu sorunlar, bir oryantasyon süreciyle çözülebilirdi."*

> *(Kl3): "Öte yandan, ailesi iyi durumda olan ve eğitim açısından kendi kültürüne uyum sağlamış öğrenciler de var."*

Lise düzeyindeki öğretmenler mülteci öğrencilerin derse katılımını doğrudan etkileyen daha belirgin uyum sorunlarına dikkat çekmiştir. İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

> *(Ki1): "Yani, zaten bir oryantasyon olmalı. Öncelikle öğrencilerin derste kullanılan dili anlaması gerekir ki ders onlara faydalı olsun."*

(Ki2): "Rehberlik servisleri aslında ilk dediğiniz oryantasyon anlamında da olabilir. Onlarla ilgili bu konuda bir çalışma yapabilir. Hani onların rehberlik servisine gitmesinden öte rehberlik servisi bununla ilgili bir çalışma yapabilir. Ama ben böyle bir çalışma yapıldığını görmedim ayrı olarak."

(Ki3): "Aslında, mülteci öğrencilerin entegrasyonu açısından aslında çok mantıklı, fakat bu hiç yapılmıyor."

Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle paralellik göstermektedir. İlgili örnekleme ait bazı ifadeler şu şekildedir;

(Ko2): "Kesinlikle, özellikle dil öğretimi ile sosyal ve kültürel yapı konularında eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum."

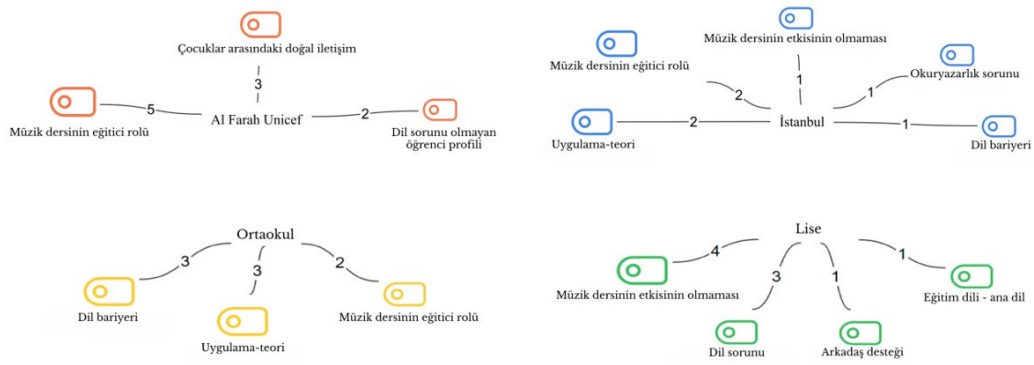
(Ko1): "Kesinlikle, dil konusunda hemfikiriz. Bunun yanında kültürel eğitim de almaları gerektiğini düşünüyorum."

(Ko3): "Biz öğrenciyken BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) konusunda herhangi bir eğitim almadık, bu nedenle mesleğe başladığımda bu konuda zorluk yaşadım. Sonuçta mülteci öğrenciler de kaynaştırma öğrencileri kapsamına giriyor. Onların eğitime dâhil edilmesi için biz de bu konuda eğitim alabilirdik."

Gruptaki tüm öğretmenler, mülteci öğrencilerin bir oryantasyon sürecinden geçmesi gerektiğini ve bu süreçte dil ile kültür eğitiminin verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak Ko2, diğer öğretmenlerden farklı bir bakış açısına sahiptir. Diğer öğretmenler oryantasyon sürecini kendi görev alanlarının dışında gerçekleşebilecek bir uygulama olarak görürken, Ko2 bu sürecin kendi rolünü de kapsadığını belirtmiş, mülteci öğrenciler için oryantasyon eğitimi almadığını ve kendisinin de bu eğitimi alması gerektiğini savunmuştur.

Müzik Dersinin Etkisi ve Dil Bariyeri

Bu bölümdeki bulgular, mülteci öğrencilerin karşılaştığı dil bariyeri ve bu bariyerin müzik eğitimine olası etkileri konusundaki öğretmen görüşlerini ortaya koymaktadır. Odak grup görüşmeleri incelendiğinde, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin dil bariyerinin müzik dersleri üzerindeki etkisi teması altında yedi kod, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dokuz kod, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sekiz kod ve UNICEF Al Farah Projesi kapsamında görev yapan öğretmenlerin ise 10 kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 4. Farklı örneklem gruplarındaki müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin dil bariyerinin müzik dersleri üzerindeki etkisi temasına ilişkin görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde, farklı örneklem gruplarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin karşılaştığı dil bariyerinin müzik dersleri üzerindeki etkisi temasına yönelik aşağıda her bir gruba ilişkin örnek görüşler sunulmaktadır;

(Ki3): "Müzik derslerinde öğrencilerin dil bariyerine takıldıklarını düşünmüyorum. Özellikle uygulamalı konularda, işitsel hafıza ile sorunlarımızı çözüyoruz. İki tekrar bile yapsak, şarkı ve marşı hatırlayıp derse katılabiliyorlar."

(Ki2): "Teorik konuları anlatırken sorun yaşıyorum… Ancak derste söylenen marş ve şarkıların, zamanla bu sorunu çözmekte faydalı olacağını düşünüyorum."

(Ki4): "Diğer derslere nazaran müzik dersinde birazcık daha çocuklar rahat ediyor bu konuda. Yani sadece tabii ki, müziksel anlamlı değil, müzik kültürü, işte müziksel bilgilenme alanlarında tabii ki zorluklar yaşıyoruz. Öğrenciler not almakta da zorlanıyorlar. Ama diğer anlamlarda işte seslendirmelerde, marş, türkü seslendirmelerinde vesaire ellerinden geldiği kadar taklit yoluyla bile olsa söylemeye çalışıyorlar."

Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan kod sayısı, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine oldukça yakındır. İlgili örnekleme ait görüşler şu şekildedir;

(Kl2): "Açıkçası, anlamayan veya Türkçe konuşamayan öğrencim yok. Ortaokullarda çalıştığım dönemlerde hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerim oluyordu ve iletişim kuramıyorduk, ancak lise çağına geldiklerinde herkes Türkçeyi öğrenmiş oluyor."

(Kl4): "Lisede görev yaptığım için, mülteci öğrenciler lise çağına kadar dil bariyerini bir nebzede olsa çözmüş oluyorlar. Müziğin genel olarak bazı noktalarda Türkçelerini geliştirdiğini düşünüyorum, çünkü hem derste hem de dışarı Türkçe müzikler dinliyorlar."

İstanbul örneklemindeki öğretmenlerin dil bariyerinin zamanla azaldığı yönündeki görüşlerine benzer biçimde, lise düzeyindeki öğretmenler de öğrencilerin lise çağında dili büyük ölçüde öğrenmiş olduğunu belirtmektedir. Bu durumun aksine, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir;

(Ko1): "Kesinlikle bir dil bariyeri var, şarkıların diktesi sorun oluyor, fakat söyleme kısmında dil bariyeri yaşamıyoruz."

(Ko3): "Teorik konularda sorun yaşıyorum, ancak şarkı söylemek gibi uygulamalı konularda hiçbir sorun yaşamıyorum."

(Ko2): "Ben de diğer öğretmenlerimize katılıyorum. Kelime telaffuzunu özellikle şarkı söylediklerinde müzikle daha iyi öğrenebiliyorlar. Bunu sadece kitap okuyarak öğrenebilirken, müzik daha eğlenceli olduğu için birkaç kez tekrar ederek daha kolay öğrenebiliyorlar. Bunun dışında, onlarla marş ya da türkü söylediğimizde, dile tam hâkim olmadıkları için mecazlı ya da eş anlamlı ses benzerliklerini anlamakta zorlandıklarından, biz onlara anlamsız görünebiliyoruz. Bazen bu noktada sorun yaşıyorum."

Ortaokul grubunda çalışan öğretmenler öğrencilerin teorik konuların anlatımında dil bariyeri yaşadıklarını ancak uygulama kısmında pek sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. UNICEF Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenler, dil bariyeri konusunda en az engelle karşılaşan grup olmuştur;

(Ku1): "Sınıflarımızda tercüman bulundurma imkânımız vardı, ancak artık buna gerek kalmadı. Çocuklar birbirlerine tercüme yapmaya başladılar."

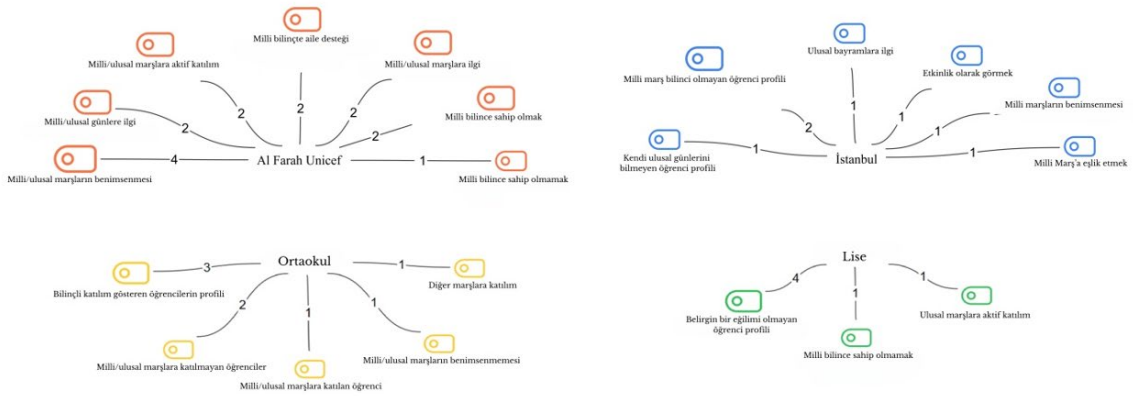
(Ku3): "Evet, uzun süredir bizimle olan öğrenciler, küçük olanlara tercümanlık yapıyor."

(Ku1): "Ayrıca, hiç Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen öğrencilerin Türkçelerinin de derslerde geliştiğini düşünüyorum. Örneğin, eğer bir şarkıda geçen kelimeyi bilmiyorlarsa sorup ne olduğunu öğreniyorlardı."

İstanbul ve lise grubundaki öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin önemli bir ölçüde dil bariyerinin olmadığı, ancak ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ciddi bir dil ve dile bağlı iletişim problemi olduğu görülmektedir. UNICEF Al Farah grubunda ise öğrencilerin dil sorunu yaşamadığı yaşanma ihtimali olan durumlarda ise tercüman bulunduğu sonucuna varılmıştır. Farklı düzeylerde yaşanan dil bariyeri ise tüm eğitim kademelerinde müzik dersinde söyletilen şarkılar ve marşlar ile bir nebze de olsa azalmaktadır.

Milli Bilinç

Bu bölümün bulguları, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin millî bilinci hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Odak grup görüşleri incelendiğinde milli bilinç temasına ilişkin, UNICEF Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenlerin 15 farklı kod, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin yedi farklı kod, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sekiz kod ve liselerde görev yapan öğretmenlerin altı farklı kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 5. Farklı örneklem gruplarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin millî bilinç hakkındaki görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde, farklı örneklemlerle çalışan müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin millî bilinci temasına ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. UNICEF Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

> *(Ku1): "Çocuklarımızın marşlara ve millî bayramlara karşı özel bir hevesi vardı. Marşları hızlıca öğreniyor ve millî bayramlarda konser vermek istiyorlardı."*
>
> *(Ku3): "Benim çalıştığım çocuklarda marşlara karşı özel bir sevgi, sempati vardı. Hatta şaşırıyorduk, biz kendi aramızda da diyorduk yani bu çocuk bunu neden bu kadar çok istiyor? İşte o belirli günlere geldiğinde Cumhuriyet Bayramı geldiğinde yaklaştığında çocuklar kendileri söylüyordu biz okulda marş söylemeyi öğrenmeye başladık, burada da söyleyecek miyiz? Ya da 23 Nisan'da, biz de konser yapacak mıyız, 23 Nisan şarkıları söyleyecek miyiz gibi. Yani bizimkiler çok çabuk galiba entegre olmuşlardı İzmir'de."*
>
> *(Ku4): "Çocuklar marşları çok güzel ve özenle söylediler. Bu konuda asla önyargılı olduklarını görmedim."*

Milli bilinç temasında en olumlu görüşler UNICEF Al Farah projesi kapsamında edinilmiştir ve milli bilinç temasına ilişkin en olumsuz görüşe sahip örneklem gruplarından biri, İstanbul'da görev yapan öğretmenlere aittir. Bu gruba ait kodların yarısı olumsuzdur. Bu gruptaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

> *(Ki2): "Genel olarak ister Türk ister başka uyruktan olsun, öğrencilerde millî bilinç eksikliği var. Bu durum, doğal olarak mülteci öğrencilere de yansıyor."*
>
> *(Ki4): "Öğrencilere ne verirsem alıyorlar, bu konuda özel bir tepki gösterdiklerini görmedim."*
>
> *(Ki3): "19 Mayıs töreninde, mülteci öğrencilerin de yer aldığı koro, tamamen ezberledikleri marşlarla bir konser verdi. Bu öğrencilerin velileri de izleyiciler arasındaydı ve herkes ellerinde bayraklarla coşkuyla eşlik etti."*

İstanbul grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile ortaokul grubundaki öğretmenlerin görüşleri çelişmektedir. Ortaokul grubundaki öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir;

(Ko1): "İstiklal Marşı'na katılmayan birçok öğrencim var. Bunlardan biri, ailesinin baskısından dolayı söylememesi gerektiğini söyledi. Diğer marşlarda ise böyle bir sorun yaşamıyorum, çünkü bu öğrenciler, koroya girebilmek için bu marşları özenle söylüyor."

(Ko2): "İstiklal Marşı'nı söyleme konusunda bir problem yaşamadım. Bu durumu, onun bir görev ve sorumluluk olduğunu ifade ederek çözdüğümü düşünüyorum. Tabii ki mülteci öğrenciler bunu görev olarak gördüklerinden, bizim hissettiğimiz duygularla söylediklerini düşünmüyorum."

Lise öğretmenlerine ait kodlardan biri olumlu, biri olumsuz, diğeri ise nötrdür. Ancak bu kodların çoğu nötr görüşlere aittir. Bu görüşler şu şekildedir;

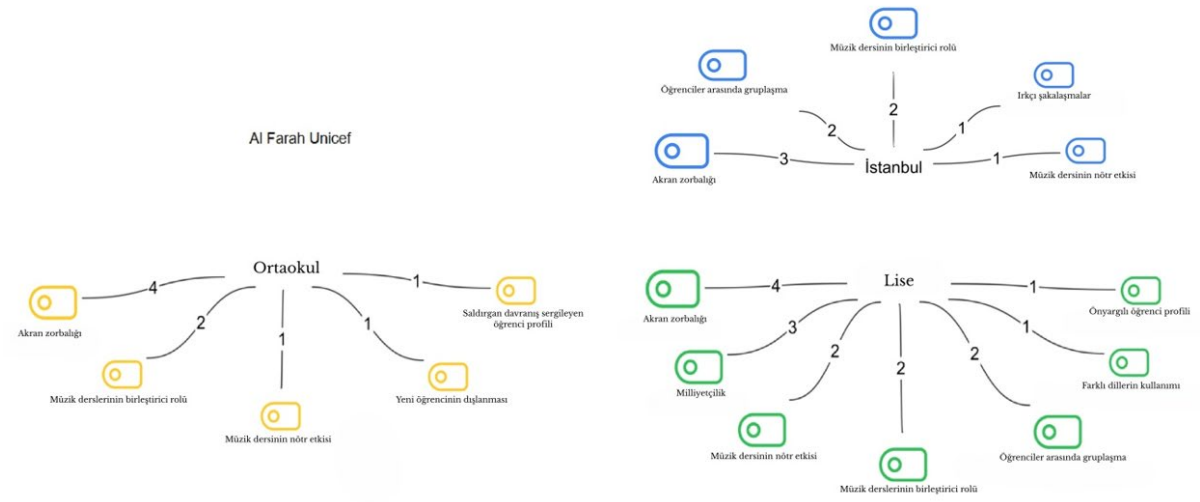
(Kl2): "Mülteci öğrencilerden, 'Marşları öğrenmek ve söylemek istiyorum' şeklinde ekstra bir çaba görmedim; tam tersine, 'Bu marşı söylemek istemiyorum' gibi bir tavırla da karşılaşmadım."

(Kl4): "Genel olarak öğrenciler bu konuyu öğrenmeye çok hevesli değiller. Onlar için olsa da olur, olmasa da..."

İstanbul'daki bazı öğretmenler öğrencilerin milli bilinçten yoksun olduğunu (Ki2) ve marşlara karşı ilgisiz davrandıklarını (Ki4) ifade ederken, ortaokul öğretmenleri bu bakış açısına tamamen katılmamaktadır. Ortaokul öğretmenlerinden bazıları, az sayıda öğrencinin aile baskısı nedeniyle İstiklal Marşı'nı söylemekten kaçındığını (Ko1), diğerlerinin ise duygusal bir bağlılık hissetmeden, yalnızca bir görev olarak icra ettiklerini (Ko2) bildirmiştir. Bu nedenle, onların görüşleri, genel olarak ilgisizlik vurgusu yapan İstanbul'daki öğretmenlerin ifadeleriyle çelişmektedir.

Türk ve Mülteci Öğrencilerin Birbirlerine Karşı Tutumları

Bu bölümde, müzik derslerinde Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları incelenmiştir. UNICEF Al Farah Projesi yalnızca mülteci öğrencileri kapsadığından, bu görüşme grubuna ait veri bulunmamaktadır. Odak grup görüşmelerinin analizinde, lise düzeyinde görev yapan öğretmenler Türk ve mülteci öğrencilerin birbirine karşı tutumları teması kapsamında 15 farklı kod, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler dokuz kod ve İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler dokuz farklı kod bildirmiştir.



Şekil 6. Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları ile bu tutumların müzik derslerine etkisine ilişkin farklı örneklemlerde görev yapan müzik öğretmenlerinin görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, farklı örneklemlerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları temasına ilişkin ve bu tutumların müzik derslerine

etkisine dair görüşlerinin, genel olarak olumsuz kodlarla ortaklaştığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin lise öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

> *(Kl1): "Müzik derslerimiz daha keyifli geçiyor. En azından birlikte bir şeyler söyletebiliyor ya da çaldırabiliyorsunuz. Bu arada biraz kaynaşabiliyorlar. Bu anlamda müzik derslerinin olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum"*
>
> *(Kl2): "Evet, bu konuda akran zorbalığı yaşıyorlar. Zaten bu ara son dönemlerde birazcık böyle milliyetçi akımın da güçlendiğini düşünüyorum ben ve şey yapıyorlar yani arkadaşlarına, yabancı arkadaşlarına zorbalık yapıyorlar bu konuda."*
>
> *(Kl4): "Onun dışındaki tek sıkıntı kendi aralarında kendi dillerini konuştukları için bizim öğrencilerimiz yok benim anneme mi bir şey dedin, babama mı bir şey dedin, hani bizim hakkımızda ne, ne söylüyorsun diye sürekli bir disiplinlik bir durum oluyor. Sürekli bu yüzden kendi aralarında Arapça konuştukları için o grupla bu grup birbirine giriyor."*

Lise ve ortaokul kademesinde Türk ve mülteci öğrenciler arasında akran zorbalığı olduğunu görüşleri ortaya çıkmıştır. Paralel bir şekilde ortaokul öğretmenleri de benzer görüşler belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

> *(Ko2): "Ben de Ko3'e katılıyorum. Türk öğrenciler, yeni gelen mülteci öğrencilere daha kolay zorbalık yapabiliyor; ancak uzun süredir burada olan öğrencilerle daha iyi anlaşıyorlar. Seviye de çok önemli. Lisede zorbalık yapma oranı daha yüksek olabiliyor. Müzik dersinin bu konuda etkisi ise nötr."*
>
> *(Ko4): "Derste herhangi bir sorun yaşanmazken, bu sorunlar ders dışında daha çok yaşanıyor."*

İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşleri de benzerdir;

> *(Ki1): "Öğrenciler arasında sorunlar yaşanıyor. Yani, çok şakalaşıyorlar. Diğer öğrenciler de birbirlerine, ya şöyle Suriyelisin, Afgan mısın sen falan diye böyle kendi aralarında şakalaştıklarında teneffüslerde falan duyuyoruz. Ama tabii ki bizim yani direkt müdahale edebilme durumumuz yok, bunlar kendi aralarında yapıyorlar bu şakalaşmaları. Belki rehberlik servisi bu konuda önlem alıyordur. Hani müzik dersiyle direkt ilintili bir sorun yok."*
>
> *(Ki2): "Aslında, Ki1 hocamın da dediği gibi, aralarında çok fazla şaka oluyor. Ama belki burada müziğin, birlikte şarkı söylemek ya da birlikte bir iş yapmak gibi durumlarda bir birliktelik oluşturabileceğini düşünüyorum."*
>
> *(Ki3): "Ben de aynı şekilde yani gruplaştıklarını hep görüyorum ve çok fazla kaynaşmak istemiyorlar… Onun için yani biraz daha kaynaşmayla ilgili bir çalışma en başından yapılırsa belki önlem amaçlı işe yarar diye düşünüyorum. Ama hep bir gruplaşma var."*

Genel olarak öğretmenler, müzik derslerinin bu konuda ya hiçbir etkisinin olmadığını ya da etkisinin nötr olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler, birlikte şarkı söylemenin mülteci ve Türk öğrencileri bir arada tuttuğunu ve birlikte şarkı söylemenin onlar arasında birleştirici bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Tartışma

İlgili odak gruplarının görüşleri incelendiğinde, UNICEF Al Farah projelerindeki okul devamlılığı ve derse katılım oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre bunun başlıca nedeni, öğrencilere sunulan imkânlar ile ders içeriğinin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmesidir. Özellikle odak grup katılımcıları, öğrencilere sağlanan ulaşım imkânlarının bu projeye devam etmelerini sağladığını vurgulamıştır. Şimşek'in (2018) görüştüğü bir Suriyeli aile, Türkiye'de eğitimin ücretsiz olduğunu ancak okul servisi gibi yüksek ek masraflar nedeniyle çocuklarını okula göndermekte zorlandıklarını belirtmiştir. Buna karşılık, İstanbul ve Anadolu'daki ortaokul ve lise gruplarındaki katılımcılar, UNICEF Al Farah projesindeki katılımcılara kıyasla daha olumsuz temalar bildirmiştir. İstanbul'da hem devamsızlık hem de derse katılım açısından en büyük

engelin dil bariyeri olduğu ifade edilmiştir. Anadolu'daki ortaokul düzeyinde devamsızlık oranlarının lise düzeyinden yüksek olduğu sonucuna varılmış olsa da her iki grupta da katılımın istikrarlı olmadığı söylenebilir. Ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcılar, öğrencilerin ekonomik nedenlerle çalışmak zorunda kaldıkları için devamsızlık yaptıklarını vurgulamıştır. Katılımcıların da belirttiği üzere, devam oranlarındaki cinsiyet farkı da bu durumu ortaya koymaktadır. Erkek öğrencilerin iş yükümlülükleri nedeniyle daha sık devamsızlık yaptığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin okula hiç gelmediği, bazılarının ise sınıfta bulunmasına rağmen derse pasif şekilde katıldığı belirtilmiştir. Genel olarak elde edilen sonuçlar, ulaşım gibi yapısal destek mekanizmalarının ve hedefe yönelik müdahalelerin, mülteci öğrencilerin devamsızlık ve okula devam oranlarını önemli ölçüde iyileştirebileceğini göstermektedir. Ancak ekonomik koşullar, dil bariyerleri ve aile katılımına ilişkin zorlukların öğrencilerin devamlılık ve derse katılımını olumsuz etkilediği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki UNICEF Al Farah projesine benzer şekilde, İsveç Yasası modeli de olumlu sonuçlar vermiştir. İsveç Yasası'na göre, öğrencinin okula başladığı tarihten itibaren iki ay içinde okuma, yazma ve aritmetik becerilerinin kaydedilmesi zorunludur. Bu yasaya göre okul, öğrencinin hangi sınıfta eğitim göreceğine, hangi desteğin sağlanacağına, derslere ne kadar öğretim süresi ayrılacağına ve öğrencinin önceki bilgi birikimini değerlendirecek haritalama materyallerine karar vermektedir (Koehler, 2017). Ancak İsveç yasasında sanat alanlarına ilişkin somut bir veri bulunmamaktadır. Araştırmalar, Almanya ve Kuzey Avrupa'da mültecilerin eğitimde sürekliliğinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Pantazopoulos ve Roussakis, 2024).

Mülteci öğrenciler için en iyi uyum süreci, ancak eğitim katılımı ile sağlanabilir. Morrice (2021), mülteciler için yaşam boyu öğrenmenin tam potansiyeline ancak mülteci öğrencilerin parçalı eğitim geçmişlerinin en baştan tanınması ve sistem içine fırsat ve destek yapılarının yerleştirilmesiyle ulaşılabileceğini savunmaktadır. Bu, mülteci gençlerin ve yetişkinlerin kendileri ve aileleri için sürdürülebilir bir gelecek inşa edebilmeleri adına hangi beceri ve bilgiye ihtiyaç duyduklarının dikkate alınmasıyla gerçekleştirilebilir (Braye, 2018). Braye'nin (2018) mülteci öğrencilerin karşılaştığı engelleri incelediği çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ne yerleşen çoğu mülteci öğrencinin ekonomik zorluklar nedeniyle eğitimine devam edemediği ve statü kazanamadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada da Anadolu'daki mültecilerin ekonomik nedenlerden dolayı okula devam etmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde yalnızca UNICEF Al Farah projesindeki öğretmenler, öğrencilere bir yetenek testi uyguladıklarını ve bu testin aslında oryantasyon eğitimi olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Ortaokul, lise ve İstanbul'da görev yapan tüm öğretmenler ise eğitimde dil bariyerine dikkat çekmiş ve özellikle bu konuda oryantasyon yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, dil bariyerinin oryantasyon eğitimi ile çözülebileceğine inanmaktadır. Türkiye'nin aksine, İsveç, Almanya ve Hollanda gibi ülkeler ile 1990'larda Teksas eyaleti, mültecileri ilk 30 gün içinde; istihdam, sağlık hizmetleri, toplum kuruluşları, işyeri, ulaşım, konut, suç önleme, tüketici hakları, eğitim, vatandaşlık, öğrenci refah hizmetleri, devlet kurumları ve finans gibi konularda oryantasyon programına dahil etmiştir (Koehler ve Schneider, 2019). Yerel dilin farklı olduğu ülkelerde dil bariyeri önemli bir sorundur. Belki de mültecilerin yaşamındaki en büyük zorluk, dil bariyeri ile gelen sosyal, duygusal ve akademik güçlükler nedeniyle "öteki" konumuna düşmektir. Araştırmacılar, travmatik deneyimlerin yeniden yerleşen mültecilerin yeni bir dil öğrenme becerisini engelleyebileceğini vurgulamaktadır (Beiser ve Hou, 2006). Bunun sonucunda, bazı mülteci çocuklar özel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte, bazıları ise yüksek yeteneklerine rağmen düşük akademik seviyelerde kalmaktadır (Allen ve Franklin, 2002; Cheng, 1998; McBrien, 2005). Araştırma sürecinde tüm öğretmenler, müzik derslerinin dil gelişimine katkı sağladığını ve öğrencilerin olumlu duygusal ve bilişsel etkiler yaşadığını gözlemlediklerini belirtmiştir. Birçok ülkede mültecilerle yapılan ampirik çalışmalar (Abdulbaki ve Berger, 2020; Ahonen ve Desideri, 2014; Alanne, 2010; Scripture, 2014), müzikal ifadelerin mültecilerin geçmiş, bugün ve gelecek deneyimlerini simgelediğini ve travma yaşamış bireylerin hem başkalarıyla hem de kendi kültürleriyle olan bağlarını onarmalarına yardımcı olacak bir ifade biçimi sunduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları da katılımcıların görüşlerini desteklemektedir.

Müzik öğretmenleri, mülteci öğrencilerin milli bilinç konusunda daha olumsuz ve tepkisiz bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Eastmond (1998), İsveç'teki Boşnak mültecilerin asimilasyona direndiğini, bunun da ulusal kimlik oluşumunu engellediğini ve iki ülke vatandaşlarının yakınlaşmasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Shabaneh (2010) ise, aynı çatı altında yaşayan Filistinli mültecilerin entegrasyon sorunları yaşadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da olduğu gibi, aile desteği ve ailenin entegrasyonu tüm araştırmalarda çok önemli bulunmuştur. Dressler ve Gereluk (2017), eğitim programlarına katılan ailelerin sosyal sermaye kazandığını, ailelerini güçlendirmek için nasıl hareket edeceklerini, ev sahibi toplumun işleyişini ve kültürde nasıl yol alacaklarını öğrendiklerini ve böylece ailelerini yönlendirecek daha iyi kararlar aldıklarını vurgulamaktadır. Tüm öğretmenlerin üzerinde hemfikir olduğu en yaygın sorun "akran zorbalığı"dır. Öğrencilerin ergenlik gibi psikolojik olarak zorlayıcı bir dönemde olmaları, medya kanalları ve ırkçı yaklaşımlar tarafından kışkırtılmaları hem yerel hem mülteci öğrenciler arasında çeteleşme ve zorbalığa yol açmaktadır. Eruyar ve diğerleri (2018), Fandrem ve diğerleri (2009), Samara ve diğerleri (2020) ile Hek (2005) gibi birçok çalışma, mülteci öğrenciler ve akran zorbalığı üzerine yapılmış olup, oranlar değişse de tümünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye'de Suriyeli mültecilere yönelik akran zorbalığı üzerine yapılan ilk araştırma Yılmaz ve Çıkılı-Uytun (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. 119 mülteci öğrenci ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Küçük yaştaki çocuklar, büyük yaştaki çocuklara kıyasla daha fazla zorbalık yaşamaktadır. Zorbalığın çeşitli nedenleri arasında aile desteğinin yetersizliği, akut stres bozukluğu ve uyum problemleri yer almaktadır. Bu çalışmaya katılan tüm öğretmenler de eğitim seviyesinden bağımsız olarak öğrencilerin birbirlerine zorbalık yaptığını ifade etmiştir. Yılmaz ve Çıkılı-Uytun'un (2020) çalışmasından farklı olarak, İstanbul ili örneğinde olduğu gibi, yalnızca yerel öğrencilerin değil, mülteci öğrencilerin de karşı gruplaşarak zorbalık yaptıkları belirtilmiştir.

Sonuç

Unicef Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenler, mülteci öğrencilerin okula devamı ve derse katılımı konusunda görece olumlu görüşler bildirirken, İstanbul ve Anadolu'daki öğretmenler genellikle olumsuz temalar dile getirmiştir. Proje kapsamındaki öğrencilerin ulaşımdan enstrüman teminine ve bireysel derslere kadar çeşitli desteklerle motive edildiği görülmektedir. Buna karşılık, diğer gruplarda dil bariyeri, ekonomik nedenler ve aile ilgisizliği gibi etkenler nedeniyle devamsızlık ve pasif katılım ön plana çıkmıştır. Mülteci öğrencilerin genel eğitime başlamadan önce oryantasyon eğitimi alıp almaması konusundaki görüşlerde de benzer bir tablo ortaya çıkarmaktadır. UNICEF Al Farah öğretmenleri daha yapısal bir süreç yürüttüklerini belirtirken, diğer öğretmenler öğrencilerin özellikle dil bariyeri nedeniyle temel yönergeleri dahi anlayamadığını ve oryantasyon eksikliğinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Özellikle Ko2 kodlu katılımcı, öğretmenlerin bu konuda yeterli hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir. Dil bariyeri ve bunun müzik derslerine etkisi bağlamında, pratik derslerde bu bariyerin daha az hissedildiği, ancak teorik içeriklerde öğretim sürecinin zorlaştığı belirtilmiştir. UNICEF Al Farah örnekleminde, öğrenciler arasındaki iş birliğiyle dil bariyerinin zamanla aşıldığı ve müziğin dil gelişiminde olumlu rol oynadığı ifade edilmiştir. Ayrıca derslerin tercüman desteğiyle yürütülmesinin de dil bariyerini azalttığı belirtilmiştir. Mülteci öğrencilerin milli bilinç düzeyine ilişkin olarak, UNICEF Al Farah Projesi'ndeki öğretmenler öğrencilerin marşlara ve milli günlere ilgisinin yüksek olduğunu vurgularken, diğer gruplarda özellikle İstiklal Marşı'na katılımda aile baskısı, yorumlama güçlüğü ve duygusal bağ kuramama gibi nedenlerle olumsuz görüşler baskındır. Son olarak, Türk ve mülteci öğrencilerin karşılıklı tutumlarına ilişkin görüşler genel olarak olumsuzdur. Tüm gruplarda akran zorbalığı sıkça dile getirilmiş, müzik derslerinin bu sorunları doğrudan çözmediği ancak sınırlı da olsa birleştirici rol oynayabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımı için yapısal oryantasyon programlarına, dil gelişim desteğine ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim becerilerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Okullardaki müzik eğitimi, toplumsal uyum süreçlerindeki mülteci öğrenciler açısından stratejik bir evrensel güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu eğitimin müzik gibi kültürel bir olgu vasıtasıyla sürdürülebilir bir başarıya ulaşması, kültürel değerlerin ilk kaynağı olan ailenin eğitim sisteminin içerisindeki varlığına bağlı olabilir. Bu nedenle müzik eğitimi, sınıf içine sığdırılmaya çalışılmamalı, özellikle milli bayramlar gibi törenlerde aileyi okul iklimine yakınlaştıran bir köprü olarak görülmelidir. Bu doğrultuda genel müzik eğitiminde, aileyi de içine alan toplum merkezli müzik etkinlikleri konusunda devlet politikaları hayata geçirilmelidir.

Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmak için tüm okullarda kapsamlı ve yapılandırılmış bir oryantasyon programı uygulanmalıdır. Bu programlar, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de hizmet içi eğitim içermeli, çok kültürlü sınıf yönetimi, dil desteği stratejileri ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları gibi konuları kapsamalıdır. Ayrıca müzik gibi uygulamalı derslerin potansiyeli değerlendirilerek, öğrenci etkileşimini ve kültürel uyumu artıracak etkinlikler planlanmalıdır. Mülteci öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimini desteklemek amacıyla, dil destek programları güçlendirilmeli ve özellikle müzik derslerinde kullanılan materyallerin dil seviyeleri dikkate alınarak sadeleştirilmiş içerikler hazırlanmalıdır. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çeşitlendirilmeli ve aidiyet duygusunu artıracak uygulamalar teşvik edilmelidir. Bu yönde geliştirilecek bütüncül politikalar, hem mülteci öğrencilerin eğitimdeki başarısını artıracak hem de toplumsal uyum süreçlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, oryantasyon süreci, tıpkı UNICEF Al Farah projesinde olduğu gibi aile veya öğrencinin merkeze gelişiyle başlayan karşılama görüşmesinde ihtiyaç, dil seviyesi ve psikososyal durumun belirlenmesiyle başlamalıdır. Ardından Türkçe dil desteği, okul kayıt rehberliği ve eğitim sistemine uyum çalışmaları yürütülmeli, psikososyal destek ve koruma hizmetleriyle travma, uyum güçlükleri ve sosyal izolasyon gibi sorunlara yönelik danışmanlık sağlanmalıdır. Sanat, kültür ve müzik atölyeleri öğrencilerin duygusal bağ, aidiyet ve ifade becerilerini güçlendirdiği için, topluluk etkinlikleri aracılığıyla mülteci ve ev sahibi toplum üyeleri bir araya getirilerek sosyal uyum desteklenmelidir. Oryantasyon süreci boyunca öğrencinin eğitim, sağlık ve sosyal ihtiyaçları düzenli olarak izlenmeli ve gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Ek olarak, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinin devlet okulları bünyesinde yürütülmesinin daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir yapı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, izleme ve değerlendirme mekanizmalarının, aile katılımını güçlendiren programların ve mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu destekleyen bütüncül uygulamaların teşvik edilmesi, söz konusu süreçlerin devlet politikaları çerçevesinde sistematik olarak planlanması, uygulanması ve izlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

Abdulbaki, H., & Berger, J. (2020). Using culture-specific music therapy to manage the therapy deficit of post-traumatic stress disorder and associated mental health conditions in Syrian refugee host environments. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, 12*(2), 211-223. https://doi.org/10.56883/aijmt.2020.173

Ahonen, H., & Desideri, A. M. (2014). Heroine's journey – Emerging story by refugee women during group analytic music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy, 14*(1). https://doi.org/10.15845/voices.v14i1.686

Akkoyunlu Ertan, K., & Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences, 1*(2), 7-39. https://dergipark.org.tr/en/pub/conress/article/401581

Alanne, S. (2010). *Music psychotherapy with refugee survivors of torture interpretations of three clinical case studies.* Sibelius Academy.

Allen, R., & Franklin, J. (2002). *Acquiring English: Schools seek ways to strengthen language learning* (Report No. ED471636). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED471636

Beiser, M. N., & Hou, F. (2006). Ethnic identity, resettlement stress and depressive affect among Southeast Asian refugees in Canada. *Social Science & Medicine, 63*(1), 137-150. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.12.002

Beyhan, D., & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - Educational Sciences, 13*(19), 285-306. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14040

Braye, T. E. (2018). *Overcoming barriers: Factors of resiliency in refugee students pursuing higher education* (Publication No. 94) [Master's Thesis, Abilene Christian University]. Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations.

Cheng, L. L. (1998). *Enhancing the communication skills of newly-arrived Asian American students* (Report No. ED420726). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420726.pdf

Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education Of Syrian refugee children managing the crisis in Türkiye, Lebanon, And Jordan.* Rand Corporation. https://doi.org/10.7249/RR859

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici koruma.* https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Dressler, A., & Gereluk, D. (2017). *A review of the literature on the educational situation of Syrian refugee students with a focus on refugee education best practices.* University of Calgary. http://hdl.handle.net/1880/52145

Duran Yılmaz, A. (2023). Mülteci çocuklara ilişkin Türkiye'de yapılan tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 12*(4), 1792-1806. https://doi.org/10.7884/teke.1319625

Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In *Handbook of the economics of education* (pp. 327-439). Elsevier. https://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/MigrationAndEducation.pdf

Eastmond, M. (1998). Nationalist discourses and the construction of difference: Bosnian Muslim refugees in Sweden. *Journal of Refugee Studies, 11*(2), 161-181. https://doi.org/10.1093/jrs/11.2.161

Eker, S. (2015). Savaş olgusunun dönüşümü: Yeni savaşlar ve Suriye krizi örneği. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 31-66. https://izlik.org/JA58GJ53EY

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları* (Analysis No. 153). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf

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

Erten, R. (2015). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu hakkında genel bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 19*(1), 3-52. https://izlik.org/JA72SN85NK

Eruyar, S., Maltby, J., & Vostanis, P. (2018). Mental health problems of Syrian refugee children: the role of parental factors. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 27*(4), 401-409. https://doi.org/10.1007/s00787-017-1101-0

Esenlikci, A. C., & Engin, M. A. (2019). 1960'tan günümüze Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin sorunları. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 8*(20), 59-77. https://doi.org/10.31199/hakisderg.524500

European Council on Refugees and Exiles. (1999). *Position on the Integration of Refugees in Europe.* http://www.refworld.org/docid/3df4d3874.html

Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence, 29*(6), 898-923. https://doi.org/10.1177/0272431609332935

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 10*(54), 792-808. https://doi.org/10.17719/jisr.20175434652

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim, 34*(169), 85-106.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice, 17*(3), 157–171. https://doi.org/10.1080/09503150500285115

International Organization for Migration. (n.d.). *Migration in Türkiye.* https://turkiye.iom.int/migration-turkiye

Karakaya, H. (2020). Türkiye'de göç ve etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4*(2), 93-130. https://izlik.org/JA82AD85AM

Karaman, S. (2018). Eğitim hakkının korunması açısından Pictes projesinin değerlendirilmesi (Thesis No. 529623) [Master's Thesis, Maltepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Koehler, C., (2017). *Neset II: Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe.* https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative migration studies, 7*(1), 28. https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the united states: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329–364. https://doi.org/10.3102/00346543075003329

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılara yönelik eğitim ve öğretim hizmetleri genelgesi.* https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016, September 6). *Demirci: GEM'ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak.* https://meb.gov.tr/demirci-gemler-uc-yil-icinde-misyonunu-tamamlayacak/haber/11850/tr

Morrice, L. (2021). The promise of refugee lifelong education: A critical review of the feld. *International Review of Education,* (67), 851-869. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09927-5

Mülteciler Derneği. (2023, December 31). *Aralık 2023 Türkiye'deki Suriyeli sayısı.* https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-aralik-2023/OECD. (2025). *Economic and social integration of migrants.* https://www.oecd.org/en/topics/economic-and-social-integration-of-migrants.html

Pantazopoulos, S., & Roussakis, Y. (2024). "Ensuring continuity in education for refugee – Continugee" – A report of the 2nd Learning Teaching Training Activity. *Social Cohesion and Development, 17*(2). https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/scad/article/view/32253

PICTES. (2024). *Hakkımızda.* https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda

Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A., & Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *The British Journal of Educational Psychology, 90*(2), 301-329. https://doi.org/10.1111/bjep.12282

Scripture, N. (2014, May 28). *How 50 music teachers are creating 5,000 musician-citizens across the US, thanks to a TED Prize wish.* TED BLOG. https://blog.ted.com/how-50-music-teachers-are-creating-5000-musician-citizens-in-us/

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (31), 267-305. https://izlik.org/JA99ST59SM

Shabaneh, G. (2010). Refugees, international organizations, and national identity: The case of Palestine. *New Political Science, 32*(2), 215-236. https://doi.org/10.1080/07393141003722057

Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(41), 367-392. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446153

Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED) 2*(2), 45-59. https://izlik.org/JA89DC84JR

UNESCO. (2023, April 27). *Migration and inclusive societies.* https://www.unesco.org/en/no-racism-no-discrimination/migration

UNICEF. (2022). Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi - nihai raporu. https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file

United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). *Key figures on forced displacement*. https://www.unhcr.org/tr/

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime, 9*(1), 173-188. https://doi.org/10.19059/mukaddime.341921

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013, April 4). *T.C. Resmî Gazete* (No. 6458). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6458&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, R., & Çıkılı-Uytun, M. (2020). What do we know about bullying in Syrian adolescent refugees? A cross sectional study from Türkiye. *Psychiatr Q,* (91), 1395-1406. https://doi.org/10.1007/s11126-020-09776-9

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