




Zihin Yetersizliği Olan Suriyeli Öğrencilerin Kültürel, Etkileşimsel ve Akademik Deneyimlerinin Aile ve Öğretmen Perspektifinden İncelenmesi

Sayfa | 53

Cultural, Interactional and Academic Experiences of Syrian Students with Intellectual Disabilities from The Perspective of Parents and Teachers

Oğuzhan HAZIR , Dr. Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, o.hazir@atauni.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 24 Temmuz 2024

Kabul tarihi - Accepted: 2 Ocak 2025

Yayın tarihi - Published: 28 Haziran 2023



Öz. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik, kültürel ve etkileşimsel deneyimlerini aileleri ve öğretmenleri perspektifinden incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Örneklem, özel eğitim sınıflarında okuyan 10 Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencinin 10 öğretmeni ve 10 ebeveyninden oluşmaktadır. Veri toplama süreci Ekim-Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, akademik bağlam, kültürel bağlam ve etkileşimsel bağlamlar gibi üç ana tema belirlenmiştir. Bu üç tema altında öğretmenler genel itibarıyla dil bariyeri, tercüman problemleri ve ailelerin çocuklarıyla sınırlı düzeyde ilgilenmeleriyle ilgili ve çocuk işçi olmaları, hijyen problemleri, kültürel uyarlama eksiklikleri, velilerin adapte olunca asimile olacağı düşüncesi ve cinsiyet ayrımcılığı üzerine tartışmışlardır. Veliler de rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz faydalanamama, cinsiyet ayrımcılığı talep etme, dil bariyeri gibi durumları tartışmışlardır. Sonuç olarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların aşılması için dil destek programlarının artırılması, öğretmenlerin kültürel duyarlılık eğitimi alması ve ailelere yönelik rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrenci, Akademik bağlam, Kültürel bağlam, Etkileşim Bağlamı, Kültürel Tarihsel Etkinlik Kuramı

Abstract. The purpose of this study is to examine the academic, cultural and interactional experiences of Syrian students with intellectual disabilities in Türkiye from the perspective of their parents and teachers. Using qualitative research methodology, semi-structured interviews were conducted with teachers and parents of Syrian students with intellectual disabilities. The sample consisted of 10 teachers and 10 parents of 10 Syrian students with intellectual disabilities studying in special education classes. The data collection process took place between October and December 2022 and the data were analysed using thematic analysis. As a result of the analysis, three main themes were identified: academic context, cultural context and interactional contexts. Under these three themes, teachers generally discussed the language barrier, interpreter problems, and limited parental involvement with their children, child labour, hygiene problems, lack of cultural adaptation, the idea that parents would assimilate once they adapted, and gender discrimination. Parents also discussed issues such as not being able to benefit from rehabilitation centres free of charge, demanding gender discrimination, and language barriers. In conclusion, in order to overcome the difficulties faced by Syrian students with intellectual disabilities during their educational process, language support programs should be increased, teachers should receive cultural sensitivity training and guidance services for families should be strengthened.

Keywords: Syrian student with intellectual disabilities, Academic context, Cultural context, Interaction context, Cultural Historical Activity Theory



Extended Abstract

Purpose. The purpose of this study is to examine the educational, cultural, and interactional experiences of Syrian immigrant students with intellectual disabilities in Türkiye from the perspective of their parents and teachers. This research aims to highlight the unique challenges these students face and provide insights into their academic and social integration. The study seeks to understand how these students navigate the educational system, the obstacles they encounter, and the support mechanisms available to them, with the goal of informing policy and practice to better meet their needs.

Theoretical Framework. This study is grounded in Cultural Historical Activity Theory (CHAT), which provides a comprehensive framework for understanding the complex interactions between individuals and their social environments. CHAT emphasizes the importance of cultural, historical, and social contexts in shaping human activities and interactions. By applying CHAT, this study aims to explore how these broader contexts influence the educational experiences of Syrian immigrant students with intellectual disabilities and how these students, their parents, and their teachers interact within these contexts.

Method. This study employs a qualitative research method with an interpretive approach. Semi-structured interviews were conducted with parents and teachers of Syrian students with intellectual disabilities. The participants included 10 teachers and 10 parents of students enrolled in special education classes in schools located in regions with a high population of Syrian immigrants. Data were collected over a three-month period and analysed using thematic analysis, focusing on academic, cultural, and interactional contexts. This approach allowed for an in-depth understanding of the participants' perspectives and experiences, providing rich, detailed data on the multifaceted challenges faced by these students.

Results. The analysis identified three main themes: academic context, cultural context, and interactional context. In the **academic context**, both parents and teachers reported that language barriers significantly hinder the academic progress of the students. The difference between the Arabic and Latin alphabets and the lack of adequate Turkish language skills were noted as primary challenges. Teachers noted that the language barrier affected students' ability to understand and engage with the curriculum, leading to difficulties in learning and participating in classroom activities. Additionally, parents expressed dissatisfaction with the availability and accessibility of support services, such as rehabilitation centers, which are crucial for their children's academic success. Many parents felt that their children were not receiving the necessary support to thrive academically, further exacerbating the challenges posed by language barriers.

In the **cultural context**, teachers highlighted the difficulties in communication and interaction with parents due to cultural differences. Parents' reluctance to engage with the school environment, influenced by their cultural background, was noted. Teachers observed that cultural norms and expectations often differed significantly from those in Türkiye, leading to misunderstandings and miscommunications. For example, some parents preferred their daughters to be in all-girls classes, reflecting cultural norms from their home country. Teachers also observed issues related to hygiene and differing expectations regarding children's behaviour and discipline, which sometimes led to



misunderstandings. These cultural differences created additional challenges for teachers trying to provide effective support and instruction to these students.

In the **interactional context**, teachers noted low levels of parental involvement in school activities and meetings. Language barriers and cultural differences were significant factors in this lack of engagement. Many parents were unable to communicate effectively with teachers and staff, leading to a sense of isolation and disconnection from the school community. Teachers also reported that students with intellectual disabilities often faced social isolation and bullying due to language and cultural differences. However, some students managed to form friendships with both Syrian and Turkish peers, highlighting the potential for positive social interactions despite these challenges. The lack of interaction between parents and teachers hindered the development of a collaborative approach to supporting the students' educational needs.

Discussion. The findings indicate that language barriers, cultural differences, and limited support services are significant challenges for Syrian immigrant students with intellectual disabilities in Türkiye. The language barrier affects not only academic performance but also social interactions and integration. Students struggled to understand instructions, participate in classroom activities, and complete assignments due to their limited Turkish language skills. Cultural differences between Syrian families and the Turkish educational system create additional layers of complexity in communication and expectation management. For instance, differing views on gender roles and educational practices often led to misunderstandings between parents and teachers. The lack of adequate support services further exacerbates these challenges, limiting the students' opportunities for successful inclusion. Many parents felt frustrated and helpless, believing that existing support services such as 'limited language support', 'access to private special education and rehabilitation services' and 'individualised flexible educational support' were inadequate and did not adequately meet their children's needs. .

Conclusion. The study concludes that there is a critical need for comprehensive and inclusive educational policies that address the unique needs of Syrian immigrant students with intellectual disabilities. Enhancing language support programs, increasing cultural sensitivity training for educators, and improving the accessibility of support services are essential steps to facilitate better educational outcomes and social integration for these students. Without these changes, the students are likely to continue facing significant barriers to their academic and social success.

Suggestions. Based on the findings of this study, some suggestions are offered to understand the difficulties experienced by Syrian students with intellectual disabilities and potential strategies to overcome these difficulties.

Since language barrier is one of the main problems of Syrian students with intellectual disabilities, Makaton Symbol Language, which has been proven to be effective in improving communication skills, can be used (Walker, 1987). Sellar (2006) found that this symbol language is effective in developing communication skills of children with special needs. In addition, Karlıdağ and Hazır (2021) stated that teaching alternative communication skills such as Makaton Symbol Language to Syrian students can increase their educational performance.

In addition, organising cultural adaptation activities and promoting inclusion rather than assimilation in these processes yield more positive results (Sakız, 2015). With this approach, a



cooperation between teachers and parents can be developed and this cooperation can contribute to the improvement of students' academic and social performance.

There is a need to increase the accessibility and comprehensiveness of special education services provided to Syrian students with intellectual disabilities. As stated in the Universal Declaration of Human Rights, 'everyone has the right to education' (Article 1), and 'education should promote understanding, tolerance and friendship among all nations, races and religious groups' (Article 2) (United Nations, 1948). Accordingly, rehabilitation centres and support education programmes should be made free and easily accessible for these students. Such arrangements will be effective in increasing the success of students in the educational process.



Giriş

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitsel, kültürel ve etkileşimsel deneyimlerinin aileleri ve öğretmenleri perspektifinden incelemektir. Arap Baharı'nın 2011 yılında Suriye'ye sığırmasından dolayı Suriye'de büyük bir iç savaş başlamış ve milyonlarca Suriyeli göçmen¹ Türkiye'ye sığınmıştır (Türkmen Sanduvac, 2016; Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018). Mülteciler Derneği'nin 2024 yılı Mayıs ayı verilerine göre 3 milyon 115 bin 536 Suriyeli göçmen Türkiye'de yaşamaktadır (Mülteciler Derneği, 2024). Bu göçmenlerin neredeyse yarısı (1,539,898) ise eğitim yaşındadır (0-18 yaş). UNICEF'in Çocuk Hakları sözleşmesinde (1989) *Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, 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 ederler* (Madde 2) ifadesi yer almaktadır. Buna paralel olarak da Türkiye Cumhuriyeti anayasasının (1982) kanun önünde eşitlik ilkesine binaen hiç kimseye dili, dini, ırkı, kültürel geçmişinden dolayı ayrımcılık olmayacağı (Madde 10) ve özel eğitime ihtiyacı olanlar için devlet gerekli tedbirleri alır (Madde 42). Bu eğitim yaşındaki bireyler içerisinde zihin yetersizliği olan öğrenciler de yer almaktadır. Hali hazırda deneyimlenen Arapçanın getirmiş olduğu zorluklar, savaşın getirmiş olduğu travma, bir başka ülkeye göç etme ve yeni bir kültüre uyum sağlama problemleri var iken (Seydi, 2014; Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018), bir de özel gereksinimli olmanın yarattığı engeller; bu bireylerin durumunun ne kadar hassas ve dikkat gerektiren bir durum olduğunu göstermektedir.

Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesinden sonra Türkiye Cumhuriyeti 2013 yılında göçmenler için geçici eğitim merkezleri açmıştır (Türkmen Sanduvac, 2016; Seydi, 2014), ancak bu merkezlerin yerine 2016-2017 eğitim öğretim yılında Suriyeli göçmenlere devlet okullarına kayıt yaptıрма hakkı tanınmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler de rehberlik araştırma merkezlerinin (RAM) değerlendirmeleri sonucunda özel eğitim okullarına veya genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak kaydolma hakkı elde etmişlerdir.

Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemlerden birisi ise dil engelidir (Şahin ve Şener, 2019; Tanrikulu, 2017). Bu engel bireylerin öğretmenleriyle ve Türk akranları ile iletişime geçmesini, etkileşimde bulunmasını ve akademik becerilerin öğrenilmesinde çok büyük bir role sahiptir. Tanrikulu (2017), Şahin ve Şener (2019) ve Ergün ve Özsöz (2022) dilin yarattığı olumsuzlukların çocukların eğitim sürecine tam anlamıyla dahil olamadıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle bu ve bunun gibi durumların zihin yetersizliği olan Suriyelileri nasıl etkilediği üzerinde durulması ve çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumu en iyi bilen ve özel gereksinimli Suriyeli çocuklarla doğrudan iletişim halinde olan kişiler olan öğretmenler ve ebeveynlerle çalışmalar yapmak, bu sorunlara çözüm bulma konusunda ulusal ve uluslararası literatüre teorik katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yasa koyucular ve uygulayıcılar için de pratik faydalar sunacaktır. Böylelikle bu çalışma Milli Eğitim şura raporlarına, beş yıllık kalkınma planlarına ve kaynaştırma/bütünleştirme eylem planlarına kapsayıcı eğitim düzenlemeleri bağlamında katkı sunabilecek potansiyelindedir.

¹ Suriye'den gelen bireylerin durumu 1951 yılında imzalanan Cenevre sözleşmesinin Türkiye Cumhuriyeti'ne verdiği coğrafi sınırlamadan dolayı henüz resmi bir statüde değildir (United Nations, 1951). Bu nedenle Suriyeliler ile ilgili *sığınmacı, mülteci, göçmen, misafir, geçici koruma altında olanlar* gibi isimlendirmeler kullanılmaktadır. Bu çalışmada Suriye'den gelen bireyler için "göçmen" ifadesi kullanılacaktır.

Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 53-77.

DOI. 10.51460/baebd.1521995



Bu çalışmada araştırma sorusu olarak "Öğretmenler ve veliler, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerle ilgili kültürel, akademik ve etkileşimsel bağlamları nasıl deneyimlemektedirler?" belirlenmiştir. Bu soru, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçlerini ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, öğretmen-veli iletişimi ve eğitsel desteklerin yeterliliği gibi konular bu araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır. Bu şekilde, Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmeleri için gerekli politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Literatür taraması

Suriyeli göçmenler 2011 yılından beri Türkiye’de yaşamaktadır. Göçmenlerin dilleri, kültürleri, yaşam tarzları, bakış açıları, travmalarının farklılaşmalarından dolayı tamamıyla Türklerden farklı bir yapıdadırlar. Ancak uzun zamandır aynı okullarda eğitim almakta ve aynı bölgelerde komşuluk etmektedirler. Bu nedenle Suriyelilerle alakalı ayrı bir ulusal ve uluslararası literatür oluşmuştur. Yürütülen bu çalışmalarda genellikle Suriyeli göçmenlerle ilgili deneyimlenen ve tartışılan temel konular vardır. Bunların başında dil bariyeri, kültürel farklılıklar, sosyal uyum, öğretmenlerin yetkinliği, ailelerin eğitime katılımı ve eğitim politikaları gelmektedir. Amaç ve Yaşar’ın (2018), Yaşar ve Amaç’ın (2019) ve Eren’in (2019) yürüttüğü çalışmada da Suriyeli çocukların öğrenmelerinin önündeki en büyük engelin dil yetersizliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum özel gereksinimlilerle alakalı yürütülmüş birkaç çalışmada da temel problem olarak dile getirilmiştir. Çetin ve Koç (2021) özel gereksinimli çocukların tanınmasında, uygun okula yerleştirilmesinde ve izlenmelerinde Suriyeli olup Türkçe iletişim becerileri sınırlı olan çocukların doğru bir şekilde değerlendirilemediğini ve devam eden süreçlerin de olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Ünal, Erdem ve Günal’ın (2021) çalışmasında da Suriyeli zihin yetersizliği olan çocukların okullarda ve sınıflarda her zaman karşılaştıkları ana problemin Türkçe bilmemelerinden kaynaklandığını göstermiştir.

Aynı durum dil bariyeri bulunan, kültürü ve eğitim sistemini tanımayan Suriyeli ebeveynler için de geçerlidir. Serin ve Paslı (2021) ailelerin bilgi eksikliği, dil bilmemeleri ve eğitim sistemiyle ilgili yeterli destek alamamalarından dolayı çocuklarını hangi okula yerleştireceklerini bilemediklerini tartışmıştır. Cülha ve Demirtaş (2020) ve Amaç ve Yaşar (2018) bu kültürel farklılıklardan ve iletişim probleminden dolayı da hem öğrencilerin hem de ailelerin eğitim sisteminden daha sınırlı faydalandıklarını tartışmışlardır. Birer yetişkin olarak aileler bu problemlere çözüm yolu üretebilecek potansiyelindedirler, ancak öğrenciler bu kültürel farklılıklardan dolayı akranları ile iletişime geçmekte zorlanabilir ve bu farklılıklardan dolayı sosyal ayrıştırma ile de karşılaşmaktadırlar (Çetin ve Koç, 2021; Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017). Doğal olarak Suriyeli göçmenlerin kendi kültürlerine göre yaşamaları ve buna göre bir hayat tarzını Türkiye’ye de uyarlamaları kendileri için iyi olsa da bu iki kültürün birbirine uyum sağlaması noktasında bazı sınırlılıklar da olabilir (Amaç ve Yaşar, 2018).

Yukarıdaki bölümde anlatılan güçlükler Suriyeli göçmenlerle alakalı olanlardı. Türkiye tarafından bu beklenmedik göç dalgası ile ilgili neler yapıldı ve Türkler bu durumu nasıl karşıladı bunun da tartışılması gerekmektedir. Çünkü Suriyeli göçmenlerin büyük bir kısmı hala geçici koruma statüsündedir ve ülkelerine dönene kadar bu ülkenin bir parçasıdır. Bu durumda eğitimden maksimum düzeyde faydalanmaları, nitelikli olarak yetiştirilmeli ve Suriyelilerin eğitim düzeyleri artırılarak toplumda bilinçli ve mutlu bireyler olma yolunda önemli adımlar atılmalıdır. Ancak var olan durum



içerisinde bu çok da mümkün görünmemektedir. Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017) öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere karşı hazırbuluşluklarının yetersiz düzeyde olduğunu ve hizmet içi eğitimlerle de bu konuda destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini de göstermişlerdir. Öğretmenlerin aldığı lisans eğitimindeki ders programına ve ders içeriklerine de bakıldığında özel eğitim öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi tüm gün çocuklarla çalışma potansiyeli olan bölümlerde Suriyeliler özelinde veya Türkçeyi ikinci bir dil olarak kullanan öğrenciler özelinde bir alan dersi bulunmamaktadır (YÖK, 2024a; 2024b; 2024c). Sadece *kapsayıcı eğitim* adlı bir genel bilgilendirme dersi bulunmaktadır ve 2022 yılında YÖK tarafından *kapsayıcı dil öğretimi* adlı bir ders gelmiştir. Ancak kapsayıcı dil öğretimi dersini verecek bir uzman da bulunmamaktadır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'nin yasalarında ve yönetmeliklerinde kapsayıcı eğitimle alakalı da bir kavram, ifade ve uygulama bulunmamaktadır.

Sonuç olarak literatürde Suriyeli öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri ile ilgili çalışmalar farklı disiplinlerde yürütülmektedir, ancak zihin yetersizliği olan Suriyeli göçmenlerin eğitim sistemi içerisinde ne yaptıkları, nasıl görüldükleri, ne bekledikleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu nedenle bu makale literatüre bu konuda katkı sağlamayı planlamaktadır.

Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (CHAT)

“Etkinlik Teorisi, farklı insan pratiklerinin gelişimi ile birlikte, bireysel ve toplumsal düzeylerin aynı anda birbirine bağlı olduğu felsefi ve disiplinler arası bir çerçevedir” (Uden & Willis, 2001, s.2). Ayrıca bu teori, özne ile çevredeki nesnelere, kültürel sözlü ve sözsüz araçlar arasındaki etkileşim ile şekillenir (Vygotsky, 1978). Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi'nin (CHAT) temel amacı, bireyin diğer insanlarla ve nesnelere olan etkileşimini anlamaya çalışmaktır (Yamagata-Lynch, 2003). Bu etkileşim belirli törenler, sorumluluklar, somut materyaller aracılığıyla oluşur. Bu noktada temel etkileşim aracı dildir. Bir kültürdeki etkinlikler dili aracılığıyla analiz edilebilir ve insanlar arasındaki etkileşimle anlaşılabilir (Engeström & Miettinen, 1999). İnsanlar, çevrelerine bu araçları kullanarak tepki verirler. Bu yaklaşıma göre, araştırmacılar doğrudan çevreye değil, etkinliklere ve insanlar arasındaki etkileşimlere odaklanırlar (Yamagata-Lynch, 2003). Böylece, bireylerin ortak etkinlikleri ve olayları detaylı bir şekilde analiz edilebilir. Bu eylemlerdeki bireylerin amaçları anlaşılırsa, bu etkinlikler ve olaylar anlam kazanabilir (Engeström, 1999). Başka bir deyişle, insanların hedeflenen amaçlarını anlamak için eylemleri anlamak gerekir. Eğitim sisteminin çok katmanlı yapısından dolayı bu sistemi anlamak ancak güçlü bir teori ile oluşturulabilir (Nardi, 1996). Bu teori, yorumlayıcı bir teoriden ziyade sistemi, tüm öğelerini, paydaşların birbiriyle ve araçlarla bağlantılarını boyutlar arası gösteren bir teoridir.

CHAT'te üç nesil vardır ve her nesilde bu teori geliştirilerek büyümüştür. En başta Vygotsky (1978) özne-nesne-aracı gibi bir yaklaşım kullanmıştır, ancak diğer bireyler ve sosyal ilişkiler nedeniyle ortaya çıkabilecek etkiler bu birinci nesilde kullanılmamıştır (Engeström ve Miettinen, 1999). Bu tür bir entegrasyon, kolektif etkinlik ve insan etkinliklerini belirlemede gereklidir. Leont'ev bu konuyu tartışmış ve onun ilkel kolektif avı, onun argümanını anlamak için iyi bir örnek olarak kabul edilebilir. Bir anlamda, “bir hayvan sürüsünü korkutup diğer pusuya yatan avcılara yönlendirmek kolektif bir işin sonucudur.” (Engeström ve Miettinen, 1999, s.5). Ancak buradaki hayvanları korkutan kişi görevini tamamlamış, işin kalanı diğer pusuya yatan avcılar arasında paylaşılacaktır. Bu durum bu teori de 'işbölümü' olarak adlandırılabilir. Bu madde gibi diğer her bir madde de bir altyapı içinde geliştirilmiştir. Birinci Nesil



Etkinlik Teorisinden Üçüncü Nesil'e kadar, bu sistemlerde aşağıda verilen öğeler kullanılmıştır (Yamagata-Lynch, 2003):

Özne: Sistemin analizi sırasında bilgisine/deneyimine başvuru alan birey veya grup.

Nesne: Etkinlikler öznenin motivasyonunu temsil eden nesneyle ayırt edilir. Nesne öznenin etkinliğe katılımındaki hedefini oluşturur ve etkinlik sistemindeki belirli bir ihtiyaca ve/veya ulaşılmak istenen temel odağı yansıtır (Yamagata-Lynch, 2003) (.

Aracılık eden araçlar: Etkinliklerin sonuçlarına ulaşmak için aracı olan somut veya soyut araçlar. Somut araçlar ve materyaller çevresindeki farklı kaynaklardan oluşur. Soyut formlar, somut araçların kullanımı ve seçilme nedenlerini açıklayan araçlardır.

Kurallar: Eylemi ve etkileşimleri düzenleyen resmi ve gayri resmi kurallar bütünüdür: Sosyal standartlar, normlar, politikalar, stratejiler, etik konular, bireysel değerler ve inançlar.

Topluluk: Sistemde bireyleri ve üyelerini içeren sosyal gruplardır. Özne ile aynı etkinlikte bulunan birden fazla kişi veya alt gruptan oluşur.

İş bölümü: Topluluktaki katılımcıların görevleri nasıl paylaştığını gösterir.

Bu öğeleri, Suriyeli çocuklar bağlamında ele alarak daha iyi anlayabiliriz. Örneğin, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrenciler Türkiye'deki eğitim sistemine dahil olduklarında, bu sistem içinde yukarıda belirtilen öğelerle nasıl etkileşime girdiklerini inceleyebiliriz:

Özne: Suriyeli öğrenciler, onların öğretmenleri ve aileleri, eğitim sürecinin ana özneleridir. Her biri, bu sürecin bir parçası olarak kendi bilgi ve deneyimlerini sisteme getirir.

Nesne: Bu bağlamda nesne, Suriyeli öğrencilerin eğitimdeki başarıları ve sosyal kapsayıcılıkları olabilir. Eğitim sistemine katılım, onların ihtiyaçları ve hedefleri etrafında şekillenir.

Aracılık eden araçlar: Destek eğitim, dil eğitimi materyalleri, kültürel adaptasyon programları, psikolojik destek hizmetleri gibi somut araçlar; öğretmenlerin ve ebeveynlerin eğitimdeki rolü ve desteği gibi soyut araçlar, bu süreçte önemli rol oynar.

Kurallar: Türkiye'deki eğitim politikaları, müfredat standartları, okul kuralları ve sosyal normlar, Suriyeli öğrencilerin eğitim deneyimini şekillendiren kurallardır.

Topluluk: Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü okullar, sınıflar, öğretmenler ve yerel halk, onların eğitim sürecinde etkileşimde bulunduğu toplulukları oluşturur.

İş bölümü: Eğitim sürecinde öğretmenlerin, velilerin, tercümanların, okul yöneticilerinin ve diğer öğrencilerin görev ve sorumluluklarının nasıl paylaşıldığı, iş bölümü ile belirlenir. Örneğin, öğretmenler dil bariyerini aşmak için özel eğitim teknikleri kullanırken, veliler çocuklarının eğitimine destek olur ve okul yöneticileri uygun kaynakları sağlar.

Bu bağlamda, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecini anlamak için CHAT'in öğelerini kullanmak, onların deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları daha derinlemesine analiz etmeyi mümkün kılar. Bu analiz, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve daha kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında önemli bir araçtır.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı yaklaşım kullanılarak tasarlanmıştır. Bu yorumlayıcı yaklaşım ile katılımcıların deneyimleri, bakış açıları ve gelecekteki beklentileri ile ilgili ne istedikleri hakkında detaylı ve derin veri elde edilmesi sağlanacaktır. Ayrıca,

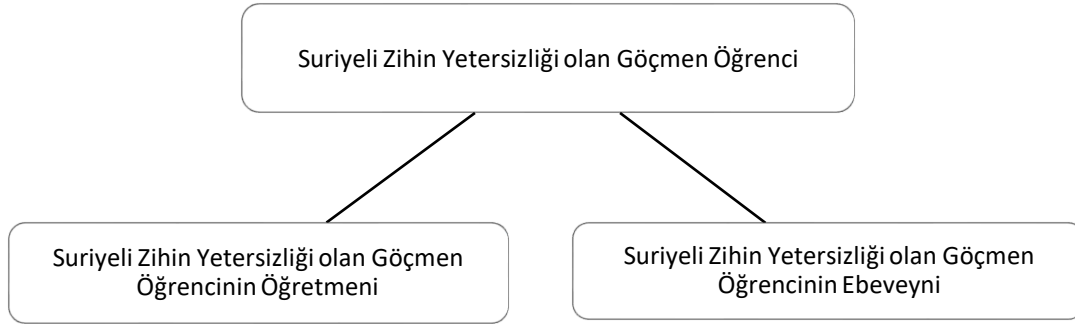


katılımcılar Suriyeli Zihin yetersizliği olan çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri olmasından dolayı bu çocuklarla ilgili en derin ve zengin veriyi bu iki katılımcı grubundan toplanmıştır.

Katılımcılar

Sayfa | 62

Bu çalışmanın katılımcıları bir tane Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrencinin hem bir ebeveyni hem de bir öğretmenidir (bkz. Şekil 1). Yani özel eğitim sınıflarında örgün eğitime devam eden 10 Suriyeli Zihin yetersizliği olan çocuğun 10 öğretmeninden ve 10 ebeveyninden bu çalışma için veri toplanmıştır. Ayrıca, her özel eğitim sınıfında Suriyeli öğrenci olması amaçlı örneklem ile seçilmiş ve her sınıftan seçilen bir Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrenci rastgele örneklem ile seçilmiştir. Bu seçimin ardından öğretmenlerine ve ebeveynlerine ulaşılmıştır.



Şekil 1. Katılımcı üçgeni

Katılımcıların bulunduğu ortamı daha iyi anlayabilmek için katılımcıların deneyimlediği ortamında tasviri verilerin kalitesi açısından da önemlidir. Veri toplanan bölge Suriyelilerin yoğun yaşadığı bir bölge olup, veriler hem özel eğitim okullarından hem de özel eğitim sınıfı bulunan bir ilkokuldan toplanmıştır. Veri toplanan sınıflarda hem ana dili Türkçe olan Türk öğrenciler hem de ana dili Arapça olan Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrenciler bulunmaktadır.

Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tablo 1'de verilmiştir ve etik kurallar çerçevesinde katılımcıların kimliklerini, çalıştıkları okulun ismini veya konumunu ortaya çıkarabilecek tüm olasılıklar kimliklerini ortaya çıkarmamak adına değerlendirilmiş ve bütün katılımcılara ve okullarına takma isimler verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Bilgiler

Katılımcılar Veli	Cinsiyet	Yaş	Suriye'den geliş zamanı	Son mezun olduğu okul	Türkçe Konuşma	Arapça konuşma
Veli1	Erkek	26-30	10-15 Yıl	Lise	Orta	İyi
Veli2	Kadın	26-30	10-15 Yıl	Yok	Yok	İyi
Veli3	Kadın	21-25	10-15 Yıl	İlkokul	Yok	İyi
Veli4	Erkek	36-40	10-15 Yıl	İlkokul	Yok	İyi
Veli5	Erkek	26-30	5-9 Yıl	Ortaokul	Orta	İyi



Veli6	Erkek	26-30	10-15 Yıl	Ortaokul	Orta	İyi
Veli7	Erkek	21-25	10-15 Yıl	Ortaokul	Az	İyi
Veli8	Kadın	26-30	10-15 Yıl	Yok	Orta	İyi
Veli9	Erkek	26-30	10-15 Yıl	İlkokul	İyi	İyi
Veli10	Kadın	31-35	10-15 Yıl	Ortaokul	Yok	İyi
<i>Öğretmen</i>			<i>Deneyim</i>			
Öğretmen1	Erkek	31-35	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen2	Kadın	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen3	Kadın	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Orta
Öğretmen4	Erkek	26-30	1-5 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen5	Kadın	31-35	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen6	Erkek	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen7	Erkek	26-30	5-10 Yıl	Yüksek Lisans	İyi	Yok
Öğretmen8	Kadın	21-25	1-5 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen9	Kadın	26-30	5-10 Yıl	Lisans	İyi	Yok
Öğretmen10	Kadın	21-25	1-5 Yıl	Lisans	İyi	Yok

Veri toplama aracı

Bu araştırmada katılımcılardan hem ebeveynlerden hem de öğretmenlerden, derinlemesine ve zengin veri toplayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Brinkman & Kvale, 2018). Ayrıca Brinkman ve Kvale (2018) yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacının veri toplama sürecinde daha özgür olduğunu ve araştırma sorusunu yanıtlayabilecek zincirleme soruların sorulabileceği bir ortamı araştırmacının kendisinin yaratabileceğini ifade eder. Bu nedenle bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma sorusunu yanıtlayabilecek potansiyelde olması için 3. Nesil Kültürel-Tarihsel Etkinlik Kuramı kuramsal çerçeve olarak kullanılmış ve aynı zamanda bu teori bu araştırmanın nasıl şekilleneceği yönünde çalışmayı oluşturmuştur. Bu çalışmada üçüncü nesil CHAT'e göre tüm paydaşlar ve elementler aşağıdaki gibidir.

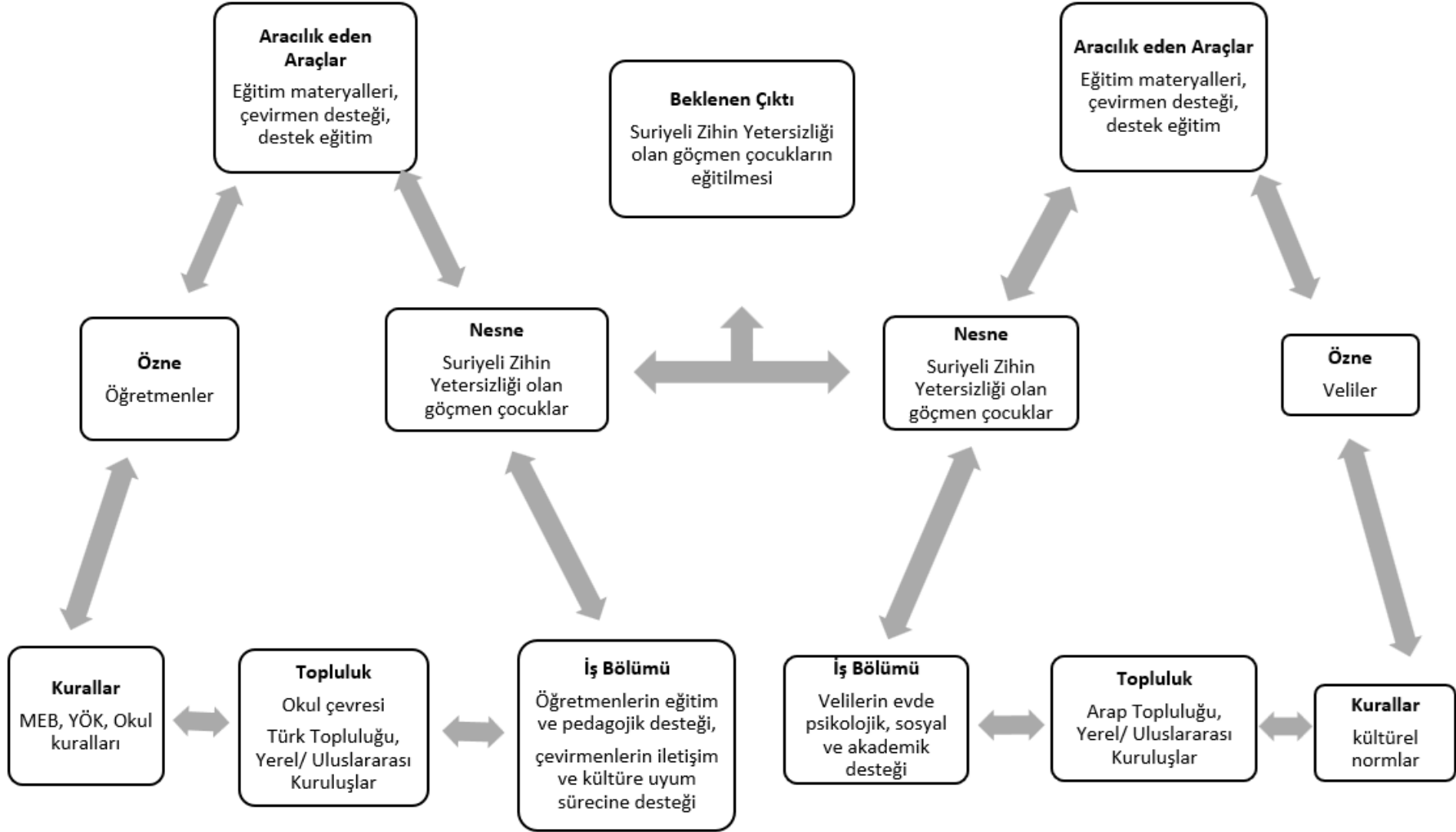


Diagram 1. Paydaşların ve elementlerin Kültürel-Tarihsel Etkinlik Teorisine uyarlaması



Ayrıca görüşme sorularının uygunluğu nitel araştırmalar alanında uzman üç farklı üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olan üç akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve yapılan bazı küçük öneriler düzeltilmiştir.

Ayrıca Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrencilerin ebeveynlerinin hepsinin anadili Arapçadır. Bu nedenle Türkçe hazırlanmış olan bu yarı yapılandırılmış görüşme sorularının en doğru şekilde katılımcıya aktarılabilmesi ve sorulan sorunun yanıtının soruya uygun şekilde alınması bakımından Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde öğretmenlik bölümlerini tamamlamış iyi derece Türkçe konuşan ve yazan ve ana dili Arapça olan üç tane Suriyeli göçmen bu araştırmada çevirmenlik görevini üstlenmiştir (tablo 2). Bu üç çevirmen bu çevirileri ayrı ayrı yapmış ve daha sonra çevirilerini karşılaştırmışlardır. Bazı küçük fikir ayrılıkları tartışılarak giderilmiş ve üç çevirmenin de onay verdiği yarı yapılandırılmış görüşmenin Arapça versiyonu hazırlanmıştır.

Tablo 2.

Çevirmenlerin Demografik Bilgileri

Çevirmenler	Cinsiyet	Yaş	Suriye'den geliş yılı	Eğitim Düzeyi	Hem Türkçe hem Arapça konuşma (Az-orta-iyi)
Çevirmen 1	Erkek	21-25	2014	Lisans	İyi
Çevirmen 2	Kadın	21-25	2013	Lisans	İyi
Çevirmen 3	Kadın	21-25	2014	Lisans	İyi

Etik

Bu çalışmanın etik olarak uygunluğu üniversitenin etik kurulu tarafından 12 Ekim 2022 tarihinde E-76062934-044-11719 numaralı etik kurul kararıyla kabul edilmiştir. Bu araştırmanın hazırlık aşaması, veri toplama süreci, veri analizi ve daha sonraki süreçleri konusunda Yüksek Öğretim Kurumu'nun bilimsel araştırma ve yayınlama etik raporunun gerekliliklerine uyulmuştur.

Veri toplamadan önce çalışmanın amacı, niçin yürütüldüğü, veri toplama süreci ve bu süreç öncesi, sırası ve sonrası katılımcıların hakları hem Türkçe hem de çevirmenler aracılığıyla Arapça konuşan katılımcılara hem sözlü hem de yazılı olarak anlatılmıştır ve her bir katılımcıdan hem sözlü hem de yazılı onam alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri etik kurallar gereği gizli tutulmuş ve isimleri kodlanmıştır.

Veri toplama süreci

Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ekim ayından Aralık ayına kadar toplanmıştır. Araştırmanın etik olarak uygunluk raporu alındıktan sonra okullar ile iletişime geçilmiş ve Suriyeli Zihin yetersizliği olan öğrenci olan sınıflar belirlendikten sonra öğretmenler ile görüşülmüştür. Görüşülen 10 öğretmenin 10'u da araştırmaya katılmaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerin velileri ile bu çalışma hakkında görüşmüş ve kabul eden velilerle de okulda yüz yüze veri toplanmıştır. Sadece üç veli ile telefon görüşmesi yaparak veri toplanmıştır. Telefon ile görüşme sırasında olağan dışı bir durum gerçekleşmemiş ve yüz yüze görüşme gibi süreç devam etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Ancak veliler ile olan



görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerin hepsi katılımcıların da izniyle ses kaydı yapılmıştır ve bütün ses kayıtları yazıya dökülmüştür.

Veri analizi

Sayfa | 66

Bu çalışmanın verileri tematik analiz tekniği kullanılarak parçadan bütüne (inductive approach) gidilmiştir. Bu çalışmada InVivo kodlama tekniği kullanılarak çalışma analiz edilmiştir (Saldana, 2016). Öncelikle *ön kodlama* yapılarak bütün verilere isimler verilmiştir. Bu isimler içerisinde benzer olanlar *kategorileştirme* yapılarak gruplandırılmış ve bu kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerden ve velilerden toplanan veriler sonucunda *Akademik Bağlam*, *Kültürel Bağlam* ve *Etkileşimsel Bağlam* adlı üç tema oluşturulmuştur.

Ayrıca bu çalışmada katılımcılara etik kurallara (E-76062934-044-11719 – 12.10.2022) uygun olarak isimleri kodlanmıştır. Bulgular bu kodlarla sunulmuştur. Okuyucuların takma isimlerdeki anlam karmaşasını gidermek için ebeveynlere Arapça kökenli, öğretmenlere de Türkçe kökenli isimler verilmiştir (Tablo 1).

Bilindiği üzere, nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, nitel araştırmalarda dört farklı şekilde ifade edilmektedir. Çalışmanın oturduğu en temel yapı, araştırmacının katılımcının perspektifinden ve kendi dünyasından verileri ifade etme *özgünlüğüdür* (authenticity) (Cohen, Manion ve Morrison, 2016). Ayrıca, öğretmenlerden ve velilerden toplanan verilerin olduğu gibi, manipüle edilmeden doğru bir biçimde yansıtılması da *inandırıcılık* (credibility) olarak gösterilmektedir. Arapça konuşan velilerden toplanan veriler düşünüldüğünde, çevirmenlerin kendi deneyimlerine ve anlayışlarına göre yorumlayarak veya Arapçada olup da Türkçede olmayan bazı ifadelerin en yakın anlamını kullanarak çeviri yapması, çalışmanın özgünlüğünü ve inandırıcılığını olumsuz yönde etkileyeceğinden, çeviriler Tablo 2'de gösterildiği üzere üç ayrı çevirmen tarafından ayrı ayrı çevrilmiş ve sonra fikir ayrılıkları tartışılarak nihai karara varılmıştır. Ayrıca, toplanan verilerin mevcut literatür ve kullanılan teori ile uygunluğu ve tutarlılığı da *akla yatkınlık* (plausibility) olarak ifade edilmektedir. *Titizlik* (rigour) ise çalışmanın hassasiyetle, bütün araştırma prosedürlerine uyarak, araştırmacının her aşamasında şeffaflığa dikkat edilmesidir. Sonuç olarak, özgünlük, akla yatkınlık, inandırıcılık ve titizlik bu çalışmanın en temel dikkat edilen noktalarından birisidir.

Bulgular

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: akademik bağlam, kültürel bağlam ve etkileşimsel bağlam. Bu bağlamların altında hem Suriyeli zihin yetersizliği olan göçmen öğrencinin öğretmeni hem de ebeveyninden alınan veriler sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda bu iki ana paydaşın deneyimleri ve bakış açılarına göre karşılaştırmalı bir biçimde sunulacaktır ve bazı bulgular birden çok tema altında işlenebilir.

Akademik bağlam

Öncelikle öğretmenler akademik bağlam teması altında tercüman kaynaklı güçlüklerden, dil bariyerinden, Latin alfabesi ile Arap alfabesinin farklılığından bahsetmişlerdir. Ebeveynler de genel Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995



olarak akademik bağlamda çocuklarının ve kendilerinin Türkçe konuşma konusunda güçlük yaşadıklarından ve bu nedenle dersleri takip noktasında bazı sınırlılıkları olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bahsetmediği rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz destek alamama durumu da Suriyeli göçmenlerin tartıştıkları konulardan birisidir. Ancak, tercüman veya alfabe farklılığı ile ilgili herhangi bir güçlükten bahsetmemişlerdir.

Sayfa | 67

Tercüman ile ilgili problemleri çoğu öğretmen görüşme boyunca dile getirmişlerdir (Öğretmen4, Öğretmen1, Öğretmen7, Öğretmen8, Öğretmen9, Öğretmen6, Öğretmen2). *“Tercüman kafasına göre çeviriyor. Ben bir soru soruyorum. Çocuğun annesi 5 dk konuşuyor. Tercümana dönüp ne dedi diyorum. “boşver önemli değil” diyor”* (Öğretmen2). Buna ek olarak, Öğretmen9 *“tercümanlar kültürel çeviri yapıyorlar. Dersle ilgili bir şey soruyorum. Örneği başka şekilde soruyor. Bunu da bizim bir arkadaş söyledi o (Öğretmen3) Arapça biliyor.”* Ayrıca Öğretmen10 Öğretmen3’in bu konuda tercümanlarla tartıştığını da söyledi. Öğretmen3 de *“evet, konuştukları Arapça Hatay Arapçasından biraz farklı ama anlayabiliyorum, Tercüman yalan yanlış çevirebiliyor bazen”* açıklamasında bulundu. Tercümanların yanlış veya eksik çeviri yapmaları hem ailelerin doğru bilgilendirilmesi hem de eğitim planlaması açısından önemlidir. Eğitim sürecinde öğrencinin performansının yanıltıcı verilerle kaydedilmesi öğrenciye yanlış eğitsel müdahaleler yapılmasına neden olabilir. Sonuç olarak, bu durum öğrencinin öğrenmesinin engellenmesine, ailenin öğretmene olan güveninin sarsılmasına ve öğretmen ve veli arasında iletişim kopukluğuna yol açabilir.

Okullarda olan bu zorluğun yanında, Öğretmen8 rehberlik araştırma merkezinde (RAM) uzunca bir süre çalıştığını ve daha yeni bu okula atandığını ifade etti ve RAM’da da tercüman kaynaklı bazı sınırlılıkların olduğunu söyledi. *“İlk zamanlarda (iç savaşın ilk zamanlarında) Türkçe’yi adam akıllı konuşan göçmen sayısı çok azdı ve yarım yamalak konuşan kişileri RAM’lara görevlendirdiler. Bir de pedagojik bilgileri de zayıftı. Mesela ben çocuğu değerlendiriyorum. Diyorum ki dört ile beşi toplansın. Tercüman ‘ne soruyorsun bunları iki defa sordun işte yeter’ diye işime karışıyordu. Ama ölçütü karşılamak için birkaç defa sormam gerekiyor. Adam ‘bir kere sordun işte yeter’ diyor.”*

Bu problemlerin yanında Öğretmen8 daha önce tartışılmayan bir konuya dikkat çekti. Bu konuyu Öğretmen8 ile aynı okulda beraber çalışan Öğretmen9, Öğretmen7 ve Öğretmen5 de tartıştı. Öğretmen8 *“ben RAM’da çalışırken, bazen çocuklar disleksi şüphesi ile geliyordu ve bir baktık Arapça’da sağdan sola okuyan çocuklar, Latin alfabesini de sağdan sola okudukları için kafaları karışıyor. Sınıf öğretmeni bunu anlayamamış. Direkt ret verdik”*. Öğretmen9 da okuldaki bazı sınıf öğretmenlerinin de *“Suriyeli çocuklarda disleksisi çok yaygın görülüyor hep ters okuyorlar”* gibi bir açıklamalar yaptıklarını iletti.

Ebeveynlerin çoğu RAM konusunda çok bir problem olmadığını ve Türkiye’de yaşadıkları için Türkçe değerlendirmenin uygun olduğunu iletiler (Veli6, Veli7, Veli8, Veli9, Veli4, Veli1). Veli8 ayrıca *“benim çocuğumu Arapça değerlendirirler de aynı sonuç çıkardı”*, Veli9 da *“yok RAM da bir problem yaşamadık”* dedi. Ancak öte yandan, Veli2 ve Veli10 çocuklarının Arapça değerlendirilmesinin daha iyi olacağını ve sonucun belki değişebileceğini söyledi. Veli2 *“Benim çocuğum engelli olabilir, ama Arapça değerlendirilseydi belki çok hafif olurdu”*, (Veli10) da *“...ben bu testin yanlış olduğunu düşünüyorum, benim çocuğum normal”* dedi.



Ayrıca çoğu öğretmen dersleri yürütürken çocukların akademik olarak çok geride kaldıklarını ve çocuklara bir şeyler veremediklerini ifade ettiler (Öğretmen1, Öğretmen6, Öğretmen8, Öğretmen9, Öğretmen10, Öğretmen4, Öğretmen7). Bunun birincil sebebinin dil bariyeri olması da en belirgin sebepler arasında gösterilmektedir. Veli5 bu konuda kızının yaşadığı sorunların bir kısır döngüye girmesiyle ilgili tartışmıştır: “...benim kızımın Türkçesi çok zayıf. Kızım Türkçe bilmediği için Türk arkadaşları onunla konuşmuyorlar. Öğretmenler ellerinden geleni yapıyorlar. Allah razı olsun çok iyiler ama benim çocuğum arkadaşlarıyla konuşamadığı için Türkçe öğrenemiyor ve arkadaş edinemiyor.” (Veli5). Veli4 de “ben Türkçe bilmiyorum, oğlum da bilmiyor. Verilen ödevleri anlamıyoruz. Bu nedenle evde hiçbir şey yapamıyoruz” dedi. Veli4’ün bu deneyimini Veli2, Veli3 ve Veli10 da deneyimlediklerini ifade ettiler. Veli8’de okuma yazma bilmediği için çocuğuna yardımcı olamadığını söylemiştir. Öte yandan, Öğretmen10, Arapça konuşan çocukların sayısının Türkçe konuşanlara göre çok fazla olduğunu ve bunun da bir sınırlılıkların olduğunu söylemiştir: “...benim sınıfımda Arap öğrenci daha fazla olduğu için, Arap çocukların Türkçe öğrenmesinden ziyade, Türk çocuklar arapça öğrenmeye başladılar. Türk öğrencilerimden bir tanesi geçen de ‘ben baa’ya gidiyorum’ dedi. Heralde ‘baa’ arapça da ev demekmiş. Öğretmen1 de Suriyeli çocukların dil öğrenme noktasında sınırlı kaldıklarını söyledi: ‘bizim arap öğrencilerin Türkçe’si çok zayıf. Artık sınıfta uydurduğum bir işaret diliyle konuşuyoruz. Konuşurken çöpü gösterip ‘çöpe at’ diyorum. Bu zorlukların genellikle dille ilgili olması da bazı öğretmenlerin Öğretmen7 ve Öğretmen6 da bu çocukların Arapça eğitim almasının daha iyi olacağı kanaatinde idler. Ayrıca Öğretmen2 müfredat içerisinde Arapça konuşan çocuklarla alakalı herhangi bir uygulamanın olmadığını ve bunun bir eksik olduğunu da ifade etmiştir.

Orta derecede Arapça konuşan Öğretmen3 kendisinin Arapça bilmesinden dolayı Suriyeli çocukların hep Arapça konuştuklarını ve bazen kendisinin varlığının çocukları tembelleğe ittiğini de ifade etti. Öğretmen3’ün öğrencisinin ebeveyni Veli3 “Öğretmen3 bize açıklıyor ama dersler Türkçe olduğu için biz anlamıyoruz” dedi. Veli9 da dilin çocuklarının gelişimi için çok önemli olduğunu ifade etmiştir ve “ben Türkçeyi ilk geldiğimizde öğrendim, o yüzden çok zorlanmadım ama çoğu Suriye’den gelen Arapça konuşur, Türkçe bilmez. Benim çocuğum okulu çok seviyor, o da biraz Türkçe biliyor ve hafta sonları bile okula gitmek istiyor” dedi.

Son olarak ebeveynler, Türk çocuklarının ayrıca rehabilitasyon merkezlerine ücretsiz gittiklerini söylediler ve kendi çocuklarının rehabilitasyon merkezinden ücretsiz faydalanma gibi haklarının olmadığını ve sadece devlet okuluna gittiğini ifade ettiler (Veli2, Veli3, Veli10 ve Veli4). Veli9 “bizim çocuklar rehabilitasyona gidemiyor”, “Öğretmene sordum niye benim kızım rehabilitasyon merkezine gidemiyor diye, o da bana ‘senin çocuğun vatandaş olmadığı için gidemiyor’ dedi” (Veli10).

Sonuç olarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan göçmen çocukların Türkiye’deki eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, dil bariyerleri, tercüman kaynaklı sorunlar ve alfabe farklılıkları gibi çeşitli faktörlerle şekillenmektedir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimler, bu çocukların eğitimine yönelik daha kapsayıcı ve destekleyici yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Rehberlik Araştırma Merkezleri’nde yaşanan sorunlar ve çocukların akademik bağlamdaki sınırlılıkları, eğitim sisteminde bu gruba yönelik daha spesifik ve etkili müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Göçmen çocukların eğitimine dair bu tür detaylı analizler hem mevcut sorunların anlaşılması hem de gelecekte daha etkili çözüm yollarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.



Kültürel bağlam

Kültürel bağlam altında incelenmesi gereken başlıklar, öğretmenler ve aileler için çeşitli konuları kapsayacaktır. Öğretmenler açısından kültürel farklılık, kültürel uyarlama eksikliği, cinsiyet ayrımı, çocuk işçi, veli-öğretmen ilişkisi ve hijyen algısı önemli konular olarak öne çıkmaktadır. Bu başlıklar, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştığı zorlukları ve kültürel farklılıkların eğitim üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında yardımcı olacaktır. Aileler açısından ise karma eğitim, adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesinin varlığı ve kolektif Arap yaşamı önemli başlıklar olarak incelenecektir. Bu konular, ailelerin eğitim sürecine katılımını ve çocuklarının eğitimine olan etkilerini değerlendirmemizi sağlayacaktır. Bu başlıkların tümü, eğitimde kültürel bağlamın önemini ve bu bağlamın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır.

Öncelikli konulardan birisi öğretmen-Suriyeli veli ilişkisidir. Öğretmenler velilerle iletişime geçme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen4 *“ben erkek olduğum için yanıma bir tane de kadın öğretmen alıp ev ziyareti yapmak istiyorum. Bana kapıyı açmıyorlar”*, Öğretmen9 da *“bir kere evlerine gittik kadın (Öğrencinin annesi) 10 santimetre kapıyı araladı, az bir Türkçe ile ‘kocamla konuşun’ dedi.”* Öğretmen5 ve Öğretmen1 de benzer açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmen6 da okul kültürü ile ilgili başka bir konuya değindi: *“biz her sınıfta velilerin olduğu bir WhatsApp grubu kuruyoruz. Çocuklarla ilgili bir konu olduğunda gün sonunda söylemek için, ama Suriyeli veliler gruptan çıkıyorlar.”* Bu kültürel olarak farklılıklar okulda bir sorun olduğunda da ortaya çıkmaktadır. Öğretmen8 öğrencinin problem davranışından dolayı çocuğun velisini okula çağırdığını ve bu konuyu nasıl aşabileceklerini tartışmak istediğini söyledi. Babasına tercüman aracılığıyla: *“siz bu çocuk evde bu problem davranışları gösterdiğinde ne yapıyorsunuz diye sorduğumda, eline çöpün yanındaki süpürgeyi aldı, bana uzattı ‘ben evde dövüyorum, al sen de döv’ dedi.”* Ayrıca Veli9 da *“biz savaştan kaçıp geldik, burada hep kavga dövüş vardı, dolayısıyla bizim çocuklar kavgacı olma eğiliminde oluyorlar. Öğretmeni bazen oğlumun arkadaşlarına vurduğunu söylüyor, ama biz zaten kavgadan geldik”* açıklamalarda bulunmuştur. Öte yandan Öğretmen1: *“Suriyeli öğrencilerle alakalı bazı problemler yaşıyoruz ama bazı Suriyeli velilerim çok ilgililer, ne dersem yapıyorlar ve çocuklarını çok düzenli yolluyorlar.”* Genel olarak bazı problemlerin varlığı görünse de Suriyeli öğrencilerin hepsinde benzer problemlerin olduğu söylenemez.

Öğretmenler kızları olan Suriyeli göçmen velilerin genellikle karma sınıflarda çocuklarının eğitim alması istemediklerini söylemiştir. Öğretmen2 *“birkaç veli gelip çocuğumu ‘sadece kızların olduğu bir sınıfa nasıl gönderirim’ diye sordu, ben de ilkokulda bunun olmadığı söyledim. Hatta rehber öğretmenle de konuşmuşlar.”* Veliler de bu düşünceyi desteklediklerini ifade etmişlerdir. *“Benim kızım hep kızların gittiği bir okulda daha iyi eğitim alır”* (Veli8), *“babası da kızımızın sadece kızların gittiği imam hatibe gitmesini istiyor”*

Değerlendirme bağlamında da Suriye kültüründen gelen tercüman kaynaklı bazı sınırlılıkların olduğu da öğretmenler arasında tartışılmıştır. Öğretmen8 *“ben hem sınıfta kaba ve ayrıntılı değerlendirme yaparken hem de RAM’da çalışırken tercümanla ilgili çok fazla sorun yaşadım. Dediklerimi tam çevirmiyor, neyin önemli neyin önemsiz olduğuna kendisi karar veriyordu. Hatta bir kere çocuğun annesine ‘eşinle akraba mısın?’ diye bir soru sormasını istedim. O da bana ‘böyle bir soru Suriye’de sorulmaz’ dedi.”* Öğretmen10 de benzer bir durumla karşılaştığını söyledi: *“Aile görüşme formu dolduruyorum, çocuğunuz erken doğum mu yoksa zamanında mı doğdu diye bir soru sordum.*



Tercüman 'bu ayıp ben soramam bunu' dedi ve sormadı." Ama öte yandan veliler tercümanların varlığından çok memnun olduklarını ifade ettiler (Veli1, Veli4, Veli5, Veli3). Veli3 *"tercüman sayesinde öğretmenlerle konuşabiliyoruz yoksa biz Türkçe bilmiyoruz"*, *"Türkçeyi çok az anlıyorum ama tercüman yardımcı oluyor"* (Veli7).

Sayfa | 70

Öte yandan öğretmenler Suriyelilerin Türk kültürüne adaptasyondan ziyade asimile olacaklarını ve kendi kültürlerini kaybetme korkusu olmasından dolayı Türkçe öğrenme konusunda gönüllü olmadıklarını ifade ettiler (Öğretmen7, Öğretmen9, Öğretmen2, Öğretmen3). Bundan dolayı Suriyelilerin hep bir bölgede yaşadıklarını ve kendi mahallelerini kurduklarını söylediler. Bu durumdan dolayı özellikle annelerin Türkçe öğrenmek için bir nedenlerinin olmadığını anlattılar.

Kültürel olarak Öğretmen7 Türk kültüründe de olan bir durumun varlığından bahsetti: *"çocuğuna engelli demesinler diye bilerek çocuğunu kaynaştırma sınıfına yolladılar, o çocuk kaynaştırma sınıfında 3 sene kaldı ve hiçbir şey yapmadılar, eridi gitti o çocuk. Bu sınıfta olsaydı ben çok yardımcı olurum"* Öte yandan, Öğretmen5 ve Öğretmen9 öğretmenler bazı Suriyeli velilerin çocuklarını özel eğitim sınıfına gönderebilmek için müdürle görüştüğünü ve çocuklarının rapor almasını istediğini söyledi. *"Bazı Suriyeli veliler çocuklarının özel gereksinimi olmamasına rağmen çocuklarını bu sınıfa göndermek istiyorlar. Şimdi bize uluslararası yardım kuruluşlarından materyaller geliyor. Sınıfımız rengarenk ve sayımız çok az diye. Çocuğunu buraya göndermek istiyorlar"* (Öğretmen5). Öğretmen9 da *"akrabası bizim sınıftaymış, burası daha güzel diye çocuk buraya gelmek istiyor, ailesi de tercümana 'sen konuş da alsınlar bu sınıfa' diyormuş"* Bu kültürel farklılıklardan dolayı öğretmenler bazı farklı durumlarla karşılaştıklarını ifade ettiler.

Son olarak, Öğretmen1, Öğretmen4, Öğretmen8 ve Öğretmen2 özel gereksinimli Suriyeli çocuklarda genel itibarıyla bir hijyen problemi olduğunu ifade ettiler. *"Okula genellikle banyo yapmadan geliyorlar"* (Öğretmen4), *"çok defa ailesine 'bu çocuğu böyle pis göndermeyin' dedim"* (Öğretmen8), *"çoğu zaman ceplerine bir peçete koymuyorlar, çocuğun burnu akıyor, koluna siliyor"* (Öğretmen2). Öğretmen1 de *"çocuklarının özel gereksinimli olmasından dolayı çocuklarından beklentileri biraz düşüyor"* dedi ve Öğretmen8 de bu duruma benzer bir açıklama yaptı. Ayrıca öğrencilerinin ve abilerinin genellikle çocuk işçi olduğunu ifade ettiler ve bu nedenle temizliklerine de çok dikkat edemediklerini tartışmışlardır (Öğretmen5, Öğretmen4, Öğretmen6, Öğretmen8). Ayrıca Öğretmen6 *"bir velisinin çocuğunun özel gereksinimli olmasını Allah'ın kendisini cezalandırdığını ve cezasını çektiğini düşünüyor"* dedi.

Sonuç olarak, Suriyeli zihin yetersizliği olan çocukların Türkiye'deki özel eğitim sınıflarında karşılaştıkları kültürel zorluklar, öğretmenler ve aileler açısından farklı boyutlarda kendini göstermektedir. Öğretmenler, dil bariyerleri, kültürel uyarılama eksikliği, cinsiyet ayrımı, çocuk işçi sorunları, veli-öğretmen ilişkisi ve hijyen algısı gibi konularda sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle öğretmenlerin Suriyeli velilerle iletişim kurmada zorlanması, çocukların eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Aileler ise karma eğitim, adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesi ve kolektif Arap yaşamı gibi başlıklar altında kültürel farklılıklarla mücadele etmektedir. Bu zorluklar, eğitimde kültürel duyarlılığın önemini ortaya koymakta ve daha kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.



Etkileşimsel bağlam

Etkileşimsel bağlam altında öğretmenler açısından, veli toplantısına katılım, dil bariyeri, velilerin düşük beklentileri, yetersiz aile desteği ve önceliklerin farklı olması önemli konular olarak öne çıkmaktadır. Aileler açısından ise, dil bariyeri, öğretmenlerin kendilerini anlamadığını düşünmeleri, öğretmen-aile-tercüman ilişkisi, destek materyaline duyulan ihtiyaç, sınırlı aile katılımı, sınıfta Arapça bilen birinin olması, ama çoğunlukla velilerin her şeyin iyi olduğu düşüncesi, adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesi ve akran iletişimi önemli başlıklar olarak incelenecektir. Bu konular, ailelerin eğitim sürecine katılımını ve çocuklarının eğitimine olan etkilerini değerlendirmemizi sağlayacaktır. Bu başlıkların tümü, öğretmenler ve aileler arasındaki etkileşimsel bağlamın eğitimdeki önemini ve bu bağlamın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyacaktır. Eğitimde karşılıklı anlayış ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi hem öğretmenlerin hem de ailelerin çocukların eğitimine daha etkin bir şekilde katılımını sağlayacak ve öğrencilerin başarılarını artıracaktır.

Öğretmenler öncelikli olarak iki temel problemin, ailelerin ilgisizliği ve dil bariyeri, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen4 *"aileleri okula getirtiyoruz, tamam Türk aileler de çok gelmiyor ama Suriyeli aileleri çağırmamıza rağmen gelmiyorlar"* Öğretmen7 de *"anneler çok gelmez, ama bir öğrencimin babası geçen yıl bir kere okula gelmişti"*. Veliler de bir sorunları olunca tercümana söylediklerini ve Tercümanın öğretmenle konuştuktan sonra kendilerine dediklerini söyledi. *"Bir şeye ihtiyacımız olunca Tercüman söylüyor bizim yerimize"* (Veli10). Veli3 de *"tercümanı her zaman bulamıyoruz, o zaman da çocuklar bize çevirmelik yapıyor"* dedi. Öğretmenler de bu konuyu eleştiriyorlar. *"Okuldan sonra veliyi arayıp çocuğunun duymaması gereken bir konuyu konuşmam gerekiyor ama çocuğu bize tercümanlık yapıyor, bu da büyük bir problem oluyor"* (Öğretmen4).

Genel itibarıyla veliler okuldan memnun olduklarını ve bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir: *"Çocuğumun okulda yaşadığı bir sorun veya problem yok."* (Veli5), *"Okulun ve öğretmenlerin ilgisinden memnunuz"* (Veli8), ve Veli3 *"çocukların okulda eğitim çok iyi bize tercümanlık bile yapıyorlar, Türkçeyi sökmüşler"* açıklamasında bulundu. Ancak öğretmenler bu Türkçenin çok temel düzeyde olduğunu ve öğrencilerle anlaşma noktasında çok sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin: *"sınıfta da bahçede de oyun oynarlarken kelime kelime Türkçe konuşuyorlar, uzun bir cümle kurmuyorlar. Ama Suriyeli ve Türk olduğu için çok ayrıştırma söz konusu olmuyor"* (Öğretmen3), *"yine beraber oynuyorlar ama konuşmuyorlar"* (Öğretmen2). Öğretmenlerden birkaçı daha Suriyelilerle Türklerin ayrışmadığını beraber oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan Velilerden Veli5, Veli3, Veli2 çocuklarının ayrımcılığa maruz kaldığını söylemişlerdir. Veli5: *"kızım okuldan eve geldiğinde kimse benle konuşmadı bugün diye ağladı"*, Veli3: *"okulu başladığı ilk haftalar herkes ondan korkuyordu, kimse ona yaklaşmazdı, her gün eve geldiğinde ben neden böyleyim söyleyerek ağladı. Ben de kızım bunlar Allah verdi bize, bir şey değiştiremeyiz üzüme gibi şeyler söyleyerek teselli ederdim. Son zamanlarda bu sorun yavaş yavaş ortadan kalkmaya başladı, diğer çocuklar da alışmaya başladı"*, Veli2 de: *"Kızımın sınıftaki arkadaşlarıyla ilişkisi çok kötü hep onu dışlıyorlar ve ona dokunmaktan korkuyorlar, yalnız onu iki arkadaşı var biri Türk o da Veli9, diğeri ise Suriyeli o da Mustafa. Başka kimseyle iletişim kuramıyor."* gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Ancak, Veli10, Veli6 ve Veli7 çocuklarının hem Türk hem de Arap arkadaşları olduğunu bazen Türklerle de



oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. *“Çoğunlukla aynı dili konuşmalarından dolayı Araplarla oynuyor ama Türklerle de oynuyor, mesela Hakan (Takma isim) diye bir çocuk var. Onunla da oynuyor.”* (Veli6). Veli7 de *“en yakın arkadaşlarından birisi Türk, çok iyi anlaşıyorlar”* dedi. Buradan da anlaşılacağı üzere yaşanan ayrımcılığı genellemek uygun olmamakla birlikte, öğrenciler arasında bazı ayrımcılıklar da söz konusudur.

Sayfa | 72

Ancak dil bariyerinin olması çocukların etkileşim bağlamındaki en büyük engeldir denilebilir. Çünkü öğretmenler çocuklarla iletişime geçemediklerini ve bir şeyleri öğretemediklerini ifade etmişlerdir. *“Yıl başında bir değerlendirme yapıyoruz, Tercüman eksikliğinden dolayı yaptığımız değerlendirmeler de çok sıkışık oluyor ve bazen hatalı çeviriler olabiliyor. Ben bazı çocukların adam akıllı ayrıntılı ve kaba değerlendirmelerinin yapıldığını düşünmüyorum.* (Öğretmen9). Ayrıca *“çocuğa saçını kestir diyoruz, anlamıyor beni”* (Öğretmen8) *“artık işaret dili yaratmaya başladık sınıfta”* (Öğretmen3), *“ kalabalık olmalarından dolayı bizim Türk öğrenciler yavaş yavaş Arapça öğrenmeye başladı.”* (Öğretmen2). Bu gibi durumlardan dolayı Öğretmen6 öğretmen il milli eğitim müdürlüğündeki yetkiliye *“Türk bir çocuğa İngilizce eğitim verseniz tabi anlamaz ve geri kalır. Biz şu an Araplara bunu yapıyoruz, bu öğrencilerin Arapça eğitim alması lazım”* dediğini ifade etti ve az da olsa bazı veliler Arapça eğitim olsa güzel olacağını ifade etmişlerdir (Veli10 ve Veli5). Bazı öğretmenler de (Öğretmen5, Öğretmen2, Öğretmen1) Suriyeli öğrencilerin okuldan sonra Arapça eğitim de aldıklarını ve bunun çocukların Türkçe öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Son olarak da Öğretmen7 *“biz burada Türkler olarak azınlık olduğumuz için Türkçe öğrenmeye ihtiyaçları yok, bu nedenle ailelerle ve çocuklarla iletişime geçmekte zorlanıyoruz ve Türkçe öğrenmeye karşı ailelerin bir direnci söz konusu”* demiştir.

Sonuç olarak, etkileşimsel bağlam altında incelenen bulgular, Suriyeli zihin yetersizliği olan çocukların Türkiye'deki özel eğitim sınıflarında karşılaştıkları iletişimsel ve dilsel zorlukların hem öğretmenler hem de aileler açısından ciddi engeller oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, veli toplantılarına katılımın düşük olması, dil bariyeri, velilerin düşük beklentileri, yetersiz aile desteği ve farklı öncelikler gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Veliler ise dil bariyeri, öğretmenlerin kendilerini anlamadığını düşünmeleri, öğretmen-aile-tercüman ilişkisi, destek materyaline duyulan ihtiyaç, sınırlı aile katılımı ve adaptasyon yerine asimilasyon düşüncesi gibi konularla mücadele etmektedir. Akran iletişimi ve ayrımcılık deneyimleri de çocukların sosyal uyumunu olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, eğitimde kültürel duyarlılık ve dil desteği mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının daha kapsayıcı ve destekleyici bir şekilde düzenlenmesi hem öğretmenlerin hem de ailelerin çocukların eğitimine daha etkin bir şekilde katılımını sağlayacak ve öğrenci başarısını arttıracaktır. Öğretmenler ve veliler arasında daha iyi bir iletişim ve anlayış ortamı yaratılması, Suriyeli çocukların eğitimde daha başarılı olmalarına katkıda bulunacaktır.

Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'deki zihinsel engelli Suriyeli göçmen çocukların deneyimlerinin ailelerinin ve öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. CHAT, bireylerin öğrenme süreçlerini anlamlandırmanın yanı sıra, kurumsal, toplumsal ve sistematik öğrenme süreçlerini de kapsayan çok katmanlı bir çerçeve sunar. Bu nedenle CHAT, yalnızca bir öğrenme kuramı değil, aynı zamanda karmaşık etkileşimli süreçlerin dinamik yapısını anlamlandırmak için de kullanılmaktadır. Bu Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 53-77.
DOI. 10.51460/baebd.1521995



teori, eğitim sisteminin karmaşık hiyerarşik düzenine ve bu düzende yer alan bireyler arasındaki sürekli değişen ilişkilere ışık tutmaktadır (Engeström & Mietinen, 1999; Yamagata-Lynch, 2003). Diagram 1’de de görüleceği üzere; CHAT, özne, nesne ve araçların yanında, eğitim sistemini daha karmaşık hale getiren ev ve okul gibi birbirini tamamlayan iki çevredeki kuralları, toplulukları ve iş bölümünü de ele alır. Böylelikle bu üçgendeki her element kapsamlı ve geniş bir etkileşim ağı oluşturur (Engeström, 1999). Bu çerçevede, ana paydaşın en önemli iki elemanı olan öğretmen ve ebeveynin açıklamalarına göre, Suriyeli zihinsel engelli öğrencilerin karşılaştığı dil bariyerini, kültürel farklılıkları ve tercüman problemlerini değerlendirme imkânı bulunacaktır.

Öğretmenler genellikle dil bariyeri nedeniyle özel gereksinimli Suriyeli göçmen çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklarının olduğunu ve bunun da akademik başarısızlıklara sebep olduğunu tartışmışlardır. Ünal, Erdem ve Günal’ın (2021) ile Çetin ve Koç (2021), bu iletişim problemlerinin özellikle Suriyeli zihinsel engelli çocukların öğrenmeleri üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Suriyeli aileler, çocuklarının destek eğitime ihtiyaç duyduklarını, ancak rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz faydalanamamalarının akademik olarak çocukların gelişimini engellediğini ifade etmişlerdir. CHAT’in aracılık bağlamında öğrencilere yeterli destek eğitimin sunulmaması, tüm paydaşları dolaylı veya doğrudan olumsuz olarak etkilemektedir (Engeström, 1999). Bu durum, akademik başarısızlıklara yol açabilmektedir.

CHAT’in topluluk ve kural bileşenleri, özel eğitim öğretmenleri ve Suriyeli ebeveynler arasındaki kültürel etkileşimleri anlamada önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, velilerle etkili bir iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Bu iletişim zorlukları, dil bariyerinin yanı sıra kültürel farklılıkların doğrudan bir sonucudur. Çetin ve Koç (2021), Suriyeli velilerin eğitim sistemine yabancı olmalarının, çocuklarının okullardaki eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında sınırlılıklara yol açtığını ve bu durumun öğretmenlerle iş birliğini de engellediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da benzer durumlar gözlemlenmiş ve bu durum, çocukların ve velilerin eğitim sisteminde aktif yer almalarının önündeki en büyük engellerden biri olarak ortaya çıkmıştır.

Suriyeli göçmenlerin dil öğrenme konusundaki bir diğer endişesi, Arap kimliklerini kaybetme korkusunun getirdiği düşük dil öğrenme motivasyonudur. Bu nedenle Suriyeli göçmenler gettolaşma eğiliminde olmaktadır. Seydi (2014), Suriyelilerin Türkiye’ye geldikleri ilk yıllardaki düşüncelerinden yola çıkarak bu durumu tartışmıştır. Serin ve Paslı (2021) ise, bu durumun çocukların eğitim sistemine aktif katılımını geciktirdiğini ve akademik ile sosyal gelişimlerini sınırladığını vurgulamıştır. Arap topluluklarının kültürel teması minimum düzeyde tutma eğilimi, hem Arapların hem de Türklerin kapsayıcı bir toplum içinde yaşamasını engellemektedir.

Kültürel önyargılar yalnızca Arap toplumunda değil, aynı zamanda okullardaki öğretmenler arasında da görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik becerilerinin, ailelere ve çocuklara danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin tüm çocuklara hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği, ayrıca bireylerin kültürel kimlik kaygılarının da göz önünde bulundurulması gerektiği (Amaç ve Yaşar, 2018; Çetin ve Koç, 2021), Eren (2019) tarafından vurgulanmıştır.



Eğitim sürecinde aktif olarak yer alan ancak eğitim camiasından olmayan ve pedagoji bilmeyen tercümanların varlığı, kültürel farklılıkların eğitim süreçleri üzerindeki etkisini daha da ön plana çıkarmaktadır. Bilginin eksik veya yanlış aktarımı, zihinsel engelli Suriyeli öğrencilerin değerlendirme sürecini, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecini ve öğretim oturumlarının yürütülmesini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, eğitim alanından tercümanların seçilmesi veya pedagoji alanında eğitilmelerinin önemini ortaya koymaktadır. CHAT'in kurallar elementinde yer alan okul kültürü ve kültürel normlar; tercümanlar, öğretmenler ve ebeveynler arasında ortak bir kültürün oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç

Zihinsel engelli Suriyeli göçmen öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki sosyal uyumsuzluk ve ayrımcılık, özel eğitim süreçlerini daha da karmaşık hale getirmektedir. Dil bariyeri, sosyal uyumsuzluğun nedenlerinden biridir. Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yeterince öğrenememesi, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük çekmelerine ve bu durumun sosyal ayrıştırmayı artırmasına yol açmaktadır. Şahin ve Şener (2019), çalışmalarında bu durumu dile getirmiştir. Benzer şekilde Tanrıku (2017), dil engelinin yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda ailelerin de okulda aktif olarak yer almasını engellediğini ortaya koymuştur.

Bir diğer önemli neden ise kültürel farkındalığın eksikliğidir. Suriyeli öğrencilerin kültürel geçmişine ve ihtiyaçlarına yeterince duyarlı olmayan öğretmenler ve Türk öğrenciler, çatışmalara ve dışlanmaya neden olabilmektedir (Serin & Paslı, 2021). Örneğin, Türk ve Arap toplumları arasındaki sosyal normlar ve beklentiler oldukça farklıdır; bu durum, öğrenciler ve aileler arasında yanlış anlaşılmalara yol açabilir.

Bununla birlikte, Suriyeli öğrencilerin sosyal etkileşimleri, özel gereksinimlerinden dolayı daha da sınırlı hale gelebilmektedir. Çetin ve Koç (2021), zihinsel engeli olan çocukların akran zorbalığına daha yatkın olduğunu ve bu durumun özellikle göçmen öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu ifade etmektedir. Savaş mağduru olmaları ve göçle birlikte gelen travmalar, aile bireylerinin travması, göçmen öğrencilerin sosyal uyum becerilerini daha da zorlaştırmaktadır (Ergün & Özsöz, 2022).

Bu çocuklar, dil engelleri, kültürel farklılıklar, sosyoekonomik zorluklar ve ayrımcılık nedeniyle eğitimden tam olarak faydalanamamaktadır. Bu nedenle, okullarda etkileşimsel destek mekanizmaları ve sosyal kapsayıcılık programları oluşturmak büyük önem taşımaktadır. Bu sistemler, yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda öğretmenleri ve toplumu da kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Amaç ve Yaşar (2018) ve Ünal, Erdem & Günal (2021), bu tür sosyal programların kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmada önemli olduğunu ve Suriyeli göçmen çocukların ve ailelerinin topluma ve eğitime katılımını kolaylaştırdığını belirtmektedir.



Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara istinaden, Suriyeli zihinsel engelli öğrencilerin deneyimledikleri zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için potansiyel stratejileri anlamaya yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

Sayfa | 75

Dil bariyeri, zihinsel yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin en temel problemlerinden biri olduğundan, iletişim becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğu kanıtlanmış Makaton Sembol Dili kullanılabilir (Walker, 1987). Sellar (2006), özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerini geliştirmede bu sembol dilinin etkili olduğunu çalışmalarında ortaya koymuştur. Ayrıca, Karlıdağ ve Hazır (2021), Suriyeli öğrencilere Makaton Sembol Dili gibi alternatif iletişim becerilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin eğitsel performanslarını artırabileceğini ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra, kültürel uyum çalışmalarının düzenlenmesi ve bu süreçlerde asimilasyon yerine kapsayıcılığı teşvik edilmesi, daha olumlu sonuçlar vermektedir (Sakız, 2015). Bu yaklaşımla, öğretmen ve veliler arasında bir iş birliği geliştirilebilir ve bu iş birliği öğrencilerin akademik ve sosyal performansının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Zihinsel yetersizliği olan Suriyeli öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetlerinin erişilebilirliğinin ve kapsamlılığının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtildiği üzere, "herkes eğitim hakkına sahiptir" (Madde 1), ve "eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yaygınlaştırmalıdır" (Madde 2) (Birleşmiş Milletler, 1948). Bu doğrultuda, rehabilitasyon merkezleri ve destek eğitim programları bu öğrenciler için ücretsiz ve kolay erişilebilir hale getirilmelidir. Bu tür düzenlemeler, öğrencilerin eğitim sürecindeki başarılarını artırmada etkili olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Suriyeli zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili önemli veriler sunmuş olsa da, bazı sınırlamaların bulunduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, yalnızca 10 Suriyeli veli ve 10 öğretmen ile görüşülmüş olması, bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, bu veriler Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bir bölgede toplandığından, daha az Suriyeli öğrencinin bulunduğu bölgelerde farklı deneyimler yaşanıyor olabilir. Bunun yanı sıra, Suriyeli velilerle görüşebilmek için tercüman kullanılmış olması, bazı çeviri hatalarına yol açmış olabilir. Bu durumu en aza indirmek için üç farklı tercüman kullanılmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin ve velilerin kültürel farklılıkları, önyargıları ve farklı bakış açıları, soruları kendi kültürel çerçevelerinde yorumlamalarına neden olmuş olabilir; bu da verilerin objektifliğini bir miktar etkileyebilir. Son olarak, yalnızca tek bir veri toplama tekniğinin kullanılmış olması bir sınırlılıktır. Ancak, bu sınırlılık, aynı çocuğun hem velisinden hem de öğretmeninden veri toplanarak en aza indirilmeye çalışılmıştır.



Kaynakça

- 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. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14519>
- Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan hakları evrensel beyannameşi. <https://www.hsk.gov.tr/eklentiler/dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Brinkmann, S. ve Kvale, S. (2018). *Qualitative interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2016). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Çetin, A. ve Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif*, 5(2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Engeström, Y. (1999). Cognition and communication at work. In Y. Engeström, R. Miettinen ve R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (Vol. 24, pp. 19–38). Cambridge University Press. <http://doi.org/10.5465/AMR.1999.2202141>
- Engeström, Y. ve Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen ve R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ergün, Ö. R. ve Özsöz, C. (2022). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği. *Sosyolojik Düşün*, 7(2), 204-225. <https://doi.org/10.37991/sosdus.1193548>
- Karlıdağ, T. ve Hazır, O. (2021). Inclusion of Syrian refugee children in Turkish public schools: Overcoming language barriers through Makaton symbol language. British Education Research Association (BERA) Annual Conference, UK.
- Mülteciler Derneği. (2024, Mayıs). Türkiye'deki Suriyeli sayısı Mayıs 2024. Mülteciler Derneği. <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/#:~:text=Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1na%20al%C4%B1nan%20kay%C4%B1tl%C4%B1,bin%20377%20ki%C5%9Fi%20olarak%20a%C3%A7%C4%B1kland%C4%B1.&text=9%20May%C4%B1s%202024%20tarihi%20itibar%C4%B1yla%20%C5%9Fehirlerde%20ya%C5%9Fayan%20Suriyeli%20say%C4%B1s%C4%B1%203,bin%20762%20ki%C5%9Fi%20olarak%20a%C3%A7%C4%B1kland%C4%B1>
- Nardi, B. (1996). Activity theory and human-computer interaction. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (pp. 7–16). MIT Press.
- Sakız, H. (2015). Bütünleştirici bir göç psikolojisinin oluşturulması. *Göç Araştırmaları Dergisi*(1), 150-175.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Sellers, G. (2006). Learning to communicate with children with disabilities. *Nursing Children and Young People*, 18(9).
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Serin, S. ve Paslı, F. (2021). Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunları: olgu sunumu. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 79-101.
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)/Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, 6(9), 66-85.
- Hazır, O. (2025). Zihin yetersizliği olan Suriyeli öğrencilerin kültürel, etkileşimsel ve akademik deneyimlerinin aile ve öğretmen perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 53-77. DOI. 10.51460/baebd.1521995



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 53-77.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 53-77.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Resmî Gazete Tarihi: 09.11.1982, Resmî Gazete Sayısı: 17863. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Türkmen Sanduvac, Z. M. (2016). Comparative assessment: Turkish curriculum and Syrian curriculum in temporary education centres. Save the Children’s Resource Centre. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/comparative-assessment-turkish-curriculum-and-syrian-curriculum-temporary-education-centres/>
- Uden, L. ve Willis, N. (2001, January). Designing user interfaces using activity theory. In *Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 11-pp). IEEE.
- United Nations. (1951). *Convention relating to the status of refugees*. <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
- UNICEF. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Ünay, E., Erdem, R. ve Günel, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Millî Eğitim*, 50(Özel Sayı 1), 661-682.
- Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.
- Walker, M. (1987, April). *The Makaton vocabulary: Uses and effectiveness*. Paper presented at the International Afasic Symposium of Specific and Language Disorders in Children (1st), Reading, England, March 29–April 3, 1987. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED291193>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2003). Using activity theory as an analytic lens for examining technology professional development in schools. *Mind, Culture and Activity*. http://dx.doi.org/10.1207/S1532-7884MCA1002_2
- Yasar, M. R. ve Amac, Z. (2019). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13, 225-238. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0019>
- Yaylacı, F. G., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- YÖK. (2024a). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK. (2024b). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK. (2024c). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf