

**Rehber Öğretmenlerin Gözünden Mülteci Çocukların Eğitimdeki Sorunları ve Okul Sosyal Hizmetinin Önemi**

**Educational Challenges of Refugee Children and the Role of School Social Work: Insights from Counselors**

Merve Gizem ATAGÜL\* Rabia Betül ÖZEN\*\* Ezgi ERGÜN\*\*\*  
Kübra AKIN\*\*\*\* Gamze ÖZBAYRAK\*\*\*\*\* Ömer Miraç YAMAN\*\*\*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 18.12.2023

Kabul Tarihi: 18.11.2024

Doi: tsadergisi.1406625

**Anahtar Sözcükler:**

*Mülteci*

*Öğrenci*

*Okul sosyal hizmeti*

*Rehber öğretmen*

**ÖZET**

Bu çalışmada mülteci çocukların eğitim sistemi içinde hangi sorunları yaşadıklarının ortaya çıkarılması ve mevcut sorunların okul sosyal hizmeti bağlamında tartışılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın ana sorusu ise; “Mülteci çocukların eğitim hayatında yaşadıkları sorunlar nedir ve bu sorunların çözümünde okul sosyal hizmetinin rolü nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen türü kullanılarak araştırma yürütülmüştür. Bu bağlamda toplam 20 rehber öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda mülteci çocukların eğitim yaşamlarında yaşadıkları sorunlar arasında okul devamsızlığı, yerel dili bilmeme, derslere katılma güçlüğü, sosyalleşme güçlüğü, uyum sağlama problemi gibi sorunların yer aldığı belirlenmiştir. Öte yandan rehber öğretmenlerin mülteci gruplar ile ilgili mesleki açıdan yeterli donanıma sahip olmama, ortak bir dile sahip olunmamasından dolayı mülteci öğrencilerle ortak bir paydada buluşamama gibi yetersiz kaldıkları noktalar ortaya çıkarılmıştır. Nitekim okul sosyal hizmetinin, eğitim sistemi için yenilikten veya değişimden ziyade kritik bir ihtiyaç ve gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının okul sosyal hizmeti için bir temel niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

**Article Information**

Submission: 18.12.2023

Acceptance: 18.11.2024

Doi: tsadergisi.1406625

**Key Words:**

*Refugee*

*Student*

*School social work*

*Guidance counselor*

**ABSTRACT**

This study aimed to identify the challenges refugee children face within the education system and to examine these issues in the context of school social work. The primary research question was: *What challenges do refugee children experience in their educational journey, and what role does school social work play in addressing these challenges?* To explore this, the study employed a qualitative research design using a phenomenological approach. Data were collected through interviews with 20 guidance counselors. Findings indicate that refugee children encounter various difficulties in their educational experiences, including school absenteeism, language barriers, struggles in-class participation, challenges in socialization, and difficulties in adapting to school life. Additionally, the study revealed limitations in the support provided by guidance counselors, such as inadequate professional training in working with refugee populations, the absence of a shared language, and the inability to effectively address refugee students' needs. Ultimately, the study concludes that school social work is not merely an innovative approach but a fundamental necessity for the education system. The findings underscore the critical role of school social work in fostering inclusive and supportive educational environments for refugee children.

**Atıf İçin**

Atagül, M.G., Özen, R.B., Ergün, E., Akın, K., Özbayrak, G. & Yaman, Ö.M. (2025). Rehber öğretmenlerin gözünden mülteci çocukların eğitimdeki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 127-148. doi: tsadergisi.1406625

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet, Kocaeli, [merve.gzmm25@gmail.com](mailto:merve.gzmm25@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5015-6742>

\*\* Sosyal Çalışmacı, Ankara, [rabiabetulozen@gmail.com](mailto:rabiabetulozen@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2195-9149>

\*\*\* Sosyal Çalışmacı, İstanbul, [ezgieergun@gmail.com](mailto:ezgieergun@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7727-5275>

\*\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet, İstanbul, [kubrakin13@gmail.com](mailto:kubrakin13@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0079-3018>

\*\*\*\*\*Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet, İstanbul, [ozbayrakgamze.tr@gmail.com](mailto:ozbayrakgamze.tr@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0636-0683>

\*\*\*\*\* Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet, İstanbul, [omermirac@gmail.com](mailto:omermirac@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9989-8575>

## GİRİŞ

Göç, en temelde insanların ikamet ettiği yerlerden uluslararası bir sınırı geçmesi ya da bir ülke içerisinde yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Göç tanımlamaları gönüllü, zorunlu, düzenli, düzensiz vb. faktörlerin etkisiyle çeşitlendiği için Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK); zulüm, çatışma, şiddet ya da felaket gibi zorlama bir durum nedeniyle sınır ötesi ya da ülke içerisinde hareket edilmesi durumları için göç kavramı yerine “yerinden etme” kavramını kullanmaktadır (UNHCR, 2023). Bu görüşün temelinde mülteci, sığınmacı ve vatansız kalan bireylerin devletler ve uluslararası kuruluşların sunduğu fırsatlardan daha iyi bir şekilde yararlanmasının yer aldığı belirtilmektedir (FitzGerald ve Arar, 2018: 388-389). Zira göç oranları her geçen yıl artış göstermektedir. BMMYK’nın Küresel Eğilimler Raporu’na göre 2022 yılı sonunda dünya üzerinde 108,4 milyon mülteci, sığınmacı ve vatansız birey bulunmaktadır. Bu bireylerin %40’ını ise 43,3 milyon ile 18 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2023). Çocuklar söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken ilk konulardan biri eğitim hayatlarıdır. Zira BMMYK’nın bir başka raporuna göre de okul çağında olan 7,1 milyon mülteci çocuk içerisinden 3,7 milyona yakını okula erişim sağlayamamaktadır (UNHCR, 2017: 4). Bu oranların yüksek olması, uluslararası kuruluşların ve mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerin mülteci çocukların eğitim hakkına ulaşması için birtakım sorumluluklar yüklemiştir (Cooc ve Kim, 2023: 206).

Bu noktada 1,6 milyonu çocuk olmak üzere 3,6 milyon kişi ile en fazla mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye’nin mülteci çocuklara yönelik eğitim politikası büyük önem taşımaktadır. Özellikle UNICEF ile birçok çalışma yürüten Türkiye, çeşitli yasal mevzuatlarla mülteci çocukların eğitim hakkına erişiminde yoğun çaba sarf etmektedir (UNICEF, 2020: 5). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile mülteci çocuklara kaliteli bir eğitim sağlamak amacıyla kanunlarla eğitim hakkını sağlamlaştırmıştır. Bu bağlamda ilk olarak “misafir” konumunda yer alan mülteciler, “yerleşik” konumuna geçirilmektedir. Ardından mülteci çocuklar, kısa vadeli olarak kurulan ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılına kadar mülteci çocukların temel eğitim merkezi olarak eğitim veren Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)’den uzun vadeli eğitim politikaları geliştirilerek Türk eğitim sistemine dahil edilmiştir (Sağiroğlu ve ark. 2022: 1; Karlı-Calamak ve Kilinc, 2021: 260). Ancak GEM’lerde Suriye ulusal müfredatına uygun olarak Arapça eğitimi verilirken, Türk eğitim sisteminde tek kültürlü geleneğin hüküm sürmesi; hem mülteci çocuklar hem de mültecilere ev sahipliği yapan ülkeler için birçok eğitim sorunun ortaya çıkmasına yol açmıştır (Human Rights Watch, 2015: 16; Radhouane, 2023: 152).

Mülteci çocukların yaşadığı eğitim sorunları değerlendirildiğine ilk olarak okulların finansal ve fiziki alt yapı yetersizlikleri (Palik, 2023: 231), kalabalık sınıf yapısı, yetersiz eğitim materyali, öğretmen sayısının azlığı ve öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olmaması gibi sorunlar gelmektedir. Bunun yanında mülteci çocuklar hakkında veri eksikliğinin bulunması, okullaşmaları konusunda büyük engel oluşturmaktadır (Köhler ve Schneider, 2019: 2; Emin, 2016: 21; Tosun, 2021: 29-34; Mendenhall ve ark. 2017: 12-13). Mülteci çocukların okullaşması önündeki bir diğer engel ise ülkeye uyum sağlamaya çalışan mültecilerin yaşadığı sosyoekonomik yetersizliklerden dolayı çocukların da çalışmasının gerekmesidir (Kaya, 2019: 5). Buna ek olarak mülteci çocukların erken yaşta evlendirmeleri, ailelerin okul masraflarını karşılayamaması, kültürel farklılıklardan dolayı zorbalığa uğrama ve dışlanma gibi nedenler de yatmaktadır (İnsani Gelişme Vakfı, 2021: 55; Palik, 2023: 231).

Mülteci çocukların eğitim alanında yaşadığı sorunların bir diğeri de dil sorunudur. Dil sorunu diğer sorunları tetiklemeyle birlikte, ana dili ve eğitim dili aynı olan çocuklarla kıyaslandığında mülteci çocuklar bu noktada dezavantajlı durumda kalmaktadırlar (Ekici, 2015: 191). Ayrıca dil sorunu nedeniyle okul ortamlarında uyum sorunu yaşayan mülteci çocuklar; okula devam etme konusunda isteksiz olmakta, devamsızlık ve akademik başarısızlık sorunlarının da ortaya çıkmasıyla birlikte okulu bırakmaktadırlar (Kuli, 2018: 46; Mendenhall ve ark. 2017: 13). Bu noktada aileye büyük rol düşmektedir. Çünkü çocuklar sorun yaşadığında genellikle ilk desteği ailede aramaktadır. Özellikle dil öğrenimine yardımcı olma, ders çalışma ortamı sağlama, ödevlerine yardımcı olma, sorulara cevap verebilme konusunda aile yeterli yetkinliğe sahip değilse çocuğun okul başarısı ve

sosyal hayatında olumsuz etkiler görülebilmektedir (Kaştan, 2015: 221). Bu konu Türkiye özelinde değerlendirildiğinde mülteci anne-babaların büyük bir kısmının Türkçe bilmemesi ve yaşam şartlarından dolayı çocukları ile yeterli vakit geçirememeleri nedeniyle çocuklar gereken desteği görmemekte, eğitim ve öğretim süreçlerini verimsiz geçirmektedirler (Ağcadağ, 2019: 669). Bu noktada mülteci çocukların eğitimi üzerinde etkili kişiler arasında öğretmen, okul personelleri ve politika yapıcılara büyük sorumluluklar düşmektedir (McDiarmid ve ark. 2022: 2). Söz konusu okul personelleri arasında rehberlik servisinde çalışan meslek elemanları da yer almaktadır.

Konuyla ilgili bir diğer meslek ise sosyal hizmet mesleği olarak gösterilebilmektedir. Zira sosyal hizmet, insanların içerisinde buldukları çevresel şartlara adapte olmalarını ve karşılaştıkları çeşitli problemlerle başa çıkabilmelerini sağlamak amacıyla bireyi çevresi ile birlikte değerlendirmektedir. Ayrıca okul çağı çocuklarında da çocukların psiko-sosyal, ekonomik, aile kaynaklı ve bireysel sorun ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar okul sosyal hizmeti olarak adlandırılmaktadır (Kalkan, 2019: 37-39; Duman, 2014: 29 ). Benimsenmiş olan "*çevresi içindeki birey* " ilkesi ile de çocuk; okul, aile ve toplum sistemleri içerisinde ele alınmaktadır ve çocuğun karşılaştığı sorunların sadece çocuk kaynaklı olmadığı, çevresel faktörlerin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakış açısı ile okul sosyal hizmeti uzmanı, öğrencinin eğitim ve öğretim hayatını etkileyen sorunlar karşısında çözüm önerisi sunmaktadır (Özkan ve Kılıç, 2014: 399; Kalkan, 2019: 74).

Öğrencilerin risk altında olması durumunda aileleri ile birlikte desteklenmesi, ihtiyaç halinde ailenin belirli kurumlara yönlendirilmesi, ailenin güçlendirilmesi, ev ve okul bağının sağlamaştırılması ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi gibi toplum ile iş birliği içinde olması gerektiği diğer görevleri de vardır. Bunların beraberinde, davranış bozukluğu olan çocuklara özgü grup çalışması yaparak, çocukların kendilerinin ve problemleri davranışlarının bilincinde olması üzerinde de durmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009: 22).

Okul sosyal hizmetinde temel gaye "çocuğun üstün yararını" elde etmektedir. Böylece çocuğun temel hakkı olan eğitim hakkından tamamen yararlanması hedeflenmektedir (Karakaya, 2020: 19). Bu amaçla okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların akademik performanslarının yükselmesi noktasında öğrencilere destek olmaktadır. Söz konusu çalışmaları gerçekleştirirken okul ekibinin bir üyesi olarak okul idaresi, rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ve öğrenci aileleri ile işbirliği içerisinde olup ayrıca konferans ve eğitimlere katılarak faaliyet göstermektedir (Türkeri, 2014: 63). Dolayısıyla okul sosyal hizmeti çocukların dezavantajlı süreçlerini en az zarar ile atlatmalarını hedeflemektedir.

Sonuç olarak Türkiye'deki göçmen sayısının arttığı anlaşılmış, bununla beraber mülteci çocuk sayısında da yükselmenin olduğu belirlenmiştir. Mülteci çocukların ilişki içinde olduğu en önemli ve birincil kurumlar arasında okullar yer almaktadır. Bu nedenle çocukların okul bünyesindeki deneyimleri ve sorunları önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada mülteci çocukların okul içindeki ve eğitim hayatında yaşadıkları sorunların anlaşılması amacıyla rehber öğretmenler ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda ise mülteci öğrencilerin dil problemi, uyum sorunları, akademik başarıda düşüklük, akran zorbalığı, sosyalleşme güçlüğü, derse devam güçlüğü, ekonomik problemler gibi çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Yapılan araştırmada okul sosyal hizmeti perspektifinden bu sorunların yorumlanması ve ortaya konulması ayrıca okul sosyal hizmetinin gerekliliğini vurgulamak amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkökul ve ortaokullardaki mülteci öğrencilerin eğitim yaşamındaki sorunlarını, rehber öğretmenlerin gözlemleri aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin rolü ve gerekliliğinin incelenmesi de hedeflenmiştir. Araştırmanın ana sorusu; "*Mülteci çocukların eğitim hayatında yaşadıkları sorunlar nedir ve bu sorunların çözümünde okul sosyal hizmetinin rolü nedir?*" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına bağlı kalarak nitel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin kendi sınırlarını çözümlenebilmek ve bireysel çabası ile biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerinin farkına varabilmek üzere geliştirdiği bilgi sağlama yollarından biri olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir, 2010: 326). Dolayısıyla nitel araştırma, bireylerin algılarını, gözlemlerini ve deneyimlerini olayların veya sosyal olguların olduğu doğal ortamında gerçekçi ve çok boyutlu bir anlayış ile bağlı bulunduğu çevreye uygun olarak, araştırmayı ve anlamayı kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41). Nitel araştırmanın bu söz konusu kapsamı ele alındığında; rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin deneyimleri bağlamındaki mesleki gözlemlerinin aktarılabilmesi ve buna yönelik okul sosyal hizmeti bağlamında incelenebileceği düşünülmektedir. Veriler elde edilirken, araştırmacının daha önceki çalışmalarından elde edilen veya başkası tarafından çalışılan herhangi bir araştırmadan elde edilen veriler kullanılmamakta ve verilerin tamamını araştırmacının kendisi toplamaktadır. Bu sebeple araştırmacının çeşitli görüşmeler yaptığı, dokümanlar incelediği bunlara dayanarak gözlem yaptığı sonrasında ise görüş bildirdiği bir süreci içermesi gibi nitel araştırmaya özgü unsurlar (Güler ve ark, 2015: 41) araştırmanın amacı ile uyum sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında nitel araştırmanın desenlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, yaşanan deneyimler ile ilişkilidir. Tecrübelerin nasıl yaşandığı, deneyimin tanımlanmasıyla mümkün olmaktadır. Kişinin kendi deneyimini aktarabilme olgusu, farklı bir yol ile elde edilemeyecek çeşitli boyutlara ulaşabilme imkânını da sağlamaktadır (Giorgi, 2017: 177). Bu araştırmada da katılımcıların mesleki deneyimlerinin ön plana çıkması, araştırmanın amacı ile fenomenolojik desenin uyumuna işaret etmektedir.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu; görev yaptıkları okulda mülteci öğrenci bulunan ilkökuller ve ortaokullarda en az bir yıl süre ile çalışmış olan 13 kadın, 7 erkek olmak üzere toplam 20 rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri durumların keşfedilmesinde ve izah edilmesinde fayda sağlayan yöntemlerdir. Zengin bilgiye sahip olduğu bilinen olayların etrafıca değerlendirilmesine olanak sağlar. Görüşme yapılan katılımcılardan onların yakın çevresindeki mülteci öğrenciler ile çalışan rehber öğretmenlerine ulaşılmıştır (Yıldız, 2017: 430-431). Sonrasında ise iletişime geçilen katılımcılar aracılığı ile kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak farklı katılımcılara ulaşılmıştır (Yiğit, 2021: 74). Kartopu örnekleme yöntemi ise araştırmaya ilişkin en zengin bilgiye sahip olan kişi ve olayların tespit edilmesinde etkili bir tekniktir. Bu teknik ile ulaşılması gereken kişilere bir kartopu gibi zaman içerisinde genişleyerek iletişim halinde olunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:118- 122). Araştırmaya dahil olma kriterleri; psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lisans mezunu olmak, İstanbul ilinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan devlet ilkökuller ve ortaokullarında en az 1 yıl görev yapmış olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu sürenin belirlenmesinde, katılımcıların belirli bir mesleki deneyime ve gözleme sahip olması düşünülmüştür. Bununla beraber tüm katılımcıların ortalama mesleki deneyim süresi 7'dir. Bu ortalama ise katılımcıların, mülteci öğrencilerle ilgili paylaşımında bulunmak için oldukça yetkin ve uzun süreli deneyime sahip olduklarına işaret etmektedir. Katılımcılara dair detaylı sosyodemografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların sosyodemografik bilgileri

İsim	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Eğitim	Meslek	Mesleki Deneyim
K 1	Kadın	30	Bekar	Lisans	PDR	5 yıl
K 2	Erkek	47	Evli	Doktora	PDR	24 yıl
K 3	Kadın	30	Bekar	Y. Lisans	PDR	5.5 yıl
K 4	Erkek	31	Bekar	Y. Lisans	PDR	10 yıl
K 5	Kadın	33	Bekar	Lisans	PDR	9
K 6	Kadın	33	Evli	Y. Lisans	PDR	11 yıl
K 7	Kadın	31	Bekar	Lisans	PDR	7 yıl

K 8	Erkek	28	Bekar	Lisans	PDR	6 yıl
K 9	Kadın	30	Bekar	Y. Lisans	PDR	6.5 yıl
K 10	Kadın	27	Evli	Lisans	PDR	4 yıl
K 11	Kadın	29	Evli	Lisans	PDR	5.5 yıl
K 12	Kadın	28	Evli	Lisans	PDR	5 yıl
K 13	Erkek	31	Evli	Lisans	PDR	5 yıl
K 14	Erkek	29	Bekar	Lisans	PDR	5.5 yıl
K 15	Kadın	29	Bekar	Lisans	PDR	5 yıl
K 16	Kadın	28	Bekar	Y. Lisans	PDR	4 yıl
K 17	Kadın	36	Evli	Lisans	PDR	11 yıl
K 18	Erkek	27	Bekar	Lisans	PDR	4 yıl
K 19	Kadın	27	Bekar	Lisans	PDR	1 yıl
K 20	Erkek	29	Evli	Y. Lisans	PDR	6 yıl

### Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan birisi derinlemesine mülakattır. Derinlemesine mülakat; açık uçlu sorulardan oluşur ve keşif odaklı ilerleyen bir görüşme şeklindedir. Kişisel düşüncelerin vurgulandığı çalışmalarda derinlemesine görüşme tekniği kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017: 113). Bu mülakatlarda sosyodemografik bilgi soru formu ve yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından oluşturulduktan sonra sosyal hizmet alanında çalışan akademisyenlerle istişare edilmiştir. Her bir aşamada soruların revize edilmesiyle soru formunun son hali belirlenmiştir. Diğer veri toplama yöntemi ise gözlemdir. Gözlem, gözlemcinin belli bir olay, oluşum, davranışları anlamlandırabilme, açıklama ve anlama amaçlı bakışı ve dinleyişi olarak ele alınan bir veri toplama yöntemidir. Gözlemden iki temel nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki dolaylı yoldan olmayıp doğrudan araştırmacı tarafından tespit edilmesidir. İkincisi ise sadece gözle değil tüm duyu organlarının da sürece dahil olmasıdır (Karasar, 2020: 200). Bu yöntem ile mülakat sırasında katılımcıya ve fiziki mekana ilişkin gözlem yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından 20 katılımcı ile ortalama 45 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşme sırasında veriler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır ve bu ses kayıtlarının her birinden araştırmacı tarafından yapılan deşifre yöntemi ile 2 sayfalık dokümana ulaşılmıştır. Yapılan mülakatlar sonucunda yaklaşık 700 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Bu ses kayıtları deşifre yöntemiyle yazıya aktarılmış ve 116 sayfa yazılı dokümana ulaşılmıştır. Deşifreler okunduktan sonra verinin yoğunluğu sebebiyle elde edilen kodların güvenliğini temin etme amacıyla analiz sürecinde MAXQDA Nitel Veri Analiz Programı kullanılmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı haricinde araştırmacı notlar almıştır ve aldığı notları analiz sürecine dâhil etmiştir. Veri analiz aşamasında betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz için tematik çerçeve yapılandırılmıştır, veriler işlenmiş ve daha sonrasında elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Analiz sırasında araştırmacı elde edilen verileri detaylı bir incelemeye tabii tuttukten sonra araştırma için gerekli olan yerleri saptayarak tümevarım yöntemi ile kod listesine ulaşmıştır (Güneş, 2020: 110). Kodlama işlemi sonrasında ortak kodlar aynı temalar altında bir araya getirilmiştir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın tek sınırlılığı, mülakat yapmayı kabul edecek rehber öğretmenlere ulaşma noktasında yaşanmıştır. Zira birçok rehber öğretmen ile iletişime geçilse de gerek yaz döneminde veri toplanması gerekse de vakit ayıramamaları nedenleriyle rehber öğretmenler mülakat yapmayı kabul etmemiştir.

### Etik Uygunluk

Araştırma için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2022/257 sayılı ve 24.08.2022 tarihli etik kurul onayı alınmıştır.

Mülakatlara başlanmadan önce her katılımcı gönüllülük ve gizlilik ilkesi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onamları alındıktan sonra mülakatlara başlanmıştır. Katılımcılara ses kaydını onaylayıp onaylamadıkları sorulmuş ve kabul edenlerin mülakatları sesli kayıt altına alınmıştır. Her katılımcı ses kaydını kabul etmiştir. Alınan ses kayıtları, 1 yıl süre sonunda silinecektir, flash bellekleri kırılacak, yazılı kaynaklar ise yakılma suretiyle imha edileceğine dair bilgi verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde mülteci öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştıkları sorunlar ve okul sosyal hizmetinin önemine dair elde edilen veriler “Mülteci Öğrencilerde Okula Devam Durumu”, “Yerel Dili Bilmeme Sorunu”, “Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçleri” Ve “Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duyulması” olarak 4 başlık altında toplanmış ve ana temalar analiz edilerek 4 alt temaya ulaşılmıştır. Söz konusu temalar Şekil 1’de yer almaktadır.

**Şekil 1.** Mülteci öğrencilerin eğitim hayatındaki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi



### 1. Mülteci Öğrencilerde Okula Devam Durumu

Katılımcıların çoğu tarafından mülteci öğrencilerin devam durumlarında istisnalar ve özel durumlar dışında çok fazla bir devamsızlık durumu olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca devamsızlık durumlarının Türk öğrencilerle aynı seviyede olduğu da ifade edilmiştir. Devamsızlıkta sorun olmadığını ifade eden katılımcılar bu durumu aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

*“Devam ediyorlar yani şu anlık bir devamsızlık ile ilgili yani yüzde altmış falan devam ediyor.” (K12)*

*“Anlamlı bir farklılık yok hani ekstra bir durum olmadığında dediğim gibi bir sağlık sıkıntısı ya da özel bir durum olmadığında devam ediyorlardı. Diğer öğrenciler gibi yani en az diğer öğrenciler gibi devam ediyorlardı hani bir kaynaştırma durumu veya ekstra bir sağlık durumu yoksa.” (K1)*

Bunların aksine, mülteci öğrencilerde devamsızlığın yüksek olduğunu ifade eden katılımcılar da mevcuttur. Devamsızlığın yüksek olmasının nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Devamsızlık

oranın en çok Suriyeli öğrencilerde olduğunu gözlemleyen K15 durumu şu cümleler ile ifade etmiştir:

*“Sürekli devamsız mesela çocukların listesi çıkartılıyor biz bakıyoruz. Hangi çocuklar geneli Suriyeli çocuklar ondan sonra bazı çocuklar oluyor görüşmeye düzenli almak istiyorum ama her hafta denk getiremiyorum bir hafta geliyor bir hafta gelmiyor. Öğretmene soruyorum işte diyor ki o kafasına estiği zaman da gelir. Bunla çok karıştım.” (K15)*

Mülteci çocukların devamsızlıklarının yüksek olmasına çeşitli faktörlerin etkide bulunduğu da ifade edilmektedir. Okula devamsızlığa sebep olan gerekçeler birbirleri ile bağlantılı görülmektedir. Bu nedenlerden birisi yoksulluktur:

*“Bir iki aileye gittik o da devamsızlıktan dolayı hani neden okula gelmiyor bunun sebebini öğrenelim, bazılarında bulabildik o adreste bazılarını bulamadık. Bulabildiğimizde gelememelerinin sebebi kesinlikle yoksulluğu yani.” (K13)*

Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin yeme-içme, barınma, istihdam gibi temel ihtiyaçlara daha fazla yoğunlaşmak zorunda olmalarından dolayı eğitimi geri plana atabildikleri anlaşılmıştır. Katılımcılara göre bu durumun da çocukların eğitimini sekteye uğrattığını belirtmek mümkündür. Yoksulluğa bağlı olarak çoğu mülteci öğrenci çalışmak zorunda kalmaktadır. Yoğun şekilde devamsızlık yapan öğrencilerin ekseriyetle çalıştıkları için okula gelmedikleri belirtilmiştir.

*“Daha fazla ekonomik olarak daha düşük seviyedeler maalesef. İster istemez öncelikleri eee fizyolojik ihtiyaçları olduğu için daha onları tam karşılayamamış insanların derslerde çok böyle yüksek başarılar elde etmesini bekleyemeyiz zaten. Ama birçoğu özellikle yaşı küçük-büyük olanlar çalıştıkları için okula devam edemiyorlar... Okula devam etmeyenlerin birçoğu zaten bu yüzden çalıştıkları için devam edemiyor ki bizim okulumuzda da devam edip çalışan öğrencilerimiz mevcut. Sabah mesela işe gidiyor öğleden sonra okula geliyor.” (K14)*

*“Ama daha sosyoekonomik düzeyi düşük, eğitim seviyesi düşük aileden geliyorsa maalesef uı akademik başarısı oldukça düşük oluyor.” (K6)*

*“Şöyle bir kaç öğrencimizden şunu duyduk mesela gelmiyor çocuk niye getirmiyorsunuz diye okul iletişime geçtiğinde veliden duymuyoruz ama öğrencimiz okula geldiğinde ben haftanın kaç gününü şurada çalışıyorum.” (K17)*

Bir katılımcı farklı olarak çalıştığı gerekçesiyle okula hiç gitmeyen çocukların da varlığından söz etmiştir.

*“Ama böyle çok devamsızlık problemi yani olmuyor değil. Şu var devamsızlık değil, okullaşmamış çocuk oranı çok fazla, yani çocuk hiç okula gelmemiş. Yani atıyorum on yaşında hiç daha önce okula gelmemiş dışarda, niye gelmemiş çalışıyor.” (K20)*

Devamsızlığın yüksek olmasının bir nedeni de Suriyeli ailelerin çocuklarını İslami ilimler öğrenmeleri gerekçesiyle devlet okuluna göndermemeleridir.

*“Şu var Suriyeli öğrencilerde mektebe gidiyorum, medreseye gidiyorum diye bir söylem var, Suriyeli okulu denen bir şey var muhtemelen Arapça eğitim verilen bir okul var. Çocuklar, veliler bununla geliyor bize, biz oraya gönderiyoruz okula göndermiyoruz.” (K18)*

Ayrıca katılımcıların görüşlerine istinaden ailelerin, çocuklarına eğitim konusunda destek olmadığı, okula göndermek istemediği, devlet tarafından herhangi bir yaptırım ile karşı karşıya kalmak istemedikleri sebebi ile okula gönderdikleri, bu durumun da çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilediği ifade edilebilir:

*“Okula getiremediğimiz öğrenciler var devamsız öğrenci dediğimiz. Gelenlerde zorunlu ceza yemiyim diye veliler hani öyle korkutuyoruz artık ceza yersiniz, okul Türkiye’de zorunlu bir şekilde o şekilde gönderenler var onların da zaten okula motive edemiyoruz çocukları yani bu şekilde genel itibarıyla biraz daha başarısız olabiliyorlar ama Türkçeyi iyi öğrenmiş ilkokuldan beri gelen öğrenciler sıkıntı yaşamıyor.” (K18)*

Belirtilen durumlar haricinde, herhangi bir somut gerekçesi olmadan da okula gelmeyen öğrencilerin olduğu öğrenilmiştir.

*“Okula devam durumları da az önce bahsettiğim işte bu okula geç kalıyorlar demiştim ya mesela bir gün gelen bir gün gelmeyen, kafasına estiğinde gelen, hiç haber alamadığımız, kaydı olan ama hiç haber alamadığımız çocuklar çok fazla. Dönem ortasında bir anda gelmemeye başlayan çocuklar var. Sürekli devamsızlık yapan, keyfi olarak devamsızlık yapan çok çocuklar var maalesef.” (K15)*

*“Yani çocuk keyfine göre gelmediği oluyor. Ya da mesela hasta olanlar tamam amenna onlara bir şey söyleyemiyoruz zaten ama keyfi devamsızlıklarımızda var ve bu her sene daha da artış gösteriyor ister istemez.” (K7)*

Öte yandan mülteci çocuklar ortak bir dili konuşmadıkları, arkadaşlarıyla ilişki kuramadıkları ve dersi anlamadıkları gibi çeşitli nedenlerle okulda mutlu olmadığı için gelmedikleri belirtilmiştir. Bu durum doğal olarak devamsızlığı tetiklemektedir.

*“Mutlu değil burada mutlu olmadığı yere gelmek istemiyor haklı olarak. Yani genel olarak mutlu değiller. Çünkü ders anlamıyorlar, arkadaşlarıyla ilişki kuramıyorlar. Gelenler bir kısmı zorunluluktan geliyor ya da evde de yapacak bir şey yok mecbur geliyor gibi böyle devamsızlık problemi yaşıyoruz onlarla. Sürekli devamsız olanlar var mesela.” (K7)*

Devamsızlığın yüksek olmasının bir diğer önemli nedeni kız çocuklarının ev içi işlerde yoğun sorumluluk almaları ve kardeşlerinin temel ihtiyaçlarını karşılamaları olarak gösterilmektedir.

*“Ama dediğim gibi işte onların aile yapılarında böyle bir şey var yani, çocuk 10-12 yaşında erkekse bile hemen çalışmaya başlıyor, kızsı da eve bakmaya başlıyor. Ondandır küçük bir çocuk oluyor zaten genelde ona annelik yapmaya başlıyor.” (K20)*

## 2. Yerel Dili Bilmeme Sorunu

Hem sosyal çevrelerinde hem de okul içerisinde iletişim kurarken kendilerini ifade edemeyen, yerel halk ile sağlıklı bir şekilde sosyalleşemeyen, ders sırasında anlatılanları anlayamayan ve derse interaktif bir şekilde katılmayan mülteci öğrencinin, sınıf ortamına kendisini ait hissetmediği için derse katılmak istemediği anlaşılmıştır. Göç sonrası baskın kültürün dilini bilmeyen öğrencilerin toplumda dezavantajlı konuma düştükleri, başarılı ve sağlıklı birer birey olmaları için dili bilmelerinin gerekliliği sonucuna varılmıştır. Yerel dili bilmeyen çocukların okul ortamında uyum ve adapte olma sorunu yaşadıkları, okula gelmek istememe, okulu bırakmak isteme, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurma güçlüğü çektikleri öğrenilmiştir.

### 2.1. Türkçe Bilmemenin Öğrencilerin Sınıf Ortamı ve Başarı Düzeylerine Etkisi



Katılımcıların ifadelerine göre; derslere katılmayı, akademik başarıyı ve motivasyonu önemli ölçüde etkileyen dilin; yeterli derecede veya hiç bilinmemesi öğrencinin karşı tarafı anlamasını, kendisini ifade etmesini olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe bilmeme durumu; mülteci öğrenciyi sosyal, bilişsel ve psikolojik yönden mağdur etmektedir. Akademik başarı konusunda, dersleri anlamayan, sınıf ortamına adapte olamayan öğrenci sınavlardan düşük almakta ve öğretmenlerin anlattıkları dersler konusunda bilgilenebilmektedirler.

*“Yani şöyle çok başarılı olamıyorlar çünkü dili bilmiyorlar. Türkçeyi öğrenmeden biz onlardan nasıl başarı bekleyelim? Çünkü dersi anlamıyorlar ki anlamadığı bir derste çalışmak için çabası olan bir çocuk dahi bir süre sonra bırakır. Çünkü anlayamıyorsun, dilini bilmiyorsun. O Türkçeyi öğrenme süresi onlar için bir geriye dönüş olabiliyor.” (K7)*

*“Zaten okuma konusunda gelebilmek için önce dil becerisinin olması lazım. Dil öğrenemedikleri için hala çünkü yeni mesela burada doğmuş olmasına rağmen Türkçe bilmeyen çok fazla Suriyeli öğrencimiz var.” (K6)*

Ayrıca, mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı kendilerini ifade edememeleri, ders sırasında öğretmenlerinin anlattıklarını anlamamaları, derse arkadaşları ile birlikte interaktif bir şekilde katılamamaları, bu sebepten dolayı buldukları sınıf ortamına karşı aidiyet duygusunda problem yaşamaları ve motivasyonlarının olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Ders sırasında konuşulan dili anlamamalarından dolayı sıkılmaları, bunun sonucunda gürültü yaptıkları için Türk öğrencilerin tepkisini çektikleri ve dersin gidişatının ve başarı düzeylerinin olumsuz etkilendiği anlaşılmıştır.

*“Onlar hani zaten dersi anlamadıkları için derste konuşuyorlar. Konuştukları için genelde diğer öğrenciler bana hani şikâyetle geliyor. Hocam işte biz ders dinleyemiyoruz. Dersin akışını bozuyorlar. Ki onlarda doğal olarak hani anlamadıkları için sıkılıyor.” (K19)*

*“Sen Türkçeden harf öğretmeye çalışıyorsun onlar orada, çocuk seni anlamıyor ne dediğini bilmiyor. Onun için ders var yok yani sadece gürültü onun için öyle düşün. İlk on dakika duruyor sonra canı sıkılmaya başlıyor çocuğun tamam mı, anlamadığı için canı sıkılmaya başlıyor.” (K20)*

## 2.2. Çocuğun Türkçe Öğrenmesinde Aile Faktörü

Mülteci öğrenciler, Türkçe ile sadece okul ortamında öğretmen ve öğrenciler ile iletişimde olduklarında ya da toplumsal alanda karşılaşmaktadır. Ancak vaktinin çoğunu ailesi ile birlikte ev ortamında geçiren öğrenciler, ailesi tarafından Türkçe öğrenme noktasında destek görmemekte, ev içerisinde çoğunlukla Arapça ve Farsça gibi farklı dillere maruz kalmaktadırlar. Bazı aileler yeni yaşam alanlarında asimile olmaktan çekindikleri için yerel halkın dilini öğrenmek istememekte, bu durum ise öğrencilerin Türkçe öğrenme ve okula adapte olma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*“Ama şöyle bir şey yani burada da çocuk öğrenemiyor yeterli gelmiyor dediğim gibi evde sürekli tekrar edilmesi lazım. Yani çocuk harfleri öğreniyor harfleri birleştiriyor ama dili dönüyor mesela tekrar etmediği için o zamanda ne oluyor çok fazla utarıyor sıkılıyor konuşmak istemiyor yani çocuk... Kimse de Türkçe bilmediği için evde Türkçe girmeyen evlerde maalesef çocuk öğrenemiyor yani sadece okulda olmuyor. En önemli şey bence aile burada yani ilgilenen ailelerin çocukları gerçekten öğrenebiliyor biraz biraz yani ama ilgilenmeyenlerin hiç öğrenmiyor. Okulda sadece görüyor bu harfleri sonra eve gidiyor Arapça konuşmaya devam ediyor. Böyle olunca ister istemez öğrenemiyor. Zaten çok farklı bir alfabe ya çok zor ikisini bağdaştırması çocuğun, e böyle olunca öğrenemiyorlar. Biraz ailenin payı yüksek burada genelde onlar da Türkçe bilmediği için hani bir şey yapılmıyor yani.” (K3)*

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin velilerinin Türkçe bilmediklerinden dolayı okul ortamında öğretmenler ile ortak paydada buluşma konusunda problem yaşadığını ve öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilgi alışverişi sağlıklı bir şekilde gerçekleşemediğini ifade etmişlerdir.

*“Benim buraya entegre olmama gerek yok. Ben burada kendi ülkemi kurdum zaten. Yani mesela şu an bizim fatih bölgesi için bu daha çok hâkim bir durumda. Veliler Türkçeyi öğrenmeye çalışmıyor. Çünkü kendi dillerini konuşacakları bir alanları oluşturdu, komşuları mesela kendi dillerini konuşuyor, kendilerinin bakkalı var, kendilerinin marketi, kasabı var vs. falan.” (K7)*

Öğrencilerin aile ortamında; baba, evi geçindirme rolünü üstelenmektedir. Baba çalıştığı için sosyal çevre ile daha fazla iletişim kurmakta ve gününün çoğunu dış ortamda geçirdiği için Türkçe öğrenme becerisi daha fazla gelişmektedir. Fakat anneler genellikle ev işleri ve çocuklar ile ilgilendikleri için sosyalleşememekte ve sosyal çevrelerini çoğunlukla kendi milleti oluşturduğu için Türkçe öğrenme noktasında geri planda kalabilmektedirler. Türkçe bilen baba gün içerisinde çalıştığı için öğretmenler ile iletişim kuramamaktadır. Anne ise veli olarak okulda öğretmenler ile dil probleminde dolayı sağlıklı iletişim kuramamaktadır. Bu konuya istinaden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Erkekler yine hani işe gidiyorlar, dışarıdalar sürekli Türkçeyi daha biliyorlar. Babalar, baba hani veli olarak baktığımızda ama anneler yani çoğu Türkçe bilmiyor ve bu bir sürü soruna sebep oluyor. Çocuğuyla ilgili bilgi almaya gelemiyor, baba zaten işte onunla da zaten zor iletişim kuruyoruz, anneler genelde Türkçe bilmiyorlar yani.” (K15)*

*“Dil konusunda da babalar genelde çalıştıkları için Türkçe biliyorlar. Ama anneler genelde hiç Türkçe bilmiyorlar. Anneleri genelde burada yaşıyorsunuz bir şekilde uyum sağlamanız gerekir, Türkçe öğrenmeden olmaz diye Halk Eğitim’e yönlendiriyorum. Ama zorlu yaşam koşullarından dolayı Halk Eğitim’e de pek gitme şansları yok.” (K11)*

### **3. Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçleri**

Mülteci öğrenciler, okula uyum aşamasında pek çok sorun ve durum ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar belirli süreçler içerisinde gerçekleşebilmektedir.

#### **3.1. Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Sorunları**

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının mülteci-Türk karma eğitiminin olması gibi çeşitli sebeplerden kaynaklandığı görülmüştür.

*“İlk etapta uyum sorunlarımız çok fazlaydı. İlk etapta zaten 2017 yılında göreve başladığımda Suriyeli öğrencileri biz ayrı okullarda okutuyorduk. Onları Türk eğitim sistemine entegre ediyorduk. Onları alıştırmaya çalışıyorduk. Şu an hepsi birlikte şey yapıyorlar eğitim görüyorlar. Türk çocuklar ve Suriyeli çocuklar.” (K14)*

*“Okulun düzenine çok fazla uyum sağlayamayan çocuklar var. Yani derse geç kalan çocuk genelde Suriyeli çocuk oluyordu benim gördüğüm... Okul giriş çıkış saatlerini, işte okulun belli başlı kurallarını tam benimseyemiyorlardı ve o konularda sıkıntı çıkartabiliyorlar.” (K15)*

Mülteci öğrencilerin okula ve eğitime adaptasyonundaki önemli diğer sorunlar kültürel farklılıklara dayanan sorunlar ve sonradan dahil olunan kültüre karşı önyargılar olarak ifade edilmektedir:

*“En başta uyum sorunu yani farklı bir kültüre gelip farklı bir kültürdeki çocuklarla ve o kültürde daha gelmeden önce diğer kültüre önyargılı olduğu için bu önyargıyı kırmak, kendini benimsetebilmek toplumda çok zor onlar için.” (K20)*

“Ama burada bir iş kuruyorlar mecburen bir şekilde hayatlarını sürdürmeye çalışıyorlar; okuluna devam etmeye çalışıyor ama sonuçta evine gittiğinde yine kendi kültürünü yaşıyor yine kendi aile sisteminde büyüyor çocuklar çok fazla kültürümüze entegre olduklarını düşünmüyorum ki entegre olamazlar bence bu normal bir şey değil yani başka bir milletin insanı başka bir milletin kültürüne olamazmış gibi geliyor ne olur bilmiyorum.” (K15)

Mülteci öğrenciler; bireysel durumlardan ziyade azınlık grup olarak benimsedikleri ilkelere ve bazı durumlardan dolayı da adaptasyon sürecinde zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir:

“Asimile olmamak için o direniş bir yandan haklı bir durum ama bir yandan da birlikte yaşadığımız için kendilerine ve aslında orada bulunan, ülkedeki kişilere durumu zorlaştırabiliyorlar. Yani okul içerisinde bahsediyorum tabi ki.” (K6)

“Sonra anneyle ilgili birazcık soru sordum babayla ilgili soru sordum ama hani kendi memleketini özlemiş. Bura ona çok farklı gelmiş, ağlamaya başladı. Yani diyorum ya ne kadar uğraşsak da zor bir şeyler buraya adapte olmaları.” (K19)

Bazı öğrencilerin uyum sağlamakta zorlanmasının sebebi ise mülteci konumunda oldukları ülkeye karşı aidiyet hissetmiyor olmaları olarak görülmüştür. Aidiyet hissine sahip olmayanların okula ve okuldakilere yönelik zarar verme gibi düzeni bozmaya yönelik davranışlar gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir:

“Bazıları da şöyle aidiyet hissetmiyor bunu kaosa dönüştürüyor. Siz beni kabul etmiyorsanız bende buranın düzenini bozarım. Haliyle o çocukta yine başarılı olamıyor çünkü orada kabul etmiyorsunuz diye bende sizden intikam alırım ya da işte buranın düzenini bozarım.” (K7)

“Gerçekten veliler entegrasyonda da problem yaşamıyor; başka durumlarda da ne biliyim çevredeki durumlara da problem yaşamıyorlar; okuluna da uyum sağlıyor; çevreye de uyum sağlıyor; topluma da uyum sağlıyor ama imkânsızlıkları olan, ailede kaybı olan ne biliyim, göç savaştan kaçıp gelenler; ilk dönemlerde özellikle o dışlanmışlığı çok fazla hissetti. Onun etkisiyle de beraber tabi ki o çocuklarda okulda hissetti orda zorluk yaşadılar tabi ki. Dediğim gibi ben bunun en temel probleminin şey olduğunu düşünüyorum sebebinin ekonomik ve şey ya ekonomik durum olduğunu düşünüyorum.” (K18)

### 3.2. Mülteci Öğrenciler İçin Okula Uyum Sınıfları

Yapılan görüşmelerde mülteci öğrencilerin okula ve eğitim sürecine uyum sağlamasının desteklenmesi için okulda yapılan faaliyetler sorulduğunda en fazla atıf yapılan konunun mülteci öğrenciler için oluşturulan uyum sınıfları olduğu görülmüştür.

“Okul sonrası değil de okulda şu anda mesela üçüncü sınıflara Türkçe öğrenememiş öğrencilere ayrı bir uyum sınıfı açılıyor.” (K3)

Mülteci öğrencilerin üçüncü sınıfa geldiklerinde dâhil oldukları uyum sınıflarının okuma yazmaya yönelik çalışmalar yaptığını belirten bazı katılımcılara ek olarak bazı katılımcılar ise üçüncü sınıfın uyum sınıfı açılması için geç olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uyum sınıfında birinci sınıftan itibaren eğitim almaları gerektiğini ve böylelikle çocukların okula uyumlarının kolaylaşmasına ve akademik başarı artışına katkıda bulunulabileceğini belirtmişlerdir:

“Şu uyum sınıfı durumunun bence 1. sınıftan itibaren olması gerekiyor aslında. Çünkü bilinçli olmayan çok fazla aile var hani rastgele çocuğumu okula göndereyim para alayım diye gönderen çok fazla aile oluyor. Ama çocukları öyle olmayabiliyor; çocukları okula bayılabiliyor yani çok seviyor okulu. Ve hani onlar için iki yıl sadece

*sosyalleşme açısından bir yıl oluyor. Yani sosyalleşme açısından olan iki yıl oluyor. 3. Sınıfta Türkçe öğrenmeye başlıyorlar. Hiç ilgisi olmayan velilerin öğrencilerinden bahsediyorum. O yüzden bence mesela uyum sınıfı 1. Sınıftan itibaren başlamalı aslında. Yani daha iyi olur.” (K16)*

Diğer yandan katılımcılar, mülteci öğrencilerin okul içerisinde yaşadıkları sorunlara yönelik uyum sağlama becerilerinin artmasının, büyük ölçüde uyum sınıfları sayesinde olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla bazı rehber öğretmenlere göre, mülteci öğrencilerin büyük bir kısmı topluma adapte olma sürecini tamamlamıştır:

*“Ama burası şey böyle sınıflarda artık ayrışma yok ne bileyim bu durumu kabullenmişler çünkü sadece okul bazında da değil. Yaşadıkları sokak böyle, girdikleri market böyle. Artık yadırgamıyorlar bu durumu. Yabancılar fazla falan değil yani. Samimi bir ortam yani okul da onlar için. Bazen öğrencilerle ben de konuşuyorum. Mısır’dan gelmiş mesela. Piramitlere gittin mi diyorum. Beni oraya götür falan. İşte Faslı öğrencime diyorum. Fas’ı merak ediyorum. Yazın gittiğinde bende mi gelsem gezerim. Hemen hocam hemen gidelim şey yapıyorlar böyle. Uçak bileti bizde şu kadar falan. Gitsen götürcekler gezmeye.” (K10)*

*“Bana göre ben mesela bana gelen öğrencinin Türk Suriye kökenini anlayamıyorum çünkü çok güzel Türkçe konuşuyorlar. Çok güzel adapte olmuşlar. Rehberlik servisine teneffüste öğrenciler geliyor mesela hani bakıyorum onlarla beraber hep birlikte geliyorlar. Türk Suriye ayrımı yok artık. Hâkim toplumsal yapıya entegre olabiliyorlar.”(K17)*

#### **4. Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duyulması**

Yapılan mülakatlarda rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle ilgili kendi deneyimlerinden de bahsettikleri görülmüştür. Bunun neticesinde bazı katılımcıların hem lisans eğitim hayatlarında hem de mesleki hayatlarında mülteciler konusunda hususi bir ders almadıkları ve bu nedenle bazı mesleki zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ek olarak mülteci öğrenciler ile iletişimde olan rehber öğretmenleri, okul ortamında zor durumda kaldıkları zaman sosyal hizmetlerden destek aldıkları anlaşılmıştır. Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ve ihtiyacın fazla olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

*“Mültecilere yönelik lisans döneminde almadık. Bu konuda bir dersimiz ya da şeyimiz olmadı. Dışardan da bir eğitim almadım. Ya benim Suriyeli öğrencilerle gördüklerim üç yıl boyunca yaptığım gözlemler ve şey işte geçen yıl bir haftalık bir eğitime katılmışım orada üniversiteden hocalar geldi. Orada entegrasyon konusunda neler yapılabileceği gibi bu o eğitimler işte bunun dışında farklı bir eğitim almadım.” (K18)*

*“Kesinlikle okulda sosyal hizmete kesinlikle ihtiyaç var net söylüyorum yani. Çünkü ya ben geçen yıl defalarca sosyal hizmetleri aramak durumunda kaldım. Hani farklı durumlarda oluyor okulda çok ihtiyacı hissediliyor.” (K18)*

Okul sosyal hizmetinin eksikliğini bir sonucu olarak okul sistemi dışındaki birimler ile iletişim kurmada zaman zaman kopukluk ve öğrencinin takibini yapmada zorluk yaşandığı anlaşılmıştır. Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ve ihtiyacın fazla olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

*“Şu var, ben tamam şimdi sosyal hizmetlere bildirmem gereken bir şey oluyor, bildiriyorum, öğrenciyi okulda takip ediyorum, sosyal hizmette ki süreçle ilgili asla bir bilğim olmuyor ondan sonra. Ne yapıldı, gözleme gidildi mi, danışma tedbiri uygulanacak mı uygulanmayacak mı? Ne yaptığı hiçbir bilğim olmuyor. Bildiriyoruz, artık o da şey oluyor bir yerden sonra üstüme düşen bir görev bildirdim, oluyor okulda öğrenci de görüşmeye devam ediyorsun ama danışmanlık*

*tedbiri gibi resmi bir durum yok ama görüşmeye devam ediyoruz. Bir arada çalışılsa hani iletişim halinde olunabilecek durum olsa çok güzel olur. Yani umarım olur böyle yani bu da bir ihtiyaç sonuçta.” (K18)*

Rehber öğretmenlerin mesleki yükümlülüklerinin okul içiyle sınırlandırılmasına bağlı olarak, mülteci öğrencilerin okul dışı yaşamlarına dâhil olamadıkları anlaşılmıştır. Okul dışı yaşama dair en iyi gözlem ortamının sosyal hizmet uzmanlarının da görev tanımlarında olan ziyaretlerinde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

*“Biz burada rehberlik servisi genel olarak okullarda daha sorun yaşanan şeylere müdahale ettiğimiz için daha çok bu şekildeki velilerde daha çok Aslında görüşüyor oluyoruz.” (K9)*

*“Ev ziyaretine gitmediğim de birçok öğrencim oldu. Onların evdeki durumları nasıl bilmiyorum. İlk etapta bu işler yani gidip ev ziyareti yapıp gerçekten içlerinde neler yaşıyorlar, nasıl bir yerde yaşıyorlar, bunları gözlemek lazım. Bu doğrultuda planlama yapıp onların bu eksikliklerini gidermek lazım diye düşünüyorum.” (K14)*

Öte yandan katılımcıların ülkemizde bulunan mülteci çocukların yaşadıkları yoğun travma deneyimleri karşısında çaresiz kaldıkları ve yardımcı olamadıklarını, mesleki olarak zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Kendilerinin Arapça, öğrencilerin ise Türkçe bilmiyor olmasının verdiği dezavantaj da bu durumu büyük oranda etkilemektedir.

*“Yani doğrusu ilk yıllardı ben de çaresiz hissettim doğrusu bunu kabul etmek gerekiyor. Çünkü ciddi bir durumdu, ne yapılabilir ki diye düşünüyordum bu durumda diye düşünüyordum. Çok da yardımcı olduğumu söyleyemem o çocuğa.” (K13)*

*“Çok ciddi travmatik şeyler yaşanmış, dil bilmiyorlar, çocuk da yaşamış mesela ama çocuk da dil bilmiyor ve biz burada ne yapacağımızı şaşırıyoruz. Gerçekten çok çaresiz kaldığımız zamanlar var. İşte birkaç tane derneğe yönlendiriyoruz gibi ama o travma yani göç travması ciddi manada var.” (K9)*

Son olarak ise katılımcılardan bazıları Türk ve Suriyeli öğrencilerin rehabilitasyon hizmetinden yararlanma konusuna değinmiştir. Bu noktada Suriyeli öğrenciler için bu hizmetin geçerli olmadığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla okul sosyal hizmet uzmanı kişilerin rolleri arasında yer alan arabuluculuk ve savunuculuk gibi rollere bu noktada ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir:

*“Türk Vatandaşı olmayan, bazı Türk vatandaşlığına geçmeyen ve Türk vatandaşı değilse rehabilitasyon desteğinden faydalanmıyor Suriyeli çocuklar. ve Aslında evet Suriyeli çocuklarda da ihtiyaç olan olabiliyor. Ama öyle bir fayda sağlayan rehabilitasyon vs. normal çocuklar gittiğinde ciddi bir fayda sağlıyor çocuklara ama Türk vatandaşlığına geçmemiş Suriye çocuklar faydalanamıyor. Bu da ciddi bir durum.” (K9)*

## **TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER**

Yapılan araştırmada, mülteci çocukların eğitim yaşamlarında yaşadıkları zorlukların ne olduğu ve bu zorlukların nedeni olarak görülebilecek bazı hususlara ilişkin bilgi elde edilmiştir. Öte yandan rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili deneyimleri ve yetersiz kaldıkları noktalar ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin, MEB kapsamında eğitim sistemi için bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mülakatlar sonucunda ilk olarak mülteci öğrencilerin okula devam durumlarıyla ilgili bilgiler derlenmiştir. Bu kapsamda rehber öğretmenlerden bazıları, mülteci öğrencilerin devam sorunlarının Türk öğrencilerle benzer olduğunu, arada belirgin bir farklılık olmadığını dile getirmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler ise mülteci öğrencilerin okula devam konusunda sorun yaşadıklarını ve devamsızlık yaptıkları günlerin çok olduğunu ifade etmişlerdir. Mülteci öğrencilerin devamsızlıklarını çok olmasının nedenleri arasında yoksulluk, yoksulluğa bağlı olarak öğrencilerin iş yaşamına dahil olması, İslami ilimler öğrenme nedeniyle devlet okuluna gitmeme, dil sorunu ve kız çocuklarının ev içi işlerde fazla sorumluluk üstlenmesi gibi faktörler yer almaktadır. Mülteci öğrenciler çoğu zaman ailesindeki ekonomik zorlukların başlıca muhatabı olmuşlardır. Ailede çalışabilecek durumda olan veya olmayan kim olursa olsun ailesine kazanç elde etmek için çalışmak durumunda kalmaktadır. Gün içerisinde çalışan çocuk, okula giderek derslere katılmadığı, yeni konular öğrenemediği için akademik anlamda geri kalmaktadır. Eğitim alanında yaşanan fırsat eşitsizliklerinin birçok zincirleme sorunun hem sonucu hem de sebebi olduğu anlaşılmaktadır (Gencer, 2017: 850). Ekonomik yetersizlikleri olan bir aileden gelen mülteci öğrencinin bir işte çalışması durumunda okula devamı söz konusu olmamaktadır. Dolayısıyla çalışan bir öğrenci, okuldan ihtiyacı olan eğitimi alamamakta ve bununla birlikte akademik bir başarıya sahip olamamaktadır. Aile bütçesinde katkıda bulunmak amacıyla çalışmak mecburiyetinde olan çocuklarda beklenen düzeyde bir akademik başarı söz konusu olmamaktadır. Nitekim bu koşullarda olan mülteci öğrenciler için akademik başarılarının artırılması için okul idaresine önemli sorumluluklar düşmektedir (Çalhan ve Kolukırcık, 2020: 198).

Mülteci öğrencilerin devam sorunları dışındaki bir diğer sorun dil sorunu/Türkçe bilmeme sorunudur. Eğitim ve dil arasında oldukça kuvvetli bir bağ vardır. Mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı derse katılımlarının ve arkadaşları ile iletişimlerinin kısıtlı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda mülteci öğrenciler arasında Türkçenin bilinmeme oranının çok fazla olduğu, tersten bakıldığında okul personelinin de mülteci öğrencilerin anadili olan Arapçayı bilmedikleri belirlenmiştir. Yaşanan bu durum okul personeli ve Türk öğrenciler ile mülteci öğrencilerin sözel iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır. Öte yandan müfredatın Türkçe olması da mülteci öğrencilerin derse odaklanma, akademik başarı ve derse katılma gibi konularda geri kalmasına neden olmaktadır. Yapılan bir araştırmada da mülteci öğrenciler için eğitimde en büyük sorunun dil olduğu, dil bilmeyen öğrenciler ile ortak bir paydada buluşamadığı ve iletişim kurma noktasında sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derste işlenen konuları anlamadıkları için akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu ve öğrencilerin bir süre sonra okula gelmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çopur, 2019: 61). Rehber öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, aile faktörünün mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine olumsuz etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Nitekim toplumsal ilişkileri daha yoğun olan babanın gün içinde iş yerinde olması, annenin ise Türkçeyi bilmemesi; mülteci öğrencinin Türkçe pratiği yapmasını engellemektedir. Başka bir araştırmada da annelerin Türkçe öğrenememekten dolayı öğrenciye okul noktasında destek olamadıkları, babaların ise işte yoğun tempoda çalışmalarından dolayı aile üyelerine zaman ayıramadıkları tespit edilmiştir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 217). Bu kapsamda ev içinde Türkçe konuşulmaması ve pratik yapılmaması gibi nedenlerden dolayı mülteci öğrencilerin okuldaki bilgilerini pekiştiremedikleri anlaşılmaktadır. Zira Baltacı'nın (2014) yapmış olduğu araştırmada mülteci öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için çeşitli faaliyetlerin oluşturulduğu, fakat öğretmenlerin öğrencilere yaptıkları desteğin tek başına yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Ancak yerel dilin öğrenilmesi ile adaptasyon süreci hızlanabilmektedir. Dilin mahiyeti bu anlamda oldukça büyük olmaktadır. Farklı bir çalışmada da mülteci çocukların mülteci çocuklar ile bağ kurdukları, Türk çocuklar ile aynı dili konuşamamalarına bağlı olarak iletişim kurmada zorluk çektikleri için istekli olmadıkları ve sonucunda da şiddete başvurdıkları belirlenmiştir (Güneş, 2020). Coşkun ve Emin (2016) tarafından yapılan çalışmada da mülteci öğrencilere iyi ve hoş davranılmasının, mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Öte yandan mülteci ailelerin, daha çok diğer mülteci aileler ve gruplarla iletişim halinde olması esasında kapalı bir grup haline dönüşmelerine zemin hazırlamakta ve yerel dilin öğrenilmesine olanak sağlamamaktadır. Ailelerin kendi kültürlerini korumaya yönelik olduğu anlaşılan bu tutum

ise mülteci öğrencilerin eğitim hayatına olumsuz yansımaktadır. Khalid (2023) tarafından yapılan çalışmada da; ailelerin Türkçeye karşı olan ilgisizlikleri, devamlı olarak anadillerini konuşmaları, ailelerin ve öğrencilerinin sosyal çevrelerini kendi milletinden insanların oluşturması ve gettolaşma gibi sebeplerin; öğrencilerin Türkçeyi tam olarak öğrenememesine neden olduğu gözlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise mülteci çocukların içinde bulunduğu toplumla etkileşime girmesi ve her açıdan uyumu sağlayarak var olduğu toplumda kendi kültüründen tamamen soyutlanmadan uyum sağlamasının mümkün olduğu ve etkileşimin buna olanak sağladığı görülmüştür (Sever, 2020: 15). Farklı bir çalışmada ise dil bilmeme sebebi ile mülteci öğrencilerin genellikle kendi milletinden öğrenciler ile arkadaşlık ilişkisi kurdukları için yerel öğrenciler ile kaynaşmadıkları, akran zorbalığı ve şiddet davranışlarının baş gösterdiği, çeteleşme eğiliminin ön planda olduğu, bir süre sonra öğretmenlerinin uyarılarını dinlememeleri ve yer yer okul içerisinde bulunan malzemelere zarar verme gibi eylemlerinin olduğu sonucuna varılarak dilin önemi vurgulanmıştır (Sarier, 2020: 102). Diğer çalışmadan elde edilen verilere göre yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçeyi bilmediği, bir kısmının ise Türkçeyi bilmekle birlikte akademik düzeyde yeterince kullanamadığı, kısıtlı bir kısmının Türkçeyi rahatlıkla kullanabildiği görülmüştür (Tosun ve ark. 2018: 23).

Mülteci öğrencilerin eğitim yaşamlarıyla ilgili bahsedilmesi gereken bir diğer nokta, uyum süreçleridir. Okula uyum süreci; uyum sorunlarını ve çözüm olabilmesi adına uygulamada olan uyum sınıflarını ihtiva etmektedir. Okula uyum sorunları şimdiye oranla mülteci öğrencilerin ilk geldiği dönemde daha yaygın görüldüğü ve çeşitli durumlarda olduğu gözlemlenmiştir. Rehber öğretmenlerin ifadesi doğrultusunda çoğu mülteci öğrencinin uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Kültürel farklılıklar sebebi ile aidiyet problemi, yalnız hissetme, arkadaşları ile sosyalleşememe, ailelerinden ayrılan öğrencilerin psikolojisinin olumsuz etkilenmesi, yas ve göç travması, güven duygularının zayıflaması, memlekete duyulan özlem, içine kapanıklık, çekingenlik, dil bilmeme, yoksulluk gibi faktörler öğrencilerin okula uyum süreçlerine etki etmektedir (Yurdakul ve Tok, 2018: 56). Ayrıca öğrencilerin geldikleri kültüre önyargılı oldukları, önyargıyı kırmanın ve toplumda kendilerini benimsetmenin zor olduğu düşünülmektedir. Özdemir ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında yerleşik kültüründen ayrılan ve farklı bir kültür ile karşılaşan bireylerin entegrasyon sorunu yaşayabilecekleri ifade edilmiştir. Kirişçi'nin (2014) yaptığı çalışmada farklı bir sonuç olarak, mülteci öğrencilerin kendi kültürlerine yabancı olan, kız-erkek karışık eğitime alışkın olmadıkları için okula uyum sağlamakta güçlük çektikleri gözlenmiştir. Mülteci öğrencilerin yaşadıkları bu sorunun giderilmesi için Türk eğitim sistemine uyum sınıfları entegre edilmiştir. Uyum sınıfı; ders çizelgesi ve eğitim materyali Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerine göre belirlenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil eğitimini almak için kayıt edildikleri sınıftır (MEB, 2019). Uyum sınıfları 3. sınıftan itibaren başlamaktadır. Fakat çoğu rehber öğretmene göre 3. sınıf yerine 1. sınıftan başlaması, mülteci öğrenciler için daha anlamlıdır. Dolayısıyla mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının giderilmesi için yapılan bu uygulamanın rehber öğretmenlerinin gözlemlerine göre işlevsel olmadığı belirtilebilir. Kapat ve Şahin'in (2021) yapmış olduğu çalışmada da benzer nitelikte bir sonuç olarak, mülteci öğrencilerin dil öğrenimi için eğitime başlama zamanının okul öncesinde olması gerektiği, aksi takdirde uyum sınıfında dil eğitimi alan öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmeyerek okula devam ettiği ve verimli ders işlenemediği görülmüştür. Bu durumun ise öğrencilere ve öğretmenlere olumsuz şekilde etki ettiği ifade edilmiştir.

Buraya kadar bahsedilen, mülteci öğrencilerin eğitim yaşamında deneyimledikleri bazı sorunlara etki eden iki husus tespit edilmiştir. Bunlardan ilki aile faktörü diğeri ise ekonomik yetersizliklerdir. Mülteci ailelerinin, çocukları üzerinde okula uyum ve akademik başarıları noktasında ilerlemelerinde büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Öyle ki bazı ailelerin çocuklarının eğitim yaşamına ilgisiz kaldığı ve gerekli ev içi desteği gösteremediği görülmüştür. Bu durumda mülteci ailelerin de travmatik deneyimlerinin olduğu ve birincil ihtiyaçları olan gıda-barınma gibi ihtiyaçları gidermekle meşgul olmaları etkili olabilmektedir. Sarier'in (2020) yaptığı çalışmada da ailelerin temel amaçlarının, yoksulluğu azaltma olduğu için barınma ve beslenme ihtiyaçlarının giderilmesine odaklanmaları nedeni ile eğitimin geri planda kaldığı, yer yer çocukların aile ekonomisine destek olma amacı ile çalıştığı ve eğitimlerine devam edemediği anlaşılmıştır. Ayrıca

bazı ailelerin veli toplantılarına katılmama, öğrencilere ödev yapma konusunda destek olmama gibi davranışlar sergileyerek öğrencilerin eğitimi ile yeterince ilgilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sarier, 2020: 102). Fakat rehber öğretmenlerin dile getirdiği husus da önem arz etmektedir. Nitekim bazı mülteci ailelerin çocuklarını okula göndermek istemedikleri de anlaşılmıştır. Bir diğer faktör ise ekonomik yetersizliklerdir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan mülteci öğrencilerin akademik başarılarının, diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla mülteci öğrencilerin okul içi sorunlarında ekonomik yetersizliklerin de etkili olduğu belirlenmiştir. Daha önce de bahsedildiği üzere bazı mülteci öğrencilerin ekonomik yetersizlik nedeniyle iş yaşamına dahil olmak zorunda kaldıkları ve bu nedenle okula devam sorunu da yaşadıkları ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırmada da benzer olarak ekonomik düzeyi düşük olan ve okul çağında çalışmak zorunda olan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin düşük olduğu ve okula uyum sağlama noktasında problemler yaşadığı anlaşılmıştır (Tunç, 2019: 51).

Mülteci öğrencilerin okul ortamında rehber öğretmenleri ile iletişim içerisinde olduğu bilinmektedir. Ancak araştırma neticesinde rehber öğretmenlerin lisans eğitim döneminde mülteciler hakkında özel ve derinlemesine eğitim almamış oldukları, bu nedenle söz konusu öğrenciler ile çalışırken zorluk yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla mesleki anlamda yeterli olmadığını hisseden rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin sorunları için etkili çözüm üretmekte zorlandıkları belirtilebilir. Bu neden mülteci çocukların eğitim hayatında, öğretmenlerin ve diğer okul personellerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin artırılması gerektiği belirtilmektedir (Sakız, 2016: 75). Aynı zamanda rehber öğretmenlerin mülteci çocukların yaşamış oldukları yoğun travma deneyimleri karşısında çaresiz kaldıkları ve kendilerinin yardımcı olamadıklarını düşündükleri görülmüştür. Benzer olarak başka bir araştırmada da; bazı mülteci öğrenci öğretmenlerinin, sınıflarında mülteci öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre sorun çözme konusunda kendilerini daha yetersiz hissettikleri ve çocuklara yardımcı olma konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Uzun ve Bütün, 2016: 79). Rehber öğretmenliğine benzer olarak, sınıf öğretmenliği branşında yapılan araştırmada da Polat ve Rengi (2014) sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklerden gelen öğrencilere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili kültürlerarası etkileşimde yetersizlik ve sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Öte yandan rehber öğretmenlerin okul dışı yaşama dahil olmadıkları, müdahale alanlarının okul ortamı ile sınırlandırıldığı ve okul dışı yaşama ilişkin bilgi edinemedikleri görülmüştür. Katılımcılar ev ziyaretlerinin önemli olduğunu aktarmışlardır. Okul dışı yaşama ait bilginin, ev ziyaretleri aracılığıyla gözlemlenebileceği anlaşılmıştır. Fakat çoğu rehber öğretmen hem mesleki sınırları hem de iş yükleri gereği bu ziyaretleri gerçekleştirememektedir. Bu bağlamda ise, okul içi ve okul dışını bir bütün olarak düşünerek çalışmalar yürüten, öğrencilerin ve ailelerin içerisinde buldukları durumları baz alıp, öğrencilerin gelişim dönemlerini de göz önünde bulundurarak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin eden, öğrencilerin ve ailelerin çeşitli sosyal hizmet müdahaleleri ile hem sosyal hayatlarında hem de eğitim hayatlarında eşit fırsatlara erişimini amaçlayan, diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapan; okul sosyal hizmetinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Şeker, 2018: 184; Sağlık, 2021: 219).

Dolayısıyla rehber öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yanı sıra okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyduklarına ilişkin de veriler elde edilmiştir. Çoğu rehber öğretmen; sistemler arası arabuluculuk yapmakta, kurumlar arası işbirliği kurmakta, çocukların sosyal ihtiyaçlarının tespit edip giderilmesine, ev incelemelerinin gerçekleştirilmesinde vb. noktalarda yetersizliğin olduğunu dile getirmiştir. Okul içindeki bu açıklığın ise mülteci öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu, uyum sürecini zorlaştırdığı ve var olan sorunların daha da derinleşmesine zemin hazırladığı görülmüştür. Var olan ve olabilecek sorunların çözümünde ise planlı olarak ev ziyaretleri gerçekleştiren, öğrenciyi okul dışı yaşantısında da değerlendiren ve öğrenciye bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak ailelere yönelik de ihtiyaç analizi yapan, öğrenci ve aileleri sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirerek kaynaklara erişimini kolaylaştırma amacıyla birey, grup ve aile danışmanlığı yaparak rehberlik eden okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 219). Her ne kadar okullarda rehber öğretmenler var olsa da rehber öğretmenlerin mesleki görev alanı farklı ihtiyaçlara sosyal hizmet uzmanının mesleki görevleri farklı ihtiyaçlara hizmet etmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin varlığı, okul sosyal hizmet



uzmanına duyulan ihtiyacı karşılamamaktadır. İki meslek dalı da birbirinden farklı görev tanımlarına sahiptir, fakat işbirliği içinde olabilen mesleklerdir. Zira Dikmen'in (2021) yaptığı çalışmada da rehber öğretmenleri ve sosyal hizmet uzmanları yaptıkları çalışmalar açısından değerlendirildiğinde, bazı noktalarda ortak çalışmalar yapıyor olsalar da görev ve sorumluluklar bakımından farklılaşan, farklı mesleki uygulamalar gerçekleştiren, iki ayrı meslek dalı olarak nitelendirilmiştir. Bu sebeple okul sosyal hizmetinin okullarda var olması gereken bir disiplin olduğu çıktısı yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Zira, okul sosyal hizmetinin; öğrencilerin ve ailelerin hem okula hem topluma uyum sağlamaları açısından sosyal hizmet müdahalesi gerçekleştiren, göç sonrası hem çocuğun hem ailenin güçlendirilmesini ve desteklenmesini amaçlamayan, biyopsikososyal destek sunan bir meslek olması, rehber öğretmenler ile farklı sorumlulukları olduğunu aşikar kılmaktadır (Kuşkapan, 2023: 38). Dolayısıyla okul sosyal hizmetinin bir yenilikten ziyade ihtiyaç olarak nitelendirilmesi mümkündür.

Sonuç olarak araştırma neticesinde; mülteci öğrencilerin göç ettikleri ülkede pek çok problem ile karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Bu problemlerden biri olan eğitim probleminin ise temel olarak çocukların okul dışı yaşamından, dil probleminin ve uyum sürecinden kaynaklandığı görülmüştür. Çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal yaşantısında çevresinin kendi milleti ve kültüründen insanlarla oluşması, ekonomik zorluklar, ailelerin çocuklara dil öğrenme ve eğitim noktasında yeterince destek olmaması gibi zorluk alanları da mevcuttur. Okul ortamında öğrencilerin yerel dili bilmemelerinden dolayı kendilerini yeterince ifade edememeleri, akranları, öğretmenleri ve okul içi personel ile yeterince sağlıklı iletişim kuramadığı için akademik başarı düzeylerinin düşük olması ve Türk öğrencilerle sağlıklı arkadaşlık ilişkilerine sahip olamamaları da okul içi diğer problemlerini oluşturmaktadır.

Eğitim çağında bulunan mülteci öğrencilerin yeni eğitim alanlarında dil bilmemelerinin, derslere interaktif bir şekilde katılamama, akademik başarı düzeyinde problem yaşama ve arkadaşları ile iletişim kuramamadan dolayı dışlanma, ötekileştirme ve şiddete eğilim gibi olumsuz çıktıları olmaktadır. Bundan dolayı okula başlamadan önce belirli bir süre zorunlu bir dil eğitimine tabii tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türk eğitim sistemine uyumunu sağlamak amacıyla PİKTES projesi kapsamında açılan 3.sınıftan itibaren uygulamaya geçen uyum sınıflarının, gelişim dönemlerinin kritik süreçleri dikkate alınarak öğrencilerin en aktif öğrendiği zaman dilimlerinde, okul öncesi dönemde veya 1.sınıfta yapılmasının daha sonrasında okula başlamasına yönelik uygulamalar gerçekleştirilerek daha sistemli bir yapı oluşturulabilir. Aynı şekilde yine göçün beraberinde getirdiği göç ve yas travması, yaşanan ekonomik ve sosyo-kültürel güçlüklerin çocukların hem okul hem de sosyal hayatlarına entegrasyonunu zorlaştırmasından dolayı çocuklar için uzman kişilerden ana dillerinde psikososyal destek almaları için okul rehberlik servislerinin yönlendirme yapabileceği kanallar oluşturulabilir ve ekonomik problemlerden dolayı çalışmak zorunda kalan mülteci öğrencilerin sosyal yaşantılarının desteklenmesi ve sorunların çözüme kavuşturulması veya gerekli kaynaklara yönlendirilmesi bakımından okullarda sosyal hizmet uzmanına alan tanınmalıdır. Bununla beraber mülteci öğrencilerin yaşam deneyimlerine yönelik hem alan yazında yapılan taramalardan hem de araştırma sonucundan elde edilen verilere bakıldığında Türkiye'de okul sosyal hizmeti kapsamında yapılması gereken görevlerin birçoğu rehber öğretmene verilmiştir. Ancak, rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerin okul dışı yaşamına dâhil olamaması, ilgili kırılğan grup ile ilgili yeterli mesleki donanıma sahip olamaması gibi durumlardan dolayı etkili faaliyetler yürütememektedirler. Dolayısıyla okullarda okul sosyal hizmet uygulamaları değerlendirilmeli ve yetkili kurumlar aracılığıyla meslek yasası çerçevesinde sosyal hizmet uygulamalarının sosyal hizmet uzmanları aracılığı ile faaliyete geçirilmesi sağlanabilir.

Yaşanan göç sonucunda, kendi örf, adet ve gelenekleri ile kaynak ülkede yaşamını sürdürürken olağanüstü bir durum sebebi ile farklı bir coğrafya da aidiyet problemi, uyum sorunu, ötekileştirilme, çocuk işçiliği, okullaşmama, sağlık problemleri, dil problemi, ebeveyn kaybı gibi problemlerle karşılaştıkları için çocuklar sosyal, bilişsel ve ruhsal yönden dezavantajlı duruma düşmektedirler. Bu bağlamda çocukların ev dışında en çok vakit geçirdikleri sosyal alanın okul

olmasından dolayı yeniden topluma birer aktif birey olarak kazandırılmaları için gelişim döneminde olan çocuğun sağlıklı bir kimlik oluşturması, hayata ve sosyal rollere hazırlanmasına destek olma, topluma entegrasyonunu kolaylaştırma ve çocuğun üstün yararını gözeterek bu göç sürecinde alabileceği zararı minimum seviyeye indirme gibi görevleri üstlenen okul sosyal hizmeti faaliyete geçirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Agcadağ, Ç. İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 662-680.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Baş, T. & Akturan, U. (2017). Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Cooc, N. & Kim, G. M. (2023). School inclusion of refugee students: recent trends from international data. *Educational Researcher*, 52(4), 206-218. <https://doi.org/10.3102/0013189X221149396>
- Coşkun, İ. & Emin, M. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. SETA: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243\\_turkiyedekiuriyelilerinegitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedekiuriyelilerinegitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf)
- Çalhan, M. & Kolukırk, S. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 189-202.
- Derya, A. Ç. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Dikmen T. (2021). *Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamaları: okul sosyal hizmeti projesi uygulanan okullardaki okul sosyal hizmeti deneyimlerine dair nitel bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Duman, N. (2014). Okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve çocuk koruma sistemi içindeki yeri. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği*. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
- Duyan, V. & Özbesler, C. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Ekici, F.Y. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*, 153.
- FitzGerald, D. S. & Arar, R. (2018). The sociology of refugee migration. *Annual Review of Sociology*. 44(387), 387-406. Retrieved from: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-soc-073117-041204>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Giorgi, A. & ark. (2017). *The sage handbook of qualitative research in psychology*. Sage. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne.
- Güler, A. & ark. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları.
- Güneş, E. (2020). *Üstün yetenekli öğrencilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yalova Üniversitesi.
- Human Rights Watch (2015). 'When I Picture My I see Nothing: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey.' *United States of America*.

<https://www.hrw.org/report/2015/11/08/when-i-picture-my-future-i-see-nothing/barriers-education-syrian-refugee-children>

- İnsani Gelişme Vakfı (2021). Analysis of barriers to education and profile of out-of-school refugee children in Southeast Turkey.
- Kalkan, K. (2019). *Okul sosyal hizmetinin Türkiye'de değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kapat, S. & Şahin, S. (2021). Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169-194.
- Karakaya, Ş. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların okullaşma süreçlerine etkisi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa.
- Karabasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınları.
- Karslı-Calamak E. & Kiliç S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259–282.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 216-229.
- Kaya A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Khalid, Y. A. A. (2023). *Okul müdürlerine göre mülteci öğrencilerin eğitimi: sorunlar ve çözümler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Kılıç, E. & Özkan, Y. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 397-412.
- Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin ötesine geçerken Türkiye'nin Suriyeli mülteciler sınavı. (Çeviren: S. Karaca). Brookings Enstitüsü, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Kuli, G. (2018). *Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulaması ihtiyacı: rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Kuşkapan A. (2023). *Meslek elemanları açısından okul sosyal hizmeti: göçmen öğrenciler bağlamında bir inceleme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- McDiarmid, S., Durbeej, N., Sarkadi, A. & Osman F. (2022). Schools' and teachers' roles and challenges in supporting the mental wellbeing of refugee youths: a qualitative study with swedish teachers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1), <http://doi.org/10.1080/17482631.2021.2007568>
- Mendenhall M., Russell S. G. & Buckner E. (2017). *Urban refugee education: strengthening policies and practices for access, quality and inclusion*. Teachers College, Columbia University.
- Mercan Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1),72-83.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Palik J. & Østby G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: a scoping review of existing impact evaluations. *Int Rev Educ*, 69(1-2): 227-247. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10004-2>. Epub 2023 May 29. PMID: 37313292; PMCID: PMC10225761.

- Polat, S. & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Radhouane, M. (2023). Pedagogical challenges in integrating refugee students in the global north: a literature review *prospects*. 53, 151–168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Sağiroğlu, A. Z., Ünsal, R. & Özenci, F. (2022). Türkiye Göç Ve İnsan Hareketlilikleri Yıllık Raporu-2021. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYBÜ-GPM).
- Sağlık, S. (2021). *Ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi: karma desen araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65- 81.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, (3)1, 80-111.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemi. *Journal of European Education*, 10(1-2), 2146-2674 .
- Şeker, A. (2018). *Sosyal hizmete giriş*. İ. Tomanbey (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019/15). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları. Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>
- Tosun, A. & ark.( 2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Tosun, E. (2021). Türkiye’deki göçmen çocukların eğitim sorunu, ihtiyaçları ve öneriler: bir değerlendirme. *Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar*, 28-32.
- Tunç, B. (2019). *Türkiye’de okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesinin önemi üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Türkeri, S. (2014). Çocukların okul ortamlarında korunması “okul sosyal hizmeti açısından bir değerlendirme”. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
- United Nations Children's Fund (2020). Türkiye – UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020: 2019 Yıllık Raporu. Retrieved from: <https://www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- United Nations High Commission for Refugees (2017). Stepping up: refugee education in crisis. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>
- United Nations High Commission for Refugees (2023). Global trends forced displacement in 2022. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-report-2022.pdf>
- United Nations High Commission for Refugees (2023). UNHCR master glossary of terms. <https://www.unhcr.org/glossary>
- United Nations High Commission for Refugees (2023). UNHCR’s refugee population statistics database. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- Yeşilkayalı, E. & Meydan, S. (2017). Bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 206-221.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.
- Yiğit, E. (2021). *Suriyeli göçmenler ve sosyal uyum: İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa öğrencileri örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,
- Yurdakul, A & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

### Extended Abstract

Migration is defined as the movement of individuals across international borders or within a country due to various factors, including voluntary and forced displacement. Given the complexity of migration, the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) prefers the term *displacement* to describe movements caused by coercive circumstances such as persecution, conflict, violence, or disaster (UNHCR, 2023). This distinction ensures that refugees, asylum seekers, and stateless individuals receive appropriate protection and support from states and international organizations (FitzGerald & Arar, 2018: 388-389). Migration rates continue to rise annually. According to UNHCR's Global Trends Report, by the end of 2022, there were 108.4 million forcibly displaced individuals worldwide, 40% of whom—approximately 43.3 million—were children under 18 (UNHCR, 2023). Refugee children, being in a critical stage of development, are particularly vulnerable to adverse conditions such as natural disasters, war, and famine. Having been uprooted from their home country and cultural environment, they often experience significant challenges, including identity crises, loneliness, marginalization, child labor, school exclusion, health issues, language barriers, and parental loss. Compared to adults, they are physically and cognitively more susceptible to these disruptions, which significantly impact their well-being and development. One of the most urgent concerns for refugee children is their access to education. According to another UNHCR report, out of 7.1 million school-age refugee children, approximately 3.7 million lack access to formal education (UNHCR, 2017:4). This alarming statistic has placed significant responsibilities on international organizations and host countries to uphold refugee children's right to education (Cooc & Kim, 2023:206). Schools play a crucial role in fostering refugee children's integration into society, as they spend a significant portion of their time in these institutions. A well-supported refugee child has a greater chance of achieving academic success and securing a stable future. However, those who struggle with language barriers, social isolation, and academic difficulties may experience low self-esteem, anger, and violent tendencies. Additionally, economic hardships within refugee families often lead to school absenteeism, as children may be forced to work to support their households, limiting their educational opportunities. In Turkey, the increasing number of refugees has resulted in a growing population of refugee children in schools. Given their direct engagement with these children, schools are key institutions for addressing their needs and challenges. This study aims to explore refugee students' experiences and the difficulties they encounter in school from the perspective of guidance counselors. Interviews were conducted to assess the educational and social challenges refugee students face. The findings indicate that refugee children struggle with language barriers, adaptation difficulties, low academic achievement, peer bullying, socialization issues, attendance problems, and economic hardships. The study also aims to examine these challenges through the lens of school social work and assess its necessity in addressing them. The central research question guiding this study is: *What are the educational challenges faced by refugee children, and what role does school social work play in addressing these issues?* A qualitative research design was adopted to achieve this objective. Qualitative research enables an in-depth exploration of individuals' perceptions, observations, and experiences in their social context, providing a realistic and multidimensional understanding of the subject matter (Yildirim & Simsek, 2018:41). This approach aligns with the study's purpose, as it involves conducting interviews, document analysis, and observations to derive meaningful insights (Güler et al., 2015:41). A phenomenological research design was employed, as it focuses on lived experiences and how they are perceived by individuals. By allowing participants to share their own experiences, this approach provides a deeper understanding of complex social phenomena (Giorgi, 2017:177). The study's participants included 20 guidance counselors who had worked for at least one year in elementary and secondary schools with refugee students. Data were collected using a semi-structured interview form developed with input from social work experts in the field. The collected data were analyzed using the MAXQDA Qualitative Data Analysis program. Findings were categorized under four main themes: *School Attendance of Refugee Students*, *Language Barriers*, *Adaptation to School Life*, and *The Need for School Social Work Services*. Participants highlighted that refugee students' adaptation to the Turkish education system is influenced by factors such as family characteristics, economic conditions, language proficiency, social exclusion, and systemic shortcomings. The results underscore the urgent need for school social work services to improve school attendance and integration for refugee children.

Based on these findings, several school social work interventions are recommended, including tracking school attendance, facilitating refugee students' adaptation to the school environment, conducting social assessments of refugee families, providing family support programs, and fostering social cohesion between Turkish and refugee students. These measures aim to enhance refugee students' educational experiences and promote their successful integration into the education system.