

SURİYELİ GÖÇMEN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM DURUMLARI: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

EDUCATION STATUS OF SYRIAN MIGRANT STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN TÜRKİYE: VIEWS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abdulkadir KOCAOĞLU²

Nevin GÜNER³

Başvuru Tarihi: 01.04.2024 Yayına Kabul Tarihi: 06.01.2025 DOI: 10.21764/maeuefd.1462688

Özet: 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş nedeniyle üç buçuk milyondan fazla Suriyeli göçmen Türkiye'ye göç etmiş, bu göçmenler için beş ilde yedi Geçici Barınma Merkezi (GBM) kurulmuştur. Bu merkezlerde göçmenlerin beslenme, barınma, güvenlik, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır. Göçmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) okul çağındaki çocuklardan oluşmakta ve aralarında özel gereksinimli olanlar da bulunmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'nin Suriye sınırına yakın bir ildeki GBM'de bulunan okullarda Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle (SGÖGÖ) çalışan sekiz özel eğitim öğretmenin deneyimleri incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenolojiyle tasarlanan çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve betimleyici fenomenolojik analizle incelenerek yedi tema ve 19 alt tema elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları ortamın fiziksel özelliklerini yeterli buldukları ancak dil ve kültür farklılıkları nedeniyle SGÖGÖ'lerle çalışırken zorlandıklarını ve nitelikli bir eğitim veremediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, Suriyeli göçmen ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinim durumuna kadereci bir yaklaşım sergilemelerinin ve çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemelerinin, SGÖGÖ'lerin eğitim yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler, Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitim hakkında bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmasını ve gereksinim duydukları desteklerin sağlanmasını önermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: *Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrenci, geçici barınma merkezi, kültürel ve dilsel çeşitlilik, göç ve özel eğitim, betimleyici fenomenolojik analiz*

Abstract: As a result of the civil war that began in Syria in 2011, over 3.5 million Syrian migrants have moved to Türkiye. Seven temporary accommodation centers (TACs) were established in five provinces to address basic needs such as nutrition, shelter, security, health, and education. Nearly half (48.8%) of the migrants are school-age children, including those with special needs. This study examines the experiences of eight special education teachers working with Syrian migrant students with special needs (SMSSN) in a TAC near Türkiye's border with Syria. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive phenomenological methods, yielding seven themes and 19 sub-themes. Findings show that teachers considered the physical conditions of their work environment sufficient but faced significant challenges due to language and cultural barriers, which hindered their ability to provide quality education. Teachers also reported that Syrian parents' fatalistic attitudes toward their children's special needs and their lack of involvement in education negatively affected SMSSN. They emphasized the need for efforts to raise awareness among Syrian parents about special education and provide necessary support to improve the educational experiences of SMSSN.

Keywords: *Syrian migrant student with special needs, temporary accommodation center, cultural and linguistic diversity, migration and special education, descriptive phenomenological analysis*

¹ Bu çalışma, 24 Haziran 2022 tarihinde "Bölgesel Sorunların Yol Açtığı Göçler, Mülteciler ve Dezavantajlı Grupların Eğitimi" ana temalı IXth International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2022)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, abdulkadirkoçaoğlu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6321-1222

³ Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, antreh@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9135-6429

Giriş

Son yıllarda dünya genelinde milyonlarca insan, savaşların meydana getirdiği siyasi baskılar ve ekonomik zorluklar gibi çeşitli nedenlerden dolayı yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) 2024 yılında yayımladığı Küresel Eğilimler Raporu'na göre, 2023 yılı sonu itibariyle dünya genelinde zorla yerinden edilen insan sayısı 117,3 milyona ulaşmıştır (UNHCR, 2024a). Bu veri, günümüzde birçok ülkenin nüfusundan daha fazla insanın bir göç hareketi içerisinde olduğu ortaya koymaktadır. Bu göç hareketi göç edilen toplumların yapısında önemli etkilere yol açmaktadır. Bu bağlamda göç sadece demografik bir değişim yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda etnik ve kültürel çeşitlilikle ilgili yeni dinamikleri de beraberinde getirmektedir (Castles, 2010).

En temel anlamıyla bir yerden farklı bir yere çeşitli nedenlerden dolayı gitmek anlamına gelen göç sözcüğü (Türk Dil Kurumu, 2024) hacmine göre bireysel ve kitlesel olmak üzere iki başlık altında incelenebilir (Canbey Özgüler, Erdoğan & Demirkaya, 2018, s. 9). Bireysel göç, kişilerin çeşitli nedenlerden dolayı bireysel ya da aileleriyle birlikte göç etmesi olarak tanımlanırken kitlesel göç, belirli bir zamanda çok sayıda kişinin yaşadıkları ülke dışına düzensiz gruplar halinde hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015). İnsanların çeşitli nedenlerden dolayı kitlesel olarak göç ettiklerini ifade eden Weiner (1992, s. 92-93) bu nedenlerin kuraklık, sel, kıtlık gibi doğal felaketlerden, iç çatışma ya da savaş ortamının getirdiği güvenlik endişelerinden ya da daha iyi bir iş ve gelir fırsatı arayışından kaynaklandığını belirtmektedir. Güvenlik endişelerinden dolayı yapılan göçe en güncel örneklerden biri, 2011 yılının Mart ayında Suriye'de meydana gelen iç savaştır. Bu durum milyonlarca Suriye vatandaşını ülkelerinden ayrılmak zorunda bırakarak zorunlu bir kitlesel göçe neden olmuştur. Birçok farklı ülkeye (Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır ve Kuzey Afrika) yayılan bu kitlesel göç hareketi (UNHCR, 2024b), İkinci Dünya Savaşından sonra dünyada görülen en büyük insani kriz olmuştur (Kadıoğlu, 2020). Sınır komşusu olması ve savaş başladıktan kısa bir süre sonra “açık kapı” politikası benimsemesi nedeniyle kitlesel göç hareketinin merkezinde yer alan Türkiye, dünyada en fazla Suriyeli göçmen barındıran ülke konumundadır (UNHCR, 2024b). 2024 yılı Mart ayı itibariyle 3.143.635 Suriyeli göçmen Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yaşamlarına devam etmektedir (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2024). Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenler yaşadıkları travmaları, yoksulluğu, sağlık problemlerini ve eğitim gereksinimlerini de

yanlarında getirmektedir (Oppedal, Özer & Şirin, 2018). Türkiye, Suriyeli göçmenlerin yanlarında getirdiği problemleri çözmek ve temel gereksinimlerini karşılayabilmek için beş şehirde (Adana, Hatay, Kahramanmaraş, Malatya ve Osmaniye) yedi Geçici Barınma Merkezi (GBM) kurmuştur. GBM'lerde Suriyeli göçmenlere olanaklar çerçevesinde barınma, beslenme, sağlık, sosyal hizmetler ve yardımlar, eğitim ve benzeri temel hizmetler sunulmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2014).

Türkiye'deki toplam Suriyeli göçmen nüfusunun yaklaşık yarısının (%48,8) okul çağındaki çocuklardan oluştuğu resmi kaynaklarca belirtilmektedir (GİB, 2024). Bu çocukların maruz kaldığı güçlükler arasında, kendi ülkelerindeki modelden farklı bir eğitim modeline uyum sağlama, yerleştikleri ülkenin dilini ve kültürünü öğrenme, yeni sosyal çevrelere katılma, eğitim kültürünü ve müfredatı anlama ve dışlayıcı tutumlarla baş etme bulunmaktadır (Aydin & Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan vd, 2010). Alanyazında göçmen öğrencileri konu alan araştırmalara bakıldığında, katılımcıların tipik gelişim gösteren göçmen öğrencilerden, bu öğrencilerin aile üyelerinden ya da bu öğrencilere hizmet veren kişilerden oluştuğu görülmektedir (Aykırı, 2017; Aydin & Kaya, 2017; Cülha & Demirtaş, 2020; Eranıl & Kasalak, 2024; İçel vd., 2024; Karli-Calamak & Kilinc, 2021; Kuzhabekova & Nardon, 2023; Mahfouz vd., 2020; Orakci & Aktan, 2020; Sarmini vd., 2020; Sunata & Abdulla, 2020). Ancak göçmen öğrenciler arasında tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra sayıları kesin olarak bilinmemekle birlikte özel gereksinimli olanlar da bulunmaktadır (Bayraklı, 2024; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Soyalan, 2022; Kocaoğlu & Güner, 2024; Ünay vd., 2021; Kaya & Yıldız, 2023). Göçmen özel gereksinimi olan öğrencilerin sayıları ile ilgili bu belirsizlik sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Uluslararası Göç Örgütü'nün (International Organization for Migration) 2022 yılı verilerine göre en çok göçmenin yaşadığı beş ülke olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) (51 milyon göçmen), Almanya (16 milyon göçmen), Suudi Arabistan (13 milyon göçmen), Rusya (12 milyon göçmen) ve İngiltere'de (9 milyon göçmen) yaşayan göçmenlerin içinde özel gereksinimli bireylerin de olduğu bilinmekte (Akbar & Woods, 2020; Cummings & Hardin, 2017; Jørgensen vd., 2021; Munroe vd., 2016; Oliver & Singal 2017) ancak Türkiye'de olduğu gibi bu ülkelerde de göçmen özel gereksinimli bireyler hakkında sınırlı bilgi bulunmaktadır (Dew, 2022; Jørgensen vd., 2021; Kim & Hwang, 2018; Smith-Khan vd., 2015).

Göçmenlik ve özel gereksinimli olma durumuna yönelik kesin bir istatistiğin olmadığı görülse de ulusal alanyazında GBM'lerdeki ilkokul ve ortaokullarda özel eğitim sınıflarının oluşturulduğu ve özel gereksinimli bireylerin bu sınıflarda özel eğitim hizmeti aldığı bilgisi yer almaktadır (Kaya & Yıldız, 2023; Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Raporu, 2022; Kocaoğlu & Güner, 2024). Bu sınıflarda öğrenim gören Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrenciler (SGÖGÖ) göçmen olmanın getirdiği güçlüklerin yanında özel gereksinimli olma durumlarının neden olduğu güçlüklerle de karşılaşmakta ve bundan dolayı iki kat stres yaşamaktadırlar (Caldin, 2014; MEB, 2017). Bu öğrencilerin yaşamlarını zorlaştıran stres kaynaklarını gidermek ve yaşam refahlarını arttırmak için eğitim hizmetleri etkili bir yol olarak kullanılabilir (Ferris & Winthrop, 2010, s. 29-30; Kocaoğlu ve Güner Yıldız 2024). Göçmen çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğini iyileştirmede araştırma bulguları önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Ancak tipik gelişim gösteren göçmen öğrencilerle ilgili araştırmaların çokluğuna karşın özel gereksinimli göçmen öğrencilerle ilgili araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Kocaoğlu vd., 2023). Bu araştırmalar incelendiğinde, katılımcı grubun genelde göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden (Çetin & Koç, 2021; Hurley vd., 2014; Keser, 2024; Kocaoğlu ve Güner 2024; Soyalan, 2022; Ünay vd., 2021), göçmen özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerden (Akbar & Woods, 2020; Cummings & Hardin, 2017; Daudji vd., 2011; Kabaktepe, 2023; Kim & Dababnah, 2021; Kim & Hwang, 2018; Kocaoğlu ve Güner, 2023; Munroe vd., 2016; Rivera-Singletary & Cranston-Gingras, 2019; Smith vd., 2023) ve aynı çalışma içinde hem öğretmenler hem de ebeveynlerden (Dew vd., 2021; Dew vd., 2023; Oliver & Singal, 2017) oluştuğu görülmektedir. Göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışan personel ile yapılan araştırmalarda genellikle göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine odaklanıldığı, dil ve kültür farklılığı, uygun değerlendirme aracı ve nitelikli değerlendirme personeli eksikliğinden dolayı değerlendirme ve tanılama süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşandığının belirlendiği görülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları bu öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin dil farklılığından dolayı hem ebeveynlerle hem de öğrencilerle iletişim sorunları yaşadıklarını ve kültür farklılığı nedeniyle ebeveynlerle iş birliği yapamadıklarını ortaya koymuştur. Göçmen özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin katılımcı olduğu araştırmalarda da dil ve kültür farklılığından kaynaklı sorunlar ile köken ülkelerindeki eğitim kültürüyle göç edilen ülkenin eğitim kültürünün birbirinden farklı olmasından kaynaklı sorunlar vurgulanmaktadır. Bu araştırmaların bulguları, göçmen özel gereksinimli çocukların ve

ailelerinin yaşamına bir pencere açıp yaşanan sorunların çözümüne ve alanyazına yaptıkları katkı açısından önemlidir. Fakat Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, son yıllarda artan Suriyeli göçmen nüfusuna karşın, bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu, özel gereksinimli bireyleri kapsayan araştırmaların ise çok daha az olduğu söylenebilir. Bu kapsamda SGÖGÖ'lerin karşılaştığı zorlukların belirlenmesi ve çözümüne yönelik somut adımların atılabilmesi için daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Özellikle Türkiye'deki GBM'lerde yaşayan özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin, bu alandaki önemli bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda GBM'lerde yaşayan ve eğitim alan SGÖGÖ'lerle ilgili önemli bilgi kaynaklarından birinin GBM'lerdeki okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri olduğu göz önüne alındığında bu öğretmenlerinin SGÖGÖ'lerle ilgili deneyimlerinin ortaya çıkarılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu önem ve gereklilik doğrultusunda bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin Suriye sınırına yakın bir ilinde Suriyeli göçmenler için kurulan GBM bünyesindeki özel eğitim sınıflarında görev yapan sekiz özel eğitim öğretmenin SGÖGÖ'lerle çalışma deneyimlerinin incelenmesidir. Çalışma, sadece öğretmenlerin deneyimlerini anlamakla kalmayıp, bu deneyimlerin SGÖGÖ'lerin eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını ve bu çocukların karşılaştığı sorunların çözümü için nasıl bir rehber olabileceğini de göstermeyi hedeflemektedir. Çalışma bulgularının, eğitim politikalarını yönlendiren karar vericilere, akademisyenlere ve GBM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, planlanan çalışmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenleri GBM'de SGÖGÖ'lerle çalışmayı nasıl deneyimlemektedir ve bu deneyimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin SGÖGÖ'lerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenleri SGÖGÖ'lerin eğitimine yönelik neler önermektedirler?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji benimsenmiştir. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen ya da kavramla ilgili algılarını, bakış açılarını, duygularını ve anlayışlarını ifade etmelerini sağlayan (Moustakas, 1994) ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini anlamak ve tanımlamak için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi desenidir (Vagle, 2018). Fenomenoloji, kuram oluşturmayı, oluşturulan kuramı doğrulamayı ya da var olan gerçekleri göstermeyi amaçlamaz (van Manen, 2016). Bu gerçeklerin yani incelenen fenomenin özünü oluşturan deneyimleri incelemeyi ve bu deneyimleri yaşayanların algılarını derinlemesine ortaya çıkarmayı hedefler (Giorgi, 2009). Fenomenoloji ile desenlenen araştırmalarda, incelenen fenomene ilişkin katılımcıların algıları ve bakış açıları, bu fenomeni nasıl anlamlandırdıkları, fenomeni nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl betimledikleri üzerine odaklanılmaktadır (Creswell, 2009; Ersoy, 2019; Moustakas, 1994). Bu çalışmada da SGÖGÖ'lerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin GBM'deki deneyimleri ve bu deneyimleri nasıl yorumladıkları ayrıntılı bir şekilde betimlenmek istendiği için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Fenomenoloji ile desenlenen çalışmalar betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki farklı yaklaşım temel alınarak tasarlanmaktadır (Ersoy, 2019). Betimleyici fenomenoloji, insanların incelenen fenomene ilişkin deneyimlerini betimlemeyi amaçlarken (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi, 2009) yorumlayıcı fenomenoloji bir fenomenin altında yatan gerçekleri araştırmacının da yorumlarıyla anlamlandırılmayı hedefler (Smith & Osborn, 2008; Smith, 2011). Her iki yaklaşım da temelde bireylerin deneyimlerine dayanmasına karşın (Creswell, 2009) betimleyici fenomenolojide deneyimleri ortaya çıkarmak ve tanımlamak ön plandayken yorumlayıcı fenomenolojide fenomeni ortaya çıkarıp tanımlarken fenomeni yorumlamak için kültür, çevre ve tarih doğrultusunda yorumlar yapmak önemlidir. Bu çalışmada SGÖGÖ'lerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimleri nasıl algıladıklarının betimlenmesi amaçlandığı için betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir.

Katılımcılar

İlgili konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından ya da önceden oluşturulmuş bir kontrol listesi aracılığıyla araştırmanın katılımcılarını seçmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem tercih edilerek çalışma verilerinin zenginliğine ve derinliğine önemli katkılar sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmanın katılımcı olma ölçütleri, GBM’de yer alan okullarda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktır. Araştırmacılar, ilk aşamada GBM’deki ilkokul ve ortaokul okul müdürleri ile iletişim kurmuş, özel eğitim sınıfları ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenler hakkında bilgi edinmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ilkokul düzeyinde üç, ortaokul düzeyinde ise bir özel eğitim sınıfının bulunduğu; bu sınıflarda toplam sekiz öğretmenin görev yaptığı ve öğretmenlerin kabul etmesi halinde eğitim öğretim sürecinin aksatılmadan öğretmenlerle görüşme yapılabileceği okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. İkinci aşamada araştırmacılar okul müdürü aracılığıyla öğretmenlere telefonla ulaşmış ve çalışma hakkında bilgi vermiştir. Ulaşılan öğretmenlerin tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılacağını belirtmiştir.

Çalışmada altı kadın ve iki erkek olmak üzere toplam sekiz katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ile 30 arasındadır. Öğretmenlik deneyim süreleri iki ile yedi arasında değişen katılımcıların GBM’deki öğretmenlik deneyim süreleri ise bir ile üç yıl arasında değişmektedir. Sınıflarındaki öğrenci sayısı iki ile dokuz arasında değişen katılımcıların altısı ilkokulda, ikisi ise ortaokulda çalışmaktadır. Katılımcıların gerçek isimlerine uygun kod isimler seçilmiş ve bulgular kısmında bu isimler kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji ile desenlenen çalışmalarda temel veri toplama tekniği görüşmedir (Ersoy, 2019; Giorgi, 2009; Moustakas, 1994; van Manen, 2016). Görüşme, en az iki kişi arasında gerçekleştirilen ve bir konu hakkında bilgi toplamayı amaçlayan sözlü iletişim süreçleridir. (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında veriler katılımcılardan demografik bilgi formu ve görüşme soruları formu (Ek-1) kullanılarak yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerin yarı-yapılandırılmış olarak yapılmasının nedeni, araştırmacıya önceden belirlenmiş soruları sorma ve gerektiğinde ek sorular sorarak daha ayrıntılı bilgi elde

etme olanağı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 130). Görüşme soruları çalışmanın genel amaçlarına uygun olarak birinci yazarın daha önce GBM'de ve SGÖGÖ'lerle çalışmış olma deneyimi ve ilgili alanyazında yapılan çalışmalar temel alınarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra özel eğitim alanında nitel araştırma yöntemiyle desenlenen araştırmalar yapmış ve doktora derecesine sahip altı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiş ve bazı sorulara daha kapsamlı yanıtlar alınabilmesi için sondaj sorular eklenmiştir. Örneğin “Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin Türkiye’deki eğitimleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu öğrencilerin karşılanan ve karşılanamayan eğitim gereksinimleri nelerdir?” sorusu araştırma amacı kapsamında net cevap almak ve sorunun anlaşılabilirliğini artırmak için uzmanların önerisi doğrultusunda “Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin Türkiye’deki eğitimleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?” şeklinde ifade edilmiş ve “Bu öğrencilerin karşılanan ve karşılanamayan eğitim gereksinimleri nelerdir?” ve “Sınıfta öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz?” sonda sorularıyla güçlendirilmiştir. “Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimlerine destek sağlama durumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ise “Bu süreçte ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?”, “Bu sorunların çözümü için neler yapıyorsunuz?”, “Bu süreçte aileler çocuklarını ve sizi destekliyor mu?” ve “Ne tür destek sağlıyorlar?” sonda soruları eklenmiştir. Gerekli düzenlemelerden sonra görüşme soruları formu son haline getirilmiştir.

Daha sonra asıl görüşmelere geçmeden önce GBM’de geçmişte özel eğitim öğretmeni olarak çalışan bir özel eğitim öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonucunda bir sorunun konu dışında kaldığı görülüp sonda sorulardan çıkarılmıştır. Görüşme formu son halini aldıktan sonra çalışmanın katılımcıları olan SGÖGÖ’lerle çalışan özel eğitim öğretmenleriyle görüşmelere geçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın planlanması ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi sonrasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’ndan gerekli onay ve izin alınmıştır (Tarih:24.02.2022, Sayı: E-64075176-050.01.04-295525). Ayrıca Dulkadiroğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmış uygulama izin belgesi de bulunmaktadır (Tarih: 12.01.2022, Sayı: E-98282729-20-41112781). Gerekli izinler alındıktan

sonra 2022 Mart ayında araştırmaya gönüllü olan katılımcılarla uygun oldukları günler belirlenip randevu günü ve saati üzerinde anlaşılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılarla kısa bir sohbet edilmiş daha sonra çalışma hakkında tekrar kısaca bilgi verilmiş ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşmelerin tamamı son ders zilinin ardından öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme sonrasında konuşulanları eksiksiz bir şekilde kâğıda dökülebilmek adına görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılacağı söylenerek yazılı ve sözlü onay alınmıştır. Daha sonra görüşme soruları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Toplam süresi 112 dakika olan görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları bir programı aracılığıyla (Voiser, 2022) eksiksiz bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın ham verilerini oluşturan bu dökümler yazıya aktarılırken, katılımcıların yaptıkları vurgu tonlamaları, tekrar ettiği ifadeler, uzun süre sessiz kalmaları, gülümsemeleri ve ses tonlarındaki değişimleri not edilmiş, verilerin analizi ve bulguların betimlenmesi aşamalarında bu notlardan yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimleyici fenomenolojik analiz (BFA) kullanılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen her görüşme verisi NVivo 11 programı kullanılarak ayrı ayrı analiz edildikten sonra nitel araştırma yöntemi paradigması doğrultusunda tümevarımcı bir anlayış ile diğer görüşme verileriyle birleştirilerek bulgulara ulaşılmıştır (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi, 2009).

Verilerin analizinde Giorgi ve Giorgi (2003) tarafından önerilen BFA adımları uyarlanarak benimsenmiştir. Verilerin analizi sekiz adımdan oluşmaktadır:

1. **Verilerin Toplanması:** Araştırmacı, katılımcıların uygun olduğu zamanları belirleyerek yüz yüze görüşmeler organize etmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.
2. **Verilerin Dökümü:** Görüşme sırasında alınan ses kayıtları deşifre edilmiş ve öğretmenlerin ifadeleri eksiksiz bir şekilde yazıya aktarılmıştır.
3. **Bütünsel Bir Anlama İçin Okuma:** Analize verinin nasıl başlayıp nasıl bittiği bilinmeden başlanılamayacağı için deşifre edilen veriler analiz öncesi içeriğine hâkim olmak adına

araştırmacılar tarafından en az üç kez okunmuştur. Burada önemli olan nokta, fenomenolojik bakış açısı doğrultusunda bütünsel bir anlayış ile içeriğin okunmasıdır. Bu kısımda okunan içerik hakkında herhangi bir şey yapılmaz, sadece bir sonraki adıma geçmeden önce içeriğe genel anlamıyla hâkim olmak gerekmektedir. Bu doğrultuda deşifreler tekrarlı bir şekilde okunmuştur.

4. **Anlam Birimlerinin (kod) Belirlenmesi:** BFA'nın temel amacı, deneyimin anlamını belirlemektir. Bu nedenle, araştırma bağlamında yer alan çoğu verilerin daha kapsamlı analiz edilebilmesi için veriler küçük anlam birimlerine dönüştürülmelidir. Bu aşamada araştırmacı deşifreleri dikkatlice okumuş ve NVivo 11 programına aktarmıştır. Daha sonra bu program kullanılarak katılımcıların ifadelerindeki anlam birimleri belirlenmiştir. Her anlam biriminin, katılımcı ifadesinde farklı bir anlam ya da konu içermesine ve öğretmen deneyimi ve öğretim süreciyle ilgili belirli konuları yansıtmasına dikkat edilmiştir.
5. **Anlam Birimlerinin Analizi:** Analizin kalbi sayılabilecek olan bu adımda her anlam birimi ayrı ayrı incelenerek içerdiği anlam anlaşılmaya çalışılır. Katılımcıların ifade ettikleri anlamlar, araştırılan fenomenle ilgili olarak yeniden açık bir şekilde ifade edilir. Böylece katılımcının yaşadığı deneyimin anlamları keşfedilerek fenomenin doğası ortaya konulur. Araştırmacı burada katılımcıların ifadelerindeki ortak ve önemli noktaları, gizli ya da ima edilen anlamları belirleyip anlam birimleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları ortaya çıkarmıştır. Böylece bu anlam birimleri alt temaların zeminini oluşturmuştur.
6. **Anlam Birimlerinden Alt Temaları Oluşturma:** Analiz sonucunda elde edilen anlam birimleri, içeriklerine göre birleştirilmiştir ve bunlar alt temaları oluşturmuştur. Benzer anlamlara sahip anlam birimleri aynı alt temalar altında gruplandırılmıştır. Bu alt temalar, temaların zeminini oluşturmuştur.
7. **Alt Temalardan Temaları Oluşturma:** Analiz sonucunda elde edilen alt temalar içeriklerine göre birleştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temaların çalışma amacı doğrultusunda belirlenen fenomene ilişkin deneyimleri temsil etmesi için görüşleri alınan katılımcıların ifadelerine bağlı kalınmıştır.

8. **Veriye Dayalı Bulguların Sunumu:** Son adım ise analiz sonuçlarının betimleyici bir şekilde sunulduğu adımdır. Bu adımda anlam birimleri, alt tema ve temaların anlaşılabilirliğini desteklemek için katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Etik ve Araştırmacının Rolü

Etik kurallar çerçevesinde, tüm katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve görüşmelerin kaydedileceği bildirilerek yazılı onayları alınmıştır. Katılımcılara, çalışmadan istedikleri zaman ayrılma hakları olduğu belirtilmiştir. Demografik bilgiler dışında katılımcılara ait kişisel bilgilere çalışmada yer verilmemiştir. Bunlarla birlikte araştırmacılar görüşmeler sırasında katılımcıların düşüncelerini etkileyebilecek -yönlendirici- ifadelerden kaçınmış, elde edilen ses kayıtlarını eksiksiz bir şekilde dijital ortama aktarmış ve analizler sırasında bu verilere bağlı kalmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacı, çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi ve yorumlanması süreçlerinde kritik bir rol oynar (Collins & Stockton, 2022). Bu süreçlerin güvendiuyulabilirliğinin (trustworthiness) sağlanabilmesi için araştırmacının rolünün açıklanması önemlidir (Bahrami vd., 2016). Bu çalışmanın birinci yazarı yaklaşık olarak iki yıl GBM’de yer alan bir özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. Dolayısıyla SGÖGÖ’lerle çalışma deneyimine sahiptir. Araştırmanın ikinci yazarı ise 10 yıldan fazla bir süre çeşitli eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışmıştır. Ardından bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlayan yazar, bu üniversitede 12 yıldır lisans ve lisansüstü düzeyde çeşitli dersler vermektedir.

Güvendiuyulabilirlik

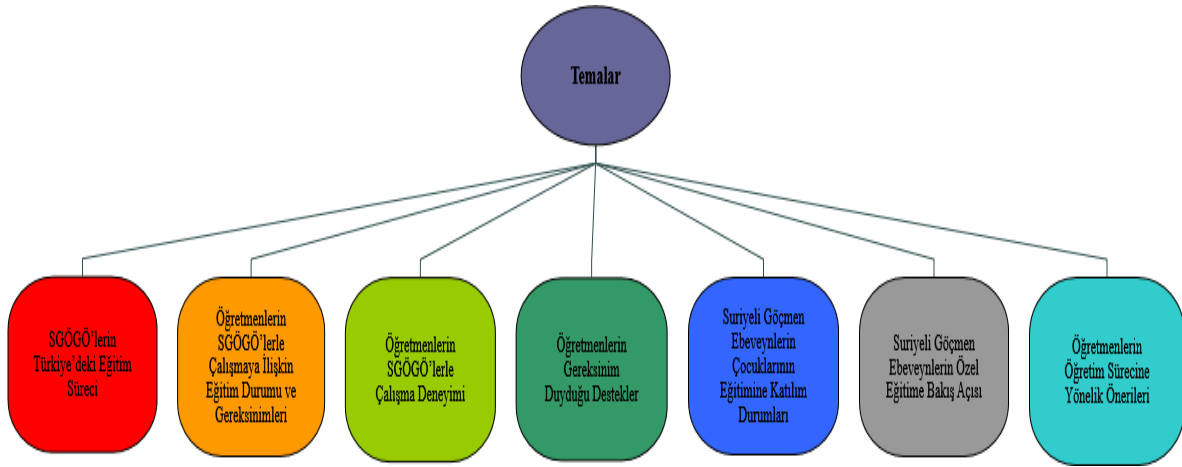
Nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik terimleri, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalarda yöntemin benimsediği paradigma ve kabul ettiği varsayımlar nedeniyle (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021), güvendiuyulabilirlik terimi içinde yer alan belirli kavramlarla ifade edilir. İç geçerlilik için inandırıcılık, dış geçerlilik için aktarılabirlik, iç güvenilirlik için güvenilebilirlik ve son olarak dış güvenilirlik için onaylanabilirlik kavramları bu bağlamda kullanılır (Guba ve Lincoln, 1989 s. 301–329 akt. Morse, 2015).

Bu çalışmanın inandırıcılığını sağlayabilmek için görüşme formu, birinci yazarın GBM ve SGÖGÖ'lerle çalışma deneyiminden ve alanyazındaki diğer araştırmalardan yararlanılarak hazırlanmış ve doktora derecesine sahip altı uzmanın görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Katılımcıların samimi yanıtlar verebilmeleri amacıyla güven ilişkisi kurulmaya çalışılmış ve bu amaçla katılımcılara araştırmanın amacı ve katılımcı olarak hakları konularında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış, verilere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Bu sayede katılımcı görüşlerinin daha tutarlı ve doğru bir şekilde temsil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca rastgele seçilen iki görüşme farklı bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmış ve veriler üzerinde kodlama güvenilirliği sağlanmıştır.

Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlayabilmek adına yöntem ayrıntılı bir şekilde açıklanıp veriler anlaşılır bir şekilde betimlenirken güvenilebilirliğini sağlayabilmek için kodlama süreci araştırmacının görüşme boyunca aldığı notlar eşliğinde özenle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kodlama sürecinde bir araştırmacı sürece dahil edilmiş, bu sayede araştırmacıların bağımsız olarak gerçekleştirdiği kodlama işlemleri arasındaki uyum ve tutarlılık değerlendirilmiş ve güvenilebilirlik düzeyi (%90) belirlenmiştir. Son olarak, çalışma raporlaştırılırken katılımcıların görüşleri, deneyimleri ve yorumlarına dayanan alıntılar ve örnekler sunulmuştur. Bu alıntı ve örneklerin sunulmasının amacı, çalışma sonuçlarının gerçekliğini ve temsil gücünü destekleyerek çalışmanın onaylanabilirliğini arttırmaktır.

Bulgular

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar titizlikle incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu süreç sonunda, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve bakış açılarını yansıtan yedi tema belirlenmiş ve Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. SGÖGÖ'lerle çalışan özel eğitim öğretmenleri görüşlerinden ortaya çıkan temalar

Şekil 1'de sunulan yedi tema, çalışmanın temel bulgularını oluşturmakta ve katılımcıların konu hakkındaki algılarını ortaya koymaktadır. Bu temalar ve altında yer alan alt temaların tamamı aşağıda sırasıyla ele alınmış ve ilgili katılımcı alıntlarıyla desteklenerek sunulmuştur.

SGÖGÖ'lerin Türkiye'deki Eğitim Süreci

Çalışmada katılımcılara öncelikle SGÖGÖ'lerin Türkiye'deki eğitim durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan birinci tema ve alt temaları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Birinci tema ve alt temaları

Şekil 2 incelendiğinde SGÖGÖ'lerin Türkiye'deki eğitim süreci temasının içerisinde üç alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Karşılana n gereksinimleri

Katılımcılar SGÖGÖ'lerin gereksinim duyduğu eğitim ortamının ve materyallerin, GBM'de sağlandığını belirtmişlerdir. Fiziksel olarak gerekli tüm gereksinimlerin karşılandığını belirten Hatice öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Türk öğrencilerin sahip olmadığı birçok materyale, malzemeye sahipler. Hatta fazlasıyla sahipler. Devlet çok güzel olanak sağlamış.”

Karşılanamayan gereksinimleri

Katılımcılar SGÖGÖ'lerin GBM'de nitelikli eğitim ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanamadığını belirtmişlerdir. GBM'de sunulan fiziksel olanakların aksine nitelikli bir eğitim verilmediğini ifade eden Kadriye ve Ceren öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak adına okul yapmışız, sınıf yapmışız ama içine bu çocukları eğitebilecek bir öğretmen koymamışız.”

“Biz öğretmenler, dil ve kültür bariyerinden nitelikli eğitim sunamıyoruz. Yani şöyle düşünün buzdolabımız ağzına kadar dolu ama biz yemek yapmayı bilmediğimiz için aç kalıyoruz.”

Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden SGÖGÖ'lerin yararlanamadığını ifade eden Hüda öğretmen şunları belirtmiştir:

“Buradaki öğrenciler Türk vatandaşı olmadığı için rehabilitasyon hizmetinden faydalanamıyor.”

Sınıf içi öğretim süreci

Katılımcıların sınıf içinde öğretim sürecini nasıl yürüttüklerine yönelik görüşleri, sözsüz iletişim yöntemleri, teknoloji ve görsel destekler, temel becerilerin öğretimi ve tercüman desteğiyle şeklindedir. Öğrencilerle iletişim kurmak için sözsüz iletişim yöntemlerini kullanan Hüda öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Beden diliyle... sözel olmayan iletişim becerilerini kullanarak öğretim yapıyoruz.”

Öğrencilere temel kavramların öğretimini hedeflediğini ifade eden Ayşegül öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Şimdi bu çocuklar Türkçe bilmediği için biz çok basit kavramların öğretimiyle işe başlıyoruz. Renk ve hayvanlar gibi”

Öğretim sürecinde teknolojik araç-gereçlerden ve tercüman desteğinden yararlandığını ifade eden Ahmet öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Çeviri programları çok yardımcı oluyor. Ayrıca sınıfımızda tercüman var.”

Öğretmenlerin SGÖGÖ’lerle Çalışmaya İlişkin Eğitim Durumu ve Gereksinimleri

Çalışmada katılımcılara yöneltilen sorulardan biri “SGÖGÖ’lerle çalışmadan önce göçmen öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?” sorusudur. Katılımcıların soruya ilişkin görüşlerini içeren ikinci tema ve alt temaları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci tema ve alt temaları

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin SGÖGÖ’lerle çalışmaya ilişkin eğitim durumu ve gereksinimleri temasının içerisinde iki alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Herhangi bir eğitim almadım

Katılımcıların tamamı SGÖGÖ'lerle çalışmaya başlamadan önce herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. SGÖGÖ'lerle çalışmanın kolay olmadığını ifade eden Ahmet öğretmen şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Hayır, hiçbir eğitim almadım. Özel eğitim zaten yeterince zor, bir de üstüne yabancı biriyle daha da zor. Keşke böyle bir eğitim alabilseydik...”

Göçmen bireylerle çalışmadan önce bir eğitim programı düzenlenmeli

Katılımcıların tamamı SGÖGÖ'lerle çalışmadan önce gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu eğitim programlarının Suriye toplumunun dili ve kültürünü tanıtıcı bir işlevinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Konu ile ilgili Kadriye, Ahmet ve Ayşegül öğretmen şunları ifade etmiştir:

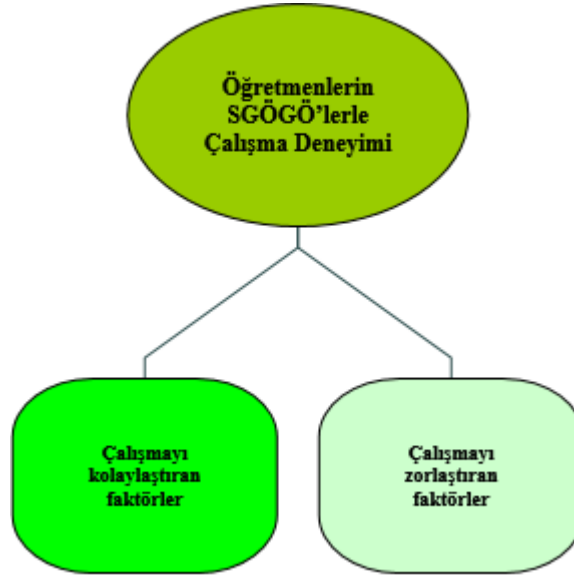
“Suriyeli çocukların aileleriyle iletişim kurmak gerçekten zor. Erkek veliler kadın öğretmenlerle, kadın veliler de erkek öğretmenlerle iletişim kurmak istemiyor. Ben bunu ilk çok yadırgamıştım ama kültürlerinde bunun olduğunu öğrendiğimde anlayabilmişim.”

“Programın içeriğinde Suriye toplumunda eğitime ve özel eğitime bakış açısı nasıl, kültürlerinde bu çocukların yeri ne, bu çocukları nasıl görüyorlar ya da günlük yaşamda bu insanlar ne yaparlar neleri severler bunlar olmalı. Örneğin burada herkes dışarıda yere halı serip oturuyor ben bunu ilk gördüğümde çok şaşırılmışım.”

“Temel gündelik yaşamdaki Arapça kelimeleri gel, git, otur, kalk gibi öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmenlerin SGÖGÖ'lerle Çalışma Deneyimi

Çalışmada katılımcılara SGÖGÖ'lerle çalışma deneyimlerine yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların SGÖGÖ'lerle çalışma deneyimlerine ilişkin yanıtlarından ortaya çıkan üçüncü tema ve alt temaları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Üçüncü tema ve alt temaları

Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlerin SGÖGÖ'lerle çalışma deneyimi temasının içerisinde iki alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Çalışmayı kolaylaştıran faktörler

Katılımcılar GBM ve okul idaresinin destekleyici tutumlarının SGÖGÖ'lerle çalışmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. GBM'de öğrencilere birçok olanağın sunulduğunu ifade eden Kadriye öğretmen şunları söylemiştir:

“Devletimizin bu öğrenciler için sunduğu imkanlar. Isınma, barınma, eğitim, yiyecek, içecek... Eğitim ortam ve araçları müthiş kolaylaştırıcı bir unsur.”

İdarenin işlerini kolaylaştırdığını ifade eden Ceren öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Okul idaresi ve kamp (GBM) yönetimi tüm ihtiyaçlarımıza cevap veriyor. Kamp (GBM) içindeki hastane ve aile sosyal politikalar bakanlığı personeli işimizi kolaylaştırıyor.”

Çalışmayı zorlaştıran faktörler

Katılımcılar SGÖGÖ'lerle çalışmayı zorlaştıran faktörlerin dil ve kültür farklılıkları ile ebeveynlerin özel eğitime karşı olumsuz tutumları olduğunu ifade etmiştir. Dil ve kültür farklılığına vurgu yapan Güzide ve Hatice öğretmen şunları belirtmiştir:

“En temeli dil, kültür ve geçmiş yaşantılar.”

“En büyük zorlaştıran faktör kültürel farklılıklar. Farklı kültürlerden geldiğimiz için onların örf ve adetleriyle bizinkiler bazı benzerlikler gösterse de birçok farklılık barındırıyor. Bu da uyum problemine yol açıyor ve çalışmayı zorlaştırıyor.”

SGÖGÖ’lerle çalışmayı zorlaştıran bir diğer faktörün ebeveynlerin özel eğitime karşı olumsuz tutumu olduğunu ifade eden Hüda ve Ceren öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Aileler işimizi yapmamıza engel oluyor. Çocuklarını okula göndermek istemiyor (Özel eğitim sınıfına) ve özel eğitime sıcak bakmıyorlar.”

“Aileler bu çocukları (özel gereksinimli bireyleri) yok sayıyor.”

Öğretmenlerin Gereksinim Duyduğu Destekler

Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorulardan biri “SGÖGÖ’lerle çalışırken uzman desteğini gereksinim duyuyor musunuz?” sorusudur. Bu temel soru, desteğe gereksinim duyulan konu ve desteğine gereksinim duyulan uzman ifadeleriyle genişletilmiştir. Katılımcıların soruya ilişkin yanıtları sonucunda ortaya çıkan dördüncü tema ve alt temaları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Dördüncü tema ve alt temaları

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin gereksinim duyduğu destekler temasının içerisinde iki alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Uzman desteğine gereksinim duyuyorum

Katılımcıların tamamı SGÖGÖ'lerle çalışırken çeşitli konularda uzmanların desteğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin destek duydukları konulara ilişkin görüşleri dil desteği, psikolojik destek ve öğretim desteğidir. Dil desteğine gereksinim duyduğunu söyleyen Ayşegül öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Bazı problem davranışlarda aile ile iletişim kurmam gerekiyor ama onlar Türkçe ben Arapça bilmediğim için anlaşıyoruz.”

Psikolojik desteğe gereksinim duyduğunu ifade eden Hatice öğretmen şunları söylemiştir:

“Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak zaten bir psikolojik desteği gerektiriyorken yabancı uyruklu özel gereksinimli bireylerle çalışmak daha büyük bir desteği gerektiriyor. Bilmediğim bir toprağa bilmediğim bir ürünü ekliyor gibi hissediyorum. Kendimi çoğu zaman sorguluyorum ben neden buradayım diyorum.”

Öğretim konusunda desteğe gereksinim duyduğunu belirten Rıdvan öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Üniversitede bize yabancı birine nasıl öğretim yapılır diye bir şey öğretilmedi. Yabancı uyruklu özel gereksinimli bireyleri ben ilk defa burada gördüm. Öğretim konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorum.”

Desteğine gereksinim duyulan uzman

Katılımcılar SGÖGÖ'lerle çalışırken tercüman, özel eğitim uzmanı ve psikolog desteğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Tercüman desteğine gereksinim duyduğunu söyleyen Ceren ve Güzide öğretmen şunları demiştir:

“Ya çocuğun bazen bir ihtiyacı oluyor bana anlatıyor fakat ben anlamıyorum. Uzman dediğimiz bir tercüman olabilir.”

“İlk destek tercüman ama bizim alana akademik dile sahip bir tercüman, benim anlattığımı benim gibi ifade edebilmeli çocuğa.”

Özel eğitim uzmanına gereksinim duyduğunu belirten Rıdvan öğretmen şunları söylemiştir:

“Bize üniversitede hep Türk öğrenciye renk nasıl öğretilir diye gösterdiler kimse bize bir Arap öğrenciye renk nasıl öğretilir diye göstermedi o yüzden özel eğitim uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum.”

Psikolog desteğine gereksinim duyduğunu söyleyen Kadriye ve Rıdvan öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Özellikle kampta çalışan (GBM) öğretmenleri psikolojik olarak bu durum çok etkiliyor. Farklı bir ortama giriyoruz. İlk geldiğimizde özellikle çok sorunlar yaşamıştık adapte olmakta çok sıkıntı yaşamıştık bambaşka bir ortam.”

“Biz öğretmenlere psikolojik destek verilmeli. Burada çalışmak çok yıpratıcı. Kendimi çoğu zaman yetersiz hissediyorum, ben neden buradayım diyorum.”

Suriyeli Göçmen Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitimine Katılım Durumları

Araştırmada katılımcılara, SGÖGÖ’lerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimine katılım durumları sorulmuştur. Katılımcılar, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım göstermediğini ve ebeveynler ile bazı problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan beşinci tema ve alt temaları Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Beşinci tema ve alt temaları

Şekil 6 incelendiğinde Suriyeli göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılım durumları temasının içerisinde dört alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Katılım göstermeyenler

Katılımcıların çoğu Suriyeli göçmen ebeveynlerin, özel gereksinimli çocuklarının eğitimine katılım göstermediğini ifade etmiştir. Konu ile ilgili Hatice ve Ayşegül öğretmen şunları belirtmiştir:

“Kendi öğrencilerimin velilerinde gördüğüm kadarıyla kesinlikle destek sağlamıyorlar hatta okul idaresi zorlamasa okula bile göndermek istemiyorlar. Aileleri bu sürece dahil etmek adına bir veli toplantısı yapmayı düşündük, mesaj attık hepsine, hiçbiri gelmedi.”

“Ben muhatap olabileceğim bir ebeveyn bulamıyorum. Tüm yükü öğretmene atıyorlar. Ailelerde ilgi yok, çocuğun kişisel temizliğini bile yapmıyorlar. Geçen hafta bir öğrencimizi biz tıraş ettik. Fakat özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda böyle. Diğer çocuklarına (tipik gelişim gösteren) böyle davranmıyorlar. Özel gereksinimli bireyleri yok sayıyorlar.”

Katılım gösterenler

Katılımcılardan sadece biri ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Konu ile ilgili Hüda öğretmen şunları belirtmiştir:

“Bizim öğrencilerimizin ailesi Suriye’de Türkmen köylerinde yaşayanlardı. Onlarla zaten Türkçe konuşabiliyoruz. Bize maddi manevi ellerinden ne geliyorsa yapıyorlar. Ev için verdiğimiz ödevleri de yapıyorlar. Çocuğu okula derse hazır bir şekilde gönderiyorlar.”

Karşılaşılan problemler

Katılımcıların çoğu SGÖGÖ’lerin ebeveynleriyle çeşitli problemler yaşandığını ifade etmiş; bu problemlerin, ebeveynlerin ilgisiz olması ve özel eğitime karşı bakış açılarının olumsuz olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Problemlerin ebeveynlerin ilgisizliğinden kaynaklandığını ifade eden Ceren öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Aile çocuğu okula değil de sokağa gönderir gibi gönderiyor. Kıyafet yok, yemek yok. İlgisiz kalıyorlar. Ödev veriyoruz yapmıyor, çanta veriyoruz göndermiyor hatta çocuğunun temizliğiyle bile ilgilenmiyor.”

Özel eğitime bakış açılarının olumsuz olduğunu belirten Ahmet öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Bizimle iletişim kurmayı reddediyorlar. Veliler eğitime (özel eğitime) karşılar çocuklarını okula göndermek istemiyorlar. Bu duruma kader gözüyle bakıp bu çocuklara sadece acıyorlar. Benim ayakkabı giyme becerisini öğrettiğim çocuğa yazık deyip kendileri giydiriyor ayakkabısını.”

Çözüm önerileri

Ebeveynlerle çeşitli problemler yaşadıklarını ifade eden katılımcılar yaşadıkları problemlerin çözümü için GBM ve okul idaresinden destek aldıklarını ifade etmiştir. Konu ile ilgili Kadriye ve Ahmet öğretmen şunları belirtmiştir:

“Karşılaştığım problemlerin çözümü için idare ile görüşüyorum ve onların olaya dahil olmasıyla çözüyor.”

“Çözüm için yüz yüze görüşmeler yapıyoruz ama sonuç alamıyoruz. İdareye başvuruyoruz ve idare gereken uyarıları yapıyor. Çeşitli yaptırımlar yapıyorlar ama bunlar kısa süreli çözümler oluyor.”

Çözümüne yönelik GBM ve okul idaresinin çeşitli yaptırımlar uyguladığını belirten Hatice öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Devamsızlık yapan öğrenciler idarenin bilgisinde devamsızlık giriyoruz sisteme böyle olunca kamp (GBM) yönetimi devamsızlık yapan çocukların ailelerine kamp (GBM) çıkış yasağı koyuyor. Bu aile için çok önemli dışarı çıkamadıkları zaman çocuklarını zorunlu olarak okula gönderiyorlar.”

Suriyeli Göçmen Ebeveynlerin Özel Eğitime Bakış Açısı

Katılımcılara kendi öğrencilerinizin ebeveynlerini göz önüne aldığımızda Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitim ve özel gereksinimli öğrencilere bakış açılarını nasıl değerlendirirsiniz

sorusu sorulmuştur. Katılımcılar Suriyeli göçmen ebeveynlerin bu konuya daha çok kaderci yaklaşım ile ilgili farkındalıklarının olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların ifade ettiği görüşler sonucu ortaya çıkan altıncı tema ve alt temaları Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Altıncı tema ve alt temaları

Şekil 7 incelendiğinde Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitime bakış açısı temasının içerisinde iki alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Duruma kader anlayışıyla yaklaşıyorlar

Ebeveynlerin, özel gereksinimli bireylere acıyıp kader anlayışıyla yaklaştığını belirten Hüda ve Ceren öğretmen şunları ifade etmişlerdir:

“Bakış açıları genelde kaderci oluyor. Allah verdi bu böyle kalacak diyorlar. Çocuğun hareketlerini farklı yorumluyorlar. Din hocalarında çare arıyorlar.”

“Duruma kader gözüyle bakıyorlar. Çocuğa hasta gözüyle bakıp hiçbir şey yapmasına izin vermiyorlar.”

Özel eğitim konusunda bilinçsizler

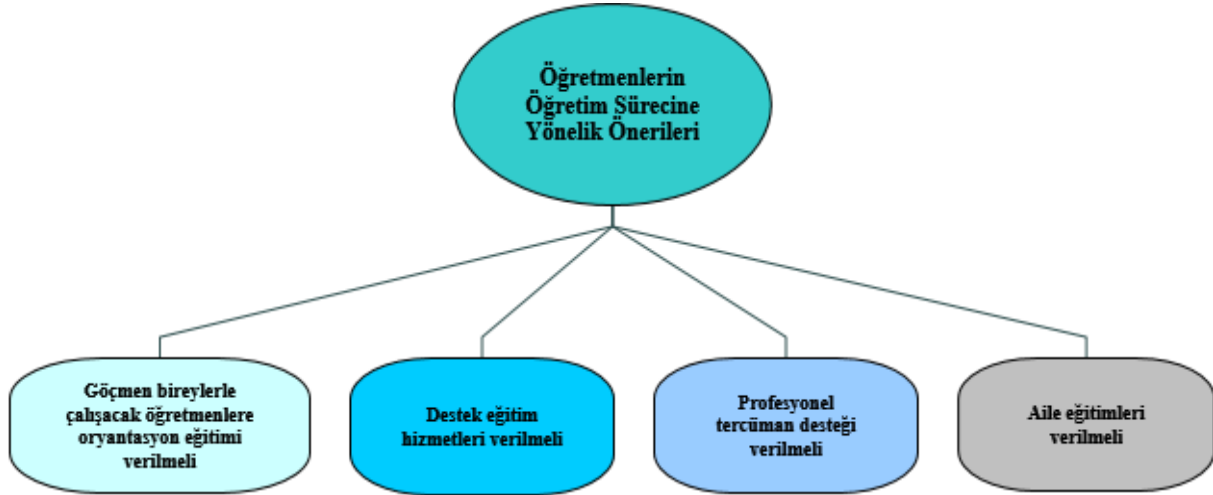
Ebeveynlerin özel eğitim konusunda bilinçsiz olduğunu ifade eden Ceren ve Hatice öğretmen şunları belirtmiştir:

“Ben bu konuyu daha önce tercümanımla konuşmuştum Suriye’de özel eğitimle ilgili ekstra bir eğitimin olmadığını söylemişti. Yani Suriye’de özel eğitim tamamen görülmeyen bir şey sanırım.”

“Bu konuda bilinçli olduklarını düşünmüyorum hatta geçenlerde velimizin bir tanesi geldi ve çocuğunun burada olmaması gerektiğini diğer çocuklardan neden ayırdığımızı ve diğer çocuklarla okumasını istediğini ifade etti. Nedenini sorduğumda komşularının çocuğunun delilerin sınıfında okuduğunu, asla okuma öğrenemeyeceğini ve çocuğu o sınıftan almasını söylediğini ifade etti.”

Öğretmenlerin Öğretim Sürecine Yönelik Önerileri

Katılımcılara SGÖGÖ’lerin eğitim sürecinde yaşanan problemlerin çözümüne yönelik önerileri sorulmuştur. Katılımcıların önerileri sonucu ortaya çıkan yedinci tema ve alt temaları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Yedinci tema ve alt temaları,

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik önerileri temasının içerisinde dört alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Göçmen bireylerle çalışacak öğretmenlere oryantasyon eğitimi verilmeli

Katılımcılar, öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışma deneyimlerinin olmamasının süreci zorlaştırdığını, dolayısıyla GBM içinde ya da dışında SGÖGÖ’lerle çalışan öğretmenlere yönelik

bir oryantasyon eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Rıdvan ve Ceren öğretmen şunları konu ile ilgili ifade etmiştir:

“Biz özel eğitim lisans diplomamızı aldık ama göçmenlerle ilgili herhangi bir bilgi verilmedi bize. Online ya da yüz yüze bir öğretmen oryantasyon eğitimi verilmeli.”

“Ben üniversitede okurken bırakın böyle bir yerde çalışmayı böyle bir yerin varlığından bile habersizdim; dolayısıyla ilk aylarda çok sıkıntı yaşadım. Kampa (GBM) ilk geldiğimde sudan çıkmış balığa döndüm.”

Destek eğitim hizmetleri verilmeli

Katılımcılar SGÖGÖ’lerin rehabilitasyon merkezlerinden yararlanamadığını ve bu durumun öğrencileri olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bununla ilgili Kadriye öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Bu bireyler Türk vatandaşı olmadıkları için rehabilitasyon hizmetinden yararlanamıyor. Bu bireylerin de bu hizmetten yararlandırılması gerekiyor.”

Profesyonel tercüman desteği verilmeli

Öğrenci ve ailesiyle iletişim kurarken bazı problemler yaşadıklarını ifade eden katılımcılar bu problemlerin çözümü için tercümanlardan yardım almaktadırlar. Bu tercümanların niteliğinin artırılması gerektiğini öneren Güzide ve Ahmet öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Bence okullara nasıl ki rehber öğretmen atanıyorsa alanında uzman tercüman da atanmalı.”

“Profesyonel tercümanlar görevlendirilmeli.”

Aile eğitimleri verilmeli

Katılımcılar Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitim konusunda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını ifade edip bu durumun ebeveynlere yönelik aile eğitimleri verilerek çözülebileceğini belirtmiştir. Ceren ve Hüda öğretmen konu ile ilgili şunları söylemiştir:

“Özel gereksinimli bireye sahip ailelere farkındalık eğitimleri verilmeli. Özel eğitimin ne olduğu anlatılmalı.”

“Özellikle farkındalık oluşturmaya yönelik eğitimler verilmeli.”

Tartışma

Bu çalışma kapsamında, GBM’deki okulların özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, SGÖGÖ’lerle çalışma deneyimlerine yönelik görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda SGÖGÖ’lerle çalışan sekiz özel eğitim öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, SGÖGÖ’ler için GBM’de gerekli eğitim ortamı ve materyalin bulunduğu ancak dil ve kültür farklılıkları nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencilere nitelikli eğitim sunamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum sadece SGÖGÖ’ler için değil, dünya genelindeki tüm göçmen çocuklar için geçerlidir (Şimşek, 2020). Örneğin Sinkkonen ve Kytälä (2014) Finlandiya’daki göçmen öğrencilerin ilk yıl sadece dil eğitimi aldıklarını, daha sonra akademik öğrenimlerine devam ettiklerini, bu durumda bile okullarda dil ve kültür temelli zorlukların yaşandığını belirtmişlerdir. Benzer bir sorun Türkiye’deki Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili Emin (2016) tarafından yazılan raporda da ele alınmakta ve Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitime katılımlarının önündeki engellerin başında dil ve kültür farklılığının geldiği belirtilmektedir. Aydın ve Kaya (2017) da çalışmalarında göçmen öğrencilerin göç ettikleri ülkelerde konuşulan dil ve kültürün farklı olması nedeniyle eğitime katılımlarının sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde dil ve kültür farklılığının eğitimin önünde çok önemli bir engel oluşturduğu görülmektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Cülha & Demirtaş, 2020; Emin, 2016; Özde Ateşok, 2023; Sarmini vd., 2020; Soyalan, 2022). Bu engellere bir de özel gereksinim durumu eklendiğinde ortaya çıkan tabloyu nitelendiren çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Örneğin, Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı’nda (MEB, 2017) göçmen olmanın getirdiği zorlukların yanına herhangi bir yetersizlikten kaynaklanan güçlükler de eklendiğinde göçmen özel gereksinimli bireyler için hayatın daha da zorlaşabileceği vurgulanmaktadır. Caldin (2014) tarafından yapılan bir araştırmada göçmen olmanın getirdiği zorlukların yanı sıra bireysel farklılıklarından dolayı ekstra güçlüklerle karşılaşan göçmen özel gereksinimli bireylerin iki kat stres yaşayabileceği ifade edilmektedir. Dew ve arkadaşları (2021) ise göçmenlik durumuna eşlik eden özel gereksinim durumunun ekstra

güçlülere yol açabileceğini ve var olan durumu daha da karmaşık bir hale getirebileceğini belirtmiştir. Bu yorumlardan yola çıkarak göçmenlik ve özel gereksinim durumu bir araya geldiğinde bir çift dezavantaj durumu oluşturabileceği söylenebilir (Kocaoğlu ve Güner Yıldız, 2024). Bu çift dezavantaj durumu SGÖGÖ'lerin eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere erişimlerini daha da zorlaştırabilir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, katılımcı öğretmenlerin SGÖGÖ'lerle iletişim kurarken daha çok sözel olmayan iletişim yöntemlerini, tercümanları ya da çeviri programları gibi araçları tercih etmeleridir. Bu bulgu, alanyazında gerçekleştirilen birçok araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Soyalan (2022) tarafından yapılan çalışmada da SGÖGÖ'lerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim kurarken benzer araçları kullandıkları görülmüştür. Ancak alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin iletişim sorununu çözmek için görevlendirilen tercümanların Türkçe dil becerilerinin yeterli olmadığını ve bu durumun eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ifade ettiği araştırmalara rastlanılmıştır (Çetin ve Koç 2021; Soyalan, 2022; Ünay vd., 2021). Bu çalışmanın katılımcıları da görevlendiren tercümanların daha nitelikli ve donanımlı olmasını önermişlerdir. Bu öneriden yola çıkarak halihazırda görevlendirilen tercümanların yeterli niteliğe sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Norveç'te yapılan benzer bir çalışmada da benzer bulgulara rastlanılmıştır (Mohamad vd., 2024). Norveç'e göç eden özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin deneyimlerinin incelendiği çalışmada oradaki tercümanların da yeterli nitelikte olmadığı görülmektedir (Mohamad vd., 2024). Hem öğrenci hem de ebeveynleriyle iletişim kurmada köprü görevi gören bu tercümanların dil yeterliklerinin düşük düzeyde olması, eğitim sürecinde çeşitli aksaklıklara neden olabilir. Bu yüzden görevlendirilen tercümanların yeterli niteliğe sahip olması önemli olmakla birlikte bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenler GBM'de sunulan olanakların (okul, sınıf, eğitim materyali vb.) SGÖGÖ'lerle çalışmayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazındaki birçok çalışmadan farklılık göstermektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, birçok çalışmada okulların ve ders araç-gereçlerinin yeterli ve uygun olmadığı ve bu durumun göçmen öğrencilerin eğitimine olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Aydın & Kaya, 2019; Demir Başaran, 2020; Soyalan, 2022; Sunata & Abdulla, 2020; Yenilmez & Çöplü, 2019). Ayrıca alanyazında dil öğrenme kaynakları, özel eğitim materyalleri ve psikososyal destek hizmetlerinin yetersiz olduğu da

vurgulanmaktadır (Çetin & Koç, 2021; Özde Ateşok, 2023; Ünay vd., 2021). GBM’de ise bu durum tam tersi yöndedir. GBM’lerde okul öncesi de dahil olmak üzere, okul çağındaki tüm çocuklar için gerekli tüm eğitim hizmetleri mevcuttur (İçişleri Bakanlığı 2014; Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Raporu, 2022). Bu merkezlerde, Türk vatandaşlarına verilen standartlarda eğitim hizmetleri verilmekte ve bu hizmetler MEB tarafından yürütülmektedir (İçişleri Bakanlığı, 2014). GBM okullarındaki koşullar ile şehir merkezlerindeki okulların koşullarının farklı olduğu ve bu farklılık nedeniyle GBM okullarında alanyazında vurgulanan problemlerin bir kısmının yaşanmadığı söylenebilir.

Çalışmada elde edilen Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitime karşı olumsuz tutumları ve çocuklarını okula göndermek istememeleri bulgusu dikkat çekicidir. Alanyazın incelendiğinde, Suriyeli göçmen ebeveynlerin ekonomik sorunlar nedeniyle çocuklarını çalıştırması, kız çocuklarını erken yaşta evlendirmeleri, ulaşım konusundaki zorluklar ve kız ve erkeklerin birlikte karma eğitim almasına karşı olmaları gibi nedenlerden dolayı çocuklarını okula göndermek istemedikleri bilinmektedir (Erdoğan, 2015; Human Rights Watch, 2015; Kanat & Üstün, 2015). Fakat özel gereksinimli çocukların genellikle herhangi bir yerde çalıştırılmadığı, evlendirme ya da karma sınıfta eğitim almalarına karşı olunması gibi durumların yaşanmadığı söylenebilir. Dolayısıyla Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitime karşı olumsuz tutumlarının ve çocuklarını okula göndermek istememelerinin altında yatan nedenin, özel eğitim hizmetleri hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamaları ve çocuklarının durumunu kader olarak görmeleri olduğu düşünülmektedir. Kocaoğlu ve Güner (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde özel gereksinimli bireye sahip Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda çeşitli desteklere gereksinim duydukları görülmüştür. Akbar ve Woods (2020) tarafından yapılan çalışmada da özel gereksinimli bireye sahip Pakistanlı dokuz göçmen ebeveyn ve kardeşine birincil bakım hizmeti veren bir kız kardeş, var olan özel gereksinim durumunu kader olarak açıklamış ve “Allah’ın böyle takdir ettiğine” inandıklarını ifade etmiştir. Smith ve arkadaşlarının (2023) ise katılımcı grubu Suriyeli ve Iraklı göçmen ebeveynlerden oluşan araştırmalarında göçmen bir annenin özel gereksinimli çocuğu için Birleşmiş Milletler tarafından sağlanan tekerlekli sandalyeyi almak istediğini fakat eşinin bunu desteklemediğini ve çocuklarının yürümesi için dua etmesi gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. Buna benzer bir durum Hurley ve arkadaşlarının (2014) farklı ülkelerden gelen erken çocukluk dönemindeki göçmen özel gereksinimli bireyle çalışan

öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada da görülmüştür. Araştırmada öğretmen, işitme yetersizliği olan göçmen bir çocuğa işitme cihazı takılması gerektiğini ebeveyne iletmişinde, ebeveynin “Allah onu bu şekilde yaratmış ve bizim bu durumu değiştirmeye hakkımız yok.” şeklinde yanıt verdiği ifade edilmiştir. Pek çok araştırma, göçmen ebeveynlerin sahip oldukları kültür ile göç ettikleri yerdeki kültürün farklı olmasından kaynaklanan sorunlarla birlikte özel eğitim konusunda düşük farkındalık düzeyine sahip oldukları ve bilgi gereksinimlerinin olduğunu rapor etmektedir. Bu çalışmada GBM’deki ebeveynlerle ilgili elde edilen bulgular, alanyazındaki bulguları desteklemekte ve genişletmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, özel eğitim öğretmenlerinin GBM’de SGÖGÖ’lerle çalışırken fiziksel olarak donanımlı bir ortama sahip olmalarına karşın, dil ve kültür farklılıkları ve deneyim ve bilgi yetersizliği gibi nedenlerden dolayı nitelikli bir eğitim sunma konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarıdır. Bu durum, eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulmasını engellemekte ve SGÖGÖ’lerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasını zorlaştırmaktadır. SGÖGÖ’lerle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri incelendiğinde ilk defa SGÖGÖ’lerle GBM’de karşılaştıkları ve daha önce bu konuda deneyimlerinin olmadığı görülmüştür. Kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini belirten öğretmenler, SGÖGÖ’lerle çalışmadan önce bir oryantasyon eğitimi almaları gerektiğini ve bu eğitimin öğrencileri, aile yapılarını, çalıştıkları grubun dil ve kültürel özelliklerini içeren bilgileri kapsamı gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguları destekleyen birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Aykırı (2017) göçmen öğrencilerle çalışan Türk öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini ve zorlandıklarını, Aydeniz ve Sarıkaya (2021) göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin birçoğunun göçmen öğrencilere eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim almadıklarını ve öğretmenlerin çoğunun göçmen öğrencilere ders vermek için kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde görev alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin deneyimlerinin incelendiği araştırmalarda da personelin yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmüştür (Çetin ve Koç, 2021; Ünay vd., 2021; Kocaoğlu ve Güner, 2024). Hamilton (2013) göçmen öğrencilerle çalışan 37 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Görüşülen 37 öğretmenden 31’i göçmen çocuklarla çalışmak için yeterince eğitilmediklerini ve kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler bu durumu kendilerinin geliştirdikleri çeşitli beceri ve stratejilerle aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Nagasa (2014) ilkokulda göçmen öğrencilerle çalışan beş

öğretmen ile görüşmüştür. Öğretmenler aldıkları işbaşı eğitimi dışında göçmenlerle etkin bir şekilde nasıl çalışılacağı konusunda öğretmen yetiştirme programında (lisans eğitimi) herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalar, dünyanın farklı bölgelerinde göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştığı ortak sorunlardan birinin bilgi ve deneyim yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. SGÖGÖ'lerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için öğretmenlerin, göçmenlerin kültürel, dil ve eğitim geçmişleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle SGÖGÖ'lerle çalışan öğretmenlere, bu öğrencilerin gereksinimlerine uygun eğitim hizmeti sunabilmeleri için bilgi ve deneyimlerini artırmayı hedefleyen eğitim programlarının sağlanması önemlidir. Bu noktada katılımcılar da çoğu zaman desteğe gereksinim duyduklarını ifade edip bir özel eğitim uzmanından, tercümandan ya da psikolojik danışmandan destek alma isteklerini belirtmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, alanyazına önemli ve özgün katkılar sunmaktadır. Özellikle, SGÖGÖ'lerin eğitiminin dil ve kültür farklılıkları, ebeveynlerin eğitime yetersiz katılımı ve öğretmenlerin bu çocuklarla çalışmaya başlamadan önce eğitim alamamış olmaları gibi nedenlerin başlıca karşılaşılan sorunlar olarak öne çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler GBM'de çalışmaya başlamadan önce herhangi bir eğitim almadıklarını ve göçmen çocuklarla ilk defa çalıştıklarını söyleyip GBM'de çalışmadan önce bir oryantasyon eğitimi almanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç, öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışma süreçlerinde daha donanımlı hale getirilmeleri gerektiğine işaret ederek, eğitim politikalarının bu yönde geliştirilmesine yönelik özgün bir katkı sunmaktadır. GBM'de çalışan öğretmenler burada çalışmanın şehir merkezindeki bir okulda çalışmaktan duygusal olarak daha yıpratıcı olduğunu, bunun için öğretmenlere psikolog desteği verilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Bu sonuç, GBM'de çalışan öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmak amacıyla profesyonel destek sistemlerinin oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Suriyeli göçmen ebeveynlerin çocuklarındaki özel gereksinim durumuna kadercı bir bakış açısıyla yaklaşım eğitimi için bir çaba göstermedikleri ve çocuklarıyla ilgilenmediklerini ifade eden öğretmenler, ebeveynlerin özel eğitim konusunda bilinçsiz olduklarını ve bu durumun çocuklarının eğitim hayatını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, SGÖGÖ'lerin eğitimine ilişkin mevcut uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu alandaki eksikliklere dikkat çekmektedir. Son

olarak sürecin daha verimli bir hale gelmesi için çeşitli önerilerde bulunan öğretmenler, SGÖGÖ'lerle çalışmadan önce öğretmenlere oryantasyon eğitimi verilmesi, devletin bu çocuklara destek eğitim hizmetlerini ücretsiz sunması, tercümanların daha profesyonel olması ve ebeveynlere aile eğitimleri verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çalışmanın sonuçlarına göre, GBM'de görevli öğretmenlere GBM'de ve göçmen çocuklarla çalışmadan önce herhangi bir bilgi/eğitim verilmediği ve bu durumun öğretmenlerin işlerini zorlaştırdığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlere GBM ve SGÖGÖ'lerin dili ve kültürü hakkında bilgi veren seminerlerin düzenlenmesi, onların bu çocuklarla daha etkili iletişim kurmalarını sağlayarak eğitim süreçlerini iyileştirebilir.
2. Çalışmanın sonuçları, dil farklılığının SGÖGÖ'lerin eğitiminde önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, tercümanların yetersiz nitelikleri nedeniyle öğretmenlerin iletişimde çeşitli zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlere temel düzeyde dil eğitimi verilmesi ve profesyonel tercüman desteği sağlanması, öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de ebeveynlerle daha etkin bir iletişim kurmalarına olanak tanıyabilir. Bu öneri, dil sorunlarının eğitim süreçlerine olumsuz etkisini azaltarak daha verimli bir eğitim ortamı oluşturulmasına katkıda bulunabilir.
3. Çalışma sonuçlarına göre, Suriyeli göçmen ebeveynlerin çocuklarındaki özel gereksinim durumuna ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıkları ve eğitim sürecine katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, SGÖGÖ'ye sahip ebeveynlere yönelik özel eğitim bilgilendirme seminerleri, eğitim kaynaklarına erişim olanakları ve ebeveyn destek programları sunulabilir. Bu durum çocukların eğitimine daha aktif katılımı teşvik edebilir ve SGÖGÖ'lerin öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

4. Çalışma sonuçlarına göre Türk öğrencilerin yararlandığı destek eğitim hizmetlerinden SGÖGÖ'lerin Türk vatandaşı olmadıkları için yararlanamadıkları görülmüştür. SGÖGÖ'lerin de destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Bu düzenlemeler, SGÖGÖ'lerin eğitim sürecindeki eşitsizlikleri gidermeye yönelik önemli bir adım olabilir ve onların eğitim haklarına erişimlerini kolaylaştırabilir.
5. Çalışma sonuçları, SGÖGÖ'lerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan temel sorunların sadece öğretmenlerin bireysel çabalarıyla çözülemeyeceğini, daha geniş kapsamlı bir desteğe gereksinim duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunların üstesinden gelmek için sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler ve diğer paydaşlarla iş birliği ağları oluşturulması, çeşitli kaynak ve uzmanların bir araya getirilerek daha etkili çözüm önerileri üretilmesine olanak sağlayabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Suriyeli göçmen ebeveynlerin özel eğitime ilişkin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna dayanarak gelecekteki araştırmalarda, ebeveynlere yönelik eğitim ve destek programları geliştirip bu programların etkililiğini araştırabilir.
2. Öğretmenlerin GBM'de ve SGÖGÖ'lerle çalışmadan önce yeterli bir bilgi/eğitim almadığı sonucuna dayanarak gelecekteki araştırmalarda, öğretmenler için oryantasyon veya hizmet içi eğitim programları hazırlanıp bu programların hem öğretmen hem de öğrenciler üzerindeki etkililiği incelenebilir.
3. Çalışma sonuçları, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Bu doğrultuda daha kapsamlı sonuçlar ele edebilmek için öğrencilerin, ebeveynlerin ya da yöneticilerin deneyimlerinin ve eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.

Sınırlılıklar

Çalışma sonuçları, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemi paradigmasına dayalı olarak GBM'de çalışan sınırlı sayıda özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirildiğinden, sonuçlar diğer GBM'ler ya da GBM dışındaki okullara genellenebilirlik açısından bir sınırlılığa sahiptir. Fakat nitel araştırmanın dayandığı

paradigmanın temel amacının elde edilen verinin evrene genellenmesinden daha çok belirli bir bağlam içerisinde incelenmesi ve bu doğrultuda kanıtlar üretilmesi olduğu göz önüne alınarak bu sınırlılıkların değerlendirilmesi gerekmektedir (Brantlinger vd., 2005). Araştırmanın verileri analiz edilirken BFA yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem araştırmacının kendisini paranteze alarak verileri analiz etmesini önerir. Bu durum araştırmanın tarafsız ve katılımcı odaklı olmasını sağlasa da araştırmacının analiz aşamasındaki perspektifini sınırlandırdığı söylenebilir. Belirtilen sınırlılıkların, okuyucuların araştırmanın sonuçlarını daha sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Not

Türkiye, 22 Ekim 2014 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi uyarınca yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde, ülkedeki en büyük yabancı nüfus olan Suriye vatandaşlarına Geçici Koruma Statüsü vermiştir. Yani Türkiye'deki tüm Suriye vatandaşlarının sahip olduğu statü 'Geçici Koruma'dır. Fakat bu çalışmada göçmen terimi tercih edilmiştir. Göç Sözlüğündeki göçmen tanımına bakıldığında "Uluslararası hukuk altında tanımlanmamış olan bu terim, kişinin olağan ikametgâhından geçici veya kalıcı olarak, ülke içinde veya uluslararası sınırlar ötesinde farklı sebeplerle hareket ettiğini yansıtan "şemsiye terim" olarak çevrilebilecek bir terimi açıklamaktadır." şeklinde ifade edildiği görülmektedir (International Organization for Migration, 2019). Bu tanımdan hareketle bu çalışmanın tamamında bir statüye odaklanmadan belirli bir ortak özelliğe sahip birden fazla statüyü karşıladığı ve daha kapsayıcı (şemsiye) bir terim olduğu düşünüldüğü için göçmen terimi kullanılmıştır.

Kaynakça

- Akbar, S., & Woods, K. (2020). Understanding Pakistani parents' experience of having a child with special educational needs and disability (SEND) in England. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 663-678.
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi 1*(2), 58-83.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75.

- Aydeniz, S., ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Aydin, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Aydin, H. & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey, *Educational Studies*, 55(1), 46-71.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bahrami, N., Soleimani, M. A., Yaghoobzadeh, A., & Ranjbar, H. (2016). Researcher as an instrument in qualitative research: Challenges and opportunities. *Advances in Nursing & Midwifery*, 25(90), 27-37.
- Bayraklı, H. (2024). A systematic review on Syrian refugee children with disabilities in Türkiye. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 597-611. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2263716>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Caldin, R. (2014). Inclusive Social Networks and Inclusive Schools for Disabled Children of Migrant Families. *ALTER- European Journal of Disability Research* 8 105-117.
- Canbey Özgüler, V., Erdoğan, M. M. ve Demirkaya, S. (2018). Göç kavramına ilişkin temel bilgiler. V. Canbey Özgüler (Ed.). *Göç ve Göçmen Sorunları*, içinde (s. 1-22). Anadolu Üniversitesi
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A Social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586.
- Collins, C. S., & Stockton, C. (2022). The theater of qualitative research: The role of the researcher/actor. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1609-4069.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*, (3. bs.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127.

- Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75.
- 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.
- Daudji, A., Eby, S., Foo, T., Ladak, F., Sinclair, C., Landry, M. D., Moody, K., & Gibson, B. E. (2011). Perceptions of disability among south Asian immigrant mothers of children with disabilities in Canada: Implications for rehabilitation service delivery. *Disability and Rehabilitation*, 33(6), 511-521.
- Demir Başaran, S. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmenleri olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354.
- Dew, A. (2022). Drivers and destinations: people with disability from Syrian and Iraqi refugee backgrounds making the journey to Australia, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 0, 1-18.
- Dew, A., Lenette, C., Smith, L., Boydell, K., Bibby, H., Lappin, J., Coello, M., Raman, S., Velkou, K., Wells, R., Momartin, S. Blunden, H., Higgins, M., Murad, M., Barry, J., & Mohammad, Y. (2021). To the Arabic community disability is not normal: Multiple stakeholder perceptions of the understandings of disability among Iraqi and Syrian people from refugee backgrounds. *Journal of Refugee Studies*, 34(3), 2849–2287.
- Dew, A., Lenette, C., Wells, R., Higgins, M., McMahon, T., Coello, M., Momartin, S., Raman, S., Bibby, H., Smith, L., & Boydell, K. (2023). ‘In the beginning it was difficult but things got easier’: Service use experiences of family members of people with disability from Iraqi and Syrian refugee backgrounds. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 20(1), 33–44.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim programları*. Seta yayınları, 153. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.
- Eranıl, A., & Kasalak, G. (2024). Bir kriz daha mı? Suriyeli mülteci çocuklar ve çalkantılı süreçteki türk eğitim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 49(219). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12328>

- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi: Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (3. bs.) (Eds.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190715>
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method In Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press
- Giorgi, A. P. & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.). *Qualitative Research In Psychology: Expanding Perspectives In Methodology And Design* içinde (s. 243–273). American Psychological Association.
- Göç İdaresi Başkanlığı [GİB]. (2024). *Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Hamilton, P. (2013). Including migrant worker children in the learning and social context of the rural primary school. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3-13, 41(2), 202-217.
- Human Rights Watch. (2015). *Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller–Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf
- Hurley, J. J., Warren, R. A., Habalow, R. D., Weber, L. E., & 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. doi:10.1080/03004430.2013.769214
- International Organization for Migration (2022). *World Migration Report*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- International Organization for Migration. (2019). *Glossary on Migration*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

- İçel, K., Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2024). Farklı uyruklardan öğrencilerin uyum sınıfında bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları hakkındaki öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 49(218). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12536>
- İçişleri Bakanlığı. (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>
- Jørgensen, C. R., Dobson, G., & Perry, T. (2021). Migrant children with special educational needs in european schools – a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education* 36(3), 438-453.
- Kabaktepe, B. (2023). *Özel gereksinimli çocuğu olan göçmen ailelerin çocuklarına yönelik eğitim hizmetleri* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. (Tez No. 814537). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kadiođlu, A. İ. (2020). Suriye iç savaşı ve Türkiye: Çatışma, güvenlik ve sığınma. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2179-2213. <https://doi.org/10.26466/opus.714551>
- Kanat, K.B. & Üstün, K. (2015). *Turkey's Syrian refugees. Report no: 49.* https://file.setav.org/Files/Pdf/20150428153844_turkey%E2%80%99s-syrian-refugees-pdf.pdf
- Karsli-Calamak, E., & Kilinc, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259-282.
- Kaya, A. & Yıldız, G. (2023). Twice a minority: Education and life experiences of war victim refugee youth with developmental disabilities and those of their parents in Türkiye. *Participatory Educational Researcher*, 10(1), 330-343.
- Keser, F. (2024). *Özel gereksinimli mülteci çocukların eğitimi sürecinde yaşanan problemler ve çözüm önerileri* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. (Tez No. 881267). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, I. & Dababnah, S. (2021). Transition to adulthood: Perspectives of Korean immigrant parents of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(3), 120-130.
- Kim, K. M. & Hwang, S. K. (2018). Being a “good” mother: Immigrant mothers of disabled children. *International Social Work*, 62(4).

- Kocaoğlu, A., & Güner, N. (2024). Suriyeli özel gereksinimli göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sınıf öğretmeni ve rehberlik ve araştırma merkezi personeli görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9(2), 194-237. <https://doi.org/10.22596/hej.1488335>
- Kocaoğlu, A., & Güner Yıldız, N. (2024). Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemi içindeki durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 626-640. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1605877>
- Kocaoğlu, A., Çayır, A., & Güner Yıldız, N. (2023). A review of research on the education of migrant students with special needs. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 559-576. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1223932>
- Kocaoğlu, A., & Güner, N. (2023, November 1-3). *Being a parent of a special needs child in temporary accommodation for migrants [Conference abstract]*. 9th International Asian Congress on Contemporary Sciences, Bakü, Azerbaijan.
- Kuzhabekova, A., & Nardon, L. (2023). Refugee students' transition from higher education to employment: Setting a research agenda. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 21(3), 502-517.
- Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E. & Kotok, S. (2020). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 24-40.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
- Mohamad, D., Kjørholt, A. T., Pesonen, H. V., & Tateo, L. (2024). Inclusion of Syrian students in need of special support in Norwegian schools - a qualitative study with students and parents. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2354606>
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Munroe, K., Hammond, L. & Cole, S. (2016). The experiences of African immigrant mothers living in the United Kingdom with a child diagnosed with an autism spectrum disorder: An interpretive phenomenological analysis. *Disability & Society*, 31(6), 798-819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1200015>
- Nagasa, K. (2014). Perspectives of elementary teachers on refugee parent-teacher relations and the education of their children. *Journal of Educational Research and Innovation* 3(1), 1–16.
- Oliver, C. & 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.
- Oppedal, B., Özer, S. & Şirin, S. (2018). Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps. *Vulnerable Children and Youth Studies* 13(1), 46-59.
- Orakci, Ş. & Aktan, O. (2021) Hopes of Syrian refugee students about the future. *Intercultural Education*, 32(6), 610-623.
- Özde Ateşok Z. (2023). Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimi Y. Adıgüzel (Ed.), *Türkiye’nin Yeni Göçmenleri* içinde (s. 89-122). Konya: Palet Yayıncılık.
- Rivera-Singleton, G. & Cranston-Gingras, A. (2019). Students with disabilities from migrant farmworker families: Parent perspectives. *Rural Special Education Quarterly*, 39(2), 60-70.
- Ryan, L., D’Angelo, A., Sales Rosemary, A. & Rodrigues, M. (2010). *Newly arrived migrant and refugee children in the British educational system*. London: Middlesex University. https://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI_-_Research_Report_-_final.pdf
- Sarmini, I., Topçu, E. & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1(2020).
- Sinkkonen, H.-M. & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students. *European Journal of Special Needs Education* 29(167–183).
- Smith J. A. & Osborn, M. (2008) Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide To Research Methods* içinde (s. 53-80). Sage.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27.

- Smith, L., Chesher, I., Dew, A., Higgins, M., Lenette, C., Wells R., & Boydell, H. (2023). Key characteristics of the refugee journey for Iraqi and Syrian family members who support their children or siblings with disability. *Disability & Society*, 38(10), 1848-1870.
- Smith-Khan, L., M. Crock, B. Saul., & R. McCallum. (2015). To 'promote, protect and ensure': Overcoming obstacles to identifying disability in forced migration. *Journal of Refugee Studies*, 28(1), 38–68.
- Soyalan, M. (2022) *Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara dair öğretmen ve idareci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2020). Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 18(4), 434-447.
- Şimşek H. (2020). Eğitimde kapsayıcı politika ve göçmenler H. Sakız ve H. Apak (Eds.), *Türkiye 'de Göçmen Kapsayıcılığı: Sorundan Fırsata Dönüşüm* içinde (s. 141-162). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Göç*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Raporu. (2022). *Kahramanmaraş Geçici Barınma Merkezi Ziyaret Raporu*. <https://www.tihek.gov.tr/public/images/kararlar/2FEF0E.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2024a). *Global Trends Forced Displacement In 2023*. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2024b). *Operational Data Portal Refugee Situations*. https://data.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.84650073.1929534463.1679988620845485075.1678371958&_gac=1.115928692.1679658322.CjwKCAjwzuqgBhAcEiwAdj5dRhepU_8XF9we0AmcravspwnfbLFwmyUT3brrxyEdCwso5qqxMxgdbBoCmjsQAvD_BwE
- Ünay, E., Erdem, R., ve Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 661-982.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting Phenomenological Research* (2. bs.). Routledge.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology Of Practice: Meaning-Giving Methods In Phenomenological Research And Writing*. New York, NY: Routledge
- Voiser (2022). *Ses kayıtlarınızı yazıya çevirin!* <https://voiser.net/desifre>

- Weiner, M. (1992). Security, Stability and international migration *International Security*, 17(3), 91-126.
- Yenilmez, K., & Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Official sources indicate that approximately half of the total Syrian migrant population in Türkiye consists of school-age children (48.8%) (Directorate of Migration Administration [DoMA], 2024). Among the challenges these children face are adapting to an educational model different from their own country, learning the language and culture of the host country, integrating into new social circles, understanding the education culture and curriculum, and coping with exclusionary attitudes (Aydin & Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan et al, 2010). When examining research aimed at investigating or improving the conditions of migrant students in the literature, it is observed that participants generally consist of typically developing migrant students or the adults surrounding these students (Aydin & Kaya, 2017; Cülha & Demirtaş, 2020; Eranıl & Kasalak, 2024; İçel et al, 2024; Karsli-Calamak & Kilinc, 2021; Kuzhabekova & Nardon, 2023; Mahfouz vd., 2020; Orakci & Aktan, 2020; Sarmini et al., 2020; Sunata & Abdulla, 2020). However, alongside typically developing migrant students, there are also those with special needs, although their exact numbers are unknown (Bayraklı, 2024; Ministry of National Education [MoNE], 2017; Soyalan, 2022; Kocaoğlu & Güner, 2024; Ünay et al., 2021; Kaya & Yıldız, 2023). This uncertainty regarding migrant students with special needs is not unique to Türkiye alone. According to data from the International Organization for Migration in 2022, among the migrants living in the top five countries with the highest migrant populations - the United States (51 million migrants), Germany (16 million migrants), Saudi Arabia (13 million migrants), Russia (12 million migrants), and the United Kingdom (9 million migrants) - there are also individuals with special needs (Akbar & Woods, 2020; Cummings & Hardin, 2017; Jørgensen et al., 2021; Munroe et al., 2016; Oliver & Singal 2017). However, as in Türkiye, limited information is

available about migrant individuals with special needs in these countries (Dew, 2022; Jørgensen et al., 2021; Kim & Hwang, 2018; Smith-Khan et al, 2015).

It is considered important to identify the conditions in which SMSSNs living in Temporary Accommodation Centers (TACs) in Türkiye find themselves and the problems they encounter in the educational environment, as this is believed to be crucial for solving the issues these children face. One of the important sources of information about SMSSNs living and receiving education in TACs is special education teachers working in TAC schools. Therefore, it is believed to be important and necessary to uncover the experiences of special education teachers working in TACs regarding SMSSNs. Based on this need, the aim of this study, designed accordingly, is to examine the experiences of eight special education teachers working in special education classes within TACs established for Syrian migrants in a province close to the Syrian border in Türkiye regarding SMSSNs.

Method

In this study, the phenomenological method, a qualitative research design, was adopted. Phenomenology is a qualitative research approach that enables individuals to articulate their perceptions, viewpoints, emotions, and insights regarding a specific phenomenon or concept (Moustakas, 1994). It is employed to comprehend and describe how individuals experience and interpret that phenomenon (Vagle, 2018). In research conducted using phenomenology, the emphasis lies on individuals' perceptions and perspectives concerning the phenomenon under investigation, how they attribute meaning to it, how they undergo it, and how they articulate their experiences (Creswell, 2009; Ersoy, 2019; Moustakas, 1994). This study, phenomenology was chosen because detailed descriptions of the experiences of special education teachers working with SMSSNs in TACs and how they interpret these experiences are desired.

Phenomenologically designed studies are typically categorized into two types: descriptive phenomenology and interpretative phenomenology (Ersoy, 2019). Descriptive phenomenology aims to describe individuals' perceptions and experiences related to the phenomenon under investigation (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi, 2009), while interpretative phenomenology seeks to interpret the underlying truths of a phenomenon through the researcher's interpretations (Smith & Osborn, 2008; Smith, 2011). While both approaches are fundamentally based on individuals' experiences (Creswell, 2009), descriptive phenomenology focuses on revealing and describing

experiences, whereas interpretative phenomenology emphasizes interpreting the phenomenon by considering culture, environment, and history. Since this study aims to describe the experiences of special education teachers working with SMSSNs and how they perceive these experiences, descriptive phenomenology was preferred.

Findings

The analysis of the data obtained from the views of special education teachers working with SISSNs resulted in the emergence of seven main themes: 1. The Education Process of SMSSNs in Türkiye, 2. Teachers' Education Background and Needs Regarding Working with SMSSNs, 3. Teachers' Experience of Working with SMSSNs, 4. Support Needs of Teachers 5. Participation of Syrian Migrant Parents in Their Children's Education, 6. Perspectives of Syrian Migrant Parents on Special Education and 7. Recommendations of Teachers for the Teaching Process.

Discussion and Conclusion

In this study, the aim was to examine the views and suggestions of special education teachers working in special education classes at TAC schools regarding their experiences working with SMSSNs. To achieve this aim, face-to-face interviews were conducted with eight special education teachers working with SMSSNs. Upon examination of the findings obtained from the interviews, it was revealed that the education of SMSSNs is conducted with various difficulties arising from factors such as language and cultural differences, inadequate parental involvement in education, and teachers not receiving any training before working with these children. Participating teachers stated that they did not receive any training before starting to work at TAC and that they were working with migrant children for the first time, emphasizing the importance of receiving orientation training before working at TAC. Teachers working at TAC also mentioned that working there was emotionally more challenging than working at a school in the city center, and therefore, they suggested providing psychological support to teachers. Teachers expressed that Syrian migrant parents approach their children's special needs with a fatalistic perspective and do not make an effort for their education, neglecting their children. They emphasized that parents are unaware of special education and that this negatively affects their children's education. Finally, teachers proposed various suggestions to make the process more efficient, including, providing orientation training for teachers before working with SMSSNs,

offering free support education services by the government to these children, ensuring interpreters are more professional, and providing parents with family education.

ETİK BEYAN: “Suriyeli Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitim Durumları: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı çalışmamızın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’ndan gerekli onay ve izin alınmıştır (Tarih:24.02.2022, Sayı: E-64075176-050.01.04-295525). Ayrıca Dulkadiroğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmış uygulama izin belgesi de bulunmaktadır (Tarih: 12.01.2022, Sayı: E-98282729-20-41112781). Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

EK-1

Görüşme Soruları

1.Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

1.1. Bu öğrencilerin karşılanan ve karşılanamayan eğitim gereksinimleri nelerdir?

1.2. Sınıfta öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz?

2. Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce herhangi bir eğitim aldınız mı? Böyle bir eğitimin gerekliliği hakkında neler söylersiniz?

2.1. Böyle bir eğitim aldıysanız eğitimin içeriği-yeterliliği hakkında neler söylersiniz?

2.2. Aldığınız eğitimin sınıf içindeki öğretim yaşantınıza etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3. Böyle bir eğitim almadıysanız bu konuda size bir eğitim verilse nasıl bir içerik sunulmasını isterdiniz?

3.Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışmayı nasıl tanımlarsınız?

3.1. Sizce bu öğrencilerle çalışmayı kolaylaştıran faktörler nelerdir?

3.2. Sizce bu öğrencilerle çalışmayı zorlaştıran faktörler nelerdir?

4. Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrenciler çalışırken uzman desteğine ihtiyaç duyduğunuz durumlar oluyor mu?

4.1. Oluyorsa hangi konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz? Anlatır mısınız?

4.2. Bu durumlarda kimden/kimlerden destek almanız gerektiğini düşünüyorsunuz?

5.Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere sınıf içi ya da dışı ne tür destekler sunulması gerektiğini düşünüyorsunuz?

6.Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimlerine destek sağlama durumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

6.1. Bu süreçte ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunların çözümü için neler yapıyorsunuz?

6.2. Bu süreçte aileler çocuklarını ve sizi destekliyor mu? Ne tür destek sağlıyorlar?

7.Çalıştığınız öğrencilerin ebeveynlerini göz önüne aldığımızda Suriyeli göçmenlerin özel eğitim ve özel gereksinimli öğrenciye bakış açılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

8.Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlara yönelik önerileriniz nelerdir?