



**ÖZEL GEREKSİNİMLİ MÜLTECİ
ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ SÜRECİNDE
YAŞANAN PROBLEMLER VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Doktora Tezi

Fırat KESER

Eskişehir 2024

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ SÜRECİNDE
YAŞANAN PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Fırat KESER

DOKTORA TEZİ

Zihin Engellilerin Eğitimi Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2024



Tüm Dünya, Ülkesi Olmuş Çocuklar Şahsında Alan Kurdî'ye...

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ SÜRECİNDE YAŞANAN PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Fırat KESER

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2024

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

21. yüzyılda yaşanan savaşlar, iklim olayları, sağlık krizleri, ekonomik krizler, barınma vb. sebeplerden dolayı birçok insan yerinden göç etmektedir. 2011 yılında Suriye’de başlayan ve hala devam eden savaş nedeniyle milyonlarca insan yerinden göç edip başka ülkelere gitmek zorunda kalmıştır. Türkiye’nin komşu ülke olması ve Avrupa ülkelerine geçiş güzergahında olması nedeniyle bu savaştan en çok etkilenen ülke Türkiye olmuştur. Göç edenlerle birlikte yüzbinlerce özel gereksinimli mülteci çocuklar (ÖGMÇ) da Türkiye’ye gelmiştir. ÖGMÇ’lerin Türkiye’deki bütünleştirilmiş eğitim süreçlerinde ne tür sorunlar yaşadıkları önemli sorunlar arasında görülmektedir. Bu doğrultuda yürütülen bu araştırmanın amacı; Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin eğitim süreçlerinde yaşanan problemleri öğretmenlerin deneyim ve görüşleri sonucu tespit etmek ve yine onların deneyimlerinden hareketle çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma konusu gereği nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan ve ÖGMÇ statüsünde öğrencisi olan öğretmenler katılmıştır. Araştırma verileri Nvivo 12 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ÖGM’lerin eğitimlerinde yaşadıkları problemler ve çözüm önerileri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin ÖGMÇ ve aileleriyle iletişim sorunu yaşadıkları, ÖGMÇ’lerin destek hizmeti almakta güçlük yaşadıkları, Türkiye’nin ÖGMÇ’ler konusunda bir politikasının olmadığı, öğretmen niteliklerinin ve müfredatın ÖGMÇ’ler için cevap olamadığı sonucu çıkmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ÖGM’lerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sunacağı beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli mülteciler, Göç, Bütünleştirme, Eğitim

Politikaları, Bütünleştirilmiş eğitimde öğretmen yeterlilikleri, Özel eğitim destek hizmetleri.

ABSTRACT

PROBLEMS AND SUGGESTIONS IN THE PROCESS OF EDUCATION OF REFUGEE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Fırat KESER

Department of Special Education, Programme in Education of Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School ,May 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Veysel AKSOY

In the 21st century, many people are displaced due to wars, climate events, health crises, economic crises, shelter, etc. In 2011, millions of people were forced to migrate to other countries due to the ongoing war in Syria. Turkey has been one of countries most affected by this war as it is a neighboring country and is on the transit route to European countries. Hundreds of thousands of refugees with special need (RSDs) have arrived in Turkey along with the migrants. It is considered important what kind of problems they experience in inclusive education processes in Turkey. The aim of this research conducted in this direction is to identify the problems experienced in the education processes of the RSDs in Turkey as a result of the teachers' experiences and opinions to put forward solution suggestions based on their experiences. Due to the subject matter of the research, it was conducted with the phenomenology approach, which is one of the qualitative research designs. Teachers who work in different provinces of Turkey and have students in the status of RSD participated in the study. The research data were analyzed with Nvivo 12 program. Within the scope of the research, the problems experienced by the teachers in the education of the students with RSD and their suggestions about those problems were revealed. It was concluded that teachers had communication problems with RSDs and their families, RSDs had difficulty in receiving support services, Turkey did not have a policy regarding RSDs, and teacher qualifications and curriculum were not the answer for RSDs. It is expected that the findings obtained within the scope of the research will contribute to the improvement of the educational processes of the RSDs.

Keywords: Refugees with special needs, Migration, Inclusion, Education policies, Teacher Competencies in Inclusive education, Special education support services.

20.04.2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tez olarak yürüttüğüm bu araştırmanın özgün bir çalışma olduğunu; araştırmanın planlama, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında ulaştığım tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi, talep edilmesi durumunda tüm kaynaklarımı ispat olarak sunabileceğimi ve eriştiğim tüm bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması sonucunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki yaptırımları kabul ettiğimi beyan ederim.

Fırat KESER

TEŞEKKÜR

Herkesin kendine göre bir hikayesi vardır. Benim de zorlu sürecim tüm baskı ve engellemelere rağmen nihayet doktora sürecinin tamamlanmasıyla öğrencilik hayatım da noktalanmış olacaktır. Belki de asıl tez, ilkokuldan doktora sürecimin bitimine kadar geçen zorlu sürecin ta kendisiydi. Beni seven, bana inanan, büyük heyecan ve umut dolu birçok insanla tanıştım bu eğitim öğretim sürecinde. Öncelikle hem ders dönemlerimde hem danışman seçiminde yaşadığım zorlu süreçte, hem de sağlamcı bakış açısına karşı bir duruş olarak ortaya çıkan bu araştırmanın oluşması ve tamamlanması sürecinde gerek hayata bakışıyla gerek değerli bilgi birikimi ve tecrübesiyle ve en önemlisi her akademisyende bulunması gereken entelektüel duruş ile bana büyük katkılar sağlayan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Veysel AKSOY’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu tezin her aşamada beni dinleyen, çalışmamı özenle inceleyerek çalışmanın değerini artıracak öneriler sunan saygıdeğer, ayrıca sorumlulukları olmamasına rağmen teknik destek sağlayan hocalarım Prof. Dr. İbrahim Halil Diken’e, Prof. Dr. Serhat ODLUYURT’a, Dr. Ahmet İlkan YETKİN’e ve Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ’ye çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katkı sağlayan, yürekleriyle her daim hayatımda olan Ehmed CIZIRÎ ve Ergin YALÇIN’a çok teşekkür ederim. Araştırmada katılımcı olarak yer alan, zaman ayıran, deneyimlerini paylaşan tüm meslektaşlarıma canı gönülden teşekkür ederim. Bu zorlu, stresli süreçte gerek esprileri gerekse bana katkılarından dolayı Uğur Onur GÜNDEN’e çok çok teşekkür ederim.

Lisans, yüksek lisans ve doktora sürecinde “tamam bitti buraya kadarmış” dediğim anda her defasında bana ellerini uzatan Arzu hocam ve beni “öğretmen” yapan “Sevda Öğreten’im” başta olmak üzere eğitim hayatımda üzerimde emekleri olan tüm hocalarıma minnettarım!

Son olarak sadece bu yoldaki değil girdiğim tüm yollardaki destekçim, hayat arkadaşım, nefesim olan sevgili eşim Özden ERÖZGÜN KESER’e sonsuz teşekkür ediyorum. Okuma yazma ve Türkçe bilmemesine rağmen soğuk kış günlerinde ben ders çalışırken sabaha kadar uyumayıp beni bekleyen, dinleyen annemin sabrına minnettarım...

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Mültecilerin Yasal Hakları	3
1.1.1. Uluslararası antlaşmalardaki yasal haklar	3
1.1.2. Mültecilerin Türkiye’deki hukuk sistemindeki yasal hakları	3
1.2. Mültecilerin Yaşadıkları Sorunlar	7
1.2.1. Mültecilerin yaşadıkları sağlık sorunları	8
1.2.2. Mültecilerin yaşadıkları barınma sorunları.....	11
1.2.3. Mültecilerin çalışma hayatında yaşadıkları sorunlar.....	12
1.2.4. Mültecilerin yaşadıkları eğitim sorunları.....	14
1.3. Mülteciler ve sığınmacılar	15
1.4. Özel Gereksinimli Mülteciler	16
1.5. Problem durumu	31
1.6. Amaç	34
1.7. Önem	35
1.8. Varsayımlar	35
1.9. Sınırlılıklar	36
2. YÖNTEM	37
2.1. Araştırmanın Deseni.....	37
2.2. Katılımcılar.....	38
2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi	38
2.2.2. Katılımcılar ve özellikleri.....	39
2.2.3. Araştırmacı.....	41
2.2.4. Tez danışmanı	42
2.3. Verilerin Toplanması.....	42

2.3.1.	Pilot görüşme.....	43
2.3.2.	Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve ortam	43
2.4.	Verilerin Analizi.....	45
2.4.1.	Verilerin dökümü.....	46
2.4.2.	Verilerin dökümünün doğruluğunun sağlanması.....	46
2.4.3.	Betimsel analiz için çerçeve oluşturulması	47
2.4.4.	Kod/Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi	48
2.4.5.	Bulguların tanımlanması.....	48
2.5.	Araştırma Etiği	48
2.6.	Araştırmanın İnanırlılığı (Trustworthiness)	49
3.	BULGULAR	51
3.1.	Mültecilik.....	52
3.1.1.	İletişim.....	52
3.1.2.	Dil	55
3.1.3.	Ayrımcılık	62
3.1.4.	Pandemi sürecinde ÖGMÇ'lerin eğitimleri	64
3.1.5.	Kültürel farklılıklar ve sosyal yapı.....	65
3.1.6.	Geçiş, entegrasyon ve toplumsal bütünleştirme	66
3.2.	Eğitsel Tanılama	67
3.2.1.	Testler	67
3.3.	Performans Alımı.....	70
3.4.	Yerleştirme	72
3.5.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	73
3.5.1.	Destek hizmetler ve eğitim sürecinde uyarlamalar	73
3.5.2.	ÖGMÇ'lere sağlanan destek hizmetler.....	76
3.5.3.	Akran ve sosyalleşme.....	80
3.5.4.	Kurum ve sürece uyum	81
3.6.	Mevzuat.....	83
3.6.1.	Uluslararası mevzuat.....	83
3.6.2.	Mülteciler için ulusal mevzuat.....	84
3.6.3.	Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği	86
3.7.	Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen yetiştirme programı.....	90
4.	TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
4.1.	Sonuç	96

4.2. Tartışma	98
4.2.1. Mültecilik.....	99
4.2.2. Değerlendirme.....	103
4.2.3. BEP	104
4.2.4. Mevzuat	106
4.2.5. Öğretmen yeterlilikleri ve müfredat	106
4.3. Öneriler	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER	131



TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1.1. Mültecilerin yaşadığı temel sorun alanları.....	8
Tablo 1.2. Bütünleştirme ile kaynaştırma arasındaki farklar.....	20
Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar...	23
Tablo 2.1. Katılımcılar ve özellikleri.....	37
Tablo2.2. Veri toplama çizelgesi.....	42
Tablo 3.1. Bulguların özetlenmesi.....	49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
GEM	: Geçici eğitim merkezleri
GKY	: Geçici Koruma Yönetmeliği
m.	: madde
(MPI)	: Migration Policy Institut
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖGM	: Özel Gereksinimli Mülteciler
ÖGMÇ	: Özel Gereksinimli Mülteci Çocuklar
PIKTES	: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi
IDMC	: The Internal Displacement Monitoring Centre
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
WHO	: World Health Organization

1. GİRİŞ

Göç yeni ve güncel bir olgu olmayıp insanlık tarihinin başlangıcından bu yana yaşanan bir durumdur (Özgöker ve Doğan, 2019, s. 1; Segal vd., 2010, s.3). En geniş anlamıyla göç, tüm popülasyonların uzun zaman diliminde gerçekleştirdiği hareketlilik olarak açıklanmaktadır (Dingle ve Drake, 2007). İnsan hareketliliğine dayanan göç kavramı ise şu şekilde açıklanmaktadır: savaş, maddi yoksulluk, doğal afetler gibi sebeplerle insanların kısa bir süreliğine ya da kalıcı bir şekilde yaşama umudu amacıyla ikamet ettikleri yerden ayrılıp yer değiştirmesidir (Şahin, 2001; Aksoy, 2012). İnsan hareketliliğine dayanan göçün zorunlu hal olarak ele alınması için ise bir ülkede yaşayan toplam insan sayısının en az %1'inin tehlike altında yaşıyor olması ve en az 100.000 insanın zorla veya elde olmayan şartlar nedeniyle bulunduğu yeri terk etmesi gerekmektedir (Güçer vd., 2013). Göç, doğurduğu sonuçlar itibarıyla ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal yönden etkileri fazla olan bir nüfus hareketidir (Levent ve Çayak, 2017). Göç krizlerden kaynaklı olarak gerçekleştirilen hareketlilik olmakla birlikte aynı zamanda bir fırsat arayışıdır ve göçmenlik deneyimi, insanların varmak istedikleri ülkenin sınırlarına vardıklarında değil, çok daha önce, yani kendi anavatanlarındayken başlar. Vatani terk etme dürtüsü burada ortaya çıkar (Segal vd., 2010, s.3).

İnsan göçü kavramıyla bütünleşmiş bir diğer kavram ise mültecilik kavramıdır. Mültecilik kavramı, insanların kendi ülkelerinde yaşadıkları sorun ve durumlara göre değişkenlik göstermekle birlikte farklı şekillerde ele alınmaktadır (Goodwin-Gill ve McAdam, 2021, s. 15-18). Genel anlamda yaşanan şiddet, dış saldırılar, kitlesel insan hakları ihlalleri, iç çatışmalar veya kamu düzenini ciddi şekilde bozan durumlar nedeniyle yaşamları, güvenlikleri veya özgürlükleri tehdit edildiğinden ülkelerinden kaçan kişilere verilen ad olarak tanımlanmaktadır (Sánchez Nájera ve Freier 2021).

Göç ile birlikte ilişkili olan bir diğer kavram ise geçici koruma statüsüdür. Geçici koruma diğer koruma statülerinden farklı olarak bireysel değil, kitlesel olarak gelen yabancılara özgü bir statüdür. Ülkesinden ayrılmaya mecbur kalmış, ülkesine geri dönmek için uygun koşulların bulunmadığı, acil ve sürekli olmayan koruma bulmak amacı ile kitlesel bir şekilde başka bir ülkeye gelen yabancılara sağlanan korumadır. Avrupa Birliği'ne üye ülkeler tarafından 2001 yılında Geçici Koruma Yönergesi hazırlanmıştır. Bu yönergeye göre, silahlı çatışmadan veya yaygın şiddetten kaçan, sistematik ve genel insan hakları ihlallerinin ciddi riski altında veya kurbanı olan kişilere

geçici koruma statüsü verilir (Ekşi, 2014). Türkiye’ye gelen Suriyeli mültecilerin evrensel hukukta hiçbir karşılığı olmayan “misafir” şeklinde tanımlandığı ve bu ifadenin oldukça yaygın bir kullanımı olduğu görülmektedir. Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin, Türkiye şehirlerindeki misafirlikleri bittiğinde kendi ülkelerine geri dönecekleri beklentisini barındıran “misafir” tabirinin yanı sıra “sığınmacı”, “mülteci” ve/veya “geçici koruma altındaki bireyler” şeklinde farklı tanımlar da Suriyeliler için kullanılmaktadır (Topal, 2015). Son olarak 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Kanunu’yla birlikte Türkiye’deki Suriyelilerin geçici koruma statüsünde değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Her yıl yüzbinlerce insan ikamet ettiği yerlerden göç etmektedir. 1998 yılında Cenevre’deki Norveç Mülteci Konseyi tarafından kurulmuş olan Ülke İçi Yerinden Edilme İzleme Merkezi’nin (The Internal Displacement Monitoring Centre) [IDMC] 2021 yılında yayınladığı rapora göre 1990-2020 yılları arasında 82,4 milyon insanın zorla yerinden edildiği, 26,4 milyon insanın mülteci olduğu, 4,1 milyon insanın sığınmacı olduğu ve 48 milyon insan ise kendi ülkeleri içinde yerinden edildiği belirtilmektedir. Yine rapordan edinilen bilgilere göre 2020 yılı sonu itibarıyla 149 ülkeden 40,5 milyon insan afet ve çatışmalardan kaynaklı olarak yerlerinden göç etmiştir.

Suriye’deki savaşın başlamasından sonra hem komşu ülkeler hem de Avrupa Birliği’ne (AB) üye ülkeler içinde savaştan en fazla etkilenen ve Suriye’den en fazla göç alan ülkenin Türkiye olduğu, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]) 2021 yılı verilerine göre Türkiye’de geçici koruma altında 3.650.000, uluslararası koruma statüsünde ise 330.000 kişinin olduğu belirtilmektedir. Geçici koruma statüsünde 3,65 milyon kişiden 3.574.800 kişinin Suriyeli mülteciler olduğu belirtilmektedir (UNHCR, 2021). Suriyeli mülteci çocuk sayısı konusunda net bir istatistiki bilgi olmamakla birlikte Türkiye’de yaşayan yaklaşık 4 milyon mültecinin 1,7 milyonunun çocuk mülteciler olduğu belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu - United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2019). Ayrıca özel gereksinimli mülteciler (ÖGM) konusunda da net bir sayıya ulaşılamamaktadır (Acar vd. 2019).

1.1. Mültecilerin Yasal Hakları

1.1.1. Uluslararası antlaşmalardaki yasal haklar

Mültecilerin ve vatansız kişilerin korunması, uzun zamandır uluslararası toplumda ciddi bir problem olarak algılanmaktaydı. I. ve II. Dünya savaşı sonrası mültecilerin sayısında ciddi bir artış oldu. Bununla birlikte, onlarca yıldır mültecilerin içinde bulunduğu olumsuz şartlar gündem oluşturmaya devam etmiştir (Foster ve Lambert, 2019, s.1). Bu bağlamda Birleşmiş Milletler [BM] öncülüğünde Cenevre'de 28 Temmuz 1951 tarihinde Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme oluşturulmuş ve taraf devletler bu sözleşmeyi imzalamışlardır. Ancak oluşturulan bu yasa mültecilerin sorunlarını tam olarak çözememiştir. Üzerinden yarım asır geçmesine rağmen mülteciler birçok konuda hala ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Mültecilerin yaşadığı problemler ve bu problemlerin düzeyi, mülteciler için hazırlanan yasalar ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Will, 2018). Mültecinin bugün karşılaştığı sorunların kökeninde mültecilerin yasal haklarının istenilen düzeyde olmaması ve hukukun mültecileri yeterince koruyamaması sonucu gerçekleştiği tartışılabilen bir konudur (Behrman, 2014). Mültecilerin yaşadığı sorunları kısmen de olsa azaltmak ve uluslararası haklarını garanti altına almak için UNHCR öncülüğünde, danışmanlık, dil desteği, eğitim ve sağlık desteği sunma vb. birtakım adımların atıldığı görülmektedir (UNCHR, 2023).

1.1.2. Mültecilerin Türkiye'deki hukuk sistemindeki yasal hakları

Türk Hukukunda yabancılara tanınacak hak ve özgürlüklerin belirlenmesinde, hakların niteliği, kaynakları, Anayasanın hak ve özgürlükleri düzenlerken kullandığı sistematik ya da yabancılara hukuksal durumları gibi değişik esasların temel alındığı görülmektedir (Tekinalp, 2003, s. 28-31). Suriye İç Savaşı nedeniyle Türkiye topraklarına kitlesel ve düzensiz olarak yapılan akınlar ile mevcut düzenlemeler yetersiz kalmıştır. Bunun üzerine 6458 Sayılı *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)* ve YUKK'ye dayalı olarak *Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY)* çıkarılmıştır.

Türk Hukukunda oluşturulmuş YUKK'de, uluslararası koruma statüsü için başvuru gerçekleştiren veya uluslararası koruma statüsü hakkına sahibi olan kişilerin hak ve sorumluluklarına dair iki temel ilke kabul etmiştir. Kanunun 88. maddesinde (m.) düzenlenen bu iki genel ilke uyarınca:

“Uluslararası koruma statüsü sahibi kişiler, karşılıklılık şartından muaftır.”

“Başvuru sahibine, başvurusu reddedilen veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilere sağlanan hak ve imkânlar, Türk vatandaşlarına sağlanan hak ve imkânlardan fazla olacak şekilde yorumlanamaz.”

1.1.2.1. Geri gönderilmeme hakkı

Konuya ilişkin Cenevre Sözleşmesi’nin 33. maddesi ile taraf devletlere, hiçbir mülteciyi ırkı, dini, tabiiyeti belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatı ya da özgürlüğü tehlike altında olacak ülkelerin sınırlarına, her ne şekilde olursa olsun geri göndermeme veya iade etmeme yükümlülüğü getirmiştir. YUKK’da geri göndermeme ilkesini ‘geri gönderme yasağı’ başlıklı 4. maddesinde, uluslararası sözleşme ve metinleri esas alarak düzenlemiştir. Söz konusu madde uyarınca, *“Bu Kanun kapsamındaki hiç kimse, işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye tabi tutulacağı veya ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatının veya hürriyetinin tehdit altında bulunacağı bir yere gönderilemez.”* şeklinde belirtilmiştir. YUKK, sadece mülteciler için değil kanun kapsamına giren uluslararası korumadan faydalanan her yabancı için güvence oluşturmaktadır. Geçici Koruma Yönetmeliği’nin 6. maddesinde de geri göndermeme yasağı düzenlenmiştir. Ancak geçici koruma altında bulunan kişilerin sınır dışı edilmelerine dair YUKK ve GKY’de herhangi bir hüküm mevcut değildir (Aydoğmuş, 2017).

Anayasa Mahkemesi 11.11.2015 tarih ve 2014/13044 başvuru numaralı kararında, YUKK m. 54/1/(d) bendi uyarınca kamu düzeni veya kamu güvenliği ya da kamu sağlığı açısından tehdit oluşturduğu gerekçesiyle sınır dışı etme ve altı ay süreyle idari gözetim altında tutulma kararı verilmiş olan geçici koruma altında bulunan yabancının, YUKK m. 4 ve Geçici Koruma Yönetmeliği m. 6’da yer alan geri göndermeme ilkesi çerçevesinde sınır dışı edilemeyeceğini, Anayasada yer alan düzenlemelerin de bu durumu desteklediğine ilişkin olarak karar vermiştir.

1.1.2.2. İkamet hakkı

Geçici koruma statüsü altında bulunan yabancılara ülkeye kimlik tespiti ve kayıt işlemlerinin tamamlanmasından sonra, geçici koruma kimlik belgesi ve yabancı kimlik numarası verilecektir. Yönetmelik verilen bu belgenin ikamet izni veya ikamet yerine geçen belgelere eşdeğer olmadığını düzenlemiştir. Ayrıca bu belge Türk vatandaşlığının

kazanılması için gerekli olan ikamet şartının süresinin toplamı içerisinde de değerlendirilmeyecektir. Bu belge ancak geçici koruma kararının yürürlükte bulunduğu süre zarfında Türkiye sınırları içinde kalmaya devam etme hakkı sağlayacaktır (Çelik, 2015).

Yönetmeliğe göre, geçici koruma kararının sonlandırılması, kararın bireysel olarak sona ermesi veya iptali durumunda yabancıların Türkiye’de çıkış yapmaları gerekmele birlikte, koşullarını taşıdıkları statünün grup temelli olarak verilmesi veya bireysel olarak uluslararası korumadan faydalanmak üzere başvurusu bulunan yabancılara ya da bu yabancıların Kanun kapsamında belirlenen koşullarda Türkiye’de kalmasına izin verilmesi mümkündür. Bu durumda ikamet hakları, verilecek uluslararası statü göz önünde bulundurularak belirlenecektir. Suriye’den Türkiye’ye gelen ve geçici koruma sağlanan yabancılara coğrafi sınır kısıtlama sebebiyle mülteci statüsü verilmesinin mümkün olmaması nedeniyle sadece şartlı mülteci ya da ikincil koruma statüsü verilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla ikamet izni için yapılan başvurular da bu kapsamda ele alınmaktadır. Eğer uluslararası koruma statüsü tanınmadan ve Türkiye sınırları içinde kalmalarına izin verilirse bile genel olarak yabancılar için kabul edilen koşullar çerçevesinde YUKK’ye tabi olacaklardır.

1.1.2.3. Eğitim hakkı

6203 sayılı Geçici Koruma Yönetmelik’in 28.maddesinde eğitim hizmetleri başlığı altında, yönetmelik kapsamında bulunan yabancıların geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında eğitim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı’nın [MEB] denetimi altında ve sorumluluğunda yürütüleceği belirlenmiştir.

Yönetmelik 28/1 maddesi gereğince; “Mültecilere sağlanacak eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında mülteci çocuklara okul öncesi eğitim verilebilecektir. İlk ve ortaöğretim çağındaki mülteci çocukların eğitim ve öğretim faaliyetleri ise MEB’in ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülecektir.” Aynı şekilde Yönetmelik’in 28/2 maddesi gereğince: “Geçici korunanların ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili usul ve esaslar ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenecektir.”

Türkiye’nin güneydoğusundaki kamplarda kalan okul çağındaki mültecilerin Suriye’deki eğitim müfredatını uygulayan ve Arapça eğitim veren kamp okullarına erişimi mümkündür. Her eğitim yılı sonunda çocuklara okula devamlarını ve kampta okul

yılımı başarı ile tamamladıklarını gösteren bir belge verilir. Mülteci kampları dışında ikamet izni olan okul çağındaki Suriyeliler devlet okullarına kayıt yaptırabilirler. Kamp dışında kalıp da ikamet izni olmayanlar ise okullara misafir statüsünde devam edebilirler veya bazı bölgelerde sivil toplum kuruluşlarının destekleri ile açılıp gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından ders verilen gayri resmî okullara gidebilirler (UNHCR, 2017).

1.1.2.4. Çalışma Hakkı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında düzenlenen temel hak ve özgürlüklerin kural olarak vatandaş, yabancı ayrımı yapılmaksızın herkese uygulanması esastır. Ancak Anayasa'nın 16. maddesinde yabancıların temel hak ve özgürlüklerine milletlerarası hukuka uygun olmak şartı ile kanun ile sınırlama getirilebileceği düzenlenmiştir.

Anayasa'nın Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlığı altında 49.madde ile çalışma hakkı düzenlenmiştir. Ayrıca devamı maddelerinde çalışma şartları ve dinlenme hakkı, sendika kurma hakkı, toplu iş sözleşmesi ve hakkı, grev hakkı ve lokavt, son olarak da ücrette adalet sağlanması hakkı anayasal güvence altına alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre çalışma hakkı vatandaş veya yabancı ayrımı gözetilmeksizin herkese tanınmış bir haktır ve devletin bu hakkın kullanılmasına ilişkin sorumluluğu bulunmaktadır (Aygün ve Kaya, 2016).

Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 29.maddesinde İş Piyasasına Erişim Hizmetleri başlığı altında geçici korumadan faydalanan kişilerin çalışma hakları düzenlenmiştir. Ayrıca bu konuda 15 Ocak 2016 tarihinde Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik yayımlanmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği'nde, geçici korumadan faydalanan kişilerin Bakanlar Kurulunca belirlenecek iş kollarında ve coğrafi alanlarda ilgili bakanlıktan çalışma izni alarak çalışabilecekleri düzenlenmiştir. Çalışma Yönetmelik'in 5. maddesinde ise bazı iş kollarının çalışma izninden muaf olduğu belirtilmiştir. Buna göre mevsimlik tarım veya hayvancılık işlerinde çalışacak geçici koruma sağlanan yabancılar, çalışma izni muafiyeti kapsamındadır. Çalışma izni muafiyeti başvuruları, geçici koruma sağlanan il valiliğine yapılır. Bu başvurular, ilgili valilik tarafından Bakanlığa bildirilir (Yön. m.5/4). Bakanlıkça, mevsimlik tarım veya hayvancılık işlerinde çalışacak geçici koruma sağlanan yabancılara ilişkin il ve kota sınırlaması getirilebilir (Yön.m.5/5).

Yabancılar istedikleri her işte de çalışamayacaklardır. Zira yabancıların çalışamayacakları iş ve mesleklere ilişkin mevzuat hükümlerinin saklı olduğu belirtilmiştir (GKY m.29/3). Geçici korunanlara verilen çalışma izinlerinin süreleri, geçici korumanın süresinden fazla olamayacağı gibi, geçici korumanın sona ermesi durumunda çalışma izni de sonlandırılmaktadır (GKY m.29/4).

4/11/2004 tarihli ve 5253 sayılı Dernekler Kanunu uyarınca kamu yararına çalışan dernek statüsüne sahip dernekler ile 30/7/2003 tarihli ve 4962 sayılı Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması ve Vakıflara Vergi Muafiyeti Tanınması Hakkında Kanunun 11/1. maddesi uyarınca vergi muafiyeti tanınan vakıflar, insani yardım hizmeti faaliyetlerinde geçici koruma sağlanan yabancıları çalıştırmak üzere Bakanlığa başvurabilir. Yönetmelik'in 11/2 maddesine göre, kamu yararına çalışan statüsünde yer almayan dernekler, dernek şube veya temsilcilikleri, federasyonlar, konfederasyonlar ve yabancı dernekler ile merkezleri yurt dışında bulunan dernek ve vakıf dışındaki kâr amacı gütmeyen kuruluşların Türkiye'deki şube veya temsilcilikleri geçici koruma sağlanan yabancıları çalıştırmak üzere Bakanlığa başvurabilir. Ancak, başvuru yapan kuruluşa ilişkin İçişleri Bakanlığının uygun görüşü aranır. Uygun görüş alınamayan kuruluşlara ait başvurular değerlendirme yapılmaksızın işlemde kaldırılır.

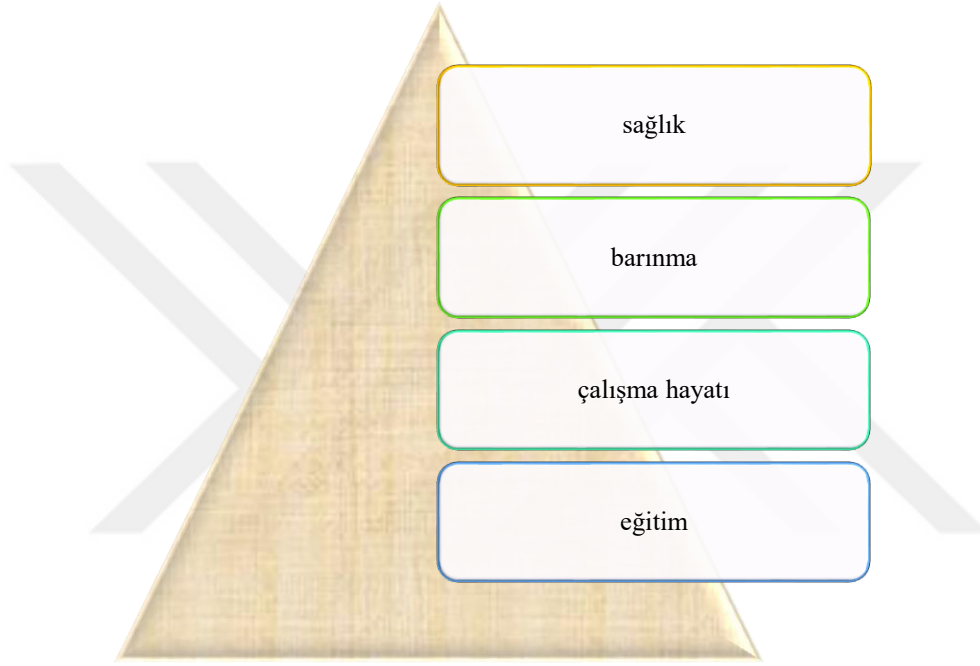
Yönetmelik'in 8. maddesinde çalışacak geçici koruma altında bulunan yabancılar sınırlama getirilmiştir. Buna göre çalışma iznine başvuru iş yerinde çalışan geçici koruma altında bulunan yabancı sayısının, iş yerinde çalışan Türk vatandaşı sayısının yüzde onunu geçemeyeceği düzenlenmiştir. Toplam çalışan sayısının ondan az olduğu iş yerlerinde ise, en fazla bir geçici koruma altında bulunan kişinin çalışmasına izin verilebileceği düzenlenmiştir. Kota sınırlaması işveren tarafından işi yapacak aynı nitelikte Türk vatandaşı bulunmadığının belgelendirilmesi durumunda uygulanmayabilecektir.

1.2. Mültecilerin Yaşadıkları Sorunlar

Mülteciler göç ettikleri yerlerde birtakım sorunlar yaşarlar. Yeni bir yaşam alanı, farklı iklim, coğrafya ve kültür, korku, (talepte bulunmaya) çekinme gibi nedenlerden kaynaklanan birçok sorun yaşamakta ve temel insani ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedirler. Mültecilerin göç ettikleri yerlerde yaşadığı problemlerin başında sağlık ve barınma sorunları gelmektedir (Önal ve Keklik, 2016). Ayrıca göç ettikleri toplumun

kültürüne uyum, eğitim, vb. birçok konuda da sorun yaşamaktadırlar. Mülteci çocuklarda ise daha çok dışlanma, akranları tarafından kabul görmeme, travma, psikolojik kökenli birçok sorun ile karşı karşıya kalmak gibi sorunlar görülebilmektedir (Hodes ve Vostanis, 2019; Grover, 2018, s.3). Alan yazından yola çıkarak mültecilerin yaşadığı sorunlar aşağıdaki tablo üzerinden toparlanmış, sonrasında detaylı bir şekilde başlıklar altında ele alınmıştır.

Tablo 1.1. *Mültecilerin yaşadığı temel sorun alanları*



1.2.1. Mültecilerin yaşadıkları sağlık sorunları

Mültecilere tanınan sağlık hizmetlerinin ülkeden ülkeye değiştiği ve ülkenin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın neredeyse tüm ülkelerde mültecilere sağlık hizmetlerinin sağlanmasında istenen düzeyin hala yakalanmadığı belirtilmektedir (Ghent, 2008; Karadağ ve Altıntaş, 2010; Frantz, 2003; Council, 2005). World Health Organization (WHO)- (Dünya Sağlık Örgütü'nün [DSÖ]) verilerine göre mülteci kamplarında en sık görülen sağlık sorunlarının, yanıklar, hipotermi ve gastrointestinal kökenli hastalıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca, ıslak ve nemli alanlarda yaşama ve yetersiz hijyen koşulları (sanitasyon) nedeniyle birçok mülteciye üst solunum yolu hastalıkları görülmektedir. WHO'nun 2016 yılındaki raporunda yer alan öncelikli yaşam alanlarının iyileştirilmemesi durumunda uyuz ve döküntü gibi cilt sorunları da görülebilecektir (WHO, 2016). Mülteciler konusunda oluşturulan raporlar ve ilgili

alışmalara bakıldığında mültecilerin yaşadığı diğerk sağık sorunları şu şekilde derlenmiştir:

- Anemi (kansızlık)
- Kronik hastalıklar ve bu hastalıklara bağılı olarak gelişen komplikasyonlar
- İşhal, kızamık, sıtma, solunum yolu enfeksiyonları gibi bulaşıcı hastalıklar
- Beslenme bozuklukları
- Cinsel istismar
- Düşükler, doğıum esnasında oluşan komplikasyonlar
- İstenmeyen gebelikler, riskli gebelikler
- Bebeklerde ve çocuklarda büyüme ve gelişme gerilikleri
- Diş sağılığı sorunları
- Fiziksel şiddete bağılı oluşan yaralanmalar
- Depresyon, kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları
- CYBE- Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar
- Post-travmatik stres bozukluğu gibi ruhsal sorunlar (Scharpf,2021; UNHCR, 2013, s. 325-327, Council, 2005).

Mültecilerin yaşadığı sağık sorunlarına bakıldığında bu konuda yapılan araştırmaların daha çok zihin ve ruh sağılığı alanlarına odaklanıldığı görülmektedir. Hem g esnasında hem de g sonrası yaşanan deneyimler sonucu mültecilerin travma geçirdikleri, stres yaşadıkları belirtilmektedir (Kaltenbach vd. 2017; Hodes ve Vostanis, 2019).

Kubiak ve diğerkleri (2021) tarafından Uganda'daki bir mülteci kampında bulunan kadınlar ile Ugandalıların katılımcı oldukları bir araştırmada hipertansiyon ve diyabet taraması yapılmıştır. Araştırmaya 1379 mülteci ve 748 Ugandalı katılmıştır. Araştırmaya katılan 1379 mlteciden 737'si kadın, 748 Ugandalıdan ise 447'si kadın olduğı belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcıları random ve kr atama ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda mülteci katılımcılarda hipertansiyonun daha yüksek oranda çıktığı ancak diyabet ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Benzer bir araştırma Kamali ve diğerkleri (2021) tarafından yürütülmüştür. Yürütülen bu araştırmanın amacı, Ruanda'da bulunan Mahama kampında yaşayan mülteci nüfusu arasında Hepatit B (HBV) ve Hepatit C'nin (HCV) yaygınlığını ve risk faktörlerini belirlemektir. Kesitsel bir araştırma olarak yürütülen bu araştırmada 26.498

mülteci taranmış. Araştırmanın sonucunda; katılımcıların %3 (1006)'nın Hepatit B testinin pozitif çıktığı %1.1 (297)'nin vücudunda Hepatit C'ye karşı antikor gelişmediği bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca pozitif test çıkanların erkekler içinde, 20-25 yaş arası kişilerde ve eğitim düzeyi düşük kişilerde daha yaygın olduğu belirtilmiştir.

Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin sağlık hizmetlerine erişimi ve yaşanan engeller konusunda bir derleme çalışması yapılmıştır. Beşer ve Tekkaş-Kerman tarafından 2017 yılında yapılan bu araştırmaya göre, göç eden kadınların doğum anı ve doğum sonrası yeterli düzeyde sağlık hizmetleri almadıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde yürütülen başka araştırmalara göre; göç süresi boyunca mülteciler arasında günlük ortalama 128 doğumun gerçekleştiği, gerçekleşen bu doğumlardan Adana'daki kadınların %50'sinin, Diyarbakır'daki kadınların %21,37'sinin, Mersin'deki kadınlarının %33,33'ünün, İstanbul'daki kadınlarının %27,84'ünün ve Van'daki kadınların %30,55'inin gebeliklerinin düşük veya erken doğumla sonuçlandığı bildirilmiştir (Güvenç vd. 2011, s.191; Çalın vd. 2012).

Son olarak Fındık ve diğerleri (2021) tarafından karşılaştırmalı olarak yürütülen bir araştırmada, İstanbul'da aynı çocuk psikiyatri servisine başvuran mülteci ve mülteci olmayan çocukların psikiyatri hizmeti kullanım örüntülerini ve klinik profillerini araştırmak ve bulguları mülteci olmayan çocuklarla karşılaştırmak amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları yaş ortalaması 9.02 olan 91 Suriyeli mülteci çocuk ile yaş ortalaması 9.32 olan 82 Türkiye vatandaşı çocuk katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli mülteci çocukların olduğu grupta geniş travmatik olaylar rapor edilmiştir. En yaygın travmatik olaylar; patlama ve/veya silah sesi (%87,3), çatışma veya bombardımana tanık olma (%68,8) ve ceset veya parçalanmış bedenlere tanık olma (%33,3) olarak rapor edilmiştir. Mülteci çocuklar arasında depresyon (%28.6) ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) (%22) daha yaygın olmasına rağmen, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) (mültecilerde %36,3'e karşılık mülteci olmayanlarda %47,6 olarak bulunmuştur) her iki grupta da en sık görülen bozukluk olarak açıklanmıştır. Ayrıca mülteci çocukların mülteci olmayan çocuklara göre ruh sağlığı bakımı randevularına daha az ($p < 0.05$) katıldıkları belirtilmiştir.

Araştırmalarda vurgulanan ortak nokta ise ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, sosyal politikaları fark etmeksizin mültecilerin göç ettikleri ülkelerde sağlık hizmetlerine erişimde sorun yaşadıklarıdır (Chen, 2021; Şahin vd. 2021; Long vd. 2021; Vonen vd. 2021).

1.2.2. Mültecilerin yaşadıkları barınma sorunları

Barınma, insanlık tarihi boyunca süregelen ve canlılığını her daim koruyan bir durumdur. Söz konusu mülteciler olduğunda barınma sorunu başka bir boyut kazanmaktadır. Artan mülteci nüfusu ile birlikte kentlerdeki barınma sorunu her geçen gün artmakta olduğu ve bu konuda devletlerin politikalarını güncellemesi gerektiği belirtilmektedir (Netto, 2011). Mültecilerin barınma konusunda yaşadıkları sorunlar ülkeden ülkeye değişmektedir. Ülkelerin mimarilerinin birbirinden farklı olmasının mültecilerin özellikle geniş aile yapısına sahip Suriyeli mültecilerin yaşadığı sorunu birbirinden farklı kılmaktadır. Örneğin Suriyeli mültecilerin Türkiye’de yaşadığı sorunlar ile Kanada’da yaşadığı sorunlar birbirinden farklı olmaktadır. Mülteci Politikaları Enstitüsü’nün (Migration Policy Institute -MPI-) hazırlamış olduğu bir rapora göre Kanada’daki dairelerin geniş aile yapısına ait mültecilerin barınmalarına uygun olmadığı, o nedenle Türkiye gibi ülkelerde daha geniş olarak inşa edilen dairelerin daha çok tercih edildiği belirtilmiştir (Rose, 2019. s.14). Ancak benzer sorunun Türkiye’de de görüldüğü ve yerel halkın kültürü ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılan inşaların Suriyeli mültecilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı vurgulanmaktadır (Kargin, 2018). Konut yetersizliği ile birlikte bir şekilde barınmak için ev bulan mültecilerin ağırlıklı olarak yaşadığı bir diğer problemin ise kış mevsimlerinde ısınma sorunudur (Betts ve Collier, 2017, s. 114). Sonuç olarak barınma sorununun temelinde de güçlü bir yasal mevzuatın olmaması yatmaktadır. Dünyanın en büyük Suriyeli mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmasına karşın Türkiye’nin, kentlerde yaşayan mültecilerin barınma ihtiyaçlarını kalıcı olarak karşılayacak bir konut politikası bulunmamaktadır (Kahraman- Haliloğlu 2021).

Mültecilerin yaşadığı barınma sorunu konusunda yapılmış bazı diğer araştırmalar şu şekilde özetleyebiliriz. Pearlman’ın 2017 yılında yaptığı bir çalışmaya göre, Almanya’daki mülteciler için 2007 yılında bir yasa çıkarıldığı ve bu yasaya göre Almanya’ya gelen mültecilerin üç aylığına kamplarda yaşamaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kendilerine oturma izni verilene kadar başka bir eyalete ya da şehre geçmelerinin mümkün olmadığı ancak bu durumun başka bir ülkeye geçmek istemeleri durumunda geçerli olmayabileceği açıklanmıştır. Almanya’daki eyaletlere mültecilerin bir mantık çerçevesinde dağıtıldığı o nedenle yerlerinin değiştirilmeyeceği ancak mültecilerin kalifiye durumlarına göre yer değiştirebileceği belirtilmiştir. Mültecilerin ev kiralarken dil sorunu yaşadıkları ve kira sözleşmelerindeki kompleks prosedürleri uygulama konusunda zorlandıkları vurgulanmıştır.

Kahraman-Haliloğlu'nun (2021) yürüttüğü vaka çalışması olarak planlanmış araştırmada Ankara'da yaşamaya başlamış 38 Suriyeli mülteci ile bire bir görüşme yapılmıştır. Verilerin içerik analiziyle analiz edildiği bu araştırmanın bulgularına göre; Suriyeli mültecilerin kendilerine barınma yeri bulmakta güçlük çektikleri site ya da apartman dairelerinin Suriyeli mültecilerin yaşam şekillerine uygun olmadığı ve çok pahalı olduğu tek katlı, bahçeli evlerin onların yaşam alanlarına, mahremlerine daha uygun olduğu ancak bu evlerin de her an yıkılma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu ve güvenlik açısından uygun yerler olmayan gecekondü evleri olduğu belirtilmiştir.

Kargin (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin konutlara, iş yaşamına ve sağlık hizmetlerine erişimindeki deneyimleri ele alınmıştır. Farklı sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi ve ırklardaki 60 Suriyeli mülteci ile birebir görüşmelerle araştırma yürütülmüştür. Mültecilerin belirttiği görüşlere göre ev sahiplerinin kendilerine ev kiralamak istemedikleri, kiraların kendi bütçelerine göre çok pahalı kaldığı, kiraladıkları evlerin kendi kültürlerine göre uygun olmadığı, ev ve elektrik faturalarının aynı zaman dilimine denk gelmesi ve tüketim bedellerinin fazla olması nedeniyle faturalarını ödemekte zorlandıkları belirtilmektedir.

Araştırmalara genel olarak bakıldığında mültecilerin barınma konusunda yaşadıkları problemlerin ülkelerin politika, gelişmişlik düzeyi, bina inşa etme kültürü ve şehirlerdeki insanların mülteciler konusundaki tutumlarına göre şekillendiği görülmektedir.

1.2.3. Mültecilerin çalışma hayatında yaşadıkları sorunlar

Mülteciler, kendilerine barınak olarak gördükleri ve yerleştikleri ülkelerin insanlarına göre sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdurlar (Hassan, 2018). Bununla birlikte sağlıklı ve kısa süreli bir entegrasyon ve mültecilerin moral kaynağı olarak mültecilerin istihdamının öneminden bahsedilmektedir (Hugo, 2014; Bakker vd., 2017). Bu gerçeğe rağmen mültecilerin istihdamında farklı dil, din ve kültürden kaynaklı olarak ayrımcılığa maruz kaldığı bilinen bir gerçektir (Hsieh, 2021; Foster ve Lambert, 2019. s. 205). İş bulmakta ciddi sorunlar yaşayan mültecilerden iş bulanlar ise düşük ücretler karşılığında ve sigortaları yapılmadan çalışmak zorunda kalıyorlar (Çoban, 2018).

Mültecilerin çalışma hayatında yaşadığı sorunlara yönelik ilgili araştırmalar aşağıdaki gibidir: Oxford Üniversitesi Uluslararası Mülteci Enstitüsü bünyesinde

Korkmaz (2018) tarafından yapılmış bir araştırmada Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin büyük çoğunluğunun kayıt dışı çalıştığı, okul çağında olan 400.000 çocuğun işçi olarak çalıştırıldığı, mültecilerin çok düşük ücretler ile çalıştırıldığı, şu anda üniversite okuyan yüzbinlerce öğrencinin mezun olmasıyla birlikte işsizlik sorunun daha da büyük bir sorun haline geleceği, mültecilerin istihdamı konusunda hala yasal bir yapının oluşmadığı ve bu yasal düzenlemelerin bir an önce oluşturulması gerektiği, yasal düzenlemeler yapılırken sadece iş ve istihdam alanıyla ilgili sınırlı kalmadan sosyal aktörlerle de işbirliği kurulmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Hsieh (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan doktora tezi çalışması nitel bir yaklaşımla yürütülmüş, araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış ve derinlemesine yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmaya, Avusturya’ya Afganistan, Sudan, Somali, Etiyopya ve Myanmar’dan göç etmiş 8 mülteci erkek katılmıştır. Katılımcıların yaşları 30 ile 62 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre mültecilerin ülkelerindeki eğitim sistemleri ile Avusturalya’daki eğitim sisteminin birbirinden farklı olduğu bu nedenle İngilizce dil öğretiminin mültecilere oldukça zor geldiği belirtilmektedir. Bunun sonucunda ise mültecilerin iletişim kurmada zorlandıkları için sosyal kabulün istenilen düzeyde gerçekleşmediği bu durumun da işsizliği arttırdığı vurgulanmıştır.

Kayaoğlu ve Erdoğan (2019) tarafından yürütülmüş bir proje çalışmasında Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki iş piyasasına katılımları araştırılmış. Araştırma nicel bir yaklaşımla sürdürülmüş olup araştırmanın verileri 1235 Suriyeli mülteci anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde Suriyelilerin sadece %38,6’sı istihdam edildiği ve bir işte çalışanların %50,4’ü ya düzensiz, mevsimlik işlerde ya da maaş almayan ev hizmet elemanı olarak çalıştığı belirtilmiştir. Gençlerin, erkeklerin, ortaokul, lise ve üniversite diploması olanların ve göç öncesi kendi ülkelerindeki gelir düzeyi yüksek ve Türkçesi daha iyi olanların istihdam edilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu sonucu ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın mültecilerin erkek mültecilere göre iş bulmada çok büyük bir dezavantaj durumu yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni özellikle yaşlandıkça kadınların iş gücü piyasasına katılamama olasılığının erkeklere göre daha yüksek olması olarak açıklanmıştır.

1.2.4. Mültecilerin yaşadıkları eğitim sorunları

Mülteci grupları içerisinde en savunmasız gruplardan biri çocuklar olmasına rağmen entegrasyon temel eğitim ihtiyaçları her zaman karşılanmaya biliniyor. Mülteci çocukların eğitim sistemine entegre edilmesinde akademik başarıları kadar sosyal ve duygusal gelişimleri de oldukça önemlidir (Cerna, 2019). Mültecilerin eğitim konusunda yaşadığı sorunları diğer alanlarda yaşadığı sorunların da başlangıcı olabiliyor. Örneğin okullardaki entegrasyonun başarısı (veya eksikliği) bu çocukların ve gençlerin gelecekteki iş gücü piyasasını ve çocukların sosyal yaşama entegrasyon potansiyellerini de etkileyebilmektedir (Dryden-Peterson, 2017; Cerna, 2019).

Bellino ve Dryden-Peterson (2019) tarafından Kenya'daki Kekuma mülteci kampında verilen eğitimin ve eğitim politikalarının uygunluğu konusunda yapılmış araştırmaya kamplarda ve kentsel alanlarda mülteci eğitimi konusunda çalışan 26 eğitim personeli, 36 öğretmen ve ortaokullara devam eden veya yeni mezun olmuş 33 mülteci öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre kamplarda çalışan öğretmenlerin eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, entegrasyon konusunda yetersiz kaldıkları, kamp koşullarından kaynaklı olarak diğer okullarda verilen eğitim ile kamplardaki eğitim arasındaki başarı farkının kapatılmasının mümkün olmadığı, çocuklarda aidiyet duygusunun gelişmediği belirtilmiştir. Politika yapıcılarının bütünleştirilmiş eğitim felsefesine uygun olarak daha kapsayıcı daha uzun süreli çözümler getirebilecek yasal düzenlemeleri yapması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca eğitim müfredatının eşitlik ilkesine göre düzenlenmesi, mültecilerin gereksinimleri doğrultusunda gerekli destek hizmetlerin sağlanması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Toker-Gökçe ve Acar (2018) tarafından yürütülmüş bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki ilköğretim okullarındaki Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik okul müdürleri ve öğretmenlerinin sorunları, çözüm önerileri ve önerilerini belirlemektir. Araştırmanın araştırma grubunu dört okul müdürü ve altı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, okul müdürlerinin Suriyeli mülteci öğrencilerle ilgili en çok iletişim, uyum, akreditasyon, devamsızlık, psikolojik ve maddi sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler de bu öğrencilerle iletişim sorunları gibi sorunlar yaşamaktadır. Müdürler bu öğrenciler için “destek odaları” açmış, bu öğrencilerin uyumları için çalışmış, aileleri ile iletişim halinde olmuştur. Öğretmenler okuma yazma kursları açarak bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla kaynaşması için

çalışmıştır. Hem müdürler hem de öğretmenler öncelikle bu öğrencilere özel müfredatların oluşturulmasını ve bu öğrenciler için dil ve bağdaşıklık sorununu çözmeye yönelik etkinliklerin yapılmasını önermişlerdir.

Taşkın ve Erdemli (2018) tarafından yürütülmüş bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu zorluklara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini belirlemek olarak açıklanmıştır. Araştırma, nitel bir yaklaşımla ve fenomenolojik model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya Ankara ilindeki Suriyeli mülteciler ile çalışan 9 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiş ve verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar dil engeli, kültürel sorunlar ve disiplin sorunları olarak temalandırılmıştır. Devlet okullarındaki öğretmenler, mülteci öğrencilerinin sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve okul müdürü ile sağlıklı iletişim kurduklarını düşünürken, geçici eğitim merkezlerindeki (GEM) öğretmenlerin ise bu konuda tamamen zıt görüşte oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde yeterli desteği alamadıklarını belirtmekte ve öğrencilere sınırlı eğitsel materyal ve ek sınıf içi desteği verildiğini de eklemişlerdir. Son olarak, bu sorunları çözmek için de öğretmenler, Suriyelilere Türkçe öğretilerek dil engelinin aşılması, Türkçe öğretimi için materyal ve müfredat geliştirilmesi, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden ayrı ortamlarda eğitim almaları gerektiği, öğretmenlere mültecilerin eğitimi konusunda hizmet içi seminerler verilmesi ve sınıf nüfuslarının azaltılması gerektiği de önemli bulgular arasında yer verilmiştir.

1.3. Mülteciler ve sığınmacılar

Mülteci ve sığınmacı kavramları aynıymış gibi görüldüğü için birbirlerinin yerine kullanılsa da bu iki kavram hem kavramsal açıdan hem de hukuki anlamda birbirinden oldukça farklı iki kavramdır (Kocadaş, 2018). “Vatandaşı olduğu ülkede ikamet etmeyen, çeşitli haklı sebeplerle (din, ırk, siyasi düşünce, sosyal statü, vb.) zulme uğramaktan korkan ve bu nedenlerden dolayı ülkesine dönemeyen/dönmek istemeyen kişilere *mülteci* denir.” *Sığınmacı*, mülteci olmak için sığındığı ülkeye yaptığı başvurunun onayını bekleyen kişiler olarak tanımlanır (Dulkadir ve Karakaya, 2023).

1.4. Özel Gereksinimli Mülteciler

Bu araştırmanın konusu olan ÖGM’lerin eğitimleri ile ilgili kavramlar ve literatür çalışması bu başlık altında ele alınmıştır.

Özel gereksinimli birey: Özel gereksinimli birey (ÖGB) tanımı, ülkeden ülkeye değişmekte ve literatürde geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Keser ve Tanrıverdi, 2021; Wison, 2002). Örneğin, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, “Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Merriam Webster sözlüğüne göre özel gereksinimli birey: “fiziksel, duygusal, davranışsal veya öğrenme güçlüğü ya da yetersizliği gibi çeşitli zorluklardan herhangi biri ve/veya birden fazlası için ek veya özel hizmetler veya eğitimsel uyarlamalar gerektiren birey” olarak tanımlanmaktadır.

ÖGB kavramının ilk olarak Warnock raporunda (Büyük Britanya ve Warnock 1978) ortaya çıktığı ve bir bireyin öğrenme konusundaki yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilecek çok fazla durumu kapsayacak genişlikte bir kavram olduğu belirtilmektedir (Lindsay vd., 2020). ÖGB’ler davranış, okuryazarlık, anlama, dikkat seviyeleri veya motor beceriler vb. alanlarda gereksinim duyulması durumunda özel eğitim okullarında ve/veya genel eğitim ortamlarında desteklenir (Allen ve Yau, 2019, s. 268). İngiltere’de 2014 yılında düzenlenen Çocuklar ve Aileler Yasası’na (Children and Family Act) göre bir çocuk veya gencin kendisi için özel eğitim sağlanmasını gerektiren bir öğrenme güçlüğü veya engeli varsa ÖGB olarak tanımlanır. Bununla birlikte ÖGB kavramının ‘politik’ bir kavram olarak yorumlanabileceği, bu konuda farklı tartışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin “gereksinimlerin/ihtiyaçların” eşitlik hakkı olarak ele alınmaması nedeniyle hak temelli bir yaklaşıma ve 2010 yılında düzenlenen Equity Act/ Eşitlik Yasası’na aykırı bir terim olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte “Özel gereksinimli birey” kavramının kullanılması durumunda gençleri ve çocukları “bizden biri olmayan” “diğerleri” algısına yöneltebileceğini, “özel gereksinimli birey” tanımıyla oluşan kavram kargaşası nedeniyle yerel yönetimlerin finansal desteği koruyacak yasaları düzenleme yoluna gittiği belirtilmektedir (Sayers, 2018, s. 618, 619). Ayrıca ÖGB’lerin kategorilere ayrılmasında öğretmenler ve eğitim müfredatının yürütülmesi konusunda bir işlevselliği olsa da bu kategorilerin ekonomik ve politik sebeplerinin de olduğu vurgulanmaktadır (Norwich, 2013, s. 83, 84).

ÖGB tanımı altında yer alan kategoriler de ülkeden ülkeye değişmektedir. Az rastlanan sendromlar kategorisindeki bireyler, mülteciler, yaşlılar, lezbiyen, gay, biseksüel, transseksüel ve interseksüel (LGBTİ)'ler, Spinal müsküler atrofi (SMA) hastaları, birçok ülkede ÖGB çatısı altında ele alınmadığı için destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetlerden faydalanmamaktadır. ÖGB kavramını sadece engellilik olarak ele alınan bir kavram olarak değil destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetlerine gereksinim duyan tüm bireyleri kapsayan bir kavram olarak tartışmak gerekmektedir. Yukarıda belirtilen tartışmalar ve ÖGB kavramının politik bir argüman olması nedeniyle bu araştırmada ÖGB kavramı kullanılmak istenmese de üniversitenin aldığı etik kurul karar gereği bu kavram kullanılmak zorunda kalmıştır.

2022-23 MEB istatistiklerine göre devlet okulları ve Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) yaklaşık 530.000 ÖGB eğitim almaktadır. Bu alanda ÖERM'lerde 33212 ve kamuda 19536 ve toplamda 52748 öğretmen görev yapmaktadır. Özel sektörde 3222 ÖÖERM faaliyet yürütmektedir (MEB, 2023).

Özel gereksinimli/engelli mülteciler: Bu konuda BM Ekonomik ve Sosyal İşler Bölümü'nün- Department of Economic and Social Affairs [DESA] sitesinde ve alan yazınında ÖGM'ler veya engelli mülteciler konusunda resmî bir tanımlamaya denk gelinmemiştir. Uluslararası normatif çerçeve, insan hakları ve kalkınma alanlarında engellilerin ihtiyaçlarının ele alınmasının önemini geniş ölçüde kabul etse de tarihsel olarak, engelli göçmen işçiler ve mülteciler de dahil olmak üzere göç bağlamında engelliler içindeki alt grupları göz ardı etmiştir. Bu durumun tanımlamanın yapılmamasında etken olduğunu düşündürmektedir.

Ülkelerin kendi ekonomik statü ve destek hizmetlerden bağımsız olarak bir tanım yapmak gerekirse, özel gereksinimli/engelli mülteci tanımı şu şekilde yapılabilir:

Zihinsel işlevde bulunma, duygusal/duyusal entegrasyon, fiziksel, davranışsal, dil gibi alanlarda öğrenme güçlüğü ve/veya yetersizliği nedeniyle zorluklardan herhangi biri ve/veya birden fazlası için ek destek hizmetlere veya eğitimsel uyarlamalara gereksinim duyan ve kendi ülkesi dışındaki bir ülkede mülteci ya da geçici koruma statüsünde bulunan birey olarak tanımlanabilir.

Entegrasyon: Mültecilik alanında sıkça telaffuz edilen bu terim/kavram daha çok sosyoloji çalışmalarında karşımıza çıkmaktadır. Entegrasyon, yeni gelenlerin belirli bir topluma yerleşme sürecini, bu yeni gelenlerin ev sahibi toplumla etkileşimini ve göçü

takip eden sosyal değişimi ifade eder (Penninx, 2019). Bu kavram özel eğitim alanında ise şu şekilde tanımlanmaktadır: özel gereksinimli öğrencilerin “normal” eğitim veren bir okulun bünyesindeki özel bir sınıfta/birimde eğitim aldığı ancak normal okul içinde olduğu bir süreçtir (Sharma ve Deppeler 2005). Öğrenciler “normal” akranlarına sadece teneffüs, spor faaliyetleri ve kulüpler sırasında sınıf dışında katılırlar (Chhabra vd, 2010). Araştırmalar, sonuçtan ziyade süreç olarak entegrasyona giderek daha fazla odaklanmakta, bu da zamansal boyutların daha iyi anlaşılmasına ve yerel düzeyde süreçlerin önemine odaklanmayı sağlamaktadır. Avrupalı akademisyenler entegrasyonu, hem göçmenleri hem de her düzeydeki toplumu içeren “iki taraflı” (mülteciler ve erişilen toplum) bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Erdal ve Oeppen 2013; Mügge 2016, s. 119). Bununla birlikte, disiplinler ve coğrafyalar arasında farklı teorik gelişmelerin yanı sıra *entegrasyon* için teorik ve metodolojik kavramlar üzerinde bir fikir birliği yoktur (Schneider ve Crul 2010).

“*Entegrasyon* tanımını yapmadan önce *terim* ve *kavram*’ın ne olduğunu tanımlamakta fayda vardır: Türk Dil Kurumu (TDK), kavramı “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” olarak tanımlamaktadır. Terim ise “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023. Erişim tarihi 16.01.2023

‘*Entegrasyon*’ daha çok terim olarak ele alınsa da nadiren kavram olarak kullanıldığı görölmektedir. Deneysel araştırmalarda ise *entegrasyon* kavram olarak ele alınmaktadır (Entzinger ve Biezeveld 2003, s. 6). *Entegrasyonun* kavram olarak ele alınması konusunda eleştiriler vardır. Bu eleştirilerden biri de göçmenlerin “öteki” olarak kavramsallaştırılması ve içinde yaşadıkları toplumun idealize edilmiş tasvirleri üzerinedir. *Entegrasyon* farklı alanlarda yer alan çoklu süreçler olarak incelenmiştir. Bunlar için çeşitli ekonomik, sosyal ve kültürel “boyutlar” gruplandırmaları önerilmiştir. Bu süreçler arasındaki ilişkilerin eş zamanlı olmaktan daha çeşitli olduğu gösterilmiştir. Sonuç olarak, bazı bilim insanları bu terimi kullanmakta isteksiz davranmış, *incorporation* (*birleştirme, dahil etme*), *inclusion* (*bütünleştirme*) kavramlara ayrılarak literatürdeki tutarlılık ve netliği yakalamaya çalışmışlardır (Spencer ve Charsley, (2021).

Kaynaştırma: entegrasyon felsefesine dayanan bu kavram daha çok özel eğitim alanında kullanılmaktadır. Kaynaştırma (*mainstreaming*), özel gereksinimli çocukların ‘normal’ ve geleneksel eğitim müfredatının uygulandığı sınıf ortamlarında akranlarıyla aynı eğitimi aldığı eğitim uygulaması olup sağlanan destek hizmetlerin farklılığı

nedeniyle bütünleştirme uygulamalarından ayrılan eğitim uygulamalarıdır (Friend ve Bursack, 2011, s. 7).

Bütünleştirme/kapsayıcı eğitim: 1990’lardan sonra Salamanca bildirisiyle birlikte Education for All/Herkes için Eğitim felsefesiyle yeni bir kavram olarak inclusion/bütünleştirme, inclusive education/bütünleştirilmiş eğitim kavramlarının kullanılmaya ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak, bütünleştirilmiş eğitimin temelinin Sivil Haklar hareketiyle birlikte 1960’ların ortasında atıldığı belirtilmektedir (Hassanein, 2015, s.30). Bu hareketin amacı; bireyin ırk, cinsiyet, etnik köken veya engeline bakılmaksızın herkes için eşit fırsatlar ve eşit haklar elde etmek olduğu belirtilmektedir (Landorf ve Nevin, 2007). Sivil Haklar Hareketi’yle birlikte toplumda daha geniş sosyal adalet ve insan haklarını kabul görmüş ve bunun sonucu olarak engellilik kavramı “normalleşme” yönünde kavramsallaştırılmaya başladığı belirtilmiştir (Bunch and Valeo, 2004; Gaad, 2004).

Bütünleştirilmiş eğitimde sadece engelli bireylerin değil, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukların eğitim süreçleriyle de ilgili bir kavram olduğu dikkat çekmiştir (Cummings vd, 2003, s. 58). Bütünleştirme ile kaynaştırma uygulamaları arasındaki farklar aşağıdaki tablo üzerinde belirtilmiştir:

Tablo 1.2. *Bütünleştirme ile kaynaştırma arasındaki farklar (Keser ve Tanrıverdi, 2021).*

Bütünleştirme		Kaynaştırma
• Bütün öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakları vardır.	Kim	• Performans alındıktan sonra seçilmiş öğrenciler sadece genel eğitim sınıflarında eğitim almayı hak kazanabilirler.
• Genel eğitim programına ve bütün öğretimsel ve sosyal aktiviteler erişim hakları vardır.	Ne	• Genel eğitim programına ve öğretimsel ve sosyal aktiviteler sınırlı düzeyde erişim hakları vardır.

Tablo 1.2. *Bütünleştirme ile kaynaştırma arasındaki farklar (devam).*

• Tam zamanlı genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri yapılır.	Nerede	• Genel eğitim sınıfına tam zamanlı ve yarı zamanlı olacak şekilde iki farklı uygulamayla sınıf ortamına yerleştirme yapılmaktadır.
• Öğrencileri toplumla uyum sağlayabilecek düzeye getirmek için; tüm öğrencilerin davranışsal, sosyal, akademik, duygusal ve fiziksel gelişimlerine odaklanılır.	Niçin	• Öğrencileri topluma uyum sağlayacak boyuta getirmek için; akademik, davranışsal, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine odaklanılır.
• Destek hizmetler genel eğitimin verildiği sınıflarda öğrencilere sunulur	Nasıl	• Destek hizmetler genel eğitim ortamlarında ya da dışında (destek eğitim odalarında) sunulur.
• Genel ve özel eğitim destek hizmetleri birlikte verilir.		• Genel ve özel eğitim hizmetleri ayrı hizmet sunumu birbirinden ayrı olarak yapılandırılır.

Bütünleştirilmiş eğitimde etnisite, ırk, din, dil, kültür, cinsel yönelim, cinsiyet, yetersizlik, manevi değerler, sosyo-ekonomik düzey, coğrafi konum, vb. konularda bireysel farklılıkları olan “tüm öğrenciler” için ve evrensel tasarım ilkesi göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılır (Salend, 2015; s.1). Bütünleştirilmiş eğitimde öğrenciye sunulan destek hizmetler, farklı ortamlarda/binalarda değil sınıf içinde sunulmaktadır (Salend, 2011). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim uygulamalarına yönelik olarak “*kapsayıcı eğitim*” kavramı kullanılsa da “bütünleştirilmiş eğitim” kavramı ile aynıdır. İkisi de dünya alan yazınında “inclusive education” olarak ele alınmaktadır. O nedenle farklı kavramlar olarak lanse edilse de aslında aynı eğitim uygulamalarıdır ve felsefi alt yapıları aynıdır. Bu konu tartışma bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

ÖGM konusunda yapılan güncel araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

Bashir ve diğerleri (2021) tarafından Kuzey Batı Nijerya'daki özel gereksinimli mülteci çocukların (ÖGMÇ) ailelerinden veriler toplanarak yürütülen bu araştırmanın amacı, ÖGM'lerin ailelilerini bilgi bakımından güçlendirmek için danışmanlık stratejilerini incelemektir. Araştırma, nicel bir yaklaşımla ve tanımlayıcı bir anket tasarımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya 280 aile katılmıştır. Katılımcılardan veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Mülteci Aileleri Güçlendirme Stratejileri Anketi (SERFQ) ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı üç uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; özel gereksinimli çocukları olan mülteci ailelerin, kalifiye eğitilmiş öğretmen eksikliği, mevcut destek hizmetler hakkında bilgi eksikliği, hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının özel gereksinimlilerin hakları konusunda yetersiz bilgi vb. görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularından yola çıkarak, mültecilere temel sosyal ve sağlık hizmetleri konusunda yardım etmek, mültecilerin kendilerine özgü ağları geliştirmelerine izin vermek gibi çözüm önerileri getirilmiştir. Federal hükümetin ise mültecilere temel insan haklarına yönelik hizmetlerin iyileştirilmesi konusunda öneriler getirilmiştir.

Muhaidat ve diğerleri (2020) tarafından yürütülmüş olan araştırmada ÖGMÇ'lere bütünleştirilmiş eğitim kapsamında sağlanan hizmetlerinin gerçekliğini ortaya koymak için Ürdün'deki kamplarda yaşayan Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik okullarındaki mevcut eğitim uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel olarak yürütülmüş bu çalışmada verileri toplamak için doğrudan gözlem, veri analizi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya Za'tari ve Azraq kamp okullarında görev yapan 5 öğretmen ve 5 mülteci aile katılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; tuvaletlerin yetersiz ve bakıma ihtiyaç olduğu, rampa vb. düzeneklerin olmamasından kaynaklı olarak eğitim ortamının erişilebilir olmadığı, özel eğitim materyalleri açısından oldukça yetersiz olduğu ve bu materyalleri almak için gerekli bütçenin olmadığı ve öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Özel eğitim destek hizmetleri bağlamında ise; işaret dili ve Braille yazı kaynaklarının yetersiz olduğu, 45 kişilik sınıflarda eğitim vermenin yanı sıra destek odalarının ve özel eğitim müfredatının olmadığı, son olarak kamptaki öğretmenlerin öğretmen olmadıkları eğitim konusunda bir hizmet içi eğitim almadıkları, ÖGB'lere özel eğitim desteği sunmada yetersiz kaldıkları belirtilmiştir.

Bütünleştirilmiş eğitimde farklılıklara yönelik (farklı dil, din, kültür, cinsel yönelim, özel gereksinim vb.) eğitimin grup içinde bireyselleştirilmesi için en önemli

dayanaklardan biri destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetleridir. Türkiye’de ÖGB’lere yönelik destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetler konusunda yürütölmüş araştırmalara rastlanmaktadır (Gürgör vd., 2016; Keser, 2016; Kış, 2013). Ancak ÖGMÇ’lerin özel eğitim alanında yaşadığı sorunlar, ÖGMÇ’lere sağlanan destek hizmetler konularında derinlemesine bir araştırmanın yürütölmediğı görölmüşür. Türkiye’de bu konuda yürütölmüş bir araştırmaya rastlanılmamış olursa da AB ölkelerinde nitel bir yaklaşımla yürütölmüş araştırmaların olduğı tespit edilmiştir.

Bu araştırmalardan güncel olanlar şu şekilde özetlenmiştir:



Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar

Caldin ve Cinotti, 2018	Karma. Online anket ve odak grup görüşmesi İtalya	304 öğretmen, 91 okul yöneticisi ve yardımcı personel, 6 sağlık çalışanı, 37 destek hizmet personeli, 5 dernek çalışanı/, 33 aile, 37 koordinasyon kurulu üyeleri ve akademisyen	Ailelerin ulaşım, iş hayatı vb. konularda zorlandıkları, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerle iletişimlerinin olmadığı, dernek üyelerinin mülteci ailelerin özel gereksinimli çocukları için yeterli yardım ve desteği aldığı o nedenle dışarıdan başka bir yardıma ihtiyaç duyulmadığı, sağlık personelinin hasta mülteciler hakkındaki bilgileri komşularından ve/veya akrabalarından aldıkları ve aldıkları bilgilerin yeterli olduğu, okul dışında diğer paydaşların aileleri bilgilendirmede yetersiz kaldıkları, çocukları “kendi kaderlerine terk edildikleri” buna “engellilik” olgusunun sebep olduğu, eğitsel materyal ve yaşam alanlarının yetersizliği, dairelerde kalabalık bir şekilde yaşadıkları, okul öncesi öğretmenlerinin %69'unun mültecilere yönelik bütünleştirme stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulandığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Son olarak destek eğitim hizmetleri (özel eğitim) öğretmenlerinin sınıf öğretmenleriyle başarılı bir işbirliği kurmaları, çocukların kaynaştırılmasında oldukça başarılı bir etmen olduğu ancak destek hizmetleri sunan öğretmenlerin işten ayrılmasıyla (destek hizmetlerin kesilmesi) süreci zora soktuğu belirtilmiştir.
-------------------------	---	---	--

Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)

Oliver ve Singal, 2017	Vaka çalışması, Gözlem, Görüşme İngiltere	6 öğretmen	Mültecilere yönelik uygulanacak standart bir müfredatın zor olduğu, özel farklı kültürlerden gelen ve farklı dil konuşan, ÖGB'lere maksimum düzeyde faydanın sağlanabilmesi okul yöneticilerin bilgiye gereksinim duydukları, hiçbir yetersizliği olmayan ancak dilden kaynaklı olarak çocuğun özel eğitim sınıfına yerleştirildiği ve bu yanlış yerleştirmenin düzeltildiği, ÖGMÇ ve aile bağ kurulduktan sonra eğitim süreçlerine başlamanın önemli olduğu, ailelerin sosyo-ekonomik durumun çocukları üzerinde etkili olduğu, o nedenle mülteci çocuklarının gelişimini kapsamlı ele alınması gerektiği; örneğin bir öğrencilerinin babasının iki işte çalıştığı için çocuğunu neredeyse hiç görmediği, bu durumun sınıf ortamına yansıdığı belirtilmiştir.
Paniagua, 2017.	Nitel çalışma Doküman incelemesi, Görüşme İspanya	19 okul yöneticisi, öğretmen	Dil ve kültür farklılığı olan özel gereksinimli mülteci ailelerin gereksinimlerini belirlemenin kolay olmadığı, dilden kaynaklı ama hiçbir yetersizliği olmayan öğrencilerin özel eğitim ortamlarında yerleştirildiği ve ilk başlarda çocuğun gerçekten bir yetersizliğinin olup olmadığının özel eğitim öğretmeni tarafından fark edilmesinin güç olduğu ancak zaman geçtikçe bu durumun daha da netleştiği belirtilmiştir. Okul öncesi çağında olan özel gereksinimli çocukların eğitime geç başladığı, öğrencinin dilsel, kültürel ya da gelişimsel bir probleminin olup olmadığının belirlemenin güç olduğu, bu konuda

Tablo 1.3. *ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)*

sadece öğretmenin bireysel inisiyatif aldığı ve sistematik bir tarama, yerleştirme sürecinin olmayışından kaynaklı olarak çocuğun görme kaybının, okuma becerileri ve dikkat sürecinde bir sınırlılığın olduğunun geç fark edildiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin mülteci öğrenciler konusunda her ne kadar zorlansalar da içinde bulundukları doğal farklı dil ve kültür ortamından kaynaklı olmasından, öğrencilerin durumuna patolojik bir durum olarak bakmadıkları ve iş birliği ile çocukların birçok problemi aşabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin bireysel mücadelesi dışında kurumsal düzeyde bir profesyonel iletişim olmadığı, öğretmenlerin farklı etnisite, dil, kültür konusunda bir eğitim almadıkları için çocuklar ile çalışırken aşırı zorlandıkları vurgulanmıştır. Mültecilere dil öğretimi konusunda teknoloji ve görselleştirmenin önemli olduğu, eğitim ortamında ve materyallerde farklılaştırmalarla öğrencilerin daha kısa sürede adapte olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)

Bešić vd, 2020	Nicel, Anket Avusturya	Yaşları 16-82 arasında değişen 1377 (%53.7'si kadın) kişi	Avusturyalıların mülteci kızların bütünleştirilmiş eğitim ortamında eğitim almalarına yönelik yapılan bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, özel gereksinimli olsun ya da olmasın mülteci kız çocuklarının eğitimine yönelik tutumunun olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak genel eğitim veren okullara özel gereksinimli kız çocuklarına yönelik olumsuz tutumun yaygın olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan problem davranış gösteren özel gereksinimli mülteci kız çocuklarına yönelik tutum ile yine ortopedik engeli olan özel gereksinimli kız çocuklarına yönelik tutumun aynı oranda olumlu olmadığı ortopedik engeli olan kız çocuklarına yönelik tutumun olumlu olduğu belirtilmiştir. Son olarak ÖGMÇ'lere yönelik tutumlarda cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmada fiziksel engeli olan kız öğrencilerine yönelik tutum ile problem davranış gösteren kız öğrencilerine yönelik tutumlara bakıldığında, problem davranış gösteren mülteci çocuklar ile öğretmenlerin baş etmenin zor olduğu ve zorluğun yaşanmasında okul imkânlarının etkili olduğu belirtilmiştir.
-------------------	------------------------------	--	--

Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)

Badalı, 2021	Vaka çalışması, görüşme Sırbistan	11 yerel sosyal hizmet (dernek) çalışanı	Sırbistan'daki ÖGB'lerin mevcut durumlarını anlamak amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir: Suriye'den göç eden mültecilerin ilk başlarda temel barınma ve sağlık ihtiyaçlarının ön plana çıktığı, bu sorunun halledilmesiyle sosyal ve dil desteği konusunda ihtiyaçlarının dillendirilmeye başlandığı belirtilmiştir. Mültecilere savaşın etkisiyle oluşan travma nedeniyle beklenen süreden daha uzun bir süre ruh sağlığı desteğinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Mültecilerin özel gereksinim durumu olması nedeniyle dezavantajlılık durumlarını ikiye katladığı, örneğin zihinsel engelli bir kadının tecavüze uğramasının daha kolay olabildiği, destek hizmetler sağlanırken de bu desteğin iki katına çıktığı ve rehabilitasyon sürecinin daha uzadığı belirtilmiştir. Öte yandan birçok ülkede olduğu gibi özel gereksinimli mülteci sayısının net olarak belirlenmemesinin güç olduğu ve buna bağlı olarak tüm ÖGM'lere destek sağlanamadığı vurgulanmıştır. Mülteciler ile çalışan bir psikoloğa göre psikososyal desteğin ne kadar önemli olduğunun devlet tarafından anlaşılamadığı için bu konuda sağlanan desteğin de yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca insan hakları savunucularının
--------------	-----------------------------------	--	--

Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)

görüşlerine göre tecavüze uğrayan zihin engelli kadınlarının seks işçisi olarak çalıştırılmasının önünde ciddi bir yaptırımın olması gerektiği, bu durumun yasaklaması gerektiği, aksi takdirde toplumsal bir etiketlemeye sebep olabileceği belirtilmiştir. Son olarak ÖGM'lere sağlanan finansmanın yetersiz olduğu dile getirilmiştir.			
Bešić ve Hochgatterer, 2020	Nitel araştırma, görüşme, açık uçlu sorular Avusturya	Yaşları 34-45 arasında, Özel gereksinimli çocuğu olan 5 kadın	Avusturya'ya göç etmiş ve özel gereksinimli çocukları olan Suriyeli ve Iraklı özel gereksinimli çocuğu olan 5 anne ile yapılan bu araştırmada Avusturya destek hizmetleri sistemi, mülteci annelerin gözünden irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre ebeveynlerin Almanca öğrenmede zorlandıkları ve buna bağlı olarak hem kendilerinin hem de çocuklarının yasal hakları konusundaki bilgiye erişimde zorlandıkları belirtilmiştir. Katılımcıların belirttiğine göre Avusturya'daki mülteci özel gereksinimliler için oluşturulan ve BEAM (açılımı belirtilmemiş) olarak adlandırılan projenin kendileri için oldukça iyi bir sosyal ağ ve bilgilendirme kaynağı olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca anneler, Almanca için açılan kursların saat dilimlerinin kendilerine uygun bir zaman dilimi olmadığını çünkü çocukları okuldan geldiklerinde onlara bakmak zorunda olduklarını ve kursa da kendileri tarafından anlaşılabilir olmadığı o nedenle BEAM'in kendilerine bu noktada

Tablo 1.3. ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)

			oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak mülteciler için “kültürel tercümanlığın bundan sonraki yaşamlarını sürdürecekleri ülkenin dil ve sosyal yaşama uyumu için oldukça önemli olduğu tartışılmıştır.”
Oner vd, 2020	Nicel, anket, Türkiye	Zihinsel yetersizlik tanılı çocukları olan 142 aile	Türkiye’de yürütülmüş bu araştırmanın amacı, Suriyeli özel gereksinimli mülteci çocukların ve ailelerinin tıbbi, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırma, yaşları 0-12 yaş aralığında zihinsel yetersizlik olarak tanı alan Suriyeli ÖGMÇ’leri olan 142 aile ile yapılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için aile gereksinimleri formu, demografik bilgi formu, tıbbi ve problem davranış, öz bakım becerilerini belirleme formu kullanılmıştır. Ayrıca ailelerden araştırmaya gönüllü katılımları için etik onay formu oluşturulmuştur. Bulgulara bakıldığında; araştırmaya katılan annelerin %9,9’u ve babaların %4,9’unun hiçbir şekilde eğitim almadıkları, annelerin %92.3’ünün herhangi bir işte çalışmadıkları, babalarının %52.3’ünün farklı ve sürekli olmayan işlerde çalıştıkları, hane gelirinin 400-500 TL arasında olduğu bulgularına yer verilmiştir. Çocukların %49,3’ünün zihinsel yetersizlik tanısı aldıkları %12,7’sinin zihinsel yetersizlikle birlikte otizm spektrum bozukluğu tanısı aldığı, %16,9’unun zihinsel yetersizlikle birlikte Cerebral Palsy (CP) tanısı aldıkları ve yine aynı şekilde zihinsel yetersizlikle birlikte %21,1’inin epilepsi

Tablo 1.3. *ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan güncel araştırmalar (devam)*

tanısı aldıkları belirtilmiştir. Çocukların %25,6'sının sadece özel eğitim destek hizmetleri aldıkları ve memnun olanlarının oranının %8 olduğu belirtmiştir. %81'inin ise özel eğitimin bir gereklilik olduğu belirtmişlerdir. Çocukların düzenli sağlık taramasından geçemedikleri ve hem çocukların hem de ebeveynlerin düzenli sağlık hizmetli almadıkları bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca sağlık ve eğitim alanında bilgi düzeylerinin kısıtlı olduğu, bu konulardaki bilgiye erişimde de zorlandıkları belirtilmiştir. Aile gereksinimleri konusunda ise ebeveynleri finansal, çocuk bakıcılığı, aile ve sosyal destekler, profesyonel destek, ailelerin birbirleriyle görüşeceği sosyal destekler konusunda gereksinimleri olduğu belirtilmiştir.

Araştırmalara bakıldığında; tüm araştırmalarda ön plana çıkan bulgunun dil sorunu olduğu görülmektedir. Mülteci özel gereksinimli çocukların ailelerinin göç ettikleri ülkenin dili ile iletişim kurmakta, kiralık ev bulmakta, sağlık hizmetlerini almakta, iş bulmakta, çocuklarının tıbbi ve eğitsel süreçlerini yürütmeye zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların göç ettikleri ülkelerde benzer şekilde dilden kaynaklı erişilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim desteğine erişmekte güçlük yaşadıkları görülmektedir. Dilden kaynaklı iletişimsizliğin doğal sonucu olarak insanı bir arayışa girer. Bu arayışın göç sürecinde ve hemen sonrasında yerleşilen ülkenin farklı kültürüne adaptasyon sürecinde daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durumda da ailelerin yine kendi ülkelerinden göç etmiş ailelerle iletişim kurmak istedikleri ve bu ihtiyacın birçok araştırmada ön plana çıktığı görülmektedir.

Eğitim ortamında dilden kaynaklı yaşanan iletişim engelinin yanı sıra öğrencilerin engel, kültür düzeylerine uygun materyallere erişimde de sınırlılık yaşadıkları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesinin güç olduğu belirtilmektedir.

1.5. Problem durumu

IDMC'nin 2023 yılında yayınlanan raporuna göre sadece 2022 yılında 60.9 milyon insanın çatışma ve hastalıklar nedeniyle ülke içinde bir yerden başka bir yere göç ettiği vurgulamaktadır. Ukrayna (16.870.000), Pakistan (8.848.000), Etiyopya (2.905.000), Somali (1.173.000) en fazla göç veren ülkelerin başında gelmektedir. On yılı aşkındır savaşların devam ettiği Irak, Suriye, Afganistan gibi ülkelerde de göçler devam etmekte ve bu sayı yüzbinleri görmektedir. IDMC'nin 2021 yılında yayınladığı rapora göre ise; 1990-2020 yılları arasında geçen otuz sene zarfında 82,4 milyon insan zorla yerinden edildiği, 26,4 milyon insanın mülteci olduğu, 4,1 milyon insanın sığınmacı olduğu ve 48 milyon insan ise kendi ülkeleri içinde yerinden edildiği belirtilmektedir. Yine rapordan edinilen bilgilere göre 2020 yılı sonu itibarıyla 149 ülkeden 40,5 milyon insan afet ve çatışmalardan kaynaklı olarak yerlerinden göç etmiştir.

Yaşanan bu göç hareketliliğinden en fazla etkilenen ülkelerin başında Türkiye'nin geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Zira 2012 yılından beri devam eden Suriye'deki savaştan etkilenen ve Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan milyonlarca insandan bahsedilmektedir: United Nations High Commissioner for Refugees'in [UNHCR] 2021

yılı verilene göre Türkiye’de geçici koruma altında 3.650.000, uluslararası koruma statüsünde ise 330.000 kişinin olduğu belirtilmektedir. Geçici koruma statüsünde 3,65 milyon kişiden 3.574.800 kişinin Suriyeli mülteciler olduğu belirtilmektedir (UNHCR, 2021). UNCHR’nin resmî web sayfasında, başta Türkiye olmak üzere diğer ülkelerdeki Suriyeli mülteci sayısı güncellenmektedir. 5 Kasım 2023 tarihinde verilen bilgiye göre dünya genelinde 5.183.140 Suriyeli mültecinin olduğu belirtilmektedir. Bu mültecilerin % 63.2’si (3.274.59) kişi Türkiye’de yaşamaktadır (UNHCR, 2023).

Suriyeli mülteci çocuk sayısı konusunda net bir istatistiki bilgi olmamakla birlikte Türkiye’de yaşayan mültecinin 1,7 milyonunun çocuk mülteciler olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2019). Bununla birlikte Suriye savaşının başlamasıyla birlikte Suriye’de 1.3 milyon çocuğun özel gereksinimli statüsünde olduğu ve 100.000’den fazlasının destek hizmetler ve insani yardıma erişemediği belirtilmektedir (Mounzer and Stenhoff, 2024). Ayrıca ÖGM’ler konusunda da net bir sayıya ulaşılmamaktadır (Acar vd. 2019). Bunun sebeplerinin; dilden kaynaklı tanıya erişimin güç olması, bazı Suriyelilerin hala mülteci statüsünü elde edemeyip sığınmacı statüsünde kalmaları, ÖGMÇ’lerin sağlık ve eğitim sorunlarından öncelikli olarak Suriyeli sığınmacıların/mültecilerin barınma gibi öncelikli sorunlarla ile hala uğraşmaları, Türkiye’deki mültecilere yönelik olumsuz tutum ve uluslararası mevzuat ve protokoller gereği ÖGMÇ’lerin görünürlüğü, bazı destek hizmetleri sunma noktasında kurum ve kuruluşları mecburiyete zorlaması olarak düşünülmektedir.

Göç alan tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de mültecilerin eğitimi büyük ve çözülmemiş bir sorun olarak görülmektedir (Kayacık, 2020). Suriyeli mültecilerin geri döneceği düşüncesiyle göçün ilk dönemlerinde politika yapıcılar Suriyeli mültecileri misafir olarak ele almışlardır. O nedenle herhangi bir eğitim politikası uygulanmamıştır. Ancak Suriye’deki iç savaşın uzun sürmesi sonucu mültecilerin ülkelerine dönmeyecekleri anlaşıncı birtakım çalışmalar yapılmaya başlanmıştır: 26 Eylül 2013 tarihli 22 sayılı genelgeyle mülteci kamplarının dışında, daha çok şehirlerde yaşayanlar için eğitim konusunda kararlar alınmış Nisan 2014’te ise 6458 sayılı ‘Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu hazırlanmıştır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu göre Suriyeli çocukların eğitiminde nasıl bir yol izleneceği, Suriyeli mülteci çocuklara hangi müfredatın uygulanacağı, bu çocuklara eğitim verecek öğretmen ihtiyacının nasıl karşılanacağı ve bu öğretmenlerin yeterliliklerinin ne düzeyde ve nasıl olması gerektiğine dair yönergelerin yazıldığı kanundur (Kayacık, 2020).

Bu kadar büyük bir gurubun eğitimi konusunda sadece yasal düzenlemeler yeterli gelmemektedir. Bununla birlikte oluşturulan yasaya uygun bir şekilde eğitim ve uyum uygulamaları yapmakta ciddi bir emek sermaye ister. O nedenle Türkiye, Suriyeli mülteci çocuklar için Avrupa Birliği ile ortak protokoller imzalamakta ve Suriyeli mültecilerin eğitimi için AB, UNICEF fon ayırmaktadır. En güncel proje ise PIKTES+'dır (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi). PIKTES+'ın amacı; "yabancı çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktır. Bu kapsamda, yabancı nüfusun yüksek olduğu 29 il proje için seçilmiş ve bu illerde yabancı çocuklar için örgün eğitim sisteminde (okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna) kayıt, okula devamlılık ve bir üst kademeye geçişi arttırma amaçlarında Millî Eğitim Bakanlığının çabalarını desteklemek de projenin özel amaçları arasında yer almaktadır." şeklinde belirtilmiştir (PIKTES, 2023).

Mülteci çocukların eğitiminde en önemli unsur şüphesiz öğretmenler olduğu için mülteci çocukların okuldaki akademik başarılarının olgunlaşması, yaşamaya başladıkları topluma uyum sağlamalarında öğretmenlerin büyük çalışmalar yapmaları gerekmektedir. (Kayacık, 2020). Ayrıca bütünleştirilmiş eğitim kapsamında geçiş süreci boyunca öğretmenlerin birçok konuda farklılaştırma ve uyarlama yapma rolüne sahip olmaları beklenmektedir. Ancak bu önemli role rağmen Suriyeli öğrencilerin göç ettikleri ülkeye giriş yaptıkları anda eğitim seviyelerin ne düzeyde olduğu bilinmediği için öğretmenler birçok zorlukla karşılaşmakta ve nasıl bir eğitim programı ile eğitim vereceklerini bilmemektedirler (Feuerherm, 2013). Bu bilinmezliğin giderilmesi için ise öğretmenlerin kendi inanç ve ideolojilerinden, yaşam felsefelerinden bağımsız ve farklılıklara saygı çerçevesinde mülteci öğrencilere yönelik olumlu, kabul edici bir tutum içinde olması beklenir. Ancak yapılan araştırmalara göre PIKTES kapsamında hizmet içi eğitimlere katılan Türk öğretmenlerin eğitim sonrası Suriyeli mülteci çocuklar konusunda olumsuz tutumlarını sürdürdükleri belirtilmiştir (Çelik-Keskin ve Atay, 2023).

ÖGMÇ'lerin eğitimleri üzerine yapılan araştırmalara son zamanlarda denk gelinmeye başlanmıştır. Durum böyle ile iken ÖGMÇ'lerin BEP'leri ve aileler konusunda yapılan araştırmalar da oldukça sınırlı düzeydedir. Mülteci ailelerin BEP sürecine katılımı, toplantıya katılırken yaşadıkları deneyimler, öğretmenler ile ne düzeyde iletişim kurdukları, aile katılımını arttıracak kültüre duyarlı uyarlamalar konusunda elde edilen bilgiler oldukça sınırlı düzeydedir (Adams, 2021).

Dünya literatürüne bakıldığında; ÖGMÇ’lerin eğitimleri ve bu konudaki etkili uygulamalar, BEP’lerin kalitesi, aile katılımı, kültüre duyarlı uygulamalar, öğretmenler ile mülteci aileler arasındaki iletişimin önündeki dil engelli, öğretmenlerin mülteciler konusundaki tutumun belirleyicileri gibi konularda hala öğrenilecek birçok bilginin olduğunu bize gösteriyor.

2023 yılı itibarıyla Türkiye’deki ÖGMÇ sayısının bilinmiyor oluşu dahi bu konudaki araştırmaların, raporların oldukça yetersiz olduğunu bize göstermektedir. Her ne kadar bu sayı bilinmese de Türkiye’de bütünleştirmenin yasal statü kazanması ancak bütünleştirilmiş eğitimde mültecilere etkili bir eğitimin belirlenmesi için sorunun net olarak tanılanmaması bu araştırmayı önemli kılmıştır. 2023 yılı sonu itibarıyla ÖGMÇ konusunda henüz bir araştırmaya denk gelinmemesi sonucu doktora düzeyindeki bu araştırmanın yürütölmek istenmesi tam da bütünleştirilmiş eğitimin felsefesi olan “Herkes için eğitim”, “Herkes erişim fırsatı” felsefesine uygun bir girişim olacağı düşünülmüştür.

1.6. Amaç

Alan yazını ve Türkiye’deki mevcut ÖGM’lerin durumu göz önünde bulundurulduğunda ÖGM’lerin eğitim süreçleri, yaşanan problemler, entegrasyon vb. konuların betimlenmesi bu araştırmayı gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki ÖGM’lerin eğitim süreçlerinde yaşanan problemleri öğretmenlerin deneyimleri sonucu tespit etmek ve yine onların deneyimlerinden hareketle çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacına ulaşmak için öğretmenlerden şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. ÖGMÇ’lerin özel eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar var mıdır, varsa nelerdir?
2. ÖGMÇ ve ailelerin yaşadığı sağlık, barınma, ekonomik, çalışma vb. sorunlar var mıdır, varsa nelerdir?
3. ÖGMÇ ve ailelerin uyum ve entegrasyon konusunda yaşadığı problemler var mıdır, varsa nelerdir?

1.7. Önem

Suriye savaşının başlanmasıyla milyonlarca insan ülkelerini terk edip başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Her ne kadar sayısı belli olmasa da yüzbinlerce çocuk ve ÖGB de bu göç eden insanla birlikte yer değiştirmektedir. Göç sonrası yerleştikleri ülkeye entegre olma oldukça önemli bir konudur. Bununla birlikte insan haklarına verilen önem sonucu şekillenen bütünleştirilmiş eğitim kapsamında ÖGMÇ'lerin eğitim süreçleri önemsenmekte BM, UNICEF, UNCHR gibi oluşum ve kurumlar bu konuda ciddi projeler yürütmektedir. Bahsi geçen bu kurumlar MEB işbirliği ile Türkiye'deki Suriyeli mülteciler başta olmak üzere birçok mülteci çocuk ve ÖGB için çalışmalar yürütmektedir. PIKTES+ bu konuda yürütülen önemli projelerden biridir. Ancak bu kadar büyük bir popülasyon için Türkiye'de araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. ÖGMÇ'lerin eğitim süreçlerinde yaşanan problemlerin ortaya konulması araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri sonucu ortaya konulan bu sorunlar ve yine öğretmenlerin deneyimleri sonucu belirttikleri çözüm önerilerinin bundan sonra yürütülecek uygulamalara referans olması beklenmektedir. Bu da araştırmanın bir diğer önemli boyutudur. Son olarak araştırmanın konusu itibarıyla **mülteci, sığınmacı, geçici koruma statüsü, bütünleştirilmiş eğitim, kapsayıcı eğitim** gibi kavramların derinlemesine ortaya konulması bu araştırmayı güçlü kılmaktadır.

1.8. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda belirtildiği gibidir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖGMÇ'ler ile yaşadıkları problemleri bir baskı altında kalmadan dile getirmeleri varsayılmaktadır.
- Katılımcıların ortaya koydukları görüşlerin birbirinden farklı olması itibarıyla birbirlerini saygılı bir şekilde dinleyecekleri varsayılmaktadır.
- Elde edilen bulguların dünya alan yazın bulgularıyla paralellik göstereceği varsayılmaktadır.
- ÖGMÇ'ler konusunda yürütülecek uygulamalar konusunda araştırmanın rehber olacağı varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında ele alınan **mülteci, sığınmacı, geçici koruma statüsü, bütünleştirilmiş eğitim, kapsayıcı eğitim** gibi kavramların araştırmanın yayınlanmasıyla yanlışsız bir şekilde kullanılacağı varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri konusunda yürütülen bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırmanın bilimsel verileri nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni ile çerçevelidir.
- Araştırmanın katılımcıların belirleniş amaçlı örneklem ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları, odak grup görüşmesi kapsamında katılımcılara sorulan soruların cevaplarıyla sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında kullanılan teknolojik uygulamaların güncelliği günümüz teknolojinin güncelliğiyle sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında kullanılan terminoloji araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin bilimsel etik kurul kararlarıyla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin eğitimleri konusunda yaşanan sorunların derinlemesine araştırılması amaç edinilen araştırmanın bu bölümünde araştırmanın hangi model ile yürütüldüğüne, araştırmaya katkı sağlayan katılımcılar ve katılımcıların özelliklerine, araştırmanın veri toplama tekniklerine ve verilerin analizi yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin eğitimleri üzerine öğretmen deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Derinlemesine irdelenmek istenen bu araştırmanın konusu gereği araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı ile yürütülmüştür. Kockelmans'a (1967, s. 24) göre, fenomenoloji terimi 1765 yılların başlarında felsefede ve ara sıra Kant'ın yazılarında kullanılmıştı, ancak fenomenolojinin teknik olarak dahi iyi bir şekilde tanımlanması Hegel tarafından geliştirilmiştir (Moustakas, 1994, s.30). Fenomenografi, kavram olarak Yunancadaki “phainomenon” ve “graphein” kelimelerinin bir araya getirilmesinden türetilmiştir ve fenomenoloji ile iç içe geçmiş bir kavramdır (Hasselgren ve Beach,1997). Fenomenoloji Türkçede “olgubilim” olarak da ele alınmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.66). Fenomenoloji, felsefi ve psikolojik bakışları esas alan bir araştırma desendir. Fenomenolojik felsefe, insanın deneyimleri sonucu oluşan anlamlara odaklanır. Fenomenoloji, sosyal realitenin anlaşılması için sosyal realitenin oluşturulduğu insan deneyimlerine odaklanır. İnsanın günlük yaşam deneyimleri sonucu oluşan anlamlar önemlidir (Ersoy, 2019, s. 82-84; Gray, 2004, s.21). Fenomenolojide deneyimin “*Ne deneyimlendi?*”, “*Nasıl deneyimlendi?*” şeklinde iki boyuttan oluştuğu belirtilir. (Ersoy, 2019, s.86). Bu çalışmada daha çok “*Ne deneyimlendi?*” sorusu ön plana çıkmaktadır.

Fenomenolojik desen ile yürütülmek istenen araştırmalar daha çok birebir görüşme şeklinde yürütülebileceği gibi, bir grubun deneyimlerinin ortaya konulması şeklinde de yürütülebilir. Burada önemli olan olgunun araştırmaya katılan katılımcılar tarafından deneyimlenmiş olmasıdır (Toprak, 2021, s32; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020; Ersoy, 2019, s. 115). Grup şeklinde yapılan fenomenolojik araştırmalarında katılımcıların deneyimlerindeki ortak noktalar önemlidir (Johnson ve Christensen, 2014, s.592). Bu araştırma fenomenoloji desenine uygun olarak odak grup görüşmesi şeklinde yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalarda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış

görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Ersoy, 2019, s. 113). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Fenomenoloji, insanların deneyimleri sonrasında gelişen anlam ve algıyı sorgulayan bir desen olduğu için var olan uygulama ve politikaları geliştirmeye yönelik bir katkı sağlar (Ersoy, 2019, s.133). Bu araştırmanın ÖGMÇ'lerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin yaşadıkları problem ve aksaklıklar, çözüm önerilerine yönelik kendi deneyimlerinin mevcut uygulama ve politika yapıcılarına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2.2. Katılımcılar

2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

ÖGMÇ'lerin eğitim durumlarını, ÖGMÇ'ler ve öğretmenlerin varsa yaşadıkları problemler ve öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini ortaya koymak için yürütülen bu araştırmanın en zorlanan aşamalarından biri katılımcıların belirlenmesi aşamasıydı. Çünkü ölçütü karşılayacak öğretmenleri bulmak araştırma açısından önemliydi. Araştırmacının doktora programına kayıtlı olduğu üniversitenin özel eğitim bölümündeki akademisyenler başta olmak üzere, farklı illerdeki özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim sınıfı, RAM, ÖERM'lerde görev yapan öğretmenler ile iletişim kurulması, sendikalar vb. ağlar ile katılımcı bulmaya çalışılmıştır (araştırma günlüğü, s.1-5). Nitel araştırmalarda katılımcıların seçilmesi için farklı uygulamalar olabilmektedir. Ancak seçilen desene uygun yolu seçmek önemlidir (Glesne, 2016, s.50). Bu araştırmada amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan ölçüt örneklem ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örneklemde katılımcının araştırmaya yer alabilmeleri için önceden belirlenen şartları taşıması gerekmektedir ve araştırmacı tarafından da önceden belirlenebilecek kriterlerin maliyetinin yüksek olmamasına özen gösterilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.120; Glesne, 2016, s.50).

ÖGMÇ'lerin eğitim süreçleri konusunda yürütülmek istenen bu araştırmada, araştırmaya dâhil olacak katılımcıların sağlaması gereken ölçütler şu şekilde sıralanmıştır;

- Özel eğitim uygulama okulu (ÖEO), özel eğitim sınıfları (ÖES), RAM ve/veya ÖERM’lerden herhangi birinde özel eğitim öğretmeni kadrosuyla çalışmış veya çalışıyor olmak,
- Sınıfında ÖGM öğrencisinin olması,
- Yürütülen bu araştırmaya gönüllü katılma isteği.

Katılımcılar belirlenirken araştırmaya katılım ölçütü daha önce planlanan İzmir ili sınırları ile gerçekleşmediği için katılımcı arayışı Türkiye’nin diğer illeri üzerinden sürdürülmüştür. Bu bağlamda araştırmaya İstanbul, İzmir, Antalya, Mersin, Malatya, Van ve Düzce illerinden katılımcı bulunmuştur. Yukarıda belirtilen ölçütleri karşılayan 7 ilden toplam 20 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür.

Farklı illerde katılımcıların olması veri çeşitliliği ve veri güvenliği açısından araştırmaya katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırma etiği ve katılımcıların kişisel verilerinin korunması nedeniyle katılımcılara kod isim verilmiştir (Creswell, 2021, s. 155). Kodlama şu şekilde yapılmıştır: Çalıştığı kurumun baş harfi (R,O, K), Öğretmen’in baş harfi (Ö) ve odak grup görüşmesindeki ekranda görüldüğü sıra (1.2...5). Özel eğitim uygulama okulu ve özel eğitim sınıfı için “O”, ÖERM için “K” ve RAM için ise “R” kullanılmıştır. Örneğin RAM’da çalışan ve ekranda görünme sırası 5 olan bir öğretmen için kodlama RÖ5, ÖERM’de çalışan ve ekranda görünme sırası 3 olan bir öğretmen için kodlama KÖ3, okulda çalışan ve ekranda görünme sırası 9 olan bir öğretmen için kodlama OÖ9 şeklinde olmuştur. Bununla birlikte metin içinde geçen katılımcıların ve kurumların isimleri için de kod isim kullanılmıştır.

2.2.2. Katılımcılar ve özellikleri

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların cinsiyeti, çalıştıkları kurum, bildiği dilleri ve cinsiyetleri hakkındaki ayrıntılı bilgiler tablo 2.2. üzerinde verilmiştir:

Tablo 2.1. *Katılımcılar ve özellikleri*

Katılımcı	Mezuniyet	Çalıştığı kurum	Bildiği diller	Cinsiyet
OÖ1	Özel Eğitim	Özel Eğitim Sınıfı	Türkçe	Kadın
OÖ2	Özel Eğitim	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Türkçe, Kürtçe	Erkek

Tablo 2.1. Katılımcılar ve özellikleri (devam)

OÖ3	Bilim Tarihi	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Türkçe, Kürtçe	Erkek
OÖ4	Özel Eğitim	Özel Eğitim Sınıfı	Türkçe	Erkek
OÖ5	Özel Eğitim	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Türkçe, Kürtçe, Arapça	Kadın
OÖ6	Ana Sınıfı	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Türkçe	Kadın
OÖ7	Özel Eğitim	Özel Eğitim Sınıfı	Türkçe	Kadın
OÖ8	Çocuk Gelişimi	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Türkçe	Kadın
OÖ9	Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Türkçe	Erkek
RÖ1	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	RAM	Türkçe	Kadın
RÖ2	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	RAM	Türkçe	Kadın
RÖ3	Özel Eğitim	RAM	Türkçe, Arapça	Erkek
RÖ4	Özel Eğitim	RAM	Türkçe, Kürtçe	Erkek
RÖ5	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	RAM	Türkçe, Kürtçe, Arapça	Erkek
RÖ6	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	RAM	Türkçe	Erkek
RÖ7	Özel Eğitim	RAM	Türkçe	Kadın
KÖ1	Özel Eğitim	ÖERM	Türkçe, Kürtçe	Erkek

Tablo 2.1. *Katılımcılar ve özellikleri (devam)*

KÖ2	Özel Eğitim	ÖERM	Türkçe	Erkek
KÖ3	Okul Öncesi	ÖERM	Türkçe	Erkek
KÖ4	Dil ve Konuşma Bozuklukları	ÖERM	Türkçe	Erkek
KÖ5	Çocuk Gelişimi	ÖERM	Türkçe	Kadın

Araştırma 12 özel eğitim öğretmeni, 3 rehber öğretmen, 2 sınıf öğretmeni, 1 konuşma terapisti ve 2 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 28-45 ‘tir. Katılımcıların 8’i Kadın, 12’si erkektir. Sadece Türkçe bilenlerin sayısı 12’dir. Türkçeden başka en az bir dil bilenlerin sayısı 8’dir.

2.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı’ndan 2012 yılından mezun olmuş, 2016 yılından aynı programın yüksek lisansını tamamlamıştır. Yüksek lisans tezi “Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi” konusunda olup nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda doktora başlamıştır. Yürütülen bu araştırma ile ilgili olabilecek ve araştırmaya katkı sağlayabilecek lisans düzeyinde *Bütünleştirme*, yüksek lisans ve doktora programlarında *Nitel Araştırma Yöntemleri*, *Karma Yöntem Araştırmaları*, *Veri Analizi* derslerini almıştır. Ayrıca Nvivo ile Nitel Araştırma Eğitimi’ne katılmıştır. Doktora programı devam eden araştırmacı ayrıca MEB’e bağlı olarak 12 yıldır özel eğitim öğretmenliğini sürdürmektedir. Bu bağlamda 5 yıl İstanbul’da öğretmenliği tamamladıktan sonra 7 yıldır İzmir’de görevine devam etmektedir. Bu süre boyunca ulusal ve uluslararası projeler yürüten araştırmacı yine konu ile alakalı olan *UpSendrom* projesi kapsamında Uluslararası Hrant Dink Cesaret Ödülü almıştır.

2.2.4. Tez danışmanı

Doç. Dr. Veysel AKSOY, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Veysel AKSOY'un uzmanlık alanları arasında nitel araştırma, nicel araştırma gibi yöntem dersleri, bilimsel etik, evrensel tasarım ve hak temeli yaklaşım, bütünleştirme gibi bu araştırma ile yakından ilgili alanlar bulunmaktadır. Uzun yıllar bu konuda deneyimi olan Veysel AKSOY, yürütülen bu araştırmanın en başından en sonuna kadar tüm aşamalarda araştırmacıya yol göstermiş ve katkı sağlamıştır: Verilerin toplanması ve analizi için araştırmacının Zoom ve Nvivo 12 programlarına erişimini sağlamıştır. Çalışma boyunca alan yazını taraması, katılımcıların bulunması, verilerin toplanması, dökümü ve analiz edilmesi gibi birçok süreçte düzenli olarak araştırmacıya yol göstermiştir. Alan yazını taramasında farklı veri tabanlarına erişim olanağı sağlamış, araştırmacıyla birlikte okumalar yapmış, araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme sorularını araştırmacıyla birlikte düzenlemiş ve pilot görüşmelere göre soruları uzman görüşüne gönderilerek son halinin verilmesinde büyük katkı sağlamıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacıyla sürekli iletişim halinde olmuş, görüşme kayıtlarını dinleyerek verileri doğrulamış, araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında etkili olmuştur. Araştırmanın raporlaştırma aşamasında raporu bölümler halinde araştırmacıya gerekli dönütleri sağlayarak araştırmanın yöntem ve bilimsel etik doğasına uygun olarak gerçekleşmesini sağlamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

ÖGMÇ'leri eğitim süreçlerinde yaşanan durumlara ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama teknikleri arasında bulunan odak grup görüşmesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 43). Odak grup görüşmesi, bir konu hakkında birden fazla kişiden bilgi almak amacıyla yürütülen görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 103). Araştırma kapsamında 3 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Birinci odak grup görüşmesi özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerle, ikinci odak grup görüşmesi RAM'larda çalışan rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleriyle, üçüncü odak grup görüşmesi ise (ÖERM) çalışan özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Formlar iki ayrı uzman görüşüne gönderilmiş ve daha sonra pilot uygulaması yapılmıştır.

Pilot görüşmeler sonrası formlardaki görüşme sorularına son şekil verilmiştir. Görüşme formlarına araştırmacının ilgili bölümünde (EK3, EK4, K5) olarak yer verilmiştir.

Ayrıca araştırma kapsamında yansıtıcı araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Günlükler, araştırmacının araştırmaya dair kendi görüşlerini, reflekslerini, açıklamalarını, araştırmaya dair yol haritasını, süreç boyunca karşılaştığı güçlükleri, yeni stratejilerini topladığı bir yerdir (Glesne, 2016, s. 78-80). Araştırmacı süreç boyunca yaptığı planlamaları, katılımcılara nasıl ulaştığı, katılımcılara dair gözlem ve düşüncelerini, verileri nasıl toplayıp analiz ettiği vb. konularda günlük notlar tutmuştur.

2.3.1. Pilot görüşme

Anketler/görüşme sorularının pilot olarak uygulanması genellikle yanlış anlaşılma ihtimali olan soruların ortadan kaldırılmasına veya en azından azaltılmasına yardımcı olur. Görüşmelerin zamanında yapılıp sonlandırılması için pilot uygulamalar önemlidir (Johnson ve Christensen, 2014, s.299; Gray, 2004, s. 114,189). Bu araştırma kapsamında özel eğitim uygulama okulu ve özel eğitim sınıflarında, RAM’larda ve ÖERM’lerde görev yapan öğretmenlere sorulmak üzere 3 ayrı formda düzenlenen yarı yapılandırılmış sorular için pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler, araştırmacının katılımcı ölçütlerini karşılayan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrası sorulara son şeklin verilmesi için formlar uzman görüşüne tekrar gönderilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda araştırmacı ve tez danışmanı görüşmelerin gerçekleştirilebileceğine yönelik ortak karar almışlardır.

2.3.2. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve ortam

Üç oturum şeklinde düzenlenen odak grup görüşmelerine katılan katılımcı sayısı, katılımcıların hangi illerden katıldıkları, görüşme süreleri ve ortam hakkındaki detaylı bilgiler şu şekildedir:

04.01.2022 tarihinde gerçekleştirilen birinci odak grup görüşmesine 8 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler farklı illerden katılım sağlamışlardır: İzmir’den 3, İstanbul’dan 2, Van’dan 1, Düzce’den 1, Antalya’dan 1 öğretmen katılmıştır. Görüşme 2 saat 16 dakika sürmüştür. İkinci odak grup görüşmesi 09.03.2022 tarihinde RAM’larda çalışan rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılmıştır. Malatya’dan 3 psikolojik danışman ve 1 özel eğitim öğretmeni, İzmir’den 1 özel eğitim öğretmeni, İstanbul’dan 1

psikolojik danışman ve Van'dan 1 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplamda 7 kişi toplantıya katılmıştır. Toplantı 1 saat 37 dakika sürmüştür. Son olarak üçüncü odak grup görüşme ise ÖERM'lerde çalışan özel eğitim öğretmenleriyle 08.04.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye İstanbul'dan 1, İzmir'den 3 ve Mersin'den 1 özel eğitim öğretmeni olmak üzere 5 öğretmen katılmıştır. ÖGMÇ'lere ÖERM'lerde özel eğitim destek hizmetleri sağlanmadığı için bu odak grup görüşmesi kısa (39 dk) sürmüştür.

Görüşmeler pandemi nedeniyle Zoom ortamında interaktif bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Zoom toplantılarının kesintisiz bir şekilde kayıt altına alınabilmesi için tez danışmanı ve jüri üyelerinden Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN bu konuda gerekli desteği sağlamışlardır. Araştırmacı kendini tanıttıktan sonra veri dökümü için görüşmelerin kayıt altına alınacağı hatırlatmasında bulunmuştur. Kaydın başlatılmasıyla birlikte araştırma etik kurul onayı ve araştırmaya gönüllü katılım formu okunmuştur. Tüm katılımcılardan araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair onayları alınarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirmeden önce katılımcılarla tanışmış, araştırmasını anlatmıştır. Katılımcılara bu çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılamayacağını sormuş ve gönüllü olan katılımcılarla görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı görüşmeye başlamadan önce katılımcıların sözlü ya da yazılı izinlerinin alınması araştırma etiği açısından önemlidir (Glesne, 2016, s. 159).

Görüşme yapılacak ortam, toplanacak verinin inandırıcılığı, katılımcının kendini rahat hissetmesi, rahat konuşabilmesi ve soruları rahatlıkla cevaplayabilmesi açısından önemlidir (Ersoy, 2016, s. 113; Johnson ve Christensen, 2014, s. 319). Ayrıca Zoom ortamında elde edilen veriler o esnada kayıt altına alındığı için verilerin eksiksiz bir şekilde dökümünün kolaylaşması açısından da önemlidir. Zoom üzerinden katılımcılar kendi çalışma odaları, salon ve mutfaklarından katılım göstermişlerdir. Böylece katılımcıların kendilerini rahat hissedebildikleri, grup üyelerinin etkisi altında kalmadan kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmişlerdir.

Veri toplama çizelgesi, katılımcı sayısı, görüşme, yer- zaman vb. açısından aşağıdaki tablo üzerinden özetlenmiştir:

Tablo2.2. Veri toplama çizelgesi

Görüşme Sırası	Katılımcı sayısı	Tarih	Yer	Süre	Veri toplama biçimi
Pilot görüşme I	1	19.11.2021	Özel eğitim uygulama okulu	17 dk	Ses kaydı
Pilot görüşme II	1	26.11.2021	Özel eğitim uygulama okulu	21 dk	Ses kaydı
Pilot görüşme III	1	05.12.2021	Özel eğitim uygulama okulu	16 dk	Ses kaydı
Odak görüşme I (ÖEO ve ÖES)	9	04.01.2022	İnteraktif ortam	136 dk	Zoom
Odak görüşme II (RAM)	7	09.03.2022	İnteraktif ortam	97 dk	Zoom
Odak görüşme III (ÖERM)	5	08.04.2022	İnteraktif ortam	39 dk	Zoom

2.4. Verilerin Analizi

ÖGMÇ’lerin eğitim süreçlerine yürütülen bu araştırma kapsamında odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular işlenmiştir. Betimsel analiz *tematik çerçevenin oluşturulması, tematik “çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması”* şeklinde dört basamakta yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 240). Betimsel analizde elden edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşme yapılan kişinin deneyim ve görüşlerini çarpıcı şekilde ortaya

koyabilmek için sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilebilir. Bu araştırmada hem bu çarpıcılığı hem nesnelliği korumak adına katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Betimsel analizde ortaya çıkan bulgular bir çerçevede dahilinde ve yorumlayarak okuyucuya sunmak hedeflenir. Bu doğrultuda veriler sistematik ve net bir şekilde betimlenir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 115; Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 243).

2.4.1. Verilerin dökümü

Katılımcıların görüşleri üç temel yol ile kayıt altına alınabilir: Bunlardan birincisi görüşme sırasında not almak, ikincisi görüşme sonrasında not yazmak ve üçüncüsü ise görüşmeyi sesli veya görüntülü olarak kaydetmektir. Bir çalışmada bu yaklaşımların hepsi kullanılabilse de en güvenilir veri toplama yöntemi ses veya video kayıdır. Görüşme esnasında not almak katılımcıların dikkatini dağıtacağı için oturumun akışını değiştirebilir. Röportaj sonrasında not yazmak, röportaj sırasında yazmaya çalışmaktan daha iyidir ancak röportajın içeriğini doğru ve eksiksiz bir şekilde hatırlamak zor olabilir (Gay, vd., 2012, s. 387). Görüşmeler katılımcıdan izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Verilerin dökümü kayıtlardan elde edilmiştir. Bunun için yapay zekâ destekli çeviri uygulaması olan “Transkriptor” uygulaması satın alınmıştır. Uygulamanın geçerlilik ve güvenilirliği test edildikten sonra verilerin dökümüne başlanmıştır. Görüşmeler toplam 105 sayfa ve 30533 kelime olarak yazıya dönüştürülmüştür. Transkriptor uygulaması video kayıtlarının dakika ve saniyesini de yazıya aktararak dökümleri gerçekleştirir. Bu, dökümlerin doğrulanmasını kolaylaştırmıştır.

2.4.2. Verilerin dökümünün doğruluğunun sağlanması

Araştırmacı, Transkriptor uygulamasının döküm doğruluk yüzdesini hesaplamak için şu yolu izlemiştir: video kayıtlarının başından ortasından ve sonundan rastgele 5'er dakikalık videolar izlenerek dökümler karşılaştırılmıştır. Görüşmelerden toplam 3336 kelimenin doğru bir şekilde yazıya aktarılıp aktarılmadığı hesaba katılmıştır. Kayıtlar izlendikten sonra 49 kelimenin yanlış yazıya aktarıldığı görülmüştür. Transkriptor uygulamasının hata payı % 1.46 olarak hesaplanmıştır. Böylece döküm güvenilirliği %98.54 olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmacı verilerin dökümünü ve ses kaydını bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren bir uzmana daha doğrulatmıştır. Uzman, dökümlerin oldukça başarılı bir şekilde dönüştürüldüğünü teyit etmiştir.

2.4.3. Betimsel analiz için çerçeve oluşturulması

Literatür taraması, sosyal medya, kitle iletişim araçları, bireysel deneyimler, kuramsal çerçeve, görüşmeler vb. göz önünde bulundurularak oluşturulan araştırma soruları sonucu bir çerçeve oluşturulur (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 68). Araştırma sorularıyla araştırmanın kuramsal çerçevesi veya görüşmeler göz önüne alınarak bu çerçeveye göre verilerin hangi başlık altında sunulacağı belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Araştırmacının hem kuramsal çerçeve, hem görüşme, hem de uzman görüşünden yola çıkarak ÖGMÇ'lerin eğitim süreçlerinde elde edilen veriler şu kod/temalar altında sınıflandırılmıştır:

- Mültecilik
 - İletişim
 - Dil
 - Ayrımcılık
 - Kültürel farklılıklar
- Değerlendirme
 - Eğitsel tanılama
 - Yerleştirme
 - Performans alımı
- BEP
 - Destek hizmetler ve eğitim sürecinde uyarlamalar
 - Akran ve sosyalleşme
 - Kuruma ve sürece uyum
- Mevzuat
 - Ulusal mevzuat
 - Uluslararası mevzuat
- Öğretmen yeterlilikleri ve müfredat
 - Öğretmenin özel eğitim alan yeterlilikleri
 - Öğretmenin iletişim yeterlilikleri
 - Müfredat

2.4.4. Kod/Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Veriler tanımlamak, ilk aşamada oluşturulan çerçeveye veya tema/kod listesine göre yapılır, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilir. Oluşturulan çerçeveye uygun olmayan bazı veriler dışarıda kalabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.246). Odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen tüm ham kayıtlar yazıya aktarılmış ve ham veriler Nvivo 12 Plus programına yüklenmiştir. Uzman görüşü alınarak oluşturulan temalar Nvivo 12 Plus programındaki kodlar kategorisinde isimlendirilmiştir. Yüklenen bu veriler daha sonra ilgili kodlar altında toplanmıştır. Tüm işlemler bittikten sonra veriler analiz edilmiş bir şekilde Nvivo 12 Plus programından indirilerek bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir.

2.4.5. Bulguların tanımlanması

Düzenlenen veriler tema ve alt temalarda tanımlanır ve gerektiği yerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada ilgili veriler okunup anlaşılabilir bir dille sunulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.248). Araştırmacı her bir tema altında katılımcılardan elde ettiği verileri analiz etmiş ve o tema altındaki alt temalara ulaşmıştır. Araştırmacı alt temalara eriştikten sonra, daha önce “BEP” teması altında alt tema olarak ele alınan “öğretmen yeterlilikleri”, *öğretmen yeterlilikleri ve müfredat* temasıyla son şekil verilmiştir. Araştırmacı tüm verileri işlediğinden emin olmak için gerekli kontrolleri yaptıktan sonra uzman kontrolüne tekrar göndermiştir. Yapılan görüşmeler sonucu öğretmen yeterlilikleri alt temadan çıkarılarak uzlaşıya varılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırma etiği, nitel araştırmalarda araştırmanın yürütülme şekli, verilerin işlenmesi, katılımcılardan alınan bilgiler vb. konularda önem arz etmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 22-25). Araştırmacı, etik konusunda tüm unsurlara dikkat ederek araştırmayı sürdürmüştür. Öncelikle araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Karar Belgesi (EK-6) 204405 protokol numarasıyla alınmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılacak tüm katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş, araştırmaya katılım onay formu okunarak izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılara diledikleri aşamada çekilme haklarının olduğu ve böylesi durumda kendilerinden alınan verilerin imha edilerek süreç

dahil edilemeyeceği hatırlatılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında tüm katılımcılar dikkatli bir şekilde dinlenilmiş, grup dinamiği açısından aynı ve/veya farklı görüşte olsun tüm katılımcıların sözü kesilmeden kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri sağlanmıştır. Veri analiz sürecinde katılımcıların kimlik bilgilerinin korunmasının önemli bir etik kural olarak belirtilir (Creswell, 2021, s.61). Bu doğrultuda tüm katılımcılara kod isim verilmiştir. Bilimsel etik açısından ise araştırmacı tüm aşamaları danışman ve uzman ile birlikte yürüterek gerekli tüm etik gereklilikleri yerine getirmiştir.

2.6. Araştırmanın İnanırlılığı (Trustworthiness)

Güvenilirlik, bir çalışmanın kalitesi ve titizliği konusunda, araştırmanın ne kadar iyi düzeyde yürütüldüğünü değerlendirmek için ne tür kriterlerin kullanılabileceğiyle ilgilidir (Glesne, 2016, s.53). Nitel olarak yürütülen bir araştırmanın inandırıcılığı farklı yollarla sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 289-293). Bu araştırma kapsamında inandırıcılık için alınan bazı önlemler şu şekilde özetlenmiştir:

- ✓ Farklı kurumlarda ve şehirlerde çalışan katılımcılardan veriler toplanmıştır.
- ✓ Bulgular sunulurken çarpıcı olanlar doğrudan alıntılanarak verilmiştir.
- ✓ Farklı kurumlarda çalışan katılımcılardan elde edilen veriler arasında tutarlılık kontrol edilmiştir.
- ✓ Araştırmacı hem yüksek lisans hem de doktora sürecinde nitel ve karma araştırma dersleri, seminerleri almış ve bu konuda deneyim sahibi olmuştur. Ayrıca araştırmanın verilerini toplamadan önce Nvivo Nitel Analiz eğitimine katılmıştır.
- ✓ Araştırmanın danışmanı ve uzmanları nitel araştırma konusunda ders veren hocalardan seçilmiştir.
- ✓ Araştırmacının araştırma kapsamında yaptığı değerlendirmeler (araştırma kapsamında başvuru alan araştırmaların ayrı ayrı dosyalara kaydedilmesi, temaların oluşturulması ve sadeleştirilmesi vb.) tüm aşamalarda danışman ve uzman tarafından teyit edilmiştir.
- ✓ Verilerin toplanması ve dökümü için geliştirilmiş teknolojik alt yapılar kullanılmıştır. Bunun için Zoom (4.3.0), Nvivo 12 ve Transkriptor (yapay zekâ destekli) uygulamalarından faydalanmıştır.

- ✓ Verilerin toplanması, dökümü ve rapor edilmesindeki tüm aşamalar raporlaştırılmış bu konuda günlük tutulmuş ve takvim oluşturulmuştur.
- ✓ Elde edilen bulgular alan yazını ile ilişkilendirilmiştir.
- ✓ Elde edilen tüm kayıtlar, dökümlerin ham verileri 5 yıl boyunca güvenli bir şekilde saklanmak üzere koruma altına alınmıştır.
- ✓ Araştırmacı, görüşme sorularının oluşturulması, kodların oluşturulması, verilerin yazıya dönüştürülmesi, alan yazını taraması gibi tüm süreçler tez danışmanı ve yine özel eğitim alanında lisansüstü ve doktora düzeyinde nitel araştırma yöntemi dersleri veren uzman ile birlikte yürütmüştür.



3. BULGULAR

ÖGMÇ'ler ile yürütülen bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara detaylı yer verilmeden önce aşağıdaki tablo üzerinde özetlenmiştir:

Tablo 3.1. *Bulguların özetlenmesi*

-
1. Mültecilik
 - 1.1.İletişim
 - 1.1.1. Çocuk ile iletişim
 - 1.1.2. Aile ile iletişim
 - 1.2.Dil
 - 1.2.1. Dil uyarlamaları
 - 1.2.2. Tercümanlık
 - 1.3.Ayrımcılık
 - 1.4.Pandemi sürecinde ÖGMÇ'lerin eğitimleri
 - 1.5.Kültürel farklılıklar ve sosyal yapı
 - 1.6.Geçiş entegrasyon ve toplumsal bütünleştirme
 2. Eğitsel tanılama
 - 2.1.Testler
 3. Performans alımı
 4. Yerleştirme
 5. BEP
 - 5.1.Destek hizmetler ve eğitim sürecinde uyarlamalar
 - 5.1.1. ÖGMÇ'ler için BEP Planı ve BEP programı hazırlama
 - 5.2.ÖGMÇ'lere sağlanana destek hizmetler
 - 5.3.Akran ve sosyalleşme
 - 5.4.Kurum ve sürece uyum
 6. Mevzuat
 - 6.1.Uluslararası mevzuat
 - 6.2.Ulusal mevzuat
 - 6.3.Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği

Tablo 3.1. Bulguların özetlenmesi (devam)

7. Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen yetiştirme programı

3.1. Mültecilik

3.1.1. İletişim

3.1.1.1. Çocuk ile iletişim

ÖGMÇ'ler ile öğretmenlerin iletişim kurarken sorun yaşadıklarına yönelik katılımcılardan elde edilen bulgular şu şekilde belirtilmiştir:

“Aslında herkesin yaşamış olduğu bir problem. Türkçe bilmemeleri belki bir nebze Kürtçe bilir diye oradan konuşmaya çalıştım ama daha çok temel düzeyde Türkçe ve biraz İngilizceyle iletişim kurmaya çalıştım. Farklı dillerle hani. Ama çocuk da sadece Arapça biliyor. O nedenle çok zorlandım.” OÖ5

“Aslında arkadaşların çocuk ile iletişim kurarken değinmeye çalıştığı sorunları biz de yaşıyoruz.” OÖ9

“Şöyle ben derse bir tane çocuk almıştım, Suriyeli çocuk. Dersin ilk yirmi dakikası hiçbir şekilde iletişim kuramadım çocukla. Yani çocuğa işte kalemi tabii hani benim Arapçam da olmadığı için hani kalemi gösteriyorum. ‘Bu ne?’ Yok, tepki yok. İşte ismin ne? Yok. ‘İşte bunun ne olduğunu biliyor musun?’ Hiçbir şekilde tepki vermedi.” KÖ5

“...Yani hiçbir şekilde şey yapmıyor, ders işleyemiyorum yani. Anneannesi de işe yaramıyor, anneannesiyle birlikte geliyor.” OÖ4

Benzer görüşleri KÖ1, KÖ3, KÖ5, RÖ5, RÖ7, OÖ3, OÖ6 kodlu öğretmenler de dile getirmiş, jest ve mimikleriyle onaylamışlardır.

Çocuk ile iletişim kurulmamasından kaynaklı olarak akranlarına kıyasla düşük performans gösterdiği, iletişim kurmakta zorlandığı için problem davranış sergilediği vurgulanmıştır:

“... Bu süreçte işte çocuk tabii ki akranlarından hep geri kaldı. Yani bunu yaşadık, çocuk içine kapandı ilk başlarda.” OÖ6

“Yani önce sadece bizimle olduğu süre zarfında daha çok kendi kabuğuna çekilmek ve her gün sergilediği bazı davranışlar vardı. Elbisesini yemek gibi davranışlar sergiliyordu. Babaanne (Türkiye’ye) geldikten sonraki tavrı bambaşka bir noktaya evrildi ve babaanneyle birlikte işte Arapça konuşunca kendi işte dünyasının kapısını

aralamak gibi bir şey oldu. Bu durumu gördükten sonra ben de Arapça çalışmaya başladım ki iletişim kurabileyim. İşte tabii A1 düzeyde bir Arapçayla bir şeyler yapmaya başladım. İkinci ayımdan sonra daha çok iletişim kurmaya başladık bir yerde.” ÖÖ3

Belli bir süre Türkiye’de kalan ÖGMÇ’lerin Türkçe anlamaya başladıkları ancak Türkçe iletişim kurmada zorlandıkları için Türkçe konuşmak istemedikleri konusundaki bulgular şu şekildedir:

“...Ana sınıfından beri bizim okulumuza geliyor. Ben bu yıl başladım okula. Suriyeli öğrenci olduğunu öğrenince mülteci olduğunu öğrendim. Çok heyecanlandım. İletişime geçmek istedim. İletişim konusunda şöyle: Konuştuğumuz zaman anlıyor ama çok da nasıl diyeyim... İstekli değil yani Türkçe konuşma konusunda.” OÖ8

“... Mesela bazen kurul işte çocuğun dosyasına baktıktan sonra işte şu evrakı getirme, bu evrakı getirmek gibi bir şeyler oluyor. Veliye telefon etsek, telefonda işte o şeyi isteğimizi yerine getiremiyoruz. Mesaj falan atıyoruz hani. Yanında Türkçe bilen birisi varsa o okusun, söylesin diye ama cevap vermiyorlar. Verseler de anlamadıkları için kapatıyorlar telefonu.” RÖ4.

3.1.1.2. Aile ile iletişim

Öğretmenlerin ÖGMÇ’lerin aileleriyle iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları, mülteci ailelerin öğretmenler ile iletişim kurmak istemedikleri, çocuklarının eğitim konusunda duyarsız kaldıklarına yönelik bazı katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki bulgular şu şekilde verilmiştir:

“... Ailesiyle ilgili de ailesiyle hiç iletişim kuramıyorum derecesinde. Ailesi Türkçe bilmiyor. Zaten daha yeni gelmişler Türkiye’ye. Yani ben onları ilk aradığım zaman, ulaşmak istediğim zaman iletişim kuramıyoruz.” KÖ3

“... Ailesinde de sanıyorum aynı şey var. Biz çünkü ailesiyle defalarca iletişime geçmek istedik. Mesaj gönderdik. Telefonda hani telefonda sıkıntılar vardı. Telefona cevap veremedi...” OÖ6

“... ve bir tek dede ile iletişim kurabiliyorum, ben ‘baba’ diye kaydetmiştim hatta. Uzun süre onun babası diye biliyordum. Hiç dil bilmiyorlar çünkü. Hani babası mısınız? diye sorduğumda ‘evet’ demişti. Ben de dedeyi baba olarak kaydetmiştim. Hani çok sıkıntı yaşadım gerçekten. Çünkü yüz yüze de hiç görüşmedim. Hani bir mimikten falan da anlayamadım...” OÖ1

Benzer görüşleri OÖ6, OÖ8 ve KÖ5 kodlu katılımcılar da dile getirmişlerdir.

“İşitme engelli öğrencim kritik dönemleri cihazsız geçirdiği için tamamen konuşamıyor ve duyamıyor. Cihazı mesela cihazıyla da ilgili problemleri de var. Cihazı sürekli arıza veriyor. Okula bir gün cihazlı geliyor. İki gün cihazsız geliyor. Böyle problemler de yaşıyoruz.” OÖ7

“Yürüme engelli çocuk. Yürüme engelli olduğu için tabii tedavi süreçleri aksadı. Aile bu konuda çok fazla ilgili davranamadı.” KÖ5

“... birçoğu da zaten Türkçe bilmiyor ve öğrenmek için de hiçbir çaba sarf etmiyorlar. İnternet üzerinden biraz konuşmak istedik. (Aile) onda da çok fazla yanaşmadı. Yani öğrencimizle ilgili bir şeyler konuşmak istediğimizde veli çok fazla telefonla iletişim kuramadık. Aradığımız zaman ya geç döndü ya işte çeviri yaparak yazmak istedik. O zaman da cevap vermedi. Tam bir iletişim iletişime geçemiyoruz velilerle.” OÖ1

Yukarıda verilen mülteci çocukların ebeveynlerinin duyarsızlığı konusundaki bulgular ile örtüşmeyen bazı bulgular da elde edilmiştir. Bu bulgular ise şu şekildedir:

“... Mesela ben her iki çocuğumun velisinde de şunu gördüm: diğer velilerime nazaran daha fazla bilgi istiyordu çocuğuna dair. Yani çok istekliydi. Çok minnet etti bana mesela. Diğer velilere oranla çok daha fazla bilgi istedi, benim nasıl çalışacağımı sordu. Nasıl devam edeceğimi sordu. Çok sevindi. Yani çok istekliydi mesela çocuğun özel eğitimde kalmasına. Çok sevinliyordu yani.” KÖ2

“Açıkçası benim mesela öğrencimin annesi (Türkçeden Arapçaya) çeviriyor, bakıyor. Yani takip ediyor.” OÖ6

ÖGMÇ ebeveynleriyle dil engeli aşılp iletişim kurulsa dahi özel eğitim hakkındaki bilgi yetersizliklerinden kaynaklı olarak yine istenilen düzeyde ebeveynlere bilgi aktarılamadığına yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

“Anneannesiyle de iletişimi çok fazla kuramıyorum. Çünkü bu (özel eğitim) konularda bilgisi çok az. Okulla ilgili de çok az. O şekilde zorluklar yaşıyorum şu an.” KÖ4

“... Ya da özel eğitim bilgileri bilmiyor. Şu anki ilkokullarda yaşadığımız en büyük sıkıntı da o. Veliye bir şeyi anlatıyoruz ama Türkçe bilse anlamlandırma kısmında bu defa sıkıntı yaşıyor. OÖ4

“Arapçam var ama akademik kavramları onlara açıklamada biraz sorun yaşıyorum. Mesela ‘ortak dikkat’, ‘göz kontağı’ ya da ne bileyim farklı akademik özel eğitimle ilgili akademik kavramları açıklamakta biraz zorlanıyorum.” RÖ5.

Bazı katılımcıların konuşarak iletişim kurmakta sorun yaşadıkları için işaretlerle, WhatsApp üzerinden yazışmalarıyla, yazışmaları çeviri programları aracılığıyla çevirip o şekilde iletişim kurdukları, Türkçe bilen komşu, akraba vb. kişiler üzerinden iletişim kurduklarına yönelik bulgu şu şekildedir:

“Yeri geldiğinde böyle işaret diliyle hani kendisi hiç Türkçe bilmiyor. Biz hiç Arapça bilmiyoruz. İşaret diliyle belki yeri geliyor insan olarak anlamaya alışıyoruz ya da bir şeyleri anlatmaya çalışıyoruz hem çocuğa hem veliye.” RÖ2

“Biz şöyle anlaşıyoruz genellikle: ‘Mesaj yazın!’ diyorum. Ben de ona hani mesaj yazıyorum ve oradan translate ile onlar çeviriyorlar, bana yazıyorlar. Yani hani translate olarak, hani WhatsApp mesajdan isteklerimizi belirtebiliyoruz.” OÖ7

“Öğretmenlerimiz çocuklarla hani davranış konusunda anlaşıyor. Ama işte dil konusunda ve velilere özel eğitimi, çocuklarının durumunu anlatma konusunda baya sıkıntı yaşıyor. En büyük sorunumuz bu zaten. Ayrıca anne babada zaten hiç Türkçe yoktu. Bir ablası vardı, üniversiteye giden bir ablası. O da, o da az konuşabiliyordu. Hani konuşmaktan çok söylediklerimizi anlama noktasında bile sorun yaşıyorlardı. Onun dışında hani ilk zamanlar çok zorlandık.” OÖ9

Türkçe bilen aileler ile iletişim kurulurken öğretmenlerin sorunu yaşanmadığına yönelik bulgular şu şekildedir:

“Ben yaşamadım çünkü anne Suriyeliydi ama Türkmen'di. Türkçe biliyordu, güzel konuşuyordu. Hani bir sıkıntı olmadı diyalogumuzda. KÖ3

“Benim çalıştığım Suriyeli aile Türkçe biliyordu. O yüzden aileyle bir sorun yaşamadık.” KÖ4

3.1.2. Dil

3.1.2.1. Dil uyarlamaları

RAM’larda performans alınırken mülteci çocuklar için dil uyarlamasının yapılmamasından kaynaklı olarak çocukların “zihinsel engelli” tanısı aldığı ama aslında zihinsel engelli olmadıkları konusunda RÖ4 kodlu katılımcının görüşleri *“En basitinden*

bir örnek vereceğim: Hani konuyla bağlantısı olsun. Bir öğrencimiz geldi. Çocuk Albino. Yani biliyorsunuz zaten çocukta ekstradan olarak da zihinsel bir engel yok ama dilden kaynaklı zekâ testi uygulayamadık. Çocuk zekâ testi almadı. Ancak destek eğitimini alsın diye raporu hafif olarak oluşturduk ve destek eğitimini aldı. Ondan sonraki sene geldiğinde çocuğun anlamlı bir yaşantısı olduğu için Türkçeyi öğrenmiş. Çünkü okula okula kaydını yapmıştık biz. Çocuk (çocuğun) okul kaydı oluşmuştu. Çocuk ilkokulda birinci sınıfa geçmişti. Bir zekâ testi uyguladı. Çocuk seksen beş ve üstü çıktı. Hani zekâ testine göre zaten Milli Eğitim sistemine göre yetmiş ve üstü normal. Bu zaten normal çıkıyor. Hani bunu anlatmaya çalışıyorum. Mesela RAM’da kullanılan zekâ testleri var. Çocuk Türkçe bilmiyorsa belki çocukta konuşma var ama uygun zekâ testi yapamıyoruz. Elimizde olan hangisi ise onu uyguluyoruz. İşte dil olmadığı için (hangi test) uygunsu onu yapmak zorunda kalıyoruz. Benim söyleyeceklerim bunlar, bu tarz problemlerle karşı karşıya kalabiliyoruz.” şeklinde olmuştur.

Daha az düzeyde ifade edici dil becerisi gerektirdiği için RAM’larda ÖGMÇ’ler için Leiter uygulandığı, ailenin ana diline göre uygulayıcı uyarlaması yapıldığı, ailelerin de bu konuda taleplerinin olduğu ancak bu uygulamanın Türkiye geneli standart bir uyarlama olmaktan çok ilden ile göre değişiklik gösterdiğine yönelik RÖ4 kodlu katılımcının söyledikleri “Bu çocuk bunu yaptıktan sonra, Leiter’ı yaptıktan sonra, Leiter daki çıkan zekâ testine göre daha hafif, orta ya da normal çıkıyor. Biz burada veliyle görüşüyoruz. Burada sorun şu: veli nereden geliyor? Irkı da burada önemli. Acaba Kürtçe biliyor mu? Afganistan’da Afganistan’ın dilini tam olarak bilmediğim için hangi lehçeyi kullanılıyor? Misal dedim, Suriye’den gelen bir Kürt bir aile geldiğinde biz çocukları daha çok Kürtçe bilen bir öğretmeni yönlendiriyoruz. Böylece çocuk için daha iyi bir performans sağlamak ve testi ve velinin isteklerini daha iyi anlamak için biz bu şekil yapıyoruz. Tabii çocuk burada zekâ testinde normal çıktıysa okulu bilgilendiriyoruz tekrardan. Veli(ye) de bu bilgiyi aksettiriyoruz. Ama Arapça bilmeyen arkadaşlar zorlanabiliyor tabii ki. Başvuru sırasında evrakları almada velinin hani hangi amaçlara başvurduğunu yine algılamada falan. Ama Arapça bildiğim için ben genelde zaten inisiyatif olarak kurum da aile de benim görüşmemi istiyor. Çocuğun benim performansına almamı istiyor. Bu şekilde yani sistemli olmayan daha çok personelin inisiyatifine dayanan bir uyarlama yapıyoruz.” şeklinde olmuştur. Bu uyarlamaların yapıldığına/yapılması gerektiğine yönelik RÖ3, RÖ5, RÖ1 kodlu katılımcılar da benzer görüşler dile getirmişlerdir. RÖ4 kodlu katılımcının bu görüşleri üzerine uyarlamanın

mümkün olmayacağını RÖ2 kodlu katılımcı da “...Hayır yapmıyoruz, yapamıyoruz. Çünkü testlerin uyarlamasını mülteci çocuklara göre yapacak olan yetkin kişiler bizler değiliz. Bizler sadece o testleri uygulayıcı olarak eğitim aldık ve sadece uygulayıcıyız. O testin bu çocukların kültürlerine uyarlanabilmesi için daha yetkin bir (kişiden), (yetkin) kişilerden o test geliştiricilerin belki içinde bulunduğu dünya ölçeğinde hani yapılması gerekiyor. Uyarlanması gerekiyor. O uyarlamayı yapacak olan kişiler, bizler olmadığımız için yapamıyoruz.” sözleriyle dile getirmiş RÖ6 ve RÖ7 de bu görüşleri desteklemiştir. Bu görüş farklılıkların nedeni konusunda araştırmacı günlüğü sayfa 5’te “Ana dili Kürtçe olan veya Arapça olan öğretmenler mültecilere yönelik tutum konusunda daha ılımlıyken ana dili Türkçe olanlar konuya biraz daha sert bakmışlardır” şeklinde olmuştur.

Türkiye’de doğan ÖGMÇ’lerin iletişim konusunda sorun yaşamadıkları ancak akademik olarak düşük performans sergilediklerine yönelik bulgular şu şekildedir:

“Benim öğrencim sekiz yaşında hocam. Türkiye'deler. Yani Türkiye'de doğdu. Yani çocuk Türk doğumlu. Çocukta o yüzden biz çok fazla sıkıntı yaşamadık. Yani bir sadece okuma yazmada geç algılama oluyordu. Çünkü ister istemez herhalde evde farklı şey, bir dil (konuşuluyor) ama işte biz de farklı bir dil öğretmeye çalışıyoruz. Bu arada tabii bu çocuk bocalamış olabilir büyük ihtimalle. Harfler konusunda geç algılama, işte tekrarlar çok sık olmak zorunda oldu. Çünkü unutuyordu sürekli. Eve ödev verdiğimizde evde ödev yapamıyor çocuk.” OÖ1

Çocuğun ana dilinde iletişim kurulduğunda çocuğun mutlu olduğu, daha iyi düzeyde akademik performans sergilediğine yönelik özetlenen bulgular aşağıda verildiği gibidir:

“... Bende otizmlili öğrenci vardı. Kendi ana dilinde; Arapçada da basit komutları alıyordu öğrencimiz ama ses çıkarma konusunda tam bağımsızlığa kavuşmamıştı henüz ve bu sebepten dolayı ben de bazı basit işte genel, yani basit komutların Arapçasını dayıdan bir kağıda yazdırmıştım. Onlarla yani iletişime geçmeye çalışıyorduk öğrenciyle. Öğrencimiz de bir şekilde komutları artık anlıyor, ne yapması gerektiğini biliyor. Sonra az da olsa Türkçe öğrendi.” OÖ3

“Onunla biri Kürtçe konuştuğu zaman heyecanla falan bakmaya başladı. Yani eğer ana dilinde bir şey söylerseniz çok heyecanlanıyor... Ferdi hocamız Onunla Kürtçe

konuştuğu zaman o günü mesela çok mutlu geçiyor Aziz'in. Çok çok mutlu oluyor. Yarım yamalak konuşuyoruz biz. Ben Kürtçe bilmiyorum. İnternette açıyorum, söylüyoruz. O zaman heyecanlanıyor. Onun Türkçesini söylediğimiz zaman aynı heyecanı alamıyoruz aslında ama keşke öyle olsa.” OÖ6

Benzer görüşler OÖ2, OÖ3, OÖ5, KÖ2 ve RÖ3 kodlu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir.

Ana dili Türkçe olmayan çocuklar Türkçe bilseler dahi yönergeyi kendi ana dillerinde gerçekleştirme eğiliminde olduğuna yönelik OÖ2 kodlu katılımcının görüşleri; *“Çocukla çalışırken özel eğitimden kaynaklı olarak görselliğe önem veriyoruz elbette ama bazen çocuklarda şöyle bir şey olabiliyor: ikinci bir dilde eğitim sağladığımızda ısrarla birinci dille cevap veriyorlar. Yani siz bir bardak suda yani su mu istiyorsun diye sorduğunuzda o ısrarla kendi dilindeki karşılığını söylemeye çalışıyor. Sanki yanlış bir şeymiş gibi yani onun isteğinin yanlış bir şeymiş veya biz ona yanlış bir şey mi soruyoruz gibi algılıyor diye anlıyor çocuk. Bu da zaman zaman çocukları geriyor ve sağlıklı bir iletişimin önüne de engel oluşturuyor diyebilirim.”* şeklinde olmuştur.

ÖGMÇ'lerin zihinsel yetersizliğinden kaynaklı olarak ikinci bir dil öğretmenin daha zor olacağı, çocuğa bir fayda sağlamayacağını, o nedenle çocuğun ana dili üzerinden eğitime devam etmenin daha işlevsel olacağına yönelik KÖ2 kodlu katılımcının görüşleri; *“... Yani Türkçe konuşmak, Türkçe öğretmeye çalışmak, özel eğitimle beraber, çocuğa herhangi bir şey sağlamayacak bir fayda sağlamayacaktır diye düşünüyorum. Alıcı dil sınırlı çocukta. Çocuklarda alıcı dil sınırlı olabiliyor. Özel gereksinimli çocuklarda. O yüzden tek dil ile iletişime geçilmesi bence çok çok daha sağlıklı bir yöntem.”* şeklinde olmuştur.

3.1.2.2. Tercümanlık

Elde edilen bulguların genelinde tercümanlık faaliyetlerinin daha çok akraba ve komşular (daha önceden gelen ve temel düzeyde Türkçe bilen) aracılığıyla yürütüldüğüne yönelik bulgular aşağıda özetlendiği gibidir:

“Bir akrabaları var burada. O biraz Türkçe (biliyor) daha önceden geldiği için Türkiye'ye bundan birkaç sene önce geldiği için biz onun aracılığıyla iletişim kuruyoruz yani komşusuyla. Yani ben onu aradığım zaman diyorlar ki bana mesela şimdi biz hani küs(üz) konuşamıyoruz. Biz sizi arayacağız gibi. Ondan sonra benim bir iki saat sonra

cep telefonum alıyor. Komşusu arıyor. O şekilde iletişim kuruyoruz. Yani ben onları ilk aradığım zaman, ulaşmak istediğim zaman iletişim kuramıyoruz yani. Ya da yanlarında o komşuları varsa, o şekilde telefonu ona veriyorlar. O şekilde iletişim kuruyoruz. Ya da telefonu kapatıyorlar. Birkaç saat sonra, üç saat, dört saat sonra komşuları geldiği zaman o zaman bana geri dönüş sağlıyorlar.” OÖ4

“... Veliler ile iletişim kurmada ciddi sorun yaşıyoruz. Çünkü veliler Türkçe bilmiyor. Komşuları az çok Türkçe bilenleri çağırıp onlar sayesinde çeviriler sayesinde anlaşabiliyoruz. Arkadaşların söylediği şekilde ya çocuğun ana dilini bilen birisini araya koyup bu şekilde iletişim kurmaya çalışıyoruz. O da zaman kaybı oluyor. Yani diyelim ki sağlık sorunu üzerinde bir konuşmanız olacaksa yani bize yardımcı olacak kişi aradığınızda o esnada ulaşamayabiliyoruz. Geç dönebiliyor. O esnada sorunu çözemiyoruz doğal olarak.” OÖ9

“Benim öğrencim otizmliydi. Ben ablasıyla daha çok iletişim kurarak yol aldım. Üniversite okuyan bir ablası vardı daha çok onun üzerinden aile ile iletişim kuruyordum o şekilde yol aldım.” OÖ5

“BEP’te aldığımız amaçları aile de imzalıyor, onlara da ne amaçlar aldığımızı, niye aldığımızı anlatmak için aileye anlatmak istedim. Yüz yüze iki defa görüştük... Yüz yüze görüşürken iletişim çok kuramıyoruz. Ablasını getiriyorlar ama ablasının da okulu var o saatte. Yine sorun oluyor.” OÖ7

RAM’lardaki testi uygulama esnasında tercümanın olmasının kolaylık sağladığı ve değerlendirmenin sağlıklı yapıldığına yönelik RÖ6 kodlu katılımcı: *“...Aileden almam gereken bilgileri ve çocukla yapacağım performans düzeyi çocuğa soracağım bütün sorular ve performans sorularını tercüman eşliğinde yaptım ve hiçbir zorluk yaşamadım bu şekilde. Tercümanla birlikte olduğum için görüşmede hiçbir sorun yaşamadım ve çocuktan ya da aileden almak istediğim tüm bilgileri aldım. Tercümanla olursa sıkıntı yok ama tercümansız olursa problem o zaman söz konusu oluyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Benzer görüşleri ÖERM’de çalışan KÖ2 kodlu katılımcı tarafından da dile getirilmiştir:

“Fırat hocam şöyle bir şey var. Hani o belirttiğim öğrenciyi ben aldığımda şimdi eğitsel değerlendirme alacağız. Belli başlı sorular soruyoruz. Hani düzeyini belirlemek için. İşte basit komutlar, işte sosyal beceri, işte zihinsel süreç olarak. Yapabildikleri işte

ince motordur, kaba motor, taklit becerileri falan. Şimdi bunları söylerken kullanacağımız terimlerin anlamlarını çocuk bilmiyor. Ben de o dili bilmediğim için aileden Türkçe bilen arkadaşla birlikte girdim değerlendirmeye. Ben yapmak istediklerimi ona söyledim. O da Arapça hani onların dilinde çocuğa ifade etti... Öyle öyle artı eksi tarzında gittim ben. Şimdi ben söylerken çocuk tepkisiz kalıyordu. Fakat ailede bizim dili bilen arkadaş çevirdikten sonra çocuk çoğunu olumlu bir şekilde tepkiler verdi. Şimdi onun dilinde olduğu zaman fazla artımız var ve gayet güzel bir durumda gösteriyordu. Ben de hani eğitsel değerlendirmeyi bu şekilde aldım.”

RAM’larda tercüman olmadığı zaman görüşmeye gelen aileden çocuk hakkında bilgi almanın, görüşme formlarını doldurmanın güçlüğü konusunda RÖ4 kodlu katılımcı: *“Şimdi veli buraya ilk geldiği etapta zaten yanımda bir tercüman yoksa biz randevu verirken bile sıkıntı yaşamaya direkt başlıyoruz. İşte mesela ‘Çocuğunuzda ne gibi bir şüphe duydunuz?’ ‘Ne eksiklikler gördünüz?’ gibi soruları soramıyoruz. Ne için randevu almaya geldiğini soramıyoruz. Hiç olmazsa telefon numarasını falan isteyemiyoruz görüşme esnasında. ...Hani işte çocuk için uygulayabileceğimiz bizdeki üç dört tane görüşme formumuz var. Bunlarla ilgili yine tercüman olmazsa çocuğun performansını haliyle alamıyoruz. Soru soramıyoruz çocuğa. Mesela bazen kurul işte çocuğun dosyasına baktıktan sonra işte şu evrakı getirme, bu evrakı getirmek gibi bir şeyler oluyor. Veliye telefon etsek, telefonda işte o şeyi isteğimizi yerine getiremiyoruz...”* şeklinde olmuştur.

RAM’larda testi uygularken tercümana gereksinim duyulduğuna yönelik görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Leiter’da konuşmaya dayalı bir test olmadığı için hiç uyarlamaya gerek yok. Direkt testi uygulayabiliyoruz hocam. Ama diğer testler için tercüman lazım olabiliyor. (Moderatör): “Bu durumda o zaman mülteci çocuklarda siz Leiter uyguluyorsunuz daha çok?” Aynen biz, o tür çocuklarda hiç riske almadan Leiter uyguluyoruz. Sadece yönerge kısmında yani yönergeyi başlatırken o da çok yani dediğim gibi hani kendimiz de başlatabiliriz ama tercüman eşliğinde bunu başlatmak daha uygun oluyor. Kısmi anlık müdahalelerde yani belki iki saniyelik, üç saniyelik böyle müdahale etmemiz gereken şeyler var.” RÖ5.

Benzer görüşleri OÖ2 kodlu katılımcı ise; *“O noktaya değinirsek yani aslında evet belki biz her okulda, her sınıfa bir tercüman bulamayacağız ama her ilçede bir*

rehberlik araştırma merkezi var. Oralarda en azından birer tane tercüman olabilir. İlk başlarda aslında öyle yapıldı. Yani rehberlik danışma (araştırma) merkezlerinde tercümanlar çalıştılar. Fakat Avrupa Birliği Fon desteğini oradan da kestiler. Yani destek hizmeti, rehabilitasyon merkezlerinden kesilince RAM’lardaki tercümanlar da geri gitti.” şeklinde olmuştur.

Çeviri hizmetinin okullara sağlanmadığı, bu işlemlerin öğretmenin kendi imkânları doğrultusunda sağlandığına yönelik OÖ6 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

“Talep edebileceğim okulda zaten bir çeviri hizmeti yok. Sadece hani mesajlarımı falan aile kendisi translate etti, çevirip bana yönlendirebiliyor. Hani Türkçe eğitimlerini almaları için de herhangi bir şey sunuldu mu bilemiyorum.”

Tercümanlık konusunda teknolojiden yararlanılsa dahi bu desteğin öğretmenlere MEB tarafından verilmesi gerektiğine yönelik OÖ5 kodlu katılımcı “... Hem işimi hallediyorsa tamam. E Google translate işini onlar sağlasın. Yani sağlaması gereken bir destek hizmeti sağlaması gereken yer sadece öğretmen değil MEB.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Benzer görüşleri OÖ8 RÖ4 ve RÖ6 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Ailelerin, yakın akrabaları, komşuları vb. olarak tercümanlık yapanların veya tercümanlık hizmeti sağlansa dahi özel eğitim terminolojisine hakim tercümanlar olması gerektiği konusundaki bulgular şu şekilde derlenmiştir:

“... Yani eğitim alanında çevirmen olsa bile bu alanı bilen, bu alanın terimlerini bilen bir çevirmenin olması gerekiyor.” OÖ8

“Özel eğitim konusunda mesleki olarak yeterli olması ya da o yönergeleri doğru bir şekilde çevirebilmesi çok çok önemli. Ben Arapça bildiğim halde bu yönergeleri Arapçaya çevirmekte ya da çocuğun performansını alırken birtakım kavramları, işte becerileri çocuğa uygulamaya çalışırken tabii ki zorlanıyorum. Çünkü sonuçta Türkçe konuşuyoruz. Arapçayı çok sık kullanmıyorum. Kelime haznem daralıyor tabii ki zamanda.” RÖ3

3.1.3. Ayrımcılık

Türkiye’deki mültecilerin barınma ile ilgili yaşadıkları sorundan kaynaklı olarak kalabalık bir şekilde yaşadıklarına yönelik OÖ7 kodlu katılımcının görüşleri şu şekilde olmuştur:

...Ya evde zaten biliyorsunuz kalabalık yaşıyorlar genellikle. Hani dede, on iki kişi falan var evlerinde. Hani diğer amcası, onun karısı, çocukları hani genelde hani kültürleri hani o şekilde oluyor herhalde, bayağı kalabalıklar.

Özel eğitim okullarında hem Türkiye vatandaşı hem de mülteci öğrencilerin yetersizlik düzeylerinin benzer olması, özel eğitim öğretmenlerinin bireysel farklılıklar konusunda daha duyarlı olması nedeniyle mülteci çocuklara bir ayrımcılık yapılmadığı ancak kaynaştırma sınıflarında bu ayrımcılığın görülme ihtimalin olabileceğine yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Hocam şöyle şimdi biz özel eğitimde hocamın dediği gibi aslında çok fazla sorun yaşamıyoruz. Aksine biz özel eğitimciler olarak çok doğal yaşıyoruz ve hani tepki vermiyoruz işin açıkçası. Tabii biz tepki vermeyince bunları hissettirmiş olduğumuzu düşünüyorum. Zaten çoğu çocuklarımız bizim konuşmada sıkıntı yaşayan işte Down Sendromlu, ondan sonra otizmliler. Böyle ağır durumda olan var. Konuşmada zaten zorluk yaşıyorlar. Bu anlamda da bence arada hani onların da kaybolduğunu düşünüyorum. Yani o şey anlamında pozitif anlamda diyorum yani şey çocuklar çok fazla eksik hissetmiyorlar bence kendilerini. Bence özel eğitim alanında çocukların çok sorun yaşamadığını düşünüyorum. Ama normal bir sınıfta, kaynaştırma sınıfında durum nedir tabii bilemeyeceğim.” OÖ1

“Özel eğitimde çok fazla sıkıntı yaşamıyorlar diye düşünüyorum. Özel eğitim sınıflarında çok bir sıkıntı yaşanmıyor. Çünkü herkes farklı ve işte farklılığı biz kabul ettiğimiz için ve çok güzel karşıladığımız için zaten hiçbir şekilde sorun yaşamıyorlar. Biz bu süreci çok böyle hani pozitif atlatıyoruz diye düşünüyorum yani.” OÖ4

“Ben de Kamile Hoca'ya katılıyorum. Belki hani kaynaştırmada sıkıntılar daha büyük olabilir. Öğretmenler veliyle bu şekilde ilgilenebilir. Onlar biraz daha hani belki dışlanıyordur. Orasını bilemiyorum ama hani genel olarak belki de bizim sınıflarımızın azlığından ve bireysel farklılıklara alışkın olduğumuzdan da hani sıkıntılar çok fazla olmuyor gerçekten.” OÖ7

RAM ve ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin ayrımcılık konusundaki görüşlerinin özel eğitim sınıfları ve okullarında çalışan öğretmenlerden farklı olduğuna yönelik bulgular ise şu şekildedir:

“Türkiye vatandaşlarının olduğu gibi tabii ki onların da hakkıdır destek eğitim. Yani çocuğun üstün yararı çerçevesinde bu her çocuk için geçerlidir. Mesela her ne kadar ülkede bir anti mülteci hava estirilse de ben buna katılmıyorum. Sonuçta bu doğrultuda ilerlemesi taraftarıyım. Eşit olmalı bence yani eğitim, özel eğitim. Fark etmeksizin devlet bunu karşılamalı bence.” RÖ7

“... Hani sorun çıkabilecek tarzda Türk veliler, çocukları için de olabiliyor yani mülteci çocukların yerleştirilmesiyle ilgili yerleştirmeye itiraz edenler ya da yerleştirmenin doğru olmadığını söyleyenler var.” KÖ2

Benzer görüşler KÖ4, RÖ3 ve RÖ4 kodlu öğretmenler de dile getirmişlerdir.

Ayrımcılık konusunda basının mültecilerle ilgili gerçeği çarpıttığına yönelik OÖ2 kodlu öğretmenin görüşü; *“Bu konuda geçen gün şöyle bir haber çıktı işte bizim erişemediğimiz cihazlara, sağlık anlamında Suriyeliler erişebiliyorlar. Bize niye ödenmiyor? Peki bunlara (ÖGMÇ’lere) niye ödeniyor şeklinde bir tartışma söz konusu olmuştu. TOHAD’ın (Toplumsal Haklar Araştırma Derneği) bu konudaki çalışması sonucu aslında deklere ettiği şuydu: Evet ücretsiz bir şekilde ulaşıyorlar. Ama bunun karşılığını Türkiye ödemiyor. Avrupa Birliği Fonu’ndan gelen parayı Kızılay üzerinden dağıttıkları için veya bu hizmeti sağladıkları için Türkiye sağlıyormuş gibi. Türkiye’nin kendi vatandaşına sağlamadığı bir şeyi Suriyeli mültecileri sağlıyormuş gibi bir görüntü oluşuyor. Bu da insanlar arasında doğal olarak bir tartışmaya sebep olabiliyor. Ama böyle bir şey olmadığını aslında TOHAD açıkladı. Yani bu konuda bir yanlış bilgilendirme söz konusu. Bu bilinçli mi yapılıyor bilmiyorum ama...”* şeklinde olmuştur.

Mültecilerin pandemi sürecinde yeterli desteği alamadıkları, bu konuda ayrımcılık yapıldığına yönelik OÖ1 ve OÖ2 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“... Pandemiden kaynaklı olarak pandemiden dolayı hocam bir de yani herhalde yeterli desteği de bulamadılar diye düşünüyorum...”

“Öğrencilerin birbirlerini kabulü anlamında bir sorun yaşamadık fakat aile bazında şöyle bir sorun yaşandı: Hani diyelim ki sosyoekonomik düzey zaten bizim okulların genelinde sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan okullar aslında. Yani biz birçok

çocuğa yardımında bulunuyoruz. Fakat şu algı vardı. Yani önceliği Türkiye vatandaşı öğrencilere verip o çocuğu ikinci planda tuttuğumuz oluyordu. Örneğin işte et yardımı yapılacak. Bir öğrencimize olduğu gibi etin hepsini verip o çocuğa hiçbir şekilde et yardımında bulunmadığımız da oldu. Çocuklar tarafından bir ayrımcılığa maruz kalmadı ama okul yönetimi tarafından kaldığını söyleyebilirim.”

3.1.4. Pandemi sürecinde ÖGMÇ’lerin eğitimleri

Elde edilen bulgulara bakıldığında pandemi sürecinde derslerin daha çok video üzerinden yürütüldüğü görülmektedir:

“... Ayrıyeten ben videoyu çekip işte hani sesi nasıl doğru veririz, nasıl çocuk doğru öğrenir? Bu şekilde kısa videolar çekerek çocuğa ailesine yardımcı olmaya çalıştım. Zaten geçen sene bir süre kapandık biliyorsunuz şeyden dolayı virüsten dolayı. Bu süreç bizim için daha da zor oldu. Özel eğitim öğrencileriyle çalışmak, ekran başında çok zor takdir ediyorsunuzdur. Ama biz elimizden geldiğince destek olmaya dediğim gibi ben videolarla evde nasıl artık yardımcı olabilirsem sesli videolar, görüntülü videolar şeklinde yazarak çocuklara ve ailesine iletişim sağlamaya çalıştım. Güzel dönütler aldık biz.” OÖ8.

Benzer görüşler OÖ5, OÖ7, OÖ6 ve OÖ9 kodlu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir.

Ayrıca sistematik bir şekilde olmamakla birlikte MEB tarafından geliştirilen aplikasyon üzerinden uzaktan eğitimlerin yürütülmeye çalışıldığı ÖGMÇ ailelerin bu konuda zorlandığı ve bir uyarlamanın yapılmadığı görülmüştür:

“Şey ben bu kapandığımız dönemde hocam şeyden çok faydalandım. Bu Milli Eğitim'in düzenlediği ‘Özelim Eğitimdeyim’ programı adı altında bir program yaptılar. Telefona indirilebiliyordu. Ben bütün velilerime işte hani bu konuda yardımcı oldum. Videosunu çekerek işte nasıl yapmaları gerektiğini tek tek anlattım. O şekilde onlar da telefonlarına indirip aslında bu konuda hani biz tam detayını tabii ki bunu anlatamayız. Profesyonel olarak hani onları o şekilde anlatamayız ama en azından bu konuda aşama aşama çocuklara güzel destek sağlayacak ve bizim aslında aldığımız hedeflere karşılık olarak sağlayabilecek birçok eğitim vardı içerisinde. Tabii Türkçe hani bilmeyen bir aile daha çok zorlanabilir. ...Onlara özel ayrı bir program hani dediğim gibi ‘Özelim

Eğitimdeyim' gibi uygulamalar nasıl Türk çocuklar için uygulandıysa onlar için de böyle bir uygulama geliştirilebilirdi diye düşünüyorum.” OÖ1

Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinde eğitimlerin günlük olarak ve bir sistematik dahilinde yürütülmediğine yönelik OÖ9 kodlu katılımcı; *“Zaten biliyorsunuz korunma (pandemi) sürecinde çok fazla okulu da dahil edilemediler. O yüzden yine uzaktan devam ettik. İki kere falan görüştük biz mesela bunun için.”* şeklinde olmuştur.

3.1.5. Kültürel farklılıklar ve sosyal yapı

Mülteci ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinin düşük olması nedeniyle çocuklarının eğitimleri için alınan kararlar konusunda itirazlarda bulunmadıklarına yönelik görüşler: *“Genelde anne babanın da zaten eğitim düzey genelde sosyoekonomik düzeyde düşük oluyor ve bize doktor gibi bakıyorlar. Aslında sizin söyleyeceğiniz şey çocuğu için en iyisi olacağını düşündükleri için size en uygun şekilde yönlendirme yapıyorsunuz.”* KÖ1. şeklinde olmuştur. Ayrıca mülteci ailelerin sosyoekonomik düzeylerinden kaynaklı olarak güncel teknolojik araçları kullanamadıkları o nedenle de iletişimde zorlukların yaşandığını OÖ4 kodlu katılımcı *“Şimdi bu ailelerin sosyoekonomik yapısı da çok kötü. Hani çok aşağı düzeyde. Mesela benim velimin akıllı telefonu yok. WhatsApp'ı da yok. Yani tamamen birbirimizi ararsak, komşu vasıtasıyla iletişim kuruyoruz.”* cümleleriyle dile getirmiştir. Bu konuda OÖ1 ve OÖ7 kodlu katılımcılar da benzer ifadeler kullanmışlardır.

Kültürel farklılıklardan dolayı ÖGMÇ ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerinde bir uzman kontrolünde bilgilendirilmesi gerektiğine yönelik RÖ3 kodlu katılımcının görüşleri; *“...Bununla birlikte aile hani dediğim gibi bir sağlık kuruluşundan, bir çevreden ya da okuldan RAM'a yönlendirilirken RAM içindeki süreçte ve çocuk okula yerleştireceği sürece kadar bir tercüman olur, bir uzman olur artık hangi alan uzmanı gerekiyorsa aileye ve çocuğa destek olup bu süreci organize etmesi gerekiyor. Çünkü halihazırda yabancı uyruklu olmasa bile o aile zaten çok zorlanıyor bu süreçte. Farklı bir kültürden, yapıdan geliyor, dil bilmiyor. Bu aile için çok çok yani büyük bir güçlük. Söyleyeceklerim bu kadar hocam.”* şeklinde olmuştur.

Kültürel farklılıklar konusunda yeni düzenlemeler yapılsa dahi farklılıkları kabul edebilirlik, uyarlamalar konusunda eksikliklerin kalabildiğini RÖ3 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

“... Yani şey özetleyecek olursak yabancı bir toplumuz. Hani ister ana dili farklı olsun, yabancı uyruklu olsun, mezhebi farklı olsun, cinsiyeti farklı olsun hem farklılıklara yabancı bir toplumuz hem de hem de her ne kadar az önce bir soru sormuştunuz. Yani eğitimde bütünleştirme hani sürecine geçmeye çalışıyor ve mevzuatta da kısmen bütünleştirmeden bahsediyor olsak bile yani bütünleştirmede destek hizmetler kilit noktadır. Hem benim yaşadıklarımın hem de arkadaşlarımın anlattıklarından anladığım kadarıyla yani yabancı uyruklu öğrenciler için ki bunlar da sosyal dezavantajlı grup arasında sayılıyor. Sosyal kültürel herhangi bir uyarlama yapılmıyor. Umarım daha iyi olur. Şey çok üzücü son olarak. Yabancı uyruklu olup da RAM’a başvuru yapıp ÇÖZGER’i (Çocuklar için özel gereksinim raporu) olup öğrencinin destek eğitimi alamaması üzücü.

3.1.6. Geçiş, entegrasyon ve toplumsal bütünleştirme

ÖGMÇ’ler ve ailelerin Türkiye’ye geldiklerinde bir adaptasyon sürecinden geçmedikleri konusundaki bulgular aşağıda özetlendiği gibidir:

“İlk başta geldikleri zaman aslında bu insanların gerçekten çok bilmedikleri bir ortam, bilmedikleri bir dil. Çok tecrübesiz ve çok şey geldiler yani hani. Bu yüzden ben de şöyle düşünüyorum. Kısa bir süre de olsa eğer hani süreçlerin ne olacağını bilemiyoruz hani. Genelde burada kalacaklarını da düşünmediğimiz için kısa vadeli de olsa bu insanlara adaptasyon adı altında kısa bir eğitim verilmeliydi. Türkiye’nin şartları, Türkiye’nin işte yasal kuralları hakkında Türk dili hakkında bu tarz şeyler hakkında bence kısa bir eğitimden geçilmeliydi. Önce ailelerden başlanmalıydı. Çünkü aileler bizim için çok önemliydi. Yani ailelerle iletişime geçerek zaten çocuklara iletişim daha çok kolay oluyor. Önce bu ailelerin dediğim gibi bir süreçten geçmesi gerekiyordu. Onların da hem adaptasyona hem de uyum çok daha verimli olacağını düşünüyorum. Bu şekilde bence daha sağlıklı olabilirdi yani. İletişimimiz daha kuvvetli, daha iyi olabilirdi.” OÖ1

“Bize eğitimcilere çata pata dertlerini anlatabilselerdi, nereye gidecekler, ne yapacakları konusunda en azından Türkçe öğrenselerdi daha kolay olurdu hocalarıma ben de katılıyorum.” OÖ9

“Şimdi bu insanlar bakkala gidiyor, alışveriş yapıyor, markete gidiyor, bir şekilde günlük yaşam becerilerini ve hayatlarını idame ettirmek zorundalar. Bunlar ilk ülkeye geldikleri zaman bir adaptasyon eğitimi, yani dil üzerinde Kamile hocamın dediği gibi

işte bu ülkenin kanunları böyledir. İşte hukuk kuralları böyledir. Bunları yani basit düzeyde yani en basit düzeyde bunların anlayabileceği şekilde bir adaptasyon eğitimi, bir aylık, iki aylık, üç aylık onu devletin belirleyeceği akademisyenlerin belirleyeceği ölçülerde bir adaptasyon eğitimi almaları gerektiğini ben düşünüyorum.” OÖ4

“Dediğiniz gibi çok hazırlıksız geldiler. Belki ailelerle birlikte geldiklerinde bir Türkçe eğitimine tabi tutulsalardı en azından.” OÖ7

“Çocuklar sınıfa gelmeden, oryantasyon sürecinde çocuk sınıfa gelmeden önce hani nasıl bir çocuk sınıfa gelecek nereden geliyor, niye geliyor? Çocuğun özellikleri, çocuğun dil özellikleri, Türkçeyi bilmiyorsa neden Türkçe bilmediği, bu konuda birtakım uyarlamalar yapılabilir. Sınıfta bazı görsellemeler, görselleştirmeler yapıyorlar. Yani çocuğun fotoğraflarına yönelik yaşadıklarına yönelik video gösterimleri belki yapılabilir. Hani çocukların anlayabilecek şekilde oyunlar düzenlenebilir kabul konusunda, daha kolay olabilir diye düşünüyorum.” OÖ2

Adaptasyon ve geçiş sürecinde öğretmenlerin çocuğun ana dilinde iletişim kurmalarının yanlış olduğu, ÖGMÇ’lerin ve ailelerinin Türkçe öğrenmeleri ve konuşmaları gerektiğine yönelik OÖ1 kodlu katılımcının görüşleri; “Ya ayrıca bir öğretmen dediğiniz gibi yani onlardan taraf bir öğretmen tutulması öğretmenin onların dilinde iletişim kurmaları bence yanlış. Çünkü burası Türkiye Cumhuriyeti. Burada Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Kendi dillerini zaten biliyorlar ve süreç de; dediğim gibi ne göstereceğini bilmediğimiz için kısa vadede de olsa bizim dilimizi öğrenmek durumundalar.” şeklinde olmuştur. Bu görüşleri OÖ4 ve OÖ7 kodlu katılımcılar da desteklemişlerdir.

3.2. Eğitsel Tanılama

3.2.1. Testler

RAM’larda ÖGMÇ’lerin eğitsel değerlendirmeleri için testlerde bir uyarlama yapılmadığına yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

“... Hani böyle bir uyarlama çalışması zaten mümkün olmayacaktır. Kültür boyutunda aslında kastımız mesela beyzbol sopası vardır. Şimdi kültürümüzde beyzbol sopası yok. Örnek diyorum şimdi biz başka ülkelerdeki testleri gördük. Yani oradaki evet

sonuçta bu testin bir ülkeden çıkmıştır. Şimdi biz burada uyarlama yapıyor muyuz, hayır yapmıyoruz.” RÖ4

RAM’larda kullanılan değerlendirme testlerinden bazılarının ÖGMÇ’lerin eğitsel değerlendirilmesinde işlevsel olmadığı o nedenle sözel ifadelere dayalı olmayan testlerin tercih edildiğine yönelik RÖ2 kodlu katılımcının görüşleri *“Fakat hani uyarlama derken yine ilk başlarda sorduğunuz soru evet bir Asis için evet bir Wiscar için bu Suriyeli bir çocuğa bu testi uygulamam mümkün değil. Çünkü sözel ifadeye dayalı birçok soru var. Çocuk dil bilmediği için ben o alt testleri uygulayamayacağım. O anlamda biz o testleri uygulayamıyoruz... Yani tercümanla uygulamamız, süre tutmamız, kronometre tutmamız mümkün değil ve çocuk zaten dilini bilmiyor. Cevap veremeyecek.”* şeklinde olmuştur.

Testlerde uyarlama yapılmasının öğrencilerin faydasına olacağına yönelik RÖ6 kodlu katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

“Hocam şöyle ifade edeyim. Atıyorum Wiscar’ın Arapçaya uyarlanmış hali var mı yok mu? Onu bilmiyorum şu anda ama Arapça bilen öğretmenimiz var mesela bir hocamız söyledi Arapça biliyorum... Arapçaya uyarlanmış yani o kültüre uyarlanmış halini biz bu çocuklara uygularsak bence bunun için bir sıkıntı olmaz. Türkiye’ye uyarlanmış hali değil de Wiscar’ın Arap ülkelerine yani Arapçaya uyarlanmış halini uygulamamız bu çocuklar için uygun olacağını düşünüyorum. Ama bir Türkiye uyarlanmış bir testi yani Wiscar için söylüyorum ya da diğer sözel testler için söylüyorum; Türkiye için uyarlanmış bir testi bu çocuklara uyarı uygulamak çok doğru değil. Ama Wiscar da dediğim gibi Arapçaya uyarlanmış Wiscar varsa işte alfabesi ya da ne bileyim işte yazı dili uyarlığı (uyarlaması) işte kültüre dayalı olarak şekillenmiş haliyle yoksa ve bununla ilgili Arapça bilen öğretmen arkadaşlarımız varsa bunu uygulayabilirler. Bu gayet sağlıklı bir yöntem olur.”

RÖ2 kodlu katılımcı ise testlerdeki uyarlamaya yönelik RAM’lardaki uygulayıcıların yetkinliklerinin olmadığını ve uyarlamanın öğretmenin işi olmadığına yönelik görüşleri *“Bu uyarlama çalışmalarını da yine kültüre göre uyarlama çalışmalarını da o ülkeye de ölçme değerlendirme alanında ciddi çalışmaları olan uzman kişilerden oluşan bir kurulun bu uyarlama çalışmalarını yapması gerekiyor. RAM’da uygulayıcısı olarak bizlerin değil. Bizlerin uyarlaması olmaz.”* şeklinde olmuştur. RÖ4 kodlu katılımcı da benzer görüşleri dile getirmiştir: *“RAM’larda uygulanan testler daha çok işte Wiscar, Leiter, Asis gibi testler dünya ölçeğinde geliştirilmiş geçerliliği ve*

güvenlilik çalışmaları yapılmış olan testler. Dolayısıyla hani bir çocuğa farklı öbür ülkede öbür çocuğa farklı uygulanabilen testler değil. Standardizasyonu yapılmış testler. Dolayısıyla hani uyarlama yapmamız test üzerinde hani tabii uyarlamadan kastımızı da biraz düşünmemiz gerekiyor. Yani bir testle ilgili en küçük bir değişikliğe gidemeyiz. Testi olduğu gibi uygulamak zorundayız ve bu çocuğa göre değişmiyor zaten. Çocuğun kültürüne göre de değişmiyor. Her dünyadaki bütün çocuklara uygulanabilecek şekilde geliştirilmiş testler. Bu anlamda hani testlere müdahale etmemiz uygun değil.”

RÖ6 kodlu katılımcı ise bazı testlerin ağırlıklı olarak sözel dil becerisi gerektirmediği ancak uygulama esnasına tercüman desteğinin sağlanabileceğini “Ayfer (kod isim kullanılmıştır) hocam, Çağrı hocamın dediği durumlar zaten Asis de Wiscar de ve diğer sözel performans içeren testlerde geçerli. Ancak ben bir Leiter uygulayıcısı olarak yani Leiter uygulayıcısı olarak bu tür çocukların uygulama esnasında herhangi bir sıkıntı yaşamadığını düşünüyorum ama kısmi anlık müdahalelerde yani tercümanın olması tabii burada bir avantaj. Kısmi anlık müdahalelerde küçük sorunlar yaşayabiliyoruz bazen. Ama Leiter’in bunun için yani hani zekâ testi için söylüyorum, Leiter performans ölçeğinin bunun için gayet uygun bir test olduğunu söyleyebilirim ve bu geçerliliğinin hala koruduğunu düşünüyorum yani. Onun için çok bir sıkıntı yaşamıyorum Leiter konusunda. Çünkü orada süre yok. Direkt müdahale yok. İşte birçok şeyi parmakla göstererek zaten hani bütün çocuklarda hiçbir şey konuşmadan sadece yönergeye başlarken onu şey yapabiliyoruz. Zaten o testin uygulama içeriğinde de konuşmadan, sözel bir şey ifade etmeden de yönergeyi verebiliyoruz yani. Parmaklarımıza nasıl yapması gerektiğini gösterebiliyoruz. Yani işitme engelli çocuklara dahil iyi uygulanan bir test yani. Bunda sıkıntı yaşamıyoruz.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Ancak bazı testlerin uygulanışı için ise tercüman bulundurmanın mümkün olmadığına yönelik RÖ2 kodlu katılımcının görüşleri “Bir Asis için evet bir Wiscar için bu Suriyeli bir çocuğa bu testi uygulamak mümkün değil. Çünkü sözel ifadeye dayalı birçok soru var. Çocuk dil bilmediği için ben o alt testleri uygulayamayacağım. O anlamda biz o testleri uygulayamıyoruz. ...Yani orayı biraz almamız tercümanla uygulamamız, süre tutmamız, kronometre tutmamız mümkün değil.” şeklinde olmuştur.

Uygulama esnasında sözel dil becerilerine çok da gerekli olmadığı için ÖGMÇ’ler için daha çok Leiter uygulandığına yönelik görüşler aşağıda belirtildiği gibidir: “Hocam şimdi zaten biz bu testlerin eğitimlerini alırken ben Wiscar uygulayıcısıyım, Leiter da uyguluyorum, ASİS da uyguluyorum. Burada zaten daha önce de aynı yani bu fikri zaten

söylemiştim. Leiter zaten dünyada konuşmaya dayalı bir test olmadığı için Leiter in uygulanabilirliği zaten hiçbir sıkıntı yok. Ama diğer testlerde biz kesinlikle zaten müdahale edemiyoruz. Yani testi uygularken, testi yönergelerine ya da ne bileyim uyarlama kısmında aslında bizim çok müdahale etme şeyimiz yok, yetkimiz yok. Zaten bunlar uyarlanırmış ve geçerlilik ve güvenilirliği ölçülmüş. Bize bu eğitimleri verirken zaten söylüyorlar. Nerede, nasıl müdahale etmemiz gerektiği zaten açık ve net ve belli bir tespit. Belli olan test ama Leiter’da konuşmaya dayalı bir test olmadığı için hiç uyarlamaya gerek yok. Direkt testi uygulayabiliyoruz hocam.” RÖ5.

Benzer görüşleri RÖ4, RÖ1 ve RÖ7 kodlu katılımcılar da dile getirmiştir.

3.3. Performans Alımı

Performans alınırken ÖGMÇ’ler ile yürütülen performans alım sürecinin Türkiye’deki ÖGB’lerle benzer bir süreç yürütüldüğüne yönelik RÖ5 kodlu katılımcının görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Sadece performans için salonlarına giriyorum ve değerlendirmede genel geçer olan bazı durumlar var, onları değerlendiriyoruz. Mesela dil konuşması sosyal beceriler, ekstradan öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, akademik olarak okuma yazma erken matematik ve matematik olmak üzere dört, beş, altı, bir de öğrenmeye destek olmak üzere altı yedi şeyden modülde biz çocukları inceliyoruz ve genel geçen şeyler var burada. Hani dil konuşması nasıl yani? Acaba konuşmasında bir problem yaşıyor mu? Acaba akademik olarak harf verebiliyor mu? Matematik olarak sayıları ne derece biliyor? Dört işlem var mı yok mu? Parça bütün çeyrek şeyleri var mı? Günlük yaşam becerilerinde acaba sandviç gibi yiyecekler yapabilir mi ya da giysileri katlayabiliyor mu? Ekstradan öz bakım becerilerinde acaba el yüzünü yıkar mı diye belli başlı amaçlarınız var. Yani giysi çıkartma, giyme yani onları uyguluyoruz yani. Daha farklı başka bir şey yok hocam yani.”

Benzer görüşler RÖ5 ve KÖ2 kodlu katılımcı tarafından da dile getirilmiştir.

Performans alınırken mülteci çocuklar için uyarlama yapılmamasından kaynaklı olarak çocukların zihinsel engelli olarak tanı aldığı ve o nedenle performans öncesi Leiter testinin uygulanmasının öncelikli olduğu konusunda RÖ4 kodlu katılımcının görüşleri *“... En basitinden bir örnek vereceğim. Hani konuyla bağlantısı olsun. Bir öğrencimiz geldi. Çocuk Albino. Yani biliyorsunuz zaten, çocukta ekstradan olarak da zihinsel bir*

engel yok. Dilden kaynaklı zekâ testi uygulayamadık. Çocuk zekâ testi almadı. Ancak destek eğitimini alsın diye raporu hafif olarak oluşturduk ve destek eğitimini aldı. Ondan sonraki sene geldiğinde çocuğun anlamlı bir yaşantısı olduğu için Türkçeyi öğrenmiş. Çünkü okula okula kaydını yapmıştık biz. Çocuk okul kaydı oluşmuştu. Çocuk ilkokulda birinci sınıfa geçmişti. Bir zekâ testi uyguladı. Çocuk seksen beş ve üstü çıktı. Hani zekâ testine göre zaten Milli Eğitim sistemine göre yetmiş ve üstü normal. Bu zaten normal çıkıyor. Hani bunu anlatmaya çalışıyorum. Mesela RAM’da kullanılan zekâ testleri var. Çocuk Türkçe bilmiyorsa belki çocukta konuşma var ama uygun zekâ testi yapamıyoruz. Elimizde olan hangisi? İşte dil olmadığı için (hangisi) uygunsa onu yapmak zorunda kalıyoruz. Benim söyleyeceklerim bunlar, bu tarz problemlerle karşı karşıya kalabiliyoruz.” şeklinde olmuştur. Benzer görüşler RÖ1, RÖ7 ve RÖ5 kodlu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak, sadece testlerde değil genel olarak performans alım sürecinin hiçbir aşamasında kayda değer bir uyarlama yapılmadığına yönelik bulgular şu şekildedir:

“İster yabancı uyruklu olsun ister özel gereksinim grubu içerisinde herhangi bir engel grubundan ya da farklı bir yapıdan gelen bir çocuk olsun. Yani çoğu birbirine benziyor. Hatta geçen şöyle çok komik bir şey oldu. Bizim bölüm başkanı bana dosyayı getirmişti. Çocuğun performansını alayım diye. Tıbbi tanısını da söylemişti ama yanlış söylemiş. Ben de forma dikkat etmemiştim. Farklı bir performans, belirleme formu almıştım. Zannediyorum zihin aldım ama çocuk yani çok çok hafif düzeyde farklı bir engel grubuna sahipti. Sonradan fark ettiğimizde zaten iki performans belirleme formu o kadar birbirine benziyor ki ister gelen çocuk zihinsel yetersizliğe sahip olsun ister öğrenme güçlüğü, ister otizm... Halihazırdaki performans belirleme formları zaten yani özel gereksinim grubuna göre herhangi zengin bir uyarlamayı zaten içermiyor. Yani o yüzden sizin sorularınıza ben çoğunlukla tüm genel grubu düşünerek cevap vermeye çalışıyorum yani normal gelişimi gösteren çocuk olsun, özel gereksinimli olsun ya da dezavantajlı olsun herhangi hani bir uyarlama yapılmıyor demeyeceğim, çok iddialı olur ama uyarlamalar konusunda maalesef zayıf kalıyoruz.” Bu konuda RÖ4, OÖ2, KÖ2 ve OÖ5 kodlu katılımcılar da benzer görüşleri dile getirmişlerdir.

RAM’larda öğrencilerin performans alımı için MEB tarafından kullanılan modüllerin ÖGMÇ’ler için uygun modüller olmadığına yönelik RÖ3 kodlu katılımcı “Psikolojik danışmanlar bizde zekâ testlerini uyguluyor daha çok ama zekâ testlerinden

sonra çocuğun yine eğitsel performansını belirleyebilmek için MEB'in önerdiği RAM'larda geçerli olan performans belirleme formlarını kullanıyoruz. Yani o performans belirleme formları zaten yabancı uyruklu öğrenciler dışında yani Suriyeli öğrenciler dışında diğer özel gereksinim grubu olan öğrenciler için de zaten çok nitelikli performans belirleme formları değil." şeklinde görüş belirtmiş ve RÖ4, RÖ5 kodlu katılımcılar da başlarıyla onaylamışlardır.

3.4. Yerleştirme

ÖGMÇ'ler için RAM'larda yapılan nitelikli çalışmanın sadece ÖGMÇ'leri okullara yerleştirmek olduğu, onun dışında kayda değer bir şeyin yapılmadığına yönelik RÖ5 kodlu katılımcının görüşleri: "... RAM'da çalışıyorum. Bizde çevirmen yok. Zekâ testleri sınırlı uygulanıyor ama çocuk için zaten yaptığımız en nitelikli şey yani çocuk buraya geldiğinde tek yapabildiğimiz nitelikli şey çocuğu bir okula yerleştirmek. Ya tam zamanlı kaynaştırma normal çocuklarla birlikte ya özel eğitim sınıfı veya işte özel uygulama okullarına yerleştirmek."

Benzer şekilde başka bir katılımcı da "... Test, değil de gözlemler ile de bazen uygun olarak çocuğu yerleştirebiliyoruz. Bu konuda problem yaşamıyoruz. Çünkü yönlendiriyoruz... E aile zaten kabul ediyor. Ne söyleseniz kabul ediyor. Oraya doğru yönlendiriyoruz. Bu konuda problem olmadı. Yani velilerden gelen bir itiraz söz konusu değil o zaman yerleştirmeye ilgili." şeklinde olmuştur. RÖ4

ÖERM'de çalışan KÖ2 kodlu katılımcı, yerleştirme kararı hakkında "RAM kendi kafasına göre yerleştirme kararı alıyor. Aileler de özel eğitim konusunda bir şey bilmedikleri için, dil bilmedikleri için RAM ne karar veriyorsa kabul ediyor." şeklinde destekleyici görüş belirtmiştir.

RAM tarafından yerleştirme kararı alınan ÖGMÇ'ler için okullardan bir tepki gelmediği, alınan karara itiraz edilmediğine yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

"... Eğitsel tanısına göre en doğru kararı vermeye çalışıyoruz kurul olarak ve yerleştirmelerde herhangi bir sıkıntı il genelinde yaşamıyoruz hocam." RÖ3

"Yani biz de ilimiz genelinde yönlendirme ve yerleştirmeye ilgili ciddi bir sorun yaşamıyoruz." RÖ2

“Hem İstanbul için söylüyorum Van için söylüyorum hem Malatya için söylüyorum. Hocam karşılaşmadık ya, sorunla karşılaşmadık.” RÖ4

Benzer görüşleri diğer RÖ7, RÖ5 ve RÖ1 kodlu katılımcılar da dile getirmişlerdir.

3.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

3.5.1. Destek hizmetler ve eğitim sürecinde uyarlamalar

3.5.1.1. ÖGMÇ’ler için bireyselleştirilmiş eğitim planı ve bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması

ÖGMÇ’ler için BEP oluşturma konusunda bir tutarlılığın olmadığına yönelik birbirinden farklı bulgular elde edilmiştir. Bazı katılımcıların BEP hazırladığı bazı katılımcıların ise hazırlamadığına yönelik iki farklı bulgu şu şekilde özetlenmiştir:

“Evet hocam. Bütün öğrenciler için olduğu gibi onlar için de (BEP) hazırladık.”

OÖ9

BEP’lerin oluşturulduğuna yönelik benzer görüşler OÖ6, OÖ1, KÖ1 kodlu katılımcılar da dile getirmişlerdir.

Oluşturulan BEP’lerin sadece ÖGMÇ’ler için değil Türkiye vatandaşı olan ÖGB’ler için de işlevsel olmadığı, bireye özgü olarak oluşturulması gereken bu programların bir standart dahilinde sınıftaki diğer tüm öğrenciler için aynı şekilde oluşturulduğuna yönelik bulgular aşağıda verildiği gibidir:

“Ben şahsen hazırlamadım... Çok aktif olarak hazırladığımı söyleyemem ama tabi BEP’e de çok güvendiğim, söylenemez bu arada. Öyle bir parantez açmak istedim. Bana çok kalıpsal geliyor yani her öğrenci için farklı bir metot uygulanabilir. Çünkü davranışlar farklı ve nihayetinde sizin ona sorduğunuz veya gördüğünüz birçok şeyin karşılığı bireyde farklı bir noktaya tekabül edebiliyor. Hani bir robot misali bir şey gibi... Hani nihayetinde hazırlanan şey (BEP) böyle. Çoğunluk için hazırlanmış ama yani benim gördüğüm otizmli, ben genelde otizmli öğrencilerle çalıştım, her biri bambaşka bir noktada. Yani hepsi aynı şeyi sevmiyor. Hepsi aynı şeyden nefret etmiyor. Hepsi aynı anda duygusal bir noktaya ilerlemiyor gibi bir şey var. Yani tabii çok BEP’e de hakim olmadığımı da söyleyeyim yani. Normalde BEP bireye göre bireyselleştirilmeli ama işte çok da öyle görmedim ben yani. Hani uzmanı değilim katiyen ama benim gördüğüm kadarıyla tabii yani bu iş o işi yapmadan önce hani akademik düzeyde çok fazla okuma yaptım ki hani en azından neyle karşılaşacağımı bileyim diye. Ben de o esnada yüksek

lisans yapıyordum. Benim okuduğum şeylerle alanda okulda karşılaştıklarım arasında da çok farklı şeyler oluşuyordu.” OÖ3

“Türk vatandaşı olan çocuklara zaten BEP konusunda yeteri kadar iyi BEP hazırlanmıyor. Suriyeli öğrenciye de....” RÖ1

“Fırat Hocam ben ekleme yapacağım. Hamit hocanın bahsettiği yöntem aslında güzel. Yani okullardan işte BEP planının üstlenmesi, RAM tarafından. Dediğim gibi ben okullarda çalıştığım için diğer çocuklara da az önceki diğer hocamız da bahsetti. BEP zaten kağıt üzerinde yapılan bir işlem. Yani çocuklar nitelikli bir şekilde gerçekten özel eğitim ihtiyaçlarını karşılıyorlar mı, karşılamıyorlar mı? Bunu biraz dil bağlamında değerlendiririz. Çocuklara orda BEP hazırlansa bile uygulamada çocuklara yansıyan çok bir şey yok. Yani kağıt üzerinde evet Suriyeli çocuklara BEP hazırlanabilir. Ama uygulamada bu çocukların desteklenmediği görülüyor.” RÖ5

BEP’ten ziyade öğrencinin performansını ilk böyle gözlemlerimizle hani kendimiz oluşturuyoruz... ailenin de bu konuda bizden bir talebi beklentisi yoktu.” KÖ5

“Yani hani BEP oluşturmadım açıkçası biraz hocam rehabilitasyonda şey var, BEP oluşturmak falan yok. BEP’e bakılmıyor aslında. Ya bilmiyorum diğer rehabilitasyonlarda öyle (mi) değil mi bilmiyorum ama bizim öyleydi hocam, BEP oluşturmuyoruz.” KÖ3

“Bu, (cevabı) maalesef çok kısa sürecektir bir soru. Nimet Hoca’nın da az önce söylediği gibi; biz çocuğu değerlendirmeye aldıktan sonra MEBBİS işlemlerini hallediyoruz ve orada yönlendirme kararı çıkartıyoruz. Yönlendirme kararından sonra destek eğitime ihtiyacı var mı yok mu ona bakıyoruz. Orada direkt hayır bariz bir şekilde görünüyor ve yabancı uyruklu yani Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmadığı için destek eğitimi önerisinde bulunamazsınız. O nedenle BEP oluşturmuyoruz.” RÖ4

Bu konuda OÖ9, KÖ2, OÖ4, OÖ3 kodlu katılımcılar da benzer görüşler dile getirmişlerdir.

ÖGMÇ’ler için oluşturulan BEP’lerin aileler tarafından anlaşılması için yapılan uyarlamalar konusunda elde edilen bulgular da değişkenlik göstermektedir. Bu konudan standart ve uygulanabilir bir uygulamanın olmadığı öğretmenden öğretmene göre değişkenlik gösterdiği ve BEP’lerin profesyonel düzeyde çevrilmediği görülmektedir:

“Biz de aynı dili bilen arkadaşla biz belirttik. Arkadaşla biz Türkçe yazdık. Hani Türkçe belirttik. Arkadaş da aileye kendi dillerinden kendi ana diline çevirdi.” KÖ5

“...Ben dediğim gibi ben seviyem çok iyi değil Arapçada. Böyle çok da fazla anlaşımadım veliyle. Durum değerlendirmesi yaparken. Türkçe bilen birinin telefon numarasını aldım velimden. Türkçe bilen bir arkadaşı vardı. İzah etmeye çalıştım. Çevirerek gönderdim ona. O şekilde yani.” OÖ4

“Suriyeli öğrenciye de neredeyse hiç hazırlanmıyordu ve uyarılama yapılamıyordu. Aileyi zaten hiç dahil edemiyorduk.” RÖ5

“Bu konuyla ilgili, böyle konuyu yorumlayacak tabii ki düşüncelerim var. Yani yine dil problemini de okulda aileyle çözecek bir tercüman ya da aile Türkçeyi öğrenmişse uzun süre burda yaşıyor ve öğretmenin ne dediğini anlayabiliyorsa çocuk Türkçeyi öğrenmişse Türkçe konuşmaya başlamış ve Türkçe söylenilenleri anlıyorsa bu çocuğa BEP oluşturmak tıpkı bizim diğer Türk çocuklarına hazırlayacağımız BEP gibi çocuğun gereksinimleri doğrultusunda hangi kazanımları alması gerekiyor sınıf düzeyine göre, ona göre hani BEP hazırlamak zor olmayacaktır.” OÖ8

Rehberlik araştırma merkezlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlama konusunda da illere göre farklılık gösterdiği; bazı RAM’larda bu planın oluşturulmadığı, bazılarında ise üstün körü oluşturulduğu, öğrenci takibi konusunda yapılan çalışmaların RAM’lara göre değişkenlik gösterdiğine yönelik bulgular şu şekilde toparlanmıştır:

“...Ama hani RAM’da çalışanlar olarak biz BEP hazırlamıyoruz.” RÖ2

RÖ1, RÖ5, RÖ6 ve RÖ7 kodlu katılımcılar da RAM’da öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Ancak bu konuda diğer bazı katılımcıların görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Ayşe hocam bir şey eklemek istiyorum söylediğinize. Biz çocuklar için BEP oluşturmuyoruz. Belki sadece destek eğitim alacak çocuklar için bir BEP hazırlıyoruz. Rehabilitasyon merkezlerine gidecek olanlar için yani. Ama ilçe özel eğitim hizmetlerin yerleştirmesiyle yani RAM’ın yönlendirmesiyle okula yerleştirilen çocuklara dediğiniz gibi BEP geliştirme birimi bir BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı değil planı) hazırlamak zorunda. Ama bu koordinasyonda RAM’ın görevleri arasında yer alıyor.” RÖ5

“...yani bunun izlenmesi, takip edilmesi yine RAM’ın başka bir sorumluluğu. Ama maalesef benim yüksek lisans tezim de BEP üzerineydi. Yani Türk kökenli çocuklar için de zaten herhangi bir BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) uygulaması yapılmadığı gibi yabancı uyruklu çocuklar için de muhtemelen yapılmıyordur ve yani RAM olarak zaten

personel sayısının yetersiz olması, kısmen de personelin belki bu anlamda mesleki olarak çok yeterli olmamasından dolayı bu izleme aşaması biraz aksayabiliyor öyle söyleyeyim.”

RÖ3

“Aslında ya bizim burada yaptığımız bir uygulama var. Biz mesela yerleştirme kararı çıkarttıktan sonra biz okuldan bir ay içerisinde üst yazıyla tek bir BEP planını (programını) istiyoruz. Bize yönlendirmesini istiyoruz. Çünkü biz bunları kayıt altına alıyoruz ve üst yazıyla bildiriyoruz biz bunları. Diyoruz ki zaten bu çocuklar BEP’li öğrencilerdir. Özellikle özel gereksinimlere ihtiyacı olan öğrencilerimizdir. Bizim bunları takibini yapabilmemiz için bize BEP biriminin o seneki kazanımlarını istiyoruz.”

“Hocam tüm çocuklar için mi istiyorsunuz?” (RÖ2 kodlu katılımcı soruyor). “Evet hocam tüm çocuklar için istiyorum. Hocam tüm çocuklar için istiyorum.” “Çok iyi hocam.” (RÖ2). “Dediğim gibi hocam bu konuda hani okulla irtibat halindeyiz. Mesela biz öğrencimiz hani Suriyeli, Afgan fark etmiyor, yabancı uyruklu bir öğrencimiz geldiğinde, biz zaten direkt okul okuldaki öğretmeniyle görüşüyoruz. Rehber öğretmeniyle görüşüyoruz. Bu çocuk ne için geldi? Ne gibi problem yaşıyorsunuz? Çünkü bu konularla ilgili zaten biliyorsunuz rehberlik servisi var. Rehberlik servisinde rehber öğretmenlerle yani danışman öğretmenlerle görüşüyoruz yani iletişim halindeyiz.” RÖ4

3.5.2. ÖGMÇ'lere sağlanan destek hizmetler

Mülteci ailelere sağlık konusunda sağlanan destek hizmetler için elde edilen bulgular farklılık göstermiştir. Bu bulgular aşağıda özetlendiği gibidir:

“Suriyeli çocukların ve ailelerin eğitsel değerlendirmeye yönlendirmelerinde yine değerlendirme sürecinde tanımlama sürecinde yerleştirme sürecinde ya da aile herhangi bir sağlık kuruluşundan geliyorsa veya RAM’den bir sağlık kuruluşuna yönlendirilecekse tüm bu süreçte birtakım destek hizmetler sunulması gerekiyor. Şimdi ben az önce söyledim, rehberlik araştırma merkezinde Arapça bildiğim için, diğer arkadaşlarım kadar çok zorlanmayabiliyorum ama aile rehberlik araştırma merkezinden çıktıktan sonra çocuk okula yerleşeceğinde ya da herhangi bir sağlık kuruluşuna başvuracağında yalnız kalıyorlar. Yani nitekim zaten benim Arapça bilmem biraz da benim ana dilimden ve mesleki olarak bunu işime uyarlamamdan kaynaklanıyor. Fakat birçok kişi Arapça bilmiyor. O yüzden yani bakanlığın bu gibi aileler için destek hizmetleri organize etmesi

gerekiyor. Yani kurumun inisiyatifine ya da oradaki personelin Arapça bilip bilmemesine bırakmamalı bu süreci. Daha sistemli olması gerekiyor.” RÖ3

“... Çocuğa Türkçe öğretemiyorsun. Benim çocukta cihaz da yok. Yani hiç duyma yok. Biraz doktorlarda falan baya vakit geçirdim. Bir de ben bu sınıfa geldiğimde hani acaba bir şey yapılabilir mi? Ameliyat vesaire koklear implant falan olabilir mi diye ama maalesef hiçbir şey yapılamıyor.” OÖ7

“... Benim öğrencimin yürüme engeli de olduğu için çok zorlandık. Hastane sürecinde aile bir şey yapamadı, tabii tedavi süreçleri aksadı.” OÖ5

“Ya yeterli olunamadı hastane sürecinde. Pandemiden kaynaklı olarak pandemiden dolayı hocam bir de yani herhalde yeterli desteği de bulamadılar diye düşünüyorum.” OÖ1

“Zaten hastanelerde tercüme hizmeti olduğu için orada hani güzel iletişim kurabildik sayelerinde. Ama tabii ki okulda böyle bir durum yok.” OÖ4

“Hastanede uzun sürede gerçekten tercüme hizmetleri var. Adliyede vesairede her yerde var. Yani sosyal yaşamda ya da haklarını savunurken sıkıntı yaşadıklarını sanmıyorum. Bazı dernekler var zaten ilgileniyorlar.” OÖ7

RAM’larda tercümanlık destek hizmetinin işleyişi, tercüman olarak görevlendirilmiş kişilerin tercümanlık ödemelerinin ne şekilde ve kimler tarafından sağlandığına yönelik bulgular şu şekilde:

“Şimdi hani detayı çok bilmiyorum ama bildiğim kadarıyla Milli Eğitim sağlıyor. Yani bizim kurumun özel olarak görevlendirdiği yani bir yerlerden bulup görevlendirdiği tercümanlar değil bu. Devletin ya da Milli Eğitim Müdürlüğünün görevlendirdiği, bizim kuruma görevlendirdiği tercümanlar. Benim bildiğim resmî bilgi bu kadar.” Bu uygulama hala devam ediyor mu? (moderatör) “Evet ediyor. Evet.” RÖ2

RÖ2 kodlu katılımcının bu görüşlerine karşıt olarak RÖ5 kodlu katılımcı söz istemiş ve şunları belirtmiştir: “Arkadaşımın bahsettiği genel şeyler bizde de var. Ama bu öğretmenlerle ilgili MEB’in görevlendirdiği, öğretmenlerle ilgili biraz üzerine bilgi vereyim. Daha önce Suriyelilerin en yoğun olduğu bir okulda da çalıştım. MEB işte eğitim alanında deneyimli olan kişileri görevlendirdi kısa süre için. Bunlar gelip geçici zamanlarda çok uzun olmamakla birlikte okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışıyorlar. Kaynağı ise yüksek ihtimal UNICEF’in fonladığı bir sisteme dayanıyor. Yani MEB’e bir fon geliyor. Yardım veya işte eğitimle ilgili. O kapsamda da

belirli dönemler Suriyeli öğretmenler görevlendiriliyor. Bizim şu an Rehberlik Araştırma Merkezi'nde mesela bir yıldır buradayım çeşitli problemler yaşadık ama. Daha iki gün önce mesela yeni bir öğretmen buraya görevlendirildi. Normalde iki kişiler ama bir kişi geliyor sadece. Diğer kişi nerede? Bir bilgimiz yok ama hani maaş aldığını biliyoruz sadece. Ama yeterli mi? Değil. Sadece belli dönemlerde çözüm odaklı arayışlar diyeyim.” RÖ5

RÖ2 kodlu katılımcının bu düşüncelerine RÖ3 kodlu katılımcı da gülümseyerek karşı çıkmıştır. Kendisine söz hakkı verildiğinde ise şu görüşleri dile getirmiştir:

“Suriyeli çocukların eğitsel değerlendirmeye yönlendirildiğinde, tanılama ve yerleştirme sürecinde, ya da aile herhangi bir sağlık kuruluşundan geliyorsa veya RAM'dan bir sağlık kuruluşuna yönlendiriliyorsa tüm bu süreçte bir takım destek hizmetlerin sunulması gerekiyor. ... Ancak aile Rehberlik Araştırma Merkezinden çıktıktan sonra çocuk okul yerleştirildiğinde ya da aile herhangi bir sağlık kuruluşuna başvurduğunda tüm bu süreçte yalnız oluyor. Nitekim benim Arapça bilmem ana dilimden ve mesleki olarak bunu işime uyarlamamdan kaynaklı. Bakanlığın bu gibi aileler için destek hizmetler sağlaması gerekiyor. Kurumun inisiyatifine ya da ordaki (oradaki) personelin Arapça bilip bilmemesi bırakmamalı, daha sistemli olması gerekiyor.”

Yukarıda belirtilen tercümanlık hizmetinin MEB tarafından sağlanmadığına yönelik RÖ3 ve RÖ5 kodlu katılımcıları destekleyici ifadeler OÖ3 kodlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir:

“Dayı Suudi Arabistan'da eğitimi yetersiz görüp işte sadece öğrenciyi alıp Türkiye'ye geliyor. Onun haricinde yani dayının da hiçbir şekilde Türkçesi yoktu ve bekar bir evde kalıyordu diğer arkadaşlarıyla beraber. Ama ona rağmen gayet ilgiliydi. Özel bir tercüman tutmuştu okula yanında tercümanı getiremese bile bir şekilde tercümanı telefon üzerinden bağlanıp iletişime geçebiliyorduk.”

“Hastanelerde, adliyede tercümanlık destek hizmetleri okullarda sağlanmıyor mu, bu konuda bir talebiniz oldu mu?” sorusuna OÖ8 kodlu katılımcı; *“Hayır sağlanmıyor hocam. Benim öğrencimin abisinin arkadaşı tercümanlık yapıyordu o da çok özel eğitimden anlamıyordu.”* şeklinde cevap vermiştir.

Odak grup görüşmesine katılan tüm katılımcılar da okullarda MEB tarafından tercümanlık hizmeti sağlanmadığını belirtmiş veya başlarıyla onaylamışlardır.

Türkiye vatandaşı ÖGB'lere sağlanan özel eğitim destek hizmetlerinin ÖGMÇ'lere sağlanmadığı konusundaki bulgular aşağıda özetlenmiştir:

“Şey çok üzücü son olarak. Yabancı uyruklu olup da RAM'a başvuru yapıp ÇÖZGER'i olup öğrencinin destek eğitimi alamaması üzücü. RÖ3

“Özel eğitim rehabilitasyon merkezinde hizmet alamıyorlar diye biliyorum yanlış bilmiyorsam. Yani onlara devlet ücretsiz bir hak vermiyor sanırım. Alamıyorlar.” OÖ7

“Hocam benim bu konudaki fikrim şu: Hani burada vatandaşlarımıza hani bu özel gereksinime muhtaç bütün çocuklara verilen hakların onlara da verilmesi taraftarıyım. Çünkü çocuğu hepimiz de görüyoruz mesela. Etrafta herkes çalışıyor mesela. (Maddi) durumları çok kötü çoğunun ve bu yüzden de mesela eğitimden geri kalıyorlar. E bize geldiklerinde de belli bir ücret karşılığında geliyorlardı. Bu insanlar zaten hani maddi olarak da sıkıntıda oldukları için çoğu zaman derslere gelmiyordu. Hani parası oldukça gelmeye çalışıyorlardı. Hani ben özellikle hani bunun eğer iyileştirilecekse bu şekilde bir desteğin verilmesi taraftarıyım. Çünkü bu çocuklar hani aileye kaldığı zaman aile çok büyük bir yük oluyordu maddi olarak. Derslerimiz mesela bir gelip iki gelmeme, iki gelip dört beş gelmemeler. İşte parayı buldukça parayı biriktirdikçe gelmeye çalışıyorlardı. Ha bu yüzden de hani ilerlememiz hani ilerlememiz de negatif boyutta etkileniyor hem aile istediği halde getiremiyordu. Yani hakları iyileştirildiği zaman, bunlar da rehabilitasyon merkezlerine ücretsiz gelmeye başlarsa bizim yol almamız daha kolay olur.” KÖ2.

“Diyelim ki çocuk evet gerçekten bazı konularda desteklenmesi gerekiyor. Bunu fark ettik veya tercüman bize bu konuda yardımcı oldu. İkinci kısım yani çocuk Türk vatandaşı olmadığında destek eğitiminden faydalanamıyor. Bu da bir problem. Yani mesela geçen hafta gelen öğrenci destek eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Ama ben de yani şey gereği kural gereği Türk vatandaşı olmayan mülteci çocuklar destek eğitiminden faydalanamamasından dolayı rehabilitasyon merkezine gönderemiyoruz. Bu ayrıca bir ikinci problem. Yani dille birlikte eklenen ikinci problem.” RÖ1

Bu görüşler KÖ1, KÖ3, KÖ4 ve KÖ5 kodlu katılımcılar tarafından da desteklenmiştir.

Okullarda destek hizmetlerin ‘tipik’ gelişen mülteci çocuklara da sağlanmadığı, Türk vatandaşı çocuklar için sağlanan destek hizmetlerin ise yetersiz düzeyde olduğu ve

bu konuda bakanlığın düzenleme yapması gerektiğine yönelik bulgular şu şekilde belirtilmiştir:

“... okuldaki çocuklara yönelik destek eğitim çalışmaları yok denecek kadar az. Mülteci çocuklar için hiç yok.” KÖ3

“... zaten normal gelişim gösteren mülteci çocuklar için de birtakım hizmetlerin sunulması gerekiyorken yani yabancı uyruklu çocuklarla birlikte özel gereksinimli çocukların çoğunda maalesef destek hizmetler sunulamıyor. Bunlara yönelik bakanlığın bizi desteklemesi ya da nasıl temin edilecekse bunları bize sağlaması gerekiyor. Ya da bizlerin talep etmesi gerekiyorsa bu konuda yine bizim de bir çabamız olması lazım.” RÖ3

Bu görüşler OÖ2, OÖ3 ve RÖ5 kodlu katılımcılar tarafından da desteklenmiştir.

3.5.3. Akran ve sosyalleşme

Özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı okul ve sınıflarda akran zorbalığı olmadığı ancak tipik gelişim gösteren çocukların eğitim aldığı okullarda mülteci çocuklara yönelik zorbalıkların tespit edildiğine yönelik bulgular şu şekildedir:

“Bize bir tane öğrenci yönlendirildi. Akran zorbalığı zorbalığıyla geldi. Rehber öğretmenleriyle görüştük. Okuldaki diğer öğretmenlerle görüştük. Sınıf öğretmeni bizim sınıfa uygun olmadığını, daha çok özel eğitim sınıfına uygun olduğunu hani normal kaynaştırma öğrencisi olamayacağını, oradaki rehber öğretmenlerle de ekstradan görüştük. Yani bu konularla beraber aileyle görüştüğümüzden sonra sağlıklı bir değerlendirme yaptık ve ona göre yönlendirme yaptık. Tabii lisanımız yettiği yettiğince.” RÖ5

“Öğrencilerin birbirlerini kabulü anlamında bir sorun yaşamadık fakat aile bazında sorun yaşandı.” OÖ2

“Hocam şöyle şimdi biz özel eğitimde hocamın dediği gibi aslında çok fazla sorun yaşamıyoruz. Aksine biz özel eğitimciler olarak çok doğal yaşıyoruz süreçleri ve bu da bize gerçekten yani mesleğimi çok seviyorum gerçekten bu anlamda. Çok doğal yaşıyoruz ve hani tepki vermiyoruz işin açıkçası. Tabii biz tepki vermeyince çocuklardan da hani nasıl bir çekinme ya da hani utanma duygusu çok fazla. Bunları hissettirmemiş olduğumuzu düşünüyorum.” OÖ6

Özel eğitim okulları ve sınıflarda akran zorbalığı ya da mülteci öğrenciyi kabullenme konusunda bir sorun yaşanmamasının hem Türk hem de mülteci çocukların

özel gereksinimli olma durumlarından kaynaklanabileceğine yönelik görüşler şu şekildedir:

“Zaten çoğu çocuklarımız bizim konuşmada sıkıntı yaşayan işte Down sendromlu, ondan sonra otizmlili, böyle ağır durumda olan var. Konuşmada zaten zorluk yaşıyorlar. Bu anlamda da bence arada hani onların da kaybolduğunu düşünüyorum. Yani o şey anlamında pozitif anlamda diyorum yani şey çocuklar çok fazla eksik hissetmiyorlar bence kendilerini.” OÖ1

“Özel eğitimde çok fazla sıkıntı yaşamıyorlar diye düşünüyorum. Özel eğitim sınıflarında çok bir sıkıntı yaşanmıyor. Çünkü herkes farklı ve işte farklılığı biz kabul ettiğimiz için ve çok güzel karşıladığımız için zaten hiçbir şekilde sorun yaşamıyorlar. Biz bu süreci çok böyle hani pozitif atlatıyoruz diye düşünüyorum yani.” OÖ5

Ayrımcılık ya da akan zorbalığı durumun yaşanmasından çok öğrencilerin kendi bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak okula uyum sağlamalarının zaman aldığına yönelik bulgu şu şekildedir:

“Gelen öğrenci bizim öğrencilere hani böyle kabul etmedi biraz sorun yaşamıştı. Çok temiz bir öğrenciydi. Bizim öğrencileri hani çok da beğenmemişti temizlik konusunda. Tepki de veriyordu ama. Benim hani beslenme saatlerimiz oluyordu zaten çocukların. Onlarla oturup hani yemek yemek istemedi. Hoşuna gitmedi. Bazı öğrencilerimiz biraz daha ağır düzey oldukları için yerken hani dökebiliyorlardı, buluşturabiliyorlardı. Öyle de bir sorun yaşamıştı. Hani kendimizce çözümümüz de onları ayrı biraz daha alışma süreci olsun diye başlangıç için ayrı oturtmuştuk. Uzak oturtmuştuk. Biraz daha bilgilerini tanıyınca alışınca yavaş yavaş son sınıflarda üçüncü ve dördüncü sınıflarda yan yana yiyorlardı artık. Anladım yani birazcık daha kendisi uyum sağladı bu durumda.” OÖ7

3.5.4. Kurum ve sürece uyum

Yasal olarak RAM’ların görevleri arasında yer alan öğrencinin yöneltme ve izlemenin personeli eksikliği ve personelin bu konudaki yeterliliklerinin zayıf olduğuna dair bulgu şu şekildedir:

“... Yani RAM olarak zaten personel sayısının yetersiz olması, kısmen de personelin belki bu anlamda mesleki olarak çok yeterli olmamasından dolayı bu izleme aşaması biraz aksayabiliyor öyle söyleyeyim.” RÖ3

RAM’larda değerlendirme hemen sonrası oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı ile derse giren öğretmenin daha uzun ve ayrıntılı değerlendirme sonucu oluşturulması gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı konusunda bir kafa karışıklığının olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hem RAM’larda düzenlenen plan hem de ÖERM’lerde öğretmenin sınıf içi değerlendirmeden çok ÖERM’lerde merkezi olarak oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevsel ve uygulanabilir olmadığı görülmüştür. Bu konudaki katılımcıların görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“... RAM’da çalıştığım için bu süreci biliyorum. Daha önce ortaokulda çalıştığım için de okul sürecini biliyorum. Suriyeli öğrencilerden sorumluydum ben. Rehabilitasyon kararı yani destek eğitimi verilmiyor. Ama okullarda BEP hazırlanabilir tabii ki. Çocukla ilgili doğru düzgün bir performans alamadığınızda, yani RAM zaten bunu yapamıyor. Okulda da öğretmen kendi dersi için bir BEP hazırladığında çocuğun RAM’dan gelen performansa bakıyor. O nedenle Türk vatandaşı olan çocuklar için oluşturulan BEP yetersizdi, Suriyeli öğrenciye de neredeyse hiç hazırlanmıyordu. Mülteci çocuğun ailesini de bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama aşamasında sürece hiç dahil edemiyorduk dahi.” RÖ5

... Hani daha önceki çalıştığım yerde (ÖERM) hani onlara bir belge getirilmişti. İşte o ona göre önüme bir BEP tarzı bir şey koydular. Yani tamamı eksilerle dolu bir sayfa.” KÖ2

“Aslında çocuğun ihtiyaçları çok farklı olsa da o bana sunulan kazanımlar listesi açısından çocuğa en uygun şeyi belirlemeye çalışıyorum. Bu da baktığınız zaman aslında öğretmenin nasıl diyeyim. Yani iyi bir şeyler yapmasını da engelleyebiliyor. Öyle söyleyelim. Hani bana kalırsa hatta rehberlik araştırma merkezlerinin destek eğitimi alacak çocukların BEP’ini hazırlamaması gerekiyor.” RÖ7

“... Ben çocuğu en fazla yarım saat, bir saat görüyorum. Benim orada yapmam gereken gerçekten çocuğun eğitsel anlamda desteklenmesi gerekiyor mu? Böyle bir destek hizmetten, özel eğitim, destek hizmetinden faydalanmaya hakkı var mı, yok mu? Bizim yani kurul olarak orada vermemiz gereken bence karar bu olmalı. Çünkü ben bir saat çocuğu görüyorum ama çocuk özel eğitim rehabilitasyon merkezine gidiyor, okulu gidiyor, özel ders alıyor, ailesi destekliyor. Başka uzmanlarla çalışıyor. Yani o yüzden benim orada bir BEP hazırlamam mümkün değil. Bakın RAM’daki yaptığımız plan çok kısa yani çok küçük boyutlu bir plan şeklinde. O yüzden hani hem çocuğa göre değişir

hem de Türkiye'nin yapısından dolayı zaten bir şeyler yapmak istesek de çok yapabileceğimiz bir şey yok.” RÖ6

BEP'in mülteci aileler tarafından anlaşılması için kurumsal düzeyde bir çeviri hizmetinin (destek hizmetler) olmadığı, ebeveynlerin yakınları tarafından yapılan çevirilerin işlevsel olmadığı o nedenle RAM'larda UNESCO'NUN görevlendirmesiyle çalışan tercümanlar aracılığıyla BEP'lerin tercüme edilebileceğine yönelik bulgular şu şekildedir:

“Aslında o tercümanı yani planlama aşamasında gelen ailelere tercümanlık yapan tercümanlar evet yani terminoloji bilmediği için çok detaylı bir şekilde ve olması gerektiği şekilde belki tercümanlık yapamayacaktır.” RÖ5.

Bu konuda OÖ4 ve OÖ7 benzer görüşler diler getirmişlerdir

“... Ancak rehberlik araştırma merkezleri bu anlamda bir katkı sağlayabilir. Yani (BEP) oluşum aşamasında ailenin de anlayabileceği şekilde ailenin ana dilinde bir BEP verilebilir. Yani bu rehberlik araştırma merkezleri tarafından aslında oluşturulabilir ki burada ailenin anlaması açısından çok daha kolay olabileceğini düşünüyorum.” RÖ5

Bu konuda elde edilen ve ön plana çıkan bir diğer bulgu ise şu şekildedir:

“Pandemiyle birlikte uzaktan eğitim veya aplikasyonlar arasında tartışılmaya başlandı ki bundan sonra pandemi süreci biterse de bazı eğitim süreçlerinin aslında uzaktan eğitim yani sanal ortamda, internet ortamında teknoloji aracılığıyla yapılabileceği ön plana çıkıyor. Buna benzer bu temelde belki siteler oluşturulabilir. Hani bir internet sitesinde hani görselleştirebilir alternatif iletişim şeklinde desteklenen bir hani ailenin seçebileceği hani dili bilirse de tercüme edip kendi performansı hakkında belki bir bilgi verebilir. Oradan bu platformda belki öğretmenle iletişim kurabilir diye düşünüyorum. Bunlar üzerinde de çalışılabilir.” OÖ2

3.6. Mevzuat

3.6.1. Uluslararası mevzuat

ÖGMÇ'lerin destek hizmetler konusunda sahip oldukları haklarını güvence altına alan hem ulusal hem uluslararası mevzuat konusunda öğretmenlerin bilgilerinin olmadığı ve/veya bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığına yönelik bulgular şu şekilde verilmiştir:

“Her okulda eğitim alabiliyorlar devlet okulları da ücretsiz. Mülteci olarak zaten özel okullara da gidebilirler. Hani durumu olanlar. Eğitimde bir engel gözüküyor. Hatta üniversite için onlara kolaylıklar sağlanabiliyor. Ben onlara biraz bozulmuştum. Bir tek şöyle öğrencimin hani özel eğitimi olarak değil de rehabilitasyondan belki destek alabilirler mi acaba mi acaba diye düşünüyorum. Hani o ücretler ona (rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim için) yeterli mi? Tabii politikaya çok giremiyorum hani bilemiyorum çünkü.” OÖ7

Öğretmenlerin yasal mevzuat konusunda bilgilerinin olmamasına rağmen, “ÖGM’lerin yasal hakları, ailelerin haklarının neler olduğu konusunda yasal mevzuatı hiç incelediniz mi, bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusunu alakasız konulardan cevaplamaya çalıştıklarına yönelik elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir:

“Benim de şöyle olmuştu. Öğrencim spora ilgi duyuyordu. Ailesi spora yüzmeyle ilgilendiği söylemişti daha önceden. O süreç zarfında bir araştırma yaptım İstanbul içinde, İstanbul Fatih ilçesinde. Öğrencilerin işte yani mülteci çocuklar için bu tarz spor etkinliklerinden yararlanabildikleri ücretsiz bir yer var mı diye. Öyle bir hakların olduğunu öğrenmiştim. O şekilde bir destek alıyordu. Ya tabii diğer il ve ilçelerde süreç nasıl işler, onunla ilgili bir bilgim yok.” OÖ1

“Bizde de hocam şey çanta yardımı yapılmıştı öğrencilere. Onu hatırlıyorum ben de Suriyeli öğrencilere yönelik. İçerisinde kırtasiye malzemesinin, defterin, birçok malzeme vardı içerisinde. O şekilde çanta yardımı yapıldı.” OÖ8

“Mültecilik konusunda medyada dile getirildi. Onlar için AB’den yardım alındı. Avrupa Birliği yardım yaptı birçok konuda. Kamplarından tutun bazı sosyal haklar, sağlık haklarına yönelik para aktarıldığını ki Avrupa Birliği’nden biz birçok alanda destek aldık. Vatandaşlarımıza kullanmak adına aslında böyle destekler çok fazlasıyla Türkiye’ye aktarıldı. Özel eğitime de çok fazla destek aktarıldı. Ama nasıl böyle bir iletişimsizlik var hani işin muhatabı olan insanlara haber verilmiyor. İşte bunun bir yasal mevzuatı var deyip hani mülteci öğrencisi olan öğretmene bilgi verilmiyor mesela.” OÖ9

3.6.2. Mülteciler için ulusal mevzuat

Türkiye’de mültecilerin ilk gelmeye başladıkları zaman onlar için bir hazırlık yapılmadığı, bu konuda bir politikanın olmadığı o nedenle mültecilerin eğitimlerine

yönelik uygulamaların ilden ile ve kısa sürede değişkenlik gösterdiğine, yönelik bulgular şu şekildedir:

“Suriye'den mülteciler geldiğinde aslında Türkiye'nin Suriyelilere yönelik bir politikasının olmadığını görüyoruz ki araştırmalar da bunu gösteriyor. UNESCO'nun yapmış olduğu verilere göre 3,5 milyonu aşkın Suriyeli mülteci yaşıyor ve bunların 438.000 ‘özel gereksinimi birey’ olarak tanımlanmaktadır. İlk başlarda geçici eğitim merkezleri kuruldu adaptasyonu gerçekleştirmek üzere. Orada bir Arapça eğitimi verildi aslında. Sanırım bir geçiş modeli yani dil eğitiminde karşımıza çıkan geçiş modeli uygulanacaktı: İlk önce hani Arapça yani Türkiye'deki adaptasyonu anlamaları için Arapça üzerinden anlatılmaya çalışıldı. Hani en azından daha kısa sürede uyum sağlarlar diye. Ondan sonra Arapçanın karşılığı Türkçeye verilmeye başlandı. Fakat sonrasında bu geçici eğitim merkezlerin hepsi kapatıldı. Çünkü şey gibi algılandı, sanki gelenlere Arapça eğitimi veriliyormuş gibi bir izlenim oluştu. Bu da kısa sürede işte GEM’lerin (Geçici Eğitim Merkezi) kapatılıp okullarda sadece eğitim verildiği bir aşamadan sonra rehabilitasyon merkezlerinde de aslında eğitimlerinin kesilmesine sebep oldu. OÖ2

“...Yani bir hazırlık yapıldı mı politika belirlendi mi bir hazırlık yapıldı mı? Yapıldıysa aslında Türkiye'de bir ilde bir şey yapılırken diğer ilde ne yapıldı? Mesela hiç mülteci kampı kurulmadan belli bir oryantasyon yapılmadan tamamen direkt şehrin içine alındığı durumlar da çok oldu. Hani detaylı araştırılsa her yerde aynı uygulamadan geçildiğinden de şüpheliyim ben şahsen.” OÖ9

“Herhangi bir geçiş sisteminin olmadığını, yani çocuğun sınıfa kaydedilirken bir geçiş aşamasından da geçirilmediğini, böyle bir prosedürün olmadığını sanıyorum.” OÖ3

MEB’in ÖGM’lerle ilgili yasal düzenleme hakkında öğretmenlere bir bilginin verilmediği konusunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir:

“Yani mevzuat kısmında kesinlikle öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekiyor. Yani ben ilk başladığım yıl Suriyeli bir öğrencim vardı. Sınıfımda 5 öğrencim vardı. Beşi de otizmlili. Benim de ilk senemdi ve ilk Suriyeli bir öğrenci verildi ve ben kendi çabamla işte ‘Nasıl işte iletişime geçerim, nasıl öğrenciye daha iyi yararlı hale gelebilirim?’ şeklinde kendim çaba içerisindeydim. Yani öyle öğretmenine mevzuat bilgilendirilmesi veya yasal haklarının bilgilendirilmesinin yapılması gerekiyor ve biz ihtiyaç kapsamında

araştırma içerisine girmiştım. Yani ihtiyacım doğrultusunda araştırma kapsamına girmiştım. O şekilde.” OÖ8

Ulusal mevzuat iyileştirilse bile merkeziyetçi bir yapıdan dolayı uygulamada bazı sorunların yaşanmaya devam edeceği konusunda RÖ3 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Çocuk gelinir (gelir), performansı alınır. Gerçekten kendisi için en öncelikli, en önemli hani amaç neyse onun belirlenmesi gerekiyor ama şöyle bir şey var Türkiye’de: Çok merkeziyetçi bir yapı var. İster özel eğitim sınıfında olun, ister ilkokul ikinci sınıfta olun, ister lisede olun, görev yapın; sizin müfredatınız bellidir. Bizim RAM’larda da böyle bir süreç var. Yani benim performans belirlemeye paralel olarak çocuğun yapamadığı bilgi ve becerilere ilişkin kazanımlar ortaya çıkıyor. Ben bu kazanımlar dışında herhangi bir kazanım belirleyemiyorum. Yani aslında çocuğun ihtiyaçları çok farklı olsa da o bana sunulan kazanımlar listesi açısından çocuğa en uygun şeyi belirlemeye çalışıyorum. Bu da baktığınız zaman aslında öğretmenin nasıl diyeyim yani iyi bir şeyler yapmasını da engelleyebiliyor... Türkiye’nin yapısından dolayı zaten bir şeyler yapmak istesek de çok yapabileceğimiz bir şey yok.”

3.6.3. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği

Öğretmenlerin bireysel olarak sunacağı çözümlerin sınırlı düzeyde kaldığı ve anı kurtarmaya yönelik olduğuna yönelik görüşler şu şekilde belirtilmiştir:

“... Ha biz bireysel çözümler sunabiliriz. İşte hani gidip çocuğu harekete geçirici mesajlar verebilecek ya da onun dilinin basit düzeyde konuşabileceğimiz şeyler öğrenebiliriz. Ama bu bir çözüm değil bana kalırsa. Burada bir hak durumu da var. Yani mesela Kürtçe bilen bir çocuk; otizmlili bir çocuk. Hiçbir şekilde başka bir dili öğrenemiyor ve başka bir dilde komut alamıyorsa o çocuğun eğitim hakkının da hani verilmesi gerekiyor ve o zaman Kürtçe bilen bir hoca oraya gelmek durumundadır diye düşünüyorum. Aslında bireysel olarak sunacağımız bütün çözümler anı kurtarmaya yönelik oluyor. Sonuçta yeni bir öğrenciyle mülteci öğrenci ve yeni bir mülteci aileyle karşılaştığınızda sorun yeni tekrar başa dönüyor.” OÖ3.

“Bir yasa olmadan, kılavuz olmadan hepimiz kendimizce çare bulduk. Çareler ürettik çocuklar konusunda. Aslında kendi elimizdeki imkânlarla mı çare üretmek zorundayız? Ve ne kadar sağlıklı üretiyoruz. Onu ayrıca tartışmak gerekiyor OÖ2.

Bu konuda RÖ3, KÖ2, RÖ5, OÖ5 ve OÖ9 kodlu katılımcılar da benzer görüşleri dile getirmişlerdir.

Başta Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan kavramlar olmak üzere yasal olarak tanımlanan destek hizmetler konusunda bazı kavramların altının doldurulmadığı için mültecilere sağlanan destek hizmetlerin yetersiz olduğuna/öğretmenlerin bu konuda yapabildikleriyle sınırlı kaldığına yönelik bulgular şu şekildedir:

“...Bir politika ve bir altyapının olması gerekiyor aslında. Ya bütünleştirme de bunlardan birisidir. Yani sadece laf olsun diye ya da işte bu modadır işte bu kelimeyi yasaya koyamazsınız. Bu bu yasalarda yer alan bazı kavramın altyapısında yatan bazı gerekliler vardır. Eşitlik bunlarından birisi ya da erişilebilirlik bunlardan birisidir. Yani çocuk eğitim ortamına erişiyor mu? Biz sadece bunu yani erişilebilirliği rampa düzeyinde algılıyoruz. Hayır işte dil boyutunda aklımıza bir şey gelmiyor. Durum böyle olunca dil boyutunda çocuğu erişilebilir bir yere getirmiyoruz. Aileyi erişilebilir bir yere getirmiyoruz veya biz çözüm önerileri sunduğumuzda kendimiz çabalıyoruz. Bu benim görevim değil ki. Her şeyi biz atladığımız için nasıl olsa hallediyoruz diye aslında eğitim sisteminin yükünü üstleniyoruz. OÖ2

Bu dönemin başında bakanlık sanırım yazı yolladı. Arkadaşlara da gitmiştir belki. Hani mülteci öğrenciler için genel bir araştırma mıydı bilmiyorum hani sıkıntıları var mı, davranış problemi var mı, sosyal uyumda sınıfta okulda diye böyle bir hani gibi bir şey geldi. Sırf onlar için doldurmamız istendi. Düzenleme yaptılar. Yasal olarak ayrı bir şekilde. Bu şekilde hani evet. Öyle değerlendirmeler yapıyorlar, soruyorlar hani. Bir (olumsuz) durum (var mı) diye. Bir anketle sordular falan. Fakat sonucu paylaşmadılar bilmiyorum hani ne oldu ama hani onu bir şey yapıyorlar mı bilmiyorum. Bakanlığa gidiyor sonuçta.” OÖ7

Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmesine katılan OÖ8, OÖ2, OÖ5, OÖ6, OÖ4 kodlu katılımcılar da benzer görüş belirtmişlerdir.

ÖGM'lere sağlanan destek hizmetler için oluşturulan yasal düzenlemelerin bakanlıklar düzeyinde değişkenlik gösterdiği ve MEB bünyesindeki yasal düzenlemelerin diğer bakanlıklara göre yetersiz kaldığı, MEB'in bünyesindeki birimler arası dahi farklı uygulamaların olduğuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Özellikle bu mülteciler konusunda dediğim gibi kapsayıcı eğitimle alakalı bir kitapçık, kitap yayınlandı Milli Eğitim Bakanlığı'nda. Ulaştım. Kitapçığı okuyunca dedim bu başka bir yer için yazılmış. Bizim Milli Eğitim Bakanlığı yazmış olamaz diye düşündüm ben. Ki yani neredeyse mevzuatı aktaran bir kitaptı. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bir mevzuat aktarıyor. Şaşkınlık içinde kalıyorsunuz aynı ülkenin aynı bakanlığı. Bu Milli Eğitim Bakanlığı'nda niye yok? İnsan şaşırp hani mesela bir hastaneye gittiğinizde, adliyeye gittiğinizde İşaret dili çevirmeni var. Efendim işte Arapça çevirmeni var. Kürtçe çevirmeni var. O çevirmeni var, bu çevirmeni var. Akıl sağlığı ise bir psikolog eşliğinde efendim bir bilmem kimin eşliğinde yasal eşliğinde şunlar bunlar yapılıyor ama olay MEB'e aktarıldığında böyle bir şey yok. Tamamen farklılaşıyor her şey, bakış açısı farklılaşıyor. Tutumlar farklılaşıyor. Yani mevzuat konusunda, mülteci çocuklar ile çalışan öğretmenlere bilgi verilmemesi bana çok ilginç geliyor. Çocukla baş başasınız, ne yaparsanız yapın bana çok ilginç geldi. (Moderatör). “Yani hocam bu mevzuatla ilgili yani bir açık var. Bu bunun üzerine Milli Eğitim Bakanlığının bence yoğun bir çalışma yapması gerekiyor. Bu adaptasyon ilgili gene ben bir problem olduğunu düşünüyorum. Bu adaptasyon eğitiminin üzerine durulması gerektiğini düşünüyorum. Daha hani yoğun bir en azından dil üzerine bunların günlük temel ihtiyaçlarını karşılamak için günlük iletişim becerini kazanmaları için bir adaptasyon, yoğun bir adaptasyon eğitimi almalarını ve bu mevzuatla ilgili yeniden bir düzenleme yani aktif bir şekilde çalışılmasını bekliyorum.” OÖ4

“Genel eğitimle ilgili çocuklara Türkçe öğretimi için ayrı bir sınıf açılıp Türkçe öğretimi yapıldı. Uygulamalar var. Normal gelişim gösterdiği iddia edilen çocuklarda böyle bir uygulama var. Özel eğitimde ben bunu hiç duymadım mesela... Eğitimin genel prosedürü ve bizim genel hani yasal mevzuatlar veyahut herhangi bir şeyle karşılaştığımızda öğretmenin yeteneğine ve vicdanına bırakılabilecek bir şey değil özel eğitim... Hani bu işte mülteci çocuk geldi ben diğerlerinden ayırdım meselesi değil bu. Bu başka bir şey bu.” OÖ3

ÖGB'lere sağlanan özel eğitim destek hizmetlerinin ÖGM'lere yasal olarak sağlanamadığı konusunda ön plana çıkan bulgular şu şekilde verilmiştir:

“Hocam anladığım kadarıyla şöyle Suriyeli vatandaşlar Destek eğitim alamıyor rehabilitasyonlarda.” KÖ1

“...Yasal olarak rehabilitasyon merkezlerinden faydalanamıyorlar ve faydalanamadıkları için aileler kendi var olan imkânlarıyla, bütçeleriyle özel ders alıyorlar. Bu da yani imkân bulamadığı vakitlerde derslere devam edemiyorlar. Bu da sağlıklı bir eğitsel gelişimin önünde engel oluyor.” KÖ3

Türkiye vatandaşlarının olduğu gibi tabii ki onların da hakkıdır. Yani çocuğun üstün yararı çerçevesinde nasılsa ise bu her çocuk için geçerlidir. Mesela her ne kadar ülkede bir anti mülteci hava estirilse de ben buna katılmıyorum. Sonuçta bu doğrultuda ilerlemesi taraftarıyım. Eşit olmalı bence yani. Eğitim, özel eğitim fark etmeksizin devlet bunu karşılamalı bence.” KÖ4

“Mülteci çocukların grupla beraber haftada üç saat uygulanacak destek eğitim destek eğitiminden faydalanamıyorlar. Bunu bunu bir çözüme kavuşturmamız gerekiyor açıkçası. Çünkü devlet özelde rehabilitasyon merkezlerinden dolayı şey mülteci çocuklarına bu hakkı tanımıyor.” RÖ2

“Evet tam da bu noktada ben bir şey söylemek istiyorum evet bu çocuklara destekli eğitim hizmeti sunamıyoruz. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gidemiyorlar....” RÖ5

Bu konuda OÖ7, OÖ2, RÖ3, KÖ2, KÖ5, RÖ4, RÖ6 benzer görüşleri dile getirmişlerdir.

Türkiye’deki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin sadece mülteci özel gereksinimli çocuklar için değil aynı zamanda Türkiye vatandaşı olan ÖGB’lere için de beklentilere cevap olmadığı konusunda öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Türkiye’deki yasal mevzuat yani Türkler için de çok iyi şartlarda değil, çocuklarımızın eğitim ortamı vb. Ki mülteciler için bu çarpı iki çarpı üç boyutta. Hepsinin hep birlikte bir düzenlemeye ihtiyacı var.” KÖ2.

Bu konuda RÖ3, OÖ3, RÖ4 kodlu katılımcılar da benzer görüşler dile getirmişlerdir.

ÖGM’ler ve ailelerinin adaptasyon ve entegrasyonu kolay kılmayı sağlayan mültecilerin ana dillerinde iletişim kurmayı olanaklı kılan bir yasal düzenlemeni olmadığı konusunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

“...Çocuk için eğer aile anlaşılabileceğimiz bir dil varsa öncelikli öğretmenlerimiz öncelikli olarak o öğretmenleri tercih ediyoruz. Ama resmî anlamda dil anlamında dil üzerine bir çalışma, bir yasal dayanak yok.” KÖ2.

3.7. Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen yetiştirme programı

Öğretmenlerin profesyonel düzeyde destek alma alışkanlıklarının olmadığı, bu konuda bir yeterlilik göstermekten çok var olan sorunla kendi başına halletmeye çalıştıkları konusunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

“... Her şeye biz atladığımız için nasıl olsa hallederiz. Şey gibi yani birisi bayılıyor, kriz geçiriyor. Ne kadar bize şeyi verseler de bu konuda eğitimi verseler de hiçbir şekilde bunu yapmayacaksın deseler de biz kolundan çekiyoruz, ayağından çekiyoruz. Bunun yapılmaması gerektiği defalarca bize anlatılmasına rağmen yine aynı şeyi yapıyoruz. Altyapımız bireysel olarak destek hizmetlerini sunmaya uygun değil aslında.” OÖ2

“Söylediklerimi toparlarsak hocam orada aslında bir politika yok. Özel eğitimciler ya da öğretmenler kendi çabalarıyla çare üretiyor. Kesinlikle öyle... Hiçbirimiz destek hizmet talep etmedik. Niye?... Biz bunun hakkımız olduğunu bilmiyoruz. Ben öyle düşünüyorum.” OÖ5

Öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarına yönelik bulgular şu şekilde toparlanmıştır:

“... Şimdi çocuğun hangi ipucu düzeyinde gerçekleştiğini çalışmasının üzerine yazıyorum. Geçen gün bir öğretmen arkadaş geldi sınıfa yardım amaçlı. ‘Hocam sanırım herhalde baş harflerini yazmışsınız. Ben de hangi çocuk ne yaptıysa baş harfini oraya yazıp geçtim.’ şeklinde ifade etti. Aslında buradaki bilgi düzeyi hani dil düzeyinde olmasa da özel eğitim anlamında da bazı güçlendirmeler yapılması gerektiğini gösteriyor.” OÖ2

Özel eğitimde kullanılan terminolojinin değişkenlik gösterdiği, bu konuda bir tutarlılığın olmadığına yönelik RÖ5 kodlu katılımcının görüşleri: *“Herkes eşittir, herkesin eğitim alma hakkı vardır. Fakat biz özel eğitim boyutunda da aslında sorun yaşıyoruz. Yani terminoloji veya o profesyonel dediğimiz o yöntem kısmını özel eğitim dili biz de kendi aramızda hala Türkçe olsa da sorun yaşıyoruz. E doğal olarak mülteciler söz konusu olunca buradaki farklılaştırma veya ailenin kültürü gözünde bulundurularak yaptığımız çalışmalar sınırlı düzeyinde kaldığını düşünüyorum.”* şeklinde olmuştur.

RAM’larda görev alan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturma konusunda hem nitelik hem de nicelik olarak yeterlilik göstermediğine yönelik RÖ3 kodlu katılımcının görüşleri *“Benim yüksek lisans tezim de BEP üzerineydi. Yani Türk kökenli çocuklar için de zaten herhangi bir BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı)*

uygulanması yapılmadığı gibi yabancı uyruklu çocuklar için de muhtemelen yapılmıyordur ve yani RAM olarak zaten personel sayısının yetersiz olması, kısmen de personelin belki bu anlamda mesleki olarak çok yeterli olmamasından dolayı bu izleme aşaması biraz aksayabiliyor öyle söyleyeyim.” şeklinde olmuştur.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının dünya standartlarındaki öğretmen yetiştirme programından ve müfredattan uzak, kendi vicdanları ve bilgilerine göre şekillendiğine, öğretmenlerin kendi haklarını bilmediğine, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığına, öğretmenlerin görev, sorumluluk bilinci, eşitlik, ayrımcılık ve kendi hakları konusunda eğitim fakültesinden ders alması gerektiğine, yönelik OÖ3 kodlu katılımcının görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

“Yani dünyadaki standartlara, hümanizm standartlarına uygun, çok fazla aktarım yapılmıyor. Herkes kendine göre şekillendiriyor. Eğitimin genel prosedürü bizim genel hani yasal mevzuatlar veyahut herhangi bir şeyle karşılaştığımızda öğretmenin yeteneğine ve vicdanına bırakılabilecek bir şey değil özel eğitim. Yani orası net çizilecek: kimin ne yapması gerekiyorsa, gerçekten yapacak. Hani herkes üzerine düşen vazifeyi yaparsa hani bu işte mülteci çocuk geldi, ben diğerlerinden ayırdım meselesi değil bu... Yani mevzuat ve programlarında birçok konuda detaylandırılması gerek. Kimse bunu anlamdaysa bir haftalık iki haftalık seminer süreciyle değil de bunu eğitim sürecinde, belki eğitim alırken, yani fakültelerde bunun verilmesi gerektiğini düşünüyorum ve herkesin ciddi anlamda hani ne haklara sahip olduğunu ne yapması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Yani eğitimin içinin gerçekten ciddi anlamda doldurulması gerekiyor. Bu vicdana bırakılabilecek bir şey değil. Ki kötü örneklerini de gördük. Ben şahsen gördüm. Sizler çok daha fazlasını görmüşsünüzdür. Hani özel eğitimi daha çok net tartışamazken mülteci kısmı da tartışıyor olmak çok çok zor. Çünkü özel eğitimdeki hala haklarımızı öğretmenler olarak bilmiyoruz. Alabileceğimiz hizmetlerin neler olduğunun çok farkında değiliz.”

Öğretmen yeterlilikleri konusunda RÖ1 kodlu katılımcı ise mülteci çocuklar ile çalışacak öğretmenlerin dil konusunda desteklenmesi gerektiği, gerekirse lisans düzeyinde bu konuda öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini “Hep psikolojik danışman olarak çalıştım. O yüzden özel eğitim tecrübem çok az. Ama ama arkadaşlarımla zorluklarını gözlemliyorum. Burada ben de benzer şekilde Suriyeli personellerimizle. Şimdi aslında konu çok güzel bir konu. Biz normal çocuğu eğitim sisteminde

kültürleştirebiliyoruz belki ama bu dezavantaj grup ne olacak? Gerçekten konu çok da ilgimi çekti bu arada. Ama şu bir yandan şunu düşündüm: Acaba öğretmen eğitimlerini yani normal eğitici eğitimleri ya da buna dair bir plan yapılabilir mi diye düşündüm. Öğretmene Arapça öğretmek ya da işte başka bir dil. Bu belki biraz daha uzak bir hedef ama yine de ‘Öğretmen bu öğrenciye nasıl yaklaşacak? Ya da ilk etapta neye dikkat edecek? Ya da bu çocuğa karşı kendini nasıl ifade edecek?’ gibi konularda biraz öğretmen niteliklerini arttırmak olabilir. Belki tamamen eğitim olarak düşündüm ama öğretmen yeterliliklerini arttırmak belki bunların içinde yer alabilir. Belki lisans programlarına özellikle işte özel eğitim içerisinde düşünülebilir. Lisans programlarına belki müdahale edilebilir. Bu grup öğrenciler için. Yani farklı gruptan. Çünkü artık birlikte yaşayacağız, birlikte çalışıyoruz...” cümleleriyle belirtmiştir.

Dilden kaynaklı olarak iletişim kurmakta güçlük yaşayan, problem davranış gösteren çocuk hakkında öğretmenin bu durum ile ilgilenebilme, gerekli uyarlamaları yapma yeterliliği sergilemekten çok çocuğu RAM’a yönlendirip tanı alma eğiliminde olduklarına yönelik bulgu şu şekildedir:

“Bir de okullarda şöyle bir algı var, yani dil problemleri olduğunda, öğretmenlerin Rehberlik Araştırma Merkezi’ne yönlendirme motivasyonları tamamen şu: Aileyle dil problemi var, çocukla dil problemi var, anlaşılmıyor. Dil zaten davranışsal problemlere neden oluyor. Okulda çocuğa bir tanı koyalım da en azından şöyle diyelim: ‘Evet bak bu çocuğun özel eğitim ihtiyacı var, o yüzden böyle.’ Yani mantığa bürünme için çoğunlukla bu motivasyonla gönderilen çocuk sayısı fazla. Ben hani dediğim gibi o okullarda çalıştığım için davranışsal problemi olan çocuğun yani dilden kaynaklı olduğu için RAM’a yönlendirmiyordum. Ama RAM’a yönlendirirsem muhtemelen çocuk hafif tanısı veya buna benzer bir tanı alacak. Öğretmen de bu sefer şunu diyecek. Evet bu çocuğun davranışları veya öğrenme problemi veya ihtiyaçları bundan kaynaklı diyecek ve muhtemelen çocukla daha az çalışacak veya pes edilecek. Bunun gibi düşünün. Hani genelde ben bunu gözlemledim. Katkı olsun diye bunu söylemek istiyorum.” RÖ5.

Özel gereksinimli ve/veya mülteci çocukların eğitsel değerlendirmesi ve öğretimsel uyarlamalar konusunda öğretmenlerin yeterli olmadıkları, üniversitede verilen derslerin bu konuda yeterli olmadığı, eğitim sistemindeki güncellemelere göre öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğine yönelik bulgular: “Şimdi RAM’lardaki personelin çoğu özel eğitim öğretmeni olsun psikolojik danışman olsun.

Destek hizmet sunmadan önce yani lisans programlarında RAM'lardaki sürece ilişkin yeterli bir eğitim almıyoruz. Yani eğitsel hani eğitsel değerlendirme, tanılama gibi bir dersimiz vardı. Ama RAM'da çalışmak çok daha hani nasıl diyeyim geniş bir süreci, detaylı bir süreci içeriyor. O yüzden bakanlığın personelin mesleki gelişimini sağlaması gerekiyor. Aynen hocama katılıyorum. İster özel gereksinimli olsun ister mülteci olsun, bu çocuklar nasıl değerlendirilir, öğretimsel uyarlamalar ya da değerlendirmeye ilişkin uyarlamalar nasıl yapılır? Bu konuda bizleri(n) güçlendirmesi gerekiyor bakanlığın. Çünkü yani ben sekizinci yılımdayım. İlk mezun olduğumdan şimdiye kadar uygulamada bir sürü şey değişiyor. Yani hani biraz önce konuştuğumuz gibi ben Wiscar'ı Arapça uygulayamayacağıma göre ya da İngilizce diyelim ki uygulayamayacağıma göre İngilizce bilmiyorum ya da Arapça bilmiyorum. Bu çocuklar özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine gittiği zaman bu çocuklara akademik becerileri alması gereken o özel eğitim hizmetini kim nasıl öğretecek?" şeklinde olmuştur. RÖ3 kodlu katılımcının bu görüşlerini RÖ1, RÖ4 ve RÖ5 kodlu katılımcılar da desteklemiştir.

Özel eğitimcilerin farklılıklar konusunda diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğu, ancak eğitim süreçlerinin sadece özel eğitim alanından mezun olan öğretmenlerle yürütülmediği o nedenle ücretli öğretmenlerin de farklılıklar ve özel eğitim alan yetebilirliklerinin artırılması gerektiği, MEB'in sertifika programlarının bu konuda işlevsel olmadığına yönelik bulgular şu şekildedir:

"Özel eğitimciyiz, farklılığa karşı saygımız var elbette. Ancak Türkiye'nin bütün eğitim sistemi özel eğitim üzerine değil ama. Her öğretmen farklılığa saygı göstermeyebiliyor. Gerçekten koşulların iyileştirilip gerçekten kime neyin verilmesi gerektiğini, nasıl davranılması gerektiğini ve eğitimdeki eksiklerin her şeyi saptanıp ona göre bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bunun tabii ki muhatapları öğretmenlerdir ilk etapta. Onların da eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ama bu bir haftalık hızlandırılmış seminerlerle olacak işler değil. Bunu çok fazla gördük. Burada da hani verilmesi gereken yani hutbeler gibi şu anlatacaksınız, şu konudan bahsetmeyeceksiniz gibi sınırları çizilmiş seminerle de verilmemesi gerektiği düşünüyorum. ... Seminerlerde çok göstermelik bir şekilde geçiyorduk konuları. Benim gördüğüm kadarıyla belki şu an bilmiyorum ama mesela özel eğitim öğretmenliği yapabilmesi için, ücretli olarak özel eğitim öğretmenliği yapabilmesi için bir sertifika programı düzenlenmişti. Oraya gidip hani oraya gitmesem bile böyle üniversite mantığıyla imza at tamam veyahut oraya gittiğimde hızlandırılmış, bak bunlar bakanlık

tarafından bize verildi. Bunu almanız gerekiyor diye. Yani otuz gün gibi bir kısa bir süre içerisinde biz özel eğitim öğretmeni olduk. Yani gerçekten hani bakanlık bunu kabul ediyor. Halk eğitim merkezi bunu kabul ediyor. Biz yasal olarak özel eğitim öğretmeni olmuş olduk ama öyle miyiz gerçekten yani? Hani biz hani onların nezdinde öyle(yüz) ama bizim nezdimizde benim kendi vicdanımda ben öyle değilim. Sadece yani çalışmam gerekiyordu ve çalıştım yani.” OÖ3. Bu bulgular özel eğitim alan öğretmenleri olmayan OÖ6, OÖ8 ve OÖ9 kodlu katılımcılar tarafından da desteklenmiştir.

Özel eğitimcilerin farklılıklar konusunda daha olumlu bir tutum içinde olduğu belirtilmekle birlikte, söz konusu dil uyarlamaları olduğunda bazı katılımcıların tutumların değiştiğine yönelik bulgular şu şekildedir:

Moderatör: “BEP'in aileye aktarımı, onların anlayabilmesi için işlevsel bir aktarımın yapılabilmesi için önerileriniz ne olur?”

“Yani hocam çeviri benim aklıma şu an o geliyor. Yani ama işte dil çok farklı olduğu için yani bir rehber, bir çevirmen vasıtasıyla anca bu şekilde aktarabiliriz.” OÖ4.

Bu konuda farklı görüş belirten OÖ1 kodlu katılımcının görüşleri; “Yani onlardan taraf bir öğretmen tutulması bence yanlış. Çünkü burası Türkiye Cumhuriyeti. Burada Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Kendi dillerini zaten biliyorlar ve süreçte dediğim gibi ne göstereceğini bilmediğimiz için kısa vadede de olsa bizim dilimizi öğrenmek durumundalar.” şeklinde olmuştur. Benzer görüşler RÖ2 kodlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

“... Bayağı yıl da geçti. Artık alıştılar, kültürel olarak da dikkat etmeleri gerekiyor. Biraz daha Türkçeyi öğrensinler artık. Her okulda eğitim alabiliyorlar devlet okullarında ücretsiz. Mülteci olarak zaten özel okullara da gidebilirler. Hani durumu olanlar. Eğitimde bir engel gözükmüyor. Hatta üniversite için onlara kolaylıklar sağlanabiliyor. Ben onlara biraz bozulmuştum.” OÖ7.

Çocuğun ana dilini bilen öğretmenlerin iletişim sorunu yaşamadıkları bilmeyenlerin ise sorun yaşadıklarına yönelik bulgular şu şekilde sıralanmıştır:

“Hani benim ana dilimin Kürtçe olması anlamında ana dili Kürtçe olan mültecilerle çok fazla sorun yaşamıyoruz veya şu şekilde sorun yaşıyorsak eğer farklı lehçeler anlamda yaşayabiliyoruz. Çünkü diller o kadar zengin ki Türkçenin bir sürü lehçesi var. Kürtçenin bir sürü lehçesi var. Arapçanın keza öyle. Bu anlamda sorun yaşarız ama genel olarak çocuk Kürtçe konuştuğu zaman iletişim kurabiliyor. Ancak ana

dili Arapça olduğunda veya başka bir dil olduğunda iletişim kurmakta güçlük çekiyoruz.”

OÖ2. Benzer şekilde KÖ3 kodlu katılımcı da bu konuda: *“Hocam ben de Suriyeli öğrencilerle çalışıyorum. Üç öğrencim var. Orta düzeyin biraz altında Arapçam var. Benim işte anne Kürt baba Arap olduğu için şey pardon. Baba Kürt, anne Arap olduğu için biraz hafif seviye Arapçam var ama akademik kavramları onlara açıklamada biraz sorun yaşıyorum. Mesela ortak dikkat göz kontağı ya da ne bileyim farklı akademik özel eğitimle ilgili akademik kavramları açıklamakta biraz zorlanıyorum. Ama temel ihtiyaçlarını söyleyebilirim. Yani diyalog kurabiliyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer görüşler Arapça ve/veya Kürtçe bilen RÖ3, RÖ4, RÖ5, KÖ2, OÖ3 ve OÖ5 kodlu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir.

Öte yandan çocuğun ana dilini bilmeyen öğretmenlerin bu konuda sorun yaşadıkları konusunda OÖ8 kodlu katılımcı: *“İlkin evet çok zor oldu. Benim için de çok böyle farklı bir deneyimim oldu ama sonlara doğru daha iyi anlaşılabildik. Hem öğrenciyle hem de veliyle.”* şeklinde olmuştur. KÖ5 kodlu katılımcı ise bu konuda, *“Şöyle ben derse bir tane çocuk almıştım Suriyeli çocuk. Dersin ilk yirmi dakikası hiçbir şekilde iletişim kuramadım çocukla. Yani çocuğa işte kalemi tabii hani benim Arapçam da olmadığı için hani kalemi gösteriyorum. Bu ne? Yok, tepki yok. İşte ismin ne? Yok. İşte bunun ne olduğunu biliyor musun? Hiçbir şekilde tepki vermedi.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer görüşler OÖ1, OÖ6, OÖ7 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. ÖGMÇ'lerin eğitim süreçlerini de içine alan ve son zamanlarda *kapsayıcı eğitim* olarak tanımlanan ama aslında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bütünleştirilmiş eğitim (inclusive education) olarak ele alınan eğitim uygulamaları konusunda kavram kargaşasının olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca felsefi dayanakları birbirinden farklı olan kaynaştırma ile bütünleştirme uygulamalarının yasada aynı eğitim uygulaması olarak tanımlandığı görülmektedir.

2. Öğretmenlerin ÖGMÇ'ler ve aileleri ile iletişim kurmada zorlandıkları, sağlık hukuk alanında sağlanan tercümanlık hizmetlerinin eğitim alanında sağlanmadığı sonucuna varılmıştır. ÖGMÇ'lerin eğitim ortamlarında ÖGMÇ'ler ve ailelerinin ana dilleriyle iletişim kuran öğretmenler nispeten bu sorunu aşsalar da bu uygulamaların Türkiye geneli bir uygulama olmadığı görülmüştür.

3. İletişim kurmakta güçlük yaşayan ÖGMÇ'lerin eğitim ortamında problem davranış sergiledikleri ebeveynlerinin ise dil bilmemelerinden kaynaklı olarak okul ile bir bağ geliştiremedikleri sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte ÖGMÇ'ler ve ailelerin ana dillerini bilen öğretmenler ile daha güçlü bir bağın kurulduğu sonucuna varılmıştır.

4. RAM'larda dil uyarlamasının yapılamamasından kaynaklı olarak mülteci çocukların yanlış tanı alabildikleri, herhangi bir öğrenme güçlüğü ya da zihinsel yetersizliği olmasa bile tanı alıp özel eğitim ortamlarında eğitim aldıkları sonucu çıkmıştır.

5. ÖGMÇ'lerin ve Türkiye'deki ÖGB'leri sınırlı sözel iletişim becerilerine, sınırlı işlevde bulunma düzeylerine sahip olmaları ve bu durumun ortak özellik olmasından kaynaklı olarak özel eğitim okullarında ÖGMÇ'lere akranları tarafından herhangi bir zorbalık ya da ayrımcılık yapılmadığı sonucu çıkmıştır. Bununla birlikte mültecilerin barınma konusunda ayrımcılığa maruz kaldıkları ve basında mülteciler konusunda kullanılan dilin mültecileri Türkiye toplumunda düşmanlaştırdığı sonucuna varılmıştır.

6. ÖGMÇ'ler ülkeye ilk geldiklerinde eğitim süreçlerinde bir geçiş planlamasının yapılmadığı, ebeveynleri ve kendileri için bir oryantasyon süreci yürütülmediği sonucu çıkmıştır.

7. ÖGMÇ'lerin RAM'larda değerlendirme için kullanılan testlerin uygun olmadığı, izleme çalışmaları konusunda standart bir uygulama olmayıp illere göre farklılık gösterdiği, RAM personelinin dilden kaynaklı olarak testleri uygulamada güçlük yaşadıkları, ÖGMÇ'lerin eğitim ortamına yönlendirilmesi ve yerleştirilmesinde etkili bir sürecin yürütülmediği ve ÖGMÇ'ler için BEP'lerin oluşturulmadığı bununla birlikte Türkiye vatandaşı ÖGB'ler için oluşturulan BEP'lerin de etkili olmadığı sonucu çıkmıştır.

8. Türkiye vatandaşı ÖGB'lerin ÖERM'lerde aldıkları destek hizmetlerinin ÖGMÇ'ler için sağlanmadığı sonucu çıkmıştır.

9. Hem ulusal hem de uluslararası mevzuatta ÖGMÇ'lerin destek hizmetleri konusunda bir tutarlılığın olmadığı o nedenle ÖGMÇ'lere destek hizmetleri ve özel eğitim destek hizmetleri sunma konusunda ülkeye göre değişkenlik gösteren uygulamalar olduğu, birçok ülkede ÖGMÇ'ler için uygulanan farklı dil ve kültüre dayalı eğitim müfredatının uygulanması konusunda bir politikanın olmadığı sonucu çıkmıştır. Öte yandan çok dilli ve çok kültürlü eğitimi olanaklı kılan bütünleştirme uygulamaları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alsa dahi, yasadaki yanlış ve eksik tanımlamadan dolayı özel eğitim alanında da bütünleştirilmiş eğitimin eksik ve yanlış uygulandığı sonucu çıkmıştır. Ulusal ve uluslararası mevzuatta yer alan ÖGMÇ'lerin hakları konusunda öğretmenlerin mevzuat bilgisine sahibi olduklarını zannettikleri, aslında öğretmenlerin bu konuda ciddi düzeyde bilgi eksiklikleri olduğu ve bunun sonucunda ise ÖGMÇ'ler için özel eğitim destek hizmetleri ve mali destek hizmetleri talep etme konusunda sınırlılık yaşadıkları sonucu çıkmıştır.

10. Bütünleştirilmiş eğitimin en önemli bileşenleri olan farklı dil, din, kültür, cinsel yönelim, sosyoekonomik düzey, mülteciler, ekoloji vb. konularda öğretmenlerin yetersiz kaldıkları sonucu çıkmıştır. Ayrıca BEP oluşturmada, eğitsel değerlendirmede, izleme ve yöneltmede, sınıf içi eğitsel uyarlamalar yapmada, yasal mevzuat dahilinde destek hizmeti talep etme ve bu destek hizmetleri sunmada sınırlılık yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Özel eğitim ortamlarında “ücretli öğretmen” olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi, beceri, yöntem ve teknik konusunda yetersiz kaldıkları sonucu çıkmıştır.

11. Ana dili farklı olan; farklı din, kültür, sosyoekonomik düzey vb. konularda yaşantısı olan öğretmenlerin ÖGMÇ'ler konusunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucu çıkmıştır.

4.2. Tartışma

ÖGMÇ'lerin eğitim süreçlerinde elde edilen bulgular, bu bölümde alan yazını destekli olarak ele alınmıştır. Tartışma bölümüne geçilmeden önce araştırmanın problem durumu, yöntem ve bulgular bir bütün olarak ele alınmış ve araştırmanın bu ilgili başlıkları uzman görüşüne gönderilerek tartışmanın bir bütün olarak ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın temaları göz önünde bulundurularak oluşturulan başlıklar altında bulguların tartışılmasının akış için önemli olabileceği düşünülmektedir. Bulgular tartışılmadan önce ÖGMÇ'lerin ele alındığı kuramsal çerçeve üzerine bazı noktalara dikkat çekmekte fayda vardır. Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına 1983’ten sonra rastlandığı, 1988 yılında "Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi" genelgesi yayınlandığı görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018). Bütünleştirme kavramının ilk kez geçtiği yasal düzenleme ise 19.09.2017 tarihinde ve 10096465-10.06.01-E.14218379 sayılı olarak yayınlanan “Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” genelgesidir (MEB, 2017). MEB’in kaynaklarında, mevzuatlarda ve Türkiye’deki alan yazınında bu iki kavram aynıymış gibi kullanılmaktadır (MEB, 2018, Arıkan, 2019, 392-406). Ancak bu iki kavram hem felsefi alt yapı hem de uygulama olarak farklı iki kavram ve uygulamadır.

Bununla birlikte kapsayıcı eğitim bütünleştirilmiş eğitimden farklı eğitim uygulamalarıymış gibi ele alan kaynaklar da mevcuttur (Baykara-Özaydınlık, 2019, s.20). Ancak ortaya konulan farklılıklar kaynaştırma ile bütünleştirme arasındaki farklılıklardır. Kapsayıcı eğitim üzerine yapılan açıklamalar için gösterilen kaynakçalarda, yine aynı zamanda bütünleştirilmiş eğitimin de İngilizce karşılığı olan “inclusive education” olarak görülmektedir. Türkiye’deki alan yazınına bakıldığında yapılan araştırmalarda ele alınan “kapsayıcı eğitim” kavramı daha çok mülteci çocukların eğitim süreçlerini ele alan bir uygulamaya olarak ele alındığı görülmektedir (Doğan ve Avcıoğlu, 2022; Ünal ve Aladağ, 2020; Kazu ve Deniz, 2019). Suriyeli mültecilerin Türkiye’ye gelmesinden sonra bu kavramın kullanımında bir artış gözlemlenmektedir. Bütünleştirilmiş eğitimin temel anlayışlarından biri de hak temelli yaklaşımdır. Hak temelli yaklaşım ise bir mücadele sonucu elde edilen kazanımlardır. MEB’in ilgili yasal düzenlemelerinde “bütünleştirme”, “bütünleştirilmiş eğitim” şeklinde ele alınması nedeniyle “kapsayıcılık”, kapsayıcı eğitim” kavramları yerine bütünleştirme ve bütünleştirilmiş eğitim kavramlarının kullanılmasının daha uygun olabileceği savunulmaktadır.

4.2.1. Mültecilik

4.2.1.1. İletişim

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ÖGMÇ'ler ile iletişim kurarken zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgu alan yazını ile paralellik göstermektedir. Szente, Hoot ve Taylor (2006) tarafından yürütülen araştırmada mülteci çocuklar ile iletişim kurulurken güçlüklerin olduğu iletişim güçlükleri konusunda öğretmenlerin yapabilecekleri aktivitelerin neler olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca dil bariyerinden kaynaklı olarak öğretmenlerin Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocuklar ile iletişim kurmakta zorlandıkları da belirtilmektedir (Moralı, 2018).

ÖGMÇ'lerin iletişim kuramadıkları için problem davranış sergiledikleri ve düşük akademik performans gösterdiklerine yönelik elde edilen bulgu da yine Moralı (2018) tarafından yürütülen araştırma ile örtüşmektedir. Mülteci çocukların iletişim kuramadıkları için sürekli kavga ettikleri ve akademik olarak beklentiye karşılamadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde düşük eğitim dil seviyesine sahip mülteci çocukların performansının sınıfın düzeyinin altında kaldığı görülmektedir (Chatzina ve Mouti, 2022).

ÖGMÇ'lerin Türkçe bileseler dahi sınıfta ya da okulda daha çok kendi ana dillerini konuşmak istedikleri bulgusu alan yazını ile örtüşmektedir. Mülteci çocukların ana dillerini daha kolay konuşmak için sınıftaki oturma düzenini değiştirdikleri ve aynı ana dili konuşan çocukların daha çok yan yana oturdukları belirtilmektedir (Temiz, 2020).

Öğretmenlerin ÖGMÇ aileleriyle iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları, mülteci ailelerin öğretmenler ile iletişim kurmak istemedikleri, çocuklarının eğitim konusunda duyarsız kaldıklarına yönelik elde edilen bulgulara benzer şekilde ailelerin öğretmenlerle, okul ile işbirliği kurmadıkları, ödevleri konusunda destekçi olmadıkları başka çalışmalarda da rapor edilmiştir (Moralı, 2018). Ayrıca Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bir araştırmada, ailelerin dil bilmemesinden kaynaklı olarak okul paydaşlığı görevlerini yerine getirmedikleri, iş birliğine girmedikleri belirtilmiştir (Kardeş ve Akman, 2018). Öte yandan öğretmen ile iletişim kurabilen ve bu konuda gayretleri olan velilerin de olduğu yine elde edilen bulgular arasındadır. ÖGB ebeveynlerinin okul paydaşlığı ve iş birliği için babalara göre annelerin daha çok sorumluluk üstendikleri bilinmektedir. ÖGMÇ annelerinin inançları gereği karşı cins öğretmenle iletişim kurmakta çekindikleri düşünülmektedir. Özel gereksinimli

çocukların annelerin bu çekingenlikleri ve isteksizliklerinde, özel eğitim konusundaki bilgi düzeylerin yetersiz olduğu bulgusu alan yazını ile paralellik göstermektedir (Strekalova ve Hoot, 2008).

Öğretmenlerin hem ÖGMÇ hem de aileler ile iletişim kurarken çocuğun ve ailenin ana dilini bilmesinin iletişimde kolaylık sağladığı, öğretmen çocuk arasında güçlü bir bağın oluşmasını sağladığı, mülteci çocuklar ile iletişim kurarken çocuğun ana dilinin bilmenin okula ve sınıfa uyum sürecinin kısılması konusunda avantaj sağladığı görülmekte benzer bulgular alan yazını tarafından da desteklenmektedir (Karasu ve Mutlu, 2014). Bunula birlikte özel gereksinimli çocuğun hem kendi ana dilini hem de eğitim dilini geliştirmenin çocuğa avantaj sağlayacağı belirtilmektedir (Cerna, 2019, s.24; Avrupa Komisyonu, 2015).

4.2.1.2. Dil

RAM’larda performans alınırken mülteci çocuklar için dil uyarlamasının yapılmamasından kaynaklı olarak çocukların zihinsel engelli tanısı aldığı ama aslında zihinsel engelli olmadıkları bulgusu alan yazını ile örtüşmektedir (Karasu ve Mutlu, 2014; Artiles, ve Ortiz, 2002, s.33). Bununla birlikte daha az düzeyde ifade edici dil becerisi gerektirdiği için RAM’larda ÖGMÇ’ler için sözel dilden bağımsız bir ölçme aracı olduğu vurgulanan Leiter’in uygulandığı, ailenin ana diline göre uygulayıcı uyarlaması yapıldığı, ailelerin de bu konuda taleplerinin olduğu ancak bu uygulamanın Türkiye geneli standart bir uyarlama olmaktan çok ilden ile göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Daha az düzeyde ifade edici dil becerisi gerektirmesi nedeniyle mülteci çocukların eğitsel performansının belirlenmesinde Leiter Testi’nin uygulandığı görülmektedir (Khawaja ve Wotherspoon, 2022; Redwine, 2005). Bütünleştirilmiş eğitim uygulamaları kapsamında değerlendirme ölçeklerinin uyarlanması konusunda ülke geneli bir standardın olmayışı; illere göre değişiklik göstermesinin sebebi, öğretmenlerin mesleki etik, yetebilirlik ve vicdanlarına göre şekillenebildiği sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca testlerin uygulanışı konusunda yapılması gereken uyarlamaların kişiye göre değişkenlik göstermesinin bir diğer sonucu ise Türkiye’deki eğitim politikalarına bağlı bir etmen olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan bazı katılımcılar da yasal bir zemini olmadığı için değerlendirme araçlarında bir uyarlamanın mümkün olmadığı, aksi takdirde uyarlama yapılsa dahi yasalara uygun olmayan bir uygulama olabileceği belirtmişlerdir.

Türkiye’de doğan ÖGMÇ’lerin iletişim konusunda sorun yaşamasalar da akademik olarak düşük performans sergiledikleri bulgusuna benzer şekilde Zimbabve’deki ÖGMÇ’lerin dilden kaynaklı olarak akademik başarısını tam olarak ortaya koymadıkları belirtilmiştir (Tafadzwa ve Shumba, 2018; s. 117).

ÖGMÇ’lerin zihinsel yetersizliğinden kaynaklı olarak ÖGMÇ’lere ikinci bir dil öğretmekten çok çocuğun ana dili üzerinden eğitime devam etmenin daha işlevsel olacağı bulgusuna alan yazını ile paralellik göstermektedir; Hollanda’daki zihinsel engelli tek dilli çocuklar ile zihinsel engelli çift dilli çocukların başarı durumlarının kıyaslandığı araştırmada iki dilli zihinsel engelli çocukların daha düşük akademik başarı gösterdikleri görülmüştür. Yine benzer şekilde ÖGMÇ’lerin ana diliyle iletişim kurduklarında daha mutlu oldukları bulgusuna paralel olarak zihinsel engelli çocukların ana dillerinde daha sosyal oldukları da tespit edilmiştir (Verhoeven ve Vermeer, 2006).

RAM’lardaki testi uygulama esnasında tercümanın olmasının kolaylık sağladığı ve değerlendirmenin sağlıklı yapıldığına yönelik bulgu alan yazını ile paralellik göstermektedir (Sevinç, 2021; Kardeş ve Akman, 2018). Bununla birlikte sağlık alanında ve RAM’lardaki eğitsel değerlendirme süreçlerinde dönemsel olarak sağlanan tercümanlık destek hizmetinin okullarda verilmediği görülmektedir. Okullarda bu konuda yürütülen tercümanlık faaliyetlerinin akraba, eş dost, komşular aracılığıyla sınırlı düzeyde gerçekleştirilmesi nedeniyle özel eğitim terminolojisine hakim olmayan gönüllü tercümanların aileye ya da okula sağlıklı bilgiyi veremedikleri de görülmektedir. Bu da tercümanlık konusunda standart bir uygulamanın olmadığını, gönüllülük temelinde yürütüldüğü göstermektedir. ÖGB’lerin eğitim süreçlerindeki tercümanlık destek hizmetleri konusunda pek çok ülkenin politikaları uygulayacak kaynaklara sahip olmadığı, o nedenle gönüllü kişi ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK)’lerin tercüme ettiği bilgiyi şekillendirebildiği vurgulanmıştır (Elder, 2015; Connell 2011). Ayrıca öğretmenlerin Google Translate ile iletişim kurdukları ancak bu konuda yapılan araştırmalarda Google Translate ve benzeri uygulamaların kültüre duyarlı olmamasından kaynaklı olarak eğitim, sağlık gibi alanlarda yanlış çeviri yapabileceği o nedenle yanlış iletişim kurulmasına etken olabileceği belirtilmektedir (O'Mara ve Carey, 2019; Miller vd. 2018; Hale ve Liddicoat, 2015).

4.2.1.3. Ayrımcılık

ÖGMÇ ailelerin kalabalık bir şekilde barınmaları bulgusu üç temel neden üzerinden açıklanabilir: Kiralık ev bulamama, ikinci veya üçüncü evi kiralayacak maddi kaynağın olmayışı ve güvenlik. Alan yazınına bakıldığında dünyanın birçok yerinde barınma ile ilgili sorun yaşadıkları, kiralık ev bulmakta zorlandıkları görülmektedir (Brown, Gill ve Halsall, 2024; Weidinger ve Kordel, 2023; Diker ve Karan, 2021).

Özel eğitim okullarında hem Türkiye vatandaşı hem de mülteci öğrencilerin yetersizlik düzeylerinin benzer olması, özel eğitim öğretmenlerinin bireysel farklılıklar konusunda daha duyarlı olması nedeniyle mülteci çocuklara bir ayrımcılık yapılmadığına yönelik benzer bulgu Megalonidou ve Vitoulis (2022), Bešić (2020) tarafından yürütülen araştırmalar ile örtüşmektedir. Ancak bununla birlikte ÖGMÇ'lere yönelik tutumun yetersizlik türüne göre şekillendiği de görülmüştür. Örneğin problem davranış gösteren ÖGMÇ'lerin ortopedik ÖGMÇ'lere göre daha az kabul gördüğü belirtilmiştir (Bešić 2020).

ÖGMÇ ailelerinin pandemi sürecinde destek hizmetlere erişimde sınırlılık yaşadıkları, önceliğin Türkiye vatandaşı olan ÖGB'lere ve ailelerine verildiği bulgusu, okul yöneticilerin ve öğretmenlerin sağlamcı, şekilci ve ayrımcı kodlarına yönelik tutumlarını ortaya koymaktadır. Mültecilerin pandemi sürecinde ayrımcılığa maruz kaldığı başka araştırmalarda da görülmektedir (Hunt ve Banks, 2022; Bozdağ, 2021; Doğan ve Pekasıl, 2021). Ayrıca basında ÖGMÇ'lere karşı ayrımcı bir dil kullanıldığı elde edilen bulgular arasındadır. Ayrımcı bir dile konu olmanın sebebi olarak mültecilerin tehdit ve sorunların parçaları olarak görülme ve basında aşırı bir şekilde yansıtılması olarak görülmüştür (Doğanay ve Keneş 2016).

4.2.1.4. Geçiş oryantasyon

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mültecilerin farklı dil ve kültürlere mensup olmaları nedeniyle uyum sürecinde Türkçe ve Türk kültürü öğrenip daha sonra sınıfa alınmaları gerektiğine yönelik düşünceleri yine Türkiye'de yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin uyum sürecinde benzer taleplerinin olduğu görülmektedir (Soylu, vd., 2020). Ancak ana dilinde eğitim konusunda farklı uygulamaların yürütüldüğü Kanada, Almanya gibi ülkelerde bu durumun değiştiği görülmektedir. Suriyeli mülteci ebeveyn ve öğrenciler ile yapılan araştırmalarda geçiş

modeli uygulayan öğretmenlerin daha çok sevildiği, sınıfta İngilizce/Almanca ders anlatılırken mülteci öğrenciler tarafından anlamları bilinmeyen kelimelerin çocukların ana dilinde çevrildiği bu durum öğrencileri ve ebeveynleri çok mutlu ettiği ve okul ile bağını güçlendirdiği görülmektedir (Lindner, vd. 2020; Uğur, 2023; Al-Hassan ve Gardner, 2002).

4.2.2. Değerlendirme

RAM’lardaki eğitsel değerlendirme için uygulanan testlerin ÖGMÇ’ler için uyarlanmadığı, test uygulayıcılarının testleri uyarlamaya yetkinlikleri olmadığı ancak ÖGMÇ’ler için sözel dil becerisi gerektirmeyen testlerin uygulandığı görülmüştür. Literatürde benzer şekilde çift dilli ÖGB ve ÖGMÇ’lerin eğitsel değerlendirilmesinde profesyonellerin zorlandığı belirtilmektedir (Adams, 2021; Adams ve Santos, 2021; Tadesse, vd., 2009). Uyarlamaların yapılıp yapılmama gerekliliği, bu uyarlamaların öğrenciye faydaları konusunda katılımcıların birbirinden farklı görüşlere sahip olduğu bulgusu Hurley ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada şu şekilde açıklanmaktadır: Profesyonellerin mülteciler konusunda sınırlı kültürel normlara sahip olmaları ÖGMÇ’lerin nitelikli bir şekilde değerlendirilmesi önünde engel sebebidir. Kültürel normlar konusunda herhangi bir farkındalığı olmayan öğretmenlerin mültecilere karşı ayrımcı, dışlayıcı bir tutuma/anlayışa karşı duruş sergilememeleri hatta bu dışlayıcı, ayrıştırıcı tutumu sergileyen olmaları, öğretmen yeterlilikleri ve öğretmenlerin sahip olduğu ideolojik kodlar ile açıklanabilir.

4.2.2.1. Eğitsel tanılama ve yerleştirme

Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin eğitsel tanılama ve yerleştirme kararının Türkiye vatandaşı olan ÖGB’ler gibi RAM’larda alındığı belirtilmiştir. Tüm eğitsel tanılama sürecin aynı olduğu ve ÖGMÇ’ler için herhangi bir uyarlama yapılmadığı, yapılan uyarlamaların ise öğretmenlerin kendi inisiyatifi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte zihinsel engeli olmayan veya öğrenme güçlüğü yaşamayan mülteci çocukların Türkçe bilmemelerinden kaynaklı olarak ÖGB tanısı aldıkları belirtilmiştir. Benzer durumun Hollanda ve Almanya’ya göç eden Türk çocuklarında da görüldüğü, çocukların Almanca bilmemelerinden kaynaklı olarak öğrenme güçlüğü ya da zihinsel engelli tanısı alarak özel eğitim okul türü olan Sonderschule/Förderschule’lerde eğitim aldıkları

belirtilmiştir (Yüçetürk, 2022; Bingöl ve Özdemir, 2014). Ayrıca dilden kaynaklı olarak Almanya'daki Türk çocuklarının sınırlı performans gösterdikleri belirlenmiştir (Perşembe, 2010).

Bulgular incelendiğinde eğitsel tanılama testlerin birbirine benzerliği nedeniyle bazen zihinsel engelli çocuğa öğrenme güçlüğü testi, bazen öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğa zihinsel yetersizlik testi uygulandığı belirtilmiştir. Bu hatalar başta yanlış tanılama olmak üzere bundan sonraki tüm eğitim sürecinin yanlış planlanacağı sonucunu doğurmaktadır.

4.2.3. BEP

4.2.3.1. Destek hizmetler ve eğitim sürecinde uyarlamalar

ÖGMÇ'ler için BEP'lerin hazırlanması konusunda farklı görüşlerin olduğu; bazı öğretmenlerin BEP hazırladıkları, bazılarının ise BEP hazırlamadıkları görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasının sebebinin hak temelli yaklaşım, eşitlik, eğitim hakkı vb. konularda öğretmenlerin farklı tutum ve görüşleriyle açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin mülteciler konusunda olumsuz tutuma sahip olmalarının eğitim- öğretim faaliyetlerini şekillendirdiği belirtilmektedir (Özçürümez, vd., 2023). Bununla birlikte öğretmenlerin din, dil, ırk etnik, köken, toplumsal cinsiyet gibi dinamiklerinin öğretmenlerin mülteci öğrenci algılarını ve belirli gruplara yönelik pedagojik yaklaşımlarını olumsuz yönde şekillendirebileceği de belirtilmektedir (Dee, 2005; Cohen, 2023; Oates, 2003). Öte yandan ÖGMÇ'ler ve Türkiye vatandaşı olan ÖGB'ler için oluşturulan BEP'lerin nitelikli ve öğrenci düzeyine uygun BEP'ler olmadığı ve öğrencinin düzeyine uygun BEP'lerin oluşturulması gerektiği, bu durumun da alan yazını ile örtüştüğü görülmektedir (Alan ve Aksoy, 2023; Keser ve Tanrıverdi, 2021; Özcan ve Sarıca, 2021; Yenigün ve Odluyurt, 2020). Bununla birlikte Suriyeli ÖGMÇ'ler için oluşturulan BEP'ler konusunda ailelere bilgi verilmediği, bu konuda iletişim sorunları yaşandığı belirtilmiştir. Alan yazınında ise ÖGMÇ'ler için oluşturulan BEP'lerin birer örneğinin ailelere verilmesi, olası okul değişikliği konusunda bu örneğin yeni okula götürülmesinin fayda sağlayacağı belirtilmektedir (Adams ve Santos, 2022).

RAM'lar tarafından yürütülen izleme çalışmalarında ise illere göre farklılık olduğu bazı illerde hiçbir şekilde izleme çalışmasının yapılmadığı belirtilmiştir. Bu

izleme çalışmalarının yapılmayışının sebebi, RAM’lardaki personel yetersizliğiyle açıklanmıştır (Yılmaz ve Doğan, 2023).

ÖGMÇ’lere ÖERM’lerde ilk başlarda özel eğitim desteği sağlandığı ancak daha sonra sağlanan bu desteğin kesildiği elde edilen bulgular arasındadır. Öte yandan yaşanan savaş sonrası şartlarda bile Suriye’deki ÖGB’lerin özel eğitim destek hizmetleri aldığı belirtilmektedir (Mounzer and Stenhoff, 2024). Bununla birlikte Avrupa Birliği Konseyi tarafından 2001 yılında yayınlanan Temporary Protection Directive’de Geçici Koruma olarak ilk defa tanımlanan ve daha sonra 22.10.2014 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanan Geçici Koruma Yönetmeliğinin 48. maddesine göre; *“Yabancıardan özel ihtiyaç sahibi olanlara sağlanacak başta sağlık hizmetleri, psiko-sosyal destek, rehabilitasyon olmak üzere, her tür yardım ve destek imkânlar ölçüsünde öncelikli ve bedelsiz olarak sağlanır.”* denilmektedir (Topal, 2015). Bu durumda uygulama ile yönetmelik arasında bir çelişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Suriyeli mülteciler için kullanılmaya başlanan “Kapsayıcı Eğitim” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde “Bütünleştirilmiş Eğitim” olarak geçmektedir) ilkelerinden “herkese eşit eğitim” ilkesine de aykırı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde RAM’larda ÖGMÇ’lerin değerlendirilmesi aşamasında ve aile bilgilendirmelerinde sağlanan tercümanlık destek hizmetinin de zamanla geri çekildiği, bu destek hizmetinin okullarda hiçbir şekilde verilmediği, değerlendirmeye gelen ÖGMÇ’nin ana dilini bilen öğretmenin kendi inisiyatifiyle çocuk ile iletişim kurarak değerlendirme aldığı belirtilmiştir. Ancak tercüman eşliğinde değerlendirmenin ve aile bilgilendirmelerin önemine vurgu yapılmaktadır (Ünay, vd., 2021; Cummings ve Hardin, 2017). Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığına bağlı birimlerde Suriyeli mülteciler için sağlanan dil desteğinin MEB’e bağlı kurumlarda sağlanmayışını izah edecek bir açıklama bulunmamaktadır.

4.2.3.2. Akran ve sosyalleşme

Özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim uygulama okullarında ÖGMÇ’lere akranları tarafından zorbalık yapılmadığı, bu durumun ise yetersizlik düzeylerinin benzer olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca özel eğitim sınıf ve okullarında öğrencilerin sözel iletişim kuramamada güçlük yaşamaları nedeniyle de sosyal zorbalığın olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak öte yandan genel eğitim okullarında mülteci çocukların

ve ÖGMÇ'lerin akran zorbalığıyla karşı karşıya kaldıkları bulgusu literatürde benzer çalışmalarda da rapor edilmiştir (Gönültaş ve Mulvey, 2023; Karataştan ve Akçan, 2023; Bešić, vd., 2020).

4.2.4. Mevzuat

ÖGMÇ'lerin hem ulusal hem de uluslararası mevzuatta haklarının tanımlanması konusunda bir tutarlılık ve sürekliliğin olmadığı görülmektedir. Bu sebeple ÖGMÇ'lerin özel eğitim destek hizmetleri alma konusunda ülkeden ülkeye farklılaşan uygulamalar ve standart olmayan desteklerin sağlanmasına sebep olmaktadır. Walton ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir araştırmada bu farklılığın sebebinin uluslararası mevzuat ile ulusal ve yerel mevzuatın yanlış yorumlanmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Ek olarak ÖGMÇ'lerin ulusal mevzuatta yer alan destek hizmetlerinin zamanla kısıtlanmasının sebepleri arasında akla ilk gelen Türkiye'deki mevcut ekonomik krizden öte ülkedeki iç siyaset, basının mülteciler konusunda kullandığı dil olduğu dile getirilmiştir (Erdoğan, 2015). Bununla birlikte Suriyeli mülteciler ve hakları konusunda kafa karışıklığının olduğu o nedenle Türkiye'nin mülteciler konusunda tutarlı bir politikanın belirlenmediği görülmüştür. Ayrıca Türkiye'nin ana dilinde eğitim konusundaki hassasiyeti nedeniyle çok dillilik ve çok kültürlü eğitimi mümkün kılacak bir politikasının olmadığı belirtilmektedir (Kaya, 2015). ÖGMÇ'lere yönelik mevzuat konusunda MEB tarafından öğretmenlere bir bilgilendirmenin yapılmayışı konusundaki bulgular bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası mevzuatta güvence altına alınan ÖGMÇ'lerin yasal hakları konusundaki bilgi eksiklikleri ve ÖGMÇ'ler için destek hizmeti talep etmemelerinin sebebi olarak öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin mülteciler konusundaki olumsuz tutumu ile açıklanabilir. Özel eğitim hizmetleri Yönetmeliği'nin ÖGMÇ'ler için değil Türkiye vatandaşı olan ÖGB'lerin gereksinimlerine de karşılık veremediği anlaşılmaktadır.

4.2.5. Öğretmen yeterlilikleri ve müfredat

ÖGMÇ'ler ile çalışan öğretmenlerin BEP oluşturmada, ÖGMÇ'ler konusunda destek hizmeti talep etmede, sınıf içi uyarlamalarda, öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi ve bu konudaki formel ve informel değerlendirme araçlarını

uygulamada, bütünleştirilmiş eğitimin gerekliliklerini yerine getirmede sınırlılık yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca özel eğitim ortamlarında “ücretli öğretmen” olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi, beceri, yöntem ve teknik konusunda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu bulgular alan yazını ile örtüşmektedir (Özan ve Sarıca, 2021; Alaybay, 2021; Koutsoklenis ve Papadimitriou, 2021; Walton vd., 2020; Al-Shammari ve Hornby, 2020; Tanrıverdi ve Özokçu, 2018; Rasmussen ve Kış, 2018). Ancak MEB tarafından 25 Temmuz 2008 tarihli ve 2391 sayılı onay ile yürürlüğe konulan Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri’nde bir özel eğitim öğretmeninde bulunması gereken yeterlilik alanları maddeler şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2008). Bununla birlikte bütünleştirilmiş eğitim müfredatı öğretmen yeterliliklerin yelpazesi daha geniştir. Bütünleştirilmiş eğitim ortamında çalışan öğretmenlerin dil, din, kültür, cinsel yönelim, sosyoekonomik düzey vb. konularda olumlu tutuma sahip olma, uyarılma yapabilme ve bu konularda destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetleri sunma, çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda çalışabilme yeterliliğinin olması gerektiği vurgulanır (Vantieghem, vd.,2023; Papadopoulou, vd., 2022; Li ve Ruppar,2021; Polat ve Kılıç, 2013). Ancak bütünleştirilmiş eğitim ortamında ÖGMÇ’lere eğitim veren öğretmenlerin bu konuda da yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda ÖGMÇ’ler ve aileleri ile en çok iletişim konusunda sınırlılık yaşandığı belirtilmiştir. Öte yandan ÖGMÇ’ler ve ailelerin ana dillerini ve kültürlerini bilen öğretmenlerin bu konuda bir sınırlılık yaşamadıkları görülsede bütünleştirilmiş eğitim kapsamında bu konuda sistematik olarak yürütülen bir uygulama ve müfredatın olmadığı görülmüştür. ÖGMÇ’ler ve ailelerinin ana dillerini bilen öğretmenlerin bu konudaki uygulamaları ise kendi inisiyatifleri doğrultusunda şekillendiği ve ilden ile göre farklılaşan bir uygulama olarak belirlenmiştir.

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının dünyadaki bütünleştirilmiş eğitim programından uzak olduğu, o nedenle güncellenmesi gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte mülteci çocuklar, çok kültürlülük ve çok dillilik konusunda eğitim almamış öğretmenlerin mültecileri kabullenmekte zorlandıkları ve mültecilerin eğitim süreçlerinde başarılı olmadıkları belirtilmektedir (Aydın, vd., 2019; McBrain, 2005). Türkiye’de Suriyeli mülteci çocuklar ile çalışan öğretmenlerin dil konusunda zorlandıkları ve o nedenle bazı mülteci çocukların izole bir hayat sürdürerek topluma entegre olmakta güçlük yaşadıkları vurgulanmıştır (Aydın, vd., 2019).

4.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer yalan kaynaştırma/bütünleştirme kavramının dünya alan yazını göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi önerilir.
2. ÖGMÇ'ler için bütünleştirilmiş eğitimin uygulandığı müfredat kapsamında çok dilli ve çok kültürlü uygulamalara yer verilerek müfredatın zenginleştirilmesi önerilir. Böyle dilden kaynaklı iletişim sorunları, eğitsel değerlendirme, yanlış tanılama vb. konularda yaşanan sorunlara çözüm geliştirilebilir.
3. Özel eğitimdeki sürekliliğin sağlanması ve nitelikli eğitim açısından 'ücretli öğretmenlik' uygulamasına son verilerek bütünleştirilmiş eğitimde ihtiyaç duyulan tüm meslek gruplarından atamaların yapılması önerilir. Mevcut durumda eğitim ortamlarında yer alan öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirilmiş eğitim uygulamaları açısından güçlendirilmesi, ÖGMÇ'ler konusunda olumlu tutum geliştirebilmeleri için hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir. Yeni mezun olacak öğretmen adayların öğretmen yetiştirme programı güncellenerek; bütünleştirilmiş eğitimde sınıf içi uyarlamalar, mülteciler, demokrasi, bireysel farklılıklar, çok dilli çok kültürlü eğitim uygulamaları, alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri konularında değişikliklerin yapılması önerilir. Ayrıca öğretmen adaylarının ifade edici dil becerileri konusunda desteklenmesi, müfredatın bu konuda güçlendirilmesi önerilir.
4. RAM'larda kullanılan tanılama araçlarının ÖGMÇ'ler için uyarlanması önerilir.
5. Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Adalet Bakanlığına bağlı birimlerde ÖGMÇ'ler ve aileleri için sağlanan tercümanlık desteğinin MEB ilgili birimlerinde de sağlanması gerektiği önerilir.
6. ÖGMÇ'lere sağlanan haklar konusunda ulusal mevzuatın uluslararası mevzuata uyumlu hale getirilmesi önerilir.
7. Hem Türkiye vatandaşı ÖGB'ler hem de ÖGMÇ'ler için oluşturulan BEP'lerin uygulanabilirliği ve denetlenebilirliği konularında gerekli önemlerin alınması, BEP biriminde ÖGMÇ ve ailesinin ana dilini bilen ya da tercümanın BEP birimine dahil edilmesi önerilir.

İleriki araştırmalar için ise;

1. Tek dilli ve çok dilli öğretmenlerin ÖGMÇ'ler konusundaki tutumların daha derinlemesine araştırılması önerilir. Ayrıca öğretmenleri dini inanışları, etnisiteleri, öğretmen yeterlilik düzeyleri, ideolojilerinin özel gereksinimliler ve/veya mülteciler konusundaki tutumu nasıl şekillendirildiğinin araştırılması önerilir.

2. ÖGMÇ'lere sağlanan destek hizmetlerin bakanlıklar düzeyinde farklılık göstermesi nedeniyle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile MEB ile ilgili mevzuatın karşılaştırmalı olarak araştırılması önerilir.

3. İklim krizleri, savaşlar, ekonomik krizler vb. nedenlerle yerinden göç eden ÖGMÇ'lerin göç öncesi ve göç sonrası temel insan hakları, eğitim düzeyleri vb. konularda araştırmaların yapılması önerilir.

4. ÖGMÇ'lere beceri ve kavram öğretiminde çok dilli öğretim stratejileri üzerine araştırmaların yürütölmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., Pinar-Irmak, Ö. and Martin, S.i B. (2019). "Data Needs for Children with Special Needs in Refugee Populations" *Social Work Faculty Publications and Presentations*. 289. https://pdxscholar.library.pdx.edu/socwork_fac/289 (erişim tarihi: 30.11.2021).
- Adams, N. B. (2021). *Special educators' use of culturally responsive family-professional partnership practices with refugee families*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illinois Urbana-Champaign Üniversitesi
- Adams, N. B., and Santos, R. M. (2022). Resettlement education case managers' roles supporting refugee families with children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 56(2), 63-72.
- Adams, N. B. and Santos, R. M. (2021). A call for support for refugee families and their children with disabilities. *Exceptionality*.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2021.1938059>
- Alan, Ş., ve Aksoy, V. (2023). Özel Eğitim Okullarında Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitesinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(1), 161-194.
<https://doi.org/10.7822/omuefd.1216755>
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 292-313.
- Alaybay, K. (2021). Eğitim uygulama okullarında görev yapan ücretli öğretmenlerin özel eğitim ve engelli öğrencilere yönelik görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(77).
- Al-Hassan, S., and Gardner III, R. (2002). Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 52-58.
- Al-Shammari, Z., and Hornby, G. (2020). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs.

International Journal of Disability, Development and Education, 67(2), 167-181.

Allen, M. L., and Yau, S. (2019). Research with children with special educational needs: A focus on Autism Spectrum Disorder. N. Kucirkova, J. Rowsell ve G. Falloon (Ed.), *The Routledge international handbook of learning with technology in early childhood*, içinde (s. 267-279). New York: Routledge

Anayasa Mahkemesi (2015). Genel Kurul Kararı. <https://kararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/BB/2014/13044>. (Erişim Tarihi; 05.05.2019)

Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma-bütünleştirme. Ü Şahbaz (Editör), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (392-416). (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Artiles, A. J., and Ortiz, A. A. (2002). *English Language Learners With Special Education Needs*. Delta Systems Co, Inc: Washington

Aygün, M. ve Kaya, C. (2016). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Hukukunda Kalıcı Bir Çözüm Olarak Yerel Entegrasyon, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 7(1), 87-142,

Aydoğmuş, A. Y. (2017). Türk Hukukunda Geçici Korumadan Yararlananların Sınır Dışı Edilmesi. *Milletlerarası Hukuk Bülteni*, 37(1) 141-169.

Badali, J. J. (2021). Migrants in the Attic: The Case of Migrants with Disabilities and Resettlement Services in Serbia. *Laws*, 10(1), 10.

Bakker, L., Dagevos, J. And Engbersen, G. (2017), “Explaining the refugee gap: a longitudinal study on labour market participation of refugees in The Netherlands”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(11), 1775-1791, doi:10.1080/1369183X.2016.1251835

Bashir, I.W., Ngozi, A.G., Ikechukwu-Ilomuanya, A.B., Abdullahi, M.I., Chimezie, N.B., Ngozi, O.G., and Onyemaechi, N.P.(2021). counselling strategies to empower refugee families of children with disabilities in north western nigeria. *Journal of Critical Reviews*. 8(1), 1213-1226.

- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. O. Taneri (Editör), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (1-23). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Behrman, S. (2014). Legal Subjectivity and the refugee. *International Journal of Refugee Advance Law* 26(1). 1-21
- Bellino, M. J., and Dryden-Peterson, S. (2019). Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 222-238.
- Bešić, E. and Hochgatterer L (2020). Refugee Families With Children With Disabilities: Exploring Their Social Network and Support Needs. A Good Practice Example. *Front. Educ.* 5(61). doi: 10.3389/educ.2020.00061
- Bešić, E., Paleczek, L., Rossmann, P., Krammer, M., and Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Attitudes towards inclusion of refugee girls with and without disabilities in Austrian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 463-478
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., and Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International journal of psychology*, 55(5), 723-731.
- Beşer, A. ve Tekkaş Kerman, K. (2017). Göç eden bireylerin öncelikli sağlık sorunları ve sağlık hizmetine ulaşımındaki engeller. *Türkiye Klinikleri J Public Health Nurs-Special Topics*, 3(3), 143-148.
- Betts, A., and Collier, P. (2017). *Refuge: Transforming a broken refugee system*. Penguin UK.
- Bingöl, A. S., ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.
- Bozdağ, F. (2021). Covid-19'un Suriyeli mülteciler üzerindeki etkileri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 701-722.

- Brown, P., Gill, S., and Halsall, J. P. (2024). The impact of housing on refugees: an evidence synthesis. *Housing Studies*, 39(1), 227-271.
- Caldin, R., and A. Cinotti. 2018. "Migrant Families with Disabilities. Social Participation, School and Inclusion." *Interdisciplinary Journal of Family Studies* 23(1), 6–25.
- Cerna, L. (2019), "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries", *OECD Education Working Papers*, No. 203, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.
- Chhabra, S., Srivastava, R., and Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Chatzina, P., and Mouti, A. (2022). Second Language Assessment Issues in Refugee and Migrant Children's Integration and Education: Assessment Tools and Practices for Young Students with Refugee and Migrant Background in Greece. *Languages*, 7(2), 82.
- Chen, E. C. (2021). Syrian refugee access to and quality of healthcare in Turkey: A call to streamline and simplify the process. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 10(1), 55.
- Cohen, E. (2023). "We Aren't Only Here to Teach": Caring Practices of Teachers in the Context of Inclusive Refugee Education in Jordan. *American Educational Research Journal*, 60(1), 3-35.
- Connell, R. (2011). Southern bodies and disability: Re-thinking concepts. *Third World Quarterly*, 32(8), 1369-1381.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni* (6. baskı) (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayınevi.

- Council, R. (2005). A study of asylum seekers with special needs. *London, Refugee Council*.<http://www.refugeecouncil.org.uk/OneStopCMS/Core/CrawlerResourceServer.aspx>. (Erişim Tarihi 28.06.2023).
- Cummings, K. P., and Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127.
- Cummings, C., Dyson, A., and Millward, A. (2003). Participation and democracy: What's inclusion got to do with it?. In *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (pp. 49-65). Dordrecht: Springer,
- Çalım, S., Kavlak, O., ve Sevil, Ü. (2012). Evrensel bir sorun: göç eden kadınların sağığı ve sağık hizmetlerinde yaşanan dil engeli. *Sağık ve Toplum*, 2, 11-19.
- Çelik Keskin, T., and Atay, D. (2023). Are Syrian children integrated into our education?: Turkish teachers' perspectives on the inclusive education project. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2270093>
- Çelik, N. B. (2015). Türk hukukunda uluslararası koruma başvurusunda bulunan veya uluslararası korumadan yararlanan yabancıların hak ve yükümlölükleri. *İnönü Üniversitesi Hukuk Faköltesi Dergisi*, 6(3), 67-148.
- Çoban, B. (2018). Türkiye'de işsizlik profili bağlamında Suriyeli gençlerin İstanbul işgücü piyasasına katılım sorunları. *Çalışma ve Toplum*, 56(1), 193-216.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158–165.
- Diker, N. P., ve Karan, O. (2021). Suriyeli Mültecilerin Karşılaştıkları Sosyal Dışlanma ve Geliştirdikleri Direniş Taktikleri: Ankara Örneğı. *Journal of Ankara Studies*, 9(2), 281-321.
- Dingle, H., and Drake, V. A. (2007). What is migration?. *Bioscience*, 57(2), 113-121.

- Doğan, A., ve Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Yadsınamaz Gerçeği: Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarının İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015.
- Doğan, B. K., ve Pekasıl, A. N. (2021). COVID-19 pandemisi bağlamında evsizler, mevsimlik tarım işçileri, mülteci, şartlı mülteci ve geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sorunları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 275-292.
- Doğanay, Ü. ve Keneş, H. Ç. (2016). Yazılı basında Suriyeli ‘mülteciler’: Ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası. *Mülkiye dergisi*, 40(1), 143-184.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14-24.
- Dulkadir, Ö. ve Karakaya, A. (2023). Mültecilere verilen işbaşı eğitimlerin girişimcilik boyutlarına etkisi üzerine bir araştırma. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 13(4), 718-730.
- Ekşi, N. (2014). Geçici koruma yönetmeliği uyarınca geçici korumanın şartları, geçici koruma usulü, sağlanan haklar ve geçici korumanın sona ermesi. *İstanbul Barosu Dergisi*, 88(6), 65-89.
- Elder, B. C. 2015. "Stories from the Margins: Refugees with Disabilities Rebuilding Lives. *Societies without Borders* 10(1), 1-27.
- Entzinger, H. and Biezeveld, R. (2003). Benchmarking in immigrant integration. Brussels:EuropeanCommission/ERCOMER.https://ec.europa.eu/homeaffairs/sites/homeaffairs/files/elibrary/documents/policies/legalmigration/pdf/general/benckmarking_final_en.pdf. (erişim tarihi 21.11.2021).
- Erdal, M. B., and Oeppen, C. (2013). Migrant balancing acts: understanding the interactions between integration and transnationalism. *Ethnic and Migration Studies*, 39(6), 867– 884

- Erdoğan M (2015). *Türkiye’de Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- European Commission (2015), Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms, Publications Office of the European Union, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingualclassroom_en.pdf. (Erişim Tarihi 10.11.2023).
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (81-138). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Feuerherm, E. (2013). *Language policies, identities, and education in refugee resettlement*. University of California, Davis.
- Fındık, O. T. P., Ceri, V., Ünver, H., Fiş, N. P., Arman, A. R., Beşer, C., and Anagnostopoulos, D. (2021). Mental health need and psychiatric service utilization patterns of refugee children in Turkey: A comparative study. *Children and youth services review*, 124(1), 1-7.
- Foster, M., and Lambert, H. (2019). *International refugee law and the protection of stateless persons*. Oxford University Press.
- Frantz, E. (2003). Report on the Situation of Refugees in Turkey: Findings of a Five-week Exploratory Study December 2002 – January 2003. Migration and Refugee Movements in the Middle East and North Africa, 1–75.
https://fount.aucegypt.edu/faculty_journal_articles/5017
- Friend, M., and Bursack, W. D. (2011). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Pearson: ISBN-13: 978-0-13-217972-0
- Gay, L. R., Mills G. E., and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10.th ed.). Boston: Pearson
- Ghent, A. (2008). Overcoming migrants' barriers to health. *World Health Organization. Bulletin of the World Health Organization*, 86(8), 583-584.

- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (5. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Goodwin-Gill, G. and McAdam, J. (2021). *The refugee in international law*. Oxford University Press.
- Gray, DE. (2004). *Doing research in the real world*. Londra: Sage Yayıncılık.
- Grover, S. C. (2018). *Child Refugee Asylum as a Basic Human Right: Selected Case Law on State Resistance*. Springer.
- Gönültaş, S., and Mulvey, K. L. (2023). Do adolescents intervene in intergroup bias-based bullying? Bystander judgments and responses to intergroup bias-based bullying of refugees. *Journal of research on adolescence*, 33(1), 4-23.
- Güçer, M., Karaca, S. ve Dinçer, O. B. (2013). Sınırlar arasında yaşam savaşı: suriyeli mülteciler. Ankara: USAK Yayınları.
- Gürgür, H., Büyükköse, D., ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(4), 1234-1253.
- Güvenç, S., Teselli, F. Ş., ve Barut, M. (2011). Zorla yerinden edilenler için ekonomik, sosyal ve kültürel haklar araştırma raporu. *Can Matbaası*.
- Hale, S., and Liddicoat, A. (2015). The meaning of accuracy and culture, and the rise of the machine in interpreting and translation. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 8, 14–26.
- Hassan, R. (2018), Australian Muslims: The Challenge of Islamophobia and Social Distance, University of South Australia, available at: <https://www.unisa.edu.au/contentassets/4f85e84d01014997a99bb4f89ba32488/australian-muslims-final-report-web-nov-26.pdf> (Erişim Tarihi: 12.04.2022).
- Hasselgren, B., and Beach, D. (1997). Phenomenography: A good for nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 191-202.

- Hassanein, E. E. A. (2015). *Inclusion, disability and culture*. Rotterdam/Boston: Springer.
- Hodes, M., and Vostanis, P. (2019). Practitioner Review: Mental health problems of refugee children and adolescents and their management. *Journal of child psychology and psychiatry*, 60(7), 716-731.
- Hsieh, Y. J. T. (2021). Learning language and gaining employment: problems for refugee migrants in Australia. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. 40(8), 1013-1031
- Hugo, G. (2014), “The economic contributions of humanitarian settlers in Australia”, *International Migration*, 52(2), 31-52, doi: 10.1111/imig.12092.
- Hunt, X., and Banks, L. M. (2022). The Health of People with Disabilities in Humanitarian Settings During the Covid-19 Pandemic. *IDS Bulletin*, 53(2).
- Hurley, J. J., Medici, A., Stewart, E., and Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13, 160-166. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594400>
- IDMC. (2023). Global report on internal displacement. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2023/> (erişim tarihi: 19.10.2023).
- IDMC. (2021). Global report on internal displacement. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/> (erişim tarihi: 30.11.2021).
- Johnson, R. B., and Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (5. Baskı). London: Sage Publications.
- Kaltenbach, E., Härdtnr, E., Hermenau, K., Schauer, M., and Elbert, T. (2017). Efficient identification of mental health problems in refugees in Germany: the Refugee Health Screener. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(2), 1-12. DOI: [10.1080/20008198.2017.1389205](https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1389205)
- Kamali, I., Barnhart, D. A., Ndahimana, J. D. A., Noor, K., Mumporeze, J., Nyirahabihirwe, F., and Mubiligi, J. M. (2021). Prevalence and associated risk

- factors for hepatitis B and C viruses among refugee populations living in Mahama, Rwanda: A cross-sectional study. *Plos one*, 16(10), 1-14.
- Karadağ, Ö., ve Altıntaş, K. H. (2010). Mülteciler ve Sağlık. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(1), 55-62.
- Karasu, T., ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Kardeş, S., ve Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ilkogretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kargin, I. A. (2018). An Assessment of the Refugees' Access to Labor and Housing Markets and Healthcare Services in Turkey from Syrian Refugees' Perspective. *Border Crossing*, 8(1), 220-236.
- Kahraman- Haliloğlu, Z. E. (2021). Subjective evaluations of Syrian refugees on residential satisfaction: an exploratory study in an ethnic enclave in Turkey. *Journal of Housing and the Built Environment*, 37, 747-775
- Kaya, Y. (2015). The opinions of primary school, Turkish language and social science teachers regarding education in the mother tongue (Kurdish). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 33-46. <https://www.jstor.org/stable/48710039>
- Kayacık, B. E. (2020). *Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayaoglu, A., and Erdogan, M. M. (2019). *Labor market activities of Syrian Refugees in Turkey* Economic Research Forum (ERF).
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *OPUS International Journal of Society Researches* 14(20) 1336-1368.

- Keser, F. and Tanrıverdi, (2021). A. Teacher Competencies and Qualifications for Support Services in Special Education Institutions. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 328-354.
- Keser, F. (2016). *Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi*. Düsseldorf: Lambert: Almanya.
- Khawaja, N. G., and Wotherspoon, J. (2022). Learning challenges of culturally and linguistically diverse students: A framework for psychological assessment. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(2), 254-267.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocadaş, B. (2018). Suriyeli sığınmacılar ve çalışma hayatı: Sorunlar, tespitler ve öneriler. *Sosyolojik Düşün Dergisi*, 3(1-2)1-13.
- Korkmaz, E. (2018). Now is the time for a strategy to employ Syrian refugees in Turkey. *Fair Wear Foundation Amsterdam*.
- Koutsoklenis, A., and Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1- 16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565>
- Kubiak, R. W., Sveum, E. M., Faustin, Z., Muwonge, T., Zaidi, H. A., Kambugu, A., and O'Laughlin, K. N. (2021). Prevalence and risk factors for hypertension and diabetes among those screened in a refugee settlement in Uganda. *Conflict and Health*, 15(1), 1-8.
- Landorf, H., and Nevin, A. (2007). Inclusive global education: Implications for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 711-723.

- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Li, L., and Ruppert, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lindner, K., Hipfner-Boucher, K., Yamashita, A., Riehl, C. M., Ramdan, M. A., and Chen, X. (2020). Acculturation through the lens of language: Syrian refugees in Canada and Germany. *Applied Psycholinguistics*, 41(6), 1351-1374.
- Lindsay, G., Wedell, K., and Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future. *The Journal Frontiers in Education*. 4(164), 1-20.
- Long, K. M., Vasi, S., Westbury, S., Shergill, S., Guilbert-Savary, C., Whitelaw, A., and Russell, G. (2021). Improving access to refugee-focused health services for people from refugee-like backgrounds in south-eastern Melbourne through the education sector. *Australian Journal of Primary Health*, 27(2), 93-101.
- McBrien, L. J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364
- MEB. (2018). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/20180/20180707-8.htm>. (Erişim Tarihi 24. 02.2022).
- MEB. (2021). Milli eğitim bakanlığı örgün eğitim istatistik bilgileri. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf (erişim tarihi 26.02.2024).
- MEB, (2008). Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Alan Yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-

YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_17.pdf. Erişim Tarihi 24.03.2024).

Miller, J. M., Harvey, E. M., Bedrick, S., Mohan, P. and Calhoun, P. (2018). Simple patient care instructions translate best: Safety guidelines for physician use of Google translate. *Journal of Clinical Outcomes Management*, 25(1), 18-27.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.

Mounzer, W and Stenhoff, D.M. (2024) Special Education in Syria: Challenges and Recommendations, a Descriptive Study, *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 317-331, DOI: 10.1080/1034912X.2022.2120602

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Muhaidat, M., Alodat, A. M., and Almeqdad, Q. I. (2020). Inclusive Education Practices for Refugee Children with Disabilities in Jordanian Schools. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(2), 147-153.

Mügge, L. (2016). Transnationalism as a research paradigm and its relevance for integration. In B. Garcés-Mascreñas, ve R. Penninx (Ed.), *Integration processes and policies in Europe: contexts, levels and actors* içinde (s. 109–125). Heidelberg: Springer Open

Netto, G. (2011). Strangers in the city: Addressing challenges to the protection, housing and settlement of refugees. *International Journal of Housing Policy*, 11(3), 285-303.

Norwich, B. 2013. Categories of special educational needs. L. Flirioan (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education* içinde (s. 82-96). Londra: Sage. Volume Set 1, 55. London: Sage.

- Oates G. L. (2003). Teacher-student racial congruence, teacher perceptions, and test performance. *Social Science Quarterly*, 84(3), 508–525
- Oliver, C., and Singal, N. (2017). Migration, disability and education: reflections from a special school in the east of England. *British Journal of sociology of Education*, 38(8), 1217-1229.
- O'Mara, B., and Carey, G. (2019). Do multilingual androids dream of a better life in Australia? Effectiveness of information technology for government translation to support refugees and migrants in Australia. *Australian Journal of Public Administration*, 78(3), 449-471.
- Oner, O., Kahilogullari, A. K., Acarlar, B., Malaj, A. and Alatas, E. (2020). Psychosocial and cultural needs of children with intellectual disability and their families among the Syrian refugee population in Turkey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(8), 644-656.
- Önal, A. ve Keklik, B. (2016). Mülteci ve sığınmacıların sağlık hizmetlerine erişimde yaşadığı sorunlar: ısparta ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(15), 132-148.
- Özan, S., ve Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973
- Özçürümez, S., Tursun, Ö., and Tunç, A. (2023). Exploring the impact of teachers' past migration experience on inclusive education for refugee children. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. DOI: 10.1080/13603116.2023.2221255
- Özgöker, U., ve Doğan, G. (2019). *Uluslararası Göç ve Mülteci Krizi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Paniagua, A. 2017. "The Intersection of Cultural Diversity and Special Education in Catalonia: The Subtle Production of Exclusion through Classroom Routines: Cultural Diversity and Special Education in Catalonia." *Anthropology and Education Quarterly* 48, 141–158. doi:10.1111/aeq.12190.

- Paniagua, A. 2015. "The Participation of Immigrant Families with Children with SEN in Schools:A Qualitative Study in the Area of Barcelona." *European Journal of Special Needs Education* 30,47–60. doi:10.1080/08856257.2014.943565.
- Papadopoulou, K.; Palaiologou, N.; Karanikola, Z. (2022) Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education and Science*. 12, (502), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
- Pearlman, W. (2017). Culture or bureaucracy? Challenges in Syrian refugees' initial settlement in Germany. *Middle East Law and Governance*, 9(3), 313-327.
- Penninx, R. (2019). Problems of and solutions for the study of immigrant integration. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-11.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Polat, İ., ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- PIKTES+, (2023). Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi <https://piktes.gov.tr/cms/home/hakkimizda> (erişim tarihi 25.10.2023).
- Rasmussen, M. U., and Kış, A. (2018). Qualifications of subject teachers in special education schools. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 48-57.
- Redwine, D. J. (2005). *Comparison of limited English proficient and English proficient Hmong students' performance on the comprehensive test of nonverbal intelligence*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. La Crosse: Wisconsin-La Crosse Üniversitesi.
- Rose, D. (2019). *Creating a home in Canada: Refugee housing challenges and potential policy solutions*. Migration Policy Institute.

- Salend, J. Spencer (2011). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* 7. New Jersey: Pearson.
- Salend, S. J. (2015). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.
- Sayers, D. (2018). Rights not needs: Changing the legal model for special educational needs (SEN). K. Runswick-Cole, T. Curran, ve K. Liddiard (Ed.), *The Palgrave handbook of disabled children's childhood studies* içinde (s. 617-642). London: Palgrave Macmillan,
- Sánchez Nájera, F., and Freier, L. F. (2021). The Cartagena refugee definition and nationality-based discrimination in Mexican refugee status determination. *International Migration*. 60(1), 37-56.
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., and Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, 1-15.
- Schneider, J., and Crul, M. (2010). New insights into assimilation and integration theory: Introduction to the special issue. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268.
- Segal, U. A., Mayadas, N. S., Elliott, D. and Mayadas, N. (2010). The immigration process. U.A., Segal, D. Elliott, ve N.S. Mayadas, (Ed.) *Immigration worldwide: Policies, practices, and trends*, içinde (s. 3-16.). Oxford University Press.
- Sevinç, E. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci öğrenci velileri ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İbni Haldun Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharma, U., and Deppeler, J. (2005). Inclusive Education in India: Challenges and Prospects. *Disabilities Studies Quarterly*, 25 (1).

- Soylu, A., Kaysılı, A., ve Sever, M. (2020). Mülteci Çocuklar ve Okula Uyum: Öğretmenlerin Kültürel Sorumlulukları Üzerinden Bir Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 313-334.
- Spencer, S. and Charsley, K. (2021). Reframing ‘Integration’: Acknowledging and addressing five core critiques. *Comparative Migration Studies*, 9(1), 1-22.
- Strekalova, E., and Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children?: Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Şahin, E., Dağlı, T. E., Acartürk, C., and Dağlı, F. S. (2021). Vulnerabilities of Syrian refugee children in Turkey and actions taken for prevention and management in terms of health and wellbeing. *Child Abuse and Neglect*, 119(1), 1-13.
- Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 57-67.
- Tadesse, S., Hoot, J., and Watson-Thompson, O. (2009). Exploring the special needs of Africanrefugee children in U.S. schools. *Childhood Education*, 85(6), 352- 356. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521400>
- Tafadzwa, R., and Shumba, J.(2018). Disabled refugee students in Zimbabwe. Sengupta, E. and [Blessinger, P.](#) (Editörler) In *Strategies, Policies, and Directions for Refugee Education*, (ss. 117-128). Emerald Yayıncılık
- Tanriverdi, A., and Özokçu, O. (2018). The Psychometric Properties of the Turkish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Educational Research and Reviews*, 13(18), 654-663.
- Taşkın, P. and Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.

- Tekinalp, G. (2003). *Türk yabancılar hukuku*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Toker-Gökçe, A. ve Acar, E. (2018). School Principals' and Teachers' Problems Related to the Education of Refugee Students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 473-484.
- Temiz, D. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 45-59.
- Topal, A. H. (2015). Geçici koruma yönetmeliği ve Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsü. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(1), 5-22.
- Toprak, E. (2021). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Çelebi (Editör), *Nitel araştırma yöntemleri içinde*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNHCR (2013). United Nations High Commissioner for Refugees. Handbook for emergencies. (3. Baskı) Geneva.
- UNHCR. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Sık Sorulan Sorular. https://www.unhcr.org/tr/wpcontent/uploads/sites/14/2017/02/s%C4%B1k_sorulan_sorular.pdf (erişim tarihi: 3.11.2021).
- UNHCR. (2021). UNHCR 2020 yıl ortalaması istatistik raporu. <https://www.unhcr.org/tr> (erişim tarihi: 30.10.2021).
- UNCHR, (2023). United nations high commissiner for refugees. Total registered syrian refugees, <https://data.unhcr.org/en/situations/syria> (erişim tarihi 22.10.2023)
- The United Nations Refugee Agency, General Assembly (1951). *Convention relating to the status of refugees*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees
- Uğur, N. (2023). Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrenci ve Velilerin Okul Deneyimleri. *Mülkiye Dergisi*, 47(2), 549-598.

- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Ünay, E., Erdem, R., ve Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, Türkiye’de ve dünyada göçmen eğitimi, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>
- Vantieghem W, Roose I, Goosen K, Schelfhout W, and Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers’ competences for inclusive education. *PLoS ONE* 18(11): e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
- Verhoeven, L., and Vermeer, A. (2006). Literacy achievement of children with intellectual disabilities and differing linguistic backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10), 725-738.
- Vonen, H. D., Olsen, M. L., Eriksen, S. S., Jervelund, S. S., and Eikemo, T. A. (2021). Refugee camps and COVID-19: Can we prevent a humanitarian crisis? *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 27-28.
- Walton E, McIntyre J, Awidi SJ, De Wet-Billings N, Dixon K, Madziva R, Monk D, Nyoni C, Thondhlana J and Wedekind, V. (2020) Compounded Exclusion: Education for Disabled Refugees in Sub-Saharan Africa. *Frontiers in Education*. 5(47), 1-14. doi: 10.3389/feduc.2020.00047
- Weidinger, T., and Kordel, S. (2023). Access to and exclusion from housing over time: Refugees' experiences in rural areas. *International Migration*, 61(3), 54-71.
- WHO. (2017). *Consolidated guideline on sexual and reproductive health and rights of women living with HIV*. World Health Organization.
- WHO. (2016). *World health statistics 2016: monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. World Health Organization.

- Will, A. K. (2018). On "Genuine" and "Illegitimate" Refugees: New Boundaries Drawn by Discriminatory Legislation and Practice in the Field of Humanitarian Reception in Germany. *Social Inclusion*, 6(3), 172-189.
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61-66.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yenigün, E. ve Odluyurt, S. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 895-919. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.6m
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., ve Doğan, M. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 137-157. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.901899>
- Yücetürk, S. N. (2022). *Mehmet Niyazi Özdemir'in "iki dünya arasında" romanının kültürleşme süreci bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- http-1: <https://www.merriamwebster.com/dictionary/specialneeds> (erişim tarihi 18.11.2021).
- http-2: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> (erişim tarihi 18.11.2021).

http-3: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00164/full>

(erişimtarihi 20.11.2021).

http-4: <https://sozluk.gov.tr/> (erişim tarihi 16.01.2023).



EKLER

EK-1. Katılımcı Bilgilendirme ve Onay Formu

ÖRNEK ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, **Özel Gereksinimli Mülteci Çocukların Eğitimi Konusunda Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri** başlığıyla Suriyeli özel gereksinimli mülteci çocukların Türkiye’deki eğitim ve entegrasyon süreçlerinde yaşadıkları problemleri ortaya koymak ve belirlenen bu sorunlara çözüm önerilerini getirmek amacını taşımaktadır. Çalışma, **Doç. Veysel AKSOY** danışmanlığında, **Fırat KESER** tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizlerin deneyimleri doğrultusunda sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler belgeleme ve CD’ye aktarma yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Doç. Dr. Veysel AKSOY’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Fırat KESER

Adres

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilereğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-2. Katılımcılar İçin Demografik Bilgi İşleme Formu

KATILIMCILAR İÇİN DEMOGRAFİK BİLGİ İŞLEME FORMU

Yaş	
Cinsiyet	Kadın ☐ Erkek ☐
Eğitim durumu	
Mezun olduğu alan	
Bildiği diller	
Öğretmenlik deneyimi	
Mülteciler ile çalışma deneyimi	 yıl
Çalıştığı kurum	RAM ☐ Özel Eğitim okulu ☐ Özel Eğitim Sınıfı ☐ ÖERM ☐

EK-3. RAM Odak Grup Görüşme Soru Formu

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ
KONUSUNDA YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ GÖRÜŞME
SORULARI**

RAM için SORULAR

- A. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
- B. Özel gereksinimli mülteciler ve aileleri ile iletişim kurmada sorun yaşadınız mı/ yaşıyor musunuz? Sorun yaşadıysanız/yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşadınız/yaşıyorsunuz?
- Özel gereksinimli mülteciler ve aileleri ile iletişim kurarken yaşadığınız bu sorunlara yönelik varsa çözüm önerilerinizi açıklayabilir misiniz?
- C. Özel gereksinimli mültecilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirmelerini yaparken sorunlar yaşıyor musunuz? Sorun yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz açıklayınız?
- Özel gereksinimli mültecilerin değerlendirilmesinde yaşanan sorunları ortadan kaldırmak ve/veya en aza indirmek için ne tür çözüm önerileri sunarsınız?
- D. Özel gereksinimli mülteciler için BEP oluşturdunuz mu? Oluşturduysanız BEP'in dili ya da BEP'in çocuğun ailesi tarafından da anlaşılması konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?
- E. Özel gereksinimli mültecilerin eğitim ortamlarına (özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim sınıfı, kaynaştırma sınıfı vb.) yerleştirilmesinde sorun yaşıyor musunuz? Sorun yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz, açıklayınız?
- Özel gereksinimli mültecilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm öneriniz nelerdir?
- F. Öğrencinin değerlendirme ve yönlendirilmesi sürecinde destek hizmetlerini sunarken öğrencinin dil, din ve/veya kültürünün farklı olması nedeniyle sınırlılık yaşadınız mı/ yaşıyor musunuz?
- Öğrencinin dil, din ve/veya kültürünün farklı olması nedeniyle destek hizmetlerini sağlayamama noktasında yaşadığınız sorunlara çözüm öneriniz nelerdir?
- G. Mülteci özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi için bütünleştirilmiş eğitimin bileşenlerinden olan değerlendirme testlerinde uyarlama yapıyor musunuz?

- Uyarlama konusunda sorun yaşıyorsanız yaşadığınız bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?



**ÖZEL GEREKSİNİMLİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ
KONUSUNDA YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ GÖRÜŞME
SORULARI**

OKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN SORULAR

- A. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
- B. Özel gereksinimli mülteciler ve aileleri ile iletişim kurmada sorun yaşadınız mı/ yaşıyor musunuz? Sorun yaşadıysanız/yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşadınız/yaşıyorsunuz?
- Özel gereksinimli mülteciler ve aileleri ile iletişim kurarken yaşadığınız bu sorunlara yönelik varsa çözüm önerilerinizi açıklayabilir misiniz?
- C. Çalıştığınız okulda mülteci çocukların bütünleştirilmiş eğitime erişimi için geçiş, oryantasyon ve/veya entegrasyon konusunda sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz? Yaşadıysanız ne tür sorunlar yaşadığınızı açıklar mısınız?
- Geçiş oryantasyon ve/veya entegrasyon konusunda yaşadığınız bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- D. Özel gereksinimli mülteciler için BEP oluşturduğunuz mu? Oluşturduysanız BEP'in dili ya da BEP'in çocuğun ailesi tarafından da anlaşılması konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?
- E. Özel gereksinimli mültecilerin akranları tarafından kabulü nasıl oldu? Bu konuda sorun yaşadınız mı? Sorun yaşadıysanız ne tür sorun yaşadınız?
- Bu sorunu çözmek için çözüm öneriniz nedir/ne oldu?
- F. Özel gereksinimli mülteci çocuklara sınıf içi destek hizmeti sunarken ortam düzenlemesi, materyal uyarlaması yapıyor musunuz? Bu uyarlamaları yaparken sorun yaşadınız mı/Yaşıyor musunuz?
- Mülteci çocukların eğitim süreçlerinde uyarlamaya yönelik yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ
KONUSUNDA YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ GÖRÜŞME
SORULARI**

ÖERM'LERDEKİ ÖĞRETMENLER İÇİN SORULAR

- A. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
- B. Özel gereksinimli mülteciler ve aileleri ile iletişim kurmada sorun yaşadınız mı/ yaşıyor musunuz? Sorun yaşadıysanız/yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşadınız/yaşıyorsunuz?
- Özel gereksinimli mülteciler ve aileleri ile iletişim kurarken yaşadığınız bu sorunlara yönelik varsa çözüm önerilerinizi açıklayabilir misiniz?
- C. Mülteci çocuklara destek hizmetleri sunarken yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa ne tür sorunlar yaşadınız?
- Destek hizmetlerini sunarken yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
 - Özel gereksinimli mülteciler için BEP oluşturdunuz mu? Oluşturduysanız BEP'in dili ya da BEP'in çocuğun ailesi tarafından da anlaşılması konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?
- D. Bütünleştirilmiş eğitimin bileşenlerinden biri olan farklı dil, din, kültür konusunda mülteci çocukların eğitim süreçlerinde herhangi bir uyarlama yaparken sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız açıkla mısınız?
- Mülteci çocukların eğitim süreçlerinde uyarlamalara yönelik yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

EK-6. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 17.10.2021

Protokol No: 204405

Tarih: 10.11.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Gereksinimli Mükteci Çocukların Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Veynel AKSOY
TEZ YAZARI:	Fırat KEŞER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Oylu
Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bİl. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan UYUMUZ (Başkan Yardımcısı-İkt. ve İdari Bİl. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Haşdan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İktisat Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fırat KESER

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi :

2018-2024, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı

2013-2016, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

2009-20012, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

2012-....., Özel Eğitim Öğretmeni, MEB.

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Keser, F., & Tanrıverdi, A. (2021). Teacher competencies and qualifications for support services in special education institutions. Pamukkale University Journal of Education, doi:10.9779.pauefd.848889

Keser, F. & Cavkaytar, A. (2021). Effectiveness of the family training program for the teaching a leisure skill to children with special needs (LEP). Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11(2), 505-528. <https://doi.org/10.18039/ajesi.807138>

Keser, F. ve Kış, A. (2019). Determining support services received by individuals with special needs living in mardin and İstanbul. *The Journal of International Social Research*,12(62), 1058-1066.

Keser, F., & Düzkantar, A. (2019). Bir alan yazın taraması:" öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi". *Journal of international social research*, 12(65).

Kitaplar ve Kitaplarda Yer Alan Bölümler

Keser, F. (2016). Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi, LAP LAMBERT Academic Publishing, Sayfa Sayısı 136, ISBN-13:978-3-659-97941-5 ISBN-10:3659979414.

Bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Erbaş, E., Kurtoğlu S., Keser, F. & Vuran, S. (2019). Olumlu Davranış Desteğinde Ağır Yetersizliği Olan Bireyler. 29. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. 6-9 Ekim 2019, Kuşadası (Sözlü Bildiri).

Keser, F. & Düzkantar, A. (2019). Bir Alan yazın Taraması: “Öğretmen Yeterliliklerinin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi" 29. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. 6-9 Ekim 2019, Kuşadası (Sözlü Bildiri).

Eratay E., Keser, F., Kurtoğlu,S., Kançeşme, C., Özlü, Ö., Küçük, Ö., Çıkılı, D., Tekcan, S., Tümeğ, S. (2014). Kaynaştırma Öğretmenlerinin Bütünleştirme Yaklaşımlarıyla İlgili Düşünceleri. *XXIV Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. 25-27 Eylül 2014, Edirne (Poster Bildiri).