



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÖÇ ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI**

**SURİYELİ ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLARA DAİR
ÖĞRETMEN VE İDARECİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Mehmet SOYALAN**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. İsa KALAYCI**

Hatay-2022



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÖÇ ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI**

**SURİYELİ ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLARA DAİR
ÖĞRETMEN VE İDARECİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Mehmet SOYALAN**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. İsa KALAYCI**

Hatay-2022

ONAY

Mehmet SOYALAN tarafından hazırlanan “**SURİYELİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA DAİR ÖĞRETMEN VE İDARECİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **GÖÇ ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

../ .. /2022

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. İsa KALAYCI (Tez Danışmanı-Başkan)	
Unvan Ad-SOYAD (Üye)	
Unvan Ad-SOYAD (Üye)	

Mehmet SOYALAN tarafından hazırlanan “**SURİYELİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA DAİR ÖĞRETMEN VE İDARECİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. .../.../2022


Mehmet SOYALAN

ÖNSÖZ

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren her an yer değiştirebilir. Hayat yer değiştirildiği vakitlerde, insana heyecan verebilmektedir. Bu yer değişikliği bazen terk etme ve yeni bir yere yerleşme şeklinde sonuçlanıp çok farklı nedenlerle gerçekleşmiş olabilir. İşte “göç” kavramının en genel kapsayıcı tanımı budur. Göç ile şekillenen yeni düzen, göçün geldiği ve bittiği yeri etkileri itibariyle binlerce çalışmaya konu olmuş, hep incelenen gelmiştir. Bu hareketlilik içerisinde en fazla yaşlılar, kadınlar hatta çocuklar ve daha da önemlisi özel gereksinimli bireyler çok daha fazla etkilenmiştir. Tespit edilen sorunlar neticesinde yönetimi elinde bulunduranlar tarafından iyileştirme çalışmalarına yer verilmiş, sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Ancak teze konu olan özel eğitim gereksinimli bireyler bağlamında bu araştırmalar eksik kalmıştır. Bu nedenle dezavantajlı bireyler hususundaki iyileştirme çabaları, düzenlemeler yetersiz kalmaktadır. Bu çalışmayla; Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara, öğretmen ve idareci perspektifinden bakarak, sorunların çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları doğrultusunda belirlenen sorulara Hatay ili Antakya ilçesinde öğrenim gören özel eğitim öğrencilerinin öğretmen ve okul idarecilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşmecilerin kimlikleri 24/03/2016 tarih ve 6698 sayılı “*Kişisel Verilerin Korunması Kanunu*” gereğince tez içerisinde kodlanarak verilmiştir. Görüşmeci bilgisinin ilk geçtiği yerde cinsiyetine binaen kadın ise “K”, erkek ise “E” harfleriyle kodlanmış, akabinde kişinin yaşı belirtildikten sonra görüşme tarihi eklenmiştir. Aynı kişiye ikinci ve devam eden atıflarda ise cinsiyet ve sıra numarası ile göndermede bulunulmuştur.

Toplam üç ana bölümden oluşan bu çalışmanın ilk kısmında konunun kuramsal ve kavramsal yönleri açıklanmıştır. Burada göçün tanımlarından hareketle meseleye bir altlık oluşturulmuştur. Daha sonra, göç-eğitim-özel gereksinimli eğitimi konuları birbirleriyle ilintili olarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde; Suriyeli göçmen özel eğitim öğrencilerinin okullardaki durumlarına dair idareci/eğitimci tespitlerine yer verilmiştir. Bu bölümde sahadan elde edilen nitel veriler çoğu zaman aynen aktarıldıktan sonra yorumlanmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise; idareci ve öğretmen görüşmecilerin yorumları, önerileri, çıkarımları işlenmiştir. Görüşme formunun 3, 4, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 21. sorularına verilen cevaplar ikinci bölümdeki gibi yine aynen aktarıldıktan sonra yorumlanmıştır. Böylece okuyucuya denetim imkânı sağlanmıştır.

Alan araştırmasına dayanan bu çalışma süresince pek çok zorlukla karşılaşmış, Covid-19 salgını da bu problemleri iyice arttırmıştır. Ancak yüksek lisans eğitimine başladığım günden beri her daim bilimsel ve insanî desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ'e en güzel teşekkürlerimi sunarım. Saygıdeğer ÖZ'ün sağlık problemleri nedeniyle bir süre aramızda bulunamayışının derin teessürünü yaşamaktayım. Bununla birlikte beni Ayşegül hocamın bir emaneti gibi görerek danışmanlığımı kabul eden ve her türlü gayretiyle motivasyonumu artıran Doç. Dr. İsa KALAYCI'ya da teşekkür etmeden geçemeyeceğim. Verilerin toplanması ve işlenmesi aşamalarında yardımlarını gördüğüm Saraycık Özel Eğitim Anaokulu Müdürü Bilge KELEŞ'e ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Halil İbrahim YILDIRIM'a da müteşekkirim. Ayrıca her zaman beni var eden, değerli aileme; kızlarım Aray, İlay ile oğlum Kutay ve hayat ışığım Betül'e “-Sizlerin sayesinde...” demek istiyorum.

Hatay-2021

Mehmet SOYALAN

SURİYELİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA DAİR ÖĞRETMEN VE İDARECİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Mehmet SOYALAN

Göç Araştırmaları Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2021

Danışman: Doç. Dr. İsa KALAYCI

ÖZET

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı nedeniyle ülkelerini terk eden milyonlarca insan Türkiye'ye sığınmıştır. Bunlardan bir kısmının ikamet ettiği Antakya'daki özel eğitim öğrencilerinin yaşadıkları veya deneyimledikleri eğitim meseleleri, idareci/öğretmen perspektifinden incelenmiştir. Böylece eğitimde “dezavantajlı grup” olarak nitelendirilen öğrencilerin eğitim aşamalarında karşılaştıkları sorunlara bilimsel bir açıdan yaklaşılmıştır.

Özel eğitim öğrencileriyle ilgili pek çok araştırma bulunmasına rağmen, Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilere dair çalışmaların yetersizliği bu tezin yazılma gerekliliğini ve amacını ortaya koymuştur. Çalışmanın evrenini Antakya'da bulunan özel gereksinimli Suriyeli öğrencilerin yer aldığı beş okul oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlere 21 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” düzenlenmiştir. Elde edilen nitel veriler doküman analiziyle yorumlanmıştır. Bunun sonucunda odak grubun verdiği cevaplardan; Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin en büyük probleminin Türkçe bilmemekten kaynaklanan sorunlar olduğu anlaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER

Antakya, Göç, Özel Eğitim, Suriyeli Göçmen

**EXAMINATION OF TEACHER'S AND ADMINISTRATIVE'S OPINIONS
ON THE PROBLEMS FACED BY SYRIAN SPECIAL EDUCATION
STUDENTS**

Mehmet SOYALAN

Department of Migration Studies, Master Thesis, 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Isa KALAYCI

ABSTRACT

Millions of people, who left their country due to the Syrian civil war that started in 2011, sought refuge in Turkey. The educational issues experienced or experienced by special education students in Antakya, where some of them reside, were examined from the perspective of the administrator/teacher. Thus, the problems faced by the students, who are described as the "disadvantaged group" in education, were approached from a scientific point of view.

Although there are many studies on special education students, the inadequacy of studies on Syrian immigrant students with special needs has revealed the necessity and purpose of writing this thesis. The universe of the study consists of five schools in Antakya with Syrian students with special needs. A "Semi-Structured Interview Form" consisting of 21 questions was prepared for the administrators and teachers working in these schools. The qualitative data obtained were interpreted by document analysis. As a result of the answers given by the focus group; It has been understood that the biggest problem of Syrian special education students is the problems arising from not knowing Turkish.

KEYWORDS

Antakya, Migration, Special Education, Syrian Migrants

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
GRAFİKLER ve ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
GİRİŞ	10
I. Konu ve Kaynaklar	12
BİRİNCİ BÖLÜM	16
GÖÇLERE KAVRAMSAL VE NEDENSEL BİR BAKIŞ	16
1.1. Göç Kavramları	16
1.2. Göçlerin Nedenleri ve Türleri	18
1.3. Göç ve Eğitim.....	22
1.4. Göçmen Çocuklar.....	25
1.5. Göç Süreci ve Özel Gereksinimli Birey	26
1.6. Suriyeli Göçmenlerin Tarihçesi ve Güncel Durumu	27
1.7. Suriyeli Sığınmacılar ve Hukuki Statüleri.....	30
1.2. Suriye Göçü Bağlamında Türkiye ve Hatay.....	32
İKİNCİ BÖLÜM.....	39
GÖZDEN KAÇAN GERÇEK: ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN SURIYELİLER	39
2.1. Özel Eğitim ve Göçmen Çocuklar.....	39
2.2. Suriyeli Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Durumlarının Tespitine Dair Görüşler	42
2.2.1. Özel Gereksinimli Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Sayısının Tespitine Dair	43
2.2.2. Kuruma/Sınıfa Yeni Gelen Suriyeli Özel Gereksinimli Öğrenciye Dair Yapılan İş ve İşlemler	43
2.2.3. Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Hazırlanmış Materyallerin Tespiti.....	47

2.2.4. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarda Danışma Birimi Meselesi.....	50
2.2.5. Göçmen Öğrencilere Yönelik Özel Faaliyetler.....	52
2.2.6. Göçmen Öğrencilere Yönelik Rehberlik Servisinin Eylemleri.....	55
2.2.7. Oryantasyon Çalışmalarının Tespiti.....	56
2.2.8. Göçmen Öğrencilerin Kariyer Planlaması	59
2.2.9. Göçmen Öğrencilerin Eğitimlerine Dair Okul İdaresinin Sağladığı İmkânlar	61
2.2.10. Personele Dair Hizmet İçi Eğitim	62
2.2.11. Toplumsal Uyuma Yönelik Çalışmalar.....	63
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	66
SURİYELİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ DÜĞÜMLER, ÇÖZÜMLER, ÖNERİLER.....	66
3.1. Suriyeli Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Problemlerinin Çözümüne Dair Görüşler	66
3.1.1. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	66
3.1.2. Göçmen Öğrencilere Yönelik Ekstra Eğitim Tedbirleri Uygulanmasına Dair.....	69
3.1.3. Öğrencilerin Aileleri ile İletişim Kurulması	72
3.1.4. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Derecelendirilmesi	72
3.1.5. Göçmen Öğrencilere Dair Okul Personelinin Tutumları	75
3.1.6. Öğretmenler-Öğrenci Aileleri İlişkileri.....	76
3.1.7. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Eğitimlerine Dair Yeterlilikleri....	77
3.1.8. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Personelin Güçlü ve Zayıf Yönleri	79
3.1.9. Göçmen Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim-Öğretim Sürecine Dahil Edilmeleri.....	81
3.1.10. Görüşmeciler Perspektifinden Tavsiye ve Öneriler	83
SONUÇ VE ÖNERİLER	85
KAYNAKLAR	88
DİZİN.....	98
EKLER.....	100

GRAFİKLER ve ŞEKİL LİSTESİ

Grafik 1. <i>2011-2021 yılları arasında Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyeliler.....</i>	<i>35</i>
Grafik 2. <i>Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyelilerin en çok olduğu ilk 10 il.....</i>	<i>37</i>
Şekil 1. <i>Göç Türleri.....</i>	<i>19</i>



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkiye’de Geçici Koruma kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine göre dağılımı</i>	35
Tablo 2. <i>Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i>	36
Tablo 3. <i>Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyelilerin illere göre dağılımı</i>	38



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BM	: Birleşmiş Milletler
BMGK	: Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi
E.T.	: Erişim Tarihi
EGM	: Emniyet Genel Müdürlüğü
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGB	: Göç İdaresi Genel Başkanlığı
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
GKY	: Geçici Koruma Yönetmeliği
IOM	: Uluslararası Göç Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MENA	: Middle East and North Africa (Ortadoğu ve Kuzey Afrika)
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
UMHD	: International Refugee Rights Association (Uluslararası Mülteci Hakları Derneği)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YUKK	:Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

GİRİŞ

XXI. yüzyılın Orta Doğu'sunda kitlesel göç hareketlerine önceki yüzyıllardan daha fazla rastlanmaktadır. Yüzyılların getirmiş olduğu emperyalist politikalar ve iç çekişmelerin bir sonucu olarak Orta Doğu coğrafyası göçün temel nedenlerinden sayılan savaş ve kargaşa ortamına sürüklenmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Körfez Savaşları'ndan sonraki Orta Doğu'ya yönelik uygulamaları ve 2003 yılındaki Irak'ı işgaliyle bölge insanı uluslararası göçe zorlanmıştır (Kalaycı, 2016: 1007).

17 Aralık 2010'da Tunus'un Bouzid kasabasında bilgisayar mühendisi Muhammed Bouazizi Sidi'nin kendini yakması, zamanla bir halk ayaklanmasına dönüşmüştür. İşsizlikten muzdarip halk, yöneticilerin taleplerine cevap vermemesi üzerine, 23 yıldır iktidarda olan Zeynelabidin b. Ali hükümetine son vermiştir. Tunus ile sınırlı kalacağı öngörülen ve "Yasemin Devrimi" olarak nitelendirilen bu halk hareketi zamanla diğer Orta Doğu ülkelerine de sıçramıştır (Koçak, 2012: 8-9; Diriöz, 2011: 81). Bu halk hareketleri sonucunda Ürdün'de hükümet düşmüş, Yemen'de hükümet başkanı istifa etmiş, Mısır'da Hüsnü Mübarek yönetimi bırakmıştır. Libya'da ise Muammer Kaddafi devrilmiş ve akabinde öldürülmüştür. Bununla kalmamış bölge ülkelerinden Umman, Cezayir ve Bahreyn'de de iç karışıklıklar ortaya çıkmıştır (Dersan Orhan, 2013: 18-19).

Suriye devlet başkanı Beşar Esed, Orta Doğu'daki halk hareketlerini ilk etapta destekleyen açıklamalar yaptıysa da olayların Suriye'de baş göstermeye başlamasıyla birlikte halk hareketlerini şiddetle bastırmaya çalışmıştır. Suriye'deki olaylar, iki kadın doktorun aralarındaki telefon konuşmalarında Esed'in devrilmesini istemeleri ve istihbarat servislerinin bu konuşmaya istinaden iki doktoru tutuklamasıyla başlamıştır. Bu olaya tepki olarak Dera kentinde okul duvarına yazı yazan 12-13 çocuk da tutuklanmış ve onlara ağır işkenceler yapılmıştır. Aşiret reisleri çocukların serbest bırakılması taleplerinin karşılıksız kalması sonucunda protesto amacıyla halkı sokaklara dökmüştür (Kalaycı, 2016: 1008; Koyuncu, 2014: 18).

15 Mart 2011 tarihinde Dera kentinde "Gazap Günü" adında rejim karşıtı büyük gösterilerin düzenlenmeye başlamıştır. Bunun üzerine rejim güçleri Dera kentini askerî ablukaya almıştır. Ablukanın başladığı 19 Mart'tan 22 Mayıs'a kadar

geçen iki aylık sürede askeri birlikler yaklaşık 900 kişiyi öldürmüştür. Bu ölümlerin artması olayları geri dönülmez bir yola sokmuştur (Çetin ve Uzman, 2012: 5-6).

Dera'da başlayan halk hareketine Müslüman Kardeşlerin destek vermesiyle Suriye'nin bütün şehirlerinde isyan görülmeye başlamıştır. Bu ise sürekli ölümlerin yaşanmasına bağlı olarak halkın yurtdışına göçüne neden olmuştur. Suriyelilerin uluslararası göçlerinde ilk tercih ettikleri ülkeler arasında Türkiye bulunmaktadır. Türkiye'nin Suriye sınırında bulunan Hatay ili de doğal olarak bu göçlerden doğrudan etkilenmiş ve yüzbinlerce Suriyeli göçmene ev sahipliği yapmıştır (Kalaycı, 2016: 1008-1009).

2011 yılından bu yana ülkelerindeki iç savaştan kaçan Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarına kapılarını açan Türkiye, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)'nin ¹ verilerine göre 3.731.028 Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'de bulunan Suriyelilerin uyumu, istihdamı, sosyo-ekonomik durumları ve eğitimleri açısından birçok yasal düzenleme ve çalışma yapılmıştır. 11 Nisan 2013 tarihinde yürürlüğe giren “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)” ve 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren “Geçici Koruma Yönetmeliği” bu uygulamaların yasal çerçevesini oluşturmuştur (<https://www.goc.gov.tr>). Son olarak Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY) ile Türkiye'de bulunan Suriyeliler yasal zeminde “Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyeliler” olarak adlandırılmıştır.

Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin iskân ve istihdamıyla ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken türlü sorunlarla karşı karşıya kalınmış ve bu sorunlar da çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Özellikle Suriyelilerin eğitimi boyutunda, okul öncesi (Mercan Uzun ve Bütün, 2019), ilkokul (Aykırı, 2017), ortaokul (Küçükali ve Çevik Özdemir, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018) ve üniversite (Harunoğulları, Süzölmüş, Polat, 2019) yaş gruplarına dair araştırmalarla sorunları tespit edilerek onlara çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, daha çok özel ilgiye muhtaç ve daha dezavantajlı grup olarak kabul edilen özel gereksinimli Suriyeliler hakkında yeterli çalışma yapılmamıştır. Ulusal alanyazın taramasında Basık'ın 2018 yılında yapmış olduğu “Özel Gereksinimli

¹ Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 04/04/2013 tarihli ve 28615 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile kurulmuştur. 29/10/2021 tarihli ve 31643 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 85 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 19. maddesiyle bu maddede yer alan “Genel Müdürlüğünün” ibaresi “Başkanlığının” şeklinde ve “Genel Müdürlüğü” ibaresi “Başkanlığı” şeklinde değiştirilmiştir (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.4.pdf>, E. T.: 13/11/2021).

Mülteci Çocuklar ve İlgili Eğitim Personelinin Durumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışmasında özel gereksinimli çocuklara Reyhanlı kapsamında geçici eğitim merkezlerindeki eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ile onların Suriyeli öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır (Basık, 2018).

I. Konu ve Kaynaklar

Özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili araştırmalar bağlamında Türkiye’de 2012 yılından itibaren mülteci çocuklarla ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmaların daha çok mülteci statüsündeki çocukların eğitim durumlarına, göç sürecinin olağan sonuçlarıyla ilgili olan genel ve psikolojik problemlerine odaklandığı görülmektedir.

Konuyla ilgili olarak; Özer, Şirin ve Oppedal (2012), Suriye’de gerçekleşen iç savaş sebebiyle Türkiye’ye sığınan çocukların yaşadıkları travmanın sebeplerini ve etkileri üzerine bir proje gerçekleştirmişlerdir. *Suriyeli Mülteci Çocuklar Saha Araştırması Sonuç Raporu* ismiyle yayınlanan çalışma, Suriyeli göçmenlerin ikamet ettikleri Gaziantep’in İslâhiye ilçesindeki geçici barınma merkezinde uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiz sonuçları değerlendirildiğinde; çocukların % 74’ünün ailesinden en az birini, her dört çocuktan üçünün de kardeşini kaybettiği anlaşılmıştır. Bunun sonucunda da çocuklardan % 45’nin depresif tavırlarda ya da intihar etme düşüncesinde olduğu, % 35’inin travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı, % 30’nun ise, bireysel olarak silahlı ya da fiziksel şiddete uğradığı tespit edilmiştir. Çocukların okullaşma oranlarına bakıldığında ise; ilkokulda % 50, ortaokulda % 30’, lisede ise % 10 oranında olduğu gözlemlenmiştir.

Ali Rıza Seydi (2014)’nin, “*Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar*” başlıklı çalışmasında; konuyla ilgili resmi belge veya yazılı açıklamalar, basına yansıyan yazılı haberler üzerinde belge incelemesi ve elde edilen bulguların analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sığınmacı sayısındaki yüksek artışın ve sığınmacıların büyük çoğunluğunun kamp dışına dağılmasının, diğer konuları etkilediği gibi eğitim sorununun çözümüne dair çalışmaları olumsuz etkilediği ve hatta çözülmesi güç problemlere sebep olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’nin 2013 yılından

bu yana kamp içinde olduğu gibi kamp dışında da eğitim problemlerinin çözümü için önemli kararlar alıp uyguladığı ve çok yoğun bir çaba içinde olduğu iddia edilmiştir.

Ayşe Şebnem Tunç (2015)'un “*Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme*” başlıklı makalesinde; Türkiye’ye sığınan mülteciler, göç alan toplumların davranışları ve Türk toplumunun davranışlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, Türkiye’ye göç eden Suriyeli sığınmacıların ve göç alan Türk toplumunun beklentilerinin ve kaygılarının evrensel nitelik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mehmet Duruel’in 2016 yılında yayınlanan “*Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu*” isimli makalesinde; Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitiminin son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca eğitime ilişkin temel sorunların belirlenerek çözüm üretilmesi gerektiği, Suriyeli çocuklara hizmet veren Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)’nin sayısının arttırılması, okulların fiziki alt yapısının iyileştirilmesi, her çocuğun okula ulaşımının sağlanması ve okula kayıt olmak istemeyen ailelere ulaşarak problemlerin çözülmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Ulusal alanyazın tarandığında GEM’lerde çalışan Suriyeli öğretmenlerin yaşadığı problemler (Balkar, Şahin ve Babahan, 2016), Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Korkmaz, 2018), Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma sürecinde karşılaştıkları güçlükler (Gencer, 2017), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Bulut, Kanat Sosyal ve Gülçiçek, 2018), Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları (Beydili Kaya, 2019) gibi daha çok entegrasyon sürecinde karşılaşılan problemlere ve bunlara dair çözüm yollarına ilişkin farklı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde Suriyelilerin eğitime dair problemlerin şu şekilde olduğu görülmüştür.

- ✓ Eğitime erişim ve katılım sorunu
- ✓ Öğretmen sorunu
- ✓ Dil sorunu
- ✓ Koordinasyon sorunu
- ✓ Müfredat ve öğretim materyalleri sorunu
- ✓ Fiziksel alt yapı sorunları
- ✓ Çocuk işçiliği sorunu (Çerçi ve Canalcı, 2019).

Göçmen çocuklarla ve eğitimleriyle ilgili dünya genelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; sığınmacı çocukların göç ettikleri ülkelerde dil, din, ırk ve kültür farkından kaynaklanan sorunlar olduğu, bunun da birlikte yaşamayı zaman zaman zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte eğitim aşamasında karşılaştıkları zorluklar ve bürokratik engeller nedeniyle bazı çocukların yaşadıkları yurt edinememe sorunlarından bahsedilmektedir. Örneğin Amthor ve Roxas (2016)'ın çok kültürlü ve kültüre uygun eğitimin uzun süreli etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın bulgularına göre; kültürler arası yetkinlik yerine öğrenciler arasında daha içten bir kültürlerarası ilişki ve kültürel acentelik geliştirmenin önemine değinilmiştir. Gönüllü olarak iltica eden göçmenlerin durumunun da, kendi isteği dışında gelenlerden farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir. Amthor ve Roxas; isteği olsun ya da olmasın, yeni mülteci olanların genelde düşük ekonomik seviye koşullarına, önyargı ve ayrımcılığa maruz kaldığını iddia etmişlerdir. Gençler arasında yaşı büyük olanların yaşı küçük olanlara göre daha fazla uyum sorunu yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan çok kültürlü eğitim ve kültürel eğitim pedagojisiyle bu öğrencilerin ayrımcılık ve eşitsizlik noktasında sorunlarının büyük ölçüde çözülebileceği söylenmiştir.

J. Skidmore (2016)'un *“From Discord to Harmony: How Canadian Music Educators Can Support Young Syrian Refugees Through Culturally Responsive Teaching”* isimli makalesi Kanada'ya yeni gelecek mültecilerin yaşayacakları sosyal, duygusal ve eğitimsel zorluklara dikkat çekmek için yazılmıştır. Kanada'ya kabul edilecek Suriyelilerin sosyal, dil öğrenme ve ekonomik olarak ihtiyaçların karşılanması için zorluk çekebileceklerinden bahsedilmiştir. Mültecilerin savaş boyunca şahit oldukları olayların olumsuz etkisinden, savaş problemlerini yaşamamış olan öğrencilerle aynı okulda olma ihtimalinin doğuracağı olumsuz sonuçlara kafa yorulmuştur. Ayrıca müzik eğitiminin bu çocuklara sağlayacağı yararlardan bahsetmiştir. Araştırmacı, müziğin olumlu etkilerinin yanında müzik öğretmenlerinin, mülteci çocukların geleneksel müziklerini seslendirmelerinin onların kabul edildiklerini göstermeleri için yeterli olmayabileceğinin farkında olması gerektiğini ve bunun dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır.

Howard (2017)'in *“Analyzing the causes of statelessness in Syrian refugee children”* başlıklı makalesinde; vatandaş olmak ile ilgili ülkelerin kanunlarını araştırmış ve bununla ilgili verileri ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre;

Suriye’deki vatandaşlık kuralına göre vatandaşlık anadan çocuklara geçemediği ve savaştan dolayı birçok çocuk babası üzerine kaydedilmediği için birçok Suriyeli çocuk “vatansız” kalmıştır. Avrupa’daki ülkelerin çoğu, vatandaşlık için o ülkede doğmak ve belli bazı koşulları yerine getirme şartı aradığından, birçok Suriyeli çocuk ömürlerinin sonuna kadar vatansız kalma tehlikesi yaşamaktadır. Türkiye’de ise, Suriyeli sığınmacıları koruyacak çeşitli politikalar ve kanunlar çıkartılmasına rağmen, Suriyeli sığınmacıların korunması ve işçi olarak kullanılmasının önünde engeller yoktur. Araştırmacılar bu konu ile ilgili daha esnek politikaların üretilmesini önermişlerdir.

Madziva ve Thondhlana’nın 2017 yılındaki çalışmasında Suriye’den İngiltere’ye göç eden bir grup mülteci konu edilmiştir. Çalışmanın bulgularında, mülteci öğrencilerin İngiltere’ye vardıktan sonra birçok zorluklarla karşılaştığı ifade edilmiştir. Yeni eğitim sistemine alışmak ve ayrımcılık bu çocukların karşılaştığı problemler arasında zikredilmiştir. Okulların bu çocukların ihtiyaçlarını belirleyip farklı aktiviteler sunup bu çocuklar ile ilgili farkındalık oluşturdıkları, kucaklayıcı bir ortam sağladıkları, öğrencilerin dilsel gelişimlerini destekledikleri tespit edilmiştir. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli eğitimi aldıkları, aileleri eğitimin içine dâhil ettikleri, çocukların akademik başarılarını bildirdiklerini, mülteci çocukların diğer çocuklarla olan arkadaş ilişkilerini geliştirdikleri ve çocukları genel okul aktivitelerine kattıkları belirtilmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar doğrultusunda; alanyazın taramasında Türk devlet okullarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli bireylere dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle özel gereksinimli göçmen çocukların eğitimde karşılaştıkları problemler incelenerek, bu konudaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı; özel gereksinimli Suriyelilerin Hatay ili Antakya ilçesinde Türk devlet okullarında karşılaştıkları sorunların özel eğitim öğretmenleri ve okul idarecilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmesidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

GÖÇLERE KAVRAMSAL VE NEDENSEL BİR BAKIŞ

İnsanoğlu var olduğu ilk günden bu yana belli amaçlar doğrultusunda devamlı olarak bireysel ya da toplu bir şekilde yer değiştirmiştir. Göçmenler, gittiği her yerden ya etkilenmiş ya da orayı etkilemiştir. Bu yer değiştirme hareketlerine genel olarak “göç” denilirken oluşan etkileşim de “göçün sonuçları” olarak nitelendirilmiştir. Göç kavramıyla ifade edilen bu yer değiştirme, farklı bilim alanları için ayrı ayrı inceleme konuları oluşturmuştur.

1.1. Göç Kavramları

Farklı açılardan “Göç” kavramsal manada kendine farklı tanımlar da bulmuştur. Türk Dil Kurumu sözlüğünde göç; “*ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle birey veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma*” olarak tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr>). Başka bir araştırmada ise göç, insanların bulundukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad, evrensel bir olay olarak açıklanmıştır (Koçak ve Terzi, 2012, s. 163). Bu tanımlamalara yakın bir şekilde göçü “*Bir yerden başka bir yere kısa, orta veya uzun vadeli olarak yapılan, geriye dönüş ve ya sürekli yerleşim hedef güden, coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme ve nüfus hareketi..*” olarak yorumlayanlar da vardır (Üner, 1972; Yalçın, 2004). İslami literatürde ise göç, “hicret” kavramıyla açıklanmıştır (Özkan, 2019: 128).

Genel anlamda göç; kişilerin hayatlarının tamamını veya bir kısmını geçirmek üzere sürekli veya geçici bir zaman diliminde bir yerleşim biriminden diğerine iskân amacıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketidir (Tekeli, 2011a: 163; Gürtan, 1969: 315; Akkayan, 1979: 21; Barut, 2003: 108; Doğan, 2002: 22).

Göç, beşerî coğrafya açısından mekânsal bir değişiklik; demografik yönden kişilerin sayısal değişimi; ekonomik açıdan emeğin bir ülkeden diğer ülkeye geçişi; sosyolojik açıdan yeni gelen grubun toplumla bütünleşmesidir (Domenach ve Picouet, 1989: 37). Göçü ekonomik, siyasî, ekolojik veya bireysel sebeplerle bir yerden yeni bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafi ve ictimai bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlayanlar da vardır (Aydın, 2009: 14).

Iain Chambers (2005)'a göre göç; bir yönüyle dinamizm, devinim, tutunma, güç kazanma ve hırsıdır. Diğer yönüyle ise kopuş, kaçış, ayrılık, yalnızlık, yabancılık ve acıdır. Diğer taraftan kriminalize olmak ve suça itilmek bakımından tatsız bir yaşamın kapısında kalmaktır. Ancak tüm olumsuzluklarına rağmen göç; değişim, dönüşüm, karışıklık ve yeniliktir (Chambers, 2005: 19).

Toplumsal düzeni derinden etkileyen ve insanları sosyo-ekonomik, psikolojik yönlerden çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakan tarihsel bir olgu olan göç; tarihin her döneminde benzer özellikler gösterir. İnsanlar daha iyi yaşam standartları için bazen de karşılaştığı baskı, zulüm, ayrımcılık gibi sebeplerle göç etmişlerdir. Göç, bir ülkenin veya bölgenin nüfusunun artmasına veya azalmasına doğrudan etki eden bir unsurdur. Türkiye'ye yapılan göçler sadece nüfusu artırmakla kalmamış, aynı zamanda demografik yapının köy-kent dağılımını da etkilemiştir (Kalaycı, 2014: 4-5).

XXI. yüzyıldaki gelişmeler, insan-mekân ilişkisini tanımlamakta göç kavramının yetersizliğini gözler önüne sermektedir. Küçülen dünyada uzaklık-zaman ilişkisi de bir hayli değişmiştir. Buna bağlı olarak da göç kavramı yerine “*yaşam güzergâhları*” tabiri kullanılmaya başlanmıştır (Tekeli, 2011b: 44). Günümüzde insanlar kısa sürede değişik bölgelerde veya ülkelerde, farklı işlerle meşgul olabilmektedirler. Hatta iş gereği ömrünü yollarda geçirenler de vardır. İşte bu gerçekler tüm dünyada var olan nüfus deviniminin potansiyelini ortaya koymakta ve yaşam güzergâhı tanımlamasının haklılığına işaret etmektedir (Kalaycı, 2014: 5).

Göç hangi amaçla gerçekleşmiş olursa olsun bireyin ya da topluluğun yer değiştirme hareketidir. Dolayısıyla bu kavramın içerisinde mülteciler, zorla yerinden edilmiş kişiler, ekonomik sebeplerle yer değişikliği yapanlar da vardır. Ayrıca amacına bakılmaksızın kısa süreli veya uzun süreli dahi olsa eğitim ve çalışma amacıyla yapılan yer değişiklikleri de göç sayılmaktadır. Bununla beraber ilk yer değiştirme hareketinden sonra tekrar dönüş amaçlı yapılan yer değiştirme hareketleri de göç olarak tanımlanmaktadır. Bütün bunlardan hareketle göç kavramı için en temel kural “yaşadığı çevreyi değiştirme” olarak belirtilebilir. Sonuç olarak, bireyin göç etmiş olması için, yaşadığı çevreyi, alanı, yeri değiştirerek başka bir çevreye, alana, yere gitmesi gerekmektedir.

1.2. Göçlerin Nedenleri ve Türleri

Göçlerin çeşitliliği ve bu durum nedeniyle göçle ilgili kavramların fazlalığı, göçlerin tasnifinde de ortaya çıkmaktadır. Göçler nicelik, neden, zaman, mesafe, hukuk, kabul vs. açısından değişik türlere ayrılmaktadır. Bunlardan göçe nicelik olarak bakıldığında münferit veya kitlesel göç tanımlamaları karşımıza çıkar. Münferit göç; bir tek kişi veya anne, baba ve çocuklardan oluşan bir ailenin göçüdür (İstanbul Barosu İnsan Hakları Merkezi, 2004: 180). Bu göçlerde bir kaç ailenin aynı yerden ve eşzamanlı olarak yaptıkları göç eylemi yine münferit göç kapsamına girer. Kitlesel göç ise birçok kişinin kitleler halinde aynı dönemde yaptıkları nüfus hareketine verilen addır.

BM tarafından yapılan tanımlamada göç, serbest (gönüllü) ve zorunlu olmak üzere ikiye ayrılır. Bu gruplandırma daha çok, göçün nedenleri açısından değerlendirilerek oluşturulmuştur. Göçün nedenleri açısından bakıldığında, bireyin iradesiyle gerçekleşen ve genelde ekonomik sebeplerden kaynaklanan göçlere gönüllü göç denir. Kişinin iradesi dışında gerçekleşen göçlere de zorunlu göç denir (Eker, 2008: 11; Südaş, 2005: 10).

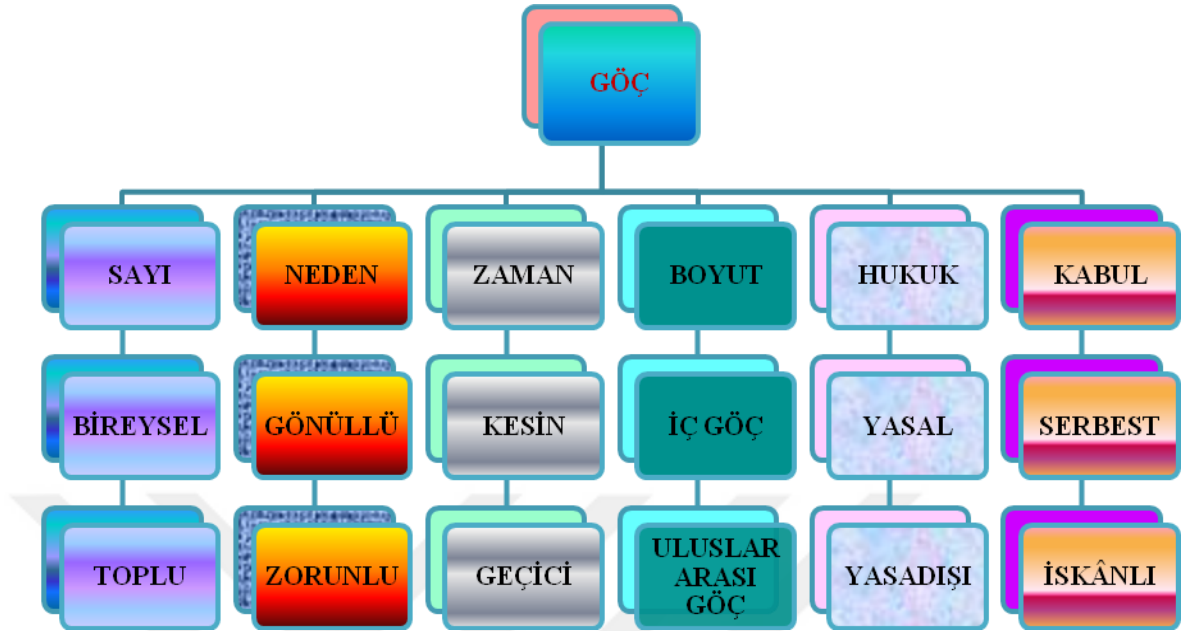
Göçler, kalış süresi (zaman) açısından da türlere ayrılır. İnsanlar bazen bulundukları ya da yaşadıkları bir yeri tekrar dönmek üzere tamamen terk ederek başka bir yere göç etmektedirler. Bu durumda, geri dönmek üzere yapılan nüfus hareketine kesin (katî, devamlı) göç adı verilir. Kesin göçün tersine ise, yani göçmenlerin bulundukları yeri belirli sürelerle terk etmelerine geçici göç denir (Eker, 2008: 12; Südaş, 2005: 10).

Kişinin yaşadığı yerden bir başka yere mevsimlik yaptığı göçe mevsimlik (sezonluk)işgücü göçü denir. Yine benzer şekilde kişinin ikamet ettiği yerden biraz uzakta olan başka bir yere çalışmak amacıyla yaptığı yer değiştirmeye ise günübirlik iş gücü göçü adı verilir. Kişilerin kendi ülkesine veya başka bir ülkeye tatil amacıyla yaptıkları gezilere de tatil göçü tanımı (Mutluer, 2003: 10). Bu gibi belirli sürelerle yapılan göçlerin tamamı geçici göç kapsamındadır.

Göçlerde kat edilen mesafe ve uluslararası olup-olmaması da bir sınıflandırma ölçütüdür. Eğer yapılan göç uluslararası bir sınır geçilerek başka bir ülkeye gerçekleşirse uluslararası göç ismini alır. Ancak göç bir ülkenin kendi sınırları içerisinde gerçekleşirse iç göç olarak belirtilir (Südaş, 2005: 11). Göçlerin türleri için bkz.: Şekil 1.

Şekil 1.

Göç Türleri



Kaynak: Kalaycı, 2014: 15.

Göç olgusu, ortaya çıkış şekline göre farklı isimlerle gruplandırılmaktadır. Bu gruplandırmaların ilki göçün yönüne göre yapılan sınıflandırmadır (Özkan, 2019: 129). Bireylerin ülkenin bir bölgesinden başka bir bölgesine göç etmelerine iç göç; uluslararası bir sınırın geçilmesi ile insanların herhangi bir sebeple ülkelerini terk etmelerine ise dış göç veya uluslararası göç denilmiştir. İç göç genelde kırsaldan kentsel (şehirleşmiş, sanayileşmiş) alanlara yapılmaktadır. Ancak bazen kentten kıra, kırdan kıra veya kentten kente şeklinde de yapılabilmektedir. İç göçler aynı zamanda mevsimlik göçler ve kalıcı göçler şeklinde gerçekleşmektedir. Dönemsel (mevsimsel) göçler aynı yıl içerisinde belli bir dönemde yapılan kalıcı olmayan nüfus hareketlerini ifade etmektedir. Daimi göçler ise kişilerin yaşadıkları yerden başka bir yere yerleşmek için yaptıkları yer değiştirme eylemidir (Oral ve Çetinkaya, 2017: 2-3).

Tarih boyunca yaşanan göçlerin ortak nedenlerine bakıldığında; doğa olayları, afetler, kıtlık, iktisadi yetersizlikler, siyasi, kültürel veya dini baskılar öne çıkmaktadır (Oral ve Çetinkaya, 2017: 3). Bununla birlikte sanayi devriminden sonra yaşanan göçlerin nedenleri incelendiğinde daha çok ekonomik saiklerden

kaynaklanan hareketlilikten bahsedildiği görülür. Bu ise kır-kent nüfus devinimiyle ilişkilendirilir.

Köyden kentlere doğru olan göçlerin sebepleri belirtilirken ilk olarak kentin çekiciliği, köyün ise iticiliğinden bahsedilmektedir. Kentten köye doğru olan göçlerde ise kentin iticiliği ve köyün çekiciliğine vurgu yapılır. Köyden kente göçler, çarpık kentleşmeye neden olmaktadır. Bunun sonucunda kentlerin köyleşmesi tabiri ortaya çıkmıştır. Kentten köye yapılan göçlerde köylerin çekiciliği noktasında şu hususların öne çıktığı görülmektedir: Tarım alanlarındaki genişlemeler, tarımsal destekleme politikalarında değişimler (doğrudan gelir, mazot, gübre ve hayvancılık desteklemeleri), tarımsal pazarlama sistemindeki değişimler (tarımsal ürünlerin pazarlanmasında modern yol ve araçların kullanılması), köylerde kitle iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşması (Koçak ve Terzi, 2012: 167).

Bakırtaş (2012) da göçü etkileyen faktörleri '*çekici ve itici unsurlar*' açısından ele almıştır. İnsanların yaşadıkları yerden ayrılmalarına neden olan itici unsurları iç savaş, politik zulüm, fakirlik, doğal felaket şeklinde sıralamıştır. Çekici unsurlar olarak da göç edilen ülkelerdeki barış ortamı, güvenlik, rahat yaşam şartları, politik ve dini özgürlüklere değinmiştir. İtici hususların bulunduğu ülkeler göç verirken, çekici şartların bulunduğu ülkeler ise genellikle göç almıştır. (Koçak ve Terzi, 2012, s. 167).

Gelişmiş ülkelerdeki çekici unsurların başında güçlü ekonomi olgusu yer almaktadır. Kapitalist sistemin hüküm sürdüğü son birkaç asır boyunca zengin ve yoksul devletler arasındaki mesafe gittikçe açılmıştır. Yoksullukla beraber iç karışıklık, savaş ve güvenlik sorunlarıyla uğraşan ülkelerdeki kişiler, daha iyi ve güvenli bir yaşam bulma amacıyla bütün hayati riskleri göz önüne alarak yollara koyulmaktadırlar. Havanın yüksek basınçtan alçak basınca geçişi gibi göç de sosyo-politik ve ekonomik güvensizliğin fazla olduğu ülkelere pek çok konuda daha güvenli ülkelere doğru doğal bir akıştır. Bununla beraber, bazı ülkeler etnik veya dini yakınlığı olan gruplara açık kapı politikası uygulayabilmekte hatta teşvik edebilmektedir. Örneğin; Hindistan, Bangladeş ve Pakistan'dan gelen Hindulara her zaman için kolaylık sağlamaktadır. 1920'de Yunanistan Türkiye'den gelen soydaşlarını, Türkiye ise Yunanistan'dan gelen soydaşlarını kabul etmiştir (Yanık Aslan, 2021: 18-19). Bazı ülkeler de kendileriyle tarihi bağlantıları olan ülkelere gelen göçmenlere kolaylık sağlamıştır. Örneğin; Birleşik Krallık, Doğu Afrika ve

sömürge kurduğu ülkelerden gelen göçmenlere karşı daha ılımlı davranmıştır. Bazı göçlerin temelinde uluslararası antlaşmalar bulunmaktadır. Buna göre iki yahut daha fazla ülke kendi aralarında anlaşarak belirli şartlar dâhilinde uluslararası göçe zemin hazırlamaktadırlar. Bunların bir kısmı isteğe bağlı olan göçlerdir. Örneğin, gelişmiş endüstrisi için işgücüne ihtiyaç hisseden Almanya ve işsizlikle mücadele eden ve kalkınma yollarını arayan Türkiye aralarında antlaşma imzalamış ve bu sayede 2 milyona yakın Türk işçisi Almanya'ya göç etmiştir (Weiner, 1985: 441-450).

1990'lı yılların başından itibaren göçü hızlandıran faktörler, Soğuk Savaş'ın sona ermesi, Demir Perde'nin yıkılması, Doğu Bloku'nun sınırlarının açılması, iletişim araçlarının gelişmesiyle hızlı bilgi yayılımı, ulaşım imkânlarının artması, Çin ve diğer ülkelerin göç üzerinde oluşturduğu kısıtlamaların zayıflaması, Balkanlar, Orta Doğu ve Afrika'da iç savaş ve karışıklık, az gelişmiş devletlerdeki zorlu yaşam şartları ve insan kaçakçılığı sektörünün gelişmesi olarak sıralanabilir. Soğuk Savaş döneminde Batı Avrupa'ya 30 milyondan fazla kişi, işçi ve mülteci olarak gelmiş ve bunların bir kısmı geri dönerken büyük çoğunluğu Batı Avrupa ülkelerine yerleşmiştir (Brubaker, 1996: 25).

Göç yollarının kavşağında bulunan ve kitlesel göç hareketlerinde hem Avrupa'yı etkileyen hem de bu hareketlerden etkilenen Türkiye'nin durumunun iyi anlaşılması gerekir. Göçe köprü görevini yapan aynı zamanda da yoğun göç alan ve kendi içerisinde de iç göçü yaşayan Türkiye'deki göçlerin sebepleri tarih içinde farklılıklar göstermiştir. Söz konusu göçlerin başlıca nedenleri ekonomik, siyasal, sosyo-kültürel olarak belirtilebilir.

İnsanlık tarihi boyunca yaşanan göçlerin nedenleri incelendiğinde, ekonomik kaygıların en yaygın faktörler olduğu söylenebilir. Kavimler Göçü gibi dünyanın sosyo-kültürel ve siyasi yapısını temelden etkileyen kitlesel bir göç hareketinin temelinde ekonomik sebeplerin olduğu bilinmektedir. Kavimler göçünden yüzlerce yıl sonra yaşanan kitlesel göç hareketlerine bakıldığında da ekonomik etkenlerin başrol oynadığı görülmektedir.

Türkiye gibi göç hareketlerinin merkezinde bulunan bir ülkenin, göçmenlerin seyri seferinden etkilenmemesi düşünülemez. Bu bakımdan Türkiye'ye yapılan uluslararası göçlerin nedenlerinin anlaşılması, bu sorunun çözümünde önemli bir adım olacaktır. Göç dalgalarının yoğun olduğu bölgelerin başında Ortadoğu

gelmektedir. Zira dünya genelindeki mültecilerin 2/3'ü Ortadoğu veya Afrika kökenlidir (www.multeci.ihh.org.tr). Afganistan'dan Tunus'a, Irak'tan Darfur'a uzanan bu hareketlilik içerisinde Irak ve Filistinli mülteciler, mücavir alanın % 90'ını oluşturmaktadır (Dağ, 2012: [http, //multeci.ihh.org.tr](http://multeci.ihh.org.tr)). Bundan dolayı Türkiye yoğun bir göç akınına maruz kalmaktadır. 2011 yılından sonraki Suriyelilerin Türkiye'ye göçleri de bu açıdan değerlendirilmelidir.

Suriyelilerin yurtdışı göçlerinin nedenleri arasında savaş ve siyasi baskılar ilk sırada gelse de sosyo-kültürel sebeplere de yer verilmelidir. Çünkü Suriyelilerin sosyal ve kültürel hak mahrumiyetlerinden dolayı 2011 yılından çok önceleri yurtdışına göç ettikleri görülmektedir (Kalaycı, 2018: 291-305). Bunda da hızlı nüfus artışının neden olduğu problemler göze çarpmaktadır (Bilgili, 2006: 69). Bu bağlamda nüfusu süratle artan bir ülke, nüfus artış hızı daha düşük olan bir ülkeye göre yurt dışına göçmen yollamaya daha yatkındır. Genellikle nüfus hareketleri fakir ülkelerden zengin ülkelere ve demografik varlık gösteren bölgelerden zayıf demografik hareket gösteren yerlere doğru meyyleder (Vergottini, 1949: 9).

1.3. Göç ve Eğitim

Uluslararası göçmenler için eğitim, ev sahibi ülkenin bahsettiği bir lütuf değil de doğal bir hak olarak algılanmalıdır. Eğitim hakkı uluslararası sözleşmeler ve yasalarla güvence altına alınmıştır (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989; <https://www.hsk.gov.tr>). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuk haklarının her ne şartta olursa olsun garanti altına alınması gerektiğini ifade eder. Göç de dâhil olmak üzere tüm acil durumlarda çocukların en korumasız oldukları durumlarda devlet bu hakları çocuklara vermek durumundadır. Çocuğun yasalarla güvence altına alınmış eğitim hakları göç süreci boyunca ortadan kalkmaz. Bilakis, çocukların artan ihtiyaçları ve korunmasız olmaları sebebiyle eğitim hakları daha da önemli hale gelir (Türmen, 2012: 13). Yapılacak tüm düzenlemeler bu temel doğrultusunda olmalıdır. Çünkü eğitim sayesinde göçmenler o ülkeye yararlı hale gelebilir, üretebilir ve bir değer katabilir. Şayet göçmenler eğitimden mahrum bırakılırsa, sadece tüketici pozisyonunda kalırlar.

Çocuklar, yaşları itibari ile acil durumların yıkıcı etkilerinden diğer yaş gruplarına oranla çok daha fazla etkilenmektedirler. Bilhassa, savaş veya iç karışıklık gibi karmaşık durumlarda, göçe maruz kalan çocuklar zorunlu göç edenler arasında

çoğunluğu oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların yaşları gereği aşılama, eğitim alma gibi tabii bir takım ihtiyaçları da vardır. UNICEF ve birçok uluslararası yardım kuruluşu bu dezavantajlı grup için, olumsuz etkilenen kitlelere su, sağlık hizmeti, okul imkânı ve çocukların aşılama ile ilgili zaruri yardımları sağlamaktadır. Ancak özellikle savaş ve göç durumlarında söz konusu ihtiyaçlara cevap vermek oldukça güçleşmektedir. Çünkü kaos ortamı, güvenlik problemleri, dağınık yerlerdeki kitlesel hareketler olası yardım imkanlarını da sekteye uğratabilmektedir (Yavuz ve Şen, 2014: 419-421).

Çocuklar açısından acil durumun ve bu bağlamda savaşın sebep olduğu göçlerin en önemli sonucu, eğitimin durması veya kesintiye uğramasıdır. Bu durum, çatışmalar nedeniyle öğrencilerin, öğretmenlerin ya da personelin ölmesi veya yerlerinden edilmesi sonucu gerçekleşmektedir. Ruanda soykırımında ilk ve ortaokulda çalışan dört öğretmenden ikisinin öldürülmesi, Kamboçya ve Somali’de benzer trajedik olayların olması bu duruma verilebilecek örneklerdir. Savaş ve iç karışıklıklar okulların zarar görmesine böylelikle eğitim altyapısının yıkılmasına neden olabilmektedir. Örneğin Bosna’da yaşanan savaş sonunda eğitim kurumlarının yarısı zarar görerek hizmet veremeyecek hale gelmiştir (UNESCO, 2010:5). Benzer duruma 2014 yılında İsrail’in Filistin’e yaptığı hava saldırıları sonucu 84 okul, düşen bombalar sonucuyla tahrip olması örnek olarak verilebilir (OCHA, 2014:3). Suriye iç savaşı da bunun çarpıcı bir örneğini oluşturmaktadır.

XXI. yüzyıla kadar dünya kamuoyundaki genel kanı, acil durumlarda eğitime yapılan acil yardımların gereksiz olduğu yönündeydi. Hatta bu yüzyıla kadar eğitim yardımları bir kaynak kaybı, israf olarak görülmekteydi (Andina, 2007: 7). Bu anlayışın hâkim olduğu durumlarda, öncelikle gıda, su, barınak ve tıbbi yardım gibi temel insani ihtiyaçlara odaklanılır ve bunun sonucu okul çağındaki gençler haftalarca, aylarca eğitimden uzak kalabilirdi. Ancak 2000’li yıllardan itibaren artık eğitimin temel insani ihtiyaçlar gibi acil olarak karşılanması gerektiğine dair bir anlayış hakim olmuştur (Penson ve Yonemura, 2012: 133).

UNESCO’ya göre olağanüstü dönemlerde eğitime yapılan yardımlar barışa önemli katkılar sağlar. (UNESCO, 2015). Nicolai ise acil durumlarda eğitime devam etmenin yararlarını 3 başlık altında şu şekilde sıralar: Birincisi; çocukların aldıkları eğitim onların geleceğe inanması sağlar ve onları geleceğe hazırlar. Bilhassa uzun süre devam eden olağanüstü durumlarda eğitim, çocuklara hayatta kalma becerisi ve

geleceğe dair yaşama umudu kazandırır. İkincisi; eğitim, çocuklar açısından doğal bir rehabilitasyon ortamı sunduğu için doğrudan bir psikolojik destektir. Eğitim, öğrencilerin içinde bulundukları olumsuz durumları anlamalarına, bunun sonucunda da bu olumsuzlukları ortadan kaldıracılarına olanak sağlar. Üçüncüsü; eğitim toplumun yeniden şekillenmesine imkân sağlamaktadır (Nicolai, 2003: 10; Stuecker, 2006: 4).

3.731.028 savaş mağduru göçmen Suriyeliye ev sahipliği yapan Türkiye de geçici koruma kapsamına aldığı Suriyelilere eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yayımladığı genelgeler ve diğer resmî yazılarla eğitim alanında düzenlemeler yapılmıştır (Çerçi ve Canalcı, 2019). MEB'in 23 Eylül 2014 tarihinde yayımladığı 2014/21 sayılı “*Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*” adlı genelge ile yapılacak eğitim faaliyetlerinin etkisinin artırılması amaçlanmıştır. Bu genelgeyle;

- ✓ Zorunlu eğitim dönemindeki öğrenciler öncelikli olmak şartıyla, yabancılar yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi
- ✓ Eğitim çağındakilerin eğitime erişim imkânlarının geliştirilmesi, eğitime erişimlerinin sağlanarak kaliteli eğitim sunulması
- ✓ Bu hususta ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla birlikte eşgüdümlü çalışmaların yürütülmesi
- ✓ Acil durumlarda gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik iş ve işlemler konularında açıklamalar yer almaktadır (MEB, 2015).

Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin almış oldukları eğitim, ülkelerine ister dönsünler ister dönmeyenler insanlık adına bir kazanımdır. Bu kazanımı sağlamak adına her ne kadar çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam ediliyor olsa da birçok sorun baş göstermektedir. Suriyeli sığınmacıların Türkiye’deki eğitim sistemine uyumu sırasında göçmenlerin içinde bulunduğu psikoloji, Türkiye’nin böyle büyük kitlesel bir göçe hazırlıksız yakalanması ve hazırlanması gereken plan ve programların sürece geç dâhil edilmesi bir dizi probleme neden olmuştur (Çerçi ve Canalcı, 2019).

UNHCR’in 2018 yılı verilerine göre 3.731.028 mülteci ile en fazla Suriyeli göçmeni barındıran Türkiye’nin en çok mülteci barındıran üçüncü ili Hatay’dır. Hatta illerin kendi nüfusları ile Suriyelilerin nüfusu oranlandığında en yoğun Suriyeli

nüfusunun olduğu ikinci ildir (GİGM, 2021). Hatay ili içerisinde okul çağındaki Suriyeli mülteci çocukların sayısı 65-70 bin civarındadır. Ancak özel gereksinimli bireylerin mevcut durumları ve eğitim durumlarına ait herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Eğitim hakkının en temel hak olduğu gerçeği ortadayken, özel gereksinimli bireylerin eğitime dair yapılan çalışmalara ve istatistiki bilgilere ulaşamaması, bu konuya duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Çünkü bu tür araştırmaların olmaması bu alanda eksikliklerin tespit edilememesi anlamına gelmektedir. Bu ise konuyla ilgili etkili politikalar geliştirilmesini ve özel gereksinimli bireylere uygun eğitim programlarının oluşturulmasını engellemektedir (Basık, 2018).

1.4. Göçmen Çocuklar

Uluslararası göçler, hem göç veren hem de göç alan ülkedeki bütün herkesi etkileyen bir özelliğe sahiptir (Miller ve Castles, 2008: 30). Göç sürecinden en çok etkilenen gruplardan biri de çocuklardır. Çocuklar bu sürece maruz kaldıklarında zaruri ihtiyaçlarına dahi ulaşamamakta, birçok haklarından mahrum olmaktadır. Ayrıca, zaruri ihtiyaçları karşılanan aileler ve çocuklar dahi, uyumsal sorunlar, sosyal ayrıştırma, ailelerdeki eğitim eksikliği, aile nüfusunun fazlalığı ve çocuğun psikolojisi gibi sorunlarla tekrar karşı karşıya kalıp bu durumu atlatmak için çabalamaktadır (Basık, 2018: 11). Özer, Şirin ve Oppedal (2015)'ın çalışmalarına göre, göç eden ailelerin çocuklarının yarıdan fazlasında depresyon, stres bozukluğu, intiharı düşünme gibi psikolojik sıkıntılar olduğu görülmüştür.

Çocukların ülkeler arası hukukla koruma altına alınmış özel hakları vardır. Çocuk haklarını koruma altına alan başlıca sözleşme Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir (1989). 1989 yılındaki bu sözleşmeye göre çocukların yaşama, katılım, korunma ve gelişim olmak üzere başlıca 4 hakkı olduğu vurgulanmıştır. Bu sözleşmenin 2. maddesi;

“Taraflar devletler, Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa (anlaşıldığı üzere göçmen çocuklar da bu kapsama dahildir), kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler

nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt etmek...”
şeklindedir.

Bu maddeye göre çocukların hiçbir ayırım gözetmeksizin ilgili haklarının temininin gerektiği belirtilmiştir. Burada geçen “her çocuk” vurgusuyla da göçmen çocukların bu kapsam dahilinde olduğu anlaşılmaktadır. Sözleşmenin 31. maddesi ise çocuğun istirahat, boş vakitleri değerlendirme, oyun oynama, eğlenme, kültürel ve sanatsal aktivitelere özgürce katılım hakkı olduğunu ve bu durumların teşvikinin sağlanması gerektiği ayrıca tüm bu faaliyetler için fırsat eşitliğinin sağlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Akyüz, 2000: 32-36; Basık, 2018: 12). Bu durumda göç eden ailelerin çocukları da her çocuk gibi eşit haklara sahiptirler. İçerisinde bulundukları olumsuz şartlar sebebiyle de dezavantajlı grup olup özel ilgi ve korumaya muhtaçtırlar.

Ailelerine bağımlı yaşayan çocuklar aileleri ile çıkmak zorunda kaldıkları göç yolculuğunda kitlesel bir çoğunluğu oluşturmuşlardır. Suriye’deki iç savaş nedeniyle Türkiye’ye göç eden Suriyeliler için de aynı durum söz konusudur. Tablo 3’te görüleceği üzere Türkiye’deki geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin % 47,4’lük kısmı 0-18 yaş aralığındadır. Türkiye’deki Suriyelilerin neredeyse yarısına tekabül eden bu oran söz konusu göçmenlerin yarıya yakınının okul çağındaki çocuklar olduğunu ortaya koymaktadır (GİGM, 2021). Bu durum Türkiye’yi çocukların şartlarının iyileştirilmesi, sağlık, eğitim gibi birçok sorunla karşı karşıya bırakmıştır.

1.5. Göç Süreci ve Özel Gereksinimli Birey

Çocuklar göç süreci boyunca aileleriyle uzun bir yolculuğa katlanmanın ötesinde beslenme, barınma ve sağlık sorunları gibi birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Göç eden bu çocukların her birinin ayrı bir birey, her birinin ayrı ayrı gelişim özellikleri olduğu dikkate alındığında bazılarının farklı alanlardaki gelişim özellikleri bakımından, çağdaşlarından farklılık gösteren ve normal eğitim hizmetlerinden yararlanamadıkları için özel eğitime gereksinim duyan çocuklar olduğu görülecektir. Ancak engelli göçmenlere dair verilerin kısıtlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklara dair de verilerin ihtiyaç duyulandan çok az olduğu açıklanmaktadır (Basık, 2018, s. 12).

Dünyada en fazla göçmeni barındıran Türkiye, göçmen çocuklara fiziki ihtiyaçların yanında sağlık ve eğitim sağlamada önemli adımlar atmıştır. Bu kapsamda 2014 yılında YUKK ve Suriyeli göçmenlere yönelik özel olarak Geçici Koruma Yönetmeliğini (<https://www.goc.gov.tr>) hazırlamıştır. Bu uygulamalarla Suriyeli göçmenlerin haklarını yasal bir çerçeveye almıştır. Türkiye’de özel gereksinimleri olan göçmen çocuklar özelinde eğitim, iyileştirme ve uyum kapsamında herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli bu çocukların özel yasalarla korunması gerektiği gerçeği ortadayken onlara yönelik eğitim ve rehabilitasyon hizmeti sağlayacak yasal tedbirlere de ayrıca ihtiyaç vardır (Basık, 2018, s. 14).

1.6. Suriyeli Göçmenlerin Tarihçesi ve Güncel Durumu

Son yıllarda Ortadoğu bölgesinin en çok konuşulan ülkelerinden olan Suriye Arap Cumhuriyeti, etnik, siyasi, ekonomik ve siyasal yönetim şekliyle dikkat çeken bir ülkedir. Hem etnik hem de dini açıdan parçalı bir yapıya sahip olan Suriye, Birinci Dünya Savaşı evvelinde Osmanlı Devleti sınırları içindeydi. Suriye, Birinci Dünya Savaşı sonrasında Fransız işgaliyle manda yönetimi altına girmiştir. Böl ve yönet siyasetiyle yıllarca idare edilen Suriye’den önce Lübnan ayrılarak bağımsız bir ülke yapılmıştır. Geri kalan Suriye topraklarında ise Suriye Devleti, Alevi Devleti, Büyük Lübnan Devleti ve Cebel-i Druz Devleti adlı idari yapılanmalara gidilmiştir. Alevi Devleti ile Cebeli Druz Devleti 1942’de Suriye Devleti’ne katılarak bu günkü Suriye’yi oluşturmuştur. Lübnan Devleti ise günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Böylece Suriye çok parçalı bir yapıya dönüştürülerek toplum dikey olarak bölünmüştür (Aslan, 2008: 12; Okur, 2004: 10; Tavakkalna, 1945: 10; Yılmaz, 1999: 105; İsmail, 1974: 4-5; Seale, 1988: 15-16.).

1920-1946 yıllarında Fransızlar tarafından yönetilen Suriye, Lübnan dışında kalan coğrafyada günümüzdeki sınırlarıyla bağımsızlığını ilan etmiştir. Nisan 1946’da bağımsızlığını kazanan Suriye’de 1947’de yapılan seçimleri Şükrü el-Kuwatli kazanarak yönetimi ele almıştır. Şükrü el-Kuvvatli Arap dünyasındaki ilk darbe unvanını taşıyan darbe ile görevden uzaklaştırıldı. Genelkurmay Başkanı Albay Edip Çiçekli yönetimi ele geçirerek hükümeti kurdu. Ancak siyasi istikrarsızlık içerisinde sürüklenen ülkede darbeler birbirini izlemiştir. Suriye, 1958’de Mısır Devlet Başkanı Cemal Abdülnasır’ın Birleşik Arap Cumhuriyeti’ne katılmıştır. Mısır’ın artan hegemonyasından ötürü birlik 1961’de dağılmıştır.

1963'de Baas Partisi askeri darbeyle hükümeti devirerek ülke yönetimine el koymuştur (Yılmaz, 2011: 16-17).

1967 yılındaki Arap-İsrail Savaşı'ndan sonra ülkenin en önemli su kaynaklarının olduğu Golan Tepeleri'ni İsrail'e bırakmak zorunda kalan Suriye karmaşaya sürüklenmiştir. Dönemin Savunma Bakanı Hafız Esed liderliğinde yapılan darbeyle 1970 yılında Esed Ailesi yönetimi başlamıştır. Düzen ve siyasi kararlılık isteyen Suriye halkı için bütün baskıcı yönetimine rağmen Hafız Esed kabul görmüştür (Süer, 2012: 2).

Hafız Esed'in otuz yıllık iktidarı (1971- 2000) boyunca Suriye tek adam tarafından yönetilmiştir. Sadakatine güvendiği askerler ve bürokratlardan oluşturduğu yönetimde Esed'in otoriterliği zaman zaman Baas Partisi'nin önüne geçmiştir. Suriye'de azınlık iktidarına dayalı bu tek adam yönetiminin bölgedeki en otoriter ve baskıcı yönetim olduğu söylenebilir. Bu azınlık yönetimi, seçkinler ve halk arasında ciddi oranda bir ayrım yapmakta ve meşruluğunu sağlamak adına çoğunluğu oluşturan halkı yönetmede sıklıkla güç kullanımına başvuruyordu (Ataman, 2012: 23).

Suriye Arap Cumhuriyeti çok partili başkanlık yönetimi gibi sunulsa bile babadan oğula aktarılan monarşik başkanlık cumhuriyetidir. Baba Hafız Esed kendinin ardından oğul Beşar Esed'in tartışmasız şekilde başkan olabilmesi için anayasayı değiştirmiştir. Hafız Esed'in ölümünün ardından başa geçen Beşar Esed babasından aldığı mirası göstermelik birkaç değişimle süsleyerek on yıl süreyle ülkesini sorunsuz yönetmeyi başarmıştır. Baas Partisi'ni genel sekreter olarak, Suriye yönetimini devlet başkanı olarak ve ayrıca başkomutan olarak da askeriye kontrol altına alan Beşar Esed, yasama, yürütme ve yargı yetkilerinin tamamını kendinde ve partisinde toplamıştır. Ancak Suriye içinde biriken huzursuzluklar ve Orta Doğu'da yaşanan halk ayaklanmalarının etkisiyle rejim sarsılmaya başlamıştır.

İmtiyazını ve gücünü kaybetme korkusuyla sert tepkiler veren rejim güçleri iç savaşın çıkmasına sebebiyet vermiştir. Bununla beraber, Arap ülkelerinden farklı olarak halk hareketleri başarıya ulaşamamıştır. Esed rejiminin devamlılığını sağlayan ve muhalefetin başarısız olmasına neden olan unsurlardan biri Suriye'nin heterojen nüfus yapısı ve belirli bir azınlığın devleti yönetiyor olmasıdır (Goldsmith, 2015: 64). Suriye'deki nüfus, Tunus, Libya ve Mısır'da olduğu gibi homojen değildir ve

iktidar Nusayri azınlığının denetimindedir. Dahası, ülkedeki ordunun üst kademeleri Nusayri azınlığına mensup komutanların yönetimi altındadır. Ayrıca, Suriye’de geniş bir kitle Esed rejiminin sağladığı imkânlardan beslenmektedir. Diğer bir husus ise, Rusya Federasyonu ile Çin’in Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi (BMGK)’nde rejim karşıtı kararları rejim lehine veto etmesidir (Yanık Aslan, 2021: 186-187).

Tunus’ta Bin Ali, Libya’da Muammer Kaddafi ve Mısır’da Hüsnü Mübarek yönetimlerinin başlayan halk hareketleri karşısında kısa sürede devrilmesi Suriye’de Beşar Esed yönetiminin sonlandırılabilmesine dair umutları yeşertmiştir. Fakat umulanın aksine Mart 2011’deki halk hareketlerine yapılan askeri müdahale sonucu protestolar iç savaşa dönüşmüş ve hala da devam eden bir yıkım haline gelmiştir. Suriye iç savaşı yüzbinlerce insanın ölmesine ve milyonlarca insanın da yerinden edilmesine sebebiyet vermiş ve adeta Suriye halkını yutan bir bataklık haline dönüşmüştür. Öyle ki 18 milyonluk Suriye nüfusunun üçte ikisinden fazlası yardıma muhtaç hale gelmiştir. Komşu ülkeler olan Irak, Ürdün, Lübnan ve Türkiye, Suriyeli göçmenlere yönelik açık kapı politikası izlemiştir. Açık kapı politikasının takip edilmesinde hem dini hem de tarihi kardeşlik motifleri etkili olmuştur (Yanık Aslan, 2021, s. 184-185).

Suriye iç savaşının uluslararası bir soruna dönüşmesi öncelikle milyonlarca Suriyelinin göç yollarına düşmesi ve dış aktörlerin savaşa dâhil olması ile gerçekleşmiştir. Gelineen noktada Suriyeli göçmenler dünyanın en büyük mülteci grubu haline gelmiştir. Çatışmaların bütün ülkeye dağılması ve rejim tarafından şehirlerin bombalanması halkı hem ülke içinde hem de başka ülkelere göç etmeye mecbur bırakmıştır. Kısmen korunaklı olan Suriye sahillerine ve komşu ülkelere oralardan da Avrupa’ya doğru akan bir göç dalgası oluşmuştur. Özetle Suriyelilerin % 50’den fazlası ya ülke içinde göç etmiş veya yurtdışında mülteci durumuna düşmüştür (Baczko, Dorronsore ve Quesnay, 2017: 173-186).

Suriye iç savaşı sonucu yüzbinlerce insan hayatını kaybetmiş milyonlarcası da evini, yurdunu bırakarak göç etmek zorunda kalmıştır. Savaşın bir türlü sona erdirilememesi ve kaos ortamının her geçen gün artmasıyla büyük bir göç dalgası başlamış ve Suriyeli göçmenlerin çoğunluğu Türkiye’ye sığınmıştır. Çatışmaların başladığı ilk zamanlardan bu yana en çok Suriyeli göçmene Türkiye ev sahipliği yapmıştır (Yanık Aslan, 2021, s. 185). Türk vatandaşları, zorunlu kitlesel göçün canlı

şahitleri olarak komşu ülke Suriye'den göç eden milyonlarca insana ev sahipliği yapan bir ülkede yaşamaktadır.

1.7. Suriyeli Sığınmacılar ve Hukuki Statüleri

Suriyeli sığınmacıların yasal statüsüne ilişkin bağlayıcı tarihsel altyapının izah edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Barkın (2014:334)'ın "*mültecilerin anayasası*" olarak nitelendirdiği Cenevre Sözleşmesi ilk sırada gelmektedir. Göç olgusunun neredeyse insanlık tarihi kadar eski olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde; "*başka ülkelere sığınma*" kavramının da tarihsel bir gerçek olduğu sonucuna erişilebilecektir. İnsan topluluklarının çeşitli nedenlerle yerlerinden edilmesi ve yeni bir yere sığınma ihtiyacı oldukça eski zamanlara dayanmakla birlikte bir kavram olarak mültecilik yaklaşık 3500 yıllık bir geçmişe sahiptir (Barkın, 2014: 336).

Mültecilik ve sığınma olgusu eski toplumların yazıtlarında ve kutsal kitaplarda yer bulmuştur. Aztek yazıtları buna örnektir. Ayrıca Hitit Ülkesi Lideri olan Urhi-Teshup'un babasının kardeşince tahttan uzaklaştırılarak Mısır'a gönderildiği veya gelen mültecilerin Hitit kralları tarafından geri gönderilemeyeceği söylenerek sığınma hakkının güvenceye alındığı görülmüştür. Sonraki süreçte de Antik Yunan site kentlerinde, Roma'da, Ortaçağ Avrupa'sında benzer durumlar görülmüştür. İslamiyet'in doğuşunda ilk Müslümanlara yapılan eziyet ve işkence endişesi sebebiyle önce Habeşistan'a sığınmaları, sonrasında da Medine'ye hicret etme gibi örneklere rastlanmaktadır.

XX. yüzyıla gelindiğinde ise yaşanan büyük savaşlar ve imparatorlukların sona ermesi sonucunda ciddi boyutlarda kitlesel göç hareketleri gerçekleşmiştir. Yaşanan tüm bu hadiseler uluslararası hukuk bakımından mülteci ve sığınmacı konularında hukuki bir düzenleme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle Birleşmiş Milletler Mültecilerin Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi 1951 yılında ortaya çıkmıştır (Barkın, 2014: 337). Bu sözleşmenin ana dayanağı olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ise 10 Aralık 1948'de kabul edilmiştir. Türkiye ise Cenevre Sözleşmesini 24 Ağustos 1951'de imzalamış ve jeopolitik konumundan ötürü kendini koruma refleksi göstererek sözleşmeye coğrafi çekince koymuştur. Bu sınırlılıkların ilki "*Bu sözleşmenin hiçbir hükmü mülteciye Türkiye'de Türk uyruklu kimselerin haklarından fazlasını sağladığı şeklinde yorumlanamaz*" şeklinde iken

ikinci ve en dikkat çekici sınırlılık ise Türkiye'nin yalnızca Avrupa konseyi üye ülkelerinden gelen sığınmacıları mülteci saymasıydı. Yani Türkiye bu şekilde Avrupa dışından gelecek olanları mülteci olarak kabul etmeyeceğini ortaya koymuştur. Avrupa dışından gelecek olanlar Türk hukukuna göre “sığınmacı” olarak kabul edilmiştir (Erdoğan, 2015: 44-45).

Suriyeli sığınmacıların hukuki statüsünü belirlemek ve başta Avrupa Birliği (AB) gibi uluslararası kuruluşlardan iletilen talepleri de dikkate alarak ihtiyacı karşılamaya yönelik YUKK çıkarılmıştır. 11/04/2013'de uygulanmaya başlayan bu kanun ile yabancılar hakkında çalışmaları yapan Emniyet Genel Müdürlüğü (EGM)'nden bu yetkinin alınması ile iltica ve göç yönetiminin sivilleştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun nedeni güvenlik merkezli bir yaklaşımdan uzaklaşarak sivil bir göç yönetimi oluşturmaktır. Bu nedenle YUKK yasasının yürürlüğe girmesiyle, GİGM kurulmuştur. 2013 AB ilerleme raporunda Türkiye'nin bu yasa ile göç ve iltica yönetimi konusunda güvenlik odaklı bir yaklaşımdan uzaklaşması kayda değer bir ilerleme olarak görülmüştür. Yine bu yasa ile uluslararası koruma çeşitleri yeniden düzenlenerek ikincil koruma, geçici koruma tanımları yapılmıştır. Bununla birlikte sadece Avrupa'dan gelenlerin mülteci olarak tanınabileceğinin ifade edildiği bu yasa ile sığınmacı teriminin kullanılması bırakılarak şartlı mülteci kavramı kullanılmıştır (Erdoğan, 2015: 50-51).

11 Nisan 2013 tarihli YUKK'un 63. maddesinde Suriyeli göçmenlerin Türkiye'de yasal bulunuşlarıyla ilgili genel bir çerçeve çizilmiş ve dayanak oluşturmuştur. Buna göre, mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;

- a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek
- b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak
- c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir.” denmiştir.

YUKK'un 91. maddesinde “*Geçici Koruma*” kavramıyla Suriyelilerin durumuna açıklık getirilmiştir (Resmî Gazete, 11.04.2013). Sığınmacılara sağlanan bu hak ile beraber tam olarak olmasa bile mültecilik hakkına kısmen sahip oldukları söylenebilir. Kısacası bu hükümlerle Türkiye’deki Suriyeli göçmenler, Avrupa dışından geldiklerinden dolayı şartlı mülteci tabiriyle bir ara formül kullanılarak “geçici koruma” statüsüne kavuşturulmuşlardır.

1.2. Suriye Göçü Bağlamında Türkiye ve Hatay

Türkiye’nin Suriye sınırındaki illerinden biri olan Hatay, Suriye’de yaşanan iç karışıklara bağlı olarak yaşanan göçlerden fazlasıyla etkilenmiştir. Bu etkileşimin coğrafi yakınlığın ötesinde tarihi ve kültürel arka planı da vardır. Bu nedenle Hatay’ın tarihçesinin ortaya konması konunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Hatay; Akadlar, Amurrular, Asurlar, Hurriler, Mitanniler, Aramiler, Hititler, Persler, Makedonyalı İskender, Selevkoslar, Romalılar, Sasaniler, Raşit Halifeler, Emeviler, Abbasiler, Selçuklular, Atabeyler, Memluklar, Osmanlılar, İngilizler ve Fransızlar gibi pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır (Demir, 1996: 21-32).

Anadolu’nun en eski topluluklarından olan Hattilerin tarihi, MÖ. 3 bin yıllarında yaşayan Hitit uygarlığına dayanmaktaydı. Hatti kelimesi Hitit başkenti Hattuş’ veya Hattuş’tan gelmektedir. Hititler, egemen oldukları ülkelere Hatti, kendilerine de Hattililer demektedirler. Bu yüzden Mustafa Kemal Atatürk, Sancak (İskenderun-Antakya) bölgesini “*Kırk Asırlık Türk Yurdu*” olarak nitelendirmiştir. M.Ö. 2000’li yıllarda Anadolu’ya Hatti veya Hattena adlarının verilmesi günümüz Hatay kelimesinin tarihi kaynağını ifade etmekteydi (Tekin, 2021: 303).

Binlerce yıllık Türk hâkimiyetinin yaşandığı Hatay bölgesi, Osmanlı Devleti ile İtilaf devletleri arasında imzalanan Mondros Mütarekesi’nin 7. maddesine dayanılarak itilaf devletlerince işgal edilmiştir. (Balcı, 2018: 250; Hatipoğlu, 2001: 29). 15 Eylül 1919 tarihli Suriye Antlaşması sonucu bölgenin yönetimi İngilizlerden Fransızlara geçmiştir (Kalaycı, 2014: 452). Fransızlar “İskenderun Sancağı” adıyla yeni bir idari oluşum yoluna gitmişlerdir (Balcı, 2018: 250). Bölge idaresinin vekili olarak Kilikya ve Suriye Yüksek Komiseri General Gouraud atanmıştır (Pehlivanlı, 2001: 33).

Milli Mücadele döneminde Mustafa Kemal Paşa'nın izlediği başarılı politikalar neticesinde 20 Ekim 1921 tarihinde Türkiye ile Fransa arasında Ankara İtilafnamesi imzalanmıştır (Atatürk, 1997: 413). Bu anlaşma sonucu İskenderun Sancağı'na özel bir statü verilmiştir. Ankara Antlaşması'nın 7. maddesi ile bölgedeki Türklerin kültürel gelişimlerini sağlayabilmeleri ve milli kimliklerini koruyabilmeleri amacıyla her türlü faaliyeti göstermeleri güvence altına alınmıştır. Ayrıca Türkçe'nin serbest olması kararlaştırılmıştır. Bu anlaşmayla Misak-ı Milli'ye uygun olarak Hatay'ın Türkiye sınırları içerisinde kalması hedeflenmişse de konjonktürel olarak bu gerçekleştirilememiştir. Ancak bölgeye tanınan özerk idari yapı ile daha sonra Hatay'ın Türkiye'ye dâhil edilmesinin önü açılmıştır (Balcı, 2018: 250).

Ankara İtilafnamesi'nin İskenderun Sancağı'na dair maddeleri 1923 Lozan Antlaşması ile de teyit edilmiştir. Hatay, Türkiye Cumhuriyeti (T.C.)'nin en önemli dış meselelerinden biri olmuştur. 1936 yılına gelindiğinde Fransa'nın Suriye'ye bağımsızlık vereceğini açıklaması üzerine idari olarak Suriye'ye bağlı özerk yapı konumunda olan Hatay'ın durumu yeni bir boyut kazanmıştır. T.C., Hatay'ın bağımsızlığını kazanacak olan Suriye'ye dahil olmasını engelleyebilmek için Hatay konusunu Milletler Cemiyeti gündemine taşımıştır. Türkiye'nin diplomatik mücadeleleri sonuç vermiş; Hatay 1937'de kendi anayasası olan "ayrı bir varlık" olarak kabul edilmiş, 1938'de de bağımsız "Hatay Devleti" ilan edilmiştir. Hatay bu haliyle yaklaşık bir yıl bağımsız bir devlet olarak kalmıştır. İkinci Dünya Harbi yaklaşırken Türkiye'nin jeopolitik önemini kavrayan Fransa, ilişkileri bozmamak adına Hatay'ın Türkiye'ye ilhakına rıza göstermek mecburiyetinde kalmıştır. Hatay Devleti Meclisi'nin bu yönde aldığı kararın gerçekleşmesi iki garantör ülke arasında mutabakata varıldığı 23 Haziran 1939 'da Türkiye ile Fransa arasında imzalanan "*Türkiye ile Suriye Arasında Toprak Sorunlarının Kesinlikle Çözümüne İlişkin Antlaşma*" ile mümkün olmuştur. Bu antlaşma ile Hatay, Türkiye sınırlarına katılmıştır (Atabey, 2015: 200-201).

Suriye ve Türkiye arasında özel bir yere sahip olan Hatay için 2010 yılında başlayan Arap Baharı, yeni bir problemin kapısını aralamıştır. 2010 yılı Aralık ayında başlayan Arap Baharı, Mart 2011'de Suriye'ye sıçramış, iç savaşa sürüklenen Suriye'den yurt dışına göçler başlamıştır. Suriyeli göçmenlerin güzergâhında ise doğal olarak Hatay bulunmuştur.

2010 yılında Suriye'nin nüfusu 21,5 milyon iken 2019'a gelindiğinde nüfusun yarısından fazlası (yaklaşık 13 milyon) evini terk etmiştir. Göç eden Suriyelilerin 6 milyon kadarı kendi ülkesi içerisinde yer değiştirmiş geri kalanı ise yurt dışına çıkmıştır. 5 milyona yakın Suriyeli komşu ülkelere göç ederken bir kısmı da diğer ülkelere gitmiştir (Yücesahin ve Sirkeci, 2018: 93).

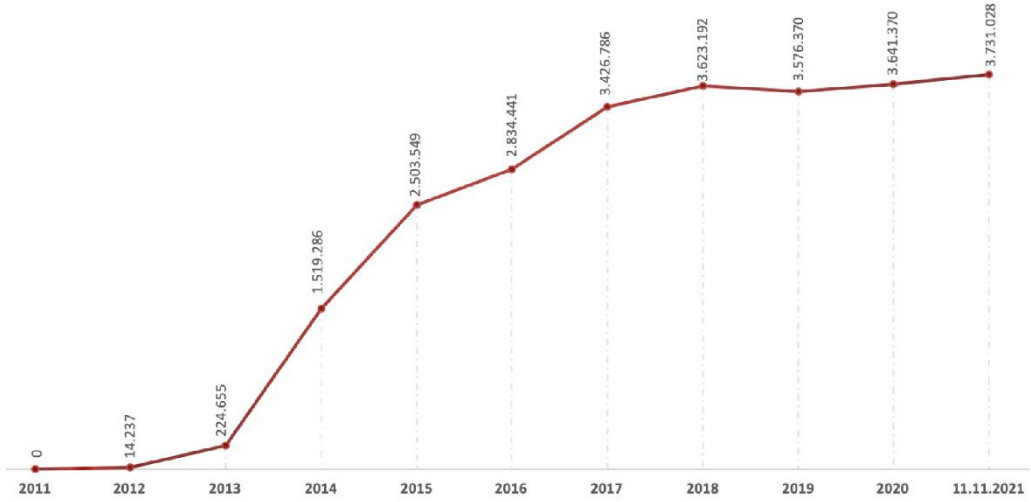
Uluslararası Mülteci Hakları Derneği (UMHD)'nin 7 Mart 2018'li haberine göre;

“Türkiye’de 3 milyon 400 bin, Lübnan’da 1 milyon, Ürdün’de 660 bin, Irak’ta 250 bin Suriyeli vardır. Komşu ülkelere giden Suriyeli mülteciler evinden olan nüfusun yüzde 41’ini oluşturuyor. 150 binden çok Suriyeli mültecinin de Kuzey Afrika ülkelerine gittiği bildiriliyor. Bir milyon mülteciye ise Avrupa kapılarını açmış. Almanya’da 530 bin Suriyeli mülteci olduğu bildiriliyor. İsveç’te 110 bin, Avusturya’da ise 50 bin mülteci var. 2015 ile 2016 yıllarında Avrupa’da sığınmaya başvuran hemen hemen tüm Suriyelilerin sığınma başvuruları ya kabul edilmiş ya da sonuçlanması bekleniyor. Kuzey Amerika’da 100 bin Suriyeli mülteci bulunuyor. Kanada’ya 52 bin, ABD’ye ise 21 bin Suriyeli yerleşmiş. ABD’de 8 bin Suriyelinin geçici koruma statüsü bulunuyor.” bilgisi yer almaktadır (umhd.org.tr).

Türkiye uyguladığı açık kapı politikasıyla Suriyeli mülteciler için cazip ülke konumuna gelmiştir. Ayrıca en uzun kara sınırı olması nedeniyle de kolay göç edilebilecek bir ülke olmuştur (Neccar, 2017).

Grafik 1.

2011-2021 yılları arasında Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyeliler



Kaynak: GİGM, 2021.

Grafik 1’de görüldüğü üzere; 2011-2021 yılları arasında Türkiye’deki Suriyeli sayısında -2018 yılı hariç olmak üzere- sürekli bir artış gözlemlenmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 11 Kasım 2021 tarihi itibarıyla yayınlamış olduğu verilere göre geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı 3.731.028’e ulaşmıştır (www.goc.gov.tr).

Tablo 1.

Türkiye’de Geçici Koruma kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine göre dağılımı

İL	GBM ADI	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
ADANA (1)	Sarıçam	17.101	17.101
HATAY (3)	Altınözü	2.466	8.405
	Yayladağı	3.323	
	Apaydın	2.616	
KAHRAMANMARAŞ (1)	Merkez	9.697	9.697
KİLİS (1)	Elbeyli	8.220	8.220
OSMANİYE (1)	Cevdetiye	8.309	8.309
TOPLAM	51.732		
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ DIŞINDA BULUNAN SURIYELİ SAYISI		3.679.296	

Kaynak: GİGM, 2021.

Kasım 2021 tarihli verilere göre oluşturulan Tablo 1’den anlaşılacağı üzere, Türkiye’de 5 ilde 7 Geçici Barınma Merkezi bulunmaktadır. Türkiye ilk göç

dalgasıyla gelen Suriyelileri önce barınma merkezlerine yerleştirmeye başlamıştır. Ancak göçmen sayısının fazlalığı ve göç dalgasının sürekliliği nedeniyle bu merkezler ihtiyaca tam cevap veremeyecek hale gelmiştir. Bu nedenle bir kısmı kapatılmıştır. Şu anda; Adana, Kilis, Kahramanmaraş, Hatay, Osmaniye gibi güney illerinde 7 Geçici Barınma Merkezi vardır. Geçici Barınma Merkezleri dışındaki Suriyeliler artık Türkiye'nin 81 ilinde bulunmaktadır. Günümüzde barınma merkezlerinde 51.732 Suriyeli varken barınma merkezleri dışındaki Suriyelilerin sayısı 3.679.296'dır (www.goc.gov.tr).

Tablo 2'den anlaşılabacağı üzere geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin % 47,1'lik bir kısmı 5-18 yaş aralığında bulunmaktadır. Bu yaş aralığı da eğitimde okulöncesi, ilkokul, ortaokul, yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Bu nedenle Türkiye'ye göç etmiş olan Suriyelilerin yarıya yakını eğitim çağındadır.

Türkiye'nin Suriye ile en uzun kara sınırına sahip olan şehri Hatay; gerek coğrafi yakınlıktan gerekse geçmişten gelen ticari, dil ve kültürel ortaklık, akrabalık ilişkileri gibi etkenlerden ötürü Suriyeli sığınmacıların tercih ettiği şehirlerin başında gelmiştir. Öyle ki GİGM 2021 yılı verilerine göre Hatay, Suriyeli sığınmacıların en yoğun olduğu ikinci şehir konumundadır. Hatay ilinin çok kültürlü yapısı, bünyesinde barındırdığı kültürel, dinsel, dilsel çeşitlilik gibi nedenler sosyolojik olarak Hatay'ı cazibe merkezi haline getirmiştir. Bu durum doğal olarak Suriyeli sığınmacıların da bu şehri tercih etmelerinde önemli bir rol oynamıştır (Paksoy, 2016: 143).

Tablo 2.

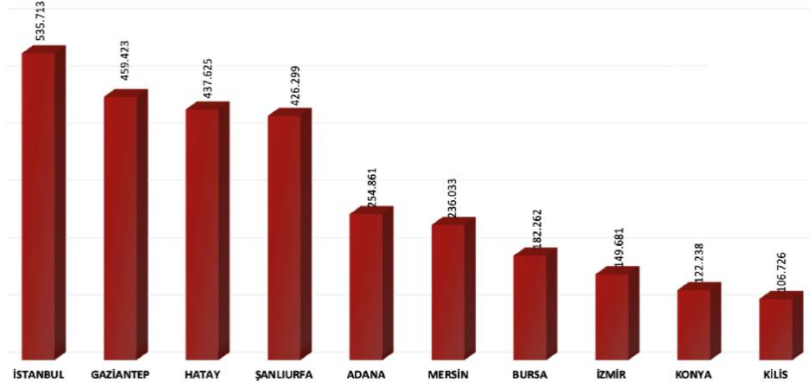
Türkiye'deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	2.006.891	1.724.137	3.731.028
0-4	263.898	246.351	510.249
5-9	294.085	276.205	570.290
10-14	221.032	207.641	428.673
15-18	139.588	119.549	259.137
19-24	286.682	215.982	502.664
25-29	223.517	162.217	385.734
30-34	168.553	122.329	290.882
35-39	126.472	99.044	225.516
40-44	86.423	75.348	161.771
45-49	58.580	57.269	115.849
50-54	46.471	45.327	91.798
55-59	35.359	35.411	70.770
60-64	23.310	24.069	47.379
65-69	15.183	16.029	31.212
70-74	8.972	9.883	18.855
75-79	4.412	5.469	9.881
80-84	2.417	3.226	5.643
85-89	1.150	1.699	2.849
90 ve üstü	787	1.089	1.876

Kaynak: GİGM, 2021.

Grafik 2.

Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyelilerin en çok olduğu ilk 10 il



Kaynak: GİGM, 2021.

Grafik 2’deki bilgiler ışığında Hatay; Suriyelilerin sayıca en fazla yaşadığı iller listesinde İstanbul, Gaziantep’ten sonra 437.625 Suriyeli ile 3. il olarak yer almaktadır. Öte yandan Tablo 3’teki bilgilerden anlaşılacağı üzere illerin kendi nüfusları ile Suriyeli nüfus yoğunluğu karşılaştırıldığında Hatay, Kilis’in ardından 2. sırada yer almaktadır. Hatay’ın nüfusu 1.654.907 iken 437.625 Suriyeli ile Suriyelilerin genel nüfusa oranı % 26.44 gibi yüksek bir değere karşılık gelmektedir (www.goc.gov.tr).

Tablo 3.*Türkiye’deki Geçici Koruma statüsündeki Suriyelilerin illere göre dağılımı*

ÜLKEMİZDE BULUNAN GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLERİN İLLERE GÖRE DAĞILIMLARI (11.11.2021 itibarıyla)									
NO	İLLER	KAYIT EDİLEN SURİYELİ	İL NÜFUS	KAYITLI SURİYELİ NÜFUSU İLE İL NÜFUSUNUN KARŞILAŞTIRILMA YÜZDESİ	İL SIRA	İLLER	KAYIT EDİLEN SURİYELİ	İL NÜFUS	KAYITLI SURİYELİ NÜFUSU İLE İL NÜFUSUNUN KARŞILAŞTIRILMA YÜZDESİ
	TOPLAM	3.731.028	82.280.952	4,53%		TOPLAM	3.731.028	82.280.952	4,53%
1	ADANA	254.861	2.244.748	11,35%	42	KAHRAMANMARAŞ	95.564	1.164.273	8,21%
2	ADIYAMAN	22.742	631.039	3,60%	43	KARABÜK	1.290	234.171	0,55%
3	AFYONKARAHİSAR	12.224	725.813	1,68%	44	KARAMAN	825	251.791	0,33%
4	AĞRI	1.268	534.586	0,24%	45	KARS	196	283.159	0,07%
5	AKSARAY	3.885	408.201	0,95%	46	KASTAMONU	2.858	370.459	0,77%
6	AMASYA	1.087	331.263	0,33%	47	KAYSERİ	82.149	1.402.941	5,86%
7	ANKARA	102.229	5.506.786	1,86%	48	KIRIKKALE	1.952	270.486	0,72%
8	ANTALYA	3.545	2.454.014	0,14%	49	KIRKLARELİ	1.013	359.249	0,28%
9	ARDAHAN	117	95.920	0,12%	50	KIRŞEHİR	1.829	229.516	0,80%
10	ARTVİN	49	168.860	0,03%	51	KİLİS	106.726	141.454	75,45%
11	AYDIN	8.300	1.108.754	0,75%	52	KOCAELİ	56.157	1.983.504	2,83%
12	BALIKESİR	4.999	1.229.782	0,41%	53	KONYA	122.238	2.224.384	5,50%
13	BARTIN	259	197.422	0,13%	54	KÜTAHYA	1.952	567.438	0,34%
14	BATMAN	15.929	619.021	2,57%	55	MALATYA	31.818	801.767	3,97%
15	BAYBURT	27	81.372	0,03%	56	MANİSA	14.118	1.442.166	0,98%
16	BİLECİK	612	215.480	0,28%	57	MARDİN	91.034	851.922	10,69%
17	BİNGÖL	1.091	281.433	0,39%	58	MERSİN	236.033	1.839.975	12,83%
18	BITLİS	1.257	350.663	0,36%	59	MUĞLA	11.501	981.159	1,17%
19	BOLU	4.390	304.628	1,44%	60	MUŞ	1.609	410.692	0,39%
20	BURDUR	8.450	262.897	3,21%	61	NEVŞEHİR	12.937	296.226	4,37%
21	BURSA	182.262	3.057.247	5,96%	62	NİĞDE	6.693	358.036	1,87%
22	ÇANAKKALE	5.187	536.513	0,97%	63	ORDU	956	754.282	0,13%
23	ÇANKIRI	798	186.603	0,43%	64	OSMANİYE	46.344	547.923	8,46%
24	ÇORUM	3.369	519.193	0,65%	65	RİZE	1.190	342.769	0,35%
25	DENİZLİ	13.807	1.028.170	1,34%	66	SAKARYA	15.788	1.017.864	1,55%
26	DİYARBAKIR	24.167	1.782.256	1,36%	67	SAMSUN	8.618	1.327.875	0,65%
27	DÜZCE	1.746	389.471	0,45%	68	SİİRT	4.685	330.374	1,42%
28	EDİRNE	1.089	402.237	0,27%	69	SİNOP	241	214.076	0,11%
29	ELAZIĞ	12.852	585.450	2,20%	70	SİVAS	3.560	629.795	0,57%
30	ERZİNCAN	116	231.126	0,05%	71	ŞANLIURFA	426.299	2.108.013	20,22%
31	ERZURUM	1.139	753.742	0,15%	72	ŞİRİNAK	14.936	536.990	2,78%
32	ESKİŞEHİR	5.907	865.311	0,68%	73	TEKİRDAĞ	12.595	1.074.236	1,17%
33	GAZİANTEP	459.423	2.085.795	22,03%	74	TOKAT	1.168	591.518	0,20%
34	GİRESUN	266	443.544	0,06%	75	TRABZON	3.589	799.276	0,45%
35	GÜMÜŞHANE	126	139.712	0,09%	76	TUNCELİ	43	83.157	0,05%
36	HAKKARİ	5.119	279.858	1,83%	77	UŞAK	3.017	361.541	0,83%
37	HATAY	437.625	1.654.907	26,44%	78	VAN	2.175	1.145.279	0,19%
38	IĞDIR	77	200.635	0,04%	79	YALOVA	3.943	253.124	1,56%
39	ISPARTA	7.706	431.143	1,79%	80	YOZGAT	5.177	409.249	1,27%
40	İSTANBUL	535.713	15.011.868	3,57%	81	ZONGULDAK	716	586.358	0,12%
41	İZMİR	149.681	4.365.022	3,43%					

Kaynak: GİGM, 2021.

İKİNCİ BÖLÜM

GÖZDEN KAÇAN GERÇEK: ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN SURIYELİLER

Göçmenlerin eğitim meseleleriyle ilgili saha araştırmasına dayanan pek çok bilimsel çalışma vardır. Ancak eğitimde dezavantajlı grup olarak ifade edilen “*özel gereksinimli*” bireylerin durumlarıyla ilgili araştırmalar henüz arzulanan seviyede değildir. Çalışmanın bu bölümünde eğitimin alt dallarından olan “özel eğitim” konusu açıklandıktan sonra, Antakya’daki Suriyelilerin özel eğitimlerine dair idareci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Başka bir ifadeyle; konunun merkezine özel gereksinimli göçmen çocuklar konmuş olmakla birlikte, onların durumları öğretmenlerinin penceresinden değerlendirilmiştir.

2.1. Özel Eğitim ve Göçmen Çocuklar

Eğitimin bir parçası olan Özel Eğitim, zaman zaman toplumda yanlış anlaşılacak aynı kavramlarmış gibi kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar birbirinin kapsayıcısı ve özeli olarak tanımlanabilecek şeyler olduğu için doğru anlamak gerekir. Eğitimle ilgili tarihsel süreçte ve günümüzde farklı tanımlamalar vardır.

Eflatun eğitimi; “*İnsanı olgunlaştırmanın en iyi yolu*” olarak tanımlamıştır. Aristo ise; “*İnsanın ahlaki davranışları kazanması sanatı*” şeklinde açıklamıştır. Kant’a göre eğitim; “*İnsanın doğuştan getirdiği bütün gizil güçlerin geliştirilmesi*”dir. Durkheim da bu konuda; “*Sosyal olmayan nesli sosyalleştirmek*” yorumunda bulunmuştur. Rousseau eğitimle ilgili olarak; “*Çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatı*” şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Farabi, “*-Bedenen sağlam, yüksek kavrayışlı, güzel konuşmasını bilen, yeme içme ve maddi zevklerde aşırılığa kaçmayan, adaletli olan bir vatandaş yetiştirmek.*” diyerek eğitim hakkındaki fikrini dillendirmiştir (Ayas, 2020: 2).

Cemaloğlu ve Daşcı Sönmez (2021: 2) eğitimi; “*Her zaman her yerde gerçekleşen, hatta yaşam boyu devam eden bir süreç.*” olarak tarif ettikten sonra süreç konusunda da “*...Bu sürece bireyin aktif olarak katılarak anlamlı yaşantılar kazanmasıyla gerçekleşmektedir.*” Sözüyle açıklık getirmişlerdir. Özel gereksinimi olan bireylerin gelişimi normal olan bireyler gibi toplum tarafından kabul edilme ve bağımsız bir biçimde yaşam sürme ihtiyaçları vardır. Eğitim sayesinde özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları karşılanabilmektedir. Bu vesileyle topluma faydalı bireyler haline gelebilmekte ve bağımsız bir yaşama sahip olabilmektedirler. Ancak

normal gelişim gösteren bireylere sunulan eğitim, özel gereksinimi olan bireyler için her zaman yeterli değildir. Özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim, bu yüzden “özel eğitim” şeklinde sunulmalıdır (Günden ve Ardıç, 2020: 10).

Özel eğitimin ne olduğuna, kapsamına ve kimlerin özel eğitimden faydalanacağına dair de farklı tanımlamalar vardır. Ataman (2003: 9), özel eğitim kavramını “...Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir.” şeklinde belirtmiştir. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise özel eğitim kavramı; “...özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Aynı yönetmelikte özel eğitime ihtiyaç duyan birey ise “...Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir.” biçiminde ifade edilmiştir.

Özel gereksinimi olan bireyler, eğitim ortamına yerleştirilirken gereksinimleri, bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır. Bu eğitim ortamı belirlenirken, özel gereksinimi olan bireyin yakın çevresinden olabildiğince uzaklaştırılmadan eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanabilmesi amaçlanmaktadır. Söz konusu amaç yerine getirilirken bu ikisinin en olası düzeyde karşılanabilmesi dikkate alınmaktadır. Her iki amacı birlikte karşılama düşüncesi, “en az kısıtlayıcı/sınırlandırılmış ortam” ilkesini ortaya çıkarmıştır. Bu ilkeye göre özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca genel eğitim sınıflarında eğitim alarak kısıtlama ve dışlamanın en aza indirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006).

En az sınırlandırılmış eğitim ortamı ilkesi ile “kaynaştırma” eğitimi uygulanmaktadır ve özel gereksinimi olan bireyin standart eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte eğitim alması hedeflenmektedir. Kaynaştırma tarzı eğitim; “...özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî, özel; okul

öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları...” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Bu bilgilerden hareketle; özel eğitim, alan olarak Dünya’da ve Türkiye’de eğitim sisteminin içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Özel gereksinimli bireyler her toplumda mutlaka bulunmakla birlikte, bu özel gereksinimli bireylerin de diğer bireyler gibi eğitim, sosyal, kültürel ve hukuki bakımdan bir takım haklara sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Normal gelişim gösteren bireylere sunulan hizmetler zaman zaman özel gereksinimli bireylerin gerekli hizmetleri almasını engelleyebilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin daha iyi eğitim alabilmesi temel bir ihtiyaç olarak göz önünde bulundurulmalıdır (Çitil, 2018: 37).

Türkiye’de yapılan özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili alan yazın tarandığında, Suriyeli özel eğitim gereksinimi olan bireyleri konu edinen çalışmalara pek fazla rastlanmamıştır. Onların yaşadıkları sorunlar, tanılama, yönlendirme süreçlerindeki olası problemler, eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar, Suriyeli ailelerin özel eğitime bakış açıları, kabullerine dair çok az araştırmaya rastlanmıştır. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı’nın (SETA) 2016 tarihinde yayınladığı raporda “Özel Eğitim” başlığı adı altında Suriyeli göçmenlerin özel eğitimine dair genel bilgiler verilmiştir. Söz konusu raporda Suriyeli öğrenciler arasında özel öğrenim gereksinimi olan öğrenciler olduğu belirtilmiş fakat onların eğitimlerine dair yeterli düzenleme ve alan olmadığı belirtilmiştir. Öte yandan raporda; Türk öğrenciler için dahi uygulanması zor olan ‘*kaynaştırma programları*’nın, Suriyeli öğrenciler için uygulanmaya çalışılmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir. Raporda devamla, özel yetenekli öğrencilerin bazı uluslararası örgütler tarafından taranıp tespit edildiği ve bunların yurtdışına götürüldüğü iddia edilmiştir (Coşkun ve Nur, 2016).

2018 yılında Basık tarafından “*Özel Gereksinimli Mülteci Çocuklar ve İlgili Eğitim Personelinin Durumlarının İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Basık, Reyhanlı örnekleminde gerçekleştirdiği bu araştırmasında özel gereksinimli çocukların geçici eğitim merkezlerindeki eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ile onların Suriyeli öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Bununla birlikte, ulusal alan yazın taramasında Türk devlet okullarında eğitim görmekte olan özel gereksinimli bireylere dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye’deki devlet okullarında eğitim gören Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin durumuna dair tespitler bu noktada anlam kazanmaktadır. Zira “özel gereksinimli bireylerin eğitimi” ile ilgili çalışmalar zaten az sayıda iken, devlet okullarındakilerle ilgili herhangi bir tez çalışması yoktur. Bu araştırmayla Hatay ili Antakya ilçesinde öğrenim gören Suriyeli özel eğitim gereksinimli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, özel eğitim öğretmenleriyle yapılacak görüşmelerle ortaya konulmuş, okul idarelerinin bu konudaki görüşleri ele alınarak söz konusu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışmanın merkezine önemine binaen; Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin durumlarının ortaya konması ve bu öğrencilere öğretmenlerin/idarecilerin penceresinden bakılması meselesi alınmıştır. Böylece hem hali hazırdaki özel eğitim öğrencilerinin yaşamış olduğu sorunları aşmak hem de Suriyelilerin içerisinde yapılacak olan tanılama ve yönlendirme çalışmalarına katkı sunmak hedeflenmiştir.

2.2. Suriyeli Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Durumlarının Tespitine Dair Görüşler

Bilgiye ulaşmanın en doğru ve güvenilir yolu onu doğal ortamında birinci kaynaktan edinmektir. Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar bu mantıkla yapılan saha çalışmalarıdır. Saha çalışmalarında birinci kaynaktan gözlem veya görüşmelerle bilgi edinilir ve akabinde yorumlanır. Saha araştırmalarında kullanılan nitel veri toplama ve veri analizinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de “görüşme”dir. Görüşme; bir konu hakkında bilgisine başvuru olan kişi(ler)nin, bilgi, gözlem ve tecrübelerini dile getirdikleri bir veri toplama türüdür. Burada asıl amaç, katılımcıların iç dünyalarına ulaşarak onların özgün bakış açılarının belirlenmesidir. Görüşme sayesinde, incelenen konuya dair birey(ler)in yaşamışlıkları, deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, algıları ve tepkileri gibi hususlara ulaşılabilir (Kondakçı, 2021: 69; Balcı, 2015: 165; Baltacı, 2019: 370). Bu çalışmada nitel veri toplama tekniği (yarı yapılandırılmış görüşme formu) kullanılarak hermenötik içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmanın evrenini Antakya Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olan ve özel gereksinimli Suriyelilerin bulunduğu beş özel eğitim okulu oluşturmaktadır. 2021 yılı itibariyle 31 Suriyeli özel öğretim öğrencisinin eğitim-öğretimlerine dair öğretmen ve idarecilerinin yaşadıkları ve deneyimledikleri görüşlere yer verilmiştir. Verilerin derlenmesinde 21 sorudan oluşan görüşme formuna (Bknz.: Ek 1/a ve Ek 1/b) 20 kişinin verdiği cevaplar esas teşkil etmiştir. Bu manada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler aşağıda işlenmiştir.

Görüşme formunun 21 sorusu kendi içinde 2 grupta incelenmiştir. 1. grupta yer alan ve ikinci bölümde işlenen 11 soru (1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 16, 18 ve 19. Sorular) ile göçmen öğrencilerin eğitimine dair yapılan uygulamalar, yapılması gereken çalışmalar sorulmuştur. Bu gruptaki sorularla yorumsal değerlendirmelerden ziyade, mevcut durumun ve işleyişin tespitine yönelik bilgilerin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Geri kalan 10 soru üçüncü bölümde incelenmiştir.

2.2.1. Özel Gereksinimli Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Sayısının Tespitine Dair

Görüşme formunun “Okulunuzda/sınıfınızda kaç tane özel gereksinimli Suriyeli göçmen öğrenciniz bulunmaktadır?” şeklindeki ilk sorusu, özel gereksinimli öğrenci sayılarını tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda Antakya’da özel eğitim öğrencilerine eğitim veren beş devlet okulu olduğu anlaşılmıştır. Bunlar; Saraycık Özel Eğitim Anaokulu, Hatay Özel Eğitim Uygulama Okulu, Hürriyet İşitme Engelliler Okulu, Ekinci Özel Eğitim Meslek Okulu ve Antakya Özel Eğitim Uygulama Okulu’dur. Bahsi geçen okullarda 31 özel gereksinimli Suriye göçmeni öğrencinin eğitim aldığı ortaya konmuştur (E1, 35, Ocak 2021; E2, 51, Ocak 2021; E3, 48, Ocak 2021; E4,53, Ocak 2021; E5, 28, Ocak 2021; E6, 26, Ocak 2021; E7, 28, Ocak 2021; E8, 26, Ocak 2021; E9, 25, Ocak 2021; E10, 41, Ocak 2021; E11, 41, Ocak 2021; K1, 26, Ocak 2021; K2, 27, Ocak 2021; K3, 29, Ocak 2021; K4, 53, Ocak 2021; K5, 37, Ocak 2021; K6, 27, Ocak 2021; K7, 28, Ocak 2021; K8, 28, Ocak 2021; K9, 47, Ocak 2021; E11, 41, Ocak 2021).

2.2.2. Kuruma/Sınıfa Yeni Gelen Suriyeli Özel Gereksinimli Öğrenciye Dair Yapılan İş ve İşlemler

Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin bir eğitim kurumuna geldiklerinde nasıl bir uygulamayla karşılaştıklarına veya nasıl bir muameleye tabi tutulduklarına yönelik görüşme formunda (2.soru) şu soruya yer verilmiştir: “Suriyeli bir öğrenci Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından okulunuza/sınıfınıza yönlendirildiğinde hangi işlemleri gerçekleştirirsiniz?” E1, 35, Ocak 2021 kodlu idareci bu soruya: “Öğrencinin velisine ulaşarak okula gelmelerini isteriz. Türkçe bilmiyorlarsa Arapça bilen bir öğretmenden tercümanlık yapması konusunda rica ederiz. Aile görüşmesi yapıldıktan sonra öğrencinin yaşını göz önüne alarak sınıfa yerleştirilir. Sınıf öğretmenleriyle gerekli konuşmalar yapılır.” cevabını vermiştir. Burada idareci ilk adım olarak veli-vasi konusunun işletilmesine dikkat çekmiştir.

Daha sonra ise yaş grubuna uygun sınıfa yerleşiminin idare görevi olduğu belirtilmiştir. Aynı soruya E2, 51, Ocak 2021 kodlu idareci de şu cevabı vermiştir: *“Yerleştirme kararına uygun bir sınıfa kaydını yapıyoruz. Okulumuzdaki Suriyeli gönüllü eğitici aracılığıyla velisinin ve çocukla ilgili bilgileri alıp dosyasını oluşturuyoruz. Sınıf öğretmeni ile aileyi ve öğrencinin görüşmelerini sağlıyoruz.”* E2’nin cevabından anlaşılabacağı üzere; idareci Suriyeli göçmenin ilk önce uygun sınıfa yerleştirilmesi meselesine vurgu yapmıştır. Bu hususta da dil sorun oluşması durumunda tercümandan yardım alındığı belirtilmiştir.

RAM tarafından okula yönlendirilen Suriyeli özel gereksinimli öğrencilere uygulanan işlemlerle ilgili E10,41,Ocak 2021 kodlu idareci şu bilgileri aktarmıştır:

“Veli aranarak okula davet edilir. Resmi evraklar istenerek engel grubuna göre sınıfı belirlenir ve kaydı yapılır. Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni ile beraber aile görüşme formu, servis anlaşma formu, acil durum formları, rehabilitasyon merkezine gidiyorsa bilgi formları doldurulur. Veli ve öğrenciye okul tanıtılır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne ve yetkili servise taşınması için resmi yazıları yazılır. Taşıma ücretsizdir.”

Bu ifadede öğrencinin okula yerleştirme işleminin başından itibaren velinin sürece dâhil edildiği ve velinin verdiği bilgiler dâhilinde çocuğun engel grubuna göre sınıfına yerleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte gerekli evrakların veli ile görevliler tarafından doldurulduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki soruya idareci ve öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çünkü idareci okuluna gelen çocuğun hangi sınıfa kaydının yapılacağını belirleyip gerekli evrakları hazırlama önceliğindedir. Ancak öğretmen kendisine gelen öğrenci ile doğrudan ilgilidir. O artık kendi sınıfının öğrencisidir. Örneğin aynı soruya K1, 26, Ocak 2021 kodlu özel eğitim öğretmeni;

“Sınıfımıza yönlendirildiğinde öğrenciyi tanımaya yönelik ve ortama, kişilere adaptasyonu için Rehberlik Servisinin de katkılarıyla etkinlikler planlanarak uygulamalar yapılır. Kaba Değerlendirme Formu ile öğrencimizin hangi kazanımlara sahip olup olmadığı belirlenir. Buna uygun olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Kurulunca BEP hazırlanır. Öğrenciye uygun ortam hazırlanır, materyaller belirlenir ve temin edilir, kazanımlara uygun yöntem teknikler belirlenir. “ şeklinde bir açıklama getirmiştir.

Öğretmen verdiği cevapla öğrencinin adaptasyonu sürecinde Rehberlik Servisi ile uyumdan söz etmiştir. Öğrencinin daha iyi tanınabilmesi amacıyla Kaba Değerlendirme Formu'nun kullanıldığı, akabinde BEP hazırlandığını söylemiştir.

E4, 53, Ocak 2021 kodlu öğretmen ise aynı soruya “Okula kaydının yapılarak ders zamanları, gerekli araç-gereçler ve okulumuzda dikkat edilmesi gereken kurallar hakkında bilgiler verilir.” diyerek kaydın ardından geçilen oryantasyon sürecinden bahsetmiştir. K2, 27, Ocak 2021 kodlu öğretmen ise “Öğrencinin ailesiyle iletişim kurarım ve öğrencinin diline uygun kaba değerlendirme formu alırım.” yorumunda bulunmuştur. K2'nin bu cevabından, ailenin sürece dâhil edilmesini ve akabinde kaba değerlendirme formlarının tutularak öğrencinin seviyesinin ve engel durumunun tam olarak ölçülmesini hedeflediği söylenebilir.

E5, 28, Ocak 2021 kodlu öğretmen de K1 kodlu öğretmenle paralellik gösterir şekilde “Öğrenci tanınır. BEP hazırlanır. Ortam, materyaller, yöntem teknikler öğrenciye ve kazanımlara uygun olarak hazırlanır.” diyerek yapılacak iş ve işlemleri, öğrenciyi tanıma, BEP hazırlanması, öğrenciye uygun materyal, ortam, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi şeklinde sıralamıştır.

Bir başka öğretmen K3, 29, Ocak 2021 iletişim problemine dikkat çektiği cevabında; “Nasıl iletişime geçebilirim. Aile ve çocuk Türkçe biliyor mu? Bilmiyorsa okula çevirmen yardımcı gönderilecek mi? Bu sorulara yanıt bulunca diğer öğrencilerimde ne yaptıysam kaba değerlendirme aile görüşme formu gibi yapılması gereken ne varsa yaptım.” demiştir. Böylece Türkçe bilmeme kaynaklı iletişim probleminin giderilmesinin öncelikli olduğunu vurgulamıştır. Akabinde yapılacak işler diğer öğretmenlerin de belirttiği gibi kaba değerlendirme formu tutularak öğrencinin tanınması şeklindedir.

E6, 26, Ocak 2021 ve K6, 27, Ocak 2021 kodlu öğretmenler RAM tarafından gönderilen yönlendirme raporunu alıp sonra öğrenci doyası hazırlayacaklarını belirterek sınıflarına bir göçmen öğrenci gönderildiğinde yapılacak işlemleri açıklamışlardır.

K7, 28, Ocak 2021 kodlu özel eğitim öğretmeni ise; “Öğrencinin sınıfa kaydı yapıldıktan sonra öncelikle kaba değerlendirme formları aracılığı ile performans belirlemesi yapılır. Öğrencinin öz bakım becerileri, akademik beceriler, toplumsal uyum becerileri alanlarından yapabildikleri ve gereksinimleri belirlenerek bir BEP planı oluşturulur. Oluşturulan BEP doğrultusunda öğrenci ile çalışmalara başlanır.” demiştir. K7 bu cevabında öğretmen katılımcıların geneli ile paralellik gösterir

şekilde yapılacak işleri; kayıt, kaba değerlendirme ile öğrenciyi tanıma, BEP hazırlama şeklinde sıralamıştır.

K8, 28, Ocak 2021 kodlu katılımcı da bu soruya benzer cevap vermiştir. K8 cevabında RAM yönlendirmesine uygun olarak BEP hazırlanacağını belirtip aile ile iletişime geçeceğini vurgulamıştır. E7, 28, Ocak 2021, K9, 47, Ocak 2021 ve E9, 25, Ocak 2021 kodlu öğretmenler benzer şekilde diğer öğrencilere uygulanan işlemlerin aynısının uygulandığını belirten kısa cevaplar vermişlerdir.

E8, 26, Ocak 2021 kodlu özel eğitim öğretmeni oryantasyon eğitimlerinin önceliğine vurgu yaptığı cevabında; *“Öğrenciye oryantasyon çalışması yaparız. Okula ve çevreye ve arkadaşlarına uyum sağlaması için etkinlikler düzenleriz. Dil becerisi, akademik beceriler ve sosyal beceriler başta olmak üzere öğrencinin seviyesini belirleyip bireysel bir öğretim planı hazırlarız. Daha sonra uygularız.”* demiştir. E8’in oryantasyon sürecine verdiği öncelik diğer katılımcılardan farklılık göstermektedir. Oryantasyon çalışmaları akabinde yapılacak işlemler ise benzerlik göstermektedir.

E11, 41, Ocak 2021 kodlu görüşmeci iletişim problemini ortadan kaldırmak amacıyla *“Tercüman tarafından veli ile [birlikte] ilgili kayıt ve bilgilendirme işlemleri yapılır.”* şeklinde cevap vermiştir. Tercümanın olması iletişim probleminin kayıt aşamasında asgari düzeye indirilmesi anlamına gelmektedir.

K5, 37, Ocak 2021 kodlu öğretmen iletişim problemini aşamadığını belirttiği cevabında; *“Normalde öğrencilerimize ilk işlemimiz kaba değerlendirmeye tabi tutmak olur. Ancak bu öğrencilerimiz ile bunu gerçekleştirmemiz ne veli ile ne de tercüman ile tam doğru ifade edilen bir form dolduramadık. Çocuklarımız geldikten 2 ay sonra bunu yapabildik.”* demiştir. K4, 53, Ocak 2021 ise *“Senin öğrencin dediler, aldım kabul ettim...”* şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere; RAM tarafından gönderilen öğrenci, aile ile iletişim dâhilinde uygun görülen sınıfa kaydedilmekte ve kaydedildiği sınıfta da öğretmenin gözetiminde kaba değerlendirme formları ile tanıma işlemleri gerçekleştirilip gerekli BEP için zemin hazırlanmaktadır. Hazırlanan BEP ile birlikte eğitim ortamı düzenlenip gerekli sürece başlanmaktadır. Tüm bunlar normal prosedürler dâhilinde yapılmaktadır. Suriyeli göçmen öğrencilerin bu aşamada en çok sorunları iletişim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problemin de okullarda bulunan tercümanlar, gönüllü eğitimciler aracılığıyla çözüldüğü anlaşılmaktadır.

2.2.3. Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Hazırlanmış Materyallerin Tespiti

Milli Eğitim Bakanlığı'nın göçmen öğrenciler için hazırlamış olduğu özel bir kaynak olup olmadığını öğrenmek amacıyla katılımcılara “*Milli Eğitim Bakanlığı'nın göçmen öğrenciler için sizlere sunduğu özel bir kaynak (materyal/doküman vs) var mıdır? Materyal ihtiyacı durumunda neler yapıyorsunuz?*” sorusu yönlendirilmiştir. Görüşme formunun beşinci bu sorusuna 20 katılımcı cevap vermiştir. 20 görüşmeciden 2'sinin (% 10) cevabı göçmen öğrenciler için bakanlığın özel kaynak doküman gönderdiği şeklindedir. Bu soruya olumlu cevap veren E11, okullarına Suriyeli öğrenciler için okuma yazmalarını destekleyici kitaplar gönderildiğini belirtmiştir. Aynı soruya olumlu cevap veren fakat yapılanların yeterli olmadığını dile getiren K1 kodlu öğretmen şu şekilde cevap vermiştir:

“Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı ve Rehberlik Hizmetleri Kitabı adı altında dokümanlar resmi internet sitelerinde mevcuttur. Fakat bu dokümanların ihtiyaçları karşılamaya yönelik olmadığını görmekteyiz. Materyaller özel eğitimde mutlaka bulunması gerekenler arasındadır ve öğrenciler ile kazanımlar göz önünde bulundurularak bizler tarafından temin edilmekte ya da okul içerisinde bulunan materyaller uyarlanmaktadır.”

K1 kodlu öğretmenin verdiği bu cevaptan bakanlığın hazırlamış olduğu Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı'nda ve Rehberlik Hizmetleri kitabında Suriyeli özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanmış dokümanların olduğunu anlaşılmaktadır. Bu dokümanların ihtiyacı karşılamadığını belirten K1, öğrencinin düzeyine uygun şekilde kazanımları göz önünde bulundurarak yeni materyal, doküman hazırladıklarını veya olanları kendilerinin uyarladıklarını ifade etmektedir.

İdarecilerden E1 kodlu görüşmeci yukarıdaki soruya, okullarına gönderilen özel bir kaynak ya da materyalin olmadığı yönünde cevap vermiştir. E2 kodlu idareci ise özel bir kaynak gönderilmediğini belirtip, okullarına sadece gönüllü eğitici [tercüman] görevlendirmesi yapıldığını ifade etmiştir. E3 kodlu idareci ise okullarına materyal, doküman gönderilmediğini belirttikten sonra, bunun sebebini okullarında ‘sadece bir göçmen öğrenci’ olmasına bağlamıştır.

E4 kodlu öğretmen ise Türk özel eğitim öğrencileri için olan kaynak kitapları, Suriyeli özel eğitim öğrencileri için de kullandıklarını ifade etmiştir. K2 kodlu öğretmen *“Hayır, özel bir kaynak yok. Öğrencinin seviyesine ve durumuna göre yaratıyoruz.”* şeklindeki cevabı ile bakanlık tarafından hazırlanan özel bir kaynak kitap olmadığını öğretmen olarak kendilerinin öğrencilerine uygun çalışmalar yaptıklarını dile getirmiştir. K2 kodlu öğretmenin söylediklerine paralel olacak şekilde K7’de düşüncelerini; *“Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulumuza gönderilen herhangi bir kaynak bulunmamaktadır. Materyal ihtiyacı durumunda öğretmenler öğrencinin ihtiyacına uygun materyali kendisi hazırlamaktadır.”* şeklinde belirtmiştir. Katılımcı K9 da *“Özel bir kaynak sunulmadı. Kendimiz hallediyoruz.”* şeklindeki cevabıyla K2 ve K9’un söyledikleriyle benzer bilgi vermiştir.

E5 kodlu öğretmen ise görüşme formunun beşinci sorusuna *“Rastlamadım. Okul içerisinde bulunan materyaller kullanılmakta ya da öğretmenler kendi imkânları ile hazırlamaktadır.”* şeklinde cevap vermiştir. E5’in belirtmiş oldukları da diğer görüşlerle paralellik göstermektedir. Benzer bir cevabı da K3 şu şekilde vermiştir: *“Özel bir kaynak yok, olmasına da gerek yok. Diğer öğrenciler için ne kaynak gönderildiyse aynı kaynaklar bütün öğrenciler için kullanılabilir. Kaynağın yetersiz olduğu yerde kendi yaptığım materyaller bütün öğrencileri kapsar. Eğitim materyalleri oyunlar oyuncaklar evrenseldir.”* Görüşmecilerden E6 da özel bir kaynak sunulmadığını buna karşılık sınıfında olan materyalleri göçmen öğrenciler için de kullandığını ifade etmiştir. K5 ve K6 da göçmen öğrencilere yönelik özel bir kaynak, materyal sunulmadığını ellerinde olan materyalleri göçmen öğrenciler için de kullandıklarını belirtmiştir.

E7 kodlu öğretmen ise *“Ekstra bir materyal sunulmadı diğer öğrencilerle aynı materyalleri kullanmakta. Biz genellikle sınıfta dil, ses ve nesne kartları kullanarak eğitim diline daha çabuk adapte olması için özellikle bu materyalleri kullanıyoruz.”* şeklindeki cevabıyla diğer katılımcıların görüşlerine benzer bir açıklama da bulunmuştur. E7 de ellerine göçmen öğrenciler için hazırlanmış ekstra bir materyal geçmediğini buna karşılık ellerindeki materyalleri göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre işlevsel olarak kullandıklarını ifade etmiştir.

K8 kodlu öğretmen de bakanlığın göçmen öğrenciler için hazırladığı bir materyal, dokümanın olmadığını belirterek, ihtiyaç olması halinde kendilerinin

eldeki imkânları kullanarak öğrenciye uygun olarak materyal hazırladıklarını belirtmiştir. E8 kodlu katılımcı da materyal ihtiyacı olması halinde idareye bildirdiklerini, idarenin bu konuda yardımcı olduklarını belirtmiştir. E8'in vermiş olduğu cevaptan, bakanlığın göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik bir materyal desteğinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Görüşmecilerden K4 ve E9 cevaplarında okullarında görevlendirilen Suriyeli gönüllü eğitimcileri [tercüman] işaret etmektedirler. K4 cevabında; *“Hayır yok en azından benim elime verilmiş bir kaynak yok. Ancak sınıflarımızda görevlendirilen Suriyeli rehberlerle bir takım sorunları aşmaya çalışıyoruz.”* demiştir. E9 ise *“Suriyeli öğretmen var.”* şeklinde bir cevap vermiştir. Bu iki ifadeden anlaşılan; bakanlığın okullara görevlendirdiği tercümanların haricinde göçmen öğrencilere yönelik uygulaması, materyal, doküman, kaynak desteği bulunmamaktadır.

Katılımcılardan E10 kodlu okul müdürü beşinci soruya şu cevabı vermiştir:

“Temel Eğitime Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullarda (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise) göçmen öğrencilere yönelik donatım, kırtasiye, kıyafet ve eğitim yardımı yapılıyor. Okulumuz Özel Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olduğu için bağımsız ödeme kalemimiz. Okulumuza dair tün ödenekler Bakanlıktan tarafımıza yapılmaktadır. Göçmen öğrencilere dair Türk öğrencilerimizden farklı olarak ödenek veya yardım gelmemektedir. Özel eğitim okulları zorunlu eğitim kapsamında oldukları için velilerden aidat alamamaktayız. Bakanlığımızın yılda bir defa ekim ayında gönderdiği donatım ödeneklerinden eğitim materyallerimizi karşılamaktayız. Öğrencilerimizin etkinlik yaparken kullandıkları temel eğitim ihtiyaçlarını velilerimiz karşılamaktadır.”

E10 kodlu müdür, okullarına göçmen öğrencilere dair Türk öğrencilerden farklı ödenek veya yardım gelmediğini vurgulayarak, normal işleyiş dâhilinde gelen donatım ödenekleri ile eğitim materyalleri ihtiyacının karşılandığını belirtmiştir. E10 olayı hem maddi boyut anlamında hem materyal anlamında değerlendirerek okullarına göçmen öğrenci özelinde bir destek olmadığını belirtmiştir.

Görüşme formunun beşinci sorusuna verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde sadece iki katılımcının (% 10) göçmen öğrenciler için bakanlığın gönderdiği kaynak veya dokümandan bahsettiği anlaşılmaktadır. Geriye kalan 18 katılımcı (% 90) bakanlığın göçmen öğrencilere dair hazırlamış olduğu bir doküman, materyal veya kaynağın kendilerine ulaşmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler bakanlığın bu hususta bir çalışmasının olmamasına karşın kendilerinin eldeki imkânlarla öğrencinin gelişimsel ve akademik seviyesine uygun materyaller hazırladıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmen bakanlığın okullarına görevlendirdiği tercümanlar haricinde bu hususta bir desteğinin bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı eğitimcilerin, bakanlığın hazırladığı “*Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı*”ndan dahi habersiz oldukları anlaşılmaktadır.

2.2.4. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarda Danışma Birimi Meselesi

Görüşme formunun altıncı sorusu “*Göçmen öğrencilerin eğitimine dair yaşadığınız sorunlarınızı paylaşabileceğiniz (size yardımcı olabilecek) bir birim var mıdır?*” şeklindedir. Bu soruyla özel eğitim okulu personelinin karşılaştıkları sorunları aktarabilecekleri, bu hususlarda yardım alabilecekleri bir birim olup-olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu soruya 20 katılımcı da cevap vermiştir. Bunlardan 2 katılımcı (E4, K9) “Yok” cevabını vermiştir. K2 ise bu soruya “Hayır, bilmiyorum” cevabını vermiştir. E3 kodlu idareci, K5 kodlu öğretmen ve K7 kodlu öğretmenler yaşanabilecek sorunları aktarabilecekleri bir birim olmadığını bu hususta sadece kendilerine okullarında görevlendirilmiş olan Suriyeli gönüllü eğitimcilerin [tercüman] yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Buradan anlaşılabilecek üzere 6 görüşmeci aslında yardım alacakları bir birimin olmadığı hususunu dile getirmişlerdir.

Görüşmecilerden 9’u (K1, E1, E5, K4, E6, K6, K8, E9, E10) yardım alacakları birim olarak okul idaresini görmektedirler. Okul idaresi haricinde bir birimden bahsetmemektedirler. Okul idareleri ise elbette ki okulda yaşanan sorunların aktarıldığı ilk çözüm noktasıdır. Ancak göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlara dair özel çözümler getirebilecek bir birim değildir. Bu görüşmecilerden olan K1 ise okul idaresinin yanında rehberlik servisini de işaret etmiştir. Rehberlik servisi de eğitim boyutunda öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik etmekle yükümlüdür ancak bu birimde göçmen öğrencilerin eğitimine dair kurulmuş olan özel bir birim değildir.

Yukarıda belirtilen 9 görüşmeciden biri olan K8 “*Özellikle göçmen öğrencimle anadil sorunu üzerinde problem yaşadığımda okulumuzda ki tercüman öğretmenimiz ve okul müdürümüz yardımcı oluyor.*” şeklindeki cevabı ile tercüman ve okul

idaresini yardım aldıkları bir birim olarak işaret etmektedir. Yaşanılan sorunların paylaşılabileceği bir birim olmadığını aktaran okul müdürü E10 ise konuya şu şekilde açıklık getirmiştir:

“Öğretmenliğim sırasında okulda verdiğimiz eğitimlerin evde devam ettirilmesinde sıkıntılar yaşadım. Evde yapılacak etkinlikleri Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymayacakları şekilde vererek sorunu çözmeye çalıştık. Müdürlük görevim sırasında iletişim dışında herhangi bir sorun yaşamadım. İletişim sorunlarımızı Arapça bilen Türk öğretmenlerimiz veya Suriyeli gönüllü eğitimcilerimizle çözmekteyiz. Bu konuda yardımcı olabilecek bir resmi birim veya STK olduğunu duymadım.”

E10 verdiği cevapla sorunlara kendi çabasıyla bulduğu çözümleri aktarmıştır. Yukarıda incelenen 9 katılımcı da göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin sorunlara dair özel bir birimin olmadığını dolaylı olarak ifade etmektedirler.

2 katılımcı ise (K3 ve E8) bir sorun yaşamadıklarından böyle bir birime ihtiyaç dahi olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda K3 cevabında şunları aktarmıştır:

“Öğrencisi olan öğretmenle ne kadar bilgi alışverişi yapsam da bu sorunun Suriyeli öğrencim olmasını diğer meslek hayatımda yaşayacağım sorunlardan ayrı göremiyorum. Özel eğitimde her öğrenci tekken biricikken bazen bir otizmlili öğrencimle yaşadığım ve başka bir öğrenciye benzemeyen bazen iletişimim olmadığı aynı frekansta olmadığım otizmlili öğrencimle Suriyeli öğrencimi ayıramıyorum. Sorunları da yarı göremiyorum. İki grupta da iletişim sıkıntısı olabiliyorken Suriyeli olduğu için farklı bir çözüm olduğunu düşünmüyorum.”

K3’ün verdiği cevapla öğrencinin bireyselliği ilkesinden hareketle olaya yaklaşıp Suriyeli göçmen öğrencilerin sorunlarının diğer öğrencilerin sorunlarından farklı boyutta ele alınamayacağını belirtmektedir. Bu nedenle de farklı bir çözüm olamayacağını düşünen K3’e göre böyle bir birimin gerekliliği de kendiliğinden ortadan kalkmaktadır. E8 de benzer şekilde fikirlerini belirtip bir sorun yaşamadığını dile getirmiştir.

Altıncı soruya cevap veren sadece 3 görüşmeci göçmen öğrencilerin eğitimine dair yaşanan sorunların paylaşılabileceği ilgili özel birimlerin varlığından bahsetmişlerdir. E2 kodlu okul müdürü “İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nde ve İl’de ilgili birimler var.” şeklindeki cevabı ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bu konuda ilgili birimlerin varlığından söz etmiştir. E7 kodlu öğretmen ise RAM ve

Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki özel eğitim biriminin yardımcı olabileceğine inandığını belirtmiştir. Birim olarak bu iki yeri işaret etmiştir. E11 kodlu görüşmeci ise “*Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Şubesi her türlü desteği vermektedir.*” şeklindeki cevabı ile il ve ilçe müdürlüklerindeki Hayat Boyu Öğrenme Şubesini bu konuyla ilgili bir birim olarak nitelendirmiştir.

Altıncı soruya verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde 15 katılımcının (% 75), göçmen öğrencilerin eğitimine dair yaşanan sorunları paylaşabilecekleri bir birimin olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu 15 öğretmenden 6’sının göçmen öğrenciler ile ilgili problemleri idare ile paylaşmayı yeğledikleri ve bu vesileyle oradan bir çözüm bekledikleri ortaya çıkmaktadır. 2 katılımcı ise bir birimin ihtiyacının söz konusu olmadığını bu konuda ayrı, özel bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. 3 katılımcı (% 15) ise bu konuda başvurulabilecek birimler olduğunu belirtmiştir.

2.2.5. Göçmen Öğrencilere Yönelik Özel Faaliyetler

Görüşme formunda 7. sırada “*Okulunuzun/sınıfınızın göçmen öğrencilere yönelik ne tür özel faaliyetleri vardır/olmalıdır?*” sorusu yer almaktadır. Bu soruyla okulda veya sınıfta göçmen öğrencilere yönelik özel faaliyetler düzenlenip düzenlenmediği veya ne gibi faaliyetlere ihtiyaç duyulduğuna dair cevaplar aranmıştır. 7. soruya katılımcıların tümü cevap vermiştir.

Katılımcılardan 10’u (% 50) (E1, E2, E3, E4, K2, K4, K5, E9, E10, K9) Türk öğrencilerinden farklı olarak, göçmen öğrencilere yönelik özel bir eylemlerinin olmadığını ifade etmiştir. Bu 10 katılımcıdan E1, K2, K4, E10 ve K9, ek bilgi olarak şu cevapları da paylaşmışlardır: E1 kodlu idareci “*Okulumuzda yaptığımız etkinlikleri ayırım gözetmeden bütün öğrencilerle yapıyoruz. Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencilerimizi okulumuz rehberlik servisini yönlendiriyoruz.*” demiştir. İdareci bu cevabında göçmen öğrencilere yönelik özel faaliyetlerin olmadığını tüm faaliyetlerin ayırım gözetmeden yapıldığını belirtilmiştir. İdarecinin bu cevabı aslında Türk insanının göçmenlere yönelik insani reflekslerinin genel bir örneğini göstermektedir. Zira yerli-göçmen ayrımının yapılmaması olumlu bir tutum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, şayet gerekiyorsa özel aktiviteler yapılması da normal bir uygulama şeklinde algılanmalıdır. Ayrıca yine ayırım gözetilmeden psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin okul rehberlik servisine yönlendirildiği belirtilmiştir.

K4 kodlu öğretmen göçmen öğrencilere yönelik özel bir faaliyetlerinin olmadığı bilgisini vermiştir. Ayrıca göçmen öğrencilere yönelik aile eğitiminin önemli bir faaliyet olabileceğini de görüşlerine eklemiştir. K9 ise özel bir faaliyetlerinin olmadığını bilgisini vermiş, görüşlerinin devamında ise uyum sorunları ile ilgili eğitimler olması gerektiğini belirtmiştir. E10 kodlu müdür ise bu soruya;

“Öğretmenliğim sırasında Suriyeli öğrencilere yönelik farklı hiçbir faaliyet yapmadım. Müdürlüğüm sırasında da farklı bir faaliyete hiç izin vermedim. Bu göçmen kardeşlerimizi istemediğimizden veya yok saydığımızdan kaynaklanmıyor. Ülkemizin kültürel yapısına uyum sağlayabilmelerini, öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Göçmen kardeşlerimiz bizimle aynı imkânlara sahip oldukları gibi aynı zorlukları da yaşamaları gerektiği kanaatindeyim. Göçmen kardeşlerimize olumlu veya olumsuz olarak farklı davranmak onları ötekileştireceği kanaatindeyim.” şeklinde cevap vermiştir.

E10 verdiği cevapta göçmen öğrencilere yönelik özel bir faaliyette bulunmamasının sebebini izah etmiştir. K2 ise *“Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyalleşmesi ve daha iyi iletişim kurması için etkinlikler ve oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır.”* yorumuyla faaliyet yapılmasını tavsiye etmiştir.

K1 kodlu öğretmen göçmen öğrencilere yönelik rehberlik servisinin okula uyum eğitimleri ile velilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının olduğunu belirtmiştir. K1 ayrıca okullarında TÜBİTAK kapsamında göçmen öğrencilere yönelik bir proje yürütüldüğü bilgisini de vermiştir.

E5 kodlu öğretmen okullarında göçmen öğrencilere yönelik okula uyum ve veli bilgilendirme çalışmaları yapıldığını fakat bu çalışmaların yeterli olmadığını dile getirmiştir. Bu bağlamda daha kapsamlı bütün sorunları en aza indirecek planlamalarla çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

E6 ve K6 kodlu öğretmenlerin verdiği benzer cevaplardan; okullarında görevlendirilen Suriyeli öğretmenleri [tercüman] göçmen öğrencilere yönelik özel bir faaliyet olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu görevlilerle iletişim faaliyeti gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

E7 kodlu öğretmen ise *“Göçmen öğrencilere yönelik tercümanlık desteği en büyük artımız. Eğitim materyallerinin göçmen öğrencilere yönelik olursa daha etkin*

faaliyetlerde bulunabiliriz.” şeklindeki yorumuyla görevlendirilen tercümanı göçmen öğrencilere yönelik düzenlenen bir özel faaliyet olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim materyallerinin göçmen öğrencilere yönelik olmasına dair bir öneride bulunmaktadır. Bu öneriyi göçmen öğrencilere yönelik özel materyal geliştirme çalışması fikri olarak kabul edilebilir.

Görüşmecilerden K7 öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda sınıflarında göçmen öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi yaptıklarını söylemiştir. E8 ise aynı soruya *“Öğrencilere okula ve ortama alışabilmeleri ve ilk başta dil problemi yaşamamaları için kendi dillerini bilen tercümanlar var. Tercümanlar ve rehberlik biriminin oryantasyon çalışmaları var.”* şeklinde cevap vermiştir. E8’in verdiği cevaptan diğer öğretmenler gibi okullarında görevlendirilen tercümanı göçmen öğrencilere yönelik düzenlenen bir faaliyet olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. E8 ayrıca rehberlik servisinin de göçmen öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları yaptığını dile getirmiştir.

K8 kodlu görüşmeci ise okullarında göçmen öğrencilere yönelik aile etkileşimi ve sosyal ortama uyum etkinlikleri yapıldığını dile getirmiştir. E11 kodlu öğretmen; *“Gönüllü eğiticiler, Suriyeli öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini destekleyici etkinlikler, veli görüşmeleri vb. çalışmalarda öğretmenlere yardımcı olmaktadır.”* demiştir. E11’in vermiş olduğu cevapta okullarında görevlendirilen Suriyeli gönüllü eğiticilerin; göçmen öğrencilere yönelik destekleyici çalışmaları, veli görüşmeleri gibi çalışmalarda öğretmenlere desteklerinin olduğu vurgusu vardır.

K3 kodlu öğretmen bu soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Yapılabilecek ve yapılan tek özel faaliyet onları anladığımızı eğitim hayatında ayrı tutmadığımızı gösteren güler yüzümüz olduğuna inanıyorum. Yapılacak her özel faaliyet iyi niyetlide olsa ayırtırmadır. Tek yapılacak özel faaliyet dil iletişim engelini aşmak adına olmuştur.”* K3, yapılan ve yapılmasını önerdiği tek özel faaliyetin göçmen öğrencilere yönelik güler yüz olması gerektiğini belirtmektedir. Dil bilmemeden kaynaklı iletişim engelini aşmak gibi özel faaliyetlerin haricinde yapılacak her özel faaliyetin aslında bir ayırtırma olduğu bilgisini vermektedir.

7. soruya verilen cevaplardan anlaşılaçağı üzere; 20 katılımcıdan 10’u göçmen öğrencilere yönelik okullarında özel bir faaliyet bulunmadığını ifade etmiştir. Diğer 10 katılımcı ise okullarında bu bağlamda özel faaliyetler olduğunu ifade ederken, 6

katılımcı da türlü faaliyet önerilerinde bulunmuştur. Verilen cevaplardan okullarda görevlendirilen Suriyeli tercümanların öğrencilere yönelik bir faaliyet olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca göçmen öğrencilere yönelik aile eğitimi, veli bilgilendirme çalışmaları, uyum eğitimleri ön plana çıkmaktadır. Bazı öğretmenlerin sınıflarında göçmen öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi çalışmaları yaptığı da gözden kaçmamıştır. Faaliyet önerisinde bulunan 6 katılımcı da aslında diğer okullarda yapılan bu tür çalışmaları önermektedir.

2.2.6. Göçmen Öğrencilere Yönelik Rehberlik Servisinin Eylemleri

Görüşme formunun “*Göçmen öğrencilere yönelik okulunuz rehberlik servisi tarafından hazırlanmış herhangi bir programı var mıdır?*” şeklindeki dokuzuncu sorusuna 20 katılımcıdan 17 si cevap vermiştir. 3 katılımcı (E1, E4 ve E6) dokuzuncu soruyu yanıtlamamıştır. Cevap veren 17 katılımcıdan 9’u (% 52,9) (E4, K2, K4, K5, E7, K7, E9, E10, K9) ise göçmen öğrencilere yönelik okul rehberlik servisinin hazırlamış olduğu özel bir program olmadığını belirtmiştir.

K5 verdiği bilgilerde, rehber öğretmenlerinin Arapça bilmesinden dolayı problemleri çözebildiğini ifade etmiş ancak özel bir program hazırlanmadığını dile getirmiştir. Aynı şekilde; rehberlik servislerinin özel bir programı olmadığını belirten E10 kodlu müdür; “*Özel farklı bir program yoktur. Standart prosedürler uygulanır. Rehberlik hizmetlerimiz kapsamında öğrencini ev ortamını, ailenin yaşam alanını görmek adına standart ev ziyaretleri yapılmaktadır. Ev ziyaretlerine giderken mutlaka gönüllü eğiticimizi de götürmekteyiz.*” şeklinde yorum yapmıştır. E10 cevabında standart uygulamaların göçmen öğrenciler içinde devam ettiğini belirterek, göçmen öğrenciler ile ilgili çalışmalarda Suriyeli gönüllü eğiticileri [tercüman] de yanlarında bulundurdıklarını vurgulamıştır.

Göçmen öğrencilere yönelik rehberlik servisinde hazırlanan programın olduğunu belirten E2 kodlu müdür; bu programın uyum programı olduğunu söylemiştir. E3 kodlu katılımcı ise öğrenci ve ailelere yönelik hazırlanmış programlar olduğunu söyleyerek içeriği hakkında bilgi vermemiştir. K1 ise oryantasyon ve veli bilgilendirme çalışmaları olduğunu bunların haricinde bir program olup olmadığını bilmediğini ifade etmiştir. E5 ise göçmen öğrencilere yönelik rehberlik servisinin veli bilgilendirmeleri dışında bir programa dahil edilmediklerini dile getirmiştir. K3 ise bu soruya verdiği “*Uyum sürecinde yapılan kaynaştırma etkinlikleri.*” şeklindeki cevabı ile rehberlik servisi tarafından yapılanları dile getirmiştir. E8 ise “*Okula ve*

ortama alışabilmeleri ve ilk başta dil problemi yaşamamaları için kendi dillerini bilen tercümanlar var. Tercümanlar ve rehberlik biriminin oryantasyon çalışmaları var.” şeklinde cevaplamıştır. K8 kodlu öğretmen ise sadece “Evet” diyerek rehberlik servisinin göçmen öğrencilere yönelik bir programı olduğunu belirtmiş fakat içerik hakkında bilgi vermemiştir. E11 ise Suriyeli gönüllü eğitici ile yapılan veli ziyaretlerinin bu program dâhilinde olduğunu ileri sürmüştür.

2.2.7. Oryantasyon Çalışmalarının Tespiti

Gönüllü görüşmecilere yöneltilen onuncu soru: *“Göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamaları için okulunuzda/sınıfınızda hangi oryantasyon etkinliklerine yer verirsiniz?”* şeklindedir. Bu soruda daha önce sorulan yedinci sorudan daha özel bir bilgi istenerek oryantasyon etkinlikleri odağa konmuştur. Bu soruya görüşmecilerin tamamı cevap vermiştir. Katılımcıların 18’i göçmen öğrencilere yönelik ne tür oryantasyon çalışmaları yapıldığını anlatırken 1 katılımcı ayırım gözetmeden tüm öğrenciler için oryantasyon çalışması yaptığını, 1 katılımcı da *“Öğrencim Türkiye’de olduğu için bir oryantasyon etkinliği yapmıyorum”* diyerek oryantasyon etkinliği yapmadığını ifade etmiştir.

Okullarında/ sınıflarında göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamaları için oryantasyon çalışmaları yapıldığını belirten 18 katılımcıdan biri olan E1 kodlu idareci; *“Okulumuz rehberlik servisi tarafından okula yeni gelen öğrencilerimize okulumuzu gezdirerek okulumuzu tanıtıyoruz. Teneffüslerde Arapça müzik açıyoruz.”* şeklinde cevap vermiştir. E1 normal prosedür uygulamaların haricinde göçmen öğrencilerin kendilerini güvenli ortamda hissetmeleri, ortamı kabullenebilmeleri hususunda Arapça müzik uygulaması yaptıklarını dile getirmiştir.

E2 kodlu okul müdürü de rehberlik servisi ve sınıf öğretmeni işbirliği ile okula uyum çalışmaları yapıldığını ifade etmiştir. E3 kodlu katılımcı ise *“Aile ve öğrencilerimize yönelik okulumuzu tanıtıcı çalışmalar yapılmaktadır (okul ve bölümlerini gezdirme, öğretmenle tanışma, arkadaşlarla tanışma vb.).”* şeklinde cevap vererek; göçmen öğrencilere yönelik yapılan oryantasyon çalışmaları hakkında bilgi aktarmıştır.

Katılımcılardan E4, oryantasyon çalışmaları kapsamında bahçede yapılan etkinliklere katıldıklarını aynı zamanda sınıf içi oyun ve müzikli etkinlikler yaptıklarını da ifade etmiştir. K1 kodlu öğretmen ise; *“Öğrencimiz özel olduğu için*

etkinliklerimiz çok sınırlı olmaktadır. Öğrenciyi tanıyarak ilgi duyduğu, sevdiklerine yönelik etkinlikler, arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi için birlikte oyunlar, teneffüslerde ne yapacağını öncelikle kestirememesini önlemek amacıyla görevlendirmelere yer verilmektedir.” demiştir. Öğretmen bu cevapla oryantasyon çalışmalarının öğrenciye göre planlandığını, öğrencinin ilgi duyduğu şeylere yönelik etkinlikler yapıldığını, okul ortamına uyum sağlayıcı görevlendirmelere yer verildiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K2 ise öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim kurması için gerekli ortamı hazırladıklarını belirtmiştir.

E5 yaptıkları oryantasyon çalışmaları hakkında bilgi verirken *“Düzeylerine uygun olarak sınırlı oyunlar, iletişim etkinliklerine yer verildi. Ancak öğrencilerin engel düzeyleri istenilen sonuçları istenilen düzeyde vermedi.”* şeklinde cevap vermiştir. Öğretmen, öğrencinin gelişimsel ve akademik düzeyine uygun oyun veya iletişim etkinlikleri yaptıklarını ancak öğrencilerin engel düzeyleri nedeniyle istenilen sonuçları elde edemediklerini dile getirmiştir.

K3 kısa bir cevap vererek ailelerle birlikte tanışma etkinlikleri düzenlendiğini söylemiştir. E6 ve K6, göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşması için birlikte oyun oynama etkinlikleri, ortak görev verme etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. K5 ise verdiği cevapta okullarında uyum sınıflarının bulunduğunu, bu sınıflarda velilere yönelik özel toplantılar yapıldığını yazmıştır. Bu etkinliklerin oryantasyon çalışmaları kapsamında olduğunu ifade etmiştir.

E7 kodlu öğretmen *“Grup aktivitelerinde diğer öğrencilerle kaynaşma fırsatı vermek, okulun oyun odasında oyunlar oynatmak, sınıfları gezdirerek öğrencilerin ortamı gözlemlemesi sağlanması.”* şeklindeki cevabı ile göçmen öğrencinin diğer öğrencilerle kaynaşmasını sağlamak için okulu tanımaya yönelik oryantasyon çalışmaları yaptıkları bilgisini vermiştir.

K7 kodlu öğretmen de verdiği cevapla okulun/sınıfın tanıtımının yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca gün içerisindeki faaliyetlerin neler olduğuna dair oryantasyon çalışmaları yapıldığını ifade etmiştir.

E8 kodlu özel eğitim öğretmeni; *“Sınıfta arkadaşlarına alışabilmesi için çeşitli isim oyunları oynatıp arkadaşlarıyla kaynaşmasını sağlıyoruz. Daha sonra Türkçe kelimelerle etkinlik türetip çevreye okula uyum sağlamasını bekliyoruz. Çeşitli videolar izleterek okulu gezdirerek çevreyi gezdirerek ve arkadaşlarıyla*

oyunlara dahil ederek alışmasını sağlıyoruz.” şeklinde açıklayıcı bir cevap vermiştir. E8’in göçmen öğrencilerinin diğer öğrencilerine alışabilmesi onlarla kaynaşması için yaptığı çalışmaları, okul tanıtımı ile ilişkilendirmesinden anlaşılmaktadır.

E10 kodlu idareci ise oryantasyon çalışmaları hakkında bilgi verirken ilk olarak temel ihtiyaçlarına yönelik Türkçe sözcüklerin öğretildiğini ifade etmektedir. Bir özel eğitim anaokulu çalışanı olan E10, zihinsel engelli öğrencilerin engelsiz öğrencilere oranla sosyalleşme, dışlanma gibi sorunları çok yaşamadıkları için yoğun bir oryantasyon programına ihtiyaç duymadıklarını vurgulamıştır. Okula alışma süreci olarak yorumladığı oryantasyon süreci boyunca öğrencilerinin velilerini okulun bekleme alanında misafir ettikleri bilgisini de vermiştir. E10’un vermiş olduğu bilgilerden her öğrenci için yapılan oryantasyon çalışmaları haricinde Suriyeli göçmen öğrenciler için özel olarak temel ihtiyaçları karşılayacak sözcüklerin öğretimi gibi çalışmalar yaptıklarını söylemek mümkündür.

K8 kodlu katılımcı göçmen öğrencilere yapılan oryantasyon çalışmaları hakkında bilgi verirken; öğrencilerin sosyal ortama uyumu ve arkadaşlarıyla iletişiminin güçlenmesi belirli oyunlar oynattıklarını ifade etmiştir. K9 ise bu soruya *“Dil ve davranış etkinlikleri.”* şeklinde kısa bir cevap vermiştir. K9’un verdiği cevaptan Türkçe bilememeden kaynaklanan iletişim sıkıntılarını ortadan kaldıracı bir çalışma yapıldığı anlaşılabılır. E11 ise okulun tanıtımı, sınıf ve okul arkadaşlarıyla tanıştırma gibi genel oryantasyon etkinliklerini söylemiştir.

Görüşme formunun onuncu sorusuna verilen cevaplardan aslında tamamına yakınının oryantasyon çalışmaları yürüttükleri anlaşılmaktadır. Her açıdan özel olan özel gereksinimli öğrenciler için zaten özel olarak hazırlanan oryantasyon çalışmaları öğrenci merkezli bir anlayışla vücuda getirilmiştir. Öğrenciye göre hazırlanan oryantasyon çalışması doğal olarak Suriyeli göçmen öğrenciler için de hazırlanırken onun iletişim problemleri gibi özel durumları gözetilerek hazırlanmaktadır. Bu nedenle bazı öğretmenlerin iletişim problemlerini ortadan kaldıracak çalışmalar yürüttükleri anlaşılmaktadır. Hatta bir okulda yeni gelen göçmen öğrencilerin kendilerini güvenli ortamda hissetmeleri amacıyla Arapça müzik yayını yaptıkları dikkat çekici bir husustur.

2.2.8. Göçmen Öğrencilerin Kariyer Planlaması

Görüşme formunda on ikinci sırada “Göçmen öğrencilerin akademik ilerlemelerini takip etme yöntemleriniz nelerdir?” sorusu yer almaktadır. Bu soru ile göçmen öğrencilere yönelik ölçme-değerlendirme işlemlerinin nasıl yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. E1 kodlu görüşmeci göçmen öğrencilerin akademik ilerlemelerinin ölçüt bağımlı testler ve kayıt formları ile takip edildiğini belirtmiştir.

E2 ve E4 kodlu görüşmeciler ise öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin düzenli olarak gözlem ve değerlendirme yaparak akademik değerlendirmelerde bulunduklarına dikkat çekmişlerdir. E4, ayrıca çeşitli uygulamalar yaparak da ilerlemeleri tespit ettiği bilgisini vermiştir. Görüşmecilerden E3 ise görüşme ve gözlem yoluyla akademik ilerlemelerin saptandığını söylemiştir.

E5 kodlu öğretmen on ikinci soruya; “Yalnızca günlük değerlendirmeler ile yapılabilmektedir. Diğer yöntemlere olanaklar pek uygun değildir.” şeklinde cevap vererek kendi yaptığı uygulamaları dile getirmiştir.

E6, E9, K3, K5 ve K9 kodlu görüşmeciler cevaplarında göçmen öğrencilere yönelik özel bir yöntem uygulamadıklarını, diğer öğrenciler için nasıl bir yöntem izleniyorsa göçmen öğrenciler içinde aynı yöntemlerin izlendiğini ifade etmişlerdir. E7 kodlu görüşmeci, akademik ilerlemelerin tespitinde “Takip Değerlendirme Formunu” kullandığını, zaman içerisinde beceri alanlarının gelişimini bu form üzerinden tespit edebildiğini aktarmıştır.

E8, E10, K2 ve K8 on ikinci soruya benzer cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan E8; “Hazırladığımız bireysel eğitim programının hedeflerine göre değerlendirme yapıyoruz. Göçmen öğrencinin akademik ilerlemelerini kayıt altına alıyoruz.” şeklinde cevap vererek öğrenciye özel hazırlanan BEP üzerinden akademik ilerlemelerini takip ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde E10 da; “Okulumuzun açıldığı ilk iki hafta öğrencilerimizin performansları alınmaktadır (Kaba Değerlendirme Formları). Bireysel eğitim planları ve öğrencilerimizin ilerlemeleri bu form üzerinden takip edilmektedir.” bilgisini aktarmıştır. E10 okulun açıldığı ilk iki haftada öğrenciye uygun olarak hazırladıkları kaba değerlendirme formları ile öğrencinin mevcut durumunu, seviyesini ortaya koyduklarını; hazırlanan BEP’i hedef alarak yapılan eğitimlerin geldiği noktayı da yine kaba değerlendirme formlarındaki ilk başlangıç durumuna göre kıyasladıklarını ifade etmiştir. K2 de

E10'un verdiği bilgilerin paralelinde *“Zaman içerisinde BEP temelli kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini ‘Kaba Değerlendirme Formu’ üzerinden takip ederim.”* sözlerini sarf etmiştir. K8 ise; *“Hazırladığım BEP ve kontrol listesi (kaba değerlendirme) üzerinden akademik ilerlemelerini takip ediyorum.”* ifadesiyle yetinmiştir.

E11 kodlu özel eğitim öğretmenini bu hususta; *“Ödevler verilerek, velilerle irtibat kurarak, gönüllü eğitici vasıtasıyla destekleyerek takip etmeye çalışmaktayım.”* cevabını vermiştir. K1 ise akademik ilerlemeyi günlük ders sonu değerlendirmeleri ile tespit ettiğini ifade etmiştir. K4 özel eğitim okullarında gözlem yoluyla değerlendirmenin esas olduğunu şu şekilde belirtmiştir; *“Özel eğitim okulunda olduğumuz için bu kısa sürede yapılabilecek bir durum değer. Yani bizde akademik ilerleme kolay kolay gerçekleşmez. Süreç içerisinde gözlem yoluyla değerlendirme yaparım.”* K6 akademik ilerlemenin tespitinde öğrenci için hazırlanan BEP’lerin takip edildiğini belirtmektedir.

K7 verdiği açıklayıcı cevapta; *“Öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) belirlendikten sonra öğrenci için seçilen amaçların çalışmaları yapılır ve her ders sonunda performans ölçekleri ile değerlendirmeleri yapılır. Bu sayede öğrencinin ilerlemeleri takip edilir.”* ifadelerini kullanmıştır. K7 de öğrencinin BEP doğrultusunda kazanımları edinip edinmediğinin tespitini yaptıklarını, bu tespitleri ise her ders sonunda performans ölçekleri yardımıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Verilerden, görev yapılan okul, seviye ve hatta öğrenciye göre değerşkenlik gösteren cevaplar geldiği anlaşılmıştır. Özel eğitim alanında her şey öğrencinin bireysel özelliklerine göre özel olarak hazırlanmaktadır. Bu nedenle ölçme değerlendirme teknikleri de aslında öğrencinin göçmen olmasından kaynaklı değer özel eğitim öğrencisi olmasından kaynaklı değerşkenlik göstermektedir. Göçmen öğrencilere yönelik özel bir akademik ilerleme tespit yöntemi olmadığını ifade eden görüşmeciler de bu bilgiyi temel almaktadırlar.

Araştırmanın yapıldığı 5 okulun öğrenci seviyelerinin, engel düzeylerinin, yaş gruplarının birbirinden farklı olması da ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemlerin farklı olarak belirtilmesindeki sebeplerden biridir. Özel eğitim öğrencilerinin akademik ilerlemesinin tespitinin anlık yapılmasından ziyade beceri

temelli gözlem yoluyla yapılması da kabul edilen bir gerçektir. Bu nedenle öğretmenlerin bir kısmı akademik ilerlemeyi gözlem yoluyla tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan bazı öğretmenler de BEP temelli işlenen derslerin hedeflerine ulaşıp-ulaşılmadığı noktasında kaba değerlendirme formlarının oynadığı role dikkat çekmişlerdir.

2.2.9. Göçmen Öğrencilerin Eğitimlerine Dair Okul İdaresinin Sağladığı İmkânlar

Görüşme formunun “*Bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik okul idaresi ne gibi imkânlar sağlamaktadır?*” şeklindeki 16. sorusu ile okul idarelerinin göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik sağladığı imkânların tespiti amaçlanmıştır. Bu soruya 1 görüşmeci (K2) cevap vermemeyi tercih etmiştir.

Görüşmecilerden 9 kişi (E1, E5, E6, E7, E8, E11, K1, K6 ve K9) okul idarelerinin göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik tercüman temini yaptıklarını belirtmiştir. Bu şekilde okul idarelerinin iletişim problemlerini ortadan kaldırmak için ara formül olarak tercüman kullanmayı denedikleri görülmektedir. Okul idareleri tercüman temini şeklinde bahsedilen bu durumu Milli Eğitim müdürlükleri tarafından görevlendirilen Suriyeli gönüllü eğitimciler ile gerçekleştirmektedir. E7 kodlu katılımcı idarenin tercüman teminine ilaveten materyal imkânı da sunduğunu ifade etmiştir. E8 ve K1 ise tercüman görevlendirmenin ötesinde idarenin veli ile bire bir iletişime de girdiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan 9 kişi (E2, E3, K5, K7, K3, K4, E4, E9 ve E10) diğer öğrencilere sağlanan tüm imkânların göçmen öğrenciler için de sağlandığını ifade etmiştir. K4 bu durumu “*Özel bir imkân sağlanması söz konusu değil. Her öğrenciye sunulan imkânlar sunulmaktadır.*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer öğrencilere sunulan tüm imkânların göçmen öğrencilere de sağlandığını ifade eden E4 ayrıca göçmen öğrencilere daha fazla maddi ve manevi imkânların sunulmasıyla yardımların yapıldığını da eklemiştir. E10 kodlu okul müdürü diğer öğrencilere sunulan imkânların eksiksiz olarak göçmen öğrencilere de bireysel ihtiyaçları doğrultusunda sunulduğunu aktarmıştır.

K8 kodlu görüşmeci ise “*Materyal, oryantasyon etkinlikleri*” şeklinde yanıt vermiştir. K8 kodlu öğretmen E7’nin göçmen öğrencilere materyal temini

sağlandığını ibaresini yinelemiş ve göçmen öğrencilere yönelik oryantasyon etkinlikleri yapıldığı bilgisini eklemiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde 9 görüşmecinin idarenin göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik tercüman imkânı sağladığını ifade ettiği görülmüştür. 9 görüşmeci ise diğer öğrencilere sağlanan tüm imkânların göçmen öğrenciler için de sağlandığını ifade ederek ayırım yapılmadığını vurgulamıştır. 1 görüşmeci göçmen öğrencilere diğer öğrencilerden farklı olarak maddi ve manevi imkânların daha fazla sunulduğunu iddia etmiştir. 2 görüşmecinin okul idarelerinin göçmen öğrencilere yönelik materyal desteğini, 1 görüşmecinin de okul idarelerinin göçmen öğrencilere yönelik oryantasyon etkinlikleri düzenlemesini sağlanan imkan olarak değerlendirdiği anlaşılmıştır.

2.2.10. Personele Dair Hizmet İçi Eğitim

Göçmen öğrencilerin eğitiminde görev yapan personele dair hizmet içi eğitimlerin yapılmasının nasıl değerlendirildiğini tespit etmek amacıyla görüşme formunun 18. sorusu *“Bu öğrencilerin eğitime yönelik olarak, hizmet içi eğitimlerin yapılmasını nasıl değerlendirirsiniz?”* şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcılardan bir kişi (K2) bu soruya cevap vermemeyi tercih etmiştir.

E9 kodlu öğretmen *“Hizmet içi eğitimin içeriğine bağlı.”* şeklindeki cevabı ile olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş, çekimser kalmıştır. E10 kodlu idareci hizmet içi eğitimin yararlı olmayacağı yönünde görüş bildirmiştir. İdarecinin, hizmet içi eğitim faaliyetleri yerine alternatif önerilerini şöyle sıralamıştır:

“Hizmet içi eğitimlerin yararlı olacağı kanaatinde değilim. Bakanlığımızın, İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerimizin yaptıkları hizmet içi eğitimlere öğretmenlerimiz gerekli ilgi ve hassasiyeti göstermezken göçmenlere yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerin etkili olmayacağı kanaatindeyim. Ancak öğretmen ve personellerimize empati kurabilmeleri için Suriye’de yaşanan vahşete dair görseller, kampların durumunu gösteren videolarla yapılacak kısa cinevizyon gösterilerinin daha etkili olacağı kanaatindeyim.”

K3 kodlu görüşmeci de hizmet içi eğitime dair olumsuz görüş belirtip, öğretmenin farklı bir eğitim ihtiyacının olmadığını, öğrencilerin ve ailelerin Türkçe öğrenmesinin yeterli olacağını söylemiştir.

Görüşmecilerden 16 kişi (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, K1, K4, K5, K6, K7, K8 ve K9) hizmet içi eğitimlerin olmasına dair olumlu görüşler sunmuşlardır. E1 kodlu idareci ise hizmet içi eğitimin özellikle Türkçe bilmeyen öğrencilerin eğitimine yönelik yapılması gerektiğini ifade ederken; E5 hizmet içi eğitimin yapılması gerekliliğini ancak sürece herkesin dahil edilip imkanların iyileştirilmesi gerektiğini aksi halde hizmet içi eğitimlerin de başarıya ulaşmayacağını ifade etmiştir. K1 de E5'in görüşlerine benzer şekilde hizmet içi eğitimlerin yarar sağlayacağını ancak sadece öğretmenleri eğitmenin hedeflere ulaşmada yetersiz kalacağını, sürece herkesin dahil edilerek köklü değişiklikler yapılması gerektiğini ifade etmiştir. K7 ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yararlı olacağına dair görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar dikkate alınarak bunları iyileştirmeye yönelik yapılabilecek hizmet içi faaliyetlerin yararlı olabileceğini düşünüyorum.”*

Görüşmecilerin on sekizinci soruya verdiği cevaplar incelendiğinde 16 görüşmecenin göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik olarak hizmet içi eğitim yapılmasını olumlu bulduklarını, sürece yarar sağlayacağını düşündükleri anlaşılmıştır. Bir görüşmecenin hizmet içi eğitime gerek olmadığını belirttiği görülmüştür. Bir görüşmeci ise hizmet içi eğitimi yararlı bulmadığını belirtip yerine başka uygulamalar önermiştir. Bir görüşmecenin verdiği cevaptan da çekimser olduğu anlaşılmaktadır. Bir görüşmeci ise hiç cevap vermemeyi tercih etmiştir.

2.2.11. Toplumsal Uyuma Yönelik Çalışmalar

Görüşme formunun *“Öğrencilerinizin toplumsal uyumlarına yönelik ayrı bir uygulamanız var mıdır? Neden?”* şeklindeki on dokuzuncu sorusuna 1 katılımcı (K2) cevap vermemiştir.

Katılımcılardan E4, E8, E11, K8 ve K9 öğrencilerinin toplumsal uyumlarına yönelik ayrı çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. E4 bu bilgiyi şu şekilde sunmuştur: *“Toplumsal uyum sağlamalarına yönelik titiz çalışmalar yapılmasına rağmen inatla uyumsuzluğu devam ettiriyorlar.”* E8 kodlu öğretmen ise *“Öğrencilerin toplumsal uyumunu sağlamak için ilk başta akademik becerilerle beraber dil eğitimi veriyoruz. Türkçe kelimelerle etkinlik türetilip çevreye okula uyum sağlamasını bekliyoruz. Çeşitli videolar izleterek ve arkadaşlarıyla çeşitli oyunlarla kaynaştırıp sosyal uyumunu sağlıyoruz.”* şeklinde verdiği cevapla yapmış olduğu toplumsal uyum hedefli çalışmalarını izah etmiştir.

E11 kodlu görüşmeci de toplumsal uyum çalışmaları bağlamında değerler eğitimi konularına ağırlık vererek öğrencilerinin Türk kültürünü tanımlarını sağladığını ve bu sayede topluma daha hızlı uyum sağlamalarını amaçladığını ifade etmiştir. K8 kodlu görüşmeci ise *“Öğrencimin toplumsal uyumlarına yönelik ayrı bir uygulamam elbette ki var çünkü öğrenci dil ve sosyalleşme de sıkıntı yaşadığı için çeşitli teknik ve yöntem deniyorum.”* şeklinde toplumsal uyum hedefli çalışmalarına dair açıklama yapmıştır. K9 ise toplumsal uyuma yönelik çalışmalar yaptığını göçmen öğrencilerine daha fazla vakit ayırıp onlarla daha fazla ilgilendiğini ifade etmiş ancak yaptığı çalışmaların içeriğine dair bilgi vermemiştir.

E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, K1, K3, K4, K5, K6 ve K7 kodlu görüşmeciler (14 kişi) göçmen öğrencilerine özel olarak toplumsal uyum çalışmaları olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan E3 ve E10 anaokulu seviyesinde bir okulda çalıştıklarını bu nedenle göçmen öğrencilere yönelik toplumsal uyum çalışmalarına ihtiyaç duymadıklarından bu tür çalışmalarının olmadığını ifade etmişlerdir. E5 ve K1 kodlu görüşmeciler dersler kapsamında belirlenen kazanımların haricinde başka çalışmaları yapmanın pek mümkün olmadığını bu nedenle göçmen öğrencilere yönelik toplumsal uyum hedefli çalışmalar gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. K3 kodlu görüşmeci ise *“Hayır özel bir uygulama yok. Her özel eğitim öğrencisine yapılan çalışmalar yapılmaktadır.”* şeklindeki cevabıyla göçmen öğrencilere yönelik özel bir uygulamanın olmadığını belirtmiştir. K5 de benzer bir cevap vererek, özel bir uygulamasının olmadığını öğrencilerinin Türkiye’de yaşadıklarının farkında olması gerektiğini ve uyum sağlamaları için kendilerinin daha fazla çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

K7 ise on dokuzuncu soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Okulumuza gelen Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarıyla ya da okul içi davranışları ile ilgili uyum problemleri görülmemektedir. Genel olarak toplumsal hayata yönelik uyumları ise diğer özel gereksinimli öğrencilerimiz için yapılan çalışmalarla aynı şekilde yürütülmektedir.”* K7 kodlu öğretmenin verdiği cevaptan göçmen öğrencilerinde uyum problemi görülmediği ve göçmen öğrencilere özel olarak toplumsal uyum hedefli çalışmalar yapılmadığı anlaşılmaktadır.

On dokuzuncu soruya verilen cevaplardan; 14 görüşmecinin göçmen öğrencilerin toplumsal uyumlarına yönelik özel bir çalışmalarının olmadığı görülmüştür. 5 görüşmeci ise bu hususta özel bir çaba içerisinde olduklarını, göçmen

öğrencilere yönelik toplumsal uyum çalışmaları gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. 1 görüşmeci ise soruya cevap vermemiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SURIYELİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ DÜĞÜMLER, ÇÖZÜMLER, ÖNERİLER

Bu bölümde 2. grup olarak nitelendirilen 10 soruya (3, 4, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 20 ve 21. sorular) verilen cevaplar işlenmiştir. Burada daha ziyade görüşmecilerin yorumlarının, bu konu hakkındaki önerilerinin, kendi çıkarımlarının istendiği sorulara yer verilmiştir. İşin mutfağında çalışan eğitim personelinin göçmen öğrencilerin eğitimine dair görüşleri ele alınmıştır. Yaşanılan sorunların tespiti kadar bu sorunların çözümüne dair öneriler de önem taşır. Bunun sebebi de sorunlarla birebir karşılaşan personelin bunların nedenlerine dair daha somut bilgilere sahip olmalarındandır. Burada meseleye vakıf olmanın çözüme katkı sağlamada önemli bir aşama olduğu tezinden hareketle; sorunlara neden olan durumların ortadan nasıl kaldırılacağına dair personelin görüşlerinin göz ardı edilmemesi vurgulanmıştır.

3.1. Suriyeli Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Problemlerinin Çözümüne Dair Görüşler

Bu bölümdeki sorularla; Antakya'daki Suriyeli özel öğretim öğrencilerinin eğitim-öğretimlerinde yaşanan hadiseler, haller, problemler ve bu durumlara dair idarecilerin/öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

21 soruluk görüşme formunun ikinci grubunda 10 soruya (3, 4, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 21. sorular) yer verilmiştir. Böylece göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorular başta olmak üzere, eğitim ve kariyerlerinin planlanması anlamında yapılması gerekenler öne çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu gruptaki sorularla yorumsal değerlendirmeler ele alınmıştır.

3.1.1. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların tespitine yönelik hazırlanmış olan görüşme formunun üçüncü sorusu “*Göçmen öğrencilerin eğitiminde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?*” şeklindedir. Üçüncü soruya görüşmecilerin tamamı cevap vermiştir. E6, K6 ve E8 kodlu öğretmenler bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Gönüllü katılımcılardan okul müdürü E10 kodlu görüşmeci; “*Karşılaşmadık. Dil, iletişim problemleri yaşamamıza karşın YÖBİS kapsamında çalışan Suriyeli Gönüllü Eğitimcilerimiz ve Arapça bilen Türk öğretmenlerimiz aileyle iletişimimizi sağlamaktadır. Suriyeli Gönüllü Eğitimcilerimiz sınıflarda Türk öğretmenlerimizin yönlendirmeleri ile göçmen*

öğrencilerin eğitimine katkı sağlamaktadırlar.” şeklindeki cevabıyla bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Bu vesileyle yaşanan iletişim problemlerini Suriyeli gönüllü eğitimciler ve Arapça bilen öğretmenlerinin destekleriyle çözüme kavuşturduklarını söylemiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere bir dil sorunu olduğu gerçeği ortadadır.

E2 kodlu idareci olarak görev yapan katılımcı da bu soruya *“Sadece bazen iletişim sorunu yaşıyoruz. Onu da gönüllü eğitici yardımıyla çözüyoruz.”* şeklindeki cevabıyla E10 kodlu katılımcının ifadesine benzer şeyler söylemiştir. Yaşanan Türkçe bilmeme kaynaklı iletişim sorunlarını Suriyeli gönüllü eğitimciler ile çözdükleri anlaşılmaktadır.

Bir başka katılımcı E1 *“İletişim sorunu bir hayli fazla. Her ne kadar entegre oluyorsa da, özel eğitim öğrencileri olması münasebetiyle bu çok uzun zaman alıyor.”* şeklindeki cevabıyla iletişim problemine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerinin uyum çalışmalarının ise özel eğitim öğrencileri olması nedeniyle hayli uzun sürdüğünü belirtmiştir. Katılımcı E4 ve E5 de dil probleminden ötürü iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. K3 kodlu öğretmen *“Dil sorunu ve aile ilgisizliği”* şeklindeki cevabıyla iletişim probleminin yanında aile ilgisizliğini sorun olarak ifade etmiştir. İletişim probleminin aslında sadece öğrenci kaynaklı olmadığını ise K4 kodlu öğretmen *“Hem öğrenci hem de ailesi ile iletişim kuramamak, dil problemi.”* şeklindeki cevabıyla göz önüne koymuştur. Aile ile iletişim konusuna değinen bir başka katılımcı ise K8 kodlu öğretmendir. K8 verdiği cevapta; *“ Karşılaştığım sorun daha çok anadili üzerine oldu. Aile ile etkileşimde de bu konuda zorlandım.”* demiştir.

E9 kodlu öğretmen ise *“Aileyle iletişim problemi”* şeklindeki kısa cevabıyla sadece aile ile anadil kaynaklı iletişim sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmiştir. İletişim problemi yaşadığını ifade eden bir başka katılımcı ise K7 kodlu öğretmendir. K7 cevabında en büyük sorunun iletişim olduğunu, öğrencilerinin Türkçe bilmemesi öğretmenlerin de Arapça bilmemelerinin kopukluğa sebep olduğunu belirtmiştir.

K9 kodlu katılımcı *“Dil problemi yaşadık”* şeklinde kısa bir cevap vermiştir. Öğrencisinin Türkçe bilmemesinin zamansal sıkıntısına ise E11 kodlu görüşmeci *“Türkçeyi çok az bilen öğrenciler dersleri öğrenirken Türk öğrencilere göre daha fazla zamana ihtiyaç duyuyorlar.”* şeklindeki cevabıyla dikkat çekmiştir. E11, dil problemi nedeniyle Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin Türk öğrencilere göre daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

K2 kodlu öğretmen ise “*Evet, çeviri ile sıkıntı yaşadığımızda dönüt almak zorlaştı.*” şeklinde cevap vermiştir. Bu cümleden hareketle; tercüman vasıtası ile yapılan çevirilerin tam olarak sorunu aşmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen E7 üçüncü soruya “*Evet Arapça iletişim kurmaya çalıştığı için öncelikle Türkçe kavram ve adları öğretmeye çalıştığımız için diğer öğrencilere nazaran geride kalabiliyor. Ayrıca verilen ödevlerde ailenin kapsamlı bilgilendirilmesi için okuldaki tercümanında eğitim tekniklerine hâkim olması gerekir.*” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencisine basit düzeyde Türkçe öğretme çabaları nedeniyle öğrencisinin diğer öğrencilere göre kazanımlarda geri kaldığını gözlediğini ifade etmiştir. Ayrıca verdiği ödevlerin aileye düzgün anlatılabilmesi için tercümanın da eğitim tekniklerine hâkim olması gibi bir gereklilikten bahsetmektedir.

Üçüncü soruyu K1:

“İletişim konusunda sıkıntı yaşanırken bir de özel öğrenci olmalarının sıkıntıları arttırması kaçınılmaz oldu. Sınıfımıza görevlendirilen tercümanların yardımıyla eğitim verilmeye çalışıldı fakat eğitim yalnızca öğrencilere değil. Bu durumda tercümanların iyi bir Türkçe ya da öğretmenlerinde Arapça öğrenmesine gerek duyulduğu anlaşıldı(!) Bu sorunu en aza indirmek adına ortak yaşam alanında ve derslerde kullanılabilecek anlayabileceği şekilde tek kelimelerden başlayarak ve kazanımlara uyarlayarak öğretmeye çalışıldı.” şeklinde cevaplamıştır.

K1 bu cevabıyla öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümüne dair çabalarını dile getirmiştir. K1 iletişim sıkıntılarının tercüman yardımıyla çözümünde tercümanların kısmen yetersiz kaldığını bu nedenle tercümanların daha iyi Türkçe öğrenmeleri gerekliliği ya da öğretmenlerin Arapça öğrenmesine gerek duyulduğunu belirtmektedir. Bu sorunların çözümü için ise derslerde anlaşmalarını sağlayabilecek Türkçe kelimelerin belli bir düzende kazanım odaklı şekilde öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir.

E3 kodlu idareci tüm cevaplardan farklı olarak “*Uyum, iletişim, davranış problemleri yaşanmaktadır.*” şeklinde bir cevap vermiştir. İdareci, diğer katılımcılardan farklı olarak davranış problemlerinin de Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde karşılaşılan bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

K5 kodlu görüşmeci “*Zaten çok zor olan bir meslek özel gereksinimli göçmen öğrencilerimiz ile daha da zor hale geldi. Tabi ki karşılaştık.*” şeklinde cevap vermiş fakat karşılaşılan sorunları belirtmemiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde 20 katılımcıdan 3'ünün (% 15) bir sorun ile karşılaşmadığı görülmektedir. 1 katılımcı (% 5) ise yaşanan dil problemlerinin çözüme kavuştuğunu ve bir sorun teşkil etmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu ise anadillerinin Arapça olması nedeniyle göçmen öğrenciler ve aileleri ile iletişimde sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir. Bu iletişim sorunun çözümü için görevlendirilen tercümanların ise iyi düzeyde Türkçe bilmemeleri, eğitim tekniklerine hâkim olmamaları gibi eksiklikleri nedeniyle sıkıntılar yaşadığı ifade edilmiştir. Yaşanan dil sorunları nedeniyle göçmen öğrencilerin Türk öğrencilere göre geri kaldığı söylenebilir.

3.1.2. Göçmen Öğrencilere Yönelik Ekstra Eğitim Tedbirleri Uygulanmasına Dair

Görüşme formunun dördüncü sorusunda katılımcılara “Suriyeli öğrenciler için ekstra eğitim tedbirlerinin uygulanmasına ihtiyaç var mıdır? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilere dair ekstra eğitim tedbiri ihtiyacı duyup duymadıklarına dair görüşleri alınmak istenmiştir. Bu soruya 19 görüşmeci cevap vermiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde 4 görüşmecinin (% 21,05) ek tedbir ihtiyacı duymadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu dört görüşmeciden öğretmen olan E6 sadece “Yoktur” şeklindeki kısa cevabıyla ek tedbir ihtiyacı duymadığını ifade etmiştir. Dört görüşmeciden K3 ise “Gerek görmüyorum dil sorunu olmadığı sürece yaşanan diğer bütün sorunlar zaten özel eğitimde var olan sorunlar.” şeklindeki cevabı ile ek tedbir ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Ek tedbir ihtiyacı duymayan bir diğer görüşmeci K4 ise “Diğer okul türlerinde illaki olduğunu düşünüyorum en azından bir yıl dil ve kültürel problemlerin aşılabilmesi için ancak özel eğitim okulunda çok da gerekli olduğunu düşünmüyorum.” şeklindeki cevabı ile kendisinin yani özel eğitim okullarının böyle bir ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Ek tedbir ihtiyacı duymayan son görüşmeci E10 kodlu idarecidir. Söz konusu idareci dördüncü soruya:

“Hayır, ihtiyaç duymuyoruz. Zaten okulumuza gelen öğrencilerin büyük bir bölümü konuşamıyor, yeteri kadar iletişim kuramıyorlar. Bu da dil farklılığının olumsuzluğunu büyük ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Küçük sorunlar yaşansa da birçok öğretmen arkadaşımın göçmen çocuklarla iletişim kurabilmek adına dersi anlatırken basit düzeyde de olsa Arapça kelimeler kullandıklarına birçok defa şahit oldum.” şeklinde cevap vermiştir.

Görüşmeci küçük yaş grubuna hitap eden bir okulda görevli olduğundan iletişim probleminin kendileri için çok büyük bir sıkıntı teşkil etmediğini, olası olumsuzlukları da kendi çabalarıyla çözdüklerini ifade etmiştir.

Yukarıda bahsedilen dört katılımcının haricindeki 15 katılımcı ise ek tedbir uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. İdareci E1, ek tedbir ihtiyacının olduğunu ve ek tedbir uygulamasının okul saatleri dışında verilecek olan okuma yazma dersleri olabileceğini belirtmiştir. İdareci E2 de benzer şekilde ek tedbir ihtiyacı olduğunu belirtip yapılacak uygulamanın Türkçe konuşma eğitimleri şeklinde olabileceğini belirtmiştir. Yine benzer şekilde E3 kodlu idareci ek tedbir ihtiyacının olduğunu, bu hususta dil davranış ve uyum sağlayıcı çalışmalar yapılması gerekliliğini belirtmiştir. “*Sınıflarımızda Suriyeli öğrenci bulunduğunda mutlaka tercüman da bulunmalı.*” şeklinde cevap veren E4 kodlu öğretmen, ek tedbir uygulaması olarak sınıflarda tercüman görevlendirmesi gerektiğine işaret etmiştir. K1 kodlu öğretmen “*İhtiyaç vardır. Fakat bu ihtiyaçlar okullara Türkçe bilmeyen tercümanların görevlendirilmesiyle karşılanması mümkün değildir. İletişimin kolaylıkla kurulabilmesi, derslerin verimli hale getirilmesi, uygun materyallerin temin edilmesi vs. gerekmektedir.*” şeklindeki cevabı ile aslında aksayan bir uygulamayı ortaya koymuştur. K1 cevabında ek tedbir uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu fakat bu ihtiyacın doğru organize edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Okullara bu bağlamda görevlendirilen tercümanların Türkçe bilmemesi gibi bir hatanın yapıldığını vurgulamıştır.

Gönüllü görüşmecilerden E5 kodlu öğretmen yeni planlama ihtiyacını belirttiği cevabı “*İhtiyaç vardır. İletişimin daha sağlıklı ve derslerin daha verimli olması için yeni planlamalar yapılmalıdır.*” şeklindedir. E5, iletişim probleminin ortadan kalkması ve ders verimliliğinin artmasına dair yeni planlamalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. K5 kodlu öğretmen ise “*Evet, ihtiyaç vardır. Bu çocuklar sadece devlet okullarında eğitim alıyor. Rehabilitasyonlara gitmeleri ancak para ile gerçekleşebilir. Çoğumuz Arapça bilmiyoruz. Çocukların özel durumları da aşikâr. Yaptığımız etkinliklerin çoğunu işaret yoluyla ya da zamanla öğrenebiliyorlar.*” şeklindeki cevabı ile maddi yetersizliklerden dolayı ek olarak özel bir rehabilitasyon merkezine devam edememe, iletişim problemleri nedeniyle derslerdeki aksamalar gibi iki önemli konu üzerine ek tedbir ihtiyacı duyulduğunu belirtmiştir.

En başlıca sorunlardan olan dil problemini K6 da dile getirerek ek tedbir ihtiyacının olduğunu bu tedbirlerin iletişim sıkıntılarını gidermek üzere programlanması gerektiğini belirtmiştir.

E7 kodlu katılımcı ise *“Evet dil derslerinin daha yoğun verilmesi bireysel olarak çalışılması gerektiği için direkt grup derslerine katılması öğrenciyi geriplanda bırakabilir. Grup oyunlarına aktif katılım da sorun yaşayabilir.”* şeklinde bir cevap vermiştir. Verilen cevaptan göçmen özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde ek tedbir ihtiyacı duyulduğu anlaşılmaktadır. Aynı cevapta bu ihtiyacın dil dersleri şeklinde karşılanması gerekliliği sebebiyle anlatılmıştır.

İletişim probleminin giderilmesi için ek tedbir ihtiyacı duyulduğunu belirten diğer bir katılımcı da K7’dir. K7 dördüncü soruya:

“Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri konusunda bir tedbir alınabilir. Çünkü iletişim kurulamadan yapılan tüm çalışmalar havada kalmaktadır. Öğrencilerde eğitime başlamanın ilk adımı performans belirlemek olduğundan performans ölçümünün yapılabilmesi büyük çoğunlukla yönergelere dayanmaktadır. Türkçe bilmediği için yönergeyi doğru anlayamayan öğrenci kendisinden istenilen davranışı sergileyemekte ve yapabildiği becerileri bile yapamamaktadır.” cevabını vermiştir.

K7’ye göre Türkçe bilmeyen öğrenci ile yapılan tüm çalışmalar amacına ulaşamamakta, ilk adım olan performans belirleme sürecinde dahi yönergelerin anlaşılamaması nedeniyle hedeflere varılamamaktadır.

E8 kodlu katılımcının vermiş olduğu cevaptan; ek tedbir uygulamalarının başlandığı anlaşılmaktadır. E8’in *“Yeteri kadar Türkçe bilmedikleri için okulumuzda tercümanlar bulunmaktadır. Öğrenciler Türkçe öğrenene kadar öğrencilere istenilen hedefleri direkt aktarması için yardımcı olduklarını düşünüyorum.”* şeklindeki cevabı ile görevlendirilen tercümanları; dil sorununu çözmek için geçici bir ek tedbir uygulaması olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

E9 kodlu öğretmen dördüncü soruya kısa bir yanıt vererek *“Evet; okulda ve evde aynı dil kullanılmalı.”* demiştir. Verilen cevaptan ek tedbir ihtiyacının yine anadil kaynaklı iletişim sıkıntısını gidermeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

K8 de anadil kaynaklı iletişim sıkıntısının giderilebilmesi için ek tedbirlerin uygulanmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Katılımcı E11’in vermiş olduğu *“Oryantasyon anlamında çok ciddi bir eğitim ihtiyaçları yok. Ancak Türkçeyi öğrenerek okula gelmiş olmaları eğitim- öğretimlerine daha fazla katkı sağlayacaktır.”* cevabında; Türkçe öğrenmiş olarak kendilerine gelen öğrencinin

daha başarılı olacağını vurgulamıştır. Bu problemin dışında ciddi problemler yaşanmadığını belirterek ek tedbir ihtiyacının Türkçe öğrenme üzerine olması gerektiğini işaret etmiştir.

K9 kodlu öğretmen ise; *“Dil ve kültürel sorunlar sorunlarla ilgili ekstra tedbirler alınabilir.”* şeklindeki cevabı ile ek tedbir ihtiyacının dil ve kültür sorunlarının çözümüne yönelik olduğunu belirtmiştir.

Dördüncü soruya verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde; çoğunluğun ek tedbir ihtiyacının gerekliliğini dile getirdiği anlaşılmaktadır. Anadil bilmeme kaynaklı iletişim sıkıntılarının çözümü için bazı görüşmeciler Türkçe okuma yazma derslerinin verilebileceğinden bahsederken bir kısmı ise bu sorunun çözümünde tercümanların görevlendirilmesini ek tedbir olarak yorumlamaktadır. Ancak gönderilen tercümanların yeterliliğinden şikâyetçi olan görüşmeci olduğu da ortaya çıkmıştır. Ek tedbir ihtiyacının olmadığı yaşanan iletişim sıkıntılarının basit bir şekilde çözüldüğünü ifade eden de dört katılımcının olduğu gözden kaçmamıştır.

3.1.3. Öğrencilerin Aileleri ile İletişim Kurulması

Okula/sınıfa yeni gelen göçmen öğrencinin ailesi ile nasıl iletişim kurulduğunu belirlemeye yönelik görüşme formunun sekizinci sorusu *“Okulunuza/sınıfınıza yeni gelen bir öğrencinin ailesiyle nasıl iletişim kuruyorsunuz/kurarsınız?”* şeklindedir. Bu soruya 20 katılımcı da cevap vermiştir. Katılımcılardan 19’u göçmen öğrencinin ailesi ile iletişimi Arapça bilen öğretmen, görevli veya tercüman aracılığıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe bilmeme sorunundan kaynaklanan çeşitli şekillerde aşıkları görülmektedir. Sadece 1 öğretmen (E9) şu şekilde cevap vermiştir: *“Diğer velilerim gibi. Ayrım yapmam.”* E9’un cevabından iletişim problemini ortadan kaldıracak bir girişimde bulunmadığı anlaşılmaktadır. E9’un vermiş olduğu bu cevaptan kendisinin Arapça bildiğini varsayılmaktadır.

3.1.4. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Derecelendirilmesi

Katılımcılara sorulan on birinci soru *“Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak yaşadığınız sorunları önem derecesine göre sıralayabilir misiniz?”* şeklindedir. Bu soruyla katılımcıların yaşanan sorunları sıralaması istenmiştir. Bu

şekilde en çok problem yaşanan durumların ortaya çıkacağı varsayılmıştır. On birinci soruya 20 katılımcı da cevap vermiştir.

Görüşmecilerden E1 kodlu idareci göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları sorunları “1-Dil Sorunu, 2-Aile ile İletişim Sorunu, 3-Zaman Sorunu (Akademik anlamda ilerlemeleri dil sorunu nedeniyle daha yavaş oluyor)” şeklinde sıralamıştır.

E2 kodlu görüşmeci sıralamasında bir numaraya iletişim sorununu, iki numaraya ise veli ilgisizliğini koymuştur. Görüşmecilerden E3 “iletişim, davranış, uyum” sıralamasını yapmıştır. E3’ün yazmış olduğu sıralamadan “Davranış” tan kastedilenin davranış problemleri, “Uyum” dan kastedilenin uyum problemleri olduğu varsayılmaktadır. E4 kodlu öğretmen ise “Dil ve konuşma-iletişim sıkıntısı yaşıyoruz. Aile ilgisizliği, kültür farklılığı ve uyum problemleri yaşanıyor.” şeklindeki cevabı ile yaşadığı sorunları sıralamıştır. Yaşadığı sorunlara dair sıralamada birinci sıraya iletişim sorunlarını ikinci sıraya ise kültür farklılığı nedeniyle yaşanan sorunları koyan E5 kodlu öğretmenin sıralaması da diğer katılımcılarla benzerlik göstermektedir. E6 kodlu özel eğitim öğretmeni başlıca sorununun öğrenciyle iletişim kuramama olduğunu söyleyip sonraki problemleri öğrencinin okula, sınıfa uyum sağlayamaması ve aile ile iletişim kuramama şeklinde sıralamıştır.

On birinci soruya cevap veren E7 yaşadığı sorunları; dil (iletişim) problemleri, aileler ile iletişim kuramama, uyum problemleri şeklinde sıralamıştır. E8 kodlu görüşmeci “Öğrenciyle bire bir iletişim kısmında dil problemi yaşayabiliyoruz.” şeklindeki cevabı ile tek bir problem yazarak iletişim problemine dikkat çekmiştir.

E9, K1, K4 ve K7 kodlu görüşmeciler de benzer şekillerde cevap vererek sadece dil problemi (iletişim) yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E10 kodlu müdür ise herkesten farklı olarak ilk sıraya maddi yetersizlikleri, ikinci sıraya iletişim problemlerini, üçüncü sıraya ise aile ilgisizliğini koymuştur. E11 ise on birinci soruya “ Dil sorunu, Kültürel farklılıklar, Türk öğrencilerle kaynaşmada çekingenlik yani uyum sorunları” şeklinde cevap vermiştir.

Görüşmecilerden K2 ise cevabında en önemli sorun olarak öğrenciyle rahat iletişim kuramamayı görmektedir. Sorunlara dair yaptığı sıralamada ikinci sıraya ise

zaman problemi yaşanması şeklindeki özetlediği sorunu belirtmiştir. K2 zaman problemi yaşanmasını ise öğrencisinin dil problemleri nedeniyle geri kalmasına bağlamıştır.

K3 kodlu özel eğitim öğretmeni ise “*Dil sorunu, aile ilgisizliği, ailenin Türkçe öğrenmeme çabası*” şeklinde bir sıralama yapmıştır. K3’ün üçüncü sırada bahsettiği ailenin Türkçe öğrenmeme çabasını K5 birinci sıraya koyarak en önemli sorun olduğunu belirtmiştir. K5 bu sorunun ailelerin asimile olma korkusu ile olduğunu belirtip Türkçe öğrenmek istememelerinin öğrencilerini de olumsuz etkilediğini aktarmıştır. K5 yaşadıkları sorunlara dair sıralamanın ikinci sırasında ise veli ilgisizliğini belirtmiştir. K6 kodlu görüşmeci ise on birinci soruya şu şekilde cevap vermiştir: “*Öğrenciyle iletişim kuramama, öğrencinin okul ve sınıfa uyum sağlayamaması, Ailesiyle iletişim kuramama.*” K8 de benzer şekilde sıralama yaparak en önemli sorun olarak anadil problemini belirtmiştir. K8’in sıralamasında iletişim problemini aile ilgisizliği ve sosyal ortama uyum şeklinde adlandırdığı uyum problemleri takip etmektedir. K9 verdiği cevapla en önemli sorunun dil problemi olduğunu belirtmiş, ikinci sırada davranış problemlerini, üçüncü sırada ise kültür farklılığını belirtmiştir.

On birinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde 20 görüşmeciden 18’inin en önemli sorun olarak Türkçe bilmemeden kaynaklı öğrenci ile iletişim kuramamayı gördükleri anlaşılmıştır. Diğer iki görüşmeciden 1’i ailelerin kültürel kimliklerini kaybetme korkusuyla Türkçe öğrenmeme çabaları nedeniyle sorun yaşadıklarını en önemli sorun olarak görmektedir. Diğer bir görüşmeci ise göçmen öğrencilerin ailelerinin maddi yetersizliklerini birinci derecede sorun olarak görmektedir. Görüşmecilerin belirttikleri sorunlar derlendiğinde 20 görüşmecinin 9 sorunu dile getirdiği anlaşılmaktadır. Bu 9 sorun;

- ✓ Türkçe bilmeme (dil, iletişim problemleri), E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9 tarafından 19 defa
- ✓ Uyum problemleri, E3, E4, E6, E7, E11, K6, K8 tarafından 7 defa;
- ✓ Veli ilgisizliği, E2, E4, E10, K3, K5, K8 tarafından 6 defa
- ✓ Aile ile iletişim sorunu, E1, E6, E7, K6 tarafından 4 defa
- ✓ Kültür farklılığı nedeniyle yaşanan sorunlar, E4, E5, E11, K9 tarafından 4 defa
- ✓ Zaman sorunu, E1, K2 tarafından 2 defa
- ✓ Ailenin Türkçe öğrenmek istememesi, K3, K5 tarafından 2 defa

- ✓ Davranış problemleri, E3, K9 tarafından 2 defa
- ✓ Göçmen öğrencilerinin ailelerinin maddi yetersizliği, E10 tarafından 1 defa dile getirilmiştir.

3.1.5. Göçmen Öğrencilere Dair Okul Personelinin Tutumları

Göçmen çocuklara öğretmen ve diğer personelin takındıkları tutumlara dair bilgi almaya çalışılan görüşme formunun on üçüncü sorusu şu şekildedir: “Okulunuzdaki öğretmen ve diğer personelin göçmenlere karşı davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” 20 katılımcının tamamının cevap verdiği on üçüncü soruya 10 katılımcı iyi, olumlu şekilde cevaplar vermiştir. Bu 10 katılımcı (E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9, K4, K8, K9) okullarında göçmen öğrencilere dair olumsuz bir tutum hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan E4, E6, E10, E11, K1, K2, K3, K5, K6, K7 cevaplarında göçmen öğrencilere diğer öğrencilere davranıldığı gibi davranıldığını ifade etmişlerdir. Söz konusu 10 katılımcı ayrıca diğer öğrenciler ile aralarında herhangi bir ayrım gözetilmediğini ifade ederken olumsuz bir durum hissetmediklerini de belirtmişlerdir. Sadece 2 katılımcının bu bağlamda söylediklerinde önemli noktalar olduğunu belirtmek gerekir.

E10 kodlu müdür on üçüncü soruya şu şekilde cevap vermiştir:

“Suriyeli göçmenlere dair öğretmen arkadaşlardan olumsuz bir takım cılız eleştiriler duymuşumdur. Ancak öğrencilere yönelik her hangi bir olumsuzluk görmedim, sezmedim. Konu çocuklar olunca bu tür yaklaşımların ortadan kalktığı kanaatindeyim. Bu tür olumsuz yaklaşımlara karşı da hiçbir şekilde hoş görülme olmam.”

E10 verdiği cevapla Suriyeli göçmenlere dair zaman zaman olumsuz eleştiriler duymuş olmasına karşın, bu olumsuz durumların söz konusu öğrenciler olunca devam etmediğini ifade etmiştir. Konu çocuklar olunca olumsuz bir yaklaşımın söz konusu olamayacağını ifade etmiştir.

K5 kodlu öğretmen ise on üçüncü soruya “Farklı değerlendirdiklerini düşünmüyorum. Ancak gelen kırtasiye, kıyafet yardımları sadece göçmen öğrencilere geliyor oluşu can sıkıcı ortamlar yaratabiliyor.” şeklinde bir cevap vermiştir. K5 göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı değerlendirilmediğini ifade etse de okula sadece göçmen öğrenciler için gönderilen kırtasiye, kıyafet yardımlarının

zaman zaman can sıkıldığını ifade ederek aslında dikkat edilmesi gereken bir hususa değinmiştir.

3.1.6. Öğretmenler-Öğrenci Aileleri İlişkileri

Görüşme formunun “Öğretmenlerinizin göçmen aileleriyle olan ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?” şeklindeki on dördüncü sorusu, öğretmenlerin göçmen aileleri ile ilişkilerini tespit etmeye yöneliktir. Katılımcıların tamamının bu soruya cevap verdiği görülmektedir. Katılımcılardan 9’u (E1, E2, E8, E9, K2, K4, K7, K8, K9) öğretmenlerin göçmen aileleri ile ilişkilerinde herhangi bir sorun yaşanmadığını belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu katılımcılar göçmen aileleriyle öğretmenlerin ilişkilerini iyi ve olumlu olarak nitelendirmişlerdir.

E3 ve E4 kodlu katılımcılar göçmen öğrencilerin aileleri ile iletişim kurmada sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. E4 bu problemin sebebi olarak kültür farklılığı ve göçmen ailelerin yaşayış tarzını göstermiştir. Katılımcılardan E5; “Tercümanlar ya da okula o dile hakim kişiler aracılığıyla ne kadar yapılabiliyorsa o derecede.” şeklindeki cevabı ile doğrudan iletişimin olmaması, aracı olarak tercüman kullanılması nedeniyle ilişkilerinin istenilen düzeyde yürümediğini ifade etmiştir. E6 ve K6 kodlu öğretmenler de benzer şekilde açıklamalar yaparak, iletişim sıkıntısının olmasına rağmen aile ve öğrenci ile iletişim kurmaya çalışıldığını belirtmiştir. E7 de bu görüşleri destekler şekilde aileleriyle olan ilişkilerinde dil problemi haricinde bir sorunun olmadığını ifade etmiştir.

E10 kodlu okul müdürü on dördüncü soruyu şöyle cevaplamıştır: “Velilerimiz Türkçe bilmediği için tercüman aracılığıyla istek ve talepler iletildiğinden samimiyete dayalı iletişim kurulamamaktadır. Samimiyet olmayınca ister istemez mesafeli ilişkiler eğitimi de veliyi de olumsuz etkilemektedir.” Yapılan açıklamadan göçmen öğrencilerin aileleri ile ilişkilerde dil probleminin yaşandığı aşikâr olmaktadır. Tercüman aracılığı ile kurulan iletişimlerin sağlıklı bir boyutta sürmediği ve istenilen düzeye ulaşamadığı ifade edilmiştir.

Dil sorunu nedeniyle yaşanan iletişimsizliği E11 şu şekilde yansıtmıştır: “Özellikle dil problemi olan velilerle iletişim yeterli olmuyor. Kısa ve öz şekilde öğrenci hakkında bilgi veriliyor. Göçmen velilerin Türkçeyi öğrenme konusunda isteki olmaları gerektiğini düşünüyorum.” Bu açıklamadan hareketle; aracı

(tercüman) kurularak sağlanan iletişimde sıkıntılar yaşandığı, eksik ya da yanlış anlaşılmalara olabildiği söylenebilir (K1, 26, Ocak 2021).

Görüşmecilerden K5; *“Bizler özel iletişim kuramıyoruz. Whatsapp gruplarına dahiller. Eğer özel bir durum söz konusu olduğunda gönüllü eğiticiler vasıtasıyla iletişim kuruyoruz.”* şeklinde cevap vermiştir. Bu görüşmeci de dil problemi nedeniyle bire bir ilişki kuramadığını, gönüllü Suriyeli eğiticiler tarafından iletişimin devam ettirildiği bilgisini aktarmıştır. K8 kodlu görüşmeci de dil problemi nedeniyle rehber öğretmen ve tercüman eşliğinde aile ile iletişime geçilerek aileyi eğitime katmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Göçmen öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerde dil problemini dile getirmeyen tek kişi K3 olmuştur. K3 cevabında; *“Öğretmenlerde olan iletişime geçme çabası ailelerde yok. Okulu bakım evi olarak görüyorlar.”* demiştir. K3 göçmen öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerine dair ailelerin ilgisizliği ve yanlış tutumlarından şikayet etmiştir.

Verilen cevaplardan göçmen öğrencilerin aileleri ile iletişim kurmak için birçok öğretmenin tercüman kullanıldığı anlaşılmaktadır. Görüşmelerde tercüman kullanılmasının yanlış ya da eksik anlaşılmalara sebebiyet verdiği bilgisi yinelenmiştir. Bununla birlikte kurulan ilişkilerde bir aracının olması samimiyeti olumsuz yönde etkilemekte ve aile ile etkileşim istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Tüm bunlara rağmen görüşmelere devam edildiği de görülmekte olup, 9 katılımcı (% 45) herhangi bir problem yaşanmadığını, kurulan ilişkilerin iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

3.1.7. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Eğitimlerine Dair Yeterlilikleri

Öğretmenlerin kendilerini veya meslektaşlarını Suriyeli özel eğitim öğrencilerine verilecek eğitimlere dair yeterli görüp-görmediklerini tespit etmek amacıyla katılımcılara; *“Okulunuzdaki öğretmenlerinizin veya sizin, Suriyeli özel eğitim öğrencilerine verecekleri eğitimlerde yeterli bilgi birikimine sahip olduklarını düşünüyor musunuz?”* sorusu yönlendirilmiştir. Görüşme formunun bu 15. Sorusuna tüm görüşmeciler cevap vermiştir.

Katılımcıların 6’sı (E1, E2, E7, E8, E9 ve K9) bu soruya kısaca “Evet” cevabı vererek kendilerinin veya meslektaşlarının özel eğitim öğrencilerine verecekleri

eğitimlerde yeterli bilgi birikime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen (K8) yeterli bilgi birikime sahip olmadığını düşündüğünü; “*Suriyeli özel eğitim öğrencilerime yeterli bilgi ve birikime şuan için tam olduğumu elbette ki düşünmüyorum. Meslekte ilk yılım.*” sözleriyle sarf etmiştir. K8 mesleki yaşamının ilk yılı olması nedeniyle daha çok tecrübeye ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Geriye kalan 13 katılımcı ise öğretmenlerin ve kendilerinin yeterli bilgi birikime sahip olduklarını dil problemine atıfta bulunarak söylemektedirler.

E3 kodlu idareci “*Eğitimlerde yeterli, fakat iletişim sıkıntıları yaşanıyor.*” şeklindeki cevabı ile dil problemi yaşanmasına karşın eğitimlerde öğretmenlerin yeterli olduğunu belirtmektedir. E4 aynı yöndeki görüşlerini “*Öğretmenler yeterli ancak dil problemleri var.*” cümlesiyle özetlemiştir. Aynı görüşü E6 ise şu şekilde belirtmiştir: “*Sadece dil problemi vardır. Alan bilgisi olarak öğretmenlerimizin yeteri düzeyde eğitimleri vardır.*” K1 de “*İletişim sorunu dışında okulumuzda ya da sınıfımızda bunun eksikliği yaşanılmamaktadır.*” şeklindeki cevabı ile iletişim sorunları dışında öğretmenlerin bilgi birikim yönünden bir sıkıntı yaşamadığını ifade etmektedir. K2 daha karamsar bir tablo çizerek “*Öğretmenlerimizde bir eksiklik yok. İstedığımız kadar çabalayalım dil problemi aşılmadıkça bir işe yaramayacak.*” şeklinde cevap vermiştir. K2’nin bu cevabından öğretmenlerin yeterli bilgi birikime sahip olmalarına karşın dil probleminin aşılmamasının hedeflere ulaşmada engel teşkil ettiğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

K6 kodlu görüşmeci dil problemlerinin haricinde Suriyeli özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitimlerde herhangi bir eksiklik hissetmediğini ifade etmiştir. K4 kodlu öğretmen de benzer şekilde “*Dil problemi olmadığı takdir de; evet*” cevabını vererek yine dil sorununa dikkat çekmiştir. Görüşmecilerden K5 ise on beşinci soruya verdiği cevapla kendisinin ve meslektaşlarının eksik birikimleri olduğunu düşünmediğini ifade ederken, yaşanan dil sıkıntıları nedeniyle Arapça bilen arkadaşlarını şanslı gördüğünü belirtmiştir. E5’in ise öğretmenlerin yeterli bilgi birikime sahip olduklarını, sadece iletişim sorunu ve uygun materyal desteği verildiği takdirde bunun daha iyi anlaşılacağını ifade ettiği görülmüştür.

E10 kodlu idareci de kendisinin ve meslektaşlarının yeterli eğitime sahip olduklarını ifade etmiş, ancak iletişim probleminin giderilmesi gerekliliğini ekleyerek şu öneride bulunmuştur:

“Yeterli eğitime sahibiz. Ancak göçmen öğrencilerimizin TÖMER gibi merkezlerde bir yıl gibi bir süre temel Türkçe eğitimi verilerek okullara alınması gerekliliğinin olduğu kanaatindeyim. Çocuklar hiç Türkçe bilmedikleri için öğretmenler Arapça öğrenmek durumunda kalıyor. Bu da personel de rahatsızlık yaratırken öğrenci ve velilerde baskı yaratıyor.”

Görüşmecilerden E11 *“Özel eğitim alan öğrencilerin göçmen olup olmaması çok da fazla etkili değil. O yüzden iletişim dışında her hangi bir farklı desteğe ihtiyaç duyulmuyor. Bilgi birikim açısından bir sıkıntı bulunmamaktadır.”* şeklindeki cevabı ile öğretmenlerin yeterliliklerinde bir eksiklik olmadığını, sadece iletişim hususunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. K3 bu soruya dair açıklayıcı cevabını şu şekilde ifade etmiştir:

“Elbette ki öğretmenlerimiz yeterli birikime sahiptir. Bu sorunun sorulması bile benim bakış açıma göre yanlış. Bir peçete kullanmak, ilkbahar mevsiminin öğretilmesi öğrencinin ırkına göre değişmez. Bir öğretmen Türk öğrencisine öğretebiliyorsa diğerlerine de öğretebilir. Dediğim gibi tek problem dil ve iletişim becerileri dersi. Türkçe öğrenmeleri de tek yolu. Bir öğretmenin Arapça öğrenmesini de doğru bulmuyorum. Ülkenin eğitim dili ne ise ailede öğrenecek çocuğa da öğretilecek. Gerekirse özel eğitimin yanına bakanlık bunu ayrı ders olarak koyulmalı.”

K3’e göre öğretmenler yeterli bilgi birikime sahiptir. K3 öğretmenlerin bilgi birikiminin göçmen öğrenci veya başka bir öğrenciye göre değişiklik göstermeyeceğini belirtmekte ve öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yaşadıkları tek sıkıntının dil problemi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu hususta probleminin öğretmen de olmadığını söyleyip, çocuğun ve ailenin Türkçe öğrenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. K7 ise her öğretmenin öğrencilerin eğitimi ile ilgili gerekli donanımına sahip olduğunu, göçmen öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklanan problemleri Arapça bilen personel veya Suriyeli gönüllü eğiticiler aracılığıyla çözdüklerini, hatta öğretmenlerin öğrencilerinin Türkçe öğrenmesine yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

3.1.8. Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Personelin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Görüşme formunun 17. sorusu *“Göçmen öğrencilerinizle olan iletişiminizdeki güçlü ve zayıf gördüğünüz yönler nelerdir?”* şeklindedir. Bu soru ile öğretmenlerin

ve idarecilerin kendilerini zayıf ve güçlü gördükleri yönler açısından eleştirmeleri istenmiştir.

E1 kodlu görüşmeci *“Zayıf görünen yönler: iletişim kopukluğu, problem davranışları ortadan kaldırmada güçlük. Güçlü görünen yönler: kültür alışverişi.”* şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. E2 kodlu idareci, *“Öğretmenlerimizin onlara karşı sevgili olması. Okulumuzda gönüllü eğitimcilerin olması güçlü yönlerimizdir. Velilerin ilgisizliği ve ekonomik olarak zor durumda olmaları [göçmen öğrencilerin aileleri] zayıf yönümüzdür.”* şeklindeki cevabı ile okul olarak zayıf ve güçlü oldukları yönleri sıralamıştır. E3; iletişim ve uyum problemlerini zayıf yönleri olarak belirtmiş ancak güçlü yönlerine dair bir bilgi aktarmamıştır. E4; sevgi ve ilgiyi güçlü yönleri olarak görürken, veli ilgisizliğini ise zayıf yön olarak ifade etmiştir.

E5, E6, K4 ve K6 zayıf yönleri olarak iletişimi belirtmiş, güçlü yönlerine dair bilgilendirmede bulunmamışlardır. E7 kodu görüşmeci ise *“Güçlü yönler sevgiye dayalı bir eğitim fırsatının olması. Güçsüz taraflar ise iletişim problemleri.”* şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılardan E8; eğitimde sevgiyi en güçlü yanı olarak belirtirken, iletişimi ise zayıf yönü olarak ifade etmiştir. E9; *“Öğrencim konuşamamakta”* şeklindeki cevabı ile aslında iletişim problemini en zayıf yanı olarak aktarmıştır. Zayıf yönünün dil problemi, iletişim olduğunu belirten E11, güçlü yönünü ise öğrencilerinin eğitime istekli olmaları şeklinde belirtmiştir. K1 kodlu öğretmen *“Dil farklılığından dolayı güçlük var fakat buna özel olmaları eklenince en azından jest, mimik, hareketlerle desteklemek bile zorlaşıyor. Zaman geçtikçe ortak kelimeleri anlayabileceğimiz düzeye getirecek şekilde öğretilince iletişimimiz güçlenmiştir.”* şeklindeki cevabı ile zayıf yönünün iletişim olduğunu işaret etmiştir.

K3 kodlu görüşmeci on yedinci soruya *“Farklı görmemek onları sevmek en güçlü yönüm. Özel eğitimde farklı görmemek en temel şey bence.”* şeklinde cevap vererek güçlü yönünün sevgi olduğunu aktarmıştır. K3 zayıf yönüne dair bir eleştiride bulunmamıştır. Görüşmecilerden K5 dolaylı olarak iletişimi zayıf yön olarak işaret ettiği cevabını şu şekilde aktarmıştır:

“İletişimimiz olmadığı için güçlü ve zayıf diye değerlendiremeyeceğim. Gönüllü Eğitimcimizden yardım aldığında beni yarım yamalak anlayıp bir şeyler söylüyor. Genellikle ‘ Tamam ! Anladı! ‘ cevapları ile dönüt alıyorum. Ama işin yapılış aşamasında eğitimcimiz mi yoksa velimizden mi kaynaklı olmadığı belirsiz sorunlar ile karşılaşıyoruz.”

K7 kodlu özel eğitim öğretmeni güçlü yönünün öğrencileri ile uyumu, zayıf yönünün ise iletişim olduğunu şu şekilde aktarmıştır:

“Öğretmen duygu dilini her öğrenci ile çözebilmektedir. Suriyeli öğrencilerin öğretmenler ile uyum problemleri neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu nedenle öğrenci ile uyumumuz kuvvetli yanımızdır. Zayıf olarak görülebilecek tek durum dil probleminden kaynaklanan iletişimsizliktir. Bunu da öğretmen gerek görsel materyaller ile gerek işaretsel öğretimler ile gidermeye çalışmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin beklentilerini, isteklerini ya da rahatsızlıkları öğretmen sınıf ortamında öğrencinin tepkilerinden çözebilmekte ve gerekli düzenlemeleri yapmaktadır.”

K8 zayıf yön olarak uyum problemlerini söylerken güçlü yönlerine dair bilgi vermekten –mütevazılıktan olsa gerek- imtina etmiştir. K9 ise verdiği cevapta; iletişimi zayıf yönü olarak belirtip güçlü yönünü ise olumlu davranış şeklinde aktarmıştır.

Verilen cevaplar incelendiğinde 2 görüşmecinin bu soruya cevap vermemeyi tercih ettiği görülmüştür. 14 görüşmeci zayıf yön olarak iletişim (dil) problemlerini belirtmiştir. 2 görüşmeci zayıf yön olarak veli ilgisizliğini belirtirken, uyum problemleri de zayıf yön olarak 2 görüşmeci tarafından aktarılmıştır. 1 görüşmeci zayıf yön olarak problem davranışları ortadan kaldırmada güçlük çekmesini belirtmiştir. Maddi yetersizlik ise zayıf yön olarak 1 kez dile getirilmiştir.

Güçlü yön olarak “sevgi” ibaresi ön plana çıkmaktadır. Görüşmecilerin verdiği cevaplarda “sevgi” 5 kez güçlü yön olarak belirtilmiştir. Olumlu davranış (1 kez), öğrenci ile uyum (1 kez), öğrencilerin öğrenme isteği (1 kez), kültür alışverişi (1 kez), gönüllü eğitimcilerin olması (1 kez) ifadeleri birer kez güçlü yön olarak belirtilmiştir.

3.1.9. Göçmen Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim-Öğretim Sürecine Dahil Edilmeleri

Görüşme formunun “Göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitim-öğretim sürecine ne kadar dâhil edebiliyorsunuz?” şeklindeki yirminci sorusu ile; göçmen ailelerin çocuklarının eğitimi sürecine dahil olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmecilerden E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E11, K1, K3 ve K9;

göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitim-öğretim sürecine istenilen ölçüde dahil edilemediklerini ifade etmişlerdir.

E3, K3 ve K9 kodlu görüşmeciler velilerin eğitim öğretim sürecine istenilen düzeyde dâhil edilememelerinin nedeni olarak velilerin ilgisizliklerini göstermişlerdir. E5 ailelerin istenilen düzeyde sürece dâhil edilemediğini belirttiği ifadesinde şu cümlelere yer vermiştir: *“Çok nadir. Yalnızca araçlar ile iletişim kurma ve bilgilendirme yapılma sağlanabilmektedir.”* E7 ise pandemi süreci nedeniyle sadece çevrimiçi görüşmeler yaptıklarını fakat bunun yeterli olmadığını ifade etmiştir. E10 kodlu müdür ise göçmen öğrencilerin velilerini sürece istedikleri şekilde dâhil edemediklerini şu şekilde nedenleriyle birlikte açıklamıştır:

“İletişim probleminin yanında göçmen velilerinde eğitime çok önem vermedikleri, çocuk sayılarının fazla olması nedeniyle engelli çocuklarına çok fazla zaman ayırmadıkları, çocuklarına yeteri değeri vermedikleri kanaatindeyim. Tüm bu nedenlerden dolayı veliler okula çok fazla gelmek istemedikleri kanaati olduğundan maalesef eğitime velileri katkısı yok denecek kadar azdır.”

K1 kodlu görüşmeci ise velileri sürece dahil edememelerinin sebebini iletişim problemine şu cümleyle bağlamıştır: *“Araçlar sayesinde ne kadar imkan bulunabilirse.”*

E1, E6, E8, K4, K5, K6, K7 ve K8 kodlu görüşmeciler ise göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmelerine dair daha olumlu ifadeler kullanmışlardır. E1 kodlu idareci *“Eğitim-öğretim devam ettiği sürece aileleri her zaman bu sürecin bir parçası olarak düşünüp, olabildiğince aileleri işin içerisine katmayı hedefliyoruz. Bu konuda başarılı olduğumuzu söyleyebilirim.”* şeklindeki cevabı ile göçmen öğrencilerin ailelerinin sürece dahil edilmelerine dair kurumlarının anlayışını ortaya koymuş ve bunda da başarılı olduklarını ifade etmiştir.

E6 kodlu görüşmeci ise bu konuda bir sıkıntı olmadığını işaret ederek ihtiyaç duyuldukları her anda sürece dahil olabildikleri bilgisini vermiştir. Görüşmecilerden E8 göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitimin her aşamasında kendileriyle koordineli bir şekilde çalıştığını, sağlıklı bir iletişimleri olduğunu belirtmiştir. K4 ise yirminci soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Olabildiğince çok. Yani diğer velilerimle neler yapıyorsam onlarla da aynı şekilde.”* K4’ün cevabından göçmen öğrencilerinin

velilerinin diğeri öğrenci velileri gibi sürece dâhil olabildiklerini bu konuda bir sıkıntı yaşamayı anlaşılmaktadır. Göçmen öğrencisinin velisini toplantılara çağırdığını ve whatsapp uygulamasındaki gruplara dâhil ettiğini belirten K5, gönüllü eğitimciler üzerinden göçmen öğrencilerin velileri ile devamlı iletişim halinde olduğunu belirtmiştir. K6 ise “*Türkçe öğrenen velilerimizi eğitime ve öğretime kolaylıkla dâhil edebiliyoruz.*” bilgisini vermiştir. K6’nın verdiği cevapta Türkçe bilmeyen velilerine dair bir bilgi bulunmamaktadır. K7 yirminci soruya uzun ve açıklayıcı bir cevap vermiştir:

“Öğrenci ile ilgili her durum veliye aktarılır ve yapılan çalışmalara dâhil olmaları gerek ödevlendirmeler ile gerek öğrenci ile yapılan çalışmaların örneklerinin veliye gönderilmesi ile sağlanır. Göçmen ailelerle ilgili yaşanan tek durum dil problemlerinden ötürü ya çeviri programlarının kullanılması ya da araya Arapça bilen bir aracının konulması ile iletişim sağlanmaktadır. Bunda da bazı aksaklıklar yaşanabilmektedir.”

K7’nin cevabında göçmen öğrencilerin velileri ile iletişimde bazı aksaklıklar yaşanmasına rağmen velinin sürece dâhil edilmesini sağladıkları bilgisi yer almaktadır. K8’de benzer şekilde göçmen öğrencinin ailesinin sürece dahil edilmesinin zor olmasına karşın veli ile iletişimin sürdüğünü ifade etmiştir.

Yirminci soruya görüşmecilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 8 görüşmecinin göçmen öğrencilerinin velilerini sürece dâhil edebildikleri anlaşılmaktadır. 11 görüşmecinin ise velileri istenilen düzeyde sürece dâhil edemedikleri ortaya çıkmıştır. Buna neden olarak veli ilgisizliği, iletişim problemleri gösterilmektedir. Bir görüşmeci ise soruya cevap vermemeyi tercih etmiştir.

3.1.10. Görüşmeciler Perspektifinden Tavsiye ve Öneriler

Görüşme formunda son olarak yer alan; “*Ekleme istediğiniz her hangi bir bilgi var mıdır?*” sorusu ile görüşmecilerin formda bulunmayan hususları eklemeleri istenmiştir. Bu soruya E4, E9, E10, E11 ve K5 kodlu görüşmeciler cevap vererek eklemek istediklerini belirtmişlerdir.

E4 görüşme formunu şu şekilde sonlandırmıştır:

“Ben özel eğitim öğretmeni olarak Suriyeli bu tür öğrencilerin bizlerin zaten zor ve uzun sürede öğrenen özel öğrencilerimizin ortamlarını olumsuz etkilediklerini ve bu çocuklarımızı daha da engellediklerini düşünüyorum. Daha

uygun (Suriyeli belletmen veya tercüman olarak çalışanlarla) ortam ve sınıflarda eğitim almalarının daha verimli olacağını düşünüyorum. Çoğu davranışları ile öğrencilerimize olumsuz örnek oluyorlar. Dil problemimiz olduğundan anında müdahalede bulunamıyor gerekli açıklama yapamıyor, bilgiler verip uyarılarda bulunamıyoruz.”

E9 görüşme formunda yer alan sorulara dair görüş belirterek; “Anket soruları yeterince net değil, sorular yüzeysel ve yuvarlak.” ifadesini kullanmıştır. E10 kodlu idareci ise ileride yaşanabilecek toplumsal problemlerin önüne geçebilmek amacıyla önerilerini şu şekilde sunmuştur:

“İleride yaşanabilecek toplumsal sosyal problemleri bu günden aşmak adına oryantasyonun sadece okullarda değil tüm alanlarda yapılması gerektiği kanaatindeyim. Türk-Arap şiir, müzik dinletileri. Ortak şenlik, panayır vb. Suriyeliler için Halk eğitim merkezlerinde Türkçe kursları, meslek kursları açılmalıdır. AB kapsamında Türk ve Suriyelilerin ortak proje, iş kurma gibi alanlarda destekler verilerek projeler hazırlanmalı. 10 yıldır Türkiye’de yaşayıp da hiç Türkçe bilmeyen insanların olması ileriki yıllarda hem sosyal hem eğitimde sorun olarak karşımıza çıkacaktır.”

E11 ise göçmen öğrenci velilerinin Türkçe öğrenmelerinin çok önemli bir konu olduğunu, yıllardır Türkiye’de yaşamalarına rağmen hala Türkçe bilmeyen velilerle karşılaştığını belirtmiştir. Ayrıca bu konuda göçmenlerin teşvik edilerek sorunun aşılması gerektiğini ifade etmiştir.

K5 kodlu öğretmen ise sınıflarında özel gereksinimli birey eğitiminden anlayan ve tercüman olarak görev yapacak Suriyeli gönüllü eğitimcilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal yapıyı derinden etkileyen ve insanları sosyo-ekonomik, psikolojik yönlerden bazen sorunlarla karşı karşıya bırakan bazen de mutluluklara götüren girift bir kavramdır göç. İnsanlar kimi zaman yaşam standartlarını yükseltmek kimi zaman da karşılaştığı baskı, zulüm, ayrımcılık gibi sebeplerle göç etmişlerdir. Göçmenlerin göç kararı almaları çoğu zaman kolay olmaz. Buna rağmen göç sürecinde yaşanan sorunlar bir tarafa, göçmenler için yerleştikleri/yerleştirildikleri yerlerde sıkıntıların ikinci perdesi oynanmaya başlar; barınma, beslenme, sağlık, eğitim ve uyum. Bu kavramlar hem göçmenler hem de ülkenin yöneticileri için çözülmesi gereken bir problematiğe dönüşebilir.

XX. yüzyılda yaşanan Dünya savaşları, sermaye birikim modelindeki değişiklikler ve modern sömürgeler kitlesel göçlere neden olmuştur. XXI. yüzyılın başlarında ise Soğuk Savaş'ın sona ermesi, Demir Perde'nin yıkılması, Doğu Bloku'nun sınırlarının açılması, iletişim araçlarının gelişmesiyle hızlı bilgi yayılımı, ulaşım imkânlarının artması, Çin ve diğer ülkelerin göç üzerinde oluşturduğu kısıtlamaların zayıflaması, Balkanlar, Orta Doğu ve Afrika'da iç savaş ve karışıklık, az gelişmiş devletlerdeki zorlu yaşam şartları ve insan kaçakçılığı sektörünün gelişmesi göçleri hızlandırmıştır.

Dünya göç hareketlerinin 2/3'ünün kökeninin MENA bölgesinden olması, doğal olarak göç yollarının kavşağında bulunan Türkiye'yi doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilemiştir. Göç yollarının kavşağındaki bu ülke, Arap Baharı'nın son halkasını oluşturan ve 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşından da etkilenmiştir. Günümüzde Türkiye 3,7 milyon civarında Suriyeli göçmene ev sahipliği yapmaktadır. Bu ise birtakım sorunların veya başarıların yaşanmasına kapı aralamaktadır.

Göçmenlerin sorunlarının en önemlilerinden biri eğitimidir. Eğitim, göçmenlerin geleceğine yönelik olumlu sonuçlar doğurabilecek başlıca etmenlerdendir. Eğitim vesilesiyle göçmenlerin uyum sorunları olumlu yönde gelişim gösterebilir. Göçmenlerin bulundukları ülkede faydalı ve üretken insan olma konumuna gelebilmelerinin en büyük gereği eğitimidir. Bu gerekçeler göz önüne

alındığında; eğitimin göçmenler açısından bir hak, ülke idarecileri bakımından ise bir zaruret olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin önemli bir kısmı çocuklardan oluşmaktadır. Çocuklar, göç sürecinden en çok etkilenen dezavantajlı gruptur. Üstelik bunların arasında daha fazla ilgiye muhtaç olan özel gereksinimliler de vardır. Eğitim bağlamında da Suriyeli göçmenler birçok kez araştırmalara konu olmuşlardır. Ancak ulusal ve uluslararası alanyazın taramasında Suriyeli göçmenler içerisinde yer alan özel gereksinimli bireylere yönelik yeterli araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle Suriyeli özel gereksinimli bireylerin eğitimi konu alan her bilimsel araştırma; özel eğitim faaliyetlerinin sorunlarının çözüme kavuşturulması, geliştirilmesi, iyileştirilmesi bağlamında önem taşımaktadır.

Çalışmanın evrenini Antakya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ve özel gereksinimli Suriyelilerin bulunduğu beş özel eğitim okulu (Saraycık Özel Eğitim Anaokulu, Hatay Özel Eğitim Uygulama Okulu, Hürriyet İşitme Engelliler Okulu, Ekinci Özel Eğitim Meslek Okulu ve Antakya Özel Eğitim Uygulama Okulu) oluşturmuştur. Ocak 2021'de yapılan saha araştırmasında; söz konusu okullarda eğitim-öğretim gören 31 Suriyeli özel eğitim öğrencisi olduğu anlaşılmıştır. Bu göçmen öğrencilerin bulunduğu kurumlarda görev yapan idareciler ve öğretmenlerden oluşan 20 eğitim personeli ile görüşülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bilgiler neticesinde; Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirmesiyle özel eğitim okuluna gelen öğrenciler ile ilgili işlemlerin ayırım gözetilmeksizin yapıldığı ortaya konmuştur.

Görüşmelerden hareketle; Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili MEB tarafından hazırlanmış planlı ve bütüncül bir kılavuzun bulunmadığı veya öğretmenlerin konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Suriyeli özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları incelendiğinde, hiçbir surette yerli-göçmen ayrımının yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Hatta Suriyeli öğrencilerin eğitimi ve uyumu için özel faaliyetler yapılması gerekirken, eğitimciler göçmenleri ayrı görmediklerinden dolayı özel etkinliklere lüzum duymadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, görüşmeciler Türkçe bilememekten kaynaklı sorunlar olduğu hususunda mutabık kalmışlardır.

Suriyeli özel gereksinimli öğrenciler için bazı okulların rehberlik servisi tarafından hazırlanmış bir programlarının olduğu, bazılarının ise buna sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Rehberlik servisinin hazırladığı programdan bahsedenler; veli ziyaretlerini, oryantasyon çalışmalarını, uyum programlarını, veli bilgilendirmelerini dile getirmişlerdir.

Okulların yarısından fazlasında genel olarak göçmen öğrencilerin toplumsal uyumlarına yönelik özel (fazladan) bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Ancak burada özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyumları noktasında, göçmen-yerli ayrımı yapılmaksızın herkesin topluma eklemlenmesi yönünde bir eğitim verildiği hususu gözden kaçırılmamalıdır.

Suriyeli özel gereksinimli bireylerin eğitimleriyle ilgili sahadan toplanan veriler incelendiğinde; en önemli sorunun göçmenlerin ve ailelerinin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan iletişim problemleri olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin eğitimlerinde okul-aile iş birliği konusunda da bu problemin etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu gibi problemlerin çözümünde bir ara formül olarak, Suriyeli gönüllülerden tercümanlık hizmetlerinde istifade edildiği söylenmiştir. Ancak bu kişilerin bazılarının tercüme yaparken yetersiz kalmaları veya özel eğitim alan bilgisinden uzak olmaları nedeniyle çevirmelerde yeterlilik sağlayamamaları bazı yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermiştir. Araştırma sonucunda; tüm eksiklik ve aksaklıklara rağmen, öğretmen ve idarecilerin ortak dil olarak “sevgi” kavramlarında buluşmuş olmaları, beş okulun eğitim anlayışını yerellikten evrenselliğe taşıyan bir husustur.

KAYNAKLAR

- Abacı, C. (2016). *Suriye kaynaklı göçün Türkiye'nin göç politikalarının kurumsallaşması üzerindeki etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişme*. İstanbul.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434.
- Amthor, R. & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Reimagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *A Journal of the American Educational Studies Association*, 52(2), 155-176.
- Andina, M. (2007), Education in emergencies: Standards for human rights and development. *Current Issues in Comparative Education*, 9(2): 6-19.
- Aslan, C. (2008). *Beşar Esad dönemi Türkiye-Suriye ilişkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atabey, F. (2015). Hatay'ın Anavatana katılma süreci. *Avrasya Uluslararası Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 192-209.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Ümit Ofset.
- Ataman, M. (2012). *Suriye'de iktidar mücadelesi: Baas rejimi, toplumsal talepler ve uluslararası toplum*. SETA Rapor.
- Atatürk, M. K. (1997). *Nutuk 1919-1927*. Ankara: ATAM.
- Ayas, A. (2020). Eğitim-öğretimle ilgili temel kavramlar. İçinde H. Özmen ve D. Ekiz (Edl.), *Eğitime giriş* (2-11). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, T. (2009). *Türk idare sisteminde yerleşik yabancılara yönelik bir idari örgütlenme modeli: Göçmen ofisleri*, (Akdeniz Üniv. SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya.
- Aykırı, K. (2017). The Opinions of the Class Teachers regarding the Educational Situations of the Syrian Students in their Classes. *Turkish Journal of Primary Education*, 2 (1), 44-56.
- Baczko, A., Dorronsore, G. ve Quesnay, A. (2017). *Suriye bir iç savaşın anatomisi*. (Çev. Ayşe Meral), İletişim Yayınları: İstanbul. ISBN-13: 978-975-05-2431-8.
- Bakırtaş, T. (2012). Küresel gelişme modelinde uluslararası göç olgusu ve yansımaları. *Alternatif Politika*, 4 (2), 232-261.
- Balcı, M. (2018). Hatay devleti millet meclisi üzerinde Cumhuriyet Halk Partisi ve TBMM'nin etkileri. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 13 (50), 247-265.
- Balkar, B, Şahin, S, ve Babahan Işıklı, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Barkın, E. (2014). 1951 Tarihli mülteciliğin önlenmesi sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 333-360.
- Barut, M. (2003). Göç, ortaya çıkardığı toplumsal, ekonomik, kültürel, psikolojik sorunlar ve çözüm yolları. *Türkiye İnsan Hakları Hareketi Konferansı, 2000 Bildirileri*, (Haz.: Gül Erdost), Ankara, ss. 108-125.
- Basık, R. (2018). *Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili personelinin durumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Lefkoşa-Kıbrıs.
- Beydili Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (1) , 73-92.
- Bilgili, M. (2006). *Doğu Akdeniz kıyısında (Suriye, Lübnan, İsrail) yaşanan göçler ve devlet oluşum süreçlerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). Erişim: 22.01.2020, <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>.
- Brubaker, R. (1996). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Bulut, S, Sosyal Kanat, Ö, Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2),1210-1238.
- Chambers, I. (2005). *Göç, kültür, kimlik*. (Çev.: İsmail Türkmen-Mehmet Beşikçi), İstanbul.
- Cemaloğlu, N. ve Daşçı Sönmez, E. (2021). Eğitimle ilgili temel kavramlar. N. Cemaloğlu ve F. Şahin, (Ed.). *Eğitime giriş*(1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar. *SETA Rapor 69*. İstanbul: *Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık*.
- Kondakçı, M. A. (2021). *Kars’tan Batı’ya göçler: Bir saha araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2006). Eğitimle ilgili bazı temel kavramlar. L. Küçükahmet, (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Çerçi, A. ve Canalcı, M. (2019). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde yaşadığı iletişim sorunları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 57-66.
- Çetin, A. ve Uzman, N. (2012). Sığınmacılar çerçevesinde Suriye-Türkiye ilişkilerine bir bakış. *Karatekin Üniversitesi Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi*, 1(1): 3-18.
- Çitil, M. (2018). *Türkiye’de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dağ, A. E. (2012). Ortadoğu’da göç hareketleri. [http, //multeci.ihh.org.tr](http://multeci.ihh.org.tr), E.T.: 22.03.2021.
- Demir, A. (1996). *Çağlar İçinde Antakya*. İstanbul: Akbank Kültür Sanat Yayınları.

- Dersan Orhan, D. (2013). Ortadoğu'nun krizi: Arap Baharı ve demokrasinin geleceği. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1-2): 18-19.
- Diriöz, A. O. (2011). Bağımsızlığından günümüze Tunus'a kısa bir bakış. *Ortadoğu Analiz*, 3(36): 79-82.
- Doğan, A. E. (2002). Yeni bir uluslararası göç dalgasının eşiğinde: "Dünya kentleri"ne göç. *Kentleşme, Göç ve Yoksulluk*, 7. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, (21-23 Kasım 2001), (Ed.: Ahmet Alpay Dikmen), Ankara, ss. 19-53.
- Domenach, H. ve Picouet, M. (1989). Typologies and the likelihood of reversible migration. *The Impact of International Migration on Developing Countries*, (Ed.: Reginald Appleyard), Paris, ss. 37-45.
- Duman, Ç. (2008). *Hatay millet meclisi (2 Eylül 1938-29 Haziran 1939)*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (5), 1399-1414.
- Eker, K. (2008), *Türkiye'de yasadışı göç sorunu*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniv.
- Ekici, S. ve Tuncel, G . (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 9-22.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2020). *Suriyeliler barometresi 2019: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). Erişim: 22.01.2020, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma-kanunu-ve-yonetmeliği>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10 (54) , 838-851.
- Goldsmith, L. (2015). *Cycle of fear: Syria's alawites in war and peace*. New York:Oxford University Press.

- Günden, U. O. ve Ardıç, A. (2020). Özel eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürtan, K. (1969). *Demografik analiz metotları*, İstanbul.
- Harunoğulları, M., Süzölmüş, S. ve Polat, Y. (2019). Türkiye’deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3) , 816-837.
- Hatipoğlu, S. (2001). *Türk-Fransız mücadelesi (Orta Toros Geçitleri 1915-1921)*. Ankara: ATAM.
- Howard, D. (2017). Analyzing the causes of statelessness in Syrian refugee children. *Texas International Law Journal*, 52 (2), 281-312.
- <http://www.unhcr.org/tr/18778-grand-urges-aid-turkeys-refugee-hosting-effort.html>, E.T.: 15.05.2021
- http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf Erişim: 22.01.2020,
- <https://kizilay.org.tr/Haber/HaberArsiviDetay/4254>, E.T.: 22.01.2020.
- <https://sozluk.gov.tr>, E.T.: 11.11.2021.
- <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, E.T.: 17/11/2021.
- <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>, E. T. 15.08.2021.
- <https://umhd.org.tr/page/hangi-ulkede-ne-kadar-multeci-var-/341>, E.T. : 24.11.2021
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.4.pdf>, E. T.: 13/11/2021.
- İsmail, H. (1974). *Suriye bu hale nasıl düştü?*. İstanbul.
- İstanbul Barosu İnsan Hakları Merkezi. (2004), *Türk mülteci hukuku ve uygulamadaki gelişmeler*. İstanbul Barosu Yay., İstanbul.
- Kalaycı, İ. (2014). *Ortadoğu’dan Türkiye’ye yapılan göçler 1923-2000 (Irak ve Suriye göçleri)*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Kalaycı, İ. (2016). Savaşın mazlum ve mağdurları: Hatay’daki Suriyeli çocuklar. *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk*, (Ed.: Osman Köse), Samsun: Canik Belediyesi Yay., ss. 1007-1018.

- Kalaycı, İ. (2018). *Ortadoğu'dan Türkiye'ye yapılan göçler*. Mauritius: Lambert Academic Publishing.
- Kıbaroğlu, M. (2011). Türkiye ve Arap Baharı: Değişimi açıklamak ve anlamak. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 1-25.
- Koçak, K. A. (2021). Yasemin Devrimi'nden Arap Baharı'na Tunus. *Yasama Dergisi*, 22: 23-61.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1) , 89-104.
- Koyuncu, A. (2014). *Kentin yeni misafirleri: Suriyeliler*, Konya: Çizgi Kitabevi ss.18.
- Köksal, S. (1986). *Refah toplumunda "getto ve Türkler*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel yayınları.
- Küçükali, R. ve Çevik Özdemir, H. (2018). Göç etmiş ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının yaşadıkları sorunların değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2) , 2149-2158.
- Madziva, R. & Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47 (6), 942- 961.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miller, M. ve Castles, S. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *MEB stratejik plan (2015-2019)*.

- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Neccar, M,Ş,M. (2017) Suriye’den Türkiye’ye göç: Nedenler, sonuçlar ve umutlar. *İlahiyat Akademi*, 3(4), 185-198.
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies*. London: Save The Children.
- OCHA (2014), *Occupied Palestinian Territory: Gaza Emergency Situation Report*. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/ocha_opt_sitrep_28_08_2014.pdf, E.T. : 18.10.2021
- Okur, M. A. (2004). Fransız manda yönetimi döneminde Suriye. *Ortadoğu Siyasetinde Suriye*. (Hazl.: Türel Yılmaz ve Mehmet Şahin), Ankara Platin Yay., ss. 1-32.
- Onuncu Kalkınma Planı (2014). Göç özel ihtisas komisyonu raporu, Yayın No: kb: 2858 - ÖİK: 712.
- Oral, B. ve Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik bir olgu olarak göç, tanımı, nedenleri ve göç kuramları. *Türkiye Klinikleri*, 3(1), 1-8.
- Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2012). *Suriyeli mülteci çocuklar saha araştırması sonuç raporu*. https://www.academia.edu/35704348/Suriyeli_Mülteci_Cocuklar_Saha_Arastirmasi_Sonuc_Raporu, E.T.: 15.10.2021.
- Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2015). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XLVII(2), 127-145.
- Paksoy, H. M. (Ed.) (2016). *Ortadoğu'daki çatışmalar bağlamında göç sorunu*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Pehlivanlı, H., Sarıay, Y. ve Yıldırım, H. (2001). *Türk dış politikasında Hatay (1918-1939)*, Ankara: ASAM.
- Penson, J. ve Yonemura, A. (2012). *Next steps in managing teacher migration*, UNESCO and Commonwealth Secreteriat.
- Resmî Gazete*, 11.04.2013.
- Seale, P. (1988). *Asad of Syria: The struggle for The Middle East*, London.

- Seydi, A. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-305.
- Skidmore, J. (2016). From discord to harmony: How Canadian music educators can support young Syrian refugees through culturally responsive teaching. *Canadian Music Educator*, 57 (3), 7-14.
- Stuecker, J. (2006). *Education of refugees*. US: Parent Information Resource Center Program.
- Südaş, İ. (2005). *Türkiye'ye yönelik göçler ve Türkiye'de yaşayan yabancılar: Alanya örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Süer, B. (2012). Suriye'de değişim çabaları: Bir bağlam ve süreç analizi. *Akademik Ortadoğu*, 6(2), 1-20.
- Şen, M. (2014). Türkiye'de iç göçlerin neden ve sonuç kapsamında incelenmesi. *Çalışma ve Toplum*, 1, 233-239.
- Tavakkalna, M. S. (1945). *Suriye ve Lübnan'da Fransa'nın işi ne!*. İstanbul. [y.y.]
- Tekeli, İ. (2011a). *Anadolu'da yerleşme sistemi ve yerleşme tarihleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2011b). *Göç ve ötesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, E. (2021). Hatay'ın bağımsızlık ve Anavatan'a katılımı mücadelesinin müziksel temsili ve ifadesi olarak: Hatay şarkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 299-316.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Türmen, T. (2012). Önsöz. *Afet zamanlarında eğitim: eğitim izleme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, ss. 13-15.
- UNESCO (2010). The Quantitative Impact of Conflict on Education. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-quantitative-impact-of-conflict-on-education-quantitative-armed-conflict-impact-education-2011-en_0.pdf, E.T: 14.09.2021.

- UNESCO (2015). *Bridging learning gaps for youth: UNESCO education response to the Syria Crisis*. Paris.
- UNICEF Türkiye. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Üner, S. (1972). *Nüfusbilim sözlüğü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Vergottini, M. D. E. (1949). *Göçmen hareketleri*. Ankara: Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü.
- Weiner, M. (1985). On international migration and international relations. *Population and Development Review*, 11 (3), 441-455.
- www.multeci.ihh.org.tr, E.T.: 26.10.2020.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Konunu. (2013) Erişim: 22.01.2020, <https://www.goc.gov.tr/gigm-mevzuati>
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanık Aslan, S. (2021). *Avrupa Birliği güvenlik politikalarında uluslararası göç sorunsalı: Afrika ve Suriye kökenli göç krizleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yavuz, Ö. ve Şen, H. (2014). Afet yönetimi kapsamında mültecilerin eğitimi: yaşayan Suriyeli mülteciler örneği. <file:///C:/Users/FEN/Desktop/kayforbildiri.pdf>, E.T. 20.07.2021.
- Yıldız, N. G. ve Tutuk, T. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı, ve M.K. Sönmez, (Ed). *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş (2. baskı)* (17-38). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, M. E. (2011). Suriye: Süreklilik ve değişimin çatışması. *Ortadoğu Analiz*, 3(30), 15-23.
- Yılmaz, T. (1999). Türkiye-Suriye ilişkilerinin genel bir değerlendirilmesi ve bu ilişkilerde Suriye Türklerinin durumu. *Türk Kültürü*, XXXVII (430), 104-110.

Yüceşahin, M. M. ve Sirkeci, İ. (2018). *Suriyelilerin demografik yapısı. Beklenmeyen misafirler: Suriyeli sığınmacılar penceresinden Türkiye toplumunun geleceği*, Bilhan kartal ve Ural Manço (Derl.), Londra: Transanational Press, 93-116.

Kaynak Kişiler

Cinsiyet	Kod Adı	Yaşı	Hizmet Yılı	Görüşme Tarihi
Erkek	E1	35	10	18.01.2021
	E2	51	26	20.01.2021
	E3	48	24	20.01.2021
	E4	31	7	23.01.2021
	E5	35	11	17.01.2021
	E6	26	8	20.01.2021
	E7	27	4	19.01.2021
	E8	38	16	21.01.2021
	E9	40	15	19.01.2021
	E10	41	20	20.01.2021
	E11	41	14	16.01.2021
Kadın	K1	26	3	17.01.2021
	K2	27	3	14.01.2021
	K3	29	6	16.01.2021
	K4	53	28	21.01.2021
	K5	41	16	21.01.2021
	K6	28	4	21.01.2021
	K7	41	14	14.01.2021
	K8	28	1	16.01.2021
	K9	41	14	17.01.2021

DİZİN

A

Abbasiler, 32
ABD, ix, 10, 34
Akadlar, 32
Albay Edip Çiçekli, 27
Amurrular, 32
Ankara İtilafnamesi, 33
Aramiler, 32
Asurlar, 32
Atabeyler, 32
Atatürk, 32, 33, 88, 91, 93
Avrupa, ix, 15, 21, 29, 30, 31, 32, 34, 96

B

Baas Partisi, 28
Beşar Esed, 10, 28, 29
Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme,
22, 90
BM, ix, 18
BMGK, ix, 29
Bouzid, 10

C

Cebel-i Druz, 27
Cemal Abdülnasır, 27

Ç

Çin, 21, 29
Çocuk, 13, 22, 25, 90, 92, 96

D

Dera, 10, 11
dezevantajlı gurup, 26

E

Eğitim, ii, ix, 12, 13, 22, 24, 25, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 60, 61, 62, 66, 69, 81,
82, 86, 88, 89, 90, 93, 95, 96
Emeviler, 32
Entegrasyon, iii
Etnomüzikoloji, iii

F

Fransızlar, 27, 32

G

Gazap Günü, 10
Gaziantep, 12, 37, 90
Geçici Koruma Yönetmeliği, ix, 11, 91
GiGM, 36
Göç, i, iii, vii, ix, 11, 16, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 30,
34, 35, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96
Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ix, 11, 35

H

Hafız Esed, 28
Hatay, 1, i, ii, 11, 15, 24, 32, 33, 36, 37, 42, 43, 86,
88, 89, 91, 92, 94, 95
Hititler, 32
Hurriler, 32

I

Irak, 10, 22, 29, 34, 92

İ

İngilizler, 32
İskenderun Sancağı, 32, 33
İstanbul, 18, 37, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

K

Kamboçya, 23

L

Lübnan, 27, 29, 34, 89, 95

M

Makedonyalı İskender, 32
Memluklar, 32
Misak-ı Milli, 33
Mitanniler, 32
Muammer Kaddafi, 10, 29
Müslüman Kardeşler, 11

O

Orta Doğu, 10, 21, 28
Ortadoğu, 94
Oryantasyon, 46, 56, 71
Osmanlılar, 32

Ö

Özel Gereksinimli Birey, 26
Özel Gereksinimli Mülteci Çocuklar, 12, 41

P

Persler, 32

R

RAM, ix, 43, 44, 45, 46, 51
Romalılar, 32
Ruanda, 23

S

Sasaniler, 32
Selçuklular, 32
Selevkoslar, 32
Somali, 23
Suriye, iii, 10, 11, 12, 15, 23, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 43, 62, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96
Suriyeli, i, iii, 11, 12, 13, 15, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 64, 66, 67, 68, 69,

70, 71, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

Ş

Şükrü el-Kuvvatli, 27

T

Tunus, 10, 22, 28, 29, 91, 93
Türkiye, iii, vii, viii, ix, 11, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 56, 64, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

U

UNESCO, ix, 23, 94, 95

Ü

Ürdün, 10, 29, 34

Y

YUKK, ix, 11, 27, 31, 32

EKLER

Ek 1/a

Yarı yapılandırılmış görüşme formu



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÖÇ ARAŞTIRMALARI ABD
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Özel Eğitim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlara Dair Öğretmen ve İdareci Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Araştırmamızın idari veya siyasi herhangi bir yönü de söz konusu değildir. Lütfen mülakat formuna adınızı, soyadınızı veya kimliğinizi belirten hiçbir şey yazmayınız. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi İsa KALAYCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
(Tez Danışmanı)

Öğrt. Mehmet SOYALAN
Özbuğday Ortaokulu
(YL Öğrencisi)

Doğum yeriniz	
Doğum yılınız	
Cinsiyetiniz	
Eğitim durumunuz	
Göreviniz	
Meslekte kaçınıcı yılınız	

- Okulunuzda/sınıfınızda kaç tane özel gereksinimli Suriyeli göçmen öğrenciniz bulunmaktadır?
- Suriyeli bir öğrenci Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından okulumuza/sınıfınıza yönlendirildiğinde hangi işlemleri gerçekleştirirsiniz?
- Göçmen öğrencilerin eğitiminde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?
- Suriyeli öğrenciler için ekstra eğitim tedbirlerinin uygulanmasına ihtiyaç var mıdır? Neden?
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın göçmen öğrenciler için sizlere sunduğu özel bir kaynak (materyal/doküman vs) var mıdır? Materyal ihtiyacı durumunda neler yapıyorsunuz?
- Göçmen öğrencilerin eğitimine dair yaşadığımız sorunlarınızı paylaşabileceğiniz (size yardımcı olabilecek) bir birim var mıdır?
- Okulunuzun/sınıfınızın göçmen öğrencilere yönelik ne tür özel faaliyetleri vardır/olmalıdır?



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÖÇ ARAŞTIRMALARI A.B.D.
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



8. Okulunuza/sınıfınıza yeni gelen bir öğrencinin ailesiyle nasıl iletişim kuruyorsunuz/kurarsınız?
9. Göçmen öğrencilere yönelik okulunuz rehberlik servisi tarafından hazırlanmış herhangi bir programı var mıdır?
10. Göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamaları için okulunuzda/sınıfınızda hangi oryantasyon etkinliklerine yer verirsiniz?
11. Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak yaşadığımız sorunları önem derecesine göre sıralayabilir misiniz?
12. Göçmen öğrencilerin akademik ilerlemelerini takip etme yöntemleriniz nelerdir?
13. Okulunuzdaki öğretmen ve diğer personelin göçmenlere karşı davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
14. Öğretmenlerinizin göçmen aileleriyle olan ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
15. Okulunuzdaki öğretmenlerinizin veya sizin, Suriyeli özel eğitim öğrencilerine verecekleri eğitimlerde yeterli bilgi birikimine sahip olduklarını düşünüyor musunuz?
16. Bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik okul idaresi ne gibi imkânlar sağlamaktadır?
17. Göçmen öğrencilerinizle olan iletişiminizdeki güçlü ve zayıf gördüğünüz yönler nelerdir?
18. Bu öğrencilerin eğitimine yönelik olarak, hizmet içi eğitimlerin yapılmasını nasıl değerlendirirsiniz?
19. Öğrencilerinizin toplumsal uyumlarına yönelik ayrı bir uygulamanız var mıdır? Neden?
20. Göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitim-öğretim sürecine ne kadar dâhil edebiliyorsunuz?
21. Eklemek istediğiniz her hangi bir bilgi var mıdır?