

Suriyeli Göçmen Çocuklar ve Türk Eğitim Sistemi İçindeki Durumları

Abdulkadir KOCAOĞLU*
Nevin GÜNER**

Öz: Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaş nedeniyle önemli bir kısmı okul çağındaki çocuklardan oluşan çok sayıda Suriye vatandaşı, kitleler halinde Türkiye’ye göç etti. Tarihin en büyük göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya kalan Türkiye Cumhuriyeti Devleti 2011’den bugüne göçün getirdiği ekonomik ve sosyal sorunlarla birlikte Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunlarıyla da baş etmeye çalışmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye’ye aileleriyle birlikte göç eden ya da Türkiye’de doğan göçmen çocuklar da çeşitli uyum sorunlarıyla karşılaşabilmektedir. Bu çocukların bir kısmının özel gereksinimli olduğu düşünüldüğünde hem onlara eğitim veren Türk eğitimcilerin hem de özel gereksinimli Suriyeli çocukların oldukça karmaşık ve zorlayıcı bir durumla baş etmeye çalıştıklarını söylemek olanaklıdır. Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların eğitimleriyle ilgili var olan durumu ortaya koymayı hedefleyen bu derleme çalışması, aynı zamanda yanlış anlaşıldığı ve kullanıldığı görülebilen göç ile ilgili terimlere açıklık getirmektedir. Ayrıca özel gereksinimli olan ve olmayan tüm göçmen çocukların eğitim ortamlarına uyumlarını kolaylaştırmak için yapılması gerekenler konusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç ve özel eğitim, göçmen özel gereksinimli çocuklar, çift dezavantaj, mülteci, göçmen.

The Situation of Syrian Migrant Children within the Turkish Education System

Abstract: Due to the civil war that started in Syria in 2011, large numbers of Syrian citizens, a significant number of whom are school-age children, migrated to Türkiye en masse. Faced with one of the largest migration movements in history, the state of the Republic of Türkiye has been trying to cope with the economic and social problems brought about by migration as well as the educational problems of Syrian migrant children since 2011. Similarly, migrant children who migrated to Türkiye with their families or were born in Türkiye may also face various adaptation problems. Considering that some of these children have special needs, it is possible to say that both Turkish educators who teach them and Syrian children with special needs are trying to cope with a very complex and challenging situation. This review study, which aims to reveal the current situation regarding the education of Syrian migrant children in Türkiye, also clarifies terms related to migration that may be misunderstood and misused. It also offers suggestions to practitioners and researchers on what needs to be done to facilitate the adaptation of all migrant children with and without special needs to educational environments.

Keywords: Migration and special education, migrant children with special needs, twice disadvantage, migrant.

* Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6321-1222, e-posta: abdulcadirkocaoglu@trabzon.edu.tr

**Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9135-6429, e-posta: antreh@gmail.com

Giriş

Tarih boyunca çeşitli kültürlerin ve milletlerin kesişim noktasında bulunan ve pek çok yabancı ülke vatandaşına ev sahipliği yapmış olan Türkiye (Doğan ve Sertkaya Doğan, 2022), 2000'lerin başından bu yana da çeşitli göç dalgalarının hedef ülkesi olmuştur. 2001 yılında Afganistan (Shahab, 2022), 2003 yılında Irak (Yaycı, 2019), 2011 yılında Suriye (Özden, 2013) ve son olarak da 2022 yılında Ukrayna'da (The Regional Refugee and Resilience Plan, 2023) başlayan savaşlar sonucu ülkelerinden can güvenlikleri nedeniyle ayrılan insanların Türkiye'ye göç etmeleri ülkede hem çeşitli tartışmalara hem de çözülmesi büyük çaba isteyen oldukça karmaşık sorunlara yol açmıştır. Bu çalışmada, göç hareketleri sonucu Türkiye'ye gelen tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların durumu ele alınmaktadır. Ancak öncesinde, kullanımlarında bir karmaşa yaşandığı görülen göç terimlerine açıklık getirilmektedir.

Göç eden tüm insanlara göç ettikleri yerlerde çeşitli hukuki statüler verilir ve göç ettikleri ülkede bu hukuki statü altında yaşarlar. Göç edenlere verilen hukuki statüler yapılan göçün türüne göre değişiklik göstermekle birlikte bu statüler birbirlerinden farklı anlamlara gelmektedir. Oysa bilimsel çalışmalarda ve çeşitli mecralarda mülteci (refugee), sığınmacı (asylum seeker), yabancı (alien), geçici koruma (temporary protection) ya da göçmen (migrant/immigrant) gibi hukuki statülerin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülebilmektedir. O nedenle burada öncelikle her bir terimin anlamı ve diğer terimlerden farkları açıklanmaya çalışılacaktır.

Göç Terimleri Sözlüğü'nde (GTS) mülteci (refugee), "Kendi ülkesinde ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal grup üyeliği veya siyasi görüşü nedeniyle haklı bir zulüm korkusu taşıyan ve bu nedenle kendi ülkesinin korumasından yararlanamayan veya bu korumaya başvurmak istemeyen kişi" olarak tanımlanmaktadır (International Organization for Migration [IOM], 2019, s.170). Aynı sözlükte sığınmacı (asylum seeker), "Uluslararası koruma arayan bir birey." iken (IOM, 2019, s.14) yabancı (alien) ise "İçinde bulunduğu ülkenin vatandaşı olmayan kişi." olarak yer almaktadır (IOM, 2019, s.8). Bu üç terimin yanında bir de geçici koruma adı verilen bir statü vardır. Geçici koruma (temporary protection), "Devletlerin, yaygın şiddet, felaketler veya diğer insani krizler nedeniyle kitlesel olarak kaçıp gelen kişilere öncesinde bireysel statü belirleme işlemine tabi tutulmaksızın devlet tarafından verilen statü" olarak tanımlanmaktadır (IOM, 2019, s.213). GTS'de 'migrant' ve 'immigrant' olarak iki farklı sözcük ile de karşılaşılmaktadır. Immigrant, sözlükte "Bir kişinin kendi vatandaşı olmadığı veya olağan ikametgâhi olmayan bir ülkeye taşınmasını ifade eder. Bu şekilde varış ülkesi, kişinin yeni olağan ikametgâh ülkesi haline gelir." olarak tanımlanırken (IOM, 2019, s.103) diğer kaynaklarda (International Rescue Committee, 2023) "İş fırsatlarını yakalamak ya da dil öğrenmek amacıyla kalıcı olarak bir başka ülkeye giden ve kendi ülkesine dönmekte özgür olan kişi" anlamında kullanılmaktadır. Migrant ise daha kapsamlı bir şekilde "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 tanımlanmaktadır (IOM, 2019, s.132). Bu çalışmada Türkiye'deki Suriye vatandaşları için GTS'deki en kapsayıcı tanım olan göçmen terimi kullanılacaktır.

Bu çalışma şu soru üzerine temellendirilmiştir: Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemindeki durumu nedir? Bu soru özelinde aşağıdaki alt sorulara ilişkin bilgi sağlamak amaçlanmaktadır.

1. Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocuklara ilişkin istatistikler nasıldır?
2. Suriyeli göçmen çocukların eğitim durumları nasıldır?
3. Suriyeli göçmen özel gereksinimli çocukların eğitim durumları nasıldır?

Suriye'den Türkiye'ye Göç ve Göçün Savunmasızları: Çocuklar

Türkiye yaklaşık 12 yıl önce sınır komşusu olan Suriye'de çıkan iç savaş sonucu İkinci Dünya Savaşından sonra görülen en büyük göç hareketi olarak gösterilen (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016) yoğun bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Bu göç dalgasının sonucu olarak gelen tüm Suriyeli göçmenlere kapılarını açan Türkiye'nin nüfusu, kısa süre içinde birkaç milyon artmıştır. Göç İdaresi Başkanlığının (GİB) verilerine göre 2023 Temmuz ayı itibarıyla 3.321.072 Suriyeli göçmen Türkiye'de yaşamaktadır (GİB, 2023a).

Türkiye'de yaşamlarını sürdüren üç milyonu aşkın Suriyeli göçmenin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde %14,3'ünün 0-4 yaş aralığında, %15,8'inin 5-9 yaş aralığında, %11'inin 10-14 yaş aralığında, %7,47'sinin ise 15-18 yaş aralığında olan eğitim çağındaki çocuk ve gençlerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 1). Bu verilere dayanarak, göçmen çocuk ve gençlerin bir kısmının 2011'de başlayan savaştan önce doğmuş ve aileleriyle Türkiye'ye göç etmiş iken, diğer bir kısmının Türkiye'de doğmuş olduğu söylenebilir. Bu durum, iki grubun yaşadığı deneyimlerin ve var olan durumlarının farklılaşabileceğini gösterse de göçmen olmanın sonucu olarak çeşitli benzer zorluklarla karşılaşmış olduklarını söylemek olanaklıdır. Örneğin çeşitli çalışmalarda Türkiye'de yaşayan göçmen çocukların birçoğunda çeşitli travmaların izlerinin olduğu belirtilmektedir (Oppedal vd., 2018; Yayan vd., 2020). Özellikle Türkiye'ye savaştan kaçarak gelen göçmen çocukların bu travmalardan daha yoğun bir şekilde etkilendiğini gösteren çalışmalar vardır. Bu çalışmaların birinde (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015), Gaziantep'in İslahiye ilçesindeki bir göçmen kampında yaşayan çocukların %45'inin en az bir travma

yaşadığı ve bu travma sonucunda stres bozukluğuna sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada göçmen çocukların %44'ünün depresyon ve %33'ünün somatik şikâyetler yaşadığı da belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Özer ve arkadaşları (2016) Türkiye'nin doğusunda bulunan bir göçmen kampındaki çocukların %45'inde travma sonrası stres bozukluğu, %22'sinde agresif davranışlar, %60'ında depresyon ve %65'inde somatik belirtiler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu oranların ne anlama geldiğini daha iyi anlamak için katılımcısı göçmen olmayan çocuklardan oluşan benzer çalışmalara bakmak yararlı olabilir. Örneğin Zalsman ve arkadaşları (2006) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) ergenlerin depresyon oranlarının %3 ile %8, çocukların depresyon oranlarının ise %1 ile %2 arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Türkiye'de 805 lise öğrencisiyle yapılan benzer bir çalışmada Eskin ve arkadaşları (2008), katılımcı ergenlerin depresyon oranını %17,5 olarak bulmuşlardır. Türkiye'de daha büyük bir katılımcı grubu ile yapılan bir diğer çalışmaya bakıldığında ise yaşları 14 ile 18 arasında değişen 1681 ergenin depresyon oranı %9,5, anksiyete oranı ise %8,5 olarak belirlenmiştir (Bilgel ve Bayram, 2014). Sonuç olarak Türkiye ve ABD'de yapılan bu çalışmalarda çocuk ve ergenlerin depresyon oranlarının %1 ile %17,5 arasında değiştiği görülmektedir. Oysa Suriyeli çocuk ve ergen göçmenlerle yapılan çalışmalarda elde edilen veriler, bu rakamların çok üstündedir. Elbette Suriyeli göçmen çocukların savaşın ortasında kaldıkları, ailelerinin tamamını ya da bir kısmını kaybettikleri ve çeşitli olumsuz yaşantılara maruz kaldıkları gerçeği göz önüne alındığında Sirin ve Rogers-Sirin (2015) ve Özer ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya çıkan yüksek depresyon ve travmaya bağlı stres bozukluğu oranlarının nedenleri anlaşılabilir. Ancak Tablo 1'de sunulan veriler incelendiğinde göçmen çocukların önemli bir kısmının Türkiye'de doğduğu ve ne savaşı ne de Suriye'yi görmedikleri için geçmişte yapılan araştırmaların katılımcı gruplarından farklılık gösterdikleri görülmektedir. Türkiye'de doğan göçmen çocuklar her ne kadar savaş ortamından çıkıp gelmeseler de göçmen olmak, Geçici Barınma Merkezi (GBM) gibi ayrıştırılmış yerleşimlerde yaşamak ve kültürel bağlamda ailesinin sahip olduğu kültürden farklı bir kültürde yetişmek gibi stres kaynakları da yüksek düzeyde travmaya yol açabilmektedir (Miller ve Rasmussen, 2017). Javanbakht ve arkadaşlarının (2021) yaptığı bir çalışmada, ABD'de yaşayan ve savaş bölgesi travması yaşamış Suriyeli ve Iraklı göçmenlerle, savaş bölgesi travması yaşamamış Arap kökenli göçmenleri içeren iki grubu kaygı, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu özelinde incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, savaş travmasının etkilerinin göç ve yerleşim stresinden daha fazla olduğu, ancak savaşı hiç yaşamamış çocukların da göç ve göçe bağlı yerleşim stresinden etkilendikleri görülmüştür. Yani sadece göçmen olmanın bile depresyon ve travmaya bağlı stres bozuklukları gibi anksiyete bozukluklarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Lustig vd., 2004; Thabet vd., 2004). Göçmen olmanın getirdiği olumsuzlukların sonucunda ortaya çıkan bu tabloda en fazla çocuklar etkilenmektedir (Fazel ve Stein, 2002). Bu nedenle göçmen çocukların gereksinimlerini anlamak ve onları bu doğrultuda desteklemek hem onların hem de göç ettikleri ülkenin geleceği açısından önemli bir konudur. Bu noktada eğitim hizmetleri önemli bir görev üstlenmektedir.

Tablo 1.*Suriyeli Göçmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	245.419	229.669	475.088
5-9	269.957	254.936	524.893
10-14	189.115	179.074	368.189
15-18	130.920	117.331	248.251
19-24	207.451	173.293	380.744
25-29	187.158	149.842	337.000
30-34	135.125	109.874	244.999
35-39	112.425	93.205	205.630
40-44	81.181	71.965	153.146
45-49	55.547	55.699	111.246
50-54	41.923	43.197	85.120
55-59	34.264	35.164	69.428
60-64	22.509	23.268	45.777
65-69	15.328	16.675	32.003
70-74	9.162	10.055	19.217

75-79	4.609	5.585	10.194
80-84	2.328	3.124	5.452
85-89	1.153	1.642	2.795
90 ve üzeri	774	1.126	1.900
Toplam	1.746.348	1.574.724	3.321.072

Kaynak: (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023b)

Suriyeli göçmen çocukların eğitimi

Suriye’den Türkiye’ye doğru yapılan ilk toplu nüfus hareketi, 29 Nisan 2011 tarihinde Hatay’ın Yayladağı ilçesinde yer alan Cilvegözü sınır kapısından giriş yapan 252 Suriye vatandaşının sınırdan içeri alınmasıyla başlamış (Erdoğan, 2022) ve o günlerde bu insanların kısa süreliğine geldiği düşünülmüştür (Emin, 2016). Hatta Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 26 Nisan 2013 tarihinde Suriyeli göçmenlerle ilgili “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelgesinde bu kişilerden misafir olarak bahsedilmektedir (Kızıl ve Dönmez, 2017). Misafir olarak kabul edilen göçmen çocuklar için 23 Eylül 2014 tarihli 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi doğrultusunda Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur (Coşkun ve Emin, 2016). GEM’lerin kurulmasında, 2013 yılında yürürlüğe giren “6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” ile ülkemizdeki tüm Suriyeli göçmenlere verilen “geçici koruma” statüsünün etkili olduğu düşünülmektedir. GEM’lerde sağlanan eğitim hizmetleri, Suriyeli göçmen çocukların ülkelerine döndüklerinde eğitim hayatlarının sekteye uğramaması için kendi anadillerinde, ülkelerinde uygulanan müfredat eşliğinde ve Suriyeli öğretmenler tarafından sunulmuştur (Erden-Basaran, 2023). Daha önce örneğine rastlanılmayan bu uygulamanın (Özde Ateşok, 2023; Taştan ve Çelik, 2017) misafir gözüyle bakılan göçmen çocuklar için pratik bir çözüm olacağı düşünülmüş; ancak GEM’ler kısa süre sonra göçmen çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayamaz duruma gelmiştir (Kaya, 2019; Taşkın ve Erdemli, 2018).

Yıllar ilerledikçe ülkedeki Suriyeli göçmenlere bakış açısı ‘misafir’ perspektifinden uzaklaşmıştır (Basık ve Öz, 2022). Dolayısıyla Suriyeli göçmenlerin belirsiz bir süre daha Türkiye’de kalacağı gerçeği doğrultusunda geçici bir çözüm olarak kurulan GEM’ler yerine daha kalıcı çözümlere gereksinim olduğu anlaşılmıştır. MEB, 8 Eylül 2015’te 2015-2019 yıllarını kapsayan bir ‘Stratejik Plan’ hazırlayarak göçmen çocukların Türk eğitim sisteminde eğitim görmeleri ve Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması için çalışmalar planlamıştır (MEB, 2015). MEB Stratejik Planı açıklandıktan bir yıl sonra yani 2016-2017 eğitim öğretim yılında birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıfa kaydolacak çocukların GEM yerine Türk öğrencilerin devam ettiği devlet okullarına yönlendirilmesi yönünde bir karar alınmıştır. Bu kararla artık GEM’lerin süresinin dolduğu ve ara sınıflardaki çocukların son öğrenciler olduğu anlaşılmıştır (Tanrıku, 2018). Bu kararın alınmasında Suriye’den gelen göçmenlere artık misafir gözüyle bakılmaması, Suriye’deki savaşın gittikçe uzaması, diplomatik ilişkilerin durma noktasına gelmesi ve ülkedeki göçmen öğrenci sayısının gittikçe artması gibi faktörler etkili olmuştur (Taştan ve Çelik, 2017). Göçmen öğrencilerin sayısındaki artış MEB’in GEM’i devlet okullarına geçiş için bir basamak olarak kullanmasını, devlet okullarına gidecek göçmen öğrenciler için bir oryantasyon modeline dönüştürmesini sağlamıştır (Tunca ve Karadağ, 2018). MEB ülkedeki göçmen çocukların eğitimine yönelik geçici çözümleri bir tarafa bırakıp artık daha kalıcı çözümler bulmayı hedeflemiştir. Bundan sonra göçmen çocuklar da Türk öğrencilerle aynı okula gidecek, aynı sınıfta eğitim görecek ve Türk eğitim müfredatına uyum sağlayacaktır.

Türkiye, Suriyeli göçmen çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için onları eğitim ortamlarına dâhil etmeye yönelik çalışmalar yürütse de göçmen çocuklar eğitimle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Örneğin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBÖGM) 2021 yılı verilerinden oluşturulan İzleme ve Değerlendirme raporuna bakıldığında, Suriyeli göçmen öğrencilerin %35’inin eğitime erişemediği görülmektedir (HBÖGM, 2022). Bununla birlikte aileleriyle birlikte göç eden çocuklar travmaların izleriyle birlikte yeni bir dil ve kültürü öğrenmek, göç edilen ülkenin eğitim sistemine uyum sağlamak ve eğitim müfredatını anlamak gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Aydın ve Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan vd., 2010). Göç edilen ülkede doğan göçmen çocukların da anne ve babalarının göç etmiş olması, ailelerin farklı kültürel ve sosyal deneyimler yaşamış olması, evde konuşulan dil ve benimsenen kültür ile göç edilen ülkenin dil ve kültürü arasında farklılıklar olmasından dolayı çeşitli sorunlar yaşadıkları alanyazında ifade edilmektedir (Durgunoğlu ve Nimer, 2020; Yılmaz ve Smyser, 2021). İzleyen bölümde göçmen çocukların eğitimi önünde engel oluşturan bu sorunlar ele alınmaktadır.

Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları

Suriyeli göçmen çocukların eğitimle ilgili yaşadığı sorunlardan biri dil ve kültür farklılığından kaynaklanmaktadır. Dil ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar aslında sadece ülkemizdeki Suriyeli göçmen çocukların değil dünyadaki tüm göçmenlerin ortak sorunudur (Şimşek, 2020). Örneğin ABD’de yaşayan Koreli göçmen ebeveynlerle yapılan bir çalışmada ebeveynlerin kendi dillerini bilen kişilerden hizmet almak istedikleri (Kim ve Dababnah, 2022), İngiltere’de yaşayan

Pakistanlı göçmen ebeveynlerin tercüman olmadığı zaman çok zorlandıkları ve kendilerini ifade edemedikleri için endişelendikleri (Akbar ve Woods, 2020) görülmüştür. Dünyanın birçok farklı bölgesinden gelip ABD'ye yerleşen göçmen ebeveynlerle yapılan bir çalışmada dil engeli nedeniyle ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılım gösteremedikleri, veli toplantılarına katılmadıkları ve çocuklarının ödevleriyle ilgilenemedikleri görülmüştür (Cummins ve Hardin, 2017). Başka bir çalışmada ise Afrika'dan İngiltere'ye göç eden ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerinde kendi kültürlerinde yer alan geleneksel yöntemler ile İngiltere'deki bilimsel yöntemlerin arasında kaldıkları ve bu durumun kendileri için kültürel ve duygusal bir uyumsuzluk oluşturduğu belirlenmiştir (Munroe, Hammond ve Cole, 2016). Türkiye'ye göçle gelen çocukların ve ailelerinin de dil ve kültür farklılığı nedeniyle benzer zorluklar yaşadıkları alanyazında yer alan pek çok çalışmada belirtilmektedir (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Cülha ve Demirtaş, 2020; Emin, 2016; Karsli-Calamak ve Kilinc, 2021; Sözer ve İşiker, 2021; Yılmaz Eren, 2023). Türkiye'de doğan göçmen çocuklar da ailelerinin sahip olduğu kültürel özellikler ve konuştıkları dil nedeniyle, göçle gelen çocuklara kıyasla daha az olsa da dil ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlarla karşılaşabilirler. Bu sorunların, göçmen çocukların eğitim ortamlarına uyumları ve başarıları önünde önemli bir engel oluşturduğu söylenebilir.

Göçmen çocuklar, farklı bir eğitim sistemine uyum sağlamakla ilgili de sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Aydin ve Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan vd., 2010). Örneğin Suriye'nin eğitim sistemi incelendiğinde 6+3+3 şeklinde yapılandırıldığı (Yıldız, 2019) ve lise kademesinin zorunlu olmadığı görülmektedir (Tanrıku, 2018). Oysa Türkiye'de 4+4+4 olmak üzere zorunlu eğitim toplam 12 yıldan oluşmakta (MEB, 2012) ve Suriye eğitim sistemi ile Türkiye'deki eğitim sistemi bu yönden farklılaşmaktadır. Bu durumun göçmen çocukların ve ailelerinin eğitim sistemine uyumunu zorlaştırabileceği düşünülmektedir.

Suriyeli göçmen çocukların eğitim süreçlerindeki bir diğer engel ekonomik zorluklardan kaynaklanabilmektedir. Göçmen aileler yaşadıkları zorlu ekonomik koşullar nedeniyle çocuklarını çalıştırabilmektedir (Harunoğulları, 2016; Human Rights Watch, 2015). Bu durum, çocukların düşük ücretli ve uzun saatler çalışmak zorunda kaldıkları farklı sektörler yönlendirilmesine neden olmaktadır (Harunoğulları, 2016; Human Rights Watch, 2015; İşcan ve Çakır, 2019; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Ekonomik nedenlerle çalışmak zorunda bırakılan çocuklar, okula devam etmekte güçlük yaşayabilmektedir (Mareci, vd., 2023) Bu durum, eğitim ortamından uzaklaşmalarına ve eğitim fırsatlarını kaçırmalarına yol açarak geleceklere için önemli bir engel oluşturmaktadır.

Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen çocukların önündeki engellerden biri de göçmen öğrenci nüfusuna hazır olunmamasından kaynaklanmaktadır. Türkiye'deki okullar göçmen öğrenciler için fiziki olarak yeterli olmadığı gibi Türk öğretmenlerin daha önce göçmen öğrencilerle çalışmakla ilgili deneyimleri de bulunmamaktadır (İşigüzel ve Baldık, 2019). Dolayısıyla büyük bir göçmen öğrenci grubunun yeterince hazırlıklı olmayan eğitim sistemine katılmasıyla pek çok zorluğun yaşanması kaçınılmazdır.

Özel Gereksinimli Göçmen Çocuklar

Göçmen çocukların içerisinde tipik gelişim gösterenler olduğu gibi özel gereksinimli olanların da olduğu bilinmektedir (Basık ve Öz, 2022; Hatipoğlu, 2022; Kaya ve Yıldız, 2023; MEB, 2017; Kocaoğlu, 2022; Soyalan, 2022). Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu'nun (UNICEF) 2018 yılında yayımladığı Türkiye-UNICEF İş Birliği Programında mülteci ve göçmen bireyler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan bireyler, bölgesel ve sosyoekonomik eşitsizliklere maruz kalan bireyler, özel gereksinimli bireyler, ebeveyn bakımından yoksun olan bireyler, kanun ile ihtilafa düşmüş bireyler, çocuk işçiler ve erken yaşta ve zorla evlendirilen bireyler dezavantajlı gruplar olarak tanımlanmaktadır. Bu programa göre göçmen özel gereksinimli çocuklar dezavantajlı olarak tanımlanan iki ayrı grup içinde yer almaktadırlar. Çift dezavantajlı oldukları görülen bu çocuklar, göçmen olmanın getirdiği karmaşık ve stresli durumla birlikte özel gereksinimli olmanın getirdiği zorlukları bir arada yaşamaktadırlar (MEB, 2017). Bu nedenle alanyazında göçmen özel gereksinimli çocukların iki kat stres yaşadıkları belirtilmektedir (Caldin, 2014).

Göçmen özel gereksinimli çocuklarla ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çocuklar için genellikle *göçmen özel gereksinimli birey* (Caldin 2014; Caldin ve Cinotti 2018; Paniagua, 2015; Paniagua, 2017), *özel gereksinimli göçmen* (Çetin ve Koç, 2021; Hatipoğlu, 2022; Kaya ve Öz, 2020; Oliver ve Singal 2017; Yücesoy-Özkan, Kaya, Özdemir, Killi ve Erbaş, 2023; Williamson ve Çetin, 2019), *özel gereksinimi olan göçmen* (Jørgensen vd., 2021; Sinkkonen ve Kyttälä 2014), *geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli birey* (Ünay vd., 2021), *iki kez azınlık* (Kaya ve Yıldız, 2023), *özel gereksinimli mülteci çocuk* (Basık, 2018; Basık ve Öz, 2022; Keklik, 2021) ya da *üstün yetenekli göçmen* (Alodat ve Gentry, 2022; Alodat ve Momani, 2018) gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda farklı ifadelerle tanımlanan bu çocuklar UNICEF'in dezavantaj sınıflandırmasına göre göçmenlik ve özel gereksinim durumunu bir arada yaşadıklarından dolayı çift dezavantajlı olarak tanımlanabilirler. Türkiye'deki çift dezavantajlı bireylerin sayıları ya da durumlarıyla ilgili MEB'de ya da farklı bir bakanlıkta herhangi bir veriye rastlanılmamıştır. Bu nedenle burada sınırlı da olsa ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara dayalı olarak var olan durum ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Suriyeli göçmenler için kurulan GBM'lerde ilk ve ortaokullar bünyesinde özel eğitim sınıfları vardır ve özel gereksinimli çocuklar bu sınıflarda özel eğitim almaktadır (Kocaoğlu ve Güner Yıldız, 2022; Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu, 2022). Ayrıca 2016 yılında Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) 228 Suriyeli göçmen öğrencinin eğitsel tanılmasının yapıldığı ve gerekli eğitim kurumlarına yönlendirildiği de görülmüştür (MEB, 2017). Bu çocukların var olan durumları ve eğitimleriyle ilgili çalışmalara bakıldığında genellikle değerlendirme süreçlerini ele alan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci özel eğitim hizmetlerinin başlangıç noktasıdır (Yenioğlu vd., 2019). Çok yönlü ve kapsamlı bir süreç olan değerlendirmenin sonunda çocuğun geleceği ile ilgili önemli kararlar alınır. Çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini yürüten kurum olan RAM'larda yapılan işlemlerle ilgili çalışmalarda pek çok sorun ortaya çıkarılmıştır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde kullanılan ölçme araçlarının yetersizliği ve kademelere göre ayrılmamış olması, kullanılan ölçme araçlarının çok eski olması ve güncelleme gereksinimi, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ailelerinin katılımlarının sağlanmasındaki güçlükler ve nitelikli personel yetersizliği bu sorunlardan bazılarıdır (Göksoy ve Öksüz, 2019). Var olan bu sorunlar Türk özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan güçlüklerdir. Oysa RAM'larda dili ve kültürü farklı olan çift dezavantajlı çocukların da eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri yürütülmektedir.

Çift dezavantajlı çocukların RAM'daki eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin nasıl yürütüldüğü ve bu süreçte ne tür zorlukların olduğuna ilişkin alanyazında sınırlı sayıda çalışma vardır. Örneğin çift dezavantajlı çocukların değerlendirme ve tanılama sürecini hem sınıf öğretmeninin hem de RAM personelinin görüşlerinden yararlanarak inceleyen Kocaoğlu (2022) sürecin sınıf öğretmeninin öğrenciyi fark etmesiyle başladığını, ardından okul psikolojik danışmanı aracılığıyla RAM'a başvurulduğunu ve böylece RAM'daki sürecin başladığını belirtmektedir. Çalışmada, değerlendirme sürecinde karşılaşılan güçlükleri ana dil problemi, kültürel farklılıklar, uygun olmayan değerlendirme aracı ve değerlendiren testörün bilgi ve deneyim yetersizliği şeklinde ifade eden RAM personeli, değerlendirme işlemlerinde Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yönlendirilen tercümanlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada Çetin ve Koç (2021) çift dezavantajlı çocukların RAM'lardaki eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan problemleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre RAM'da çalışan personel, dil farklılığından dolayı birincil veri kaynağından veri alamadıklarını ve sınıf öğretmeninin yeterli gözlem yapmadan öğrenciyi RAM'a yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tanılamada kullanılan değerlendirme araçlarının dil ve kültürden bağımsız olmamasının ve tanılama yapan testörlerin çift dezavantajlı çocuklara ilişkin bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olmasının eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmayı Ünay ve arkadaşları (2021) göçmen nüfusunun fazla olduğu illerdeki RAM'larda çalışan personel ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre çift dezavantajlı çocukların Türk öğrencilerle aynı süreçlerden geçtikleri fakat değerlendirme sürecine tercümanların destek verdiği ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada ayrıca çift dezavantajlı çocukların değerlendirme sürecinde RAM personelinin yaşadığı zorluklar sıralanmıştır. Buna göre dil ve kültür farklılıklarından kaynaklanan sorunlar, değerlendirmeye gelen çocukların yaşlarının çok büyük olması, çocukların savaş travması kaynaklı çekingenlikleri nedeniyle iletişim zorluklarının yaşanması gibi faktörler çocuklarla ilgili doğru karar alınmasını zorlaştırmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde dil farklılığının çift dezavantajlı çocukların değerlendirilmesi açısından önemli bir sorun olduğu ve bu sorunu aşmak amacıyla tercümanlardan yararlandığı anlaşılmaktadır. Değerlendirmeye gelen göçmen çocuklar hakkında ayrıntılı bilgi alabilmek ve doğru değerlendirmeler yapabilmek için tercümanlar son derece önemlidir (Oliver ve Singal 2017; Ünay vd., 2021). Fakat alanyazın incelendiğinde görevlendirilen bu tercümanların dil bilgilerinin yeterli olmadığı ve Türkçe'yi iyi bilmedikleri görülmektedir (Çetin ve Koç 2021; Ünay vd., 2021). Çetin ve Koç (2021) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre farklı dil ve kültüre sahip olan çift dezavantajlı çocuklara, Türk çocuklara uygulanan form ve değerlendirme araçlarının uygulanmasının doğru olmadığı ve tercümanların aktardıkları bilgilerde bazı eksikliklerin olabileceği, bu gibi durumların değerlendirme sonucuna olumsuz etki edebileceği ifade edilmiştir. Bu durum çift dezavantajlı çocukların eğitimlerinde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Hurley vd., 2014).

Türkiye'deki çift dezavantajlı çocukların değerlendirme sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun değerlendirme araçlarıyla ilgilidir. Değerlendirmede kullanılan test ve araçların değerlendirme sonucuna doğrudan etki ettiği bilinmektedir (Yenioğlu vd., 2019). Çift dezavantajlı çocukların RAM'lardaki değerlendirme sürecinin, Türk özel gereksinimli çocuklarla aynı olduğu ve sadece tercüman desteğiyle bu sürecin yürütüldüğü alanyazında yer almaktadır. Yani Türkiye'de yaşayan çift dezavantajlı çocukların değerlendirme süreçlerinde Türk çocuklar için kullanılan ölçme araçları kullanılmaktadır. Çetin ve Koç (2021) ile Ünay ve arkadaşlarının (2021) çalışmalarında bu durumdan bahsedilmiş, dil ve kültür farklılığından sonra değerlendirme sürecinde karşılaşılan ikinci önemli sorunun öğrencilere uygun bir değerlendirme aracının olmaması olduğu ifade edilmiştir. Uygun değerlendirme araçları olmadan yürütülen değerlendirme süreci sonunda alınan kararların doğruluğu da şüpheli olacaktır. Türkiye'de çift dezavantajlı öğrencilere RAM'lar tarafından verilen tanının doğruluğuna ilişkin bir çalışma yoktur. Ancak uluslararası alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında çift dezavantajlı çocukların değerlendirme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin fikir edinmek olanaklıdır. Örneğin bir çalışmada Paniagua (2017) İspanya'daki çift dezavantajlı öğrencileri ve öğretmenlerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadıkları dil güçlükleriyle öğrenme güçlüklerini birbirinden ayırt etmekte zorlandıklarını görmüştür. Araştırmacı çalışmayı yürüttüğü

okullardan birinde özel eğitim alan 70 çocuktan sadece beşinin doğru değerlendirme süreçlerinden geçip uygun eğitim ortamına yerleştirildiğini belirtmiştir. Bir başka çalışmada Oliver ve Singal (2017) İngiltere'deki çift dezavantajlı çocukların birçoğunun sadece dil ve kültür farklılıklarından dolayı uygun olmayan eğitim ortamlarına gönderildiklerini belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışmada Sinkkonen ve Kyttälä (2014) göçmen çocuklarla çalışan Fin'li öğretmenlerin deneyimlerini incelemişlerdir. Öğretmenler Finlandiya'ya göç eden göçmen çocukların hem Fincelerini geliştirmeleri hem de Fin okul sistemine uyum sağlayabilmeleri için bir yıl hazırlık sınıfında eğitim gördüklerini ancak hazırlık sınıfından sonra yeterli değerlendirme araçlarının olmaması nedeniyle birçok çocuğun özel eğitime yönlendirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, göçmen çocukların herhangi bir özel gereksinim durumu olmamasına karşın sadece dil ve kültür farklılığı nedeniyle özel eğitime yönlendirilerek öğrenme potansiyellerine uygun olmayan eğitim ortamlarına yerleştirildiklerini belirtmişlerdir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde uygun değerlendirme araçlarının olmaması, dil ve kültür farklılığının meydana getirdiği güçlükler, nitelikli değerlendirme personelinin olmaması gibi faktörlerin çift dezavantajlı çocukların değerlendirme ve tanılama süreçlerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bu olumsuzluklar nedeniyle bu bireylerle ilgili yanlış kararların alındığı da çalışmalarda vurgulanmaktadır (Paniagua, 2017; Kocaoğlu, 2022; Sinkkonen ve Kyttälä, 2014).

Çift dezavantajlı çocukların yerleştirildikleri eğitim ortamlarında uygun bir eğitim görüp göremedikleri de üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konudur. Türkiye'de yaşayan çift dezavantajlı çocukların değerlendirme ve tanılama süreçlerini geçip bir özel eğitim ortamına yerleştirildikten sonra nelerle karşılaştıklarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kocaoğlu ve Güner Yıldız, 2022; Soyalan, 2022; Yücesoy-Özkan, vd., 2023). Kocaoğlu ve Güner Yıldız, (2022) çalışmasında Suriyeli göçmenler için kurulan GBM bünyesinde görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle görüşmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcı öğretmenler çift dezavantajlı çocukların kamp içerisinde fiziksel gereksinimlerinin karşılandığını fakat eğitim gereksinimlerinin nitelikli olarak karşılanmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumun çift dezavantajlı çocuklarla çalışma deneyimlerinin olmaması ve bu öğrencilerle çalışmaya yönelik kendilerini yeterli hissetmemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çift dezavantajlı çocuklarla sözel olmayan iletişim yöntemleriyle iletişim kurduklarını ve öğretim sürecinde tercümanlardan destek aldıklarını söyleyerek, devletin sunmuş olduğu çeşitli olanaklar çift dezavantajlı çocuklarla çalışmayı kolaylaştırırsa da dil ve kültür farklılığının süreci zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın zaten yeterince zor olduğunu belirten öğretmenler bu duruma bir de göçmenlik durumu eşlik ettiğinde sürecin daha da zorlaştığını belirtmişlerdir. Ek olarak çift dezavantajlı çocukların ailelerinin eğitim sürecine katılım göstermemesinin de süreci ayrıca zorlaştırdığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler süreçte karşılaştıkları problemlerin çözümünde okul idaresi ve kamp yönetiminden destek aldıklarını fakat ailelerden herhangi bir destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Soyalan (2022), benzer bir çalışmayı GBM dışındaki okulların özel eğitim sınıflarında görev yapan ve Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencisi olan özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin dil farklılığından dolayı iletişim sorunları yaşadıkları ve kültür farklılığı nedeniyle de ailelerle iş birliği yapamadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenler, bu zorlukların üstesinden gelmek amacıyla gönderilen tercümanların Türkçeyi yeteri kadar iyi anlayıp konuşamadığını vurgulamışlardır. Yücesoy-Özkan vd., (2023) sınıfında en az bir göçmen özel gereksinimli öğrenci olan 13 özel eğitim öğretmeniyle, göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışma sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmak adına yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin büyük çoğunluğu Suriyeli olmakla birlikte Irak, İran, Sudan ve Afganistan kökenli öğrencilerin de olduğu çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çift dezavantajlı öğrencilerle ve velilerle iletişim kurmakta çeşitli sorunlar yaşadığı, çift dezavantajlı öğrencilerle çalışmaya yönelik bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğu ve bu konuda çeşitli eğitimlere gereksinimlerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler çift dezavantajlı öğrencilerle çalışmadan önce hem öğrenci ve velisine hem de öğretmenlere bir oryantasyon çalışması yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Türkiye'de yaşayan çift dezavantajlı çocukların eğitimlerinde karşılaşılan bir diğer sorun ise destek eğitim hizmetlerine erişimlerinin önündeki engeldir (Basık ve Öz, 2022; Kocaoğlu, 2022; Kocaoğlu ve Güner Yıldız, 2022). Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşı olup özel gereksinim durumu sağlık kuruluşlarınca raporlanan bireyler, devlet okullarındaki eğitimlerinin yanı sıra özel kuruluştan da aylık sekiz saat bireysel, dört saat grup eğitimi olmak üzere toplam 12 saat devletin desteklediği özel eğitim hizmetlerini almaktadırlar (MEB, 2022). Çift dezavantajlı çocuklar Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşı olmadıkları için bu hizmetten yararlanamamakta (Basık ve Öz, 2022; Çetin ve Koç, 2021; Kocaoğlu, 2022; Soyalan, 2022; Ünay vd., 2021) ve Türk özel gereksinimli çocuklara oranla daha az eğitim fırsatına sahip olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yaşamlarının en kritik döneminde vatandaşı oldukları ülkeden farklı bir ülkede yaşamak zorunda kalan göçmen çocuklar, göçmen grubun içerisindeki en yüksek risk grubu olarak tanımlanabilir (Çınar ve Demir, 2020). Göçmen çocuklar, göçün getirdiği dezavantajlı durumdan ancak göç ettikleri ülkenin onlara sağladığı eğitim ve sosyal ortam sayesinde uzaklaşabilirler. Bu nedenle bu çocukların en temel gereksinimi olan nitelikli eğitimin sağlanması son derece önemlidir.

Bugün Suriyeli göçmen çocukların büyük bir kısmı şehirlerdeki devlet okullarında eğitimlerine devam etmektedirler. Fakat toplam okul çağındaki Suriyeli göçmen nüfusun tamamının eğitim sistemine dâhil olduğunu söylemek oldukça güçtür (HBÖGM, 2022). Oysa okul çağındaki göçmen çocukların göç ettikleri ülkeye uyum sağlamasında eğitim sistemleri kolaylaştırıcı bir faktördür. Ülkemizdeki okul çağındaki Suriyeli göçmen sayısı göz önüne alındığında (yaklaşık olarak 1.616.421) bu bireylerin eğitim sistemlerine dâhil edilmesinin ülkeye uyum sağlamalarında hayati önem taşıdığı söylenebilir. Suriyeli göçmen nüfusun daha uzun süre ülkede kalacağı gerçeğinden de hareketle (Emin, 2016) bu çocukların gereksinim duydukları eğitim hizmetlerine erişebilmeleri için gerekli çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çocukların okul ortamına kazandırılması, içinde buldukları zor şartları anlamlandırmalarına ve zorluklarla başa çıkma yollarını öğrenmelerine yardımcı olabilecektir. Ailelerin de verilen eğitimin olumlu sonuçlarından etkileneceklerini ve böylelikle göçmen çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin dolaylı olarak aileleri, göçmen toplumunu ve ev sahibi ülkeyi olumlu yönde etkileyeceğini söylemek olanaklıdır. Göçmen çocukların eğitim gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması ise sadece bu çocukların kendi bireysel gelecekleriyle ilgili sorunlara yol açmayacaktır. Okula erişemeyen göçmen çocuklar toplumsal yaşamdan uzaklaşabilir, ülkenin diline ve kültürüne yabancı kalarak giderek yalnızlaşabilirler. Bu durum radikalleşmeleri ve gettolar oluşturmalarıyla sonuçlanabilir (Taştan ve Çelik, 2018). Dolayısıyla eğitim sistemine dâhil edilmeyen göçmen çocukların da gerekli eğitim hizmetlerine erişmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Fakat bu çocuklara verilecek eğitim hizmetlerinde bazı uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Bu çocukların önemli bir kısmı Türkiye’de doğmuş olsa da birçoğunun aile üyelerinden bir kısmını kaybettiği ve iki farklı dil ve kültür arasında kaldıkları gerçeği göz ardı edilmeden, gereksinim duydukları ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmalıdır.

Ülkemizdeki Suriyeli göçmenlerin içerisinde yer alan çift dezavantajlı çocukların da eğitim sistemine dâhil edilmesi ve nitelikli eğitime erişebilmeleri önemlidir. Göçmenliğe eşlik eden özel gereksinim durumunun süreci daha da zorlaştırdığı gerçeği göz önüne alındığında Suriyeli göçmenlerin yoğun olarak göç ettiği şehirlerde bu çocuklar ve aileleri için yerel müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ile eğitim ve sosyal destek hizmetlerinin sağlanması gereklidir (Karsli-Calamak vd., 2020). Ayrıca tipik gelişim gösteren göçmen çocuklar hakkında yapılan çeşitli çalışmalar ve çeşitli kuruluşların açıkladığı istatistikî verilere ulaşırlken çift dezavantajlı çocuklarla ilgili sınırlı bir alanyazın ve ulaşılabilir veri bulunmaktadır. Dünyadaki en fazla Suriyeli göçmen nüfusuna sahip ülkemizde, bu bireylerin de eğitim sistemlerine dâhil edilmesine ve konuyu inceleyen daha fazla çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle çeşitli öneriler aşağıda sıralanmıştır.

İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Göçmen öğrencilere yönelik tarama ve değerlendirme materyalleri geliştirilebilir.
2. Göçmen öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitimleriyle ilgili gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yürütebilir.
3. Sınıfında çift dezavantajlı öğrencisi olan öğretmenlerin eğitim yeterlikleri incelenerek gereksinim duydukları hizmetler belirlenebilir.
4. Çift dezavantajlı öğrencilere hizmet veren öğretmenlere ve ailelere yönelik eğitim programları hazırlanıp etkililiği sınanabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Türkiye’deki çift dezavantajlı öğrencilerin özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanabilmesi için yasal düzenlemeler yapılabilir.
2. Türkiye’deki eğitim fakültelerinin ders programlarına göçmen öğrencilerle ilgili dersler eklenebilir.
3. Göçmen öğrencilere hizmet veren RAM’larda göçmen aile danışma birimi kurularak eğitsel tanılama sürecinde aileye süreçle ilgili destek verilebilir.
4. Finlandiya’daki örnekten yararlanılarak göçmen öğrencilere bir yıl boyunca Türkçe eğitimi verilebilir.
5. Göçmen öğrencilerin değerlendirme süreçlerini yürüten personelin yeterliklerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
6. GBM’lerde görev yapan öğretmenlere göreve başlamadan önce çalışacakları öğrencilerin dili, kültürü ve aile tutumlarını öğreten bir kurs verilebilir.
7. Göçmen öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine çift dezavantajlı çocukların erken tanınmasına yönelik eğitim verilebilir.

Kaynaklar

- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748428>
- Alodat, A. M., & Gentry, M. (2022). Gifted education of Syrian refugee students in Jordan: SWOT factors (strengths, weaknesses, opportunities, and threats). *Gifted and Talented International, 37*(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.2013143>
- Alodat, A. M., & Momani, A.F. (2018). Gifted Syrian refugee students in Jordanian schools: Have we identified them?. *Gifted and Talented International, 33*(1-2), 52-63. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1665484>
- Aydeniz, S., ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- 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, <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Basık, R. (2018). Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili eğitim personelinin durumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <http://docs.neu.edu.tr/library/6531860505.pdf> 'den erişilmiştir
- Basık, R., ve Öz, A. Ş. (2022). Reyhanlı ilçesinde yaşayan özel gereksinimli Suriyeli çocukların durumlarının nicel bir yaklaşımla değerlendirilmesi. İçinde K. Şahin ve M. Çapar (Eds.), *Arafta ve mobil göç olgusuna disiplinlerarası bir yaklaşım* (407-428) Bilgin Kültür Sanat Yayınları
- Bilgel, N., & Bayram, N. (2014). The epidemiology of depression, anxiety, stress and anger in Turkish high school students. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science, 4*(9), 1153-1170. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2014/8733>
- Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF] (2018). *Türkiye-UNICEF Ülke İş birliği Programı 2016-2020*. 01.06.2023 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%99CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Caldin, R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *European Journal of Disability Research 8*(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.001>
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2018). Migrant families with disabilities. social participation, school and inclusion. *Interdisciplinary Journal of Family Studies, 23*(1), 6-25.
- Coşkun, İ., ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. Seta yayınları, 69. 01.05.2023 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf adresinden erişildi.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962>
- 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. <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- 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. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Çınar, M., ve Demir, M. K. (2020). Suriyeli mültecilerin geçici eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(46), 628-649. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.43807>
- Doğan, M., ve Sertkaya Doğan, Ö. (2022). Türkiye'nin jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 5*(2), 320-339. <https://doi.org/10.33712/mana.1159064>
- Durgunoğlu, A. Y., & Nimer, M. (2020). A holistic approach to new language and literacy development of refugee women: The case of Syrians in Turkey. G. Neokleous, A. Krulatz, ve R. Farrelly (Eds.), *Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms* in (448-471). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2722-1.ch021>
- Emin, M. N., (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim programları*. Seta yayınları, 153. 15.05.2023 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocukların-egitimi-pdf adresinden erişildi.
- Erden-Basaran, O. (2023). The role of temporary education centers on Syrian refugee students' socio-cultural adaptation. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 13*(1), 1-20. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.1113518>
- Erdoğan, M. M., (2022). *Suriyeliler barometresi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Eskin M., Ertekin K., Harlak H., & Dereboy Ç. (2008). High school students prevalence of depression in adolescents and associated factors is prevalence of and factors related to depression in high school students- in Turkish with English abstract. *Journal of Turku Psychiatrist. 19*(4), 382-89.

- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives Of Diseasein Childhood*, 87(5), 366–370. <https://doi.org/10.1136/adc.87.5.366>
- Göç İdaresi Başkanlığı [GİB]. (2023a). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. 27.07.2023 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- Göç İdaresi Başkanlığı [GİB]. (2023b). *Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı*. 27.07.2023 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- Göksoy, S., ve Öksüz, K. (2019). Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 65-80. <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.282>
- Hamilton, P. (2013). Including migrant worker children in the learning and social context of the rural primary school. *Education 3-13*, 41(2), 202-217. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.569737>
- Harunoğulları, M. (2016) Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29 – 63. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.554>
- Hatipoğlu, S. (2022). Educational services provided to immigrant children with special needs: Comparison of the USA and Turkey. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 395-421. <https://doi.org/10.17152/gefad.958041>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). *İzleme ve değerlendirme raporu 2021* (Yayın No. Nisan 2022). 12.03.2023 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15173151_HBOGM_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu-2021.pdf adresinden erişilmiştir.
- Human Rights Watch. (2015). *Turkey: 400,000 Syrian children not in school*. 11.03.2023 tarihinde <https://www.hrw.org/news/2015/11/08/turkey-400000-syrian-children-not-school> adresinden erişilmiştir.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.769214>
- International Organization for Migration [IOM]. (2019). *Glossary of migration*. 13.02.2023 tarihinde https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf adresinden erişilmiştir.
- International Rescue Committee. (2023). *Migrants, asylum seekers, refugees and immigrants: What's the difference?* 15.02.2023 tarihinde <https://www.rescue.org/article/migrants-asylum-seekers-refugees-and-immigrants-whats-difference> adresinden erişilmiştir.
- İşcan., İ. H. ve Çakır, M. (2019). Türkiye'deki sığınmacı ve mültecilerin Türk işgücü piyasasına etkisi: Bir saha araştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(43), 177-236. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i46288.479503>
- İşigüzel, B., ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Javanbakht, A., Stenson, A., Nugent, N., Smith, A., Rosenberg, D., & Jovanovic, T. (2021). Biological and environmental factors affecting risk and resilience among syrian refugee children. *Journal Of Psychiatry And Brain Science*, 6(e210003). <https://doi.org/10.20900/jpbs.20210003>
- 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, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Karsli-Calamak, E., & Kiliç, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259-282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707307>
- Karsli-Calamak, E., Tuna, M. E., & Alleksaht-Snyder, M. (2020). Transformation of teachers' understandings of refugee families' engagement: Multilingual family mathematics spaces. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765093>
- 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. <https://doi.org/10.17275/per.23.18.10.1>
- Kaya, A. (2019). Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: Geçici eğitim merkezleri ve müfredatları (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez Numarası: 537239).
- Kaya, S., ve Öz, A. Ş. (2020). Göç eden çocuklar özel eğitime ihtiyaç duyar mı? İçinde R. Demir (Ed.), *Çeşitli açılardan göç ve eğitim: Multidisipliner bir çalışma* (ss. 3-29). Ankara: Iksad Publications.
- Keklik, H.D. (2021). Türkiye'de özel eğitim gereksinimi olan mülteci çocuklara yönelik eğitimsel hizmetler: Sorunlar ve öneriler. *Çocuk Gelişimi, Farklılık ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 27-31.
- Kızıl, Ö., ve Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(4), 207-239.

- Kim, I., & Dababnah, S. (2022). 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. <https://doi.org/10.1177/21651434211043440>
- Kocaoğlu A., ve Güner Yıldız N. (2022, 22–25 Temmuz). *Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin barınma merkezi okullarında eğitimi: Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri*, IXth International Eurasian Educational Research Congress, İzmir, Türkiye.
- Kocaoğlu, A. (2022). Barınma Merkezi İlkokulu'nda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci: Sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 742614).
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T., & Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>
- Mareci, A., Dumitrache, L., Nae, M., Tudoricu, A., & Cioclu, A. (2023). A qualitative exploration of experiences of asylum seekers and people with refugee backgrounds in accessing the education system in Romania. *Sustainability*, 15(5), 4120. <https://doi.org/10.3390/su15054120>
- Miller, K. E., & Rasmussen, A. (2017). The mental health of civilians displaced by armed conflict: an ecological model of refugee distress. *Epidemiology And Psychiatric Sciences*, 26(2), 129–138. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000172>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *12 Yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. 10.04.2023 tarihinde https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *2015-2019 Stratejik planı*. 15.04.2023 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. 15.01.2023 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yasal hakları*. 10.05.2023 tarihinde https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden erişilmiştir.
- 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 and Society*, 31(6), 798–819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1200015>
- 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, <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273757>
- Oppedal, B., Özer S., & Sirin, S. (2018). Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 46-59. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372653>
- Özde Ateşok Z. (2023). Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimi Y. Adıgüzel (Ed.), *Türkiye'nin yeni göçmenleri* içinde (89-122). Konya: Palet Yayıncılık.
- Özden, S. (2013). Syrian refugees in Turkey. In European University Institute. Migration Policy Center, MPC Research Report. <https://hdl.handle.net/1814/29455>
- Özer, S., Sirin, S., & Oppedal, B. (2016). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. 16.01.2023 tarihinde <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/bahcesehir-study-report3.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Paniagua, A. (2015). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: A qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943565>
- Paniagua, A. (2017). The intersection of cultural diversity and special education in Catalonia: The subtle production of exclusion through classroom routines. *Anthropology and Education Quarterly* 48(2) 141–158. <https://doi.org/10.1111/aeq.12190>
- Ryan, L., D'Angelo, A., Sales, R., & Rodrigues, M. (2010). *Newly arrived migrant and refugee children in the british educational system*. London: Middlesex university. 21.04.2023 tarihinde https://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI_-_Research_Report_-_final.pdf adresinden erişilmiştir.
- Shahab, A. B. (2022). Afganlı mültecilerin/yerleşimcilerin mülteci girişimcilik tercihlerinin ve başarılarının göç dönemleri üzerinden araştırılması: İstanbul, Konya ve Tokat örneği üzerine nitel bir araştırma (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez Numarası: 760923).
- Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>

- Sirin, S., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute. 11.03.2023 tarihinde <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Sirin-Rogers-FINAL.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Soyalan, M. (2022) Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara dair öğretmen ve idareci görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 707477).
- Sözer, M. A., ve Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Şimşek H. (2020). Eğitimde kapsayıcı politika ve göçmenler H. Sakız ve H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm* içinde (141-162). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (75), 155-178.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. 16.02.2023 tarihinde https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf adresinden erişilmiştir.
- Thabet, A. A. M., Abed, Y., & Vostanis, P. (2004). Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 533-542. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00243.x>
- The Regional Refugee and Resilience Plan. (2023). *2023-2025 Türkiye country chapter*. 3RP Product. 15. 02. 2023 tarihinde www.3rpsyriacrisis.org/publications adresinden erişilmiştir.
- Tunca, H. Ö., ve Karadağ, A. (2018). Suriye’den Türkiye’ye göç: Tehditler ve fırsatlar. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 28(2),47-68.
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu. (2022). Kahramanmaraş geçici barınma merkezi ziyaret raporu. 13.05.2023 tarihinde <https://www.tihk.gov.tr/public/images/kararlar/2FEFOE.pdf> adresinden erişilmiştir.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2016). *Global Trends Forced Displacement in 2016*. 01.06.2023 tarihinde <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html> adresinden erişildi.
- Ünay, E., Erdem, R., ve Günel, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Millî Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve dünyada göçmen eğitimi*, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>
- Williamson, R., & Çetin, B. (2019). The participation of refugee children with disabilities in educational options in Turkey: A systematic review. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(6), 911- 916.
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Özdemir, A. A., & Çelebioğlu, A. (2020). Mental health problems of Syrian refugee children: Post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of Pediatric Nursing*, 51(8), e27–e32. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.06.012>
- Yaycı, C. (2019) Irak’ta yaşanan savaşlar ve Türkiye’ye etkileri. *Güvenlik Stratejileri Dergisi* 15(30), 331-352. <https://doi.org/10.17752/guvenlikstrti.620961>
- Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., ve Güner-Yıldız, N. (2019). Türkiye’de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2379-2389. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3100>
- Yıldız, A. (2019). Suriye uyruklu öğrencilerin Türkiye’de yükseköğretime katılımları. 20.06.2023 tarihinde https://unescochair.yasar.edu.tr/wp-content/uploads/2019/10/SURIYE_YUKSEKOGRETIM_KATILIM.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz Eren E. (2023). Türkiye’nin göç yönetimi ve yeni hukuki düzenlemeler. Y. Adıgüzel (Ed.), *Türkiye’nin yeni göçmenleri* içinde (29-59). Konya: Palet Yayıncılık.
- Yılmaz, A., & Smyser, H.M. (2021). Syrian refugee children’s language learning: A multiple case study in the Turkish context. Warriner, D.S. (Eds) *Refugee education across the lifespan in*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79470-5_3
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kaya, F., Özdemir, Ö. Ö., Killi, A. ve Erbaş, D. (2023, 25-27 Ekim). *Özel gereksinimli göçmen bir öğrencinin öğretmeni olmak: Özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri*. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon, Türkiye.
- Zalsman, G., Brent, D., & Weersing, V. R. (2006). Depressive disorders in childhood and adolescence: An overview. Epidemiology, clinical manifestation and risk factors. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15(4), 827-841. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.05.002>

Extended Abstract

Introduction

Different legal statuses are granted to all individuals who migrate, and they live under these legal statuses in the country they have migrated to. While the legal statuses granted to migrants may vary depending on the type of migration, these statuses carry different meanings. However, in scientific studies and various platforms, it can be observed that legal terms such as “refugee,” “asylum seeker,” “alien,” “temporary protection,” or “migrant/immigrant” are used interchangeably. Therefore, the aim here is to first explain the meaning of each term and their differences from other terms.

In the Glossary on Migration, a “refugee” is defined as “a person outside their country of nationality due to a well-founded fear of persecution based on race, religion, nationality, membership in a particular social group, or political opinion, who is unwilling or unable to avail themselves of the protection of that country” (International Organization for Migration [IOM], 2019, p.170). In the same glossary, an “asylum seeker” is described as a “person seeking international protection” (IOM, 2019, p.14), while an “alien” is someone who “is not a citizen of the State in which they are present” (IOM, 2019, p.8). In addition to these three terms, there is also a status called “temporary protection.” Temporary protection is defined as “a scheme developed by the receiving State to provide temporary protection to individuals who have migrated en masse from conflict or generalized violence environments without prior individual status determination” (IOM, 2019, p.213). Glossary on Migration includes two different words, “migrant” and “immigrant”. “Immigrant” is defined as “the movement of a person from their country of nationality or usual residence to another country where the arrival country becomes the new usual residence country” (IOM, 2019, p.103), while in other sources (International Rescue Committee, 2023), it is used to mean “a person who goes to another country permanently to seize job opportunities or learn a language and is free to return to their own country.” On the other hand, “migrant” is a more comprehensive term that “describes an ‘umbrella term’ reflecting the fact that the term is not defined under international law and covers all cases where a person moves or has moved across an international border or within a State, away from his/her habitual residence, for any reason or cause” (IOM, 2019, p.132). In this study, the most inclusive term in the Glossary on Migration, “migrant,” will be used for Syrian citizens in Türkiye.

Migration from Syria to Türkiye and the Vulnerable of Migration: Children

Approximately 12 years ago, Türkiye, which was a neighboring country to Syria, experienced a significant influx of migration as a result of the internal conflict in Syria, which has been considered the largest displacement movement since World War II (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016). As a consequence of this migration wave, Türkiye, which opened its doors to all Syrian migrants, witnessed a rapid increase in its population by several million in a short period. According to the data provided by the Presidency of Migration Management, as of July 2023, there are 3,321,072 Syrian migrants residing in Türkiye (Presidency of Migration Management, 2023a).

When examining the distribution of the over three million Syrian migrants living in Türkiye based on age groups, it is observed that 14.3% fall within the 0-4 age range, 15.8% within the 5-9 age range, 11% within the 10-14 age range, and 7.47% are in the 15-18 age range, comprising children and adolescents of school age (Table 1). Based on these figures, it can be inferred that some of the migrant children and adolescents were born before the onset of the conflict in 2011 and migrated to Türkiye with their families, while others were born in Türkiye. This situation indicates that although the experiences and circumstances of these two groups may differ, it is plausible to state that both groups have encountered various similar challenges as a result of being migrants.

Table 1.

Distribution of Syrian migrants by age groups

Age	Male	Female	Total
0-4	245.419	229.669	475.088
5-9	269.957	254.936	524.893
10-14	189.115	179.074	368.189
15-18	130.920	117.331	248.251
19-24	207.451	173.293	380.744
25-29	187.158	149.842	337.000
30-34	135.125	109.874	244.999

35-39	112.425	93.205	205.630
40-44	81.181	71.965	153.146
45-49	55.547	55.699	111.246
50-54	41.923	43.197	85.120
55-59	34.264	35.164	69.428
60-64	22.509	23.268	45.777
65-69	15.328	16.675	32.003
70-74	9.162	10.055	19.217
75-79	4.609	5.585	10.194
80-84	2.328	3.124	5.452
85-89	1.153	1.642	2.795
90 and above	774	1.126	1.900
Total	1.746.348	1.574.724	3.321.072

Reference: (Presidency of Migration Management, 2023b)

Education of Syrian Migrant Children

The first mass movement of population from Syria to Türkiye began on April 29, 2011, when 252 Syrian citizens entered through the Cilvegözü border gate located in the Yayladağı district of Hatay province (Erdoğan, 2022). At that time, it was believed that these individuals had arrived for a short period (Emin, 2016). In fact, even the Ministry of National Education (MoNE) referred to Syrian migrants as "guests" in its circular titled "Measures for Syrian Citizens Hosted Outside Camps in Our Country," dated April 26, 2013 (Kızıl & Dönmez, 2017). For the migrant children accepted as guests, Temporary Education Centers (TECs) were established in accordance with the circular numbered 2014/21, titled "Educational Services for Foreigners," issued on September 23, 2014 (Coşkun & Emin, 2016). The establishment of TECs is also thought to have been influenced by the "temporary protection" status granted to all Syrian migrants in our country as a result of the "Law on Foreigners and International Protection No. 6458" that came into effect in 2013. The educational services provided in TECs were designed to ensure that the education of Syrian migrant children would not be disrupted when they returned to their home countries. These services were delivered in their native languages, following the curriculum applied in their home countries, and were taught by Syrian teachers (Erden-Basaran, 2023).

This unprecedented practice was initially considered a practical solution for migrant children viewed as guests (Özde Ateşok, 2023; Taştan & Çelik, 2017). However, TECs soon became unable to meet the educational needs of migrant children (Kaya, 2019; Taşkın & Erdemli, 2018).

Children with Special Needs in Migration

It is well recognized that among migrant children, there are both those who exhibit typical development and those with special needs (Basık ve Öz, 2022; Hatipoglu, 2022; Kaya & Yıldız, 2023; MoNE, 2017; Kocaoğlu, 2022; Soyalan, 2022). The United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) defines disadvantaged groups in its Türkiye-UNICEF Cooperation Program published in 2018 as refugees, migrants, individuals subjected to gender inequality, those exposed to regional and socio-economic disparities, individuals with special needs, parentally deprived individuals, those in legal disputes, child laborers, and individuals married at an early and forced age. According to this program, migrant children with special needs are positioned within two distinct disadvantaged groups. These children, seen as twice disadvantaged, face the complexities and stresses of being both migrants and individuals with special needs simultaneously (MoNE, 2017). Therefore, existing literature indicates that migrant children with special needs experience double the stress (Caldin, 2014).

When examining studies related to migrant children with special needs, various terms are used to describe them, such as *migrant individuals with special needs* (Caldin, 2014; Caldin & Cinotti, 2018; Paniagua, 2015; Paniagua, 2017), *special needs migrants* (Çetin ve Koç, 2021; Hatipoglu, 2022; Kaya ve Öz, 2020; Oliver ve Singal 2017; Yücesoy-Özkan, Kaya, Özdemir, Killi ve Erbaş, 2023; Williamson ve Çetin, 2019), *migrants with special needs* (Jørgensen, Dobson ve Perry 2021; Sinkkonen & Kytälä, 2014), *individuals with special needs under temporary protection status* (Ünay et al., 2021), *twice a minority* (Kaya & Yıldız, 2023), *refugee child with special needs* (Basık, 2018; Basık ve Öz, 2022; Keklik, 2021) or *gifted migrant individuals* (Alodat & Gentry, 2022; Alodat & Momani, 2018). These diverse descriptions in various studies can be collectively classified as twice disadvantaged, considering their coexistence of migration and special needs status

according to UNICEF's disadvantage classification. It is noteworthy that no data has been found in the Ministry of National Education (MoNE) or any other ministry in Türkiye regarding the numbers or situations of twice disadvantaged individuals.

Conclusion and Recommendations

Migrant children who find themselves living in a different country than their own during their most critical life phase can be considered the highest-risk group within the migrant population (Çınar & Demir, 2020). These children can overcome the disadvantaged circumstances brought about by migration through the educational and social environment provided by their host country. Thus, ensuring quality education, which is a fundamental necessity for these children, becomes of utmost importance.

Today, a significant portion of Syrian migrant children continue their education in state schools within cities. However, claiming that the entire school-age Syrian migrant population is integrated into the education system is a challenging assertion to make. Yet, educational systems play a facilitating role in the adaptation of school-age migrant children to their host country. Considering the number of school-age Syrian migrants in our country (approximately 1.616.421), it can be argued that their integration into the education system is crucial for their successful adaptation. In light of the reality that the Syrian migrant population is likely to remain in the country for an extended period (Emin, 2016), it is deemed important to undertake the necessary efforts to provide these children with access to the education services they require. Integrating these children into the school environment can help them make sense of their challenging circumstances and learn strategies to cope with difficulties. It is reasonable to assume that families will also benefit from the positive outcomes of the education provided, thus indirectly influencing not only migrant communities but also the host country in a positive manner.

Failure to adequately address the educational needs of migrant children would have consequences beyond their individual futures. Migrant children who cannot access education might become socially isolated and detached from the country's language and culture, leading to potential radicalization and the formation of isolated communities (Taştan & Çelik, 2018). Hence, it is believed that ensuring access to necessary educational services for non-integrated migrant children is essential. However, adjustments need to be made in the educational services provided to these children. Many of them might have been born in Türkiye, but the fact that a significant portion has lost parts of their families and are caught between two different languages and cultures cannot be overlooked. Therefore, a conducive environment must be created where they can comfortably express themselves and receive the necessary support.