



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İMAM-HATİP LİSELERİNDE OKUYAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN  
YAŞADIKLARI UYUM VE DİL SORUNLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Münevver Deren AYTEKİN**

**BURSA**

**2019**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İMAM-HATİP LİSELERİNDE OKUYAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN**

**YAŞADIKLARI UYUM VE DİL SORUNLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Rüçhan UZ**

**Münevver Deren AYTEKİN**

**BURSA**

**2019**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

  
**Münevver Deren AYTEKİN**

**11.10.2019**



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih:03/10/2019

Tez Başlığı / Konusu: İMAM-HATİP LİSELERİNDE OKUYAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI UYUM VE DİL SORUNLARI

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 96 sayfalık kısmına ilişkin, 02/092019 tarihinde şahsım tarafından *TURNİTİN* adlı intihal tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

  
Tarih ve İmza  
03.10.2019

Adı Soyadı: Münevver Deren AYTEKİN

Öğrenci No: 801120005

Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Programı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora

  
Danışman  
(Adı Soyadı, Tarih)  
RUCHAN UZ

\* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum ve Dil Sorunları” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan



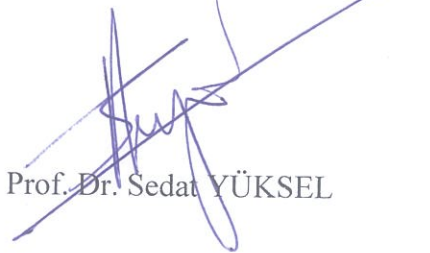
Münevver Deren AYTEKİN

Danışman



Doç. Dr. Rüçhan UZ

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı



Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda / 801120005 numara ile kayıtlı Münevver Deren AYTEKİN'in hazırladığı "İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum ve Dil Sorunları " konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 25/09/2019 günü 10.00-11.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (~~başarılı/başarısız~~) olduğuna (~~oybirliği/oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Rüçhan UZ

Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Mustafa SARITAŞ

Uludağ Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Dilara DEMİRBULAK

MEF Üniversitesi



## ÖNSÖZ

Ülkemiz tarihin çeşitli dönemlerinde kötü iklim koşulları savaşlar ve benzeri nedenlerle göç edenlerin sığındığı güvenli bir barınak olmuştur. Yaşamlarını tehdit altında hisseden insanlar kimi zaman mülteci konumunda kimi zaman da kalıcı olarak bu topraklarda yaşamıştır. Farklı kültür ve coğrafyalardan gelen bu insanlar ülkemizde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların en büyük ayağı dil ve uyum sorunlarıdır. Bu sorunlara çözüm bulmak aynı zamanda toplumdaki huzur ve güvenin sağlanması için de önemli bir ön koşuldur.

Ülkemiz için çok önemli olduğunu düşündüğüm bu çalışmayı yapmamda beni motive eden annem Sevinç FEYZİOĞLU'na, bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Rüchan UZ'a, anketimi dolduran öğrencilerin başında sabırla bekleyen ve tercüme desteği veren öğretmen arkadaşlarıma, mesleki tecrübeleriyle tezime son noktayı koymamı sağlayan Doç. Dr. Dilara DEMİRBULAK ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.



## ÖZET

Yazar : Münevver Deren AYTEKİN  
Üniversite : Uludağ Üniversitesi  
Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı  
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı : XII +82  
Mezuniyet Tarihi : .../ .../2019  
Tez : İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları  
Uyum ve Dil Sorunları  
Danışmanı : Doç. Dr. Rüçhan UZ

### **İMAM-HATİP LİSELERİNDE OKUYAN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI UYUM VE DİL SORUNLARI**

Göç olgusu hem göçmenler hem de yerli halk için farklı alanlarda birçok soruna neden olmaktadır. Lise dönemi öğrencilerin gelecek yaşamları ile ilgili önemli kararlar verdikleri ve zorunlu eğitimin son eğitim kademesi olması nedeniyle oldukça önemlidir. Ülkemize göçmen olarak gelen kişilerin ülkeleri incelendiğinde çoğunlukla anadillerinin Arapça olması, İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerin oluyor olması Suriyeli öğrenciler için tercih etmesine neden olmaktadır.

Bu çalışmada Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları uyum ve dil sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin getirilmesi amacıyla 99 Suriyeli öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından

geliştirilen Suriyeli Öğrenci Başarı Durumu Belirleme Anketi, Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği ve kişisel bilgilerin bulunduğu form kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda İmam Hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin başarı durumları Türkçe derslerinde Arapça derslerindeki başarı durumuna göre %36,4 oranında azalmakta, Arapça dil öğretiminin olmasının başarıyı olumlu etkilediği, ailevi ve ekonomik sorunlar ile akran zorbalığının başarıyı olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin uyum süreci ile yaş, Türkiye’de lise eğitimine başladıkları sınıf düzeyi, İmam Hatip Lisesine başlamadan önce Türkçe öğrenmeye ilişkin bir programa katılma durumu, Türkçe öğrenirken yaşanan zorluk derecesi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli öğrenciler, eğitim-öğretim yaşantısında zorluklar, İmam-Hatip lisesi

## **Abstract**

Author : Münevver Deren AYTEKİN  
University : Uludag University  
Field : Department of Educational Science  
Branch : Curriculum and Instruction  
Degree Awarded : Master's Thesis  
Page Number : XII+82  
Degree Date : .../ .../2019  
Thesis : Adaptation and Language Problems Experienced by Syrian Students  
in Religious High Schools  
Supervisor : Doç. Dr. Rüçhan UZ

### **ADAPTATION AND LANGUAGE PROBLEMS EXPERIENCED BY SYRIAN STUDENTS IN RELIGIOUS HIGH SCHOOLS**

The phenomenon of migration causes many problems in different areas for both immigrants and indigenous people. High school students are important because they make important decisions about their future lives and compulsory education is the last level of education. When the countries of immigrants coming to our country are examined, the fact that their mother tongue is Arabic and that there are Arabic courses in Imam Hatip High Schools makes it preferable for foreign students.

In this study, 99 foreign students were collected to determine the problems faced by the foreign students studying in Anatolian Imam Hatip High School and to find solutions. For

data collection; The form consisting of the Questionnaire for Determining Success of Syrian Students, Compliance Scale for Syrian Students and personal information sections were used.

As a result of the study, it was determined that the success of foreign students studying at Imam Hatip high school decreased by 36.4% in the Turkish lessons compared to the success of the Arabic lessons. With the adaptation process of the students; age, the level of class where high school education is started, Participation in Turkish language program, degree of difficulty in learning Turkish, there was a significant difference between.

**Keywords:** Syrian students, difficulties in education, Imam-Hatip High school

## İçindekiler

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar.....	xi
GRAFİKLER.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi ve Çalışma Planı.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM: LİTERATÜR.....	10
2.1. İmam-Hatip Okulları.....	10
2.1.1. İmam-Hatip okullarının tarihsel gelişimi.....	10
2.1.2. İmam-Hatip okullarının temel özellikleri.....	15
2.3. Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi.....	17
2.3.1. Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili Avrupa Parlamentosu raporu.....	18
2.3.2. Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik Türkiye’de yürütülen politikalar.....	19
2.3.3. Suriyeli öğrencilerin eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar.....	23
2.3.3.1. Dil ve iletişimde karşılaşılan sorunlar.....	26
2.3.3.2. Din eğitiminde karşılaşılan sorunlar.....	27
2.3.3.3. Arapça derslerine yönelik sorunlar.....	28
2.3.3.4. Eğitim sistemleri arasındaki uyumsuzluklar.....	29
2.3.3.5. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar.....	30
2.3.3.6. Psikososyal uyum sorunları.....	31
2.4. Farklı Ülkelerdeki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları.....	31
2.5. Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ve Sorunlarıyla İlgili Bilimsel Araştırmalar.....	34
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	38

3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Veriler ve Toplanması.....	41
3.3.1 Veri Toplama Araçları ve Analizi.....	41
3.3.1.1. Kişisel bilgi formu.....	41
3.3.1.2. Suriyeli öğrenci okul başarı durumunu belirleme anketi.....	41
3.3.1.3. Suriyeli öğrenciler için uyum ölçeği.....	41
3.3.2. Verilerin Analizi.....	44
3.4. Bulgular.....	47
4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	78
EK 1: Etik Kurul Onayı.....	78
EK 2: Anket Formu.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	82

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayıları.....	3
2.	Lise Düzeyinde Din Öğretimi Okul ve Öğrenci Sayıları.....	12
3.	İmam Hatip Liselerinde Okutulan Temel Dersler .....	16
4.	Suriye’de Genel Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi .....	30
5.	Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler .....	39
6.	Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları .....	42
7.	Maddelere Ait Faktör Yük Değerlerini Gösteren Model Matrisi .....	43
8.	Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları .....	44
9.	Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	45
10.	Suriyeli Öğrenci Okul Başarı Durumu .....	48
11.	Suriyeli Öğrencilerin Uyum Dağılımı .....	51
12.	Katılımcıların Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	54
13.	Katılımcıların Uyum Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	55
14.	Uyum Düzeyinin Türkiye’de Yaşanılan Yıla Göre Karşılaştırılması.....	55
15.	Uyum Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	56
16.	Uyum Düzeyinin Lise Eğitimine Başlanılan Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	56
17.	Uyum Düzeyinin “İmam Hatip Lisesini Kendi İsteğinizle mi Tercih Ettiniz” Sorusuna Verdikleri Cevaba Göre Karşılaştırılması .....	57
18.	Türkçe Eğitim Programına Katılım Durumuna Göre Uyum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	58
19.	Katılımcıların Uyum Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Zorluk Derecesine Göre Karşılaştırılması .....	58

## Grafik Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1. Yıllara Göre İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul ve Öğrenci Sayıları .....	13
2. Yıllara Göre Açıköğretim İmam Hatip Lisesi Okul ve Öğrenci Sayıları .....	13





## Kısaltmalar

AB	: Avrupa Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YUKK	: 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu



## 1. Bölüm

### Giriş

İnsanlık tarihinin her döneminde ülkeler arasında veya ülke içinde çıkan anlaşmazlıklar uzun süreli savaflara, siyasal baskılara, etnik çatışmalara veya ekonomik sorunlara yol açmıştır. Özellikle gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki ekonomik yetersizliklerin bireylerin günlük yaşamlarını idame ettirecek fırsatlardan yoksun olması, özgürlüklerin kısıtlanması ve ölüm korkusu gibi nedenler insanların yıllardır yaşadığı evlerinden çıkarak, akrabalarını, işlerini, taşınmaz mal varlıklarını, tüm yaşanmışlıkları geride bırakarak hiç tanımadıkları şehirlere veya ülkelere göç etmesine neden olmuştur.

Günümüzde özellikle Orta Doğu'da, Kafkaslar'da ve Afrika ülkelerinde yaşanan savaflar ve ekonomik sorunların gün geçtikçe daha şiddetli hale gelmesi, bu ülkelerde yaşayan ailelerin çocuklarıyla birlikte komşu ülkelere veya refah düzeyi yüksek Avrupa ülkelerine göç hareketliliğini artırmıştır (Yılmaz, 2014, s. 1687). Bu bağlamda göç konusu sadece göç edenlerin sorunu olmaktan çıkmış, gittikleri ülkede milyonları bulan nüfuslarıyla barınma, eğitim, güvenlik, istismar, kadın ticareti, bulaşıcı hastalıklar, psikolojik sorunlar, etnik çatışmalar, kültürel bozulmalar gibi birçok sorunu da beraberinde getirmişlerdir. Mevcut durumda göç sorunu küresel çapta üzerinde projeler yapılması ve herkesin refahı için orta yolun bulunması gereken bir problem olarak görülmektedir (Şanlıöz, 2016, s. 143).

Suriye ve Irak'ta yıllardır devam eden iç savaş milyonlarca insanın özellikle Türkiye üzerinden Avrupa ülkelerine geçiş yapmasına yol açmıştır. Son yıllarda ülkemizde göçmenlere karşı uygulanan politikalar, göçmenler için Türkiye'yi hedef ülke haline getirmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) tarafından yayımlanan veriler incelendiğinde, çok sayıda düzensiz göçmenin ülkemize giriş yaptığı anlaşılmaktadır. Örneğin 2016 yılında 174.466 kişinin Türkiye topraklarına kaçak giriş yaptığı ve bunların çoğunluğunu ise sırasıyla Suriye, Afganistan ve Irak vatandaşlarının oluşturduğu

belirlenmiştir (GİGM, 2017). GİGM'nin 8 Kasım 2018 tarihli verilerine göre Türkiye'deki biyometrik verilerle kayıt altına alınan Suriyeli mültecinin toplam 3 milyon 594 bin 232 kişi olarak açıklanması ülkemizin göç konusunda en çok tercih edilen ülke konumunda olduğunun en önemli göstergelerinden biridir. Bu göçmenlerden 1 milyon 703 bin 665 (Suriyeli göçmenlerin %47.39)'unun 0-18 yaş aralığında yaklaşık 1 milyon 100'ünün de eğitim çağında oldukları bilinmektedir. Ülkemizde göçmenlerin eğitim-öğretimine yönelik faaliyetlere verilmesi gereken önem bu sayılara bakıldığında ortaya çıkacaktır (MD, 2018).

### **1.1. Problem Durumu**

Eğitim- öğretim, her vatandaşın Anayasal hakkı olmakla birlikte uluslararası antlaşmalar gereğince ülke topraklarında yaşayan Suriyeli kişilerin de bu haktan yararlanması hukuksal bir zorunluluktur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre ülkemizdeki eğitim çağında olan Suriyeli öğrenci sayısı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle toplam 232.714 olup bunların 166.482'si Suriye uyruklu, 23.971'i Irak uyruklu, 12.782'si ise Afganistan uyruklu kişilerden oluşmaktadır. Suriyelilerin geçici eğitim merkezlerindeki çocuk sayısı dikkate alındığında ise ülkemizdeki sadece Suriyeli öğrenci sayısı 459.521 kişi olduğu anlaşılmaktadır (GİGM, 2017).

Uluslararası göç hareketliliğinin özellikle son 10 yılda giderek artması, özellikle çocuk ve eğitim yaşındaki gençlerin göçmen nüfusunun yarısına yakınına oluşturması ve en çok istismar edilen yaş grubunu oluşturmaları birçok ülke gibi Türkiye'de de göç olgusuna ve göçün sebep olduğu sonuçlara odaklanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu çerçevede; çeşitli uluslararası sözleşmelerle birlikte ülkemizdeki eğitim öğretimle ilgili yasal düzenlemeler çıkartılarak çocukların her bakımdan korunmasına, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına, eğitim sorunlarının giderilmesine ve her türlü yararlarının gözetilmesine önem verilmiştir. Bu bağlamda MEB, 2013 yılında bu soruna çözüm bulmaya çalışmış "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Hizmetleri" genelgesiyle 24 husus

kararlaştırılarak oturma izni olan ve kamp dışında bulunan Suriyelilerin okullaşması sağlanmıştır (MEB, 2013).

Ülkemize gelen sığınmacılar başlangıçta geçici konaklama tesislerinde tutulmuş sonraları ise birçok şehre dağıtılarak yerleşik hayata geçmeleri sağlanmıştır. 2013 yılından itibaren Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)'inde eğitim verilen Suriyeli öğrenciler Avrupa Birliği (AB) ile yapılan anlaşmalar ve projeler doğrultusunda 2016 yılı sonları itibariyle de GEM'den alınarak Türk okullarına kayıt edilmişlerdir. Bu uygulamadaki amaç yakınlarını kaybeden, maddi ve manevi bunalımlara giren, birçok açıdan dezavantajlı haldeki Suriyeli aileler ve çocuklarının Türk dilini ve kültürünü öğrenmeleri, toplumsal hayata uyum sağlamaları, sosyal kaynaşmanın sağlanması olarak belirlenmiştir (Coşkun & Emin, 2018).

Tablo 1

*Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayıları*

Yıllar	Resmi Okul	Resmi Okula Kayıtlı Toplam Öğrenci Oranı %	Geçici Eğitim Merkezi	Geçici Eğitim Merkezi Toplam Oranı %	Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı %
2017-2018	382.343	63,21	221.586	36,69	603.929	976.200	61,87
2016-2017	201.505	40,91	291.039	59,09	492.544	833.039	59
2015-2016	62.357	20,03	248.902	79,97	311.259	834.842	37
2014-2015	40.000	17,39	190.000	82,61	230.000	756.000	30

**Kaynak:** (HBÖGM, 2018)

Günümüze geldiğinde, Suriyeli göçmen çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanma sayısının artmasına rağmen okullaşma oranı %61,87 olarak belirtilmiştir. Önümüzdeki yıllarda okullaşma oranının artacağı söylenebilir.

Göç sonucunda bir yerden başka yere giden ailelerin çocuklarının akademik olarak dezavantajlı duruma düştüklerine yönelik veriler (Emin, 2016; Taştan & Çelik, 2017) bulunsa da esas sorun aile ve çocuğun sosyo- kültürel ve ekonomik problemler yaşamasıdır (Tanrıku, 2017; Cengiz, 2018). Farklı kültürel değerlerle büyüyen ve yetişen bireylerin değişik kültürlerle karşılaşmaları ister istemez bireylerin bu kültüre ayak uydurmasını da

zorlaştırmaktadır. Bu bireyler karşılaştıkları yeni kültürden etkilenseler de bu kültürü de olumlu ya da olumsuz etkileme gücüne sahiptirler. Bireyler arası etkileme ve etkilenmenin en yoğun yaşandığı ortamlardan birisi şüphesiz eğitim kurum ve kuruluşlarıdır. Farklı kültür ve yaşam tarzlarına sahip olan Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına kaydedilmesi ile birlikte okul ve sınıf ortamlarında birtakım nedenlere bağlı olarak istenmeyen davranışlar görülmeye başlanmıştır (Güngör, 2015). İstenmeyen bu davranışların çeşitleri, sergilenme sıklığı, hangi durumlarda sergilendikleri, bu davranışların sebepleri ve bu davranışları azaltıp ortadan kaldırmak için alınabilecek önlemlerin ne olduğu son derece önem taşıyan bir durum haline gelmiştir (Delen, 2018). Bunun en önemli yolu ise göç nedeniyle ya da eğitim amacıyla yabancı ülkelere gelen öğrenciler üzerine bilimsel araştırmalar yapılması ve sonuçlarının paylaşılmasından geçmektedir.

Bu bağlamda, bilimsel araştırmalarda ülkemizin doğusundan batısına doğru ekonomik ve güvenlik sebepleriyle yaşanan iç göçler ve 90'lı yıllarda Kafkasya ve Orta Asya'dan getirilen Türk kökenli yabancı öğrencilerin üniversite eğitimleri ve kültürel uyumlarına odaklanılmıştır (UDEP, 2016; Korkut, 2016). Günümüzde ise daha çok Suriye, Irak ve Afganistan'daki siyasi istikrarsızlık nedeniyle Türkiye'ye göç eden aileler ve çocuklarının ekonomik, kültürel ve eğitim sorunları ile sadece eğitim almak için ülkemize gelen Suriyeli üniversite öğrencilerinin kültürel uyum ve eğitim problemlerinin ele alındığı birçok çalışmadan anlaşılmaktadır (Sarıtış, Şahin, & Çatalbaş, 2016; Özdemir, 2016; Erdem, 2017; Koçoğlu & Yelken, 2018; Delen, 2018; Beyhan & Epçaçan, 2018, Özarıslan, 2018).

Alan yazın tarandığında genelde Suriyeli öğrencilerin kültürel uyumu, dil becerileri ile öğretici sorunlarının incelendiği, özelde ise Suriyeli lise çağındaki öğrencilerin İmam Hatip Lisesi (İHL)'ndeki eğitimleri sırasında yaşadığı sorunlar üzerine sınırlı sayıda araştırma yapıldığı tespit edilmiştir.

Son yıllarda Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'nin hemen hemen her il ve ilçesine yerleşen başta Suriyeli ve Iraklılar olmak üzere Suriyeli öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ve çözüm sürecinde okullar etkin rol almaktadır. Ancak, İHL dışındaki liselerde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin eğitimleri sırasında yaşadığı birçok sorunun (Erdem, 2017; Sarıtaş, Şahin, & Çatalbaş, 2016). İHL'lerde olup olmadığı bu araştırmanın yapılmasına neden olmuştur. Ayrıca, Arapça konuşan Suriyeli ve Iraklı öğrencilere Kuran-ı Kerim ve Arapça eğitimi veren bazı öğretmenlerin, öğrenciler kadar Arapça bilgilerinin olmaması bunun yanında öğretmenlerin yetersizliğinin, sınıf yönetiminde başarısızlığa neden olup olmadığını bilimsel yöntemlerle belirlenmesi bu çalışmayı zorunlu kılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, Bursa İli Osmangazi İlçesinde Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bunlara çözüm önerisi getirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; “Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatlarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise:

1. Bursa İli Osmangazi İlçesi Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin okul başarı durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bursa İli Osmangazi İlçesi Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören Suriyeli öğrenciler, uyum durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Bursa İli Osmangazi İlçesi Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin uyum durumları, cinsiyet, yaş, Türkiye'de yaşanan yıl, sınıf düzeyi, lise eğitimine başladıkları sınıf düzeyi, İmam Hatip Lisesini tercih etme durumu,

İmam Hatip Lisesine başlamadan önce Türkçe öğrenmeye ilişkin bir programa katılma durumu, Türkçe öğrenirken yaşanan zorluk derecesi değişkenlerine göre değişmekte midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi ve Çalışma Planı**

Küreselleşmenin ve Orta Doğu'da hala devam etmekte olan savaşın sonucunda uluslararası öğrenci dolaşımı son yıllarda hızla artmaktadır. Bu dolaşımın sebeplerinden biri de kendi ülkelerinde yaşam şartları zorlaşan ailelerin çocuklarıyla birlikte yabancı ülkelere göç etmesidir. Suriyeli öğrencilerin örgün eğitimden yararlanma yoğunluğu sürekli artarken gelişen ve değişen yaşam şartlarıyla karşılaştıkları sorunlarda da önemli bir artış görülmektedir.

Bu çalışma için özellikle İmam-Hatip liselerinin seçilmesindeki en önemli etken, göç ya da kendi istekleriyle ülkemize gelen öğrencilerin birçoğunun ana dilinin Arapça olması nedeniyle İHL tercih etmeleridir. MEB tarafından, geçici koruma statüsünde olan başta Suriyeliler olmak üzere Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetlerine ilişkin tüm iş ve işlemlerinin yürütülmesi için "Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri İl Komisyonları" oluşturulmuştur (Resmi Gazete, 2014). Bu komisyon kararınca Suriyeli kişilerin yoğun yaşadıkları yerlerde İHL yönlendirilmesi uygun görülmüştür. Hem MEB hem de göçmen ailelerinin çocuklarını bu okullara gönderilmesini istemeleri, bu öğrencilerin ana dilini kullanabilecekleri, kültürlerini benzer şekilde yaşayabilecekleri ve kılık kıyafetleri konusunda da benzer kültürde olan bir okul ortamı olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte özellikle dil öğrenme, maddi sıkıntılar, yeme-içme, barınma gibi sorunlar göçmen ailelerinin ve çocuklarının bitmek bilmeyen sorunları olarak görülmektedir (Tanrıkulu, 2017; Taştan & Çelik, 2017). Bütün bu yaşanan sorunların eğitim-öğretim sürecine yansımaları birçok araştırmanın konusu haline gelmiştir (Ertaş & Kıraç, 2017, s. 104).

Bu çalışmada da Suriyeli öğrencilerin İHL'lerde eğitim görmelerinden olumlu ya da olumsuz etkilenmelerin neler olduğunun belirlenmesi, sebep ve sonuçlarının bilimsel yollarla tespit edilerek bu konuda önerilerin geliştirilmesi literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışma 4 bölüm halinde tasarlanmış, birinci bölümü oluşturan giriş kısmında çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve bazı kelimelerin anlamı verilmiştir. İkinci bölümde, öncelikle İHL'lerin kısaca tarihi gelişimi ve bu okulların özelliklerinden bahsedilmiş, ardından göç ve göç ile ilgili literatür bilgileri paylaşıldıktan sonra Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ve eğitim sırasında yaşadıkları sorunlara değinilmiştir. Bu bölümün son kısmında Suriyeli öğrencilerin eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunlarla ilgili bilimsel çalışmalar kısaca özetlenerek konunun alan yazındaki durumu ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde çalışmanın yöntemi ve anket verilerinin değerlendirilmesine yer verildikten sonra dördüncü bölümde elde edilen bulgular ve yorumların ardından tespit edilen sorunlara çözüm önerilerinde bulunularak araştırma sonlandırılmıştır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırmadaki örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kendilerine sorulan anket sorularını samimi ve içtenlikle cevaplandıkları kabul edilmiştir.

2. Araştırmada kullanılan anketlerin sorunları doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bursa ili Osmangazi İlçesi Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle, araştırmada kullanılan anketlerle ve elde edilen anket verileriyle sınırlıdır.



## 1.6. Tanımlar

**Göç:** “Yabancıların, yasal yollarla Türkiye’ye girişini, Türkiye’de kalışını ve Türkiye’den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasadışı yollarla Türkiye’ye girişini, Türkiye’de kalışını ve Türkiye’den çıkışını ve Türkiye’de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göçü ve uluslararası korumayı” ifade etmektedir (GİGM, 2017, s. 20).

**Mülteci:** İnsanların ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti ya da siyasi düşüncesi nedeniyle zulme uğrayacağından korkması yüzünden vatandaşı olduğu ülkesinin dışında bulunan yerlere göç eden, kendi ülkesinin korumasından yararlanmayan veya yararlanmak istemeyen, yaşadığı korku yüzünden ülkesine dönmek istemeyen veya dönemeyen Suriyeli vatansız kişiye belirli işlemlerden sonra verilen statüdür (Resmi Gazete, 2013).

**Yabancı:** “Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişi”dir (GİGM, 2017, s. 20).

**Suriyeli öğrenci:** Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan öğrencileri ifade etmektedir.

**Başarı güdüsü:** Bireyin, bireysel ve profesyonel hedeflerini gerçekleştirmek için var olan isteği, gösterdiği çaba, zorluklar karşısındaki tutum ve davranışlarıdır (Kaya & Selçuk, 2007, s. 176).

**Uyum:** Bireyin, bulunduğu sosyal çevrenin talepleri doğrultusunda, değişime yönelik davranışlarının bütünüdür (Gülнар & Balcı, 2011, s. 97).

**Sosyo-Kültürel Uyum:** Göç eden bireylerin, toplumda hakim olan kültürü öğrenmesi, bu kültürde sosyal beceriler geliştirmesi ve davranışlarını yönetebilme becerisidir (Berry, 2006, s. 322-326).

**İletişim:** Toplumsal hayatı üretmenin ve birlikte yaşamının temel koşulu olup, anlam oluşturma faaliyetidir (Yaylagül, 2006, s. 14).

**İletişim becerileri:** Bireyin sözel ve sözel olmayan mesajlara duyarlı olması, etkili dinleme ve etkili tepki verebilme becerilerinin bütününe denir (Egan, 1994).

**Dil:** İletişimde kullanılan sözlü ve yazılı olarak kullanılan, bireyin doğumdan itibaren hazır olarak edinmeye başladığı, insana özgü bir düzen, düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 1999, s. 13).

**Dil öğretimi:** Ana dil dışında bir dilin öğrenilmesi olup, anlama becerileri (dinleme, okuma) ile anlatım becerileri (konuşma, yazma) temel becerilerinin geliştirilmesidir (Kavcar, Sever, & Oğuzkan, 1998, s. 56).



## 2. Bölüm

### Literatür

#### 2.1. İmam-Hatip Okulları

**2.1.1. İmam-Hatip okullarının tarihsel gelişimi.** Ülkemizde Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi içinde yer alan kurumlardan biri olarak İmam-Hatip okulları sürekli tartışmalara konu olmuştur. Cumhuriyet sonrası süreç; İmam-Hatip mektepleri, İmam Hatip yetiştirme kursları, İmam-Hatip okulları, İmam-Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere beş dönemde incelenmektedir (Bilecik, 2016, s. 340).

3 Mart 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu 4. Maddesi “*Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.*” gereğince açılmıştır (Resmi Gazete, 1924). Medrese ile mektep ikilemine son vermek için bulunmuş bir formül İmam-Hatip okulları olmuştur (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 72).

1924 yılında 29 yerde İmam-Hatip okulu açılmış, sonrasında açılan yerlerle 34 okul, 1925-1926 yılının sonlarında öğrenci olmaması nedeniyle çoğunluğu, 1930 yılında ise hepsi kapatılmıştır (Öcal, 2008, s. 404).

Halkın dini konularda bilgi edinememesi, dini görevleri yerine getirecek imam ve müezzinlerin kalmadığı gibi halkın şikayetleri üzerine Cumhuriyet Halk Partisi 1949 yılında yapılan 7. Kurultay’ın da din görevlilerinin yetişmesi için imam-hatip yetiştirme kursu açarak soruna çözüm bulmaya çalışmıştır (Bilecik, 2016, s. 341). Ancak, kurslar yetersiz bulunmuştur.

17 Ekim 1951 yılında ise 4 yıllık ilkokul eğitimini kapsayacak şekilde 7 ilde İmam-Hatip Okulları açılmıştır (Öcal, 2008, s. 404). Sonrasında ise lise eğitimini kapsayacak şekilde liseler açıldı (Bilecik, 2016, s. 342).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 32- *“İmam - hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”* İle İmam-Hatip okulları lise statüsüne geçmiştir (Resmi Gazete, 1973). 1983 yılında kanunda yapılan değişiklikle imam hatip lisesi mezunlarının üniversitelerin tüm bölümlerine gidebilme hakkı verilmiştir (Öcal, 2008, s. 404). Kız öğrencilerin de okula kayıt yaptırabilme imkanının tanınması ile öğrenci sayılarında önemli bir artış olmuştur (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 72).

1985 yılında Almanya'dan gelecek işçilerin çocuklarına eğitim vermek üzere İstanbul ili Beykoz ilçesinde Almanca eğitim verilmesi için Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) açılmış, sonrasında Kartal ilçesine taşınmıştır. 1989 yılında İngilizce eğitim veren AİHL açılmıştır. İlerleyen yıllarda ise AİHL sayıları artmaya başlamıştır (Öcal, 2008, s. 405).

28 Şubat 1997 yılında İmam-Hatip okullarında niceliksel artış sonucunda, kamuoyunda “28 Şubat Süreci” olarak bilinen ciddi müdahalelerden biri olmuştur. 16 Ağustos 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim yasası kabul edilmiş ve Ortaokullar kapatılmıştır. İmam-Hatip liseleri eğitime devam etmiştir. 1999 yılında üniversite giriş sisteminde *“...ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı düz liselerde 0,5 katsayı ile İmam Hatip ve meslek liselerinin başarı puanların ise 0,2 ile çarpılma uygulaması başlamıştır. 2003-2004 yılında ise bu adaletsizlik bir kat daha arttırılarak düz lise mezunlarının başarı puanları 0,8 ile meslek liselerinin puanları 0,3 ile çarpılmasına karar verilmiştir.”* İHL öğrencilerinin puanlarının hesaplanmasında kullanılan katsayı puanındaki düşüş nedeni ile yükseköğretime

devam etme imkanı sınırlandırılmıştır (Bilecik, 2016, s. 344). 510 olan okul sayısı 452'ye kadar gerilemiştir (Öcal, 2008, s. 406). 2003 yılından sonra İmam-Hatip okullarının öğrenci sayılarında artış göstermeye başlamıştır (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 72). 2007-2008 eğitim öğretim yılında ise 456'ya yükselmiştir (Öcal, 2008, s. 406).

2011 yılında tüm lise türlerinden mezun olan öğrencilere yükseköğretime geçiş sisteminde eşit haklar tanınmıştır (Bilecik, 2016, s. 344).

2012 yılında 4+4+4 olarak zorunlu eğitim 12 yıl olmuştur. 5.sınıftan 8. Sınıfa kadar zorunlu olan ortaokul döneminde okullar; ortaokul ve imam hatip ortaokulu olarak ayrılır. İmam hatip ortaokulları, imam hatip liselerine ön hazırlık ve temel oluşturması amacıyla açılmıştır. Ortaokullarda seçmeli okutulan dört tane İslami bilimler dersi bu okullarda zorunludur. 2014 yılında ortaokuldan liseye geçiş sisteminin değişmesi ile İHL tamamı AİHL dönüştürülmüştür (DOGM, 2016, s. 32-36).

Tablo 2

*Lise Düzeyinde Din Öğretimi Okul ve Öğrenci Sayıları*

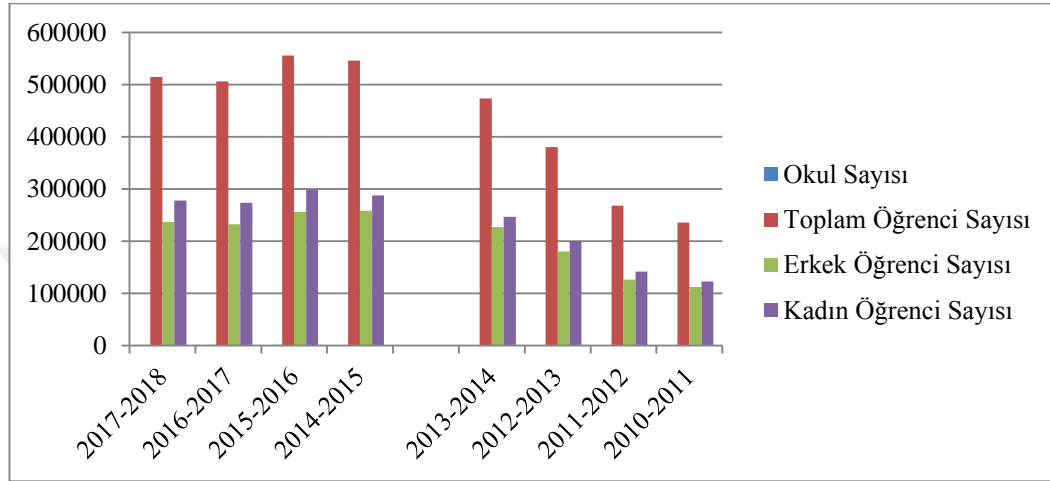
Okul Türü	Eğitim Yılı	Okul/	Öğrenci Sayısı		
			Toplam	Erkek	Kadın
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2017-2018	1604	514806	236935	277871
Açıköğretim İmam Hatip Lisesi	2017-2018	1	112697	42510	70187
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2016-2017	1452	506516	232501	274015
Açıköğretim İmam Hatip Lisesi	2016-2017	-	138802	51717	87085
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2015-2016	1149	555870	256711	299159
Açıköğretim İmam Hatip Lisesi	2015-2016	-	121335	40894	80441
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2014-2015	1017	546443	258397	288046
Açıköğretim İmam Hatip Lisesi	2014-2015	-	121938	40723	81215
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2013-2014	854	474096	227065	247031
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2012-2013	708	380771	180240	200531
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2011-2012	537	268245	126429	141816
İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi	2010-2011	493	235639	112608	123031

**Kaynak:** MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Resmi İstatistikler*. 20.02.2019 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alındı.

MEB'dan elde edilen verilere göre 2010-2011 eğitim öğretim yılına göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı 2,2 kat arttığı görülmektedir.

Grafik 1.

*Yıllara Göre İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul ve Öğrenci Sayıları*

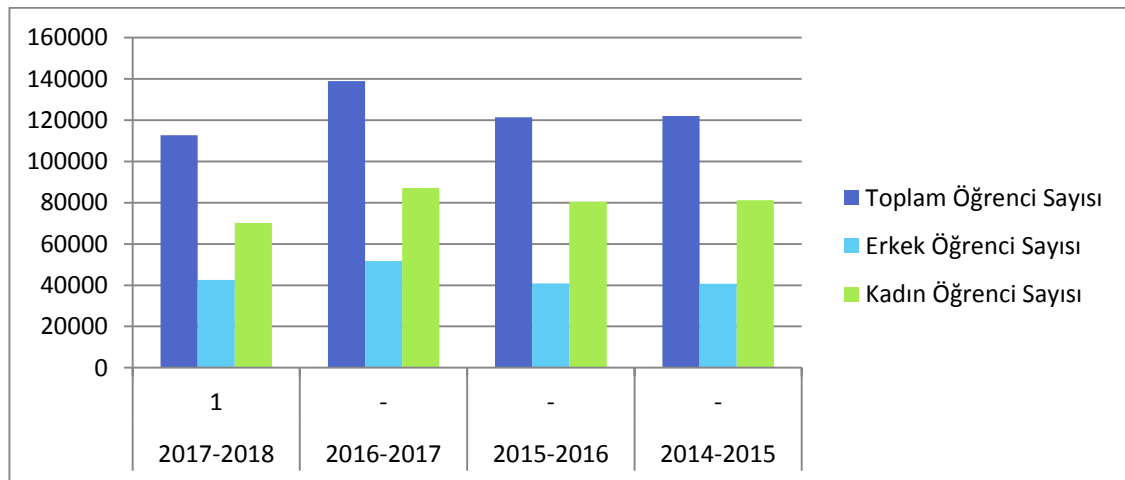


**Kaynak:** MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Resmi İstatistikler*. 20.02.2019 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alındı.

İmam-Hatip okullarına 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenci sayısı en yüksek sayıya ulaşmış, 2016-2017 yılında ise azalma görülmektedir.

Grafik 2.

*Yıllara Göre Açıköğretim İmam Hatip Lisesi Okul ve Öğrenci Sayıları*



**Kaynak:** MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Resmi İstatistikler*. 20.02.2019 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alındı.

2016-2017 eğitim öğretim yılında İmam-Hatip Lisesine açıköğretimden devam eden öğrenci sayısı artmış, 2017-2018 yılında azalmıştır.

Eğitim sistemi politik ideolojilerden etkilenmekte olup siyasi kurumlar, kendi ideolojilerinin toplum tarafından benimsenmesi için çabalarını eğitim kurumları aracılığı ile gerçekleştirirler (Bilecik, 2016, s. 330). İmam-Hatip okulları kurulduğu günden itibaren siyaset tarafından paylaşılan önemli bir konu olmuş ve daha çok siyaset kaynaklı şekillenerek günümüzdeki halini almıştır (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 72). MEB verileri incelendiğinde 2016-2017 yılında İmam-Hatip lisesi öğrenci sayılarındaki azalma 15 Temmuz 2016'da yaşanan terör saldırısının neden olabileceğini düşündürmektedir. Bu imam-hatip okullarının siyasetten etkilenmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde Uluslararası İmam Hatip Liselerinin kuruluş evresi 1993-2004 yıllarına denk gelmektedir. Türkiye Diyanet Vakfı ortaklığı ile geliştirilen proje kapsamında 2004-2014 yılları gelişme evresi olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde ise kalite evresi olarak adlandırılmakta ve kurumsallaşma çalışmaları yürütülmektedir. Halkı Müslüman olan ya da Müslümanların yaşadığı ülkelerden başvuran öğrenciler arasından seçilen Suriyeli öğrenciler için açılmış okullardır. Ülkemizin din eğitimi alanındaki tecrübelerinden yararlanmak isteyenlerin taleplerine cevap vermek amacıyla din eğitimi ve din hizmetleri personelinin yetişmesine katkı sağlamak ve Müslüman ülkeler ile dostluk köprüsünün kalıcılığını sağlama amacı taşımaktadır. Günümüzde Kayseri, İstanbul, Konya, Bursa, Sivas ve Eskişehir illerinde 8 tane, 2017 yılında İzmir, Tekirdağ, İstanbul Bahçelievler, Ankara Yenimahalle ve Gölbaşı'nda açılan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lise sayısı 13'e çıkmıştır. Bu okullardan, 2015 yılında İstanbul Pendik Uluslararası Kız AİHL ve 2017 yılında açılan Ankara Gölbaşı Uluslararası Milli İrade Kız AİHL kız öğrencilere eğitim vermektedir (DOGM, 2019). 76 farklı ülkeden gelen 837 öğrenci eğitim almakta olup şimdiye kadar 1491

öğrenci mezun edilmiştir. Mart-Nisan aylarında online başvuru ve mahalli sınav le öğrenci kabul etmekte olup, öğrencilerin masrafları (ulaşım, giyim, sağlık, eğitim, barınma ve beslenme, aylık cep harçlığı) proje kapsamında karşılanmaktadır.

**2.1.2. İmam-Hatip okullarının temel özellikleri.** İHL, ortaöğretim (lise) düzeyinde eğitim veren kurumlardır. Fen ve kültür dersleri ile İslami bilimler ile ilgili dersler eş zamanlı öğretilir, kendine özgü bir model olarak diğer ülkelerin de ilgisini çekmektedir. Liselere geçiş sistemine göre 8. sınıftan itibaren öğrenciler tercihlerine ve başarı puanlarına göre AİHL geçiş yaparak 4 yıllık zorunlu lise eğitimini bu okullarda tamamlayabilir. İsteyen ve şartları tutan öğrenciler 9. ve 10. Sınıfta diğer liselere ya da diğer liselerden İHL geçiş yapabilir. Öğrencileri mesleğe ve yükseköğretime hazırlamak amacıyla iki program uygulanır. Derslerin %70'i fen ve kültür derslerinden, %30'u İslami bilimler derslerinden oluşmaktadır. Genel lise eğitim programına ek olarak din eğitimi veren okullardır (DOGM, 2016). Bu nedenle okul eğitim programı genel liselere göre daha ağır daha yoğun ve ders saatleri daha fazla olmaktadır (Aşlamacı, 2014, s. 78). Aileler ile ilgili yapılan araştırma sonucunda ailelerin çocuklarını iyi bir dini eğitim almaları için İHL'ye gönderdiği ve üniversitelerin din görevlisi yetiştiren bölümlerinin dışında kalan bölümlere gitmesini istediği belirlenmiştir. Bu nedenle kültürel dersler ön plana çıkmaktadır (Çınar, 2013, s. 205).



Tablo 3

*İmam Hatip Liselerinde Okutulan Temel Dersler*

<b>Fen ve Kültür Dersleri (%70)</b>	<b>İslami İlimlerle İlgili Dersler (%30)</b>
Türk Dili ve Edebiyatı	Kur'an-ı Kerim
Tarih	Arapça
Coğrafya	Siyer
Matematik	Temel Dini Bilgiler
İnkılap Tarihi	Fıkıh
Fizik	Hadis
Kimya	Tefsir
Biyoloji	Akaid ve Kelam
Felsefe	Karşılaştırmalı Dinler Tarihi
Mantık	İslam Kültür ve Medeniyeti
Yabancı Dil	Hitabet ve Mesleki Uygulama
Psikoloji	İslam Tarihi
Sosyoloji	Seçmeli Dersler
Görsel Sanatlar	
Beden Eğitimi	
Seçmeli Dersler	

**Kaynak:** DOGM. (2016). *Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretimi-İmam Hatip Okulları*. 10.02.2019 tarihinde [http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Tanitim\\_Kitapciği\\_EN.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Tanitim_Kitapciği_EN.pdf) adresinden alındı, s.45.

İHL mezunları, 4 yıllık zorunlu ortaöğretimi tamamlayan öğrenciler, Yükseköğretime geçiş sistemine göre yapılan sınavlara katılabilir, elde ettikleri puana ve tercihlerine göre lisans eğitimine başlayabilirler. Eğitimin içeriği nedeniyle diğer lise türlerinden mezun olan öğrenciler ile eşit haklara ve aynı şartlar altında üniversitelere ve fakültelere giriş hakkına sahiptirler. Yükseköğretime devam etmek istemeyen mezun öğrenciler tercihlerine göre lise mezunu olarak istediği mesleğe yönelebilmekte, kendi işlerini kurabilme hakkına sahip olmakla birlikte, almış oldukları dini eğitim nedeniyle T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen din eğitimi ve hizmetleri alanında görev alabilirler. Yapılan sınav sonuçları ve başarı sıralamalarına göre camilerde imam-hatiplik veya müezzinlik, Kur'an kurslarında kurs öğreticiliği yapabilirler (DOGM, 2016).

Genel eğitimin bir parçasıdır. Devlet tarafından açılan resmi okul olarak, tüm iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğü sorumluluğunda MEB tarafından yürütülür. Eğitim ve öğretim ücretsiz olup, maddi giderleri devlet bütçesinden karşılanır. Bu okullarda görev

alacak öğretmen ve personel MEB tarafından görevlendirilir ve maaşları devlet tarafından ödenir (DOGM, 2016; Göcen & Kaya, 2014, s. 76).

Okullarda verilen dini eğitim ve öğretim devlet denetimi ve himayesine tabidir. Ders kitaplarının ve öğretim programlarının hazırlanması MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yapılır. Kur'an ve sünneti merkeze alan, İslami kaynakları temel alan bütünleştirici ve birleştirici bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (DOGM, 2016).

İmam Hatip okullarında üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine açık bir anlayış benimsenmiştir. Başlangıcında okul binalarının yapımı halk tarafından karşılanmış, günümüzde ise devlet tarafından yenilenmekte ve inşa edilmektedir. Bu nedenle halk ile devlet bütünleşmesinin sağlandığı okullar olarak değerlendirilir (DOGM, 2016; Ayhan, 2000).

İmam Hatip okulları kendine has okul kültürüne ve okul iklimine sahiptir. Bunun nedenleri arasında; eğitim içeriği, eğitim şekli, manevi değerlerin kazandırılması, sosyal kültürel faaliyetler, sportif faaliyetlerin etkisinin olduğu düşünülmektedir. İmam Hatip okullarının çoğunluğunda pansiyonların ve ortak kullanım alanlarının olması nedeniyle öğrenciler arasında işbirliği ve sosyal ilişkilerin geliştiği söylenebilir (DOGM, 2016).

### **2.3. Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi**

Suriyeli öğrencilerin eğitimi sorunsalı, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de mülteciler ile toplumsal uyumun sağlanması açısından önemli bir unsurdur. Farklı ülkelerden savaş, doğal afetler, siyasi çatışmalar gibi nedenlerle göç etmek zorunda kalmış insanların, göç ettikleri ülke vatandaşları ve toplumsal kurallarıyla uyum sağlamasında birtakım sorunların ortaya çıktığı bir gerçektir. Özellikle eğitim çağındaki bireylerin göç ettikleri ülkelerdeki eğitim sistemi ile kaynaşması bu noktada önemlidir. Mülteci ailelerin toplumla kaynaşmasında, eğitim çağındaki bireylerin okuldan aldığı eğitim ve topluma entegrasyonu önemli rol oynamaktadır. Bu noktadan hareketle, okul çağındaki mültecilere verilen eğitimin,

hem çocuğun hem de ailenin toplumla kaynaşmasında önemli bir unsur olduğunu kabul etmek gerekir.

**2.3.1. Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili Avrupa Parlamentosu raporu.** Göç olgusu sadece göçe konu olan ülkelerin yanında küreselleşme ile birlikte, bu sistem içinde olan ve göçün yoğun yaşandığı tüm ülkelerin genel bir problemi haline gelmiştir. Avrupa Parlamentosu ‘göçmen’ kavramını, 862/2007 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Tüzüğü'nün 2. maddesinin 1. fıkrasının (b) bendine göre; kendi öz ülkesinden veya başka bir üçüncü ülkeden başka bir üye devletin topraklarına, 12 ayı geçmek suretiyle yerleşen kişilerdir (Çakran & Eren, 2017, s. 3).

Dünya üzerinde yer alan tüm ülkeler az ya da çok göçlerden etkilenmektedir. 20.yy'ın ikinci yarısı toplu göçler açısından oldukça yoğun bir dönem olarak nitelendirilebilir. Birleşmiş Milletler verilerine göre, göçler 20. yy'daki gibi devam etmesi durumunda 2050 yılında 405 milyona çıkacağı öngörülmektedir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Türkiye’de son 10 yılda göçmen sayısında 15 milyonluk bir artış görülmektedir (Sarıtaş, Şahin, & Çatalbaş, 2016, s. 208)

Avrupa Birliği'nin mültecilerin durumları konusunda, müdahale ettiği alanların başında eğitim konusu gelmektedir. Avrupa Birliği'nin görüşü; yerinden edilmiş olan kitlelerin yeni yerleştiği ülkelerdeki eğitim imkanlarından sağlıklı bir şekilde yararlanamaması, bu kitlelerin sosyal ve ekonomik olarak refahlarının azalmasına, umutsuzluğa, cinsel sömürüye, marjinalleşmeye, refahın azalmasına, istihdam sorunlarına, suç, radikalleşme ve şiddet eğilimlerinde artışa neden olmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2016, s. 12-13). AB bu çerçevede, hem göç eden nüfusa hem de yerel olarak göç edilen yerlerdeki nüfusa kaliteli ve eşit bir eğitim imkanlarının sağlanması adına anaokulundan, yükseköğretime kadar eğitim olanaklarının sağlanması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bunu sağlamak için AB, ev sahibi ülkelere, kalkınma ve işbirliği çerçevesinde, alt yapı desteği ve

bütçe desteği verilmesini öngörmektedir. Bunun yanında AB göç etmiş kitlelerin çocuklarına dil eğitimi verilmesini de desteklemektedir (Avrupa Komisyonu, 2016).

Avrupa Komisyonu bu çerçevede, 2018 yılı kararında, Suriyeli mülteci çocuklarına eğitim veren 5000 in üstünde öğretmenin maaşını ödeme durumunun devamına karar vermiştir. Şu an ülkemizde bulunan 3000 in üstünde mülteci çocuk AB fonlarından yararlanmaktadır. Bu çocukların eğitiminin kesintiye uğramaması adına 500 milyon euro ödemeyi kararlaştırmıştır. 24 Kasım 2015'de yürürlüğe giren destek programı kapsamında 2016-2017 yılları döneminde AB ve üye ülkelerin ek katkıları ile toplamda 3milyar Euro sözü verilmiştir. 14 Mart 2018'de mali destek sözü uzatılmış ve 2018-2019 yılları için 3 milyar Euro ek bütçe taahhüt edilmiştir (Avrupa Birliği, 2018).

2018 Mart ayında Avrupa Parlamentosu (AP) Türkiye Raportörü Kati Piri tarafından hazırlanan ve AP tarafından kabul edilen Türkiye raporunda Türkiye için büyük yaptırımlar olduğu göze çarpmaktadır. Konumuz ile ilgili olarak, Türkiye için, Avrupa Birliği'ne katılım müzakerelerinin durdurulması gibi negatif bir sonuç çıksa da, belki de tek olumlu alan mülteci sorunudur diyebiliriz. Raporda, Türkiye'nin mülteci sorunu yönetimini doğru bir şekilde gerçekleştirdiği belirtilmekte ve bu konuda Türkiye'den övgüyle bahsedilmektedir (CNN Türk, 2019).

### **2.3.2. Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik Türkiye'de yürütülen politikalar.**

Türkiye coğrafyası, bulunduğu toprakların sosyoekonomik ve siyasi konumu nedeniyle, tarih boyunca göçlere maruz kalmıştır. Türkiye'nin çevresindeki ülkelerdeki çalkantılar ve savaşlar ülkeyi dönem dönem büyük göç dalgalarının hedefi haline getirmiştir. Bu koşullar altında, ülkemizin izleyeceği politikalar bölgesel huzur ve toplumsal barış açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Türkiye bu misyon ışığında, 1995 Dünya Çocuk Hakları Sözleşme'sine taraf olmuştur. Bunun yanında T.C. Anayasası da mülteci çocuklarının eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (Birinci Kısım, Madde 1-20) ilgili

maddesi şu şekildedir. “Taraf Devletler, bu Sözleşme’de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana–babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.” (UNICEF, 1989). Yukarıda belirtildiği üzere, T.C Anayasası'nın 90.maddesi ise “Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz.... milletlerarası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası antlaşma hükümleri esas alınır.” (TBMM, 1982) şeklindedir ve uyuşmazlık durumunda geçerli olan kararın Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen kurallar olduğunu açıkça belirtmektedir.

Bu çerçevede, Türkiye'nin Suriyeli öğrenciler konusundaki eğitim politikalarını değerlendirecek olursak; 2013 yılından sonra yoğun bir şekilde bu konu üzerine politikalar üretilmeye başlandığını söyleyebiliriz. Direkt olarak Başbakanlık'a bağlı olan MEB ve Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) bu konuda çözüm üretecek en önemli kurumlar olarak projelerini ivedilikle ortaya koymaya başlamıştır. Özellikle, son süreçte en büyük göç dalgasına konu olan Suriyeli mülteciler konusunda politikalar ve çalışmalar hızlanmıştır.

2013 yılı Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda bir kırılma noktasıdır. 2013 öncesi Suriyeli çocukların eğitim problemi, ülkede kısa süreli kalma durumu çerçevesinde, daha lokal çözümlerle yönetilmiş, daha çok mülteci kamplarındaki eğitim düzenlenmiştir. 2013 yılına gelindiğinde, Suriye'deki çatışmaların son bulmaması ile birlikte mültecilerin kalıcı olmaları ve kamp dışında da bir yaşam sürmeye başlamaları eğitim çağındaki çocukların eğitimi problemini daha ciddi bir boyuta taşımıştır. Bu konu hakkında MEB, 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde iki genelge yayınlamıştır. “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tebliğler” bu konuda MEB'in yayınladığı ilk resmi

belgedir. Bu genelgenin kapsamına bakacak olursa, kamplarda kalan çocukların yıl kaybetmemesine yönelik bir sistemle eğitimin sağlanması, bunu sağlamakla sorumlu kurumun MEB olduğunun netleşmesi, bu çerçevede ihtiyaç duyulan öğretmen açığının o ildeki norm fazlası öğretmenlerden karşılanması eğer yeterli öğretmen yok ise bu işi yapma vasfı bulunan öğretmen olmayan kişileri ücret karşılığı hizmet alınması, yine bu işi ücretsiz yapmaya gönüllü yetkin Suriyelilerden de yararlanılması karara bağlanmıştır. Bunun dışında, eğitimin şeklinin ve içeriğinin MEB denetiminde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması ve Suriyelilerin talep etmesi durumunda Türkiye eğitim programına göre eğitim görülebileceği de belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için kurslar açılması da metinde yer almaktadır. Son olarak da konumuzla yakından ilgili olarak, 16 Ağustos 2010 da yayınlanan 2011-48 sayılı “Suriyeli Öğrenciler” genelge kapsamında oturma izni olan Suriyelilerin kayıtlarını yaptırarak okullaşmasının yolu açılmıştır (Emin, 2016, s. 13).

MEB'in ilk ve orta öğretim aşamasındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusuna bakışına ve geliştirdiği politikalara bakacak olursak; UNESCO çerçevesinde bir anlayış geliştirdiği görülmektedir.

Konumuzun genel çerçevesi içinde yer alan ilk ve ortaöğretim aşamasındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretimi konusundaki düzenlemeler 23.09.2014 tarihli MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile belirlenmiştir. Bu genelgeye göre, ülkemizde yaşayan eğitim-öğretim çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi ve koordinasyonu, kaliteli eğitime ulaşımın sağlanması, ilgili birimler ve kurumlar ile eşgüdüm ve işbirliğinin sağlanması ve acil durumlarda müdahale mekanizmasının işler hale gelmesi Bakanlık ve İl Komisyonları tarafından hayata geçirilmektedir (Şimşek & Kula, 2018, s. 9). İllerde ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı veya Şube Müdürü

başkanlığında, her derecedeki eğitim kurumundaki müdür ve ilgili öğrenciler ile iletişimi sağlayacak tercüman niteliğindeki bir kişi veya yabancı dil öğretmeni, ayrıca ilgili ilin valisinin gerekli gördüğü İl Göç Müdürlükleri, İl Emniyet Müdürlüğü, İl Müftülüğü, İl AFAD müdürlüğü, İl Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüklerinden yetkili birer kişi ve Geçici Eğitim Merkezlerinin olduğu şehirlerde eğitim koordinatörlerinden meydana gelmektedir (Seydi , 2014, s. 277).

Türkiye’de yabancı öğrencilere verilecek hizmet için belirlediği çerçeveye bakacak olursak; öncelikle eğitim koşullarını taşıyan öğrencilerin öğrenim belgeleri ve diplomaları ile denkliklerine uygun okullara kayıtların yapılarak okuyacakları okullara yönlendirilmelerini sağlamaktadır. İkinci olarak, oturma izni olmayan, kimlik numarası verilmeyen kişilerde ilgili kurumlarca verilmiş olan tanıma belgesi olan ve sınır dışı edilmeyenlerin de dahil olduğu öğrencilerin beyana dayanarak gerekli mülakatlardan geçirilerek öğrenim görecekları öğretim kurumlarına yönlendirilmesi görev alanları içine girmektedir. Suriyeli öğrencilerin sistem içine dahil edilmesi aşamasında YÖSİB sisteminden de bahsetmek yerinde olacaktır. YÖSİB (Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi) kimlik numarası olmayıp yabancı tanıma belgesi olan öğrenci ve öğretmenlerin verileri bu sistem üzerinden yürütülmektedir (Levent & Çayak, 2017, s. 28). Öğrenciye ait tüm sınav sonuçları, devamsızlık, karne, tasdikname, diploma gibi öğrencilikle ilgili tüm bilgiler bu sisteme yüklenmektedir ve öğrencinin kimlik numarası alması durumunda bu veriler okul sistemine aktarılmaktadır. İlgili genelgede, kitlesel göçler sonunda barınma merkezleri açılan durumlarda buralarda Geçici Eğitim Merkezleri kurulmasını da kapsama almıştır. Bu Geçici Eğitim Merkezlerinin bulunduğu yerlerde Türkçe öğretilmektedir ve bu nedenle bu merkezlerde Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve yabancı dil öğretmenleri bulundurulabilir. Ayrıca meslek edindirme, sosyal ve kültürel kurslar organize edilebilir ve talep gören alanlara imkanlar dahilinde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetler de gerçekleştirilebilir. Yurtdışından gelen öğrencilerin ülkeye ve okula

uyum sağlaması adına onlara rehberlik edilerek yetiştirilmesi için okul müdürlerince takviye kursları da düzenlenebilmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitim veren yabancı gönüllülere paydaşların mutabakatı ve anlaşmaları çerçevesinde maddi, manevi ve mesleki destek de verilmektedir (MEB, 2014).

**2.3.3. Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik Türkiye'de yürütölen projeler.** MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) 2016 yılında “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Eğitimi” Protokolü hazırlanmıştır. Protokolün amacı, “yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretecek 4.200 öğretmenin “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi” amacıyla eğitim ile ilgili tarafların sorumluluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Protokol kapsamında 80 eğitimci, 60 bakanlık temsilcisi katılmıştır (MEB, 2016).

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Suriye Dostluk Derneği Arasında 2016 yılında “ Mesleki Eğitim ve Yabancı Dil Kursu Düzenlenmesine Dair İş Birliği Protokolü” beş yıllığına Türkiye genelinde gerçekleştirilmek üzere imzalanmıştır (MEB, 2016).

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Esnaf ve Sanatkarlar Derneği Arasında Mesleki ve Teknik Eğitim, Yabancı Dil Kursları ve Yabancılar İçin Türkçe Kursları Düzenlenmesine Dair İş Birliği Protokolü 2017 yılında beş yıllığına Türkiye genelinde gerçekleştirilmek üzere imzalanmıştır (MEB, 2017). MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Kilis Belediyesi arasında 3 yıllığına Kilis Belediyesi sınırlarında gerçekleştirilmek üzere protokol imzalanmıştır (MEB, 2017). MEB dernek, belediye gibi farklı kurumlarla aynı şartlar altında imzaladığı protokoller incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yoğunlaşıldığı ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe dil öğretimine yer verildiği görölmektedir.



MEB, ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) arasında “Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrenciler ile Diğer Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programına Dahil Edilmesinde Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) verilerinin paylaşılmasına dair işbirliği protokolü imzalanmıştır (MEB, 2017).

ŞEY, en yoksul kesimde yer alan ve maddi imkansızlıklar nedeniyle örgün eğitime gönderilemeyen ya da gönderilmesinde güçlük yaşayan ailelerin çocuklarını okula göndermek şartıyla yapılan nakdi yardımdır (AÇSHB, 2019). 2003 yılından itibaren ulusal sosyal yardım programı olup Türkiye’de ikamet eden ve şartları uygun olan yabancılar (geçici koruma altındaki Suriyeli ve diğer yabancı aileler), geçici eğitim merkezinde eğitim alan çocuklar da yararlanabilmektedir (ASPB, 2017).

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği işbirliği ile “Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler İçin Türkçe Dil Eğitimi ve Mesleki Eğitime Erişimin Arttırılması Projesi” Ankara, Bursa, Kayseri ve Konya illerinde, sekiz Halk Eğitim Merkezi ile yürütülmektedir. Proje, Suriyeli ve diğer mültecilere Türkçe dil öğretimi ve mesleki eğitime erişimin arttırılması amacıyla uygulanmaktadır. Sığınmacı ve ev sahibi olmak üzere 8000 kişiye ulaşması hedeflenmektedir. Proje süresi 30 ay olarak belirlenmiştir (MEB, 2019).

Ülkemizde Suriyelilerin fazla olması nedeniyle Bakanlıklar arasında, ya da Bakanlık ile STK ve yerel yönetimler ile birçok protokolün imzalandığı, bu protokollerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yer verildiği belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonun sağlanması için farklı birçok çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.

UNESCO, 2019 Küresel Eğitim İzleme Raporu’nda okul çağında bulunan mülteci ya da sığınmacı çocukların 2000 yılına göre %26 arttığını ve yaklaşık 18 milyon çocuk olduğunu belirtmiş ve bu çocukların çoğunluğunun buldukları ülkenin eğitim sisteminden yararlanamadığı belirtilmiştir. UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay, “Sığınmacı ve

mülteci çocukların eğitimi göz ardı edildiğinde herkes kaybediyor.” (DW, 2018) sözleriyle bulunan ülkeye uyum sürecinde eğitimin önemini vurguladığını söyleyebiliriz.

MEB, resmi internet sitesinde Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilere özel projeler ile ilgili bilginin verilmediği belirlenmiştir (MEB, 2019).

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES), geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye’deki eğitime erişim sağlamaları ve entegre olmaları amacıyla AB ve MEB işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Proje kapsamında 15 faaliyet oluşturulmuştur. Mart 2016- Ağustos 2017 tarihleri arasında 390.000 öğrenciye Türkçe dil eğitimi, Haziran 2017- Haziran 2018 tarihleri arasında 10.000 çocuğa Arapça eğitimi, eğitimden uzak kalan 10.000 Suriyeli öğrenciye Ağustos 2017- Haziran 2018 tarihleri arasında telafi eğitimi, devlet okulu veya GEM’lerdeki Nisan 2007- Ağustos 2017 tarihleri arasına 20.000 Suriyeli çocuğa destekleme eğitimi, Nisan 2007- Haziran 2018 tarihleri arasında 50.000 öğrencinin okula ücretsiz taşınması, Mart 2007- Ağustos 2017 tarihleri arasına 500.000 öğrenciye kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı yapılması, farkındalık eğitimleri, Şubat 2017-Ağustos 2018 tarihleri arasında 400.000 Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe dahil eğitim seviyelerinin belirlenmesine yönelik sınav sisteminin geliştirilmesi, 500 rehber öğretici/ psikolog/ sosyolog istihdam edilerek 1 yıl süresince psikolojik destek sağlanması, 390.000 Türkçe, 10.000 Arapça dil eğitim materyalinin temin edilmesi ve revizyonunun gerçekleştirilmesi, Suriyeli çocuklara ders veren 15.000 öğreticiye (5.600 Türkçe öğreticisi, 100 Arap öğreticisi, 500 danışman öğretici dahil) öğretmen eğitimlerinin verilmesi, MEB görevli 2.000 idari personele Suriyeli öğrencilerin okul sistemine entegre olmaları için gerekli iş ve işlemler ve mevzuatları ile ilgili beş günlük yoğunlaştırılmış eğitim ve izleme ve değerlendirme faaliyetleri yürütülmüş ve PİKTES’in birinci aşaması Ağustos 2018’de tamamlanmıştır. Mart 2019 yılında PİKTES’in ikinci

aşaması niteliğinde olan PİKTES II Projesi 26 ilde uygulanacak olup, çalışmalara başlanmıştır (PİKTES, 2019).

Suriyeli ve diğer yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizdeki sayısının artması ve yaşanan sorunların çözümü için ulusal düzeyde kurumlar, yerel yönetimler ve STK işbirlikleri yapılmış olsa da AB projesi kapsamında yapılan PİKTES projesinin hem MEB tarafından yürütülmesi hem de AB'den finansman desteğinin alınması nedeniyle kalıcı çözümler ürettiğini söyleyebiliriz.

**2.3.3. Suriyeli öğrencilerin eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar.** Farklı ülkelerden, farklı kültür ve eğitim yapılarından özellikle çatışma ve savaşlar gibi farklı nedenlerle ülkemize göç etmiş olan eğitim çağındaki çocukların ve gençlerin ülkemizin toplumsal, kültürel yapısına ve eğitim sistemine entegre süreci oldukça sancılı geçmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitim ve öğretimi aşamasında hem öğrenciler hem eğitimciler hem de aynı ortamda eğitim gördükleri diğer öğrenciler için sorunları da beraberinde getirmektedir. Gerek farklı eğitim sistemlerinden gelmiş Suriyeli çocukların yeni bir sisteme alışması gerekse diğer öğrenciler ve eğitimciler ile sosyal ilişkilerinin sağlıklı bir zemine oturması zaman ve doğru bir politikayı zorunlu kılmaktadır (Kağnıcı, 2017, s. 1772).

**2.3.3.1. Dil ve iletişimde karşılaşılan sorunlar.** Yabancı öğrencilerin en büyük sorunlarından en önemlisi dil ve iletişim konusunda yaşanan sorunlardır (Moralı, 2018, s. 1440). İnsanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade etmesi dil iletişimi ile mümkündür. Bu nedenden dolayı Suriyeli öğrencilerin gerek dışarda gerekse okulda en büyük sorunu dil konusundaki yetersizlikleridir. Bu eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin iletişimleri kısıtlı kalmakta ve sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum ise öğrencinin, içine dahil olduğu toplumdaki soyut hissetmesine ve motivasyonunun bozulmasına neden olmaktadır (Ercan , 2012, s. 7).

Öğrenciler dil öğrenirken sadece dili değil aynı zamanda toplumsal ve duygusal davranış biçimlerini öğrenmek zorundadır. Dünyanın neresine gidilirse gidilsin toplum, o toplumda yaşamaya başlamış bireyden topluma entegrasyon beklemektedir. Bu nedenle Suriyelilerin, yaşadığı ülkenin tarihi, kültürel değerleri hakkında bilgi sahibi olmasını zorunlu kılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin en çok şikayet ettikleri durum, dil bilgisi konusunda sorun yaşamaları da sınıfta yapılan yorumlar ve şakaları anlayamamalarıdır. Bu durum ise diğer öğrenciler ile uyumu zorlaştırmaktadır. Bu nedenle yabancı öğrenciler için dil bilgisi, iletişimin sağlanmasında önemlidir ancak tek başına yeterli değildir (Moralı, 2018, s. 1441). Dil, öğrencilerin gerek okul dışı hayatlarındaki ihtiyaçların giderilmesi sırasında gerekse okul hayatındaki yazma, konuşma, anlama, dinleme aşamasında bir öğrencinin başarısını ve iletişim kurmasını en çok etkileyen unsurdur.

Yukarıda belirtildiği gibi, yeterince dil bilmemek, mülteci çocukların okullarda gerek diğer öğrencilerle gerekse öğretmenleri ile iletişim sorunlarını ortaya çıkarmakta ve eğitim hayatının ciddi şekilde negatif anlamda etkilemektedir. Bir yandan diğer öğrenciler ve öğretmenler ile sağlıklı iletişim kuramadıkları için hırçınlaşma ve düzeni bozma şeklinde tepkiler ortaya çıkabileceği gibi diğer yandan iletişim kuramadığı için kendini kapatma da söz konusu olabilmektedir (Sarıtaş, Şahin, & Çatalbaş, 2016, s. 216).

**2.3.3.2. Din eğitiminde karşılaşılan sorunlar.** Mülteci öğrencilerin bir diğer sorunu dindir. Genel olarak mülteciler, yerleştikleri toplumlara din ve inanç konusunda uyum sağlamaya isteksiz davranmakta ve kendi inanç sistemlerini uygulamaktadır (Akalın, 2016, s. 2). Bu durum ise öğrencilerde okul ortamında sorunlara yol açmaktadır. Din eğitiminde yaşanan en önemli sorun dini farklı algılama ve mezhep farklarıdır. Türkiye’de verilen din eğitimi ve eğitim programı, mülteci öğrencilerin kendi ülkelerinde öğrendikleri din anlayışı ile uyuşmadığı durumlarda verilen bilgileri öğrenmekte isteksiz davranmakta ve tepki

vermektedirler. Bu durum eğitim sürecinin verimliliğini hem mülteci öğrenciler, hem öğretmenler hem de diğer öğrenciler açısından azaltmaktadır (Demir & Okşar, 2018, s. 297).

Farklı mezhepten olan Suriyeli öğrencilerin din eğitiminde en çok karşılaşılan sorun ibadet şekilleridir. Türkiye Cumhuriyeti eğitim programında verilen ibadet şeklinin yabancı öğrencilerin mezheplerinin ibadet şekli ile çelişmesi durumunda isteksiz davranmaktadırlar. Ayrıca İmam Hatip okullarında, Kuranın okunması hakkında da birtakım sorunlar yaşanmakta ve özellikle Suriye ve Irak'lı öğrencilerin okuma şeklinde de farklılıklar bulunmaktadır (Demir & Okşar, 2018, s. 297).

**2.3.3.3. Arapça derslerine yönelik sorunlar.** Okullarda yaşanan sorunlardan bir tanesi de Arapça dersleridir. Özellikle Suriye ve Irak gibi Arap kökenli mülteci öğrencilere daha çok İmam Hatip okullarında verilen Arapça ve din derslerinde Arapçaya yönelik sorunlar daha çok eğitimciler konusunda yaşanmaktadır (Tosun, Yorulmaz, Tekin, & Yıldız, 2018, s. 2). Bu durumu değerlendirecek olursak, Türkiye'de mültecilerin büyük bir bölümünü Arap kökenli mülteciler oluşturmaktadır. Bu nedenle, özellikle Suriye ve Irak kökenli öğrenciler kendi anadilleri Arapça olduğu için Kuran ve fıkıh dersleri ve Arapça derslerinde çok büyük sorun yaşamamakta hatta metinleri anlama konusunda diğer öğrencilerden daha avantajlı duruma gelmektedirler. Bu aşamada yaşanan en büyük sorun, mülteci öğrencilerin bildiği Arapçanın mahalli (halk dili) olmasına karşın eğitim programının farklı olmasıdır. Buna bağlı olarak, eğitimciler mülteci öğrencilerle Arapça öğretiminde çelişmekte ve derslerin verimliliği azalmaktadır (Demir & Okşar, 2018, s. 294).

Ayrıca üniversitelerde ilahiyat fakültesi öğrencilerine verilen Arapça eğitimin amacı ve yöntemi, Türk öğrencilere Arapça öğretmek amacı ile şekillendirilmiş olduğu için, ana dili Arapça olan öğrencilere eğitim vermek durumunda kalan öğretmenler, dil eğitimi vermekte zorlanmaktadırlar.

Bu noktada eğitimcilerin niteliklerinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Fakat matematik, fizik, kimya gibi bilim derslerine giren öğretmenlerin yeterliliğinin sorgulanmamasına karşın İmam Hatip okullarının mesleki derslerinin hocalarının sorgulanması, ana dilleri Arapça olan Suriyeli öğrencilerin Arapçaya hakim olmalarıyla ilgilidir.

**2.3.3.4. Eğitim sistemleri arasındaki uyumsuzluklar.** Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan birinin de eğitim sistemi ve eğitim programı farklılıkları sorunudur. Türkiye'deki eğitim sistemleri ve eğitim programlarının farklı olması nedeni ile mülteci çocukların gideceği sınıf seviyeleri konusu sıkıntı yaratmaktadır (Erdem, 2017, s. 31). En büyük sıkıntılardan birisi Suriyeli öğrencilerin hangi sınıfta eğitim alacağı noktasında yaşanmaktadır. Öğrencilerin geldikleri ülkenin eğitim sistemi farklılıkları ve oradaki sınıfta aldığı eğitimle burada alacağı eğitim çok farklı olduğundan öğrenciler bocalamakta ve başarı oranı düşmektedir. Ayrıca, okullarda gelen her yabancı öğrenci önce 1. sınıfa kaydedilmekte ve ilerleyen dönemlerde üst sınıfa alınmaktadır (Levent & Çayak, 2017, s. 33). Yani sınıf yaş ortalamasına uymayan yabancı öğrenciler, hem diğer öğrenciler açısından hem de kendi kişisel ve davranışsal gelişimleri açısından sorunlar yaşamaktadır.

Suriye'de 2010 yılındaki verilere (savaş öncesi dönem) göre 6-14 yaş arası toplam 9 yıl zorunlu ve parasız eğitim uygulanmaktadır. Eğitim-öğretim Eylül ayından Mayıs sonuna kadar devam etmekte olup okul çağındaki çocuklardan ilköğretime %93, ortaöğretime %67 devam edilmekteydi. 1524 yaş arası okuma yazma oranı ise %95, bir öğretmen düşen öğrenci sayısı ise %15,9'du. Yaşa göre Suriye'de eğitim kademeleri: 3-5 yaş okul öncesine, 6-11 yaş ilkökula, 12-17 yaş ortaöğretime, 18-22 yaş yükseköğretime devam etmektedir (Coşkun, 2018, s. 9-10).

Tablo 4

*Suriye’de Genel Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*

Ders	10. Sınıf Ortak Program	11. Sınıf Sayısal	11. Sınıf Sözel	12. Sınıf Sayısal	12. Sınıf Sözel
Dini Eğitim	2	2	2	2	2
Arapça Dili	5	4	7	4	8
Yabancı Dil					
İngilizce	3	3	4	4	5
Fransızca	2	2	3	4	5
Felsefe ve Beşeri Bilimler	1	2	3	-	5
Tarih	2	1	3	0	3
Coğrafya	2	0	3	0	3
Matematik-İstatistik	4	5	1	8	0
Fen Eğitimi	0	0	1	0	0
(Sözel Alan için)					
Bilişim	2	2	2	0	0
Fizik	2	4	0	5	0
Kimya	2	2	0	2	0
Biyoloji	2	3	0	3	0
Sanat	1	0	1	0	0
Eğitimi					
Beden	1	1	1	1	1
Eğitimi					
TOPLAM	32	32	32	33	33

Kaynak: (Coşkun, 2018, s. 15).

**2.3.3.5. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar.** Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, mülteci öğrencilerin yaşadığı en derin sorunlar olarak nitelendirilebilir (Tanrıku, 2017, s. 141). Bambaşka bir kültür yapısı, aile hayatı ve sosyal hayat içinden gelen bu öğrenciler çok farklı bir kültüre entegre olmaya çalışmaktadırlar. Bu durum ise, hem içine girdikleri toplumun bireyleri hem de mülteciler için sancılı bir süreç anlamına gelmektedir (Demir & Okşar, 2018, s. 287). Okullarda yaşanan kültürel farklılıklara dayalı sorunlar da aslında toplumun genelinde yaşanan sorunların okul ortamına indirgenmiş halidir.

Okullardaki sonunun iki ayağı olduğunu söyleyebiliriz. Öncelikle yerel halkın mülteciye bakışı ve bunun veliler aracılığı ile okul ortamına taşınması ve çoğu zaman mülteci öğrencinin izolasyonu ile sonuçlanan bir durumdan söz edilebilir. Aileler çocuklarının yabancı öğrenciler ile aynı ortamda okumalarına dönem dönem sıcak bakmamakta ve bu

nedenle hem çocuklarını bu çocuklardan uzaklaştırma hem de okul yönetimine bu konu ile baskı yapma aşamasına gelmektedirler. Ayrıca öğretmenler de kimi zaman eğitim ve öğretimde yaşadıkları sorunlar nedeni ile Suriyeli öğrenci konusunda isteksiz davranabilmektedir (Kağnıcı, 2017, s. 1170).

**2.3.3.6. Psikososyal uyum sorunları.** Kültürlerarası geçiş süreci, stres yaratan ve bu stresi ve süreci iyi yönetmeyi gerektiren bir durumdur (Tanrıku, 2017, s. 134). Bu süreç, irtica edilen kültür ve sosyal çevre ile etkileşimde yaşanan deneyim ile şekillenmektedir. Sosyalleşme sürecini etkileyen, yaş, cinsiyet, kültürlerarası benzerlik, eğitim durumu, kişilik özellikleri gibi birçok faktörden söz edilebilir. Suriyeli mülteciler bu anlamda özellikle yoğun olarak göç ettikleri Şanlıurfa, Kilis, Gaziantep gibi illerde uyum ile ilgili daha az sorun yaşamaktadırlar (Arslan, Bozgeyik, & Alancioğlu, 2016, s. 129). Bunun en önemli sebebi benzer kültürler olması ve aile fertlerinden Türk vatandaşı olanların bulunmasıdır.

Okullarda yaşanan yabancı öğrenci psikososyal uyum sürecine bakacak olursak, yabancı öğrencilerin geldikleri ülkedeki sosyal hayatı ve aile içindeki yapıyı okula taşıma eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Bu durum okul ortamında farklılıklara yol açmakta ve yabancı öğrencinin şiddete meyilli hale gelmesi, içine kapanması veya okul ortamından kopmasına yol açabilmektedir (Şahin & Doğan, 2018, s. 29).

Aileden gelen dini anlayış, davranış biçimleri ve yaşam tarzı gibi unsurlardaki farklılıklar okul ortamında öğrenciler arasında ayrışmaya yol açmaktadır.

## **2.4. Farklı Ülkelerdeki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları**

Mülteci problemi tüm Dünya’da toplumların en büyük problemleri arasındadır. Avrupa Birliği ülkelerinde, Ocak 2013 de nüfusun %7’sine denk gelen 34 milyon seviyesinde ülke sınırlarında doğmayan mülteci olduğu belirlenmiştir. Önceleri Kuzey Afrika ve Orta Doğu’daki karmaşadan kaçan mültecilerin sonra da 2015 yılında Suriye’de çıkan savaş nedeniyle göçler hız kazanmıştır. Temmuz 2015’te yayınlanan Avrupa Komisyonu basın



bildirisine göre, Avrupalı vatandaşların en çok kaygılandığı konu göç ve mülteci meselesi olarak tespit edilmiştir. Bu konu bu tarihten sonra, işsizlik ve ekonomiyle ilgili kaygıların da önüne geçmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015). Bu çerçevede, mülteciler özellikle Avrupa Ülkeleri'nin sorunu haline gelmiştir. Son süreçte artan irtica taleplerini karşılamakta isteksiz davranan Avrupa Ülkeleri, Türkiye örneğinde olduğu gibi, göçlerin yapıldığı komşu devletlere çeşitli teşvikler ve ödenekler yaparak Avrupa'ya göçü engelleme yoluna da başvurumaktadırlar. Her ne kadar sorunların yaşandığı ülkelere komşu ülkelerin mülteci sorunu yanında önemsiz kalsa da, özellikle refah düzeyi yüksek Avrupa Ülkelerine göç ve göçmen sorunları gerekli düzenleme yapılmasına neden olmuştur. Özellikle son süreçte alevlenen Avrupa ülkelerindeki islamofobi dalgası büyükleri olduğu kadar çocukları da etkilemektedir.

Avrupa ülkelerinde eğitim gören mülteci öğrenciler, eğitim süreçlerinde dil, din, sosyal ve kültürel hayat konularında ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Almanya, göçün başladığı 1960 yıllarda gelecekte bu göç dalgasının zorunlu getirisi olan Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitim sorununu yeterince ciddiye almamıştır. Bunun nedeni, o dönem Almanya'da yaygın görüşün, gelenlerin geçici olduğu ve bir gün geri dönecek olmalarına olan inançtır. Ancak, durum bu şekilde gelişmemiş, Türkiye'de ortaya çıkan siyasal ve ekonomik sorunlar ve bunlara bağlı olarak artan işsizlik üzerine, 1970 lerin ortalarına gelindiğinde Almanya'daki işçiler eş ve çocuklarını da yanlarına almışlardır. Böylece ikinci kuşak olarak nitelendirebileceğimiz insan grubu da Almanya'ya yerleşmişlerdir. Bu insanların evlenip çocuk sahip olmaları ile birlikte üçüncü kuşak da ortaya çıkmıştır (Arslan, 2006, s. 242).

Anadilde eğitim konusuna bakıldığında Almanya'da farklı eyaletlerin farklı bir yol izlediğini görülmektedir. Bavyera, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren-Vestfalya ve Renanya-Palatina eyaletlerinde bu yetki direkt olarak eğitim bakanlığına bırakılmıştır. Diğer eyaletlerde

sorumluluk yerel konsolosluklara verilmiştir. Hessen eyaleti ise anadilde eğitimi zorunlu ders olarak belirlemiştir (Arslan, 2006, s. 242).

Son yıllarda hakim söylem, çok dillilik, çok kültürlülük ve kültürler arası iletişim anlayışıdır. Küreselleşme kapsamında, kültürel boyutuyla da uyumlu görülen bu kavramlar Almanya'da yabancıların sisteme entegrasyonu için önemli bir unsurdur.

1980 ler Almanya'sında Bavyera Eyaleti'nde eğitim hayatının birinci ve ikinci aşamasında gelen Türk öğrenciler için ulusal sınıflar oluşturmuştur. O dönem Türk aileleri de çocukların Türk kültür ve eğitim yapısından kopmamalarını avantajlı bulup tepki vermemiştir. Ancak bu uygulama o dönem eğitim gören Türk öğrenciler için oldukça negatif sonuçlar doğurmuştur. Bu sınıflarda verilen eğitim sonucunda Türk öğrenciler yoğun Almanca bilgi gerektiren ayrıştırmalarda başarılı olma şansı bulamamış ve aldıkları eğitimin sonucunda ancak mesleki eğitim alabilmişlerdir (Perşembe, 2010, s. 68).

Avrupa'da 5 milyonu aşkın Türk kökenli insanın en büyük problemleri yabancılık, yerel halk tarafından ötekileştirilme, İslamofobi, ayrımcılık, eğitim sorunları ve işsizliktir. (Erdoğan, 2015, s. 141).

Eğitim sorunları ile ilgili Belçika örneğine bakacak olursak, bunu eğitim süreçleri şeklinde değerlendirmek doğru olacaktır. Belçika eğitim sistemi, ilk günden bu yana fırsat eşitliği, fikir özgürlüğü ve sosyal adaleti bir hedef edinmiştir. Belçika'da anaokulu eğitimi, eğitim sürecinde önemlidir. 2,5 ile 6 yaş arasında anaokulu eğitimi verilmekte ve çocuklar burada eğitimde sonraki aşamalara hazırlanmaktadır. Belçika'da anaokulu zorunlu olmamasına karşın yerli halkın % 98 i çocuklarını anaokuluna göndermektedirler. Ancak Suriyelilerin anaokulu eğitimini yerli halk kadar önemsemediği ve oranların çok daha düşük olduğu izlenmiştir. Eğitimde anaokuluna gidenler ile gitmeyenler arasında başarı oranı gidenler lehine önemli şekilde artmaktadır. Belçika'da görece olarak eğitim eşitliği söz konusudur. Burada Suriyeli öğrencilerin başarısızlıklarının en büyük sebebi, tüm mülteci

eğitim sistemindeki yerel dili bilmemekten yada en azından yeterince hakim olamamaktan kaynaklanmaktadır. Bunun en büyük kanıtı ise ailenin göç ettiği ülkelerde doğan ve ilgili ülkenin eğitim sistemi içinde eğitim hayatına başlayan ve devam eden Suriyeli ğrenciler ile sonradan ülkeye gelen ve eğitime sonradan başlayanlar arasında ortaya çıkan başarı farkıdır. Göç edilen topraklarda doğan öğrenciler diğerlerine göre çok daha başarılı olmaktadır.

Amerika'da yapılan bir araştırmada, Kk yaşta göç deneyimi yaşayan mülteci ergenlerin uyumunun öncelikle okul deneyimlerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. ABD'de eğitime devam eden mülteci ocuk sayısındaki artış beraberinde öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına daha çok eğitime ve bilgiye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (şeker & Aslan, 2015, s. 96).

## **2.5. Suriyeli ğrencilerin Eğitimi ve Sorunlarıyla İlgili Bilimsel Araştırmalar**

Özellikle Suriye'deki savaş sonrasında Türkiye'de yaşanan yoğun göç dalgası sonucunda mlteciiler hakkında birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Mlteciilerin sorunları açısından birçok kategoriden bahsedilebilir. Burada mülteci öğrencilerin sorunları ile ilgili yapılmış birçok bilimsel çalışma konunun anlaşılmasına adına yararlı olacaktır.

Paksoy ve Karadeniz (2016) tarafından 2016 yılında yapmış olduğu alışma Suriyeli mlteciiler konusunda aydınlatıcı bilgiler içermektedir. Konumuzla bağlantılı olarak, çalışmanın, eğitim alanındaki analizine bakacak olursak,

Diğer Arap lkeleri de baz alınırrsa, savaş ncesi Suriye halkının öğrenim seviyesi yüksek olduğu, işgücünün iyi eğitimi olduğu söylenebilir. 10 yaşın üzerindeki nüfusun % 76,9'unun okuryazar olduğu, bu oranın erkek nüfusta % 89,7 kadın nüfusta ise % 64 dr.

Kilis'te yapılan ilgili çalışmada, Kilis'te alışan Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik yapısını inceleyen araştırma verilerine göre; araştırmaya katılan 105 katılımcıdan 8'i Suriye'de herhangi bir işte çalışmazken, 14' işçi, 15'i esnaf, 42'si ğrenci ve 26'sı diğer meslek gruplarından olduğu; Kilis'te çalışanların %40'ının Suriye'de ğrenci olduğu

saptanmış ve iç savaşın öğrencileri önemli ölçüde etkilediğini belirlenmiştir. Bu noktada, çatışmalardan etkilenen en büyük grubun eğitim seviyesindeki çocuklar ve gençler olduğu görülmektedir

Mülteci öğrencilerin eğitimleri ile ilgili başka bir sorun ise bu öğrencilere eğitim veren eğitimcilerin donanımları ve yeterlilikleri ile ilgilidir. Bunun ile ilgili bir araştırma, Er ve Bayındır tarafından 2015 yılında yapılmıştır. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayınlanan çalışmada, çalışmanın amacı olarak, ilkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarını belirlemektir. Araştırma, 2015-16 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 182 sınıf öğretmenine yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak tek boyutlu bir anketten yararlanılmıştır.” 25 maddeden oluşan anketin iç tutarlık katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve t testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık 1/3'ünün sınıfında mülteci çocuk bulunduğu belirlenirken öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%74,7) mülteci çocukların eğitimlerine ilişkin herhangi bir eğitimleri olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%83,0) mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıkları belirlenmiştir.” (Er & Bayındır, 2015, s. 176). Çalışmadan çıkan sonuç, İzmir ilinde ilkokula giden mülteci çocukların öğretmenlerinin bu konuda yetersiz oldukları ve eğitim sistemine mülteci öğrenci unsurunun da eklenmesi gerekliliğidir.

Bilimsel araştırmalara bir diğer örnek, Eskişehir Odunpazarı Halk Eğitim Merkezi, Eskişehir Tepebaşı Halk Eğitim Merkezi ve Eskişehir Sarar Anadolu İmam Hatip Kız Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilere ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlere göre mültecilerin Türkiye’de öğrenim görmeleriyle ilgili düşüncelerini tespit etmek olarak belirtilebilir. İlgili çalışma Börü ve Boyacı'nın gerçekleştirdiği ve International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic dergisinde yayınlanan çalışmanın

hedefine bakacak olursak, mülteci öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görmek konusundaki fikirlerini ve gelecek ile ilgili planlarını öğrenmektir. Yapılan çalışma sonucunda şu sonuca varılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen ve mülteci öğrenciler, mültecilerin dil, ekonomi ve aile ile ilgili sorunlarla baş etmek zorunda olduğunu belirtmişlerdir. Bu tespitten anlaşılan, mültecilerin dil konusundaki yetersizliklerinin okul hayatında sorunlara ve başarısızlığı yol açtığı, mültecilerin yaşadığı ekonomik sorunlardan dolayı mülteci öğrencilerin ekonomik olarak desteklenmesi gerekliliğidir (Börü & Boyacı, 2016, s. 151).

Suriyeli öğrencilerin sorunları ile ilgili oldukça aydınlatıcı bir diğer araştırma, Suriyeli Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği çalışmasıdır. Hüseyin Vehbi İmamoğlu ve Erem Çalışkan tarafından yapılan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 10 yılını doldurmuş 10 erkek ve 10 kadın öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına kısaca bakılacak olursa, araştırmanın amacının, ilkokul seviyesinde eğitim veren okulda öğretmenler üzerinde çalışma yaparak, yaşanan sorunları ortaya çıkarmak, eksiklikleri ve yanlışları tespit ederek çözüm önerileri sunmaktır. Yapılan çalışma sonucunda, Suriyeli öğrenci tanımında bile öğretmenler arasında homojen bir tanımın bulunmadığı, öğretmenlerin yeterince bilgiye sahip olmadığı ve bu konudan nasıl bir yardım alacaklarını ve yardım mercilerini bilmedikleri, Milli Eğitim Bakanlığı’nın velilere bildirme vermesine karşın öğretmenler için aydınlatıcı bir bildirme yayınlamadığı, ayrıca iletişim sorunları yüzünden sıkıntı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (İmamoğlu & Çalışkan, 2017, s. 544).

Bu konuda birçok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Genel olarak bu araştırmalardan çıkan sonuçlar, Suriyeli öğrenciler ve bu öğrencilere eğitim veren eğitimciler açısından hemen hemen aynı noktalara işaret etmektedir. Suriyeli öğrenciler açısından öncelikle dil bilgisinin sorun teşkil ettiği ve göç ettikleri ülkeye ve buradaki eğitim sistemine entegre olmalarının önündeki en büyük engelin dil bilmemek olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitimciler açısından

ise, akademik olarak eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin, kendi ülke vatandaşı çocuklara ve gençlere eğitim verecek çerçevede olması nedeniyle Suriyeli öğrencilere verilecek eğitim ve davranış biçimleri konusunda yetersiz kalmaktadırlar.



### **3. Bölüm**

#### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, Bursa ilinde yaşayan Suriyelilerin AİHL öğrencilerin eğitim öğretim yaşantılarında karşılaştıkları zorlukların belirlenmesini amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelinde, araştırmacı geçmişte var olmuş veya hala var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışır. Araştırmacının amacı olay, nesne, bireyleri değiştirmeden, onlara deneysel bir müdahalede bulunmadan oldukları gibi tanımlamaktır (Büyüköztürk, 2019). Buna ek olarak, bu çalışmanın, Bursa ilinde yaşayan Suriyeli lise öğrencilerin Türk eğitim öğretim sistemine uyumunun belirlenmesi amacıyla tarama modelinde bir araştırma olduğu ifade edilebilir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Bursa ili Osmangazi ilçesindeki Suriyeli AİHL öğrencileri oluşturmaktadır. Bursa ili Osmangazi ilçesindeki Suriyeli AİHL öğrencilerinin tamamından veri toplanması zaman ve kaynak yetersizliği ile mümkün olmadığından, tesadüfi örnekleme ile örneklem seçimi yapılmıştır. Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan 11 AİHL'ye tek tek gidilerek ve o anda okulda mevcut olan öğrencilere anket uygulanarak verilere ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin tam sayısına ulaşılamamıştır. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Suriyeli öğrenciler kapsamında bir takım gizlilik esası olduğunu belirterek sayı vermeyi reddetmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler değerlendirildiğinde, anketi tam olarak doldurmadığı veya özensiz doldurduğu anlaşılan 11 kişi veri setinden çıkarılmış ve örneklem son olarak 99 kişiden oluşmuştur. Araştırmaya dâhil edilen 99 bireye ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 5.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler*

	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	51	51,52
Erkek	48	48,48
<b>Yaş</b>		
15	30	30,30
16	20	20,20
17	17	17,18
18	16	16,16
19 ve üzeri	16	16,16
<b>Geldiği ülke</b>		
Suriye	78	78,79
Filistin	3	3,03
Irak	3	3,03
Mısır	4	4,04
Azerbaycan	3	3,03
Lübnan	3	3,03
Yunanistan	3	3,03
Yemen	2	2,02
<b>Türkiye’de yaşam süresi</b>		
1 yıldan az	13	13,13
1-2 yıl arası	19	19,19
3-4 yıl arası	42	42,42
5 yıl ve üzeri	25	25,26
<b>Olduğu sınıf düzeyi</b>		
9. sınıf	41	41,41
10. sınıf	28	28,29
11. sınıf	15	15,15
12. sınıf	15	15,15
<b>Türkiye’deki lise eğitimine başladığı düzey</b>		
9. sınıf	50	50,50
10. sınıf	25	25,25
11. sınıf	12	12,12
12. sınıf	12	12,12
<b>İmam Hatip Lisesi kendi tercihi mi?</b>		
Evet	76	76,77
Hayır	23	23,23



**İmam Hatip Lisesine başlamadan önce Türkçe öğrenmeye ilişkin bir eğitim programına katılma durumu**

Evet	40	40,40
Hayır	59	59,60
<b>Türkçe öğrenirken yaşadığı zorluk derecesi</b>		
Çok az zorlandım	30	30,30
Orta derecede zorlandım	56	56,57
Çok zorlandım	13	13,13

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların %51,52'sinin (n=51) kadın ve %48,48'inin (n=48) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %32,32'si (n=32) 15 yaşında, %20,20'si (n=20) 16 yaşında, %19,19'u (n=19) 17 yaşında, %18,19'u (n=18) 18 yaşında, %8,08'i (n=8) 8 yaşında ve %2,02'si (n=2) ise 20 ve üzeri yaşıdadır. Öğrencilerin %78,79'u (n=78) Türkiye'ye Suriye'den, %3,03'ü (n=3) Filistin'den, %3,03'ü (n=3) Irak'tan, %4,04'ü (n=4) Mısır'dan, %3,03'ü (n=3) Azerbaycan'dan, %3,03'ü (n=3) Lübnan'dan, %3,03'ü (n=3) Yunanistan'dan ve %2,02'si (n=2) ise Yemen'den göç etmiştir. Katılımcıların %13,13'ünün (n=13) Türkiye'de yaşama süresi 1 yıldan, %19,19'unun (n=19) 1-2 yıl arası, %42,42'sinin (n=42) 3-4 yıl arası ve %25,26'sının (n=25) 5 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların %41,41'i (n=41) 9. sınıfta, %28,29'u (n=28) 10. sınıfta, %15,15'i (n=15) 11. sınıfta ve %15,15'i (n=15) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya dâhil edilen bireylerin %62,63'ü (n=62) Türkiye'de lise eğitimine 9. sınıfta, %26,26'sı (n=26) 10. sınıfta, %6,06'sı (n=6) 11. sınıfta ve %5,05'i (n=6) ise 12. sınıfta eğitime başlamıştır. Katılımcıların %76,77'si (n=76) İmam Hatip Lisesi'ni kendi isteğiyle tercih etmişken, %23,23'ü (n=23) kendi isteğiyle tercih etmemiştir. Öğrencilerin %40,40'ı (n=76) İmam Hatip Lisesi'ne başlamadan önce Türkçe eğitimi almışken, %59,60'ı (59) İmam Hatip Lisesi'ne başlamadan önce Türkçe eğitimi almamıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %30,30'u (n=30) Türkçe öğrenirken çok az zorlandığını, %56,57'si (n=56) orta derecede zorlandığını ve %13,13'ü (n=13) çok zorlandığını ifade etmiştir.

### 3.3. Veriler ve Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait bilgiler yer almaktadır.

**3.3.1 Veri toplama araçları ve analizi.** Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Suriyeli öğrencilerin uyum ve dil sorunlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 16 maddelik anket ve araştırmacı tarafında bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplanma sürecinde AİHL görevli Arapça bilen öğretmenler, veri toplama araçlarının doldurulmasında öğrencilere eşlik etmiş, anlaşılmayan sorularda Arapça'ya çeviri yapılmıştır.

**3.3.1.1. Kişisel bilgi formu.** Kişisel bilgi formunda katılımcılardan, cinsiyet, yaş, geldiği ülke, Türkiye'de yaşam süresi, sınıf düzeyi, Türkiye'de liseye kaçınıcı sınıfta başladığı, İmam Hatip Lisesinde kendi tercihiyle mi okuduğu, okula başlamadan önce Türkçe eğitimi alıp almadığı, Türkçeyi öğrenirken yaşadığı zorluk derecesini belirtmeleri istenmiştir (Bkz. Ek.1).

**3.3.1.2. Suriyeli öğrencilerin okul başarı durumunu belirleme anketi.** Bu anket araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ankette öğrencilerin okul başarı durumlarını belirlemeyi amaçlayan 16 madde yer almaktadır. Öğrencilerden her bir madde için “Çok az”, “Az”, “ Biraz” “Çok” ve “Çok iyi” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir (Bkz. Ek.1).

**3.3.1.3. Suriyeli öğrenciler için uyum ölçeği.** Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği, araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçekte öğrencilerin Türkiye'deki eğitim-öğretim sistemine uyumunu ölçmeyi amaçlayan 20 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri oluşturulurken literatür taraması sonucunda ulaşılan bilgiler temel alınmıştır. Öğrencilerden her bir madde için “Kesinlikle Katılmıyorum”,

“Katılmıyorum”, “ Kararsızım” “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen bu ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi olarak açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Geçerlilik analizi kapsamında uygulanan açımlayıcı faktör analizinin sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
1	6,163	30,816

Tablo 6’ya göre, yetersiz faktör yükü veya binişiklik gerekçesiyle herhangi bir madde çıkartılmadığı durumda tek faktör forma ait varyansın % 30,816’sını açıklamaktadır. Açıklanan varyans oranının yüksekliği, geliştirilen ölçeğin faktör yapısının gücünü gösterir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 olması yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu durumda, ölçeğe ait tek faktörlü yapının açıklanmış olduğu %30,816’lık varyansın yeterli olduğu ifade edilebilir. Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeğine ait maddelerin faktör yük değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Maddelere Ait Faktör Yük Değerlerini Gösteren Model Matrisi*

Maddeler	Faktör 1
M1	0,739
M2	0,670
M3	0,647
M4	-0,198
M5	0,479
M6	-0,364
M7	0,723
M8	0,527
M9	-0,136
M10	0,444
M11	0,537
M12	0,712
M13	0,816
M14	0,343
M15	0,790
M16	0,514
M17	0,488
M18	0,186
M19	0,769
M20	-0,026

Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre, faktör yük değeri maddenin faktörle olan ilişkisini açıklamak için kullanılan bir katsayıdır ve maddelerin ait oldukları faktör altındaki faktör yük değeri en az 0.32 olmalıdır. Araştırmada da her bir maddenin yük değerinin en az 0.32 olması gerektiği ölçütü kabul edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 4, 9, 18 ve 20. maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32'nin altında olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin 16 maddelik son durumu (Bkz. Ek.1) için faktör analizi tekrarlanmış ve sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
1	6,084	38,024

Tablo 8'e göre, yetersiz faktör yükü ile çıkarılan maddeler sonrasında tek faktör ölçeğe ait varyansın % 38,024'ünü açıklamaktadır.

Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nin güvenilirliğini kanıtlamak adına ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Alanyazına göre, Cronbach alfa katsayısı için 0,85 ve 0,90 aralığındaki değerler "iyi" kabul edildiğinden ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular hep birlikte değerlendirildiğinde Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nin 16 maddelik son formunun geçerli ve güvenilir olduğu ve bu çalışmada kullanılmasında herhangi bir engel olmadığı sonucuna varılmıştır.

**3.3.2. Verilerin analizi.** Araştırmada anket formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20,0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilere ait kişisel bilgi formundan elde edilen betimsel bilgiler frekans ve yüzde hesaplanması yoluyla analiz edilmiştir. Suriyeli Öğrenci Okul Başarı Durumunu Belirleme Anketi'nde bulunan maddelere ait betimsel bulgular frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplanması yoluyla analiz edilmiştir. Benzer şekilde, Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nde bulunan maddelere ait betimsel bulgular frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplanması yoluyla analiz edilmiştir.

Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nde elde ettikleri puanların araştırmada kullanılan değişkenler açısından anlamlı fark gösterip göstermediği normal dağılım varsayımı

sağlandığı için bağımsız değişken iki kategoriliyse bağımsız örneklem t testi ile bağımsız değişken 3 ve daha fazla kategoriye sahipse tek faktörlü ANOVA ile belirlenmiştir.

Normal dağılım varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Her bir değişken için uygulanan Kolmogorov Smirnov testine ait sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları*

Maddeler	Sınıf Düzeyi	Kolmogorov Smirnov	sd	p
Kendimi doğru ifade edebiliyorum	9. sınıf	,290	41	,059
	10. sınıf	,254	28	,057
	11. sınıf	,300	15	,081
	12. sınıf	,366	15	,102
Türk arkadaşlar ile iyi anlaşıyorum	9. sınıf	,222	41	,077
	10. sınıf	,277	28	,083
	11. sınıf	,239	15	,071
	12. sınıf	,287	15	,092
Türk arkadaşlar ile sorunları konuşarak çözebiliyorum	9. sınıf	,242	41	,102
	10. sınıf	,242	28	,099
	11. sınıf	,240	15	,120
	12. sınıf	,345	15	,109
Öğretmenlerin öğrenme için desteklemesi	9. sınıf	,191	41	,061
	10. sınıf	,276	28	,088
	11. sınıf	,198	15	,119
	12. sınıf	,255	15	,080
Öğretmenleri tarafından yanlış anlaşılma	9. sınıf	,180	41	,112
	10. sınıf	,189	28	,051
	11. sınıf	,276	15	,073
	12. sınıf	,233	15	,087
Türkiye’de uygulanan eğitim sistemine alışma	9. sınıf	,234	41	,147
	10. sınıf	,266	28	,112
	11. sınıf	,267	15	,075
	12. sınıf	,333	15	,089
Arapça bilen arkadaşları ile daha iyi anlaşma	9. sınıf	,203	41	,054
	10. sınıf	,218	28	,051
	11. sınıf	,265	15	,066
	12. sınıf	,320	15	,073

Yaşanılan sorunlar azaldığında okul başarısının artması	9. sınıf	,178	41	,082
	10. sınıf	,263	28	,115
	11. sınıf	,173	15	,200*
	12. sınıf	,326	15	,125
Türkiye'de verilen dersler için yeterli temel bilgilere sahip olma	9. sınıf	,196	41	,058
	10. sınıf	,243	28	,063
	11. sınıf	,193	15	,138
	12. sınıf	,317	15	,096
Öğretmenin anlattıklarını derste dinleyerek öğrenebilme	9. sınıf	,206	41	,088
	10. sınıf	,201	28	,065
	11. sınıf	,255	15	,090
	12. sınıf	,186	15	,170
Türkçe çok iyi bilindiğinde sorunların daha az olacağını düşünme	9. sınıf	,237	41	,059
	10. sınıf	,201	28	,095
	11. sınıf	,355	15	,066
	12. sınıf	,380	15	,104
Ülkesindeki okulu özleme	9. sınıf	,223	41	,074
	10. sınıf	,249	28	,091
	11. sınıf	,269	15	,085
	12. sınıf	,276	15	,063
Yaşadığı sorunları çözebileceğine inanma	9. sınıf	,203	41	,072
	10. sınıf	,259	28	,084
	11. sınıf	,209	15	,076
	12. sınıf	,383	15	,059
Ülkesinde eğitime devam etseydi daha başarılı olacağını düşünme	9. sınıf	,217	41	,120
	10. sınıf	,218	28	,112
	11. sınıf	,285	15	,102
	12. sınıf	,327	15	,091
Okulun Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmesi için fırsatlar sunuyor	9. sınıf	,215	41	,078
	10. sınıf	,210	28	,083
	11. sınıf	,305	15	,061
	12. sınıf	,312	15	,070
Üniversiteye devam etme planı	9. sınıf	,295	41	,093
	10. sınıf	,412	28	,089
	11. sınıf	,300	15	,061
	12. sınıf	,416	15	,078

\* 0,05'in üzerindeki p değerleri dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'da verilen Kolmogov Smirnov test sonuçlarına göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nde elde ettikleri puanların araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin her bir kategorisi için normal dağıldığı görülmektedir. Bu yüzden, katılımcıların

Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların araştırmada kullanılan değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için parametrik testler olan bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

### **3.4. Bulgular**

Araştırmaya katılan AİHL öğrencilerinin Suriyeli Öğrenci Okul Başarı Durumunu Belirleme Anketi'ndeki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.





Tablo 10.

*Suriyeli Öğrenci Okul Başarı Durumu*

Maddeler	Çok az	Az	Biraz	Çok	Çok iyi (Çok fazla)	Ortalama
	f %	f %	f %	f %	f %	
1. Türkçe konuşma seviyem	4 %4	7 %7,1	8 %8,1	42 %42,4	38 %38,4	4,04
2. Türkçe anlama seviyem	4 %4	3 %3	19 %19,2	35 %35,4	38 %38,4	4,01
3. Türkçe yazma seviyem	4 %4	5 %5	22 %22,2	34 %33,4	34 %33,4	3,89
4. Türkçe dinleme seviyem	4 %4	8 %8,1	11 %11,1	36 %36,4	40 %40,4	4,01
5. Türkçe derslerde başarımlım	7 %7,1	10 %10,1	33 %33,3	30 %30,3	19 %19,2	3,44
6. Arapça derslerde başarımlım	6 %6,1	3 %3	5 %5	7 %7,1	78 %78,8	4,49
7. Okulumda Arapça dil öğretiminin olması başarımlımı olumlu etkiliyor.	8 %8,1	8 %8,1	23 %23,2	15 %15,2	45 %45,4	3,81
8. Okula devam oranım	3 %3	8 %8,1	11 %11,1	25 %25,2	52 %52,6	4,16
9. Okula uyum sağlamam	12 %12,1	10 %10,1	6 %6,1	32 %32,3	39 %39,4	3,76
10. Okul kurallarına uyma durumum	5 %5	6 %6,1	9 %9,1	34 %34,3	45 %45,5	4,09
11. Sınıf kurallarına uyma durumum	7 %7,1	5 %5	9 %9,1	35 %35,4	43 %43,4	4,03
12. Günlük yaşam kültürüne uyum sağlama	8 %8,1	6 %6,1	12 %12,1	37 %37,4	36 %37,3	3,87
13. Türk arkadaşlarımlımın sayısı	14 %14,1	18 %18,2	14 %14,1	29 %29,3	24 %24,3	3,31
14. Akran zorbalığına maruz kalmam	38 %38,4	14 %14,1	26 %26,3	15 %15,1	6 %6,1	2,36
15. Ailevi sorunlarımlım	51 %51,5	14 %14,1	18 %18,2	10 %10,1	6 %6,1	2,05
16. Ekonomik sorunlar	36 %36,4	29 %29,3	17 %17,2	13 %13,1	4 %4	2,19

“Türkçe konuşma seviyem” maddesinde katılımcıların %4’ü “Çok az”, %7,1’i “Az”, %8,1’i “Biraz”, %42,4’ü “Çok”, %38,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,04 olarak bulunmuştur.

“Türkçe anlama seviyem” maddesinde katılımcıların %4’ü “Çok az”, %3’ü “Az”, %19,2’si

“Biraz”, %35,4’ü “Çok”, %38,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,01 olarak bulunmuştur.

“Türkçe yazma seviyem” maddesinde katılımcıların %4’ü “Çok az”, %5’i “Az”, %22,2’si “Biraz”, %33,4’ü “Çok”, %33,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,89 olarak bulunmuştur.

“Türkçe dinleme seviyem” maddesinde katılımcıların %4’ü “Çok az”, %78,1’i “Az”, %11,1’i “Biraz”, %36,4’ü “Çok”, %40,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,01 olarak bulunmuştur.

“Türkçe derslerde başarımlarım” maddesinde katılımcıların %7,1’i “Çok az”, %10,1’i “Az”, %33,3’ü “Biraz”, %30,3’ü “Çok”, %19,2’si “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,44 olarak bulunmuştur.

“Arapça derslerde başarımlarım” maddesinde katılımcıların %6,1’i “Çok az”, %3’ü “Az”, %5’i “Biraz”, %7,1’i “Çok”, %78,8’i “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,49 olarak bulunmuştur.

“Okulumda Arapça dil öğretiminin olması başarımlarımı olumlu etkiliyor.” maddesinde katılımcıların %8,1’i “Çok az”, %8,1’i “Az”, %23,2’si “Biraz”, %15,2’si “Çok”, %45,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,81 olarak bulunmuştur.

“Okula devam oranım” maddesinde katılımcıların %3’ü “Çok az”, %8,1’i “Az”, %11,1’i “Biraz”, %25,2’si “Çok”, %52,6’sı “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,16 olarak bulunmuştur.

“Okula uyum sağlamam” maddesinde katılımcıların %12,1’i “Çok az”, %10,1’i “Az”, %6,1’i “Biraz”, %32,3’ü “Çok”, %38,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,76 olarak bulunmuştur.

“Okul kurallarına uyma durumum” maddesinde katılımcıların %5’i “Çok az”, %6,1’i “Az”, %69,1’i “Biraz”, %34,3’ü

“Çok”, %45,5’i “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,09 olarak bulunmuştur. “Sınıf kurallarına uyma durumum” maddesinde katılımcıların %7,1’i “Çok az”, %5’i “Az”, %9,1’i “Biraz”, %35,4’ü “Çok”, %43,4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,03 olarak bulunmuştur. “Günlük yaşam kültürüne uyum sağlama” maddesinde katılımcıların %8,1’i “Çok az”, %6,1’i “Az”, %12,1’i “Biraz”, %37,4’ü “Çok”, %37,3’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,87 olarak bulunmuştur. “Türk arkadaşlarının sayısı” maddesinde katılımcıların %14,1’i “Çok az”, %18,2’si “Az”, %14,1’i “Biraz”, %29,3’ü “Çok”, %24,3’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,31 olarak bulunmuştur. “Akran zorbalığına maruz kalmam” maddesinde katılımcıların %38,4’ü “Çok az”, %14,1’i “Az”, %26,3’ü “Biraz”, %15,1’i “Çok”, %6,1’i “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,36 olarak bulunmuştur. “Ailevi sorunlarım” maddesinde katılımcıların %51,15’i “Çok az”, %14,1’i “Az”, %18,2’si “Biraz”, %10,1’i “Çok”, %6,1’i “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,05 olarak bulunmuştur. “Ekonomik sorunlar” maddesinde katılımcıların %36,4’ü “Çok az”, %29,3’ü “Az”, %17,2’si “Biraz”, %13,1’i “Çok”, %4’ü “Çok iyi” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,19 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan AİHL öğrencilerinin Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği’ ndeki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Suriyeli Öğrencilerin Uyum Dağılımı*

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama
	f %	f %	f %	f %	f %	
1. Kendimi doğru ifade edebiliyorum	5 %5,1	5 %5,1	13 %13,1	35 %35,3	41 %41,4	4,03
2. Türk arkadaşlarımla iyi anlaşıyoruz.	7 %7,1	12 %12,1	17 %17,2	24 %24,2	39 %39,4	3,76
3. Türk arkadaşlar ile sorunları konuşarak çözebiliyorum	6 %6,1	12 %12,1	22 %19,2	29 %32,3	27 %30,3	3,68
5. Öğretmenlerim dersi öğrenmem için beni destekler.	12 %12,1	14 %14,1	20 %20,2	25 %25,3	28 %28,3	3,43
6. Öğretmenlerim beni yanlış anlıyor.	30 %30,3	26 %26,3	23 %23,2	14 %14,1	6 %6,1	2,39
7. Türkiye’deki eğitim sistemine alıştım.	8 %8,1	9 %9,1	13 %13,1	34 %34,3	35 %35,4	3,79
8. Arapça bilen arkadaşlarımla daha iyi anlaşırım.	16 %16,2	21 %21,2	13 %13,1	17 %17,2	32 %32,3	3,28
10. Yaşadığım sorunlar azaldığında okul başarımla artacaktır.	6 %6,1	14 %14,2	32 %32,3	23 %23,2	24 %24,2	3,45
11. Türkiye’de uygulanan dersler için yeterli temel bilgilere sahibim.	7 %7,1	12 %12,1	27 %27,3	29 %29,3	24 %24,2	3,51
12. Öğretmenin anlattıklarını derste dinleyerek öğrenebilirim.	6 %6,1	14 %14,1	24 %24,2	25 %25,3	30 %30,3	3,59
13. Türkçe çok iyi bildiğimde daha az sorun yaşayacağımı düşünüyorum.	10 %10,1	8 %8,1	12 %12,1	29 %29,3	40 %40,4	3,81
14. Ülkemdeki okulumu özleyorum.	7 %7,1	10 %10,1	23 %23,2	23 %23,2	36 %36,4	3,71
15. Yaşadığım sorunları çözebileceğime inanıyorum.	6 %6,1	6 %6,1	24 %24,2	26 %26,2	37 %37,4	3,82
16. Ülkemde eğitime devam etseydim daha başarılı olabilirdim.	5 %5	15 %15,2	23 %23,2	16 %16,2	40 %40,4	3,71
17. Okulum Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmesi için fırsatlar sunuyor.	8 %8,1	13 %13,1	31 %31,3	31 %31,3	16 %16,2	3,34
19. Üniversiteye devam etmek hedeflerim arasındadır.	9 %9,1	6 %6,1	12 %12,1	13 %13,1	59 %59,6	4,08

“Kendimi doğru ifade edebiliyorum” maddesinde katılımcıların %5,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %5,1’i “Katılmıyorum”, %13,1’i “Kararsızım”, %35,3’ü “Katılıyorum”, %41,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,03 olarak bulunmuştur. “Türk arkadaşlarımla iyi anlaşıyoruz.” maddesinde katılımcıların %7,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”,

%12,1'i "Katılmıyorum", %17,2'si "Kararsızım", %24,2'si "Katılıyorum", %39,4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,76 olarak bulunmuştur. "Türk arkadaşlar ile sorunları konuşarak çözebiliyorum" maddesinde katılımcıların %6,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %12,1'i "Katılmıyorum", %19,2'si "Kararsızım", %32,3'ü "Katılıyorum", %30,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,68 olarak bulunmuştur. "Öğretmenlerim dersi öğrenmem için beni destekler." maddesinde katılımcıların %12,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %14,1'i "Katılmıyorum", %20,2'si "Kararsızım", %25,3'ü "Katılıyorum", %28,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,43 olarak bulunmuştur. "Kendimi doğru ifade edebiliyorum" maddesinde katılımcıların %30,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %26,3'ü "Katılmıyorum", %23,2'si "Kararsızım", %14,1'i "Katılıyorum", %6,1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,39 olarak bulunmuştur. "Türkiye'deki eğitim sistemine alıştım." maddesinde katılımcıların %8,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %9,1'i "Katılmıyorum", %13,1'i "Kararsızım", %34,3'ü "Katılıyorum", %35,4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,79 olarak bulunmuştur. "Arapça bilen arkadaşlarımla daha iyi anlaşırım." maddesinde katılımcıların %16,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum", %21,2'si "Katılmıyorum", %13,1'i "Kararsızım", %17,2'si "Katılıyorum", %32,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,28 olarak bulunmuştur. "Yaşadığım sorunlar azaldığında okul başarımla artacaktır." maddesinde katılımcıların %6,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %14,2'si "Katılmıyorum", %32,3'ü "Kararsızım", %23,2'si "Katılıyorum", %24,2'si

“Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,45 olarak bulunmuştur. “Türkiye’de uygulanan dersler için yeterli temel bilgilere sahibim.” maddesinde katılımcıların %7,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %12,1’i “Katılmıyorum”, %27,3’ü “Kararsızım”, %29,3’ü “Katılıyorum”, %24,2’si “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,51 olarak bulunmuştur. “Öğretmenin anlattıklarını derste dinleyerek öğrenebilirim.” maddesinde katılımcıların %6,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14,1’i “Katılmıyorum”, %24,2’si “Kararsızım”, %25,3’ü “Katılıyorum”, %30,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,59 olarak bulunmuştur. “Türkçe çok iyi bildiğimde daha az sorun yaşayacağımı düşünüyorum.” maddesinde katılımcıların %10,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %8,1’i “Katılmıyorum”, %12,1’i “Kararsızım”, %29,3’ü “Katılıyorum”, %40,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,81 olarak bulunmuştur. “Ülkemdeki okulumu özlüyorum.” maddesinde katılımcıların %7,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %10,1’i “Katılmıyorum”, %23,2’si “Kararsızım”, %23,2’si “Katılıyorum”, %36,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,71 olarak bulunmuştur. “Yaşadığım sorunları çözebileceğime inanıyorum.” maddesinde katılımcıların %6,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6,1’i “Katılmıyorum”, %24,2’si “Kararsızım”, %26,2’si “Katılıyorum”, %37,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,82 olarak bulunmuştur. “Ülkemde eğitime devam etseydim daha başarılı olabilirdim.” maddesinde katılımcıların %5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %15,2’si “Katılmıyorum”, %23,2’si “Kararsızım”, %16,2’si “Katılıyorum”, %40,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak,

katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,71 olarak bulunmuştur. “Okulum Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmesi için fırsatlar sunuyor.” maddesinde katılımcıların %8,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %13,1’i “Katılmıyorum”, %31,3’ü “Kararsızım”, %31,3’ü “Katılıyorum”, %16,2’si “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,34 olarak bulunmuştur. “Üniversiteye devam etmek hedeflerim arasındadır.” maddesinde katılımcıların %9,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6,1’i “Katılmıyorum”, %12,1’i “Kararsızım”, %13,1’i “Katılıyorum”, %59,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,08 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği’nden elde ettikleri puanların cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Katılımcıların Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Erkek	48	56,56	13,16	97	-0,77	0,446
Kız	51	58,31	9,37			

Tablo 12’ye göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka deyişle İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin uyum düzeyi ile kız öğrencilerin uyum düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği’nden elde ettikleri puanların yaşa göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Katılımcıların Uyum Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
15 yaş	30	55,66	12,97				
16 yaş	20	57,15	9,59				
17 yaş	17	52,64	13,33	4	3,096	0,019	5-1, 5-2, 5-3, 5-4
18 yaş	16	58,62	7,19				
19 yaş ve üzeri	16	65,18	7,73				

Tablo 13'ye göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar yaşa göre anlamlı fark göstermektedir. Bir başka deyişle, 19 yaş ve üzeri katılımcıların uyum düzeyi diğer yaş gruplarındaki katılımcıların uyum düzeyinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların Türkiye'de yaşadıkları yıla göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

*Uyum Düzeyinin Türkiye'de Yaşanılan Yıla Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
1 yıldan az	13	55,61	12,67			
1-2 yıl arası	19	54,84	8,67	3	2,349	0,077
3-4 yıl arası	42	60,90	9,28			
5 yıl ve üzeri	25	54,64	14,32			

Tablo 14'e göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar Türkiye'de yaşadıkları yıla göre anlamlı fark göstermemektedir.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.



Tablo 15.

*Uyum Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
9. sınıf	41	57,19	10,48			
10. sınıf	28	55,75	12,58	3	1,034	0,381
11. sınıf	15	56,86	12,35			
12. sınıf	15	62,00	10,04			

Tablo 15'e göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar sınıf düzeylerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların Türkiye'de lise eğitimine başladıkları sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Uyum Düzeyinin Lise Eğitimine Başlanılan Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
9. sınıf	50	60,08	6,88				
10. sınıf	25	60,28	8,45	3	6,812	0,000	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
11. sınıf	12	48,50	18,26				
12. sınıf	12	49,66	15,61				

Tablo 16'ya göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar Türkiye'de lise eğitimine başladıkları sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir. Türkiye'deki lise eğitimine 9. sınıfta başlayan Suriyeli öğrencilerin uyum düzeyi Türkiye'deki lise eğitimine 11. ve 12. sınıfta başlayan lise öğrencilerinin uyum düzeyinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Türkiye'deki lise eğitimine 10. sınıfta başlayan Suriyeli öğrencilerin uyum düzeyi Türkiye'deki lise eğitimine

11. ve 12. sınıfta başlayan lise öğrencilerinin uyum düzeyinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların "İmam Hatip Lisesini kendi isteğinizle mi tercih ettiniz" sorusuna verdikleri cevaba göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

*Uyum Düzeyinin "İmam Hatip Lisesini Kendi İsteğinizle mi Tercih Ettiniz" Sorusuna Verdikleri Cevaba Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Evet	76	57,28	11,98	97	-0,28	0,782
Hayır	23	58,04	9,13			

Tablo 17'ye göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar "İmam Hatip Lisesini kendi isteğinizle mi tercih ettiniz" sorusuna verdikleri cevaba göre anlamlı fark göstermemektedir.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların "İmam Hatip Lisesine başlamadan önce Türkçe öğrenmeye ilişkin bir eğitim programına katıldınız mı?" sorusuna verdikleri cevaba göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

*Türkçe Eğitim Programına Katılım Durumuna Göre Uyum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Evet	57	59,52	11,38	97	2,16	0,033
Hayır	42	54,66	10,80			

Tablo 18'e göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar "İmam Hatip Lisesine başlamadan önce Türkçe öğrenmeye ilişkin bir eğitim programına katıldınız mı" sorusuna verdikleri cevaba göre anlamlı fark göstermektedir. "İmam Hatip Lisesine başlamadan önce Türkçe öğrenmeye ilişkin bir eğitim programına katıldınız mı" sorusuna evet yanıtını verenlerin uyum düzeyi hayır yanıtını verenlerin uyum düzeyinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluk derecesine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

*Katılımcıların Uyum Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Zorluk Derecesine Göre Karşılaştırılması*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çok az zorlandım	30	60,46	6,54	3	6,252	0,003	1-3, 2-3
Orta derecede zorlandım	56	58,05	11,03				
Çok zorlandım	13	48,00	16,40				

Tablo 19'a göre, katılımcıların Suriyeli Öğrenciler İçin Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluk derecesine göre anlamlı fark göstermektedir. Türkçe öğrenirken "çok az zorlanan" Suriyeli öğrencilerin uyum düzeyi "orta derecede zorlanan" ve "çok zorlanan" öğrencilerin uyum düzeyinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.



## 4. Bölüm

### Sonuç ve Öneriler

Bursa İli Osmangazi İlçesinde AİHL'lerde okuyan Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bunlara çözüm önerisi getirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışma, 99 Suriyeli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Türkiye geçmişten günümüze özellikle savaştan kaçan Suriyeliler için sığınacak ya da transit ülke olarak bir süre kalacakları bir ülke olmuştur. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonucunda Türkiye'ye göç dalgasını başlatmıştır (Ağır & Sezik, 2015, s. 96). 2011 yılından itibaren "geçici koruma statüsü" ile Türkiye'de kayıt olan Suriyelilere koruma ve yardım sağlanmakta, kamplarda yaşayanlara eğitim ve temel ihtiyaçları için imkanlar sağlanmakta, kayıt yaptırmayan Suriyelilere ise hiçbir imkan sağlanmamaktadır (Orhan & Gündoğar, 2015, s. 13). Suriye'den gelen göçmenlerin yurt içine yayılmasına engel olunamadığı için kayıt yaptıran göçmenlere farklı imkanlar sunulmuş böylece kayıt altına almaya çalışmıştır. Diğer bir deyişle Suriye'den gelen göçmenlerin Türkiye'ye yerleşmeleri ve toplum hayatına katılımlarında standart bir uygulama bulunmamaktadır.

Seydi (2014) Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitimi sorununun çözümüne yönelik izlediği politikaları incelediği çalışmada; sığınmacı olarak Türkiye'ye giriş yapan kişilerin kampların dışına dağılmalarından kaynaklı eğitimde sorunların yaşandığı, sığınmacı çocuklar için eğitimin aynı zamanda etkili bir koruma yöntemi olduğu ve çocukların sağlıklı bir biçimde toplumun üyesi olması için eğitimin şart olduğu belirtilmektedir. Suriyeli göçmenlerin yaşam şartlarının zor olması ve eğitim almıyor olmaları, uzun vadede suç oranlarının artmasına neden olurken, bazı sosyal sorunlar için de zemin hazırlaması muhtemeldir (Orhan & Gündoğar, 2015, s. 7). Bu nedenle Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitim hizmetinden yararlanması sağlanmış, geçici eğitim merkezlerinin eğitime devam etmesi ile birlikte eğitim sistemine uyumun hızlanması için okulların ara sınıflarına geçişleri teşvik

edilmiş ve geçici eğitim merkezlerinde anadillerinde eğitime devam ederken, yoğunlaştırılmış programla Türkçe dil öğretimi yapılmıştır (MEB, 2016). Türkiye’de eğitim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu Suriyeli olup, ortaöğretim öncesi Türkçe öğretimi programına katılma durumları ve ortaöğretime başladıkları sınıf düzeyi farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; AIHL Suriye’den göç eden öğrenciler çoğunlukta olup, Filistin, Irak, Mısır, Azerbaycan, Lübnan, Yunanistan ve Yemen’den göç eden öğrenciler bulunmaktadır. Suriye, Filistin, Irak, Mısır, Lübnan ve Yemen Ortadoğu ülkeleri olup resmi dilleri Arapçadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu AIHL okumayı kendisinin tercih ettiği belirlenmiştir. Ortaöğretime ara sınıf düzeyinden başlayan öğrencilerin sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin literatürden elde edilen bilgileri desteklediğini söyleyebiliriz. Özellikle Suriyeli göçmen çocukların Türkiye’de okula başlamaları ile ilgili belirli şartların olmaması dikkat çekmektedir.

Suriye’den göç edenler arasında çocuk ve gençlerin oranı yetişkinlerden önemli derecede fazla olup yabancı dil olarak Türkçe dersi almamış olsalar da günlük yaşam içinde Türkçe öğrenmektedirler (Orhan & Gündoğar, 2015, s. 8). Bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu Türkçe öğrenme zorluğunu çok az ve orta derecede zor olarak değerlendirmektedir. AIHL öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yarısı AIHL’ye başlamadan Türkçe eğitim programına katıldığını belirtmektedir.

Tosun, Yorulmaz ve Tekin (2018) Suriyeli lise öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin yarısı Türkçe bildiğini ve Türkçe bilememenin okula uyum sağlamayı engellediğini, Şahin ve Doğan (2018) Suriyeli öğrencilere fen öğretiminde karşılaşılan zorlukların yarısının dil problemlerinden kaynaklı olduğu, kültürel farklılık ve uyum sorunların dil problemine göre daha az probleme neden olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmada kendini doğru ifade edebildiğini belirten öğrencilerin oranı ile Türkçeyi çok iyi bildiğinde yaşadığı sorunların azalacağını düşünen öğrenciler katılımcıların hemen hemen yarısını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle Türkçeyi çok iyi bilmeyen öğrenciler, dil bilmedikleri için sorun yaşadığını belirtmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin literatür incelendiğinde; Tosun, Yorulmaz ve Tekin (2018) Suriyeli lise öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonucunda; okula uyum sürecinin başlangıçta zor olduğu ve okul dışı etkinliklere, kurs, vb. katılımın az olduğu, Türkiye'deki eğitim ile ülkelerinde aldıkları eğitimden farklı olduğunu belirlemişlerdir. Şahin ve Doğan (2018) Suriyeli öğrencilere fen öğretiminde karşılaşılan zorluklar; yaşanan dil sorunun Fen Bilimleri dersine etkisinin; kavramları anlamamaktan kaynaklandığını, ders programının boyutları açısından incelendiğinde; öğrenme öğretme sürecinde ve ölçme-değerlendirme boyutunda yaşanan zorlukların dil-iletişim-anlama probleminin neden olduğu belirlenmiştir. Perşembe (2010) Almanya'ya yerleşmiş, Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları ile yaptığı çalışmada, Türk çocuklarının eğitim başarısının diğer yabancı öğrencilerden az olmasının; Almanca dil seviyesinin yetersiz olması, okul sistemi hakkında bilgi sahibi olunmaması, ailelerin çocuklarına yeterince yardımcı olamaması kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Börü & Boyacı (2016) mülteci öğrencilerin dil yetersizliklerinin okulda sorunlara ve başarısızlığa yol açtığı, ekonomik sorunlar ile ilgili öğrencilerin desteklenmesi önerilmiştir.

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin çok az bir bölümü dersi dinleyerek öğrenebildiğini, öğretmenlerin dersi öğrenmeleri için desteklediğini belirtmiştir. Elde edilen bu verilerin literatür ile uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Yabancı dil yeterliliği yazma, konuşma, anlama, dinleme boyutlarında değerlendirilmektedir. Moralı (2018)'de belirttiği Suriyeli öğrenciler yabancı dilin, dilbilgisinde sorun yaşamaları da, kelimelerin farklı anlamlarını bilme, yorumları anlamada yaşadıkları sorunlar nedeniyle sosyal ilişkilerinde uyum sorunları

yaşamaktadırlar. Bu araştırma katılan Suriyeli öğrencilerin çok az bir bölümü Türk arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözebildiğini ve Arapça bilen arkadaşları ile daha iyi anlaştığını belirtmişlerdir. AİHL’inde yapılan bu araştırmada öğrencilerin Arapça öğrenmeleri nedeniyle Türk arkadaşları ve Arapça bilen arkadaşları ile ilgili verdikleri cevapların daha yüksek olması beklenilmesine karşın, az olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni Demir & Okşar (2018)’in belirttiği gibi Suriyeli öğrencilerin anadil olarak kullandıkları Arapça’nın halk dili olması, okullarda öğretilen Arapça eğitim programının ise farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Suriyeli öğrenciler eğitim sistemlerinin farklı olması nedeniyle de sorunlar yaşamaktadırlar, Sınıf seviyesi farklılıkları, devam edilen sınıf seviyesi ile yaş ortalamasının uyumsuzluğu Suriyeli öğrencilerin davranışsal ve kişisel gelişimlerinde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Erdem, 2017; Levent & Çaylak, 2017). Bu çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerden elde edilen veriler literatürle uyumludur. Türkiye’deki eğitim sistemine alışma, Türkiye’deki dersler için yeterli temel bilgiye sahip olduğunu düşünen öğrencilerin oranının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile Türkiye’de eğitime devam eden Suriyeli öğrencileri gördükleri dersler için yeterli bir temel bilgiye sahip değildir ve eğitim sistemleri arasındaki farklılık bulunmakta, bu farklılığa ise uyum sağlamaya çalışmaktadırlar.

Şimşek ve Kula (2018) Türkiye’de göçmenlerin eğitim sürecine uyumu ile ilgili bir program hazırlanmasının, göçmenlerin sosyal yaşam uyumlarında da etkili olacağı belirtilmiştir. Şeker & Aslan (2015), mülteci ergenlerin uyum sürecinde okul deneyimlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Er & Bayındır (2015) mülteci çocuk unsurunun eğitim programlarına eklenmesini önermiştir. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin tamamı, üniversite eğitimine devam etmek istememekte, ayrıca okullarında sosyalleşme için sunulan fırsatlarında çok az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular AİHL devam eden Suriyeli öğrenciler için ortaöğretim kurumlarının toplumsal ve sosyal uyumun sağlanması için son eğitim kademesi



olduğu göz ardı edilmemeli, hem eğitim sürecinde başarılı olma hem de toplumsal uyumlarının sağlanması ile ilgili etkinlikler planlanmalıdır.

Öğrencilerin okul başarı durumunu değerlendirme sonuçları incelendiğinde, konuşma, anlama ve dinleme seviyelerini birbirine yakın, yazma seviyelerini ise daha az olarak belirtmişlerdir. Türkçe derslerdeki başarısını “çok iyi” olarak değerlendiren öğrencilerin oranı oldukça az iken Arapça derslerde başarıları öğrencilerin çoğunluğa tarafından “daha başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Arapça dil öğretiminin başarının olumlu etkilediğini düşünenlerin oranı ise Arapça derslerde başarısını çok iyi değerlendirenlerden daha azdır. Diğer bir ifadeyle Suriyeli AİHL öğrencileri Türkçe yazma becerilerini diğer becerilerden daha az geliştirdiklerini, Arapça derslerde daha başarılı değerlendirmekte ve başarısını olumlu etkilediğini belirtmektedir.

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin uyum düzeyi, cinsiyet, Türkiye’de yaşanan yıl, sınıf düzeyi, AİHL kendi tercihinin olup olmaması, değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş, lise eğitimine başlanılan sınıf düzeyi, lise eğitiminden önce Türkçe eğitim programına katılma durumu, Türkçe öğrenirken zorlanma derecesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Türkçe öğrenmekte az zorlanan, lise eğitimine başlamadan önce Türkçe eğitim programına katılan, lise eğitimine 9. ve 10. Sınıf düzeyinden başlayan ve yaşı 19 ve üstü olan katılımcıların uyum düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçların literatür ile uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Suriyeli öğrencilerin sosyal ve okula uyumunu engelleyen en önemli sorun dil sorunudur. Bu çalışmada da uyum ile anlamlı çıkan değişkenler incelendiğinde, Türkçe biliyor olmak, öğrenirken çok zorlanmamak, lise eğitiminden önce Türkçe eğitimi almış olmak uyumu artıran değişkenler olarak belirlenmiştir. Öğrencinin lise eğitimine başladığı sınıf düzeyi temel derslerin alındığı 9. ve 10. Sınıf olduğunda uyumun arttığını göstermektedir. 11 ve 12. sınıfta öğrencilerin alan derslerinin

ağırlıklı olması ve daha önceki sınıf seviyelerinde verilen derslerin alınmamış olması uyumu zorlaştırmaktadır.

Suriyeli öğrencisi bulunan 16 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada, öğretmenlere verilen eğitimin yetersiz bulunduğu, dil probleminin iletişim sorunlarına neden olduğu, veliler ile kurulan iletişimin yetersiz olduğu, eğitim öğretim ortamının donanımının eksik olduğu belirlenmiştir (Polat, 2019). Bu çalışmada elde edilen verilere göre Suriyeli öğrencilerin öğretmenleri eğitim almış olmakla birlikte alınan eğitimi yeterli bulmamakta ve yaşanan sorunların ve uyum sürecinin uzatan en önemli değişkenin iletişim sorunları olduğu söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin okul başarı durumlarına ilişkin görüşlerine ilişkin literatürde veriye ulaşılamamıştır. Bunun en önemli nedeninin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilme süreci ile ilgili olduğu, araştırmacıların yaşanan sorunları belirlemeye yönelmesi, araştırmacıların öğretmen görüşlerini belirlemeye öncelik vermesi kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Suriyeli öğrenciler ile ilgili verilerin toplanmasında nitel yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Nitel yöntem ile yapılan araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarmak ve karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır. Günümüzde Suriyeliler ile ilgili yapılan araştırmalar artarak devam etmektedir. Bu nedenle ilerleyen dönemlerde karşılaştırma yapılabilecek daha çok araştırma sonucuna erişilebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, göç olgusu yerli vatandaşlar ve göçmenler için birçok soruna neden olmaktadır. Bu sorunların aşılması ise göçmenlerin farklı alanlarda uyum sağlaması ile daha kolay aşılabilecektir. Özellikle lise eğitimi öğrencilerin, gelecek yaşamları için önemli tercihlerde bulunulduğu bir dönemdir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları uyum problemlerinin belirlenmesi ve bu problemlerin çözülmesi, akademik başarılarının artırılması Türkiye'nin gelecek toplum yapısının şekillenmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle 2019

yılında başlayan ve PİKTES projesinin devamı niteliğinde olan PİKTES II projesi kapsamında yapılan çalışmaların belirlenen dil ve uyum sorunlarının çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre Suriyeli İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eğitim sistemine uyumu ve başarılarının artması için:

- Lise eğitiminden önce Türkçe yeterliliği ile ilgili programların geliştirilmesi ve yeterliliği geçen öğrencilerin lise eğitimine başlaması,
- Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü liselerde uyum sürecini hızlandıracak oryantasyon programlarının hazırlanması,
- Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin kültürel farklılıkları tanınması ve uyum sağlama için ders dışı programlar hazırlanması,
- İmam Hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı durumu ve destek eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili Arapça ve Türkçe ders başarıları karşılaştırılarak karar verilmesi,

yaşanılan sorunların azalmasına yardımcı olacağını söyleyebiliriz.

Araştırmacılara öneriler:

- Yabancı öğrencilerin kendi başarı durumlarını ve uyumlarını değerlendirmeleri ile Türk öğrencilerin ya da öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin başarı durumları ve uyumlarını değerlendirme sonuçlarını karşılaştırılabilir.
- Suriyeli ve Türk öğrenciler için oryantasyon programları hazırlanarak yarı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Literatürde yabancı öğrencilerle ilgili nicel çalışmaların sayısı artırılabilir.

### Kaynakça

- AÇSHB. (2019). *Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY)* . <https://www.ailevecalisma.gov.tr/tr-tr/sss/sosyal-yardimlar-genel-mudurlugu/sartli-egitim-saglik-yardimi/> (Erişim Tarihi: 18.09.2019) adresinden alınmıştır
- Ağır, O., & Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları. *Birey ve Toplum*, 5(9), 95-123.
- Akalın, A. T. (2016). Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Arslan, İ., Bozgeyik, Y., & Alancioğlu, E. (2016). Göçün Ekonomik ve Toplumsal Yansımaları: Gaziantep'teki Suriyeli Göçmenler Örneği. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 3(4), 129-148.
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitimi Sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 233-245.
- ASPB. (2017). *Şartlı Eğitim Yardımı Programının (Ş.E.Y.) Suriyeli ve Diğer Mültecilere Yaygınlaştırılması* . [http://unicef.org.tr/files/editorfiles/ccte\\_brosur\\_TR\\_010817\\_printer\(1\).pdf](http://unicef.org.tr/files/editorfiles/ccte_brosur_TR_010817_printer(1).pdf) (Erişim Tarihi: 18.09.2019) adresinden alınmıştır
- Aşlamacı, İ. (2014). İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 12(10), 49-80.
- Avrupa Birliği. (2018, 03 14). *AB'nin Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı (FRIT): Komisyon, Suriyeli Mülteciler İçin Ek Fon Kaynağının Devreye Sokulmasını Teklif Ediyor*. 05 30, 2019 tarihinde [www.avrupa.info.tr](http://www.avrupa.info.tr) :

[https://www.avrupa.info.tr/tr/eeas-news/abnin-turkiyedeki-multeciler-icin-mali-yaridim-programi-frit-komisyon-suriyeli-multeciler](https://www.avrupa.info.tr/tr/eeas-news/abnin-turkiyedeki-multeciler-icin-mali-yaridim-programi-frit-komisyon-suriyeli-multeciler-adresinden-alindi) adresinden alındı

Avrupa Komisyonu. (2015, Temmuz 13). *AB, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Kaynakların Harekete Geçirilmesinde Öncü*. Temmuz 18, 2019 tarihinde <https://www.avrupa.info.tr>: <https://www.avrupa.info.tr/tr/pr/ab-surdurulebilir-kalkinma-icin-kaynaklarin-harekete-gecirilmesinde-oncu-3937> adresinden alındı

Avrupa Komisyonu. (2016, 11 9). *Komisyon Çalışma Dökümanı 2016 Türkiye Raporu*. 05 25, 2019 tarihinde [www.ab.gov.tr](http://www.ab.gov.tr): [https://www.ab.gov.tr/files/pub/2016\\_ilerleme\\_raporu\\_tr.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/pub/2016_ilerleme_raporu_tr.pdf) adresinden alındı

Ayhan, H. (2000). İmam-Hatip Lisesi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (s. 191-194). içinde İstanbul: TDV.

Berry, J. P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, And Adaptation. *Appl Psychol*(55), 303-332.

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 Journals*, 13(19), 285-306.

Bilecik, S. (2016). Eğitime Siyasi ve İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları. *Mütefekkir*, 3(6), 329-347.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cengiz, E. (2018, Nisan). Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Psikososyal Uyum Sorunları ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- CNN Türk. (2019, 03 14). *AP'dan Skandal Karar*. Haziran 17, 2019 tarihinde [www.cnnturk.com: https://www.cnnturk.com/dunya/son-dakika-apden-skandal-karar](https://www.cnnturk.com/dunya/son-dakika-apden-skandal-karar) adresinden alındı
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2018, Şubat 03). Türkiye'de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri. *İlke Politika Notu*.
- Çakran, Ş., & Eren, V. (2017). Mülteci Politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye Karılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Çınar, F. (2013). 1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. *Milli eğitim*(197), 180-208.
- Delen, A. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, R., & Okşar, Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 285-312.
- DOGM. (2016). *Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretimi-İmam Hatip Okulları-*. 02 10, 2019 tarihinde [dogm.meb.gov.tr: http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Tanitim\\_Kitapciği\\_EN.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Tanitim_Kitapciği_EN.pdf) adresinden alındı
- DOGM. (2019, Şubat). *Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri*. 03 01, 2019 tarihinde [dogm.meb.gov.tr: https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_02/25190445\\_UAIHL\\_Tanitim.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25190445_UAIHL_Tanitim.pdf) adresinden alındı
- Egan, G. (1994). *Psikolojik Danışmaya Giriş*. (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Form Ofset.
- Emin, M. N. (2016, Şubat). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *Analiz*(153).

- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). İlkokula Giden Mülteci Çocuklara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Ercan , M. S. (2012). Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması. *Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2015). Avrupa'da Türkiye Kökenli Göçmenler ve 'Euro-Turks-Barometre' Araştırmaları. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 108-148.
- Ertaş, H., & Kırac, F. Ç. (2017). Türkiye'de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*(13), 99-110.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update*. Boston: Pearson.
- GİGM. (2017, Nisan). 2016 Türkiye Göç Raporu. *T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları*(40).
- GİGM. (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(36), 67-102.
- Gülнар, B., & Balcı, Ş. (2011). *Yeni Medya ve Kültürleşen Toplum*. Konya: Literatürk Yayınları.

HBÖGM. (2018, Mart). *Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri*.

Ocak 19, 2019 tarihinde hbogm.meb.gov.tr:

[https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26120318\\_26-03-](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26120318_26-03-)

2018\_\_Yinternet\_BYlteni.pdf adresinden alındı

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.

Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, F. (1998). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, N., & Selçuk, S. (2007). Bireysel Başarı Güdüsü Organizasyonel Bağlılığı Nasıl Etkiler? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 175-190.

Kaymakcan, R., & Aşlamacı, İ. (2011). İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 71-101.

Koçoğlu, A., & Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 6(2), 131-160.

Korkut, M. (2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Türk Türkiye ve İslam Algısı: Uluslararası İmam Hatip Liseleri Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.

MD. (2018, Kasım 16). *Türkiye'deki Suriye Sayısı*, 16 Kasım 2018. Aralık 25, 2018 tarihinde [multeciler.org.tr](https://multeciler.org.tr): <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden alındı



- MEB. (2013). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi* . 01 10, 2019 tarihinde [fethiye.meb.gov.tr: http://fethiye.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_10/02093016\\_scannedimage24.pdf](http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf) adresinden alındı
- MEB. (2016). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Suriye Dostluk Derneği Arasında Düzenlenen Mesleki Eğitim ve Yabancı Dil Kursu Düzenlenmesine Dair İş Birliği Protokolü*. [http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol\\_web/protokol\\_belge/MEB-HB%C3%96-2016-0156.pdf](http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol_web/protokol_belge/MEB-HB%C3%96-2016-0156.pdf) (Erişim Tarihi: 18.09.2019) adresinden alınmıştır
- MEB. (2016). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Eğitimi” Protokolü*. [http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol\\_web/protokol\\_belge/MEB-HB%C3%96](http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol_web/protokol_belge/MEB-HB%C3%96) (Erişim Tarihi: 30.09.2019) adresinden alınmıştır
- MEB. (2016, 08 22). *Suriyeli Çocukların Eğitimi İçin Yol Haritası Belirlendi*. Ağustos 3, 2019 tarihinde [www.meb.gov.tr](https://www.meb.gov.tr) : <https://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr> adresinden alındı
- MEB. (2017). *Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrenciler ile Diğer Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programına Dahil Edilmesinde Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) Verilerinin Paylaşılmasına Dair İşbirliği Protokolü*. [http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol\\_web/protokol\\_belge/MEB-HB%C3%96-2017-0184.pdf](http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol_web/protokol_belge/MEB-HB%C3%96-2017-0184.pdf) (Erişim Tarihi: 18.09.2019) adresinden alınmıştır
- MEB. (2017). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Esnaf ve Sanatkarlar Derneği Arasında Mesleki ve Teknik Eğitim, Yabancı Dil Kursları ve Yabancılar İçin Türkçe Kursları Düzenlenmesine Dair İş Birliği Protokolü*. [http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol\\_web/protokol\\_belge/MEB-HB%C3%96-2017-0160.pdf](http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol_web/protokol_belge/MEB-HB%C3%96-2017-0160.pdf) (Erişim Tarihi: 18.09.2019). adresinden alınmıştır

- MEB. (2017). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Kilis Belediyesi Arasında Sosyal Tesislerde Yapılacak Olan Yaygın Eğitim Kurslarına Dair İş Birliği Protokolü*. [http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol\\_web/protokol\\_belge/MEB-HB%C3%96-2017-0168.pdf](http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol_web/protokol_belge/MEB-HB%C3%96-2017-0168.pdf) (Erişim Tarihi:18.09.2019) adresinden alınmıştır
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı “Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler için Türkçe dil Eğitimi ve Mesleki Eğitime Erişimin Arttırılması Projesi” Açılış Toplantısını Gerçekleştirdi*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-turkiyede-gecici-koruma-altindaki-suriyeliler-icin-turkce-dil-egitimi-ve-meslek-egitime-erisimin-arttirilmesi-projesi-acilis-toplantisini-gerceklestirdi/icerik/959> (Erişim Tarihi: 30.09.2019) adresinden alınmıştır
- MEB. (2019). *Projeler*. [http://www.meb.gov.tr/arama\\_sonuc.php?q=Projeler](http://www.meb.gov.tr/arama_sonuc.php?q=Projeler) (Erişim Tarihi: 18.09.2019). adresinden alınmıştır
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019, 01 15). *Resmi İstatistikler*. 02 20, 2019 tarihinde [sgb.meb.gov.tr](https://sgb.meb.gov.tr): <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alındı
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Orhan, O., & Gündoğar, S. S. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri*. Ankara: ORSAM - TESEV işbirliği ile hazırlanmıştır.
- Öcal, M. (2008). Türkiye'de Din eğitimi Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 399-430.

- Özarıslan, A. (2018). Türkçeyi Yabancı dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Ç. (2016). Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paksoy, S., & Karadeniz, M. (2016). Kilis'te Çalışan Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik Yapısı Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 785-798.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaletinde Eğitim Sistemi ve Türk Göçmen Çocuklarının Eğitim Sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(29), 55-80.
- PİKTES. (2019). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*. <http://piktes.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 18.09.2019) adresinden alınmıştır
- Polat, A. (2019). Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Resmi Gazete. (1924, 3 3). *Tevhidi Tedrisat Kanunu*. 02 18, 2019 tarihinde [www.mevzuat.gov.tr:](http://www.mevzuat.gov.tr/) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1973, Haziran 14). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 01 15, 2019 tarihinde [mevzuat.gov.tr:](http://www.mevzuat.gov.tr/) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2013, 04 04). *6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. 01 14, 2019 tarihinde [resmigazete.gov.tr:](http://www.resmigazete.gov.tr/) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> adresinden alındı

- Resmi Gazete. (2014, 09 23). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. 01 25, 2019 tarihinde mevzuat.meb.gov.tr: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden alındı
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de İç Göç Olgusu ve Kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*(5), 33-44.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seydi , A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305.
- Şahin, M., & Doğan, Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin bulunduğu Sınıflarda Fen Bilimleri Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.
- Şanlıöz, S. A. (2016). Dış Göç Olgusunun Düzensiz Göç Gerçeği: Karşılaşılan Etkilere Ekonomik ve Sosyolojik Çözüm Önerileri. *Sosyoekonomi Dergisi*, 24(30), 139-146.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şen, M. (2014). Türkiye'de İç Göçlerin Neden ve Sonuç Kapsamında İncelenmesi. *Çalışma ve Toplum*, 1, 231-256.

- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). *2015 Türkiye Göç Raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler* (Cilt 78). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Eğitimciler Birliği Sendikası Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- TBMM. (1982, 11 7). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 04 14, 2019 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr>: [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2011.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf) adresinden alındı
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*, 19(1), 107-133.
- UDEF. (2016). *Neden Türkiye'de Bulunan Uluslararası Ortaokul ve Lise Çağındaki Öğrenci ve Yabancı Uyruklu Öğrenci Adaylarıyla Çalışmalıyız? Başakşehir Örneğinden Çıkışla Türkiye Okuması*. 01 18, 2019 tarihinde [undef.org.tr](http://www.undef.org.tr): <https://www.undef.org.tr/media/academic/pdf/73f677db9ce9482cbaf464805aab8478.pdf> adresinden alındı
- UNICEF. (1989, 11 20). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. 01 18, 2019 tarihinde <https://www.unicef.org>: <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> adresinden alındı

Yaylagül, L. (2006). *Kitle İletişim Kuramları, Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar*. Antalya: Dipnot Yayınları.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.



## Ekler

## EK 1: Etik Kurul Onayı



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
9 Temmuz 2019


**OTURUM SAYISI**  
2019-06

**KARAR NO 17** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Münevver Deren AYTEKİN'nin "İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Öğretim Yaşantılarında Karşılaştıkları Zorluklar" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Münevver Deren AYTEKİN'nin "İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Öğretim Yaşantılarında Karşılaştıkları Zorluklar" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriudun YILMAZ  
Kurul Başkanı

  
Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR  
Üye

  
Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ  
Üye

  
Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR  
Üye

*Katılmadı*  
Prof. Dr. Abdurrahman KURT  
Üye

  
Prof. Gülay GÖĞÜŞ  
Üye

  
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU  
Üye

**EK 2: Anket Formu****SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARINDA  
KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR ÖĞRENCİ ANKET FORMU**

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket çalışması Uludağ Üniversitesinde yürütülmekte olan bir tez kapsamında Anadolu İmam-Hatip liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Sizden istenen, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak o maddeyle ilişkin görüşünüzü karşılayan seçeneği işaretlemenizdir.

Anket yoluyla toplanacak veriler başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacak, sadece araştırma kapsamında ve tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle anket formuna isim belirtmenize gerek yoktur. Doğru sonuçlara ulaşılabilmesi açısından tüm soruların eksiksiz olarak cevaplanması büyük önem taşımaktadır. Yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim. Araştırma ile ilgili sorularınız için (baysalderen@hotmail.com) mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Deren AYTEKİN

1. **Cinsiyetiniz** :  Erkek  Kadın
2. **Yaşınız** :  15  18  
 16  19  
 17  19 ve üstü
3. **Ülkeniz** : .....
4. **Kaç yıldır Türkiye’de ikamet ediyorsunuz?** :  1 yıldan az  
 1-2 yıl  
 3-4 yıl  
 5 yıl ve üstü
5. **Okuduğunuz sınıf seviyesi** :  9  11  
 10  12
6. **Bu okula kaçınıcı sınıfta başladınız?** :  9  11  
 10  12
7. **İmam Hatip Lisesinde okumayı kendiniz mi tercih ettiniz?**  Evet  
 Hayır
8. **Bu okula başlamadan önce Türkçe eğitimi aldınız mı?** :  Evet  
 Hayır
9. **Türkçeyi öğrenirken yaşadığınız zorluk derecesi nedir?**  Çok az zorlandım  
 Orta derecede zorlandım  
 Çok zorlandım



	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>
1. Kendimi doğru ifade edebiliyorum.					
2. Türk arkadaşlarımla iyi anlaşırız.					
3. Türk arkadaşlar ile sorunları konuşarak çözebiliyorum					
4. Öğretmenlerim dersi öğrenmem için beni destekler.					
5. Öğretmenlerim beni yanlış anlıyor.					
6. Türkiye'deki eğitim sistemine alıştım.					
7. Arapça bilen arkadaşlarımla daha iyi anlaşırım.					
8. Yaşadığım sorunlar azaldığında okul başarımla artacaktır.					
9. Türkiye'de uygulanan dersler için yeterli temel bilgilere sahibim.					
10. Öğretmenin anlattıklarını derste dinleyerek öğrenebilirim.					
11. Türkçe çok iyi bildiğimde daha az sorun yaşayacağımı düşünüyorum.					
12. Ülkemdeki okulumu özlemiyorum.					
13. Yaşadığım sorunları çözebileceğime inanıyorum.					
14. Ülkemde eğitime devam etseydim daha başarılı olabilirdim.					
15. Okulum Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmesi için fırsatlar sunuyor.					
16. Üniversiteye devam etmek hedeflerim arasındadır.					

<b>Aşağıdaki ifadeleri size en uygun olan ifade ile tamamlayınız.</b>	<b>Çok az</b>	<b>Az</b>	<b>Biraz</b>	<b>Çok</b>	<b>Çok iyi</b>
1. Türkçe konuşma seviyem					
2. Türkçe anlama seviyem					
3. Türkçe yazma seviyem					
4. Türkçe dinleme seviyem					
5. Türkçe derslerde başarım					
6. Arapça derslerde başarım					
7. Okulumda Arapça dil öğretiminin olması başarıyı olumlu etkiliyor.					
8. Okula devam oranım					
9. Okula uyum sağlamam					
10. Okul kurallarına uyma durumum					
11. Sınıf kurallarına uyma durumum					
12. Günlük yaşam kültürüne uyum sağlama					
13. Türk arkadaşlarımla saygı					
14. Akran zorbalığına maruz kalmam					
15. Ailevi sorunlarım					
16. Ekonomik sorunlar					

## Özgeçmiş

**Adı ve Soyadı** : Münevver Deren AYTEKİN  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Ankara-1986  
**İletişim** : baysalderen@hotmail.com

### Öğrenim Gördüğü Kurumlar

**Lise** : 2000-2004 Bursa Atatürk Lisesi  
**Lisans** : 2004-2008 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği  
**Yüksek Lisans** : 2011-2019 Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi  
**Yabancı Dil ve Düzeyi** : İngilizce - Çok iyi

### Çalıştığı Kurumlar

**1.Öğretmenlik(Sözleşmeli)** : 2008-2009 - Bursa Özel Sınav Dershaneleri  
**2.Öğretmenlik(Ücretli)** : 2009-2009 - Bursa Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**3.Öğretmenlik(Kadrolu)** : 2010-2011 - Bursa Orhaneli Fadıl İlkokulu (İlkatama)  
**4.Öğretmenlik(Kadrolu)** : 2011-2019 - MEB Şehit Jandarma Er Selim Koçdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi