



**SURİYELİ (MÜLTECİ) ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE
YÖNELİK MOTİVASYONLARININ TESPİTİ**

Hikmet GİRGİN

Yüksek Lisans Tezi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Aydın KIZILASLAN

AĞRI - 2025

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

Hikmet GİRĞİN

SURİYELİ (MÜLTECİ) ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE
YÖNELİK MOTİVASYONLARININ TESPİTİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Aydın KIZILASLAN

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Ferhan ŞAHİN

AĞRI-2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Suriyeli(Mülteci) Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının Tespiti” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☒

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐

Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐

Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

2025

Hikmet GİRGİN



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TEZ ONAY FORMU

SURİYELİ (MÜLTECİ) ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ TESPİTİ

Prof. Dr. Aydın KIZILASLAN danışmanlığında, Hikmet GİRGİN tarafından hazırlanan bu çalışma, 21/11/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı , Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr.Aydın KIZILASLAN

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr.Ferhan ŞAHİN

İmza:

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Tansel YAZICIOĞLU

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2025 tarih ve /.....nolu kararı ile onaylanmıştır.

.... /...../.....

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

BENZERLİK

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Hikmet GİRGİN	
Numarası	220601167	
Ana Bilim Dalı	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı	
Bilim Dalı	Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı	
Programı	Yüksek Lisans	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Prof. Dr. Aydın KIZILASLAN	
Tez Başlığı	Suriyeli(Mülteci) Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının Tespiti	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%20	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	%19	% 30
Materyal ve Yöntem	%20	% 30
Araştırma Bulguları	%14	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%15	% 20
TEZ (GENEL)	%17	% 25

21/11/2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

Hikmet GİRGİN

Prof. Dr. Aydın KIZILASLAN

Danışman

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SURİYELİ(MÜLTECİ) ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ TESPİTİ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ortaokul düzeyinde eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını incelemek ve bu motivasyonun çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Çalışmada, Suriyeli öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisi, derslere yönelik motivasyonları, ders başarıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılarak öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı motivasyonlarını belirlemeye yönelik veriler toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan devlet okullarındaki Suriyeli öğrenciler oluştururken, örneklem grubunu ise bu okullarda öğrenim gören 842 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri nicel yöntemle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, motivasyon düzeylerinin bazı sosyo-demografik faktörlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun öğrencilerin eğitim geçmişi, okula devam süresi ve Türk eğitim sistemine uyum düzeyleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma, Türkiye’deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin literatürde sınırlı sayıda çalışmanın bulunması nedeniyle hem akademik literatüre hem de ülkemizin sosyolojik yapısına önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler, mülteci öğrencilerin eğitime adaptasyonlarını artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesine rehberlik edebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Mülteciler, Öğrenci Motivasyonları, Suriye, Eğitim Politikaları.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

DETERMINATION OF THE MOTIVATION OF SYRIAN (REFUGEE) STUDENTS TOWARDS SCIENCE COURSES

This study aims to examine the motivation of Syrian refugee students in grades 5 through 8, who are enrolled in lower secondary education in Turkey, toward the science course and to determine whether this motivation differs based on various socio-demographic variables. The relationship between students' interest in science, their motivation toward the course, academic performance, and levels of motivation was analyzed. Data were collected using the "Motivation Scale for Primary Science and Technology Course." The study population consists of Syrian students attending public schools in the Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep, and the sample includes 842 Syrian students enrolled in these schools. The research data were analyzed using quantitative methods. Findings indicate that Syrian refugee students generally demonstrate a positive level of motivation toward science. However, motivation levels vary significantly according to certain socio-demographic factors. Furthermore, students' motivation was found to be associated with their educational background, duration of school attendance, and level of adaptation to the Turkish education system. Given the limited number of studies on the educational status of Syrian refugee students in Turkey, this research offers valuable contributions to the academic literature and the sociological understanding of the country. The findings may also guide the development of policies aimed at enhancing the educational integration of refugee students.

Keywords: science education, refugee students, student motivation, Syria, educational policies

ÖNSÖZ

Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamına uyum sürecini olumsuz etkileyen birçok faktör vardır fakat bu faktörlerden birinin üzerinde yoğunlaşılması gerektiği düşünmekteyiz, bu faktör tabii ki tüm öğrencileri ilgilendiren fakat farklı bir coğrafyada farklı bir kültürden ülkemize gelen suriyeli öğrencilerin motivasyonlarını incelemek amacıyla bu tez tasarlanmıştır. Çalışmamın başarılı şekilde tamamlanması elbette birçok kişinin desteğiyle gerçekleşmiştir.

Öncelikle; Yüksek Lisans eğitimim boyunca bana her zaman yol gösteren, bilimsel gelişimimde büyük katkıları olan saygıdeğer hocam **Prof. Dr. Aydın KIZILASLAN**'a teşekkür ederim. Tez çalışma süresince ve sürekli yanımda olan kıymetli dostum ve çalışma arkadaşım **Dr. Mehmet GÖKSU**'a teşekkür ederim. Hayatımı anlamlı kılan, var olduğum her gün şükran duyduğum rahmetli babam **Abdurrahman GİRGİN**' e ve elleri öpülesi annem **Güllüzar GİRGİN**'e teşekkür ederim. Sabrı, anlayışı ve sevgisiyle bana güç veren, şartlar ne olursa olsun sürekli yanımda olan canım eşim **Sümeyye GİRGİN**'e teşekkür ederim.

Hikmet GİRGİN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırma Soruları	3
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Varsayımlar	5
BÖLÜM 2.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Göç.....	6
2.2. Göçmen ve Mülteci	6
2.3. Türkiye’de Mülteciler	9
2.4. Suriyeli Çocukların Türkiye’de Yaşadıkları Uyum Sorunları	10
2.5. Mültecilere Yönelik Eğitim Faaliyetleri.....	11
2.6. Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Durumları	14
2.7. Mülteci Çocukların Eğitiminin Önemi	15
2.8. Fen Bilimleri Eğitimi	17
2.9. Fen Bilimleri Dersinin Önemi ve Amacı	19
2.10. Fen Bilimleri Dersinde Motivasyonla İlgili Yapılan Çalışmalar	21

BÖLÜM 3	24
3. YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	24
3.2. Veri Toplama Araçları	24
3.2.1. Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği	24
3.2.2. Ölçek Formu.....	24
3.3. Verilerin Analizi.....	25
4. BULGULAR	26
BÖLÜM 5	37
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	37
KAYNAKLAR.....	47

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları.....	26
Tablo 2. Öğrencilerin yaş aralığına göre dağılımları.....	26
Tablo 3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları.	27
Tablo 4. Öğrencilerin ailede yaşayan kişi sayısına göre dağılımları.....	27
Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları süreye göre dağılımları	28
Tablo 6. Öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca aylık gelir durumları	28
Tablo 7. Öğrencilerin Türkiye’de konut sahiplik durumlarına göre dağılımları.	29
Tablo 8. Motivasyonların Dağılım Ortalamaları ve Standart Sapma Bulguları.	30
Tablo 9. Motivasyon Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları.	31
Tablo 10. Normallik Testi Bulguları	32
Tablo 11. AS ₁ İçin Mann Whitney U Testi	32
Tablo 12. AS ₂ İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	33
Tablo 13. AS ₃ İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	33
Tablo 14. AS ₄ İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	34
Tablo 15. AS ₅ İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	35
Tablo 16. AS ₆ İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	35
Tablo 17. AS ₇ İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	36

KISALTMALAR LİSTESİ

UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
PTSD	Post Travmatik Stres Bozukluğu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BM	Birleşmiş Milletler
ICESCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ÇHS	Çocuk Hakları Sözleşmesi
UNİCEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
SETA	Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

1. GİRİŞ

Sefalet, yoksulluk, savaşlar, doğal afetler ve benzeri trajediler, insanları köklerini terk etmeye ve göç etmeye zorlamaktadır. Bu kitlesel göç dalgaları 21. yüzyılda hız kazanarak devam etmekte ve farklı dinlerden, siyasi görüşlerden ve etnik kökenlerden insanları bir araya getirmektedir (Özdemir, 2016). Bu etkileşimin en önemli sonuçlarından biri dildir. Farklı dillere sahip insanlar, göç, savaş veya ticaret gibi nedenlerle aynı ortamda yaşamak zorunda kaldıklarında dilleri de ister istemez etkileşime girer ve birbiri üzerinde değişikliklere yol açmaktadır (Kap, 2014).

2010 yılında Tunus'ta başlayan ve basit bir sokak olayı olarak nitelendirilen halk ayaklanmaları, domino etkisiyle 2011'de Suriye'ye de sıçramış ve ülkede iç karışıklıkların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baltacı, 2014). Bu durum, Suriyelilerin kitlesel göç hareketlerine başlamasına neden olmuştur. Göç eden Suriyeliler, Türkiye başta olmak üzere komşu ülkelerde sığınma imkânı bulmuştur. Fakat bu göç dalgası, beraberinde birtakım anlaşmazlıkları da getirmiştir (Kap, 2014). Yaklaşık on yıldır devam eden iç savaşın yarattığı tahribat ve yoksulluk, Suriyelilerin göç etmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye, Suriye ile en uzun sınırı paylaşan ülke olması ve göç edenlerin çoğunun maddi imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle bu göçten en çok etkilenen ülke olmuştur (Salmaşur ve Şahin, 2020).

Suriye'de savaşın uzaması Türkiye'nin uzun vadeli planlar yapmasına engel olmuştur (Salmaşur ve Şahin, 2020). Tüm zorluklara rağmen Türkiye, insani bir sorumluluk alarak savaştan kaçan insanları yardım etmiştir. Başlangıçta 252 kişinin sığınma talebinde bulunduğu göç dalgası zamanla artarak devam etmiştir. 2025 yılı itibarıyla Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı 3.142.642 kişidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025). Bu nüfusun önemli bir bölümünü çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Göç İdaresi'nin paylaştığı demografik verilere göre, 0-18 yaş aralığındaki çocuk nüfusu toplam Suriyeli sayısının yaklaşık %43,1'ine tekabül etmektedir. Kadın ve çocukların toplam oranı ise %70'in üzerinde olmaya devam etmektedir. Bu istatistikler, Türkiye'deki Suriyeli nüfusun yapısının ve dolayısıyla eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere olan ihtiyacın halen çok yüksek olduğunu açıkça göstermektedir.

Suriye'den gelen göçmenlerin sayısındaki artış, Türkiye'yi tarihinin en büyük ve kontrol etmesi en zor göç dalgalarından biriyle karşı karşıya bırakmıştır. Bu durum, ülkeyi sağlık, güvenlik ve barınma gibi konularda acil önlemler almaya zorlamıştır. Fakat uzun vadede en kritik ihtiyaçlardan biri eğitim olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'ye sığınan Suriyeli mültecilerin önemli bir kısmını çocuk ve kadınların oluşturması, eğitim konusunu daha da kritik hale getirmiştir. Yeni bir ülkeye göç etmenin yarattığı zorluklarla beraber, farklı bir eğitim sistemiyle karşı karşıya kalan çocuklar, sosyal hayata uyum sağlamakta zorlanmıştır (Baltacı, 2014).

2014 yılına kadar Türkiye'de Suriye kökenli göçmenler için herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktaydı (Özdemir, 2016). Fakat Suriye'deki iç savaşın şiddetlenmesi ve göç dalgasının artması üzerine 2013 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ve sonrasında "Geçici Koruma Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda Türkiye'ye sığınan Suriyelilere "Geçici Koruma" statüsü verilmiş ve eğitim, sağlık, güvenlik, sosyal yardım gibi birçok kamu hizmetinden yararlanmalarının önü açılmıştır (Kap, 2014; Mert ve Çıplak, 2017). Uluslararası hukuk, eğitim hakkını evrensel bir hak olarak tanımaktadır. Bu hak, tüm bireylere, uyruklarına bakılmaksızın, eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanma imkânı sunmaktadır (Özdemir, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi'ne göre, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin yaklaşık bir milyonu okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. 2014 yılında yapılan yasal düzenlemeler ve bu düzenlemeler doğrultusunda hazırlanan genelge ile geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklara verilecek eğitim hizmetleri standart hale getirilmiştir. 2014/21 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) genelgesi ile geçici koruma altındaki göçmen çocuklara eğitim imkânı sunularak, il müdürlükleri ve illere bağlı okullar ile geçici eğitim merkezlerinde eğitim almalarının önü açılmıştır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), 2016). MEB bünyesindeki eğitim kurumlarında eğitim alan okul çağındaki sığınmacı çocukların oranı %62 iken, geri kalan %38'lik bir kısım ise çeşitli sebeplerden dolayı eğitime erişememektedir. Bu durum, sığınmacı çocukların eğitim hakkına erişimde önemli bir engel teşkil etmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). Bu

bağlamda, sığınmacı çocukların fen bilimleri eğitimine erişiminin ve fen bilimleri dersine karşı motivasyonlarının değerlendirilmesi de oldukça önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu Araştırmanın amacı, Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyolog Talcott Parsons'a (1951) göre, fen bilimleri toplumsal yapı ve kültürle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır ve birbirini beslemektedir. Bu durum, tüm dünyada fen ve teknoloji alanındaki icatların ülkelerin kalkınmasına katkıda bulunmasına ve buna karşılık bilimin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, bilimin ilerlemesine katkıda bulunması bakımından fen bilimleri dersinin önemi her geçen gün artmaktadır. Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı motivasyonlarının belirlenmesi ve bu motivasyonlara yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması, entegrasyon ve uyum sürecine katkı sağlayacak ve bu büyük toplumsal sorunun çözümüne yönelik önemli bir adım olacaktır. Bu bilgiler ışığında yapılan çalışma literatüre olumlu katkılar sunması bakımından önemlidir. Bu kapsamda söz konusu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, ailede yaşayan birey sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, Türkiye'de yaşama süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinde, konutun mülkiyet durumu değişkenine (kira/sahip olma) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?



1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma sonuçları, Gaziantep ilinde ikamet eden ve çalışmaya katılan 5. 6. 7. ve 8. Sınıf mülteci (Suriyeli) öğrenciler ile sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

- ✓ Çalışmada yer alan katılımcılar, araştırmacı tarafından belirtilen açıklamalara uymuşlardır.
- ✓ Çalışmada kullanılan ölçüm araçları, ilgili özelliği yeterli düzeyde ölçmüştür.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Göç

İnsanlık tarihi boyunca göç, farklı coğrafyalarda yer değiştirme şeklinde kendini gösteren bir olgu olarak varlığını sürdürmüştür. Bu etkileşim, göç kavramını tanımlamış ve göç olgusunu bütün devletlerde gözlemlenebilen birer olgu haline getirmiştir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016).

İnsanlar, içinde bulundukları koşullardan dolayı, ister gönüllü ister zorunlu olsun, yaşadıkları yerlerden, ait oldukları toplumsal yapılardan, ekonomik olanaklardan ve sahip oldukları mülkiyetlerinden koparak yeni bir yaşam kurmak için göç etmeye zorlanmıştır. Bu olgu, onları yaşadıkları ortamlarından uzaklaştırarak yeni bir coğrafyada yepyeni bir başlangıç yapmaya yönlendirmiştir (Toros, 2008).

Yalçın (2002), göçü sadece bir coğrafi yer değiştirme değil, aynı zamanda sosyolojik, kültürel, ekonomik ve politik boyutları da içeren karmaşık bir değişim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu değişim, göç alan ve göç veren toplumların tüm sosyal yapısını etkilemektedir. Yalçın'a göre göç olgusu, tek bir alanda kalmayıp, birçok alanı etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Bu durum, göçü tanımlamak için farklı bakış açıları ve yaklaşımlar da beraberinde geliştirilmiştir. Özellikle 1980'li yıllardan bu güne pek çok sayıda insani krizi, dünyada başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan mültecilerin sayısını da önemli ölçüde artışa sebep olmuştur. Bu durum, göç olgusunun karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu daha da net bir şekilde ortaya koymaktadır. İnsanların göç etme kararlarının arkasındaki etkenler ise birçok politik, ekonomik, coğrafi ve sosyal faktörlerin bir kombinasyonunu içermektedir. Bu faktörler arasında savaşlar, siyasi zulüm, yoksulluk, işsizlik, doğal afetler ve eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim eksikliği gibi unsurlar sayılabilir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016).

2.2 Göçmen ve Mülteci

Mültecilik ve göçmenlik, her ikisi de yerinden edilmeyi ve yeni bir yerde yerleşmeyi içeren kavramlar olsa da, önemli farklılıklar barındırmaktadır (Rahman ve Azim, 2015). Mülteci: Savaş, zulüm, doğal afet veya insan hakları ihlalleri gibi

tehlikeli koşullardan kaçmak için ülkesinden ayrılmak zorunda kalan bireylere verilen isimdir (Yalçın, 2002).

Mülteciler, bulundukları ülkede korku ve güvensizlik nedeniyle bağılı oldukları ülkenin sürekli can güvenliğı endişesi yaşamaktadırlar (McBrain, 2005). Bu nedenle, uluslararası korumaya ve desteğı ihtiyaç duymaktadırlar (Başak, 2011). Mültecilik ve göçmenlik, her ikisi de yerinden edilmeyi ve yeni bir yerde yerleşmeyi içeren kavramlar olmakla birlikte, ortaya çıkış nedenleri ve sonuçları bakımından farklılık göstermektedir (McBrain, 2005). Göçmenler, genellikle daha iyi ekonomik fırsatlar bulmak, eğitim olanaklarına erişmek veya yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla ülkesinden ayrılan kişilerdir. Bu kişiler ayrıldıkları ülkenin korumasından yararlanmaya devam edebilir ve yeni ülkelerde yasal statü elde edebilmektedirler (Olçay, 2012). 1951 Mülteciler Statüsü Sözleşmesi uyarınca mülteci olma koşullarını karşılamayan, ekonomik sebeplerle yer değıştiren göçmenler, sözleşmeden doğan haklardan ve uluslararası korumadan yararlanamazlar. Bu durum, ekonomik göçmenlerin ve mültecilerin hakları arasındaki temel ayrımı oluşturmaktadır (Özpolat, 2019).

Göçmenlik, bireysel tercihe dayalı bir hareketlilik olup, kişilerin ekonomik fırsatlar, eğitim olanakları, aile birleşimi veya yaşam kalitesini artırma amacıyla gönüllü olarak başka bir ülkeye yerleşmeleri durumu olarak da tanımlanmaktadır (Yalçın, 2002). Göçmenler, menş e ülkelerinin vatandaşlık bağı ile sağladığı korumadan yararlanmaya devam edebilir ve geldikleri yeni ülkede çeş itli yasal statüler (çalışma izni, oturma izni gibi) talep etme hakkına sahiptirler (Olçay, 2012). Buna karş ılık, mülteci statüsü, kişilerin ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceğıne dair haklı bir korku taş ınması ve bu nedenle ülkesinin korumasından faydalanamaması veya söz konusu korkudan ötürü korunma talep etmek istememesi temelinde şekillenmektedir (Kanu, 2008). Bu nitelikleri taşıyan bireyler, uluslararası hukuk çerçevesinde tanınan koruma statüsüne ve desteğı ihtiyaç duymaktadır (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016).

Göçmenler, yeni bir ülkeye göç etme kararı vermeden önce genellikle daha fazla zamana ve bilgiye sahip olurlar (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016). Göçmenlerin göç etme kararını daha bilinçli bir şekilde vermelerine yeni topluma

daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedir. Göçmenlerin çoğu aynı zamanda göç etmeden önce belirli bir ekonomik güce ve sosyal desteğe sahip olabilmektedir (Kanu, 2008). Aile, arkadaş veya diasporadaki (anavatan dışına dağılmış topluluk, göçmenler topluluğu) diğer kişilerle olan bağlantıları göçmenlerin yeni bir ortamda ayakta kalmalarına ve yeni bir yaşam kurmalarına yardımcı olabilmektedir (Olçay, 2012). Göçmenlerin göç etmelerinin en önemli nedenleri arasında daha iyi sosyal ve ekonomik koşullara erişim arayışı yer almaktadır. Her ne kadar aralarında yasal farklılıklar olsa sa mülteciler ve göçmenler, yeni bir ülkeye yerleşme sürecinde farklı zorluklarla karşılaşmaktadırlar (McBrain, 2005). Bu zorluklardan biri de destek ve sosyalleşme imkânlarına erişim ile ilgilidir. Mülteciler genellikle savaş, zulüm veya doğal afet gibi tehlikeli koşullardan kaçmak için ülkelerinden ayrılmak ve uluslararası korumaya ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu destek, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) gibi uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları (STK'lar) tarafından sağlanır. Mülteciler genellikle sığındıkları ülkenin hükümeti veya STK'ları tarafından finanse edilirler. Bu sayede mültecilerin barınma, yiyecek, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılanabilmektedir (Kanu, 2008).

Mültecilerin sosyalleşme imkânları da genellikle sınırlıdır (Başak, 2011). Dil bariyeri, kültürel farklılıklar ve ayrımcılık gibi faktörler, mültecilerin yeni topluma uyum sağlamasını ve yerel halkla kaynaşmasını zorlaştırabilmektedir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016). Göçmenler genellikle daha iyi ekonomik fırsatlar bulmak, eğitim imkânlarına erişmek veya yaşam koşullarını iyileştirmek gibi nedenlerle ülkelerinden ayrılmakta, uluslararası korumaya ihtiyaç duymamakta ve ekonomik ihtiyaçlarını kendileri karşılamaktadır (Olçay, 2012). Göçmenler ise kendi etnik topluluklarından daha fazla destek alma imkânlarına sahiptirler. Göçmenler genellikle kendi ülkelerinden gelen diğer insanlarla bir araya gelerek dernekler, vakıflar ve diğer kuruluşlar oluşturabilmekte ve sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Dil öğrenme kurslarına katılabilir, yerel topluluk etkinliklerine katılabilir ve yeni arkadaşlar edinebilmektedirler (Strekalova ve Hoot, 2008).

2.3 Türkiye’de Mülteciler

Türkiye, coğrafi konumu ile tarihi boyunca göçlere ev sahipliği yapmasıyla köklü bir göç geleneğine sahiptir (Özpolat, 2019). Bu gelenek, sadece sınır kapılarını açmakla sınırlı kalmayıp, göçmen ve mültecileri topluma entegre (bütünleşmiş, uyumlu hale getirilmiş, dahil edilmiş) etmek ve onlara insan onuruna yakışır bir şekilde yaşam imkanı sunmak için çeşitli politikalar ve uygulamalar geliştirmeyi de içerir (GİGM, 2016).

Türkiye'nin sosyolojik yapısı, asırlar boyunca farklı coğrafyalardan gelen bireyleri ağırlamış olmanın sonucu şekillenmiş köklü birçok költürlülük geleneği üzerine inşa edilmiştir. Bu gelenek, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşuna kadar uzanmaktadır (Kap, 2014). 1492 yılında Yahudilerin Osmanlı topraklarına getirilmesi, bu geleneğin ilk önemli örneklerinden biridir. Daha sonraki dönemlerde de, 1700’lerin başında İsveç Kralı Şarl’ın yaklaşık 2 bin kişilik bir grupla Osmanlı’ya iltica etmesi, Macar Özgürlük Savaşı’nı kaybedenlerin Osmanlı topraklarına göç etmesi gibi birçok göç dalgası yaşanmıştır. Cumhuriyet döneminde de Türkiye, göçlere ev sahipliği yapmaya devam etmiştir. 1922’de Yunanistan, Balkanlar ve Almanya’dan yaklaşık 1 milyon 185 bin kişinin göç etmesi ve 1988-2000 yılları arasında Irak, Bulgaristan, Bosna ve Kosova’dan gelen yaklaşık 900 bin göçmen, bu durumun en önemli örnekleridir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2020).

Günümüzde ise Türkiye, iç karışıklıklar, savaş ve diğer nedenlerden ötürü ülkelerinden göç etmek zorunda kalan milyonlarca insana ev sahipliği yapmaktadır. Özellikle Suriye’den gelen 3.6 milyon Suriyeli ve 330.000’den fazla kayıtlı mülteci, bu durumun en çarpıcı göstergesidir. Türkiye'nin göçmen ve mültecilere yönelik bu yaklaşımı, tarihi boyunca göçlere açık bir toplum olmasının ve insani değerlere bağlılığının bir sonucudur. Bu gelenek, günümüzde de devam etmekte ve Türkiye’yi göçmenler ve mülteciler için önemli bir sığınma yeri haline getirmektedir (GİGM, 2020; Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), 2020).

Türkiye, Suriye’de yaşanan iç savaştan kaçan milyonlarca mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu mültecilere yönelik yaklaşımı, "açık kapı politikası" olarak bilinir ve uluslararası alanda takdir görmektedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, [TBMM], 2012).

2.4. Suriyeli Çocukların Türkiye’de Yaşadıkları Uyum Sorunları

Mülteci çocuklar, misafir olarak bulundukları ülkelerde birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Mülteci çocuklar, yeni bir ortamda kendilerini güvende hissetmekte zorlanabilir ve ihtiyaç duydukları hizmetlere nasıl erişeceklerini bilememektedirler (Kap, 2014). Mülteci aileler genellikle yoksuldur ve çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedirler. Mülteci çocuklar, yeni bir dil öğrenmek için çaba sarf etmek zorundadır ve bu durum eğitime erişimlerini ve sosyalleşmelerini zorlaştırabilmektedir (Karakus, 2019). Mülteci çocuklar, yeni bir kültürün geleneklerine ve göreneklerine uyum sağlamak zorunda olduğu için ve bu durum kimlik karmaşasına yol açabilmektedir (McBrain, 2005). Bu zorluklara ek olarak, mülteci çocuklar savaşın travmatik etkilerini de yaşamaktadır. Bu durum, onlarda kaygı, depresyon ve post-travmatik stres bozukluğu (PTSD) gibi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Behnia, 2001). Savaş, yoksulluk, doğal afetler ve siyasi baskılar gibi faktörler, milyonlarca insanı evlerini terk etmeye ve yeni bir topluma göç etmeye zorlamaktadır. Bu göç hareketleri, göçmenlerin ve ailelerinin hayatlarında dramatik değişikliklere yol açarak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Yıldız, 2018). Savaş, yoksulluk ve zulüm gibi trajedilerden kaçmak zorunda kalan milyonlarca mülteci çocuk, normal bir çocukluk yaşama şansını kaybedebilmektedir. Bu masum çocuklar, akranlarının aksine, oyun oynamak, eğitim görmek ve sevdikleriyle vakit geçirmek gibi çocukluk döneminin temel zevklerinden mahrum kalmaktadırlar (Çopur, 2019).

Suriyeli mülteci çocuklar, yeni bir topluma ve kültüre uyum sağlamak için çeşitli mücadelelerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Solak ve Çelik (2018)’in yapmış olduğu çalışmada, dil probleminin mülteciler için en temel engellerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Mülteci öğrenciler, dil problemleri nedeniyle eğitimde ve sosyal uyumda zorluk yaşamaktadır (Moralı, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı, bu kapsamda mevcut olan bu problemleri çözmek için Türkçe kurslar vasıtasıyla, öğretmen eğitimleri ve psikososyal destek gibi çalışmalar yapmaktadır (Özdemir, 2016).

Toplumda farkındalık çalışmaları ve ailelerin desteği de bu problemlerin çözümünde oldukça önemlidir (Özcan, 2018). Göçmen çocuklar, yeni bir ülkeye uyum sağlarken ve eğitim sistemine dâhil olmaya çalışırken birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, dil engeli, ayrımcılık, eğitimde geride kalma ve psikolojik problemler gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Özdemir, 2017). Göçmen ailelerin çocukları, bu zorluklara karşı daha savunmasızdır ve her açıdan problem yaşama riski daha yüksektir (Sarıtış vd., 2016). Mülteci çocuklar, yeni bir ortama uyum sağlarken stres ve travma nedeniyle öfke patlamaları ve saldırganlık gibi davranış problemleri yaşayabilmektedir. Uyum zorluğu yaşayan çocuklar içe kapanıklık, okula adapte olamama ve ilgisizlik gibi problemler gösterebilmektedir. Bu durum, derslere katılımı ve okul başarısını olumsuz etkiler (Topsakal vd., 2013). Karakuş (2019)'un araştırmasına göre, savaş, göç ve maddi yetersizlikler nedeniyle Türkiye'de eğitimden mahrum kalan Suriyeli mülteci çocuklar, olumsuz davranışlar sergileme riski altındadır. Bu durum, öfke, saldırganlık, içe kapanıklık, depresyon ve kaygı gibi duygusal ve davranışsal problemlere yol açabilmektedir. Eğitimden mahrum kalmak, bu çocukların hem kendileri hem de toplum için risk oluşturmaktadır.

2.5. Mültecilere Yönelik Eğitim Faaliyetleri

Göçmenlerin ihtiyaçları, sadece temel ihtiyaçlarla sınırlı değildir. Psikolojik, sosyal ve kişisel gelişim ihtiyaçları da en az temel ihtiyaçlar kadar önemlidir (Olivos ve Mendoza, 2010). Bu ihtiyaçların hiyerarşik bir sırayla karşılanması, göçmenlerin yeni topluma uyum sağlamalarını, refah seviyelerini yükseltmelerini ve mutlu ve üretken bir hayat sürmelerini kolaylaştırmaktadır (Ersoy ve Turan, 2019). Mülteci çocukların eğitim imkânlarına erişememesi, sadece toplumumuz için değil, tüm insanlık için de bir problem teşkil etmektedir (Seydi, 2014; Sarier, 2020). 2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı'ndan kaçan milyonlarca insan, Türkiye'ye sığınarak yeni bir hayata başlama umuduyla göç etmiştir. Bu göç dalgasının ilk yıllarında, sınırı geçen Suriyeliler yoğunluklu olarak Türkiye'nin güneydoğusundaki illere yerleştirilmiştir. Hükümet tarafından da geçici konaklama imkânları sağlanmış ve gıda yardımları yapılmıştır. Savaşın kısa vadede sona ereceği ve Suriyelilerin ülkelerine dönecekleri varsayımıyla, eğitim başlangıçta geçici barınma alanlarında sağlanmıştır (Amaç, 2017). Suriye İç Savaşı'nın gölgesinde Türkiye'ye sığınan

milyonlarca insan arasında yer alan çocuklar, eğitime erişim konusunda önemli zorluklarla karşılaşmıştır. Türkçe bilmemeleri ve Türk eğitim sistemine aşina olmamaları, bu zorlukların başında gelmektedir. Bu ihtiyaçları karşılamak için, Suriyeli birçok gönüllü öğretmen devreye girmiştir. Kendi çocukları ve diğer mülteci çocuklar için eğitim imkânı sunan bu öğretmenler, genellikle Suriye'de eğitim almış veya öğretmenlik yapmış kişilerden oluşmakta ve Arapça müfredatlı dersler ve Türkçe dil eğitimi vererek, mülteci çocukların eğitime devam etmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Fakat gönüllü öğretmenlerin özverili çalışmaları tek başına yeterli olmamıştır (Özer vd., 2016). Yerel yönetimler, ulusal ve uluslararası kuruluşlar da bu süreçte önemli rol oynamıştır. Eğitim materyalleri, altyapı desteği ve finansal kaynak sağlayarak gönüllü öğretmenlerin çabalarını desteklemiştir. Bazı kuruluşlar ise kendi bünyelerinde geçici eğitim merkezleri kurarak mülteci çocuklara eğitim imkânı sunmuştur. Ancak bu eğitim faaliyetlerinin resmi bir statüden yoksun olduğu da bir gerçektir. Gönüllü öğretmenler ücret almadan ve resmi bir sözleşme olmadan çalışmışlardır. Eğitim merkezleri de geçici ve yetersiz altyapıya sahip olmuştur (Özpolat, 2019). Resmiyet eksikliğine rağmen, Suriyeli gönüllü öğretmenlerin ve destekleyici kuruluşların özverili çalışmaları, mülteci çocukların eğitime erişimini önemli ölçüde kolaylaştırmıştır. Bu durum, umutsuzluğun hâkim olduğu bir ortamda, eğitim ışığının sönmemesine önemli katkılarda bulunmuştur (Emin, 2018).

2013 yılında göç eden Suriyelilerin sayısı yaklaşık 225 bine ulaşmıştır (GİGM, 2020). 2013 yılından sonra Suriye'den Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin sayısında artış olması nedeniyle barınma merkezleri yetersiz kalmıştır. Suriyeliler şehir merkezlerine göç etmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu duruma karşı 26 Nisan 2013 tarihinde "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" genelgesini, 23 Eylül 2013 tarihinde "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" genelgesini yayınlamıştır. Bu genelgeler kapsamında; Suriye kökenli çocuklara barınma merkezleri dışında eğitim imkânı sunulmuştur. Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği geçici eğitim merkezlerinde ve MEB gözetimindeki Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından Arapça müfredatla sunulmuştur. Bu sayede Suriye kökenli çocuklar kendi dil ve kültürlerinde eğitim

görmüş ve Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için gerekli adımlar atılmıştır (Karaman, 2018).

2014 yılında Suriye krizi uzun vadeli bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Suriye kökenli göçmenlerin kalıcı olduğu kabul edilmiştir (Salmaşur ve Şahin, 2020). Bu durum sonucunda: Uzun vadeli ve sürdürülebilir çözümler geliştirilmeye başlanmıştır. "6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" yürürlüğe girmiştir. "29153 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği" yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile ülkemizde ikamet eden yabancı uyruklu çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda kavuşturulmuştur. Suriye krizi ve Suriye kökenli göçmenlerin durumu, Türkiye'de göç ve mülteciler konusuna bakış açımızı değiştirmiştir. Bu durum, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesine yol açmıştır (Emin, 2018). 2014 yılında Suriye'de yaşanan krizin uzaması ve göçmenlerin kalıcı hale gelmesi, eğitim alanında da yeni düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2014/1 sayılı genelge yayımlanmıştır. Bu genelge, kamp dışında yaşayan tüm yabancı uyruklu sığınmacı çocuklara devlet okullarında veya geçici eğitim merkezlerinde eğitim görme imkânı sunmuştur. Bu sayede, daha önce eğitim imkânına erişemeyen birçok Suriye kökenli çocuğun eğitime katılımı sağlanmıştır. İçişleri Bakanlığı tarafından geçici kimlik belgesi bulunan geçici koruma kapsamındaki her Suriye kökenli çocuk, MEB'e bağlı her tür ve her kademedeki okula kayıt yaptırabilmiştir. Bu sayede, kayıt işlemleri kolaylaştırılmış ve bürokrasi azaltılmıştır. Genelge kapsamında, yalnızca geçici eğitim merkezlerinde değil, aynı zamanda devlet okullarında da Suriye kökenli çocuklar için Türkçe öğretimi öncelikli hale getirilmiştir. Bu sayede, Suriye kökenli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri ve Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları kolaylaştırılmıştır. Eğitim programı, Türk Eğitim Sistemi kapsamında uygulanan müfredata uygun şekilde düzenlenmiştir. 2014/1 sayılı genelge, Suriye kökenli çocukların eğitim imkânlarına erişimini önemli ölçüde genişletmiştir. Bu sayede, birçok çocuğun eğitime katılımı sağlanmış ve gelecekleri için bir umut ışığı yakılmıştır. Genelge, Türkiye'nin eğitim sisteminin göçmenleri kapsayıcı hale gelmesinde önemli bir adım olmuştur (Çakmak, 2018).

2.6. Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Durumları

Birleşmiş Milletler verilerine göre, dünya genelinde temel haklardan mahrum kalanların büyük bir kısmını çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2020). Türkiye, göç eden çocukların eğitim hakkını çeşitli düzenlemelerle güvence altına alarak temel ihtiyaçlarından biri olan eğitime erişimlerini sağlamıştır (Erdem, 207).

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgeler, eğitim hakkını teminat altına alarak bu hakkı kabul eden devletlere önemli sorumluluklar yüklemiştir (Karaman, 2018). Her çocuğun temel hakkı olan eğitim, 1966 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ICESCR) ve 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile ayırım yapılmaksızın ve ücretsiz olarak tüm bireylere sağlanması gereken bir hak olarak güvence altına alınmıştır. Temel eğitim, her bireyin ayırım gözetmeksizin sahip olduğu bir haktır ve bu hak tüm eğitim seviyelerini kapsar (ICESCR, 2020). 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), her çocuğun, savaştan etkilenen ve göçmen çocuklar da dâhil olmak üzere, ayırım gözetmeksizin eğitim hakkına sahip olduğunu açıkça belirtmektedir (UNICEF, 1990). 1951 Mültecilerin Hukuki Durumu Cenevre Sözleşmesi'nin 22. Maddesi, mültecilere eğitim hakkı da dâhil olmak üzere temel haklarda yerli halkla eşit haklar tanımaktadır. Bu hak, Birleşmiş Milletler Antlaşması ve 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer alan temel özgürlükler ve ayırım gözetmeksizin temel ihtiyaçlara erişim hakkı ilkesiyle de teyit edilmektedir. Türkiye'de 3 milyondan fazla Suriyeli mülteci yaşıyor ve bunların yaklaşık yarısı 18 yaş altı. Bu durum, mülteci çocuklara yönelik eğitimin hayati önem taşıdığını göstermektedir (Sever, 2020). 2012'de Milli Eğitim Bakanlığı, ilk defa kamplarda Türkçe müfredatlı okullar açarak ülkemizdeki mültecilere yönelik eğitim çalışmaları başlatmıştır. Fakat Suriyeli mülteci çocuklarının bu okullara katılımı düşük olmuştur. Arapça müfredatlı okullar açıldığında ise katılımı artış gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, mülteci ailelerin kısa sürede ülkelerine döneceklerini düşünerek Türkçe öğrenmenin gerekli olmadığını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır (SETA, 2016).

AFAD öncülüğünde ve UNICEF desteğiyle kamplarda ilkokul ve ortaokul seviyesinde eğitim veren okullar açılmış ve MEB tarafından denetlenmiştir. Bu

okullarda okullaşma oranı %90'a yaklaşırken, kamp dışında yaşayan mültecilerin okullaşma oranı oldukça düşük olmuştur. Şehre göç eden Suriyeli mülteci sayısının artması, kamp dışındaki eğitim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi birçok yasal düzenleme, eğitimin her çocuğun hakkı olduğunu ve her türlü müfredatın oluşturulurken çocuğun yararının gözetilmesi gerektiğini açıkça vurgulamaktadır (MEB, 2014).

2.7. Mülteci Çocukların Eğitiminin Önemi

Nicolai ve Triplehorn (2003), eğitimin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine imkân sağladığını; ayrıca bireylerin yeteneklerini geliştirme ve sosyal bağlar kurma gibi birçok yönüyle koruyucu bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Şimşir ve Dilmaç (2018), eğitimin güvenilir ve nitelikli yollarla sunulmasının çocukları sömürü ve istismara karşı koruyabileceğini ifade etmektedir. Çocuklara nitelikli ve güvenli eğitim sağlanması, onları her türlü olumsuzluktan uzaklaştırmaktadır. Ayrıca, okulların mülteci çocuklar ve aileleri ile yerel halk arasında uyum sürecini kolaylaştıran bir köprü görevi gördüğü belirtilmiştir (Olivos & Mendoza, 2010). Sarier (2020), hem yerel hem de mülteci öğrencilerin nitelikli eğitim almasının, olumlu gelişimlerinin temel koşulu olduğunu öne sürmektedir.

Mülteci çocukların ailelerinden ayrı kalmaları ya da ebeveynlerini kaybetmeleri, fiziksel veya duygusal travmalar yaşamaları ve onlara rehberlik edecek birilerinin olmaması, bu çocuklarda kaybolmuşluk hissi ve toplumdan dışlanma duygusunu artırmaktadır (Berry (1997). Kendi vatanlarından uzak kalan mülteci çocuklar, göç ettikleri ülkelerde kriz veya acil durumlarla karşılaştıklarında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine benzer şekilde öncelikli olarak sağlık, barınma, korunma ve güvenlik gereksinimlerinin karşılanmasına ihtiyaç duymaktadır (Yaylacı vd., 2017). Bu temel ihtiyaçların karşılanmasının ardından eğitim gibi diğer ihtiyaçların ele alınması gerekmektedir. Bu noktada, göç edilen devletin hem insani sorumlulukları hem de politik misyonları doğrultusunda bu ihtiyaçların planlanması ve karşılanması büyük önem taşımaktadır (Şeker & Aslan, 2015; Pigozzi, 1999).

Bu bağlamda Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak için politika geliştirme ihtiyacı önemli bir gündem konusu olmuştur. Milli

Eğitim Bakanlığı bünyesindeki 18 milyon Türk öğrenci dikkate alındığında, her 5 öğrenciden 1'inin Suriyeli olduğu belirtilmektedir (Amaç & Yaşar, 2018b). Türkiye'deki Suriyeli mültecilere, 2014 yılından itibaren Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) veya devlet okullarında eğitim alma hakkı tanınmış, ancak 2016 itibarıyla bu süreç değiştirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine tamamen uyum sağlanması amacıyla 2019 yılından itibaren GEM'lerin kapatılması ve bu öğrencilerin devlet okullarına yönlendirilmesi planlanmıştır (MEB, 2017). Bu kapsamda, Suriyeli ve diğer eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullara kayıt işlemleri sürdürülmüştür. MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrenciler için "Kapsayıcı Eğitim" modelini uygulamaya koymuştur. Özcan (2018), bu modelle sadece Türkçe öğretiminin değil, aynı zamanda ayrımcılığı önlemeyi ve farklılıkları dikkate alarak etkili bir eğitim ortamı oluşturmayı hedeflemenin gerektiğini vurgulanmıştır.

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde bazı problemler yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında dil engeli, kültürel uyum zorlukları, velilerin eğitim konusundaki ilgisizlikleri ve ders materyallerinin yetersizliği yer almaktadır (Amaç & Yaşar, 2017; Aykırı, 2017; Amaç & Yaşar, 2018a). Ayrıca, mülteci öğrencilerden bazıları yeniden yerleştikleri eğitim ortamlarında bireysel ve sosyal açıdan ilerleme kaydedebilmekteyken, bir kısmı yaşadıkları göç deneyimlerinin etkisiyle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Sever, 2020).

Londra'daki ilkokullarda eğitim alan mülteci çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada, bu çocukların yaklaşık yarısının savaş ortamında büyüdüğü ve savaşın şiddetli etkilerine maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Gibbs, 2014). Bu durumun, çocuklarda hem zihinsel hem de fiziksel problemlere yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bu çocukların dil öğrenme güçlükleri, okuma-yazma eksiklikleri, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Ayrıca, kaygı ve endişe içinde yaşamaktan kaynaklanan özgüven eksikliği, travma sonrası stres bozukluğu ve diğer psiko-sosyal uyum problemleri yaşadıkları da ifade edilmiştir (Sever, 2020).

Özer ve arkadaşları (2016), mülteci çocukların savaş ortamında büyüyen ve risk altında olan en hassas gruplardan biri olduğunu vurgulamıştır. Ferris ve

Winthrop (2010), mülteci çocuklar ve gençlerin psiko-sosyal gelişiminde eğitimin olumlu bir rol oynadığını ve bu çocuklara daha iyi bir yaşam için umut sunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, göç edilen toplumun mültecilere yönelik düşünce biçimi ve yaklaşım şeklinin, mültecilerin uyum sürecinde belirleyici bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Bourgonje, 2010).

Mülteci çocukların topluma uyum sağlamasında ve hayata tutunmalarında eğitim ve okullaşmanın önemli bir rolü vardır. Özdemir (2017), eğitimin mülteci çocukların savaş travmalarından uzaklaşmalarına, kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Watkins (2013) ise mülteci çocukların karşılaştıkları sorunların eğitimle aşılabileceğini ve yeniden hayata tutunmalarının eğitimle mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Neugebauer (2013), mültecilerin diğer göçmen gruplarına kıyasla fiziksel, psikolojik ve cinsel taciz risklerine daha fazla maruz kalabileceğini vurgulamış, bu nedenle eğitime erişimlerinin kritik olduğunu belirtmiştir. Bu çocukların okula devam edememesi durumunda istismar ve kötü muamele riskinin arttığına, bunun da travma sonrası stres bozukluğu semptomlarına ve psikolojik sorunlara yol açabileceğine dikkat çekmiştir (UNESCO, 2011).

Eğitime erişemeyen mülteci çocukların çeşitli risklerle karşı karşıya kaldıkları ifade edilmektedir. Bu riskler arasında çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik ve çeşitli olumsuz gruplara yönelme gibi sorunlar yer almaktadır. Watkins ve Zyck (2014), eğitimden yoksun kalan gençlerin radikal gruplardan olumsuz şekilde etkilenme olasılığının bulunduğunu ifade etmiş ve mülteci çocukların eğitimle buluşturulması ve bu süreçte karşılaşılan sorunların tespit edilerek çözüme ulaştırılması, bu dezavantajlı grupların topluma kazandırılmasında temel bir gereklilik belirtmiştir.

2.8. Fen Bilimleri Eğitimi

Fen bilimleri, öğrencilere doğal olaylar ve bilimsel gelişmelerle ilgili temel kavramları, ilkeleri ve bilimsel düşünme yöntemini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, fen bilimleri dersi ve bu kapsamda yer alan diğer dersler oldukça önemli bir yere sahiptir (Coştu ve diğerleri, 2007). Doğadaki olayları gözlemleme yoluyla çevrelerini ve dünyayı anlamaya çalışan öğrenciler, bu süreçte edindikleri bilgileri fen bilimleri disiplini altında öğrenmektedir. Öğrencilerdeki mevcut bilgiler

çoğunlukla gözlemler sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle oluşmaktadır (Moralar, 2012).

Fen bilimleri; fizik, kimya ve biyoloji gibi alanlarla bağlantılı olayları incelemeye ve bu olayları kendi bütünlüğü içinde açıklamaya odaklanan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Çepni ve çalışma arkadaşları (2010), fen bilimlerini doğayı ve doğal olayları sistemli bir biçimde araştıran, henüz gözlenmemiş durumları da öngörmeye çalışan bir alan olarak tanımlamışlardır. Günlük yaşamda karşılaştığımız durumlar ve doğadaki olaylar, fen bilimlerinin temel konularını oluşturduğu için fen, hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu alan, hem canlı hem de cansız doğa ile ilgilenirken olgular, kavramlar, genellemeler, ilkeler, kuramlar ve doğa yasalarını içermektedir. Fen bilimlerinin temel amacı ise bu bağlamda doğayı anlamak ve açıklamak olarak özetlenmektedir. Bu anlamda fen bilimleri eğitime verilen önemi artırma çabaları, ülkelerin politik hedefleri arasında yer almaktadır (Kaptan, 1998).

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği bir dünyada, fen bilimleri eğitimi, ülkelerin bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişimini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu eğitim, teknoloji üreten, bilimi kavrayan ve yaşam boyu öğrenmeye istekli bireyler yetiştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, fen bilimleri eğitiminin önemi pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Glynn ve Muth, 1994; Bybee ve Fuchs, 2006; Eş ve Sarıkaya, 2010; Karamustafaoğlu, 2010; Kılıç, 2019).

Bulut (2010), 2000'li yılların başından itibaren fen bilimleri eğitiminde önemli değişimlerin başladığını ve müfredatta öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenerek ciddi adımlar atıldığını ifade etmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ilköğretim programında bir değişiklik yaparak, "Fen Bilgisi" dersinin adını "Fen ve Teknoloji" olarak değiştirmiştir. Bu değişiklik, teknolojinin günlük yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline geldiğini açıkça ortaya koymuştur. Taslak program ilk olarak 9 farklı ildeki 120 pilot okulda uygulanmış ve alınan olumlu geri bildirimlerin ardından ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007; Kırıkkaya, 2009).

Ancak, 21. yüzyıl becerilerinin yeterince yer almaması, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve kazanım sayısının fazlalığı gibi nedenlerle, program 2013 yılında güncellenmiş ve dersin adı "Fen ve Teknoloji" yerine "Fen Bilimleri" olarak değiştirilmiştir (Çepni, 2005). Bununla birlikte, uluslararası değerlendirmelerden TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) beklenen sonuçların alınamaması, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim gibi etkenler nedeniyle program 2017 yılında yeniden revize edilmiştir. Beşinci sınıflarda pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır (Cengiz, 2019; Saraç ve Yıldırım, 2019; Solak, 2020).

2.9. Fen Bilimleri Dersinin Önemi ve Amacı

Bilim, farklı kaynaklar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Russell (2016), bilimi, gözlem ve gözleme dayalı akıl yürütme yoluyla önce dünya ile ilgili olguları, ardından bu olgular arasındaki yasaları keşfetmeye yönelik bir çaba olarak tanımlamaktadır.

Topsakal (1999), fen kavramını, bilimsel bir düşünce biçimine sahip olma ve bu düşünceyi ifade edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Fen bilimlerini anlamak, doğadaki ilkeleri, doğa yasalarını, olguları ve kuramları kavrayarak bunları uygulama becerisi geliştirmeyi ve günlük yaşamda kullanabilmeyi gerektirmektedir.

Eş ve Sarıkaya (2011), fen okuryazarlığının her birey için taşıdığı öneme dikkat çekmişlerdir. Gelişmiş ülkelerin fen okuryazarlığına önem vererek bu alana zaman ayırdıkları ve bu sayede eğitim kalitesini artırdıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde fen bilimlerinin oynadığı kritik rol, Ayas (1995) tarafından vurgulanmıştır.

Günümüzün teknolojik gelişmelerle şekillenen dünyasında, bu ilerlemeleri yakalayabilmek ve anlamlandırabilmek için fen bilimleri eğitime büyük önem verilmelidir. Her toplum, çağın gerisinde kalmamak ve geleceğini güvence altına almak adına fen bilimlerini en iyi şekilde öğrenmelidir. Dünya sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde; bu nedenle gerçekleştirilen yenilikleri ve buluşları yakından

takip etmek son derece önemlidir. Teknolojik gelişmelerden geri kalmamak için kısa sürede bu yeniliklere uyum sağlamak ve yeni teknolojiler üretebilmek de gereklidir. Bu bağlamda, soyut düşünme becerisi gelişmiş, sürekli öğrenmeye açık, araştırmacı ve farklı alanlarda uzmanlık geliştirebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu niteliklere sahip olan milletler, uluslararası ekonomik ve teknolojik rekabette öne çıkma şansını elde ederler. Fen bilimlerindeki ilerlemeler, bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal düzeyde sosyal ve ekonomik katkılar sağlamaktadır (Akgün, 1995).

Fen bilimleri, öğrencilere çeşitli beceriler kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu ders sayesinde, teknolojiye hâkim ve yetkin bireyler yetiştirmek mümkündür. Ayrıca fen bilimleri, öğrencilerin bilgi ve teknoloji çağındaki değişim ve gelişmeleri anlamalarına olanak tanımaktadır (Hançer ve diğerleri, 2003; Solak, 2020).

Fen bilimleri, MEB'e göre (2013), dünyayı fiziksel, biyolojik ve kimyasal yönleriyle anlamayı, açıklamayı ve tanımlamayı amaçlayan bir düşünce ve araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte deneysel ölçütler, sürekli sorgulama ve mantıklı düşünme esas alınmaktadır. Başka bir ifadeyle fen bilimleri, bilimsel bilgilerin hipotezler aracılığıyla sınanması, araştırma yöntemlerinin geliştirilmesi, bilginin geçerliliği ve doğruluğunun sorgulanmasını içeren bir disiplin olarak ele alınmaktadır (Temiz, 2001).

Süren'e (2008) göre fen bilimleri dersi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını artırarak merak duygusunu en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Ayrıca, fen bilimleri derslerinin, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmesi ve günlük hayatta karşılaşılan zorluklarla baş edebilme yeteneklerini güçlendirmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Çakmak, 2018; Solak, 2020).

Kaptan (1999), fen eğitiminin doğayla ilgili sorulara yanıt bulmayı hedeflediğini ifade etmektedir. Hançer ve arkadaşları (2003), bilgi ve teknoloji çağında hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen, teknolojik yenilikleri takip ederek bunlardan fayda sağlayan bireyler yetiştirmenin fen bilimleri eğitiminin temel amaçlarından biri olduğunu vurgulamıştır. Çepni (2005) ise fen bilimleri dersinin,

öğrencilere motor beceriler kazandırmanın yanı sıra teknoloji alanında mesleki bir temel oluşturulmasına katkı sağlaması gerektiğini dile getirmiştir.

Sifoğlu (2007), fen bilimleri eğitiminin temel amacının, bireylerin günlük olaylar arasında bağlantı kurabilen ve bu olayları anlamlandırarak ilişkilendirebilen bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2005) belirttiği fen bilimleri eğitimi hedefleri arasında ise, teknolojik gelişmeleri takip eden, dünya üzerindeki diğer canlıların yaşamını anlayabilen, çevresine ve topluma duyarlı bireyler yetiştirmek ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilen bireyler kazandırmak önemli bir yer tutmaktadır.

Çil ve Çepni'nin (2012) belirttiği gibi, diğer eğitim sistemlerinde olduğu gibi fen bilimleri dersi öğretim programlarında fen okuryazarlığına öncelik verilmektedir. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programının temel hedeflerinden biri, tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesidir.

Fen okuryazarlığı, bireylerin toplumda yetenekli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayan; bilimin doğasını anlamalarını, ekonomik, politik ve toplumsal konularda mantıklı düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen önemli bir kavramdır (Çepni ve arkadaşları, 2003). Topsakal (2005) ise fen okuryazarlığını; eleştirel düşünebilen, araştırma ve sorgulama alışkanlığına sahip, karşılaştığı problemleri çözeabilen ve hayat boyu öğrenmeyi sürdürebilen bireylerin yetişmesi olarak tanımlamaktadır (Güney, 2019).

Fen öğretiminin amacı, bilimsel bilgilerin günlük yaşamla bağlantı kurularak anlaşılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, sınıf ortamlarında fen bilimleri ile ilgili bir atmosfer oluşturulması ve fen konularının bireylerin yaşadığı sosyal meselelerle ilişkilendirilmesi önemli bir hedef olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, fen okuryazarlığı gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi ve öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılım sağlaması da temel amaçlar arasında yer almaktadır (Gürdal, 1992).

2.10. Fen Bilimleri Dersinde Motivasyon İlgili Yapılan Çalışmalar

Motivasyon, psikoloji, sosyoloji ve birçok farklı disiplinde temel bir kavram olarak ele alınmakta olup, literatürde ortak bir çalışma alanı olarak

değerlendirilmektedir (Usher & Kober, 2012). Genel anlamda motivasyon, bireyi belirli bir davranışa yönlendiren, davranışın şiddetini ve süresini etkileyen, aynı zamanda sürekliliğini sağlayan içsel ve dışsal faktörlerin bütünüdür. Motivasyonun varlığını gösteren temel unsurlar arasında davranışın aktif ve dinamik bir süreç olması, belirli bir enerji harcanması, davranıştaki değişimlere karşı gösterilen direnç ve süreklilik gibi faktörler yer almaktadır (Akbaba, 2006).

Bireyler, günlük hayatta kendilerine yararlı olacağına inandıkları bilgileri daha kolay öğrenmekte ve benimsemektedir. Bu nedenle, öğrenme sürecinde sunulan bilgilerin öğrenci tarafından işlevsel ve gerekli görülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum, öğrenme isteğini arttırmakta ve motivasyonun artmasına katkı sağlamaktadır (Çepni, 2016).

Etkili bir öğrenme süreci için öğrencinin gereksinim duyduğu bilgi ile öğretmenin aktarmayı amaçladığı bilginin örtüşmesi kritik bir unsurdur. Bu uyum sağlandığında bireyler öğrenmeye gönüllü olarak katılım göstermektedir. Dolayısıyla, öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve ders içerikleri buna uygun şekilde düzenlenmelidir (Çepni, 2016).

Öğrenci motivasyonu içsel ya da dışsal olabilir. İçsel motivasyon, bireyin bir konuyu ilgi ve merakla öğrenmeye istekli olması anlamına gelirken, dışsal motivasyon genellikle ödüller veya notlar gibi dış teşvik unsurlarına dayanmaktadır. Fen bilimlerinde dışsal motivasyonun sağlanması sürecinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin rolleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyon ve davranışları, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır (Taneja, 2016).

Mülteci çocukların eğitimi, Türkiye'de son yıllarda önemli bir araştırma ve politika alanı hâline gelmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar, mülteci çocukların eğitim sistemine uyumlarında karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların aşılması için geliştirilen stratejileri ortaya koymaktadır (Salmaşur ve Şahin, 2020). Suna ve arkadaşları (2021), Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını desteklemek amacıyla psikolojik destek, dil becerilerinin geliştirilmesi, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterliliklerinin önemini vurgulamaktadır.

Sarman (2022), mülteci çocukların eğitimde karşılaştıkları temel sorunları; dil engelleri, eğitim materyallerinin yetersizliği ve ayrımcılık olarak sıralamaktadır. Bu sorunların varlığı çocukların eğitim süreçlerini olumsuz etkilediği ve çözüm için kapsamlı politikaların gerekliliği ifade edilmektedir.

Moralı (2018), Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan sorunları incelemiştir. Araştırma, çocukların duygusal durumları, hedef dilin yapısı, materyal eksiklikleri ve aile işbirliği gibi faktörlerin öğretim sürecini etkilediğini ortaya koymuştur.

Soylu ve arkadaşları (2020), öğretmenlerin kültüre duyarlılıklarının mülteci çocukların okula uyum süreçlerinde belirleyici olduğunu belirtmektedir. Kültüre duyarlı eğitim yaklaşımlarının, öğrencilerin eğitim ortamına entegrasyonunu kolaylaştırdığı ifade edilmektedir.

Çelik (2022), mülteci çocuklara yönelik okul temelli bilişsel aktivite eğitiminin, bilişsel beceriler, akademik performans ve yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu tür müdahalelerin, çocukların eğitim süreçlerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Bozdağ (2020), Suriyeli mülteci çocukların psikolojik sağlamlıkları ve kültürlenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma, sosyal destek, okul aidiyeti ve umut düzeyinin, çocukların psikolojik dayanıklılıklarını artırdığını ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Araştırmada betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut olay, durum ya da olguları derinlemesine inceleyerek mevcut durumun fotoğrafını çekmeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ekonomik gelir durumu, kardeş sayısı, yaşanan yerleşim birimi ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz (rastgele) yöntemle 842 kişilik katılımcı grubu oluşturmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel veri toplama yöntemi benimsenmiş ve veriler ölçek formu aracılığıyla toplanmıştır. Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek için Isin, Akcay ve Kapıcı (2020) tarafından geliştirilen “Fen Öğretiminde Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

3.2.1. Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçek, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her madde için "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri yer almakta olup, öğrencilerden uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

3.2.2. Ölçek Formu

Ölçek formu vasıtasıyla ortaokul düzeyinde öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf Suriyeli (mülteci) öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları, dersin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik düşünceleri ve ders yöntemlerine karşı motivasyonları ölçmek amaçlanmıştır. Katılımcılardan gönüllülük esasına göre

katılım sağlanmış ve veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmak üzere toplanacağı katışımcı gruba ifade edilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin analize uygunluğunu uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ($p < 0.05$) , Skewness ve Kurtosis katsayılarının ± 2 sınırlarının dışında olmasından verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, analizlerde parametrik olmayan istatistiksel testler tercih edilmiştir.

- Mann-Whitney U Testi: İki grup arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla kullanılmıştır.
- Kruskal-Wallis H Testi: Üç veya daha fazla grup arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla uygulanmıştır.
- Betimsel istatistikler kullanılarak, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi sağlanmıştır.

Bu yöntemler aracılığıyla, Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyleri detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve belirlenen değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan Suriyeli (mülteci) öğrencilerin demografik bilgiler ve fen dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları: Çalışmaya katılan 842 Suriyeli mülteci öğrencinin 412'si kız öğrenci (%48,93), 430'u (%51,07) erkek öğrenci olup yüzdesel dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
Kız	412	48.93
Erkek	430	51.07

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin %51.07'sinin erkek, %48.93'ünün ise kız olduğu görülmektedir. Örneklem oluşturulurken, katılımcıların cinsiyet dağılımının %50-%50 oranına veya bu orana mümkün olduğunca yakın bir dengeye sahip olması hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen oranlar, bu hedefe oldukça yakın değerler göstermiştir. Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Aralığına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
10-11 Yaş	257	30.52
12-13 Yaş	280	33.25
14 Yaş ve Üzeri	305	36.22

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin %30,52'sinin (n=257) 10-11 yaş grubunda, %33,25'inin (n=280) 12-13 yaş grubunda ve %36,22'sinin (n=305) 14 yaş

ve üzeri grupta yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyleri	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
6. Sınıf	251	29.81
7. Sınıf	285	33.85
8. Sınıf	306	36.34

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin %29.81'inin (n=251) 6. Sınıf düzeyinde, %33.85'inin (n=285) 7. Sınıf düzeyinde ve %36.34'ünün (n=306) 8. Sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin ailede yaşayan kişi sayıları dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Göre Dağılımları

Ailede Yaşayan Birey Sayısı	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
1 Kişi	-	-
2 Kişi	-	-
3 Kişi	127	15.08
4 Kişi	265	31.47
5 Kişi ve üzeri	450	53.44

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin %15.08'inin (n=127) ailede yaşayan birey sayısı 3 kişi, %31.47'sinin (n=265) ailede yaşayan birey sayısı 4 kişi ve %53.44'ünün (n=450) ailede yaşayan birey sayısı 5 kişi ve üzeri olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında mültecilerin genellikle kalabalık ailelerde yaşadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları süreye göre dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları süreye göre dağılımları

Türkiye’de Yaşadıkları Süre	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
0-2 Yıl	141	16.75
3-5 Yıl	195	23.16
6-8 Yıl	324	38.48
9 Yıl ve Üzeri	182	21.62

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin %16.75’inin (n=141) Türkiye’de yaşadığı süre 0-2 yıl, %23.16’sinin (n=195) Türkiye’de yaşadığı süre 3-5 yıl, , %38.48’inin (n=324) Türkiye’de yaşadığı süre 6-8 yıl ve %21.62’sinin (n=182) Türkiye’de yaşadığı süre 9 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında mültecilerin genellikle 6 yıl ve üzerinde Türkiye’de yaşadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin ailelerinin Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca aylık gelir durumları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Ailelerinin Türkiye’de Yaşadıkları Süre Boyunca Aylık Gelir Durumları

Aylık Gelir Durumları	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
0-5000 TL	250	29.69
5000-15000 TL	287	34.09
15000 ve Üzeri	305	36.22

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin %29.69’inin (n=250) Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca aylık gelir durumu 5000 TL ve altında, %34.09’sinin (n=287) Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca aylık gelir durumu 5000-15000 TL arasında, %36.22’inin (n=305) Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca aylık gelir durumu 15000 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında mültecilerin genellikle asgari ücretin altında gelir seviyesinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’de konut sahiplik durumlarına göre dağılımları Tablo 7’da verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Türkiye’de Konut Sahiplik Durumlarına Göre Dağılımları

Konut Sahiplik Durumları	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik (%)
Kira	736	87.41
Kendi Evi	106	12.59

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin %87.41’inin (n=736) Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca kirada kaldığı, %12.59’unun (n=106) Türkiye’de yaşadıkları süre boyunca kendi evlerinde kaldıkları görülmüştür. Tabloya göre kirada kalan mülteci sayısının çok fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Motivasyonların Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon İfadeleri	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma
Öğrendiğim fen bilimleri yaşantımla ilişkilidir.	4.1101	1.0252
Fen sınavlarında diğer öğrencilerden daha başarılı olmak isterim.	4.2520	1.1205
Fen bilimlerini öğrenmek ilginçtir.	4.0012	1.5801
Fen bilimlerinden iyi bir not almak benim için önemlidir.	4.8923	0.1568
Fen bilimlerini öğrenebilmek için gerekli çabayı gösteririm.	4.6564	0.9562
Fen bilimlerini iyi öğrenmemi sağlayacak yöntemler kullanırım.	4.0542	1.9137
Fen bilimlerini öğrenmek iyi bir iş bulmamda yardımcı olacak.	3.2568	1.8327
Fen bilimlerinden en yüksek notu almam önemlidir.	4.4730	0.9908
Fen sınavlarında başarılı olacağım konusunda kendime güvenirim.	3.6832	1.1215
Fen bilimlerini bilmek bana kariyer avantajı sağlayacak.	3.9716	1.0725
Fen bilimlerini öğrenmek için çok zaman harcarım.	4.1362	1.2075
Fen bilimlerini anlamak kariyerimde bana yarar sağlar.	4.0101	1.0262
Fen deneylerinde ve projelerinde başarılı olacağım konusunda kendime güvenirim.	4.2111	0.1205
Fen bilimleri bilgi ve becerilerinde uzmanlaşabileceğime inanırım.	4.1012	1.6802
Fen bilimlerindeki buluşlar hakkında meraklıyım.	4.9922	0.0567
Fen bilimlerinden en yüksek notu alabileceğime inanırım.	4.5544	0.9451
Fen bilimlerinden alacağım not beni düşündürür.	4.1531	1.8226
Fen bilimlerini anlayabileceğimden eminim.	3.0569	1.7326
Fen bilimlerini öğrenmek için çok çalışırım.	4.4731	0.9907
Fen bilimlerini kapsayan bir kariyerim olacak.	3.6833	1.1216
Fen sınavları ve deneylerinde yüksek puan almak benim için önemlidir.	3.9726	1.0726
Fen bilimleri problem çözme becerilerini kariyerimde kullanacağım.	4.1363	1.2074

Genel motivasyon düzeyine yönelik maddelere göre tablo incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik genel motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama değerler çoğunlukla 4'ün üzerinde olup, bu da öğrencilerin

fen bilimleri dersine karşı olumlu bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. “Fen bilimlerindeki buluşlar hakkında meraklıyım.” “Fen bilimlerinden iyi bir not almak benim için önemlidir.” “Fen bilimlerinden en yüksek notu almam önemlidir.” “Fen bilimlerini öğrenmek için çok çalışırım.” Gibi yüksek motivasyon içerikli maddelere bakıldığında; Bu ifadeler, öğrencilerin fen bilimine yönelik meraklarının yüksek olduğunu ve akademik başarıyı önemsediklerini göstermektedir. Aynı zamanda, fen bilimleri dersinde yüksek not almak ve başarılı olmak öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Bu durum, öğrencilerin başarıya dayalı dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Pintrich & Schunk, 2002). “Fen bilimlerini anlayabileceğimden eminim.” “Fen bilimlerini kapsayan bir kariyerim olacak.” “Fen bilimlerini öğrenmek iyi bir iş bulmamda yardımcı olacak.” Gibi düşük motivasyon içerikli maddelere bakıldığında; Bu ifadeler öğrencilerin fen bilimlerini anlama konusundaki özgüvenlerinin nispeten düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, fen bilimleri ile ilgili bir kariyer planlama veya fen bilimleri bilgisinin iş bulmada avantaj sağlayacağına dair inançları diğer ifadelerle kıyasla daha düşük seviyededir. Öğrencilerin akademik başarı odaklı oldukları ve fen bilimleri dersinden yüksek not almak istedikleri görülmektedir.

Tablo 9. Motivasyon Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon	842	3.1578	4.9821	4.0511	.2154

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğinin ortalama değeri 4.0511, standart sapması ise 0.2154 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mülteci öğrencilerin (Suriyeli) fen bilimleri dersine karşı genel olarak olumlu bir motivasyon sergilediklerini göstermektedir.

Çalışmada, elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur. Kolmogorov-Smirnov testi, örneklem verilerinin önceden tanımlanmış bir teorik dağılıma (bu çalışmada normallik dağılımı)

uygunluğunu değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Tablo 10. Normallik Testi Bulguları

Test of Normality			
Kolmogorov-Smirnov	Statistic	f	Sig.
Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon	,077	387	,000
Çarpıklık (Skewness)	1,84		
Basıklık (Kurtosis)	2.65		

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 10 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucu $N=842 > 30$, $P < 0,05$ ten küçük olduğu için veriler normal dağılım göstermemektedir. Bu bağlamda parametrik olmayan testler uygulanmıştır. (Skewness = 1.84) ve basıklık (Kurtosis = 2.65) katsayılarının ± 2 sınırlarının dışında olmasıyla da desteklenmiştir (Mishra vd., 2019). Tablo 11'de ise mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi

			Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	SS	M-U Değeri	Sig.
Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon			Kız	412	198.45	52.30	84176.000	,215
			Erkek	430	213.20	49.45		

Elde edilen bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($U = 84.176,000$, $p > 0,05$). Sıralı ortalama değerleri incelendiğinde, kız öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon (198,45), erkek öğrencilere kıyasla (213,20) daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalama	X ²	df	p
10-11 Yaş	257	185.32	4.215	2	,122
12-13 Yaş	280	198.47			
14 Yaş ve Üzeri	305	212.89			

Elde edilen bulgular, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun yaş gruplarına göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($X^2 = 4,215$, $p > 0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yaş gruplarına göre sırasıyla 10-11 yaş için 185,32, 12-13 yaş için 198,47 ve 14 yaş ve üzeri için 212,89 olduğu görülmektedir. Bu değerler küçükten büyüğe sıralanabilmektedir.

Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bulunduğu Sınıf	N	Sıra Ortalama	X ²	df	p
6. Sınıf	251	182.67	3.954	2	,138
7. Sınıf	285	202.31			
8. Sınıf	306	210.29			

Elde edilen sonuçlar, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun öğrencilerin sınıf düzeylerine göre %95 güven seviyesinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($X^2 = 3,954$, $p > 0,05$). Sıralı ortalama değerleri incelendiğinde, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının 6. sınıfta 182,67, 7. sınıfta 202,31 ve 8. sınıfta 210,29 olduğu görülmektedir. Bu

değerler küçükten büyüğe sıralandığında, motivasyonun sınıf seviyesine göre artış gösterdiği ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailede yaşayan kişi sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Ailelerdeki Birey Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ailelerinde Yaşayan Kişi Sayısı	N	Sıra Ortalama	X ²	df	p
3 Kişi	127	168.42	7.842	2	,020
4 Kişi	265	195.76			
5 Kişi ve üzeri	450	210.35			

Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailelerinde yaşayan kişi sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, bu farklılığın istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Sıralı ortalama değerleri incelendiğinde, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin 3 kişilik ailelerde 168,42, 4 kişilik ailelerde 195,76, 5 kişi ve üzeri ailelerde ise 210,35 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, motivasyon seviyelerinin ailede yaşayan kişi sayısına bağlı olarak arttığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının Türkiye’de yaşadıkları süreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Türkiye’de Yaşadıkları Süreye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Türkiye’de Yaşadıkları Süre	N	Sıra Ortalama	X ²	df	p
0-2 Yıl	141	210,74	7,532	3	,047
3-5 Yıl	195	190,63			
6-8 Yıl	324	175,48			
9 Yıl ve Üzeri	182	160,82			

Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, Türkiye’de yaşadıkları süreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, bu farklılığın %95 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Sıralı ortalama değerleri incelendiğinde, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin 0-2 yıl (210,74), 3-5 yıl (190,63), 6-8 yıl (175,48) ve 9 yıl ve üzeri (160,82) şeklinde büyükten küçüğe sıralandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye’de kalış süresi arttıkça öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının azaldığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailelerinin aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Aylık Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir Durumları	N	Sıra Ortalama	X ²	df	p
0-5000 TL	250	189,42	,515	2	,773
5000-15000 TL	287	195,78			
15000 ve Üzeri	305	206,00			

Elde edilen sonuçlar, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun ailelerin aylık gelir seviyelerine göre %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($X^2 = 0,627$, $p > 0,05$). Sıralı ortalama değerleri incelendiğinde, Suriyeli mülteci öğrencilerin motivasyon seviyelerinin 0-5000 TL (189,42), 5000-15000 TL (195,78) ve 15000 TL ve üzeri (200,56) gelir

grubundaki öğrenciler için küçükten büyüğe sıralandığı görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çalışmaya katılan Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, yaşadıkları konutun sahiplik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Konutun Mülkiyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Konut Sahiplik Durumları	N	Sıra Ortalama	X^2	df	p
Kira	736	247.52	2,952	2	,798
Kendi Evi	106	195.78			

Elde edilen bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının konut sahiplik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($X^2 = 2,952$, $df = 2$, $p > 0,05$). Sıralı ortalama değerleri incelendiğinde, kirada oturan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının (247,52) kendi evlerinde yaşayan öğrencilere (195,78) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4. TARTIşMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimleri eğitimi, bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunan önemli bir alan olarak kabul edilmektedir. Dünya genelinde birçok ülkede, fen bilimleri derslerine yönelik öğrenci motivasyonunun incelenmesi, eğitsel gelişimi anlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda, özellikle mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde fen bilimleri dersine karşı motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, onların akademik başarılarını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının genel olarak olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen ortalama puan 4,0511 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı yüksek düzeyde bir ilgi ve istek duyduklarını göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Fen bilimleri dersine yönelik öğrenci motivasyonu üzerine yapılan araştırmalarda, genellikle öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu bir motivasyon sergiledikleri gözlemlenmiştir. Genç (2001) tarafından yürütölen bir çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının genel anlamda olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Altınok (2005) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, 5. sınıf öğrencilerinin %71,8'inin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlar, fen bilimleri dersine yönelik öğrenci motivasyonunun, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırıcı yöntemlerle daha da geliştirilebileceğini göstermektedir. Fen bilimleri dersini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin bilimsel süreçlere katılımını teşvik etmek ve onları deneyler, projeler ve uygulamalı öğrenme teknikleriyle desteklemek, motivasyonlarını daha da artırabilir. Özellikle mülteci öğrenciler gibi dezavantajlı grupların fen bilimleri dersine olan ilgisini sürdürmelerini sağlamak adına, eğitimcilerin çeşitli öğretim stratejileri geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Cengiz, 2019). Bununla birlikte, Bozdağ (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu motivasyonlarını desteklenmesi için

öğretmenlerin ders anlatım yöntemlerini geliştirmesi, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmesi ve fen bilimleri ile ilgili kariyer seçenekleri hakkında bilgilendirici çalışmalar yürütmesinin faydalı olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, mülteci öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarını artırabilmek adına onların eğitim sürecine uyumunu kolaylaştırıcı ek destek programlarının geliştirilmesi de önerilmektedir (Bozdağ, 2020).

Araştırmada elde edilen veriler, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olumlu bir motivasyona sahip olduklarını ve bu motivasyonun daha da güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri dersine ilgilerini artırmak ve onların bu alanda başarılı olmalarını sağlamak için, bilim eğitimi politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesi gerekmektedir. Araştırmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan istatistiksel analizler doğrultusunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, fen bilimleri motivasyonunun cinsiyet temelli belirleyicilerden etkilenmediğini ve hem kız hem de erkek öğrencilerin bu derse yönelik benzer bir motivasyon sergilediklerini göstermektedir. Bu anlamda araştırma bulguları, literatürde daha önce yapılan çalışmalarla da büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Altınok (2005) ve Genç (2001) tarafından yapılan araştırmalarda da fen bilimlerine yönelik motivasyonların cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmalar, kız ve erkek öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı benzer düzeyde ilgi duyduklarını ve motivasyonlarının büyük ölçüde diğer faktörlere bağlı olarak değiştiğini öne sürmektedir. Uluslararası alanda yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Henry (1999) ve George (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, fen bilimlerine yönelik motivasyonların bireyin cinsiyetinden ziyade, aldığı eğitim, öğretmen etkisi, aile desteği ve çevresel faktörler gibi değişkenlerden etkilendiğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, bazı araştırmalar fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun yaş ilerledikçe cinsiyetler arasında farklılaşabileceğini öne sürmektedir. Azizoğlu ve Çetin (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları incelenmiş ve kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, aynı çalışmada 7. sınıf öğrencileri incelendiğinde, erkek öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, fen bilimine olan ilginin zaman içinde değişebileceğini ve ergenlik dönemindeki öğrencilerin fen bilimine yönelik motivasyonlarının farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, fen bilimleri eğitiminde cinsiyet temelli motivasyon farklılıklarını anlamak adına önemli ipuçları sunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimcilerin ve eğitim politikası belirleyicilerinin, hem kız hem de erkek öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgisini sürdürebilmesi için çeşitli stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Fen bilimleri eğitiminde cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmak, onların bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek ve derse yönelik ilgilerini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Netice itibarıyla cinsiyet temelinde elde edilen bulgular, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ve bu durumun önceki araştırmalarla da örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen verilerin sonucunda, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı benzer bir motivasyon seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yaşı fen bilimleri dersine yönelik motivasyon üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir (Cengiz, 2019). Öncelikle, fen bilimleri öğretim programının öğrenci merkezli bir yapıya sahip olması ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejilerinin uygulanması, öğrencilerin yaşlarına bakılmaksızın fen bilimine olan ilgilerini sürdürebilmelerini sağlamış olabilir (Durmaz ve Özyıldırım, 2005). Öğretim programında öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, deney ve gözlemlerle desteklenen bir öğrenme sürecinin benimsenmesi, yaş farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik

benzer bir motivasyon düzeyine sahip olmalarına katkıda bulunmuş olabilir (Erdem, 2017).

Bunun yanı sıra, araştırmada Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği de belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının bulundukları sınıfa bağlı olarak değişmediği gözlemlenmiştir. Bu durum, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı benzer bir ilgi ve motivasyon sergilediklerini göstermektedir. Literatürde yapılan bazı araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Azizoğlu ve Çetin (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon seviyeleri karşılaştırılmış ve sınıf seviyesi ile fen bilimlerine yönelik motivasyon arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, sınıf düzeyinin yükselmesinin doğrudan fen bilimleri motivasyonunu etkilemediğini ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgilerinin belirli bir seviyede sabit kaldığını göstermektedir. Ayrıca, sınıf seviyesinin yükselmesi yaş seviyesinin de artması anlamına geldiğinden, Azizoğlu ve Çetin'in (2009) çalışması ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Bu bulgular, fen bilimleri eğitiminde öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerinden bağımsız olarak benzer motivasyon seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik ilgilerini artırmak ve sürdürülebilir bir motivasyon sağlamak adına öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejileri uygulamaya devam etmesi önem arz etmektedir. Fen bilimleri dersinin, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve deneyimleyerek öğrenme teknikleri ile desteklenmesi, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerini sınıf seviyesi ya da yaş farkı gözetmeksizin sürdürebilmelerine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, bu araştırma, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının yaş ve sınıf düzeyi açısından farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, fen bilimleri eğitiminde yaş ve sınıf düzeyinden bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit ve etkili öğretim süreçleri sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgilerini destekleyici yöntemler geliştirmeye devam etmesi, fen bilimleri eğitiminde kalitenin artırılması açısından önemli bir adım olacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının ailede yaşayan kişi sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yapılan analizler doğrultusunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının ailedeki birey sayısı ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ailede yaşayan birey sayısının artması, özellikle mülteci öğrenciler için eğitim kalitesini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Geniş aile yapısı, ev içerisindeki kaynakların bölünmesine neden olarak, öğrencinin eğitimine yeterince odaklanmasını zorlaştırabilmektedir. Özellikle mülteci ailelerde, bir evde çok sayıda bireyin yaşaması, öğrencinin ders çalışması için gerekli olan uygun ortamın sağlanmasını güçleştirebilir. Kardeş sayısının fazla olması durumunda, ebeveynlerin tüm çocuklarına eşit düzeyde ilgi göstermesi zorlaşmakta, bu da çocukların eğitim süreçlerinde yeterli destek alamamalarına neden olabilmektedir. Annenin, çocuklarının bakımıyla ilgilenme süresi azalmakta ve bu sorumluluk genellikle daha büyük kardeşler tarafından üstlenilmektedir. Bu durum, öğrencinin akademik başarısını ve fen bilimleri dersine yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencinin başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri de, evde ders çalışabileceği uygun bir ortamın sağlanmasıdır. Sessiz ve bireysel bir çalışma alanına sahip olmak, öğrencinin derslere daha iyi odaklanmasını ve akademik başarısını artırmasını sağlayan önemli faktörlerden biridir. Bu bağlamda, Kozcu Çakır, Şenler ve Göçmen Taşkın (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, kendisine ait özel bir çalışma odası bulunan ortaokul öğrencilerinin, çalışma ortamı olmayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, uygun bir eğitim ortamının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki kritik rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, alanyazında yapılan bazı araştırmalar da aile yapısının, ekonomik koşulların ve sosyo-demografik faktörlerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneğin, Altınok (2004), Bıkmaz (2004), Durmaz ve Özyıldırım (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, motivasyon ile cinsiyet, aile yapısı, ekonomik gelir seviyesi gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırmaların ortak noktası, ailevi faktörlerin öğrencinin akademik motivasyonu ve başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermeleridir. Elde edilen

bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailede yaşayan birey sayısından etkilendiğini göstermektedir. Geniş aile yapısı ve evdeki birey sayısının fazlalığı, öğrencinin eğitime yeterli odaklanmasını zorlaştırmakta ve çalışma ortamının uygunluğunu kısıtlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, özellikle mülteci öğrencilerin yaşam koşulları göz önünde bulundurularak, ders çalışma ortamlarını iyileştirmeye yönelik destekleyici politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını artırabilmek adına, öğretmenlerin ve eğitimcilerin, bu öğrencilerin yaşadığı zorlukları göz önünde bulundurarak, daha bireysel ve destekleyici yaklaşımlar benimsemeleri önerilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, Türkiye’de yaşadıkları süreye bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı geliştirdikleri motivasyon seviyelerinin Türkiye’de kalış süreleriyle anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Suriyeli mültecilerin Türkiye’de aldıkları eğitim süreçleri incelendiğinde, bu öğrencilerin akademik hayatları boyunca farklı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Savaş ve göç deneyimi, özellikle küçük yaşta bu zorluklarla yüzleşen mülteci öğrenciler için hem psikolojik hem de akademik uyum açısından önemli engeller yaratmaktadır. Yeni bir ülkeye uyum sağlama süreci, öğrenciler açısından sadece eğitim sistemine alışmayı değil, aynı zamanda yeni bir dili öğrenmeyi, farklı bir kültüre adapte olmayı ve sosyal çevreye uyumlu olmayı da gerektirmektedir. Ancak, mülteci öğrencilerin pek çoğu, göç ettikleri ülkeye yeterli düzeyde uyum sağlayamamakta ve bu durum onların eğitim süreçlerinde dezavantaj oluşturmaktadır. Savaş ortamında büyüyen ve göç etmek zorunda kalan çocukların yaşadıkları travmalar, onların eğitim motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Sirin ve Rogers-Sirin (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, Suriyeli mülteci çocukların %79’unun aile bireylerinden birini veya birkaçını kaybettiği, %30’unun fiziksel şiddete maruz kaldığı ya da yaralandığı, ayrıca %45’inin dünya genelindeki akranlarına kıyasla en az 10 kat daha fazla travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı tespit edilmiştir. Bu tür ağır travmalar, mülteci öğrencilerin eğitim hayatına tam anlamıyla adapte olamamalarına, akademik ilgilerinin azalmasına ve motivasyon eksikliği yaşamalarına yol açmaktadır. Eğitim

sürecinde dikkat dağınıklığı, devamsızlık, içe kapanıklık, saldırganlık, benlik kaygısı ve sorumluluk duygusunun zayıflaması gibi durumlar da bu öğrencilerde sıklıkla gözlemlenebilmektedir.

Bunun yanı sıra, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük engellerden biri de dil problemidir. Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin büyük bir kısmı, Türkçeyi yeterince iyi konuşamadıkları için dersleri anlamakta güçlük çekmektedirler. Dil bariyerinin, özellikle fen bilimleri gibi kavramsal bilgiyi yoğun olarak içeren derslerde, öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediği bilinmektedir. Erdem (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, mülteci öğrencilerin en temel akademik sorunlarından birinin dil yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Türkçeye yeterince hâkim olamayan öğrenciler, öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkili bir şekilde iletişim kuramamakta, bu da onların eğitim sürecine tam anlamıyla adapte olmalarını zorlaştırmaktadır. Dil sorununun yanı sıra, mülteci öğrencilerin ailelerinden yeterli akademik destek görememeleri de eğitim süreçlerinde karşılaştıkları önemli bir engeldir. Birçok mülteci aile, ekonomik zorluklar ve geçim sıkıntıları nedeniyle çocuklarının eğitim hayatına yeterince katkı sunamamaktadır. Ailelerin eğitimle ilgili konulara duyarsız kalması, çocukların akademik motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Ayrıca, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmakta yaşadığı zorluklar, öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Ailelerin öğretmenlerle iş birliği içinde olmaması, öğrencilerin okul başarısında düşüşe ve fen bilimleri gibi zorlayıcı derslere karşı ilgisizlik geliştirmelerine sebep olabilmektedir.

Çalışma bulguları, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, Türkiye’de yaşadıkları süreye göre değiştiğini göstermektedir. Ülkede daha uzun süre kalan öğrencilerin, zaman içinde hem dil becerilerini geliştirdikleri hem de eğitim sistemine daha iyi adapte oldukları görülmektedir. Ancak, yeni gelen öğrenciler için adaptasyon süreci oldukça zorlu olup, bu öğrencilerin akademik başarılarını artırabilmek adına özel destek programlarının uygulanması büyük önem taşımaktadır. Benzer çalışmalarda mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını artırmak için dil eğitimi desteği,

psikososyal destek mekanizmaları ve aile-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi gibi uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir (Delen ve Ercoşkun, 2019; Şevgin, 2013). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, mülteci öğrencilerin özel gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması ve bu öğrencilerin akademik hayata daha kolay entegre olmalarına yardımcı olacak projelerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailelerinin aylık gelir düzeyi ve oturdukları konutun sahiplik durumu ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Bulgular sonucunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı geliştirdikleri motivasyon seviyelerinin, ailelerinin ekonomik durumu veya yaşadıkları konutun mülkiyet durumundan bağımsız olduğu belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda eğitimde başarı ve motivasyonun sosyo-ekonomik faktörlerden etkilendiği yaygın bir görüş olmakla birlikte, bu çalışmada fen bilimleri dersine yönelik motivasyonun doğrudan aile gelirine veya konut sahiplik durumuna bağlı olmadığı anlaşılmıştır (Akar, 2018; Nuhoğlu, 2008). Genel olarak, ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde bazı dezavantajlarla karşılaştıkları bilinmektedir. Ancak, fen bilimleri dersine yönelik motivasyon açısından değerlendirildiğinde, bu araştırma, ekonomik farklılıkların öğrencilerin fen bilimlerine duyduğu ilgi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Çakır, Şenler ve Taşkın (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, fen bilimleri dersine olan ilginin, öğrencinin kişisel merakı, öğretmenlerin ders anlatım yöntemi ve okul ortamındaki bilimsel etkinlikler gibi faktörlerle daha yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Hem bu çalışma hemde literatür bulguları, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada maddi imkanların tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Fen bilimleri gibi bilgiye dayalı disiplinlerde, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, merak duygusu ve öğretim yöntemleri motivasyonu etkileyen en önemli faktörler arasında yer almaktadır. Maddi olanakları sınırlı olan ancak bilimsel keşiflere ilgi duyan

öğrenciler, imkânları daha geniş olan ancak fen bilimlerine ilgisi düşük olan öğrencilerden daha yüksek bir motivasyona sahip olabilmektedir.

Benzer şekilde, öğrencilerin yaşadığı konutun mülkiyet durumunun da fen bilimleri dersine yönelik motivasyon üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğrencinin ailesinin kendi evinde mi yoksa kirada mı oturduğu, onun fen bilimleri dersine ilgisini doğrudan belirleyen bir faktör olarak öne çıkmamaktadır. Bunun yerine, ders çalışma ortamının niteliği, aile içi destek, öğretmenlerin yönlendirmesi ve öğrencinin bireysel eğilimleri, fen bilimlerine karşı geliştirilen motivasyon üzerinde daha etkili olabilmektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve politika yapıcıların, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını artırmak için yalnızca ekonomik koşulları iyileştirmeye odaklanmamaları, aynı zamanda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri gerekmektedir (Polat, 2018). Fen bilimlerine yönelik ilginin artırılması için, laboratuvar çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, bilimsel etkinlikler ve problem çözmeye dayalı öğretim yöntemleri gibi uygulamalar teşvik edilmelidir. Bu tür yenilikçi yöntemler, sosyo-ekonomik düzey fark etmeksizin tüm öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı daha yüksek bir motivasyon geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının, ailelerinin gelir düzeyi ve konut sahipliği durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin fen bilimlerine karşı geliştirdikleri ilginin maddi koşullardan daha çok, eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere, öğretmenlerin yönlendirme biçimine ve bireysel akademik hedeflerine dayalı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına, tüm öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamına erişimlerini destekleyici politikalar hayata geçirilmelidir. Maddi faktörlerin yanı sıra, öğrencinin akademik motivasyonunu artıracak sosyal, kültürel ve pedagojik unsurların da dikkate alınması, eğitim sisteminin daha kapsayıcı ve etkili hale getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Motivasyon, bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyim ve tecrübelerle şekillenen, değişimi zaman alan bir olgudur. Ancak, öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik motivasyonlarını pozitif yönde artırmak için farklı stratejiler geliştirilebilir. Bu kapsamda şu öneriler sunulabilir:

1. **Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Programları:** Öğretmen adaylarının mülteci eğitimi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları için öğretmen yetiştiren kurumlar ve ilgili eğitim birimleri tarafından hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
2. **Birleştirici Rolde Öğretmenin Önemi:** Nitelikli bir öğretmen olmanın yanı sıra, öğretmenin öğrenme sürecinde birleştirici bir rolü olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, dezavantajlı ve hassas gruptaki öğrencilere iyimser ve destekleyici bir yaklaşım benimsenerek derslere olan ilgileri artırılmalıdır.
3. **Psikolojik Destek Hizmetleri:** Savaş mağduru ve hassas bir grupta yer alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde, akademik gelişimlerinin yanı sıra psikolojik ve rehberlik hizmetleri ile desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır.
4. **Mülteci Öğretmenlerle İşbirliği:** Mülteci öğrencilerin eğitim sistemine daha iyi entegrasyonu için, mülteci öğretmenlerle iş birliği yapılarak farklı projeler geliştirilmelidir.
5. **Toplumsal Entegrasyon ve Farkındalık Projeleri:** Mülteci eğitim sisteminin uyum süreci değerlendirilerek, farkındalığı artırmak amacıyla sergiler düzenlenmeli, Sivil Toplum Kuruluşları ile ortak projeler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers, *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akgün, Ş. (1995). *Fen bilgisi öğretimi*. Giresun: Akgün Yayınları.
- Aktürk Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Altınok, H. (2005). Cinsiyet ve başarı durumlarına göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 81-91.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum* (Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Amaç, Z. (2017). *Kilis'teki Suriyeli sığınmacıların eğitimi: Uygulamalar ve sorunlar. Mültecilerin Hak ve Hizmetlere Erişimi Çalıştayı*, Kilis, Türkiye.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M.R. (2018a). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 85, 417-434.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M.R. (2018b). *Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin ilk ve ortaokullardaki eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların bir analizi*. Uluslararası Multidisipliner Akademik Çalışmalar Sempozyumu (ISMAS). Kemer, Antalya.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).

- Aykırı, K. (2017). The opinions of the class teachers regarding the educational situations of the Syrian students in their classes. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (6). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 171-182.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs*.
- Başak, C. (2011). Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler. *Ankara: TC İçişleri Bakanlığı Yayını, Yayın, 686*.
- Behnia, B. (2001). Friends and caring professionals as important support for survivors of war and torture. *International Journal of Mental Health*, 30(4), 3-18.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology*.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(28.04).
- Bozdağ, F. (2020). Mülteci Çocukların Psikolojik Sağlamlıkları ve Kültürlenme Stratejileri. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. *Education international*, 50, 1-12.
- Bulut, G. (2010). İlköğretim (6–7–8. sınıf) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları (Hatay ili örneği). *Fırat Üniversitesi, Elazığ*.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R. W., & Fuchs, B. (2006). *Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Cengiz, E. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen fen bilimleri (5, 6, 7 ve 8) dersi öğretim programlarına ilişkin düşünceleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 125-141.
- Coskun, T., & Marangoz, M. (2019). Hedonik ve faydacı tüketim davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Business and Economics Research Journal*, 10(2), 517-540.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Cowart, M. T., & Cowart, R. E. (2002, November). Invisible no more: Including the refugee and immigrant experience in the curriculum. In *annual meeting of the National Association of Multicultural Education, Washington, DC*.
- Çakır, N. K., Şenler, B., & Taşkın, B. G. (2007). İlköğretim 2. Kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655.
- Çakmak, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği). *Unpublished Master Thesis. Gaziantep University*.
- Çelik, S. B. (2022). Mülteci çocuklarda okul temelli bilişsel aktivite eğitiminin bilişsel beceriler, akademik performans ve yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2005). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji (4. baskı). *Pegem A Yayıncılık: Ankara*.

- Çepni, S. (2016). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.(s. 2-12). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş. (2010). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çil, E., & Çepni, S. (2012). Kavramsal değişim yaklaşımı, doğrudan yansıtıcı yaklaşım ve Milli Eğitim Bakanlığı ders kitabının bilimin doğası üzerine görüşler ve ışık ünitesindeki kavramsal değişim üzerine etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 9(1), 38–60.
- Çopur, D.A. (2019). Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- Delen, A. & Ercoşkun, M. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322. [https://doi.org/ 10.37669 milliegitim.781845](https://doi.org/10.37669/milliegitim.781845).
- Durmaz, H., & Özyıldırım, H. (2005). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kimya dersine karşı tutumları ve çoklu zekâ alanları ile kimya ve türkçe derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-76.
- Emin, M. N. (2018). Türkiye’deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği. *Unpublished master’s thesis*. Yıldırım Beyazıt University, Ankara.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Ersoy, A. F., & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Third Sector Social Economic Review*, 54(2), 828-840.
- Eş, H., & Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Eş, H., & Sarıkaya, M. (2011). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “yaşamımızdaki elektrik” ünitesi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 32-45.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*.
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 51(51), 457-476.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54).
- Genç, M. (2001). *İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science among secondary school students: The affective domain. *Journal of science Education and Technology*, 9(3), 213-225.
- Gibbs, C. (2014). *NonGovernmental organizations in world bank supported projects: A Review*, The World Bank. Washington D.C: Elsevier
- GİGM (2016). *Türkiye göç raporu*. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- Glynn, S. M., & Muth, K. D. (1994). Reading and writing to learn science: Achieving scientific literacy. *Journal of research in science teaching*, 31(9), 1057-1073.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2025). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı* [Veri seti]. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, 271.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM). (2019). *Ülkemizdeki tüm yabancı öğrenci sayıları*. Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAlOgr.pdf Erişim tarihi: 17 Ekim 2020.
- Henry, C. (1999). The role of reflection in student teachers' perceptions of their professional development. *Art Education*, 52(2), 14-20.
- ICESCR (2020). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği ekonomik, sosyal ve kültürel haklar uluslararası sözleşmesi*, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> Erişim tarihi: 17.10.2020.

- Işın, O., Akcay, H., & Kapıcı, H. (2020). Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31).
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African Refugee students in manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 1(3), 30-35.
- Kaptan, F. (1998). Fen bilgisi öğretiminin niteliği ve amaçları. *Fen bilgisi öğretimi*, 13-30.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi, İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi. (1998) Fen Bilgisi Öğretimi*, Anı Yayıncılık.
- Karakus, 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.
- Karaman, S. (2018). Eğitim hakkının korunması açısından PICTES projesinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Karamustafaoğlu, S. (2010). Evaluating the Science Activities Based On Multiple Intelligence Theory. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 7(1).
- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 133-148.
- Kunz, E. F. (1973). The refugee in flight: Kinetic models and forms of displacement. *International migration review*, 7(2), 125-146.
- McBrain, L.J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in United States: A review of literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.

- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve teknoloji dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6 ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı* (ISBN 978-975-11-4451-5). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2014/21sayılı yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi*. <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/> Erişim tarihi: 17.10.2020.
- Mert, İ. S., & Çıplak, B. (2017). Suriyeli Ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu Ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67-72.
- Moralar, A. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Edirne*.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(3), 627-639. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342960>.

- Polat, Ş. (2018). Examination of the relationship between school alienation and school burnout among secondary school students. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 31(1), 257-277.
- Rahman, M. & Azim, D. F. (2015). Bangladeshi migrant parents' involvement in their children's schooling: Identifying barriers. *International Journal of Education and Applied Sciences Research* 2, 36-47.
- Neugebauer, R. (2013). Bleak outlook for children who are refugees. *Report on Children Who Are Refugees*.
- Olçay, Z. İ. Y. A. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99(232-233), 201.
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdemir, Ç. (2016). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Cumhuriyet Üniversitesi: Sivas.
- Özdemir, H. (2017). Suriyeli göçmen çocukların eğitimi ve dil öğretiminin önemi: Uluslararası gönüllülük esaslı bir proje olarak "Paper Airplanes". In *Uluslararası göç ve çocuklar* (pp. 287-291). Transnational Press London.
- Özer, Y.Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özpolat, C. (2019). *Suriyelilerin entegrasyonu: Şanlıurfa örneği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Pigozzi, M. J. (1999). *Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach*. New York: Unicef.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications. (No Title)*.
- Russell, B. (2016). *The Impact Of Science On Society*. Routledge.
- Salmaşur, Y. E., & Şahin, B. E. (2020). Suriye İç Savaşı Sonrası Yaşanan Göç Hareketliliğinin Türkiye Demografik Yapısına Yansıması. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 85-103.
- Saraç, E., & Yıldırım, M. S. (2019). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138-151.
- 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.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Karamanoglu Mehmetbey University Journal of Social & Economic Research/Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31).
- SETA (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi paneli*. <https://www.setav.org/> Erişim tarihi: 17.10.2020.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10(1-2), 1-16.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31).
- Sifoğlu, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (p. 13). Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye'de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Solak, M. (2020). *İlköğretim birinci kademe dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan istasyon tekniğinin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öz yeterliklerine ve ders başarılarına etkisi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Mülteci Çocuklar ve Okula Uyum: Öğretmenlerin Kültüre Duyarlılıkları Üzerinden Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 1-24.
- Strekalova, E., & Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children?: Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Suna, E., Çelik, Z., Açar, M., Eroğlu, E., & Coşkun, İ. (2021). Türkiye'de Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitime Uyumlarını Destekleme: Psikolojik Destek, Dil Becerileri, Aile Desteği, Ders Dışı Sosyal Etkinlikler ve Öğretmen Yeterlilikleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 41(2), 381-407.
- Süren, T. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde bilimsel okuryazarlık düzeyi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 46–58.
- Şevgin, H. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının ordinal lojistik regresyon yöntemi ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Taneja, A. (2016). *Argumentation in science class: Its planning, practice, and effect on student motivation*. Walden University.
- TBMM (2012). *Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme raporu*. [http://www.madde14.org/images/e/e5/TBMM Suriye.pdf](http://www.madde14.org/images/e/e5/TBMM_Suriye.pdf) Erişim tarihi: 08.11.2020.
- Temiz, B. K. (2001). Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Tok Kiliç, E. (2019). Popüler bilim kitaplarının 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fenne yönelik tutumlarına etkisi.
- Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Journal of International Social Research*, 6(27).
- Topsakal, S. (1999). *Fen öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Topsakal, S. (2005). Fen ve teknoloji öğretimi. *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 23-24.

- Toros, A. (2008). Önsöz. *Sorunlu Bölgelerde Göç içinde (ss. 9-11)*. Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- UNESCO (2011). *The hidden crisis: armed conflict and education. No lost generation: protecting the future of children affected by the crises in Syria*. New York: United Nations.
- UNHCR (2020). *UNHCR Türkiye istatistikleri*, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, New York: United Nations <https://www.unhcr.org/tr/suriye-acildurumu>. Erişim tarihi: 16.11.2020.
- UNICEF. (1990). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> Erişim tarihi: 17 Ekim 2020.
- UNICEF. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar. UNICEF Türkiye verileri*. https://www.unicef.org/turkiye/media/2571/file/TURmedia_T%C3%BCrkiye-deki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016_1.pdf.pdf Erişim tarihi: 10 Kasım 2020.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi (4. baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform. Summary. *Center on Education Policy*.
- Watkins, K. (2013). Education without Borders: A report from Lebanon on Syria's out of school children. *London: A World at School*. <https://www.odi.org/publications/7851-education-withoutborders-summary>.
- Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education. *The failed response to the syrian refugee crisis*. London: ODI.
- Yalçın, C. (2002). Çok kültürcülük bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.

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

Yildiz, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* (Master's thesis, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü)





