

Özgün Makale

Müzik Öğretmenlerinin Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Müzik Eğitime Yönelik Görüşleri¹

Opinions of Music Teachers on Music Education of Students in Temporary Protection Status

Yakup AKSOY*

Öz

Bu çalışmanın amacı müzik öğretmenlerinin perspektifinden geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik dersinde yaşanan sorunlarını keşfederek bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışma, nitel araştırma çerçevesinde fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, ortaokul düzeyinde müzik dersini yürüten 17 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre geçici koruma statüsündeki öğrenciler ile okul kültürüne uyum, dil, iletişim, derse düşük katılım ve materyal eksikliği gibi noktalarda sorunlar yaşandığı görülmüştür. Ayrıca aile kaynaklı sorunların müzik dersine ve müzik etkinliklerine katılım noktasında bu öğrencileri engellediği tespit edilmiştir. Katılımcıların müzik dersinde daha çok kulaktan öğretim yöntemi kullandıkları, teorik konulara çok girmedikleri, uyum ve dil sorunlarını aşmaları, ruhsal ve sosyal gelişimleri, Türk kültürünü, millî, manevi ve evrensel değerleri öğrenmeleri amacıyla sınıf içinde ve sınıf dışında oluşturdukları müzik etkinliklerine bu öğrencileri dâhil ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen Çocuklar, Geçici Koruma, Müzik Eğitimi.

Abstract

The aim of this study is to discover the problems experienced in the music lesson of the students under temporary protection status from the perspective of music teachers and to develop solutions for these problems. The study was carried out with a phenomenological design within the framework of qualitative research. The participants of the study are 17 middle school music teachers. The data collected with the semi-structured interview form were analyzed with the descriptive analysis technique. According to the findings obtained from the study it has been observed

¹ Makale başvuru tarihi: 15.09.2022. Makale kabul tarihi: 03.10.2022.

* Dr. Öğr. Üyesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, yaksoy@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9243-0133.

that there are problems with students in temporary protection status in terms of adaptation to school culture, language, communication, low participation in classes and lack of materials. Moreover, it has been determined that family related problems prevent these students from participating in music lessons and music activities. It was determined that the participants included these students in the music activities they organized in and out of the classroom in order to overcome their adaptation and language problems, to develop their spiritual and social development, and to learn Turkish culture, national, spiritual and universal values.

Keywords: Migration, refugee children, temporary protection, music education.

Giris

Türkiye gerek coğrafi konumu itibariyle gerek Osmanlı sonrası kurulan ulus devletlerin homojen nüfus arzusundan dolayı önemli bir göç rotası ve güzergâhı olmuştur. Bunun en tipik örnekleri 1989 Bulgaristan, 1991 Irak ve 2011 sonrası Suriye kökenli göç hareketleridir (Ceylan ve Uslu, 2019, s. 199). 2011 yılı itibariyle de Suriye’de meydana gelen çatışmalar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanlar, ya şartlar iyileşince geri dönmek, ya kalmak ya da Avrupa’ya geçmek üzere Türkiye’ye göç etmişlerdir. Türkiye bu insanlara yönelik Mart 2011 yılı itibariyle uyguladığı “Açık Kapı” politikası nedeniyle şu anda dünyada en fazla mülteci ağırlayan ülke konumundadır (Bayır ve Aksu, 2020, s. 324). Suriye vatandaşları Türkiye’nin coğrafi kısıtlama uygulaması nedeniyle mülteci statüsünde değerlendirilemediği için “Türkiye Cumhuriyeti sınırlarına gelen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancıların, uluslararası koruma ihtiyacının sağlanması için acil çözümler bulmak üzere geliştirilen korumayı ifade eden Geçici Koruma Statüsüne alınmıştır” (Nurdoğan ve Öztürk, 2018, s. 1166). 01.09.2022 tarihi itibariyle Türkiye’de 3.654.886 geçici koruma statüsünde birey (GKSB) Geçici Barınma Merkezleri’nde veya şehirlerde yaşamaktadır. İstanbul en fazla GKSB’in yaşadığı şehir olmakla beraber bu ili sırasıyla Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Adana, Mersin, Bursa, İzmir, Konya ve Ankara izlemektedir (Göç İdaresi, 2022).

Bu bireylerin ülkelerine geri dönüşü için devlet nezdinde çalışmalar yapılırsa da (Anadolu Ajansı, 2022) birçoğunun yerleşik düzene geçerek iş hayatına katıldığı, Türklerle evlendiği, çocukların eğitim sistemi içine girdiği, iskân ve vatandaşlık durumları göz önünde bulundurulunca azımsanmayacak miktarda bireyin Türkiye’de kalacağı söylenebilir (Bostan, 2018, s. 61). Bu bağlamda ülkemizde 2011 yılı itibariyle ikamet etmeye başlayan bu bireylerin eğitimi, üzerinde önemle durulacak ve hayati konulardan birisi olarak kendini göstermektedir. Genel bir ifade ile “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim” (Ertürk, 1972, s. 12), Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin (GKSÖ) ülkemize entegrasyonu dâhil birçok boyutta büyük önem arz etmektedir ve eğitimin hedefe ulaşması, bu öğrencilerin istendik ve kendi yaşantıları yoluyla sürece ne kadar dâhil olup olmadığı ile doğru orantılıdır.

GKSÖ’lere yönelik literatür incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası boyutta çalışmaların özellikle son yıllarda artarak devam ettiğini söyleyebiliriz. Yurdumuzda; GKSÖ’lerin genel sorunları, Türk eğitim sistemine entegrasyonları, genel eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar, Türkçe eğitimleri karşılaşılan sorunlar, geçici eğitim merkezlerindeki eğitimleri, sosyal uyum süreçleri, eğitim hakları, öğretmenlerin rolleri, eğitim sorunlarına yönelik aile görüşleri gibi konulara ilişkin bazı çalışmalar literatürdeki yerini almıştır. Aytaç (2021) Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin

karşılaştıkları sorunları bir meta analiz çalışması ile incelemiş ve çalışmanın sonucuna göre Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sistemine uyum, psikolojik sorunlar, dil ve Türkçe eğitimi ve öğretmen faktörü gibi sorunları olduğu belirlenmiştir (s. 173). Uluslararası literatürde de bu yönde birçok çalışma mevcuttur.

Eğitimin bir dalını sanat eğitimi, sanat eğitiminin bir boyutunu da müzik eğitimi oluşturmaktadır. Müzik eğitimi yalın ve özlü anlamıyla bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma, değişiklikler oluşturma, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Müzik eğitiminin genel, özengen ve mesleki olmak üzere 3 ana türü vardır. Bunlardan genel müzik eğitimi her yaşta herkese yönelik asgari genel müzik kültürünü kazandırmaya amaçlayan bir özellik göstermektedir. Ülkemizde genel müzik eğitimi okul öncesinde anaokulu ya da zaman zaman özel müzik öğretmenleri, ilkokulda sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lisede ise müzik öğretmenleri tarafından müzik dersi kapsamında yürütülmektedir (Uçan, 2018, s. 34).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) ilk ve ortaokul müzik dersi öğretim programının amaçları arasında; öğrencilerin müzik yoluyla estetik yönlerini geliştirmek, müziksel bilgi algılarını geliştirmek, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini keşfetmek, yakından uzağa müzik kültürlerini tanımak, psikomotor, bireysel ve sosyal gelişimlerine katkı sunmak, İstiklal Marşı ve diğer marşları seslendirmek, sevgi, saygı vb. değerler kazandırmak, Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine yönelik düşüncelerini kavramak gibi birçok kazanım yer almaktadır.

Gerek Türk vatandaşı gerek GKS'nde olsun yukarıda sayılan amaçlar doğrultusunda tüm öğrencilerin genel müzik eğitimi alması önem arz etmektedir. GKSÖ'lere verilecek müzik eğitimi, yüksek kabiliyetiyle literatürde bu çocukların eğitimi, sosyalleşmesi, psikolojik ve kişilik gelişimlerine yönelik vurgulanan sorunlara çözüm üretme noktasında önemli bir rol oynayabilir. Çünkü müzik eğitimi çocuğun psikomotor gelişimi, dil, sosyal ve duygusal gelişimi, zekâ gelişimine katkı sunar (Şen, 2010, s. 340). Bu bağlamda ülkemize çeşitli amaç ve şekillerde gelmiş yabancı uyruklu ve özellikle geçici koruma statüsündeki öğrencilere verilecek müzik eğitimi şu katkıları sunabilir:

- Müfredatta yer alan ve her bireyin asgari düzeyde sahip olması gereken temel müzik bilgisine sahip olması, yeteneklerinin farkına varması, varılması ve geliştirilmesi,
- Kültürel kişilik geliştirmesine ve kimlik oluşturabilmesine katkı sunulması, (Uçan, 2018, s. 32)
- Aidiyet duygusu kazanması ve toplumla bağ kurması, (Savaş, 2021, s. 1).
- Türk kültürünü ve müziğini tanımasına katkı sunulması, bu kazanımın ailesini, çevresinin ve gelecek kuşakları etkilemesi,
- Türkçe ve diğer disiplinlerdeki eğitimlerine destek olunması,
- Okula olan motivasyonlarına ve sosyalleşmelerine katkı sunulması,
- Evrensel değerlerin farkına varması ve içselleştirmesi,
- Toplum entegrasyonunu hızlandırması,
- Yetenek göçü ile bu öğrencilerin içinden yetenekli öğrenciler keşfedilerek özengen ve profesyonel eğitime yönlendirilmesi, meslek sahibi edilmesi ya da ülkenin sanat gelişimine katkı sunulması,
- Türk öğrencilerin farklı kültürleri, müzikleri, çalgıları birinci elden tanımasına fırsat sunulması,
- Psikolojik sorunlarına destek olunması (Apogian, 2018, s. 369).

GKSÖ'lerin sanat ve müzik eğitimine ilişkin yurt içindeki literatürde çok az çalışmaya rastlanmıştır. Ulaşılabilen kaynaklardan bazıları şu şekildedir: Kaya (2021) Türkiye'ye göç eden 18-30

yaş arasındaki Suriyeli sığınmacıların sosyal uyumunu artırmak amacıyla bir deneysel çalışma yapmıştır. Müzik etkinliklerinin de yer aldığı araştırmanın sonucunda programın Türk ve Suriyeli katılımcıların empati, benlik saygısı ve pozitif değerler yönünden gelişimine katkı sunduğu görülmüştür (s. 476). Aksoy ve Nayir (2018) GKSB'lerin özengen müzik eğitim durumlarını incelemiştir. İlgili çalışmada İstanbul'daki GKSB'lere ait özel bir müzik kursu incelenmiş ve bu bireylerin bu kurs aracılığıyla hem geleneksel hem de evrensel müzik eğitimi aldıkları, aynı zamanda kendi kültürlerini birlikte yapılan müzik etkinlikleri ile yaşatmaya gayret ettikleri görülmüştür (s. 624). Ögüt (2016), çalışmasında İstanbul'daki Keldani-Iraklı göçmenlerin müzik pratiklerine odaklanmıştır. Literatür incelendiğinde yurt dışındaki araştırmacıların Suriyeli öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin daha fazla merak duyarak eğilim gösterdikleri söylenebilir. İlgili çalışmalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: Apogian (2018) Suriyeli çocuklara verilecek müzik eğitiminin savaş sonrası travmada etkisini, Skidmore (2015) Suriyeli çocukların Kanada'daki eğitim durumlarını ve müzik eğitimcilerinin bu çocuklara ve ailelerine sunabileceği katkıları incelemiştir. Crawford (2020) müzik eğitiminin Avustralya'daki mülteci öğrencilerin kişisel refah, aidiyet duygusu ve öğrenmeye daha fazla katılımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Millar ve Warwick (2019) Yunanistan'daki bir kampta yaşayan Suriyeli ve Iraklı mültecilere verilen müzik eğitiminin onların iyi oluş durumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bireysel ve toplu müzik derslerinin gerçekleştirildiği çalışmanın sonucunda müzik etkinlikleri ile bu bireylerin kişisel, duygusal gelişimleri ile sosyal ilişkilerinde gelişmeler sağlandığını tespit etmiştir (s. 67). Bu durum bize Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü'ne (UNHCR, 2022) göre dünyada en fazla Suriyeli barındıran ülkemizdeki müzik eğitimi araştırmacılarının konuya biraz uzak kaldığını, bu alanda bir boşluk olduğunu ve daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştığı sorunların müzik öğretmenlerinin gözünden belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini "Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitime yönelik görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Müzik öğretmenleri geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitimine yönelik hangi stratejileri izlemektedir?
3. Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Sınıflarında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bulunduğu müzik dersi öğretmenlerinin, bu öğrencilerin müzik eğitimine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, olay ya da olguların deneyimleyenlerin bakış açılarından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlar (Gay, Mills, ve Airasian, 2012, s. 12). Bu çalışmada GKSB'lerin müzik dersini yürüten öğretmenlerin bu öğrencilerin müzik eğitimine yönelik görüşleri araştırmaya konu olan fenomene yönelik deneyimlerini yansıtmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, “araştırmacının keşfetmek, anlamak, içgörü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır” (Merriam, 2018, s. 76) ve belirli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiği zaman tercih edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 92). Bu araştırmanın çalışma grubunu Göç İdaresi verilerine göre (Göç İdaresi, 2022) GKSB’in nüfus olarak en fazla yaşadığı Türkiye’de dokuzuncu, İç Anadolu bölgesinde birinci sırada yer alan Konya ili sınırları içindeki ortaokullarda görev yapan 17 (on yedi) müzik öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesi için hem İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile hem de müzik öğretmenleri ile görüşülerek GKSÖ’lerin en yoğun olduğu semtlerin bulunduğu okullar kapsama alınmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kurum türü	Görev Yeri	GKSÖ’lerle çalışma süresi
K1	Erkek	35	Ortaokul	Merkez İlçeler	6
K2	Kadın	32	Ortaokul	Merkez İlçeler	4
K3	Kadın	40	Ortaokul	Merkez İlçeler	3
K4	Kadın	51	Ortaokul	Merkez İlçeler	7
K5	Kadın	50	Ortaokul	Merkez İlçeler	5
K6	Erkek	40	Ortaokul	Merkez İlçeler	3
K7	Erkek	35	Ortaokul	Merkez İlçeler	5
K8	Erkek	47	Ortaokul	Merkez İlçeler	6
K9	Erkek	46	Ortaokul/Geçici Eğitim Merkezi	Merkez İlçeler	7
K10	Erkek	42	Ortaokul	Merkez İlçeler	3
K11	Erkek	40	Ortaokul	Merkez İlçeler	4
K12	Kadın	38	Ortaokul	Merkez İlçeler	5
K13	Kadın	52	Ortaokul	Merkez İlçeler	7
K14	Erkek	32	Ortaokul	Merkez İlçeler	2
K15	Erkek	43	Ortaokul	Merkez İlçeler	4
K16	Erkek	40	Ortaokul	Merkez İlçeler	3
K17	Erkek	34	Ortaokul/Geçici Eğitim Merkezi	Merkez İlçeler	4

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun oluşturulması sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından ilgili kaynaklar incelenmiştir. Daha sonra sınıfında GKSÖ bulunan üç müzik öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği için Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki iki öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Son hâli iki bölümden oluşan formun birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin tespit edilmesine yönelik 5 açık uçlu soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin araştırmanın problemine yönelik görüşlerini tespit etmek için 10 açık uçlu soru bulunmaktadır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili sınırındaki devlet ortaokullarında görev yapan, sınıfında GKSÖ bulunan, çalışmaya katılmaya gönüllü müzik öğretmenleri ile telefon görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubuna ses kaydı alınacağı noktasında bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, görüşülen ve gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (s. 224). Verilerin analizi aşamalarında Creswell'in (2014) nitel veri analizi basamakları izlenmiştir. Sırasıyla ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiş, veriler düzenlenip analize hazır edilmiş, bütün veriler baştan sona okunmuş, veriler kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve temalar yorumlanmıştır. Veriler araştırmacı dışında bir uzman tarafından da dinlenmiş, kontrol edilmiştir (s. 182). Daha sonra veriler, araştırmacı ve uzman tarafından farklı zaman ve yerlerde kodlanmış, temalara ve kategorilere ayrılmış en sonunda birleştirilmiş ve fikir birliğine varılmıştır. Ayrıca çalışmanın bulgular kısmındaki tabloların sunumundan sonra doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu aşamada katılımcıların isimleri gizli tutularak K1, K2, ... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Etik

Verilerin toplanması ve analizi aşamalarında geçerliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki alan uzmanının kapsam geçerliğine sunulmuştur. Ses kayıtları bir uzman tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Christensen, Johnson ve Turner'ın (2020) çalışmadaki kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik önerdiği, doğrudan alıntı ve katılımcı geri bildirim gibi bazı stratejiler kullanılmıştır (s. 406). Rastgele seçilen üç katılımcıya görüşme dökümleri gönderilmiş ve ifadeleri ile aynı fikirde olup olmadıkları teyit edilmiştir. Çalışmada etik ilkelere sadık kalınmıştır. Çalışma öncesi katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, istedikleri zaman bitirebilecekleri ya da ayrılacakları belirtilmiş, Bilgilendirilmiş Onam Formu kendilerine sesli olarak okunmuştur. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ses kayıtlarının dökümü araştırmacı ve bir uzman tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kayıtları klasör şifreleme yazılımı ile korunmuştur. Çalışmanın etik kurul onayı için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve 2021/264 Karar No'lu belge ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma sorularıyla ilişkili olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen tema ve alt temalar alt başlıklar şeklinde doğrudan alıntılar ile sunulmuştur.

Müzik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tema	Alt tema
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Türk Eğitim sistemine ve okula uyum
	Dil sorunu
	İletişim sorunu
	Derse karşı düşük ilgi ve düşük seviyede katılım
	Disiplin sorunu
	Materyal eksikliği ya da derse getirmeme
	Kültürel farklılıklar
	Hazır bulunuşluk seviyesinin düşüklüğü
Aile kaynaklı sorunlar	Aile ve çevrenin müzik dersine olumsuz bakışı
	Düşük ekonomik durum
	Evde öğrenciye çalışma ortamının sunulmaması
Okul/MEB kaynaklı sorunlar	Yetersiz ders saati
	Müfredatın uygun olmaması
	Ders kitaplarının uygun olmaması
	Müzik sınıfı ve müzik materyallerinin olmaması
Öğretmen kaynaklı sorunlar	Bazı öğretmenlerin pedagojik ve alan eksikliği

Tablo 2. Müzik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 2’de görüldüğü gibi GKSÖ’lerin müzik dersinde yaşanan sorunlar dört tema altında toplanmıştır. Bunlar “Öğrenci kaynaklı sorunlar”, “Aile ve çevre kaynaklı sorunlar”, “Okul-MEB kaynaklı sorunlar” ve “Öğretmen kaynaklı sorunlar” şeklinde sıralanmıştır.

Öğrenci kaynaklı sorunlar teması altında katılımcılar, müzik dersinde karşılaştıkları sorunların genel olarak GKSÖ’lerin Türk eğitim sistemi ve okula uyumdaki problemlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar da bu problemlerin zamanla aşıldığını belirtmiştir. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerinden bazıları şu şekildedir.

“Türk eğitim sistemine ve okula zor adapte oluyorlar, sebebini bilmiyorum. Duyduğum kadarıyla diğer derslerde de aynılar. (K1)

“Ben bu çocukların eğitim sistemimize uyumu noktasında sorunlar olduğunu ve olacağını düşünüyorum. Bizim eğitim sistemimiz Atatürk ilke ve inkılapları üzerine kurulu ve Millî Eğitim, millî olduğu için Suriyeli öğrenciler İstiklal Marşı'nın anlamını bile bizim gibi hissedemezler.” (K7)

“Ben ilk geldiklerinden bu yana çok yol kat edildiğini düşünüyorum. Bizim kültürümüzü öğrenmeye başladılar. Burada doğup büyümüş olanların özellikle Türkçe problemleri azaldı ama hâlâ anlama problemleri var.” (K3)

“İçlerinde başarılı ve yetenekli çocuklar da var ama genel olarak okul kültürü zayıf. Bizim okulumuz geçici eğitim merkezi olduğu için sık sık Millî Eğitim Müdürlüğünden yetkililer sorunlar neler nasıl çözebiliriz diye geliyorlar ama genel olarak uyum noktasında ciddi sıkıntılar var.” (K17)

Katılımcılar müzik dersinde yaşanan sorunların temelinde yatan nedenleri Türkçe yani dil problemi ve iletişim eksikliği olarak ifade etmiştir. Ayrıca dil ve iletişim probleminin beraberinde derse katılmama ve disiplin gibi sorunları da beraberinde getirdiğini düşünmektedirler.

“Genelde iletişim sorunları oluyor. Bunun temel nedeni dildir. Türkçeyi hâlâ öğrenemeyen öğrenciler var. Uyum ve kıyafet sorunu da görülüyor.” (K11)

“İlk olarak diksiyon sorunları var. Çocuklarda aileden gelen Türkçeyi kullanmama noktasında bir direnç var. Müzik dersinde telaffuz sorunu yaşıyorlar. Çocuklar doğu müziğine hâkim oldukları için bizim okul şarkılarına ya da marşlarına uyum gösteremiyor. Kılık kıyafet noktasında zaten uyum sorunları var.” (K13)

“Tasavvuf müziği konusunda problem yaşamıyorum ama gözlemediğim kadarıyla bizim Batı müziği türündeki marşları öğrenme ve söyleme noktasında güçlük çekiyorlar. (K14)

“En temel sorun dil, dil sorunuyla beraber öğretilen şarkıya eşlik edemiyor. Bu durum disiplin sorununu da yanında getiriyor. Şarkı söylemede ve şarkıyı öğrenmede zorluk çekiyorlar. Makamlar vb. konuları zaten hiç anlamıyorlar. Şarkıları kulaktan öğretmeme rağmen hiç söyleyemiyorlar. İlgisizlik var ve bence bu sorunlar dilden kaynaklı. Aynı şarkıyı on kere yirmi kere tekrar ediyoruz yine söyleyemiyorlar. Kendi okulundan farklı bir okulda daha çalıştım. Orada sadece Suriyeli çocuklar vardı. Disiplin problemi vardı çocuklarda. Disiplin olmayınca zaten hiçbir derse adapte olunmuyor. Müzik dersinde olduğu gibi genel olarak Türk eğitim sistemine uyumları noktasında da sorunlar var.” (K2)

“Dil ve iletişim sorunu olmadıktan sonra diğer öğrenciler gibi uyum sorunu yaşamıyorlar. Bazı öğrencilerle iyi anlaşıyorduk.” (K10)

“Aslında çocukların bazıları dil problemini çözdü hatta ailesi geliyor çocuk tercüme ediyor ve aramızdaki iletişimi kuruyor.” (K15)

“Beşinci sınıftaki öğrencilerde okuma yazma anlamında sorunlar var ama altıncı ve yedinci sınıftaki öğrencilerim Türkçeyi biraz biliyor, müzik dersinde sorun yaşamıyor, hatta birkaç tane çok iyi seviyede öğrencim var. Aslında iletişim noktasında en avantajlı ders bizim dersimiz. Diğer branşlardaki öğretmenleri dinlediğimde anlıyorum ki biz en azından öğrenciyi bir yerden yakalayabiliyoruz. Müzikle iletişim kuruyoruz. Onların şarkılarını dinleyebiliyorum. Arapça şarkılar söyletiyorum. Bizim çocuklar da öğreniyor. Türkçe şarkılara karaoke yapıyorum. İlgilenirse ilgiye karşılık alıyoruz. Derste onların yapabileceği şeyler buluyorum.” (K12)

“Müzik dersine ve etkinliklerine katılım düşük. Koro vb. etkinliklere katılmak istemiyorlar. Bence derse katılımın düşük olmasının temelinde de dil problemi var.” (K1)

“Diğer derslerde yaşanan sorunlar bizim dersimiz için de geçerli. Derse katılımları düşük. Disiplin noktasında evdeki rahatlıkları sınıfa da yansıtıyorlar ve bizim Türk öğrencilerin davranışlarını da olumsuz yönde etkiliyorlar. Yarısında Türkçe sorunu var ilkokuldan beri Türkiye’de olanlar da bile dil noktasında sorun yaşıyoruz.” (K6)

“Bazı çocuklar Türkçeyi öğrense dahi konuşmamakta ısrar ediyorlar. Diğer öğretmenler de aynı şeyi söylüyorlar. Böyle olunca bizim derse katılımı az oluyor. Ama yetenekli çocuklar var mı var.” (K1)

“Dil problemi olduğu için müzik dersinde de zorlanıyorlar. Yıllardır burada olmalarına rağmen hâlâ dil sorununu çözemeyen öğrencilerim var. Bir kaçının sesini bile duymadım daha. Bir de müzik dersinde çekimsiz oluyorlar. Şöyle bir gözlemim oldu. Ebeveyni eğitilmiş çocuklar daha katılımcı ve dil problemini daha kolay aştı.” (K5)

“Bazı öğrenciler az ilgili bazı öğrencileri ise çok fazla ilgiliydi.” (K10)

“Dil problemi, derse devamsızlık ve isteksizlik var mesela ben notaların altına isimlerini yazıyorum onlar onu bile yazamıyor.” (K16)

Katılımcılar müzik dersinde materyal eksikliği ya da materyalleri derse getirmeme sorunları yaşadıklarını belirtmiştir.

“Büyük çoğunluğu derse defter kitap getirmiyor. Ben de masraf olmasın diye melodika flüt aldırmiyorum.” (K7)

“Genel olarak maddi sorunlar olduğu için melodika, flüt vb. materyalleri yok.” (K10)

“Materyal noktasında basit düşüncecek olursak bir defterleri bile yok. Mesela burada bir aile var. 4 kardeşler babayı Suriye’de hapse atmışlar annesi buraya getirmiş kimi kimsesi yok. Yiyecek ekmekleri yok ki müzik defteri, melodika, flüt alsınlar.” (K14)

Katılımcılar GKSÖ’lerin kültürel farklılıklarının da olduğunu ve bu durumun okula uyum noktasında problemler oluşturduğunu ifade etmiştir.

“Davranış noktasında uyumlu değiller. Kültürden kaynaklı olabilir.” (K4)

“Bizim kültürümüze biraz yabancılar. Disiplin noktasında çok bir sorunları yok. Dinlemede de sorun yok ama diğer öğrencilere göre bir adım geriden geliyorlar. Müzik dersine genel olarak ilgililer. Sadece kitap getiriyorlar.” (K11)

Katılımcılar öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

“Kendi öğrencilerimizde yetersizliği kabul edemiyoruz da bunlarda kabul etmeliyiz. Geçim sıkıntısı, savaş vb. aile şartları kötü. Bunların hazır bulunuşluğu ile bizim çocuklar aynı değil.” (K3)

“Çocukların söylediğine göre Suriye’de 2 gün okula gidiyorlarmış o yüzden hazır bulunuşlukları bizim çocuklarla aynı değil. Çok ilgili çocuklar var ama sayısı beş parmağı geçmez.” (K13)

“Uzun zamandır burada olan çocuklar asimile olmuşlar bizim müziklere de aşına olmuşlar ama yeni gelmiş ya da az eğitim almış çocukların hazır bulunuşluk seviyeleri düşük. Notaları ya da teorik konuları daha geç öğreniyorlar.” (K14)

Aile kaynaklı sorunlar teması altında katılımcılar, aile ve çevrenin müzik dersine ve müzik etkinliklerine katılma noktasında olumsuz bakış sahibi olduklarını, ailelerin genellikle düşük eğitim seviyesine ve maddi durumlarının kötü olduklarını, ev ortamının kalabalık olduğu ve öğrencinin evde konforlu bir çalışma ortamının olmadığını ifade etmiştir.

“Bu öğrencilerle yaşanan sorunların temelinde dil ve iletişim problemi var. İkinci problem de ailelerin ilgisiz olması.” (K9)

“Müziğe karşı ilgileri zayıf. Zaten ailelerinin muhafazakâr bir özelliği var. Aileler hem evde hem de okulda şarkı vb. etkinliklere çok müsaade eden profilde değiller. Evde kalabalık yaşıyorlar. Çocukların evde kendilerine ait kendi iradelerinde kullanacakları ortamları yok.” (K3)

“Müziğin haram olduğu inancından dolayı ailesi izin vermeyenlerde var, az ama var.” (K17)

“Bu çocukların müzik dersi ile ilgili sorunları aslında sadece bizim dersimiz ile ilgili değil. İçlerinde yetenekli öğrenciler çok ama aile desteği yok. (K1)

“Aileler kalabalık bir nüfusa sahip. Evdeki tüm çocuklar bir işte çalışıyor. Okuldan çıkınca bizim öğrencilerimiz de çalışıyorlar. Bu nedenle müzik etkinliklerine vakit ayıramıyorlar.” (K13)

Okul ve Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklı sorunlar teması altında katılımcılar, ders saatlerinin yetersiz olduğunu, müfredatın ve ders kitaplarının uygun olmadığını, müzik sınıflarının ve müzik dersi materyallerinin olmadığını belirtmişlerdir.

“Müzik dersine haftada bir saat olsa da olur olmasa da olur şeklinde bakıyorlar. Bu nedenle yüzde doksanı ilgi göstermiyor.” (K6)

“Türkçe bilmiyor ve anlamıyorlar. İstiklal Marşı’nı söyleteceğimde doğru düzgün Türkçe bilmiyorlar. Kulaktan dolma törende duydukları kadarıyla söylüyorlar. Tabi 40 dakikalık derste öğretmek benim için zor oluyor.” (K12)

“Her çocuk müziği sever yeter ki doğru bir şekilde verilsin. Bizim müfredatımız ve kitaplarımızdaki konular GKSÖ’ler için piyanoya yeni başlayan bir çocuğa sonat vermek gibi. Önce sevdirmek lazım bu da önce kendi kültürlerinden örnekler verilerek yapılabilir.” (K8)

“Müzik sınıfım olsa ve okullara onların çalabileceği materyaller ve ritim çalgıları gelse yetenekli öğrenciler faydalanır.” (K4)

“Ders saati çok az. Kırk dakikada ben analiz sentez ve uygulama yapamam. Zaten üstünden bir hafta geçince öbür ders yine unutuyor... Eğer ezgi onlara yakın gelirse seviyor söylemeye çalışıyorlar ama kitaptaki batı müziği örneklerini okumuyor ve sevmiyorlar.” (K13)

Bir katılımcı müzik öğretmenlerinin de kendilerini geliştirmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

“Ben bazı müzik öğretmeni arkadaşlarda da eksiklik görüyorum. Mesela derse çalgı getirmiyorlar ya da çalmıyorlar. Ben derste bağlama çalışıyorum. Böylece onları kültürlediğimi düşünüyorum. Bence müzik öğretmenin çalgı çalması gerekli. Derste çalgı çalan müzik öğretmenleri daha çok ilgi çeker.” (K7)

Müzik Dersinde İzlenen Stratejiler

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmenleri geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitimine yönelik hangi stratejileri izlemektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tema	Alt tema
Derste izlenen stratejiler	Öğretim programının daha esnek uygulanması
	İstiklal Marşı’nın öğretilmesine büyük önem verilmesi
	Evrensel değerleri yansıtan müzik örneklerinden yararlanılması
	Türk kültürünü, değerlerini yansıtan müzik örneklerinden yararlanılması
	Kendi müzik kültürlerinden örnekler vermesi için teşvik edilmesi
	Bir çalgı çalma ya da koro etkinlikleri ile ders sürecine aktif katılımlarının sağlanarak ruhsal ve sosyal gelişimlerine katkı sunulması,
	Arkadaşlık duygularının gelişmesine yönelik birlikte çalma ve söyleme etkinlikleri düzenlenmesi
	Akran etkileşiminden yararlanılması
	Teorik konulara daha az zaman ayrılması
	Kulaktan öğretim yönteminin daha fazla uygulanması
	Ritim çalgılarıyla eşlikler yapılması
	Kendi hâline bırakılması
	Ölçme değerlendirme noktasında pozitif ayrımcılık yapılması

Tablo 3. Katılımcıların Müzik Dersinde İzlediği Stratejiler

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar müfredatı daha esnek bir biçimde işlediklerini ifade etmiştir.

“Bizim müzik dersi programının merkezietçi ve yüksek profilli öğrencilere uygun bir yapısı var. Program benim eğitim verdiğim çocukların hazır bulunuşlukları ve çevresine uygun değil. Bu nedenle ben de esnek oluyorum. Zaten Bakanlık da müfredat konusunda esnek olabileceğimizi belirtiyor. Kitaplarda yer alan diziler, makamlar, senkop vb. konuları hiç öğretmiyorum. Bunlardan ziyade Türk müziği sanatçılarını ve halk ozanlarını tanıtıyorum. Kendi kültürümüzün öğelerini tanıtmaya çalışıyorum. Böyle bir müfredatın bu çocukların Türk kültürüne entegrasyonu için daha etkili olacağını düşünüyorum.” (K1)

“Öğretim programı bizim çocuklara uygun olmadığı gibi o çocuklar için hiç uygun değil. Müzik dersinde müziğin evrenselliği noktasında bazı sorunları aşabiliyoruz onlarla iletişim kurabiliyoruz. Bence Türkçe ve matematik gibi dersler bizim dersimize göre iletişim noktasında daha çok sorun yaşar.” (K3)

“Koro vb. etkinliklere dâhil etmeye çalıştım. Akran öğrenmesi yöntemini kullandım. Şarkıyı duyması ve taklit etmesi kolay olsun diye derslerde yanına Türk arkadaşını oturtuyorum. Söyleyemese bile okul korosuna dâhil etmeye çalışıyorum. Böylece arkadaşlık duygusu da gelişiyor.” (K2)

Katılımcılar, müzik dersinin millî manevi değerlerin öğretilmesi noktasında faydalı olduğunu ifade ederken özellikle İstiklal Marşı'nın öğretimi noktasında hassas olduklarını ifade etmişlerdir.

“Başta İstiklal Marşı'nı söylemek istemediler. Bizim marşımız değil neden söyleyelim dediler. Ben de artık bu ülkedesiniz eğer bu ülkede yaşamak istiyorsanız öğrenmek zorundasınız dedim, sonra öğrendiler.” (K4)

“Benim okulumun nüfusunun yüzde sekseni Suriyeli. Okul müdürümüz “Hocam bu çocuklar bizimle yaşıyorlarsa İstiklal Marşı'mızı bilmeliler.” dedi. Bu yüzden ben de İstiklal Marşı'nın üzerinde çok duruyorum. İlk sınavı ondan yaptım.” (K3)

“Ben kendi adıma dersimde kitaptaki bütün türkü ve şarkıları söyletmeye çalışıyorum. Sadece Suriyelilerin değil kendi çocuklarımızın da müzik zevklerini artırmak için dinletiyorum.” (K5)

“Ben birkaç defa ders dışında koro çalışması yapayım dedim gelmediler. Aslında Türkçeyi iyi konuşular türkü hikâyeleri ile kitaplarda çok güzel çalışmalar var. Yörelere göre türkü öğretiyorum. Zeybeğin, horonun çıkış amacı ne? Bunlar bizim kültürümüzün parçaları. Türkçeyi bilseler bilgileri olur. Ama dil yok, derse katılım ve saygı az.” (K6)

“Dil sorunundan dolayı İstiklal Marşı'nı anlamıyorlar, bu yüzden amaca ulaşamıyoruz.” (K7)

Katılımcılar derslerinde öncelikle Türk kültürüne ait müzik örnekleri verdiklerini ayrıca GKSÖ'lerin kendi müziklerinden örnekler sunmasını istediklerini, böylece onları sürecin içine çektiklerini belirtmiştir. Ayrıca ders içi ve ders dışı çalgı kursları ya da koro etkinliklerine bu çocukların istekli ve yetenekli olanlarından dâhil edildiğini ifade etmişlerdir.

“Bazen oyun havası açıyorum oynuyorlar. Genellikle ilahileri çok seviyorlar. İlahi korusu çıkarttım. Onlara kendi dillerinde ilahiler söyledim karma bir koro kurdum onlar Arapçasını bizim çocuklar Türkçesini söylediler, çok da güzel oldu. Kendi gelenek ve göreneklerimizi anlatan türkülere önem veriyorum. Onların hikâyelerini anlatıyoruz, tiyatro yapıyoruz.” (K4)

“Ben kendi kültürümüze ait sanatçılar dinletiyorum. Kendi yöresel şarkılarını dinliyorlar. Anneden babadan kulaktan dolma şarkılar. Bence kendi kültürlerini de tam benimseyemediler. Arada kaldılar.” (K3)

“Pandemiden bu yana koro oluşturmadım. Dersimde geleneksel müziklerimizi aktaracak etkinlikler yapıyoruz. Hem de sevgi saygı gibi değerleri verme noktasında şarkılar söylüyoruz. Ben bu tür müzik etkinliklerinin bu çocukların bizim kültürümüzü ve değerlerimizi öğrenmeleri ve içselleştirmeleri noktasında etkili olduğunu düşünüyorum.” (K11)

“Bu çocukların bizim müzik yapımıza yakın bir müzikleri var. Mesela ben Suriyeli, ve Afgan çocuklarla bir çalışma yapmıştım. “Türkiye’em” şarkısını okudular, zeybek oynadılar. Gayet de güzeldi.” Aslında bizim dersimiz ruhsal gelişimleri, sosyalleşme, kültürel paylaşım ve etkileşim noktasında, çocukla aile arasında kültür aktarımı noktasında çok olumlu sonuçlar doğurabilir.” (K15)

Bazı katılımcılar ölçme değerlendirmede tüm öğrencileri aynı şekilde değerlendirdiklerini ifade ederken bazı katılımcılar ise GKSÖ’lere pozitif ayrımcılık yaptıklarını belirtmiştir.

“Notlarını ders içi performanslarına göre veriyorum. Düşük not vermedim. Çünkü o çocukların nasıl bir yerden geldiklerini ve eğitim kalitelerini tahmin ettiğim için buradaki çocuklar gibi değerlendirmedim. Derse katılıyorsa koro çalışmalarına katılıyorsa söylemeye cesaret ediyorsa yüksek not verdim.” (K2)

“Türk ya da Suriyeli diye ayırt etmiyorum. Derse ilgi duyuyorsa, gayret ediyorsa, şarkı sözleri vb. yazıyorsa notumu yüksek tutuyorum.” (K12)

“Ölçme değerlendirme noktasında Türk öğrencilere nasıl bir yol izliyorsam bunlara da aynı yolu izliyorum ama bu çocukların içinde sınıfta ilgili olanlara kanaat notunu yüksek veriyorum.” (K1)

“Ölçme değerlendirme noktasında şarkı söyletiyorum. En kolay şarkılardan seçtim nazariyata girdiğim zaman çocuk bocalıyor. Zaten Türkçe anlamıyorlar. Ben de dersi zevkli hâle getirmek için şarkı öğretiyorum.” (K3)

“Not noktasında bizim öğrencilerimiz türküler şarkı söylüyorlar ben de onlara Arapça şarkı söyletiyorum zaten yüzde otuzu materyal getiriyor.” (K6)

Katılımcılar derste teorik konular yerine daha çok kulaktan şarkı öğrettiklerini belirtmiştir.

“Nota bilgisine girmek istemiyorlar “anlamıyoruz hoca anlamıyoruz hoca” diyorlar. Öğrenciler şarkı öğretmemi istiyorlar. Ben de internetten kitaplarımızda geçen şarkıları açıyorum dinliyoruz sonra ben söylüyorum sonra birlikte söylüyoruz bu şekilde bir ders işliyoruz. Bazı sorunlar olduğu için idealist olamıyoruz.” (K3)

Bazı katılımcılar da GKSÖ’leri derste kendi hâline bıraktıklarını belirtmiştir.

“Sınıfın genelinde davranış yönünden sıkıntı çıkartmıyorlarsa kendi hâllerine bırakıyorum zaten haftada bir saat 40 dakika dersim var bir de onlarla disiplin noktasında uğraşırsam sınıfın diğer kısmına anlatacağım konular kalıyor. Derse katılıp katılmama noktasında onlara bırakıyorum.” (K6)

Çözüm Önerileri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tema	Alt tema
Çözüm önerileri	GKS öğrencilerin ve ailelerinin sanat ve müzik etkinliklerine teşvik edilmesi
	Okulda çalgı kursları ve koro etkinlikleri düzenlenmesi
	Türk öğrencilerle birlikte müzik etkinlikleri düzenlenmesi ve GKSÖ'lerin bu etkinliklerde kendi kültürlerinden örnekler sunması
	Müzik öğretmenlerinin diğer müzik öğretmenleri ya da diğer branş öğretmenleri ile iletişim içinde olması
	Bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulması
	Öğretim programının uygulanmasında daha esnek olunması,
	Ders saatlerinin artırılması
	Yetenekli öğrencilerin belirlenip Bilsen, güzel sanatlar lisesi ya da mesleki müzik eğitim kurumlarına yönlendirilmesi
	Devletin ya da sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle materyal desteği sunulması
	Bu öğrencilerin eğitimine yönelik yurt içi ve yurt dışı destekli projeler gerçekleştirilmesi
	Öğretmenlerin ilgili olması, empati yapması, sabır göstermesi, ayırt etmemesi, sevgi ve hoşgörü göstermesi, cesaretlendirmesi ve müfredat noktasında esnek olması

Tablo 4. Katılımcıların Müzik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Tablo 4’de görüldüğü üzere katılımcılar GKSÖ’lerin müzik dersinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunmuştur. Katılımcılar hem öğrencilerin hem de ailelerin bölgedeki sanat ve müzik etkinliklerine teşvik edilmesini, okulda çalgı kursları ve koro etkinlikleri düzenlenmesini Türk öğrencilerle birlikte müzik etkinlikleri yapılarak bu etkinliklerde kendi kültürlerinden örnekler sunmalarına fırsat verilmesini önermiştir.

“Sonuçta bu çocuklarda bizim bayrağımız altında yaşıyorlar, bu toplumun bir bireyi oldular, bunları topluma kazandırmak ve adapte etmek için ne yapmamız gerekiyorsa yapmalıyız. Okul korolarına çalgı topluluklarına yetenekli ve ilgili olan öğrencileri katmaya çalışıyorum.” ...“Sanatsal faaliyetlere daha fazla ağırlık verilebilir. Aileleri de bu tür etkinliklere katılırsa güzel olur. (K1)

“Etkinliklerde yer vererek kendi dillerinde şarkılar da söyletmeliyiz. Zaten Türk müziğine makamsal yapısı nedeniyle yakınlık ve ilgi duyuyorlar.” (K7)

“Aileleri müzik etkinliklerine katmak biraz zor olabilir. Çünkü çok problemleri var ama durumları iyi olan ailelerde var bunlar katılabilir. Bunların çocukları da çok iyi eğitim almış ama durumu kötü çocukların ya da ailelerin koroya ya da konsere katılması imkânsız tabii ben kendi çevrem için konuşuyorum.” (K14)

Katılımcılar ve bu öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) oluşturulmasını, öğretim programını uygulanmasında daha esnek olunmasını, ders saatlerinin artırılmasını önermişlerdir.

“Bu çocuklara yönelik BEP programı gibi ayrı bir program uygulamak gerekiyor ama bizim ders saatimizle bu yeterli değil. Saat artırılırsa bu çocuklarla özel olarak ilgilenilebilir.” (K6)

“Müfredatta bu çocukların ilgisini çekebilecek unsurlarda eklenebilir. Mesela tasavvuf müziğine daha fazla yer verilebilir, çünkü tasavvuf müziğini çok seviyorlar.” (K1)

Katılımcılar devletin ya da sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle materyal desteği sunulmasını önermişlerdir.

“Devletimiz ya da STK’lar materyaller ve ritim çalgıları gönderse çok iyi olur.” (K4)

“Okul aile birliği ve buradaki iş adamları ile görüştüm müzik sınıfı oluşturdum. Bana belediyeden de destek sağladılar. Burada hafta sonu çalgı eğitimi ve koro etkinlikleri yapıyoruz. Suriyeli çocuklarda bunlara katılıyor. Avrupa birliği materyal ya da farklı konularda yapılacak projeleri destekleyebilir. Mülteciler üzerinden ödenekler alınabilir...” Şunun da altını çizmek isterim. Bu çocukların eksiklerini giderim derken bizim gerçekten zor durumda olan aile ve çocuklara da yardım edilmesi gerekli.” (K14)

Katılımcılar yetenekli GKSÖ’lerin belirlenip mesleki müzik eğitim kurumlarına yönlendirilmesini önermişlerdir.

“Bazı öğrenciler Türklere bile güzel şarkı söylüyorlar. İstiklal marşını bile güzel okuyabiliyor ama sayısı çok az. Bu çocuklar değerlendirilebilir.” (K7)

“Her çocuğun akademik yönde başarılı olması beklenemez. Bu çocuklara verilecek sanatsal faaliyetlerle ileride meslek sahibi olabilirler.” (K1)

“Yetenekli çocuklar keşfedilerek gerek yurtdışı gerek yurtdışı destekli projeler ile müzik etkinlikleri, festivaller vb. düzenlenebilir. Bu çocuklar oralara götürülebilir.” (K9)

Katılımcılar GKSÖ’lerin dersini yürüten müzik öğretmenlerine; ilgili olmalarını, empati yapmalarını, sabır göstermelerini, ayırt etmemelerini, sevgi ve hoşgörü göstermelerini, cesaretlendirmelerini ve müfredat noktasında esnek olmalarını önermişlerdir.

“Bu çocukların dersini yürüten öğretmen empati yapabilmeli ve sabırlı olmalı.” (K2)

“Önce çocuğu sevecek Türk Suriyeli ayrımı yapmayacak.” (K4)

“Bence hoşgörülü davranmalıyız. Biz kendimizi yurt dışındayken dil noktasında nasıl hissediyorsak onlarda aynı şekilde hissediyor bence. Biz hoşgörülü olursak onlar da korkmazlar ve sonra aktif olabilirler. Çünkü çekimserler ve hiçbir şeye katılmıyorlar.” (K5)

“Her öğrenciye göre öğretmen dil öğrenemez ama ölçme değerlendirme kapsamında çocuklara hoşgörü gösterebilir ya da programa tam tamına bağlı olmak yerine esnek olabilir.” (K6)

“Her şey öğrenciyi sevmekle başlar diğer öğrencilere nasıl yaklaşıyorsak bu öğrencilere de aynı şekilde yaklaşmalıyız böylece başarıda gelir diye düşünüyorum.” (K10)

“Sonuçta bunlar çocuk, suçu günahı yok. Biz bu çocukları diğer çocuklardan ayrı tutmadığımız gibi hatta onların üzerine zorluk çekmesinler, mahrum kalmaları diye biraz daha fazla düşünüyoruz. Faydasını da görüyoruz. Mesela koro oluşturuyorsam beş altısını bu çocuklardan seçiyorum. İçlerinde gerçekten yetenekli çocuklarda var. İlgi göstermek gerekli.” (K14)

Tartışma

Bu çalışmada sınıfında ortaokul müzik öğretmenlerinin perspektifinden geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitim durumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda GKSÖ’lerin Türk eğitim sistemine uyumu noktasında sorunlar olduğu, dil ve iletişim eksikliği temelli sorunların disiplin bozukluğu ve derse düşük katılım şeklinde kendini gösterdiği görülmüştür. Bu bulguları destekler biçimde birçok çalışma GKSÖ’lerin; uyum sorunu, davranış sorunu, akademik yönden sorunları, dil sorunu, iletişim eksikliği, kültür farklılığı, ekonomik problemleri, sosyal ilişki problemleri, okula devam-devamsızlık ve okul-aile iş birliği gibi sorunları olduğunu or-

taya koymuştur (Çolak ve İşeri, 2022, s. 104; Bal, Cavkaytar, Artar ve Uluyol, 2021, s. 195). Şener ve Şahin'in (2019) yaptıkları çalışmada dil bilmeme sorununun; akademik başarısızlık, derslere ilgisizlik, devamsızlık yapma, okulu bırakma, şiddet gibi sorunları beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (s. 1212). Katılımcılar GKSÖ'lerin ders içi etkinliklerin yanı sıra ders dışı etkinliklerde de daha fazla yer almasının önemli olduğunu fakat bunun sosyal çevre ve özellikle aile tarafından çok da desteklenmediğini belirtmiştir. Katılımcılar GKSÖ'lerin ders araç gereçlerini sınıfa getirmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca yetenekli öğrencilerin derse yönelik ilgisinin olduğu diğerlerinin derse katılım noktasında çekingen davrandıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, ders saatinin az olduğunu, müfredatın zaman zaman ortaokul seviyesinin üstüne çıktığını, ağır olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar müzik sınıflarının olmadığını bu durumda tüm öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bulgularla benzer şekilde Karakuş'un yaptığı çalışmada Geçici Eğitim Merkezlerinde sınıftan ayrı bir şekilde müzik ve diğer sanat etkinlikleri için ayrı bir alanın bulunmadığı tespit edilmiştir (Karakuş, 2019, s. 216). Katılımcılar müzik dersinde öğrencilerin genellikle çekingen oldukları ve aktif olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumu dil sorunlarına bağlamıştır. Bu bulguları destekler biçimde Kayacık'ın (2020) yaptığı çalışmada ilkokulda görev yapan öğretmenler Suriyeli öğrencilerin müzik dersinde zorluk çektiğini, şarkı söylemekten çekindiğini, Arapça şarkıları bile söyletmekte zorlandığını, müzik dersine katılmakta geri durduklarını, bunun nedeninin de dil olduğunu düşündüklerini belirtmiştir (s. 17). Çalışma bulgularına göre iki katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak müziğinin evrensel bir dil olduğunu, iletişim noktasında kolaylıklar sunduğunu, aslında müzik dersinin diğer derslere göre iletişim noktasında daha kolay olduğunu belirtmesi Broeske-Danielsen'in (2013) yaptığı çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir. İlgili çalışmada; Lübnan'da Filistinli mültecilerin olduğu kampta gerçekleştirilen müzik eğitimi programında yer alan eğitimcilerin öğrencilerle dil problemi yaşadıkları fakat dil engeline rağmen şaşırtıcı bir şekilde müzik derslerinin devam ettiği, bunun nedeninin de müziğin iletişim noktasında kolaylaştırıcı özelliğinden kaynaklandığı raporlanmıştır (s. 309).

Katılımcılar geçici koruma statüsündeki öğrencileri mümkün oldukça sınıf içi ve sınıf dışı koro, çalgı ve genel müzik etkinliklerine dâhil ettiklerini belirtmiştir. Bunun nedenlerini; dil gelişimlerine katkı sunmak, Türk kültürünü öğrenmelerine ve Türk kültürüne adapte olmalarına yardımcı olmak, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek, değerler eğitimi kazandırmak ve savaşın etkisiyle oluşan psikolojik sorunların giderilmesine destek olmak olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar bu yolla ailenin de dolaylı olarak olumlu yönde kazanımlar elde edeceğini düşünmektedirler. Literatür incelendiğinde bu bulguları destekleyen çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Çaydere'nin (2006) okuma, dil ve müzik eğitimi bağlantısına ilişkin yapılan araştırmaları incelediği çalışmasında, müzik eğitimi verilen öğrencilerin dil gelişimlerinde olumlu yönde değişiklik olduğu birçok çalışma sonucu ile sunulmuştur (s. 134). Bu bulguları destekler biçimde Beyhan ve Epcâcan'ın (2018) yaptığı çalışmada Türkiye'de geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilere dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğretmen gözünden incelenmiş ve müziğin dil öğretiminde etkili ve verimli bir araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir (s. 303). Özger ve Akansel'in (2019) yaptığı çalışmanın sonucu da bu bulguları destekler biçimdedir. İlgili çalışmada okul öncesi sınıftaki etkinliklerde kullanılan Türkçe şarkıların Suriyeli çocukların Türkçeyi hızlı öğrenmesini ve Türk çocuklarla iletişimini artırdığı sonucuna varılmıştır. İlgili çalışmada ilgi çekici bir detayda Suriyeli bir çocuğun öğretmenine "Öğretmenim" şarkısını sürpriz olarak söylemesidir (s. 954). Çocuğun öğretmenine olan sevgisini şarkı aracılığıyla iletmesi durumu, müziği duygularını aktarma noktasında bir araç olarak seçtiğinin göstergesi şeklinde yorumla-

nabilir. Katılımcıların öğrencileri dil gelişimine katkı sunmak amacıyla Türk arkadaşlarıyla yan yana oturup akran etkileşimi yapma bulgusu akıllara Suzuki'nin dinleme ve taklit üzerine inşa edilen ana dil yaklaşımını getirmektedir. Katılımcılar; savaşı görmeseler de çocukların ailelerinin ve televizyonun etkisiyle psikolojik sorunlarının olabileceğini, bu sorunların aşılmasında müzik dersinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bulguları destekler biçimde Agopian (2018) Suriyeli çocuklarla gerçekleştirilecek çalgı çalma, şarkı besteleme gibi boyutlardaki müzik etkinliklerinin savaş sonrası psikolojik travmalarının atlatılmasında faydalı olabileceğini belirtmiştir (s. 369). Yaylacı, Serpil (2017) yaptıkları çalışmada halk eğitim merkezleri aracılığıyla Suriyeli yetişkinlerle kurulacak koro vb. etkinlikler ile kültür paylaşımı ve kaynaşma gerçekleştirilebileceği belirtmiştir (s. 112).

Katılımcılar kültür paylaşımı, aktarımı ve aidiyet duygusu kazanmaları noktasında müziğin etkili bir araç kullanılabileceğini burada İstiklal marşı, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği ve Türk çocuk şarkılarının önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Bu bulguları destekler biçimde Bulgan (2007) Almanya'daki müzik dersi kitaplarında istenen seviyede olmasa da Türk müzik kültürüne ait örneklerin yer aldığı ve Türk öğrencilerin entegrasyonu noktasında müzik dersinden faydalanılarak başarılı sonuçlar elde edildiğini belirtmiştir (s. 137). Jafari, Tonga ve Kışla'nın (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin Suriyeli çocukların kaynaşmasını ve kendi kültürlerini aktarmasını sağlamak için müzik etkinliklerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (s. 143). Savaş (2021) koro çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin aidiyet düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında deney grubu ile koro çalışmaları gerçekleştirmiş ve deney grubunun okul aidiyet gelişiminin kontrol grubuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 1). Katılımcılar müzik dersi aracılığıyla bu öğrencilere değerler eğitimi aktarabileceğini ifade etmiştir. Bir çalışmada Yükrük ve Akarsu (2016) ortaokullarda okutulan müzik dersi kitaplarını değerler eğitimi açısından incelemiş ve en çok "sevgi" değerinin, ardından "vatanseverlik" değerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Ancak müzik dersi etkinlik şarkılarında; adil olma, alçakgönüllülük, iyilik yapmak, kültürel mirasa sahip çıkma, misafirperverlik, nazik olmak, paylaşımcı olmak ve selamlaşma gibi değerlere yer verilmediği belirlenmiştir (s. 1171). Katılımcılar GKSÖ'lere verilecek müzik eğitiminin dolaylı yünden ailelerin eğitimine katkı sunacağını belirtmiştir. Türkmen'in (2010) yaptığı çalışma bu bulgular ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada çocuklara verilen müzik eğitiminin, müzik eğitimi noktasında yeterli bilince sahip olmayan aileyi ve toplumu bilinçlendirmek açısından önemli bir işlevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 961).

Katılımcılardan bazıları; derslerde GKSÖ'lere kendi ülkelerinin müziklerinden de örnekler dinletilmesi ve söylenmesi gerektiğini, böylece bu öğrenciler ile aynı frekansın yakalanabileceğini, bu yaklaşımın kendilerini değerli hissetmelerine ve Türk öğrencilerin o kültürü tanımlarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar da Türk müziğinin Suriyelilerin kendi müzikleri ile makamsal yünden yakın olduğunu bu durumun avantaj olduğunu belirtmiştir. Bozkır'a (2009) göre "Bireyler, müziğin tanıdık olması sonucunda, dinlenen ortama karşı da yakınlık kurarlar. Kurulan bu ilişki sonucunda ortam artık bireyler için herhangi bir tehdit içermez". Yani müzik aracılığıyla bu öğrencilerin hem ruhsal hem de fiziksel yünden kendisini güvende hissetmesi sağlanabilir. Diğer taraftan kendisini güvende hisseden öğrenci sınıfa, okula ve topluma daha kolay bir şekilde entegre olabilir (s. 12).

Katılımcılar; GKSÖ'lerin dersini yürüten müzik öğretmenlerinin ilgili, alana hâkim, empati yapan, sabırlı, dışlayıcı olmayan, sevgi dolu ve hoşgörülü, cesaretlendirici olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulguları destekler biçimde Akbulut (2006) müzik öğretmenin yeterli düzeyde kişisel ve mesleki niteliklere sahip olması gerektiğini, kişisel niteliklerinin öğrencinin müzik

dersine, okula ve müzik öğretmenine karşı geliştireceği tutumun yönünü belirleyeceğini belirtmiştir. Bu kişisel niteliklerden bazıları; hoşgörülü olma, sabırlı olma, açık fikirli olma, anlayışlı olma, cesaretlendirici olma, destekleyici ve sorun çözücü olma, güvenilir olma, güler yüzlü olma, şakacı olma, yeniliklere açık olma şeklinde sıralanabilir. Akbulut'a göre müzik öğretmeni içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevredeki olayları, olguları ve bunlar arasındaki bağları bilmelidir (s. 26).

Sonuç ve Öneriler

Çalışma bulgularına göre GKSÖ'lerin Türk eğitim sistemine ve okul kültürüne uyumları noktasında sorunlar yaşandığı görülmüştür. Müzik dersine de yansıyan bu sorunların temelini dil yani Türkçe konuşma-anlama sorununun oluşturduğu, bunun iletişim problemini de tetiklediği tespit edilmiştir. Dil ve iletişim probleminin yanında disiplin sorunları, kılık kıyafet, derse düşük katılım, materyal eksikliği gibi sorunları da taşıdığı, tüm bu sorunların sarmal bir yapıda ve birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin muhafazakâr yapıları, düşük ekonomik profilleri ve öğrencinin konforsuz bir ev ortamında yaşaması müzik dersine ve müzik etkinliklerine katılım noktasında öğrenciyi engellediği tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretim programını uygulama noktasında sorun yaşadığı bu nedenle öğrenciye görelilik ilkesiyle esnek davrandıkları, ders saatlerinin yetersiz olduğu, müzik sınıflarının olmadığı ve materyal noktasında eksiklikler yaşandığı görülmüştür. Katılımcıların müzik dersiyile;

- İstiklal Marşı'nı öğrenmelerini,
 - Uyum ve dil sorunlarını aşmalarına yardımcı olmayı,
 - Ruhsal ve sosyal gelişimlerine katkı sunmayı,
 - Türk kültürünü, millî manevi ve evrensel değerleri öğrenmelerini,
 - Sınıf içinde ve dışında oluşturdukları çalgı toplulukları ya da korolar aracılığıyla bu çocukların müzikal ve kişisel gelişimlerine katkı sunarken sosyalleşmelerinin de önünü açmayı,
 - Kendi müzik kültürlerinden örnekler sunmalarına fırsat vererek hem değerli hissetmelerini, hem kendilerini ifade etmelerinin önünü açmayı hem de Türk öğrencilerin bu kültürü tanımalarına imkân sunmayı,
 - Bu çocuklara verilecek müzik eğitimi ve çıktıkları ile dolaylı yünden bu çocukların aileleri ve çevrelerine kültür paylaşımı yapmayı ve eğitmeyi,
- amaçladıkları ve buna yönelik ders stratejileri izledikleri görülmüştür. Katılımcıların müzik dersinde daha çok kulaktan öğretim yöntemi kullandıkları ve teorik konulara çok girmedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların GKSÖ'lerin bulunduğu sınıflarda teorik konulara çok girmemeleri durumunun Türk öğrencilerin müzik eğitimlerine ne yönde yansıdığı ise merak edilen fakat farklı bir çalışmanın konusudur.

Çalışma bulgularına göre katılımcılar, GKSÖ'lerin müzik dersinde yaşanan sorunlara yönelik şu önerilerde bulunmuştur: Öğrenciler ve ailelerin çevredeki müzik etkinliklerine katılımlarının sağlanması, okulda çalgı ve koro etkinliklerine bu öğrencilerin de dâhil edilerek Türk öğrencilerle birlikte etkinliklerin düzenlenmesi, bu etkinliklerde kendi kültürlerinden örnekler sunmalarına da fırsat verilmesi, zümre öğretmenleri ya da okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim hâlinde olunması, ders saatlerinin artırılması, bu öğrencilere yönelik özel kursların açılması, ulusal ve uluslararası kuruluşlar ile projeler yapılması, yetenekli öğrencilerin belirlenip mesleki müzik eğitim kurumlarına yönlendirilmesi. Son olarak müzik öğretmenlerinin GKSÖ'lere hümanist bir bakış açısı ile yaklaştıkları; savaş, aile durumu vb. nedenlerden dolayı bu öğrencilerin zor şartlar altında yaşadıkları bu nedenle öğretmenlerin ilgili olması, empati yapması, sabır göstermesi, ayırt etmemesi, sevgi ve hoşgörü göstermesi, cesaretlendirmesi ve müfredat noktasında esnek

olması gibi önerilerinden anlaşılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında paydaşlara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- GKSÖ'lerin dil eğitimlerinde müzik dersi ve müzik etkinlikleri etkili bir araç olarak kullanılabilir,
- Müzik ders saatleri artırılabilir,
- Materyal eksikliği yaşayan sınıflara maddi destek sağlanabilir,
- Bu desteklerin yurt içinden olacağı gibi daha çok Avrupa birliği vb. uluslararası kurum ve kuruluşlardan sağlanması yoluna gidilebilir,
- İlkokul derecesinde müzik dersleri müzik öğretmenleri tarafından yürütülerek hazır bulunuşluk seviyeleri artırılabilir,
- Türk ve GKSÖ'lerin birlikte yer aldığı koro, şenlik, festival vb. etkinlikler düzenlenebilir,
- Ülkenin farklı bölgelerindeki müzik öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve yetkililerin bir araya geldiği çalıştaylar ve etkinlikler düzenlenerek sorunlar ve çözümlerine yönelik bilgi ve deneyim paylaşımı yapılabilir,
- Bu çalışma ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Farklı kademelerde, farklı bölgelerde, öğrencilerin ve ailelerin görüşlerini de alan daha fazla bilimsel çalışma yapılabilir ve sonuçları uluslararası boyutta paylaşılabilir,
- Sınıflarında GKSÖ bulunan Türk öğrencilerinin müzik dersinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelenebilir,
- Derslerde Suzuki, Orff ve Kodaly gibi müzik eğitimi yöntemlerin yanı sıra çevrilmiş öğrenme gibi teknikler de kullanılabilir,
- Yetenekli öğrenciler amatör ya da mesleki müzik eğitim kurumlarına yönlendirilebilir,
- GKSÖ'lerin müzik eğitimine yönelik MEB bünyesinde dijital platformlar kurulabilir.

Kaynaklar

Agopian, V. (2018). Using music in the classroom to help Syrian refugees deal with post-war trauma. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(3), 369-374. 05.08.2022 tarihinde <https://publications.waset.org/10008691/using-music-in-the-classroom-to-help-syrian-refugees-deal-with-post-war-trauma> adresinden edinilmiştir.

Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.

Aksoy, Y. ve Nayir, A. E. (2018). Geçici koruma statüsündeki bireylerin (GKSB) özengen müzik eğitimi durumları (İstanbul ili örneği). *International Academic Research Congress Full Text Book* içinde, (ss. 624-631). Konya: Çizgi Kitabevi.

Anadolu Ajansı (2022). Suriyelilerin gönüllü geri dönüşü. 08.08.2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/bayram-izni-kaldirilan-suriyeliler-gonullu-geri-donuse-tesvik-edilecek/2576076> adresinden edinilmiştir.

Aytaç, T. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: Bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.930387>

Cavkaytar, A. , Bal, A., Artar, T. M. ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195-219. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424>

Bayır, D. ve Aksu, F. (2020). Açık kapı politikasından güvenlik tehdidine Türkiye'de Suriyeli sığınmacılar olgusu. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(2), 324-356. <https://doi.org/10.14782/marmarasbd.789791>

Beyhan, D. ve 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. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 285-306.

Bostan, H. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin uyum, vatandaşlık ve iskân sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 39-88.

Bozkır, B. (2009). *Profesyonel müzisyenlerde müzik algısı farklılıkları: Bir FMRI çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Broeske-Danielsen, B. A. (2013) Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences, *Music Education Research*, 15(3), 304-316. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>

Bulgan, M. (2007). Uyum sürecinde Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Nrv eyaletinde Türk çocuklarının eğitimdeki konumu ve Türk müziğinin liselerdeki yeri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 131-144.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, A. ve Uslu, I. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'ne yönelen kitlesel göç hareketleri ve kabul mekanizmasındaki yaklaşımlara ilişkin bir inceleme: 1989 Bulgaristan, 1991 Irak ve 2011 Suriye göçleri. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (36), 199-221. <https://doi.org/10.26650/YTA2019-619967>

Christensen, B. L., Johnson Burke, R., ve Turner, A. L. (2015). *Research methods design and analysis*. (A Alpay, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd. Ed.). Boston: Pearson.

Çaydere, Ö. Ö. (2006). Dil gelişimi ve okuma eğitiminde müziğin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 131-136.

Çolak, İ. ve Tüzel İşeri, E. (2022). Okul yöneticilerine göre sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (18), 93-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707>

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayın.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Education.

Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 248–269. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843001>

Göç İdaresi. (2022). *Geçici koruma statüsündeki bireylerin istatistikleri*. 05.09.2022 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden edinilmiştir.

Jafari, K. K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134 – 146.

Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of syrian children in a refugee school in turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v7n.2p.211>

Kaya, Ö. S. (2021). Değerler eğitimi yoluyla Suriyeli sığınmacıların sosyal uyumu: Yarı deneysel bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(51), 476-500.

Kayacık, B. A. (2020). *Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. 09.09.2022 tarihinde <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/35155> adresinden edinilmiştir.

MEB. (2019). İlkokul Müzik Dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programı. 05.08.2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf> adresinden edinilmiştir.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Millar, O. ve Warwick, I. (2019). Music and refugees' wellbeing in contexts of protracted displacement. *Healty Education Journal*, 78(1), 67-80. <https://doi.org/10.1177/0017896918785991>

Nurdoğan, A. ve Öztürk, M. (2018). Geçici koruma statüsü ile Türkiye'de bulunan Suriyelilerin vatandaşlık hakkı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1163-1172.

Öğüt, E. H. (2016). Geçici göçün sesleri: İstanbul'daki Keldani-Iraklı göçmenlerin müzik pratikleri. *Alternatif politika*, 8(3), 460-473.

Özger, Y. B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.

Savaş, B. Y. (2021). *Koro çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.

Skidmore, J. (2016). From discord to harmony: How canadian music educators can support young syrian refugees through culturally responsive teaching. *The Canadian Music Educator*, 57(3), 7-14.

Şener, Ö ve Şahin F. (2019). Geçici Koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *International EJER Congress. Bildiri Özetleri Kitabı* içinde, (ss. 1211-1213). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şen, Y. (2010). Okulöncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337-343.

TDK. (2022). Göç. 01.08.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Türkmen, U. (2010). Çocuğun bireysel toplumsal ve kültürel gelişiminde amatör müzik eğitiminin yeri problemleri ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 960-970.

Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

UNHCR. (2022). Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar. 02.09.2022 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar> adresinden edinilmiştir.

Yaylacı, F. G. Serpil H, ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 101-117.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükrük, S. ve Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1171-1186.