

Yayın Geliş Tarihi (Submitted): Şubat/February-2023 | Yayın Kabul Tarihi (Accepted): Eylül/September-2023



## Özel Gereksinimi Olan Mülteci Çocukların Sınıf İçi Durumlarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

### *Opinions of Preschool Teachers on the Classroom Situation of Refugee Children with Special Needs*

Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN<sup>1</sup>, Rumeysa ŞANAL<sup>2</sup>

#### Öz

Suriye’de 2011 yılında iç savaşın başlaması ile çok sayıda mülteci Türkiye’ye geçiş yapmıştır. Bu popülasyonun büyük bir kısmını on sekiz yaş altı çocuklar oluşturmaktadır. Beş yaş ve altı olan mülteci nüfusun ne kadarının özel gereksiniminin olduğu ise bilinmemektedir. Hem özel gereksinimi olmak hem de mülteci olmak ayrı ayrı bir sosyal sorun olmaktadır. Bu iki durumdan birini bile yaşamak çocukların tüm gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırma, özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçütler okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında olan çocukların durumlarıyla ilgili olarak şunlardır i) hem özel gereksinim hem de mülteci özelliğinin bir arada bulunması ii) özel gereksinimi olan mülteci çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi iii) özel gereksinimi olan çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezi-RAM raporuna sahip olması. Araştırmaya bu öğrencilerle çalışmakta olan bir ve daha önce bu çocuklarla çalışmış iki okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimi olan mülteci çocukların hem dil hem özel gereksinim durumuyla ilgili sorunlar yaşadıklarını, bu durumun zorlukları arttırdığını ifade ettikleri, çocukların yalnız kalma, kendini ifade edememe ve akranlarla anlaşmazlık gibi problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinim, Okul öncesi öğretmeni, Mülteci çocuklar, Okul öncesi eğitim

**Makale Türü:** Araştırma

#### Abstract

With the outbreak of the civil war in Syria in 2011, a large number of refugees have gone to Turkey. It is unknown how many of the population aged 5 and under have special needs as the majority of them are children under the age of 18. Being both a child with special needs and a refugee is a separate social problem. Experiencing even one of the situations negatively affects the whole development of children.

\*Bu makale 20-23 Temmuz 2022 tarihlerinde Hatay’da gerçekleştirilen VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi’nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sule.erden@gmail.com

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rumeysasanal@gmail.com

**Atf için (to cite):** Erden Özcan, Ş. ve Şanal. R. (2024). Özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4), 1583-1604.

This study aims to examine the views of preschool teachers on the class situations of refugee children with special needs. In the research where the phenomenology design was used, the study group was determined using criterion sampling. The criteria are as follows: i) the coexistence of both having special needs and refugee characteristics, ii) continuing preschool education, iii) have the Guidance and Research Center-RAM report. One preschool teacher, working with these students, and two preschool teachers who had previously worked were included in the study. The analysis of the data obtained through demographic information and semi-structured interview form was carried out by content analysis. According to analysis, teachers stated these children had problems with both language and special needs, and this increased the difficulties, and also stated that the children faced problems such as loneliness, inability to express themselves and disagreement with peers.

**Keywords:** Special needs, Preschool teacher, Refugee children, Preschool education

**Paper Type:** Research

## GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) verilerine göre 2022 yılı sonunda dünya genelinde 108.4 milyon insan şiddet, zulüm, insan hakları ihlalleri, çatışmalar nedeniyle göç etmek durumunda kalmıştır. Dünya çapında 2021’de mülteci sayısı 27.1 milyondan 2022’nin sonunda 35.3 milyona yükselmiştir ve bu görülen en büyük yıllık artıştır. Türkiye yaklaşık 3.6 milyon kayıtlı Suriyeli mültecinin yanı sıra 320.000 kadar diğer uyruklardan mülteciyi barındırması ile dünyada en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumunda yer almaktadır (UNHCR, 2022, s.2).

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı’nın 2016’da (s.76) yayımlandığı Türkiye göç raporuna göre Suriyeli mülteciler içinde on yaş altı 732.506 çocuk bulunmaktadır. Beş yaş ve altı mülteci nüfusun ne kadarının özel gereksinimi olduğu ise bilinmemektedir. Hem özel gereksinimi olmak hem de mülteci olma ayrı ayrı bir sosyal sorundur (Alsancak ve Kutlu, 2020, s.591). Bu iki durumdan sadece mülteci olma durumunu yaşamak bile çocukların tüm gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Can Yaşar, Uyanık Aktulun, Karaca Hamiden ve Teke, 2018, s.346).

Özel gereksinimi olan bireyler toplumda birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların başında sosyal kimliklerine karşı ön yargı, değer verilmeyen ve önemsenmeyen bir tutumla karşılaşmaktadırlar (Ünsal ve Şahan, 2015, s.409). Bunlarla birlikte eğitim, sosyal ve sağlık hizmetlerine erişim sağlamakta, iletişim problemleri, ihtiyaç duyulan malzemelere erişim sorunları, ekonomik sorunlar ve ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (Alsancak ve Kutlu, 2020, s.594; Diğer ve Yıldız, 2021, s.808). Toplumda özel gereksinimi olan bireylerin öteki olarak görülmesi ile devam eden olumsuz tutumlar özel gereksinimi olan bireylerin toplumdan kendilerini izole etmelerine sebep olmaktadır (Üstündağ, Göktay, Kalkanlı ve Gülgün 2023, s.756).

Mülteci bireyler, göç öncesi, göç evresi ve göç sonrası olmak üzere 3 farklı evrede farklı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Göç öncesi kendi ülkelerinde kaotik süreç yaşadıkları görülmektedir. Göç evresinde kendi ülkelerinden güvenli bir ülkeye ya da başka bir ortama geçme mücadelesi verdikleri, gelecekleri konusunda belirsizlikler yaşadıkları belirlenmiştir. Göç sonrası süreçte, maddi ve manevi yaslar, sağlık hizmetlerine erişimde problemler, eğitime entegrasyon sorunları, ikinci dil problemleri ve kültürel farklılıklara uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Genel olarak mültecilerin göç deneyimleri travma, işkence, ölüm, kayıp gibi riskli faktörleri içermektedir (Kuru, 2020, s.5). Göçmenler daha iyi bir yaşam kurma amacıyla yerleştikleri ülkede dil, din, ırk, kültür, gelenek ve görenek gibi farklılıklarından dolayı uyum süreçleri olumsuz etkilenmekte ve pek çok riskle karşı karşıya kalmaktadırlar (Kaya ve Öz, 2020, s.1). Bu süreçte göç eden çocuklar davranışsal bozukluklar, travma sonrası stres vb. konularda risk altındadır (Kaya ve Öz, 2020, s. 7). Mültecilik ve özel gereksinimi olma durumu ortak sorunlar barındırmakla birlikte, özel gereksinimi olma ve mülteci olma durumunun ikisini bir arada yaşamak hissedilen olumsuzluğu daha da fazla arttıracaktır (Alsancak ve Kutlu, 2020, s.591; Jørgensen, Dobson, ve Perry, 2021, s.1; Raymond, Clandinin, Kubota ve Caine, 2022, s.83).

Yurtdışında yapılan bir çalışma incelendiğinde, özel gereksinimi olan çocuğa sahip Koreli göçmen annelerin ABD özel eğitim sisteminde özel eğitimle ilgili sınırlı bilgileri ve İngilizce yetersizlikleri sebebiyle ötekileştirildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte göçmen ebeveynler özel eğitim süreci içerisinde profesyonellerle eşit muamele içinde eşit ortaklar olarak görülmediklerini ifade etmişlerdir (Kim, 2013, s.4). Kanada da yapılmış başka bir araştırmada da okulda çocuğun yaşadığı problemler konusunda ailenin yardımına başvurulmadığı ve sosyal dışlanma yaşadıkları belirlenmiştir (Raymond vd, 2022).

Ürdün'deki Suriyeli mülteci kamplarındaki okullarda engelli mülteci çocuklara sağlanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının incelendiği araştırma engelli mülteci çocukların dört öğretmeni ve beş ebeveyn ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda kaynaştırma eğitiminin olmaması velilerin eğitime olumsuz bakmasına ve öğretmenlerin ise engelli çocuklara uygun kapsayıcı eğitim verilmediğini ve daha iyi bir eğitim verebilmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Muhaidat, Alodat ve Almeqdad, 2020, s.151). İngiltere'de 2001 ve 2011 yılları arasında birçok farklı ülkeden mültecinin kabul edildiği bir okulda çalışan 28 erken çocukluk eğitimcisinin özel gereksinimi olan mülteci çocuklara yönelik özel eğitim hizmetlerinin uygulamaları ve zorlukları araştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler değerlendirme yöntemlerinin kültür ve dil engeli sebebiyle ön yargıya neden olduğunu ve değerlendirmeyi doğru yapamadıklarını ifade etmişlerdir (Hurley, Warren, Habalow, Weber ve Tousignant, 2014, 57).

Afganistan’da özel gereksinimi olan Afgan çocuklar için KEP adı verilen bir anaokulu geliştirme projesi kapsamında çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Özel gereksinimi olan çocuklar için kitapçıklar hazırlanmış ve sahada test edilmiş olmasına rağmen bu çocuklar için ayrıca özel bir Afgan yardım kuruluşu bulunmadığı fark edilmiştir. Zekâ geriliği ve işitme problemlerinin dindar dileklerle sınırlı kaldığı ve özel gereksinimi olan çocukların ilkokula erişiminin %5’ten daha az olduğu belirlenmiştir (Miles, 1997, s.496). Miles’in (1997, s.497) yaptığı çalışmada ise, 12 Afgan mülteci köyünde yaşayan 170.000 bin kayıtlı mülteci arasında özel gereksinimi olan mülteci çocukları belirlemek istemiştir. 9 köyde 147 kişi belirlenmiş (54 kız, 93 erkek), 22 vaka 10 yaş üstü ve fiziksel engele sahiptir. 3 köyden ise herhangi bir bilgi gelmemiştir. Çalışmada zihinsel gerilik yaklaşık 4/1000 olarak bulunmuştur. Çocuklar arasında işitme problemi olan 33 kişi ve serebral palsisi olan 8 kişi rapor edilmiştir. Özellikle hafif zihin engeli ve işitme engeli olan çocukların belirlenmesinde zorluklar olduğu fark edilmiştir. Bu çocuklara sunulan eğitim hizmetleri farklılıklar göstermektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise ABD ve Türkiye’de özel gereksinimi olan mülteci çocukların özel eğitime erişimdeki en büyük engellerden birinin yasal statü olduğu belirtilmektedir. Aslında bu çocukların özel eğitim hizmetleri alabilmelerinde yasal bir engel olmamakla birlikte göçmen bir ailenin ev sahibi ülkedeki özel eğitim sürecine ve okul sistemine yabancı olması özel eğitim almalarında bir engel olabileceği düşünülmektedir (Hatipoğlu, 2022, s.410). Ayrıca, Türkiye’de özel gereksinimi olan mülteci çocuklara hizmet veren çok az sayıda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin olması sebebiyle, bu çocuklara bireysel eğitimler sağlayabildikleri belirlenmiştir (Basık, 2018, s.77). Özel gereksinimi olan göçmen öğrencilerin en fazla özel öğrenme güçlüğü tanısı, en az ise üstün yetenek tanısı aldıkları belirlenmiştir (Çetin ve Koç, 2021, s.523). Ülkemizdeki kamplarda kalan Suriyeli özel gereksinimi olan mülteci çocuklara yönelik sınıfların olmasına rağmen bu sınıfların öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ve Sivil Toplum Kuruluşu (STK) temsilcileri kamp dışında yaşayan özel gereksinimi olan Suriyeli çocuklar için GEM’lerde (Geçici Eğitim Merkezi) fiziksel yetersizlik sebebiyle sınıf açılmadığını ifade etmiştir. Devlet okullarında ise özel gereksinime ihtiyaç duyan Türk öğrenciler için yeterli kaynaştırma programları uygulanamazken Suriyeli özel gereksinimi olan çocuklar için hiç uygulanmadığı ortaya konmuştur (Coşkun ve Emin, 2016, s.39). Türkiye’de Suriyeli mülteciler içindeki zihinsel engelli çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemek için 142 çocuğun ailesi ile yürütülen çalışmada ailelerin bilgi ve finansal ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin çoğu için özel eğitim hizmetlerine ulaşmanın mümkün olmadığı belirlenmiştir (Oner, Kahiloğulları, Acarlar, Malaj ve Alataş, 2020, s.644). Geçici özel eğitim kurumlarında uygulanan programlar uluslararası geçerliliğe sahip olmasına rağmen istenilen düzeyde olmadığı ve kullanılan materyallerin sayı ile işlevsellik

konusunda yetersiz kaldığı fark edilmiştir (Basık, 2018, s.77). Dikkat çeken diğer sonuç ise özel gereksinimi olan mülteci çocukların %31,5'nin savaş ve sağlık hizmetlerinden istenilen oranda yararlanamaması nedeniyle özel gereksinimi olan bireyler oldukları tespit edilmiştir (Basık, 2018, s.83).

Okul öncesi dönem özel gereksinimi olan mülteci çocuklar için kritik bir öneme sahiptir. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların erken fark edilmesi ve kaynaştırma eğitimine dâhil olmasıyla gelişimleri hızlanmakta, yaşadıkları engeller ve yetersizlikler önlenebilmektedir (İmrak Çulhaoğlu, 2009, s.18).

Bu çalışma, özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin ifade edilmesi, çözüm bulunması ya da eksikliklerin giderilmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin fark edilmesiyle daha nitelikli bir eğitim ortamı sağlanması açısından yeni çalışmalar yapılmasına olanak sağlayacaktır. Bu çalışma ile özel gereksinimi olan mülteci çocukların daha iyi eğitime entegre edilmesi için yapılması gerekenler fark edilecektir. Araştırma, özel gereksinimi olan mülteci çocuklara, bu çocuklarla çalışan öğretmenlere ve ailelerinin yaşadıklarının ifade edilmesine fırsat vermesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Türkiye'deki duruma bakıldığında özel gereksinimi olan mültecilere yönelik bütüncül yaklaşımların ve sosyal politika bağlamında çalışmalara rastlanmadığı görülmektedir (Alsancak ve Kutlu, 2020, s.591). Kaya ve Öz, (2020, s.6) özel gereksinimi olan mülteci çocukların kaçının bir yetersizlik tanısı olduğuna dair bilgi olmadığını ortaya koymuştur. Türkiye'de okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocuklarla (Keleş, 2019, s.6) ve okul öncesi dönemdeki mülteci çocuklarla (Kardeş, 2018, s.5; Kuru, 2020, s.4) ayrı ayrı çalışmaların yapıldığı, ancak okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan mülteci çocuklar ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmadığı saptanmıştır (Çetin ve Koç, 2021, s.519). Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında Jørgensen ve diğerleri (2021, s.13) Avrupa'da özel gereksinimi olan göçmen çocuklarla ilgili sınırlı bir literatür olduğunu belirlemişlerdir. Özel gereksinimi olan göçmen çocukların kabulü, engellilik ve göç araştırmalarda yeterince keşfedilmemiş bir konudur ve okullarda göçmen çocuklarla ilgili gelişen literatür çok az ilgi görmektedir (Oliver ve Singal, 2017, s.1226). Bununla birlikte özel gereksinimi olan mülteci çocuğa sahip aileler ve deneyimlerine ilişkin şaşırtıcı derece de az çalışma yapıldığı görülmektedir (Malloy, Rogers, Caine ve Clandinin, 2023, s.12). Bu çalışma özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içindeki durumları, yaşadıkları güçlükleri aydınlatmaya çalışması açısından ve literatüre katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde özel gereksinim ve mülteci olma durumunu yaşayan çocukların eğitim ortamında yaşadıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelenecektir. Bu bağlamda özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumlarının nasıl olduğu sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içinde nasıl iletişim kurdukları, eğitim sürecine katılımları, etkinliklere katılım süreci, öğretmenin yaptığı uyarlamalar ve yaşanan güçlüklerin neler olduğu anlaşılmasına çalışılacaktır.

Literatüre bakıldığında özel gereksinimi olan mültecilerle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Alsancak ve Kutlu, 2020, s.591). Bu çalışmada bu eksikliğin kapatılması ve özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi yaşadıkları problemler ifade edilecektir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi ortamlarında özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumlarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir.

#### Alt Amaçlar

Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre özel gereksinimi olan mülteci çocuklar eğitim sürecinde neler yaşamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerine göre özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşadığı güçlükler nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları kolaylaştırıcılar nelerdir?

## 2.Yöntem

### 2.1 Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Nitel araştırma; bir durumu, davranışı, fenomeni vb. anlamak ve incelemek için ürün kadar süreci de önemseyen bütünsel bir derinlik ve anlayış geliştirme sürecidir (Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh, 2009, s.29 ; Johnson ve Christensen, 2014, s.86). Fenomenolojik yaklaşım, kişilerin bakış açılarının çoklu gerçekliği oluşturduğunu varsayar (Ary vd., 2009, s.31). Fenomenoloji, bir veya daha fazla bireyin bir fenomeni nasıl deneyimlediğini anlamaya, deneyimi incelemeye çalışan bir yaklaşımdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.102). Bu çalışmada özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumlarını öğretmen görüşlerine göre anlamak, özel gereksinimi olan mülteci çocukların yaşadıkları güçlükler öğretmenin bakış açısı ile incelenmek istenildiği için fenomenolojik desen kullanılmıştır.

### 2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde özel gereksinimi olan mülteci çocukla çalışmış iki ve çalışmakta olan bir okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile kartopu örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçütler şunlardır; i) hem özel gereksinim hem de mülteci özelliğinin bir arada bulunması ii) özel gereksinimi olan mülteci çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi iii) özel gereksinimi olan çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezi-RAM raporuna sahip olması. Kartopu örnekleme yöntemi, erişimin zor olduğu, bulunması kolay olmayan bir popülasyonla çalışılmak istendiğinde, hassas bir konu olduğunda ve iletişim ağlarının zayıf olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.116; Johnson ve Christensen, 2014, s.365). Araştırmaya bu koşulları sağlayan ve erişimin kolay olmadığı özel gereksinimi olan mülteci çocuklarla çalışmakta olan bir okul öncesi öğretmeni ve daha önceki senelerde bu çocuklarla çalışmış iki olmak üzere üç kadın okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Katılımcılar devlet okullarında görev yapmaktadır ve sınıfında özel gereksinimi olan mülteci çocukla çalışıp çalışmadıkları dikkate alınarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcı 1 Ayşe, Katılımcı 2 Fatma, Katılımcı 3 Sevgi gibi takma isimler ile eşleştirilmiştir.

Ayşe öğretmen lisans eğitimi almış ve şuan Gaziantep'te bir uygulama anaokulunda çalışmakta olan altı senelik bir mesleki deneyime sahip bir okul öncesi öğretmenidir. Üniversite eğitimi sürecinde özel eğitim dersi alan Ayşe öğretmen özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına da katılım göstermiştir. Bununla birlikte göç eden çocuklarla ilgili herhangi bir ders almadığı ve hizmet içi eğitime de katılmamış olduğu belirlenmiştir. Ayşe öğretmen öğrencisi Zeynep ile daha önceki bir dönemde çalışmıştır. Zeynep Türkçeyi bilmekte ve işitme engeli bulunmaktadır. Ayşe öğretmen özel gereksinimi olan bir çocukla bir kez çalışmış ve bu çocuk özel gereksinimi olan mülteci bir çocuk olmuştur. Mülteci çocukların olduğu bir sınıfla da ilk kez ve altı ay kadar kısa bir süre çalışmış olduğu belirlenmiştir.

Fatma öğretmen lisans eğitimi almış olan şuan Gaziantep'te bir anasınıfında çalışmakta olan yedi senelik bir mesleki deneyime sahip bir okul öncesi öğretmenidir. Üniversite eğitimi sürecinde hem özel eğitim dersi almış hem de göç eden çocuklarla ilgili bir ders almıştır. Hizmet içi eğitimlerde de bu alanlardaki çalışmalara katılmıştır. Fatma öğretmen öğrencisi Büşra ile daha önceki bir dönemde çalışmıştır. Büşra Türkçeyi biliyor ama hâkim değil ve hafif düzey zihinsel engeli bulunmaktadır. Fatma öğretmen meslek hayatı süresince birden fazla özel gereksinimi olan çocukla çalışmıştır. Aynı zamanda mülteci çocukların bulunduğu bir sınıfla çalışmakta deneyimli olduğu, birkaç sene böyle sınıflarda çalıştığı belirlenmiştir. Özel gereksinimi olan bir mülteci çocuk ile de sadece bir kez çalışmıştır.

Sevgi öğretmen lisans eğitimi almış olan şuan Gaziantep'te bir bağımsız anaokulunda çalışmakta olan altı senelik mesleki deneyime sahip bir okul öncesi öğretmendir. Özel eğitim konusunda üniversitede ders almış ve hizmet içi eğitimlere katılmıştır. Bununla birlikte göç eden çocukların eğitimi ile ilgili herhangi bir ders ve eğitime katılmamıştır. Sevgi öğretmenin öğrencisi Mehmet ile bu dönemde birlikte çalışmaya devam etmektedir. Mehmet Türkçeyi bilmemektedir. Mehmet'in tanılama süreci okulun son zamanlarında gerçekleştiği için Sevgi öğretmen tanısını net olarak hatırlayamadığını, otizm veya zihinsel gerilik tanısı aldığını ifade etmiştir. Sevgi öğretmen meslek hayatı süresince birden fazla özel gereksinimi olan çocukla çalışmış. İlk defa mülteci çocuklarında bulunduğu bir sınıfta çalıştığını ve özel gereksinimi olan mülteci bir öğrenci ile de ilk kez çalıştığını ifade etmiştir.

### 2.3 Veri Ölçme Araçları

Araştırmada demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda çalışmaya katılan öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyimi, göç ve özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili üniversite yıllarında eğitim alıp almadığı, sınıflarında özel gereksinimi olan mülteci çocukla çalışma süresi gibi sorulara yer verilmiştir. Görüşme, görüşmeye katılan kişiye bir konu hakkında soruların sorulduğu bir tekniktir (Johnson ve Christensen, 2014, s.317). Görüşme; katılımcıların görüşlerini, düşüncelerini paylaşmaya, kendi bakış açılarını ortaya koymalarına fırsat tanır (Cohen vd., 2007, s.349). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme öncesinde bir görüşme sorularının ve konu başlıklarının belirlendiği görüşmedir. Araştırmacı, hazırlanan sorular sayesinde görüşmeyi belirli bir çerçevede tutarak derinlemesine bilgi edinmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.184). Bu tekniğin kullanılmasının sebebi ise özel gereksinimi olan mülteci çocukların okul öncesi eğitim ortamlarında yaşadıklarının derinlemesine keşfetme ihtiyacıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sınıf içerisinde özel gereksinimi olan mülteci bir çocuğun ne gibi problemlerle karşılaştığı, eğitim süreçlerinde neler yaşandığına dair sorular bulunmaktadır. Örneğin; “Özel gereksinimi olan mülteci çocukla nasıl iletişim kuruyordunuz?”, “Özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi yaşadığı güçlükler nelerdir?” gibi sorulara yer verilmiştir.

### 2.4 Araştırmacının Pozisyonu

Araştırma esnasında araştırmacı katılımcıların görüşlerini rahat ifade edebilmelerini sağlayacak bir görüşme ortamı hazırlamıştır. Araştırmacı katılımcıların ifadelerini, görüşlerini anlamlandırmaya çalışmıştır.

### 2.5 Etik Önlemler



Araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi için uygulama öncesi Çukurova Üniversitesi Etik Komisyonundan E-95704281-604.02.02-310246 sayı numarası ile 02.02.2022 tarihinde yazılı izin alınmıştır. Etik komisyondan gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya katılım gösterecek öğretmenler için Millî Eğitim Bakanlığı'nın izni E-34659092-605.01-5077859231 sayı numarası ile 31.05.2022 tarihinde alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmada kullanılacak olan demografik bilgi formu ve görüşme sorularının uygulanmasına yönelik araştırmanın amacı ve şeklini açıklayan Bilgilendirilmiş Onam Formu ile öğretmenlerin yazılı onamları alınmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla kullanılan katılımcı görüşlerinde katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler (Ayşe, Fatma ve Sevgi gibi) kullanılmıştır. Katılımcıların çalıştığı öğrencilerin isimleri sıra ile Zeynep (Katılımcı1) , Büşra (Katılımcı 2) ve Mehmet (Katılımcı 3) şeklinde kullanılmıştır.

## 2.6 Verilerin Analizi

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Bu ses kayıtları yazı formatına dönüştürülmüştür. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi elde edilen verinin içeriğine odaklanmaktadır (Sallan Gül ve Kahya Nizam, 2021, s.182). Bu bağlamda veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ardından kodlamalar üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen kodlamalar aralarındaki ilişki ve yakınlığa göre alt temaları ve sonrasında alt temalar da birleştirilerek temaları oluşturmuştur.

## 3. Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin, öğretmenlerin görüşmeler esnasında aktardıkları bilgiler; demografik bilgiler ve araştırma sorularına uygun olarak eğitim sürecinde yaşananlar, eğitim sürecinde yaşanan güçlükler ve eğitim sürecinde karşılaşılan kolaylaştırıcılar şeklinde üç ana tema şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar
	Akran boyutu	Bilgilendirme Kabul süreci

Eğitim sürecinde yaşananlar	Öğretmenin kullandığı stratejiler	Beden dili Uyarlama Basitleştirme Bireysel etkinlik Grup etkinliği
Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler	Çocuk boyutu Okul boyutu	Dil ve iletişim İkili engel durumu Okul idaresi Tanı alma sorunu
Eğitim sürecinde karşılaşılan kolaylaştırıcılar	Aile boyutu Okul personeli boyutu	İş birliği Psikolojik danışman

Bu çalışmanın üç ana teması vardır. Bunlar, eğitim sürecinde yaşananlar, eğitim sürecinde yaşanan güçlükler ve eğitim sürecinde karşılaşılan kolaylaştırıcılarıdır. Eğitim sürecinde yaşananlar teması öğretmenin sınıf içerisinde özel gereksinimi olan mülteci çocuğun akranlarıyla olan sürecini ve öğrenciyi sınıfa dâhil edebilmek için kullandığı yöntemleri ifade etmektedir. Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler boyutunda öğretmenlerin özel gereksinimi olan mülteci çocukla yaşadıkları problemlere ve okul boyutunda okul yönetimi ile yaşanan problemler ile çocuğun tanı almasında yaşanan güçlüklerle değinilmektedir. Eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılar öğretmenlerin ve ailenin süreçteki iş birliği ile bu süreçte psikolojik danışmanların yardımcı rolünü açıklamaktadır.

### 3.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimi Olan Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşanılanlara İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşananlar teması akran boyutu ve öğretmenin kullandığı stratejilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada elde edilen ilk temanın akran boyutu ve öğretmenin kullandığı stratejiler olmak üzere iki alt teması bulunmaktadır.

Akran boyutu alt teması ilk kodu bilgilendirmedi. Bilgilendirme kodu öğretmenlerin sınıftaki diğer tipik gelişim gösteren çocukları özel gereksinimi olan mülteci çocuğun durumu, yapabilecekleri veya yapamayacakları, ona karşı nasıl davranmaları gerektiğine dair bilgi vermesini içermektedir. Bilgilendirme koduna ilişkin olarak Sevgi öğretmen şu yorumda bulunmuştur:

*Ben çocuğu fark ettikten sonra özel gereksinimli olduğunu bunu öğrencilere şöyle anlattım. Bu arkadaşımız bizim gibi düşünmeyebilir bizden farklı düşünebilir, bizden farklı hareket edebilir farklı davranışlarda bulunabilir. Ama biz onu öyle kabul edeceğiz, öyle seveceğiz hepimiz birbirimizden farklıyız aslında dedim. Bak sen işte yeşili seviyorsun o sarıyı seviyor. Herkesin sevdiği farklı, ilgi duyduğu alanları olabiliyor, farklı yönelimleri olabiliyor. Bazısı daha sakın mizaçlı olabiliyor bazısı daha hareketli olabiliyor. Mehmet çok hareketliyken sen çok sakınsin. Bu da böyle bir öğrenci. Bunun kişiliği de böyle. Biz bunu böyle kabul edeceğiz, bu sizden biraz daha küçük dedim (Sevgi).*

Akran boyutu alt temasının son kodu ise kabul sürecidir. Çocukların akranlarıyla etkileşimdeyken Fatma ve Sevgi öğretmen herhangi bir problemle karşılaşmadığını, Ayşe öğretmen ise başta problemler olduğunu ama zamanla aştıklarını belirtmişlerdir. Kabul süreci koduna ilişkin olarak Fatma öğretmen şu yorumda bulunmuştur:

*Kabul sürecinde ev sahibi ülke çocukları sevecen çocuklardı, herhangi bir kimsede herhangi bir farklılığı görüp onu dışlayacak çocuklar değillerdi. Sınıf ortamı da çok problemlili bir sınıf ortamı değildi çünkü çocuklar bu durumun farkındaydı hazırlardı aslında bu duruma. O yüzden oyun saatinde bir problem yaşamıyorlardı. Birlikte oyun oynayabiliyorlardı çocuklar hani biri oyun kurduğu zaman onu da grubun içine dâhil edebiliyordu (Fatma).*

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşananlar temasının öğretmenlerin kullandığı stratejiler olan beden dili koduyla birlikte öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurabilmek için beden dillerini yoğun bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Beden dili koduna ilişkin olarak öğretmenlerin yorumu şu şekildedir:

*Sürekli bana bakmasını istiyordum. Çok duyamadığı için. Beden dilimi çok aşırı kullanmak zorunda kalıyordum Zeynep'te. Yani anlamadığı şeyleri, renklerde şeylerde böyle görsellerle destekliyordum. Bu şekilde boyanacak, bu şekilde kesilecek diye bir örnek yapıp koyuyordum. Dil problemi olan öğrencilerimde vardı aynı zamanda sınıfta. Görsele çok önem veriyordum o yüzden (Ayşe).*

*Gün içerisinde günün nasıl geçti, bugün neler yaptın, işte bugün bu etkinlikleri yapacağız, nasılsın yani diğer öğrencilerle nasıl iletişim kuruyorsam konuşuyorsam onunla da aynı şekilde*

*konuşuyordum, iletişim kurmaya çalışıyordum. O da tek basit cümleler söylüyordu. Öğretmenim, iyiyim böyle gibi basit, karmaşık cümleler kullanmıyordu da. İşte böyle el çarp, selam hareketimiz vardı. Birbirimize ellerimizi vuruyorduk. Böyle yani sınıfa kattık (Sevgi).*

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşananlar temasının öğretmen tarafından kullanılan stratejiler olan uyarlamalar kodu okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan mülteci çocuğu eğitim sürecine dâhil etmek adına yaptıkları yöntem ve stratejileri içermektedir. Uyarlama koduna ilişkin olarak Fatma öğretmen yorumları şu şekildedir:

*İletişim kurarken normal şartlarda zaten mülteci çocuklarıma da aynı şekilde dil bilmeyen çocuklarıma da aynı şeyi yapıyorum. İlk zamanlarda daha basit kelimelerle ifade ediyorum. Kavramları ya da anlatacaklarımı diyebilirim. Sonrasında daha karmaşık cümleler kurmaya başlıyorum ama ilk zamanlar daha basit cümleler kuruyorum daha jest ve mimiklerin ve kavramları görselleştirerek sunuyorum çocuklara. Görsel öğelere daha fazla yer veriyorum diyebilirim görsel materyallere (Fatma).*

Öğretmenler genel olarak basitleştirme, bireysel destek sunma gibi yöntemleri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. *Basitleştirme* koduna ilişkin olarak Sevgi öğretmen şu yorumda bulunmuştur:

*Bu çocukla her şeyi daha basit etkinlikleri yaptık. Örneğin; makas çalışması yapamıyordu. Makasa hemen geçmedik zaten. Çizgi çalışmaları, kalem tutma. İlk önce kalem tutma çalışması, daha basit düz çizgilerle başladık. Diğer çocuklar karmaşık çizgilerle resimler yaparken o daha basit çizgi çalışmalarını yaptırmaya çalışıyordum. Onu bile tam anlayamıyordu ya da onunla hızlı koşma değil de zıplama tarzında yani daha basit, daha kolay üç dört yaş düzeyindeki etkinlikler, ona göre uyarlanmış etkinlikler yaptırıyordum. 5 yaş etkinliklerini çok yapamıyordu. Zaten kendisi 3-4 yaşa daha uygundu yapabileceği etkinlikler. 3 yaşa daha uygun (Sevgi).*

Bireysel etkinlik sunma koduna ilişkin olarak Ayşe öğretmen şu ifadeyi kullanmıştır:

*Etkinliklerde ona en son verip, yanına gidip veya yanıma çağırıp böyle yüksek sesle tane tane anlatıp veya kendim bir örnek yapıp göstererek bu şekilde yapacaksın diyerek beden dilimi de kullanarak etkinliklerde onunla özel ilgi göstererek aşmaya çalıştım o durumu (Ayşe).*

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşananlar temasının beşinci kodu olan grup etkinliğine ilişkin olarak öğretmenler şu yorumda bulunmuştur:

*Çok hareketli bir çocuktü zaten. O yüzden hani bir müzik etkinliğinde daha neşeliydi bence. Hareket etkinlikleri de aynı şekilde. Türkçe dil etkinliğinde biraz daha problem yaşıyorduk. Türkçe dil etkinliği bir hikâyeye okuduktan sonra onunla ilgili bir soru soruyoruz*

çocuğa örneğin. Soruyu anlayıp ona göre cevap vermesi gerekiyor. Orada bir beyin fırtınası yapması gerekiyor çocuğun (Fatma).

*Çok yavaş, sakin bir çocuktuk, biraz dalgın bir çocuktuk yani etkinliklere dikkatini vermiyordu. Sanki okulda değil gibiydi yani dalgın bir şekilde yürüyordu, salına salına yürüyordu. Etkinliklere hiç dikkatini vermiyordu ama göz teması kurmuyordu. Etkinliğe bakmıyordu, etkinliği yapmıyordu (Sevgi).*

Eğitim sürecinde yaşananlar temasının akran boyutu alt temasının akran boyutunda öğretmenler özel gereksinimi olan mülteci çocuk hakkında tipik gelişim gösteren akranlarını bilgilendirmeyi tercih ettiklerini ve kabul süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenin kullandığı stratejiler boyutunda öğretmenlerin süreç içerisinde beden dili, uyarlamalar, basitleştirme gibi farklı yöntem ve stratejiler kullandıkları fark edilmiştir.

### **3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimi Olan Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşanılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan güçlükler teması çocuk boyutu ve okul boyutu alt teması şeklindedir. Çocuk boyutu alt teması dil ve iletişim ile ikili engel durumu ile okul boyutu alt teması okul idaresi ve tanı alma sorunu kodlarından oluşmaktadır.

Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler temasının çocuk boyutu alt temasının ilk kodu dil ve iletişimdir. Dil ve iletişim koduna ilişkin öğretmenler şu yorumlarda bulunmuştur:

*Kendimi daha çok ifade edemiyordum. Öğrencimin sınırlıydı dili. Beni anlaması da sınırlıydı. Hem onu aşmak hem de dil problemini aşmak ekstra bir zorluk yaşattı (Ayşe).*

*Dil konuşma konusunda dil problemi yaşıyorduk Türkçe bilmediği için, tam olarak hâkim olmadığı için. Raporu hafif düzeyde zihin engeldi ama gelişim bir bütün ve doğal olarak bunun yansımalarının dile de etkisi vardı. Kendini çok rahat ifade edebilen bir çocuk değildi dil anlamında söylüyorum zihinselden bağımsız (Fatma).*

*Dil sıkıntısı oluyor. İlk geldiğinde Türkçeyi iyi bilmiyordu ama eğitim sürecinde yani ben şarkularla, müzik etkinliği yaptığımızda müzik etkinliğini çok seviyordu. Oradan dikkatini çeken kelimeleri tekrarlıyordu. Örneğin Hop Hop Uzun Kulaklı Tavşan, o tavşan kelimesi dikkatini çektiyse tavşanı birden fazla tekrarlıyordu. Türkçe kelime öğrenmeye başlamıştı ama bu basit, tek kelimeler yani cümle kuramıyordu. Öğretmenim diyebiliyordu. Gel diyordu, ver diyordu. Böyle katkıları olmuştu dil gelişimine ama uzun cümleler kurmuyordu tabii ki (Sevgi).*

Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler temasının çocuk boyutu alt temasının ikinci kodu olan iki engel durumu hem mülteci hem özel gereksinimi olmanın öğretmenler için zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. İki engel koduna ilişkin öğretmenlerin yorumları şu şekildedir:

*Zaten mülteci öğrenciyle çalışmak başlı başına bir sorunken bir de engeli olması tabii ki bana daha farklı zorluklar getirdi. Biraz dil problemi biraz da öğrencinin dil problemi işitme kaybı yaşamasından dolayı başta zorlandım. Yüksek sesle konuşmak zorunda kalıyordum her defasında veya yanıma çağırarak anlatmak zorunda kalıyordum. Öğrenci hem dil sıkıntısı yaşıyor hem de işitme sıkıntısı yaşamasından dolayı başta süreç zordu (Ayşe)*

*Hocam normal şartlarda da bir özel gereksinimli çocukla çalışmanın zorlukları var, güçlükleri de var tabii ki ama zor bir süreç. Aynı zamanda mülteci bir çocukla birlikte olduğu zaman bu durum iki faktör aynı çocukta birleştiği zaman elbette zorluklar oluyordu (Fatma).*

Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler temasının okul boyutu alt temasının üçüncü kodu olan okul idaresi boyutuna ilişkin Fatma öğretmen şu yorumda bulunmuştur:

*Okul idaresinin bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Dediğim gibi okul idaresi bana daha öncesinde sınıfınıza bu şekilde öğrenci gelecek, özel gereksinimli ve mülteci bir öğrenci gelecek gibi bir bilgilendirme yapmadı. Süreçle ilgili hiçbir şey söylemedi. Çocuğun durumuyla ilgili hiçbir bilgilendirme olmadı. Çocuğu gelip benim tabiri caizse sınıfıma bırakmışlardı okul idarecim müdür yardımcım tarafından (Fatma).*

Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler temasının okul boyutu alt temasının dördüncü kodu olan tanı alma sorunu boyutuna ilişkin öğretmenler şu yorumlarda bulunmuştur:

*Şöyle bence bu konuda tanı almalarında problem yaşıyor olabilirler. Çünkü bir mülteci çocuk sadece dil bilmediği için, çünkü bizim yapılan testlerimiz Türkçe üzerine Türkçe yapılan testler, doktorlarımız ya da öğretmenlerimiz, çalışanlarımız Türk insanlar oldukları için çocukları tam değerlendiremiyor olabilirler (Fatma).*

*Anneye randevu almaya çalıştık doktordan, hastaneden psikiyatri servisinden, çocuk psikiyatrisinden. Oda randevular dolu diyorlar, biraz öyle bir sıkıntı oldu randevu sisteminde (Sevgi).*

Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler temasının çocuk boyutunda öğretmenlerin dil ve iletişim sürecinde; çocukların Türkçe bilmediği ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Okul boyutunda ise öğretmenler çocukların hem özel gereksinimi olmanın hem de mülteci olmasını iki engel ya da çift engel olarak görmekte ve bunun süreci zorlaştırdığını düşünmektedirler.

### 3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimi Olan Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşanılan Kolaylaştırıcılara İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılar teması aile boyutu ve okul personeli boyutlarından oluşmaktadır. Aile boyutu iş birliği kodundan ve okul personeli boyutu psikolojik danışman kodundan oluşmaktadır.

Eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılar temasının aile boyutu alt temasının kodu olan iş birliği; özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde ailenin rolünün önemini ifade etmektedir. İş birliği koduna ilişkin öğretmenler şu yorumlarda bulunmuştur:

*Annesi de babası da Türkçe konuşabiliyordu. Özellikle babası iyi düzeyde konuşuyordu. İletişim kuruyorduk, beni de yönlendiriyorlardı. Yani bir ameliyat süreci de geçirdi. O zaman sürekli irtibat halindeydik. Ödevlendirmeler yaptım. Takip ettik o süreci. Okula gelmediği zamanları da değerlendirdik. Sürekli iletişim halindeydik (Ayşe).*

*Babasıyla daha çok iletişim kuruyordum Türkçeye daha hâkim olduğu için. Babasıyla çocuğun o dönem yapabileceklerini yapamayacaklarını, bu süreçte neler yapmamız gerektiğini, bizi nasıl bir sürecin beklediğini, aslında her çocuğun birbirinden farklı olduğunu ve bu farka göre devam etmemiz gerektiğini açıklamıştım. İletişim konusunda Türkçeye daha hâkim olduğu için çok fazla problem yaşamadık baba açısından söylüyorum. İş birliğini rahat kuruyordum. Çünkü uyumlu bir aileydi ve çocuklarını önemseyen, çocuklarının gelişmesi için iş birliği yapmaya müsait, daha yatkın olan bir aileydi (Fatma).*

Eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılar temasının alt teması olan okul personeli boyutu; özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde psikolojik danışmanların rolünün önemini ifade etmektedir. Psikolojik danışman koduna ilişkin öğretmenler şu yorumlarda bulunmuştur:

*Beni çocuğun engel durumunu açısından bilgilendirmek anlamında sadece okul idaresi değil ben sınıfa geldikten sonra kendim psikolojik danışmanla görüşerek bilgi edindim (Fatma).*

*Ben rehber öğretmenimize de bu durumu anlattım. Hocam tanısı nedir ne olabilir bu çocuk. Çünkü hani tekrarlar var ama dikkat eksikliği de var, böyle dalgın yürüyor sarhoş gibi yani bağımsız gibi sınıfta, çocuk tek başına oynuyor zaten, arkadaşlarıyla da iletişim kurmuyor. O da herhangi bir tanı koymadı ama hastane konusunda, ne yapabileceğim konusunda, randevu sisteminde nasıl yardımcı olabileceği hakkında bilgi verdi bize (Sevgi).*

Eğitim sürecinde yaşanan güçlükler temasının çocuk boyutunda öğretmenlerin dil ve iletişim sürecinde; çocukların Türkçe bilmediği ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Okul boyutunda ise öğretmenler çocukların hem özel gereksinimi olan hem de

mülteci olmasını iki engel ya da çift engel olarak görmekte ve bunun süreci zorlaştırdığını düşünmektedirler.

Eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılar temasının aile boyutunda öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde olmayı önemli buldukları belirlenmiştir. Okul personeli boyutunda ise öğretmenler özel gereksinimi olan mülteci çocukla çalışma sürecinde kendilerine okuldaki psikolojik danışmanların destek ve yardım sunduklarını ifade etmişlerdir.

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada özel gereksinimi olan mülteci çocukların sınıf içi durumları eğitim süreci, eğitim sürecinde yaşanan güçlükler ve eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılar olmak üzere üç ana başlıkta ve soruda ele alınmıştır.

İlk sonuca göre; özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde çalışmaya katılan öğretmenler, bu çocukların akranlarını bilgilendirmiş, bunun sonucunda da bu çocukların kabul sürecinin daha kısa sürdüğünü bildirmişlerdir. Araştırma bulgularından elde edilen bu sonucu literatür de desteklemektedir (Pijl ve Frostad, 2010, s.93; Selimoğlu, 2017, s.89). Eğitimin daha kapsayıcı bir hale gelmesinde öğretmenler ön planda yer almaktadır (Pit-ten Cate, Markova, Krischler ve Krolak- Schwerdt, 2018, s.50; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012, s.53; Tyagi, 2016, s.115).Çocukların akranları tarafından kabul edilmesi akademik ve sosyal gelişimlerinde önemli bir role sahiptir (Pijl ve Frostad, 2010, s.93). Literatüre bakıldığında özel gereksinimi olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları tarafından daha az kabul edildikleri görülmesine rağmen (Pijl ve Frostad, 2010, s.95) tipik gelişim gösteren çocuklar, öğretmenleri tarafından özel gereksinimi olan akranları hakkında bilgilendirildiklerinde daha fazla etkileşimde buldukları, bunun sonucunda da bu uygulamalarının sosyal kabulü arttırdığı belirlenmiştir (Selimoğlu, Fazlıoğlu ve Selvi, 2021, s.598). Bir diğer çalışmada da tipik gelişim gösteren çocuklara uygulanan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimi olan bireylerin sosyal kabulünü arttırmada etkili bulunmuştur (Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014, s.176).

Bu çalışmada öğretmenler eğitim sürecinde genel olarak özel gereksinimi olan mülteci çocuklarla iletişim kurmak amacıyla beden dillerini yoğun olarak kullandıkları, sınıf içi etkinliklere dâhil olabilmeleri amacıyla uyarlamalar gerçekleştirdikleri, etkinliklerde basitleştirmeler yapıldığı ve çocukların bireysel ve grup etkinlikleri ile desteklendiği belirlenmiştir. Özoruç ve Dikici Sığırtmaç'ın (2022, s.254) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mülteci çocuklarla eğitim sürecinde çocuklarla beden dili kullanarak, Arapça bilen bir personelden ya da çocukların desteği ile iletişim kurabildikleri fark edilmiştir. Öğretimsel uyarlamalar; çevresel destek, materyalin uyarlanması, etkinliğin basitleştirilmesi, çocuğun tercihleri, özel ekipman ve araç gereç, yetişkin desteği, akran desteği ve gizli destek vermektir



(Keleş ve Emiroğlu, 2020, s.32). Öğretmenlerin özel gereksinimi olan mülteci çocukları sürece dâhil edebilmek için etkinliğin basitleştirilmesi, yetişkin desteği sunma, materyalin uyarlanması gibi öğretimsel uyarlamaları kullandıkları belirlenmiştir. Özel gereksinimi olan çocukların etkinliklere en iyi şekilde katılımlarını sağlamak amacıyla öğretimsel uyarlamalar yapılarak öğretimin bireyselleştirilmesi ve çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır (Kargın, 2013, s.141).

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu; özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan güçlüklerde çocuk boyutu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler çocuklarla dil ve iletişim, iki engel durumu, okul idaresi ve mülteci çocukların tanı alması ile ilgili problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı iletişim sürecinde çocukların Türkçeyi bilmediğini ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaları nedeniyle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri çocuğun özel gereksiniminin iletişim kurmasını da etkilediği için anlaşmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Coşkun ve Emin, (2016, s.26) göçmen çocukların uyum sürecinde ve eğitimleri esnasında karşılaşılan en önemli problemin dil olduğunu ifade etmektedir. Mülteci çocukların Türkçe dilini konuşamaması, kendini ifade edememesi okuldaki akademik eğitime dâhil olmalarına engel olmaktadır (Kardeş, 2018, s.7). Mülteci çocukların okul öncesi eğitim almaları dil, bilişsel, sosyal duygusal ve psikomotor becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Can Yaşar vd., 2018, s.360) .

Bu çalışmada öğretmenler özel gereksinimi olan mülteci çocukların durumunu iki engellilik durumu şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler iki engellilik durumunu çocuğun mülteci olması ve özel gereksinimi olmasıyla birlikte çift engel yarattığı, bu nedenle daha fazla zorlukla karşı karşıya kaldıkları şeklinde belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında Alsancak ve Kutlu, (2020, s.591) engellilik ve mülteciliğin ayrı ayrı sosyal sorunlar olduğunu ifade etmektedir. Bu iki durumun birleşimi iki kere dezavantajlı olmak ve daha farklı problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çetin ve Koç (2021, s.525), yaptıkları çalışmada göçmen öğrencilerin rehberlik ve araştırma merkezlerine geldiklerinde en çok dil problemi yaşadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini ortaya koymuştur.

Eğitim sürecinde yaşanan güçlüklerden bir diğeri ise okul idaresi ile yaşanan problemlerdir. Çetin ve Koç, (2021, s.529) çalışmasında okul idarelerinin özel gereksinimi olan mülteci çocuklara ön yargılı yaklaştıklarını, bu öğrencilerin tespiti, velilerin bilgilendirilmeleri ve öğrencilerin yönlendirilmesinde özensiz davrandıklarını belirlemiştir. Eğitim sürecinde yaşanan güçlüklerde tanı alma sorunu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler çocukların dil bilmemesi sebebiyle doğru tanılamada problemler yaşanabileceğini ve çocukların doktor randevusu alamamaları sebebiyle geç tanı aldıklarını belirtmişlerdir. Basık (2018) çalışmasında özel gereksinimi olan mülteci çocukların tanılama sürecinde kurum ve hastanelerle yasal eksiklikler

ve dil nedeniyle zorluklarla karşılaştığını belirlemiştir. Bununla birlikte çocuğun teşhisinde ve tedavisindeki gecikmeler yaşandığını ifade etmektedir. Özel gereksinimi olan mülteci çocukların tanılama sürecinde en fazla dil sorunu yaşanmaktadır (Çetin ve Koç, 2021, s.525; Ünay, Erdem ve Günal, 2021, s.677). Tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının uygun olmadığı belirlenmiştir (Çetin ve Koç, 2021, s.525).

Bu çalışmanın son sonucuna göre; özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan kolaylaştırıcılarda öğretmenler aile ile iş birliğinin önemini vurgulamışlardır. Çetin ve Koç, (2021, s.524) ebeveynlerin Türkçe bilmemeleri nedeniyle çocuklarının eğitimlerine ilgisiz kaldıklarını ve özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmadıkları için problemler yaşandığını belirlemiştir. Kim, (2013, s.152) çalışmasında Koreli göçmen annelerin dil yetersizliği ve ABD özel eğitim süreciyle ilgili bilgi sahibi olmamaları çocuklarının eğitim sürecine aktif katılamamalarına ve bu sebeplerden dolayı daha az sayıda özel gereksinimi olan mülteci çocuğun uygun eğitime dâhil olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar ailelerin süreçte aktif katılımcı olmalarının ve dil bilmelerinin çocukların uygun eğitime dâhil olabilmeleri açısından önemli olduğunu göstermektedir.

## 5. Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı iletişim sürecinde çocukların mülteci olmaları sebebiyle Türkçe bilmediğini ve kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını belirtirken bir öğretmen çocuğun özel gereksinim durumunun iletişim kurmasını engellediğini ifade etmiştir. İletişim süreciyle ilgili öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurabilmek için beden dillerini kullandıkları, jest ve mimiklerini yoğun bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler akranlarla olan süreçte öncesinde çocukları özel gereksinimi olan mülteci çocuğun durumu ve arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiği noktasında bilgilendirmede bulduklarını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan mülteci çocuğun etkinliklere ve sınıfa dâhil olması adına basitleştirmeler yaptıkları, çocuklara bireysel destek sundukları fark edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre tanılama sürecinde özel gereksinimi olan mülteci çocukların fark edilmesi ve doktor randevusu bulma gibi noktalarda problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimi olan mülteci çocukların Türkçe bilmemesi, yapılan değerlendirmelerin Türkçe olması bu çocukların doğru yönlendirilmesini etkileyebileceği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri eğitim sürecinde ailenin çok önemli bir role sahip olduğunu, süreçte destek ve iletişimin son derece önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu süreçte okul personellerinden okul idaresinin ve psikolojik danışmanın önemine dikkat çekilmiştir. Okul idaresinin bilgilendirme yapması, psikolojik danışmanın yönlendirmesi ve bilgilendirmesi ekstra önem taşımaktadır.

### 5.1 Uygulamaya yönelik öneriler;

- Özel gereksinimi olan mülteci çocuklara okul öncesi eğitime başlamadan önce, daha erken yaşlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe edinimi konusunda destek sunulabilir.
- Özel gereksinimi olan mülteci çocukların tipik gelişen akranlarıyla daha çok vakit geçirebileceği oyun grupları ya da yaz kursları düzenlenebilir.
- Özel gereksinimi olan mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükleri en aza indirmek ve sınıf içi süreçteki yeterliliklerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitim sürecinde okul idaresinin rolü ve önemi konusunda farkındalık kazanmaları için eğitimler düzenlenebilir.
- Okullara mülteciler konusunda özel eğitim almış tercüman desteği sunulabilir.
- Mülteci ebeveynlerin Türkçe öğrenimi teşvik edilebilir, çocuklar ile katılım sağlayabilecekleri dil kursları verilebilir.

### 5.2 Akademik Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma daha fazla okul öncesi öğretmenin katılımıyla görüşmelerin yapıldığı, özel gereksinimi olan mülteci çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle sınıf içi durumlarının gözlemlendiği nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmadan elde edilen alt temalar olan akran boyutu, öğretmenin kullandığı stratejiler, çocuk boyutu, aile boyutu ve okul personeli boyutunun dâhil olduğu eylem araştırması planlanabilir.
- Özel gereksinimi olan mülteci çocukların ailelerinin çocuklarının okul öncesi eğitim sürecine dâhil olma ve süreçte yaşadıklarına ilişkin deneyimlerine ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.
- Mülteci ailelerin çocuklarının özel eğitim öğrencisi olma sürecinde yaşadıkları, karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak için araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Özel gereksinimi olan mülteci çocukların eğitiminde okul idaresinin rolü ve psikolojik danışmanların rolü üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

Alsancak, F. ve Kutlu, İ. (2020). Çifte mağduriyetin özneli olarak engelli mültecilere ilişkin bir

- inceleme. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (2), 590–598.
- Amas, N. ve Lagnado, J. (2010). Early engagement gailing london's disabled refugees. *Forced Migration Review; Oxford*, (35), 27–28.
- Ary, D., Jacobs, C. L., Sorensen, C. ve Razavieh, A. (2009). *Introduction to Research in Educaiton* (8. bs.). Canada: Wadsworth Publishing.
- Basık, R. (2018). *Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili eğitim personelinin durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Can Yaşar, M., Uyanık Aktulun, Ö., Karaca Hamiden, N. ve Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 341–366.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education. Research Methods in Education*. 6: Routledge.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. İstanbul: Seta Yayınları.
- 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.
- Diğer, H. ve Yıldız, A. (2021). Engelli bireylere yönelik algı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 807-822.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (5. bs.). Ankara: Seçkin.
- Hatipoğlu, S. S. (2022). Educational services provided to immigrant children with special needs : comparison of the usa and turkey. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 395–421.
- Hurley, J.J., Warren, R.A., Habalow, R.D., Weber, L.E. ve Tousignant, S.R. (2014). Early childhood special education in a refugee resettlement community: challenges and innovative practices. *Early Child Development and Care*, 184(1), 50-62.
- İmrak Çulhaoğlu, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Johnson, B.R. ve Christensen, L. (2014). *Educational research* (5. bs.). United States of America: SAGE.
- Jørgensen, C.R., Dobson, G. ve Perry, T. (2020). Migration children with special educational needs in european schools- a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
- Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlanması* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. ve Öz, Ş. A. (2020). *Çeşitli açılardan göç ve eğitim multidisipliner bir çalışma*. (R. Demir, Ed.). Ankara: İKSAD Publishing House.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesinde kaynaştırma. Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (Ed), *Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar içinde* (ss.141-189). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keleş, O ve Emiroğlu, T. (2020). Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma. Sığırtmacı Dikici (Ed), *Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları içinde* (ss.22-39). Ankara: Pegem Akademi.

- Keleş, O. (2019). *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kim, J. (2013). *Unheard voices: korean immigrant mothers' experiences with the united states special education system* (Doctoral thesis). Columbia University, New York.
- Kuru, N.(2020). *Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi*(Doktora tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Malloy, A., Rogers, C.M., Caine, V. ve Clandinin, D.J.(2023). Experiences of refugee children living with disabilities: a systematic review. *International Journal of Migration, Health and Social Care*. 1-14.
- Miles, M. (1997). Afghan children and mental retardation: Information, advocacy and prospects. *Disability and Rehabilitation*, 19(11), 496–500.
- Muhaidat, M., Alodat, A.M. ve Almeqdad, O.I.(2020). Inclusive education practices for refugee children with disabilities in jordanian schools. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(2), 147-153.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Teaching Sociology*. United Kingdom: PEARSON.
- Oliver, C. ve Singal, N.(2017). Migration, disability and education:reflections from a special school in the east of england. *British Journal of Sociology of Education*. 38(8), 1217-1229.
- Oner, O., Kahiloğulları, A.K., Acarlar, B., Malaj, A. ve Alataş, E.( 2020).Psychosocial and cultural needs of children with intellectual disability and their families among the syrian refugee population in turkey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(8), 644-656.
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S. ve Özen, A.(2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Özoruç, N. ve Dikici Sığırtmaç, A.(2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 51, 237-258.
- Pijl, S.J. ve Frostad, P. (2010) Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education, *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93-105.
- Pit-ten Cate, I.M., Markova, M., Krischler, M. ve Krolak-Schwerdt, S.(2018). Promoting inclusive education: the role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Raymond, H., Clandinin, D.J., Kubota, H. ve Caine, V.(2022). Bumping places of social inclusion: a narrative inquiry into the experiences of refugee families who have a child who is living a disability. *Equity&Excellence in Education*, 55(1-2), 73-86.
- Sallan Gül, S. ve Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik analizi ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 181–198.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. ve Malinen, O.(2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Selimoğlu, H., Fazlıoğlu, Y. ve Selvi, E. (2021). Bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli akranlarına tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(2), 588-602.
- Selimoğlu, H.(2017). *Akran aracılı öğretim yöntemlerinin normal gelişim gösteren çocukların*

*sosyal kabulüne ve özel gereksinimli bireylerin benlik saygısına etkisi*(Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı.(2016). 2016 Türkiye Göç Raporu. [https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016\\_yiik\\_goc\\_raporu\\_haziran.pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf)

Tyagi, G.(2016). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Education and Applied Research*, 6(1), 115-116.

UN High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2022). Global Trends Report 2022. available at:<https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>

Ünay, E., Erdem, R. ve Günel, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Milli Eğitim*, 50(1), 661–682.

Ünsal, F. ve Şahan, B. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının "engelli" kavramına ilişkin görüşleri*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Üstündağ, A., Göktay, F.S., Kalkanlı, F. ve Gülgün, Z.N.(2023). Üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere bakış açılarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 3(2), 755-766.

#### ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Tarih:02.02. 2022

No: E-95704281-604.02.02-310246

Kurul adı: Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 31.05.2022

No: E-34659092-605.01-50778592

#### ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : %50

2. yazar katkı oranı : %50