

# ***Sonderschule/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu***

**PANEL '10**



**Die Gaste**

SONDERSCHULE/FÖRDERSCHULE SORUNU  
VE GÖÇMEN TOPLUMU  
PANELİ

13 ŞUBAT 2010

*Die Gaste* tarafından  
Duisburg-Essen Üniversitesi'nde  
13 Şubat 2010 tarihinde düzenlenen  
"Sonderschule/Förderschule Sorunu ve  
Göçmen Toplumu Paneli"  
sunumları ve konuşmaları

Die Gaste  
[www.diegaste-online.de](http://www.diegaste-online.de)

SONDERSCHULE/FÖRDER SCHULE SORUNU  
VE GÖÇMEN TOPLUMU  
PANELİ

13 ŞUBAT 2010

*Die Gaste* tarafından  
Duisburg-Essen Üniversitesi'nde  
13 Şubat 2010 tarihinde düzenlenen  
"Sonderschule/Förderschule Sorunu  
ve Göçmen Toplumu" Paneli  
sunumları ve konuşmaları

Yayına hazırlayanlar:  
Zeynel Korkmaz,  
Engin Kunter ve Ozan Dağhan

Copyright © Die Gaste

Ekim 2011

Die Gaste Yayınları

[www.diegaste-online.de](http://www.diegaste-online.de)

Die Vorträge und Präsentationen des  
Panels „Sonderschule/Förderschule  
Problematik und Migration“ vom 13.  
Februar 2010 an der Universität Duis-  
burg-Essen, eine Veranstaltung der  
Zeitung *Die Gaste*.

Redaktion:  
Zeynel Korkmaz,  
Engin Kunter und Ozan Dağhan

Copyright © Die Gaste

Oktober 2011

Die Gaste

[www.diegaste-online.de](http://www.diegaste-online.de)

## İÇİNDEKİLER

|    |                                                                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7  | Panel Açılış Konuşmaları                                                                                                     |
| 7  | – Prof. Dr. Emel Huber                                                                                                       |
| 9  | – Andreas Goldberg                                                                                                           |
| 11 | – Michael Baumeister                                                                                                         |
| 16 | – Gülderen Güngör                                                                                                            |
| 18 | – Zeynel Korkmaz                                                                                                             |
| 29 | Herkes İçin Tek Bir Okul Mümkündür – Prof. Dr. Wolfgang Jantzen                                                              |
| 39 | Göçmenlerin Çocukları ve Öğrenme Güçlüğü Tanısıyla İlgili Olası Problemler ve Çözüm Önerileri – Prof. Dr. Mehmet Özyürek     |
|    | Öğrenme Güçlüğü                                                                                                              |
|    | Öneriler                                                                                                                     |
| 47 | Göç ve Engellilik – Göç Kökenli Çocukların Sonderschule Sorunu/İlgililerin Bakış Açısından – Prof. Dr. Ali Uçar              |
| 48 | I. Genel Okul Durumu                                                                                                         |
| 54 | II. Engelli Okullarındaki Durum                                                                                              |
| 61 | III. Göçmen Çocuklarının Genel Okul Durumlarının İyileştirmesi                                                               |
|    | İçin Talepler                                                                                                                |
| 63 | Ekler                                                                                                                        |
| 69 | Almanya’da Göç Kökenli Öğrenci Kitlesi ve Özel Eğitim Pedagojisi ile İlişkileri – Prof. Dr. Rolf Werning & Dr. Jessica Löser |
| 70 | 1. Göç Kökenli Öğrencilerin Okul Durumlarına İlişkin                                                                         |
|    | Almanya’daki Veriler ve Olgular                                                                                              |
| 70 | a) Değişik Federal Eyaletlerde Farklı Riskler                                                                                |
| 71 | b) Değişik Göçmen Uluslar Arasındaki Risk Farklılıkları                                                                      |
| 72 | 2. Förderschulelerde Göç Kökenli Çocukların Nicel                                                                            |
|    | Çokluğuna İlişkin Açıklama Girişimleri                                                                                       |
| 73 | 3. Bakış Açıları                                                                                                             |
| 79 | Sonderschule/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu –                                                                         |
|    | Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydık                                                                                                  |
| 83 | Sorular ve Yanıtlar                                                                                                          |
| 95 | Kurumsal Destekçiler                                                                                                         |



## PANEL AÇIŞ KONUSMASI

Prof. Dr. Emel HUBER

(Duisburg-Essen Üniversitesi  
Türkistik Bölümü Başkanı)

Sayın konuşmacılar, sayın misafirler, sevgili öğrencilerimiz,

O zamanki adıyla Essen Üniversitesi'nde kurulan ve Türkiye dışında Türkçe öğretmenliği eğitimi yapan ilk kuruluş olan Türkçe Öğretmenliği Bölümü'ne dilbilimi profesörü olarak gelmemden bu yana 14 yıl geçti. Bu bir bireyin yaşamında uzun bir süredir. Her bir kurum içinse daha bir başlangıç sayılır. Bu kısa dönemde Türkistik adını verdiğimiz bir birim ve eğitim dalı oluşturduk. Mezun olan öğrencilerimiz Ruhr Bölgesi'nin değişik okullarında değişik dallarda verdikleri derslerde çok başarılı öğretmenler olarak çalışmaktadır. Ama öğrencilerimiz yalnızca dil ve edebiyat öğretmenliğinde değil, toplumsal konulara da ilgilidir. Bildiğiniz gibi mezun öğrencilerimizin girişimiyle oluşturulan Ruhr Kitap Fuarı, Essen dışında da bilinen ve her yıl dört gözle beklenen bir durum olarak gelişti. Yine öğrencilerimizin girişimiyle oluşturulan *Die Gaste*, bölüm dışından da edindikleri arkadaşlarıyla ikinci bir kurumlaşmayı gerçekleştirdi. *Die Gaste* yalnızca gazete çıkarmakla kalmadı, bilimsel toplantılar da düzenliyor.

Bugün *Die Gaste*'nin düzenlediği ikinci bilimsel toplantıda bir araya geldik. Çoğunuzun bildiği, izlediği gibi bölümümüzde ilk kuruluş güçlükleri atlatıldıktan sonra dil, edebiyat, eğitim, öğretim ve özellikle ikidillilik konularında yalnızca bilimsel çalışmalar yapılmadı. Yaklaşık on yıldır öğrencilerimizle birlikte değişik konularda bilimsel toplantılar düzenledik. Bu toplantılar kurumumuzun çalışma alanına giren konulara yönelik oldu.

Bugünkü toplantımız ise, ortaokul ve lise aşamasını kapsamayan, yani doğrudan doğruya bölümümüzün çalışma alanına girmeyen bir konu. Almanya'da yaşayan göçmenlerin, özellikle Türkiyeli göçmenlerin adını Almanca olarak öğrendikleri *sonderschule*ler. *Sonderschule*, Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenler arasında o denli bilinmeyen bir konudur ki, Münih'te yaşadığım yıllarda özel bir okul olarak Türkçeye çevirip, "paralı okul mu" diye soran ya da "benim çocuğum özel bir okula gidiyor" deyip sevinen, gurur duyan anne-babalar ile tanıştım. *Sonderschule* değişik açılardan güç bir konu. Türk göçmenleri için gelen güçlüklerin yanına bir de *sonderschule*ye gitme kararının verilmesi etkili oluyor.

Bugün bu güç konuya değişik açılardan yaklaşılacak ve genel olarak *sonderschule* dışında göçmen çocuklarının durumu da irdelenecek. Yalnızca bireysel değil, toplumsal olarak da çok önemli olan bu konuyu düzenledikleri için *Die Gaste* çalışanlarını kutlar, başta öğrencimiz Zeynel Korkmaz olmak üzere hepsine teşekkür eder, tüm katılanlara kazanım sağlayacakları verimli bir toplantı dilerim.

13 Şubat 2010

## SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMASI

Andreas GOLDBERG

TAM Genel Müdürü

Sayın Prof. Huber nazik tanıtımınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Sayın Konsolos, değerli organizatörler ve değerli konuklar, sizleri içtenlikle selamlıyorum.

Bugün çok ilginç bir toplantı bizi bekliyor. Kötü hava koşullarına rağmen çok uzaklardan gelen katılımcılarımız var, özellikle bu hava koşullarında bu yolculuk hiç kolay değildi. Hannover'den, Frankfurt'tan, Berlin'den gelen arkadaşları ve özellikle Türkiye'den gelen misafirleri selamlıyorum, onlar en uzak yoldan geldiler. Değerli arkadaşlar (Türkçe) "hoşgeldiniz!"

Sayın Korkmaz, bu denli seçkin bir toplantıyı gerçekleştirmenize ve ilginç konuşmacıları katılımcı olarak kazanmanıza sevindim. Türkiye Araştırmalar Merkezi (TAM) olarak bu toplantıya destek olmamız için başvurulduğunda bunu memnuniyetle kabul ettik, çünkü ben, üniversite öğrencileri olarak, onların *Die Gaste* gibi bir gazetenin yayını dışında, ayrıca –Sayın Huber de bunu az önce belirtti– yoğun bir uğraş vermelerini ve böylesine ilginç bir toplantıyı organize etmelerini fevkalade

de buluyorum.

Bu uğraşıya ne kadar değer verilse azdır. Bu, öğrencilerin normal uğraşlarının kesinlikle ötesinde. Ben ayrıca burada bulunan basın mensuplarını içtenlikle selamlamak istiyorum. Bazıları hemen fotoğraflarını çektiler, bazıları konuklarımız arasında yerlerini aldılar, onlar bu süreç içerisinde önemli ortaklardır. Çünkü ilk kez bu boyutta bir toplantı ayrıntılı olarak *sonderschule* konusuna değinmektedir ve basın mensupları olarak sizler gerçekten de bu alanda, ki bu sıkça gözden kaçmaktadır, sonuçların ulaştırılması açısından çok çok önemlisiniz. Ben bu toplantının fildişi kulelerde, salt üniversite çevresinde yapılmadığına, tersine gerçekten dışa açılabilmesine seviniyorum ve bu konuda layığıyla haber yapacağınıza inanıyorum, bu diğer birçok şey kadar önemlidir.

Öte yandan davetiyenin arkasına, destekçiler bölümüne baktığımda ekonomiden de pek çok destekçiyi gördüğüme sevindim. Ekonominin de bu alana yönelmesinden dolayı önemli partnerler kazanabildiğiniz için Sayın Korkmaz tekrar kutlarım; gerçekten de tüm ilgilileri bir masa çevresinde buluşturuyorsunuz.

Ben geçmişte de, geçmiş günlerde de sizinle sık sık görüştüm ve bu toplantının organizasyonuna ne kadar emek verdiğinizi biliyorum ve bugün burada doğan fırsatları değerlendirebileceğimizi ümit ederim. Biz Türkiye Araştırmalar Merkezi (TAM) olarak aslında erken bir dönemde bu konuyla ilgilendik.

Ben 20 yıldır Türkiye Araştırmalar Merkezi'nde bulunuyorum ve 1985'te bu konuya ilişkin, *sonderschule* problemleri vb. ilk araştırmamızı gerçekleştirdik ve o günden bugüne aslında pek de olumlu bir gelişme kaydedilemedi. *Sonderschule*ye giden Türk kökenli öğrencilerin sayısı azalmıştır, ama kanımca yine de *sonderschule* ve *förderschule*lerde ortalamanın üzerinde bir boyutta Türk kökenli çocuğun bulunması ciddi bir sorundur. Ve inanıyorum ki, bu konu yakıcı bir sorundur ve bu görevi yüklenmemiz gerekmektedir. Burada okul sistemi hakkında ayrıntılara girmeyeceğim ve tekil yönlerini irdelemeyeceğim, bunu yapabilecek birçok uzman burada bulunuyor. Konuşmamı selamlamaya yoğunlaştırmak istiyorum.

Eski cumhurbaşkanımız Johannes Rau'nun da dediği gibi, "Almanya'da seramonilerde kaybedilen zaman, grevlerdeki zamandan fazladır". Bu nedenle sözümü kısa tutup bu açılış konuşmasını bitiriyorum. Bu toplantının ilginç olmasını ve heyecanlı geçmesini diliyorum. Ve Essen Üniversitesi'ndeki çalışmalarınız için, gelecek için Sayın Korkmaz ve Sayın Huber sizlere de başarılar dilerim. Gelecekte de Türkiye Araştırmalar Merkezi'nin (TAM) işbirliğine güvenebilirsiniz.

Teşekkür ederim.

## SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMASI Michael BAUMEISTER

Değerli konuklar,

Adım Michael Baumeister, Dorsten'de yaşıyorum ve iki çocuk babasıyım. Büyük oğlumuz Noah şu an 8 yaşında ve o Down-Sendromludur. İkinci oğlumuz Jonas 5 yaşında ve anaokuluna gidiyor. Size, Noah'ın oldukça normal ve diğer çocuklarla birlikte büyümesini ve öğrenmesini istediğimiz için edinmek zorunda kaldığımız deneyimleri aktarmak istiyorum. Biz, daha ilk başından itibaren çocuğumuzun yaşitları gibi aynı olanaklardan yararlanmasına önem verdik. Örneğin Pekip (çocukla ailenin birbirine yakınlaşması için ilk yaşta uygulanan program), bebeklik çağında yüzme, ebeveyn-çocuk jimnastik grupları vb.. Noah üç buçuk yaşında Dorsten'de bütünleştirici bir anaokuluna gidebildi ve orada diğer çocuklar arasında çok çabuk arkadaşlar buldu. O dönemde kurulan arkadaşlıklarının birkaçı bugün dahi sürüyor. Noah birkaç ay içerisinde anaokuluna iyi entegre olmuştu ve biz özellikle dil gelişiminde ve sosyal davranışlarında önemli bir ilerleme saptayabildik.

Noah, ek olarak, bireye yönelik, destek amaçlı çeşitli terapilere katıldı: Hastalar için jimnastik, ergoterapi, dil desteği, erken teşvik. Anlaşılabildiği gibi programların tümüne katıldı. Bu zaman içerisinde biz bir şeyi öğ-

renmiş olduk: Terapi ve destek programları gelişimi destekleyebilir, ama belirleyici olan çocuğun diğer çocuklardan öğrendiğidir ya da Prof. Georg Feuser'den alıntı yaparak: "Özel pedagojik akrobatikler de dahil hiç kimse ve hiçbir şey engelli olmayan akranlarla etkileşimin (*Auseinandersetzung*) yerini tutamaz."

Ardından Noah'nın okul dönemi başladı. Ve biz hemen yeni bir şey daha öğrendik: Eğer çocuğunun normal yetişmesini istiyorsan, sana hiçbir şey hediye edilmez! Herşey için savaşım vermelisin. Kuzey Ren Vestfalya'da 6 yaşından itibaren geçerli, tavizsiz bir zorunlu eğitim mevcuttur. Noah, 27 Temmuz 2001'de, 2007 zorunlu eğitim yılı kayıt tarihinden 5 gün önce doğdu. Çocuğumuzu tanıyan tüm öğretmenler, terapistler ve doktorlar hemfikir: bir yıl daha anaokuluna devam etmesi daha uygun olacaktı. Biz de bunu böyle görüyorduk. Okul sistemimizi tanıyan tüm öğretmenler, terapistler ve doktorlar hemfikir: Anaokuluna devam etmesini sağlamak açısından hiçbir şansınız yok. Kuzey Ren Vestfalya'da zorunlu eğitimi ertelemek ancak sağlık sorunları nedeniyle mümkün ve Okul Sağlık Hizmetleri buna hayır dedi. Bununla birlikte Okul Sağlık Hizmetleri için, sağlık kavramını aslında en geniş anlamda ele alan ve örneğin terapi ve teşvik uygulamalarının henüz sonuna gelinmediğini ya da zorunlu eğitimin ertelenmesiyle bir başka eğitim perspektifinin ortaya çıktığını göz önünde bulundurma imkanı sunan bir uygulama direktifi bulunmaktadır. Ama Bölge Sağlık Dairesi müdürü, telefonda bana bunun engelli çocuklar için geçerli olmadığını söyledi. Bir de kendi görüşüne göre, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar olabildiğince erken zamanda engelli okullarında teşvik edilmeliymiş. Çocuk doktorumuzun ve diğer terapistlerin bu konuda ne düşündüklerinin bir rolü yokmuş. Onlar eğitimde sağlık konularında birşey bilmiyorlarmış. Oğlumuzu henüz hiç görmemiş olan birisi, çocuğumuz için neyin iyi olduğunu bizden daha iyi bilebilme hakkını kendinde gördü. Bu kibirli tutum, ne yazık ki Almanya'da okul konuları bağlamında sıkça karşımıza çıkmaktadır. Okul Sağlık Hizmetleri tarafından yapılan incelemenin ardından, *Özel Pedagojik Teşvik Gereksinimi* (AOSF) yöntemiyle gereksinimi saptamak amacıyla işlemler başlatıldı. Bu işlemde, çocuğun desteklenebileceği en uygun yer hakkında bir bilirkişi raporu hazırlanmaktadır. Bu raporu hazırlayan iki öğretmen de zorunlu eğitimi ertelemenin daha uygun olacağını belirtti, ama onlar da çocuğumuzu anaokuluna devam etmesi konusunda bizi yanlış yere umutlandırmadılar. Bilirkişi raporunun sonucu, çocuğumuzun bir yıl sonra büyük olasılıkla engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte ders görmesi uygulamasına (*Gemeinsamer Unterricht-GU*) katılımı sağlayabileceği, ama henüz bu aşamada olmadığı şeklinde olmuştur. Böylece *förderschule* tavsiye edilmiştir. Görüşmede bize, çocuğun *förderschule*de iyi bir yerde bulunacağı söylen-

di. Küçük sınıflarda gereksinimlerine çok daha iyi odaklanılabilmemiş ve *förderschule* zaten bir çıkmaz sokak değilmiş, sonradan, engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte ders görmesi uygulamasına (GU) geçiş imkanı bulunmaktaymış. Ama özel eğitim desteği gereksinimi zihinsel gelişim olan bir çocuğun, engelli okulundan (*förderschule*) GU'ya tekrar geçiş yapıp yapmadığı sorulduğunda, bilirkişi raportörünün anımsadığı somut tek bir örnek de yoktu. Biz özel bir yol istemiyorduk, birlikte öğrenimi ve zorunlu eğitimin ertelenmesini istiyorduk. Baskı yaptık, dava açmakla gözdağı verdik, bakanlığa kadar tüm ilgililerin başını ağrıttık. Zihinsel gelişim odaklı engelli okuluna sevk için resmi belge de o sıralarda posta kutumuza ulaşmıştı. Sonunda eğitim müdürü ile yaptığımız görüşmede, çocuğumuzun zorunlu eğitiminin bir yıl daha ertelenmesini sağladık.

Bu sırada yasanın bir hayli esnetilmiş olması bizi fazlaca ilgilendirmiyordu. Öğrendik ki, ancak kim baskı yaparsa, kim kendini savunursa, kim bürokrasinin başını ağrıtırса çocuğu için istediklerini elde edebiliyor. Bu arada, Birlikte Yaşam-Birlikte Öğrenim Veli Federasyonu'ndan aldığımız destek ve eğitim müdürüyle yapılan görüşmeye katılmaları bizim için son derece önemliydi.

Ayrıca ebeveyn olarak Recklinghausen yöresinde AOSF bilirkişi raporunun bir kopyasını alabilmek de pek olağan bir şey değildir. Eğitim müdürünün bürosunda bana bu raporu yalnızca okul idaresinde okuyabileceğim söylendi. Bu açıkça hukuka aykırıdır, ama bildiğim kadarıyla günümüzde de aynı şekilde uygulanmaktadır. Okul müdürünü arayıp, okul idaresinde dijital fotoğraf makinasıyla raporun fotoğrafını çekeceğimi ve evde çıktısını alacağımı söyledikten sonra bilirkişi raporunun bir kopyası bize verildi.

Diğer birçok ebeveynden farklı olarak, değişik okullara onur kırıcı yalvarış ziyaretlerinde bulunmaktan kurtulabildik. Şimdi Noah oturduğumuz semtteki bir ilkokulun ikinci sınıfına gidiyor; o engelli olmasaydı da bu okula gidecekti. Bir bütünleştirici sınıfta okuyor. Şansımız varmış. Ama bu da doğal değil. Bugün bile okulların, özel eğitim gereksinimi olan çocukları okutup okutmayacaklarına kendilerinin karar vermeleri bir skandaldır. Birçok ebeveyn, çaresizlik içinde, çocuklarını kabul edecek bir okul bulmak umuduyla bir okuldan diğerine koşuşturmakta.

Ama gördük ki, engelli ve engelli olmayanların birlikte ders görmeleri uygulaması da kusursuz değil. Oğlumuz 29 öğrencisi bulunan bir sınıfta okuyor, bunlardan 6 öğrencinin özel eğitim gereksinimi var. Okul ve aileler arasındaki iletişim çoğu zaman iyi yürümüyor. Başka okullarda özel pedagoglar boş kalan ders saatleri için görevlendirilmekte ya da aylarca yerinde bulunmamakta. Bazı koşulların çok kötü olduğu kanısındayız.

Birlikte ders görme uygulaması, çoğu zaman, genel olarak Alman okullarındaki derslerden daha iyi değil. Ve ben şunu söyleyenlerin görüşlerini gayet iyi biliyorum: Birlikte ders görme uygulaması birçok okulda iyi yürümediği için, çocuğumuzun engelli okulunda (*förderschule*) bulunması daha uygundur. Eyalet Eğitim Bakanı Barbara Sommer, ebeveynlere seçme hakkı tanıyarak verdiği taviz ile işte bu tepkiyi kullanmaktadır. Endişeler, birlikte ders görme uygulamasını ailelerin gelecekte çocukları için seçmeyecekleri yönündedir. Birlikte ders görme uygulaması için acilen kaynakların iyileştirilmesi ve kalitenin artırılması yönünde çalışılması gerekmektedir. Bildiğim kadarıyla Kuzey Ren Vestfalya'daki özel pedagog eğitimi bugün dahi birlikte ders görme uygulamasını içermemektedir.

Yine de kararımızın doğru olduğundan eminiz. Noah sınıfında seviliyor ve arkadaşları var. Diğer çocuklar tarafından davet ediliyor ve onlar da Noah'ı görmeye geliyorlar. O entegre oldu. Kendisi de, birgün toplumda hayatını sürdürebilmek için toplum içinde yaşamayı öğrenmek zorunda. Engelli okullarının (*förderschule*) çocukları koruma odaklı ortamlarında (*Schonraum*)\*, kendisi gibi engelli olan çocuklarla bunu başaramazdı.

Bizim açımızdan savaşım tekrar ve hemen başlayabilir. Öyle görünüyor ki, Dorsten'deki ortaokulda özel eğitim gereksinimi olan tüm çocuklara birlikte ders görme uygulaması sunmak için yeterli düzeyde kontenjan bulunamayacak. Dr. Brigitte Schumann kısa bir süre önce yaptığı araştırmada, şu an, birlikte ders görme uygulaması kapsamında kontenjanların büyük bölümünün *hauptschule*lerde olduğunu saptadı. Lise ve meslek okulları (*realschule*ler) neredeyse tamamen bu uygulamanın dışında kalmaktadır. Ben bunu kötü bir gelişme olarak görüyorum. 2008'in sonunda Alman Federal Meclisi, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi'ni kabul etti ve Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti de Eyalet Temsilciler Meclisi'nde (*Bundesrat*) bunu onayladı. Bundan sonra tüm engelli çocukların, engelli olmayan çocuklarla içselleme odaklı okullarda öğrenim görme hakkı geçerli. Açıkça söylemek gerekirse, çocuklarımız için birlikte öğrenimin doğru yol olup olmadığı tartışması artık geçerli değildir. Şimdi bunun "nasıl" yapılması gerektiği söz konusudur. Uluslararası hukuk profesörü Eibe Riedel, kısa süre önce hazırlanan bir bilirkişi raporunda, birlikte öğrenme talebinin doğrudan geçerli olduğunu saptamıştır. Okulların ve eyalet hükümetinin zamansal olanakları, ebeveynlerin oyalamalara izin vereceği kadar geniş değildir. Okulların artık değişmesi gerekiyor. Biz, buna hazırlıklı olmadıklarımızı, bu ek görevin de üstesinden gelemeyeceklerini belirten birçok öğretmenin görüşlerini bili-

\* *Schonraum* – Engelli çocukların başarı, rekabet v.b. baskılar altında ezilmemesi için *sonderschule*lerin gerekli olduğu görüşünü ifade eden terim. -ç.

yoruz. Ebeveynler bunu 30 yıldan beri dinliyorlar.

Biz çocuklarımıza birlikte öğrenme hakkının verilmesi için okulların kendilerini buna hazırlamalarını beklemeyeceğiz. Eğer beklersek hiçbir şey değişmeyecek. Almanya'da bütünleşmeye yönelik elde edilen her şeye, ebeveynler çocuklarının ayrılmasına göz yummadıkları için erişilmiştir. Biz Dorsten'de bir veli inisiyatifi oluşturduk.

Öte yandan KRV'da, örneğin Herkes İçin Tek bir Okul Derneği ve Birlikte Yaşam-Birlikte Öğrenim Veli Federasyonu üzerinden birçok ebeveyn ile bağlantı kurduk. Ben ebeveynlere, benzer sorunları yaşamış diğer ebeveynlerle temas kurmalarını salık veririm, çünkü tek başına kendi çocuğunun çıkarlarını okul sistemine karşı savunmak çok zordur.

İlginiz için teşekkür ederim.

## SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMASI

Gülderen GÜNGÖR

Değerli hocalarım, değerli konuklar,

Adım Gülderen Güngör. 41 yaşındayım ve 3 çocuk annesiyim. 23 yıldır fabrika işçisiyim, 4 yıldır işçi temsilciliği yapıyorum. Bir dönem *förderschule*de de veli temsilciliği yaptım.

Çocuğumuz şimdi yirmi yaşında. Çocuğumuz 1995'te normal ilkokula başladı. Birkaç ay sonra okul yönetiminden bize, "Gelin görüşelim" diye haber geldi. Gittik. "Çocuğunuzda *neurodermitis* hastalığı var, onun için derslere kendisini veremiyor, onun için kendisi için *förderschule* daha iyi olacak" dediler. *Förderschule*de sekiz ile on çocuk olacağını söylediler. Bu okulda daha çok ilgi göreceğini söylediler. Daha iyi bir eğitim verileceğini söylediler. Sonra belirli bir dereceye geldiğinde diğer okullara geçebileceğini söylediler. Sonra iyi bir *förderschulabschluss* (Özel Eğitim Okulu diploması) kötü bir *hauptschulabschluss*'dan (Ortaokul diploması) daha iyi olacağını söylediler.

Biz de çocuğumuzun iyiliği için, *förderschule*yi seçtik. Ve devletin bu ço-

cuğu ortada bırakmayacağını söylediler. Bu çocuklara daha iyi destek vereceklerini ve işsiz kalmayacaklarını, meslek eğitiminde daha çok destek alacaklarını söylediler. Biz de bu nedenle çocuğumuzu *förderschule*-ye verdik.

Çocuğumuz üçüncü sınıfa geldiğinde sınıf öğretmenini ile konuşmaya gittim. Çocuğuma iyi bir eğitim verilmediğini söyledim. Daha iyi bir şeyler yapabileceklerini ve daha farklı bir eğitim verebilecekleri söyledim. Sınıf öğretmenini bunun üzerine beni iki üç hafta sonra konuşmaya çağırdı. Gittiğimde bir okul psikoloğu, bir başka öğretmen ve sınıf öğretmenini vardı. Sınıf öğretmeninin söylediği şuydu: “eğer siz çocuğunuzun burada yeterli bir eğitim almadığını söylüyorsanız, sakatlar okuluna da gönderebiliriz”.

Çocuğumuz belirli bir sınıfa geldiğine *hauptschule*ye geçebilir mi diye sorduk. Bize “hayır” dediler, çünkü çocuğun psikolojisini bozacağını, cilt hastalığının artacağını söylediler.

Böylece çocuğumuz *förderschule*den *förderabschluss*la (Özel Eğitim Okulu Diploması) çıktı. *Förderschule*den sonra *Staatliche Berufsschule zur Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen* (Devlet Meslek Lisesi Öğrenim Ağırlıklı Özel Eğitimi), *Agentur für Arbeit* (İş ve İşçi Bulma Kurumu) destekliyordu. Mesleğe hazırlık sınıfına gitti, başarı gösteremedi. Orada yaptığı stajdan dolayı bu çocuk meslek yapamaz kararı verildi. Neden? Onun için okuldan ayrılması gerekiyormuş. Biz itiraz ettik, itirazımızın üzerine ev idaresine gönderdiler. Bir yıl daha orada okudu. Fakat orada da bir başarı gösterememiş. Şimdi çocuğumuz yirmi yaşında ve bir mesleği yok. Elimizde sadece bir *förderschule* diploması var.

Biz aile olarak da çıkmazın içerisindeyiz.

Teşekkür ederim.

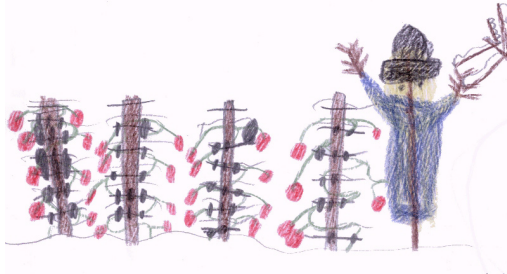
# SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMASI

Zeynel KORKMAZ

Hoş geldiniz!

Size yaşanılmış bir öyküyü anlatmaya çalışacağım.

Şimdi, bugün 8 yaşında bulunan bir çocuğun, dört ve beş yaşlarında çizdiği resimlerden bazı örnekler sunacağım.



Şüphesiz bu son resmi panelimizin afişinde gördünüz.

İşte bu çocuk, ilkokulun birinci sınıfının ilk ayında “sınıfın huzur ve sükununu bozdu” gerekçesiyle, diğer bir Türkiyeli çocukla birlikte tek kişilik sırada oturtmayla cezalandırılmış ve bu ceza, yani tecrit yaklaşık altı ay sürmüştür.

Altı ayın sonuna doğru, sınıf öğretmeni ve okul müdürü çocuğun ailesini çağırarak, çocuğun çocuk psikolojisi kliniğine götürülmesi ve orada teste tabi tutulmasını “önermiş”lerdir. Ve bu “öneri”leriyle birlikte, aynı anda çocuk psikolojisi kliniğine başvurmak için “gerekli formları” da aileye vermişler ve en kısa sürede başvuru yapmalarını “önermişler”dir.

Sınıf öğretmeni ve okul müdürü böyle bir “öneri” yaparken, çocuğun öğrenmeye ilişkin bir “sorunu” olduğuna ilişkin herhangi bir şey belirtmedikleri gibi, çocuğun Almancasına ilişkin de özel bir “yakınmaları” olmamıştır. Daha tam ifadeyle, çocuk, yaşlılarına eşdeğer düzeyde Almanca konuşabilmektedir, sayısal işlemlerde, doğa bilgisi konusunda özel bir “şikayet” ya da “yakınma” söz konusu edilmemiştir.

Resim yeteneği gelişmiş ve gelişen, Almancası normal düzeyde bulunan, diğer konularda öğrenme başarısı yeterli olan bir çocuk ve bunu çocuk kliniğinde psikolojik testten geçirmeye çalışan sınıf öğretmeni ve okul idaresi olayıyla karşı karşıyayız.

Bu arada şunu da belirteyim ki, sınıf öğretmeni ve okul müdürü, tüm bu süreçte, çocuğun “hiper aktif” olduğuna ilişkin bir “şüpheleri” olduğunu da ifade etmemişlerdir.

Şüphesiz ben, ne çocuk psikoloğuyum, ne de zihinsel engelliler uzmanıyım. Bunlara ilişkin ne bilgim, ne eğitimim, ne de pratiğim olduğunu söyleyemem.

Ancak burada bir şeylerin yanlış olduğunu, gerek ailenin anlatımından, gerekse çocuğun durumundan ve izlediğimiz resimlerden anlayabiliyoruz.

Elbette şu ya da bu biçimde engelli olan bir çocuğun, her alanda engelli olduğu söylenemez. Bu açıdan, bilimsel olarak, öyküdeki çocuğun resim yeteneği, hiç de onun zihinsel ya da öğrenim engelli olmadığına kanıtı olarak kabul edilemez. Bunu konunun uzmanlarına bırakmak yerinde olacaktır.

Ama bir şeyin yanlış olduğu, sadece gözlemsel olarak bile anlaşılabilir.

Burada, bu gözlemlerden yola çıkarak bir “tanı”da bulunmak durumunda değiliz. Böyle bir şey, açıktır ki, ya önyargılı olacaktır ya da önyargılara karşı olacaktır. Ancak bilimsellik, herşeyden önce önyargılardan arınmış olmayı gerektirir.

Bu nedenle bir tanı koymak yerine, gözlemden çıkartılabilecek bazı soruları ortaya koymakla yetineceğim.

Bu çocuğun gerek resim yeteneği, gerek Almanca öğrenmiş olması, gerekse de ders konularında becerisi ile sınıf öğretmeni ve okul müdürünün tutumu arasında kesin bir çelişki ortaya çıkarmaktadır.

Bu çelişki çok belirgin olduğu için, sınıf öğretmeni, çocuğun sınıf içinde hareket ettiği, "boş konuştuğu" şeklinde iki "gerekçe" ileri sürmüştür.

Evet, bu iki "gerekçe", yani çocuğun sınıfta dolaşması ve "boş konuşması" (çok konuşması), sadece bu çocuğa özgü olmadığı da açıktır. Özellikle küçük yerleşim yerlerindeki *kindergarten*lerden geçmiş hemen her çocukta bu iki "olgu" gözlenmektedir.

Her şeyden önce, bir öğretmen, böyle bir "olgu"yu bilmemezlikten gelemez ya da bilmiyormuş gibi davranamaz. Belki biz, öğretmen adayları ya da yeni mezun öğretmenler olarak böyle bir "olgu"yla ilk kez karşılaştığımızda, bunu tekil, yalıtık, özel bir durum olarak yorumlayabiliriz. Ama deneyimli bir öğretmenin böyle bir tanıda bulunması hiç de anlaşılabilir bir şey değildir.

Birinci sorun, bu ve benzeri olgular karşısında öğretmenlerin duyarsız kaldıkları; olguyu görmek, anlamak ve sınıf içi çözümler üretmek yerine, buna yol açan "*habis uru*" bir operasyonla kesip atmaya çalıştıkları, yani operatör doktorluğa meyilli oldukları izlenimidir.

Dolayısıyla birinci sorun, öğretmenlerin eğitime ilişkindir. Yeterli eğitime sahip midirler? Mezuniyet sonrasındaki yıllar içinde mesleki bilgilerini yenilemeleri ve yeni durumlara karşı yeni bilgiler sahibi olmaları için gerekli eğitimsel destek verilmekte midir?

İkinci sorun, ister üstün bir eğitime sahip olsun, ister ortalama bir eğitime sahip öğretmen olsun, hemen her durumda, özellikle yabancı kökenli öğrenciler karşısındaki tutumları, sorunu çözmek yerine, sorundan kurtulmak şeklinde olmasıdır.

Bu "kurtuluşçu" tavır, açık ki, tüm sorumluluğu çocuk psikologlarına ve onların uygulayacağı testlere yüklemektedir.

Böylece üçüncü sorun ortaya çıkıyor: Çocuk psikologları ve uygulanan testler gerçeklikle örtüşmekte midir?

Bu üç soru, diğer bir olguyla birleştirildiğinde, başka sorular da ortaya çıkarmaktadır.

Bir diğer olgu, *sonderschule* ya da yeni adlarıyla *förderschule*ye gönderilen çocukların, gerek okul sürecinde, gerekse okul süreci tamamlandıktan sonra karşı karşıya kaldıkları zihinsel ve fiziksel sorunlardır.

Yine gözlemsel olarak sözünü edebileceğimiz bu olgu, özellikle okul sürecinden sonra, yaşları 16 ve üstünde olan *sonderschule* çocuklarının,

gerek özel, gerekse genel anlamda toplumsal ilişkilere uyum sağlamak-  
ta çok büyük zorlukla karşılaşmalarıdır.

Özellikle ailelerin istememelerine karşın, okul yönetimlerinin ve okul  
psikologlarının “tavsiyesi”yle, açıkça ifade etmek gerekirse “zorlaması-  
yla” ve “zoruyla” *sonderschule*lere gönderilen “öğrenim engelli” çocukla-  
rın, zihinsel gelişimleri olağanüstü yavaşladığı gibi, fiziksel gelişimleri  
de garip bir biçimde bozulmaktadır.

Bunların ne oranda ve ne sıklıkta gerçekleştiğini bilemiyoruz.

Burada parantez içinde belirteyim ki, buna ilişkin, özellikle göçmen kö-  
kenli çocuklara ve ailelerine yönelik özel bir araştırma yapılmasına iliş-  
kin girişimlerimiz olduysa da, bunu proje olarak destekleyecek bir ku-  
rum bulmakta başarılı olamadık. Dolayısıyla elimizde yeterli bir veri bu-  
lunmamaktadır. Bu nedenle, gözlemsel olarak olguyu anlatmaktan baş-  
ka seçeneğim bulunmuyor.

Bu gözlemden ortaya çıkan birinci sorun, *sonderschule*lerdeki eğitimin  
ve eğitim sisteminin bir bütün olarak yeniden sorgulanması, özellikle  
“öğrenim engelli” tanısıyla buralara gönderilen göçmen kökenli çocuk-  
ların bu sistem tarafından nasıl ele alındığının açıklık kazandırılmasının  
gerekliliğidir.

İkinci sorun, okul süreci sonunda, ne özel ilişkiler alanında, ne toplumsal  
ilişkiler alanında “entegre” olamayan gençlerin durumuna ilişkindir.

16 yaşından sonra, bu çocuklara bir süre için maddi destek sağlansa da,  
hemen hemen her durumda tümüyle ailenin sorumluluğuna terk edil-  
mektedirler.

Ama aileler, bu durumdaki çocuklarıyla nasıl ilgileneceklerini, onların  
ileri yaşlardaki gelişimine nasıl katkıda bulunabileceklerini bilmemek-  
tedirler. Bu bilgisizlik, özellikle göçmen ailelerde neredeyse mutlak du-  
rumdadır.

Elbette, gerek panelimizin konusu açısından, gerekse göçmen kökenli  
oluşumuz nedeniyle, bu sorunda aynı zamanda bir “taraf”ız.

Her ne kadar bilimsel olarak “tarafsız” olmak gerektiğini ve olduğumu-  
zu söyleyebilsek de, uygulamada gördüklerimiz bizi “taraf” haline getir-  
mektedir.

Doğal olarak, bu “taraf”lılığımız, konunun ve sorunların göçmen köken-  
li çocuklar ve aileler açısından ne kadar önemli olduğunu belirtmeye  
zorlamaktadır.

Bu “taraf”lılığımızla diyebiliyoruz ki, *sonderschule*ler sorunu, açık ve ke-  
sin biçimde göçmen sorunuyla, göçmenlere ilişkin “entegrasyon” soru-  
nuyla doğrudan bağlıdır.

Göçmenlerin, özel olarak Türkiyelilerin, kendi ekonomik, toplumsal ve

kültürel yapıları bir yana bırakılarak, “eşitlik” ya da “eğitim eşitliği” ilkelere bağlı kalarak, ölçüt olarak “ortalama Alman” aileyi ve bu aile yapısında yetişen çocuğu alarak, göçmen çocuklarının konumunu ve zihinsel durumunu ölçmeye kalkmak eşit olmayanların eşitlenmesinden başka bir şey değildir.

Elbette eğitime, eğitmene, eğitim sistemine ilişkin bu ve benzeri sorunlar, ailelerin, özel olarak göçmen ailelerinin sorumluluğunu ortadan kaldırmamaktadır. Hatta göçmen aileleri, çocuklarının sorunlarından ne kadar kaçarlarsa kaçsınlar, sonuç olarak bu sorunları, üstelik şekillenmiş ve olgunlaşmış olarak yeniden yaşamak durumundadırlar.

Göçmen aileler bilgisizdirler. Eğitimleri ne düzeyde olursa olsun, bu sorunlara ilişkin bilgileri, kendi kendilerine ürettikleri, bir çeşit “efsane” (mit) haline getirilmiş kulaktan dolma bilgilerden ibarettir.

Hem toplum, hem de göçmen aile, çocuğun erişkin olması, reşit olmasıyla ilgilenmektedir. Reşit olana kadar hangi süreçten geçtiğiyle, nasıl şekillendiğiyle ilgilenilmemektedir. Onlar için asıl olan, çocuğun tam gün ve tam ücretle çalışabilir yaşa gelmesidir. İster eğitilmiş olsun, ister eğitimsiz olsun, ister *sonderschule*den gelsin, ister *hauptschule*den (ortaokul) gelsin, önemli olan sekiz saat çalışabileceği bir işe girmesidir. Böyle bir işe girdikten sonra, çocuğun zihinsel ve fiziksel durumu aile açısından sorun olarak görülmemektedir.

Buradan çıkan sonuç da, ailelerin özel olarak bilgilendirilmeleri gerektiği şeklinde görülebilir.

Ne yazık ki, sorun yalın bir bilgilendirme sorunu değildir. Sorun, göç ve göçmen sorunudur. Göçmen kökenli çocukların %7 oranında *sonderschule*ye gidiyor olmaları, yaklaşık %10’unun “*gesamt*” ya da “*integrierende gesamt*” *schule*lere gitmesi, kalanların büyük çoğunluğunun *hauptschule*de bulunmaları ve bunların da çoğunluğunun *hauptschule* diploması almadan okul çağını tamamlamaları, hem eğitsel, hem toplumsal bir sorundur.

Bu nedenle, sadece eğitsel-pedagojik çözümlerle göçmen çocuklarının *sonderschule* sorunlarının çözümlenemeyeceğini söyleyebiliriz.

Ama yine de, eğitsel-pedagojik çözümlerle, ailelere yönelik bilgilendirme çalışmalarıyla sorunların ağırlaşması önlenabilir.

Bunun için de, herşeyden önce, sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi, nesnelliği ve bilimselliği tartışmalı olan “test”lerin kaldırılması işe başlanması gerektiğini düşünüyoruz.

Bu, aynı zamanda *sonderschule*lerin çocukların topluma “entegrasyonu”nda başarılı olmadıklarının kabulü demektir. Dolayısıyla da, *sonderschule* sisteminin radikal biçimde elden geçirilmesini gerektirir.

Son olarak, eğitimcilerin de eğitilmesi gerektiği açık olsa da, eğitimcilerin çalışma koşulları ve ekonomik durumlarının da etkin bir unsur olduğunu unutmamalıyız. Sürekli yinelenen ve sıklaşan ekonomik kriz koşullarında, eğitime ayrılan bütçenin daralması, eğitsel sorumluluğun kamudan özele ve bireysel aileye aktarılması, öğretmenlerin ekonomik durumlarının giderek kötüleşmesi ve sözleşmeli öğretmenlik sistemi çözümlerin uygulamasında ciddi sorunlar oluşturduğunu bilmek zorundayız.

Panelimizde bu açılardan yol gösterici bazı yanıtlar ortaya konulacağını umuyoruz. Bir kez daha panelimize katıldığınız için hepinize teşekkür ediyor ve hoşgeldiniz diyoruz.



13 Şubat 2010

SONDERSCHULE/FÖRDERSCHULE SORUNU  
VE GÖÇMEN TOPLUMU PANELİ  
SUNUMLARI

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen  
(Bremen Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Özyürek  
(Uludağ Üniversitesi-Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dalı Başkanı)

Prof. Dr. Ali Uçar  
(Alice Salomon Hochschule Berlin)

Prof. Dr. Rolf Werning & Dr. Jessica Löser  
(Hannover Üniversitesi Özel Eğitim Pedagojisi Enstitüsü)

Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydık  
(Ankara Üniversitesi-Eğitim Fakültesi)



## Prof. Dr. Wolfgang Jantzen

1941 doğumlu. 1963'te lise diploması.

1963'te Gießen ve Marburg Üniversiteleri'nde yüksek öğrenim. (Mezuniyetleri: İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenliği, seçmeli ders spor; psikoloji alanında diploma; özel okul öğretmenliği öğrenme ve konuşma engelliler bölümü).

1972'de Marburg'da eğitimbilimleri alanında doktora; yan dallar psikoloji ve sosyoloji.

1966-1971 arası Lich/Oberh'de öğrenim engelliler okulunda öğretmenlik.

1971-1974 arası Marburg Üniversitesi Özel Eğitim Enstitüsü'nde üniversite hizmetinde lise öğretmenliği. (Ağırlık merkezi: Sosyal pedagoji, özel pedagoji, tanılama.)

Mayıs 1974'ten itibaren Bremen Üniversitesi'nde engelli eğitimi alanında profesörlük. Ağırlık merkezi: Genel engelli eğitimi. Öğretmenlik bölümünün (başlangıç 1974) ve engelli eğitimi yüksek lisans bölümünün kuruluşu (Başlangıç 1985). Farklı üniversitelerde öğretim görevleri.

Ekim 1987-Mart 1988: Leipzig Karl Marx Üniversitesi psikoloji için Wilhelm-Wundt-Profesörlüğü.

Beyin Hasarlı İnsanların Rehabilitasyonu Amacıyla Bilimsel Temellendirmenin Desteklenmesi İçin Luria-Gesellschaft-Verein e.V. Başkanı.

2006'da emekliye ayrıldı.

*Bazı bilimsel yayınları:*

- Sozialisation und Behinderung. Gießen: Focus 1974
- Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie. Köln, 1979
- Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München, 1982
- Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. I und II. Weinheim, 1987 (1992), 1990; Neuauflage in einem Band: Berlin, 2007
- Psychologischer Materialismus, Tätigkeitstheorie, Marxistische Anthropologie. Berlin, 1991
- Am Anfang war der Sinn - Zur Naturgeschichte, Philosophie und Psychologie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. BdWi 1994
- Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg, 1998
- „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ - Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin: Edition Marhold 2003.
- Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Methodologische Studien. Köln, 2004
- „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“ - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Giesen, 2005
- „Kulturhistorische Psychologie heute - Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij“. Berlin, 2008

# HERKES İÇİN TEK BİR OKUL MÜMKÜNDÜR

Prof. Dr. Wolfgang JANTZEN

Federal Almanya'nın eğitim sistemi tartışılmaya başlandı. PISA araştırmalarının da açıkça göstermiş olduğu gibi, o denli büyük toplumsal zenginliğe sahip bir ülkede, bu sistemin başarımları uluslararası karşılaştırmada bir skandaldır. Alman eğitim sistemini karakterize eden bir şey varsa, o da yüksek derecede seçicilik, ayrımcılık ve mevcut olmayan demokrasidir. Bu olguyu Birleşmiş Milletler Eğitim Özel Reportörü Ver-nor Muñoz'un Mart 2007 tarihli raporu vurgulamaktadır: Eğitim hakkı her yerde yeteri düzeyde hayata geçirilmemekte. Bu, özellikle göçmen-leri, sosyal açıdan zayıf kesimleri ve engelli çocukları etkilemektedir. Federal Almanya, "çok seçici ve elbette ayrımcı olan çok bölümlü okul sis-temini tekrar gözden geçirmeye" çağrılmaktadır. Özellikle ilköğretim dör-düncü sınıftan itibaren farklı okul türlerine yönlendirilen çocuklar "uy-gun olmayan bir şekilde değerlendirilmektedir", mağdur olanlar ise ço-ğunlukla sosyal açıdan zayıf ailelerdir. Bu nedenle "her çocuk için sos-yal eşitsizliğin aşılması, eşit ve adil eğitim fırsatlarının güvenceye alın-ması için etkinliklerin başlatılması" zorunludur [<http://www.spiegel.de/>

schulspiegel/wissen/0,1518,472976,00.html]. Bugüne kadarki tepkiler farklı olmuştur, oysa, 24. maddesinde tüm çocuklar ve gençler için iç-selleme (Inklusion) odaklı eğitim ve öğretim hakkını betimleyen engelli hakları bildirgesinin [<http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf>] onaylanmasıyla birlikte, durum daha da güncelleşmiştir. Bir yanda Berlin Eyaleti ilkokul, *hauptschule* ve *gesamtschule*leri (tümleç okullar) kaldırmaktadır. Gelecekteki orta-okul sistemi, liselere tek alternatif olarak geriye kalmaktadır. Öte yandan KMK'nın (Eyalet Eğitim Bakanları Daimi Kurulu) yeni başkanı Spaenle, üç bölümlü okul sisteminin vazgeçilemez olduğunu açıklamakta ve *sonderschule*leri, göçmenler için bir çeşit *hauptschule*lere dönüştürmeyi amaçlamaktadır: “Yoğun nüfuslu bölgelerdeki *hauptschule*lere baktığımda, öğrencilerimize düşük düzeyli (*niederschwellig*) eğitim ve ileriye dönük mezuniyetler sunmak üzere, eğitim politikası açısından bu okul türü için temel bir görev görüyorum, özellikle göç kökenli gençler için.” [TAZ ile yapılan bir söyleşi (20.01.2010, 18).]

*Fachverband Sonderpädagogik* (Özel Pedagoji Uzmanlar Birliği) kuruluşunun açıklamaları aynı biçimde çelişkilidir: Bir taraftan genel kurul toplantısına ve (Verband Sonderpädagogik 2010) bu kuruluşun önde gelen temsilcilerinin İnsan Hakları Enstitüsü'yle yaptıkları görüşmeye göre içselleme (Inklusion) olmalı [[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Newsletter/newsletter\\_juli\\_august\\_2009.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Newsletter/newsletter_juli_august_2009.pdf)]. Diğer taraftan, etki alanı son derece geniş olan vds-Landesverband Baden-Württemberg'in başkanı Stöppler'in, DIE ZEIT gazetesindeki tartışmalı bir söyleşide belirttiği gibi, eski *sonderschule*, açıkça yeni bir kılıfı herşeyin ölçüsü olarak ilan edilmektedir [<http://www.zeit.de/2010/06/Streitgesprach-Integration?page=all>]. Özel pedagoji içerikli çalışmanın özü, yalnızca özel bir duruma uyarlanmış didaktik tarafından yerine getirilebilirmiş ve bu da kısmen, ama destek amaçlı özel mekanlarda mümkünmüş. Bu kalitenin ise nereden geleceği, en azından bu kuruluşun merkezi yayın organı “*Zeitschrift für Heilpädagogik*” dergisi araştırıldığında saptanabilmektedir ki, son yıllarda bu dergideki yazılar, pedagojinin geliştirilmesinin inandırıcı bir sürekliliğinden daha çok, sınırsız bir düşünüş anlamına gelen kalite kaybını temsil etmektedir.

Ama Bay Stöppler'in sözlerine dikkatimizi verelim:

Söz konusu olan özel duruma uyarlanmış bir pedagoji. Bu bağlamda, tabi yalnızca engelli çocukları değil, *sonderschule*lere ihraçları söz konusu olduğunda, sosyal açıdan mağdur diğer tüm çocukları, özellikle de göçmen çocuklarını koruyan, diğer insan hakları bildireleri ağı içerisindeki BM Bildirgesi kapsamındayız. Bu bildirge, engellilik dereceleri ve mağduriyetleri ne kadar büyük olursa olsun, tüm çocuklar için, tüm

haklara sahip olma hakkını sunmaktadır (12. Madde) ve tüm çocukları, uygunsuz davranışlara ve şiddete karşı korur (15. ve 16. Madde). 24. madde, tüm çocukların, ayırım yapılmadan birlikte okula başlama haklarını içermektedir.

Bu nedenle, eğer özel pedagoji ya da “*special education*” gerçekten tüm çocukların yararına olan, ayırtırmak yerine eğitim sürecini etkileyen bir çokyönlülük ve farklılık şeklinde görülmek isteniyorsa, öyleyse öncelikli olarak o “*sence of dignity*”, *kişisel onur duygusu* odak noktaya alınmalıdır.

Ayrımcılığa tabi olanlar, dışlandıklarının bilincindedir. Bu, büyük tesislerde, “yukarıya” ya da “aşağıya” doğru gerçekleşen grup değişikliklerinde, genelde davranışlarında ciddi farklılıklar gösteren ağır engelli insanlar için de geçerlidir. Enstitülerin etki alanlarının azaltılması süreçlerinden edinilen deneyimin tamamı bu görüşleri desteklemektedir (Jantzen 2003). Çocukların, bulundukları kendi özel okullarında ayrımcılığı hissetmeleri, öğrenim engelli okullarında ve davranış bozukluğu için okullarda somut bir durum olarak saptanmıştır. Göçmen çocukları açısından çoğunlukla bir biriktirme yerine dönüşüm zihinsel engelli öğrencilerin gittiği okullarda da, göçmen çocukları sık sık ayrımcılığı hissetmektedirler. Bunun dışında birlikte öğrenme ortamları, eş-gruplarda yaşatılarının desteği vb. onlardan esirgendiği için ve birçok durumda, zihinsel engelli okullarının içişlerinde devam eden, dersten yoğun bir dışlama ve hatta okuldan çıkarılma da dahil olmak üzere, tam da o dışlayıcı mekanizmalar nedeniyle ayrımcılığa tabidirler. Öyleyse kişisel onur duygusunu geliştirebilecek bir didaktikten mi söz ediyoruz?

Herkes ilişkin bir pedagojiden konuşuyorsak, o zaman özel pedagoji, *förderschule* ve özel pedagojik tanılama kavramlarının terk edilmesi gerekmektedir. Okullar bir kömür madeni ve pedagoji de bir kazıcı değildir. Çocukların *eğitim ve öğrenim hakkı* var, elbette eğitim ıslah etmekle değil, tersine, insani değerlerin aktarılmasına odaklanışla sıkı bir bağ içerisinde olmalıdır.

Klafki’nin *eğitim* kavramı bunu fevkalade bir şekilde betimliyor. Eğitim, *kendi geleceğini belirlemeyi, katılımı ve dayanışma yeteneğini geliştirmeyi* amaçlayan bir süreçtir (Klafki 1991). Eğitim, genelin içerisinde bir araç olan, insan yaşamının büyük ve önemli konuları çevresinde yerleşmiş bir süreçtir; “anahtar konular”, sevgi ve cinsellikten savaş ve barışa, teknik gelişiminden ve tekniğin sonuçlarından, ayrıca doğanın korunması ve doğanın tahrip edilmesine ilişkin sorulara kadar ve daha birçok şeyi kapsar. Ve bütün bu sorular, belirli gelişimsel özellikler ve bireysel şartlar dikkate alındığında ilkece *hauptschule* ve *sonderschule* öğrencileri açısından da ulaşılabilir. Benzer bir şekilde Stegemann (1983), değişik gelişim düzeyleri bağlamında, okul öncesinde ve okul çağında şu gelişim aşamalarını formüle etti: *Eğitim yüksek bir düzeyde ve yüksek bir düzeyde*

*doğru gelişimdir.*

Ancak tüm insanlar için psikolojik süreçleri temsil eden belirli düzeylerin gelişimi evrensel olduğundan, yüksek bir seviyeye doğru gelişim de uygun olmayan koşullarda gerçekleşmektedir. Elbette öğrenim engelli çocuklar, beyinsel gelişimleri açısından erken yaşta, ilkokulda, normal olarak adlandırılan öğrenciler gibi varlığını koruma işlevini yerine getirecek imkana sahiptirler.

Varlığını koruma işlevi, gelişim psikoloğu Piaget'in kullandığı bir kavramdır. Bu, bir nesneye ait özelliklerin, değişime uğrayan yüzeysel özelliklerde doğrudan yansımadağı, tersine, kalıcı, yani sürekli oldukları anlamına gelmektedir. Yüksek ve dar bir kaptaki sıvı hacminin, alçak ve geniş bir kaba aktarıldığında, yüksekliğinin daha az görünmesi gibi. Ya da toprağın ağırlığının, çubuktan küreye dönüşecek biçimde şeklinin değiştirilmesiyle daha düşük görünmesi gibi (bilindiğı üzere bir küre, verili bir hacim ele alındığında, o hacmin en küçük yüzeyini oluşturur).

Öğrenim engelli çocuklar ya da göçmen çocukları kültürel eksiklere, salt "işlevsel" olan, ama "en uygun bir öğrenimi" olanaklı kılmayan sosyal gelişim durumlarına maruz kalmaktadırlar, aynen, karşılaştırmalı araştırmalardan da bilinen, okula gitmeyen Afrikalı çocukların, sözü edilen görevleri içeren varlığını koruma işlevini ancak çok daha geç hayata geçirebilmelerinde olduğu gibi.

Kiel Üniversitesi'nde IPN'nin araştırma sonuçları da, *hauptschulede* dil sorunu yaşayan çocukların, diğer bir ifadeyle göçmen çocuklarının, bilginin klasik şekilde sözlü ya da yazılı değil, "*concept maps*" (kavram dizgesi) adı verilen yöntemle saptanmaya çalışıldığı takdirde, dersi çok iyi izleyebileceklerini açıkça göstermiştir (IPN 2009). Ama bu tür düşüncelerin uzun yıllardır İskandinavya bölgesinde mevcut olduğu (Chaiklin, Hedegard, Engeström), kültür tarihi psikolojisi olarak adlandırılan ve Rusya'daki psikolojik faaliyet teorisinden yoğun olarak etkilenmiş (özellikle Galperin, Talysina, Davydov; vgl. Hierzu auch Ferrari&Kurpiers 2001, Jantzen 2004, Siebert 2006), ve tam da bu geleneğin, kısmen de DDR, oradan da özellikle Joachim Lompscher (2006) üzerinden Finlandiya eğitim sistemine girdiğı, burada hala bilinmemektedir.

Buna göre *iyi bir ders*, genel olarak, sonunda salt tüme varım şeklinde iplerin biraraya getirilmesi ve abc düzeyinde bilginin saptanması yerine, göreve başlanılmadan önce, göreve ilişkin en uygun yönelimi geliştirmelidir; *deney ve deneyime yönelimli* ve imkanlara göre *projelerde* gerçekleşen bir ders, iyi bir ders olurdu; *kavramların sistematik olarak yapılandırılmasını* odak noktasına taşıyan bir ders, iyi bir ders olurdu.

Ama, eğitimin içerik bakımından uygunluğunun mevcut *gelişim düzeylerine* odaklı olması gerektiğine, *sonderschule* ve *hauptschulelerde* kai-

deyi oluşturan, yukarıda ifade edilenin ise gerekmediğine, kendi kendini hayata geçiren öngörülerin alt düzeyinde kalınabileceğine ilişkin içersel yönü bir kenara bırakalım. Daha önemli olan, birçok okulda ciddi bir biçimde değiştirilmesi gereken pedagojik durumdur. Ben bunları *hauptschule*de bütünleşmeye odaklı bir sınıfta, okul süreçlerine iştiraken yapılan araştırmalardaki kendi deneyimlerime dayanarak formüle ediyorum ve uluslararası yazını değerlendirerek, didaktik açıdan ve okul bağlamında yeni yönelimlere ilişkin en önemli unsurların özetle taslağını sunacağım.

Göreve başlamadan önceki söz konusu yönelimin ve olabildiğince proje ağırlıklı deney ve deneyime yönelimli bir temelin ötesinde şu unsurlar büyük bir öneme sahiptir:

*İşbirliğinin yapılandırılması:* Öğrenimin büyük bir bölümü öğrencilerin birbirleriyle olan karşılıklı desteğine tekaül eder, ki bütünleşme deneyimleri bağlamında bu destek, "iyi" olarak adlandırılan öğrencilerin öğrenimdeki ilerleyişleri için de önemli bir temel olmuştur.

*Temel demokratik ilişki biçimleri:* Kendi raporumdan: "Bunun arkasında daha baştan, oturduk yerden, çatışkılarda sorunların birlikte çözümü için alıştırmaları yapılmış ve alışkanlık haline getirilmiş temel demokratik ilişki biçimleri gizlenmektedir". Bir filmde ergenlik çağında patlak vermiş bir çatışkının yeniden sahnelenişi, karşıtlığın şiddeti ve aynı zamanda temel demokratik ilişki bağlamında disipline edilen öğrencilerin karşısında izleyicinin neredeyse nefesi kesilmekte<sup>1</sup>. Ve müdahale etmeden böyle bir tartışmaya izin veren öğretmenlerin cesareti karşısında nefesler kesilmekte." (Jantzen 2006).

*Radikal yerel öğrenim:* Okulun, kent içindeki bölgelerle bağlantılı konulara açılması, kent içindeki bölgelerin, okulun konuları için kazanılması, okul ve kentiçi bölgenin bağlantıya girmesi (bkz. Chaiklin&Hedegaard 2005, ama ayrıca Almanya'nın yerel bölgelerinde birçok sportif, teknik ya da sanatsal etkinlikler için tekil örnekler).

*Sosyal kredi:* Sözü edilen okul deneyinden bir örnek:

Annesi kendini öldürdüğünden bir kız öğrenci ağır bir krize girdi. Haftalar boyunca tekar tekar okuldan uzak kaldı.

Öğretmenler anlatıyor: "Kararsızlığımız çok büyüktü: Helga'nın daha fazla baskıya mı gereksinimi vardı, örneğin yabancı bir destekçinin – sosyal hizmetler dairesi, okul tahkikat ve gençlere yönelik psikiyatrist hizmetleri dairesi– devreye sokulmasıyla? Bütün bu kuruluşlarla görüşmeler yaptık, ama onları devreye sokmadık, yalnızca 'gözdağı' verdik." Onun için belirleyici olan, sonuç raporuna yansıdığı şekliyle, benim des-

<sup>1</sup> „Ist doch cool, oder?" Kamera Jörg Streese, <http://www.streese-film.de/>

teğimdi: “Düşünün bir kez, o, annesinin ölümünü öyle algılıyor olmalı ki, annesini koruyamadığı için neticede kendisini de sorumlu görüyor. Ve eğer bu kuşkular kendine yönelikse, okulu da doğru dürüst beceremiyor, sürekli uzak kalıyor, ardından kendini suçlamalardan ve kuşkular-dan oluşan bir döngü içerisinde yaşıyor. Bu kuşkuları aşmak için kendin-de bir neden ve bir imkan göremiyor.” Öğretmenler dayandılar. Bir gün Helga kapının önünde duruyordu. Bir kız arkadaşı onu sınıfa getirdi. Bir-kaç hafta içerisinde eksiklerini telafi etti, *hauptschule*yi başarıyla bitirdi ve her zaman arzu ettiği alanda çıraklık eğitimine girdi. Helga kendisi: “Benim çokça zamana ihtiyacım vardı, daha fazla baskıyla büyük olasılıkla bana ulaşamazdım, çünkü kafam doluydu ve o durumda daha fazla geriye çekilirdim.” (Jantzen 2006).

*Yaratıcı çözgü:* Ben bu tasarımı, yakın işbirliğinde bulunduğum, Sao Paulo'daki Katolik Pontifikat Üniversitesi'ndeki araştırmacılardan alıyorum (2008, 2009, Liberali&Fuga 2007). Ve ben, Paolo Freires'e uygun anlamda bu türden bir desteğin, sözümona özel pedagoji'nin bankacı metodundan farklıdır. Bu bankacı tasarısına göre, “İnsan sadece dünyadadır, ama dünyayla ve diğerleriyle birlikte değildir. İnsan bir seyircidir, yeniden yaratıcı değil. Bu bakış açısından insan bilinçli bir varlık değil, o, daha çok, bilinci zilyetinde bulundurandır: Boş duyularının dış dünyadan, gerçeklikle ilintili olguları edilgen biçimde almaya açık olandır.” (Freire 1973, 60f).

Diyalogun ve kişileri kabul etmenin üzerinde inşa edilen yaratıcı çözgü taslağında ise bu farklıdır. O, üniversite çalışanları, okul müdürlükleri, öğretmenler üzerinden, sürekli olarak bir diyalog odaklı pedagojiye yönelimli, öğrencilerle adım adım türevsel konular geliştiren, sürekli aş-ğıdan yukarıya geri dönüşlü, her düzeyde *sivil toplumsal bilinci* yapılan-dıran ve politik süreçlerde, yani kamusal bir olgu olarak, *res publica* olu-şan, birlikte paylaşma ve duysal anlamların gerekliliğinden yola çıkar. Favelalarda (Brezilya'da varoşlar) birçok kaza nedeniyle elektrik tesisle-rinin imar edilme zorunluluğu örneğinde olduğu gibi. Bu, dışa açık okul etkinlikleri aracılığıyla ailelerin de dahil edildikleri, kontrollü hesapla-manın öğreniminden teknik problemlere ve santral işletmeleriyle uğra-şılmasına kadar uzanmaktadır.

Ben eğitim merkezlerinin –özel eğitim merkezleri değil (!)– böyle olma-sını düşünebilirim. Ama bu, sözü edilen özel pedagojinin, içselleme-pe-dagojisinin de esasında açıkça uzak olduğu, farklı bir bilince sahip olun-masını öngerektirir. Brezilya'daki bu çalışma hakkında kısaca bilgi ver-diğim, bu alanda tanınmış iki meslektaşımın edindiğim deneyim, yo-ğun bir ilgisizlikti: Bu onların uzmanlık alanı değilmiş.

Bu nedenle Almanya'da kim içselleme (*Inklusion*) istiyorsa, içselleme pe-dagojisine kayıtsız şartsız güvenmemelidir ve hiçbir durumda o hakim

özel pedagojiye. O kişi ya da bir başkası bugün nelerin mümkün olduğunu görmek için dünya geneline bakmalıdır. Günümüzde buna yönelik pedagojinin büyük çoğunluğundan bir çeşit çözüm beklemekten daha önemli olan, aşağıdan bir kamuoyu aracılığıyla, artık mevcut ve bundan dolayı burada da mümkün olan bu olguların tümünün tanıtılması ve gerçekleştirilebilmeleri yönünde etkiye bulunulmasıdır.

Kaynakça:

- Chaiklin, S. & Hedegaard, Mariane (2005): Radical-local teaching and learning. Aarhus  
Davydov, V.V. (Ed.) (1991): Psychological Abilities of Primary School Children in Learning Mathematics. Reston/Virginia
- Engeström, Y. (1993): Lernen durch Expansion. Marburg
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja: P.J. (2001): Galperin. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach/Griedel
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 1, 4-48
- Fischer, K. et al. (1997): Psychopathology as adaptive development along distinct pathways. In: Development and Psychopathology 9/1997, 749-779
- Fischer, K. & Yan, Z. (2002): The development of dynamic skill theory. In: Lickliter, R. & Lewkowicz, D. (Eds.): Conceptions of Development. Hove/UK, 279-313
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg
- Hedegaard, Mariane & Lompscher, J. (Eds.) (1999): Learning Activity and Development. Aarhus
- IPN (2009): Concepts Maps zur Lernstandsdiagnose. In: IPN Blätter. Mitteilungen aus dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik. 26, 4, 2
- Jantzen, W.(1987) : Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1, Weinheim
- Jantzen, W. (1998): Menschen mit geistiger Behinderung. Veränderte Sichtweisen. Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 12, 526-532
- Jantzen, W. (2003): „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ - eininstitutionalisierung in einer GroEinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin
- Jantzen, W. (Hg.) (2004): Die Schule Gal’perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter. Berlin
- Jantzen, W. et al. (2005): Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart, 191-209
- Jantzen, W. (2006): Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Marxistische Blätter 44 6, 45-55 [<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2891>]  
Erneut in: Kerstin Ziemer (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: 2008, 15-33

- Jantzen, W. (2010): Repräsentationsniveaus des Psychischen. In: G. Feuser; J. Kutscher; B. Siebert (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“ Stuttgart i.V.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Liberali, Fernanda (2008): Spinoza, Bachtin und Vygotskij um Transformationen im Kontext benachteiligter Schulen zu verstehen. In: Behindertenpädagogik 47, 167-180
- Liberali, Fernanda (2009): Researchers learning by intervention research; The „Acting-as-Citizens“ program as a joint production between researches and deprived communities in São Paulo. In: Kontopodis, Michael (Ed.): Culture and emerging educational challenges. Berlin 2009, 75-96
- Liberali, Fernanda & Fuga, Valdete (2007): Spinoza and Vygotsky in the production of the concept auf reading in the activity as citizens project: reading in different areas. In: Alanen, Riika & Pöyhönen, Sari (Eds.): Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today. Newcastle UK, 101-123
- Lompscher, J. (2006): Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lern-tätigkeit und ihre empirische Erforschung. Berlin
- Muñoz, V. (2007) Das Recht auf Bildung in Deutschland : die Umsetzung der internationalen Verpflichtungen. In: Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Bielefeld, 69-96
- Siebert, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin
- Stegemann, W. (1983): Tätigkeitstheorie und Bildungsbegriff. Köln
- Verband Sonderpädagogik (2010): Positionspapier inklusives Bildungssystem. Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 2, 72-73
- Thatcher, Robert W. (1994): Cyclical cortical reorganization. Origins of human cognitive development. In: Dawson, Geraldine & Fischer, K. (Eds.): Human behavior and the developing brain. New York, 232-266

## Prof. Dr. Mehmet Özyürek

Doktora: 1975-1977 University of Northern Colorado Özel Eğitim  
Master: 1973-1974 George Peabody College for Teachers  
Lisans: 1966-1970 Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim ve Okul Psikologluğu

### *Görevleri:*

Profesör: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü 2010

Misafir Öğretim Üyesi: Boston College 1992-93 öğretim yılı güz dönemi. Görme Engelliler ve Çok Özürlüler İçin Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme

Profesör: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü 1989-2009

Doçent ve Profesör: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Özel Eğitim Programı 1984-1989

Misafir Öğretim Üyesi: Faculty of education University of Leeds 1981-82 Bedensel Engellilerin Eğitimi

Yrd. Doç.: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü 1982-84

Dr. Asistan: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü 1978-82.

*Bazı Bilimsel Yayınları:*

- Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları. Ankara, 2005.
- Olumlu Sınıf Yönetimi. Ankara, 2005.
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri ve Geliştirilmesi. Ankara, 2004.
- Sınıfta Davranış Değiştirme: Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara, 2004.
- Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara, 2000.
- Sınıf Yönetimi. Ankara, 2001.
- Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocukların İlkokulda Eğitimi İçin Öğretmen Rehberi. Ankara, Unicef, 1995.

*Makalelerinin yayınlandığı dergiler:*

Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Öğrenme Güçlükleri Eğitim ve Bilim Dergisi, Uyanış, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Eğitim Dergisi.

# GÖÇMENLERİN ÇOCUKLARI VE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISIYLA İLGİLİ OLASI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

*Skripuletz'e göre* göçmenlerin çocukları çoğunluk akranlarına oranla *förderschule* gibi eğitim ortamlarına daha fazla yerleştirilmektedir. Yerleştirilme nedeni uygun eğitimden yararlanarak çoğunluk akranları gibi öğrenmeleridir. Ancak bu okullara (*förderschule*) giden çocuklardan yarısı akranları gibi öğrenen çocuklar olmaktadır. Daha yüksek oranda göçmenlerin çocuklarının *förderschule* gibi eğitim ortamlarına yerleştirilmesi çoğunluk akranları gibi öğrenmelerine yol açmadığından bu düzenleme göçmenlerin çocuklarına çok fazla işe yaramadığını düşündürmektedir.

Bu okullara göçmenlerin çocuklarının daha fazla seçilmelerini, Skripuletz, öğrenme güçlüğü tanı sürecinde kullanılan psikometrik testlere ve göçmen ailelerinin olumsuz sosyalizasyonuna bağlamaktadır. Ben de Türk göçmen çocuklarının daha yüksek oranda *förderschule*lere yerleştirilmesinde özel eğitimde yararlanılan tanılama sürecinin ve Türk ailelerinin sosyalizasyonunun etkili olduğunu düşünmekteyim.

Bu nedenle sununun iki amacı vardır. Amaçlardan biri göçmen çocuklarının çoğunluk akranlarından daha yüksek oranda *förderschule* ya da *sonderschule* gibi okullara seçilmelerine yol açan tanılama sürecini be-

timleme. Diğer göçmen çocukların bu okullara seçilmelerine yol açan tanılama sürecini dikkate alarak genel eğitim sınıflarına çoğunluk akranları gibi devam edebilmeleri için alınması gereken önlemleri betimlemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda:

- Öğrenme güçlüğü,
- Öğrenme güçlüğü olanların tanınması ve eğitim ortamlarına yerleştirilmesi,
- Öğrenme güçlüğü olanların tanı sürecini iyileştirme,

*Förderschule* ya da *sonderschule* gibi okullara göçmen çocukların seçilmelerini önlemek ve göçmen çocuklarının bilgi toplumunun gereksinimlerini kazanabilmeleri ve öğrenim engelli (*Lernbehinderte*) tanısı konulmaması için düzenleme önerileri üzerinde duracağım konulardır.

### Öğrenme Güçlüğü

Zekâ düzeyleri normal akranları gibi olmasına rağmen akademik, iletişim ve sosyal alanlarda öğrenme problemi yaşayan öğrencileri okullarda gözlemek mümkündür. Yüzyılın başından beri yeterli görme ve işitme gücüne, zekâ düzeyine sahip ve olağan öğretim düzenlemelerinden yararlanmalarına rağmen okuyamayan çocukların olduğunu hekimler ve öğretmenler betimlemiştir. 1960'lı yıllardan sonra ABD'de, zekâ düzeyleri normal akranları gibi olmasına rağmen akademik, iletişim ve sosyal alanlarda öğrenme problemi yaşayan öğrencilerin öğrenme güçlüğü kategorisi altında toplanmış. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmıştır. Bu çocukların öğrenme problemlerinin nedeninin bilişsel süreçlerden kaynaklandığı kadar öğretim düzenlemelelerinden de kaynaklandığı düşünülmeye başlanmıştır.

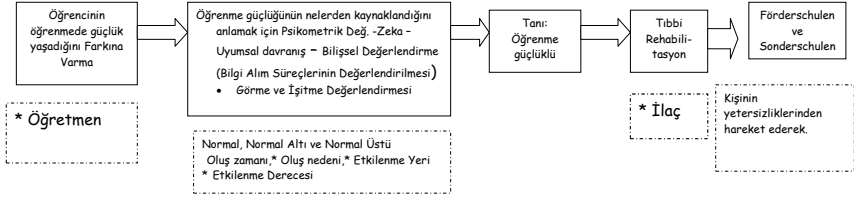
Öğrenme güçlüğü kavramı tıp, psikoloji ve eğitim alanlarındaki gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Her bir disiplin alanı öğrenme güçlüklerini ve nedenlerini kendi kuramlarının bakış açılarına göre betimlemiştir. Bu nedenle öğrenme güçlüğünün pek çok farklı tanımı önerilmiştir. İlk tanımlarda nörolojik etmenler vurgulanmıştır. Daha sonra bilişsel etmenlere ve günümüz tanımlarında ise akademik alanlara vurgu yapılmaktadır.

Öğrenme güçlüğü tanımının kapsamı:

- Öğrenme güçlüğü kavramı algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, beyinde minimum düzeyde işleyiş bozukluğunu, disleksia ve gelişimsel afazyaya gibi durumlar nedeniyle okuma, yazma ya da matematik gibi akademik ve dinleme, ko-

nuşma gibi iletişim ve düşünme alanlarında görülen öğrenme güçlüklerini kapsamaktadır. Ancak görme, işitme ya da devimsel yetersizlikleri, zihin geriliği, duygusal bozukluklar, kültürel ya da ekonomik yoksunluklar sonucu olan öğrenme güçlüklerini kapsamamaktadır (Graham ve diğerleri, 1996; Bowe, 2005).

#### Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Belirlenmesi için Tanılama Süreci



#### Öğrenme Güçlüğü'nün Varlığını Belirleme:

Öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için: Akademik ve iletişim becerilerinde başarı düzeyi düşük olmalı. Okuma, dinleme ve yazma gibi iletişim becerileriyle ilgili alanlardan birinde ya da daha fazlasında ya da matematikteki başarısında problem olmalı. Ama, zihinsel yetenekleri normal sınırlar içinde olmalıdır. Ayrıca, akademik başarısızlığının görme, işitme, zihin engeli, duygusal bozukluk ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik yetersizlikler sonucu olmadığından emin olunmalıdır.

Akademik başarı düzeyi standartlaştırılmış başarı testleriyle ölçülebilir. Bu testler öğrencilerin akranlarına göre nasıl başarı gösterdiğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Zihin işlevleri de standartlaştırılmış WISC-R gibi zeka testleriyle ölçülür.

Sınıf öğretmeni zorunlu eğitimin birinci kademesinde birinci, ikinci ya da en geç üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden bazılarının akranları gibi öğrenemediklerini fark eder. Öğrenme güçlüğü'nü öğretim düzenlemelerine bağlamak yerine çocuğa bağladığından öğrencinin öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini anlamak ve gerekli önlemleri almak için hekime ya da çocuk inceleme merkezlerine gönderir. Hekim ya da bu merkezlerde çalışan okul psikologlarınca çocuğun görmesi, işitmesi, zihinsel işlevleri, sosyal uyumu değerlendirilir. Öğrenme güçlüğü görme ve işitme problemlerinden kaynaklanmadığı anlaşıldığında zihinsel işlevleri değerlendirmek üzere standartlaştırılmış zeka testleri ve gerekirse ek olarak tanılayıcı testler uygulanır. Öğrenme güçlüğü tanısı konulması için ise zeka testleri ve ek olarak zihinsel süreçleri ölçen testlerden yararlanılır. Standartlaştırılmış norm bağımlı testler olan zeka, başarı ya da diğer zihinsel süreçleri ölçen testlerden her zaman üç sonucun çık-

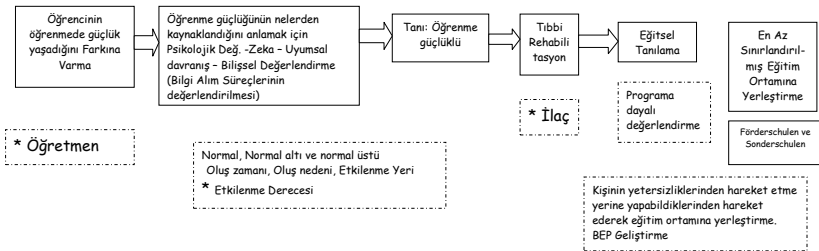
ması olasıdır: Bunlar Normal, Normal Altı ve Normal Üstü'dür. Eğer uygulanan zeka ve zihinsel süreçleri ölçen testlerde elde edilen değer belirlenmiş düzeyde Normal Altı çıkacak olursa çocuğun öğrenmede yaşadığı problemlerin nedeni zihinsel süreçleri olarak belirlenir. Tıbbi rehabilitasyon çerçevesinde uyarıcı ilaçlar hekim tarafından önerilebilir. Çocuğun öğrenme problemi çocuğun zihinsel süreçlerinin yetersizliğinden kaynaklandığından hareketle özel eğitimden yararlanması uygun bulunur ve sözde çocuğun özelliklerini dikkate alan programların uygulandığı okul ya da sınıflara yerleştirilir.

Standartlaştırılmış norm bağımlı (bağıl) testlerin ölçtükleri şeyleri doğru olarak ölçüp ölçmediklerini anlamak için testin geliştirildiği norm kümesine bakmak gerekir. Norm kümesi genel olarak çoğunluktan oluştuğundan ancak çoğunluk kümesinden gelen çocuklara uygulandığında ölçtüğü şeyi doğru ölçmesi mümkün olur. Bu durumda uygulanan testlerin geliştirilirken yararlanılan çocuk kümesi çoğunluğu temsil ettiğinden göçmen çocukları temsil etmediğinden göçmenlerin çocuklarına uygulandıklarında hatalı sonuçlar vermesi söz konusu olacaktır. Ayrıca, göçmenlerin düşük sosyo-ekonomik gruptan gelmeleri ve düşük sosyalizasyona sahip olmaları, çocuklarının okula başlayıncaya kadar okulla ilgili kavram ve becerileri kazanmak için yeterli öğrenme yaşantıları olması için engeldir. Uygulaması standart olan bu testlerin uygulanması sırasında kullanılan yönergelerdeki kavramları göçmen çocuklarının tam olarak kazanmadıklarından göçmenlerin çocuklarının, özellikle Türk göçmenlerin çocuklarının standartlaştırılmış bağıl testlerde düşük puanlar almasına yol açabilir. Çoğunluk akranlarına oranla daha yüksek oranda Türk göçmenlerin çocuklarının öğrenme güçlüklü tanınması olasıdır.

Yukarıda betimlenen özel eğitim süreci ya da tanılama sürecine yer verildiğinde her zaman göçmen çocuklarının daha yüksek oranlarda yetersizlikten etkilenmiş olacakları ortaya çıkacaktır.

Bu nedenle bu tanı sürecinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Tanı sürecini iyileştirmek için, tanı sürecine eğitsel tanılama boyutunun eklenmesi gerekmektedir.

#### Öğrenme Güçlüğü Öğrencilerin Tanılama Sürecini İyileştirme (ETİDE)



Eğitsel tanılama norm bağımlı değerlendirmeden daha çok ölçüt bağımlı (*criterion referenced*) değerlendirmeden temellenir. Çoğunluk akranlarıyla karşılaştırarak çocuğun öğrenmesinin nedenlerine ilişkin karar verme yerine ölçüt bağımlı değerlendirme çoğunluktan yapması beklenen davranışları hangi düzeyde yaptığını ortaya çıkarmayı amaçlar. Genel olarak çoğunluğa uygulanan programın amaçları ölçüt olarak alınarak ölçü araçları geliştirilir ve uygulanır. Bu testlerin uygulanması sonucunda göçmen çocuklarının programdaki amaçların hangilerini yapabildikleri ve hangilerine gereksinimi olduğu ortaya çıkar. Çocuğun yapabildikleri ve gereksinimlerine göre eğitim ortamlarına yerleştirildiğinden her zaman göçmenlerin çocuklarının *förderschule*ler gibi özel eğitim sınıflarına ya da okullarına yerleştirilmeleri gerekmeyeceği gibi programlarda yapabildikleri dikkate alınarak uyarlamalara gidilerek gerçek özel eğitim hizmetinden yararlanarak bilgi toplumunun gerektirdiği davranış ve becerileri kazanmalarının yolu açılmış olur.

Tanılama sürecine eğitsel tanılamanın katılması göçmen çocuklarının öğrenim engelli (*Lernbehinderte*) olarak tanınmalarını engelleyeceği gibi alınması gereken önlemlere de ışık tutacaktır. Göçmen çocukları da akranları gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanacak ve akranları gibi öğrenebilecektir.

Skipuletz, göçmenlerin çocuklarının öğrenme güçlüğü tanısıyla *förderschule*lere yerleştirmesini göçmen ailelerinin olumsuz sosyalizasyonuna bağlamaktadır. Bunun çocuklar açısından anlamı okula başlamadan önce ve başladıktan sonra yaratılan fırsatların zihinsel davranışları geliştirmek için uygun ve yeterli olmadığıdır. Ek olarak sınıf öğretmenleri göçmenlerin çocuklarının yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin sınıftaki öğretim düzenlemelerine ve bundan önceki öğrenme yaşantılarına ve kültürel etmenlere bağlamadığından zihinsel davranışların ve işlemlerin gelişmesi için yetersiz koşulları yaratarak istemeden bu çocukların aleyhine koşulların gelişmesine katkıda bulunur.

### Öneriler

Göçmenlerin çocuklarının hangi okul döneminde bulunmalarına bağlı olarak değişecektir. Erken özel eğitimin topluma ekonomik yükü daha az olması hem de önleyici olması nedeniyle göçmenlerin çocukları bebelikten itibaren risk grupları kapsamına alınıp erken özel eğitim önlemlerine yer verilerek yetersiz sosyalizasyondan kaynaklanan yetersiz öğrenme yaşantıları önlenerek çoğunluk akranları gibi öğrenmeleri için fırsat yaratılmış olur.

Üç-altı yaş arasında olan göçmenlerin çocukları erken eğitim program-

larına yer verilerek göçmenlerin çocuklarının öğrenim engelli tanılanmaları önlenmiş olur ve yaşayacakları topluma daha iyi yetişmelerine fırsat hazırlanarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olur.

Okul döneminde ise öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş göçmen çocukları için ölçüt bağımlı ölçü araçlarıyla programa dayalı değerlendirmeye yer vererek akranları gibi öğrenmesi sağlanabilir.

## Prof. Dr. Ali Uçar

Türkiye’de doğdu, öğretmen okulunu burada bitirdi. Okulu olmayan bir Anadolu köyüne atandı ve burada köy tarihinde ilk defa bir köy odasında okul açtı, iki yıl burada çalıştı.

İstanbul Hukuk Fakültesi’ni bitirdi ve avukat oldu.

Almanya’da pedagoji, psikoloji ve siyasal bilimleri okudu.

1969’da Berlin-Kreuzberg’e atanan ilk Türk öğretmen oldu.

1974’te “Göçmen Türk Ailelerinin Sosyal Konumu” adlı teziyle doktor unvanını aldı.

“Almanya’da Yabancı İşçi Çocuklarının Özel Eğitimi” teziyle doçent ve daha sonra Berlin Teknik Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri Profesörü oldu.

İki Almanya’nın birleşmesinden sonra, bir süre Berlin Humboldt Üniversitesi’nde eğitimbilimi okuttu.

Uzun bir süre Berlin okullarında okul psikoloğu olarak çalıştı. Halen Berlin Teknik Üniversitesi Kültürlerarası Eğitim Bilimi alanında çalışmaktadır.

Göç, göçmenler, göçmen ailesi, göçmen kültürü, yabancılar hukuku, yabancılar politikası, okul ve eğitim sorunları, eğitim psikolojisi, kültürlerarası eğitim alanlarında çok sayıda yayınlanmış araştırma ve çalışması bulunmaktadır.

Daha fazla bilgi için: [www.ali-ucar.de](http://www.ali-ucar.de)



# GÖÇ VE ENGELLİLİK

## Göç Kökenli Çocukların *Sonderschule* Sorunu

### [İlgililerin Bakış Açısından]

Prof. Dr. Ali UÇAR

17 yıl önce Weizsäcker, “Farklı olmak normaldir” başlıklı ulusa sesleniş konuşmasında (01.07.1993) şunları söyledi:

“Farklı olmak normaldir. İnsan olmak için hiçbir norm yoktur. Bazı insanlar kör ya da sağırdır, başkaları öğrenim güçlüklerine, zihinsel ya da bedensel engelliliğe sahiptir – ama mizah anlayışı olmayan, karamsar, asosyal ya da şiddet uygulayan erkek ve kadınlar da bulunmaktadır... Eğer toplumsal davranış örnek verilebilir ölçüt olsaydı, o zaman Down Sendromlu insanlara özenmemiz gerekirdi. Körlerin derileriyle algılayabilme hassasiyetiyle ölçüldüğünde görebilen ve duyabilenler engellidir.”

Ama biz “farklı olmanın normalliğinden” henüz çok uzağız. Engelli insanlar tüm toplumsal alanlardan dışlanmakta ve onlara ayrımcı davranılmaktadır. 1994 tarihli anayasa reformuyla engelli insanlar için temel bir hak getirildi. “Kimse engelliliği nedeniyle mağdur edilemez” (Anayasa, 3. Madde, 3. Paragraf, 2 Satır).

Bununla birlikte yasama, engelli haklarının korunmasını, artık Temel Yasa (*Grundgesetz* - GG), anayasal bir değer olarak, engellilerin temel bir hakkı olarak tanıdı. Bu, elbette engellilerin toplum içerisinde konu-

munun hukuksal bir iyileşmesidir.

Temel bir hak olarak Anayasa'nın 3. Madde, 3. Paragraf, 2. Satırında belirtilen ayrımcılık yasağı, öncelikle kamusal gücü, devleti, yönetimi ve okulu da bağlamaktadır. Aynı zamanda bu hak, üçüncü bir işlevi gereğince, özel şahıslar arasındaki hukuksal ilişkilerin biçimlendirilmesi üzerinde etkili olmaktadır.

Bu arada, engelli ve engelli olmayanların birlikte öğrenimlerini öngören Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi (Mad. 24), Mart 2009'da Federal Almanya'da yürürlüğe girdi.

Ama bu hukuksal normlar artık hayata geçirilmelidir. Engelli insanlar için eşitlik, salt hukuksal bir sorun değil, ayrıca:

- İnsana bakış açısı,
- İnsan hakları,
- Kabul görme,
- Demokratik anlayış,
- ve nihayet bilinç sorunudur.

Göç kökenli insanların toplum içerisinde yerlilerden daha çok sorunları bulunmaktadır. Onlar, yabancı olarak, engelli olarak, çocuk ya da kadın olarak bir çok yönden ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Ama asıl sorun, göçmen ailelerin engelli çocuklarının okulda ne durumda olduğu ve eğitim fırsatlarının nasıl gerçekleştirilebileceğidir.

Öncelikle göçmen çocuklarının genel okul durumlarına bir bakalım.

PISA araştırma sonuçlarının açıklanmasının ardından, kötü okul başarımları ve nedenleri, sendikalar ve birçok ilerici biliminsanları ve pedagoglar tarafından bilindiği halde, ama algılanmadıklarından, okullarda ve eğitim politikalarında bir şok etkisi yarattı.

## I. Genel Okul Durumu

Almanya'da 2005/06 okul yılında 13 milyon öğrenci genel eğitim ve meslek okullarında bulunuyordu. Okul istatistiklerine göre bunların 1,1 milyonu, bir başka ifadeyle %8,8'i Alman yurttaşı değildir (Bu resmi istatistikler gerçekliği yansıtmamaktadır, çünkü "yabancı nüfus" ve "göç kökenli nüfus" arasında ayırım yapılmakta. Almanya'ya göç eden etnik Almanlar, vatandaşlığa girişlerdeki artış, değişmiş olan vatandaşlık yasaları vb. göz önünde bulundurulmamaktadır, farklı kavramlar için Ek l'e bakınız!).

Mikrozensus 2005, genel eğitim ve meslek okullarında 3,4 milyon, bir başka ifadeyle %26 göç kökenli öğrencinin bulunduğunu gösteriyor.

Okul istatistiklerine göre, genel eğitim okullarındaki (2005/06) yaban-

cı öğrencilerin çoğunluğu, zamanında işçi alınan ülkelerin vatandaşlarıdır. %43'ü Türk vatandaşlığına, %10'u eski Yugoslavya'nın akabinde ortaya çıkan ülkelerin vatandaşlıklarına sahiptirler. Toplam olarak %19'u AB bünyesindeki bir ülkenin vatandaşlarıdır. Bunlardan %66'sı zamanında işçi alınan ülkeler arasında yer alan Yunanistan, İtalya, Portekiz ve İspanya'dır.

*Mikrozensus* verileri farklı bir görünüm sergilemektedir: Almanya'da genel eğitim ve meslek okullarında göç kökenli öğrencilerin %60'ı Almanya'ya göç etmiş Alman çocuklardır (*Aussiedlerkinder*). Bunların %27'si Almanya'ya (geç) göç etmiş Alman (*Spätaussiedler*) ailelerden gelmektedir, %34'ü vatandaşlığa alınmış ya da Alman olarak doğmuş göçmenlerin çocuklarıdır ve yalnızca %39'u yabancı bir vatandaşlığa sahiptir, ama büyük bir bölümü Almanya'da doğmuştur. Tüm öğrencilerin %22'si Türkiye kökenli göçmenlerdir.

Yabancı çocukların çoğu Almanya'da doğmuştur. Okul istatistiklerinin verilerine göre ortaokul (Sek I) ve lise (Sek II) türlerine dağılımları açısından yabancı ve Alman çocukları arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. (Tablo I)

| Tablo I                                                                                                                                                                     |                         |                |          |              |      |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|----------|--------------|------|-----------------------|
| Seçilmiş Uluslara ve Okul Türlerine Göre Yabancı ve Alman Öğrencilerin Genel Eğitim Veren Ortaokul (Sek I) ve Liselere (Sek II) 2005/06 Dağılımı (Yüzdelik oranlarına göre) |                         |                |          |              |      |                       |
| Uluslar                                                                                                                                                                     |                         | Tümleş Okullar | Ortaokul | Meslek Okulu | Lise | Özel Waldorf Okulları |
| Almanlar (n = 5206171)                                                                                                                                                      |                         | 15,9           | 14,8     | 23,5         | 44,7 | 1,0                   |
| Toplam yabancı (n = 478.444)                                                                                                                                                |                         | 17,2           | 40,5     | 20,7         | 21,2 | 0,3                   |
| Bunlar arasında                                                                                                                                                             | İtalya (n = 31.668)     | 14,0           | 49,0     | 22,3         | 14,4 | 0,3                   |
|                                                                                                                                                                             | Türkiye (n = 204.572)   | 19,2           | 45,4     | 22,1         | 13,2 | 0,1                   |
|                                                                                                                                                                             | Yunanistan (n = 17.064) | 10,5           | 42,0     | 23,6         | 23,7 | 0,2                   |
|                                                                                                                                                                             | İspanya (n = 3.657)     | 16,6           | 26,9     | 26,2         | 29,0 | 1,2                   |
|                                                                                                                                                                             | Portekiz (n = 6.825)    | 14,7           | 42,7     | 23,5         | 19,0 | 0,1                   |
|                                                                                                                                                                             | Rusya (n = 14.195)      | 14,8           | 26,6     | 15,1         | 43,0 | 0,5                   |
| Kaynak: Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyondan Sorumlu Bakan'ının Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007, s. 42)                      |                         |                |          |              |      |                       |

Bu tabloya göre, Alman olmayan çocukların %40'ı *hauptschule*ye giderken, Alman çocuklarının yalnızca yaklaşık %15'inin bu okul türüne gittiği belirtilmelidir. Alman öğrencilerin neredeyse yarısı, yani %45'i liseye gitmektedir. Alman olmayan öğrencilerde bu oran %21'dir. Uluslara göre bakıldığında, Rus öğrencilerin Almanların dağılımına en yakın oldukları görülmektedir (Almanlar: %45, Ruslar: %43). Türk ve İtalyan öğ-

renciler yüksek oranda *hauptschule*ye gitmektedirler ve öte yandan en düşük lise oranlarına sahiptirler (İtalyanlar: %14,4, Türkler: %13,2).

*Mikrozensus 2005*'in özel bir değerlendirmesine göre, liseye giden göç kökenli öğrenciler %22 oranıyla, toplam öğrenci sayısındaki oranlarının (%27) belirgin bir biçimde altında kalmaktadır. Türk ailelerden öğrenciler (%6) ve İtalyan ailelerden öğrenciler (%7) düşük oranda liselerde bulunmaktadır. (Kaynak: Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyon Bakanı'nın Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007, s. 47).

Aşağıdaki II. tablo, okul mezuniyetleri düzeyine ilişkin genel bir bakış sunmaktadır.

| Tablo II<br>Okul Türlerine ve Cinsiyetlere Göre 2005 yılı Alman ve Yabancı Mezun Öğrenciler<br>(Yüzdelik oranlarına göre) |          |       |      |            |       |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------|------|------------|-------|------|
| Mezuniyet türü                                                                                                            | Almanlar |       |      | Yabancılar |       |      |
|                                                                                                                           | Toplam   | Erkek | Kız  | Toplam     | Erkek | Kız  |
| Diplomasız                                                                                                                | 7,2      | 9,1   | 5,3  | 17,5       | 21,0  | 13,7 |
| Ortaokul                                                                                                                  | 23,2     | 26,5  | 19,7 | 41,7       | 43,0  | 40,2 |
| Meslek Ortaokulu                                                                                                          | 42,6     | 41,3  | 43,9 | 31,2       | 28,0  | 34,8 |
| Meslek Lisesi                                                                                                             | 1,3      | 1,2   | 1,4  | 1,4        | 1,3   | 1,5  |
| Lise                                                                                                                      | 25,7     | 21,9  | 29,7 | 8,2        | 6,7   | 9,8  |

Kaynak: Federal İstatistik Dairesi, Fachserie 11, Reihe 1.

Bu tabloya göre göçmen aile çocuklarının neredeyse 1/5'i, federal ölçeğe, okuldan herhangi bir okul mezuniyeti alamadan ayrılmaktadır. Bu çocukların yalnızca %9'u üniversiteye gidebilme hakkını elde etti (Almanlar: %26). 90'lı yıllardan bu yana göç kökenli çocukların okul durumunda kayda değer bir iyileşme görülmedi (Tablo III).

| Tablo III<br>Genel Eğitim Okullarında Alman ve Yabancı Okul Mezunları<br>1994, 1997, 2001 ve 2005 (Yüzdelik oranlarına göre) |                |      |      |                  |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------------------|------|------|------|
| Mezuniyet türü                                                                                                               | Alman Mezunlar |      |      | Yabancı Mezunlar |      |      |      |
|                                                                                                                              | 1994           | 1997 | 2005 | 1994             | 1997 | 2001 | 2005 |
| Diplomasız                                                                                                                   | 7,8            | 7,7  | 7,2  | 20,4             | 19,4 | 19,8 | 17,5 |
| Ortaokul                                                                                                                     | 25,4           | 25,2 | 23,2 | 43,5             | 42,7 | 40,1 | 41,7 |
| Meslek Ortaokulu                                                                                                             | 41,0           | 40,9 | 42,6 | 28,5             | 28,1 | 28,7 | 31,2 |
| Meslek Lisesi                                                                                                                | 0,8            | 0,7  | 1,3  | 0,7              | 0,8  | -    | 1,4  |
| Lise                                                                                                                         | 25,0           | 25,5 | 25,7 | 8,9              | 9,0  | -    | 8,2  |

Kaynak: Federal İstatistik Dairesi, KMK Nr. 165, 2003 ve Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyondan Sorumlu Bakanı'nın Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007.

2001 yılında yabancı öğrencilerin %19,4'ü herhangi bir mezuniyet almadan okuldan ayrılırken, 2005'te bu oran, küçük bir iyileşmeyle, %17,5 oldu. Bu sayıya ortaokul (*hauptschule*) mezunları da eklendiğinde (%41,7), toplam olarak yaklaşık %60 olmaktadır. Başka bir ifadeyle, okuldan ayrılmak durumunda olan göçmen aile çocuklarının %60'ı, bir meslek öğrenmekte ya da bir iş bulmakta hemen hemen hiç ya da çok düşük şansa sahiptirler. Onlar işsiz kitlelerinin sıralarını doldurmaktadırlar. Aşağıdaki tablo, 2005/06 okul yılı itibariyle seçilmiş federal eyaletlere göre okuldan mezuniyetsiz ayrılan ve de lise mezuniyetine sahip Alman ve yabancı öğrencilere bir kez daha genel bir bakış sunmaktadır (Tablo IV).

| <p>Tablo IV<br/>2005/06 Ders Yılı İtibariyle, Seçili Federal Eyaletlere Göre<br/>Okuldan Diplomasız ve Lise Diplomalı Ayrılan Alman ve Yabancı Öğrenciler<br/>(Yüzdelik oranlarına göre)</p> |            |         |                |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|----------------|---------|
| Eyalet                                                                                                                                                                                       | Diplomasız |         | Lise Diploması |         |
|                                                                                                                                                                                              | Alman      | Yabancı | Alman          | Yabancı |
| Baden-Württemberg                                                                                                                                                                            | 5,3        | 16,7    | 23,5           | 3,7     |
| Bavyera                                                                                                                                                                                      | 6,8        | 20,0    | 20,4           | 6,6     |
| Berlin                                                                                                                                                                                       | 7,4        | 22,1    | 36,7           | 15,0    |
| Bremen                                                                                                                                                                                       | 7,6        | 16,6    | 31,0           | 11,4    |
| Hamburg                                                                                                                                                                                      | 9,6        | 19,9    | 37,7           | 14,3    |
| Hessen                                                                                                                                                                                       | 6,6        | 16,8    | 27,0           | 9,2     |
| Aşağı Saksonya                                                                                                                                                                               | 7,9        | 25,0    | 22,9           | 7,5     |
| Kuzey Ren Vestfalya                                                                                                                                                                          | 5,9        | 14,1    | 28,2           | 10,3    |
| Rheinland-Pfalz                                                                                                                                                                              | 6,9        | 15,0    | 24,4           | 7,7     |
| Saarland                                                                                                                                                                                     | 7,6        | 18,1    | 24,8           | 6,6     |
| Schleswig-Holstein                                                                                                                                                                           | 9,3        | 17,9    | 21,5           | 7,1     |
| Toplam                                                                                                                                                                                       | 6,6        | 17,2    | 26,4           | 9,0     |
| Kaynak: Federal İstatistik Dairesi                                                                                                                                                           |            |         |                |         |

Başarısız yabancı gençlerin oranı Aşağı Saksonya (%25), Berlin (%20) ve Bavyera (%20) eyaletlerinde son derece yüksektir. (Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyon Bakanı'nın Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007, s. 44)

Baden-Württemberg, Bavyera ve Saarland'da lise mezunu yabancı öğrencilerin oranı son derece düşüktür. Yabancı gençlerin çıraklık eğitimi durumu, okul durumlarından farklı değildir. Göçmen gençlerin çıraklık eğitimi açısından 90'lardan bu yana kırılamayan olumsuz süreç devam etmiştir. Çıraklık eğitimi için bir yer bulma şansı daha da azalmıştır. Onların özgül çıraklık eğitimi oranı 1994'te %34 iken, 2006 yılına kadar

%23'e düşmüştür. (Buna ilişkin V. tabloya bakınız; Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyon Bakanı'nın Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007, s. 228).

Bununla beraber çıraklık eğitimi alan yabancıların oranı, çıraklık eğitimi alanların tümü arasında, 1994'te %8'den 2006 yılında %4'e gerilemiştir.

Bu olgular, rakamlar ve gelişmeler, Almanya'da yaşayan göç kökenli gençlerin kalifiye bir meslek öğrenme şanslarının çok az olduğunu göstermektedir. Gençler, mesleki eğitim yapısına geçişte çok büyük zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Onların çıraklık eğitimi fırsatları bu yüzden önemli ölçüde sınırlanmaktadır.

Özetle şunları tespit edebiliriz:

- Sistem çıraklık eğitimi için az sayıda olanak sunmaktadır,
- Çıraklık eğitimi sunan işletmelerin yabancılara karşı çekinceleri,
- Genel eğitim okullarında edinilen kötü okul başarımları,
- Düşük dereceli dil yeterliği,
- Çırakların ve ailelerin ikili çıraklık eğitim sistemi hakkındaki eksik bilgileri vb.,
- Çırakların ikikültürlü ve ikidilli yeterliklerinin kabul görmemesi.

| Yıl <sup>1)</sup> | Tablo V<br>Çıraklık Eğitimine Katılım Oranları<br>18-21 Yaş (1993-2006)<br>(Yüzdelik oranlarına göre) |       |      |          |       |      |            |       |      |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|----------|-------|------|------------|-------|------|
|                   | Genel toplam                                                                                          |       |      | Almanlar |       |      | Yabancılar |       |      |
|                   | Toplam                                                                                                | Erkek | Kız  | Toplam   | Erkek | Kız  | Toplam     | Erkek | Kız  |
| 1993              | 64,1                                                                                                  | 74,3  | 53,3 | 69,9     | 80,5  | 58,2 | 32,8       | 40,3  | 24,6 |
| 1994              | 62,2                                                                                                  | 72,7  | 51,1 | 67,1     | 78,0  | 55,6 | 33,9       | 42,1  | 25,0 |
| 1995              | 61,3                                                                                                  | 71,9  | 50,1 | 66,0     | 77,1  | 54,2 | 33,2       | 41,0  | 24,8 |
| 1996              | 60,6                                                                                                  | 71,1  | 49,5 | 64,9     | 76,1  | 53,2 | 32,7       | 39,7  | 25,2 |
| 1997              | 60,9                                                                                                  | 71,4  | 50,0 | 65,1     | 76,2  | 53,5 | 32,3       | 38,8  | 25,5 |
| 1998              | 60,6                                                                                                  | 70,9  | 49,8 | 64,7     | 75,8  | 53,2 | 31,1       | 36,8  | 24,9 |
| 1999              | 60,7                                                                                                  | 70,6  | 50,2 | 64,7     | 75,4  | 53,6 | 30,4       | 35,4  | 24,9 |
| 2000              | 59,7                                                                                                  | 69,1  | 49,8 | 63,4     | 73,5  | 53,0 | 30,0       | 34,6  | 25,2 |
| 2001              | 59,3                                                                                                  | 68,4  | 49,8 | 63,0     | 72,8  | 52,8 | 29,3       | 33,2  | 25,2 |
| 2002              | 57,5                                                                                                  | 66,3  | 48,3 | 61,0     | 70,5  | 51,1 | 28,0       | 31,1  | 24,8 |
| 2003              | 56,6                                                                                                  | 65,7  | 47,0 | 60,0     | 69,9  | 49,7 | 27,1       | 29,7  | 24,5 |
| 2004              | 55,4                                                                                                  | 65,0  | 45,4 | 58,8     | 69,1  | 48,0 | 25,2       | 27,6  | 22,6 |
| 2005              | 54,2                                                                                                  | 63,9  | 44,0 | 57,5     | 68,0  | 46,6 | 23,7       | 26,1  | 21,2 |
| 2006              | 53,6                                                                                                  | 63,4  | 43,4 | 56,9     | 67,5  | 45,9 | 23,0       | 25,2  | 20,7 |

<sup>1)</sup> 1993'ten 2002'ye kadarki süre için istatistiksel olarak arındırılmış veriler.  
 Kaynak: Meslek Eğitimi Federal Enstitüsü'nün, Federal İstatistik Dairesi bazında hesaplamaları; Yıllık nüfus değişimi.

Yabancı gençler, ekonominin düşük prestijli olarak görülen sektörlerinde çıraklık eğitimi imkanı bulabilmektedirler.

Örneğin:

Kadınlarda:

- Kuaförlük: %15,6
- Doktor muayenehanesi çalışanı: %11,0
- Diş doktoru muayenehanesi çalışanı: %9,9

Erkeklerde:

- Oto tamirciliği: %8,0
- Elektrik teknisyeni: %7,0

Yukarıdaki meslekler şu açılardan karakterize olmaktadır:

- İşin kaybedilmesi riskinin yüksek olması
- Gelirin düşük olması
- Terfi imkanlarının az olması
- Kötü iş koşulları

(Bunun için bkz. Ucar, A., Eşitlikçi Sosyal Yardımlaşma Birliği'nin 11.11. 2004'te Berlin'de düzenlemiş olduğu "Gençlerle Sosyal Çalışma – Göç Kökenli Gençlere İlişkin Görevler ve Fırsatlar" konulu bilimsel toplantıda sunum.)

Resmi rakamların da gösterdiği gibi, göç kökenli gençler gıda sektörüne yönelik mesleklerde, tarımda, teknik kalifiye mesleklerde ve de idari mesleklerde –kamu hizmeti de dahil– oranları son derece düşüktür.

Kamu hizmetlerinde hala çok az sayıda meslek eğitimi imkanı sunulmaktadır (2001 yılında %2,7). İnterkültürel ve çokdilli uzman personel ihtiyacı duyan ekonomik alanlarda dahi, yabancı gençlerin çıraklık eğitimine talep çok düşüktür. Örneğin kişisel hizmetler sektöründe, banka ve sigorta alanında, yabancı işletmelerin personel düzeylerinde vs.

İkili sistemde başvuruda bulunan birçok yabancı, çıraklık yeri edinemeden yolda kalmaktadır. Çıraklık yeri bulan göçmen gençlerin de meslek bitirme oranları memnuniyet verici değildir: 20-25 yaş arası yabancı kökenli gençlerin %45-50'si ve aynı yaş grubundaki Almanların %12'si meslek eğitimini tamamlayamamaktadır (Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyondan Sorumlu Bakanı'nın Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007, s. 128).

Federal Meslek Eğitimi Enstitüsü'nün 2000 yılındaki hesaplamalarına göre, göç kökenli gençlerin %32,7'si, diğer ifadeyle %37,3'ü çıraklık okulundan mezuniyet alamadan ayrılmaktadırlar (Almanlarda %8,1, diğer ifadeyle %10,3). (Bunun için bkz. Ucar, A., *Paritätischer Wohl-*

*fahrtsverband*'ın 11.11.2004'te Berlin'de düzenlemiş olduğu "Gençlerle Sosyal Çalışma – Göç Kökenli Gençlere İlişkin Görevler ve Fırsatlar" konulu bilimsel toplantıdaki sunum).

PISA ve IGLU araştırmaları göç kökenli çocukların kötü ve yetersiz okul başarımlarını doğrulamıştır. Bu araştırmalar, toplumsal sınıf ile okul başarımları arasında sıkı bir bağ olduğuna işaret etmişlerdir.

## **II. Engelli Okullarındaki Durum (Sonderschuleler/Förderschuleler)**

Orantısız olarak yabancı çocukların engelli okullarına sevk edilmeleri sürekli artarken, yerli çocukların sevkî aynı düzeyde kalmıştır. (Bunun için VI. tabloya bakınız.)

Göçmen çocuklarının engelli okullarına sevk oranları, 2005'te %6,6'dan 2007/08 okul yılında %7,02'ye yükselmiştir. Uluslara göre: Türkiye %6,7 (23.870), İtalya %8,5, Yunanistan %5,9 (Federal İstatistik Dairesi verileri 2008).

| Tablo VI<br>Engelli Okullarına Sevk Oranları (%)                 |          |            |
|------------------------------------------------------------------|----------|------------|
|                                                                  | Almanlar | Yabancılar |
| 1977                                                             | 3,9      | 4,1        |
| 1978                                                             | 3,6      | 4,3        |
| 1979                                                             | 3,9      | 4,2        |
| 1980                                                             | 3,8      | 4,3        |
| 1981                                                             | 3,7      | 4,5        |
| 1982                                                             | 3,6      | 5,0        |
| 1983                                                             | 3,6      | 5,5        |
| 1984                                                             | 3,6      | 5,9        |
| 2000                                                             | 3,9      | 6,0        |
| 2005                                                             | 3,9      | 6,6        |
| Kaynak: Temel ve yapı verileri 1988/1989, 2001/2002 ve 2007/2008 |          |            |

Almanya'daki toplam öğrenci sayısında %8,8'lik oranlarıyla yabancı öğrencilerin engelli okullarındaki oranı %16 ve öğrenim engelli okullarında %19'dur (Federal Hükümet'in Göç, Mülteci ve Entegrasyon Bakanlığı'nın Almanya'daki yabancıların durumuna ilişkin 7. raporu, Aralık 2007, s. 47).

Aşağıdaki tabloda bulunan rakamlar bu sorunu daha da belirginleştirmektedir (Tablo VII).

| Tablo VII<br>Sahip Oldukları Vatandaşlığa Göre Alman ve Yabancı Öğrencilerin Almanya'daki Engelli Okullarına Dağılımı (2000) |                         |         |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------|---------|
|                                                                                                                              | Toplam Öğrenci<br>A + Y | Alman   | Yabancı |
| Engelli okulları                                                                                                             | 419.744                 | 356.993 | 62.751  |
| Öğrenim engelli okulları                                                                                                     | 230.920                 | 189.128 | 41.792  |
| Diğerleri                                                                                                                    | 188.824                 | 167.865 | 20.959  |
| Öğrencilerin Okul Türüne Göre % Dağılımı                                                                                     |                         |         |         |
| Engelli okulları                                                                                                             | 4,2                     | 4,0     | 6,6     |
| Öğrenim engelli okulları                                                                                                     | 2,3                     | 2,1     | 4,4     |
| Diğerleri                                                                                                                    | 1,9                     | 1,9     | 2,2     |
| Kaynak: Federal İstatistik Dairesi, KMK No. 165, 2003 ve temel ve yapı verileri 2007/2008.                                   |                         |         |         |

Öğrenim engelli okullarına ilişkin –eyaletlere göre– VIII. tablo şu görüntüyü sergilemekte:

| Tablo VIII<br>Eski Eyaletlerde ve Berlin'de 2000 Yılı İtibariyle Yabancı Öğrencilerin Öğrenim Engelli Okullarındaki Toplam Öğrenci Sayısına Oranı |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Baden-Württemberg                                                                                                                                 | 34,9 |
| Bavyera                                                                                                                                           | 16,4 |
| Berlin                                                                                                                                            | 17,1 |
| Bremen                                                                                                                                            | 22,2 |
| Hamburg                                                                                                                                           | 36,5 |
| Hessen                                                                                                                                            | 31,5 |
| Aşağı Saksonya                                                                                                                                    | 19,9 |
| Kuzey Ren Vestfalya                                                                                                                               | 27,9 |
| Rheinland-Pfalz                                                                                                                                   | 16,3 |
| Saarland                                                                                                                                          | 22,8 |
| Schleswig-Holstein                                                                                                                                | 9,7  |

Ortalama: %18,1 (A in SL)

Yabancı öğrenciler: %9,1 (2000) = 1,16 Milyon.

Burada belirtilmelidir ki, öğrenim engelli okullarına giden göç kökenli öğrencilerin sayısı eyaletlere göre farklıdır, ama neredeyse her eyalette bu sayı ortalamanın üzerindedir. Örneğin, 2007/08 öğrenim yılında engelli okullarına giden 23.870 Türk öğrenciden 13.142'si (%55) öğrenim engelli okullarında bulunmaktadır (Federal İstatistik Dairesi 2008).

Bu farklı rakamlar, engelli eğitimi verilmesi gereken çocukların her federal eyalette farklı değerlendirildiğini göstermektedir.

Yabancıların diğer engelli okullarındaki sayısı da aynı biçimde çok yük-

sektir.

Burada örnek olarak Berlin'deki durumu göstermek istiyorum: (Tablo IX)

| Tablo IX<br>Berlin'de Yabancı Öğrencilerin Engelli Okullarındaki Oranı                     |                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Okul                                                                                       | Yabancıların oranı (%) |
| Görme engelliler okulu                                                                     | 46,2                   |
| İşitme engelliler okulu                                                                    | 39,2                   |
| Öğrenim ve zihinsel engelliler okulu                                                       | 35,5                   |
| Zihinsel engelliler okulu                                                                  | 29,5                   |
| Ağır görme engelliler okulu                                                                | 29,5                   |
| Ağır işitme engelliler okulu                                                               | 25,9                   |
| Bedensel engelliler okulu                                                                  | 22,0                   |
| Davranış engelliler okulu                                                                  | 18,2                   |
| Konuşma engelliler okulu                                                                   | 13,2                   |
| Kaynak: Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, s. 24. |                        |

Yukarıdaki rakamların Berlin'in batı bölgelerine ait olduğunu burada belirtelim.

Yabancı çocukların bu yüksek derecede engelli okullarına gönderilmesi şu soruları beraberinde getirmektedir.

- Alman eğitim sisteminde yabancı çocuklar engelli okullarına gereksinim duymakta mı?
- Engelli okulları, göçmen çocukları için oluşturulmuş okullar mıdır?
- Engelli çocukları ayırmak eleyici/seçici (selektion) eğitim sisteminin bir parçasıdır. Normal okul tüm çocukları teşvik edebilme durumunda değildir; çocukları elemekte ve engelli okullarına devretmektedir. Okulun bu eleme yöntemlerinden yabancı çocuklar yerli çocuklardan daha fazla etkilenmektedir; normal okulun göçmen aileden çocuklarla olan güçlükleri ve sorunları engelli okullarına havale edilmektedir. Ama engelli okulları, birçok öğrenim sorununun kaynağı toplumsal ve yapısal niteliğe sahip olduğundan bu sorunları çözememektedir. Bu nedenle göçmen çocuklarının okul sorunlarının "özel pedagojileştirilme", "etnisiteleştirilme" ya da "kültürselleştirilme" tehlikesi yüksektir.
- PISA araştırmasının gösterdiği gibi, okul başarımları ile toplumsal sınıf konumları arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Bu göçmen çocuklarında açıkça ifadesini bulmuştur).
- Güvenilir görgül araştırmalara göre, özellikle öğrenim engelli okul-

larındaki çocukların aileleri, öğrenim koşullarını önemli derecede etkileyen bir çok ekonomik, toplumsal ve psikolojik soruna sahiptirler. Öğrenim engelli okulları, alt toplumsal kesimler için –yoksul aileler için– bir okula dönüşmüştür.

- Tanılama işlemlerindeki eksiklikler: Göçmen çocukları bağlamında özel eğitim gereksiniminin saptanması işlemleri birçok sorunla bağlantılıdır, işlemler ağırlıklı olarak tek taraflıdır. Göçmen çocukları az ya da çok ikikültürlü ve ikidilli yetişmektedirler. Tanılamada, özellikle dilsel ve kültürel olgular göz önünde bulundurulmamaktadır. Uygulanan psikometrik aygıtlar çok düşük bir bilgi değerine sahiptirler, çünkü interkültürel unsurlar ya hiç ya da yetersiz düzeyde hesaba katılmaktadır. Elemeye odaklı bakış açısı, bir çok özel pedagogun, göçmen çocuğun ikikültürlülüğü ve ikidilliliğinde edindiği becerileri görmesini engellemektedir (Ek II'deki bir bilirkişi raporuna bakınız!).
- Özel pedagoglar interkültürel konulara hazır değildirler. İnterkültürel yetkinlikleri bulunmamaktadır.
- Göçmen aileler ile okul arasındaki pedagogik işbirliği çok eksiktir.
- Çoğu göçmen aile açısından engelli okulu ve çocuklar için özel pedagogik destek bilinmemektedir, örneğin Türk aileler *sonderschule* kavramını “GERİ ZEKALILAR OKULU” olarak anlamaktadırlar.
- Bir araştırmamda aileler tarafında şu olguyu saptayabildim (Ucar, A.: *Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule* s. 188ff).

| Tablo X<br>Ailelerin Engelli Okulları ( <i>Sonderschule</i> ) Hakkındaki Bilgileri (%) |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Hiç                                                                                    | 73,0  |
| Çok                                                                                    | 20,0  |
| Biraz                                                                                  | 7,0   |
| Toplam                                                                                 | 100,0 |

Bu rakamların da gösterdiği gibi, çocukları engelli okullarına giden ebeveynlerin Alman engelli okulları hakkında pek az bilgileri bulunmaktadır. *Ebeveynlerin engelli okulları hakkındaki bazı görüşleri:*

“*Sonderschule* nedir bilmiyorum. Hiçbir fikrim yok.”

“Orası anormal bir okul.”

“Geri zekalıların yeridir.”

“Almanca öğrenemeyen yabancı çocukları içindir.”

“Zihinsel engelli çocuklar için okuldur.”

“Diğer çocukları döven ya da hırsızlık yapan ya da okulu ihmal eden çocuklar içindir.”

“*Sonderschule*, yabancı düşmanı öğretmenlerin Türk çocuklarını ihraç ettikleri ayrımcı bir okuldur.”

“*Sonderschule*, Almancaya hakim olmayan çocuklar içindir. Bunu Türk medyasından duydum. Hatta Türk Milli Eğitim Bakanı bunu kamuoyuna söyledi.”

“Göçmen çocukları açısından Alman okulu, Alman okul sisteminin bir utanç duvarıdır; tıpkı Berlin duvarının ‘utanç duvarı’ olarak adlandırılması gibi.”

Soruları yanıtlayan ebeveynlerin %11’i engelli okuluna sevk işlemlerini onayladıklarını kaydederken, %87’si böyle bir işlemin gerçekleşip gerçekleşmediğini bilmediklerini belirtmektedir. Bu XI. tabloda açığa çıkmaktadır:

| Tablo XI<br>Sevk işlemlerini onayladığınızı biliyor musunuz? (%) |       |
|------------------------------------------------------------------|-------|
| Hayır                                                            | 87,0  |
| Evet                                                             | 11,0  |
| Beyanda bulunmayan                                               | 2,0   |
|                                                                  | 100,0 |

XII. tablodan çıkarılacağı gibi, ebeveynlerin %11’i çocuklarının teste tabi tutulduklarını bilmektedir. Ama bu tür testlerin sonuçları onlar açısından açık değildir. Ebeveynlerin bu bağlamdaki düşünceleri, öğretmen değişikliğinden sınıf ve okul değişikliğine kadar birbirinden farklılık göstermektedir.

| Tablo XII<br>Çocuğunuzun teste tabi tutulduğunu biliyor musunuz? (%) |       |
|----------------------------------------------------------------------|-------|
| Hayır                                                                | 89,0  |
| Evet                                                                 | 11,0  |
|                                                                      | 100,0 |

XIII. tabloda, ebeveynlerin %91’inin engelli okuluna nihai sevk kararı hakkında bilgileri olmadığı görülebilmektedir.

| Tablo XIII<br>Engelli okuluna nihai sevk kararı hakkında bilginiz var mı? (%) |       |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Bilmiyorum                                                                    | 91,0  |
| Evet                                                                          | 6,0   |
| Hayır                                                                         | 3,0   |
|                                                                               | 100,0 |

Bu bağlamda, ebeveynlerin, çocuklarının engelli okulunda bulunması hakkında bir şeyler bilip bilmediğini sorarak somut biçimde öğrenmek istedim. Soruları yanıtlayan ebeveynlerin %23'ü çocuklarının bir engelli okuluna gittiğini açıkladı, ama bu okulda bulunmasının çocuk açısından hangi sonuçlar doğuracağını tam olarak bilmediklerini belirttiler (Tablo XIV).

| Tablo XIV<br>Çocuğunuzun engelli okuluna gittiğini biliyor musunuz? (%) |       |
|-------------------------------------------------------------------------|-------|
| Hayır                                                                   | 74,0  |
| Evet                                                                    | 23,0  |
| Diğer beyanlar                                                          | 3,0   |
|                                                                         | 100,0 |

Soruları cevaplandıran ebeveynlerin büyük bölümü uzun bir süredir Federal Almanya'da ikamet etmektedir. Bu uzun zaman dilimi içerisinde ebeveynlerin Alman okullarına ilişkin genel bir izlenime sahip olduklarını varsaymak gerekirdi. Ama yukarıda belirtilen olgular, böyle bir varsayımın doğru olmadığını göstermektedir. Ebeveynlerin Alman okullarına ilişkin hala çok büyük bir bilgi eksikliği bulunmaktadır. Yabancı ebeveynlerin engelli okulları, sevk işlemleri vb. hakkında bilgilendirilmeleri, başka bir ifadeyle, en geniş anlamda danışma hizmeti almaları gerekmektedir.

Alman okul sistemi bağlamındaki "*Sonderschule*" kavramı Türk ebeveynler tarafından bilinmemektedir. Çocuklarının Almanya'daki okul durumunu ve Alman okullarını, Almanya'dakinden farklı olan ülkelerin okul normlarıyla değerlendirmektedirler. Türkiye'de, Almanya'daki engelli okullarıyla karşılaştırılabilecek bir engelli okulları sistemi bulunmamaktadır. *Sonderschule* sözcüğü, kelime anlamıyla Türkçeye çevrildiğinde "özel okul" olarak adlandırılmaktadır. Özel okul "paralı okul" anlamına gelmektedir. Birçok Türk ailesinde *sonderschule* zihinsel engellilikle özdeşleştirilmektedir. Türkiye'nin özel pedagojisinde "Özel Eğitim Gerekli Çocuklar Okulu" (*Schule für sondererziehungsbedürftige Kinder*) kullanılmaktadır. Bu, yalnızca uzmanların anlayabildiği bilimsel bir kavramdır. Bu bilimsel terim toplumda pek fazla bilinmemektedir.

Ebeveynler, bir yandan çocuklarının eğitimini çok önemsemektedirler, ama öte yandan bu yönde yanlış tasarımlara sahiptirler. Ebeveynlerin Alman okullarına karşı bu çelişkili tutumu, çocuklarının eğitim süreçleri üzerinde büyük bir etkide bulunmaktadır. Birçok ebeveyn, çocuklarının engelli okullarında ne öğrendiklerini bilmemektedir. Bilgileri yetersiz, çoğu zaman yanlış anlaşılmakta ve tasarımlarıyla örtüşmemektedir. Bu ise okulun tümünden reddedilmesine yol açmaktadır.

Ebeveynlerin Alman okulları ve öğrenimi karşısındaki bu reddetme tutumu, nihayet çocukların öğrenme motivasyonuna önemli oranda sekte vurmaktadır ve konsantrasyon düşüklüğü, motorik huzursuzluk vb. biçiminde yansımaktadır. Çocuklar çoğu zaman çelişkili beklentiler arasında kalmaktadırlar.

Pratikte Alman okulları, bugüne kadar Türk ailelerini, Alman okul sistemi hakkında yeterli düzeyde bilgilendirmeyi başaramamıştır. Şimdiye kadar okullar ve okul idareleri tarafından yabancı ebeveynler için yayınlanan yazılı bilgilerin etkisi çok düşüktür.

Alman okul sistemi zaten zor ve karmaşıktır. Yabancı çocukları için farklı okul türleri, sınıf formları, okula kayıt biçimleri ve ders yöntemleri vb. göstermektedir ki, yabancı aile birimlerine yönelik olarak, ebeveynlere hitap etmek ve onları aydınlatmak amacıyla yöntem, teknik ve araçların geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Somut olarak Türk ebeveynler, özel pedagojik destek gereksiniminin saptanması süreci başlatıldığında ya da çocuk engelli okuluna sevk edildiğinde nasıl tepki göstermektedirler?

Türk ebeveynlerin engelli okullarına karşı tepkisi:

1. Hukuksal süreçlerin başlatılması
2. Çocuğun okula devamının engellenmesi
3. Farklı okullara kayıt yollarının denenmesi
4. Çocuğun ülkeye geri gönderilmesi
5. Doğuma ilişkin bilgilerin değiştirilmesi
6. Danışma hizmeti arayışı, resmi makamlardan korkmak
7. Ebeveyn ve çocuk, komşular, yakınlar ve öğretmenler arasındaki çatışkının keskinleşmesi ve de şiddet kullanma tehdidi
8. Çocuğun engelli okuluna gönderilmesinin yabancı düşmanlığı olarak görülmesi.

Pratik budur, gerçeklik budur.

Peki şimdi ne yapılmalıdır? Göç kökenli çocukların engelli okulları bağlamındaki sorunsalları açısından hangi taleplerimiz olmalıdır?

1. Yeni yüzyılımızda toplumsal gelişmeler hızlı bir dönüşüm içerisindedir.
2. Çoğulculuk, heterojenlik ve çeşitlilik artmaktadır: Yaşam biçimlerinin çeşitliliği, kültürlerin, dillerin, dinlerin vb. çeşitliliği, toplumsal dönüşümün bir parçasıdır. Pedagoji bu değişimlere, çeşitliliğin pedagojisi olarak reaksiyon göstermelidir.
3. Geleceğe yönelik çeşitlilik pedagojisi, interkültürel görünüşleri yansıtmalıdır. Başka bir ifadeyle, çalışma ilkesi olarak interkültü-

rel eğitim, hem tanılama ve teşvikte hem de tedavide dikkate alınmalıdır (ikikültürlülük, ikidillilik vb.).

4. Engelli ve engelli olmayan insanların birlikte eğitimi desteklenmeli ve geliştirilmelidir.
5. Öğrenim engelliler için engelli okulları tedrici olarak sona erdirilmeli (feshedilmeli) ve normal okullara entegre edilmelidir.
6. Öğretim görevlilerinin, hem eğitim döneminde hem de eğitimlerinin devamı ve gelişiminde interkültürel yetkinliklerin edinimi ve geliştirilmesi.
7. Pedagojide, özel pedagojide, sosyal pedagojide ve de göç kökenli insanlarla psikolojik çalışmada, eğitilmiş ve vasıflandırılmış, "kültür çevirmeni" adı verilen elemanlara gereksinimimiz vardır.
8. Göçmen aileler ve okul arasında interkültürel bazlı bir pedagojik işbirliği acilen gereklidir.
9. Özel pedagojik gereksinimi bulunan göçmen çocuklarıyla işlevsel bir pedagojik çalışma, bazı koşulların iyileştirilmesini gerektirmektedir.

Örneğin:

- Yabancı hakları açısından konumlarının iyileştirilmesi
- Çifte vatandaşlığın teşvik edilmesi
- Göçmenlerin politik irade oluşumu süreçlerine katılımı
- Yerel seçim hakkının sağlanması

Öyleyse:

- Birlikte eğitim ve ders
- Birlikte aynı okula gitmek
- Birlikte çalışmak
- Birlikte yaşamak

Almanya Anayasasının 3. maddesine uygun olarak ayrımcılık yapmadan ve dışlamasızın!

### **III. Göçmen Çocuklarının Genel Okul Durumlarının İyileştirilmesi İçin Talepler**

1. Erken teşviklerin ve çocuk yuvalarına gitmenin mümkün kılması, finansal engellerin kaldırılması (Saarland'da olduğu gibi).
2. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması (*Vorschulbesuch*).
3. Tüm gün okulları uygulamasının genişletilmesi.
4. İnterkültürel eğitimin bir ilke olması.

5. Öğretim planının şu açılardan reforme edilmesi:

- Mültikültüralizm
- Interkültüralizm
- Çokdillilik
- Anadili
- İkinci dil olarak Almanca vb.

6. Öğretmen ve bakıcı eğitiminin ve meslek içi eğitimlerinin interkültürel yetkinlikleri aktarabilmeleri yönünde reforme edilmeleri.

7. İkinci ve üçüncü göçmen kuşağından ikidilli ve ikikültürlü öğretim personelinin işe alınması ve istihdam edilmesi.

8. Göçmen ailelerle birlikte (Aile danışmanlığı-*Elternarbeit*) interkültürel odaklı pedagojik çalışma.

9. Sosyal hizmetlerin interkültürel açılımı.

10. Sosyal kabul etme kültürünün, ayrımcılık karşıtı kültürün ve eşitlikçi olma kültürünün desteklenmesi ve geliştirilmesi.

11. Hukuksal koşulların iyileştirilmesi.

## Ekler:

## Ek I

## Farklı Kavramlar ve Tanımlar

|                                  | Resmi istatistik       | Mikrozensus 2005     | Federal Eyaletler                                                                   |
|----------------------------------|------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Temel alınan ölçüt ya da özellik | Vatandaşlık            | Göç kökeni           | Anadilleri Almanca olmayan (ndH = nicht-deutscher Herkunftssprache)<br>Örnek Berlin |
| Yabancı nüfus                    | 6,74 Mio.<br>(8%) 2007 | 15,3 Mio<br>(18,3 %) |                                                                                     |
| Göçmen ailelerden öğrenciler     | 1,1 Mio.<br>(8,8 %)    | 3,4 Mio.<br>(26 %)   |                                                                                     |

## Ek II

## Anhang II

### Einige Beispiele der Gutachten

Eine Sonderschullehrerin begründet die Sonderschulbedürftigkeit eines ausländischen Schülers folgendermaßen:

1)

„M. ist ein türkischer Gastarbeiterjunge. Er wurde am 16.1.1975 in eine zweite Grundschulklasse eingeschult. Hier hatte er von Anfang an Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Im August 1976 wurde M. umgeschult. Er hatte auch in der 3. neuen Klasse Schwierigkeiten. Die Überprüfungen in der Grund- und Sonderschule zeigten unterschiedliche Ergebnisse auf. Nach dem Raven-Test und den Handlungstests von HAWIK ist eine sehr niedrige bis extrem niedrige Intelligenz zu beobachten. Nach dem Mann-Zeichen-Test ist der Entwicklungsrückstand nicht erheblich. Der Aufmerksamkeitstest d 2 weist auf eine nur geringfügig herabgesetzte Konzentrationsfähigkeit hin. M. ist ein ruhiger Junge, der sehr schwerfällig und verkrampft wirkt. Er hat sich in nunmehr fast zwei Jahren, in denen er eine deutsche Schule besucht, kaum deutsche Sprachkenntnisse aneignen können. Er arbeitet sehr langsam und hat eine sehr langsame Auffassungsgabe. Er hat sich bisher nur ein geringes Schulwissen erarbeiten können. Das akustische Gedächtnis war noch schwach. M. wird wegen der obigen Ausfälle in der Grundschule nicht weiter gefördert werden können. Ich schlage deshalb Einweisung in eine 3. Klasse einer SL vor.“

In einem anderen Gutachten wurde die Lernbehinderung einer türkischen Schülerin so definiert:

2)

„S. stammt aus einer kinderreichen, türkischen Gastarbeiterfamilie. S. wurde in Berlin geboren. Sie wurde zurückgestellt und besuchte die Vorschulklasse. Sie versteht nur wenig Deutsch. Bei der Überprüfung sprach sie kein Deutsch. Die Überprüfung mit sprachfreien Tests zeigte sehr unterschiedliche Ergebnisse auf. Außer dem Mann-Weichen-Test ergaben die Tests eine niedrige bis extrem niedrige Intelligenz. Die verbalen Fähigkeiten konnten wegen der Sprachschwierigkeiten nicht festgestellt werden. Es scheint aber eine sehr geringe Sprachbegabung vorzuliegen, da S. sich keine Deutschkenntnisse in der Vorschulklasse aneignen konnte. Ich schlage vor, S. in eine 2. Klasse einer SL einzuschulen.“

Ein anderes Beispiel:

3)

„B. ist ein türkischer Gastarbeiterjunge, der erst am 1.9.1976 in Deutschland eingeschult wurde. Er hatte in der Türkei die Schule besucht und kam in Berlin in eine 4. Grundschulklasse. Hier versagte er vollkommen.

B. versteht und spricht noch wenig Deutsch. Die Überprüfung in der Sonderschule ergab nach HAWIK und nach Raven eine extrem niedrige Intelligenz. Nach dem Intelligenztest CMM liegt der Mittelwert der Rohpunkte zwischen dem Mittelwert bei geistig behinderten Kindern und bei Lernbehinderten. Nach dem Aufmerksamkeitstest d 2 zeigte B. eine durchschnittliche Aufmerksamkeit. B. hat sich in den zwei Monaten, in denen er eine deutsche Schule besucht hat, kaum Schulwissen aneignen können. Es ist schwer, die Leistungen eines Kindes zu beurteilen, das vor kurzer Zeit aus einem Land mit einem anderen Kulturkreis kam. Ich schlage deshalb vor, versuchsweise B. in eine 3. Klasse einer SL aufzunehmen. Wenn er auch hier weiter versagt, müsste er in eine Schule für Geistigbehinderte überwiesen werden.“

Beispiele sind entnommen aus dem Buch  
Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder  
in der deutschen Sonderschule - Eine  
empirische Untersuchung zur Lage der türkischen  
Kinder in der Sonderschule für Lernbehinderte  
1996, S. 159, 160

Kaynakça:

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrgeb.):  
Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die  
Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, 1997, 2000, 2007
- Berliner Institut für Lehrer Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (Hrgeb.)  
- Schilffblatt – Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten, Hefte 7/8 und 10 –  
Grundschule – Konkret, 2000, Heft Nr. 16
- Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrgeb.) Grund- und Strukturdaten  
1988/1989, 2001/2002 und 2007/2008
- Erikson, E. H.: Jugend und Krise, Stuttgart 1974
- Erikson, E. H.: Identitäts- und Lebenszyklus, Frankfurt a. Main 1997
- Kornmann, R. / Kornmann, A.: Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer  
Kinder in Schulen für Lernbehinderte – aus dem Internet
- Krappmann, L.: Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart 1993
- Kultusministerkonferenz (Hrgeb.) Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis  
2000, Nr. 163, Oktober 2002; statistische Veröffentlichungen der Ständigen  
Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland,  
Studierende ausländischer Herkunft in Deutschland von 1993 bis 2001, Nr. 165,  
Januar 2003
- Senator für Schule, Jugend und Sport von Berlin (Hrgeb.):  
- Das Schuljahr 1976/1977 in Zahlen  
- Das Schuljahr 1981/1982 in Zahlen  
- Allgemeinbildende Schulen 1999/2000, Landesschulamt Berlin
- Tilmann, K.-J.: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler  
fördern? – Der Blick Bildungsforschung in das Regelschulsystem (Vortrag auf  
dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 01.03.2007 in Köln)
- Ucar, A.: Sind Migrantenkinder sonderschulbedürftiger? in: Marburger, H. (Hrgeb.) Schu-  
len in der multikulturellen Gesellschaft, 1991, S. 76 ff
- Ucar, A.: Bildungsberatung im interkulturellen Bereich, in: H. Essinger / A. Ucar (Hrsg.)  
Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch, Felsberg, S. 287 ff, 1993
- Ucar, A.: Sprachschwierigkeiten ausländischer Kinder der dritten Generation – 1999  
Untersuchungsergebnisse in: K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), Handbuch für Erzieherinnen  
und Erzieher, Loseblattwerk, 29. Lieferung, Kapitel X: Forschung und Trends X,  
mvg-Verlag Landsberg
- Ucar, A.: Negative Auswirkungen des neuen Ausländerrechts auf die pädagogische Ar-  
beit mit Kindern und Jugendlichen in: Essinger, H. / Ucar, A. (Hrgeb.):  
Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch – von der interkulturellen zur anti-  
rassistischen Erziehung, Migro Verlag, Felsberg, 1993, S. 14 ff.
- Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule  
- eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule  
für Lernbehinderte, Schneider Verlag, 1996
- Ucar, A.: Schuleingangsbedingungen der Kinder mit Migrationshintergrund – Erge-  
bnisse einer empirischen Untersuchung die im Schuljahr 1996/97 im Berliner  
Bezirk Kreuzberg durchgeführt wurde. In: Mitteilungsheft des Schulpsycholo-  
gischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin, 2002, Nr. 49 und  
51-55

Ucar, A.: Migrantenfamilien im Wandel – Veränderte Rahmenbedingungen und veränderte Migrantenfamilie – Referat von der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28.02.2001, Berlin

Ucar, A.: Sprachliche Entwicklung von deutschen und nichtdeutschen Schulanfängern, Mitteilung des Schulpsychologischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin, Nr. 55, März 2003

Weil, G. / Nové, M.: Die zweite deutsche Bildungskatastrophe in: Schilfblatt von BIL, Heft Nr. 10, S. 5

## Prof. Dr. Rolf Werning

Özel eğitim öğretmenliği 1. ve 2. devlet sınavı.

Dortmund Üniversitesi'nde eğitimbilim alanında diploma ve doktora.

Sistematiik psikoterapi eğitimi (Sistematiik Terapi için Uluslararası Kurum, Heidelberg).

Süpervizör eğitimi: Bir organizasyonda bulunan herhangi bir çalışma grubunun etkililiğini arttırmak için danışmanlık; psikoloji eğitimi görenlerin süpervizörlük yapması.

Dortmund'da, Sağlık ve Eğitim Merkezi'nde disiplinler arası bir ekipte bilimsel çalışan ve görevli terapist.

Hagen'de (Vestfalya) öğrenim engelliler okulunda öğretmenlik.

Bielefeld Üniversitesi Pedagoji Fakültesi'nde Laborschule'de bilimsel çalışan.

Pedagojik ve psikososyal kuruluşlarda süpervizör olarak ikinci meslek.

Martin Luther Üniversitesi Halle-Wittenberg'te Öğrenim Engelli Pedagojisi alanında profesörlük çağırısı.

Köln Üniversitesi Bütünleştirici Pedagoji ve Didaktik alanında profesörlük çağırısı.

1997'de Hannover Üniversitesi Öğrenim Engelliler Pedagojisi Anabilim Dalı'na (*Lehrgebiet*) profesör olarak atanma.

Klagenfurt Alpen Adria Üniversitesi Eğitimbilim ve Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Enstitüsü'nde misafir profesör.

Hannover Üniversitesi Özel Eğitim Pedagojisi sorumlu direktörü.

### Dr. Jessica Löser

Bir süre öncesine kadar Hannover Leibniz Üniversitesi Özel Pedagoji Enstitüsü Öğrenim Engelliler Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı.

Ağırlıklı çalışma alanları: Uluslararası karşılaştırmalı özel pedagoji ve eğitimbilimleri, içselleme, interkültürel öğrenim.

Şu anda stajyerliğini yapmaktadır.

# ALMANYA'DA GÖÇ KÖKENLİ ÖĞRENCİ KİTLESİ VE ÖZEL EĞİTİM PEDAGOJİSİ İLE İLİŞKİLERİ

Prof. Dr. Rolf WERNING  
Dr. Jessica LÖSER

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi ("*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*") şunu aydınlatmakta: Dünya genelinde okula başlamanın içselleştirici (*inklusiv*) olmasına yönelik bir akım tespit edilmektedir. Buna göre, engelliler de dahil tüm insanlar, içinde yaşadıkları toplumdaki diğer insanlarla eşit olarak ilkokullarda ve eğitimin devam edeceği okullarda içselleştirici, nitelikli ve ücretsiz derslere erişime sahip olmalıdırlar (Birleşmiş Milletler, 2006). Bildirgenin onaylanmasına rağmen, Almanya'nın hala artarak ayrımcı yapılaraya bağlı kaldığı görülmektedir. Alman eğitim sistemi uzun süredir, özellikle eğitimin devam ettiği okullarda, yoğun biçimde homojen öğrenim grupları oluşturma eğilimi göstermektedir. Bunun yansımaları özellikle özel eğitim okullarında (*förderschule*lerde) belirlemektedir: KMK'nın verileri 2006'da özel eğitime gereksinim duyan çocukların %85'inin *förderschule*lerde ders gördüğünü göstermiştir. İçselleştirici biçimde okula başlayan, özel eğitim gereksinimi bulunan çocuk ve gençlerin oranı böylece hala çok düşük (vgl. Werning, & Lütje-Klose, 2006; Werning & Reiser, 2008). Bunun yanı sıra göç kökenli öğrenciler, öğrenim engellilerin özel eğitim okullarında (*förderschule*) nicel olarak yüksek oranda mevcuttur (vgl. Diefenbach, 2008). Yazımız tam da bu görüngünün derinliğine inmektedir ve üç bölüme ayrılmıştır: Birinci bölüm, Almanya'daki veri ve olgula-

rı, Federal İstatistik Dairesi'nin göç kökenli öğrencilerin okul durumlarına ilişkin güncel verileri temelinde ele almaktadır. Bu bağlamda göç kökenli öğrenci topluluğunun, ulusal gruplara ve farklı eyaletlere göre taşıdıkları risk hesaplanmaktadır. İkinci bölüm şu andaki durum için seçilmiş açıklama modellerini betimlemektedir. Üçüncü bölümde okullar için bakiş açılarını ortaya koymaktayız.

### 1. Göç Kökenli Öğrencilerin Okul Durumlarına İlişkin Almanya'daki Veriler ve Olgular

Önde gelen diğer birçok endüstri ülkelerinin aksine, Almanya'nın bölümlenmiş bir okul sistemi bulunmaktadır. Normal okul sisteminin yanı sıra paralel olarak devam eden, diğer birçok ülkede normal okullara entegre olan bir özel eğitim sistemi mevcuttur. Çok yönlü ayrıntılandırılmış özel eğitim sistemimizle, bu ayrımcılık nedeniyle uluslararası karşılaştırmada dikkatleri çekmekteyiz. Eleştirel olarak birçok yazar tarafından özellikle Almanya'da göç kökenli çocukların durumuna işaret edilmektedir (bkz. Diefenbach, 2008, Diehm & Radtke, 1999; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Federal İstatistik Dairesi'nin verileri (2008), Alman vatandaşı olmayan öğrencilerin Alman öğrencilerden çok daha düşük mezuniyetler elde ettiklerini göstermiştir. Örneğin bu yabancı öğrenci grubunun, oranları %28,6 olan Alman öğrencilere kıyasla yalnızca %9,6'sı lise mezuniyeti edinmiştir. Öte yandan Alman vatandaşı olmayan öğrencilerin, oranları %6,5 olan Alman öğrencilere kıyasla %16'sı *hauptschule* mezuniyeti alamadan okuldan ayrılmıştır. Göç kökenli öğrenci topluluğunun bir *förderschule*ye gönderilme riski ise, bir federal eyaletten diğerine değişiklik göstermektedir. Böylece eyaletler arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır:

#### a) Değişik Eyaletlerde Farklı Riskler

Alman ve yabancı öğrenciler arasındaki başarımlar farklılıkları, Kornmann, Burghard ve Eichling (1999) tarafından geliştirilmiş olan Göreceli Risk Endeksi (Relative Risiko Index-RRI) aracılığıyla da açığa çıkarılabilmektedir. Alman vatandaşı olmayan öğrencilerin Alman okullarındaki nicel çokluğu bununla derinliğine tahlil edilebilir.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Göreceli Risk Endeksi, bir öğrenci topluluğu içerisinde bulunan, göç kökenli ve göç kökenli olmayan öğrencilerin birbirlerine olan nicel orantılarını saptamak için kullanılan bir ölçü birimidir ve iki yüzdelik oranın katsayısıdır (*Quotient*). Katsayının pay bölümü, tüm yabancı öğrencilerin toplam kümesi içerisinde, öğrenim ağırlıklı bir *förderschule*ye giden yabancı öğrencilerin yüzdelik oranını temsil eder. Payda bölümü, tüm Alman öğrencilerin toplam sayısı içerisinde, öğrenim ağırlıklı bir *förderschule*ye giden Alman öğrencilerin yüzdelik oranını temsil eder.

Almanya'nın değişik federal eyaletleri için farklı "Göreceli Risk Endeksleri" gözlemlenmektedir. Bu noktada örnek olarak bazı eyaletleri açmıyoruz:

| Tablo I<br>Farklı Federal Eyaletlerdeki Göreceli Risk Endeksi                  |                            |                              |                       |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Eyaletler                                                                      | Alman Öğrencilerin % Oranı | Yabancı Öğrencilerin % Oranı | Göreceli Risk Endeksi |
| Baden-Württemberg                                                              | 1,5                        | 5,1                          | 3,5                   |
| Niedersachsen                                                                  | 2,1                        | 6,2                          | 3,1                   |
| Nordrhein Westfalen                                                            | 1,8                        | 4,4                          | 2,7                   |
| Bremen                                                                         | 1,0                        | 1,4                          | 1,6                   |
| Berlin                                                                         | 1,8                        | 2,1                          | 1,2                   |
| (Federal İstatistik Dairesi'nin verileri temelinde, 2008, kendi hesaplamamız.) |                            |                              |                       |

Örneğin, Baden Württemberg, 2007'de 3,5 değerle en yüksek RRI'ye sahipti, buna karşın Berlin ve Bremen 1,2 ve 1,6 değere sahipti (Federal İstatistik Dairesi ve kendi hesaplamamız). Bu, yabancı çocuklar açısından Baden-Württemberg'de öğrenim ağırlıklı bir *förderschule*ye gitme riskinin, Berlin'den üç kat yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre, bir öğrencinin öğrenim ağırlıklı bir *förderschule*ye gönderilip gönderilmeyeceğini belirleyen değerlendirme işlemlerinin, bir federal eyaletten diğerine değişiklik gösterdiği olgusundan hareket edilebilir (bkz. Hunger & Thränhardt, 2001).

#### b) Değişik Göçmen Uluslar Arasındaki Risk Farklılıkları

Göçmen çocuklar grubu çok sayıda göçmen uluslardan geldiğini göstermektedir. 2006/2007'de tüm göç kökenli öğrencilerin %42,5'i Türk kökenliydi; %6,5'i İtalyan, %5,1'i Sırp ve %3,5'i de Yunan kökenli (bkz. Di-effenbach, 2008, 45). Bu farklı gruplara odaklanan araştırmalar, –genelde mülteci olan Sırbistan ve Karadağlı küçük öğrenci grubu hariç– İtalyan ve Türk grubunun en fazla mağdur olanlar olduklarını göstermiştir (bkz. Alba, Handl, & Müller, 1994; Hunger & Thränhardt, 2001). Her iki grup sınırlı oranda liseye gitmekte ve nicel olarak yüksek oranda öğrenim ağırlıklı *förderschule*lerde bulunmaktadır. Özellikle, kültürel açıdan Alman kültürüne Türk öğrencilerden daha yakın oldukları vurgulanan İtalyan öğrenciler, öğrenim ağırlıklı *förderschule* tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Bunun tersine Yunan ve İspanyol öğrenciler önemli boyutlarda daha iyi sonuçlar almaktadır (bkz. Hunger & Thränhardt, 2001; Kristen, 2006). Buna karşın Rus ve Polonyalı öğrencilerin ise, öğrenim ağırlıklı *förderschule*lerde oranı düşüktür.

Bu, Federal İstatistik Dairesi'nin (2008) verilerini dayanak alan kendi hesaplamalarımız temelinde aynı biçimde görülmektedir: Öne çıkartılmıdır ki, Sırbistan'dan gelen çocuklar, *förderschule*ye gönderilmek açısından çok büyük bir risk taşımaktadırlar (6,1). Onları İtalya'dan (2,9) ve Türkiye'den (2,1) gelen çocuklar takip etmektedir. Bu farklılıkların nasıl açıklanabileceği, aşağıda çeşitli açıklama modelleri temelinde belirtilmektedir.

## 2. *Förderschule*lerde Göç Kökenli Çocukların Nicel Çokluğuna İlişkin Açıklamalar

Okul mağduriyetlerini açıklamak için, çoğunlukla birey endeksli ve eksikliklere odaklı bakış açılarına dayanılmaktadır. Bir tartışma noktası olarak bunları ele almak ve sistemli bir perspektiften sorgulamak için aşağıda farklı açıklamalara yer verilecektir. Odak noktasında üç açıklama bulunmaktadır: *aile*, farklı *göçmen kültürleri* ve okul sistemi içerisindeki *destekleme sistemleri*.

*Aile* bağlamında, 2006 PISA araştırmasında, her iki ebeveyni de Almanya'da doğmamış olan öğrencilerin, ebeveynleri Alman olan çocuklardan daha kötü sosyo-ekonomik koşullarda yaşadıkları belirlenmiştir (bkz. Deutsches-PISA-Konsortium, 2007, 18). Birçok kez, sosyo-ekonomik statünün ailedeki yetiştirmenin ve kalınan sürenin uzunluğu ile Almanya'da kalma hedefinin, okul başarılarında önemli bir rol oynadığı gösterilmiştir (bkz. Esser, 2006). Benzer olguları Diefenbach'ın da (2002) araştırması göstermektedir: Burada, ailenin yurda dönme amacının, bu öğrencilerin okul başarıları açısından olumsuz etkide bulunduğu açığa çıkmaktadır. Ailenin durumuna yakından bir bakış ise, sosyo-ekonomik statü, Almancanın kullanımı, oturulan yerlerdeki koşullar gibi görünümünün, okul durumuna etkide bulunduklarını göstermektedir.

Göçmen ailelere yönelik Hunger ve Thränhardt (2001) gibi değişik yazarlar, aynı koşullarda (sözü edilen misafir işçi statüsü, düşük sosyo-ekonomik yaşam koşulları) yaşayan bazı göçmen gruplarının yine de farklı başarılar sergilediklerini saptamışlardır. Buradan farklı okul başarılarının, *yalnızca*, ailenin yetiştirmesi ve sosyo-ekonomik statüsüyle ya da kalınan sürenin uzunluğuyla açıklanamayacağı çıkarsanabilir.

Sürekli işaret edilen bir diğer gerekçe, okuldaki farklılıkların kültürel yönlerine – yani *göçmen kültürlerinin kültürel farklılığına* dayandığıdır (bkz. Boos-Nünning, 1990). Bu unsur, göçmen uluslara yönelik farklı sonuçlar saptanabildiğinden, ele alınan bu yazı açısından da önemlidir.

Çoğu zaman Türk kültürünün Alman kültüründen büyük ölçüde farklı olduğu ve bu nedenle aileler ve okullar arasındaki ilişkilerin yürüyemediği görüşü mevcuttur. Ancak birçok araştırma, öğrencilerin ve ailele-

rin tutumlarının salt bu açıdan değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir (bkz. Diehm & Radtke, 2002; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Gomolla & Radtke, 2002). Hunger ve Thränhardt bunu şu şekilde dile getirmektedirler: İtalyan kültürü, Alman kültürüne Türklere çok daha yakın görünse de (örneğin dini yönleri bakıldığında), İtalyan kökenli olan grubun *Förderschule*ye gönderilme riski daha yüksektir (örn. Hunger & Thränhardt, 2001). Farklı ulusal gruplar açısından değişen sonuçların nedenleri, farklı Empowerment ve kendi kendine yardım stratejilerinde yatmakta olabilir (aynı yerde). İspanyol ve Yunan göçmenler, erken zamanda, okulda başarılı olabilmeleri için çocuklarına yardım amacıyla birlikler ve kendi kendine yardım grupları kurdular. İspanyol çocuklarına ödevlerinde yardım eden ve ailelere farklı alanlarda destek sunan dernekler bulunmaktadır (bkz. Hunger & Thränhardt, 2001; Weiss & Thränhardt, 2005). Bu olguya dayanarak, sonuçta, kültürelleştirilen bakış açılarının eleştirel biçimde sorgulanması gerekmektedir.

Çeşitli *okul sistemlerindeki destekleme sistemlerine* ilişkin şu örneği ele almak istiyoruz: Çoğu kez Almandaki yaşanan zorlukların okuldaki diğer zorluklara da yol açtığı belirtilmektedir. Bu öğrenci grubunun mağduriyete yol açan durumları, ayrıca Almandaki düşük okuma becerilerine de dayanmaktadır (bkz. Baumert & Schümer, 2001). Bu, evde birinci dillerini kullanan öğrencilerin yüksek akademik hedeflere ulaşamayacağı anlamına gelmez (bkz. Baumert & Schümer, 2001). Öğrencilerin Almanca öğrenebilmek için, örneğin okulda, imkanlara gereksinimleri vardır (bkz. Müller & Stanat, 2006). Federal eyaletlerin ise bu konuda farklı ağırlık noktaları saptadıkları görülmektedir. Alman dil becerilerinin desteklenmesi için özel programlar, örneğin Aşağı Saksonya’da, büyük ölçüde okul öncesi dönemle ve birinci sınıfla (ilk sınıflarla) sınırlıdır (bkz. Lütje-Klose, 2009). Bu ise çoğu zaman yeterli değildir. Almancanın desteklenmesi, göçmen öğrenci kitlesi için bir destekleme sistemi örneği olabilir. Okul bağlamında göç kökenli çocuk ve gençler, örneğin Almandaki öğrenebilmek için farklı destek sistemlerine gereksinim duymaktadırlar.

Birçok devlette ikidilliliğin geliştirilmesi de büyük bir öneme sahiptir (bkz. OECD, 2006). Destekleme sistemleri aracılığıyla öğrenci kitlesine, buna yönelik, okulda içselleştirme için amaçlı ve yapılandırılmış bir yardım sunulmaktadır. Ancak, örneğin diğer devletlerle karşılaştırıldığında Almanya’da, farklı federal eyaletlerde değişkenlik göstererek, Almancanın ediniminde okul desteğinin çok az olduğu yansımaktadır.

### 3. Bakış Açıları

Bu üç sav, dikkatlerin yalnızca bireye değil, herşeyden önce okuldaki ko-

şullara ve okul sistemi içerisindeki mekanizmalara yöneltilmesi gerektiğini açığa çıkarmıştır. Bunun bilimsel literatürde farklı yazarlar tarafından dayanağı sunulmaktadır. Wagner ve Powell'e (2003) göre, göç kökenli öğrencilerin yüksek oranları, bir çeşit kurumsal seçiciliktir. Bu araştırmacılara göre dil sorunları "öğrenim engelleri" olarak algılanmakta ve farklı tanımlanmaktadır.

Bu görüş Gomolla ve Radtke'nin (2002) araştırma sonuçlarıyla da güçlendirilmektedir. Burada, dil sorunlarının, çocukların öğrenim odaklı *förderschule*lere gönderilmesi için sıkça kullanılan bir gerekçe olduğu gösterilmiştir. Bu temelde, salt birey merkezli ve eksikliklere odaklı açıklama girişimlerinin ele alınması yerine, sistemli bir açıklamaya yoğunlaşmak mantıklı olacaktır. Gomolla ve Radtke de (2002), göçmen çocuklarının *förderschule*lerdeki sayısal çokluğunun bir çeşit kurumsal ayrımcılık olarak yorumlanabileceğini betimlemişlerdir. Yazarlar, bir öğrencinin belirli bir okul türüne gitmesine ilişkin kararın, geniş ölçüde öğrencinin başarılarından bağımsız olmasını yermektedirler: Öğrenciler hatıta okul mezuniyetlerinde uygun sonuçlar elde etse dahi, Almanca bilgilerinin ya da ailelerden beklenen gerekli desteğin öğrenim zorluklarına yol açacağı söylemiyle öğrenim odaklı *förderschule*lere gönderilmektedir. Demek ki, bu nedenle birey merkezli açıklama girişimlerinin, durumun karmaşıklığı karşısında gereken yanıtları veremediği saptanabilmektedir. Alman okul sistemi, örneğin etnik, ulusal ya da sosyo-ekonomik farklılıklarda olduğu gibi, özel pedagojik destek gereksinimleri bulunan öğrencilere ilişkin farklılıkları da özel olarak görev edinmeli ve onları farklılıkları içerisinde kabul etmelidir.

Kanada'da bu bağlamda ailenin dahil edilmesine yönelik ilginç uygulamalar bulunmaktadır: Ontario Eyaleti'nde örneğin, yüksek oranda göçmenlerin bulunduğu okullarda bir *Settlement-Worker* görevlendirildi. Bu *Settlement-Worker*, bunun yanı sıra okullarda sosyal danışman olarak bulunmakta ve göç kökenli ebeveynlere, örneğin Kanada okul sisteminin tanıtılması ve resmi kurumlarla kooperasyonları konularında destek vermekle görevini yerine getirmektedir. Bunun üzerinden ailenin ve çocuğun topluma entegrasyonu sağlanmaktadır (Ontario Council of Agencies Serving Immigrants; 2005; Löser, 2008). Almanya'da da aile ve okul arasındaki işbirliğinin değişmesi istemi belirginleşmekte. Aynı zamanda içselleştirici bir okul sistemine olan istek de artmakta (bkz. Werning & Reiser, 2008): Başlangıçta Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi'ne değinmiştik. İlköğretim alanını aşan içselleştirici bir okul sistemi isteği, şu an birçok alanda talep edilmekte. Bununla farklı okul türlerindeki erken seçiciliğin ve ayrımcılığın mekanizmaları aşılabılır.

Kaynakça:

- Alba, R.D., Handl, J., & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 209-237.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 159-202.
- Boos-Nünning, U. (1990). Eingliederungsprobleme bei behinderten und ausländischen Kindern. In O. Speck, & K. Martin (Eds.), *Sonderpädagogik und Sozialarbeit*. Berlin: Marhold, 556-557.
- Deutsches PISA-Konsortium (2007). *PISA 2006 - Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*. Retrieved April 1, 2008, from [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf)
- Diefenbach, H. (2002). Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). In Diefenbach, H., Renner, G., & Schulte, B. (Eds.), *Migration und die europäische Integration*. München: Verlag Deutscher Jugenddienst, 9-70.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärung und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I., & Radtke, O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Esser, H (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hunger, U., & Thränhardt, D. (2001). Vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ zum „italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald“. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In K.J. Bade (Ed.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (pp. 51-61). Bad Iburg: IMIS.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 79-97.
- Kornmann, R., Burgard, P., & Eichling, H.-M. (1999). Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50, 106-109.
- Löser, J.M. (2008): Der „Settlement Worker in School“ - Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In: Dirim, İ. et al. (Hrsg.): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen - Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. - Frankfurt am Main, S. 55-65.
- Lütje-Klose, B. (2009): Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In: Mecheril, P. / Dirim, İ. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen*. Waxmann

- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 251-255.
- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed*. - Paris.
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (2005): *Settlement Workers in Schools (SWIS) – background information*. ([http://atwork.settlement.org/sys/atwork\\_library\\_detail.asp?doc\\_id=1003365](http://atwork.settlement.org/sys/atwork_library_detail.asp?doc_id=1003365), Zugriffsdatum: 28.08.2009).
- Statistisches Bundesamt (2008): *Bildung und Kultur*. Wiesbaden.
- Wagner, S., & Powell, J. (2003). Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In G. Cloerkes (Ed.), *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter, 183-208.
- Weiss, K. & Thränhardt, D. (2005): Selbsthilfe, Netzwerke und soziales Kapital in der pluralistischen Gesellschaft. In: Weiss, K. & Thränhardt, D. (Hrsg.) (2005): *SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen*, S. 8-44.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Werning, R., Löser, J.M., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: an analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42, 47-54.
- Werning, R., & Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer, & L. Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 505-539.

## Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydık

Lisans: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, 1986

Yüksek Lisans: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 1997

Yüksek Lisans Tezi: 7-15 Yaş grubundaki kekeme olan ve olmayan bireylerin sözel iletişim tutumlarının karşılaştırılması (Danışman: Doç. Dr. Gönül Akçamete)

Doktora: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 2002

Doktora Tezi: Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması (Danışman: Doç. Dr. Pınar Ege)

*SSCI kapsamındaki dergide yayını (araştırma):*

Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. Kuram ve Uygulama-

da Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 9(2), 403-447.

*Kitaplar:*

1. Zihinsel engelli bir çocuğum var. Ortak yazarlı. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, No: 90 (Anne babalara yönelik el kitapları).1995, Ankara.
2. İşitme engelli bir çocuğum var. Ortak yazarlı, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, No: 91 (Anne babalara yönelik el kitapları).1995, Ankara.
3. Bedensel engelli bir çocuğum var. Ortak yazarlı, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, No: 92 (Anne babalara yönelik el kitapları).1995, Ankara.

## SONDERSCHULE/FÖRDERSCHULE SORUNU VE GÖÇMEN TOPLUMU

Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Hepiniz hoşgeldiniz.

Burada bulunmaktan dolayı çok mutluyum gerçekten de, pek çok meslektaşım da tanışma fırsatı buldum.

Şimdi ben de önce sorunlardan bahsedip sonra önerilere geçmeyi düşünüyordum. Ama hocalarım pek çok soruna değindiler, şimdi ben onları tekrarlamış olacağım ama sınırı geçmeyi düşünmüyorum. Zaten sorunumuz belli. Ben şöyle ayırmıştım, yani bu sorunun yaşanmasını etkileyen faktörlere şöyle bakmıştım, dile ilişkin faktörler, kültürel faktörler ve aileye ilişkin faktörler deyip ondan sonra önerilere geçmiştim.

Dile ilişkin faktörlerde biliyoruz ki bu çocuklar ikidilli olmaya çalışan çocuklar, biliyoruz ki, okula başladıklarında ikinci dili hiç bilmeden okula başlıyorlar ya da sınırlı olabiliyor. Ya da ikinci dili az çok bilseler bile bu akademik dili kullanmada sorun yaşayabiliyorlar. Bir sorun daha var, bir kısmı da anadilde yetersizler bu çocukların. O nedenle şimdi değerlendirmeye baktığımızda bir takım sorunlar ortaya çıkıyor, çünkü öğretmen çocuğu –Prof. Özyürek’in dediği gibi– çocuk inceleme merkezine göndermeden evvel öğretmen bu çocuğun ikinci dildeki yetersizliğini öğrenme yetersizliği olarak algılayabiliyor, böyle bir sorunla karşılaşuyo-

ruz. Değerlendirme merkezine de gittiğinde (çocuk) şöyle bir sorunla karşılaşyoruz; ikinci dilde test verildiğinde bu çocuklara zekâ testi verildiğinde bu testlerin sözlü kısmında çocuklar düşük puan alıyorlar. Aslında çoğundaki neden, ikinci dildeki yetersizlik. Bazıları diyor ki, performans kısmını verin sadece sözlü kısmını vermeyin, performans kısmını verin o dile dayalı değil diyorlar. Fakat orada da çocuk bazen önermeleri anlayamayabiliyor. Böyle bir sorunla karşılaşyoruz.

Bir kısım uzman da diyor ki anadile göre değerlendirin çocuğu diyorlar. Çocuğu anadilinde de değerlendirdiğimizde anadilinde de yetersizse çocuk yine testlerden düşük puan alabiliyor ya da kullanılan testler... Anadilde de test verildiğinde de anadilde yetersiz olan çocukların puanı yine testte düşük çıkabiliyor. Bir de şöyle bir sorunla karşılaşabiliyoruz; kullanılan dilin normları eğer anadilin kullanıldığı ülkeden elde edilmiş ise yine o normlarla çocukları karşılaştırmak çok sağlıklı olmayabiliyor. Çünkü bu çocukların içinde bulundukları ortam çok farklı oluyor.

Şimdi kültürel faktörlere baktığımızda da –kültürel faktörlere zaten Prof. Özyürek de, Prof. Uçar da değindi–, testlerin kültürel önemsiz olması gerekiyor, onu geçiyorum. Ama şöyle bir şeye daha rastlıyoruz; öğretmen bazen bu çocukların farklı kültürden geldiklerini göz ardı ediyor, bu çocuklar farklı kültürden gelen çocuklar, sınıftaki o makro kültürün, makro kültüre ait tartışmaları olduğunda katılamayabiliyorlar. Ve öğretmen bunu yine şöyle yorumluyor; yine öğrenmeye ters, içe dönük işte katılımcı değil diye yine incelemeye yollayabiliyor öğrencileri.

Aile içi faktörlere geçtiğimizde, hocalarımız da söz etti. Genellikle göçmen ailelerin daha düşük setten geldikleri için, bu çocukların öğretmenleri şunu da göz ardı ediyor; bu çocukların tabi ki okul öncesi dönemde öğrenme yaşantıları farklı olabiliyor. Çünkü düşük setle akademik başarı doğrudan ilişkili değil ama dolaylı olarak ilişkili, çünkü bu çocukların okul öncesi dönemdeki bu okur-yazarlık, etkinliklere katılımları, işte kitap okuma aile ile birlikte ya da kitap, kalem neyse o yazılı materyalle zengin çevreden ne kadar yoksun olurlarsa okula başladıklarında da o kadar akademik güçlük çekebiliyorlar.

Şimdi önerilere geçiyorum. Hocalarımız pek çok önerilerde bulundu. Ama eğer değerlendirmede pek çok sorun yaşandığını görüyoruz. Onun için ben de, Prof. Özyürek gibi, bu standart testlerin kullanıldığı değerlendirmeden çok eğitsel değerlendirmeye çocukların gerçekten gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum, hatta standart testler kullanılsa bile (onlar da gereksinim belirlemek amaçlı, yani nerede, sözcük dağarcığı mı sınırlı, nedir sorunu, yani sözlü bölümü var zekâ testinin). Ama oradaki alt testlerden de yararlanarak gerçekten eğitsel gereksinimlerin belirlenebileceğini düşünüyorum. Değerlendirmede böyle bir önerim olacak. Onun dışında bu anadilin de des-

teklenmesi çok önemli. Zaten *Die Gaste*'deki yazıları da okudum. Hepsı konularında uzman hocalarımızdı. Anadilinin desteklenmesi çok önemli, şöyle yanlış bir düşünce var, yani bu ikidillilik bilimsel gelişimi negatif etkiler. Hayır değil, anadili üzerine ikinci dili eklediğimiz zaman eğer sağlıklı bir şekilde kendi bağları bu dilde öğretilirse, biliyoruz ki, araştırma grupları bunu ortaya koymuş zaten, ikidillilik zihinsel gelişimi pozitif olarak etkileyen bir durum. O nedenle fakat anadilde yetersiz çocukların da ikinci dilde başarılı olmaları çok zor oluyor o nedenle anadil temelli ikinci dil öğretimi yapılmasının, yani iki dilin birlikte desteklenmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yine ekleyeceğim bir şey, öğretmen eğitiminin ve aile eğitiminin çok çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü Prof. Özyürek'in de dediği gibi, yani erken eğitimden bahsetti erken eğitimin öneminden bahsetti hocamız, gerçekten çok önemli. Yani erken dönemde çocukların gereksinmelerinin belirlenmesi çok önemli, fakat bu gereksinmelerin belirlenmesinde öğretmenin bilgili ve becerili olması çok önemli. Yani öğretmenin hem bu kültürel farklılıklarının çocuğun öğrenmesinde etkisinin farkında olması gerekiyor, ki lisans programlarında hem de hizmet içi eğitim programlarında mutlaka dikkate alınması lazım. Bu çocuklarla çalışan öğretmenler kültürel duyarlılık, yani kültürel faktörlerin öğrenme etkisinin farkında olması gerekiyor. İkincisi, yine aynı şekilde öğretmenlerinin değerlendirme konusunda bilgili olması gerekiyor, çünkü hocamın da dediği gibi, erken dönemde çocukların gereksinmelerinin belirlenmesi için, yani bu çocuk inceleme merkezlerine gönderilmeden önce gereksinimleri belirlenebilirse, öğretmen bunlara yönelik müdahaleler yapabilirse, bu çocukların değerlendirme merkezlerine gitme oranları çok çok düşecektir. O nedenle öğretmenler değerlendirme konusunda da bilgilendirilmeli. Biz şimdi Türkiye'de buna çok önem veriyoruz. Bütün öğretmenlik programlarında özel eğitim dersleri artık zorunlu hale getirildi. Kaynaştırma dersleri de şu anda seçimlik, ama şu anda yeni bir çalışma da var, programlarımızı gözden geçiriyoruz. Nasıl daha iyi bir öğretmen yetiştirebiliriz diye. Onun için komisyonlar kurduk, çalışıyoruz. O nedenle öğretimsel uyarlamalar, yani çocuğun gereksinimine göre kendi akranlarıyla bulunduğu ortamda çocuk için öğretmenin uyarlamaları yapabilecek bilgi ve becerilerle donatılması gerekiyor. Yine bir şey, bu çocuklarda, hepiniz de biliyorsunuz ki birçoğu derse katılmadıkları için ya da katılamadıkları için işte bir takım problem davranışlar gösterebiliyorlar, öğretmen yine bunu yanlış değerlendirip incelemeye gönderebiliyor. Öğretmenlerin mutlaka davranış yönetimi, sınıf yönetimi konularında bilgili olması gerekiyor. Bu da çok önemli. Yine bir şey eklemek istiyorum, öğretmenler bu ikidilli çocukların bulunduğu sınıflardaki öğretmenler özellikle bu ikinci dilin desteklenmesi konusunda mutlaka bir eğitim almaları lazım.

Aileye geldiğimizde de, bu yine erken eğitim dediğimiz şeyde de ailenin de bilgilendirilmesi çok önemli. Ben, belki oradan, aile eğitiminden başlanabilir diye düşünüyorum. Şimdi birçok sorundan bahsedildi. Ailenin itiraz hakkı vb. var, ama aile ne yapacağını bilmiyor. Göçmen ailelere bu nedenle aile eğitim programları yol gösterecek. Bu Almanya'da nasıl yapılandırılabilir bilemiyorum. Dernekleşme nasıl olabilir çok iyi bilmiyorum, ama ailelere bu konuda hem eğitim verecek hem sorun yaşadıklarında yol gösterecek bir yapılanma olursa iyi olur diye düşünüyorum. Onun dışında ekleyebileceğim yine hocalarıma tekrar olmuş olacak, ama bu çocukların genellikle yaşadıkları ikinci dil yetersizliği. Bunda herkes hemfikir. Dili en iyi öğrenebilecekleri ortam yaşlılarıyla birlikte oldukları ortamdır. O nedenle bu çocukları yaşlılarından ayırmadan, Prof. Özyürek'in dediği gibi, en az sınırlayıcı ortam yaşlılarının olduğu ortamdır. *Sonderschule*ler çocuklar için gereksinim sağlayacak ortam değildir, kesinlikle değil. Bu çocukların gereksinimlerini sağlayacağı ortam, yine hocalarım bahsetti destek eğitim verilmek şartıyla, yani gereksinimlerinin karşılanması şartıyla en iyi eğitilebilecekleri ortam genel eğitim okulları diyorum, desteklenmesi koşuluyla.

Teşekkür ederim.

Başta Zeynel Korkmaz olmak üzere, *Die Gaste* genel yayın yönetmeni-miz ve genel yayın kurulunda yer alan arkadaşlara Engin Kunter, Günden Güngör, Ozan Dağhan ve Mehmet Korkmaz. Yani hala tanışamadığım pek çok arkadaşımız var gönüllü olarak çalışan, onlara çok teşekkür ediyorum. Gazeteleri çok güzel, gurur duyarak okuyorum, bunu burada özellikle belirtmek istedim. Sorunlar çok güzel irdelenmiş, ben de çok bilgilendim onu okuyarak.

Çok teşekkür ediyorum hepinize katıldığınız için.

## SORULAR VE YANITLAR

*Soru (Dr. Ali Sak):* Prof. Jantzen *hauptschule*lerin göçmenler için ilkel olarak birer *sonderschule* olduklarını belirtti. Kuzey Ren Vestfalya'da göç kökenli çocuklara yönelik yeni bir karar alındı. Buna göre *hauptschule*lerde Türkçe ve Rusça ikinci yabancı dil olarak verilmek isteniyor. Ben şahsen bunu, belirtmiş olduğunuz gibi, gelecekte *hauptschule*lerin göçmenler için *sonderschule*ler olarak hayata geçirilmek üzere bir tuzak (yem) olarak görüyorum. Bu sorunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz de sorunu böyle mi görüyorsunuz, yoksa abartıyor muyum?

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen:* Hayır, katiyen abartmıyorsunuz. Nasıl İngilizce, İspanyolca önemli dillerse, Türkçe ve Rusça da önemli diller. Çağdaş Avrupa'da ve dünya genelinde büyük önemi olan diller. Bir *gesamtschule*de Rusça ve Türkçe öğretmenlerinin bulunması ve anadilinin de okula alınmasıyla ikidilliliğin desteklenmesi engel teşkil etmez. Ama tabii ki İngilizce de buna dahildir.

*Soru:* İsterseniz ben Türkçe söyleyeyim, söylemek istediğimi. Hepinize teşekkür ediyorum. Bizi bu konularda tabii ki aydınlattınız, buralara geldiniz. Yalnız anlattıklarınızın sonucu olarak önerilerin başında okullardaki destek dersleri geliyor. Ben bir RAA çalış-

nı, belediye çalışanı olarak şu anda bu desteklerin ne kadar yoğun bir şekilde öğrencilere ve ailelere sunulduğunu ve şu anda ki Almanca dil desteği konusunda bir tartışma yaşıyor, haberiniz vardır: Bu kadar akıtılan paralar bir sonuca ulaşamadı, demek ki bu kadar yapılan desteğin sonucu olarak bizim çocuklarımızın Almancayı yeteri derecede öğrenmedikleri ortaya çıktı. Böyle bir tartışmanın içerisindeyiz.

Bendeki birçok, hatta şunu da biliyorum: Bütün bu destek dersleri, Almanların dediği gibi, *„zusätzlich zu dem ...“*, çok başarılı olmuyor. Çocuklarımızın eğitim ve öğretim başarımını bu desteklerle sağlayamıyoruz. Ben bunun nedeni olarak da ana sistemin, ana konseptin çalışmamasını görüyorum. Bu beni biraz rahatsız ediyor. Yani şöyle bir kanı oluşuyor: Destek dersleri yeterli derecede okullarda verilirse, bizim çocuklarımız başarılı olurlar. *Förderschule*lere gönderilmezler veya okuldaki derslerinde daha başarılı olurlar. Fakat böyle olmadığını biliyoruz. Benim önerim daha fazla destek yerine ana sistemin, ana konseptin çalışmasını sağlamak, bu yönde öneriler beklerdim. Bu beni biraz rahatsız etti, bunu söylemek istiyorum.

*Prof. Dr. Emel Huber:* Teşekkür ederiz. Bunları kime söylediğinizi bilmiyorum, ama ben hemen kendimi adres gördüm. Çünkü biz Türkistik Bölümü'nde tam bu söylediğiniz yönde düşünüyoruz. Yani göçmen çocuklarına, özellikle göçmen çocuklarına ilişkin bölümünü alarak ben düşündüklerimizi söyleyeyim. Elbette ki okullarda öğrencilerin Almancalarının gelişmesini sağlamak için destek dersi verilmesi çok önemli. Ama bunların anadillerinin desteklenmesiyle birlikte sürdürülmesini daha doğru buluyoruz. O nedenle elbette değişik etmenler vardır, şu anda başarıya ulaşmamakta ama bunların içinden temel etmenlerden birisini çocukların ilk baştan beri anadili desteğiyle birlikte verilmesi götürülmesi, o *förderunterricht*. Grup içinde buna ilişkin bir şey söylemek isteyen var mı?

*Prof. Dr. Mehmet Özyürek:* Sanıyorum grup destek eğitimin gerekliliğini düşünüyor. Bunun yerine o destek eğitimin niteliği üzerinde durmak gerekiyor zannediyorum. Yani uygulanan program, okulda uygulanan programı esas alan değerlendirmeye dayalı destek eğitim verilecek olursa, başarılı olmak mümkün olabilir. Böyle olmadığı konusunda sizin ekleyeceğiniz varsa, yani destek eğitimin niteliğinin nasıl olduğuna bakmak lazım. Yani orada sağlanan destek eğitim, eğitim programının öğelerine o amaç, içerik, öğretim süreçleri, sınıfın yönetimi ile bağlantılı bir destek eğitim mi yoksa başka, yani bunlarla dönük olacak ise o sınıfın

amaçlarını çocuğun gerçekleştirmesine hizmet edecek nitelikte olur ise destek eğitim yararlı olur diye düşünüyorum. Teşekkür ederim.

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen:* Çocuğu Down Sendromlu olan bir babanın sunumuyla başlıyorum. Down Sendromu, destekleme girişimlerinin değil, eğitimin bir nesnesidir. Bunun mümkün olduğunu İspanya’da öğretmenlik yapan Pablo Pineda örneği göstermektedir. Ve onun Down Sendromu rahatsızlığı bulunmamaktadır, rahatsızlık her ne anlama geliyorsa. Down Sendromu, bugün daha az bir sağlık tehlikesiyle ve diğer şeylerle uygun biçimde yaklaşılabilen normal insani bir yaşam durumudur. Bu konu hakkında daha fazla bilgi mevcut. Down Sendromu’na ilişkin söylenenler, Heiner Bielefeldt’in –Alman İnsan Hakları Enstitüsü başkanıdır– engelli hakları bildirgesine yönelik yorumunda belirttiği gibi, “engellilik toplumsal bir şekillendirmedir (*Konstrukt*), başka bir şey değil”. Bu doğa kanunlarını dışlamaz, hepimiz doğamız gereği birbirimizden farklıyız. İnsan olarak, her durumda, en ağır engellilik durumlarından açlığa kadar, kültürel ve toplumsal şekillendirme biçimleriyiz. Nelerden söz ettiğimi biliyorum, yeterince pratik deneyimim var. Bu aynı zamanda tanılama konusunda çok farklı düşünmektir. Ve bu noktada, sözümona destek odaklı pedagojik tanılamayı ve ona ilişkin 20-30 yıl önce Almanya’da yürütölmüş olan tartışma düzlemini betimleyen, benden önce söz alan diğer konuşmacılarla aramda bir çelişki bulunmaktadır. Bu da aynı biçimde test yönelimli bir tanılamadır ve bu tanılama bankacı metoduna bir bağıllık içerir. Ama konu öğrencilerdir ve soru onların nasıl yeni bir ele alınışıdır. Biz başka bir yol geliştirdik. Size Sayın Korkmaz’ın bugün tanıttığı örnekle bunu kısaca açıklayacağım. Hakkında yalnızca üç şey duydum, ama gelişim psikolojisi yönünden düşündüğüm için ve farklı gelişim psikolojilerini ortak bir teori çevresinde birleştirmeye çalıştığımızdan, dünya genelinde nöro-bilimlerinin ve diğerlerinin bu bağlamdaki açıklamalarını değerlendirmeye çalıştığımızdan bu çocuk, yüksek yeteneklere sahip olan bir çocuktur, başka bir şey değil. Bunu nereden anlıyorum? Yaş düzeyinin üzerinde bir gelişimi gösteren üç çocuk resminden; çocuğun okula başlarken matematiğe hakim olmasından, yani topyekün kendini hayatta tutma işlevlerine (*Erhaltungsfunktion*) sahip olmasından; ve çocuğun tamamen ikidilli olma durumundan. Bu çocuk yüksek yeteneklidir ve bunu saptamak için testlere ihtiyacım yok. Sağlam bir gelişim psikolojisi düşüncesine ihtiyaç var. Bunu öğrencilerimize öğretmeye çalıştık. Ve “*rehistorisierende Diagnostik*” adını verdi-

ğımız yeni bir tanılama türü geliştirdik. Çocuğu kendi toplumsal yaşam koşulları düzeyinde kavramaya ve öğrenimi için imtiyazlar (kredi) tanımaya çalışıyoruz; her dışlanan ya da zorluklar yaşayan insanda karşılaşılan kendini küçük görme eğilimini azaltmaya, çocukları güçlendirmeye ve desteklemeye çalışıyoruz. Benzerini üniversitede öğrencilerimize de uyguladık ve bu başarılı oluyor, her zaman başarılı oluyor.

*Katkı:* Merhaba, hepiniz sağ olun böyle bir ortam yarattığınız için. Güzel sunumlarda bulunduğunuz için. Ben kendim psikoloğum, burada yetişmiş Türk asıllı psikoloğum. Çocuk ve ergenlerle çalışıyorum. Şimdi bazı önyargıların... Ben şunun farkına vardım, aslında hepimiz yarı bilinçliyiz. Yani aslında çoğumuz diğerlerinin başka alanlarda ne yaptığını hangi hedeflerle çalıştığını bilmiyoruz. Onun içinde çok güzel buluyorum böyle bir ortamı. Ama bazı önyargıları ben gidermek istiyorum. Tabi ben toplumsal ve terapi merkezinde çalışıyorum ve orada sürekli tanılarla da uğraşıyorum. Standart testler bence bunlar gereken araçlar bunlar. Tamamen onları kullanmaya ihtiyacımız yok diyemeyiz. Onları tabi tecrübeli ve insanlarımıza faydalı bir şekilde de kullanmak ve tam hitap ediyor mu veya bizim amacımız, zihniyetini ve gelişim düzeyini ölçmek istersek ona tam uyuyor mu, o tarzda kullanmamız gerekiyor. Yani ben istersem her çocuğu engelli olarak da test yapabilirim sıkıştırırsam, üst düzey olarak da sıfatlandırma imkanım var. O benim elimde tabi bir anlamda sorumluluğum. Onun için onu olumlu şekilde kullandıktan sonra ben onlar gerekmez diyemiyorum ne yazık ki. Ve birde şu var: Çocuk ve ergenler alanında bazı hatalar oluyor. O burada da oluyor, yani dünyanın her yerinde olan bir şey bu. Ama sonuçta biz çocukların ve ailelerin olumlu bir şekilde ilerisini düşünerek birlikte görüşerek tavsiyelerde bulunuyoruz. Onun için ben şey olarak görmüyorum, aykırı bir şey olarak. İlerde umarım yani buna benzer çeşitli alanlarda çalışan bilim adamları ve pratisyenler ve veliler de dahil bir araya gelip nasıl olumlu bir şekilde işbirliği yaparız onu düşünüp planlamamız gerekiyor. Yani gerekçe büyüyüp duruyor.

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen:* İki cümle! Tutumunuzu anlıyorum, ama alternatifler var, yalnızca bizim geliştirmiş olduğumuz alternatifler değil. Sizi, Alman bir adı olan Kurt Fischer'in çalışma grubuna yönlendiriyorum, Harvard Üniversitesi'nde. "Dynamic traits-psychology" yöntemi ile geleneksel gelişim psikolojisi düşüncesine bir alternatif geliştirmişlerdir ve büyük ölçüde bizim geliştirdiğimiz tanılama alternatiflerine benzer alternatifler de geliştirmişlerdir.

*Prof. Dr. Ali Uçar:* Yani sizin dediklerinize katılıyorum. Fakat önemli olan şu: Niçin bu testi uyguluyoruz? Eğer elemek niyetinde yapıyorsak, hayır diyeceğim o işe. Yok, eğer çocuğu teşvik etmek, bazı şeyleri tespit etmek, kontrol etmek istiyorsak, o zaman tamam diyeceğim. Yani bu ayrımı da yapmak lazım.

*Prof. Dr. Mehmet Özyürek:* Şimdi testler söz konusu olunca olan şu: Öğretmen çocuğun öğrenemediğinin farkına varıyor. Psikolog da diyor ki, öğrenemiyor. Yani bu testleri uygulayarak yeni bir bilgi edinmiyoruz. Onun için bu testlerin yeri, bahsedildiği gibi alternatif yaklaşımlar düşünülmeli ve bu düşünülmüş durumda aslında. Yani o alternatif yaklaşımlardan hareket ederek, çocuğun durumunu iyileştirmeyi hedef alacak bir yaklaşıma doğru gitmekte yarar var. Mevcut sistem, özel eğitim sistemi ya da eğitim sistemi içinde farklı çocuklara hizmet vermek için bu testler yasal zorunluluk olduğu için kullanılıyor. Ama kanunda yasada değişiklik yaparsanız, bu testlere gerek kalmadan da bir nitelikli eğitimi sağlamak ya da çocukları ayırmadan, yani öyle bir sistem yaratmak mümkün. Bu da alternatif değerlendirme yollarıyla mümkün olacağı düşüncemi paylaşmak istedim. Teşekkür ederim.

*Soru:* Bu “göçmen çocukları”, eğer onları Türkiye’de test uygulamasıyla değerlendiriyor olsak, Türkiye’deki durumları ne olurdu? Burada ki ve geline ülkelerdeki eğitim bakanlıkları arasında ortak bir çalışma bulunuyor mu?

*Prof. Dr. Mehmet Özyürek:* Şimdi ayırmak lazım. Birisi burada *sonderschule/förderschule*ye giden çocuklardan bir kısmı normal okullara gider normal eğitimlerini alır, yani endüstri meslek liselerinden başarılı bir şekilde mezun olup yüksek okula da devam edebilirler. Ama bir kısmı yine böyle bir eğitimden yararlanması mümkün olabilir diye düşünüyorum. Mesela arkadaşımızın verdiği istatistiklerden hareket edecek olursak, yani bir grubu gerçekten bu okullardan *sonderschule/förderschule* gibi okullardan yararlanabiliyor olabilir. Ama diğer bir konuda ise, bunlar, yani normal okullara devam eder ve normal liseleri bitirebilirler diye düşünüyor beni, ama açık görüşü/görünüşü yok. Teşekkür ederim.

*Prof. Dr. Ali Uçar:* Elimizde çok örnek var. Burada *sonderschule*ye gönderilmiş çocuklar Türkiye’ye gittiğinde liseyi bitiriyor, üniversiteyi bitirdikten sonra buraya geliyor. Elimde iki tane örnek var. Demek ki, değişiyor.

*Soru:* Katılımcıların çoğu Türkçe konuşuyor. Onun için ben de sorumu Türkçe yönelteyim. Benim ismim Hakan Akgün, RAA Remscheid yöneticisiyim. Benim gözlemlerime göre ve bugüne kadar yap-

tiğim tecrübelerle göre, sorunun aslı burada dile getirildi, sistem sorunu. Alman okul sisteminin bu çocukların değişik yetenekleriyle baş edememesi. Onları belli çekmecelere ayırması, belli okul tiplerine ayırması, elbette öğrencilerin yeteneklerinin veya norma uygun olup olmadığını ortaya çıkaracak testlere gereksinim var, bunun yapılması gerekli. Fakat bu çocukların ne kadar daha iyi öğrenebilecekleri açısından bir fikir vermesi açısından önemli ve bunun uygulaması açısından önemli. Katılımcılardan veya anlatılanlardan biliyoruz ki, bu çocuklar kendi yaşlarıyla kendi akranlarıyla bir arada ve norma uygun ya da normun üstünde olabilir. Öğrencilerle, çocuklarla bir arada öğrenirlerse daha iyi sonuç alınıyor. Onun için *sonderschule* sorunun bir parçası. Peki *sonderschule* işini hallettiğimizde *hauptschule* sorunuyla nasıl başa çıkacağız? Onun için bence sorunun daha çok sisteme yönelik olduğunu burada vurgulamak gerekli. Diğer çözümler yolları işte velilere ulaşmaktır falan tabii ki, fakat bu geçicidir veya bir noktasal çözüm getirecek. Onun için sisteme dayalı bir sorun olduğu ve sistemin yeniden düzenlenmesiyle çözümleneceği konusunda fikirler de geliştirmek gerekli.

*Soru/Katkı:* Ben çocuklar, aileler ve gençlere yönelik bir danışmanlık bürosunda çalışıyorum. Bir psikolog ve sistematik terapist olarak sık sık ebeveynlerin ve ailelerin *sonderschule* sorunsalı nedeniyle bize müracaat ettikleri bir durumla karşılaşıyorum ve bu açıdan bu etkinliği düzenlemenizi çok olumlu buluyorum. Açıklamaların çocuklara ilişkin bölümlerini sınırlı buluyorum. Konunun nesnesi olan çocukların, düş kırıklığına uğratmak istemedikleri ailelerinin, ebeveynlerinin aşırı beklentileri ile okulun ve öğretmenlerin olası dışlama gayretleri arasında bir çıkmazda olduklarını sürekli izliyorum. Hastalık boyutlarına ulaşabilen bu ağır yükü görüyorum. Ve kısa bir süre önce bir gencin, tam anlamıyla "sonderfullphobie", tik vs. olduğu için psikiyatriye sevkini kararlaştırmam gerekti. Kanımca her iki taraf da bu baskının ve bu stresin ilgililerde ne sonuçlar yarattığının bilincinde değil. Kanımca bunu hiçbir tartışmada gözden kaçırmamamız gerekir. Teşekkürler.

*Soru:* Öncelikle sizlerle bir arada bulunabilme fırsatından dolayı ve sunumlarınız için teşekkür ederim. Bilimsel olgular çok somut ve yol gösterici. İyi bir duyguyla evime gideceğim. Ama yolda muhakkak bir Alman politikacının sözlerini anımsayacağım. Alıntı yapıyorum: "Alman okullarında göçmen çocukları yapısal olarak ayrımcılığa tabidirler". İyimser bir insan olmakla birlikte, olumlu düşünen iki çocuk babası, bununla yıllardır bir sorunun var. Bu

soruna öyleyse nasıl yaklaşmalıyım?

*Soru:* Teşekkürler, bir önerim var. İkinci bir toplantı düzenlenmesinden memnun olurum. Ve bir soru: Beni içselleştirmenin sınıflarda, derslerde nasıl gerçekleştirileceği ilgilendiriyor. Bu konu hakkın-da çok az konuşuldu. Karara bağlanan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi olumlu, ama sistem henüz buna hazır değil, başka bir ifadeyle değişim henüz gerçekleşmedi. Mevcut şekliyle bu sistemde çocukların pratik olarak *sonderschule*lerden/*förderschule*lerden normal okullara geçmesi yeterli değil. Yani köklü bir değişim söz konusu. Başarılı olunabilmesi için salt okul alanında değil, toplum genelinde bir fikir değişikliği gerekli. Gelecek toplantı için bu bir öneri olabilir. Ve Prof. Dr. Wolfgang Jantzen'e bir soru: Sözünü etmiş olduğunuz kaynak listesi, bir önerme şeklin-de mi olacak, yoksa kaynağı sunumunuzda işlediniz mi?

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen:* Sunumum nihai şekliyle gönderildiğinde kapsamlı bir literatür listesi içerecek. Burada, sunum esnasında kısaca çerçevesini çizdiğim konularda kaynaklar ile çalışmaya devam edilebilecektir. Almancasını internet siteme koyacağım. Ve sanırım Die Gaste'de çevirisi yayınlanacak.

*Katkı (İlyas Usluer - Bottrop Veliler İnisiyatifi):* Biz Bottrop Veli İnisiyatifi'n-deniz. İsmi sayın hocam söyledi. Özellikle çok faydalı olduğunu düşünüyorum ve teşekkür ediyorum. Ben sadece bir somut örnek *sonderschule* konusunda söyleyeceğim. Ona ilaveten de çok kısa bir öneride bulunacağım, sadece kendimiz için. Bizim altı yıldır herhangi bir okulda ben Bottrop'ta veli inisiyatifi olarak faaliyet gösterdiğimiz süre içerisinde aşağı yukarı on tane çocuğumuz *sonderschule*ye gönderilmek istenmişti. Tabi burada şunu da vurgulamak lazım, içerideki Türk veya Türkçe öğretmenlerimizin de katkılarıyla veli inisiyatifi olarak işbirliği halinde bu çocuklarımıza sahip çıkıldı. Kimisi diğer okula yönlendirildi, bir kısmı o okulda kaldı, bir tanesi *sonderschule*ye gitti. Nedeni, babası mahkeme randevusuna riayet göstermediği için! Maalesef bir çocuğumuzu *sonderschule*ye kaptırdık. Ve kızırık! Gerisi şu anda değerli hocalarımın söylediği gibi, katkıda bulunulursa başarıya ulaşılır denildi. Onun için somut örnek vermek açısından söyledim. Ve başarılılar, hatta bazı yarışlara da katıldılar. Yani değişik bilgi yarışları, tarzı önemli değil. Ama burada başarılı olmak için özellikle, yani göçmen Türk çocuklarının yoğun gittiği okullarda içeride veli inisiyatiflerinin önem arz ettiğini düşünüyorum, ama bunlarla Türkçe öğretmenleri olmadan organize olmak gerçekten zor diye düşünüyorum, ama belki kolay yoldan başarabilecekler vardır. Şehir bazında tamam dernekler, inisiyatifler vs. var

ve daha da çoğalması lazım. Ama içerde bu tür örgütlenmeye ihtiyaç olduğunu düşünüyorum, çünkü içerden bilgi almak zorundayız. Oraya dışarıdan girmek de biraz zor. Veliler vs. girer, ama bu da o kadar kolay değil. İçeride inisiyatif, yani veliler içersinde örgütlü olunca daha haberdar, daha etkili oluyorlar ve olabilirler diye düşünüyorum. Diğer bir şey, anadili konusunda durum evet ortada bir ivme var, ama yeni çıkan yönetmelik konusunda, grundschulelerde halen kökü kazınmak isteniyor ve bu aşamada uğraşlar var diyebilirim. Teşekkür ederim.

**Soru:** Sistemsel ve yapısal sorunlara ilişkin kısa bir soru, göçmen gruplarının ve özellikle Türklerin dışlanması... Bu sizce nereden geliyor? Alman toplumunun özellikle Türk grubu karşısında, Türkçe karşısında çok olumsuz tutumu tarihe mi dayanıyor? Bir örnek verecek olursam: Ben bir lisede vesayet başkanayım (*Pflegschaftsvorsitzender*). İki gün önce bir oturumumuz vardı ve orada Türkçenin üçüncü yabancı dil yapılmasından, seçmeli ders olmasından söz edildi, yani anadili dersi olması. Ve Türkçe sözcüğü duyulur duyulmaz salona olumsuz bir fısıltı yayıldı. O an gerçekten bir yere saklanmak istedim. Amaç henüz belirtilmemiştii bile. Özellikle Türkçeye karşı bu olumsuz tutumun nereden kaynaklandığını düşünüyorsunuz. Ve ikinci soru (hatam varsa düzeltin lütfen), Prof. Weiß göçmenlerin eğitim sorunu hususunda zeka sorununu dile getiriyor. Örneğin özellikle Türk kökenli göçmen öğrencilerin zeka yönünden daha düşük seviyede olduklarını söylüyor. Siz ne düşünüyorsunuz? Bilimsel temeli nedir? Göçmenlerde ölçülen zekayı Türkiye'deki akranlarla karşılaştırmak mümkün mü?

**Soru/Katkı:** İki noktaya değinmek istiyorum, birincisi bilimsansı konumunda olmayanlara yönelik: Herhangi bir uzmanın ölçüp de "işte bu sizin çocuğunuzdur" demesine inanmayın, tersine mücadele etmeye devam edin. İkinci olarak bilimsanlarına şunu söylemek istiyorum, yalnızca nicel değil (*quantitative Analysemethoden*) aynı zamanda nitel analiz yöntemlerinin de (*qualitative Analysemethoden*) bulunduğunu gözden kaçırmayınız. İstatistikçiler her zaman rakam isterler. Saymak, numaralandırmak, sınıflandırmak ve bitti. Ama biz sosyologların nitel yöntemleri var, çok iyi sonuçlara ulaşan güvenilir yöntemler. Ben Prof. Jantzen'in görüşlerini destekliyorum. Ve zeka düzeyinin saptanmasında kesin sonuçlar olmadığını size anımsatmak istiyorum. Eğer bir çocuğun 130 puanı olduğu saptanıyorsa, henüz bunun hangi açıdan olduğu bilinmiyor; toplumsal, pratik ya da mekana ilişkin zeka mı, bilinmiyor. Ne de olsa Fuco, dışarıdakilerin içeri-

dekilerden daha deli olduklarını tespit etmiştir.

**Katkı:** Afedersiniz bana kalırsa, birden laf almalıyım. Bana kalırsa bazı önyargılar ve yarı bilinçlilik var. Bakın, ben bilmiyorum, on on beş senedir bu meslekte çalışıyorum ve her gün bana Türkiyeli anne babalar da geliyor çocuklarıyla. Yani biz burada yaptığımız iş psikolog olarak test yaparsak yargıç değiliz biz orada. Yani ölüm cezasının sonucunu sunmuş gibi. Biz çoğunlukta çocukları koruyoruz ve anneleri bu şekilde yönlendirmeye çalışıyoruz, destekte bulunuyoruz. Çünkü bize müracaat edenler anne babalar. Ve biz bu neticeleri görüşüp ilerisini düşünüyoruz. Yani okul veya resmi herhangi bir yer için çalışmıyoruz. Ben özel klinikte çalışıyorum ve anne babalara hizmet sunuyorum. Ve çoğu zaman bana çok çocuklar geliyor ve zor durumda. Aynı arkadaşın anlattığı gibi onları korumak da gerekiyor. Abartılardan ve aşırı beklentilerden de korkmak gerekiyor. Bize severek gelen çok Türk aileleri var. Bunu belirtmek istiyorum.

**Soru/Katkı:** Ben de çabuk olsun diye Türkçe konuşayım o zaman. Şimdi benim anladığım kadarıyla farklı anlaşılma var konuyla ilgili olarak. Birincisi, gerçekten özel bir desteğe ihtiyacı olan çocukların nasıl desteklenmesi konusu. İkincisi de Almanya'da yaşayan ailelerin, bizlerin ve pek çok bilimsel çalışmayla da ortaya çıkartıldığı gibi aslında layık olmadıkları bir şekilde muamele edilmeleleri. Yani mesela yakın bir zaman içerisinde Bielefeld'de yapılan bir araştırmada *sonderschule*ye gönderilen yabancı kökenli çocuklar, özellikle Türk kökenli çocukları değerlendirme testlerinin sonuçlarında ortaya çıkan şey, %60'ından fazlasını sadece davranış bozukluğundan dolayı, yani direk zeka ile ilişkin değil, onların bireysel farklılıklarından dolayı oraya gönderildikleri ortaya çıkarılmıştır. Yine bir araştırma Hannover'de okul öncesi dönemdeki çocukların Alman kökenli olmalarına rağmen aynen yabancı kökenli çocuklarda olduğu gibi dil problemlerinin olduğu tespit edilmiş. Yani aslında konu, insanların sosyo-ekonomik yapıları ile ilişkili bir şey. Toplum içerisindeki statüleriyle, anne babaların eğitim seviyesinden tutun da kazanç durumlarına kadar, bu aslında tamamen toplumsal bir sorun. Bu nedenle ben Prof. Dr. Jantzen'in değindiği gibi aslında sistemde çok büyük sorular olduğunu düşünüyorum. Şimdi yabancı kökenli çocukların *sonderschule*ye gönderilme nedenlerinden biri –bazı kişiler söylüyor benim görüşüm olarak söylemeyeyim– sırf yabancı düşmanlığına dayalı olarak bile o çocukların o teste gönderildiği, yönlendirildiği söyleniyor, sorun burada. Teste gittikten sonra, o testin nasıl bir sonuç vereceği tamamen bilimsel bir konu. O neden-

le bu yönlendirme konusunda sorun olduğunu düşünüyorum. Bunu söylemek istedim.

*Soru:* Sorularım Dr. Löser'e ve Prof. Jantzen'e; beni sonuçlarınızın, kendi öngörülerinizin Alman eğitim sisteminde ne zaman hayata geçireceğidir? Aile girişimleri ve Türkçe için girişimler, göçmen çocuklarının entegrasyonu için yoğun olarak çalışmaktalar.

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen:* Kısaca bir kaç şey daha, çünkü uzunca konuştum. İki psikolog meslektaşına; belirtmiş olduklarınız, çocukların derinden etkilenmiş olması, işte bunu pedagojik tasarımda ortaya çıkarmaya çalıştım. Bu, konumuzun odak noktasıdır. Toplumsal aşağılama ve ayrımcılık, kendine yönelik belirlemeler olmaksızın olmaz ve toplumsal açıdan incinen herkes nedeni kendinde aramak durumunda, yoksa yaşama şansları daha da zorlaşır. Bu nedende bir şeyler değiştirilebilir, diğerlerinde değil. Psikolojinin tamamı bunu gösteriyor. Bu açıdan çocuk onun tanınmasına odaklanan, gördüklerimizden değil, tersine yapılabileceğine güvendiklerimizden hareket eden bir pedagoji talep ediyorum. Ben çok şeyin yapılmasına inanılabileceğini ve uzun süre sabırlı olunabileceğini, er ya da geç meyvelerin alınabileceğini, uğraşıldığı takdirde muhakkak alınacağını biliyorum. Güvenmek ve sabır ve zor durumlarda hazır bulunmak, özellikle zor zamanlarda pes etmemek, bu her iyi pedagojinin ruhudur. Ve testlerin rolü, değerleri elinden alınmış, çocuklardan oluşan bir kolektife bağlı olarak salt kişileri değerlendirdiklerinde, kısmen kuşkuludur. Ama alt testleri bulunan bir testim varsa, öyleyse çocuğun hangi profili olduğunu görebilme imkanım var, çünkü biliyorum ki, kontrol grubu aracılığıyla profiller farklı çıkacak. Öyleyse o çocuk için elimde bir bağlayıcı değer (*Normativitätswert*) var ve ben her zaman motorik becerilerin dilsel becerilerden daha iyi olduğunu söyledim ve bu, çoğunlukla, hakkında öngörüler oluşturmaya başladığınız çocukların başlangıç sorunlarının nereden kaynaklandığını gösterebilmek açısından yararlıdır. Genel olarak testlere karşı değilim, ama, özellikle bilimsel temeli giderek kuşku uyandıran zeka testleri üzerinden gerçekleştiren bu tarz isnatlara (olumsuz anlam yükleme, gönderme, karalama) karşıyım. Belki siz de birkaç yıldan bu yana sözümona bir dogmanın yıkılmış olduğunu biliyorsunuzdur. Genlerin taşıdığı bilgilere (*Gen-Expression*) yönelik gerisin geri bir etkisi bulunmuyormuş, hücreler aracılığıyla krolün gerçekleşmesi, evet bir etkisi var. Ve o günden bu güne yeni doğanların zekasına ilişkin tahminler kullanılmıyor. Yeni doğanların zekasına ilişkin tahminler doğrudan bağlaşıma yöneldiği için, tek taraflı bağlaşıma etki-

si çok açık olduğundan katsayısı alınmalıydı. Eskiden %60'ı doğuştan gelirken, bugün zaten kimse sahip değil, azami %50, bu yeni sonuçlara bakıldığında bugün %25'ten söz edilmeli. Zeka testlerinin geçerliliğini sorgulayan daha bir çok şey var. Cevap olarak bu kadar. Diğer soru, değişimin ne zaman gerçekleşeceğini umduğum; Etkili eğitim sistemleri hakkında uluslararası görüş alışverişinde bulunduğumuz küreselleşme sürecinde! Sao Paulo'dan döndüğüm ve oradaki eğitim-öğretim planlarını evde tekrar gözden geçirdiğimde, öğretmenlik eğitimimde tesadüfen bu konuyla karşılaşmıştım, "aman tanrım ne kadar ilerideler, ne kadar gelişmişler, bunlar eğitim-öğretim planlarında yazılı" diye düşündüm. Bu planlar, ikinci sınıf seminer yöneticileri tarafından yazılmış değil, tersine dünya genelinden biliminsanlarının katkıda bulundukları, estetik açıdan fevkalade planlar. Almanya'ya, geri kalmış bir ülkeye döndüğümde derin bir utanç duydum. Ama İtalyan filozof ve komünist Antonio Gramsci'nin söylediği gibi, "teoride kötümserim, pratikte iyimser". Bu denli uluslararası hareketlilik ve biz değişimi gerçekleştireceğiz. Arkada oturan babanın söylediği gibi, değiştirilebilir, değişemez değil.

*Dr. Jessica Löser:* Birinci soruya cevap vermek istiyorum. Eve döndüğünüzde önce neşeli olacağınızı, ardından bu konularda karamsar olduğunuzdan belki de kendinizi kötü hissedeceğinizi belirttiniz. Ben olayı şu an tartışmada olduğu kadar karamsar görmüyorum. Birleşmiş Milletler'in Engelli Hakları Bildirgesi birçok tartışmanın başlamasına neden oldu ve biz şu an Almanya genelinde yeni bir yol izleyen birçok gelişme görüyoruz. Ve ben şu an, belirlenmiş olduğu gibi, üniversitede çalışmıyorum, stajyerim, başka bir ifadeyle öğretmen olmayı öğreniyorum. Bu bağlamda seminer yöneticilerinin ve okulların biz yeni kuşak öğretmenleri değişen koşullara hazırladıklarını ve *förderschule*lerde tüm çocuklara ve göçmen çocuklarına da saygıyla yaklaşıldığını algılıyorum. Buna rağmen bilim, mağduriyete yol açan belirli yapıların var olduğunu gösteriyor. Ve ben bunları sorunuzla bağlandırmak istiyorum. Bilimsel sonuçların nasıl ele alındığı sorusu. Burada da birçok bilimsel sonucun, örneğin aile eğitiminde, pratikte karşılığını bulduğu görülmekte. Siz burada, şu andaki durumu değiştirmek için yoğun çaba sarf eden sırt çantası projesini (*Rucksackprojekt*) ve diğer projeleri mutlaka tanıyorsunuzdur. Bu anlamda burada olumlu bir görünüm sergilemek ve bir dizi gelişme olduğunu, bakanlıklarda, eyalet okul yönetimlerinde, okullarda, bugünkü toplantıda olduğu gibi çeşitli toplantılarda, yeniliklere açık büyük bir motivasyon bulunduğunu belirtmek iste-

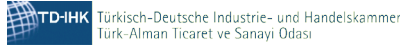
rim ve bu açıdan aslında güncel gelişmeyi olumlu buluyorum.

*Soru:* Siz öğretmenlik eğitimi aldığınızı ve bu bağlamda olumlu gelişmeler gördüğünüzü belirttiniz. Eğer çocuklara hiçbir şey yansıtmıyorsa, o zaman bu gelişmelerin onlar açısından ne anlamı var? Bence düşünmemiz gereken asıl nokta budur.

*Dr. Jessica Löser:* Ben şimdi bunların istisna olduklarını düşünüyorum. Nerelerde olumlu veya olumsuz gelişmeler olduğunun saptanması gerekiyor. Örneğin kısmen yapısal olarak şekillendirildiğini biliyorum; öğretmenlerin meslek içi eğitimlerinin yapısal olarak bölge okullarında hayata geçirildiğini, bunu olumlu buluyorum. Böylece o bölgedeki tüm okullarda değişim sağlanabiliyor. Ama henüz bu durumun gerçekleşmediği bölge okulları var ve ben tam da buradan başlardım, yani ivmelerle hareket edilmeli ve bu ivmelerle, sizin formüle etmiş olduğunuz taleplerin uygun alana yerleştirilebilmesi için pratiğe geçerek gelişmelerin yansıtılması sağlanmalı.

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen:* Ben meslektaşımın okullara yönelik söylediklerini anlıyorum. Bu konuda olumlu tartışmalar olduğunu yadsımıyorum. Daha geniş bir çerçeveye yerleştirdiğimde ise bu olumlu yanı göremiyorum. Sosyal yardım kuruluşlarının olanakları aşırı ölçüde kısıtlanıyor. Yaşlılara yönelik alanlarda ve sosyal yardım alanlarında 1 Euro'luk (Hartz IV kanunları kapsamında yürütülen işe hazırlık ya da iş koşullarında tutma uygulaması) işlere ve bir bölümü çok iyi eğitilmiş, Doğu Avrupa'dan gelen işgücüne eğilim var, ama yine de bu tam bir sefalet. Hükümetler bu sorunun ele alınmasını reddediyor. Kırmızı-Yeşil ve de Kırmızı-Siyah koalisyonları yaşlılar için ek ödeme yapılması amacıyla araştırma komisyonu kurulmasını reddetti. Engelli kuruluşları Avrupa'da en geri olanları arasında, çünkü en büyüklerine sahibiz. Ve ben yeterince büyük kuruluşu içerden tanıyorum, denetmen olarak yeterince deneyimim bulunuyor. Bu kuruluşların tümü açıkça Birleşmiş Milletler'in İşkenceye Karşı Bildirgesi'nin kapsamına girmeli. Bu kuruluşlarda ve huzur evlerinde, işkenceye karşı bildirge esasında işkence yapılmadığı ispatlanmalı. Genel durum budur ve bu nedenle pek de iyimser değilim.

## Kurumsal Destekçiler



**Prof. Dr. Wolfgang JANTZEN**  
(Bremen Üniversitesi)

**Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK**  
(Uludağ Üniversitesi)

**Prof. Dr. Ali UÇAR**  
(Alice Salomon Hochschule Berlin)

**Prof. Dr. Rolf WERNING**  
(Hannover Üniversitesi)

**Dr. Jessica LÖSER**  
(Hannover Üniversitesi)

**Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK**  
(Ankara Üniversitesi)

*Die Gaste* tarafından düzenlenen "Sonderschule/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu" Paneli, 13 Şubat 2010 tarihinde Duisburg-Essen Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir.

